

**Maria Mendel**

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-4022-502

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.3.03>

## **Pedagogika społeczna radykalnie zaangażowana O aktualności dzieła Teodory i Izydora Gulgowskich**

### **Radically engaged social pedagogy. On the currency of the work of Teodora and Izidor Gulgowski**

*Tadeuszowi Pilchowi*

**ABSTRACT:** Referring to the permanent features of social pedagogy, which are interested in interventions in social relations that fill the public space, the text – in the light of the contemporary equality crisis (along with growing nationalist tendencies, xenophobia development) – presents arguments about the relevance of social pedagogy in a radically engaged trend. The ground for this is found in the Movement of Socially Engaged Pedagogues and the initiating thought of Tadeusz Pilch and the reflection and social-educational practice of Izidor and Teodora Gulgowski, activists a hundred years ago reviving folk craftsmanship and spirit at the same time, dealing well with national confrontations, local community at Kashubia. This is an example of social animation, which through the solutions analyzed in the text may indicate contemporary inspiring and strengthening representations of the trend of radical engagement in social pedagogy.

**KEYWORDS:** Social pedagogy, radical involvement, equality crisis, nationalism, locality.

**STRESZCZENIE:** Odnosząc się do stałych cech pedagogiki społecznej, którą interesują interwencje w relacje społeczne wypełniające przestrzeń publiczną, tekst w świetle współcześnie doświadczanego kryzysu równości (wraz z nim rosnące tendencje nacjonalistyczne, rozwój ksenofobii) przedstawia argumentację tezy

o aktualności pedagogiki społecznej w nurcie radykalnie zaangażowanym. Grunt dla tego znajduje w Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych i inicjującej go myśli Tadeusza Pilcha oraz refleksji i praktyce społeczno-wychowawczej Izzydora i Teodory Gulgowskich, działaczy sto lat temu ożywiających rzemiosło ludowe i zarazem ducha dobrze radzącej sobie z konfrontacjami na tle narodowym wspólnoty lokalnej na Kaszubach. To przykład animacji społecznej, która poprzez analizowane w tekście rozwiązania może wskazywać na współcześnie inspirujące i wzmacniające reprezentacje nurtu radykalnego zaangażowania w pedagogice społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: Pedagogika społeczna, radykalne zaangażowanie, kryzys równości, nacjonalizm, lokalność.

## Wprowadzenie

Wypowiedź ta z założenia miała powstać w nawiązaniu do myśli, że pedagogika społeczna w międzynarodowym obiegu to pedagogika publiczna (*public pedagogy*) (Biesta 2012; Giroux 2015; Skrzypczak 2016; Mendel 2017; in.). Pedagogika społeczna o polskich korzeniach wyraźnie jest „pedagogiką tego, co publiczne”, aktywnie w sposób edukacyjny wchodzącą w przestrzeń społecznych i zarazem politycznych relacji (przerywającą je i wpływającą na ich zmianę), przy czym wrażliwą na niuanse kontekstów i różnic, i stąd zawsze subtelną w swojej intencjonalności, dążeniu ku ich odmianom podmiotowym, ugruntowanym w wartościach jakie stanowi dobro wspólne, równość, sprawiedliwość społeczna, demokracja (Radlińska 1935; Lepalczyk, Pilch 1995; Marynowicz-Hetka 2006; 2012; Pilch 2008; Theiss 2018a; in.). W związku z tym moje nawiązanie okazało się podróżą do reprezentującej tę pedagogikę myśli i działalności Tadeusza Pilcha, któremu tekst ten z admiracją dedykuję. Dokonania Tadeusza Pilcha wprost wpisują się w stanowisko, że „pedagogika społeczna pozostaje w ścisłej relacji z polityką, rozumianą nie jako władza polityczna (*politics*), ale jako edukacyjne, obywatelskie wypełnianie przestrzeni publicznej, społecznej (*polis*). Jest to przestrzeń badania i działania pedagogiki społecznej” (Smolińska-Theiss 2018, s. 12).

Bezpośrednim natomiast przyczynkiem powstania tego tekstu okazało się pewne wydarzenie<sup>1</sup>. Uczestnicząc jako konsultant w jednym z lokalnych projektów, miałam okazję do małej, aczkolwiek stanowiącej dla mnie ważne doświadczenie, badawczej rewizyty dotyczącej materiału pozostawionego przez Teodorę i Izzydora Gulgowskich. Wiejskiego nauczyciela i jego żony, którzy w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku stworzyli na Kaszubach coś, co i dziś jawi się jako dzieło wspaniałe i co – przy całym trudzie jakim jest syntetyczne wyrażenie jego istoty – w środowisku pedagogów społecznych można by

---

<sup>1</sup> Skojarzenie tego wydarzenia z wcześniejszym planem treści tego tekstu zawdzięczam impulsowi otrzymanemu od Wiesława Theissa – bardzo dziękuję!

nazwać unikatowym settlementem. Zaznajamiając się z tym materiałem nieustannie właściwie przecinałam dwie perspektywy: przeszłość sprzed stulecia i współczesną rzeczywistość; pozytywistyczna walka nauczyciela z biedą ludu, z powodzeniem prowadzona jako zaangażowana etnografia kultury ludowej, i pedagogika społeczna dzisiaj, też zaangażowana, ale jakby bezsilna, słabo słyszalna we współczesnej kakofonii kryzysów i dlatego ostatnio „budzona” do mocniejszego udziału w ich przełamaniu. Na tym tle postaci zaangażowanych pedagogów – wtedy, teraz... Co widać w tych przecięciach?

Jeden z ważniejszych punktów wspólnych stanowi podobne rozumienie wychowania. To wychowanie, którego sens upatrywany jest w ścisłym związku ze środowiskiem i uczestniczącym, aktywnym na nie oddziaływaniem. Chodzi o zaangażowane „wychowanie-w-środowisku”. Niezależnie od różniących nas epok kulturowych, zarówno Gulgowscy, jak i dzisiejsi pedagodzy społeczni swoją działalnością próbują dawać temu świadectwo. Ich pedagogiczne ontologie można też bez trudu łączyć, widząc jak uwspólnia ich potrzeba pedagogicznego budowania na diagnozowaniu, zawsze realizowanym jako nieunikające wyzwania – zaangażowane – wżywanie się w środowisko (jak ujęłaby to Helena Radlińska – 1935, s. 75–76; in.). W przypadku Tadeusza Pilcha i Gulgowskich integrującym ich drogi środowiskiem okazała się wieś (zob. Pilch 2019). To ona spolaryzowała myśl i ukierunkowała działanie – zarówno to naukowe, jak i społeczno-wychowawcze oraz polityczne. W obu też wspólna jest formuła intencjonalności – to wychowanie „ku” ideałowi, wyraźnie „w stronę” lepiej funkcjonującej wspólnoty, wysokiej jakości życia dla wszystkich<sup>2</sup>. Mowa zatem o wychowaniu funkcjonalnym, nawet instrumentalnym, ale z tą charakterystyczną cechą, że podejmowanym w bezwzględnej służbie pomocy innym. Co niezmiernie istotne, pomocy odwołującej się do solidarności i w niej sil-

---

<sup>2</sup> Dla Tadeusza Pilcha, który urodził się i wychował w małopolskiej Bielczy, wieś jest małą ojczyzną (zob.: Pilch 2019) i od lat stanowi nie tylko Jego centrum zainteresowania badawczego, ale i troski, jako wrażliwego na sytuację wsi obywatela i polityka (to animator ruchu Uniwersytetów Ludowych, inicjator i pierwszy prezes Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w Polsce, działacz Polskiego Stronnictwa Ludowego, wiceminister edukacji w latach 1992–1995). Zajmował się badaniami szkoły w tym środowisku, nauczycieli, wiejskiej młodzieży i dzieci, ich szans rozwojowych, edukacyjnych oraz jakości życia w warunkach niełatwego dostępu zarówno do zróżnicowanych form, jak i placówek oświaty (zob. np.: 1977; 2001; Janicka i in. 2013). Z kolei dla Gulgowskich, wieś była ich domem i miejscem umiłowanej pracy jednocześnie. M.in. Wdzydze na Kaszubach uczynili miejscem istotnego nie tylko pedagogicznie, ale i społecznie oraz politycznie przedsięwzięcia, tworząc tam nowe formy życia i pracy wiejskiej wspólnoty, a także unikatowe muzeum, żywy skansen (Gulgowska 1910; Gulgowski 2012 (1911)). Byli aktywni w stowarzyszeniach na rzecz wsi, także je współtworząc jako inicjatorzy i pierwsi założyciele (piszę o tym dalej).

nie ugruntowanej (ujawnia się w niej postawa – przeciwstawiona charytatywnej – solidarnego podzielenia świata). W tym kontekście oba przypadki łączy też ukierunkowanie na zmianę podmiotu w sferze sprawczości, w fizycznej przestrzeni działania; wiąże je pedagogiczny koncept pracy na rzecz zmiany w środowisku siłami tego środowiska, w służbie ideału... Piszę o tym językiem Radlińskiej, bo te mnożące się punkty wspólne można by umieścić pod szyldem pedagogiki społecznej, realizowanej w odmianie zaangażowanej w sensie radykalnym, czyli czerpiącej od tej wielkiej działaczki i polityczki, która z ogromną energią włączała się w dyskursy kreujące nowe wychowanie i lepszy świat XX wieku... Jak zwracałam na to niedawno uwagę<sup>3</sup>, Wiesław Theiss, wpisując swoje słowa w jubileusz 100-lecia Odzyskania przez Polskę Niepodległości, przypomniał Heleny Radlińskiej ostrą krytykę nacjonalistycznych koncepcji „spod znaku Ligi Narodowej” (2018b, s. 150). Zacytował zdanie na temat – silnie i dzisiaj akcentowanego – stanowiska narodowców w sprawie szkoły i wychowania, które według Radlińskiej „ogranicza horyzonty i hamuje dążenia do zmiany”, a ich postawa i propagowanie kontrowersyjnej „pedagogiki pamięci”, która wychowanie narodowe sprowadza do „ciągłego oglądania się na groby”, jest „okradaniem narodowości” (Theiss 2018, s. 150). Pisała: „w imię szkoły polskiej i odrodzenia narodu wiecie się młode pokolenie ku mogliłkom i tam lampy zapaliwszy, rozpamiętuje się przeszłość, nie jako tej przeszłości wolni spadkobiercy, lecz dłużnicy niewolni. Sprawie wychowania nie godzi [się] zaś pójść w niewolę jednego hasła, jednej wyłączającej inne idei, choćby idei polskiej, z najwznioślejszych chwil przeszłości wysnutej pod odpowiedzialnością przed życiem, któremu ma przygotowywać pracowników” (Radlińska 1908 za: Theiss 2018, s. 150).

Odczuwając bliskość tych myśli i tych podejść, zobaczyłam w nich grunt dla tezy o aktualności pedagogiki społecznej w nurcie radykalnie zaangażowanym, a w refleksji i praktyce społeczno-wychowawczej Izydora i Teodory Gulgowskich – współcześnie inspirujące i wzmacniające reprezentacje tego nurtu. Tezę tę staram się argumentować w tym tekście.

## **Pedagogika społeczna w wersji radykalnie zaangażowanej Dlaczego teraz?**

Tadeusz Pilch nie bez przyczyny w 2016 roku zainicjował powstanie „Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych”, skupiającego wielu polskich

---

<sup>3</sup> Myślę o mojej części współautorskiego artykułu: Mendel i in. 2018.

pedagogów społecznych (zob. Dąbrowska 2016). Pierwsza odezwa, którą sformułował do jego członków powstała w kontekście kolejnych odsłon koszmaru kryzysu uchodźczego. W Polsce doświadczany on bywa w postaciach kuriozalnych, kiedy – na przykład – polski rząd odmówił udzielenia syryjskim dzieciom pomocy zorganizowanej przez lokalne samorządy. Nie stroniąc od wyrażania silnych emocji (zaangażowanie nie rozgrywa się jedynie w sferze intelektualnej...) pisał, że pedagodzy w żadnym wypadku nie mogą pozostać obojętni, i że wobec stawiania przez Polskę „barier humanitarnej pomocy” muszą pracować na ich przełamanie (Pilch 2017). Wzbudziło to dyskusję<sup>4</sup>, ale kolejne teksty, ukazujące się bardziej regularnie jako biuletyny, utrzymane są w podobnym duchu. Dlaczego Tadeusz Pilch budzi pedagogów? Dlaczego robi to z taką mocą i dlaczego teraz?

Odpowiedzi można szukać w wyjaśnieniach współczesnych kryzysów. Jedna z ciekawszych eksplikacji odwołuje się do pojęcia kryzysu równości, obejmującego wiele innych, skoro głównym źródłem problemów społecznych są nierówności. Myślę o książce Pierre’a Rosanvallon *Spółczesność równych*, w której autor twierdzi, że doświadczamy właśnie kolejnego kryzysu równości. Pierwszy, to lata pierwszej globalizacji (1880–1900), kiedy przejawiał się on „we wzroście nacjonalizmu i protekcjonizmu wraz z postawami ksenofobicznymi, co skłoniło niektórych do zaproponowania zasady tożsamości i jednorodności jako odpowiedzi na »kwestię społeczną«” (Rosanvallon 2013, s. 9). Tak ufundowane zostały podstawy dla dzisiaj przeżywanego głębokiego kryzysu równości, kiedy – jak pisze Rosanvallon – „nacjonalizm, protekcjonizm, ksenofobia: wszystkie te rzeczy są z nami ponownie” (Rosanvallon 2013, s. 9). „Wszystkie te rzeczy”, elementy składające się na współcześnie kryzysową kondycję społeczną, podejmowane są w pedagogice społecznej, w reakcji na te uwarunkowania żywo formułującej koncepcje społeczno-edukacyjne. Z własnej perspektywy widzę, że dotyczą one – między innymi – zaangażowania w stałą obecność w refleksji „współczynnika społecznego” (Skrzypczak 2016) i troskę o dobro wspólne w ramach aktywnego współtworzenia przestrzeni publicznej, orientacji na pamięć i miejsce czy miejsce wspólności (Mendel 2017; Mendel i in. 2018; Mendel, Theiss 2019).

W tak pojmowanym zaangażowaniu, w takiej pedagogice zaangażowanej widać tendencję do – wspomnianego za Radlińską – „wżywiania się” w świat

---

<sup>4</sup> Zob. np. głos Aleksandra Nalaskowskiego: *Wstyd – w odpowiedzi profesorowi Tadeuszowi Pilchowi*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/10/wstyd-w-odpowiedzi-profesorowi.html> (data pobrania: 11.06.2019).

stanowiący dla badacza nieobojętny przedmiot analiz<sup>5</sup>. Chodzi zatem o tworzenie wiedzy jako osiągnięcie rozumienia, które warunkuje pedagogiczne działanie, a jest zanurzeniem się w świat będący przestrzenią tego działania. Bliższe jest to epistemologicznym kanonom antropologów. Jak pisał Feyerabend, „społeczność plemienna, jeśli antropolog ma ją rozumieć, winna być obecna w nim samym, a nie wyłącznie w jego notatkach” (Feyerabend 1995, s. 137). Pedagog zaangażowany, jak Tadeusz Pilch w swoich odezwach, przemawia spoza własnych notatek. Formuje ten głos – u Tadeusza Pilcha wiele lat trwające – „wżywanie” w świat głębokich nierówności (zob. m.in. Pilch 1977; 2001; Janicka i in. 2013). Odczuwaną właśnie teraz adekwatność<sup>6</sup> oraz doniosłość i siłę tego głosu można łączyć z opisanym przez Rosanvallon aktualnym kryzysem równości, który – tak w Polsce, jak i wielu innych państwach – nacjonalizm podnosi do najwyższej rangi, a z ksenofobii czyni wartość (zob. np. Mendel i in. 2018). W tych okolicznościach i w obliczu tych wyzwań pedagogika społeczna radykalizuje swoje zaangażowanie. W ten sposób narzędzia edukacyjne, którymi operuje, zyskują szansę skuteczności w świecie instrumentalizującym jej ideały – dobro publiczne, wspólnotę.

I jeszcze jeden element tej argumentacji. Z uwagi na status ontologiczny rozumienia nieodłącznie towarzyszy mu dyskurs prawdy. Z tej perspektywy widać, że w zaangażowaniu pedagogów dzisiaj istnieje jakiś rodzaj Foucaultowskiej „praktyki teoretycznej” (Foucault 2011; in.). Może ona stanowić strategiczną koncepcję teorii, przejawiającą się w formie „polityki prawdy” (Lemke 2009, s. 48), której warunkiem koniecznym jest refleksja nad warunkami (społecznymi, kulturowymi, historycznymi i innymi), które sprawiają, że jakaś – ukształtowana społecznie, kulturowo, historycznie itd. – wiedza staje się „prawdziwa” i generuje teoretyczne oraz pozateoretyczne konsekwencje tych „prawd” (Lemke 2009, s. 48). Teoria pedagogiki społecznej w wersji zaangażowanej – np. wspomniane koncepcje (współczynnik społecznościowy, miejsce wspólne czy pamięciomiejsce) – powstając w warunkach zanurzenia w społeczno-politycznej rzeczywistości, wydaje się spełniać ten warunek. Niezależnie od politycznych wpływów, na przykład wyników wyborów, które przeformu-

---

<sup>5</sup> Pisała: „przy poznawaniu środowiska nie można oszczędzić czasu, żeby się w nie wżyć, żeby poznać nie tylko warunki zewnętrzne jego bytu, lecz również pojęcia i pragnienia w nim żyjące, istotę jego mocy duchowej i więzy, które je łączą z szerszym światem. Osobistego uważnego wpatrywania się i wsłuchiwanie nie zastąpią najbardziej pomysłowe ankiety” (Radlińska 1935, s. 75).

<sup>6</sup> Poza tym, że Ruch Pedagogów Społecznie Zaangażowanych skupia dziesiątki osób, odezwy Tadeusza Pilcha wzbudzają poruszenie wśród innych. Zob. m.in. Dąbrowska 2016.

łowują całe rynki prawd, oferuje praktykę teoretyczną zdolną do efektywnego uprawiania polityki prawdy. Co za tym idzie, niezależnie od wikłanych w swój przekaz emocji, praktyka ta jest – z jednej strony – zachowywaniem permanentnego dystansu wobec *quasi*-prawdziwych narracji, także tych utylitarnych politycznie. Z drugiej strony, ta społeczno-polityczna praca teorii pedagogiki zaangażowanej jest stawianiem czoła groźnym społecznie ideologiom (jak obecnie radykalizujący się nacjonalizm) oraz konsekwentnym dążeniem do postawionych ideałów społeczno-edukacyjnych, w szczególności kultywowaniem, z solidarności wyrosłej troski o wszystkich tych, co w owładniętym logiką sukcesu świecie po neoliberalizmie, okazali się zapomniani czy niewidoczni. W tym kontekście dzieło Izydora i Teodory Gulgowskich jawi się jako owocne i inspirujące.

### **Gulgowscy – „szczerzy demokraci” w działaniu**

Przywołując ponownie Rosanvallona, łatwo zauważyć, że działalność Teodory i Izydora Gulgowskich przypadła na lata tuż po „pierwszej globalizacji” (1880–1900), w ramach której kryzys równości przejawiał się jako rosnący nacjonalizm i wzrost postaw ksenofobicznych (Rosanvallon 2013, s. 9). To przeciw nim skierowane były inicjatywy tego zaangażowanego małżeństwa, kiedy – na przykład – dołączyli do założonego w roku 1907 towarzystwa *Verein für kaschubische Volkskunde* z siedzibą w Kartuzach. Izydor redagował jego czasopismo i był sekretarzem tego stowarzyszenia, które zgodnie ze statutem miało „charakter ściśle naukowy i apolityczny”. Skupiało zarówno Polaków jak i Niemców, pragnących pracować na rzecz dziedzictwa, jakie stanowi kultura kaszubska (Borzyszkowski 2012, s. XXXI).

Towarzystwo miało jednak kłopoty – z jednej strony – z napaściami ze strony niemieckich nacjonalistów, którzy domagali się spolaryzowanej narodowo opcji (Borzyszkowski 2012, s. XXXI). Z drugiej, walczący o polskość Kaszub działacze, tacy jak znany pisarz i lokalny lekarz Aleksander Majkowski, również widzieli zagrożenie w uniwersalności idei stowarzyszenia lokującego się ponad podziałami narodowymi. W odpowiedzi Majkowski, wokół którego skupiała się młoda inteligencja kaszubsko-pomorska, w 1908 roku powołał do życia miesięcznik „Gryf. Pisma dla spraw kaszubskich”. Środowisko „Gryfa” stało się zaczynem ruchu młodokaszubskiego, formującego się wprost w reakcji na działalność *Verein für kaschubische Volkskunde*. Powstały w związku z tym paradoks polegał na tym, że „jego (*Verein...*) apolityczność i sympatia, z jaką traktowano Kaszubów i kaszubszczyznę, jak zauważył A. Majkowski, mogła przyspieszyć germanizację Kaszubów...” (Borzyszkowski 2012, s. XLI).

Jak w tych okolicznościach zachowywali się Gulgowscy? Czy w obliczu konfrontacji trzymali jakąś stronę, w rozumieniu manifestacji przynależności narodowej? Nie! Przede wszystkim usilnie pracowali na rozwój MIEJSCA, które przyciągałoby wszystkich, niezależnie od narodowości, miejsca w którym czuliby się dobrze. Magnetycznie wprost przyciągało ono Niemców, rozkoszujących się pięknem odmienności kulturowej (jak klasyfikowali Kaszuby), a też wywierało bardzo silne wrażenie na młodokaszubach, których zachwycały zgromadzone tam rękodzieła i inne artefakty kultury lokalnej. Jednak nie mogło to trwać długo. Przypomnę za Rosanvallonom, że pierwsza globalizacja najpierw wywołała wzrost nacjonalistycznych i ksenofobicznych nastrojów, by zaraz potem, właśnie w latach rozwijania przez Gulgowskich owego miejsca, przynieść owoc w postaci homogenizacji – „zasady tożsamości i jednorodności jako odpowiedzi na »kwestię społeczną«”, czyli eskalujące się niedobory, biedę (Rosanvallon 2013, s. 9). „Jednorodni” po niemieckiej stronie stali się bardziej ekspansywni niż ci po polskiej. W sytuacji rosnącej germanizacji, szczególnie tej bezwzględnej w wykonaniu hakaty<sup>7</sup>, Gulgowscy silniej wyakcentowali polskość i – jak pisze Borzyszkowski – uformowali „niezwykłą oazę kaszubskości i polskości” (Borzyszkowski 2012, s. XXXVII). Co to za miejsce?

Zacznijmy od kilku zdań na temat jego twórców. Izidor Gulgowski (1874–1925), syn bogatego gospodarza z Kociewia i Kaszubki z okolic Wiela, ukończył seminarium nauczycielskie w Tucholi i zaczął uczyć na Kaszubach, ostatecznie w 1898 osiadając jako nauczyciel w szkole we Wdzydzach Kiszewskich (niem.: *Sanddorf*, w powiecie kościerskim – *Berent*). Tam ożenił się w roku 1899 z Teodorą z Fethków, córką niemieckiego nauczyciela, siostrą proboszcza z pobliskiego Wiela i krewną innego księdza, Stanisława Sychowskiego, znanego na Pomorzu „organicznika”, rozniecającego zapał ludu do chałupnictwa (Borzyszkowski 2012, s. XX). Na Teodorę mówiono: „skaszubiała Niemka” (Borzyszkowski 2012, s. XXXVII). Zamężna, po studiach w zakresie malarstwa i sztuki stosowanej w Berlinie, rzuciła się bowiem z ogromnym zapałem i entuzjazmem do poznawania kultury ludowej, która ją ota-

---

<sup>7</sup> Chodzi o *Verein zur Förderung des Deutschtums in den Ostmarken*, Niemiecki Związek Marchii Wschodniej. To nacjonalistyczna organizacja działająca w latach 1894–1934 na terenie wschodnich prowincji Niemiec, pracująca na rzecz germanizacji. Potoczna nazwa Hakata wzięła się od pierwszych liter nazwisk założycieli: finansisty Ferdynanda von Hansemanna oraz ziemian Hermanna Kennemanna i Henryka von Tiedemanna, często w polskiej literaturze pisana jako H-K-T, H.K.T. lub po prostu Hakata; <https://pl.wikipedia.org/wiki/Hakata> (data pobrania: 20.06.2019).



czała. Wraz z mężem, który poza pracą zawodową znajdował zawsze czas na podzielane z nią zainteresowania, przez całe wspólne życie realizowali samodzielne studia i badania etnograficzne: jeździli po Kaszubach, kolekcjonowali sztukę ludową, pamiątki związane z dawnymi obyczajami, itp. Dużo publikowali – naukowo i popularyzatorsko, m.in. na łamach gdańskich czasopism. Niemieckojęzyczne dzieło Izydora z 1911 roku należy dziś do kanonu lektur w zakresie kulturoznawstwa. To obszerna monografia *O nieznanym ludzie w Niemczech. Przyczynek do ludoznawstwa i krajoznawstwa Kaszub* (Gulgowski 2012 (1911)), która z powodu języka i tytułu stała się dla niego – żołnierza wojska polskiego w roku 1920 – przyczyną licznych nieprzyjemności (streszczenie książki opublikował również po polsku).

Gulgowscy nawiązywali liczne kontakty i zaprzyjaźniali się z mistrzami w interesującej ich dziedzinie, np. z badaczem języka i folkloru Kaszubów, profesorem Friedrichem Lorentzem, z wiejskim nauczycielem, pisarzem, wybitnym regionalistą i działaczem socjalnym, profesorem Heinrichem Sohnreym. Z Lorentzem Izydor zakładał wspomniane stowarzyszenie *Verein für kaschubische Volkskunde*, a Sohnrey w ramach działalności innego towarzystwa, któremu przewodniczył oraz w wydawanym przez siebie czasopiśmie „Das Land” dawał Gulgowskiemu wiele przykładów działania na rzecz ochrony i rozwoju kultury regionalnej, co przez fakt upowszechniania rękodzieła, chałupnictwa itp., było tożsame z podnoszeniem poziomu życia lokalnych społeczności (Borzyszkowski 2012, s. XIX).

W tych warunkach stopniowo rosło zaangażowanie małżonków w działania na rzecz poprawy bytu mieszkańców wsi. Prace te były – rzecz jasna – coraz bardziej zaawansowane. Rzemiosło przez nich inspirowane (hafciarstwo, koszykarstwo i in.) kwitło we Wdzydzach i okolicy, dając zarobek szczególnie pożądanym w okresie zimowym, kiedy na wsi zamierało życie. Przy nędznej jakości ziemi i kapitalistycznych regulacjach zabraniających Kaszubom odwiecznych praw do połowu ryb na własne potrzeby zimą realnie groził im głód (Borzyszkowski 2012, s. XXIII). Rozwój „przemysłu domowego”, jak nazywano na wsi te roboty, szybko w związku z tym postępował.

Teodora rozpoczęła od haftu, do którego zachęcała dziewczęta, dając im wzory opracowane przez siebie na podstawie przeprowadzonych studiów. Jak pisała: „Kiedyś, w zimie, podczas wesela zebrała się wokół mnie gromada młodych dziewcząt...” (Fethke-Gulgowska 1910, s. 144). Czytając udostępniony w książce męża *O nieznanym ludzie...* fragment jej artykułu prasowego: *Jak na to wpadłam, żeby wprowadzić rzemiosło domowe* (Fethke-Gulgowska 1910), nie opuszczało mnie wrażenie, że autorka opowiada o czymś doskonałym w pedagogice społecznej znanym. Zresztą autorka używa nawet słów, któ-

rzymi pedagodzy społeczni posługują się bardzo często, np. „ożywianie” – haftu, rzemiosła, wsi (Fethke-Gulgowska 1910, s. 143, 146 i in.).

Wszystko to działo się początkowo w domu Gulgowskich, ich drewnianej „Villi Kaszubskiej” z salonikiem z kominkiem, pracownią obojga etnologów i zarazem pracownią malarską Teodory<sup>8</sup>. Rozszerzyło się, kiedy małżonkowie – niesieni przykładem pierwszego w Europie muzeum na wolnym powietrzu – skansenu w Sztokholmie (1891) – w roku 1906 stworzyli Muzeum Wiejskie we Wdzydzach (Borzyszkowski 2012, s. XXV), powstałe na gruncie z zabytkową chałupą z XVIII wieku, w której małżonkowie zgromadzili swoją kolekcję zabytków dawnej sztuki ludowej, elementy architektoniczne i dokumentację obiektów starej architektury, którą sami sporządzali. Przedsięwzięcie to spotkało się z entuzjastycznym przyjęciem ze strony zarówno polskich, jak i niemieckich kulturoznawców oraz mieszkańców, którzy od razu uważali skansen za miejsce własne, wzbogacane przez nich, uczęszczane i lubiane.

Józef Borzyszkowski o Izydorz Gulgowskim napisał: „będąc nauczycielem prusko-niemieckiej szkoły, zobowiązanym do promowania niemczyzny, nie przestając być lojalnym urzędnikiem, współpracując z Niemcami, prowadził jednocześnie działalność propolską” (2012, s. XXXVII). Ta postawa „pomiędzy” narodowymi identyfikacjami i interesami była wynikiem świadomych wyborów i decyzji. Wydaje się, że najistotniejszą rolę odgrywało w nich to, co najwartościowsze i zarazem najbliższe – to, co lokalne. Miejsce, które Izydor i Teodora stworzyli na Kaszubach z jednej strony wydaje się okiem cyklonu, strefą ciszy w szalejącej wokół burzy konfrontowanych stale, narodowych tożsamości. Z drugiej, można określić je jako materializacja przeciwstawnych, krzyżujących się opcji, spotkanych na swoim skrzyżowaniu. Tak, czy inaczej, „oaza” stworzona we Wdzydzach przez Gulgowskich nie pozwala na binarne opozycje, każe myśleć o czymś trzecim, stając się wyrazem jakiejś ponadnarodowej trialektyki, dość chyba skutecznie przełamującej nacjonalistyczne tendencje.

Kiedy w 1925 roku zmarł Izydor, a w 1951 Teodora, pochowano ich we wspólnym grobie na leśnym wzgórzu należącym do ich posiadłości, w pobliżu Muzeum, które stworzyli. W kronice szkoły, w której pracował Izydor zapisano: „był on wielkim działaczem społecznym i naukowym. Rozwinął przymysł ludowy na Kaszubach oraz wydawał dzieła naukowe o Kaszubach. Przytem był on **szczerym demokratą** (podkr. MM), przez co zyskał serce i uznanie Wdzydzan, których szczerze kochał...” (Borzyszkowski 2012, s. LXV).

---

<sup>8</sup> Willa ta spłonęła w roku 1932 podczas pożaru całej wsi.

Teraz, kiedy „nacjonalizm, protekcjonizm, ksenofobia: wszystkie te rzeczy są z nami ponownie” (Rosanvallon 2013, s. 9), radykalne zaangażowanie pedagogiki społecznej może oznaczać rozmaite postaci podążania drogą Teodory i Izydora Gulgowskich; ontologie „szczerej demokracji”.

## Literatura

- Biesta G.J.J., 2012, *Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere*, „Social & Cultural Geography”, 13, 7, s. 683–697.
- Borzyszkowski J., 2012, *O Izidorze Gulgowskim, jego żonie Teodorze z Fethków oraz ich dokonaniach i związkach z młodokaszubami*, [w:] Gulgowski I., *O nieznanym ludzie w Niemczech. Przyczynek do ludoznawstwa i krajoznawstwa Kaszub*, tłum. Magdalena Darska-Łogin, pod redakcją naukową i z wstępem Józefa Borzyszkowskiego, Instytut Kaszubski, Berlin–Gdańsk.
- Fethke-Gulgowska T., 2012, *Jak na to wpadłam, żeby wprowadzić rzemiosło domowe*, [w:] Gulgowski I., *O nieznanym ludzie w Niemczech. Przyczynek do ludoznawstwa i krajoznawstwa Kaszub*, tłum. Magdalena Darska-Łogin, pod redakcją naukową i z wstępem Józefa Borzyszkowskiego, Instytut Kaszubski, Berlin–Gdańsk, s. 143–154.
- Feyerabend P.K., 1995, *Przeciw metodzie*, „Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne”, nr 6, s. 105–178.
- Foucault M., 2011, *Narodziny biopolityki*, tłum. Michał Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giroux H., 2015, *Education and the Crisis of Public Values. Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education*, Peter Lang, New York.
- Gulgowski I., 2012, *O nieznanym ludzie w Niemczech. Przyczynek do ludoznawstwa i krajoznawstwa Kaszub*, tłum. Magdalena Darska-Łogin, pod redakcją naukową i z wstępem Józefa Borzyszkowskiego, Instytut Kaszubski, Berlin–Gdańsk.
- Lemke T., 2009, *Foucault, rządomyślność, krytyka*, „Recycling Idei”, nr 9, s. 40–48.
- Lepalczyk I., Pilch T. (red.), 1995, *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., 2006, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., 2012, *Społeczny wymiar działania w polu praktyki socjalnej: istota i sens*, „Zoon Politikon”, nr 3.
- Mendel M., 2017, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Mendel M., Naumiuk A., Skrzypczak B., 2018, *W trosce o społeczeństwo. Pedagogika społeczna w czasach nacjonalizmu*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(70), s. 137–159.
- Mendel M., Theiss W., 2019, *Od redaktorów. Pamięć, miejsce i kategoria pamięciomiejsc w perspektywie społeczno-edukacyjnej*, [w:] *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Pilch T., 1977, *Szkoła i nauczyciel w procesie przemian środowiska wiejskiego*, PWN, Warszawa.
- Pilch T., 2001, *Dzieci gorszych szans*, KKWR, Warszawa.
- Pilch T., 2008, *Wyzwania pedagogiki społecznej na początku XXI wieku*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 9–32.

- Pilch T., 2017, „Nie możemy pozostać obojętni!”, tekst dystrybuowany wśród członków Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych (e-maile): *Syryjskie dzieci*, 6.02.2017.
- Pilch T., 2019, *Miejsce, przestrzeń i czas w historii rodziny*, [w:] *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, red. M. Mendel, W. Theiss, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Radlińska H., 1935, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Rosanvallón P., 2013, *The Society of Equals*, A. Goldhammer transl., Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Skrzypczak B., 2016, *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*, Akapit, Toruń.
- Smolińska-Theiss B., 2018, *Pedagogika społeczna – pedagogika społecznie zaangażowana wokół inicjatyw i ruchów społecznych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(70).
- Theiss W., 2018a, *Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(70).
- Theiss W., 2018b, *Demokratyczna szkoła polska. Niepodległościowy projekt Heleny Radlińskiej z lat 1906–1918*, [w:] *Pomorskie drogi do Niepodległej*, red. J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondziński, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk.

### Źródła internetowe

- Dąbrowska Z., 2016, *Rozmowa z prof. Tadeuszem Pilchem. Nauczyciele wreszcie się obudzili*, „Rzeczpospolita”, 24.06.2016, <https://www.rp.pl/Edukacja/161029213-Rozmowa-z-prof-Tadeuszem-Pilchem-Nauczyciele-wreszcie-sie-obudzili.html> (data pobrania: 11.06.2019).
- Janicka A., Janiuk P., Kasprowicz M., Klimek W., Kubicka J., Kulaszewska P., Łupaczewska M., Witkowska E., Pilch T. (opieka naukowa), 2013, *Dzieci na drogach Warmii i Mazur. Raport o dojazdach dzieci i młodzieży w wybranych gminach województwa warmińsko-mazurskiego*, [cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.../c/Kwartalnik2\\_2013\\_3.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.../c/Kwartalnik2_2013_3.pdf) (data pobrania: 10.06.2019).