



MICHAŁ KOSZNICKI

IDEE EDUKACYJNE  
PÓŻNOANTYCZNEJ SOFISTYKI  
IV WIEKU

WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu Gdańskiego

MICHAŁ KOSZNICKI

IDEE EDUKACYJNE  
PÓŻNOANTYCZNEJ SOFISTYKI  
IV WIEKU

WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu GDAŃSKIEGO  
GDAŃSK 2014

# Spis treści

|                      |    |
|----------------------|----|
| Wstęp . . . . .      | 7  |
| Źródła . . . . .     | 10 |
| Stan badań . . . . . | 14 |

## Rozdział I

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Sofiści i edukacja w IV wieku. . . . .                                      | 24 |
| 1.1. Sofiści i ich szkoły środowiskiem edukacyjnym w IV wieku . . . . .     | 24 |
| 1.1.1. Libaniusz (Libanios) . . . . .                                       | 27 |
| 1.1.2. Himeriusz (Himerios). . . . .                                        | 33 |
| 1.1.3. Temistiusz (Themistios) . . . . .                                    | 36 |
| 1.2. Greckie ośrodki szkolnictwa na wschodzie imperium rzymskiego . . . . . | 40 |
| 1.3. Edukacyjne wzorce z przeszłości . . . . .                              | 47 |

## Rozdział II

### Zapatriwywania na edukację formalną w twórczości

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| IV-wiecznych sofistów pogańskich . . . . .                 | 53 |
| 2.1. Cele działań edukacyjnych . . . . .                   | 54 |
| 2.1.1. Libaniusz, Himeriusz – ideał retoryczny . . . . .   | 54 |
| 2.1.2. Temistiusz – ideał filozoficzno-retoryczny. . . . . | 66 |
| 2.2. Misja edukacyjna nauczyciela . . . . .                | 75 |
| 2.3. Ideał ucznia . . . . .                                | 88 |
| 2.4. Pedagodzy . . . . .                                   | 99 |

## Rozdział III

### Rodzina jako środowisko wychowawcze

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| w opinii późnoantycznych sofistów . . . . .                 | 115 |
| 3.1. Rola i zadania rodziny . . . . .                       | 115 |
| 3.2. Zadania opiekuńcze i wychowawcze ojca . . . . .        | 122 |
| 3.2.1. Ojcowie i zagrożenia procesu wychowawczego . . . . . | 128 |
| 3.2.2. Ojcowie i synowie . . . . .                          | 137 |
| 3.2.3. Ojciec-nauczyciel . . . . .                          | 139 |

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.4. Ojciec-filozof . . . . .                                             | 140 |
| 3.3. Wychowawcza rola matki w rodzinie . . . . .                            | 144 |
| 3.4. Dzieci i młodzież . . . . .                                            | 149 |
| Rozdział IV                                                                 |     |
| Edukacja władcy późnorzymskiego                                             |     |
| w opinii IV-wiecznych sofistów. . . . .                                     | 154 |
| 4.1. Wychowanie władcy w ujęciu Libanusza . . . . .                         | 154 |
| 4.2. Edukacja władcy rzymskiego w opinii Temistiusza. . . . .               | 159 |
| Zakończenie . . . . .                                                       | 164 |
| Aneks 1                                                                     |     |
| Himeriusz, <i>Monodia na śmierć syna Rufina</i>                             |     |
| (Μονωδία εἰς τὸν υἱὸν αὐτοῦ Ρουφίνου) . . . . .                             | 167 |
| Aneks 2                                                                     |     |
| Libanusz, <i>Czy należy się żenić</i> (Εἰ γαμητέον) . . . . .               | 174 |
| Aneks 3                                                                     |     |
| Temistiusz, <i>O umiarkowaniu w uczuciach albo o miłości do dzieci</i>      |     |
| (Μετριοπαθὴς ἡ φιλοτεκνός – Or. 32) . . . . .                               | 180 |
| Aneks 4                                                                     |     |
| Libanusz, <i>O zapraszaniu na uroczystości</i>                              |     |
| (Περὶ τῶν ἐν ταῖς ἑορταῖς κλήσεων) – Or. 53 . . . . .                       | 189 |
| Aneks 5                                                                     |     |
| Libanusz, Chreia 3. <i>Izokrates mówił, że korzeń edukacji jest gorzki,</i> |     |
| <i>jego owoc słodki</i> (Ἰσοκράτης τῆς παιδείας τὴν μὲν ῥίζαν ἔφη πικράν,   |     |
| τοὺς δὲ καρποὺς γλυκεῖς) . . . . .                                          | 197 |
| Bibliografia . . . . .                                                      | 205 |
| Wykaz skrótów . . . . .                                                     | 220 |



## Wstęp

**W** badaniach nad historią edukacji antycznej ostatnie lata przyniosły stopniowe poszerzanie zakresu studiów nad różnymi formami oddziaływań wychowawczych w starożytności. Historycy wychowania zaczęli sięgać po nowe zespoły źródeł (np. ikonografię, inskrypcje), tworząc podstawy do coraz bardziej złożonych form dyskursu nad dziejami wychowania antycznego. Nasza współczesna wiedza na temat wychowania i kształcenia w starożytnej Grecji i Rzymie przestała ograniczać się tylko do dziejów ówczesnego szkolnictwa czy ukie-  
runkowanej pedagogicznie refleksji filozoficzno-moralnej greckich i rzymskich myślicieli, ale zaczęła się poszerzać np. o treści dotyczące procesów wychowawczych zachodzących w obrębie rodzin, czy też w grupach uczestniczących w sformalizowanych strukturach ówczesnej edukacji literackiej i retorycznej. W miarę rozwoju badań w eksploracji źródeł zaczęto podążać także ku granicom antycznej edukacji przypadającym na bogaty kulturowo czas *tardoantico*, rozciągający się na przestrzeni IV–VII wieku.

W dziejach cesarstwa rzymskiego IV wiek n.e. przyniósł głębokie zmiany na wielu płaszczyznach życia ówczesnego społeczeństwa, które nastąpiły po tzw. „kryzysie III wieku”. Obok przemian w sferze ustroju, prawa i gospodarki, również sfera kultury stała się nie tylko obszarem przeobrażeń, ale i polem konfrontacji ideologicznej, związanej z postępującą chrystianizacją cesarstwa. Wzrastające w siłę i zagospodarowujące coraz to nowe przestrzenie życia publicznego cesarstwa chrześcijaństwo zagrażało systemowi wartości wyznawanemu przez wykształcone warstwy pogańskie, które były mocno zakorzenione w kulturze klasycznej. Od okresu panowania Konstantyna środowiska pogańskie, powoli, ale systematycznie traciły swoje znaczenie, broniąc swojej obecności w tych sferach życia, które pozwalały zachować własną tożsamość. Jak trafnie stwierdziła A. Cameron, jedną z takich wrażliwych „sfer napięć” była edukacja<sup>1</sup>. Wychowanie i kształcenie było czynnikiem

---

<sup>1</sup> A. Cameron, *Późne cesarstwo rzymskie*, tł. M. Kwiecień, Warszawa 1995, s. 178.

współkreującym ówczesną rzeczywistość, co trafnie zauważył już cesarz Julian Apostata, podejmując wysiłki w kierunku odsunięcia chrześcijan od kształcenia młodych ludzi.

Współczesny obraz grecko-rzymskiej edukacji i ówczesnej myśli pedagogicznej na długie lata został ukształtowany przez dzieła W. Jaegera, a przede wszystkim H.I. Marrou<sup>2</sup>. Praca tego ostatniego stworzyła statyczny i monolityczny model wychowania antycznego, powielany przez następne pokolenia badaczy. W efekcie upowszechnienia się tego modelu, wychowanie i kształcenie w późnym antyku (IV–VI w.) postrzegane było głównie poprzez pryzmat działalności chrześcijaństwa w tym obszarze, które z jednej strony przejęło szkoły klasyczne, a z drugiej występowało przeciwko tym ideałom kultury klasycznej, które były niezgodne z chrześcijańską wizją wychowania. Zaowocowało to z jednej strony bujnym rozkwitem badań nad refleksją pedagogiczną Ojców Kościoła i kształtem edukacji wczesnochrześcijańskiej, ale z drugiej strony ignorowaniem dorobku pedagogicznego późnoantycznych pogan<sup>3</sup>. Ta nierównowaga, częściowo zrozumiała ze względu na wielkość i bogactwo źródeł patrystycznych, wymaga chociażby częściowej naprawy. Poznanie jak środowiska pogańskie w IV wieku n.e. postrzegały szeroko rozumianą edukację może być istotnym elementem rekonstrukcji mentalności ówczesnego społeczeństwa późnorzymskiego. Odtworzenie antycznego dyskursu nad wychowaniem i kształceniem, jaki toczył się w tym okresie, może być także istotnym wkładem do pokazania podstaw europejskich tradycji edukacyjnych.

<sup>2</sup> W. Jaeger, *Paideia*, tł., M. Plezia, t. 1–2, Warszawa 1962; H.I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, tł. S. Łoś, Warszawa 1960; krytycznie w stosunku do tego modelu zob. J. Jundziłł, *Synteza antycznego kształcenia i wychowania w ujęciu Henri Irené Marrou*, (w:) *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, red. K. Puchowski, J. Żerko, Gdańsk 1996, s. 378–384; *idem*, *Pedagogika rzymska w badaniach historyków XX wieku*, *Meander* 1989, z. 4/5, s. 205–215; *idem*, *Nowe trendy badawcze i zasoby źródłowe w studiach nad historią wychowania w starożytnej Grecji i Rzymie*, (w:) *Metodologia badań naukowych historii wychowania*, red. T. Jałmużna, I i G. Michalscy, Łódź 1993, s. 106–112.

<sup>3</sup> Literatura dotycząca wychowania i kształcenia w czasach antyku wczesnochrześcijańskiego zob. – S. Longosz, *Matężństwo i rodzina w starożytności chrześcijańskiej*. *Materiały bibliograficzne*, VP 1985, z. 8–9, s. 443–507; J.U. Krause, *Die Familie und weitere antropologische Grundlagen. Bibliographie zur römischen sozialgeschichte 1*, Stuttgart 1992, s. 197–200.



Jednym z najbardziej znaczących intelektualnie środowisk pogańskich w IV wieku n.e. było grono sofistów, identyfikowanych z nurtem tzw. trzeciej sofistyki<sup>4</sup>. Terminem tym, szczególnie nie do końca precyzyjnie stosowanym, określa się grupę greckich, i w przytłaczającej części piszących po grecku, mówców i nauczycieli wymowy (retorów), zajmujących się działalnością dydaktyczną i literacką od II połowy III do VI wieku n.e. Tworzyli oni bardzo mobilną, rywalizującą między sobą i aktywną grupę, zarówno na polu edukacyjnym, jak i filozoficznym, a nawet politycznym. Identyfikowali się w pełni z pogańską kulturą klasyczną, którą traktowali jako depozyt, wymagający ochrony, ale i przekazania następnym pokoleniom. Jako entuzjaści hellenizmu i tradycyjnych wierzeń politeistycznych poprzez swoje popisy oratorskie, nauczanie i twórczość literacką chcieli wpływać na swoich młodych podopiecznych, a więc świadomie ich wychowywać. Z grona sofistów, działających w omawianym przez nas okresie, wybijają się takie postacie jak Libaniusz (Λιβάνιος), Himeriusz (Ἱμέριος) i Temistiusz (Θεμιστίος), których twórczość w dużym zakresie przetrwała do naszych czasów, i która dla nas pozostaje podstawowym źródłem umożliwiającym rekonstrukcję świadomości pedagogicznej tego środowiska<sup>5</sup>.

Niestety, wielu sofistów znamy tylko z imienia, a utwory tylko nielicznych, poza wspomnianym Libaniszem, Temistuszem i Himeriuszem, mamy obecnie do dyspozycji, np. Eunapiosa. Nie zmienia to faktu, że zachowane świadectwa literackiej i oratorskiej działalności sofistów stanowią jednorodny zespół źródeł, będący świadectwem aktywności intelektualnej jednych z ostatnich obrońców hellenńskiej *paidei* w starożytności.

Wspólnym mianownikiem dla trzech sofistów jest ich działalność nauczycielska, wymuszająca w naturalny sposób refleksję i przemyślenia nad procesem edukacyjnym. W ciągu IV wieku ich drogi

<sup>4</sup> P.Janiszewski, *Trzecia sofistyka*, (w:) *Chrześcijaństwo u schyłku starożytności. Studia Źródłoznawcze*, t. V, pod red. T. Derdy, E. Wipszyckiej, Kraków 2004, s. 76–152 (tam też charakterystyka literatury dotyczącej trzeciej sofistyki). Zob. L. Van Hoof, *Greek Rhetoric and the Later Roman Empire. The „Bubble” of the „Third Sophistic”*, *Antiquité Tardive* 18 (2010), s. 211–224.

<sup>5</sup> Z olbrzymiej spuścizny literackiej Libanusza zachowały się m.in. 64 mowy, 51 deklamacji, liczne progymnasmata i obszerny zbiór listów (1544); zob. R. Förster, K. Münscher, *Libanios*, RE 12, 1925, sp. 248–2551; A. Eckmann, *Libanios*, (w:) *Encyklopedia Katolicka*, t. 10, 2004, sp. 938–939.

krzyżowały się niejednokrotnie, zarówno w sensie pozytywnym jak i negatywnym, związanym z rywalizacją na polu sztuki retorycznej.

Analizując późnoantyczne źródła sofistyczne trzeba pamiętać o ich specyficznym, retorycznym zabarwieniu. Zdecydowanie dominują mowy i deklamacje, adresowane do konkretnych osób (np. cesarzy), ale i często mające charakter szkolny bądź okolicznościowy<sup>6</sup>. Skonwencjonalizowany i nie zawsze oryginalny charakter tej twórczości nie przekreśla jej wartości, gdyż często za stylistycznymi i słownymi popisami możemy znaleźć prawdziwe uczucia i interesujące przemyślenia. Przykładów dostarczają w tym względzie utwory Libaniasza, który nie ukrywał swoich emocji, gdy np. bronił świątyń pogańskich czy też opłakiwał śmierć cesarza Juliana<sup>7</sup>. Wartość informacji w odniesieniu do spraw kształcenia i wychowania zawartych, w tego typu źródłach jest oczywiście bardzo różna. Nie wyklucza to jednak szukania podstaw do uogólnień i wniosków. Interesujące będą wszystkie informacje składające się na możliwą rekonstrukcję ich koncepcji kształcenia i wychowania, zarówno na płaszczyźnie edukacji formalnej, jak i wychowania rodzinnego.

## Źródła

Środowisko grekojęzycznych sofistów działających w IV wieku obejmowało z pewnością znaczną grupę osób, ale, jak już wspomniano, o wielu przedstawicielach tej grupy mamy bardzo skąpe informacje biograficzne, jak i niewiele zachowanych wytworów ich aktywności literackiej<sup>8</sup>. Na tym tle wyróżnia się trójka analizowanych przez nas autorów, tj. Libanisz, Temistusz i Himeriusz, którzy pozostawili po sobie znaczący dorobek, chociaż pod względem osobowym

<sup>6</sup> P. Janiszewski, *op. cit.*, s. 118–129; T. Sinko, *Literatura grecka*, t. 3, cz. 2. *Literatura za czasów Cesarstwa (IV–VII w.n.e.)*, Wrocław 1954, s. 39–78 (bardzo krytycznie o twórczości IV-wiecznych sofistów).

<sup>7</sup> Zbyt jednostronne są w tym względzie zarzuty L. Małunowiczówny, *Libanios, Wybór mów*, Wrocław 1953, s. 55.

<sup>8</sup> Do identyfikacji środowiska sofistów bardzo użyteczne: P. Janiszewski, K. Stebnicka, E. Szabat, *Sofiści i retorzy greccy w Cesarstwie Rzymskim (I–VII w.)*. *Słownik biograficzny*, Warszawa 2011.



nierównomiernie rozłożony. Zachowana twórczość Libaniasza pośród wspomnianej trójki autorów jest zdecydowanie przytłaczająca. W materiale źródłowym objętym analizą dominują teksty odzwierciedlające ich retoryczno-dydaktyczną (ściśle szkolną) i retoryczno-publiczną (np. okolicznościową) działalność. Z punktu widzenia problematyki interesujących nas trendów i ideałów wychowawczych największą wartość mają **mowy** (λόγοι), które, szczęśliwie, pozostawili po sobie badani autorzy – Libaniusz sześćdziesiąt cztery, Temistiusz trzydzieści trzy, Himeriusz pełne tylko dwadzieścia cztery<sup>9</sup>.

Mowy były najbardziej prestiżowym i najbardziej cenionym „produktem” sofistów, ujawniającym talent mówcy i budującym jego pozycję. Miały one charakter bardzo zróżnicowany zarówno ze względu na odbiorców (np. cesarze tzw. *basilikos logos*, urzędnicy państwowi, miasta, uczniowie), okoliczności (np. przyjazd lub wyjazd znaczącej osobistości, poselstwo, rozpoczęcie roku szkolnego, obrona przed czyimiś zarzutami) czy też styl retoryczny. Duża część mów to mowy epideiktyczne, popisowe, przybierające postać panegiryków wygłaszanych na cześć osób (np. Themistius, Or. 4, Libanius, Or. 59), lub miast (np. Himerius, Or. 41, Libanius, Or. 11). Najpełniej bogactwo tematów i zagadnień poruszanych w mowach odkrywamy w zbiorze mów Libaniasza, w którym znajdziemy te dotyczące: zagadnień moralnych (np. Or. 6,8), spraw szkolnych (np. Or. 34, 58), adresowane do władz miejskich (np. Or. 31,49), skierowane do urzędników cesarskich oraz do samych cesarzy (np. Or. 33, 15).

Trzeba zaznaczyć, że nie wszystkie mowy wyżej wymienionych autorów, tradycyjnie zaliczane do ich korpusu mów, były właściwymi oracjami. W przypadku Temistiusza część jego mów ma charakter diatryb filozoficznych wygłaszanych publicznie (np. Or. 21, 32), a u Himeriusza, do jego zbioru mów zaliczono szkolne **deklamacje** (μελέται, Or. 1–5). Te ostatnie są bardzo charakterystycznym składnikiem twórczości sofistycznej, ściśle związanej z ich działalnością edukacyjną.

<sup>9</sup> Mowy Libaniasza: *Libanii opera*, ed. R. Förster, Leipzig 1903–1927, Bd. 1–4; mowy Temistiusza: *Themistii orationes quae supersunt*, ed. H. Schenkl, Bd. 1–3, Leipzig 1965–1974; mowy Himeriusza: *Himerius. Declamationes et orationes cum deperditarum fragmentis*, ed. A. Colonna, Roma 1951; *Philostratorum et Callistrati opera. Eunapii Vitae Sophistarum. Himerii Sophistae Declamationes*, ed. F. Dübner, Scriptores Graecorum Bibliotheca, vol. 31, Paris 1849.

W przeciwieństwie do mów wyróżniały się całkowitą fikcyjnością, a tematyką nawiązywały do problematyki mitologiczno-historycznej i etologicznej. W badanych przez nas źródłach, oprócz wspomnianych kilku deklamacji Himeriusza, dysponujemy zbiorem 51 w pełni zachowanych deklamacji autorstwa Libaniasza<sup>10</sup>. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że deklamacje antiocheńskiego sofisty, jak cały gatunek *meletai*, niosą ze sobą szczególne trudności interpretacyjne. Od okresu hellenistycznego deklamacje cieszyły się niesłabnącym powodzeniem, stanowiąc ważny składnik nie tylko retorycznego *curriculum*, ale i ówczesnej kultury. Nie były jednak tylko czystą zabawą retoryczną, ani *toy models of oratory*<sup>11</sup>. Oprócz swojej dydaktycznej użyteczności, były także, używając współczesnego słownictwa aktywizujące metodę pedagogiczną. Jak stwierdził L. Pernot, deklamacje, „poprzez stereotypy przedstawiały i przekazywały społeczne i moralne wartości oraz uprzedzenia dotyczące więzi między bogatym a biednym, rodzicami i dziećmi, mężami i żonami, dotyczące polityki, wojny, stosunków międzyludzkich, charakteryzujące tyrana, dzielnego człowieka, mizantropa”<sup>12</sup>. Pod maską fikcyjności, deklamacje pokazywały rzeczywiste problemy, z zaleceniami jak je tłumaczyć i jak je rozwiązywać.

Trzecia grupa źródeł, dotycząca tylko dorobku Libaniasza, obejmuje modelowe ćwiczenia szkolne zwane **progymnasmata** (προγυμνάσματα) oraz, mające również charakter pomocy naukowej dla uczniów, omówienie mów Demostenesa (tzw. Ὑποθέσεις τῶν λόγων Δημοσθένους), będących wprowadzeniem w lekturę oracji sławnego Ateńczyka<sup>13</sup>. Progymnasmata Libaniasza zostały zebrane i wydane pod jego imieniem już po śmierci sofisty, stąd też niektóre z 131 tekstów kolekcji uważane są za nieautentyczne. Na zbiór ten składają

<sup>10</sup> *Libanii opera*, ed. R. Förster, Bd. 5–7, Leipzig 1903–27; Nie wszystkie deklamacje Libaniasza uważane są za autentyczne (np. Declam. 15, 16, 18, 20, 23, 34, 51, 40, 43, 49); zob. B. Schouler, *La tradition hellénique chez Libanios*, t. 1, Lille–Paris 1984, s. 27–34; Libanius, *Imaginary Speeches: A Selection of Declamations*, transl. by D.A. Russell, London 1996, s. 8–15.

<sup>11</sup> D.A. Russell, *Greek Declamation*, Cambridge 1983, s. 87.

<sup>12</sup> L. Pernot, *Rhetoric in Antiquity*, Washington 2005, s. 157; zob. także R.A. Kaster, *Controlling Reason: Declamation in Rhetorical Education at Rome*, (w:) Y.L. Too (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leiden 2001, s. 317–337.

<sup>13</sup> *Libanii opera*, ed. R. Förster, Bd. 8, Leipzig 1903–1927.



się ćwiczenia przygotowawcze wprowadzające stopniowo uczniów w umiejętność samodzielnej kompozycji deklamacji, takie jak np. bajki, opowiadania, chreje, sentencje, tezy, opisy<sup>14</sup>.

Ostatnią część analizowanych źródeł obejmuje bogaty zbiór **listów** Libaniasza<sup>15</sup>. Pomimo imponującej wielkości kolekcji zachowały się listy tylko z dwóch etapów jego życia (lata 355–365 oraz 388–393). Listy Libaniasza pokazują niezwykle rozwiniętą siatkę powiązań towarzyskich, zawodowych i rodzinnych jaką stworzył i utrzymywał przez swoje życie sławny sofista. Przez listy Libaniasza przewijają się setki osób (prawie 700), zarówno z elity politycznej cesarstwa (cesarze, urzędnicy dworscy i prowincjonalni), jak i kręgów ludzi mu najbliższych – uczniów, ich rodziców, przyjaciół, współobywateli czy też nauczycieli retoryki. Jako wartościowe źródło, docenione zresztą przez badaczy, listy antiocheńskiego sofisty pokazują także kulturową rolę ówczesnej sztuki epistolarnej, ważnego elementu relacji pomiędzy ówczesnymi *literati*. Historyk wychowania znajduje w jego listach wgląd w świat wspólnie wyznawanych idei i świat ludzi połączonych wspólnymi pasjami zawodowymi, nierzadko borykającymi się z problemami pedagogicznymi. Ten cenny zasób źródłowy wymaga jednak szczególnej staranności i precyzji interpretacyjnej. Listy Libaniasza, jak cała późnoantyczna epistolografia, były produktem zarówno rzeczywistego życia, z wszystkimi jego problemami ekonomicznymi i społecznymi (np. walka o stanowiska, szukanie protekcji),

<sup>14</sup> Na temat progymnasmata Libaniasza: *Libanius's Progymnasmata. Model Exercises in Greek Prose Composition and Rhetoric*, transl. and introd. by C.A. Gibson, Atlanta 2008, (autentyczność s. xxiii–xxv); B. Schouler, *La tradition hellénique chez Libanios*, t. 1, Lille–Paris 1984, s. 51–138; ostatnio – *Progymnasmata. Greckie ćwiczenia retoryczne*, oprac. przekład i komentarz H. Podbielski, Lublin 2013, s. 299–302; znaczenie progymnasmata dla kształcenia i wychowania: G.A. Kennedy, *Greek Rhetoric under Christian Emperors*, Princeton 1983, s. 52–73; R. Webb, *The Progymnasmata as Practice*, (w:) *Education in Greek and Roman Antiquity*, ed. Yun L. Too, Leiden 2001, s. 289–316; B. Awianowicz, *Progymnasmata w teorii i praktyce szkoły humanistycznej od końca XV do połowy XVIII wieku*, Toruń 2008, s. 28–81.

<sup>15</sup> *Libanii opera*, ed. R. Förster, Bd. 10–11, Leipzig 1903–1927; na temat listów Libaniasza: O. Seeck, *Die Briefe des Libanius*, Leipzig 1906; *Libanios, Briefe*, von G. Fattouros und T. Krischer, München 1980, s. 221–244; *Selected Letters of Libanius from the Age of Constantius and Julian*, transl. by S. Bradbury, Liverpool 2004, s. 19–23.



jak i sztuki literackiej, umiejscawiając się pomiędzy sferą prywatną i publiczną ówczesnego życia<sup>16</sup>.

## Stan badań

Poglądy teoretyczne na edukację zawarte w piśmiennictwie IV-wiecznej pogańskiej sofistyki, nie były dotychczas przedmiotem całościowych dociekań historycznych. Najwięcej studiów poświęcono postaci Libanusza, co w pełni jest zrozumiałe zważywszy na dorobek literacki antiocheńskiego sofisty, jak i jego rolę w życiu intelektualnym cesarstwa IV wieku. Badano przede wszystkim jego związki z światem polityki (R. Scholl, H.-U. Wiemer<sup>17</sup>), helleńską tradycją kulturową (fundamentalna monografia B. Schoulera<sup>18</sup>) czy też antiocheńskim środowiskiem społecznym w którym żył i pracował (R.A. Pack, J.H.W.G. Liebeschuetz, A.-F. Festugière, P. Petit)<sup>19</sup>. Zapatrywania pedagogiczne Libanusza, które można by usystematyzować i zgeneralizować, nie znalazły swojego wyrazistego odzwierciedlenia w dotychczasowej literaturze przedmiotu. Fragmentarycznie i w sposób mało pogłębiony próbowano je zarysować przy okazji studiów nad jego szkołą, koncentrujących się głównie na badaniach prosopograficznych uczniów sławnego Antiocheńczyka (P. Petit, P. Wolf)<sup>20</sup>. Do niektórych

<sup>16</sup> R. Criboire, *The School of Libanius in Late Antique Antioch*, Princeton 2007, s. 4–8.

<sup>17</sup> H.-U. Wiemer, *Libanios und Julian, Studien zum Verhältnis von Rhetorik und Politik im Vierten Jahrhundert n. Chr.*, München 1995; R. Scholl, *Historische Beiträge zu den julianischen Reden des Libanios*, Stuttgart 1994.

<sup>18</sup> B. Schouler, *La tradition hellénique chez Libanios*, t. I–II, Lille–Paris 1984.

<sup>19</sup> A.-F. Festugière, *Antioche païenne et chrétienne. Libanius, Chrysostome et les moines de Syrie*, Paris 1959; R. Pack, *Studies in Libanius and Antiochene Society Under Theodosius*, Menasha/Wisconsin 1935; J.H.W.G. Liebeschuetz, *Antioch: City and Imperial Administration in the Later Roman Empire*, Oxford 1972; P. Petit, *Libanius et la vie municipale à Antioche au IV<sup>e</sup> siècle apr. J.-C.*, Paris 1955; P. Filipczak, *Bunt i niepokoje w miastach wczesnego Bizancjum (IV w.n.e.)*, Łódź 2009.

<sup>20</sup> P. Petit, *Les étudiants de Libanius. Un professeur de faculté et ses élèves au Bas-Empire*, Paris 1957; P. Wolf, *Vom Schulwesen der Spätantike. Studien zu Libanios*, diss. Basel, Baden-Baden 1952; o szkole Libanusza także M. Pinto, *La scuola di Libanio nel quadro del IV secolo dopo Cristo*, Rend. Lett. Istituto Lombardo, 108, 1974, s. 146–179.

elementów pedagogicznych zapatrywań Libaniasza znajdziemy odniesienia w zbiorze artykułów pod redakcją G. Fatourosa i T. Krischera<sup>21</sup> oraz I. Sandwell i J. Huskinson<sup>22</sup>. Zebranie najnowszych ustaleń dotyczących życia i działalności Libaniasza znalazło ostatnio swoje miejsce w jego biografii pióra J. Wintjesa<sup>23</sup>, która zastąpiła dziewiętnastowieczne studium G. Sieversa<sup>24</sup>.

Charakteryzując stan badań nad dorobkiem pedagogicznym Libaniasza nie sposób odnieść się do wspomnianej już pracy B. Schoulera, jak i najnowszej pracy R. Cribiore poświęconej szkole retorycznej Libaniasza<sup>25</sup>. Monografia francuskiego badacza, przy całym bogactwie analizowanych treści, szeroko rozumianą problematykę wychowawczą zawartą w twórczości Antiocheńczyka ujmowała drugoplanowo. Schouler koncentrując się na analizie filologicznej i problemach literackich dostrzegał niepodważalny wymiar pedagogiczny i dydaktyczny twórczości Libaniasza, choć go szerzej nie rozwijał. Na dorobek Libaniasza spoglądał okiem filologa a nie historyka wychowania. Należy jednak wspomnieć o dwóch istotnych elementach w pracy Schoulera. Po pierwsze, zasługą francuskiego badacza było wielopłaszczyznowe zanalizowanie poziomu literackiej i historycznej erudycji sofisty współtworzącej swoistą libaniaszową wizję świata. W tej wizji (*la vision traditionnelle de monde* według słów francuskiego badacza) Schouler nie omieszkiał zawrzeć, w syntetycznej formie, stosunku Libaniasza do niektórych aspektów życia rodzinnego (np. miejsce kobiety w małżeństwie, roli ojca), jednak bez szerszego wymiaru pedagogicznego, tj. bez odniesienia się np. do konkretnych zamiarów czy środków wychowawczych<sup>26</sup>. Po drugie, charakteryzując poglądy Libaniasza na różne sfery aktywności publicznej sofisty (estetyczną, epideiktyczną, etyczną i polityczną) Schouler drugoplanowo

<sup>21</sup> *Libanios*, ed. G. Fatouros, T. Krischer, Darmstadt 1983.

<sup>22</sup> *Culture and Society in Later Roman Antioch*, ed. by I. Sandwell i J. Huskinson: papers from a colloquium, London, 15th December 2001, Oxford 2004.

<sup>23</sup> J. Wintjes, *op. cit.*, *passim* (tam także skrupulatnie zebrana najbardziej aktualna bibliografia).

<sup>24</sup> G. Sievers, *Das Leben des Libanios*, Berlin 1868.

<sup>25</sup> R. Cribiore, *The School... passim*.

<sup>26</sup> B. Schouler, *op. cit.*, s. 849–863.



potraktował jego zapatrywania na pedagogiczną i dydaktyczną misję nauczyciela retoryki<sup>27</sup>.

Inny kierunek analizy dorobku Libaniasza przyjęła R. Cribiore<sup>28</sup>. Autorka, korzystając przede wszystkim z zachowanego bogatego dorobku epistolograficznego Libaniasza, dokonała wyboru 206 listów sofisty stanowiących podstawę jej badań. Umożliwiło to jej pokazanie powiązań, swoistej „network”, jaka wytworzyła się pomiędzy antiocheńskim nauczycielem i jego uczniami, i która, jak precyzyjnie wykazała, była zarazem charakterystyczna dla życia ówczesnych szkół retorycznych<sup>29</sup>. Cribiore zrekonstruowała funkcjonowanie jego słynnej szkoły, pokazując także społeczny wymiar prowadzonego w niej kształcenia. Największy nacisk położyła na odtworzenie edukacyjnej ścieżki, którą odbywali uczniowie Antiocheńczyka, oraz na ich późniejsze kariery w dorosłym już życiu.

Pozostałym reprezentantom pogańskich sofistów poświęcono zdecydowanie mniej uwagi w badaniach, a tym bardziej w interesującej nas problematyce historyczno-wychowawczej. Postać Temistiusa doczekała się biografii Vanderspoela, która jest przede wszystkim rekonstrukcją jego kariery politycznej i analizą zmiennych relacji sofisty z kolejnymi imperatorami<sup>30</sup>. O ile dzięki pracom B. Colpiego i G. Dagróna<sup>31</sup> możemy szerzej poznać intelektualną formację Temistiusza, o tyle jego poglądy na edukację tylko częściowo zanalizował G. Downey w swoim cyklu artykułów<sup>32</sup>. I tak w dysertacji B. Colpiego znajdziemy przede

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 895–1002.

<sup>28</sup> Problematyce edukacji późnoantycznej R. Cribiore poświęciła także pracę: *Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton 2001; *Writing, teachers and students in Greco-Roman Egypt*, Atlanta 1996; *Literary School Exercises*, *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 116 (1997), s. 53–60.

<sup>29</sup> R. Cribiore, *The School...*, s. 83–111.

<sup>30</sup> J. Vanderspoel, *Themistius and the Imperial Court: Oratory, Civic Duty, and Paideia from Constantius to Theodosius*, Ann Arbor 1995.

<sup>31</sup> B. Colpi, *Die Paideia des Themistios. Ein Beitrag zur Geschichte der Bildung im vierten Jahrhundert nach Christus*, Bern 1987; G. Dagrón, *L'Empire romain d'Orient au IV<sup>e</sup> siècle et les traditions politiques de l'hellénisme. Le témoignage de Thémistios*, *Travaux et mémoires*, 3, 1968, ss. 1–242; R. Maisano, *La paideia del logos nell'opera oratoria di Temistio*, *Koinonia* 10 (1986), s. 29–47.

<sup>32</sup> G. Downey, *Education and Public Problems as Seen by Themistius*, *TAPHA*, 86, 1955, s. 291–299; *idem*, *Themistius and the Defense of Hellenism in Fourth Century*,



wszystkim analizę klasycznego wykształcenia Temistiusza i jego wyjątkowej erudycji, a w pracy G. Dagróna jego poglądów na relacje pomiędzy tradycją helleńską a polityką. Szczególnie ubogo na tym tle prezentują się badania nad twórczością Himeriusza<sup>33</sup>.

Analizując stan badań nad dorobkiem intelektualnym trzeciej sofistyki nie sposób zignorować tych prac, które w sposób syntetyczny poruszały problematykę miejsca i roli sofistów i retoryki w życiu cesarstwa rzymskiego, odwołując się także do dorobku wcześniejszej sofistyki (tzw. drugiej). Taki charakter mają prace G. Andersona G.W. Bowersocka, P. Browna, R.J. Panelli, G.A. Kennedyego, J.Th. Horsta i ostatnio zbiór artykułów pod redakcją Yun Lee Too i N. Livingstone<sup>34</sup>. Interesujące nas zagadnienia możemy częściowo znaleźć w pracach poświęconych ogólnie szkolnictwu grecko-rzymskiemu, chociaż kwestie późnoantycznego kształcenia i wychowania zostały w nich potraktowane pobieżnie<sup>35</sup>. Prace te są jednak ważne z porównawczego punktu widzenia, dając także ogólny obraz badanej sfery. Wyjątek stanowi cenne studium R.A. Kastera poświęcone gramatykom

---

Harvard Theological Review, 50, 1957, s. 259–274; *Themistius and the Classical Tradition*, Classical Bulletin 34 (1958), s. 49–51; *Themistius and the Defence of Hellenism in the Fourth Century*, Harvard Theological Review, 50 (1957), s. 259–274.

<sup>33</sup> R.J. Penella, *Himerius*, (w:) *Late Antiquity A Guide to the Postclassical World*, ed. G.W. Bowersock, P. Brown, O. Brabbar, London 1999, s. 491–492; H. Gartner, *Himerios*, RAC 15 (1991), sp. 167–173; H. Volker, *Himerios, Reden und Fragmenten: Einführung, Übersetzung und Kommentar*, Wiesbaden 2003; *Man and the Word. The Oration of Himerius*, transl. by R.J. Penella, Berkeley 2007.

<sup>34</sup> G. Anderson, *The Second Sophistic. A Cultural Phenomenon in the Roman Empire*, London 2003; G.W. Bowersock, *Greek Sophist in the Roman Empire*, Oxford 1969; P. Brown, *Power and Persuasion in Late Antiquity. Towards Christian Empire*, London 1992; G.A. Kennedy, *Greek Rhetoric and Christian Emperors*, Princeton 1983; R.J. Panella, *Greek Philosophers and Sophists in the Fourth Century A.D. Studies in Eupapius of Sardes*, Leeds 1990; *Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike*, hrsg. J.Th. Horst, Darmstadt; *Pedagogy and Power: Rhetorics of Classical Learning*, eds. Yun Lee Too, N. Livingstone, Cambridge 1998.

<sup>35</sup> W. Barclay, *Educational Ideals in the Ancient World*, London 1959; M.L. Clarke, *Higher Education in the Ancient World*, London 1971; T.J. Haarhoff, *School of Gaul. A Study of Pagan and Christian Education in the Last Century of the Western Empire*, Oxford 1920; J.W.H. Walden, *The Universities of Ancient Greece*, New York 1909; S.F. Bonner, *Education in Ancient Rome. From the Elder Cato to Younger Pliny*, Berkeley 1977; T. Morgan, *Literate Education in the Hellenistic and Roman World*, Cambridge 1998.

działającym w czasach późnego cesarstwa<sup>36</sup>. Ważną pozycją odnoszącą się do dziejów późnoantycznej kultury i miejsca w niej edukacji jest także monografia P. Lemerle'a z 1971 roku oraz studium M. Heathera<sup>37</sup>. Kształcenie retoryczne w cesarstwie rzymskim najpełniej omawiają prace G.A. Kennedy'ego i D.A. Russella<sup>38</sup>. Chrześcijańską perspektywę edukacyjną, szczególnie przydatną do badań porównawczych, prezentują studia J. Tloki i P. Gemainhardta, bazujące na greckich i łacińskich źródłach patrystycznych<sup>39</sup>.

Osobną grupę stanowią prace odnoszące się do szeroko rozumianych przemian kulturowych, jakie miały miejsce w późnym antyku, a w szczególności IV wieku. W niektórych z nich autorzy podejmowali zagadnienia wychowania i kształcenia obecne w twórczości interesujących nas autorów. Taki charakter ma studium E.J. Wattsa<sup>40</sup> charakteryzujące późnoantyczną edukację retoryczną i filozoficzną w Atenach i Aleksandrii oraz monografia J. Stengera<sup>41</sup> na temat tożsamości helleńskiej w późnym cesarstwie rzymskim, opartej w dużej części na twórczości Libaniasza, Temistiusza, Himeriusza i Eunapiosa. Warto zaznaczyć, że w pracy niemieckiego badacza poruszono interesujący z naszego punktu widzenia problem konstrukcji i prezentacji ideału osoby wykształconej (*Ideal des Gebildeten*) w greckiej literaturze pogańskiej IV wieku<sup>42</sup>. J. Stenger analizując materiał źródłowy pokazał wysiłki grekojęzycznych intelektualistów walczących o utrzymanie własnej pozycji i wyznawanych ideałów w momencie silnego konfliktu ideologicznego ze środowiskami chrześcijańskimi.

<sup>36</sup> R.A. Kaster, *Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity*, Berkeley 1988.

<sup>37</sup> P. Lemerle, *La premier humanisme Byzantine: notes et remarques sue enseignement et culture à Byzance des origines au Xe siècle*, Paris 1972; M. Heathe, *Menander: a rhetor in context*, Oxford 2004.

<sup>38</sup> G.A. Kennedy, *Greek Rhetoric...*, *passim*; *idem*, *Progymnasmata: Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*, Atlanta 2003; D.A. Russell, *Greek...*, *passim*.

<sup>39</sup> P. Gemainhardt, *Das Lateinische Christentum uand die antike pagane Bildung*, Tübingen 2007; J. Tloka, *Griechische Christen – Christliche Griechen. Plausibilisierungsstrategien bei Orygenes und Johannes Chrysostom*, Tübingen 2005.

<sup>40</sup> E.J. Watts, *City and School in Late Antique Athens and Aleksandria*, Berkeley 2008.

<sup>41</sup> J. Stenger, *Hellenische Identität in der Spätaantike*, Berlin 2009.

<sup>42</sup> J. Stenger, *op. cit.*, s. 193–246.



Na osobną uwagę zasługują rozprawy odnoszące się do zagadnień wychowania rodzinnego oraz sytuacji dzieci i młodzieży w czasach cesarstwa rzymskiego. Ustalenia zawarte w tych pracach najczęściej dotyczą okresu wczesnego cesarstwa, co nie przekreśla jednak faktu, że stanowią dobry punkt odniesienia do rozważań nad poglądami IV-wiecznych sofistów dotyczących rodziny jako środowiska wychowawczego. Taką rolę pełnią prace J.P. Néraudau, T. Wiedemanna, E. Eybena, J. Jundziłła<sup>43</sup>. W 2000 roku Geoffrey Natan opublikował pracę o rodzinie w czasach późnego cesarstwa, będącą próbą wielostronnej analizy położenia rodziny w burzliwym okresie przemian społeczeństwa rzymskiego w IV–VI wieku. W swojej rozprawie G. Natan skupił się przede wszystkim na aspektach społeczno-ekonomicznych i prawnych funkcjonowania ówczesnych rodzin, w małym stopniu nawiązując do problematyki wychowawczej<sup>44</sup>.

Dla poznania tła społecznego i kulturowego działalności interesujących nas sofistów przydatne są prace generalnie charakteryzujące IV-wieczne cesarstwo, ze szczególnym uwzględnieniem przemian religijnych, mentalnych i politycznych<sup>45</sup>.

W omawianym zakresie dorobek polskiej historiografii przedstawia się mniej niż skromnie. Oprócz wspomnianej już pracy P. Janiszewskiego zagadnienie aktywności wychowawczej i dydaktycznej Libaniosa podjęła w swoich artykułach K. Rekucka-Bugajska<sup>46</sup>, skupiając się

<sup>43</sup> J.P. Néraudau, *Être enfant à Rome*, Paris 1984; T. Wiedemann, *Adults and Children in the Roman Empire*, London 1989; E. Eyben, *Restless Youth in Ancien Rome*, London 1993; J. Jundziłł, *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej*, Bydgoszcz 2001; także W. Pałubicki, J. Iluk, *Małżeństwo i rodzina w dawnym judaizmie i starożytnym chrześcijaństwie*, Gdańsk 1995.

<sup>44</sup> S.G. Natan, *The Family in Late Antiquity*, London 2000.

<sup>45</sup> A.H.M. Jones, *The Later Roman Empire*, 284–602. *A Social, Economic and Administrative Survey*, vol. 1–4, Baltimore 1964; P. Chuvin, *Ostatni pogan*, tł. J. Stankiewicz-Prądzyska, Warszawa 2008; P. Brown, *Świat późnego cesarstwa*, Warszawa 1991; G.W. Bowersock, *Hellenism in Late Antiquity*, Ann Arbor 1990; A. Alföldi, *A Conflict of Ideas in the Late Roman Empire*, Oxford 1952; P. Labriolle, *La réaction païenne. Etude sur la polemique antichretienne du I<sup>er</sup> au VI<sup>e</sup> siècle*, Paris 1948; H.I. Marrou, *Decadence romaine ou Antiquité tardive III–IV siècle*, Paris 1977; E. Wipszycka, *Kościół w świecie późnego antyku*, Warszawa 1994.

<sup>46</sup> K. Rekucka-Bugajska, *Program greckiej szkoły retorycznej w świetle świadectw Libanios*, *Meander* 41, 1986, s. 117–130; *idem*, *Przygotowanie zawodowe w szkole retorycznej Libanios*, *Meander* 39, 1984, s. 317–333; *idem*, *Sytuacja nauczycieli retoryki*



przede wszystkim na odtworzeniu realiów życia szkolnego. Artykuły wspomnianej badaczki mają jednak bardziej charakter popularnonaukowy. Cenne informacje dotyczące późnoantycznego cyklu edukacyjnego dostarcza artykuł J. Jundziłła, oparty na mało znanym materiale ikonograficznym ze wschodniej części imperium<sup>47</sup>. Użyteczne, szczególnie do porównań, może być studium E. Szabat dotyczące edukacji późnoantycznej, obejmujące cezurą czasową wiek V do VII<sup>48</sup>. Niestety również polscy historycy zajmujący się dziejami wychowania rodzinnego i kształcenia w starożytności, skupieni wokół ośrodka bydgoskiego, pomijali w swoich badaniach edukację późnoantyczną, koncentrując się przede wszystkim na czasach wczesnego cesarstwa<sup>49</sup>.

Z przedstawionego w pobieżnej formie stanu badań nad ideami edukacyjnymi funkcjonującymi w pogańskich środowiskach sofistycznych późnego cesarstwa wynika, że w historiografii istnieją w tym zakresie poważne braki. Celem tej pracy jest zatem przedstawienie jak kręgi IV-wiecznych sofistów pogańskich postrzegały kształcenie i wychowanie, zarówno w aspekcie edukacji formalnej (instytucjonalnej), jak i domowej, realizowanej w środowisku rodzinnym.

we wschodniej części imperium rzymskiego w świetle świadectw Libanios, Meander 37, 1982, s. 199–207.

<sup>47</sup> J. Jundziłł, *Życie i edukacja Kimbrosa. Mozaiki z okresu późnego cesarstwa rzymskiego ukazujące życie rodzinne i cykl kształcenia od poziomu elementarnego do retorycznego*, (w:) *Prace Katedry Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie*, t. 2: *Kultura, Edukacja, Rodzina, Gedner Studies. Antyk-Polska*, pr. zb. pod red. B. Stawoskiej-Jundziłł, Bydgoszcz 2011, s. 155–177.

<sup>48</sup> E. Szabat, *Wprowadzenie do badań nad edukacją u schyłku starożytności (V–VII w.)*, (w:) *Chrześcijaństwo u schyłku starożytności. Studia źródłoznawcze*, pr. zb. pod red. P. Janiszewskiego, E. Wipszyckiej, R. Wiśniewskiego, t. VI, Warszawa 2007, s. 110–171.

<sup>49</sup> Warto wspomnieć, że do problematyki edukacji w późnym cesarstwie nawiązał J. Jundziłł, *Wyszktałenie cesarzy późnorzymskich. Ideał i rzeczywistość*, (w:) *Wybrane problemy teorii i historii wychowania*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz 1983, s. 53–69 oraz autor niniejszej pracy, np. M. Kosznicki, *Obraz ojca-filozofa w późnoantycznych mowach Temistiusza*, (w:) *Społeczeństwo i religia w świecie antycznym. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej (Toruń, 20–22 września 2007 r.)* pod red. S. Olszańca i P. Wojciechowskiego, Toruń 2010, s. 401–409; M. Kosznicki, *Odpowiedzialność wychowawcza ojca w opinii Libaniosusa*, (w:) *ΑΝΘΡΩΠΙΟΝ ΖΗΤΩ. Szukam człowieka. Księga Pamiątkowa ofiarowana Prof. K. Głombiowskiemu*, pr. zb. pod red. A. Marchewki, Gdańsk 2012, s. 191–199.

Istotne będzie ustalenie, jak sofisci tworzący w IV wieku rozumieli pojęcie wychowania. Analiza materiału źródłowego powinna dać także odpowiedź na pytanie: na ile możliwe jest zrekonstruowanie zwartego i spójnego systemu pedagogicznego (bądź też systemów), odzwierciedlającego zapatrywania edukacyjne badanego środowiska. Naturalnym rozwinięciem tak sformułowanych celów będzie próba odpowiedzi na nurtujące każdego historyka wychowania pytania o ideały wychowawcze, rozumiane jako najwyższe cele wychowania. Konsekwencją pytania o ideały wychowawcze będą pytania o „aktorów” procesu wychowawczego i dydaktycznego – uczniów, nauczycieli, pedagogów. Jak w analizowanej literaturze sofistycznej nakreślano obraz idealnego nauczyciela a jak ucznia? Jakie funkcje przypisywano pedagogom? W kręgu pytań badawczych będzie także kwestia zalecanych przez sofistów metod wychowawczych. Uzupełnieniem powyższych zadań postawionych przed piszącym będzie problem określenia, co było własne, oryginalne i niepowtarzalne w zapatrywaniach pedagogicznych późnoantycznych sofistów a co było powielaniem klasycznych toposów.

To tylko niektóre z pytań jakie możemy postawić analizując wspomniany zespół źródeł. Obiektem szczegółowej analizy będą także: literackie wizerunki relacji wychowawczych w rodzinie, postulowane wzorce i modele postępowania pedagogicznego w rodzinie, koncepcje wychowania władcy czy ideały wychowania retorycznego w okresie późnorzymskim.

Rekonstruując idee edukacyjne funkcjonujące w kręgach późnoantycznych sofistów musimy pamiętać, że są one projekcją podstawowych wartości wyznawanych w tej grupie. Zapatrywania owych autorów możemy odnieść także do odbiorców owej twórczości, tj. najwyższych warstw ówczesnego społeczeństwa, wśród których trwali zwolennicy dawnej, jak i nowej (chrześcijańskiej) religii.

W tym miejscu wyjaśnienia wymaga terminologia używana w pracy. Jednym z najbardziej ogólnych pojęć funkcjonujących w pedagogice jest termin **edukacja**. Oznacza ona ogół oddziaływań, zarówno instytucjonalnych, jak i indywidualnych, służących zmienianiu i rozwijaniu zdolności życiowych człowieka (np. intelektualnych). Ujmując to pojęcie z innej strony możemy stwierdzić, że oznacza ono proces doprowadzania wychowanka do dojrzałości osobowej i emancypacji.



Termin **wychowanie** będziemy rozumieli jako część praktyki edukacyjnej, związanej z celowym działaniem zmierzającym do osiągnięcia zmian rozwojowych w osobowości wychowanka odnoszących się np. do jego potrzeb czy motywacji. Pod pojęciem **kształcenia**, także integralnie związanego z praktyką edukacyjną, będziemy rozumieli zespół działań zmierzających do zmian rozwojowych w sferze intelektualnej jednostki, zachodzących w procesie nauczania i uczenia się<sup>50</sup>. Uzupełniając wyżej wymienione pojęcia, trzeba zaznaczyć, że na zachodzące w przestrzeni społecznej procesy edukacyjne mają wpływ panujące w danym społeczeństwie ideały i cele wychowawcze<sup>51</sup>. Terminem do którego będziemy często nawiązywać jest także pojęcie ideału wychowawczego. Oznaczać będzie najwyższy cel wychowania, jak i ogół celów i norm regulujących działalność wychowawczą<sup>52</sup>.

Struktura pracy została uwarunkowana zawartością źródeł, tak aby najpełniej przedstawić poglądy pedagogiczne IV-wiecznych sofistów pogańskich. Uzyskane ustalenia w tym zakresie stały się podstawą do porównań z koncepcjami pedagogicznymi sformułowanymi przez środowiska chrześcijańskie późnego cesarstwa (np. św. Jana Chryzostoma).

Rozdział pierwszy prezentuje środowisko pogańskich sofistów, podłoże kulturowe, w którym funkcjonowali oraz ich wpływ na życie intelektualne późnego cesarstwa. Rozdział drugi ukazuje koncepcje edukacyjne sofistów odnoszące się do procesu kształcenia i wychowania zinstytucjonalizowanego, w specyficznej dla antyku formie „szkoły” retorycznej. W rozdziale tym omówimy cele wychowania i kształcenia oraz związane z nimi ideały wychowawcze, oraz podstawowe elementy procesu edukacyjnego. Zaakcentowane zostaną także myśli przewodnie środowiska sofistycznego odnośnie np. misji i ideału nauczyciela.

Rozdział trzeci poświęcimy odpowiedzi na pytania: jak sofisci charakteryzowali zadania wychowawcze rodziny? Jakie funkcje

<sup>50</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, *Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, s. 25–26; zob. także R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej, Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, s. 110–143.

<sup>51</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 64.

<sup>52</sup> *Ibidem*, s. 97.



wychowawcze przypisywano obu rodzicom razem, a jakie osobno matce i ojcu? Jak sofisci widzieli dzieci i młodzież, czyli podmiot działań edukacyjnych.

W rozdziale czwartym scharakteryzujemy koncepcję kształcenia i wychowania władcy późnorzymskiego, tak jak ją próbowali zdefiniować badani przez nas sofisci.

Pracę zamykają aneksy zawierające tłumaczenia wybranych tekstów analizowanych w pracy autorów a zarazem odnoszące się, pośrednio i bezpośrednio, do spraw kształcenia i wychowania.