AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

Elitarne szkolnictwo średnie

Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

ELITARNE SZKOLNICTWO ŚREDNIE

Ukochanym dzieciom Weronice i Zbyszkowi
oraz bratanicy Zuzannie,
z życzeniami wspaniałych doświadczeń edukacyjnych

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 225

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

ELITARNE SZKOLNICTWO ŚREDNIE

MIĘDZY REPRODUKCJĄ SPOŁECZNO-KULTUROWĄ A RUCHLIWOŚCIĄ KONKURENCYJNĄ

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2015

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną* [Elite secondary schooling. Between socio-cultural reproduction and contest mobility]. Poznań 2015. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 225. Pp. 475. ISBN 978-83-232-2933-9. ISSN 0083-4254. Texts in Polish.

This book is a contribution to the contemporary debates on the role of education in sustaining social inequalities. It considers this issue on the example of social functions fulfilled by elite secondary schools in the context of constructing graduate identities and the dynamics of relations between the phenomenon of cultural reproduction and social mobility. In the first part of this theoretical-cum-empirical study, reconstructions of the concepts and approaches to elite secondary schooling are carried out. It also features detailed analyses of case studies from the contexts of the United Kingdom, France, Switzerland, Japan, Singapore, and the United States. The empirical part, in turn, reports on results of research in which students and graduates of the most elite Polish secondary schools participated.

Agnieszka Gromkowska-Melosik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.

Recenzent: dr hab. Wiktor Żłobicki, prof. UWr

© Agnieszka Gromkowska-Melosik 2015
This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Publikacja sfinansowana z projektu badawczego Narodowego Centrum Nauki nr NN 106 112738 Elitarne szkolnictwo średnie we współczesnej Europie. Studium z socjologii edukacji i pedagogiki porównawczej

okładka 1: An Overview of Eton College by Christopher Furlong, Getty Images
okładka 4: Character forming: boys at Eton watching the Wall Game, by Christopher Furlong, Getty Images

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redakcja: Bożena Kapusta

Redakcja techniczna: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Danuta Kowalska

ISBN 978-83-232-2933-9
ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 32,00. Ark. druk. 29,75

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wprowadzenie 7

CZĘŚĆ PIERWSZA
SPOŁECZNE FUNKCJE ELITARNEGO SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO W KRAJACH EUROPY, AMERYKI PÓŁNOCNEJ I AZJI 15

1. Elitarne szkoły średnie w perspektywie teoretycznej 17

2. Elitarne szkolnictwo średnie w Wielkiej Brytanii: funkcja stratyfikacyjna i socjalizacyjna 59
2.1. Dynamika dostępu do elitarnych szkół średnich z internatem i sukces społeczny ich absolwentów 59
2.2. Kształtowanie tożsamości w brytyjskich elitarnych szkołach z internatem 98

3. Elitarne licea we Francji i paradoksy ruchliwości konkurencyjnej .. 133

4. Elitarne szkolnictwo średnie w Szwajcarii i systemy globalnej stratyfikacji 165

5. Rola elitarnych szkół średnich w procesach reprodukcji społeczno-kulturowej w Stanach Zjednoczonych 184
5.1. Elitarne szkoły średnie – funkcja selekcyjna i stratyfikacyjna 184
5.2. Socjalizacyjna funkcja elitarnych szkół średnich z internatem. Reprodukcja tożsamości i społecznego statusu klas wyższych 224

6. Elitarne szkoły średnie w Japonii – ruchliwość konkurencyjna w systemie testów i egzaminów 248

7. Elitarne szkolnictwo średnie w Singapurze jako źródło elity narodowej – apogeum merytokracji? 260

CZĘŚĆ DRUGA
ELITARNE LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE WE WSPÓŁCZESNEJ POLSCE Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW I ABSOLWENTÓW 273

1. Metodologiczne podstawy badań własnych 275

2. Polskie elitarne licea ogólnokształcące – uzasadnienie kryteriów wyboru 289

3. Status elitarnego szkolnictwa średniego i jego rola: akceptacja ideologii ruchliwości konkurencyjnej i nierówności społecznych 318
3.1. Szkolnictwo elitarne w Polsce i akceptowane kryteria elitarności 318
3.2. Selekcja do elitarnych liceów: merytokracja w działaniu 344
3.3. Geneza wyboru elitarnego liceum: antycypowany sukces 353
3.4. Elitarne liceum jako „szybka ścieżka" do edukacyjnego i społecznego sukcesu? 359

4. Dynamika funkcji kształcącej w elitarnych liceach: między „testokracją" a ideałem człowieka wszechstronnie wykształconego 368
4.1. Rekonstrukcje procesu kształcenia w elitarnych liceach 368
4.2. Kształcenie matematyczne jako symbol elitarności i dobrej edukacji 387
4.3. Elita nauczycieli w elitarnym liceum 395

5. Socjalizacyjna funkcja elitarnego liceum: mechanizmy identyfikacyjne i kształtowanie charakterów 405
5.1. Socjalizacja do sukcesu w praktyce edukacyjnej 405
5.2. Rytuały i ceremonie w elitarnych liceach 414
5.3. Społeczne sieci absolwentów 421

6. Podsumowanie: edukacja elitarna i sukces społeczny 426

Zakończenie 433

Bibliografia 435

Indeks 471

Elite secondary schooling. Between socio-cultural reproduction and contest mobility (Summary) 475

Wprowadzenie

Książka *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną* stanowi podsumowanie moich badań, przeprowadzonych w ramach projektu Narodowego Centrum Nauki nr NN 106 112738.

Podjęłam w niej próbę analizy społecznych funkcji elitarnego szkolnictwa średniego, przede wszystkim selekcyjno-stratyfikacyjnej, ale także socjalizacyjnej. Uważam, że problem ten zasługuje na uwagę, bowiem we współczesnych neoliberalnych społeczeństwach zdecydowanie następuje w szkolnictwie „powrót do elitarności", a dyskusja dotycząca szkół elitarnych odbywa się już nie tylko na forum *stricte* naukowym, ale także codziennym/publicznym. Oczywiście zdaję sobie sprawę z problemów definicyjnych, które odnoszą się do pojęcia elitarności szkół średnich. Zostaną one omówione szczegółowo w pierwszym – teoretycznym – rozdziale tej książki; tam też przedstawię różnorodne koncepcje edukacji elitarnej oraz jej typologie i klasyfikacje, odniosę się również w obszernych rozważaniach do dwóch kategorii sygnalizowanych w podtytule: reprodukcji społeczno-kulturowej i ruchliwości konkurencyjnej.

Rozważania i analizy zawarte w tej książce dotyczą przede wszystkim drugiego szczebla szkolnictwa średniego, tak zwanej wyższej szkoły średniej, bowiem to tam właśnie toczy się swoista gra o elitarność (choć oczywiście bardzo często poruszam także problemy związane z funkcjonowaniem pierwszego szczebla szkolnictwa średniego oraz edukacji na poziomie wyższym). To wyższa szkoła średnia – niekiedy wręcz w decydującym stopniu – wyznacza przyszłe szanse edukacyjne i społeczne młodych ludzi; to na tej płaszczyźnie zachodzą procesy reprodukcji społeczno-kulturowej i różnorodne przejawy ruchliwości konkurencyjnej. W Polsce ten szczebel edukacji reprezentuje liceum, we Francji *lycée*, w Stanach Zjednoczonych jest tzw. *high school*; w Japonii *kōtōgakkō* (co w języku angielskim oznacza dosłow-

nie *high school*). Jestem przy tym oczywiście świadoma, że w niektórych krajach nie istnieje wyraźny podział na pierwszy i drugi etap kształcenia na poziomie szkolnictwa średniego, a w innych z kolei rozwiązania strukturalne w tym zakresie są bardzo zróżnicowane. W rozważaniach dotyczących poszczególnych krajów będę te różnice oczywiście brała pod uwagę (przy czym pragnę w tym miejscu jednoznacznie stwierdzić, że moja książka nie dotyczy problemu funkcjonowania i tworzenia elit jako takich; przyjęte przeze mnie pole problemowe odnosi się wyłącznie do elitarnego szkolnictwa średniego).

Książka składa się z dwóch części. Pierwszą rozpoczyna wspomniany już rozdział teoretyczny, zawierający rekonstrukcje i analizy funkcjonowania systemów edukacji elitarnej na poziomie średnim w wybranych krajach. Kryterium ich doboru związane jest z tradycjami w zakresie edukacji elitarnej oraz istniejącymi w tym zakresie rozwiązaniami, a przede wszystkim ze znaczącą społeczną rolą tych szkół w każdym z wybranych krajów. I tak w książce znalazły się obszerne studia przypadków poświęcone Wielkiej Brytanii, Francji i Szwajcarii, uosabiające współcześnie trzy europejskie typy elitarnego szkolnictwa średniego. Przy czym w pierwszym zamyśle zamierzałam ograniczyć pole badawcze wyłącznie do tych krajów, jednakże dogłębne studia nad literaturą przedmiotu uświadomiły mi, że otrzymany obraz byłby niepełny. W związku z tym zdecydowałam się na rozszerzenie pola badawczego poprzez włączenie opisu i analizy doświadczeń trzech krajów pozaeuropejskich, z pewnymi charakterystycznymi rozwiązaniami w obszarze elitarnego szkolnictwa średniego: Stanów Zjednoczonych oraz Japonii i Singapuru. Dzięki temu uzyskałam, jak sądzę, względnie pełny obraz podejmowanego problemu. Struktura rozdziałów poświęconych elitarnemu szkolnictwu średniemu poszczególnych krajów jest bardzo podobna. Na wstępie pojawia się zwykle pewne odniesienie do historii edukacji elitarnej na poziomie średnim (najobszerniej zagadnienie to omówiłam w przypadku Wielkiej Brytanii), a następnie szczegółowo omawiane są jej funkcje selekcyjno-stratyfikacyjne (w tym losy zawodowe absolwentów), jak również funkcja socjalizacyjna (odnosząca się do kształtowania tożsamości uczniów jako ludzi sukcesu). Trzeba też zaznaczyć, że w przypadku każdego omawianego kraju analizy odwołują się do dwóch podstawowych, sygnalizowanych już w podtytule mojej książki, kategorii: reprodukcji społeczno-kulturowej i ruchliwości konkurencyjnej.

W drugiej części książki przedstawiam wyniki badań empirycznych o charakterze jakościowym, których przedmiotem był sposób postrzegania polskich elitarnych szkół średnich. Badania przeprowadzone zostały w 2014 roku wśród uczniów i absolwentów dziesięciu uważanych za elitar-

ne polskich liceów – mieszczących się w Warszawie, Krakowie, Wrocławiu, Toruniu i Poznaniu (podstawy metodologiczne badań, łącznie z kryteriami wyboru liceów, zostaną szczegółowo przedstawione na początku części badawczej tej książki). W badaniach uczestniczyło 27 osób (15 uczniów i 12 absolwentów). Wykorzystałam w nich wywiad pogłębiony, częściowo ustrukturyzowany, który – jak jestem o tym przekonana – dawał największe możliwości analizy interesującego mnie problemu. Jestem przy tym świadoma faktu, iż moje badania nie mają charakteru reprezentatywnego (nie było to moim celem); ich wyniki odnoszą się tylko do populacji osób badanych. Z drugiej strony uważam, że uzyskany obraz daje do pewnego stopnia wgląd zarówno w sposób myślenia uczniów i absolwentów elitarnych szkół średnich (i w konsekwencji w ich tożsamość), jak i pozwala poznać codzienną rzeczywistość tych szkół. Wyniki badań dotyczących postrzegania polskich średnich szkół elitarnych tworzyć mają także kontekst porównawczy dla analiz przedstawionych w pierwszej części mojej książki, i dotyczących wymienionych wyżej sześciu krajów.

Problematyka podjęta w tej książce wpisuje się logicznie, jak jestem o tym przekonana, w moje zainteresowania czy wręcz pasje naukowe. W mojej biografii naukowej zaistniały trzy, przenikające się ze sobą w wielu publikacjach, główne nurty badacze. Pierwszy z nich związany jest z socjalizacyjną i edukacyjną rolą kultury popularnej w kontekście kształtowania tożsamości młodego pokolenia, a zainteresowanie tym obszarem znajduje wyraz w postaci licznych artykułów i rozdziałów mojego autorstwa[1] w publikacjach zbiorowych. Powstały także na ten temat trzy książki monograficzne pod moją redakcją: *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości* (Poznań – Leszno 2007 – redakcja); *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe* (Kraków 2010 – współredakcja) oraz *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym. Pop-kulturowe (re)interpretacje* (Kraków 2012 – współredakcja).

---

[1] Por. np. A. Gromkowska-Melosik, *Ikony i idole pop-kultury. Taylor Swift i Barbie jako wzory ciała i tożsamości młodzieży* [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, J. Pyżalski (red.), Łódź 2015; taż, *Kultura jedzenia i „kultura ciała" (wprowadzenie do genezy zaburzeń odżywiania się)* [w:] tamże, *Seksualność kobieca w „Pięćdziesięciu twarzach Greya". Powieściowa fikcja soft-porno czy kulturowe przesunięcie*?, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja" 2014, nr 2 (6); taż, *Power Girl i kontrowersje wokół (pop)kulturowej emancypacji kobiet współczesnych* [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Kraków 2010; taż, *Feminizm akademicki czy pop-feminizm? Kontrowersje wokół emancypacji kobiet*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów", Szczecin 2003, zeszyt 7; taż, *Ulotne konstrukcje tożsamości* [w:] M. Cylkowska-Nowak (red.), *Młodzież, edukacja i społeczeństwo. Szkice z teorii i praktyki*, Poznań 2003; taż, *Ally McBeal i kryzys feminizmu* [w:] Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie*, Poznań 2001.

Nurt drugi moich zainteresowań badawczych odnosi się do problematyki płci kulturowej, szczególnie w kontekście społecznych, ale także edukacyjnych sposobów konstruowania tożsamości kobiecej. Można w nim umieścić przede wszystkim dwie moje książki. Pierwsza z nich to rozprawa będąca skróconą wersją doktoratu, zatytułowana: *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje* (Poznań 2002), druga z kolei to: *Kobiecość epoki wiktoriańskiej. Tożsamość. Ciało. Medykalizacja* (Kraków 2013). Opublikowałam również z tej dziedziny szereg artykułów w periodykach naukowych oraz rozdziałów w pracach zbiorowych poświęconych tej tematyce[2].

Wreszcie trzeci moich nurt zainteresowań naukowych sytuuje się w obszarze socjologii edukacji, a charakteryzująca go problematyka dotyczy przede wszystkim – analizowanych w różnych kontekstach – socjalizacyjnych i selekcyjno-stratyfikacyjnych funkcji edukacji i szkolnictwa. Mogę tutaj wspomnieć o książce tworzonej we współautorstwie z Tomaszem Gmerkiem, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej* (Kraków 2008), mojej rozprawie habilitacyjnej *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* (Kraków 2011) (w niej znaleźć można też wiele zagadnień związanych z kształtowaniem płci kulturowej – w ten sposób nakłada się ona również na drugi nurt moich zainteresowań) oraz niniejszej książce: *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Wymienię również pracę zbiorową wydaną pod wspólną redakcją z Mirosławem J. Szymańskim – *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* (Poznań 2014), publikację pod moją redakcją: *Elitarne szkolnictwo średnie w krajach Europy Zachodniej. Studia z pedagogiki porównawczej* (Poznań 2015), jak również monografię poświęconą nieuczciwości edukacyjnej: *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji* (Gdańsk 2007). I w tym przypadku moje zainteresowania zaowocowały licznymi opublikowanymi przeze mnie artykułami i rozdziałami w monografiach zbiorowych[3].

---

[2] Por. m.in. A. Gromkowska-Melosik, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego. „Różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 25; taż, *Women "beyond control"? – androcentric discourses in Victorian painting (towards reconstructing meanings*), "Journal of Gender and Power" 2015, Vol. 2, No. 1; taż, *The masculinization of identity among successful career women? A case study of Polish female managers*, "Journal of Gender and Power" 2014, No. 1, Vol. 1; taż, *Pedagogika rodzaju* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk 2010; taż, *Edukacja, kultura i rekonstrukcje kobiecości we współczesnej Japonii (ucieczka do/od równości i wolności)*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja" 2004, nr 2(26).

[3] A. Gromkowska-Melosik, *Mniejszość muzułmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, „Studia Edukacyjne" 2013,

Niniejsza książka stanowi głos w dyskusji na temat społecznej roli elitarnego szkolnictwa średniego, która toczy się na gruncie socjologii edukacji, szczególnie w jej nurcie anglosaskim. Trudno wymienić tutaj choćby najważniejsze tytuły z tego zakresu. Trzeba wspomnieć jednak o klasycznej pracy Petera W. Cooksona oraz Caroline Hodges Persell: *Preparing for Power. Cultural Capital and Curricula in America's Elite Boarding Schools* (1985) i przywoływanej w ostatnich latach bardzo często pozycji Rubéna A. Gaztambide-Fernándeza: *The Best of the Best. Becoming Elite at an American Boarding School* (2009) – w obu z nich nie tylko przedstawiono analizy elitarnego szkolnictwa średniego Stanów Zjednoczonych, ale – co niezwykle istotne – stanowią one także cenne źródło rozważań o charakterze teoretycznym. Ważną rolę w rozwoju refleksji nad elitarnym szkolnictwem średnim odegrały książki Jonathana Gathorne-Hardy'ego *The Old School Tie. The Phenomenon of the English Public School* (1977), Johna Wakeforda, *The Cloistered Elite. A Sociological Analysis of the English Boarding School* (1969), Nicka Frasera, *Importance of Being Eton. Inside the World's Most Powerful School* (2012), Edwarda Digby Baltzella, *Philadelphia Gentlemen. The Making of a National Upper Class* (2004), Jamesa McLachlana, *American Boarding Schools. A Historical Study* (1970) czy wreszcie pierwsze klasyczne studium z tego tematu dotyczące rzeczywistości edukacyjnej Japonii: Thomasa Rohlena, *Japan's High Schools* (1983). Trudno także nie wspomnieć o odnoszącej się do realiów szkolnictwa francuskiego fundamentalnej monografii Pierre'a Bourdieu: *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power* (1996).

W polskiej socjologii edukacji problem elitarnego szkolnictwa średniego nie był często poruszany. Warto jednak wyeksponować książkę Barbary Smolińskiej-Theiss *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej* (2014) oraz Piotra Mikiewicza, *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit* (Wrocław 2005). Można również przywołać numer specjalny czasopisma „Rocznik Lubuski" pod redakcją Ewy Narkiewicz-Niedbalec, zatytułowany: *Marginalizacja i elitarność w edukacji* („Rocznik Lubuski" 2008, t. 34, cz. 1, Zielona Góra).

Bez wątpienia moja książka mieści się w tym, związanym z socjologią edukacji, nurcie, którego istotą jest problem nierówności społecznych. Trzeba w tym miejscu odwołać się do dokonań badawczych Zbigniewa

---

nr 26; taż, *Dystrybucja sukcesu edukacyjnego wśród kobiet i mężczyzn. Studium z pedagogiki porównawczej*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 31; taż, *Eton College. Szkic do portretu brytyjskiej elitarnej edukacji*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 30.

Kwiecińskiego[4], Bogusława Śliwerskiego[5], Mirosława J. Szymańskiego[6] i Zbyszka Melosika[7] oraz Tomasza Gmerka[8] i Eugenii Potulickiej[9], a także Ryszarda Borowicza[10] i Romana Dolaty[11] .

W mojej książce podejmuję problem edukacji elitarnej. W oczywisty sposób pojęcie „edukacja elitarna" stanowi jedną część antynomii (wpisana jest w nią nierówność), której drugim składnikiem jest „edukacja egalitarna". Jej istotą jest demokratyzacja edukacji na wszystkich poziomach i szczeblach[12], a w szczególności: uzyskanie równości dostępu do szkolnictwa (odnoszącej się do kryteriów przyjęć), równych szans kontynuacji nauki (związane z przemieszczaniem się jednostki w ramach jednego poziomu kształcenia i z jednego do drugiego), równości w zakresie uzyskanej wiedzy i kompetencji (również i w kontekście wyników testów i egzaminów oraz równości rezultatów (w zakresie społecznego statusu i miejsca

---

[4] Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980; tenże, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990; tenże, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa – Toruń 1992; tenże, *Wykluczanie*, Toruń 2002; tenże, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Olsztyn – Toruń 2002; tenże, *Tropy – próby – ślady. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Olsztyn 2000; tenże, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Olsztyn 2002.

[5] B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015; tenże, *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; tenże, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012; tenże, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

[6] M.J. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988; tenże, *Bezrobocie rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, „Edukacja" 1996, nr 4; tenże, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996; tenże, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001; tenże, *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarnej polityki oświatowej* [w:] E. Gaweł-Luty (red.), *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, Słupsk 2001; tenże, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013; tenże, *Edukacyjne problemy współczesności*, wyd. 2, Kraków 2014.

[7] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną,* Poznań 1995; tenże, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009; tenże, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.

[8] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003; tenże, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011; tenże, *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych*, Poznań 2013.

[9] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy,* Kraków 2014.

[10] R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.

[11] R. Dolata, *Szkoła, segregacje, nierówności*, Warszawa 2002.

[12] Por. T. Husén, *Higher Education and Social Stratification: An International Comparative Study*. UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris 1987, s. 18.

w strukturze zawodowej – po ukończeniu edukacji)[13]. W praktyce edukacyjnej pojęcie egalitaryzmu jest zwykle wiązane z redukcją dysproporcji osiągnięć edukacyjnych między uczniami pochodzącymi z uprzywilejowanych i nieuprzywilejowanych grup społecznych (kryterium będzie tu pochodzenie społeczne, rasa i etniczność, a także płeć i wyznanie oraz miejsce zamieszkania, np. miasto/wieś)[14]. W mojej książce nie podejmuję w sposób bardziej szczegółowy zagadnień związanych z egalitaryzmem w edukacji[15]. Zawsze jednak, szczególnie w przypadku analiz poświęconych kwestiom równości/nierówności społecznych, pojęcie egalitaryzmu tworzy ważne tło i znaczący punkt odniesienia dla rozważań.

Na zakończenie chciałabym serdecznie podziękować moim kolegom i koleżankom z Zakładu Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi, a w szczególności dr. hab. prof. UAM Tomaszowi Gmerkowi za twórcze dyskusje, poprzez które – dzięki konfrontacji naszych niekiedy całkowicie odmiennych poglądów – mogłam pogłębić moje rozumienie problemu nierówności społecznych oraz funkcji szkolnictwa elitarnego. Dziękuję również dr. hab. prof. UWr Wiktorowi Żłobickiemu za podjęcie trudu recenzowania mojej książki. Jego konstruktywne uwagi dały mi możliwość reinterpretacji niektórych podjętych w mojej książce zagadnień i spojrzenia na nie z innej, bardziej rozległej perspektywy.

Na zakończenie chciałabym również szczególnie serdecznie podziękować wszystkim uczestnikom badań – wyjątkowym uczniom i absolwentom elitarnych polskich liceów. Dziękuję również za ogromną życzliwość i pomoc w organizacji badań dyrekcji szkół w Krakowie, Toruniu i Wrocławiu.

---

[13] Tamże, s. 34.

[14] E.V. Johanningmeier, *Equality of Educational Opportunity and Knowledgeable Human Capital: From the Cold War and Sputnik to the Global Economy and No Child Left Behind*, 2009, s. 9.

[15] Na ten temat por. m.in.: D. Cooper, *Illusions of Equality (International Library of the Philosophy of Education)*, New York 2010; H. Brighouse, *Egalitarian liberalism and justice in education*, "The Political Quarterly" 2002, No. 73.2; M.T. Hallinan, *Equality of educational opportunity*, "Annual Review of Sociology" 1988, s. 249–268.

Część pierwsza

SPOŁECZNE FUNKCJE ELITARNEGO SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO W KRAJACH EUROPY, AMERYKI PÓŁNOCNEJ I AZJI

1 Elitarne szkoły średnie w perspektywie teoretycznej

Analiza problematyki związanej z elitarnymi szkołami średnimi zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym wymaga uprzedniego wykreślenia ram teoretycznych odnoszących się w szczególności do ich społecznych funkcji. Trzeba przy tym na wstępie stwierdzić, że o ile teorie „elit społecznych" są dobrze rozwinięte, o tyle w przypadku edukacji istnieje niewielka liczba propozycji i koncepcji w tym zakresie. Zdecydowana większość z nich odnosi się do szkolnictwa wyższego. Dlatego też, badając elitarne szkolnictwo średnie, trzeba wykorzystać w pewnej mierze te teorie i podejścia z zakresu socjologii edukacji, które wypracowane zostały w odniesieniu do całego systemu szkolnictwa, a w szczególności do jego selekcyjno-stratyfikacyjnej oraz socjalizacyjnej roli.

We współczesnej socjologii edukacji, w obszarze analizowanych w mojej książce zagadnień, zderzają się ze sobą dwa makropodejścia (mają one w oczywisty sposób nie tylko charakter *stricte* teoretyczny, ale także przesycone są ideologią). Istotą pierwszego z nich, wywodzącego się z tradycji funkcjonalizmu strukturalnego, jest przekonanie, że edukacja jest (i powinna być) adaptacyjna wobec zmieniających się potrzeb społecznych. Głównymi kategoriami tego *de facto* liberalnego podejścia są (w interesującym mnie w tym rozdziale kontekście): selekcja najlepszych oraz socjalizacja dla równowagi społecznej[16]. W drugim, zorientowanym na konflikt podejściu – jeżeli zastosujemy taką dwubiegunową typologię[17] – eksponuje się kategorię reprodukcji, u której podstaw leży założenie, że edukacja służy odtwarzaniu w kolejnych pokoleniach istniejącej struktury klasowej;

[16] Por. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*…, dz. cyt., s. 28–50.

[17] Autorka nie będzie zajmować się w tym rozdziale innymi koncepcjami teoretycznymi wypracowanymi w ramach socjologii edukacji (i stanowiącymi zwykle pochodną określonych podejść socjologicznych), takimi jak: interakcjonizm symboliczny, pedagogika krytyczna wraz z teorią oporu czy różne wersje pedagogiki postrukturalnej lub postmodernistycznej.

a to poprzez nierówne dystrybuowanie dostępu do najlepszych – prowadzących do uzyskania wysokich dochodów, władzy i przywilejów – kredencjałów edukacyjnych, a w konsekwencji – szans życiowych. Uważa się tutaj, zarówno w ramach ujęcia zorientowanego ekonomicznie (np. poglądy Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa[18]), jak i kulturowo (P. Bourdieu[19]), że dominujące w społeczeństwie klasy wykorzystują procesy edukacyjnej selekcji mające miejsce na poszczególnych szczeblach i poziomach szkolnictwa do utrwalania swojej pozycji. Postrzega się przy tym istniejące w edukacji zjawiska ruchliwości społecznej („w górę") jako użyteczną dla systemu fikcję, która nie zmieniając w żaden sposób istniejących stosunków społecznych, uprawomocnia nierówności.

Nie jest moim celem analiza szczegółowych założeń obu wymienionych wyżej podejść, chociaż trzeba zauważyć, że różne ich konteksty i wymiary stanowić będą podstawę do rozważań prowadzonych zarówno w tym rozdziale, jak i w całej mojej książce. Uważam, że zarówno teoria funkcjonalno-strukturalna, jak i teorie reprodukcji są znakomitymi narzędziami dającymi wgląd w istotę elitarnego szkolnictwa średniego i pozwalającymi rozpoznać ich społeczną rolę. Pozwalają one również odpowiedzieć na podstawowe pytanie o związki między elitarnym szkolnictwem średnim a strukturą społeczną.

Na wstępie jednak konieczne jest określenie zakresu znaczeniowego pojęcia elitarności używanego w odniesieniu do szkół średnich; innymi słowy, należy podjąć próbę odpowiedzi na pytanie: dlaczego pewna (bardzo niewielka) grupa takich szkół posiada status elitarnych? Co oznacza sformułowanie „szkoła elitarna"? Odpowiedź na to pytanie jest trudna i może nie przynieść jednoznacznych rezultatów. Jak ujmują to Paul W. Kingston i Lionel Stanley Lewis: „Nie istnieje definicyjna precyzja w kategoryzowaniu, która instytucja jest elitarna, a która nie"[20].

Najprostsza, a jednak zawierająca dużo prawdy odpowiedź na postawione wyżej pytanie jest przy tym z istoty swojej tautologiczna: oto niektóre szkoły średnie są elitarne, bowiem uznawane są za elitarne. Adam Howard i Rubén A. Gaztambide-Fernández, zwracając uwagę na ową tautologię, ujmują to jeszcze inaczej; oto uznają oni, że dane edukacyjne środowisko

---

[18] S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, London 1976; T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)* [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.

[19] Poglądy Pierre'a Bourdieu zostaną omówione w drugiej części tego rozdziału.

[20] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite Schools in America*, [w:] P.W. Kingston, L.S. Lewis (eds), *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, New York 1990, s. XXI.

definiowane jest jako elitarne, bowiem kształci się w nim elita. Ta z kolei kształci się tam, bowiem posiada ono status elitarności[21] (w ten sposób elitarność owa jest potwierdzona). Najbardziej powierzchowna, a jednak funkcjonująca zarówno na poziomie różnego typu rankingów, jak i w świadomości społecznej odpowiedź na postawione wyżej pytanie odwołuje się więc do kategorii społecznego postrzegania. Oczywiście jednak postrzeganie danej szkoły jako elitarnej musi wynikać z pewnych bardziej konkretnych kryteriów.

Biorąc pod uwagę realia współczesnej edukacji, szczególnie na poziomie wyższej szkoły średniej, najważniejsze z tych kryteriów powinno odwoływać się do jakości oferowanego przez szkołę kształcenia (poziom nauczania), którego symbolem i weryfikacją we współczesnym neoliberalnym społeczeństwie[22] są wyniki różnego typu egzaminów i testów; w interesującym mnie tutaj kontekście – w szczególności tych, do których uczniowie podchodzą po ukończeniu szkoły. Egzaminy i testy zdają się być kryterium najbardziej obiektywnym, kwantyfikują bowiem osiągnięcia akademickie szkół, stanowiąc widomy wskaźnik ich osiągnięć w dziedzinie nauczania. Jednocześnie to one właśnie odgrywają ważną rolę w procesach selekcyjnych na studia wyższe. W takim ujęciu za najbardziej elitarne szkoły średnie powinny być uznawane te, które zajmują najwyższe miejsca w rankingach opracowywanych według kryterium wyników egzaminów i testów. Tak jednak nie jest we wszystkich krajach. W niektórych z nich, kluczowych z punktu widzenia problematyki tej książki (np. Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone) rankingi uwzględniające to kryterium tylko częściowo pokrywają z tymi, w nazwach których pojawia się kategoria „elitarne" lub „najlepsze" (inna sytuacja występuje w takich krajach azjatyckich, jak Japonia czy Singapur, gdzie to potencjał szkoły w zakresie przygotowania do rozwiązywania testów w decydującej mierze wyznacza jej prestiż/elitarność). Okazuje się, że nawet jeśli uczniowie pewnych szkół brytyjskich czy amerykańskich osiągają znakomite wyniki w egzaminach i testach, to nie jest to powodem wystarczającym dla uznania tych szkół za elitarne (nawet jeśli zajmują one pierwsze miejsca w rankingach według poziomu nauczania). Kwestię tę tak ujmują P.W. Kingston i L.S. Lewis: „reputacja wynikająca z poziomu nauczania nie wystarcza, aby szkoła uzyskała reputację jednej z najlepszych"[23]. Z kolei uczniowie szkół, które

---

[21] A. Howard, R.A. Gaztambide-Fernández, *Introduction: Why Study Up?* [w:] tychże, (eds), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*, Maryland 2010, s. 6.

[22] Na temat neoliberalnych uwikłań edukacji por. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.

[23] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite*…, dz. cyt., s. XIX.

uznawane są za elitarne, uzyskują zwykle bardzo dobre, ale niekoniecznie najlepsze wyniki w egzaminach i testach. Z czego wynika taka sytuacja?

Otóż na szczytach wszystkich rankingów szkolnictwa elitarnego znajdują się te instytucje, które posiadają – użyję tego, jak mi się wydaje, adekwatnego pojęcia – największy „potencjał stratyfikacyjny". Pojęcie to odnosi się do posiadanych przez szkołę dyspozycji w zakresie umieszczania własnych absolwentów na najwyższych szczeblach drabiny społecznej. Tak piszą o tym P.W. Kingston i L.S. Lewis: „Kolektywna ewaluacja [elitarności] odwołuje się w dużej mierze do przekonania, że dana instytucja jest w stanie generować bardzo korzystne szanse życiowe dla swoich absolwentów"[24].

Trzeba jednak w tym miejscu podnieść bardzo oczywistą kwestię: po ukończeniu szkoły średniej tylko część jej absolwentów poszukuje dla siebie miejsca na rynku pracy, inni – szczególnie ci z interesującej mnie grupy szkół – pragną podjąć naukę na najlepszych uczelniach. I tu ujawnia się interesujące zjawisko, które zostanie w dalszej części tej książki omówione na przykładzie Wielkiej Brytanii – otóż okazuje się, że to absolwenci szkół średnich zajmujących najwyższe miejsca w rankingach elitarności osiągają największe sukcesy w procesach rekrutacyjnych do najlepszych uniwersytetów. Szkoły te posiadają zdecydowaną przewagę nad szkołami, których uczniowie uzyskują najlepsze wyniki w egzaminach i testach, jednakże nie uchodzą za prestiżowe. Wynika to z faktu, iż przy przyjęciu na studia na najlepsze uczelnie bierze się pod uwagę nie tylko wyniki nauczania i kryteria czysto akademickie, ale też szereg innych czynników, z których jednym z najważniejszych (choć niekiedy nie mówi się o nim wprost) jest prestiż (inaczej mówiąc: stopień elitarności) szkoły średniej. Poza tym okazuje się, że absolwenci elitarnych szkół średnich mają dużo większe aspiracje w zakresie podjęcia nauki na najlepszych uniwersytetach niż absolwenci z innych szkół, nawet tych, których uczniowie osiągają średnio lepsze wyniki egzaminów czy testów. Aspiracje absolwentów szkół elitarnych są – aby posłużyć się kategorią wprowadzoną do socjologii edukacji przez Earla Hoppera – maksymalnie „podgrzane"[25]. A przecież to właśnie regulowanie poziomu aspiracji w aspekcie dalszego zdobywania wykształcenia (i wyboru szkoły) stanowi współcześnie jeden z najważniejszych czynników konstytuowania nierówności edukacyjnych i następnie – społecznych.

Warto kontynuować rozważania na temat korelacji między osiągnięciami akademickimi szkoły średniej a jej elitarnym statusem. W tym kon-

---

[24] Tamże, s. XVII.

[25] Por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 319–320.

tekście bardzo przydatne są ustalenia Ulrike Deppe i Heinza Hermana Krügera. Można przywołać tutaj ich tezę, iż kategoria elitarności i kategoria „doskonałości" pozostają ze sobą w pewnej sprzeczności. Autorzy ci piszą, że „pojęcie elity jest związane z hierarchią społeczną i statusem społecznym"[26], podczas gdy „pojęcie doskonałości jest związane z nadzwyczajnymi osiągnięciami"[27]. To rozróżnienie można odnieść do dwóch typów znakomitych absolwentów szkół średnich, szczególnie w Wielkiej Brytanii, a także w Stanach Zjednoczonych. Powtórzę raz jeszcze: elitarne instytucje edukacji średniej w tych krajach (elitarne zarówno na poziomie świadomości społecznej, jak i społecznej praktyki) to nie te, których uczniowie uzyskują najwyższe wyniki w różnego typu testach czy egzaminach. Można powiedzieć nawet, co zabrzmi nieco ironicznie, iż w pewnym sensie szkoły takie „produkują" znakomitych „rozwiązywaczy" testów i nawet jeśli duża liczba absolwentów tych placówek co roku otrzymuje indeksy najlepszych uniwersytetów, to i tak w przyszłości jedynie niewielu z nich znajdzie się na najwyższych szczeblach drabiny społecznej (choć niewątpliwie większość z nich będzie ludźmi sukcesu społeczno-zawodowego). Tego typu szkoły, zorientowane na osiąganie doskonałości, mogą ukończyć również osoby pochodzące z klasy robotniczej, a dyplom ich ukończenia stanowi swoisty paszport umożliwiający ruchliwość społeczną w górę. W przypadku szkół elitarnych kapitał kulturowy posiadany przez – wybraną na drodze procedury selekcji doszkolnej – grupę uczniów znacząco przewyższa kapitał kulturowy podobnej grupy uczęszczającej do ogólnodostępnych szkół zorientowanych na doskonałość. Znaczenie owego kapitału kulturowego potwierdzane jest w czasie, opisywanej w tej książce, socjalizacji w szkołach elitarnych nawiązującej wręcz niekiedy do dawnej tradycji „arystokratycznej hegemonii". O ile w szkołach zorientowanych na doskonałość kształtuje się przekonania typu: „odniosę sukces zawodowy", to w szkołach elitarnych, takich jak Eton, Harrow czy Rugby, dewiza socjalizacji zdaje się zamykać w stwierdzeniu: „jako uczeń tej szkoły jestem wybrańcem, a w przyszłości będę sprawował władzę i odnosił sukcesy na najwyższych szczeblach".

W opisanym tu paradoksie stratyfikacji przepaść między możliwościami biograficznymi absolwentów elitarnych szkół średnich a możliwościami absolwentów szkół zorientowanych na doskonałość pogłębiają studia wyż-

---

[26] U. Deppe, H.-H. Krüger, *Germany's hesitant approach to elite education. Analytical framework and ongoing research perspectives*, s. 3, http://www.academia.edu/8202282/Germany_s_hesitant_approach_to_elite_education._Analytical_framework_and_ongoing_research_perspectives

[27] Tamże.

sze[28]. W jednej z moich poprzednich książek postawiłam tezę, iż posiadanie dobrego dyplomu znakomitej instytucji znacznie więcej daje mężczyznom niż kobietom, ponieważ kobiety nie są często przyjmowane na stanowiska, które prowadzą do szybkiego awansu i objęcia funkcji kierowniczych związanych ze sprawowaniem władzy. Wynika to z jednej strony ze stereotypów płciowych i pozbawionego podstaw przekonania, iż kobiety nie nadają się do tego; z drugiej natomiast – z obawy przed nagłą rezygnacją kobiety z dalszej kariery (co w praktyce często się zdarza), czy nawet rezygnacji w ogóle z pracy zawodowej. Poza barierami o charakterze strukturalnym występuje tutaj także zjawisko automarginalizacji kobiet (świadoma rezygnacja z kariery), u źródeł którego może leżeć lęk przed maskulinizacją, traktowanie dyplomu jako kredencjału małżeńskiego, przedkładanie roli matki i żony ponad karierę zawodową itp.[29].

Można stwierdzić, że powyższe rozważania odnoszą się również do możliwości wykorzystania dyplomu Oxfordu, Cambridge, Harvardu czy Stanford przez absolwentów elitarnych średnich oraz – z drugiej strony – takich szkół, które zorientowane są na doskonałość. Warto wyeksponować tutaj tezę, że bycie absolwentem elitarnej szkoły średniej w większym stopniu niż ukończenie elitarnego uniwersytetu determinuje przyszłe losy młodych ludzi. Potwierdzeniem tej tezy mogą być wnioski płynące z porównania biografii społeczno-zawodowych absolwentów szkół elitarnych (typu Eton) i tych, którzy ukończyli szkoły średnie legitymujące się najlepszymi wynikami swoich uczniów w różnego rodzaju testach. Absolwenci elitarnych szkół średnich nie mają wątpliwości co do tego, jak wykorzystać swój dyplom; powiem więcej – dysponują tą wiedzą, ponieważ przez cały okres nauki podlegają procesowi socjalizowana „do kariery". Poza tym to oni są, kiedy ukończą szkołę wyższą, preferowani przez pracodawców i wchodzą na ścieżki kariery, które szybko prowadzą do zajęcia bardzo wysokich stanowisk.

Stwarzanie absolwentom szkół elitarnych owych, wspomnianych wyżej, korzystnych warunków życiowych nie ogranicza się tylko do preferowania ich w procesie selekcji do najlepszych szkół wyższych. Jest to zjawisko dużo szersze (odnoszące się do całego życia), które zostanie dokładnie omówione na przykładzie analizowanych w tej książce przypadków poszczególnych krajów (między innymi: Wielkiej Brytanii, Francji, Stanów Zjednoczonych). Otóż okazuje się, że absolwenci elitarnych szkół średnich – po ukończeniu studiów i po podjęciu pracy zawodowej – zajmują najwyższe miejsca na

[28] Wątek ten zostanie ponownie podjęty w rozdziale poświęconym Wielkiej Brytanii.

[29] Te uwarunkowania omawiam w książce: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.

drabinie społecznej. Tak więc ukończenie elitarnej szkoły średniej ma korzystny wpływ na całą biografię jednostki. Jedna z najważniejszych tez tej książki odnosi się do mojego wcześniej wyrażonego już przekonania, że – w związku ze zwiększeniem dostępu do szkolnictwa wyższego, w tym także tego najlepszego – to ukończenie elitarnej szkoły średniej w jednakowym, a być może nawet w większym stopniu niż ukończenie elitarnego uniwersytetu definiuje szanse życiowe człowieka. Odnosi się to w szczególności do kontekstu Wielkiej Brytanii, ale także rzeczywistości Stanów Zjednoczonych i Francji. University of Oxford, University of Cambridge, Harvard University czy University of California, Berkeley kończą co roku tysiące studentów, jednak to właśnie znajdujący się wśród nich absolwenci elitarnych szkół średnich wspinają się na szczyty, to oni tworzą elitę społeczną. Mówiąc inaczej: absolwenci bardzo prestiżowego uniwersytetu, którzy wcześniej ukończyli elitarne szkoły średnie, mają większe szanse odniesienia w życiu sukcesu niż ci, którzy ukończyli tenże uniwersytet, ale wcześniej byli uczniami znakomitej pod względem poziomu kształcenia, jednakże nieelitarnej szkoły średniej. Szkoła średnia pełni więc w tym kontekście ważną rolę „pośredniczącą", stanowiąc najważniejszy „kanał sukcesu". To absolwenci elitarnych szkół średnich mogą poszczycić się spektakularnymi biografiami, to ich udziałem są nadzwyczajne kariery; a długie listy ich nazwisk umieszczane na stronach internetowych poszczególnych szkół stanowią tylko jeden widomy tego znak.

Można w kontekście powyższych rozważań przywołać pogląd Agnès van Zanten, która pisze, że w sytuacji, kiedy dawne askryptywne (oparte *stricte* na pochodzeniu) kryteria przyjmowania do prestiżowych placówek szkolnictwa wyższego zostały zastąpione przez kryteria merytokratyczne, „klasy posiadające" w celu zachowania ciągłości statusu elity w następnych pokoleniach skolonizowały najlepsze szkoły średnie, „przekształcając kapitał ekonomiczny w kulturowy"[30].

Burton Clark zauważa, że instytucjonalna hierarchia, w omawianym przypadku – hierarchia szkół średnich, jest związana głównie z postrzeganiem społecznej wartości otrzymywanego przez ich absolwentów dyplomu[31], który stanowi jeden z najważniejszych wskaźników oceny wspomnianych wyżej szans życiowych jednostki. Kredencjały elitarnych szkół stanowią więc nie tylko akademickie, ale także i „kulturowe wskaźniki",

---

[30] A. van Zanten, *Sociology of elite education* [w:] M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (eds), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London 2009, s. 335.

[31] Por. P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite* …, dz. cyt., s. XVIII.

świadczące o wysokim statusie ich posiadaczy[32]. To z kolei – na zasadzie samospełniającego się proroctwa czy „pozytywnego błędnego koła" – zwiększa w praktyce możliwości osiągnięcia przez te osoby sukcesu. Można w tym miejscu przywołać pogląd Adama D. Galinsky'ego i Joe C. Mageego, który zamyka się w stwierdzeniu, że: „w społeczeństwie jednostkom, które są najbardziej szanowane (czy to z powodu demonstrowanych przez nie kompetencji, ich rzeczywistej pozycji czy funkcjonujących w społeczeństwie stereotypów) oferuje się znacznie większe możliwości niż tym osobom, które są mniej szanowane"[33]. Tworzy się im określone warunki, aby mogły odnieść sukces[34]. Jednocześnie przy tym „jednostki osiągają wyższą pozycję w grupie, jeśli reprezentują definiujące (tzn. prototypowe) cechy tej grupy"[35]. Można więc stwierdzić, że jednostki znajdują sobie miejsce w elicie, ponieważ warunkiem wstępu do niej jest posiadanie jednej z owych prototypowych cech – w tym wypadku jest to dyplom ukończenia elitarnej szkoły średniej. Trudno nie przyznać w tym miejscu racji P.W. Kingstonowi i L.S. Lewisowi, którzy piszą, że ci, którzy przejdą przez poziom elitarnego, klasowo segregowanego szkolnictwa średniego[36], „mają znaczącą przewagę w zakresie awansowania na kolejny poziom – i ostatecznie wejścia na wysokie szczeble w hierarchii zawodowej"[37]. Dodam w tym miejscu, że – jak na to wskazuje wiele badań – w przypadku najbardziej prestiżowych firm kryteria formalne, związane z posiadanym dyplomem lub kompetencjami zawodowymi, nie stanowią jedynego czy choćby nawet głównego warunku przyjęcia do pracy. Proces selekcji ma tutaj charakter „partykularystyczny, askryptywny"[38]. Pracodawcy reprezentujący znakomite firmy, przyjmując pracowników na najwyższe stanowiska, nie kierują się wyłącznie „racjonalnością ekonomiczną". Poszukują takich osób, o których można powiedzieć, że ich „edukacyjne kredencjały są wskaźnikami kapitału kulturowego"[39].

Warto rozwinąć ten wątek, bowiem pozwala on na zrozumienie roli, jaką w zwiększaniu możliwości szybkiego awansu społeczno-zawodowego absolwentów elitarnych szkół średnich odgrywa, opisywana na kartach tej

---

[32] Tamże, s. XIII.

[33] A.D. Galinsky, J.C. Magee, *Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status*, "Academy of Management Annals" 2008, no 2, http://www.psinetwork.org/uploads/83Magee%20and%20Galinsky%20Hierarchy%20for%20PSI.pdf, s. 39.

[34] Tamże.

[35] Tamże, s. 8.

[36] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite…,* dz. cyt., s. XIII.

[37] Tamże, s. XXIII.

[38] Tamże, s. XXVIII.

[39] Tamże, s. XXIX.

książki, prowadzona w nich socjalizacja. Oto zgodnie z podejściem merytokratycznym, jak ujmują Louise Ashley, Jo Duberley, Dora Scholarios, „w warunkach wolnego rynku pracy za racjonalne decyzje pracodawców [dotyczące zatrudnienia – przyp. AM] mogą uchodzić tylko takie, które podejmowane są w oparciu o analizę wniosków kandydatów i posiadanych przez nich dyplomów". Ci sami autorzy twierdzą: „W tej perspektywie (…) problem pochodzenia klasowego zdaje się być przestarzały, bowiem dyskryminacja jest irracjonalna, a ci, którzy są najbardziej utalentowani, wchodzą na ścieżkę ruchliwości [społecznej] niezależnie od swojego pochodzenia, ale także (…) [niezależnie od] płci lub grupy etnicznej [z jakiej się wywodzą]"[40]. Jednakże w praktyce okazuje się, że w grupach osób, które posiadają takie same osiągnięcia edukacyjne (utożsamiane z formalnymi kredencjałami/dyplomami), to osoby z wyższych klas społecznych uzyskują zdecydowanie większe sukcesy[41]. Rekonstruując sposób myślenia, jaki prezentują L. Ashley, J. Duberley, D. Scholarios, można stwierdzić, że prestiżowe firmy wprawdzie utrzymują, iż w procesie selekcji przyjmują do pracy najbardziej „utalentowanych" kandydatów; jednakże w praktyce okazuje się, że pracodawcy „konstruują" pojęcie talentu dla potrzeb owej selekcji. Bierze się więc pod uwagę inteligencję, której poziom określany jest z wykorzystaniem testów psychometrycznych (kognitywne kompetencje), edukacyjne kredencjały, ale także kompetencje miękkie, takie jak komunikatywność i zdolność do argumentacji w dyskusjach, jak również dobrze wyeksponowana pewność siebie, zdolność do adaptacji, umiejętność pracy w grupie, odpowiedni akcent, wygląd i zachowanie. Tak ujmują to przywołani wyżej autorzy: „W definiowaniu talentu (…) koreluje się go ze statusem społeczno-ekonomicznym, włączając w to normy i zachowania klasy średniej (...) Obecna definicja talentu działa na niekorzyść tych utalentowanych uczniów, którzy (…) nie byli poddani socjalizacji typowej dla klasy średniej" (niezależnie od ich *stricte* akademickich wyników)[42]. Autorzy ci twierdzą również, że stratyfikacja społeczeństwa Wielkiej Brytanii w żadnym razie nie jest – opartym na obiektywnej analizie osiągnięć – społeczeństwem merytokratycznym. W sytuacji zwiększenia liczby absolwentów szkół wyższych ich edukacyjny kredencjał (dyplom) jest zredukowany jedynie do „sygnału jakości"[43]. Powtórzę raz jeszcze: współcześnie coraz częściej pracodawcy, oprócz dyplomu konkretnej szkoły wyższej i konkret-

---

[40] L. Ashley, J. Duberley, D. Scholarios, *A Qualitative Evaluation of Non-educational Barriers to the Elite Professions*, London 2015, s. 23.

[41] Tamże, s. 25.

[42] Tamże, s. 11, 24–25.

[43] Tamże, s. 24.

nych kompetencji przydatnych w miejscu pracy oczekują od kandydata przekazywanych właśnie przez część szkół średnich „kulturowych dyspozycji przypisanych do danego stanowiska"; oceniają cechy osobiste[44]. O ile więc w przypadku przyjmowania na stanowiska niższego szczebla posiadane dyplomy są oceniane w kategoriach zawodowych kompetencji, o tyle podczas rekrutacji na wyższe stanowiska analizuje się kontekst kapitału kulturowego, który jest potencjalnie związany z owym dyplomem. W tym drugim przypadku konkretne kompetencje i kwalifikacje ustępują kategorii „społeczno-kulturowego dopasowania" do stanowiska[45] (w procedurach przyjęć na wysokie stanowiska ważną rolę odgrywa rozmowa kwalifikacyjna i testy psychometryczne[46]). Przypominają się w tym kontekście analizy M. Webera, który w swoim tekście dotyczącym Chin pokazał, w jaki sposób „konfucjański system egzaminów służył przyznawaniu stanowisk administracyjnych w oparciu o ocenę stopnia opanowania ezoterycznych tekstów, a nie technicznych kompetencji"[47].

Trzeba w tym miejscu jednoznacznie stwierdzić, iż to właśnie kapitał kulturowy i owe kompetencje miękkie uzyskiwane przez uczniów w elitarnych szkołach średnich służą spełnieniu powyższych warunków, co związane jest – przynajmniej w warunkach brytyjskich, amerykańskich i szwajcarskich – z socjalizacyjną funkcją tych szkół, tym bardziej istotną, że wszystkie to szkoły z internatem. Kapitał ten powiększony jest przez „instytucjonalny kapitał społeczny tych szkół", związany z ich pozycją społeczną oraz różnego typu formalnymi i nieformalnymi afiliacjami[48].

Można w tym miejscu wykorzystać, ilustrujące doskonale opisane na poprzednich stronach tego rozdziału zjawiska, tezy amerykańskiego socjologa edukacji Johna W. Meyera, który twierdzi: „Alokacyjna władza [wykształcenia] posiada najwyższe uprawomocnienie w społeczeństwie"[49]. „Wykształcenie, które uczeń otrzymuje, posiada szczególny status i władzę: jego poziom i treści w sposób uprawomocniony sprawiają, iż staje się inną osobą (dosłownie jest redefiniowany – uzup. A.G.-M.) w oczach wszystkich innych osób"; w ten sposób wykształcenie uzyskuje „wszechogarniający

---

[44] D.K. Brown, *The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations*, "Sociology of Education" 2001, Extra Issue, vol. 74, s. 20.

[45] Tamże, s. 27–28.

[46] P. Brown, *The Opportunity Trap. Education and Employment in the Global Economy*, Working Paper Series Paper 32, "School of Social Sciences" 2003, Cardiff University, s. 22.

[47] D.K. Brown, *The Social Sources*…, dz. cyt., s. 20–21.

[48] L. Rivera, *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*, New Jersey 2015, s. 39.

[49] J.W. Meyer, *The Effects of Education as an Institution*, „American Journal of Sociology" 1997, No. 1, July, s. 74.

ceremonialny" status[50]. „Jeżeli edukacja stanowi mit w społeczeństwie współczesnym, to jest to mit potężny. Efekt mitu nie polega na tym, że jednostki wierzą w niego, lecz na tym, że każdy wie, że inni «wiedzą», i w ten sposób (…) mity stają się prawdą"[51]. Elitarne szkoły średnie robią wszystko, aby mity te potwierdzić; „konstytuują decydujący system rytualny: system ceremonii inicjacyjnych (…) oraz system klasyfikacji informacji"[52]. To z całą pewnością wyjaśnia, dlaczego szkoły tak często eksponują rytualny charakter swojej działalności, „poświęcają swoją «efektywność» [akademicką] na rzecz klasyfikacyjnej sztywności"[53]. W ten sposób szkoła – jak to ujmuje John W. Meyer – „przez orientację na swoje formalne, rytualne struktury" optymalizuje realizację tego swojego głównego celu, jakim jest zapewnienie swoim absolwentom dostępu do wysokich pozycji społecznej i wysokich dochodów; umieszczanie ich w elicie"[54]. John W. Meyer opisuje to obrazowo: „poprzez uprawomocniające ceremonie inicjacyjne uczniowie (i inni) otrzymują wiedzę, że korzyści, jakie otrzymują [z pobytu w danej instytucji] (…) wynikają z podstawowych znaczeń i wartości społeczeństwa"[55].

W tym miejscu warto kontynuować rozważania nad tym, co rozumie się pod pojęciem „elitarne szkoły średnie". Z analizy literatury przedmiotu oraz doświadczeń płynących z praktyki społecznej różnych krajów wynika, że głównym nośnikiem elitarności jest prestiż. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że odróżnienie tych dwóch pojęć jest trudne z uwagi na ich niejednoznaczność i wzajemne nakładanie się na siebie ich zakresów znaczeniowych (można nawet stwierdzić, iż próbuje się tutaj definiować to, co efemeryczne, przez to, co efemeryczne). Można w tym miejscu ponownie przywołać pogląd P.W. Kingstona i L.S. Lewisa: „Elitarny status pewnych instytucji (…) wynika z mniej jednoznacznych, mniej ostro wyznaczonych subiektywnych kryteriów oceny: reputacji i prestiżu"[56]. Przy tym „akademickie i społeczne wskaźniki jakości nakładają się na siebie wzajemnie", wzmacniając się, co w pewnej przynajmniej mierze wyjaśnia „ciągłość hierarchii prestiżu"[57] (odnoszącą się do zdolności do kultywowania elitarności nawet przez wieki), przy czym „te instytucje, które posiadają większą wartość społeczną,

[50] Tamże, s. 75.
[51] Tamże.
[52] Tamże, s. 74.
[53] Tamże.
[54] Tamże.
[55] Tamże.
[56] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite*…, dz. cyt., s. XVII.
[57] Tamże, s. XIX.

mają takie środki ekonomiczne i kulturowe, które pozwalają zwiększyć wartość akademicką" (związaną ze wskaźnikami *stricte* wymiernymi)[58]. Reasumując ten wątek moich rozważań, mogę stwierdzić za P.W. Kingstonem i L.S. Lewisem, że bez niejasnej, a jednak hierarchizującej szkoły kategorii prestiżu „nie jest możliwe precyzyjne wyłonienie grupy szkół, które nazwać można elitarnymi"[59].

Kluczowe znaczenie ma tutaj wyróżnione przeze mnie wyżej pojęcie wskaźników społecznych. Jego istotę stanowią selekcje doszkolne do elitarnych szkół średnich, których kryteria preferują zdecydowanie osoby „odpowiedniego typu". Następnie osoby te uzyskują elitarne certyfikaty (dyplomy), potwierdzające i utrwalające ich status[60]. Za określeniem „odpowiedni typ" kryje się oczywiście pochodzenie społeczne i status ekonomiczny uczniów oraz posiadany przez nich kapitał kulturowy.

Główna i eksponowana zwykle rola elitarnych szkół średnich dotyczy zazwyczaj procesu selekcji. Jednakże moje analizy poświęcone specyfice funkcjonowania tych szkół w poszczególnych krajach doprowadziły mnie do wniosku, że równie ważna jest, wspomniana już kilkakrotnie, ich funkcja socjalizacyjna. Jak zostanie to dalej wykazane w kontekście historycznym na przykładzie Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych (i w znacznie mniejszym stopniu Francji), to właśnie odpowiednia socjalizacja zwiększa posiadany przez elitarną szkołę „potencjał stratyfikacyjny". Można stwierdzić, że sam dyplom wraz z towarzyszącą mu ewidentnie aurą prestiżu nie wystarczy do odniesienia sukcesu. Absolwent musi posiadać także „odpowiednią" tożsamość i kapitał kulturowy. „Socjalizacja do sukcesu" decyduje więc w dużej mierze o tym, że elitarne szkoły średnie zyskują przewagę nad znakomitymi pod względem poziomu nauczania placówkami, pozbawionymi owego nieuchwytnego statusu elitarności, które koncentrują się przy tym w swoich działaniach głównie na przygotowywaniu do egzaminów i testów. Potencjał stratyfikacyjny elitarnych szkół średnich związany jest więc w dużej mierze z prowadzoną w nich – zarówno podczas nauki w szkole, jak i podczas pobytu w internacie – socjalizacją. Można przy tym jednoznacznie stwierdzić, że w przypadku elitarnych szkół średnich (szczególnie brytyjskich i amerykańskich, ale także szwajcarskich szkół z internatem) funkcja socjalizacyjna odgrywa nawet bardziej znaczącą rolę w przygotowaniu młodych ludzi do wejścia w „zamknięty krąg elity" niż ich akademickie przygotowanie. Dodam, że odnośnie brytyjskich eli-

[58] Tamże.
[59] Tamże.
[60] Tamże, s. XXV.

tarnych szkół używa się niekiedy Goffmanowskiego pojęcia instytucji totalnej. Zasadność tego będzie analizowana w rozdziale poświęconym rzeczywistości edukacyjnej tego kraju; tutaj stwierdzę jedynie za Ervingiem Goffmanem, że szkoła z internatem stanowi współcześnie nie tylko symbol „statusu klasowego", ale także ma – związane z tym statusem – znaczenie socjalizacyjne, uczy bowiem odpowiedniego zachowania, co wiąże się z „etykietą, sposobem ubierania i poruszania się, gestami, intonacją, dialektem, słownictwem (…) automatycznie wyrażanymi [przez jednostkę] ocenami dotyczącymi zarówno istoty, jak i stylu życia" [61]. Socjalizacja konstruuje „styl społeczny"[62]. Przy tym owa socjalizacja ma charakter jednoznacznie klasowy; zdaniem E. Goffmana elitarne szkoły średnie w Wielkiej Brytanii stanowią płaszczyznę odtwarzania w każdym kolejnym pokoleniu klasy średniej wizerunku typowego dla arystokracji"[63].

Porównanie sposobu funkcjonowania elitarnych szkół średnich z innymi na tym poziomie prowadzi do wniosku, że te pierwsze wytwarzają „wyróżniający się typ osobowości", a także budują, a raczej pogłębiają (w związku z inicjalną, ale jednak decydującą rolą rodziny) określony kapitał kulturowy[64]. Mamy tutaj do czynienia – aby odwołać się do pojęcia zaproponowanego przez Jamesa E. Rosenbauma – ze stratyfikacją dostępu do odmiennych typów socjalizacji[65]. Bez wątpienia słuszny jest więc – w kontekście socjalizacyjnej i stratyfikacyjnej funkcji elitarnych szkół średnich (szczególnie tych z internatem) pogląd Petera Cooksona i Caroline Hodges Persell, że: „Uprawomocnienie przywilejów wymaga zaistnienia dwóch komponentów. Pierwszy z nich związany jest z ciężką pracą jednostek, która utwierdza ich w przekonaniu, że zasługują na nagrody. Drugi wiąże się z utrzymywaniem ich w izolacji od reszty świata (…)". Jedną z najważniejszych funkcji elitarnych szkół średnich jest socjalizowanie swoich pochodzących z klas wyższych uczniów „poprzez wpajanie w nich takich operacyjnych wartości, które pozwalają im na (…) sprawowanie władzy"[66]. „Przygotowanie do sprawowania władzy pozostaje rdzeniem

---

[61] E. Goffman, *Symbols of Class Status*, "British Journal of Sociology" 1951, Vol. 2, No. 4, December, s. 300.

[62] Tamże.

[63] Tamże, s. 302.

[64] R. Collins, *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*, „American Sociological Review" 1971, Vol. 36, No. 6 (December), s. 1011.

[65] Por. J.E. Rosenbaum, *The Stratification of Socialization Processes*, "American Sociological Review" 1975, Vol. 40, No. 1 (February), s. 48–54.

[66] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power: Twenty Five Years Later* [w:] A. Howard, R.A. Gaztambide-Fernández (eds), *Educating Elites*…, dz. cyt., s. 26.

misji tych szkół”[67]. Uczestniczą więc one w procesie socjalizacji – powtórzę raz jeszcze – w procesie dystrybucji szans życiowych[68].

Rubén A. Gaztambide-Fernández, odnosząc się do socjalizacyjnej funkcji, jaką pełnią amerykańskie szkoły średnie z internatem, stwierdza, iż określenie „elitarna” odnosi się tu „bezpośrednio do fundamentalnej roli, którą zarówno aspekt rezydencjalny [rozumiany, jako konieczność przebywania w szkole z internatem], jak i status (…) szkoły odgrywa w kształtowaniu edukacyjnego doświadczenia oraz sposobu rozumienia swojego uprzywilejowania przez uczniów”[69]. Jako instytucja elitarna szkoła taka „dostarcza koniecznego kulturowego, społecznego, politycznego i historycznego kontekstu do konstruowania specyficznie elitarnych identyfikacji opartych na wysokim materialnym poziomie życia i na statusie społecznym”[70].

Można w tym miejscu powrócić do poglądów J.W. Meyera, który w swoich znakomitych, a przy tym bardzo aktualnych, choć pochodzących sprzed kilku dekad tekstach analizuje dynamikę relacji między dwiema funkcjami szkolnictwa: alokacyjną i socjalizacyjną, wyznaczającymi możliwości jednostek w zakresie uzyskiwania miejsc na szczeblach drabiny społecznej.

W przekonaniu J.W. Meyera istotą teorii alokacji jest założenie, iż „edukacja opiera się na układzie instytucjonalnych zasad, które w sposób uprawomocniony klasyfikują jednostki i umieszczają je na odpowiednich pozycjach w społeczeństwie”[71]. Istnieje więc – według teorii alokacji – bezpośrednia korelacja pomiędzy zdobyciem przez człowieka wykształcenia a osiąganym przez niego statusem społecznym, szczególnie, choć nie tylko, w kontekście kariery zawodowej. W konsekwencji, jak to ujmuje J.W. Meyer, „szkoła posiada władzę typową dla instytucjonalnego systemu”[72]. Takie ujęcie pozwala dostrzec, że w obszarze szkolnictwa zachodzi zjawisko selekcjonowania i segregowania ludzi, którzy w wyniku tego są lokowani w różnych segmentach, czy miejscach struktury społecznej. W swojej funkcji socjalizacyjnej „edukacja funkcjonuje dla jednostek jako zestaw ceremonii inicjacyjnych”, przy czym w tym kontekście to właśnie nadawanie „edukacyjnych kredencjałów ma największe znaczenie dla społecznej toż-

---

[67] Tamże, s. 27.

[68] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite…,* dz. cyt., s. XXXI.

[69] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best. Becoming Elite at an American Boarding School*, Harvard 2009, s. 21.

[70] Tamże.

[71] J.W. Meyer, *The Effects of Education…*, dz. cyt., s. 59.

[72] Tamże.

samości jednostek”[73]. Uważa się przy tym, że główna funkcja socjalizacyjna szkoły jest „związana z jej zewnętrzną władzą jako władzą instytucji, wyprowadzoną z zasad edukacyjnej alokacji, a nie z istniejącym układem wewnętrznych, dostarczanych przez nią doświadczeń socjalizacyjnych”[74]. Mówiąc inaczej: to potencjał stratyfikujący dyplomu pełni decydującą funkcję socjalizacyjną; jego antycypowany prestiż i „moc” same w sobie socjalizują jednostkę. Tak więc w takim ujęciu najważniejszy – z punktu widzenia kształtowania tożsamości jednostki – jest edukacyjny kredencjał elitarnej szkoły średniej jako taki, wraz z całą jego symboliką i społecznym oglądem. Taka teza jest potwierdzona przez elitarne szkoły średnie (na przykład w swojej wersji najbardziej radykalnej – we Francji), z kolei w przypadku szkół z internatem w Wielkiej Brytanii (a także w Stanach Zjednoczonych) również i codzienne życie wewnętrzne szkoły odgrywa, jak już podkreślano wyżej, niezwykle istotną rolę, kształtując tożsamość ludzi sukcesu.

Tak czy inaczej, trudno nie zgodzić się z kolejną tezą zwolenników omawianego podejścia: „zasady edukacyjnej alokacji tworzą sytuację, w której w trakcie pobytu w szkole jednostka otrzymuje podstawowy kapitał będący źródłem jej późniejszej kariery i to bardziej trwały niż praca zawodowa i dochód, bardziej stabilny niż życie rodzinne i relacje rodzinne, a także mniej podatny na fluktuacje rynkowe niż «prawdziwa» własność”[75]. Można zauważyć, że w przeciwieństwie do innych dóbr i symboli prestiżu, dyplomu (podobnie jak dziedzictwa krwi) stracić nie można. Przy tym „korelacje między wykształceniem a jakościowymi cechami jednostki mogą być podtrzymywane i wzmacniane poprzez strukturę [społeczną] oraz kolejne formy alokacji, które dostarczają osobom wykształconym wyraźnie odmiennych doświadczeń życiowych oraz rozwijają odmienne oczekiwania od życia (…)”[76]. Znakomitym potwierdzeniem powyższych tez jest specyfika funkcjonowania elitarnych szkół średnich we wszystkich analizowanych krajach. Doświadczenia elitarności, jakie są udziałem kształcących się w szkole średniej uczniów, otwierają przed nimi dostęp do elitarnych uniwersytetów, a następnie do elitarnej pracy i płacy; i to w ramach tej trajektorii kształtuje się tożsamość pewnej grupy ludzi. Ponadto podział na wykształconych (i wyodrębnienie z tej populacji „elitarnie wykształconych”) i niewykształconych jest w omawianej koncepcji decydującym czynnikiem

[73] Tamże, s. 60.
[74] Tamże, s. 61.
[75] Tamże, s. 61–62.
[76] Tamże, s. 62.

kreowania tożsamości i biografii, bowiem alokowanie statusu i kompetencji w absolwentów „prowadzi do socjalizacji uczniów do pełnienia bardziej złożonych funkcji społecznych". I logicznie biorąc, w przypadku osób niewykształconych mamy do czynienia z – jak to ujmuje J.W. Meyer – „desocjalizacją" do tych ról i przyjmowaniem wobec nich pasywnej postawy. W tym drugim przypadku także – odmiennie niż gdy chodzi o ludzi sukcesu – osoby niewykształcone „są socjalizowane poprzez swoje doświadczenia życiowe do zrozumienia swojej [nieuchronnej – przyp. A.G.-M.] porażki"[77]. Przy tym różnice w statusie i szansach życiowych obu tych grup są tym większe, w im mniej elastyczny sposób realizowana jest zasada edukacyjnej alokacji[78]. Sam akt przyjęcia do dobrej lub złej szkoły ma silnie socjalizujący charakter, bowiem – nawet jeszcze przed podjęciem nauki – wyznacza w umysłach uczniów sposoby definiowania ich potencjalnych perspektyw życiowych[79]. Tak więc, jak to dość radykalnie ujmuje J.W. Meyer, „edukacja definiuje i certyfikuje elity"; przez co należy rozumieć, że jednoznacznie określa, które z jednostek są autorytetami dla innych i dostarcza kompetencji pozwalających im na wejście w różne elitarne role"[80]. Wszystkie powyższe tezy są znakomicie zegzemplifikowane przez symbolikę i praktykę funkcjonowania elitarnych szkół średnich.

W tym miejscu chciałabym podjąć próbę zdefiniowania atrybutów elitarnego kształcenia na poziomie średnim. Wykorzystam tutaj najczęściej cytowaną w literaturze przedmiotu klasyfikację dotyczącą tego obszaru, której autorem jest R.A. Gaztambide-Fernández (powrócę do niej przy okazji analizy szkolnictwa amerykańskiego).

Badacz ten wyróżnił pięć konstytutywnych kontekstów elitarnego szkolnictwa średniego[81]. Po pierwsze, wskazał na elitarność typologiczną, związaną z dużą niezależnością szkoły od władz oświatowych – we wszystkich aspektach jej funkcjonowania. Dotyczy to w warunkach amerykańskich i brytyjskich (lecz nie we francuskich, w których zdecydowana większość elitarnych szkół to szkoły państwowe) zarówno aspektu samozarządzania, jak i samofinansowania się (z czesnego oraz innych źródeł, w tym ze środków prywatnych fundacji i sponsorów; elitarne szkoły prywatne są – jak to zostanie wykazane – bardzo majętnymi instytucjami, z niezwykłą wprost infrastrukturą). Szkoły te posiadają dużą niezależność w zakresie realizowania programów szkolnych i organizacji codziennego życia oraz tworzenia

[77] Tamże, s. 62.
[78] Tamże.
[79] Tamże, s. 62–63.
[80] Tamże, s. 67–69.
[81] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*…, dz. cyt., s. 26.

własnych procedur selekcyjnych. Dostęp do nich jest bardzo ograniczony; do placówek tych uczęszcza niewielka liczba uczniów (w warunkach amerykańskich do jednej placówki uczęszcza od 350 do 1000 osób; średnia liczba to 500 osób)[82]. Zwrócę przy tym uwagę na fakt, iż liczba miejsc w elitarnych szkołach średnich (i liczba samych szkół elitarnych) nie zwiększa się od wielu dekad, a nawet wieków. W konsekwencji, w warunkach rozszerzania dostępu do edukacji na wszystkich jej poziomach, elitarność tych niewielkich placówek i ich „potencjał stratyfikacyjny" wzrasta, bowiem ich absolwenci stanowią coraz mniejszy odsetek liczby osób posiadających średnie wykształcenie oraz liczby osób, które podjęły kształcenie na poziomie wyższym. Można w tym miejscu przytoczyć komentarz Simona Marginsona: „Elitarne dyplomy i inne wysoko sytuujące jednostkę dobra przynoszą korzyść tylko pewnej grupie; inni nie mają do nich dostępu"[83]. Przy tym „liczba takich dóbr nie może być zwiększona, ponieważ przyniesie to nieuchronne zmniejszenie ich wartości jednostkowej (…)"[84]. Elitarność dyplomu elitarnej szkoły średniej jest w tym kontekście oczywista – jest on absolutnie nieosiągalny dla zdecydowanej większości nastolatków.

Drugi kontekst R.A. Gaztambide-Fernández określa mianem elitarności scholastycznej, odnoszącej się do oferowanego przez szkoły elitarne bardzo szerokiego i ambitnego programu nauczania, który obejmuje zajęcia o charakterze *stricte* akademickim oraz – jak to ma miejsce w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Szwajcarii – sportowym, artystycznym, jak również „pozaprogramowym" (zakres tych ostatnich jest niekiedy wprost zdumiewający)[85].

Oferta programów nauczania brytyjskich i amerykańskich elitarnych szkół średnich zostanie przedstawiona w kolejnych rozdziałach tej książki, w tym miejscu zwrócę tylko uwagę na jeden bardzo ważny fakt. Otóż analiza programów realizowanych w tych dwóch krajach prowadzi mnie do wniosku, iż ich realizacja ma pomóc osiągnąć dwa równoległe cele. Pierwszym z nich jest przygotowanie do egzaminów i testów, których wyniki są jednym z ważnych kryteriów oceny szkoły i stanowią też jedno z kryteriów przyjęć do placówek edukacji wyższej. Drugi cel zdaje się mieć jednak mało wspólnego z dążeniem do sukcesów w tej sferze. Związany jest on z kształceniem na poziomie ogólnym (ogólnokształcącym), wykraczającym daleko poza wymagania egzaminacyjno-testowe. Programy w szkołach elitarnych

---

[82] Tamże, s. 26–28.

[83] S. Marginson, *Dynamics of national and global competition in higher education*, "Higher Education" 2006, No. 52, s. 4.

[84] Tamże.

[85] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*…, dz. cyt., s. 28–32.

zorientowane są na pogłębianie wyniesionego z domu rodzinnego kapitału kulturowego. Odwołują się do tradycyjnego modelu człowieka wykształconego i często dostarczają wiedzy i kompetencji pozornie nieprzydatnych; zarówno w warunkach dalszej konkurencji akademickiej, jak i na neoliberalnym rynku pracy (uwagi te odnoszą się przede wszystkim do Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Szwajcarii). Jednakże to, co wydaje się być mało pragmatyczne na pierwszym poziomie analizy, jest bardzo użyteczne, jeśli spojrzeć na to w szerszej perspektywie. Przesunięcie punktu ciężkości z ideału technokratycznego na ideał ogólnokształcący daje ogromne korzyści całożyciowe, w kontekście rywalizacji o wejście do elity i obejmowanie najwyższych stanowisk. Jak już pisano, aby w niej zwyciężyć, nie wystarczy legitymować się tylko formalnymi kredencjałami (a nawet profesjonalnymi kompetencjami); konieczne jest posiadanie odpowiedniego kapitału kulturowego.

Mogę w tym miejscu przywołać, aktualne także i dzisiaj, poglądy Petera Cooksona i Caroline H. Persell na rolę edukacji, w szczególności elitarnej na poziomie szkoły średniej, w procesach stratyfikacji społecznej. Badacze ci eksponują w tym zakresie dwa podejścia. Pierwsze z nich określają mianem racjonalno-funkcjonalistycznego; stanowi ono odpowiedź na wymagania związane z przemianami ekonomicznymi i technologicznymi (które marginalizują wartości humanistyczne). W podejściu tym program nauczania ma charakter „instrumentalny". Z kolei w podejściu opartym na koncepcji kulturowego statusu zakłada się, że „elity pragną zachować swoją kulturową dystynkcję i rytuały przynależności, jak również dyskursy moralne, po to aby ustanowić jasne granice między sobą a resztą [społeczeństwa]"; w tym wypadku w programach szkolnych kładzie się nacisk na nauki humanistyczne (w tym grekę i łacinę) oraz sztukę, jak również elitarne drogie sporty i różnorodne wewnątrzszkolne rytuały[86]. Przy tym obecnie w amerykańskich i brytyjskich szkołach z internatem nacisk na kształcenie języków klasycznych, filozofii i sztuk pięknych jest równie silny jak w odległej nawet przeszłości[87]. Szeroki i ogólnokształcący program nauczania, któremu towarzyszy orientacja na przygotowanie do egzaminów i testów, przesądza o elitarności tych szkół (tym bardziej, że na jednego nauczyciela przypada niewielu uczniów). Mamy tutaj bez wątpienia do czynienia z pewnym paradoksem. Oto we współczesnym społeczeństwie ostatecznym celem edukacji zdaje się być kształcenie wyspecjalizowanych ekspertów. Realizowanie przez brytyjskie i amerykańskie elitarne szkoły średnie programu ogólnokształcącego zdaje się być sprzeczne z tą tenden-

[86] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 17–18.
[87] Tamże, s. 22.

cją. A jednak to właśnie takie podejście zdecydowanie pomaga w przyszłym uzyskaniu przez absolwenta statusu członka elity, którego jednym z atrybutów zdaje się być wszechstronne, a nie wysoce specjalistyczne wykształcenie.

Trzeci kontekst elitarności związany jest z wielowiekową niekiedy tradycją szkoły, z jej „historycznością"[88], stanowiącą źródło prestiżu i skomplikowanych niekiedy ceremonii i rytuałów. Przeprowadzone przeze mnie analizy elitarnego szkolnictwa średniego we Francji, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych dowodzą, że wszystkie tego rodzaju placówki funkcjonujące w wymienionych krajach powstały wiele wieków temu, a świetność swoją zyskały w wieku dziewiętnastym. Żadna ze szkół założonych w ostatnich dekadach nie uzyskała statusu elitarnej, nawet jeśli może poszczycić się znakomitymi wynikami nauczania, bowiem – jak się okazuje – w świadomości społecznej „nie ma elitarności bez tradycji". Znakomite pod względem poziomu nauczania szkoły średnie, jeśli owej tradycji nie posiadają, nie mają się do czego odwoływać.

Rubén A. Gaztambide-Fernández eksponuje jako czwarty kontekst w swojej klasyfikacji elitarność demograficzną, chociaż istota jego rozważań prowadzi mnie do wniosku, że nazwa „elitarność klasowa" byłaby bardziej adekwatna[89]. Pozostając jednak przy nomenklaturze tego autora, można stwierdzić, że odnosi się ona do struktury społecznej, jaką tworzą uczące się tam osoby (oraz do osiąganych przez nie znakomitych wyników w nauczaniu). Struktura owa nie zmieniła się od początku istnienia tych szkół; elitarne szkoły średnie skupiają osoby o „właściwym pochodzeniu", wywodzące się z wyższych klas społecznych i ekonomicznie uprzywilejowane (do placówek tych uczęszczają dzieci z rodzin bogatych lub bardzo bogatych).

Jak słusznie utrzymuje R.A. Gaztambide-Fernández, elitarne szkoły średnie sprawują pełną kontrolę nad procesami selekcyjnymi, przez co są „z definicji ekskluzywne i wykluczające"[90]. I to właśnie owo wykluczanie jest zdaniem badacza podstawowym celem i zadaniem procedury rekrutacyjnej – jej założeniem jest bowiem wybranie osób posiadających wszelkie dyspozycje do tego, aby identyfikować się z elitą[91].

Niezależnie od wszelkich akcji afirmatywnych struktura społeczna populacji uczniowskiej nie zmienia się. Szkoły te stanowią istotną płaszczyznę reprodukcji społeczno-kulturowej (problem ten zostanie rozwinięty

---

[88] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*…, dz. cyt., s. 32.
[89] Tamże, s. 35–36.
[90] Tamże, s. 26.
[91] Tamże, s. 44.

w dalszej części tego rozdziału, przy okazji analizy poglądów P. Bourdieu). Osoby z klasy robotniczej, które podejmują naukę w elitarnych placówkach uniwersyteckich (a tym bardziej dotyczy to edukacji na poziomie średnim w szkołach z internatem), przeżywają szok w pierwszym kontakcie z elitą, którego podłożem są różnice obyczajowe, a nie akademickie, i odmienność stylu życia klasy wyższej. Mówiąc o „bańce klasy średniej", w której się znaleźli, podkreślają ekskluzywność stylu życia ich kolegów i koleżanek[92]. W kontekście adaptacji swojego wyjściowego (rodzinnego) kapitału kulturowego do nowych warunków mówią o bolesnej dyslokacji pomiędzy starą a nową („elitarną") jego wersją, przeżywając często wówczas kryzys poczucia własnej wartości[93].

Wreszcie piąty wyróżniony przez R.A. Gaztambide-Fernándeza kontekst elitarności ma charakter geograficzny[94]. Dodam, że zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Wielkiej Brytanii oraz Szwajcarii elitarne szkoły średnie funkcjonują zwykle w izolacji od miast, w warunkach wiejskich, a ich monumentalne budynki usytuowane są na rozległych i pięknych terenach. Ów geograficzny izolacjonizm pozwala z jednej strony na tworzenie wizerunku bezpiecznego odosobnienia i ekskluzywności. Z drugiej natomiast strony – geograficzna „funkcjonalna izolacja" szkół elitarnych z internatem pozwala na urzeczywistnienie totalnej (elitarnej) socjalizacji[95]. Wilkins twierdzi, że „architekturalna wspaniałość «starych» budynków niesie przekaz dotyczący poczucia struktury, historii i wzniosłości, a w szczególności – uosabia pragnienie powrotu do stosunków społecznych, które istniały w przeszłości", a także idee przewidywalności, stabilności i bezpieczeństwa[96]. W takich geograficznych warunkach kształtują się też całożyciowe więzi i całożyciowa wspólnota absolwentów, której istotą jest identyfikacja i tożsamość szkoły, a jej znakomitą egzemplifikacją są pojęcia charakteryzujące grupy uczniów i absolwentów: Carthusian (Charterhouse School); Etonian (Eton College), Harrowian (Harrow School), Pauline (St. Pauline Schools), Wellingtonian (Wellington College), Old Wykehamist (Wykeham House Boys School). Przynosi to zdaniem J. Waters i R. Brooks efekt w postaci „metaforycznej separacji" uczniów przez

---

[92] D. Reay, G. Crozier, J. Clayton, *'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities*, s. 1111, https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/reay/Strangersinparadise.pdf

[93] Tamże, s. 1112.

[94] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*…, dz. cyt., s. 26.

[95] J. Waters, R. Brooks, *'The magical operations of separation: 'English elite schools' on-line geographies, internationalisation and functional isolation*, "Geoforum" 2015, Vol. 58, January, s. 86–94.

[96] Por. tamże, s. 19.

całe życie (przy czym wymienione wyżej nazwy pozwalają utożsamić się z tradycją i historią poprzednich pokoleń)[97]. Można więc stwierdzić, że „chociaż współczesne elity mają być może większe trudności w odizolowywaniu się (od reszty społeczeństwa niż w przeszłości- uzup. A.G.-M.), w żadnym wypadku socjalizacyjna rola tych [elitarnych] szkół nie uległa zmniejszeniu"[98].

Z kolei we Francji elitarne szkoły średnie wraz ze szkołami przygotowawczymi mieszczą się w historycznych paryskich budynkach oraz w Wersalu, co samo w sobie tworzy – jak to ujmuje Agnès van Zanten – „efekt lokacyjny"[99]. W konsekwencji takie umiejscowienie tych szkół, jak również lokalizacja innych wielkomiejskich placówek w dzielnicach o złej sławie (w tych z kolei uczą się dzieci z rodzin nieuprzywilejowanych), determinuje wiele ważnych aspektów ich funkcjonowania: „Miejsce jako przestrzeń społeczna krystalizuje partykularność procesów wykluczania, a także określa trajektorię społecznego dobrobytu (…), dynamikę układów społecznych, dynamikę rynku zatrudnienia oraz szkoły. Miejsce staje się samo w sobie procesem wielowymiarowego wykluczania i integracji: jako wir sił społecznych odrzuca ono lub akceptuje, integruje lub rozprasza, marginalizuje lub awansuje (…)"[100].

Można jednak do kwestii definiowania i klasyfikacji różnych kryteriów elitarności podejść w inny sposób. Oto Martin Trow definiuje edukację elitarną jako kształcenie w systemie dziennym oparte na restrykcyjnych procedurach selekcyjnych, które pozwalają na wyłonienie najzdolniejszych uczniów. Uczniowie ci są następnie kształceni na najwyższym poziomie intelektualnym, a jednocześnie w sposób bardziej intensywny[101].

Przeprowadzone w tej książce analizy szkolnictwa elitarnego prowadzą mnie z kolei do próby skonstruowania takiej klasyfikacji elitarnych szkół średnich, której podstawowym kryterium byłoby ich geograficzne położenie (kraj, w którym są umiejscowione), przy czym elementem różnicującym w ramach tej typologii byłby zestaw specyficznych dla określonej lokalizacji cech.

---

[97] Tamże, s. 27.

[98] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 15.

[99] A. van Zanten, *Sociology of elite education*…, dz. cyt., s. 337.

[100] F. Moulaert, E. Morlicchio, L. Cavola, *Social Exclusion and Urban Policy in European Cities: Combining 'Northern' and 'Southern' European Perspectives* [w:] H.S. Geyer, E. Elgar (eds), *International Handbook of Urban Policy*, Cheltenham, Vol. 1, s. 150, podaję za: M. Alberio, *Education and Social Inequalities in the Urban Space: A French Example*, "Interventions économiques – Papers on Political Economy", June 2012, s. 5. http:// interventionseconomiques.revues.org/

[101] M. Trow, *Academic Standards and Mass Higher Education*, "Higher Education Quarterly" 1987, Vol. 41, Issue 3, s. 210.

1. Elitarne szkolnictwo średnie typu brytyjskiego

Typ ten cechuje nadzwyczajna, utrzymująca się od wieków społeczno-ekonomiczna i kulturowa „szczelność". Zdecydowana większość uczniów pochodzi z rodzin bardzo bogatych i dysponujących wysokim poziomem kapitału kulturowego, przy czym ich rodzice (w szczególności ojcowie) także posiadają elitarne wykształcenie, jak również pracują w prestiżowych zawodach na wysokich stanowiskach. W tych posiadających wielowiekową tradycję szkołach nawiązuje się bezpośrednio do ideologii arystokratycznej, przy czym funkcje: selekcyjna, akademicka i socjalizacyjna tych placówek splecione są ze sobą nierozerwalnie, wytwarzając „elitę elit"; w osobach absolwentów tych instytucji uosabia się idea ogólnokształcącego wykształcenia na najdoskonalszym poziomie. Szkoły te mają charakter placówek prywatnych o bardzo wysokim czesnym. Ich absolwenci kontynuują naukę na najlepszych uniwersytetach, takich jak Oxford czy Cambridge. Bardzo wysoki status społeczny absolwentów sprawia, iż w przyszłości część z nich z pewnością sprawować będzie władzę społeczno-polityczną oraz kulturową; będą wręcz „kontrolować społeczeństwo", a oni sami stanowić będą „bastion" tradycyjnej władzy białych mężczyzn. Absolwentów tych szkół można nazwać „elitą skonsolidowaną", jasno wyróżnialną w społeczeństwie, których charakteryzuje wysoka świadomość własnej elitarnej tożsamości grupowej. Placówki te to funkcjonujące w idealnym odosobnieniu szkoły z internatem, co – jak zostanie wykazane w odpowiednim rozdziale tej książki – pozwala im na urzeczywistnienie idei totalnej socjalizacji, której jednym ze skutków jest kształtowanie w absolwentach przekonania o własnej elitarności. Funkcjonowanie brytyjskich elitarnych szkół średnich jest znakomitym przykładem reprodukcji ekonomicznej i społeczno-kulturowej. Przykładami takich szkół są: Eton College, Harrow, Shrewsbury, Westminster, Winchester, St Paul's School, Charterhouse i Rugby.

2. Elitarne szkolnictwo średnie typu amerykańskiego

Typ ten ma wiele cech wspólnych z opisanym wyżej typem brytyjskim. Są to instytucje w bardzo wysokim stopniu selekcyjne, zorientowane na kształcenie ogólnokształcące, dążące do potwierdzania wysokiego wyjściowego poziomu kapitału kulturowego uczniów, u którego podstaw leży wychowanie rodzinne. Szkoły funkcjonujące w ramach tego systemu uczestniczą w sposób oczywisty w procesach reprodukcji ekonomicznej i społeczno-kulturowej. Podobnie jak szkoły brytyjskie, dostarczają one – z uwagi na to, iż są w większości placówkami z internatem – warunków do

bardzo intensywnej socjalizacji. To dzięki niej absolwenci posiadają wysokie poczucie własnej wartości i są samodzielni w kreowaniu własnego życia. Większość z nich kontynuuje następnie naukę na najlepszych uniwersytetach takich jak Harvard, Yale, Princeton czy Stanford. Ostatecznie absolwenci ci zajmują zwykle bardzo wysokie miejsca w strukturze społecznej.

Istnieją dwie ważne cechy odróżniające amerykański typ szkodnictwa od brytyjskiego. Po pierwsze, instytucje amerykańskie, choć zdecydowanie wzorują się na placówkach brytyjskich, pozbawione są jednak arystokratycznego układu odniesienia. Ich ideologicznych źródeł należy szukać w idei *self-made mana* (w wolnym tłumaczeniu: człowieka, który zawdzięcza wszystko sobie samemu). Z uwagi na obecną w Stanach Zjednoczonych silną orientację na kulturową różnorodność są one w większym stopniu niż analogiczne instytucje brytyjskie otwarte na mniejszości etniczne oraz na obecność w populacji uczniowskiej wybitnych jednostek pochodzących z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. W tych prywatnych placówkach obowiązuje bardzo wysokie czesne, jednakże podejmowane przez nie działania afirmatywne (których istotą jest wypłacanie stypendiów lub zwolnienie z opłaty czesnego) sprawiają, że pewna niewielka grupa osób spoza istniejącej elity może podjąć w nich naukę (co nie narusza jednak w żaden sposób struktury ekonomicznej i społeczno-kulturowej ich populacji uczniowskiej). Po drugie, z uwagi na warunki geograficzno-demograficzne Stanów Zjednoczonych, absolwenci tych szkół nie funkcjonują w ramach tych samych aglomeracji, lecz żyją w rozproszeniu, rozjeżdżając się po ukończeniu nauki po całym kraju. Osiągając bardzo wysoki status w społeczeństwie, nie stanowią jednakże w takim stopniu zintegrowanej grupy (elity), jak to ma miejsce w Wielkiej Brytanii. Przykładami takich szkół są: Phillips Andover Academy, Phillips Exeter Academy, St. Paul's School, St. Mark's School, Choate Rosemary Hall, Groton School, The Lawrenceville School, i The Hotchkiss School.

3. Elitarne szkolnictwo średnie typu francuskiego

Placówki te mają charakter publiczny, w związku z czym nie obowiązują w nich opłaty czesnego. Są to szkoły bez internatu, co w oczywisty sposób ogranicza ich funkcję socjalizacyjną – jest to bardzo istotny element odróżniający szkolnictwo francuskie od brytyjskiego czy amerykańskiego. Ponadto szkoły te są w takim samym stopniu selekcyjne, jak dwa omówione wyżej systemy szkolnictwa średniego, jednakże selekcja opiera się w tym przypadku raczej na wskaźnikach dotyczących osiągnięć w nauce

(wyniki standardowych testów) niż o charakterze społecznym. W punkcie wyjścia więc omawiane tu instytucje szkolnictwa francuskiego mają – dzięki odwoływaniu się do egalitarnych ideałów z czasów rewolucji francuskiej – silnie merytokratyczny charakter. Jednakże w praktyce prowadzony w nich proces edukacyjny stanowi wręcz symboliczny (w kontekście poglądów P. Bourdieu) przykład ekonomicznej i społeczno-kulturowej reprodukcji, do szkół tych bowiem uczęszczają głównie dzieci rodzin z wyższych klas społecznych. Program owych placówek w mniejszym stopniu odwołuje się do modelu człowieka wszechstronnie wykształconego, w znacznie większym natomiast – do modelu wysokiej klasy eksperta, czy też skrajnego biurokraty bądź technokraty. Absolwenci, którzy stanowią bardzo niewielką grupę osób (wąską elitę), kontynuują naukę w najlepszych placówkach edukacji wyższej typu *grande école*, po czym podejmują pracę na wysokich stanowiskach we francuskiej administracji państwowej oraz w korporacjach, aby z czasem awansować na te najwyższe. Funkcja stratyfikacyjna tych szkół jest oczywista; ich absolwenci osiągają najwyższe szczeble drabiny społecznej. Stanowią integralną i ważną część tej „sortującej" i selekcyjnej machiny w społeczeństwie francuskim, jakim jest system szkolnictwa. Ich zadaniem jest w punkcie wyjścia uczestnictwo w procesie tworzenia nierówności społecznych – głównie w oparciu o kryteria osiągnięć w nauce. Dla wszystkich szczebli i form szkolnictwa francuskiego charakterystyczny jest stan nieustannej konkurencji pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia – dotyczy to więc również uczniów elitarnych szkół średnich. Celem jest tutaj wyłonienie najlepszych, którzy zasługują na miejsce w elicie. Występujące we Francji mechanizmy regulowania ambicji oraz polityka oświatowa, której celem jest głównie selekcjonowanie uczniów (zarówno poprzez edukacyjne wybory ścieżek szkolnych, jak i edukacyjne rezultaty – osiągnięcia w nauce), powodują, iż w praktyce populacja tych szkół zdominowana jest przez – powtórzę to raz jeszcze – uczniów z najwyższych klas społecznych, przez co placówki te mogą być uznane za swoisty filtr selekcyjno-reprodukcyjny. Przykładami elitarnych szkół francuskich są: Lycée Henri-IV, Lycée Louis-le-Grand, Lycée Sainte Geneviève, Lycée Hoche, Lycée Janson-de-Sailly, College Stanislas.

4. Elitarne szkolnictwo średnie typu japońskiego i singapurskiego

Japońskie elitarne szkolnictwo średnie posiada kilka ważnych cech wspólnych z francuskim, jednakże trudno uznać te dwa systemy za tożsame. Najbardziej elitarne szkoły japońskie to placówki prywatne bez internatu. Punktem krytycznym całego systemu edukacji japońskiej są, odwołu-

jące się do encyklopedycznej wiedzy, egzaminy wstępne do uczelni wyższych. Trzeba przy tym zaznaczyć, że uzyskanie statusu studenta w najlepszych placówkach akademickich w sposób radykalny zwiększa możliwość odniesienia sukcesu społeczno-zawodowego w przyszłości (szczególnie, choć nie tylko, odnosi się to do uniwersytetu tokijskiego – Todai). Specyfika tych egzaminów – (również i w społecznym postrzeganiu ich przez Japończyków) – decyduje też o merytokratyczności całego japońskiego systemu edukacji. W Japonii zdecydowanie dominującym kryterium elitarności szkół średnich jest ich potencjał lokowania absolwentów na najlepszych uniwersytetach, a takie szkoły jak prywatne placówki Nada czy Kaisei Academy mają w tym zakresie ogromne osiągnięcia, co przyciąga najzdolniejszych uczniów z niższej szkoły średniej. W ten sposób powstaje efekt sprzężenia zwrotnego: zdolność do przygotowania uczniów do egzaminów wstępnych na najlepsze uczelnie wyższe przekłada się na znakomite wyniki szkoły w zakresie przyjęć do tych placówek, a to z kolei zwiększa jej atrakcyjność w oczach najlepszych uczniów kończących niższą szkołę średnią (których po przyjęciu do wyższej szkoły średniej jest znacznie łatwiej przygotować do owych egzaminów). W ten sposób do rywalizacji o miejsca na najlepszych uniwersytetach w pewnej przynajmniej mierze dochodzi już na etapie egzaminów wstępnych do elitarnych szkół średnich.

Japonia jest przy tym krajem, w którym doszło do zastąpienia jednego systemu elitarnej edukacji na poziomie średnim – innym systemem. Oto bowiem jeszcze kilka dekad temu trzon edukacji elitarnej na poziomie średnim stanowiły szkoły publiczne; to ich absolwenci byli przyjmowani do najbardziej prestiżowych uniwersytetów. Jednak w rezultacie reformy edukacji, zmierzającej do egalitaryzacji dostępu do nauki odstąpiono od hierarchizowania publicznych szkół, co stanowiło rezultat zastosowania randomizacji w procesie rekrutacji (losowego doboru uczniów) – skutkiem tego skład populacji uczniowskiej w tych szkołach stał się bardzo zróżnicowany, jeśli chodzi o poziom osiągnięć w nauce. W konsekwencji dawne szkoły elitarne straciły swój elitarny charakter, a zyskały go szkoły prywatne, takie jak Nada czy Kaisei Academy.

Z kolei w systemie szkolnictwa singapurskiego zjawiska typowe dla merytokracji nabierają charakteru ekstremalnego. System edukacyjny staje się opartą o nieustanne testowanie uczniów maszyną sortującą, której integralną częścią i punktem krytycznym jest elitarne szkolnictwo średnie symbolizowane przez Raffles Institution i Hwa Chong Insitution. Niezwykłą cechą elitarnego szkolnictwa średniego w tym kraju jest podejmowanie przez setki jego absolwentów nauki na poziomie wyższym w najlepszych uczelniach brytyjskich i amerykańskich typu Oxford i Cambridge oraz

amerykańskiej Ivy League. Część z nich otrzymuje wysokie stypendia rządowe, a po powrocie do Singapuru obejmuje z czasem najwyższe stanowiska w społeczeństwie. Struktura systemu władzy i bogactwa w Singapurze jest opanowana przez kolejne pokolenia absolwentów tych szkół.

5. Elitarne szkolnictwo średnie typu szwajcarskiego

Jest on już u swoich podstaw diametralnie innym typem niż opisywane wyżej. Jego celem jest kształcenie wielonarodowej i wielokulturowej korporacyjnej elity, liderów na skalę światową. Szwajcarskie „międzynarodowe" prywatne szkoły z internatem z niezwykle wysokim czesnym, choć w swojej retoryce odwołują się do tradycji szkół brytyjskich, stanowią fenomen sam w sobie. Są to szkoły, których oferta skierowana jest do potomków rodów arystokratycznych, a także multimilionerów z Europy, jak również Azji, Afryki i obu Ameryk. Ich absolwenci podejmują naukę w najlepszych uniwersytetach brytyjskich, amerykańskich bądź placówkach akademickich w swoich własnych krajach. Kształcenie w szkołach tego typu zbudowane jest na wartościach i ideologii globalnego korporacjonizmu, zachodniej racjonalności, a realizowane w nich programy nauczania odwołują się do zachodniego kanonu (a kategoria wielokulturowości ma w znacznie większym stopniu charakter powierzchowny i retoryczny niż realny). Kryterium pochodzenia społecznego czy narodowego nie odgrywa żadnej roli w procesie rekrutacyjnym; głównym czynnikiem selekcyjnym jest tu natomiast możliwość opłacenia czesnego przez ucznia, choć niski kapitał kulturowy rodziny i słabe kompetencje w zakresie uczenia się mogą stanowić potencjalną barierę dla kandydatów. Przykładami elitarnych szwajcarskich szkół średnich są m.in.: Aiglon College, Collège du Léman, Brillantmont International School w Lozannie, Leysin American School, Institut Le Rosey.

Tytuł tej pracy odwołuje się do kategorii ruchliwości konkurencyjnej, której źródłem jest klasyczny tekst Ralpha Turnera. Konieczna jest więc rekonstrukcja założeń tej koncepcji i jej adaptacja do głównego problemu tej książki. Trzeba od razu dodać, że R. Turner wprowadza dwa typy ruchliwości: konkurencyjną i sponsorowaną. Odnoszą się one do sposobu przemieszczania się jednostek wzwyż drabiny społecznej[102].

Interesująca mnie w tym miejscu rozważań ruchliwość konkurencyjna odnosi się do „systemu, w którym status przynależności do elity stanowi

[102] Po raz pierwszy koncepcja Turnera omówiona została w polskiej socjologii edukacji przez Z. Melosika. Zob. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*…, dz. cyt. W niniejszym tekście dokonuję niezależnego odczytania tej koncepcji.

nagrodę za zwycięstwo odniesione w warunkach otwartej konkurencji i wynika z własnego wysiłku kandydata”[103]. Nagroda – w postaci przynależności do elity – nie jest przyznawana przez członków istniejącej elity; nie mogą oni „decydować, kto ją otrzyma, a kto nie otrzyma”[104]. Tak więc „ruchliwość konkurencyjna przypomina zawody sportowe, w których wielu współzawodniczy o kilka jasno zdefiniowanych nagród”[105]. Nagrodami tymi – według logiki myślenia R. Turnera – są bez wątpienia kredencjały/dyplomy najlepszych szkół średnich i uniwersytetów, które w największym stopniu ułatwiają dostęp do najwyższych stanowisk i osiągania najwyższych dochodów.

Tak więc można stwierdzić, że ruchliwość konkurencyjna jest w ujęciu R. Turnera bezpośrednio związana z kategorią osiągnięć, z kolei ruchliwość sponsorowana – której więcej uwagi poświecę w dalszej części tego rozdziału – z kategorią askryptywności[106].

Turnerowską koncepcję ruchliwości konkurencyjnej rozszerzył James Rosenbaum, wprowadzając pojęcie „ruchliwości turniejowej” (*tournament mobility*), której bardzo dobrą, choć nie jedyną, egzemplifikacją jest francuski system wyłaniania elit. W przypadku ruchliwości konkurencyjnej *sensu stricto* na każdym etapie kariery istnieje możliwość dalszego awansu, to znaczy, że mimo serii porażek jednostka może odnieść sukces. Inaczej mówiąc, w społeczeństwie istnieje duża liczba jednostek aspirujących do elity, które w każdym momencie mogą do niej dołączyć, podejmując odpowiedni wysiłek lub wskutek erupcji ukrytego dotąd talentu (teoretycznie dotyczy to nawet tych jednostek, które pochodzą z bardzo ubogich, kulturowo zaniedbanych i nieposiadających aspiracji edukacyjnych rodzin). Natomiast w przypadku „ruchliwości turniejowej” (niczym w turnieju tenisowym) wraz z każdym kolejnym szczeblem selekcji liczba owych kandydatów zmniejsza się – następuje radykalne wyeliminowanie pewnej grupy ludzi, którzy nie mają już w przyszłości żadnych szans wejścia na szczyty. Selekcja jest nieodwołalna. Osoby, które doznały porażki, nie mają już szans konkurować na wyższym szczeblu. Z kolei ci, którzy wygrali na danym szczeblu, muszą konkurować na następnym, bez żadnych gwarancji osiągnięcia ostatecznego sukcesu[107]. W takim ujęciu na karierę – także i tę

---

[103] R. Turner, *Sponsored and Contest Mobility and the School System*, „American Sociological Review” 1960, Vol. 25, No. 6, December, s. 856.

[104] Tamże.

[105] Tamże, s. 857

[106] N. Bulle, *Sociology and Education: Issues in Sociology of Education*, Bern 2008, s. 254.

[107] Por. omówienie tej koncepcji przez M. Sako, *Forces for Homogenity and Diversity in Industrial Relations System* [w:] M. Sako, H. Sato (eds), *Japanese Labour and Management in Transition. Diversity, flexibility and participation*, Abingdon 1997, s. 105–106.

edukacyjną – jak piszą Josef Brüderl, Andreas Diekmann i Peter Preisendörfer składa się sekwencja następujących po sobie „konkurencji", przy czym na początku każdego kolejnego etapu znajduje się „grupa osób, które rozpoczynają swoją karierę w tym samym czasie i na tym szczeblu hierarchii". Konkurują one, jak wskazują ci autorzy, o przejście do następnej rundy, przy czym zwycięzcy pierwszej rundy uzyskują prawo do rywalizacji w drugiej, gdzie rywalizować będą jedynie przeciwko innym zwycięzcom z pierwszej rundy. Z kolei ci, którzy nie przeszli dalej, mogą w dalszym ciągu konkurować ze sobą o poszczególne, lepsze lub gorsze, miejsca – ale już tylko na niższym szczeblu hierarchii, z którego nie zdołali przejść wyżej[108]. Wypadają oni bowiem z „turnieju głównego", jednakże mogą uczestniczyć w swoistych podturniejach (turniejach drugiego rzędu)[109].

Jeśli chodzi o funkcjonowanie systemu edukacji, może się wydawać, iż każda jednostka ma szansę dorównać innym, uzyskując w późniejszym wieku wysokiej klasy edukacyjne kredencjały. Jednakże w praktyce mamy tutaj do czynienia z ruchliwością turniejową, a więc sytuacją, w której selekcja na poszczególnych etapach w zdecydowanej większości przypadków ma charakter ostateczny, co oznacza, że osobom, które nie zdołały przejść wyżej lub nie zostały przyjęte do najlepszych placówek edukacyjnych, pozostaje możliwość uczestniczenia w owych „podturniejach" (walka o miejsce w gorszych placówkach edukacyjnych i rywalizacja o miejsca pracy o niższym prestiżu). W procesie konkurencji turniejowej istotne są również dwa elementy: przebieg ścieżki kariery oraz etap wczesnej selekcji. Osoby znajdujące się na tzw. szybkiej ścieżce (*fast trackers*) mają większe szanse niż osoby, które wystartowały później (*late starters*)[110]. Osoby z „szybkiej ścieżki" częściej uzyskują wysoką pozycję społeczną i zazwyczaj dochodzi do tego wcześniej. Większa jest też ich „maksymalnie możliwa do uzyskania pozycja" oraz „minimalnie zwykle uzyskiwana pozycja"[111]. Mamy tutaj do czynienia ze zjawiskiem pozytywnej stygmatyzacji. Wobec osób, które weszły na „szybką ścieżkę", używa się takich określeń jak: osoba o wysokim potencjale, „supergwiazda", „szybkobiegacz" czy „chodzący po wodzie"[112]. Jak pisze Rosenbaum, „model turniejowy akcentuje kluczową rolę każdej porażki w rywalizacji, ponieważ wyklucza ona jednostkę z głównego turnieju"[113].

---

[108] J. Brüderl, A. Diekmann, P. Preisendörfer, *Patterns of Intraorganizational Mobility: Tournament Models, Path Dependency, and Early Promotion Effect*, „Social Science Research" 1991, No. 20, s. 199–200.

[109] Tamże, s. 199.

[110] Tamże, s. 200.

[111] Tamże.

[112] Tamże.

[113] Por. J.E. Rosenbaum, *Tournament Mobility: Career Patterns in a Corporation*, "Administrative Science Quarterly" 1979, Vol. 24, No. 2, s. 231.

W jaki sposób w ramach koncepcji ruchliwości konkurencyjnej i turniejowej można zdefiniować rolę elitarnych szkół średnich? Otóż wydaje się, że można wyróżnić dwa konteksty tej roli. Pierwszy z nich związany jest z faktem, iż szkoły te przynoszą ogromne korzyści konkurencyjne swoim uczniom. Dostarczany przez nie kredencjał (dyplom) oraz kapitał kulturowy stanowi wielki atut na dalszych etapach konkurencji. Można nawet stwierdzić, że ich ukończenie niemalże automatycznie daje wstęp do „wielkiego finału", za który uznać można rywalizację o elitarne pozycje na rynku pracy. Wielki finał poprzedzony być oczywiście musi zwycięstwem w rywalizacji o miejsca w najlepszych placówkach szkolnictwa wyższego (typu Harvard czy Stanford, Oxford czy Cambridge lub francuskie *Grandes Écoles*, względnie tokijski Todai). Jak zostanie wykazane w tej książce, na tym etapie konkurencji absolwenci elitarnych szkół średnich są niemalże skazani na sukces. Z kolei na rynku pracy, w związku ze wzrastającą liczbą absolwentów bardzo dobrych uczelni wyższych, to właśnie dyplom elitarnej szkoły średniej przesądza – jak już wspomniano wcześniej – o powodzeniu w obejmowaniu najwyższych stanowisk. Edukacja w placówkach elitarnych jest więc wkroczeniem na ową „szybką ścieżkę" prowadzącą bezpośrednio na szczyty, co z dużym prawdopodobieństwem pozwoli ominąć wszelkie meandry; możemy tutaj mówić nawet o efekcie trampoliny. Jak to zostanie wykazane na przykładzie edukacji Wielkiej Brytanii, Francji i Stanów Zjednoczonych, ścieżka edukacji elitarnej niemal w każdym kraju jest skonstruowana w sposób bardzo podobny do siebie. Punktem wyjścia jest pochodzenie rodzinne (wysoki status społeczno-ekonomiczny) i rodzinny kapitał kulturowy. Dają one dużą przewagę w toczącej się konkurencji. Następne etapy to: elitarna szkoła średnia – elitarna szkoła wyższa – elitarne miejsce pracy.

Z tych rozważań wyłania się drugi kontekst roli, jaką elitarne szkoły średniej odgrywają w ruchliwości konkurencyjnej czy turniejowej. Otóż edukacja w nich nie tylko stanowi bardzo istotny czynnik sukcesu osiąganego na dalszych etapach konkurencji, ale także stanowi cel konkurencji sam w sobie; wymarzone miejsce w elicie uczniów, którzy w przyszłości staną się elitą narodową.

Warto także rozważyć rolę elitarnego szkolnictwa średniego w kontekście drugiego z wyróżnionych przez R. Turnera sposobów ruchliwości. Oto w systemie ruchliwości sponsorowanej nowi członkowie elity są rekrutowani przez już istniejącą elitę, przy czym status elitarności zależy od spełnienia określonych kryteriów. Oczywiście kryteria te zdefiniowane są przez członków starej elity. Jak pisze R. Turner, „odrzuca się wzory konku-

rencji na rzecz kontrolowanego procesu selekcji”[114]. Mamy tutaj do czynienia ze „sponsorowaną indukcją do elity[115], a status członkostwa nie może być uzyskany ze względu na wysiłek czy obraną przez kandydata strategię[116]. O ile przy tym w modelu ruchliwości konkurencyjnej opóźnia się rozdawanie nagród tak długo, jak jest to możliwe, o tyle w ramach konkurencji sponsorowanej „pożądana jest dość wczesna selekcja pewnej tylko liczby osób potrzebnych do zajęcia wolnych miejsc w elicie”[117]. „Wczesna selekcja daje czas na przygotowanie rekrutów do zajęcia miejsc w elicie”[118].

Ponadto, zdaniem R. Turnera, o ile w warunkach ruchliwości konkurencyjnej celem edukacji jest „wyposażanie tak wielu osób, jak to możliwe, w kompetencje konieczne do uzyskania statusu elity”, o tyle w ramach ruchliwości sponsorowanej celem jest „przekazywanie kultury elit tylko tym, którzy przypuszczalnie do elity wejdą”[119]. Tak więc w warunkach ruchliwości sponsorowanej najwyżej cenione są te szkoły, które „kultywują kulturę elit”[120].

Ralph Turner uważa również, że w warunkach ruchliwości konkurencyjnej edukacja jest zorientowana na kształtowanie praktycznych kompetencji. Z kolei w warunkach sponsorowanych głównym celem jest „kultywowanie wewnątrzklasowej lojalności, gustów i manier elity” oraz rozwój tego, co estetyczne i intelektualne, natomiast praktyka odgrywa mniejszą rolę[121].

Mogłoby się wydawać, że kategoria ruchliwości sponsorowanej nie jest adekwatnym narzędziem do analizy współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, w tym także funkcjonowania elitarnych szkół średnich. Na każdym bowiem etapie zdobywania wykształcenia dochodzi do nieustanej konkurencji. Związana jest ona z selekcją o charakterze doszkolnym (przyjęcia do określonych placówek), wewnątrzszkolnym (oceny i różnego typu rankingi uczniowskie czy różnego typu „grupowania uczniów” [*tracking*] ze względu na ich zdolności lub wyniki nauczania) oraz poszkolnym (w szczególności – egzaminy na zakończenie szkoły średniej, determinujące w dużej mierze edukacyjną przyszłość uczniów). Istotą ideologii ruchliwości sponsorowanej jest pozbawianie dostępu do określonych placówek edukacyjnych (i określonego typu wykształcenia) pewnych grup ludzi – z uwagi na ich cechy,

[114] R. Turner, *Sponsored and Contest Mobility*…, dz. cyt, s. 857.
[115] Tamże.
[116] Tamże, s. 856.
[117] Tamże.
[118] Tamże.
[119] Tamże, s. 863.
[120] Tamże, s. 862.
[121] Tamże, s. 864.

takie jak pochodzenie społeczne, płeć czy rasa. W przeszłości istniały w tym zakresie wręcz bariery formalno-prawne. Obecnie sytuacja zmieniła się; wielu teoretyków oraz polityków uznaje, że współczesne społeczeństwa mają charakter merytokratyczny. O liberalnej idei merytokracji w taki sposób pisałam w książce *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*: „u jej podstaw leży rezygnacja z esencjalizmu w postrzeganiu jednostki (…). W praktyce politycznym ideałem stają się zasady równości dostępu i równości możliwości (szans) (…). Merytokratyczna ideologia (…) znosi tradycyjne wykluczanie z góry (…). Chłopi i robotnicy, czarni, wreszcie kobiety nie są już z zasady pozbawiani szansy na sukces”[122]. Można tutaj także przedstawić – przytaczając za Zbyszkiem Melosikiem – poglądy na merytokrację D. Bella: „Warto dodać, że idea społeczeństwa merytokratycznego, opierającego się na zasadzie «równości możliwości na wstępie» (lecz nie «równości rezultatów na końcu»), jest wyprowadzona z «fundamentalnego dogmatu klasycznego liberalizmu, który głosi – jak ujmuje to D. Bell – że «to jednostka, a nie rodzina, społeczność lub państwo», stanowi podstawowy układ odniesienia (…)”, przy tym „instytucje mają ustanowić zarówno «procedury regulujące sprawiedliwą konkurencję» między różniącymi się między sobą (pod względem możliwości życiowych) członkami społeczeństwa, jak i kanały «ruchliwości w górę»”[123]. Z. Melosik przytaczający poglądy D. Bella pisze dalej: „Neguje się – na rzecz «równego współzawodnictwa w zakresie talentów i ambicji» wszelkie – związane z «przypisanymi atrybutami» (np. urodzenie) kryteria alokacji w społeczeństwie. «Jest to ideał wyprowadzony bezpośrednio z ideałów Oświecenia, w kategoriach Kanta – zasada indywidualnej zasługi zgeneralizowana w imperatyw kategoryczny»[124]. Na tej właśnie regule opiera się struktura współczesnego społeczeństwa: w perspektywie kapitalistycznej decydującą rolę odgrywa tu walka o pieniądze, w (…) [perspektywie] romantycznej – ambicja w walce o sukces (przy akceptacji całej „ideologii Kopciuszka”), w intelektualnej – priorytet wiedzy (i walka o dostęp do niej), wreszcie – w perspektywie *stricte* społecznej – walka o dostęp do «edukacyjnych kredencjałów», której skutkiem jest «kodyfikacja nowego porządku społecznego wynikającego z priorytetu nadanego oszlifowanemu przez edukację talentowi»”[125]. Mogę więc stwierdzić za N. Bulle, że w ta-

---

[122] Por. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość...*, dz. cyt., s. 137–138.

[123] D. Bell, *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, New York 1973, s. 426, podaję za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*…, op. cit., s. 108.

[124] Tamże.

[125] Tamże.

kim podejściu „konkurencja jest związana z otwartym dostępem do różnego typu statusów", „odzwierciedla ona dynamikę działania, które wypływa z jednostki"[126]. Nietrudno w tym miejscu zauważyć, że elitarne szkolnictwo średnie jest częścią całego systemu współzawodnictwa o (wysokie) miejsce w strukturze społecznej.

Jednakże można również pokazać, w jaki sposób funkcjonuje ono w ramach ruchliwości sponsorowanej. Analiza kontroli dostępu do elitarnych szkół średnich, szczególnie w modelu brytyjskim i amerykańskim, ale także szwajcarskim i francuskim, japońskim i singapurskim, prowadzi do wniosku, że konkurencyjność jest tutaj ograniczona – w walce uczestniczą tylko uprzywilejowani. Bez wątpienia mamy tutaj do czynienia ze sponsorowanym regulowaniem dostępu, w którym to procesie kluczową rolę odgrywają nierówności społeczne. Mamy tutaj do czynienia nie z otwartą, lecz z zamkniętą rywalizacją. Polityka przyjęć do takich szkół ma charakter askryptywny – jest zorientowana na przyjmowanie osób z rodzin bardzo dobrze sytuowanych, posiadających rodziców wykonujących prestiżowe zawody i zajmujących prestiżowe stanowiska. Ceniony jest przy tym wysoki kapitał kulturowy kandydatów oraz cechy osobowościowe, jak i styl bycia typowy dla przedstawicieli najwyższych klas. Mamy tutaj do czynienia z – typowym dla ruchliwości sponsorowanej – wykluczaniem (wręcz „odcinaniem dostępu") zdecydowanej większości młodzieży z każdego kolejnego rocznika. Jak pisze Peter W. Cookson: „Średnie szkoły elitarne z internatem są potężnymi inkubatorami przywilejów klasowych, będącymi tymi istotnymi instytucjami edukacyjnymi, które oddzielają klasę elitarną [od reszty społeczeństwa]"[127]. „Nie można udawać, że edukacja elitarna nie ma specjalnego charakteru; jest przeznaczona dla wybranych, tak jak istnieją luksusowe samochody, które należy przeciwstawić publicznym środkom transportu – można dostać się nimi w to samo miejsce, ale podróż jest przyjemniejsza, łatwiejsza, czystsza, bezpieczniejsza i szybsza. Oczywiście jest też bardziej kosztowna"[128].

Badając funkcjonowanie elitarnych szkół średnich, można – ze względu na obecne tu ograniczanie puli kandydatów do osób o właściwym statusie społeczno-ekonomicznym i kulturowym – posłużyć się kategorią skonstruowaną przez Lauren Riverę na potrzeby analizy zjawiska regulowania

---

[126] N. Bulle, *Sociology and Education*..., dz. cyt., s. 254.

[127] P.W. Cookson Jr., *Perspectives on Elite Boarding Schools* [w:] M. Berends, M.G. Springer, D. Ballou, G.J. Walberg (eds), *Handbook of Research on School Choice*, New York 2009, s. 462.

[128] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*..., dz. cyt., s. 15.

dostępu do elitarnych stanowisk w prestiżowych firmach amerykańskich. Otóż pisze ona o „sponsorowanym systemie selekcji" czy też o „sponsorowanej konkurencji": każdy może konkurować o dostępne miejsca, jednakże w praktyce rozważani są tylko ci kandydaci, którzy są sponsorowani przez istniejące elity (przy wysokiej korelacji „prawdopodobieństwa sukcesu ze statusem społeczno-ekonomicznym i rasą")[129]. Sponsorowana konkurencja to więc taka, w warunkach której „jedynie uczniowie z właściwym kapitałem społecznym mogą wejść na plac gry"[130].

Sponsorowana konkurencja w przypadku elitarnych szkół średnich polega więc na tym, iż choć nie ma żadnych formalno-prawnych i społecznych barier w dostępie, a szkoły wręcz prześcigają się ze sobą w eksponowaniu swojej woli uzyskania społeczno-kulturowej różnorodności swojej uczniowskiej populacji, to w praktyce rywalizacja o miejsce w nich jest bardzo ograniczona. Istnieją tutaj trzy typy barier: ekonomiczno-finansowa (czesne – za wyjątkiem tych krajów, gdzie nauka w takich szkołach jest bezpłatna), społeczna (pochodzenie, zawód, wykształcenie i stanowisko rodziców), kulturowa (posiadanie kapitału kulturowego typowego dla klas wyższych). Pozornie o warunkach naprawdę wolnej konkurencji można mówić tylko w odniesieniu do tej części procesu selekcji, który związany jest osiągnięciami *stricte* naukowymi uczniów (wyniki egzaminów i testów), choć i tutaj oczywistą przewagę mają osoby z klas społecznie uprzywilejowanych. Sponsorowanie talentu, który sprowadzany jest dziś niejednokrotnie tylko do kompetencji w zakresie rozwiązywania testów, daje ogromną korzyść dzieciom z rodzin o wysokim kapitale kulturowym i ekonomicznym. Żadne programy edukacji wyrównawczej skierowane do dzieci z rodzin biednych i nieposiadających pożądanego poziomu kapitału kulturowego nie zdołają wyrównać „kognitywnych deficytów", które uniemożliwiają uzyskanie wysokich wyników w testach. Poza tym rodziny o wysokim poziomie kapitału kulturowego i potencjale ekonomicznym podejmują wszelkie możliwe wysiłki w kierunku przygotowania dzieci do rozwiązywania egzaminacyjnych testów (odnosi się to do wszystkich szczebli edukacji i polega na przykład na zapewnianiu płatnych lekcji dodatkowych). Nie ulega więc wątpliwości, że w elitarnych szkołach z internatem uczy się nie tylko społeczno-kulturowa i ekonomiczna elita, ale także „kognitywna elita", która stoi na szczycie społecznej „kognitywnej stratyfikacji"[131]. Posiada ona niezwykle wysoki „kognitywny kapitał", którego wskaźnikiem jest wysoki iloraz inte-

---

[129] L. Rivera, *Pedigree: How Elite...*, dz. cyt., s. 30.

[130] Tamże, s. 53.

[131] Pojęcie to zaczerpnęłam z książki: R.J. Herrnstain, Ch. Murray, *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*, New York 1994, s. 25.

ligencji i inne kompetencje intelektualne[132]. W konsekwencji to dzieci elity społeczno-kulturowej i intelektualnej potrafią lepiej odnaleźć się w warunkach „testokracji"[133], a testy egzaminacyjne – jako jedna z najbardziej oczywistych form merytokracji – stanowią w praktyce formę uprawomocniania nierówności społecznych[134]. „W kontekście ideologii merytokracji niskie osiągnięcia w standaryzowanych testach osób pochodzących z klasy pracującej, i innej niż biała rasy (…) mogą być w prosty (…) sposób wiązane z porażką pojedynczych uczniów (…), a nie z istniejącymi strukturalnymi nierównościami"[135].

Warto dodać, że problem „sponsorowania" poprzez elitarne szkolnictwo podnosi również sam R. Turner w przytaczanym już w tym rozdziale tekście. Pisze on tam, że elitarne szkoły średnie z internatem funkcjonujące w Wielkiej Brytanii działają „na rzecz sponsorowanej ruchliwości ku elicie"[136]. W ramach ruchliwości sponsorowanej elita może przy tym – jak wskazuje R. Turner, odnosząc się do kontekstu tych szkół – dopuszczać do siebie członków z niższych klas, udostępniając im programy stypendialne[137]. Jak to zostanie wykazane, tego typu programy obejmują swym zasięgiem bardzo niewielką liczbę osób i *de facto* uprawomocniają owe nierówności w dostępie.

Kategoryzacja R. Turnera pokazuje, w jaki sposób „klasa rządząca sprawuje władzę nad społeczeństwem jako całością"[138] – co odnosi się do obu form ruchliwości (konkurencyjnej i sponsorowanej)[139]. W ramach każdej z nich szanse awansu społecznego mają bowiem dzieci **już uprzywilejowanych** (one też mogą z łatwością w swojej biografii odtworzyć pozycję społeczno-ekonomiczną i kulturową swoich rodziców).

---

[132] Na temat tych problemów więcej w: F.H. Wilson, *For Whom Does the Bell Tall? Meritocracy, the Cognitive Elite, and the Continuing Significance of Race in Postindustrial America*, "The Journal of Negro Education" 1995, Vol. 64, No. 3, s. 253–266; S.N. Larsen, *Compulsory Creativity: A Critique of Cognitive Capitalism*, "Culture Unbound" 2014, Vol. 6, s. 159–177, http://www.cultureunbound.ep.liu.se/v6/a09/cu14v6a09.pdf

[133] S. Sturm, L. Guinier, *The Future of Affirmative Action: Reclaiming the Innovative Ideal* [w:] F. Ackerman, N.R. Goodwin, L. Dougherty, K. Gallagher (eds), *The Political Economy of Inequality*, Washington 2000, s. 282.

[134] W. Au, *Hiding Behind High Stakes Testing: Meritocracy, Objectivity and Inequality in U.S. Education*, "The International Education Journal. Comparative Perspectives" 2013, No. 12 (2), s. 16.

[135] Tamże, s. 13.

[136] R. Turner, *Sponsored and Contest Mobility*..., dz. cyt., s. 865.

[137] Tamże.

[138] M. Levitas, *Marxist Perspectives in the Sociology of Education*, New York 2012, s. 61.

[139] Tamże.

W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, że celem grup społecznie dominujących jest zachowanie uprzywilejowanej pozycji, jeśli chodzi o dostęp do tych form edukacji, które zapewniają sukces społeczno-zawodowy. Jednym z działań w tym zakresie jest zachowanie elitarności tych instytucji edukacyjnych, których ukończenie sprzyja prawdopodobieństwu wejścia do elity. Występuje tutaj dążenie do uzyskania relatywnej wyłączności dostępu do nich[140]. Elitarne szkoły średnie stosują w tym zakresie różnorodne strategie, w tym pozorne akcje afirmatywne, które prowadzą do symbolicznego zwiększenia w populacji uczniowskiej liczby osób z grup społecznie nieuprzywilejowanych. Ogólnie jednak u podstaw tego rodzaju działań stoją radykalne metody wykluczania, m.in. poprzez ustalenie wysokiej stawki czesnego, wysokiego progu wymagań rekrutacyjnych oraz poprzez selektywną ocenę kapitału kulturowego rodziny potencjalnego ucznia. Ogólnie mamy tutaj do czynienia z tworzeniem systemu wykluczania z dostępu; znaczącego i zdecydowanego ograniczenia liczby kandydatów, którzy mogą wejść do elity.

Takie stanowisko zajmują też autorzy wszystkich podejść teoretycznych dotyczących problematyki elitarnych szkół średnich, którzy postrzegają sposób ich funkcjonowania jako przejaw dążeń istniejących elit społeczno-kulturowych i ekonomicznych do zmonopolizowania swojej pozycji w elicie w następnych pokoleniach; narzędzie przekazania elitarnego statusu swoim dzieciom. Klasy wyższe tworzą „taką strukturę współzawodnictwa o miejsca [w elicie], aby większe szanse mieli ci z odpowiednim kapitałem kulturowym"[141]. Preferowani są tutaj, również i w elitarnych szkołach średnich, „potomkowie rodzin zajmujących aktualnie miejsce w elicie[142]. Dzięki temu mamy do czynienia – mimo postępującej demokratyzacji życia społecznego – z niewielką „wymianą elit". Natomiast nadal dominuje formuła autoreprodukcji elity – znacząca liczba uczniów z rodzin z niej wywodzących się po ukończeniu kształcenia zajmuje w niej miejsce. Trzeba jednak dodać, że istniejące formy ruchliwości konkurencyjnej pozwalają pewnej liczbie dzieci z rodzin należących do niższych klas społecznych wejść do elity[143]. W opisanych wyżej warunkach „merytokratycznego sponsorowania" miejsce w elicie nie jest zapewniane automatycznie. Obec-

---

[140] Wykorzystano uwagi M.S. Archer i M. Vaughan z książki: *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789–1848*, Cambridge 1971, s. 23–24.

[141] P. Brown, *The Opportunity Trap*..., dz. cyt., s. 9.

[142] Tamże, s. 4.

[143] E.S. Brezis, J. Hellier, *Social mobility at the top: Why are elites self-reproducing?,* ECINEQ 2013 – 312, November 2013, s. 19, http://www.ecineq.org/milano/WP/ECINEQ 2013–312.pdf

nie „nawet ci, którzy definiują zasady gry (…) [i] z dużym prawdopodobieństwem ją wygrają, muszą brać w niej udział, w celu rozwijania swojego kapitału intelektualnego i uprawomocnienia swojego sukcesu”[144]. A w systemie merytokratycznym, niezależnie od tego, iż opiera się on (ostatecznie) na ideologii nierówności, liczba współzawodników nieustannie wzrasta[145]. Nie wystarczy być więc być doskonałym, trzeba jeszcze wygrać z innymi – równie doskonałymi. Philip Brown wyróżnia w tym kontekście dwa „imperatywy edukacyjne”. Pierwszy z nich odnosi się do bezwzględnych osiągnięć jednostek. Jednostka konkuruje wówczas jak gdyby sama ze sobą, starając się zdobywać coraz cenniejsze kompetencje, poszerzać wiedzę oraz uzyskiwać coraz lepsze wyniki w testach czy egzaminach. Z kolei „imperatyw pozycyjny” dotyczy relatywnych osiągnięć – porównywanie z innymi dokonuje się w ramach pewnej hierarchii[146].

W tym kontekście P. Brown stwierdza, że z dekady na dekadę wzrastają koszty uczestnictwa w „merytokratycznej grze”. Trzeba bowiem być uczestnikiem nieustannej konkurencji edukacyjnej, a następnie rywalizować na rynku pracy. „Rodziny należące do klasy średniej podejmują coraz bardziej desperackie działania, aby uzyskać «przewagę wynikającą z posiadanej pozycji » [*positional advantage*] (…). Jednakże jeśli wszyscy stosują taką samą taktykę, to komukolwiek trudno jest wyprzedzić innych. Z kolei rezygnacja z udziału w grze powoduje stratę niemalże wszelkich szans na zwycięstwo. Taką sytuację nazwać można «pułapką [równości] możliwości», jako że niewielu może pozwolić sobie na to, aby wycofać się ze współzawodnictwa (…)”[147]. Ta „pułapka możliwości” dotyczy nie tylko okresu pobierania nauki, istnieje w ciągu niemal całej kariery zawodowej, ponieważ wymusza konkurowanie o awans bądź utrzymanie się na już osiągniętym poziomie. Mamy do czynienia z demokratyzacją „poczucia niepewności”[148].

Elitarne szkoły średnie stanowią w tym kontekście bardzo konserwatywny mechanizm zapewniania monopolu istniejącej elicie na jej autoodtwarzanie. Dając dość duże gwarancje sukcesu redukują w ten sposób wspomnianą niepewność. Według Randalla Collinsa we współczesnym społeczeństwie „walka o bogactwo, władzę i prestiż jest prowadzona głów-

---

[144] P. Brown, The *Opportunity Trap*..., dz. cyt., s. 10–11.
[145] Tamże, s. 15.
[146] Tamże, s. 5.
[147] Tamże, s. 3.
[148] Tamże, s. 4.

nie poprzez organizacje [społeczne]"[149]. W kontekście jego rozważań można stwierdzić, że elitarne „szkoły są zwykle tworzone przez posiadające władzę (…) grupy statusu, co ma dostarczać ekskluzywnej edukacji ich dzieciom bądź służyć upowszechnianiu szacunku dla właściwych im kulturowych wartości"[150]. Pierre Bourdieu twierdzi przy tym, że jedną z cech systemu edukacyjnego jest „ekstremalnie wolny przebieg jego ewolucji", pewnego typu „strukturalna inercja, wyprowadzona z jego funkcji kulturowej konserwacji"[151].

Elity reprodukują się więc na drodze przekazywania przywilejów z pokolenia na pokolenie. Zgodnie z teorią P. Bourdieu zdobycie odpowiedniego wykształcenia jest „metodą reprodukcji klasowej nie mniej efektywną niż starszy historycznie mechanizm bezpośredniego dziedziczenia bogactwa"[152]. Jednym z narzędzi transmisji kapitału kulturowego elit są szkoły elitarne, szczególnie te z internatem.

W tym miejscu trzeba pogłębić analizę pojęcia reprodukcji społeczno-kulturowej, które znajduje się w tytule tej pracy. Odwołam się tutaj do poglądów P. Bourdieu. Muszę jednak dodać, że teoria francuskiego socjologa stanowi tylko jedną z inspiracji dla prowadzonych przeze mnie w tej książce analiz, stąd wykorzystam tylko ten kontekst jego rozważań, które można odnieść do problematyki elitarnych szkół średnich. Nie będę rekonstruowała całości jego koncepcji ani też poglądów jej krytyków.

Podstawowym pojęciem, które trzeba tutaj przedstawić, jest – przywoływany już powyżej – kapitał kulturowy. Stanowi on, według P. Bourdieu, zestaw kulturowych cech i kompetencji, który – chociaż jest zmienny w sensie historycznym i społecznym – „zabezpiecza swojemu posiadaczowi społeczne i ekonomiczne korzyści"[153]. Kapitał kulturowy nie jest jednak czymś ideologicznie neutralnym. Ma on charakter „arbitralny"; jego treść „odzwierciedla te kulturowe cechy, które klasa dominująca posiada w danym czasie"[154] (jest wręcz wyróżnikiem pozycji społecznej[155]). Zdaniem

---

[149] R. Collins, *Functional and Conflict Theories*..., dz. cyt., s. 1009.

[150] Tamże, s. 1011.

[151] P. Bordieu, *The Market of Symbolic Goods* [w:] P. Bourdieu, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, New York 1984, http://web.mit.edu/allanmc/www/bourdieu2.pdf, s. 15.

[152] T. Watson, *Sociology, Work and Industry*, 2nd ed, London 1987, s. 190.

[153] L. Stampnitzky, *How Does "Culture" Become "Capital"? Cultural and Institutional Struggles Over "Character and Personality" at Harvard*, "Sociological Perspectives" 2006, Vol. 49, No. 4, s. 461.

[154] Tamże, s. 462. Trzeba w tym miejscu wyjaśnić, iż P. Bourdieu ogranicza zakres pojęcia kapitału kulturowego do kultury klasy dominującej. W społeczeństwie istnieje więc jego zdaniem jeden kapitał kulturowy, a różne klasy posiadają go w mniejszym lub większym stopniu (nie jest tak, że każda grupa posiada odmienny kapitał kulturowy).

P. Bourdieu pełni on funkcję mediującą w zakresie „dostępu do statusu społecznego", a w szczególności do prestiżowych instytucji edukacyjnych[156]. Owe instytucje, a przede wszystkim specyfika procesów selekcyjnych, które decydują o możliwości bycia przyjętym do tych placówek, jak również „treść edukacji" (program szkolny) oraz sposoby nauczania odzwierciedlają wartości klasy dominującej, co w sposób zdecydowany zwiększa szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez dzieci pochodzące z tej sfery. W odniesieniu do tego zjawiska P. Bourdieu używa pojęcia kulturowej arbitralności[157]. P. Bourdieu i Jean Passeron piszą, że wprowadzanie kulturowej arbitralności jest podstawową funkcją systemu edukacyjnego; ma to prowadzić do „reprodukcji i uprawomocnienia [istniejących] stosunków klasowych"[158] (oraz do zjawiska przemocy symbolicznej – które polega na władzy „narzucania znaczeń"[159]). W ten sposób, poprzez narzucanie w ramach systemu edukacji posiadanego przez siebie kapitału kulturowego jako obowiązującego i jedynie możliwego do zaakceptowania, klasa wyższa tworzy mechanizm, poprzez który „zachowuje swoją pozycję dominacji nad klasami podporządkowanymi"[160]. Na płaszczyźnie edukacji występuje więc z pokolenia na pokolenie zjawisko „reprodukowania (…) nierównej dystrybucji tego kapitału i w ten sposób władzy społecznej oraz przywilejów"[161].

Niezależnie jednak od tego, że procedury selekcyjne i prowadzone w szkole nauczanie w dużym stopniu przesycone są kapitałem kulturowym klasy dominującej, to system edukacji funkcjonuje w taki sposób („zachowuje się tak"), jakby każda jednostka, niezależnie od swojej przynależności klasowej, posiadała go w jednakowym stopniu. W praktyce jednak oczywistym jest, że w środowiskach rodzinnych różnych klas dystrybucja kapitału kulturowego nie jest równomierna; dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich nie mają do niego dostępu, a w konsekwencji mają niewielkie możliwości odniesienia sukcesu edukacyjnego[162].

---

[155] M. Lamont, A. Lareau, *Cultural Capital: Allusions, Gaps, and Glissandos in Recent Theoretical Developments*, "Sociological Theory" 1988, Vol. 6, s. 155.

[156] L. Stampnitzky, *How Does "Culture"...*, dz. cyt., s. 461.

[157] A. Sullivan, *Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers*, "The Netherlands Journal of Social Sciences" 2002, Vol. 38, No. 2 , s. 148–149.

[158] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills 1977, s. 188.

[159] M. Lamont, A. Lareau, *Cultural Capital...*, dz. cyt., s. 159.

[160] J.H. Goldthroppe, *"Cultural Capital": Some Critical Observations*, "Sociologica. Italian Journal of Sociology" 2007, No. 2, s. 4, http://www.sociologica.mulino.it/doi/10.2383/24755

[161] Tamże, s. 6.

[162] A. Sullivan, *Bourdieu and Education...*, dz. cyt., s. 145.

Chociaż ograniczenia w dostępie do kapitału kulturowego powodują, że dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich nie mają równych szans „we współzawodniczeniu o edukacyjne kredecjały, to jednak rezultaty tego współzawodnictwa są postrzegane jako urzeczywistnienie idei merytokratyzmu, co stanowi ich (tych rezultatów – uzup. A.G.-M.) uprawomocnienie”[163]. Z kolei dzieci z rodzin z wyższych klas społecznych czerpią z zasobów kapitału kulturowego rodziny, co pozwala im osiągnąć lepsze wyniki w edukacyjnej rywalizacji, a w konsekwencji – uzyskać lepsze kredencjały (dyplomy)[164]. W ich przypadku istnieje bowiem „jasny związek między kulturą domu a kulturą szkoły”: „dla dzieci tych charakterystyczne są takie same jak dla ich nauczycieli sposoby wypowiadania się, style interakcji społecznych oraz orientacja estetyczna i ani treść tego, co jest nauczane (program szkolny), ani sposoby nauczania (pedagogika) nie są (…) im obce”. Z kolei dla dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich „szkoła reprezentuje obce i niekiedy wręcz wrogie środowisko – kulturowy i społeczny świat oddzielony od ich rodzin i społeczności; taki, w którym czują się nie na miejscu”[165]. W tym kontekście funkcja szkół elitarnych z internatem musi być ostatecznie pojmowana w kategoriach „nauczania ryb pływania” poprzez rytuały instytucji, „wytwarzanie ludzi, którzy są dalecy od przeciętności – są odróżnialni od reszty społeczeństwa”[166]. Przy tym, metafora nauczania pływania ryb odnosi się do faktu, iż osoby z elity odnajdują w elitarnych szkołach wartości i styl życia typowy dla ich życia rodzinnego, stąd bez problemów odnoszą w nich sukcesy.

W ten sposób następuje, powtórzę raz jeszcze, konstruowanie i odtwarzanie w kolejnym pokoleniu nierówności w dostępie do najlepszej edukacji i najlepszych dyplomów, a w konsekwencji – najlepszych miejsc pracy. System edukacyjny odgrywa więc zarówno „decydującą rolę w utrzymywaniu *status quo*”[167], jak i funkcjonuje jako podstawowy mechanizm reprodukcji społeczno-kulturowej. Mamy tutaj do czynienia z „władzą wykluczania” jako najbardziej „zdecydowaną” formą sprawowania władzy[168].

Tak więc w nawiązaniu do wszystkich powyższych założeń P Bourdieu podkreśla, że kapitał kulturowy – uosabiany przez klasy społeczne najwyżej stojące w hierarchii – podlega w ramach systemu szkolnego instytucjonalizacji; jest uprawomocniany poprzez różnego typu mechanizmy i praktyki [169]. W szczególności też wiedza i akademickie kompetencje są

---

[163] Tamże, s. 145.
[164] Tamże, s. 145–146.
[165] J.H. Goldthroppe, *“Cultural Capital”...*, dz. cyt., s. 3.
[166] P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, Oxford 1991 s. 119, 123.
[167] A. Sullivan, *Bourdieu and Education...*, dz. cyt. s. 145.
[168] M. Lamont, A. Lareau, *Cultural Capital....*, dz. cyt., s. 159.
[169] J.H. Goldthroppe, *“Cultural Capital”...,* dz. cyt., s. 4.

postrzegane przez P. Bourdieu jako „«zinstytucjonalizowany» kapitał kulturowy, przyczyniający się do reprodukcji klasowej”[170]. P. Bourdieu pisze w tym kontekście o logice transmisji kapitału kulturowego[171] oraz o obiektywizacji kapitału kulturowego w formie akademickich kwalifikacji[172].

Niezależnie od wszelkich, wspomianych już krytycznych zastrzeżeń wobec koncepcji P. Bourdieu, wydaje się, że może ona znaleźć znakomite zastosowanie w analizach funkcjonowania elitarnych szkół średnich. To one bowiem – poprzez różnorodne mechanizmy selekcji i socjalizacji – w sposób najbardziej oczywisty potwierdzają obowiązujący w społeczeństwie kapitał kulturowy, który jest typowy dla rodzin z wyższych klas społecznych i który jest postrzegany jako „obowiązujący” w społeczeństwie. Kapitał ten jest przekazywany uczniom w bardzo oczywisty sposób w brytyjskich i amerykańskich szkołach z internatem, które stanowią wręcz „czystą formę” reprodukcji nierówności społecznych. W tym kontekście, aby odwołać się do słów Roddy'ego Walkera, można raz jeszcze stwierdzić, że „funkcja szkół elitarnych z internatem musi być ostatecznie pojmowana w kategoriach «nauczania ryb pływania», poprzez tworzenie infrastruktury do efektywnego przekazywania przywilejów (…) wyselekcjonowanym jednostkom z odpowiednim społecznym i ekonomicznym pochodzeniem[173]. Oto bowiem kapitał kulturowy dzieci z klas wysoko stojących w hierarchii jest w szkołach tych umieszczany w kontekście środowiska, które go – powtórzę raz jeszcze – pogłębia i uprawomocnia.

Można w kontekście elitarnego szkolnictwa średniego odwołać się do przekonania P. Bourdieu, który twierdzi, że zdobycie odpowiedniego wykształcenia jest „metodą reprodukcji klasowej nie mniej efektywną niż wcześniejszy mechanizm bezpośredniego dziedziczenia bogactwa”[174]. Jednym z narzędzi transmisji kapitału kulturowego elit są szkoły elitarne, szczególnie te z internatem. Poprzez przekazanie „władzy selekcji” instytucjom edukacyjnym, klasa uprzywilejowana zachowuje „perfekcyjnie naturalną władzę (*authority*) transmitowania władzy z jednego do drugiego pokolenia”; mówi się tu o „arbitralnym przywileju dziedziczonej transmisji przywilejów” (te stwierdzenia odnoszą się w koncepcji P. Bourdieu do

---

[170] P. Brown, S. Power, G. Tholen, A. Allouch, *Credentials, talent and cultural capital: a comparative study of educational elites in England and France*, “British Journal of Sociology of Education” 2014, s. 2, http://orca.cf.ac.uk/63691/1/OA-20142015–21.pdf

[171] P. Bourdieu, *The Forms of Capital* [w:] J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport 1986, s. 18.

[172] Tamże, s. 20.

[173] R. Walker, *Doing Elite Identity: a practice theory approach*, https://tidsskrift.dk/index.php/mef-journal/article/viewFile/69994/127520, s. 107.

[174] T. Watson, *Sociology...*, dz. cyt., s. 190.

szkolnictwa wyższego, jednakże można je, jak sądzę, uogólnić)[175]. I nic bardziej nie uosabia istoty elitarnego szkolnictwa średniego niż słowa P. Bourdieu, które znajdujemy w jego słynnej książce *The State Nobility*, gdzie odnosi się on do posiadanej przez instytucje edukacyjne władzy „nominacji". Pisze on, iż dyplomy najlepszych szkół należy rozpatrywać w kontekście „uprawomocnionego prawnego aktu kategoryzacji", który stanowi – jego zdaniem – najistotniejszy „atrybut społecznej tożsamości jednostki"[176]. Przy tym, nagradzanie dyplomami jest „częścią procesu różnicowania grup oddzielonych od siebie przez magiczne granice"[177]. I właśnie dyplom stanowi „najbardziej typowy przykład tej władzy nominacji (…)"[178]. Podobnie elitarne szkoły średnie uosabiają także inny pogląd P. Bourdieu dotyczący elitarnych szkół wyższych: tworzą one „obiektywną strukturę", której celem jest „nieustanne wytwarzanie i odtwarzanie pewnej struktury dominacji, to znaczy pewnej przestrzeni społecznej, postrzeganej jako zestaw obiektywnych różnic i dystansów (…), przekształcanych w subiektywne dystanse"[179]. Na płaszczyźnie elitarnego szkolnictwa średniego „obiektywne stosunki władzy reprodukują same siebie w stosunkach symbolicznej władzy"[180]. Edukacyjne kredencjały są w tym kontekście „symboliczną własnością", która daje „profity [społecznego] uznania"[181].

Wydaje się przy tym, że niezależnie od występowania we współczesnych społeczeństwach zjawisk „rozmywania" czy rosnącej fragmentaryzacji prymatu kapitału kulturowego typowego dla klas dominujących[182], elitarne szkoły średnie nadal posiadają „konserwatywną moc" jego transmitowania we względnie „czystej" postaci. To z kolei – jak zostanie wykazane w tej książce – przyczynia się do zwiększenia potencjału społecznego ich absolwentów, szczególnie w kontekście możliwości uzyskania wysokiej pozycji społecznej.

Podsumowując rozważania zawarte w tym rozdziale, można stwierdzić, że elitarna edukacja na poziomie średnim posiada szereg istotnych wyróżniających ją z systemu szkolnictwa cech.

---

[175] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reproduction in Education...*, dz. cyt., s. 167.

[176] P. Bourdieu, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Stanford 1996, s. 117.

[177] Tamże.

[178] Tamże.

[179] Tamże, s. 186.

[180] P. Bourdieu, *Social Space and Symbolic Power*, "Sociological Theory" 1989, Vol. 7, No. 1, s. 21.

[181] Tamże.

[182] Por. rozważania Z. Melosika zawarte w książce *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*…, dz. cyt.

Można je uszeregować według dwóch następujących kryteriów:

1. Związki ze strukturą społeczną

Elitarne szkoły średnie mają znaczący potencjał stratyfikacyjny – ich absolwenci odnoszą w przyszłości sukcesy społeczno-zawodowe. Szkoły te bez wątpienia w znacznie większym stopniu służą jako instrument reprodukcji społecznej niż ruchliwości społecznej. Stanowią płaszczyznę powielania dominującego sposobu organizowania stosunków społecznych z pokolenia na pokolenie; utrwalając dominację wyższych klas społecznych. Tworzą przy tym środowisko konkurencji prowadzonej głównie w obrębie klas wyższych, a nie płaszczyznę rywalizacji międzyklasowej; tylko nieliczne osoby z klas niższych mogą zwyciężyć w tej fazie konkurencyjnego turnieju, którego stawką jest dostęp do elitarnego kształcenia. Tak więc *summa summarum* w większym stopniu wpisują się one w ideologię ruchliwości sponsorowanej niż konkurencyjnej. Ponadto, z uwagi na demokratyzację dostępu do szkół wyższych (w tym również i tych najlepszych), to właśnie dyplom elitarnej szkoły średniej zdaje się dawać „przewagę stratyfikacyjną" w walce o zajęcie jak najlepszego miejsca w strukturze społecznej.

2. Kształtowanie tożsamości uczniów

Uczniowie elitarnych szkół średnich poddawani są uprzywilejowanej i homogenicznej ze swej istoty socjalizacji, która zorientowana jest na przygotowanie ich do odegrania roli członków elity społecznej. Jej narzędziem jest zarówno kształtowanie u uczniów poczucia własnej elitarności (poprzez uczestnictwo w praktykach kolektywnego elitaryzmu na poziomie szkoły), jak i umożliwienie identyfikacji ze stylem życia elity. Integralną częścią procesów socjalizacyjnych jest uzyskanie dostępu do uprzywilejowanych form wiedzy (poprzez realizację doskonałego programu szkolnego oraz zajęcia pozalekcyjne). Z kolei w kontekście osobowościowym wykształca się u uczniów elitarnych szkół średnich cechy zdecydowanie pomagające odnieść sukces społeczny: od pewności siebie poprzez wewnętrzne zdyscyplinowanie do – wynikającej z bardzo rozbudzanych aspiracji – dyspozycji do prowadzenia nieustannej rywalizacji i pogoni za sukcesem. Kapitał kulturowy, o który wzbogacana jest jednostka w trakcie socjalizacji w elitarnej szkole średniej, daje jej ogromną przewagę w rywalizacji o wysokie miejsce na drabinie społecznej. Typ socjalizacji, która prowadzona jest w elitarnych szkołach średnich, w sposób zdecydowany zwiększa przy tym „potencjał stratyfikacyjny" tych placówek.

2 Elitarne szkolnictwo średnie w Wielkiej Brytanii: funkcja stratyfikacyjna i socjalizacyjna

2.1. Dynamika dostępu do elitarnych szkół średnich z internatem i sukces społeczny ich absolwentów

Analiza współczesnej roli szkolnictwa średniego w Wielkiej Brytanii w procesach stratyfikacji społecznej wymaga uprzedniego zrozumienia historycznych kontekstów procesu jego kształtowania się (szczególnie, choć nie tylko, w związku z istniejącymi podziałami klasowymi). Rozwój szkolnictwa średniego jest (podobnie jak i rozwój całego systemu edukacji) nierozerwalnie związany z rozwojem cywilizacji brytyjskiej i kształtowaniem się tożsamości narodowej tego regionu, jak również z mechanizmami stratyfikacji społecznej, które powstawały w tym kraju na przestrzeni wieków. Przy czym nie ulega dla mnie wątpliwości, że rozwój szkolnictwa średniego na tym terenie odzwierciedlał istniejące podziały społeczne, potwierdzając je zwrotnie. Regulowanie dostępu do edukacji było równoznaczne z regulowaniem dostępu do władzy i do sukcesu społeczno-ekonomicznego. John Corbin twierdzi nawet, że rozwój elitarnego szkolnictwa średniego stanowił pewnego typu prototyp rozwoju innych instytucji brytyjskich, również i takich jak Parlament i Kościół, które przez wieki zdawały się wręcz „niezależne od zewnętrznych interwencji" i „wzrastały (…) w procesie pozornie chaotycznych modyfikacji oryginalnej struktury, aby wpisać się w nowe okoliczności (…) metodą organicznego wzrostu"[183].

W rozważaniach niniejszego rozdziału skupię się na analizie prywatnych elitarnych szkół średnich z internatem, stanowiących część tak zwanego szkolnictwa niezależnego, a to z uwagi na ich dominującą rolę w procesach stratyfikacji społecznej (przy czym należy zauważyć, że tradycyjnie

[183] E.C. Mack, *Public Schools and British Opinion, 1780 to 1860: An Examination of the Relationship Between Contemporary Ideas and the Evolution of an English Institution*, London 1938, s. XI–XII.

zwane są one publicznymi, co uznać można za paradoks terminologiczny; genezę tego paradoksu omówię poniżej). Zdecydowanie mniejszą uwagę poświęcę innym typom szkół średnich, wchodzącym w skład finansowanego przez rząd szkolnictwa państwowego. Jednocześnie w szczególny sposób skoncentruję się na problematyce angielskich elitarnych szkół z internatem – mimo iż tytuł tego rozdziału wskazuje na szerszy kontekst brytyjski. To one bowiem stanowią bardzo istotny element procesów stratyfikacji społecznej zachodzących w całej Wielkiej Brytanii. Szkoły te, zrzeszone w Independent School Council, finansowane są przez prywatne fundacje oraz utrzymują się z czesnego wpłacanego przez uczniów. Zgodnie z aktem prawnym z roku 1996 (*The Education Act*) niezależne szkoły średnie to takie, w których „odbywa się kształcenie w pełnym wymiarze czasu przynajmniej dla pięciu uczniów objętych obowiązkiem nauczania, przy czym szkoły te nie są utrzymywane przez lokalne władze oświatowe"[184]. W rzeczywistości jednak pozostają one w pewnej zależności od państwa, które udziela im zgody na zarejestrowanie się jako organizacja typu charytatywnego, co pozwala im na uzyskanie ulg podatkowych. Ponadto otrzymują one od państwa dotacje na kształcenie dzieci osób pracujących poza granicami kraju – w siłach zbrojnych lub dyplomacji[185].

Obecnie istnieją szkoły niezależne zarówno o charakterze koedukacyjnym, jak i monopłciowym, czyli tzw. szkoły zróżnicowane ze względu na płeć[186]. Żeńskie stanowią przy tym około 11% ogółu szkół tego typu, a męskie 15,5%[187]. Tradycyjnie jednak mianem elitarnych szkół niezależnych określa się niemal wyłącznie szkoły dla chłopców, bowiem to one pełnią w sposób bardzo spektakularny stratyfikacyjną funkcję w społeczeństwie brytyjskim. Wymienić tutaj należy przede wszystkim: Eton College, Harrow, Shrewsbury, Westminster, Winchester, St Paul's School, a także dwie szkoły o charakterze koedukacyjnym (choć w niedalekiej przeszłości szkoły męskie): Charterhouse i Rugby.

Szkoły niezależne prowadzą nauczanie na dwóch poziomach: zdecydowana większość kształci wyłącznie na poziomie średnim (od 13 roku

---

[184] Raport Eurydice: *Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role*, Bruksela 2000, s. 132, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///istruzione_privata_2000_EN.pdf

[185] K. Chapman, *Sociology of Schools*, London 1996, s. 13.

[186] Na temat relacji między szkolnictwem koedukacyjnym i zróżnicowanym ze względu na płeć por. A. Gromkowska-Melosik, *Szkolnictwo zróżnicowane ze względu na płeć. Wprowadzenie do dyskusji*, „Studia Edukacyjne" 2010, nr 11, s. 85–100.

[187] G. Walford, *Introduction* [w:] G. Walford (ed.), *British Private Schools: Research on Policy and Practice*, London 2003, s. 2.

życia), część z nich oferuje jednak nauczanie również dla uczniów w wieku 8–11 lat[188].

We współczesnej Wielkiej Brytanii istnieje ponad 2500 niezależnych szkół kształcących na poziomie średnim (wśród nich znajdują się również te najbardziej elitarne, posiadające wielowiekową tradycję). Szacuje się, że obecnie uczy się w nich 7% dzieci[189].

Współczesnemu funkcjonowaniu i roli tych szkół w społeczeństwie poświęcę wiele miejsca w kolejnych fragmentach tego rozdziału; w tym miejscu zwrócę uwagę na ich genezę i rozwój. Omawiany sektor szkolnictwa ma bardzo długą tradycję i wywodzi się ze szkół średniowiecznych. Najstarsza z takich szkół, The King's School w Canterbury, powstała w roku 597, a jej działalność związana jest z początkiem kształcenia w duchu chrześcijańskim w Anglii; założona została prawdopodobnie przez św. Augustyna z Canterbury. W Średniowieczu była ona kierowana przez mnichów i funkcjonowała przy katedrze w Canterbury[190]. Z kolei St. Peter's School, istniejąca w Yorku, założona została około 627 roku, a Sherborne School w roku 710. Inne najstarsze szkoły tego typu to Warwick School (rok 914), King's School w Ely (970 rok) czy St. Albans School (948 r.)[191]. Biorąc pod uwagę, jak odległe w czasie są ich początki, nietrudno zrozumieć dlaczego Arthur F. Leach tak komentuje miejsce tych szkół w historii Wielkiej Brytanii: „starsze niż Izba Gmin, starsze niż uniwersytety, starsze niż urząd burmistrza, starsze niż Izba Lordów, starsze nawet niż tron i koncepcja narodu[192]".

Wymienione wyżej funkcjonujące w Anglii szkoły (i wiele innych o podobnej specyfice) stanowiły integralną część instytucji kościelnych. Nazywano je szkołami gramatycznymi z uwagi na specyficzny program nauczania oparty na przedmiotach klasycznych i łacinie. Najczęściej służyły one kształceniu chórzystów kościelnych, natomiast łacina konieczna była do posług religijnych. Ich celem nadrzędnym było, jak uważa Jonathan Gathorne-Hardy, przygotowanie kadr dla Kościoła. Jako że głównym przed-

---

[188] *How to Get into the Best Boarding Schools in Britain: A Sharp Guide*, 20 May 2014, https://www.oxford-royale.co.uk/articles/best-private-schools-admission.html

[189] C. Ryan, *Luke Sibieta, Private schooling in the UK and Australia*, s. 16, http://www.ifs.org.uk/bns/bn106.pdf.

[190] Oficjalna strona szkoły The King's School, Canterbury, http://www.kings-school.co.uk/about/history/a-brief-history/

[191] National College for Leadership of Schools and Children's Services, *NPQH and Head Start: leadership in different contexts Independent schools*, 2010, s. 3, https://www.nationalcollege.org.uk/cm-npqh-headstart-leadership-in-different-contexts-independent-schools.pdf

[192] A.F. Leach, *Schools of Medieval England*, podaję za: J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie. The Phenomenon of the English Public School*, New York 1977, s. 22.

miotem nauczanym w tych instytucjach był język łaciński, przyjęły one nazwę szkół gramatycznych[193]. Jednakże, wraz z utratą wysokiej pozycji przez Kościół, do czego doszło w wieku XV, następowała coraz większa ingerencja organów o charakterze świeckim w angielski system edukacyjny. W konsekwencji zaczęły też powstawać fundacje świeckie, które przejmowały zarządzanie szkolnictwem[194]. Za pierwszą szkołę średnią nowego typu (tak zwaną publiczną) jest uważany Winchester College, który powstał z przekształcenia szkoły gramatycznej w 1382 roku. U podstaw założenia tej szkoły leżała potrzeba wykształcenia chłopców – przyszłych „świeckich duchownych" – którzy mogliby kontynuować naukę w nowo powstałym college'u w Oxfordzie. Biskup William of Wykeham – założyciel Oxford College i Winchester College – powołał do życia świecką publiczną fundację, która zapewniała funkcjonowanie obu tych instytucji. Absolwenci nowo powstałej szkoły mieli podjąć naukę jako studenci teologii, prawa cywilnego i kanonicznego oraz sztuk[195]. W ten sposób Winchester College kładł podwaliny pod nowy typ szkoły średniej, która stała się wzorem dla innych – później powstałych podobnych placówek. Cechy charakteryzujące Winchester College stanowiły wręcz podstawę definiowania szkół publicznych i rozróżnienia ich od szkół gramatycznych, stąd określa się tę szkołę mianem „matki szkół publicznych"[196].

Celem kształcenia w Winchester College było „przygotowanie uzdolnionych uczniów do studiów na Uniwersytecie Oxfordzkim, wyposażenie ich w kwalifikacje potrzebne do wykonywania zarówno eklezjastycznej pracy, jak i ról administracyjnych (…), [a także] wychowanie ich na chrześcijan i dżentelmenów, którzy będą traktowali się z uprzejmością, przyjaźnią i braterską miłością… jak również będą ignorowali różnice wynikające z pochodzenia, przynależności do określonej klasy społecznej i razem tworzyli braterstwo uczniów"[197]. Warto w tym miejscu dodać, że tylko 12% ogółu uczniów płaciło czesne za naukę w Winchester College, co rzeczywiście uzasadniałoby przekonanie wielu badaczy, iż szkoła ta miała służyć wówczas uczniom naprawdę zdolnym, a nie bogatym. Wydaje się więc nawet zasadne stwierdzenie, że w owym czasie szkoły publiczne były w pew-

---

[193] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie*…, dz. cyt., s. 22.

[194] Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads of Change. The Influence of Residential Education Institutions on National and Societal Development*, New York – London 1998, s. 37–38.

[195] E.C. Mack, dz. cyt., s. 4.

[196] Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads*…, dz. cyt., s. 37–38.

[197] Tamże, s. 38.

nej mierze przeznaczone dla synów rodzin z ubogich środowisk, podobnie, jak i szkoły gramatyczne prowadzone przez Kościół[198].

Drugą publiczną szkołą był Eton College, założony w 1442 roku przez króla Henryka VI na wzór Winchester College[199] (pełna nazwa szkoły to „The King's College of our Lady of Eton besides Windsor"[200]). Również i w jego statucie można odnaleźć wzmiankę o uczniach biednych i będących w potrzebie, choć – jak z kolei komentują to badacze tego okresu – chodziło tu o mniej zamożnych członków klasy wyższej i średniej oraz tzw. profesjonalistów[201]. Można powiedzieć, że powstanie tych dwóch szkół średnich stanowiło punkt zwrotny w rozwoju systemu edukacyjnego w Anglii i początek wydzielenia się szkół publicznych ze szkół gramatycznych. Wraz z nimi rozwijał się, będący ich atrybutem, system internatowy, który wkrótce stał się znakiem rozpoznawczym szkół publicznych. Ponadto trzeba zauważyć, że szkoły te były celowo umiejscawiane w niedalekim sąsiedztwie uniwersytetów, tak aby to w nich właśnie absolwenci w naturalny sposób kontynuowali naukę na poziomie akademickim. Należy również podkreślić, iż system ten był bardzo „szczelny": absolwenci wspomnianych szkół dostawali się, jak określa to metaforycznie Yitzhak Kashti, do elitarnych uniwersytetów „drogą prywatną", a ten, kto nie był ich absolwentem, nie miał na to szans. Stąd publiczne szkoły średnie określano mianem szkół przygotowawczych[202].

Jeśli chodzi o kwestie etymologiczne, trzeba powiedzieć, że nazwa „szkoły publiczne", odnosząca się dziś przede wszystkim do elitarnych szkół średnich z internatem, pochodzi od przywołanych już publicznych fundacji (o charakterze wręcz charytatywnym), z których środków utrzymywały się przed wiekami te szkoły. Nazwa ta służyła podkreśleniu niezależności tych placówek względem państwa, ale również i Kościoła, oraz zaakcentowaniu ich świeckiego charakteru[203]. W następnych jednak okresach historycznych fundacje te przekształciły się w instytucje prywatne (i taki charakter mają do dzisiaj), utrzymała się jednakże nazwa „szkoły publiczne".

Pragnę w tym miejscu powrócić do kwestii pochodzenia społecznego uczniów szkół gramatycznych, z których to placówek wywodziły się szkoły publiczne. Można stwierdzić, że rzeczywiście tradycyjnie uczniowie szkół

---

198 Tamże.
199 Tamże, s. 39.
200 R. Nevill, *Floreat Etona, Anecdotes and Memories of Eton College*, London 1911, s. 4.
201 E.C. Mack, *Public Schools and British Opinion*..., dz. cyt., s. 9.
202 Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads*..., dz. cyt., s. 40.
203 Tamże.

gramatycznych pochodzili z uboższych warstw społecznych, jednak nie wynikało to z egalitarnych pobudek władz kościelnych. U podstaw prowadzonej wówczas „polityki oświatowej" nie leżała idea wyrównywania szans edukacyjnych najuboższych, ale – jak podkreśla J. Gathorne-Hardy – opierała się ona na dominującej wówczas praktyce społecznej nieposyłania przez rodziców pochodzących z wyższych warstw swych synów do szkół, lecz nauczania ich w domu. Stąd, w obliczu niechęci do kształcenia instytucjonalnego tej części społeczeństwa, edukacja tego typu kierowana była do chłopców z klas niższych[204]. Dodam, że arystokracja w ogóle nie była zainteresowana kształceniem scholastycznym[205]. Warto w tym miejscu dodać, że posiadający odmienne poglądy szesnastowieczny polityk, pierwszy baron Burghley William Cecil (1520–1598) i kanclerz Elżbiety I (który zdobywał wykształcenie między innymi w King's College) uważał, że należy wydać zarządzenie nakazujące klasom wyższym kształcenie swoich dzieci pomiędzy 12 a 19 rokiem życia[206] (J. Gathorne-Hardy podaje przykład angielskiego dżentelmena, który miał powiedzieć, iż „wolałby powiesić swojego syna niż posłać go na nauczanie"[207]).

Jednak już w szesnastym wieku synowie klas wyższych stanowili znaczącą większość w szkołach publicznych, a edukacja w nich stała się wręcz modna. Zmiana ta była odzwierciedleniem przyjęcia się nowego sposobu myślenia o kształceniu – kształceniu na „prawdziwych dżentelmenów". Wyrazem tej zmiany były także poglądy pedagogiczne niektórych ówczesnych myślicieli. Abram Smythe Palmer w dziele *The Ideal of a Gentleman* pisał w 1568 roku: „Edukacja, w rzeczy samej, przyczynia się do stworzenia rzeczywistej dystynkcji poprzez zaszczepienie wzniosłego i liberalnego tonu uczuć, umiłowania (…), honoru, co sprawia, iż są oni [uczniowie – uzup. A.G-M] zdolni do czynów, dzięki którym ich imię będzie znane nie tylko im współczesnym, ale i w następnych wiekach (…) [przy czym] celem tak zaprojektowanej edukacji jest (…) **kształtowanie najwyższych poziomów kultury umysłowej i przez to danie im – jako celu głównego, nadrzędnego wobec innych – wyższości nad masami społecznymi** (wyróżn. A.G.-M.). To wpajanie im zasad, które uchronią ich od wszelkich uczynków uwłaczających ich pozycji. Niech osłonią ich najdostojniejszą egzystencję płaszczem szlachetności i honoru"[208].

---

[204] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie*…, dz. cyt., s. 22.

[205] Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads*…, dz. cyt., s. 39.

[206] J. Chandos, *Boys Together: English Public Schools 1800–1864*, London 1984, s. 22.

[207] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie*…, dz. cyt., s. 21.

[208] A. Smythe Palmer, *The Ideal of a Gentleman: Or, A Mirror for Gentlefolks, a Portrayal in Literature from the Earliest Times*, London – New York 1908, s. 114.

W tym okresie większość uczniów niezależnych publicznych szkół „było drugimi [z kolei – uzup. A.G.-M.] synami arystokratycznych rodzin, którzy nie mogli dziedziczyć tytułów i majątku (zgodnie z obowiązującym prawem), a ten typ edukacji stanowił dla nich alternatywną drogę do uzyskania wysokiego statusu społecznego”[209], przy czym najlepsi z nich przeznaczeni byli do kariery w Kościele lub administracji publicznej. Niewielu synów niższych klas społecznych uczęszczało do tych szkół[210]. Z list szkolnych pochodzących z końca XVII i z XVIII wieku wynika, iż były one układane według pochodzenia – rozpoczynają je nazwiska synów książęcych, earlowskich, baronetów i innych wysoko urodzonych, a ich tytuły szlacheckie drukowane są na czerwono[211].

Do prawdziwego rozkwitu niezależnych średnich szkół publicznych dochodzi w XIX wieku, a w szczególności w epoce wiktoriańskiej[212]. Najlepsze z nich, w których nauka łączona była z pobytem w internacie, cieszyły się niekwestionowanym uznaniem i prestiżem, służąc kształceniu wiktoriańskiej elity, a ich program nauczania oparty był na literaturze klasycznej i wychowaniu fizycznym[213]. Uważano przy tym, że tylko w szkołach z internatem jest możliwe urzeczywistnienie idei „dobrego angielskiego wykształcenia”, bowiem szkoły dzienne nie posiadały instrumentów „intensywnego” kształtowania charakteru[214]. Słynęły one z wysokiego poziomu nauczania, a i współcześnie uważa się, że poziom oferowanego przez nie kształcenia jest zbliżony do uniwersyteckiego – warto również dodać, że nie są ograniczone w tym zakresie poprzez wytyczne brytyjskiego Krajowego Programu Nauczania (National Curriculum)[215]. Ich celem było więc kształcenie elity politycznej, wojskowej i rządowej, zgodnie z ideałem brytyjskiego dżentelmena (konstrukt ten przedstawiony zostanie w kolejnej części tego rozdziału). Do najbardziej elitarnych zaliczano wówczas dziewięć szkół publicznych z internatem (do dziś postrzegane są one jako od-

---

[209] Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads…*, dz. cyt., s. 39.

[210] Tamże.

[211] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie…*, dz. cyt., s. 49.

[212] Na temat kultury i społeczeństwa wiktoriańskiego, szczególnie w kontekście społecznej konstrukcji kobiecości por. A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.

[213] E.A. Allen, *Public school elites in early-victorian england: the boys at harrow and Merchant Taylors' Schools from 1825 to 1850*, „The Journal of British Studies” 1982, No. 21, s. 87–117.

[214] Por. J.W. Adamson, *English Education 1789–1902*, Cambridge 1930, CUP Archive, s. 273.

[215] C. Leathwood, M. Hutchings, *Entry routes to higher education. Pathways, qualifications and social class* [w:] L. Archer, M. Hutchings, A. Ross (eds), *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*, London 2003, s. 138.

powiednik amerykańskiej Ligi Bluszczowej, zrzeszającej osiem najbardziej prestiżowych uniwersytetów amerykańskich): Eton, Charterhouse, Harrow, Winchester, Shrewsbury, Westminster, Rugby (która – jak się zauważa – wdrażała wówczas „intensywny kurs męskości") oraz szkoły o charakterze dziennym – St. Paul's i Merchant Taylors[216].

Wymienione wyżej szkoły określa się również wspólnym mianem Clarendon Schools. Oto bowiem w roku 1861 została powołana – w celu zbadania ich działalności – królewska komisja pod nazwą Clarendon (Clarendon Commision, kierowana przez Lorda Clarendona), po skandalu związanym z przywłaszczaniem sobie ogromnych kwot pieniędzy przez ich władze. Szczegółowa kontrola przeprowadzona przez Komisję ujawniła szereg nieprawidłowości w ich funkcjonowaniu. W związku z tym w roku 1868 parlament brytyjski wydał ustawę nawiązującą bezpośrednio do opublikowanego w roku 1864 Raportu Clarendona, w którym zaproponowano szereg reform dotyczących siedmiu z tych placówek (tych, których nieodłącznym atrybutem było posiadanie internatu). Zmiany miały dotyczyć nie tylko ich organizacji i sposobu zarządzania, ale również obejmować zasadnicze modyfikacje w ramach programu nauczania[217]. Najważniejszą częścią ustawy było, zgodnie z postulatami Raportu, wyodrębnienie siedmiu szkół z internatem jako oddzielnej klasy instytucji publicznych, wydzielonej spod jurysdykcji królewskiej, kościelnej i rządowej i posiadającej prawo administrowania się w sposób całkowicie autonomiczny. Odtąd owe siedem szkół publicznych stało się niezależnymi w dosłownym tego słowa znaczeniu. Wkrótce też szkoły te dokonały, zgodnie z postulatami Raportu, zmian w swoich programach nauczania, rozszerzając je w sposób znaczący (obejmować miały odtąd przedmioty klasyczne, matematykę, języki nowożytne, dwa przedmioty przyrodnicze, historię, geografię, rysunki i muzykę). Realizując kolejne postulaty Komisji Clarendona oraz dostosowując się do wymagań egzaminów wstępnych na stanowiska w armii i w różnych instytucjach publicznych, część szkół publicznych podzieliła kształcenie na dwie ścieżki: klasyczną (wybieraną przez większość uczniów) i nowoczesną (jeden z komentatorów określił tę pierwszą ścieżkę mianem „militarnej", a drugą – mianem – „cywilnej"). Niezależnie jednak od tej zmiany nadrzędnym celem edukacji pozostało urzeczywistnianie ideału prawdziwego mężczyzny-dżentelmena (wraz z opartym na bezwzględnej dyscyplinie

---

[216] A. Burton, *Small adults: education and the life of children* [w:] J.M. MacKenzie (ed.), *The Victorian Vision. Inventing New Britain*, London 2001, s. 78.

[217] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie*…, dz. cyt., s. 96–97.

profilem wychowania); jego uosobieniem były, jak już pisano, metody wychowawcze przyjęte w Rugby School[218].

W omawianym okresie, aby należeć do elitarnej ligi szkół średnich (należały do niej wyłącznie szkoły prywatne), placówka musiała spełnić szereg warunków. I tak, powinni do niej uczęszczać uczniowie z całego królestwa, a nie tylko z regionu, w którym się znajduje. Powinna być też wspierana finansowo przez rodziny oraz patronów i jej uczniami muszą być chłopcy z zamożnych rodzin[219]. Ostatecznie z wcześniej wymienionej dziewiątki jedynie siedem instytucji spełniało te kryteria. Były to wyłącznie szkoły z internatem. Trzy z nich związane były z królewskimi fundacjami: Eton, Winchester, Westminster. Trzy stanowiły zreformowane szkoły gramatyczne (Harrow, Rugby, Shrewsbury), a jedna związana była z fundacją charytatywną (Charterhouse). Wymienione wyżej szkoły nazywano „wspaniałą siódemką"; w oczach następnych pokoleń zachowały one „nieskazitelną reputację"[220].

Niekwestionowana ekskluzywność omawianych szkół związana była też z przynależnością klasową ich uczniów. Jeśli, tak jak dla jednego z badaczy (T.W. Bamforda), miarą ich prestiżu będzie dla nas liczba uczęszczających do tych szkół synów rodzin z najwyższych klas społecznych, to dla pierwszej połowy XIX wieku ranking ten ułoży się w następujący sposób: Eton, Harrow, Winchester, Westminster, Rugby, Charterhouse, Shrewsbury i wreszcie St. Paul's[221].

Przywołać można w tym miejscu rekomendacje wydane w okresie wiktoriańskim, a dokładnie w 1868 roku, przez Komisję ds. Zbadania Sytuacji Szkół (Schools Commission Inquiry) w Raporcie Taunton. Określały one możliwości zdobywania wykształcenia na poziomie średnim przez osoby z różnych klas społecznych. I tak, szkoły pierwszego typu były przeznaczone dla synów „rodzin z odpowiednimi dochodami, niezależnymi od ich własnych wysiłków"[222], a także dla „profesjonalistów" (na przykład prawni-

---

[218] J.W. Adamson, *English Education*…, dz. cyt., s. 256; pełny tekst ustawy w jej wersji oryginalnej można znaleźć na stronie: „Education in England. The History of Our Schools", http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1868–public-schools-act.pdf.

[219] V. Ogilvie, *The English Public School,* London, Batsford 1957, s. 7, podaję za: F. Naddam, *Constructing masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828–1842): gender, educational policy and school life in an early-Victorian public school*, „Gender and Education" 2004, Vol. 16, No. 3, s. 303.

[220] J. Wakeford, *The Cloistered Elite. A Sociological Analysis of the English Public Boarding School*, London 1969, s. 20; Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads*…, dz. cyt., New York – London 1998, s. 41.

[221] T.W. Bamford, *Public schools and social class, 1801–1850*, "British Journal of Sociology" 1961, Vol. 12, No. 3, s. 233

[222] O. Banks, *Parity and Prestige in English Secondary Education. A Study in Educational Sociology*, London 2001, s. 2.

ków), którzy nie mieli co prawda majątków ziemskich, ale zdobyte wykształcenie pozwalało „utrzymywać ich synów na wysokiej pozycji społecznej". Szkoły te, w których naukę kończono w wieku 18 lub 19 lat, miały przygotowywać do podjęcia nauki na uniwersytetach oraz dostarczać chłopcom z wyższych warstw społecznych „liberalnej edukacji"[223]. Z kolei w szkołach drugiego typu chłopcy z klasy średniej kończyli edukację w wieku 16 lat i albo podejmowali pracę, albo też rozpoczynali specjalnego typu kształcenie, np. wojskowe lub medyczne, lub też przygotowujące do pracy w budownictwie[224]. Wreszcie trzeci typ szkół średnich przeznaczony był dla synów rodzin z niższych warstw klasy średniej. Ci z kolei w przyszłości mieli pracować w zawodach farmerskich, rzemieślniczych lub zostać kupcami. Kończono w nich naukę w wieku lat 14 lub 15[225].

Kolejny kontekst funkcjonowania tych szkół łączy się z ich polityką wykluczania z dostępu do kształcenia katolików, kwakrów, a także członków innych mniejszościowych w Wielkiej Brytanii wyznań[226]. Nie ulega wątpliwości, że wykluczanie stanowiło immanentną cechę systemu niezależnego szkolnictwa średniego na przestrzeni całej jego historii. I choć *Hadow Report* z 1926 roku (zatytułowany *Edukacja nastolatków*) miał umożliwić naukę większej liczbie uczniów w publicznych szkołach średnich, to w praktyce występowało zjawisko coraz większego zaostrzania procedur przyjęć i obrony utrwalonych tradycji[227].

Elitarność niezależnych średnich szkół publicznych wynikała również – co jest kluczowe dla zrozumienia ich ekskluzywności – z typu oferowanego przez nie kształcenia. Szkoły te nie prowadziły nauczania konkretnego zawodu, orientując się w swoich programach kształcenia – niezależnie od powstania „nowoczesnej" ścieżki nauczania – w dużej mierze na przedmiotach klasycznych (zgodnie z przekonaniem, że prawdziwy dżentelmen nie trudni się pracą, gdyż nie musi zarabiać na życie). Wpisywały się one w tradycję „kształcenia narodowego", które u swoich podstaw miało też charakter *stricte* klasowy[228].

Klasowy charakter polityki przyjęć i sposobu kształcenia w elitarnych szkołach publicznych związany był też z narastającym wśród elit brytyjskich przekonaniem, że to właśnie posiadanie klasycznego wykształcenia

---

[223] Tamże, s. 3.

[224] Tamże.

[225] D. Gillard, *Education in England. A Brief History*, 2004, http://www.educationengland.org.uk/history/chapter03.html]

[226] T.W. Bamford, *Public Schools*…, dz. cyt., s. 224.

[227] G. McCulloch, *Education and the Middle Classes: The Case of the English Grammar Schools, 1868–1944*, „History of Education" 2006, Vol. 35, No. 6, s. 702.

[228] C. Leathwood, M. Hutchings, *Entry Routes*…, dz. cyt., s. 138.

(dziś powiedzielibyśmy zapewne: ogólnokształcącego) jest symbolem dystynkcji i przynależności do grup znajdujących się na szczycie drabiny społecznej. Jednocześnie przy tym nastąpiła rekonstrukcja pojęcia dżentelmena. Nie był już nim ten, którego atrybutem było wyłącznie odpowiednie pochodzenie, musiał on cechować się także właściwym (elitarnym) wykształceniem[229].

Nie ulega przy tym wątpliwości, że wyłaniająca się w Wielkiej Brytanii klasa średnia aspirowała do awansu społecznego i asymilacji z klasami wyższymi. Pobieranie nauki w elitarnych szkołach średnich było więc nie tylko symbolem pewnego związku z ludźmi na szczytach hierarchii społecznej, a też sposobem osiągania trwałej przynależności do ich sfery. Nic więc dziwnego, że rodzice wywodzący się z klasy średniej starali się, aby ich synowie zdobywali znakomite wykształcenie. Logicznym jest, że za jeden ze środków osiągnięcia tego celu uznano posyłanie synów do szkół przeznaczonych dla arystokracji.

Można wyłonić jeden jeszcze kontekst tego problemu. Oto klasy średnie starały się imitować styl życia klas wyższych. Szkoły z internatem, oddalone od wpływu miasta, charakteryzujące się – jak to wykazane zostanie w innym miejscu tej książki – wszystkimi właściwościami instytucji totalnej, stanowiły znakomite miejsce przyswajania przez potomków klasy średniej takich dystynktywnych cech arystokracji, które pozwalały na asymilację z nią. Z drugiej strony rodzice pochodzący z klasy średniej, płacąc wysokie czesne za naukę swoich synów, przyczyniali się do rozwoju tych szkół, które z perspektywy dzisiejszej nazwać można „szkołami plutokracji". Bez wątpienia to właśnie one dostarczały społeczeństwu brytyjskiemu jednego z mechanizmów intergeneracyjnej ruchliwości społecznej „w górę"[230].

Niewątpliwie o prestiżu i roli tych szkół w biografii (szczególnie w zakresie osiągania kariery i statusu) nowego pokolenia świadczy fakt, iż te rodziny, które nie mogły sobie pozwolić na opłacenie internatu, niekiedy przeprowadzały się w ich okolice, aby umożliwić swoim synom edukację w ich murach[231]. Szkoły publiczne dzieliły uczniów na dwie kategorie; taka sytuacja miała miejsce na przykład w Eton College. Do pierwszej z nich należeli tak zwani *Collegers* (lub *King's Scholars*), czyli uczniowie wyselekcjonowani w oparciu o wyniki egzaminów, do których mogli przystąpić również chłopcy z biednych rodzin (zwykle jednak pochodzili z klasy śred-

---

[229] Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads…*, dz. cyt., s. 41; J. Chandos, *Boys Together…,* dz. cyt., s. 33–36.

[230] Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads…*, dz. cyt., s. 52.

[231] Tamże.

niej lub wyższej[232]). Mieszkali oni na terenie kampusu (ich źródłem utrzymania było stypendium stanowiące od 10 do 90 procent kwoty czesnego). Druga kategoria to *Opiddans*, należący do arystokracji lub bardzo bogatych rodzin. Opłacali oni czesne i mieszkali w internatach w mieście (lub z rodzicami we własnych domach)[233]. Trzeba dodać, że między tymi dwoma grupami zawsze istniał jawny antagonizm. Status *Collegers* był podstawą „intelektualnej dystynkcji". Z kolei w tych szkołach, w których istniał podział na system dzienny i internatowy, przebiegał on wzdłuż linii przynależności do klasy społecznej. Uczniami dziennymi byli tu przeważnie synowie miejscowych kupców. I tutaj więc istniały podziały społeczne, odzwierciedlające system stratyfikacji społecznej [234] (warto dodać, że do 1835 roku uczniowie wywodzący się z arystokracji przywozili do Eton prywatnych tutorów[235]).

Niezależnie jednak od wszelkich wewnętrznych podziałów, szkoły te same w sobie były symbolami dystynkcji i miejscem koegzystencji arystokracji z klasą średnią. W nawiązaniu do wcześniejszego fragmentu tego tekstu można stwierdzić, że pierwsze pokolenie przemysłowców i biznesmenów aspirowało do asymilacji z klasą wyższą, co urzeczywistniało się również i poprzez „wykupywanie sklepów, wznoszenie nowych domów na prowincji i posyłanie swoich synów do Eton i Oxbridge w celu zapewnienia im dżentelmeńskiego wychowania"[236]. Przy czym, jak zauważa Christine Berberich, dla arystokracji to ostatnie rozwiązanie było możliwe do zaakceptowania i korzystne społecznie. Stanowiło ono bowiem najbardziej efektywny sposób „kontrolowania potencjalnie zagrażającej antagonistycznej grupy poprzez wchłonięcie jej (…) i narzucenie własnych standardów i manier" [237]. W konsekwencji opisywanych tutaj procesów szkoły publiczne stały się w XIX wieku – jak to ujmują Peter J. Cain i Anthony G. Hopkins – „fabrykami produkującymi urzędników państwowych i profesjonalistów, którzy łączyli w sobie ideał arystokratycznego przywództwa i służby z nowymi kompetencjami administracyjnymi i technicznymi, które były wymagane przez skomplikowane wewnętrznie społeczeństwo miejskie"[238].

---

[232] Por. też: N. Fraser, *The Importance of being Eton. Inside the World's Most Powerful School*, London 2006; W.H. Tucker, *„Collegers v. Oppidans". A Reminiscence of Eton Life*, Primary Sources, 1884, wersja zdigitalizowana: https://archive.org/details/collegersvoppid00etongoog

[233] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie…*, dz. cyt., s. 29.

[234] J.W. Adamson, *English Education…*, dz. cyt., s. 255.

[235] R. Nevill, *Floreat Etona...*, dz. cyt., s. 40.

[236] Ch. Berberich, *The Image of the English Gentleman in Twentieth-Century Literature. Englishness and Nostalgia*, Burlington 2007, s. 20.

[237] Tamże.

[238] P.J. Cain, A.G. Hopkins, *British Imperialism: 1688–2000*, London 1993, s. 119.

W istniejący wówczas nowy nurt wzrostu zainteresowania klasy średniej kształceniem synów w szkołach publicznych doskonale wpisywały się poglądy, które głosił angielski poeta i krytyk kultury Matthew Arnold (1822–1888), syn Thomasa Arnolda (znanego z kierowania Rugby School i stworzenia oryginalnego systemu wychowania). Był on przekonany, iż głównym celem edukacji na poziomie średnim powinna być realizacja potrzeb klasy średniej i potwierdzenie jej pozycji społecznej – poprzez dostarczenie jej odpowiedniego wykształcenia[239]. M. Arnold był zwolennikiem realizowania w praktyce różnych form edukacji przeznaczonych dla różnych klas społecznych. Pisał o tym w sposób następujący: „Społeczeństwo może się wydawać jednolite, przez co jedna edukacja mogłaby być odpowiednia dla wszystkich jego członków (…) [jednakże] nasze społeczeństwo nie jest takie (…). W przypadku edukacji trzeba brać pod uwagę warunki klasowe (…), [a w szczególności] pragnienia członków danej klasy i (…) ich przeznaczenie" ; dodaje przy tym: „kiedy patrzy się na społeczeństwo angielskie w tym momencie, cele związane ze zdobyciem wykształcenia, do których dąży każda z grup, są odmienne"[240]. Uznawał jednak w tym kontekście, że edukacja przeznaczona dla klasy średniej powinna dostarczać jej tego, czego obecnie dostarcza edukacja klasie wyższej; „poczucie przynależności do wspaniałej i honorowej instytucji publicznej, które zapewniają klasie wyższej oraz [dotychczas – A.G.-M.] małemu fragmentowi najwyższej warstwy klasy średniej – Eton i nasze trzy czy cztery inne doskonałe szkoły publiczne"[241] (istniało wówczas przekonanie, że kontakt z arystokracją w Eton pozwoli uczniom wywodzącym się z klasy średniej na przyswojenie sobie „najlepszych cech arystokracji"[242]). Jednocześnie M. Arnold był przekonany, że do wszystkich typów szkół należy wprowadzić wartości typowe dla klasy dominującej (jego postulaty znalazły odzwierciedlenie w strukturze i idei nowych szkół gramatycznych, które zostały utworzone dla klasy średniej, a których ideologia opierała się na poświęceniu dla imperium brytyjskiego[243]). W ten też sposób narodziła się koncepcja angielskiego dżentelmena, bazująca na średniowiecznym ideale rycerza, która – jak komentuje to Bertrand Russell – pozwalała arystokracji na kontrolowanie

---

[239] G. McCulloch, *Education and the Middle Classes…*, dz. cyt., s. 689.

[240] M. Arnold, *A French Eton, or middle-class education and the State* [w:] P. Smith (ed.), *Matthew Arnold and the Education of a New Order, Geoffrey Summerfield*, Cambridge 1969, s. 112–113.

[241] Tamże.

[242] Tamże, s. 77.

[243] G. McCulloch, *Education and the Middle Classes…*, dz. cyt., s. 691.

i trzymanie w ryzach klasy średniej[244]. A szkoły publiczne dokonały instytucjonalizacji tego ideału.

Publiczne niezależne szkoły średnie służą – jak twierdzi przekonująco wielu badaczy – potwierdzeniu dominacji klasy wyższej i arystokracji, zapewniając swoim absolwentom uprzywilejowaną pozycję związaną z ułatwionym dostępem do elitarnych uniwersytetów. Mogę określić je także mianem bastionu reprodukcji dominacji męskich elit. Trzeba jednak zauważyć, że taka ich funkcja – tj. polegająca na pogłębianiu różnego typu nierówności społecznych – znajduje uzasadnienie w całej ich historii.

Obecnie przejdę do analizy stratyfikacyjnej funkcji elitarnych szkół z internatem we współczesnym społeczeństwie brytyjskim. Wyjdę od stwierdzenia, że współcześnie Wielka Brytania dominuje zdecydowanie na mapie światowego średniego szkolnictwa – według tego kryterium, jakim jest prestiż. Wśród 97 najlepszych (w skali globu) szkół tego typu czterdzieści cztery to brytyjskie. Pozostałych dziesięć szkół znajduje się na terenie Stanów Zjednoczonych, jedenaście w Szwajcarii i osiem w Irlandii, siedem w Niemczech, cztery we Francji, trzy w Austrii, po dwie w Danii i Szwecji oraz po jednej w Kanadzie, Japonii, Nowej Zelandii, Australii, Malcie, Singapurze i Indiach[245].

Co decyduje o elitarności szkół średnich w Wielkiej Brytanii? Można tu odwołać się do przynajmniej pięciu odmiennych kryteriów elitarności. Pierwsze z nich odnosi się do wysokich progów selekcyjnych „na wejściu". A zatem elitarne szkoły to takie, do których trudno się dostać – czy to z uwagi na wysokie wymagania odnośnie, mierzonych w sposób różnorodny, kompetencji intelektualnych kandydatów, czy też wymagania finansowe (bardzo wysokie czesne), wreszcie – dotyczące właściwego pochodzenia społecznego (ten czynnik ma charakter raczej ukryty, jednak często bardzo znaczący); zazwyczaj wszystkie te komponenty działają jednocześnie. Drugie kryterium związane jest z bardzo wysoką (choć niekoniecznie najwyższą) lokatą szkoły w rankingach osiągnięć, biorących pod uwagę wyniki uczniów uzyskiwane w różnego rodzaju testach (szczególnie tych, które mają miejsce po zakończeniu szkoły średniej). Kryterium trzecie odwołuje się do liczby absolwentów danej szkoły podejmujących naukę w elitarnych uniwersytetach. Kryterium czwarte opiera się na analizie losów absolwentów różnych szkół – porównawczego określenia ich miejsca w strukturze społecznej (które wynika przecież także z uzyskania znakomitego dyplomu szkoły średniej). I wreszcie piąte kryterium, charakterystyczne dla rzeczy-

---

[244] Por. Ch. Berberich, *The Image of the English Gentleman*…, dz. cyt., s. 20.

[245] Zob. ranking P&A „100 Best School in the World", http://100bestschools.net/eng/schools

wistości edukacyjnej Wielkiej Brytanii, związane jest z odwoływaniem się uczniów w ich codziennych doświadczeniach do etosu „starej arystokracji" (jest to osiągalne tylko dla absolwentów najbardziej ekskluzywnych szkół). To ostatnie kryterium łączy się z socjalizacyjną funkcją elitarnych szkół publicznych, która opisana zostanie w kolejnym podrozdziale.

Zwrócić należy uwagę w tym miejscu na pewien typowy dla brytyjskiego szkolnictwa średniego paradoks. Oto bowiem w definiowaniu stopnia elitarności najmniejszą rolę odgrywa drugie spośród pięciu wyżej wymienionych kryteriów, dotyczące miejsca szkoły w rankingach mierzalnych osiągnięć (wyników testów). Z kolei największą rolę odgrywają: selekcja dokonywana „na wejściu", która związana jest z pochodzeniem, losy absolwentów odnoszące się do ich sukcesu społeczno-zawodowego oraz specyfika kształcenia/socjalizowania (kryteria: pierwsze, czwarte i piąte). Kryteria formalne i mierzalne, *stricte* naukowe, mają więc mniejsze znaczenie niż kryteria „domyślne", które wyznaczają prestiż (związane są one z postrzeganiem szkoły przez opinię publiczną). W społecznym postrzeganiu to Eton, Harrow, Rugby i Winchester określane są mianem elitarnych, nawet jeśli w rankingach odnoszących się do wyników standardowych testów nie znajdują się w czołówce.

Można w tym miejscu stwierdzić, że ze względu na selekcyjno-stratyfikacyjną funkcję szkoły wyróżnić można w Anglii i Walii trzy typy placówek (podział ten nie do końca pokrywa się z formalnymi podziałami). Pierwszy z nich tworzą tzw. szkoły ogólnokształcące (*comprehensive school*), do których dostęp nie jest w żadnym stopniu ograniczony. Przyjęcia do takiej placówki nie uzależnia się od pochodzenia ucznia czy możliwości finansowych jego rodziny, jak również nie wpływają na to jego uprzednie wyniki w nauce. Z kolei te szkoły, które nazywane są „selekcyjnymi", stosują na wejściu kryteria *stricte* akademickie – biorą pod uwagę wyniki egzaminu zdawanego na zakończenie szkoły podstawowej (typu „Eleven Plus") lub organizują własne egzaminy wstępne (niekiedy obydwa te kryteria stosowane są łącznie). Taki charakter mają wyłącznie średnie szkoły gramatyczne, których pozostało już w Anglii bardzo niewiele (164 placówki). Trzeci typ szkół to prywatne szkoły niezależne, z czesnym (niekiedy bardzo wysokim). Pierwszym elementem selekcji do tych szkół jest kryterium finansowe (możliwość zapłaty czesnego przez rodzinę), a następnie przeprowadza się różnego typu sprawdziany kompetencji naukowych czy – szerzej – intelektualnych (w tym w formie rozmów kwalifikacyjnych i egzaminów pisemnych). W ramach tego sektora istnieje grupa niezależnych elitarnych szkół nazywanych zwyczajowo publicznymi, do której należą szkoły najbardziej elitarne (niekiedy tego terminu używa się wobec całego sektora

szkolnictwa niezależnego na poziomie średnim). Powtórzę w tym miejscu raz jeszcze – nazwa „szkoła publiczna" pochodzi od publicznych fundacji, które przed wiekami kierowały szkołami średnimi. Są to przede wszystkim takie szkoły (z internatem), jak Charterhouse, Eton, Harrow, Rugby, Shrewsbury, Westminster, Winchester (niekiedy wymienia się również St. Paul's School). Z punktu widzenia statusu prawnego szkoły publiczne nie różnią się niczym od innych niezależnych szkół. Przynależność do elitarnego grona wynika jedynie z wielowiekowej tradycji i prestiżu, jakim się cieszą. I to właśnie do tych wyróżników w głównej mierze odnoszą się kryteria pierwsze, czwarte i piąte – przywoływane wyżej.

Warto raz jeszcze podkreślić, że prestiż i elitarność szkół średnich nie wynikają z osiąganych przez nie rezultatów w zakresie kształcenia. Dobrze pokazują to wyniki egzaminów, zwanych w skrócie A-Level[246], do których przystępują uczniowie kończący szkołę średnią, stanowiące także jedno z głównych kryteriów przyjęcia do uniwersytetów.

Oto w roku 2014 najlepsze wyniki w tym zakresie uzyskała selekcyjna szkoła gramatyczna Colchester Royal Grammar School (średnio 1428 punktów), a następnie niezależna szkoła londyńska King's College (1356,3); trzecia na liście jest niezależna szkoła Sevenoaks (1307,4). W rankingu obejmującym sto najlepszych pod względem osiąganych wyników kształcenia szkół elitarne szkoły publiczne nie są sklasyfikowane na wysokich miejscach. St. Paul jest na miejscu 33 (1113), Westminster na miejscu 34 (1111,7), Harrow – na 62 (1049). Z kolei Eton (1005,2), a także Charterhouse, Winchester, Rugby i Shrewsbury nie osiągnęły wyników pozwalających na uplasowanie ich w pierwszej setce najlepszych pod względem poziomu nauczania szkół angielskich[247].

Z kolei z dostępnych danych dla roku 2012 wynika, że najlepsza angielska szkoła typu ogólnokształcącego – Hockerill Anglo-European College – uzyskała w egzaminach typu A-level wynik 1172,8 punktów, najlepsza szkoła gramatyczna Colchester Royal Grammar School – 1477,1, wreszcie najlepsza szkoła niezależna Sevenoaks – 1352,3. Eton uzyskał wówczas 1013 punktów, co plasowałoby go na 11 miejscu wśród szkół ogólnokształcących (*comprehensive school*), a więc tych, które uznawane są za najsłabsze i najmniej prestiżowe. Z kolei wśród selekcyjnych szkół gramatycznych byłby na 83 miejscu, a wśród szkół niezależnych na 80 miejscu. Średnia

[246] Pełna nazwa to General Certificate of Education Advanced Level.

[247] Rankingi dostępne na stronach: http://www.telegraph.co.uk/education/leaguetables/11374616/Top-100–secondary-schools-by-A-level-results-2014.html; http://www.telegraph.co.uk/education/leaguetables/11374651/A-level-school-league-tables-2014–compare-your-schools-performance.html#search/Eton College/1

wyników trzech najlepszych w tym zakresie elitarnych szkół średnich dla roku 2012 wynosi 1074,5 punktów (Eton – 1013, Winchester – 1075, Westminster – 1135,6). Z kolei średnia trzech najlepszych szkół ogólnokształcących wynosi 1117,9; średnia trzech najlepszych szkół gramatycznych – 1353,7, wreszcie trzech najlepszych szkół niezależnych – 1311,3[248]. W kontekście przedstawionych wyżej porównawczo wymiernych kryteriów naukowych okazuje się, że najlepsze elitarne szkoły niezależne (publiczne), do których dostęp jest ograniczony przez bardzo wysokie czesne, są… najsłabsze.

Jak zostanie to wykazane poniżej, takie – pozornie deprecjonujące szkoły publiczne – statystyki nie mają jednak żadnego wpływu ani na prestiż elitarnych szkół publicznych (i ich społeczne postrzeganie), ani na rolę, jaką ich absolwenci odgrywają w życiu społeczeństwa brytyjskiego. Wyniki w nauce tworzą oczywiście podstawy do uzyskania przez absolwentów sukcesu społeczno-zawodowego, ale nie jest to czynnik decydujący, ani nawet bardzo znaczący – można odwołać się do często powtarzanego stwierdzenia, że jeśli chodzi o oznakę prestiżu, nic nie jest w stanie „przebić" noszenia przez absolwenta Eton uczelnianego krawatu w miejscu publicznym. To dyplom Eton czy innej elitarnej szkoły publicznej przesądza o wysokim statusie jednostki, a absolwenci nawet najlepszych pod względem poziomu nauczania szkół (czy to niezależnych, czy gramatycznych, czy też ogólnokształcących) pozostają w cieniu.

Analizując ten problem, warto wskazać w tym miejscu na swoiste napięcie między kategoriami elitarności i doskonałości edukacji, na co (odwołując się do literatury przedmiotu) zwracali uwagę U. Deppe i H.-H. Krüger. Otóż autorzy ci stawiają tezę, że wymienione kategorie stoją w pewnej (niekiedy znaczącej) sprzeczności. Piszą o tym następująco: „pojęcie elity jest związane z hierarchią społeczną i statusem społecznym", podczas gdy „pojęcie doskonałości jest związane z nadzwyczajnymi osiągnięciami"[249]. W odniesieniu do analizowanego przeze mnie problemu można stwierdzić, że statusu elitarności szkoła średnia nie uzyskuje bynajmniej, osiągając akademicką doskonałość. Elitarne instytucje edukacji średniej w Wielkiej Brytanii (zarówno na poziomie masowej wyobraźni, jak i swojej praktycznej „mocy" w zakresie kształtowania przyszłości społecznej absolwentów)

---

[248] Secondary School League Tables, „The Independent" 2012, http://www.independents.xyz/news/education/secondary-tables-2012/the-top-100-independent-schools-at-alevel-6294994.html

[249] U. Deppe, H.-H. Krüger, *Germany's hestitant approach to elite education. Analytical framework and ongoing research perspectives*, s. 3, http://www.academia.edu/8202282/Germany_s_hesitant_approach_to_elite_education._Analytical_framework_and_ongoing_research_perspectives.

to nie te, które uzyskują najwyższą średnią punktów w różnego typu testach czy egzaminach. Wysokiej klasy akademickość pewnych placówek może być co prawda ważnym czynnikiem sukcesu jednostki, jednakże trudno ją porównywać z rolą, jaką w tej sferze odgrywa wielowiekowy prestiż. I nawet jeśli duża liczba absolwentów najlepszych pod względem poziomu nauczania szkół otrzyma indeks najlepszych uniwersytetów, to w przyszłości jedynie niewielu z nich znajdzie się na najwyższych szczeblach drabiny społecznej (choć niewątpliwie wielu z nich będzie ludźmi sukcesu społeczno-zawodowego). Można w tym miejscu dodać, że ukończenie bardzo dobrych pod względem poziomu nauczania szkół ogólnokształcących (typu *comprehensive*) pozwala bez wątpienia wielu jednostkom wywodzącym się klasy robotniczej na społeczny awans, jednak w żaden sposób nie zmienia to brytyjskiej struktury społecznej.

W przypadku elitarnych niezależnych szkół publicznych sytuacja jest zupełnie inna. Mierzalne kompetencje i dyspozycje *stricte* akademickie stanowią mniej znaczący czynnik przyszłego sukcesu. Najważniejszy jest kapitał społeczno-kulturowy uczniów, wyniesiony z ich domu rodzinnego. Ostra selekcja doszkolna powoduje, że do placówek dostają się tylko osoby o odpowiednim pochodzeniu. „Wejściowy" kapitał społeczno-kulturowy wzbogacany jest w trakcie socjalizacji szkolnej (zostanie ona opisana w kolejnym podrozdziale). Jest ona jednoznaczna, nawiązuje wręcz do „arystokratycznej hegemonii". W trakcie tej socjalizacji konstruuje się „tożsamość sukcesu" i pewien rodzaj „wszechstronnego intelektualizmu". Te czynniki są w bezwzględny sposób potwierdzane przez prestiż szkoły sam w sobie, wyrażany przez „najlepszy z możliwych" dyplom. W ten sposób w społeczeństwie wytwarza się przekonanie o absolutnej nadzwyczajności absolwentów tych szkół. Są oni, niemalże na zasadzie samospełniającego się proroctwa, skazani na sukces społeczno-zawodowy.

W pewnym „paradoksie stratyfikacji" dysproporcję między możliwościami biograficznymi absolwentów elitarnych szkół średnich a innymi (nawet absolwentami szkół uzyskujących znakomite mierzalne rezultaty akademickie) pogłębiają studia wyższe.

W jednej z moich poprzednich książek postawiłam tezę, iż dyplom studiów wyższych uzyskany w znakomitych instytucjach edukacyjnych bardziej sprzyja osiąganiu sukcesu społeczno-zawodowego przez mężczyzn niż przez kobiety, a to z uwagi na występowanie szeregu zmiennych (w tym stereotypów), w oczywisty sposób preferujących mężczyzn[250].

---

[250] Te uwarunkowania omawiam w książce: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość…*, dz. cyt., s. 137–212.

Taki sam sposób rozumowania przeprowadzić można w odniesieniu do absolwentów elitarnych szkół publicznych – porównując ich z absolwentami innych szkół średnich. Przeprowadzone przeze mnie analizy przynoszą wniosek bardzo jednoznaczny: ukończenie Oxford, Cambridge czy innego znakomitego uniwersytetu maksymalizuje możliwości osiągnięcia sukcesu zawodowego absolwentów Eton (i innych elitarnych szkół) w stopniu nieosiągalnym dla absolwentów szkół niezależnych o mniejszym prestiżu, szkół gramatycznych lub ogólnokształcących (typu *comprehensive*). Edukacja na poziomie średnim zdaje się być w tym kontekście nawet ważniejsza dla biografii młodych ludzi niż edukacja na poziomie wyższym. Dyplom Eton zdaje się być ważniejszy niż dyplom Oxfordu. Konstruowanie współczesnej elity brytyjskiej wykorzystuje w dużej mierze mechanizmy kooptacji, a nie wolnej konkurencji. I w tej perspektywie to dyplom Eton stanowi swoistą sygnaturę czy wręcz bilet wstępu – jest bowiem postrzegany przez społeczeństwo nie tylko jako świadectwo odebrania wysokiej jakości edukacji, ale także posiadania odpowiedniego kapitału kulturowego (i wysokiego statusu finansowego) – uzyskanego w rodzinie i pogłębionego w trakcie socjalizacji szkolnej. Uważa się, że ze względu na „moc prestiżu", jaki posiada Eton, to jego absolwenci (a także absolwenci innych średnich szkół elitarnych) są przeznaczeni do sprawowania władzy i zajmowania najwyższych miejsc na drabinie społecznej.

Istnieje więc w obszarze angielskiego szkolnictwa średniego pewien paradoks – oto osiągnięcia szkoły w dziedzinie kształcenia, decydujące o jej miejscu w oficjalnych rankingach, mają znacznie mniejsze znaczenie dla jej społecznej roli niż jej prestiż. Nikomu nie przeszkadza, że Eton nie plasuje się wysoko we wspomnianych rankingach. Powtórzę raz jeszcze: dyplom Eton stanowi uprawomocnienie samo w sobie.

Warto w tym miejscu dodać, że dyrektorzy elitarnych szkół publicznych krytykują przygotowywane przez brytyjskie Ministerstwo Edukacji rankingi opierające się wyłącznie na kryterium osiągnięć w dziedzinie kształcenia. Uważa się, że system klasyfikowania szkół ze względu na wyniki egzaminów typu A-level są wręcz dyskryminujące dla szkół niezależnych, których celem jest wszechstronne kształcenie młodego człowieka oraz wspomaganie jego rozwoju w okresie krystalizacji osobowości. Uważa się, że program kształcenia i program wychowawczy szkół niezależnych wykracza daleko poza wymagania standaryzowanych testów. W trakcie konferencji szkół niezależnych w 2008 roku dyrektorzy podkreślili, że rankingi, których istotą są wyłącznie wyniki nauczania, powodują, iż poddane presji osiągnięć egzaminacyjnych szkoły dostosowują swoje kształcenie do określonych w nich wymagań, rezygnując z zajęć muzycznych, sportowych

czy teatralnych (i innych), które kształtują charakter i sposób myślenia[251]. Dyrektorzy sprzeciwili się tyranii rankingów, podporządkowanych wynikom egzaminów na poziomie A-level[252]. Można w tym miejscu przytoczyć słowa wieloletniego (i aktualnego) dyrektora Eton (i jego absolwenta), który stwierdził: „Mierzenie wyłącznie tego, co jest łatwe do zmierzenia, tak jak to ma miejsce podczas egzaminów, może prowadzić do błędnych wniosków. Istnieje niebezpieczeństwo, że mierzalne części [wykształcenia] staną się ważniejsze niż całość" [253]. Jego zdaniem absolutyzacja wyników egzaminów prowadzi do zaniedbania kształcenia zarówno w sferze twórczości, jak i postaw obywatelskich. Odwołując się do poglądów Johna Miltona, stwierdził on, iż celem edukacji jest kształtowanie ludzi „kompetentnych, sprawiedliwych i wspaniałomyślnych", i o ile w trakcie egzaminów ten pierwszy element może być oszacowany, to „gdzie w testach egzaminacyjnych jest miejsce dla sprawiedliwości i wspaniałomyślności?"[254]. W konkluzji dyrektor Eton podsumował: „trzymajmy się stabilnych akademickich standardów i doceniajmy młodych ludzi za ich osiągnięcia, jednakże nie mylmy sukcesów w rankingach z dobrym wykształceniem"[255]. Tenże sam dyrektor uwypuklił pewien paradoks testów „atomizujących" osiągnięcia uczniów, które „rozdrabniają przedmiot nauczania na małe mierzalne cząstki"[256]. Paradoks ten związany jest z faktem, iż uczniowie takich szkół jak Eton, zmuszani w swoich klasach do samodzielnego myślenia, dają w testach bardzo inteligentne odpowiedzi na pytania, przez co wychodzą w swoich rozwiązaniach poza gotowe formuły, w których test się mieści (i nie otrzymują żadnych punktów za swoje nadzwyczajne odpowiedzi)[257].

Tak więc, niezależnie od miejsca w systemie rankingowym, wymienione wyżej najlepsze niezależne średnie szkoły publiczne (*de facto* – prywatne) odgrywają znaczącą rolę w procesie reprodukcji społeczno-kulturowej i potwierdzaniu władzy klas uprzywilejowanych (oraz istniejących, najbardziej

---

[251] Bez autora, *Eton leads private schools in boycott of league tables*, „Times Education Supplements", 5 July 2002, s. 4.

[252] A. Lipsett, *Eton and St Paul's heads boycott independent schools' league tables*, „The Guardian" 2008, 29 April, http://www.theguardian.com/education/2008/apr/29/public schools.schools

[253] T. Little, *Exams aren't everything, says Eton headmaster*, „Radiotimes" 13 August 2014, http://www.radiotimes.com/news/2014–08–13/exams-arent-everything-says-eton-head master

[254] Tamże.

[255] Tamże.

[256] Por. G. Paton, *Bright pupils „agonising" over simple questions, says Eton head*, http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/4938107/Bright-pupils-agonising-over-simple-questions-says-Eton-head.html

[257] Tamże.

chyba głębokich w Europie, brytyjskich podziałów klasowych). Pełnią one, w jeszcze większym stopniu niż najlepsze uniwersytety, funkcję strażnika *status quo*, jeśli chodzi o sferę nierówności społecznych, a także źródło statusu i przywilejów. Stanowią symbol wykształcenia odwołującego się do tradycji arystokratycznej, do bogactwa, ale także do najlepszego z możliwych kapitału kulturowego i najwyższej formy kultury intelektualnej, a ich absolwenci od ponad stu lat tworzą – jak ujmują to P.J. Cain i A.G. Hopkins – zintegrowaną grupę, „paternalistyczną w swoich założeniach, spojoną przez ducha klubowego, wynikającego ze wspólnych [atrybutów]: pochodzenia i wykształcenia"[258].

Dla zrozumienia stratyfikacyjnej funkcji elitarnych angielskich szkół średnich, mimo iż osiągają one słabsze rezultaty akademickie niż inne placówki, przydatne będzie odwołanie się do poglądów Johna W. Meyera i Briana Rowana. Autorzy ci wychodzą z założenia, że współczesne instytucje nie działają wyłącznie w oparciu o „praktyki i procedury zdefiniowane przez dominujące społecznie, oparte na racjonalności zasady". W tym przypadku racjonalność ta – nie ulega dla mnie wątpliwości – jest związana ze stricte akademickimi osiągnięciami, których kwintesencją są wyniki różnego typu egzaminów i testów. Według J.W. Meyera i Briana Rowana instytucje te wykorzystują również i takie mechanizmy społeczne, które „zwiększają ich uprawomocnienie oraz możliwości przetrwania, niezależnie od uzyskiwanych w danym momencie rezultatów"; włączają one w swoje funkcjonowanie „potężne mity" i ceremonie, które często pozostają wręcz w jaskrawej sprzeczności z zasadą wydajności[259]. W tym przypadku, w szczególności w odniesieniu do takich placówek jak Eton, ich orientacja na bardzo wszechstronne kształcenie i socjalizowanie (związane z rozwojem kapitału kulturowego i tożsamości jednostki – co opisane zostanie w kolejnym podrozdziale) pozornie zdaje się nie być w zgodzie z dominującym we współczesnej Wielkiej Brytanii typem racjonalności. Orientacja ta nie przyczynia się bowiem do zwiększenia skuteczności szkoły w zakresie przygotowania uczniów do zdawania egzaminów i rozwiązywania testów. Podobnie ustosunkować się można do bardzo precyzyjnej, wręcz totalnej, strukturyzacji życia wewnątrz elitarnych szkół z internatem, co powoduje, że funkcjonują one niemalże jako „świat sam w sobie" (i to zjawisko zostanie opisane w następnym podrozdziale). I te praktyki zdają się nie być racjonalne, tym bardziej że niekiedy w ogóle nie są związane z osiągnięciami

---

[258] P.J. Cain, A.G. Hopkins, *British Imperialism…*, dz. cyt., s. 119.

[259] J.W. Meyer, B. Rowan*, Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, "American Journal of Sociology" 1977, Vol. 83, No 2, September, s. 340––341.

stricte akademickimi. Analizując kształcenie i życie w Eton, mam wrażenie, że głównym celem szkoły jest potwierdzanie „wielkości Eton" (i jej „wspaniałości") – poprzez nieustanne kultywowanie wartości i tradycji, będących nośnikiem owej wielkości. Wielkość i prestiż Eton zdają się działać jak swoiste *perpetuum mobile* czy też mechanizm opierający się na zasadzie samospełniającego się proroctwa (typu: jedynie absolwenci Eton są godni tego, aby być na szczytach). Na uprawomocnianie – poprzez świadome działania szkoły – mitów odnoszących się do wielkości Eton (i innych elitarnych szkół z internatem) traci się bardzo dużo energii organizacyjnej i społecznej. I w tym przypadku można odwołać się do bardzo trafnych słów J.W. Meyera i B. Rowana: „Formalne struktury, które otaczają czcią zinstytucjonalizowane mity, różnią się od struktur, które działają w sposób wydajny. Obrzędowa aktywność jest istotna dla kategorycznych zasad, a nie do ich konkretnych rezultatów (…) Imperatywne zasady są w konflikcie z zasadą wydajności (…) Często, działania zorientowane na celebrowanie zinstytucjonalizowanych zasad (…) generują jedynie koszty z punktu widzenia efektywności"[260] (za przejaw takiego podtrzymywania mitów można uznać także i typowe dla Eton obowiązkowe nauczanie nieprzydatnych dziś już języków, jakimi są łacina i greka). W przypadku najlepszych szkół z internatem owe „imperatywne zasady" mają jednak decydujące znaczenie dla ich roli w procesach stratyfikacji społecznej. Odwołując się do wspaniałej tradycji i urzeczywistniając precyzyjną socjalizację (na wzór tej, jaka prowadzona jest w Eton czy Harrow), stanowią one bez wątpienia swoistą trampolinę dla swoich absolwentów, pomagającą im szybko osiągnąć szczyty drabiny społecznej, nawet jeśli ich osiągnięcia w zakresie zdawania egzaminów i testów nie są doskonałe.

Mogę tutaj wprowadzić kategorię „racjonalności wyższego stopnia", której istotą w warunkach brytyjskich – w kontekście stratyfikacyjnej funkcji najlepszych szkół średnich z internatem – nie są osiągnięcia w zakresie zdawania egzaminów i testów, lecz elitarność sama w sobie. Sukcesy społeczno-zawodowe absolwentów opisywanych szkół, wynikające w dużej mierze z elitarności tych placówek, zwrotnie tę elitarność potwierdzają. W konsekwencji najbogatsze i najbardziej utytułowane rodziny posyłają swoich synów do tych szkół, wzmacniając wtórnie ich moc sprawczą kreowania elity. Istotą „racjonalności wyższego rzędu" jest więc potwierdzanie – występującej w mniej lub bardziej luźnym związku z osiągnięciami w zakresie zdawania egzaminów i testów – elitarności jako takiej, bowiem to ten czynnik (a nie owe osiągnięcia) jest najbardziej efektywny z punktu

[260] Tamże, s. 355–356.

widzenia procesów stratyfikacji (i świadczy o owej „mocy" szkoły, o potencjale pozwalającym umieszczać absolwentów wysoko na drabinie społecznej).

Warto w tym miejscu odwołać się raz jeszcze do rozważań J.W. Meyera i B. Rowana. Otóż piszą oni, że podstawową funkcją współczesnych instytucji społecznych jest koordynacja wewnętrznej działalności; jak to ujmują autorzy – „koordynacja staje się rutyną, postępuje się według zasad i procedur, a każde konkretne działanie jest spójne z wymaganiami formalnej struktury"[261]. Zakłada się przy tym, że uprawomocnienie struktury wynika z zasady racjonalności, w oparciu o którą ona funkcjonuje, stanowiąc w każdym przypadku mikroegzemplifikację ogólnej racjonalności, przenikającej całe życie społeczne[262]. I w tym przypadku mamy do czynienia z pewnym paradoksem. Oto bowiem bez wątpienia elitarne szkoły z internatem działają w oparciu o całe zestawy zasad i procedur, których urzeczywistnianie zdaje się być niekiedy wręcz celem samym w sobie. Jednak treść owych „zestawów" nie jest podporządkowana „racjonalności pierwszego rzędu", (której istotą są osiągnięcia w zakresie zdawania egzaminów i testów) ale owej „racjonalności wyższego rzędu", której istotą jest potwierdzanie elitarności samej w sobie, a w konsekwencji owej „mocy stratyfikacyjnej". I rzeczywiście, owa racjonalność wyższego rzędu przenika również całe życie bardzo elitarnego – w swojej strukturze i funkcjonowaniu – społeczeństwa brytyjskiego. Jej istotą jest reprodukcja struktury społecznej i potwierdzanie podziałów klasowych, również i poprzez stratyfikujące rytuały i procedury. A działalność szkół elitarnych bez wątpienia się do tego przyczynia. I w tym kontekście Eton zdaje się być mikrokosmosem społeczeństwa.

J.W. Meyer i B. Rowan twierdzą, że instytucja może zrezygnować co prawda z wymagań ceremoniału, jednakże wyłączne koncentrowanie się na efektywności (czy wydajności) może osłabić jej ogólny wizerunek (tym bardziej, że to właśnie ceremoniały stanowią źródło wewnętrznej stabilności i możliwości w zakresie pozyskiwania zasobów z zewnątrz[263]). Wyłączna orientacja na przygotowanie uczniów do sukcesów w zakresie zdawania egzaminów i testów byłaby więc – w przypadku elitarnych szkół średnich z internatem – nieracjonalna, bowiem (paradoksalnie) zarówno osłabiałaby ich elitarność (poprzez nieuchronne zmniejszenie nacisku na tradycyjne rytuały i procedury), jak i zmniejszałaby ich możliwości w zakresie umieszczania swoich absolwentów w sferze elity społecznej. W konkluzji

---

[261] Tamże, s. 342.
[262] Tamże, s. 343.
[263] Tamże, s. 356.

przytoczę raz jeszcze słowa J.W. Meyera i B. Rowana: „To, co uprawomocnia zinstytucjonalizowane organizacje, i sprawia, że są postrzegane jako użyteczne wbrew brakowi technicznego uprawomocnienia, jest zaufanie do nich i zawierzenie im zarówno przez wewnętrznych uczestników, jak i przez zewnętrznych partnerów”[264].

Trzeba w tym miejscu podjąć problem relacji między społecznymi funkcjami elitarnego szkolnictwa średniego a dominującą w społeczeństwie brytyjskim ideologią neoliberalizmu, której istotą jest zwiększanie efektywności i „orientacja na najlepszych”, przy respektowaniu zasady obojętności na płeć, rasę i pochodzenie społeczne[265]. Istotą neoliberalnych podejść jest orientacja na mierzalne rezultaty, których najbardziej oczywistym wyrazem są wyniki egzaminów i testów (Zbyszko Melosik pisze nawet o „redukcji tożsamości zarówno uczniów, jak i nauczycieli do wyników testów”[266]). Stąd elitarność szkół średnich, z ich bezwzględną, wyrażaną *explicite* orientacją na reprodukcję społeczną (gwarantującą dzieciom z rodzin należących do elity wejście do elity) zdaje się być sprzeczna z tym wymiarem neoliberalizmu.

Sprzeczny z ideologią neoliberalizmu zdaje się więc brak orientacji szkół średnich z internatem na funkcjonowanie w warunkach „otwartej konkurencji” oraz słabsza orientacja na osiąganie mierzalnych rezultatów niż na rozwijanie kapitału kulturowego swoich uczniów. A jednak ostatecznie założenia neoliberalizmu, których istotą jest umieszczenie „jak najwyżej” tych, którzy są najlepsi, są przez te szkoły potwierdzone, choć za pomocą innych mechanizmów niż „mierzalne rezultaty”. Mechanizmy te odwołują się bez wątpienia do wielowiekowych, konserwatywnych, wręcz askryptywnych, opartych niekiedy wręcz o pochodzenie kryteriów. Ostateczny rezultat jest jednak oczywisty (i neoliberalny w swojej istocie) – najlepsi zostają wyselekcjonowani, choć nie tylko (czy nie tyle) w oparciu o mierzalne kryteria (a to „pochodzeniowe”, konserwatywne we współczesnym społeczeństwie brytyjskim tylko potwierdza klasowy charakter neoliberalizmu i sankcjonowanie przez niego podziałów społecznych).

Wynikająca z zakorzenienia i funkcji klasowej w społeczeństwie pozycja elitarnych szkół średnich jest niepodważalna, opierają się przy tym one

---

[264] Tamże, s. 357–358.

[265] O neoliberalizmie (głównie, choć nie tylko, w kontekście sytuacji kobiet) pisałam w mojej książce *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*…, dz. cyt., s. 123–124 oraz 137––146.

[266] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 349.

wszelkim reformom[267]. Jak ujął to jeden z członków British Council, członek Izby Lordów, Neil Kinnock, komentując ich rolę społeczną: „Szkoły prywatne nie są «przypadkowe» dla systemu klasowego. Stanowią cement muru, który dzieli społeczeństwo brytyjskie [na klasy]. Obecność systemu prywatnego szkolnictwa z jego wszystkimi oznakami statusu i uzupełniającymi go akcesoriami, w postaci uroczych mundurków, rytuałów, języka ze specyficznym akcentem znajduje się wśród najbardziej ofensywnych środków odwiecznie narzucających istniejące podziały"[268]. Powtórzę raz jeszcze: szkoły te pełnią niezwykle istotną funkcję na polu reprodukcji struktury społecznej. W tym kontekście Marcia K. Meyers pisze o charakteryzującej społeczeństwo brytyjskie „fobii przed równością", definiowanej jako „irracjonalna nienawiść do wszystkiego, co jest związane z równymi możliwościami"[269].

W tym miejscu warto opisać specyfikę obowiązującej w najlepszych szkołach średnich typu Eton czy Harrow selekcji doszkolnej. Naukę w nich można rozpoczynać w wieku lat 13, jednak zgłoszenia należy dokonać wcześniej (np. szkoła Winchester wymaga złożenia aplikacji pięć lat przed rozpoczęciem nauki). Kryterium, które w sposób jednoznaczny pozbawia dostępu do tychże szkół miliony młodych Brytyjczyków, wiąże się z majętnością ich rodziców (wysokość czesnego). Pożądany stan majątkowy rodziny łączy się przy tym oczywiście w sposób nierozerwalny z odpowiednim pochodzeniem klasowym.

I tak, wzrastające co roku czesne oraz koszty zakwaterowania w internacie (i inne) w przypadku najlepszych szkół przeznaczonych wyłącznie dla chłopców wynoszą w roku szkolnym 2014/2015: Eton – 34 434 funtów, Winchester – 34 740 funtów, Westminster – 33 792 funtów, Shrewsburry – 31 635 funtów; St Paul's – 31 635 funtów[270], Harrow – 34 590 funtów[271].

---

[267] Powstanie elitarnych szkół publicznych przypadło na okres określany mianem konserwatyzmu, otwarcie preferującego elityzm oparty zarówno na przynależności do klasy społecznej, jak i płci. Kolejne reformy związane z rozwojem edukacji brytyjskiej, mające na celu demokratyzację szkolnictwa i dostępu do niego, począwszy od Aktu Edukacyjnego z 1944 roku wprowadzającego trójdzielny system edukacji, nie objęły szkół publicznych. Podaję za: D. Hill, *Equality, Ideology and Education Policy* [w:] D.A. Hill, M. Cole (eds), *Schooling and Equality: Fact, Concept, and Policy*, London 2001, s. 12.

[268] Podaję za: G. Walford, *Introduction: British Public Schools* [w:] G. Walford (ed.), *British Public Schools. Policy and Practice*, East Suseex 1984, s. 1.

[269] Podaję za: I. Siraj-Blatchford, B. Troyna, *Equal opportunities, research and educational reform: Some introductory notes*, "British Educational Research Journal" 1993, Vol. 19, Issue 3.

[270] Tabela: Top Boys Boarding Schools by A-Levels, 2014, http://www.privateschools.co/League-Tables-Boys.asp

Pełne czesne w Charterhouse wynosi 34 235 funtów[272]. Czesne tworzy barierę nie do pokonania dla większości rodzin brytyjskich. Jak bardzo wysoka jest to kwota, można zobrazować, porównując wysokość czesnego do rocznych zarobków osiąganych przez przedstawicieli poszczególnych zawodów oraz dochodów przypadających na pojedyncze gospodarstwa domowe. I tak, bez wątpienia do Eton czy Harrow może posłać swoich synów na przykład szesnaście tysięcy maklerów giełdowych, których płaca w roku 2014 wynosiła średnio niemal 134 tysiące funtów rocznie, a także sześćdziesiąt dziewięć tysięcy dyrektorów firm i menedżerów wyższego szczebla (zarabiających średnio niemal 108 tysięcy funtów rocznie), a także zapewne trzydzieści cztery tysiące prawników (o zarobkach wynoszących ponad 73 tysiące funtów rocznie) czy lekarzy (zarabiających ponad 69 tysięcy funtów na rok) – choć w tych ostatnich dwóch przypadkach czesne będzie stanowiło niemal połowę ich przychodów. Z pewnością ogromne problemy w tym zakresie będzie miało – nawet w przypadku dodatkowych dochodów współmałżonka – sto pięćdziesiąt dwa tysiące nauczycieli pracujących w ramach szkolnictwa wyższego (około 40 tysięcy funtów), średniego (ponad 32 tysiące funtów – 397 tysięcy osób) czy na niższych jeszcze szczeblach edukacji (niemal 30 tysięcy funtów – 353 tysiące osób). Można założyć, że bardzo niewielkie możliwości posłania swoich synów do elitarnych szkół średnich będą posiadały osoby pracujące w zawodzie pielęgniarskim (ponad 26 tysięcy funtów – 752 tysiące osób), bibliotekarskim (niemal 30 tysięcy funtów – 17 tysięcy osób) i oczywiście także kierowcy autobusów (ponad 22 tysięcy funtów – 112 tysięcy osób), pracownicy sektora pocztowego (niemal 21 tysięcy – 114 tysiące osób). Taką tezę odnieść można również do około 224 tysięcy zawodowych kierowców (ponad 18 tysięcy funtów), 65 tysięcy kucharzy (niemal 11 tysięcy funtów) i około 204 tysięcy pracowników recepcji (ponad 12,5 tysiąca funtów)[273]. Również i dane dotyczące dochodów gospodarstw domowych wskazują na to, iż zdecydowana większość rodzin nie ma żadnych szans, aby posłać swoich synów do elitarnych szkół średnich. W roku 2011 dochód tylko 1% gospodarstw domowych wynosił więcej niż 150 tysięcy funtów rocznie, 3,45% – między 100 a 150 tysięcy, 6,39% – między 70 a 100 tysięcy; 4,49% – między 60 a 70 ty-

---

[271] Informacje dotyczące czesnego szkoły na oficjalnej stronie Harrow School, http://www.harrowschool.org.uk/1572/admissions/fees-and-other-information/

[272] Informacje dotyczące czesnego szkoły na oficjalnej stronie Charterhouse, http://www.charterhouse.org.uk/Fees

[273] Por. Office for National Statistics. Annual Survey of Hours and Earnings, podaję za: R. Brown, *Best Paid UK jobs 2014*, „This is Money", 19 December 2014, http://www.thisismoney.co.uk/money/news/article-2868911/Best-paid-UK-jobs-2014–Compare-pay-national-average.html.

sięcy, 7,25% – między 50 a 60 tysięcy, 11,70% – między 40 a 50 tysięcy, 16,99% – między 30 a 40 tysięcy rocznie, 21,26% między 20 a 30 tysięcy, 7,64% – między 15 a 20 tysięcy, 20,03% – poniżej 15 tysięcy[274]. Można więc stwierdzić, że całościowy roczny dochód ponad 50% gospodarstw domowych w Wielkiej Brytanii jest mniejszy niż wynosi czesne za jeden rok nauki dziecka w Eton. Dzieci z tych rodzin nie mogą nawet pomyśleć o uzyskaniu elitarnej edukacji – nie mają zresztą aspiracji idących w tym kierunku. Miejsca w najlepszych szkołach średnich zdają się być już „zarezerwowane". Trzeba zauważyć, że w odniesieniu do tego zjawiska wprowadzona przez R. Turnera w obszarze socjologii edukacji kategoria „ruchliwości konkurencyjnej" (która zakłada – opartą na przejrzystych kryteriach – rywalizację wielu kandydatów o niewiele miejsc) nie ma sensu. Wydaje się natomiast, że można zastosować tu inną – eksponowaną przez tego teoretyka – konstrukcję teoretyczną: kategorię ruchliwości sponsorowanej. Oto bowiem mamy w tym przypadku do czynienia – jak już pisano – ze zjawiskiem wręcz „dokooptowania" do elity. Elita „dobiera sobie" nowych członków w oparciu o kryterium zamożności i pochodzenia[275]. W oficjalnych dokumentach i folderach najlepszych szkół (typu Eton) podkreśla się zresztą wprost, iż mają one charakter elitarny i nie są dostępne dla wszystkich. Ideały egalitaryzmu są im obce.

W elitarnych szkołach średnich istnieją co prawda stypendia, ale większość z nich przeznaczona jest dla osób, które uzyskują najlepsze rezultaty w wewnętrznych egzaminach przeprowadzanych specjalnie w celu wyłonienia beneficjentów. Celem stypendiów nie jest zazwyczaj wspomaganie osób pochodzących z ubogich warstw społecznych. Mają one głównie charakter prestiżowy i służą tworzeniu wewnętrznego systemu dystynkcji, co dobrze wykazać można na przykładzie Eton. Najbardziej zaszczytne wśród stypendiów oferowanych w Eton to King's Scholarship – uzyskują je osoby, które (jeszcze przed podjęciem nauki w tej placówce) uzyskają najlepsze wyniki podczas – charakteryzujących się bardzo wysokimi wymaganiami, szczególnie w zakresie samodzielnego myślenia i szerokich horyzontów intelektualnych – obowiązkowych egzaminów z angielskiego, matematyki, nauk przyrodniczych, tak zwanego „egzaminu ogólnego" oraz z trzech (możliwych do wyboru) innych przedmiotów; w tym np. z języka francuskiego, łaciny czy greki (oprócz prestiżu, jaki wiąże się z pobieraniem stypendium,

---

[274] Household Income 2011. Data Profile. Nottingham 2011, http://www.experiantact.com/content/uk/documents/productSheets/HouseholdIncome.pdf

[275] Por. rozdział w tej książce, który poświęcony jest teoriom, w tym również odczytaniu R. Turnera; koncepcja R. Turnera jest też szczegółowo omówiona przez: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*…, dz. cyt., s. 22–26.

uczeń uzyskuje także inne benefity: jego czesne obniżane jest o 10% – przy czym ulga nie dotyczy kosztu zakwaterowania i innych odpłatności)[276]. Aby pokazać, jakiego poziomu intelektualnego oczekuje się od kandydata, podam przykładowe tematy esejów egzaminacyjnych z roku 2010: „To jest autoportret Rembrandta. Jaki, twoim zdaniem, wizerunek samego siebie chce przedstawić na nim Rembrandt?"; „W jakim stopniu, twoim zdaniem, artyści powinni na swoich obrazach «przedstawiać i reprezentować» rzeczywistość?" – pamiętajmy, że są to tematy dla trzynastolatków[277]. Poniżej zamieszczam także dwa przykładowe tematy esejów z roku 2011. Pierwszy brzmiał: „W kwestii okrucieństwa i łaski: czy lepiej jest być uwielbianym, czy budzić strach?". Drugi natomiast wymagał odniesienia się do następującej sytuacji: „Jest rok 2040. Na ulicach Londynu doszło do zamieszek spowodowanych brakiem benzyny wynikającym z kryzysu naftowego na Bliskim Wschodzie. Demonstranci zaatakowali budynki publiczne. Kilku policjantów zginęło. W związku z tym rząd użył sił zbrojnych, aby stłumić protesty. Po dwóch dniach protesty ustały, jednak 25 demonstrantów zostało zabitych przez wojsko. Jesteś premierem. Napisz przemówienie, w którym wyjaśniasz, dlaczego zaistniała konieczność użycia wojska przeciwko protestującym (…), uwzględniające argumenty mówiące o tym, że było to jedyne możliwe dla ciebie rozwiązanie, oraz te, które wskazują jednocześnie na konieczność i zasadność moralną takiego czynu"[278]. Inne stypendium przyznawane w Eton to Annah Shaw Scholarship (w wysokości 1500 funtów rocznie), przeznaczone dla osoby, która uzyskała najlepsze wyniki w egzaminach z greki i łaciny. Istnieje także stypendium Martineau Exhibition o wysokości 3000 funtów rocznie, które przyznawane jest tym uczniom, którzy nie otrzymali King's Scholarship, ale osiągnęli bardzo dobre rezultaty podczas egzaminów, a ich rodziny potrzebują finansowego wsparcia, aby móc zapewnić im ciągłość nauki w Eton. Z kolei przyznawane przez Eton za osiągnięcia w nauce Oppidan Scholarships mają charakter wyłącznie honorowy[279]. Podobny do opisanych powyżej charakter mają inne stypendia, w tym osiem przeznaczonych dla najbardziej uzdolnionych

---

[276] Oficjalna strona szkoły: http://www.etoncollege.com/userfiles/files/KS%202015%20Scholarship%20prospectus.pdf

[277] Przykładowe pytania egzaminacyjne dostępne na oficjalnej stronie szkoły: http://www.etoncollege.com/userfiles/files/General%20paper%201%202013.pdf

[278] Przykładowe pytania egzaminacyjne dostępne na stronie: http://www.etoncollege.com/userfiles/files/KS%202011%20General%20Paper%201.pdf; por. też Matthew Holehouse, Eton boys are taught they were born to rule. It's a shame so many are not, „The Telegraph" 24 maja 2013.

[279] Oficjalna strona szkoły Eton College: http://www.etoncollege.com/userfiles/files/KS%202015%20Scholarship%20prospectus.pdf

muzycznie (10% obniżki czesnego i 135 minut dodatkowych bezpłatnych lekcji muzyki tygodniowo)[280]. Cztery Stypendia Nowej Fundacji (mogące pokryć część lub nawet całość nauki w Eton łącznie z zakwaterowaniem) przeznaczone są dla wyłonionych podczas egzaminów i rozmów kwalifikacyjnych uczniów, którzy ukończyli poprzedni szczebel edukacji w szkołach państwowych, a ich rodziny nie są dobrze sytuowane[281]. Można stwierdzić, że system stypendialny w Eton (za wyjątkiem ostatniego przypadku) absolutnie nie służy wyrównywaniu szans edukacyjnych, lecz raczej honorowemu wyróżnianiu osób najlepszych, pochodzących z rodzin wysoko sytuowanych.

Wracając do kwestii selekcji doszkolnych, można stwierdzić, że możliwości finansowe rodziny stanowią wyjściowe kryterium dostępu do elitarnych szkół średnich. Kolejne kryterium to kapitał społeczno-kulturowy rodziców (rodziny). Dopiero na trzecim miejscu znajdują się osiągnięcia w zakresie egzaminów i testów (chociaż każdy kandydat musi w tym obszarze spełniać bardzo wysokie standardy). W nawiązaniu do kryterium drugiego należy dodać, że w niektórych szkołach nadal prowadzi się rozmowy (*de facto* kwalifikacyjne) z rodzicami, wymaga się dostarczania referencji czy też przyznaje dodatkowe punkty w przypadku pokrewieństwa z osobą, który ukończyła daną szkołę (J. Wakeford uwypukla tu kategorię tzw. „bezpiecznych aplikujących", którzy mogą wykazać się wcześniejszymi powiązaniami ze szkołą, co oznacza, że w ich rodzinie są absolwenci danej szkoły[282]). Bezwzględnie analizuje się także pochodzenie społeczne uczniów, a także wykształcenie i zawód rodziców. Niektóre szkoły dodatkowo premiują także „udokumentowany" talent sportowy, muzyczny, plastyczny czy teatralny. Dodam, że jeśli chodzi o kryteria związane z egzaminami i testami, w większości szkół niezależnych honoruje się wyniki Powszechnego Egzaminu Wstępnego (Common Entrance Examination). Sprawdzian ten nie ma charakteru ogólnokrajowego (brytyjskiego czy angielskiego). Organizowany jest trzy razy do roku przez Komisję Egzaminacyjną Szkół Niezależnych (Independent Schools Examination Board), specjalnie na potrzeby procedur przyjęć do szkół niezależnych. Wiele szkół wprowadza dodatkowe etapy selekcji, w tym egzaminy pisemne (również i z łaciny) czy rozmowy kwalifikacyjne.

---

[280] Oficjalna strona szkoły Eton College: http://www.etoncollege.com/musicscholars.aspx

[281] Oficjalna strona szkoły Eton College: http://www.etoncollege.com/newfoundationscholarships.aspx

[282] J. Wakeford, *A Sociological Analysis of the English Public Boarding School*, London 1969, s. 93.

I w tym przypadku warto – przy analizie kryteriów dostępu – odwołać się, choćby fragmentarycznie – do przykładu Eton. Podstawą zakwalifikowania do szkoły jest indywidualna ocena kandydata (w przeszłości można było zapisać syna do Eton bezpośrednio po urodzeniu). Jak możemy przeczytać w opisie szkoły: „dostęp jest otwarty, opiera się na współzawodnictwie i merytokratycznych regułach, a selekcja jest oparta na analizie różnorodnych cech [kandydatów], a nie na kryteriach z wynikami nauczania". Ponadto „wspiera się uczniów z dysleksją i innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi"[283].

W procedurze rekrutacyjnej aplikacje chłopców urodzonych od września do lutego ocenia się w semestrze jesiennym, a urodzonych od marca do sierpnia – w letnim. Rodzice są wcześniej zawiadamiani o terminie oceny, a szkoła, do której uczęszcza chłopiec, wysyła do Eton informacje o jego ocenach, zainteresowaniach i uzdolnieniach. W ciągu jednego tylko popołudnia każdy kandydat jest indywidualnie oceniany podczas rozmowy kwalifikacyjnej oraz uczestniczy w testach sprawdzających jego potencjał intelektualny i rozwojowy (istotą testu nie jest badanie wyłącznie poziomu wiedzy)[284]. Przyznane punkty stanowią podstawę określenia jego miejsca w rankingu, w którym różnorodne kryteria, formalne i akademickie, nieformalne i „koteryjne" mieszają się ze sobą. Po przyjęciu do Eton i innych elitarnych szkół średnich chłopców czeka „socjalizacja do władzy", która ma prowadzić do zajęcia przez nich najwyższych miejsc w hierarchii społecznej (problem ten zostanie szczegółowo opisany w kolejnym podrozdziale).

Elitarność najlepszych angielskich szkół średnich potwierdzana jest w czasie przyjęć do najlepszych brytyjskich uniwersytetów. Przede wszystkim należy stwierdzić, że absolwenci elitarnych szkół średnich mają znacznie większe aspiracje w tym zakresie niż absolwenci innych szkół. Chcąc posłużyć się kategorią zaproponowaną przez E. Hoppera, można by powiedzieć, że są one bardzo „podgrzane"[285], co wynika z cech osobowościowych absolwentów, a w szczególności z wytwarzanej w trakcie socjalizacji szkolnej orientacji na sukces oraz poczucia własnej wartości i pewności siebie. W wydanym w roku 2009 raporcie *Trust and the Department for Business Innovation and Skills* podano, iż uczniowie z pięciu najlepszych szkół publicznych, ze względu na osiągnięcia w egzaminach A-level, dwa razy

---

[283] Oficjalna strona UK Boarding Schools: http://www.ukboardingschools.com/school/eton-college.html

[284] Folder nr 2, *Entry to Eton*, 2012.

[285] E. Hopper, *Notes on Stratification, Education and Mobility in Industrial Societies* [w:] E. Hopper (ed.), *Readings in the Theory of Educational Systems*, London 1971, podaję za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*…, dz. cyt., s. 22–26.

częściej aplikują do trzynastu spośród najbardziej elitarnych uniwersytetów niż ich rówieśnicy z takimi samymi wynikami uzyskanymi podczas testów ze szkół ogólnokształcących (*comprehensive*)[286]. W tym kontekście mówi się o zagubionych talentach symbolicznych trzech tysięcy uczniów („missing 3000") z tych właśnie szkół, którzy podejmują naukę w placówkach o niższej renomie niż te, do których mogliby aplikować z racji swoich predyspozycji, a to z uwagi na swoje niskie aspiracje oraz niskie poczucie wartości i pewności siebie. Raport *Sutton Trust* z roku 2004 szacuje, iż stanowiliby oni około 10% nowo przyjętych do najlepszych uniwersytetów studentów[287].

Również stopień akceptacji aplikacji do najlepszych uniwersytetów w zdecydowany sposób wskazuje na supremację szkół elitarnych, a także – w szerszym kontekście – niezależnych szkół publicznych. Oto bowiem w Wielkiej Brytanii sto najlepszych szkół średnich dostarczyło w latach 2002–2006 jednej szóstej studentów do trzynastu najlepszych uniwersytetów, uszeregowanych na prestiżowej liście organizacji Sutton Trust w następujący sposób: University of Birmingham, University of Bristol, University of Cambridge, Durham University, Imperial College London, London School of Economics, University of Nottingham, University of Oxford, University of St Andrews, University College of London, University of Warwick, University of York. To również ich absolwenci stanowią jedną trzecią studentów przyjętych do Oxbridge (Oxfordu i Cambridge). Przy czym należy podkreślić, że owych sto najlepszych szkół średnich stanowi niecałe 3% wszystkich szkół oferujących kształcenie przygotowujące do studiów uniwersyteckich na terenie Wielkiej Brytanii[288].

Z tej setki trzeba wyodrębnić trzydzieści szkół mających najwyższy wskaźnik przyjęć swoich absolwentów do uniwersytetów znajdujących się w grupie Sutton Trust. Absolwenci ci stanowią 70% wszystkich studentów przyjętych do tej grupy oraz aż 25% nowo przyjętych studentów Oxbridge. Otóż na owych trzydzieści najlepszych szkół średnich analizowanych w raporcie *Sutton Trust 2007* składa się 28 szkół niezależnych, jedna gramatyczna i jedna ogólnokształcąca. Warto również dodać, że wśród 100 szkół klasyfikowanych według kryterium liczby przyjęć ich absolwentów do Oxbridge 80 to szkoły niezależne, 18 – gramatyczne, a 2 – ogólnokształcące

---

[286] Degrees of Success, University Chances by Individual School, July 2011, London, s. 5.

[287] Raport: *The Sutton Trust, University admissions by individual schools*, September 2007, s 23; http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2004/08/Missing-3000–Report-2.pdf

[288] University admissions by individual schools, September 2007, s. 14, http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2007/09/20/Strust.pdf

(typu *comprehensive*)[289]. Z kolei w innym jeszcze rankingu z roku 2007 wśród trzydziestu szkół dostarczających najwyższy procent absolwentów do elitarnych uniwersytetów znalazła się tylko jedna szkoła ogólnokształcąca (*comprehensive*) – ta, w której uczyli się synowie premiera Tony'ego Blaira (The London Oratory School – Hammersmith and Fulham); przy okazji warto dodać, że placówka ta jest zresztą oskarżana o selekcjonowanie uczniów głównie na podstawie rozmów kwalifikacyjnych[290].

Dostępne dane pokazują wyraźnie, że liczba osób przyjętych do elitarnych uniwersytetów ze szkół niezależnych znacząco przekracza liczbę antycypowaną, zgodnie z uzyskanymi wynikami testów typu A-level. Logicznie biorąc, zależność między rezultatami testów mierzącymi osiągnięcia akademickie a przyjęciami powinna być wprost proporcjonalna. Jednakże okazuje się, że tak nie jest. Rozbieżność pomiędzy rezultatami przyjęć do badanych 13 wymienionych wyżej najlepszych uniwersytetów a wynikami testów A-level absolwentów szkół niezależnych wynosiła dla roku 2007 16,3% na plus (dla tych szkół), a dla szkół typu ogólnokształcącego (*comprehensive*) 10,9% na minus (dla tych szkół). Z tej pierwszej grupy szkół przyjęto o wiele więcej kandydatów, niż wskazywały na to wyniki wyników testów, a z tej drugiej – o wiele mniej[291].

Można pokazać ten problem w innym jeszcze kontekście: „Osób dostających się do Oxbridge z najlepszych 30 szkół niezależnych jest dwukrotnie więcej niż absolwentów 30 najlepszych szkół gramatycznych, pomimo uzyskiwania przez nich identycznych wyników w nauce"[292]. Sytuacja staje się jeszcze bardziej jednoznaczna, kiedy weźmie się pod uwagę, iż ani jeden absolwent z ponad 1300 szkół średnich w Wielkiej Brytanii nie dostał się w ostatnich trzech latach do Oxbridge, a kolejne 650 szkół nauczających na tym poziomie nie przekroczyło liczby dwóch studentów[293].

Z danych opublikowanych w roku 2007 (dla okresu 2002–2006) wyłania się obraz przewagi elitarnych szkół publicznych w aspekcie podejmowania przez ich absolwentów studiów w najlepszych, wymienionych wyżej uniwersytetach należących do trzynastki Sutton Trust. Ranking 100 najlepszych na tym polu szkół średnich uwzględnia dwa kryteria: stopień akcep-

---

[289] Raport: *The Sutton Trust*…, dz. cyt., s. 6–7.

[290] R. Garner, *Top schools monopolise elite university places*. „The Independent", 20 September 2007.

[291] Raport: *The Sutton Trust*…, dz. cyt., s. 17–19.

[292] Tamże, s. 7.

[293] *Degrees of Success, University Chances by Individual School*, July 2011, London, s. 18, wersja online: http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2011/07/sutton-trust-he-destination-report-final.pdf

towalności aplikacji z danej szkoły i liczbę bezwzględną kandydatów z danej szkoły, którzy dostali do tych najlepszych uniwersytetów (w okresie pięciu lat). Największym stopniem akceptowalności może poszczycić się elitarna szkoła Westminster (85,5% kandydatów zostało zaakceptowanych), na trzecim miejscu znajduje się Winchester College (82,8%), na piątym St. Paul's School (80,4%), na ósmym Eton (75,7%), na dwudziestym szóstym Charterhouse (63,9%), na czterdziesym siódmym Harrow (57,3%), na siedemdziesiątym pierwszym Rugby (49,4%), na osiemdziesiątym piątym Shrewsbury (46,4%). Jednak dopiero wartości bezwzględne dotyczące liczby przyjęć w latach 2002–2006 pokazują absolutny prymat tych szkół: Eton – 921 absolwentów (pierwsze na liście w tej klasyfikacji); Westminster – 703 absolwentów (drugie miejsce), St. Paul's – 632, Winchester – 529, Charterhouse – 480, Rugby – 397, Harrow – 393, Shrewsbury – 307. To kryterium, jakim jest odsetek przyjętych, jest o tyle mylące, że z najlepszych elitarnych szkół średnich aplikuje bardzo wielu absolwentów (i część z nich nie jest przyjęta). Liczby bezwzględne wskazują natomiast jednoznacznie, kto „rządzi" tym światem. Oto bowiem osiem wymienionych wyżej szkół zdołało umieścić w latach 2002–2006 w najlepszych uczelniach łącznie aż 4372 swoich absolwentów, czyli o jedną osobę więcej niż łączna liczba absolwentów (4371), jaką umieściło w najlepszych uczelniach 26 szkół zajmujących w tym rankingu miejsca od 75 do 100[294]. Należy przy tym pamiętać, że lista ta obejmuje najlepsze z najlepszych szkół średnich w Wielkiej Brytanii.

Jeszcze większa supremacja elitarnych szkół średnich ujawnia się, gdy bierze się pod uwagę kryterium akceptowalności na słynne uniwersytety: Oxford i Cambridge. Najlepszy współczynnik akceptowalności aplikacji w Oxford w latach 2002–2006 ma Westminster – 31,4%, a Eton jest na miejscu trzecim – 22,4%. Jednakże to Eton zdołało umieścić na Oxfordzie aż 277 swoich absolwentów, podczas gdy Westminster – 258. Warto dodać, że z listy 100 najlepszych szkół w tej klasyfikacji jedynie 7 udało się umieścić na tym uniwersytecie więcej niż 100 swoich absolwentów (w ciągu pięciu lat), a aż 72 szkoły nie przekroczyły pułapu 51 absolwentów[295]. Jeśli chodzi o aplikacje zaaprobowane przez Cambridge, Westminster z akceptowalnością 18,1% znajduje się na drugim miejscu, a Eton dopiero na 21 miejscu – 9,9%. Jednakże w rankingu według liczby absolwentów, którzy w przeciągu ostatnich pięciu lat dostali się do Cambridge, przewodzi

[294] Raport: *The Sutton Trust…,* dz. cyt., s. 30–31; 107–109.
[295] Tamże, s. 36–37.

Westminster – 152 osoby, a Eton jest na drugim miejscu – 121 osób, przy czym jedynie pięć szkół z tej listy (stu najlepszych) osiągnęło pułap 100 osób, a w przypadku aż 70 szkół liczba ta jest mniejsza niż 51 osób[296]. W następnych latach sytuacja nie zmieniła się – oto w okresie 2007–2009, poprzedzającym wydanie raportu *Degrees of Success, University Chances by Individual School*, Eton znalazło się co prawda na dalekim miejscu, jeśli chodzi o stopień akceptowalności jego aplikacji do najlepszych 30 brytyjskich uniwersytetów (78,3%), jednakże zdołało umieścić w nich najwięcej swoich absolwentów – 589 osób[297]. Z kolei pierwsze miejsce na liście przyjętych do Oxbridge (Oxford i Cambridge) zajęła w okresie 2007–2009 szkoła Westminster – 235 osób, a drugie – Eton 211 osób[298].

Trzeba dodać, że Oxford i Cambridge, prócz czynników *stricte* akademickich, uwzględniają w procesie przyjmowania na studia tak zwane „dane kontekstualne", dotyczące pochodzenia społecznego rodziców oraz ich dochodów, jak również prestiżu szkoły średniej, którą kandydat ukończył[299]. Dotyczy to również szeregu innych spośród najlepszych uniwersytetów. I to właśnie wyjaśnia, dlaczego szkoły mające podobne rezultaty dotyczące poziomu kształcenia uzyskują różne wskaźniki przyjęć do placówek uniwersyteckich, przy czym często szkoły słabsze pod względem osiągnięć na egzaminach i w testach osiągają w tej dziedzinie znacznie lepsze wyniki niż szkoły lepsze w tym zakresie (jeśli dwóch kandydatów do znakomitego uniwersytetu ma takie same osiągnięcia w wynikach nauczania, przyjęty zostanie ten, który wykazać może się dyplomem lepszej szkoły).

Tak więc można stwierdzić, że dobre (ale niekoniecznie najlepsze) osiągnięcia w wynikach nauczania kandydatów do najlepszych uczelni wyższych są warunkiem koniecznym przyjęcia, jednakże nie stanowią kryterium decydującego. W tym aspekcie w opisach kryteriów przyjęć do najlepszych uniwersytetów pojawia się abstrakcyjna i enigmatyczna kategoria „potencjału młodego człowieka", która – choć zdaje się odnosić do jego uzdolnień i cech osobowościowych – to w praktyce związana jest z pochodzeniem społecznym i wyniesionym z domu rodzinnego kapitałem kulturowym oraz „jakością" prowadzonej w szkole średniej socjalizacji, która –

---

[296] Raport: *The Sutton Trust…,* dz. cyt., s. 34–35

[297] Raport Sutton Trust, *Degrees of Success, University Chances by Individual School*, July 2011, s. 23, http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2011/07/sutton-trust-he-destination-report-final.pdf

[298] Tamże, s. 19.

[299] D. Knowles, *An „A" from Eton is worth less than „A" from Scumbag Comprehensive and Oxford Admission Tutors Know it*; „The Telegraph", 20 February 2012; http://blogs.telegraph.co.uk/news/danielknowles/100138301/an-a-from-eton-is-worth-less-than-an-a-from-scumbag-comprehensive-and-oxbridge-admissions-tutors

jak się wierzy – jest bezpośrednio pochodną prestiżu placówki (jeden z brytyjskich ministrów, David Willet, stwierdził: „trzeba patrzeć poza horyzont wyznaczony przez wyniki egzaminów, na potencjał każdej jednostki”[300]). Niekiedy zresztą (tak jak ma to miejsce w przypadku Oxbridge) dominujący selektywny charakter rozmowy kwalifikacyjnej jako części procedury przyjęć uzasadnia się wprost rozbieżnością między wynikami testów kandydatów a ich potencjałem akademickim.

Kolejny czynnik, który działa na korzyść absolwentów z elitarnych szkół średnich starających się o przyjęcie na najlepsze uniwersytety, związany jest ze sposobem przygotowania wniosku (aplikacji). Warto w tym miejscu odwołać się do analiz Stevena Jonesa, który wskazuje na znaczenie listu motywacyjnego w procedurze przyjęć do najlepszych 13 uniwersytetów. Podkreśla on przy tym, że listy przygotowane przez uczniów ze szkół niezależnych są doskonale napisane i wyróżniają się spośród innych zarówno akademickim stylem, jak i treścią wskazującą na wysoki kapitał społeczno-kulturowy ich twórców. Cechuje je znakomity styl, gramatyka i ortografia[301]. Bez wątpienia listy motywacyjne absolwentów elitarnych szkół średnich urzeczywistniają brytyjską zasadę „Ensure you stand out from the crowd” – „Przekonaj ich, że wyróżniasz się z tłumu”[302]. Z kolei w listach motywacyjnych uczniów z innych szkół objawiają się wahania dotyczące własnej przyszłości, przebija niepewność własnej wartości; zwykle dokumenty te nie mają też charakteru akademickiego[303].

Kontynuując rozważania na temat stratyfikacyjnej funkcji elitarnych szkół średnich, wyjdę od stwierdzenia, że na wstępie wszelkich debat dotyczących roli szkolnictwa w procesach stratyfikacyjnych w Wielkiej Brytanii pojawiają się dwie kategorie: najlepsze niezależne szkoły średnie oraz najlepsze uniwersytety. To ten podział stanowi punkt wyjścia wszystkich dalszych analiz. W następnej kolejności przechodzi się do zbadania roli w tym zakresie pięciu bądź ośmiu najlepszych szkół średnich oraz trzynastu (lub trzydziestu) najlepszych uniwersytetów z listy Sutton Trust, by w punkcie kulminacyjnym podjąć problem roli instytucji stojących na absolutnym

---

[300] D. Willetts: *Admit students on 'potential' rather than grades*, “The Telegraph”, 18 April 2012.

[301] S. Jones, *The Personal Statement: A fair way to access university applicants?,* Raport Sutton Trust, 2012, s. 4–5, http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2012/12/JONESPERSONALSTATEMENTS-2.pdf; porównaj również: tegoż, *“Ensure that you stand out from the crowd”: a corpus-based analysis of personal statements according to applicants' school type*, “Comparative Education Review” 2013, Vol. 57, No. 3, s. 397–423.

[302] Oficjalny komunikat i strona UCAS (Undergraduate Courses At University and College), www.ucas.com/international, s. 2.

[303] S. Jones, *The Personal Statement*…, dz. cyt.; por. również: tegoż, *Ensure that you*..., dz. cyt., s. 397–423.

szczycie: Eton – na poziomie szkolnictwa średniego, oraz Oxford i Cambridge – na poziomie szkolnictwa wyższego (trzeba w tym miejscu stwierdzić, że zdaniem niektórych badaczy to właśnie elitarne szkoły średnie w większym stopniu niż elitarne uniwersytety stanowią element mechanizmu, na drodze którego istniejące elity przekazują sobie przywileje i symboliczny kapitał[304]).

Warto podać w tym miejscu szereg danych ilustrujących zależność między ukończeniem szkoły średniej i wyższej a miejscem w brytyjskiej hierarchii społecznej. I tak, jak podają statystyki z marca 2009 roku, 70% stojących najwyżej w hierarchii sędziów, 68% adwokatów, 55% „partnerów" w najlepszych firmach prawniczych, 54% najbardziej uznanych dziennikarzy i 54% prezesów wielkich firm to absolwenci szkół niezależnych[305]. Z kolei w tekście opublikowanym w roku 2010 Michael Hartmann podaje, iż w roku 1995 wśród 100 dyrektorów największych brytyjskich korporacji więcej niż trzy czwarte było absolwentami 27 najlepszych prywatnych szkół średnich, z czego 11 było absolwentami Eton, a 14 – innych najświetniejszych szkół tego typu: Harrow, Westminster, Winchester. Co drugi z nich studiował na Oxford lub Cambridge. W tymże samym roku 90% najwyższych stanowisk w brytyjskim sektorze finansowym było obsadzonych przez absolwentów najlepszych szkół prywatnych, z tego jedna trzecia – przez absolwentów Eton[306]. Według danych dla roku 1987 spośród 214 brytyjskich generałów i admirałów 63% było absolwentami najlepszych szkół publicznych, a 25% – Eton[307].

Interesujące są, opublikowane w roku 2009, rezultaty analizy biografii 7637 osób zajmujących najwyższe pozycje w brytyjskiej strukturze społecznej. Badaniu poddani zostali przedstawiciele elit związanych z najważniejszymi sektorami polityki i administracji, ekonomii i biznesu, medycyny, prawa, jak również religii, kultury i sportu – według kryteriów związanych z pojawianiem się ich nazwiska w szczególnych kontekstach w najbardziej znaczących gazetach brytyjskich ("The Times", "The Sunday Times", "The Independent", "The Independent on Sunday")[308]. W grupie tej istotną rolę odegrali absolwenci najlepszych szkół publicznych, przy czym

---

[304] G. Williams, O, Filippakou, *Higher education and UK elite formation in twentieth century*, "Higher Education" 2010, Vol. 59, s. 15.

[305] Raport: *The Educational Backgrounds of Leading Lawyers, Journalists, Vice Chancellors, Politicians, Medics and Chief Executives, The Sutton Trust submission to the Milburn Commission on access to the professions*, March 2009, s.2.

[306] M. Hartmann, *Elites and Power Structure* [w:] S. Immerfall, G. Therborn (eds), *Handbook of European Societies*, New York 2010, s. 298.

[307] Tamże, s. 299.

[308] *The Educational Backgrounds of the Nation's Leading People*, The Sutton Trust, November 2012, s. 4–5.

pierwsze miejsce na liście zajmuje Eton – 330 osób, drugie: Winchester – 92 osoby, trzecie Charterhouse – 74 osoby, czwarte Rugby – 71 osoby, a piąte – Westminster – 69 osób (trzeba dodać, że 31% z owej grupy 7637 osób ukończyło Oxbridge)[309].

Trzeba raz jeszcze stwierdzić, że wszystkie toczące się w Wielkiej Brytanii dyskusje zarówno na temat nierównego dostępu do najlepszych uniwersytetów, jak i ograniczeń w zakresie przynależności do brytyjskich elit społeczno-kulturowych i politycznych oscylują wokół zagadnienia elitarnych szkół publicznych i ich sukcesów na tym polu. Można w tym miejscu wręcz pokusić się o nazwanie tego zjawiska „fenomenem Eton", ponieważ we wspomnianych dyskusjach wskazuje się bycie absolwentem tej placówki jako czynnik dużo bardziej istotny dla odniesienia sukcesu niż ukończenie Oxford lub Cambridge. Oto bowiem wśród absolwentów Oxfordu i Cambridge to właśnie te osoby, które wcześniej ukończyły Eton, mają największe szanse osiągnięcia absolutnych szczytów drabiny społecznej. Można w tym kontekście przytoczyć, jakże trafne dla całej historii relacji między Eton a Oxfordem, słowa dziewiętnastowiecznego komentatora: to „Eton uczynił Oxford uniwersytetem angielskiej arystokracji"[310]; dziś można je sparafrazować w sposób następujący: to Eton czyni Oxford uniwersytetem brytyjskiej elity. Jakże trafne są także słowa innego komentatora: „Eton nie tylko jest powiązane z centrami angielskiej i brytyjskiej władzy, on jest od zawsze takim centrum"[311].

Można w tym miejscu odwołać się do poglądów Roberta Maxa Jacksona, które przywoływałam w jednej z moich wcześniejszych książek, analizując sytuację kobiet na rynku pracy[312]. Warto je odnieść także do omawianego tu kontekstu – pomogą zrozumieć fenomen skuteczności docierania absolwentów Eton (i innych elitarnych szkół średnich) do najwyższych szczebli drabiny społeczno-zawodowej. Otóż autor uważa, iż – jak to ujęłam, komentując jego poglądy –„wraz z przechodzeniem na wyższe szczeble hierarchii organizacyjnej, «możliwość beznamiętnego wykorzystania administracyjnej racjonalności przy promowaniu jest coraz mniejsza»"[313] (dodam, że racjonalność ta powoduje na szczeblach niższych rezygnację z wykluczania jednostek ze względu na rasę, pochodzenie, płeć itd., a to z uwagi na interes organizacji, której sukcesowi sprzyja zwycięstwo najlepszych

---

[309] Dane statystyczne zaczerpnięte z: *The Top 100 Schools* (table 2) [w:] *The Educational Backgrounds*…, dz. cyt., s. 7.

[310] J. Corbin, *School Boy Life in England. An American View*, New York 1898, s. 65.

[311] P. Joyce, *A State of Freedom*…, dz. cyt., s. 283.

[312] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość*…, dz. cyt., s. 216.

[313] Tamże.

w warunkach wolnej konkurencji). „Im wyżej, tym większe znaczenie odgrywają «osobiste relacje» i «wzajemne interesy»; z kolei nieosobiste standardy tracą znaczenie" – pisał R.M. Jackson i kontynuował w sposób następujący: „Wraz z pokonywaniem kolejnych szczebli drabiny władzy, promowanie zależało w coraz większym stopniu od kryteriów określonych przez przekonania osobiste i kulturowe uprzedzenia (…)"[314]. Nie jest więc tak ważne, kto jest najlepszy – liczy się, kto jest „jednym z nas". I ten sposób rozumowania można odnieść do sytuacji absolwentów Eton, którzy tworząc sieć wzajemnych powiązań, promują najpierw siebie wzajemnie, a w drugiej kolejności absolwentów innych elitarnych szkół, co prowadzi do tego, iż w każdym kolejnym pokoleniu dochodzi do reprodukcji ich statusu jako członków elity (można w tym miejscu podać, że na początku lat sześćdziesiątych aż 60% uczniów Eton było synami absolwentów Eton[315]). Nieprzypadkowo też to właśnie w odniesieniu do grup absolwentów Eton oraz Oxfordu i Cambridge używa się pojęcia „kultura oldboyów". Susan Vinnicombe używa w tym kontekście metafory „bastionu grających w golfa mężczyzn", którzy ukończyli prywatne szkoły średnie oraz jeden z dwóch wymienionych wyżej uniwersytetów[316]. Popierają oni siebie wzajemnie w sposób bezwzględny, bowiem – jak to ujął już w roku 1920 Edward Morgan Foster, w *Notes on The English Character*: „Ich wspomnienia mają na nich wpływ. Wielu mężczyzn patrzy wstecz na swoje dni szkolne jako najszczęśliwsze w swoim życiu. Wspominają z żalem złote czasy, kiedy życie, choć twarde, nie było jeszcze tak skomplikowane, kiedy razem współpracowali, grali razem i myśleli razem (…), kiedy nauczano ich, że szkoła to świat w miniaturze i wierzyli, że ten, kto nie kocha swojej szkoły, nie może miłować swojego kraju. I przedłużają ten czas najlepiej jak mogą przez udział w stowarzyszeniu «dorosłych chłopców» (Old Boys); w rzeczy samej niektórzy z nich pozostali «dorosłymi chłopcami» którzy przypisują szkole wszystko, co najlepsze. Modlą się do niej"[317]. Trudno w tym miejscu nie wspomnieć o stowarzyszeniu „Old Etonians Association", powstałym w 1897 roku, zrzeszającym obecnie około 15 tys. członków.

---

[314] R.M. Jackson, *Destined for Equality. The Inevitable Rise of Women's Status*, Cambridge 1998, podaję za: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość…*, dz. cyt., s. 214–216.

[315] M. Hartmann, *Elites and Power Structure…*, dz. cyt., s. 300.

[316] Bez autora, *Who's is who in industry*, Falcrum Publishing, London 1991, podaję za: S. Vinnicombe, N.L. Colwill, *Kobieta w zarządzaniu*, Wrocław 1996, s. 24. Zob także: Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość...*, dz. cyt., s. 218.

[317] E.M. Foster, *Abinger Harvest and England's Pleasant Land*, London 1996, s. 4.

O potędze mitu Eton świadczy niewątpliwie panteon fikcyjnych postaci z obszaru kultury popularnej, którym twórcy nadali status „starych Etończyków" (absolwentów Eton College). Wśród nich możemy znaleźć: Kapitana Haka z Piotrusia Pana, detektywa Lorda Petera Wimseya, agenta Jamesa Bonda, kapitana Arthura Hastingsa z powieści Agaty Christie. Niewątpliwie więc status Eton odwołuje się do masowej wyobraźni i stanowi część potocznej świadomości milionów ludzi.

Brytyjska obsesja Eton ujawnia się w całej swojej okazałości po ogłoszeniu wyników wyborów do parlamentu, kiedy to okazuje się, że absolwenci tej szkoły mają w nim nadzwyczajną nadreprezentację. Tradycyjnie zresztą odgrywali oni ważną rolę w polityce (Eton to szkoła, która wykształciła 19 brytyjskich premierów; absolwentem szkoły był także jeden z premierów Irlandii Północnej i szef rządu Tajlandii)[318]. Oto w roku 1951, gdy Winston Churchill ponownie przejął władzę w Wielkiej Brytanii, w parlamencie zasiadało 76 absolwentów Eton. Oskarża się również premiera Davida Camerona (także Etończyka), iż otacza się osobami z tej szkoły, choć wśród członków parlamentu jest tylko 19 absolwentów Eton[319] (ponadto jeden absolwent zasiada w nim w szeregach partii opozycyjnej). Po ostatnich wyborach do parlamentu (rok 2010) wśród jego członków znajdowało się 37% absolwentów szkół niezależnych, w porównaniu z 34% po wyborach z roku 2005 i 30% – w roku 1997. Warto dodać, że dyskusja na temat składu brytyjskiego parlamentu po wyborach z 2010 roku nie dotyczyła roli, jaką odgrywają w nim absolwenci Oxfordu i Cambridge (29% członków), lecz koncentrowała się w tym względzie na absolwentach najbardziej prestiżowych szkół średnich[320]. Co ciekawe, fakt otaczania się absolwentami Eton przez premiera Camerona skrytykował również minister edukacji w jego rządzie w latach 2010–2014 Michael Gove, stwierdzając, że taka koncentracja „starych Etończyków" jest zjawiskiem absurdalnym i określając ją mianem bastionu przywilejów[321] (z kolei Helen Ghosh, oskarżając Davida Camerona o ograniczanie kobietom dostępu do najwyż-

---

[318] P. Moss, *Why has Eton produced so many prime ministers?,* BBC News, 12 May 2010.

[319] T. Wigmore, *Tough Luck, Old Boys*, "The Spectator", 6 November 2014, http://www.spectator.co.uk/features/9306892/tough-luck-old-boys/

[320] L. Clark, A *class apart: New boys fuel the private school Parliament*, "Daily Mail Online", 10 May 2010, http://www.dailymail.co.uk/news/election/article-1275951/Election-results-2010–New-boys-fuel-private-school-Parliament.html

[321] P. Wintour, *Gove attacks „prosperous" number of Old Etonians in Cameron's cabinet*, „The Guardian", 14 March 2014, http://www.theguardian.com/politics/2014/mar/14/gove-attacks-preposterous-number-old-etonians-cameron-cabinet

szych stanowisk, stwierdziła, iż otacza się on „staroetonowską" kliką[322]). Warto dodać, że podobna sytuacja miała miejsce w czasie rządów Margaret Thatcher, kiedy to ponad 90% gabinetu było absolwentami jednej z elitarnych szkół średnich, a co czwarty minister ukończył Eton[323].

W ramach podsumowania mogę stwierdzić, że proces reprodukowania i kreowania brytyjskich elit poprzez elitarne instytucje szkolnictwa średniego stopnia (i *de facto* – jego stratyfikacyjną funkcję) można opisać jako łańcuch następujących po sobie etapów. Etap pierwszy to bardzo wysoka, odwołująca się do kryteriów pochodzenia i możliwości finansowych, a także osiągnięć w zakresie wyników nauczania, selektywność na „wejściu". Jest to etap wstępnej selekcji elity, przez który nie mają żadnych szans przejścia miliony osób, które nie posiadają odpowiednio dużych środków finansowych oraz kapitału kulturowego i potencjału intelektualnego. Etap drugi to, opisana bardzo szczegółowo w następnym podrozdziale, precyzyjna (prowadzona wręcz w sposób rytualny) i wszechstronna, zorientowana na odniesienie sukcesu socjalizacja, prowadzona w trakcie kilkuletniego pobytu w szkole. Etap trzeci związany jest z dynamiką dostępu absolwentów elitarnych szkół średnich do najlepszych uniwersytetów (w tym Oxford i Cambridge) – podczas rekrutacji szkoły te uzyskują zdecydowaną nadreprezentację wśród studentów tych placówek. Wreszcie ostatni, decydujący etap związany jest z dalszymi losami absolwentów i z otwartą przed nimi przez szkołę możliwością wspięcia się najwyższe szczeble drabiny społecznej. I w tym przypadku można mówić o zdecydowanej nadreprezentacji absolwentów elitarnych szkół średnich w sferach społecznych i politycznych elit. Można stwierdzić, że im wyższy szczebel drabiny społecznej, tym więcej absolwentów Eton przynależy do grup określanych mianem ludzi sukcesu.

2.2. Kształtowanie tożsamości w brytyjskich elitarnych szkołach z internatem

Ideał wychowania w elitarnych szkołach średnich z internatem – który stanowi podstawę obecnej w tych szkołach również i dziś socjalizacji – jest bardzo głęboko zakorzeniony w historii. Warto omówić kilka jego kontek-

---

[322] J. Cowley, *Eton eternal: How one school came to dominate public life*, „New Statesman" 8 May 2013, http://www.newstatesman.com/politics/politics/2013/05/eton-eternal-how-one-school-came-dominate-public-life

[323] M. Hartmann, *Elites and Power Structure*…, dz. cyt., s. 299.

stów. I tak związany on był z typowym charakterystycznym dla dziewiętnastowiecznego imperium brytyjskiego, wzorem hegemonicznego mężczyzny, któremu przeciwstawiano przeznaczoną do macierzyństwa (często zdiagnozowaną jako histeryczną) kobietę[324]. Wynikało to z – odwołującego się do esencjalizmu – przekonania, iż: „Chłopcy są przeznaczeni do życia publicznego, dla służby w armii i legislaturze. Dziewczęta dorastają dla domu i małżeństwa[325]". Uważano przy tym, że celem edukacji szkolnej synów jest przede wszystkim kształtowanie charakteru, co miało pozwolić na odniesienie sukcesu w przyszłym życiu zawodowym i publicznym. W rodzinach z wyższych sfer szkoły dla męskich potomków dobierano niezwykle rozważnie, traktując pobyt w nich jako inwestycję w przyszłość[326]. W przypadku dziewcząt rzecz miała się zupełnie inaczej. Generalnie nie przykładano wagi do ich kształcenia. Jedynie najzamożniejsze rodziny posyłały swoje córki do dobrych szkół dla dziewcząt, w których nauka była bardzo kosztowna (szkoły takie usytuowane były głównie w południowej Anglii[327]). Uznawano, iż kształcenie w szkołach, odpowiednie dla zorientowanych na podbój świata i mających osiągać sukcesy w życiu publicznym chłopców, nie jest dobre dla dziewcząt. Twierdzono, że najlepsze warunki dla ich wychowania panują w domach rodzinnych, gdzie mogą rozwijać typowe dla kobiet cechy charakteru (związane ze sferą emocjonalną, w tym z wysokim poziomem empatii, urokiem osobistym i dążeniem do wspierania swoich mężczyzn). Jeśli już dziewczęta zdobywały formalne wykształcenie, to nie było ono ani celem samym w sobie, ani też punktem wyjścia dla rozpoczęcia jakiejkolwiek kariery. Miało ono jedynie zwiększać ich szanse na rynku matrymonialnym – „Wiktorianie kształcili chłopców dla świata, a dziewczęta dla salonu"[328]. W raporcie Komisji ds. zbadania sytuacji szkół (Schools Inquiry Commission) z 1868 roku wskazywano, iż edukacja szkolna nie sprzyja rozwojowi kobiecości[329]. Jeszcze w 1922 roku w jednym z raportów podejmujących problem instytucjonalnego kształcenia dziewcząt stwierdzono słuszność rozdziału szkół dla dziewcząt i dla chłopców, co miało być podyktowane odmiennością funkcji biologicznych i społecznych obu płci. Nie akceptowano w nim również możliwości realizowania podobnych pro-

---

[324] A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej*..., dz. cyt.

[325] F. Mayeur, *The Secular Model of Girl's Education* [w:] G. Duby, M. Perrot (eds), *A History of Women*, London 1993, s. 230.

[326] C. Dyhouse, *Girls Growing Up in Late Victorian and Edwardian England*, London 1981, s. 40.

[327] Tamże.

[328] Tamże, s. 44.

[329] Tamże.

gramów kształcenia w szkołach dla dziewcząt i dla chłopców. Uznano bowiem, że dziewczęta nie powinny podlegać – właściwemu z kolei dla chłopców – kształceniu akademickiemu. Taki model edukacji w kontekście naturalnych cech dziewcząt uznany został za zbyt obciążający i surowy, co – jak uważano – mogło doprowadzić do przeciążenia ich wątłych ciał i umysłów. Stwierdzono też otwarcie, że celem kształcenia dziewcząt nie powinno być przygotowywanie do pracy zarobkowej, lecz wyposażanie w umiejętności pozwalające na perfekcyjne wypełnianie funkcji pani domu[330]. Tak więc, aby powtórzyć raz jeszcze, najbardziej oczywistym dążeniem rodziców było wychowanie swojej córki na damę i pożądaną przez odpowiednich kandydatów małżonkę (zależną ekonomicznie od swojego męża i sprawującą nadzór nad liczną służbą). Klasa średnia i wyższa odrzucały wówczas postulaty, których istotą było uzyskanie przez kobiety dostępu do rynku pracy, samodzielności i niezależności[331]. Istniejące w tamtym okresie elitarne szkoły dla dziewcząt metaforycznie nazywane są przez Katherine Chorley „pociągami wiodącymi dziewczęta do odpowiedniego małżeństwa". Ostatecznie, najważniejsze „kompetencje", jakie wynosiły stamtąd przyszłe damy, to kunszt w dziedzinie tańca, pięknego wysławiania się, nienaganna dykcja i znajomość dobrych manier[332]. Z kolei wśród ówczesnych elit istniało powszechne przekonanie, iż cechujące mężczyzn niezależność, pewność siebie i zdolność polegania na sobie oraz przedsiębiorczość należy rozwijać w szkołach publicznych, z dala od klimatu intymnej i emocjonalnej zależności od rodziców (a w szczególności matki), z jaką mieliby do czynienia w domu rodzinnym[333].

System edukacji odzwierciedlał więc relacje zachodzące między płciami panujące w społeczeństwie wiktoriańskim. W przeciwieństwie do swoich sióstr, chłopcy uczęszczali do elitarnych szkół publicznych, a ich wykształcenie było sprawą priorytetową. Już sam ten fakt stanowił wyznacznik pozycji mężczyzny w społeczeństwie, wzmacniał również przekonania na temat odmienności natury obu płci. Męskość stała w opozycji względem tego, co kobiece, a należy też zauważyć, że chłopcy, którzy nie byli dostatecznie dominujący i skuteczni w działaniu, mogli zostać oskarżeni o zniewieścienie. Szkolnictwo i sfera wykształcenia stanowiły więc mikrokosmos sfery stosunków społecznych: kobiety pełniły w niej podrzędną i marginalną rolę. Symbolem hegemonicznej męskości była publiczna szkoła w Rug-

---

[330] G. McCulloch, *Education and the Middle Classes*…, dz. cyt., s. 703.
[331] C. Dyhouse, *Girls Growing Up*…, dz. cyt., s. 59.
[332] Podaję za: tamże, s. 55.
[333] Tamże, s. 44.

by. Przez lata kształcenia się w Rugby – aby odwołać się do komentarza z roku 1883 – chłopcy dość skutecznie wyrabiali w sobie przekonanie, że to, co nadrzędne i wartościowe, związane jest z męskością, kobiecość natomiast łączona była ze słabością i uległością[334].

Henry French i Mark Rothery wyróżniają cztery aspekty genezy typowej dla tego okresu ideologii hegemonicznej męskości. Po pierwsze, wynikała ona z nowego rozumienia seksualności związanego ze spadkiem znaczenia intelektualnej i normatywnej władzy Kościoła w tej sferze i wyłaniającego się przekonania, że heteroseksualny mężczyzna realizuje swoje potrzeby płciowe w małżeństwie. Po drugie, rozwój imperium brytyjskiego był bez wątpienia konsekwencją działań mężczyzn – zarówno tych, które miały charakter intelektualny, jak i tych, których istotą były przemoc i podbój. Po trzecie, hegemoniczna męskość stanowiła konsekwencję – jak to ujmują wymienieni autorzy – transformacji „religijnego indywidualizmu" w „kalkulatywną racjonalność" powiązaną z etyką protestantyzmu (towarzyszyło temu narastające przeświadczenie, iż nieodłącznym atrybutem męskości jest racjonalny umysł/rozum). I po czwarte, wiązał się on z tą formą instytucjonalizacji męskiej władzy, która była rezultatem formowania się zcentralizowanego państwa, opartego na finansach i militaryzmie. To wszystko wpłynęło na powstanie dość paradoksalnego wzoru jednocześnie „empatycznego i zorientowanego na stosowanie przemocy mężczyzny, wiernego kodeksowi honorowemu"[335], dominującego „w związkach o charakterze seksualnym" i akceptującego narzucanie siłą dyscypliny[336]. Do tych aspektów genezy dodam – za Garym McCullochem – kolejny, piąty. Oto bowiem obowiązujące w tym okresie wzory męskości wynikały także z dążenia klasy średniej i wyższej do odróżnienia się od pozostałych grup społecznych. W taki oto sposób można zrozumieć „gentelmeński" ideał męskości, który był wówczas urzeczywistniany w elitarnych szkołach z internatem[337].

Szkoły te, zgodnie z wielowiekową tradycją, dostarczały socjalizacyjnej matrycy lub były wręcz „socjalizacyjnymi fabrykami", w których chłopcy przekształcali się w mężczyzn. „To tu – pisał o Winchester jeden z najbar-

---

[334] Old Wykehamist, *Recollections of the two St. Mary Winton colleges,* London 1883, s. 73, podaję za: F. Naddam, *Constructing masculinities…*, dz. cyt., s. 321.

[335] H. French, M. Rothery, *Hegemonic masculinities? Assessing change and processes of change in elite masculinities 1700–1900* [w:] J.H. Arnold, S. Brady (eds), *What is masculinity? Historical dynamics from antiquity to the contemporary*, New York – London 2011, s. 139–140.

[336] Tamże.

[337] G. McCulloch, *Education and the Middle Classes…*, dz. cyt., s. 689.

dziej uznanych pisarzy epoki wiktoriańskiej Anthony Trollope – nauczyliśmy się, jak być uczciwymi, prawdziwymi i odważnymi. Byliśmy wychowywani w ignorancji słodkości luksusu oraz w umiłowaniu zuchwałości i niebezpieczeństwa (...). Tutaj staliśmy się mężczyznami; niezależnie od tego, czy takimi, których się bano, czy takimi, których uwielbiano – to zawsze szanowanymi, nawet pomimo niedostatków posiadanej wiedzy. W jaki sposób można zdefiniować szlachectwo, które staje się nieodłączną cechą Anglika poprzez sam fakt zdobycia wykształcenia w szkołach publicznych?" [338].

W jednym z raportów edukacyjnych z drugiej połowy XIX wieku – Taunton Report (Taunton Commission) – krytykowano szkołę średnią za kształcenie osób „z bardzo nierozbudzonymi umysłami i przyzwyczajonych do intelektualnego lenistwa"[339]. Z drugiej strony jednak podkreślano ich wspaniałe charaktery łączące „zdolność zarządzania innymi z kontrolą nad samym sobą" i „umiejętność łączenia wolności z umiłowaniem porządku publicznego, duchowości z wigorem i męskością"[340]. Ta ocena wpisuje się doskonale w jedną z najbardziej znanych anegdot o Eton. Oto John Keate (dyrektor szkoły w latach 1809–1834) nie znosił widoku chłopców z parasolami. Uważał, że należy znaleźć to, co najlepsze w każdym rodzaju pogody, a chronienie się przed przemoknięciem uważał za zniewieściałe[341].

Jak pisze John Tosh, dla brytyjskich elit „szkoły publiczne [z internatem – przyp. A.G.-M.] stały się miejscem decydującej inicjacji w męskość"[342], co było też wyraźnie eksponowane przez obowiązujący w tych szkołach etos wychowawczy. Przy tym o ile jeszcze do połowy dziewiętnastego wieku istotą tego etosu była dbałość o to, aby chłopcy posiedli dojrzałość moralną i intelektualną, „tak żeby mogli opuścić szkołę z w pełni ukształtowanym chrześcijańskim poczuciem obowiązku i wewnętrzną dyscypliną, niezbędną, aby ów obowiązek wypełnić", o tyle pod koniec tegoż wieku najważniejsze było ich zdrowie i siła fizyczna, kształtowane zwykle właśnie kosztem „rozwoju moralnego i intelektualnego"[343]. Zdaniem Johna Tosha w tej drugiej fazie w szkołach publicznych ważne było nie tyle

---

[338] C. Shrosbere, *Public School and Private education: The Clarendon Commision, 1861–1864, and the Public Schools Acts*, New York 1988, s. 7

[339] L. Rose, *The Erosion of Childhood: Child Oppression in Britain 1860–1918*, London – New York 1991, s. 200.

[340] Tamże.

[341] R. Nevill, *Floreat Etona...,* dz. cyt., s. 75.

[342] J. Tosh, *Manliness and Masculinities in Nineteenth-century Britain: Essays on Gender, Family, and Empire*, Harlow 2005, s. 112.

[343] Tamże.

realizowanie programu nauczania, ile raczej nakłanianie chłopców do przyswojenia sobie określonego systemu przekonań, zorientowanego na wzmacnianie poczucia własnej wartości i zdolności do kierowania własnym życiem – w klimacie walki i konkurencji między uczniami, będącymi częścią wywierającej presję grupy rówieśniczej (łącznie z odwagą stanowiącą istotę maksymy „jeden przeciw wszystkim")[344]. John Tosh w następujący sposób opisuje funkcjonowanie tej grupy: „W kulturze chłopców ze szkół publicznych pogardzano kompetencjami intelektualnymi i wrażliwością estetyczną; kluczowe znaczenie przypisywano sprawnościom atletycznym, które stały się niemal fetyszem. Kultywowano silną, lecz w pewnym stopniu mechaniczną lojalność grupową, łatwo przyswajano sobie pozbawiony refleksji patriotyzm i świeckie poczucie obowiązku publicznego"[345]. Wszelkie zachowania, które nie wpisywały się w obowiązujące konwencje męskości, powodowały, iż rówieśnicy określali chłopca mianem „słabego i zniewieściałego"; w szczególności odnosiło się to do zachowań związanych z okazywaniem uczuć i tęsknoty za domem (a także względem matek i sióstr, których postacie z czasem stawały się wręcz nierealne)[346]. Wartości przekazywane uczniom w brytyjskich elitarnych średnich szkołach z internatem zorientowane były na budowanie postawy rycerskości wobec kobiet oraz uzasadniały stosowanie siły fizycznej wobec innych mężczyzn. Jak pisze J. Tosh, pozostało niewiele miejsca dla spraw duchowości, eksponowano „właściwe zachowania" i „pożądane formy" (w tym kształtowano konwencjonalne poczucie honoru oraz obowiązkowość i gotowość do poświęcenia, wykorzeniając jednocześnie skłonność do poddawania się głosowi serca)[347]. Inny autor dopełnia obrazu epoki, pisząc, iż w XIX wieku najlepsi podejmujący naukę w Oxfordzie absolwenci Eton byli „aroganccy, awanturniczy i prowadzili ekskluzywny styl życia"[348].

Trzeba więc zgodzić się tymi autorami, którzy podkreślają, że pobyt w szkołach publicznych w tym okresie prowadził do wymazywania osobistej tożsamości i tworzenia świadomości grupowej. Uczniów kształtowano bowiem na podobieństwo gotowych na wszystko żołnierzy, działających bez wahania – chciano widzieć ich nie jako Hamletów, mieli raczej być odbi-

[344] Tamże.
[345] Tamże, s. 112–113.
[346] Tamże, s. 113.
[347] Tamże, s. 113–114.
[348] E. Waugh, *Two Lives: Edmund Campion and Ronald Knox*, London 2005, s. 192––193.

ciem książąt Wellington (nie bez przyczyny istniało powiedzenie, że „bitwa pod Waterloo została wygrana na boiskach Eton")[349].

Męskość w szkołach publicznych była więc w owym okresie silnie skojarzona z kontrolowaną agresją i militaryzmem oraz zdolnością funkcjonowania w systemie silnie zhierarchizowanym. Chłopcy wzajemnie uczyli się posłuszeństwa i rozkazywania innym – czego narzędziem był rówieśniczy system prefektów, którego istotą było sprawowanie władzy przez chłopców stojących wyżej w hierarchii nad tymi, którzy znajdowali się niżej. W ten sposób wytworzona dyscyplina – opierająca się na podporządkowaniu prefektowi, a następnie wejściu w jego rolę – była trwalsza i miała bardziej solidne podstawy niż ta, która opierała się na autorytecie nauczyciela (nie było bowiem warunków do tworzenia się nisz oporu). Kluczem do sukcesu socjalizacyjnego był mechanizm uwewnętrzniania przez uczniów celów instytucji i postrzeganie przez nich łamania obowiązujących w szkole reguł jako czynu niezgodnego ze swoim własnym interesem. Stosowane kary i nagrody były przy tym wpisane w proces wewnętrznej akceptacji ideologii instytucji, co w konsekwencji przynosiło skutek w postaci pełnej z nią identyfikacji i poczucia przynależności. W ten sposób, dość paradoksalnie, konformizm wobec reguł działał na rzecz kształtowania silnego charakteru[350] (choć zdarzały się też w szkołach publicznych rebelie, będące odpowiedzią na narzucenie surowego stylu życia[351]).

Warto w tym miejscu poświęcić nieco więcej miejsca systemowi prefektów jako mechanizmowi socjalizacyjnemu. Prefekci wywodzili się z grupy starszych chłopców i byli odpowiedzialni za porządek i dyscyplinę. W grupie tej także obowiązywała wewnętrzna hierarchia, której odzwierciedleniem był zróżnicowany strój: inaczej nosiła się grupa Pop – chłopców należących do stowarzyszenia Eton, inaczej kapitanowie domów (House Captains), a jeszcze inaczej chłopcy z tzw. Sixth Form Select – prestiżowej grupy najlepszych uczniów. Funkcja prefekta była bardzo prestiżowa i wiązały się z nią określone przywileje, np. prawo wymierzania kar cielesnych (zabroniono tego dopiero w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku)[352]. Na określenie praktyki sprawowania władzy przez prefektów używa się często angielskiego słowa *fagging*, oznaczającego usługiwanie starszemu koledze, ale także wykańczanie bądź męczenie. Oto bowiem młodsi uczniowie literalnie byli – w myśl tej koncepcji zwierzchności – służącymi prefektów, a ci

[349] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*..., dz. cyt., s. 25.
[350] G.L. Mosse, *The Creation of Modern Masculinity*, Oxford – New York 1996, s. 140.
[351] R. Nevill, *Floreat Etona*..., dz. cyt., s. 23.
[352] S.G. Brint, *Schools and Societies*, Stanford 2006, s. 150.

z kolei nie mieli litości w wymierzaniu kar cielesnych. Tak komentował to zjawisko historyk, sir Henry Churchill Maxwell-Lyte (1848–1940), absolwent Eton: „Praktyka faggingu stała się zorganizowanym systemem brutalności i okrucieństwa. Musiałem często czekać na mojego pana do pierwszej lub drugiej w nocy (...), byłem bity po rękach tylną częścią szczotki lub po obu stronach twarzy, ponieważ nie zamknąłem okiennicy obok łóżka mojego pana wystarczająco mocno lub z powodu tego, iż ścieląc je, brzeg spodniego prześcieradła wystawiłem nazbyt wysoko”[353] (do wyjątkowo krytycznej triady dotyczącej systemu socjalizacji w Eton odwołał się Christopher Hitchens, pisząc o „trzech B”: *bullying*, *beating*, *buggery* – zastraszanie, bicie, sodomia[354]).

Jednym z uzasadnień utrzymywania surowej dyscypliny była konieczność zapanowania na dużą liczbą, niekiedy niesubordynowanych, chłopców w wieku nastoletnim. Warto wspomnieć, że w 1834 roku w Eton na 570 uczniów przypadało tylko 9 nauczycieli pilnujących porządku, stąd jednym z najistotniejszych elementów kontroli była chłosta[355] (przy czym to piątek był wyznaczony jako dzień wymierzania kary – *flogging day*[356]). Z kolei dr James Crichton-Browne (1840–1938) uważał, że wprowadzenie kar cielesnych do szkoły było związane z „wszechobecnym przekonaniem, że sprzyjają one męskości i samodzielności (...), koniecznej do oderwania chłopców od matki, od jej opieki i zależności”[357].

System surowej dyscypliny był bardzo różnie oceniany przez byłych uczniów Eton. Podczas gdy jedni wspominali go z odrazą, byli też tacy, którzy założyli „Eton Block Club”, gdzie z nostalgią mogli wspominać czasy kar cielesnych, podkreślając, jak pozytywny wpływ miały one na ich życie[358]. Trzeba dodać, że w XIX wieku warunki w szkole były bardzo ascetyczne. Dotyczy to zarówno zakwaterowania, jak i wyżywienia (dwa posiłki dziennie, w każdy piątek całkowita głodówka). Życie w college'u było tak „ciężkie i okrutne, że pomimo korzyści wielu z rodziców nie decydowało się

---

[353] H.Ch. Maxwell-Lyte, *A History of Eton College 1440–1875*, s. 534; podaję za: J. Corbin, *School Boy Life...,* dz. cyt.

[354] Ch. Hitchens, *The Eton Empire*, “Vanity Fair”, 2 October 2008: http://www.vanityfair.com/news/2008/11/hitchens200811; kontrowersyjny problem życia seksualnego w szkołach publicznych z internatem nie jest przedmiotem moich analiz; por. na ten temat: J. Chandos, *Boys together...,* dz. cyt.; Anonymous, *The Memoirs of Voluptuary: the Secret Life of an English Boarding School*, London 1908.

[355] E.E. Cowie, *Education. Examining the Evidence in Nineteenth Century England*, London 1973, s. 9.

[356] R. Nevill, *Floreat Etona...*, dz. cyt., s. 9.

[357] L. Rose, *The Erosion of Childhood…*, dz. cyt., s. 185.

[358] Tamże.

na posyłanie tam swoich synów”[359]. W zimie nie ogrzewano klas, nie wietrzono ich również w lecie, a biurka były tak wąskie, że z trudem można było z nich korzystać[360]. Okna w pokojach chłopców były pozbawione zasłon, jak w więzieniu lub szpitalu dla psychicznie chorych. Niektóre pokoje miały wymiar 5 na 6 stóp, a część z nich nie miała drewnianej podłogi; za łóżko służyła drewniana skrzynia[361]. Zwyczajem było spanie w jednym łóżku po dwóch – trzech chłopców, choć w statucie Eton (inaczej niż było to przyjęte w innych szkołach typu Westminster, Harrow) zaznaczono, iż praktyka taka dopuszczalna jest dopiero do ukończenia przez ucznia czternastego roku życia[362].

Na wszystkie powyższe analizy, jakkolwiek nie są zaskakujące w swojej treści (w kontekście faktu, iż omawiane szkoły stanowiły miejsce kształcenia synów z bogatych rodzin), trzeba też spojrzeć z perspektywy historycznej, która pokazuje, że szkoły publiczne stanowiły ówcześnie wręcz uosobienie idei imperializmu brytyjskiego (również i dzisiaj w ofercie większości brytyjskich szkół z internatem znajdują się zajęcia paramilitarne). Opuszczały je bowiem kolejne roczniki absolwentów mających zarządzać rozrastającym się kolonialnym imperium brytyjskim (imperium, nad którym „nigdy nie zachodzi słońce”, bowiem w każdej chwili świeci nad fragmentem jakiegoś jego terytorium), posiadających przy tym zdecydowaną świadomość przynależności do klasy rządzącej[363]; dodam od siebie: zarówno w aspekcie klasowym, jak i narodowym oraz rasowym. Przesycenie programów szkolnych treściami, które eksponowały przepaść między „białym anglosaskim mężczyzną” a „rasowym odmieńcem”, było jednym z instrumentów służących kształtowaniu przyszłych zarządzających koloniami. Absolwenci tych szkół mieli przy tym silne poczucie wspólnoty wartości, co było szczególnie istotne w sytuacji odosobnienia czy wręcz izolacji podczas pełnienia służby w koloniach. Poczucie to było silniejsze niż dyskomfort związany z pobytem w obcym kraju i kulturze, czyniąc człowieka „osobliwie obojętnym na kontrastujące wartości posiadane przez białych (…) i [przed-

---

[359] P. Hirsch, M. McBeth, *Teacher Training at Cambridge; the Initiatives of Oscar Browning*, London 2004, s. 16.

[360] L. Rose, *The Erosion…,* dz. cyt., s. 164.

[361] R. Nevill, *Floreat Etona...*, dz. cyt., s. 60.

[362] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie…,* dz. cyt., s. 45.

[363] Idei imperializmu obecnej w brytyjskich szkołach publicznych poświęcona jest książka: P.J. Rich, *Elixir of Empire. The English Public Schools, Ritualism, Freemasonry and Imperialism*, London 1989.

stawicieli] obcych ras"[364]. Można uznać, że szkoły publiczne stanowiły swoisty pas transmisyjny przekazywania kolejnym pokoleniom brytyjskiego wariantu męskości. I to właśnie ukształtowani w nich mężczyźni mieli rozprzestrzeniać nadrzędną kulturę brytyjską na cały świat, stanowiąc podstawę dychotomicznego podziału Wielka Brytania – świat tubylczy. W tę ideę wpisuje się także silne przywiązanie do tradycji i religii, a także wychowanie obywatelskie. Szkoły kształciły u młodych chłopców postawy szacunku wobec państwa, wysoko wartościując fizyczną odwagę i lojalność, oraz podkreślały istotność cywilizacyjnej misji kultury anglosaskiej. W ten sposób „wykreowały one ducha, który stał się jednym z najbardziej potężnych imperialnych eliksirów"[365] .

Szkoły niezależne odzwierciedlały zatem, jak twierdzi Steven G. Brint, organizację administracji kolonialnej imperium brytyjskiego[366], którego potęga, jak trafnie zauważa Brian Stoddart, nie opierała się wyłącznie na „nagiej biurokracji czy przemocy militarnej"[367]. Jej siła wynikała z „kulturowej władzy" czy – jak ujałby to Gramsci – „kulturowej hegemonii" definiowanej jako zestaw „idei, wierzeń, reguł i konwencji dotyczących zachowania społecznego"[368], które były podzielane przez wszystkich (brytyjskich) członków społeczności imperium. Nietrudno też dostrzec w tym kontekście kluczową rolę języka angielskiego (wraz ze znaczeniem, jakie przypisywane było właściwej wymowie i akcentowi), który traktowany był nie tylko jako narzędzie porozumiewania się, ale przede wszystkim zarówno jako nośnik kodeksu moralnego, jak i podejścia do życia społecznego[369].

Jak twierdzi przy tym Paul John Rich, związki szkół publicznych z imperium brytyjskim można określić mianem symbiozy. „Misterny system totemów i talizmanów (…) [przygotowywał] administratorów do urzeczywistniania imperialnej dramy"[370], a zunifikowane mundury kolonizatorów przypominały im mundurki szkolne[371]. Z kolei Ian Baucom uznaje, że tożsamość absolwenta szkoły publicznej była synekdochą idei angielskiej tożsamości, która zdominowała przynajmniej dwa dyskursy: wiktoriański

---

[364] C. Bolt, *Race and the Victorians* [w:] C.C. Eldridge (ed.), *British Imperialism in the Nineteenth Century*, London 1984, s. 136.

[365] P.A. Dunae, *Education, emigration, and empire: The Colonial College*, [w:] J.A. Mangan, *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism*, New York 2012, s. 194.

[366] S.G. Brint, *School and Societies*, Stanford 2009, s. 144.

[367] B. Stoddart, *Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response in the British Empire*, "Comparative Studies in Society and History" 1988, Vol. 30, No. 4, s. 649.

[368] Tamże, s. 651.

[369] Tamże.

[370] J.P. Rich, *Elixir of Empire*…, dz. cyt., s. 13.

[371] Tamże, s. 57.

i kolonialny[372]. Wreszcie Patrick A. Dunae uważa, iż etos owych szkół, będący symbolem imperium brytyjskiego, patronuje im nieustannie od czasów epoki wiktoriańskiej i edwardiańskiej, do dziś pozostając z nimi w symbiotycznym związku[373].

W *Notes on the English Character* brytyjski pisarz Edward Morgen Foster (1879–1970) pisze o szkołach publicznych w sposób następujący: „tak jak sercem Anglii jest klasa średnia, tak sercem klasy średniej jest system publicznych szkół średnich. Ta niezwykła instytucja (...) pozostaje unikalna, ponieważ została stworzona przez anglosaskie klasy średnie i może kwitnąć tylko wtedy, gdy one kwitną. To właśnie elitarne szkoły publiczne „ze swoimi internatami, przymusowym udziałem w grach [sportowych], systemem prefektów i faggingiem, naciskiem na dobre kształtowanie poczucia solidarności, wspaniale wyrażają ich [klas średnich – uzup. A.G.-M.] charakter, daleko lepiej niż na przykład robi to uniwersytet"[374].

Warto w tym miejscu powrócić do pierwszej połowy XIX wieku i zrekonstruować wybrane poglądy Thomasa Arnolda (1795–1842), ojca przywoływanego już Matthew Arnolda, dyrektora publicznej Rugby School, który dokonał reformy tej placówki, przy czym śladem wprowadzonych przez niego rozwiązań poszły inne szkoły publiczne. Nawiązanie do poglądów (i praktyk) Thomasa Arnolda jest o tyle słuszne, że odwołują się one – jak mi się wydaje – do szeregu idei charakterystycznych zarówno dla pierwszej połowy dziewiętnastego wieku, jak i dla okresu wiktoriańskiego.

Reforma T. Arnolda opierała się na dwóch fundamentalnych filarach: kształtowaniu charakteru i moralności oraz kształtowaniu ciała i tężyzny fizycznej. W swojej pełni konstytuowały one – jak to ujmuje Walter M. Kotchnig – ideał angielskiego dżentelmena i „muskularnego chrześcijanina". Należy przy tym podkreślić, iż angielskie szkoły publiczne zdecydowanie posiadały wówczas monopol na kształcenie liderów życia społecznego, kładąc przy tym większy nacisk na kształtowanie sfery charakterologicznej uczniów niż intelektualnej – ta orientacja przetrwała w pewnym stopniu do dzisiaj[375]. W związku z tym program kształcenia w szkołach publicznych miał odnosić się – zgodnie z przekonaniami T. Arnolda – do następujących obszarów, wymienionych według ważności: „po pierwsze – religij-

---

[372] I. Baucom, *Out of Place: Englishness, Empire and the Location of Identity*, Princeton 1999, s. 138.

[373] P.A. Dunae, *Education, emigration…*, dz. cyt., s. 194.

[374] E.M. Foster, *Abinger Harvest and England's…*, dz. cyt., s. 4.

[375] W.M. Kotschnig, *Educating the Elite in Europe*, "Journal of Educational Sociology" 1939, Vol. 13, No. 2, s. 71.

nych i moralnych zasad, po drugie – postępowania godnego dżentelmena, i po trzecie – zdolności intelektualnych"[376]. Dodam, że z kolei Peter J. Cain i Anthony G. Hopkins określają opisywany ideał mianem „brytyjskiej hybrydy", definiując go jako „chrześcijańskiego dżentelmena" łączącego wytworność z „muskularnością" (stanowi on ich zdaniem rezultat dokonującej się wówczas w szkołach publicznych społecznej fuzji klas średniej i wyższej)[377].

Propagowany przez T. Arnolda ideał prawdziwego mężczyzny opisywał człowieka, którego cechowała „wytrzymałość, samodzielność, bezwzględne podporządkowanie się idei obowiązku oraz stanie na straży sprawiedliwości"[378]. Edukacja w Rugby opierała się na dwóch głównych zasadach: hierarchii i współzawodnictwie. Surowa dyscyplina i obowiązek respektowania wszystkich punktów obowiązującego w szkole regulaminu miały zahartować uczniów i uczynić ich mężczyznami honoru. Punktem wyjścia dla realizacji tego celu było oddzielenie chłopców od domu rodzinnego oraz stworzenie takich warunków ich codziennego życia, które pozbawione byłyby jakichkolwiek cech „kobiecego komfortu"[379]. Nie dziwi w tym kontekście fakt, że warunki w szkołach określano często mianem spartańskich, a uczniowie nierzadko skarżyli się na zimno i słabe wyżywienie[380]. Istniało wówczas przekonanie, którego wyrazicielem był również T. Arnold, że mężczyzna, aby osiągnąć męskość, musi przejść przez dwa uprzednie stadia: dzieciństwa i chłopięctwa. Dzieciństwo charakteryzowało się niewinnością i nieświadomością zasad moralnych (brak zdolności rozróżniania tego, co dobre, od tego, co złe). Z kolei chłopięctwo było tym „niedoskonałym" stadium, w którym chłopiec dowiadywał się o istnieniu dobra i zła, jednak wiedzy na ten temat często nie potrafił odnieść do swojego życia. Wreszcie przychodził okres męski, czyli ten, kiedy chłopiec nabywał „wszelkich cnót", w tym zdolności odrzucania pokus i dążenia do dobra. Logiczne więc, że jednym z celów wychowawczych było – zdaniem T. Arnolda – maksymalne skrócenie okresu chłopięcego i przyspieszenie osiągnięcia stanu męskiego[381].

---

[376] M. Schulte, *Thomas Arnold's public-school reforms and their importance for mid-Victorian British Society*, Seminar Paper, Oldenburg 2007, s. 4.

[377] P.J. Cain, A.G. Hopkins, *British Imperialism*…, dz. cyt., s. 286.

[378] F. Naddam, *Constructing masculinities*…, dz. cyt., s. 312

[379] Tamże.

[380] Y. Kashti, *Boarding Schools at the Crossroads*…, dz. cyt., s. 42.

[381] T. Arnold, *Sermons,* London 1878, s. 90, podaję za: F. Naddam, *Constructing masculinities*…, dz. cyt., s. 307.

Wykształcenie prawdziwego dżentelmena wymagało również szczególnego programu nauczania. Duże znaczenie przypisywano wówczas znajomości języków klasycznych (czynił to również w swoim systemie T. Arnold), które miały stanowić środek kształcenia moralnego. Uznawano, że nauka języków klasycznych wymaga szczególnej dyscypliny i systematyczności; ponadto istniało przekonanie, że promują one rozwój cnót i patriotyzmu. Uważano, że stanowią one „bastion przeciw czysto utylitarnej tendencji do deprecjonowania każdego nauczania, które pozbawione jest praktycznej wartości"[382]. Jednakże przede wszystkim wykształcenie klasyczne stało się widomym znakiem przynależności do wysoko usytuowanych w hierarchii klas społecznych oraz synonimem prawdziwej męskości. Nic dziwnego więc, że dyrektor publicznej szkoły St. Paul's przyznawał w 1837 roku: „nie uczymy tu niczego poza językami klasycznymi: łaciną i greką. Jeśli chcesz, żeby twój syn nauczył się czegoś więcej, musisz uczyć go w domu"[383].

Czytanie klasycznych dzieł stanowiło – powtórzę raz jeszcze – luksus zamożnych, którzy nie musieli przeznaczać czasu na naukę przedmiotów związanych z rzemiosłem lub konkretnym zawodem. Niepraktyczny program nauczania był symbolem elitarności (takie poglądy charakteryzowały wówczas klasy wyższe, według których „nauki ścisłe i inżynieria nie są odpowiednimi przedmiotami kształcenia dla dżentelmenów"[384]). Ponadto uważano, że uczenie się łaciny i greki nie tylko kształci pamięć i umysł, ale także uczy – cechującego wyższe klasy społeczne – eleganckiego sposobu wyrażania się. W konsekwencji cytowanie urywków klasycznych dzieł stanowiło oznakę dobrego wykształcenia i atrybut dżentelmena, było źródłem prestiżu, pozwalało zdobyć uznanie w towarzystwie[385]. Jednocześnie, jak zauważa Françoise Waquet odnośnie kształcenia przyszłych urzędników państwowych i administratorów imperium brytyjskiego, „studiowanie łaciny, sprzyjające giętkości umysłu, wydawało się idealnym sposobem wyposażania dzieci w zdolność do «adaptacji», której mogły potrzebować na swoich przyszłych stanowiskach"[386].

W szczytowym okresie kultu klasycyzmu w dziewiętnastym wieku kształceniu języków starożytnych poświęcana była połowa, a w niektórych

---

[382] T.E. Page, *Classical Studies*, "Educational Review" 1907, Vol. 34, s. 148.

[383] Podaję za: J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie*…, dz. cyt., New York 1977, s. 31.

[384] C. Leathwood, M. Hutchings, *Entry Routes*…, dz. cyt., s. 138.

[385] F. Naddam, *Constructing masculinities...,* dz. cyt., s. 307–308.

[386] F. Waquet, *Latin or the Empire of the Sign: From the Sixteenth to the Twentieth Centuries*, London 2001, s. 187–188.

przypadkach nawet dwie trzecie godzin programu nauczania (w rezultacie uczniowie słabo posługiwali się swoim ojczystym językiem, szczególnie w zakresie pisania, którego nie ćwiczono[387]). Jak podaje F. Waquet, w latach sześćdziesiątych dziewiętnastego wieku w najbardziej „klasycznym" Eton zatrudniano 26 nauczycieli języków klasycznych i tylko 5 uczących pozostałych przedmiotów. Wraz z początkiem wieku dwudziestego proporcja ta zaczęła ulegać zmianie, choć nadal nauczyciele języków starożytnych stanowili znaczącą większość (ponad połowę)[388]. Jeszcze jednak w opublikowanym w 1921 roku raporcie dotyczącym przedmiotów klasycznych uwypuklano konieczność ich nauczania, szczególnie języka greckiego i łacińskiego, a także historii i kultury. Stanowiły one bowiem – jak uznano – źródło współczesnej cywilizacji europejskiej oraz współczesnych idei, a także unikatowe dziedzictwo kulturowe[389]. Tak ujęto to we wspomnianym raporcie: „Studiowanie literatury, sztuki, nauki, historii i filozofii Grecji i Rzymu nie może być zastąpione przez nic innego, co w takim samym stopniu byłoby ogólnokształcące i efektywne"[390].

Warto powrócić w tym miejscu do rosnącej w dziewiętnastym wieku roli sportu w codziennym życiu brytyjskich szkół publicznych. W drugiej połowie dziewiętnastego wieku zorientowane na rozwój sprawności fizycznej sportowe gry zespołowe stały się zorganizowaną i obowiązkową formą kształcenia chłopców. Stały się one drugim, po przedmiotach klasycznych, centralnym elementem programu, a ich znacznie związane było z potrzebą kształcenia owych „muskularnych chrześcijan", którzy będą bronić Królestwa i dbać o jego rozwój[391].

Warto w tym miejscu przytoczyć słowa absolwenta Eton (i kapitana tamtejszych drużyn sportowych), późniejszego biskupa kolonialnej Kalkuty – Jamesa Edwarda Cowella (1854–1937): „Celem edukacji w szkołach publicznych jest wyposażenie chłopców w godność i dostojeństwo płynące z wykształcenia, jak również z jeszcze wyższej godności i dostojeństwa ich

---

[387] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie…*, dz. cyt., s. 31.

[388] F. Waquet, *Latin or the Empire…*, dz. cyt., s. 27.

[389] Por. komentarz w: G. McCulloch, *Education and the Middle Classes…*, dz. cyt., s. 702.

[390] Report of the committee appointed by the prime minister to enquire into the position of classics in the educational system of the United Kingdom, London HMSO, 1921, s. 6; podaję za: G. McCulloch, *Education and the Middle Classes…,* dz. cyt., s. 689.

[391] J.A. Mangan, J. Walvin, *Manliness and Morality: Middle Class Masculinity in Britain and America 1800–1940,* Manchester 1987, podaję za: F. Naddam, *Constructing masculinities...,* dz. cyt., s. 304.

charakteru (...). Wykształcenie, choć doskonałe samo w sobie, nie pozwala na osiągnięcie koniecznych kompetencji, takich jak: gotowość do działania, pomysłowość, honor, współpraca i brak samolubności. A to one właśnie stanowią duszę angielskich gier sportowych. To te właśnie cechy kształcone podczas gry formują rasę brytyjską, dając jej władzę rządzenia"[392]. I to właśnie dzięki nim, jak uważano, Brytyjczycy mogli w różnych okresach historycznych zarządzać tymi terytoriami, nad którymi powiewała angielska flaga[393].

Jak ujmuje to Niall Ferguson „Uczynienie absolwentów szkół publicznych osobami [dosłownie – produktami] zdolnymi do heroizmu na rzecz Imperium nie było konsekwencją nauczania w klasie szkolnej, ale tego, co miało miejsce na boiskach sportowych. Patrząc z tej perspektywy, imperium brytyjskie lat dziewięćdziesiątych dziewiętnastego wieku przypominało nic innego, jak tylko ogromny kompleks sportowy"[394]. Sport stanowił w tym kontekście jeden z najważniejszych elementów kształtowania charakteru, a boiska były wręcz „poligonem dla pól bitewnych"[395].

W tym kontekście najistotniejszą rolę pełniły tu, zdaniem Briana Stoddarta, gry zespołowe, które mogą być postrzegane jako „pełne władzy, ale w dużej mierze nieformalne społeczne instytucje, mogące konstruować wspólne przekonania i postawy pomiędzy rządzącymi i rządzonymi, jednocześnie wzmacniając społeczny dystans między nimi"[396]. Procesy kodyfikacji, związane nie tylko z wprowadzeniem bardzo szczegółowych reguł, ale również ze sposobem ubierania się, zachowania, a nawet z – jak to ujmuje B. Stoddart – „konformizmem wobec imperialnego sposobu odgrywania ról społecznych" sprawiły, że poszczególne dyscypliny zaczęły służyć potwierdzeniu elitarności osób i grup je uprawiających[397]. Fascynacja grami zespołowymi w szkołach publicznych wynikała więc w dużej mierze z faktu, że stanowiły one niejako mikrokosmos całego społeczeństwa[398]. Zgodnie z panującym wówczas przekonaniem, że to właśnie sport może nauczyć chłopców „rządzić innymi i kontrolować siebie samych"[399], absolwent Eton,

---

[392] Słowa J.E.C. Welldona podaję za: J. Williams, *Cricket and Race*, Oxford 2001, s. 17.

[393] Tamże.

[394] N. Ferguson, *Empire: How Britain Made the Modern World. The Rise and Demise of the British World Order and the Lessons for Global Power*, London 2004, s. 215.

[395] S.G. Brint, *School and Societies*…, dz. cyt., s. 144.

[396] B. Stoddart, *Sport, Cultural Imperialism*…, dz. cyt., s. 652.

[397] Tamże, s. 653–654.

[398] E. Dunning, K. Sheard, *Barbarians, Gentlemen and Players. A Sociological Study of Development of Rugby Footbal*, New York 2005, s. 84.

[399] R. Holt, *Sport and the British Modern History*, Oxford 1989, s. 76.

dyrektor Harrow School, nawiązując do kwestii wykształcenia koniecznego, aby administrować Imperium, uznał uprawianie elitarnych dyscyplin sportowych za jedną najbardziej esencjalnych cech brytyjskiej elity. Przy czym to krykiet[400] był tu uważany za „główny przekaźnik odpowiedniego brytyjskiego kodeksu moralnego" oraz „rytualną demonstrację brytyjskich zachowań i standardów"[401]. Jego znaczenie odzwierciedla dialog bohaterów książki Toma Hughesa *Tom Brown's Schooldays*:

> Mistrz: „Zaczynam rozumieć tę grę naukowo. Co za szlachetna gra!". Tom: „Czyż taka nie jest? To znacznie więcej niż gra. To cała instytucja". Artur: „Tak. Jest jak prawo przysługujące z tytułu urodzenia brytyjskim chłopcom – starym i młodym, tak jak zasada *habeas corpus*[402] i proces sądowy są należne brytyjskiemu mężczyźnie". Mistrz: „Dyscyplina i poleganie jeden na drugim – to, czego uczy, jest tak wartościowe (...), to niesamolubna gra. Ona scala jednostkę z pozostałymi jedenastoma graczami. Gracz nie gra po to, by sam wygrać, ale dlatego, że jego drużyna może wygrać"[403].

Trzeba dodać, że krykiet uznawano za grę arystokratyczną, której wpływ na umysłowość klas wyższych jest niezaprzeczalny. Odzwierciedlała ona w sposób doskonały „bezwzględne podporządkowanie panującym normom, szacunek dla reguł i praw, a także częściowe podporządkowanie sędziom"[404].

To jednak nie względnie „czysty" krykiet, a brutalne rugby i tradycyjnie bardzo męska piłka nożna zostały wprowadzone do programu elitarnych szkół jako pierwsze, gdyż uznano je za antidotum na zniewieścienie wynikające z nauczania „niemęskich przedmiotów, jakim jest chociażby język francuski" (przy jednocześnie istniejącym przekonaniu, że sporty te pozwalają na rozwinięcie takich kompetencji społecznych, jak przywództwo, lojalność wobec grupy i zaangażowanie w doprowadzenie do jej sukcesu")[405].

Interesującego wglądu w fenomen gier zespołowych dostarcza, cieszące się niebywałym zainteresowaniem, agresywne ze swojej istoty, rugby. Dlaczego więc właśnie rugby stało się znakiem rozpoznawczym elitarnej edu-

---

[400] Krykiet (*Cricket*) stanowił pierwsze „C" w poprawionym *trivium*, na które składały się również przedmioty klasyczne (*Classics*) i chrześcijaństwo (*Christianity*). Podaję za: I. Baucom, *Out of Place*…, dz. cyt., s. 155.

[401] B. Stoddart, *Sport, Cultural Imperialism*…, dz. cyt., s. 659.

[402] Ustawa angielska zabraniająca aresztowania obywatela bez zgody sądu.

[403] T. Hughes, *Tom Brown's Schooldays, By an Old Boy*, London 1869, s. 354–355.

[404] K.A.P. Sandiford, *Cricket and the Victorians*, Aldershot 1994, s. 161.

[405] C. Berberich, *The Image of the English Gentleman*…, dz. cyt., s. 21.

kacji średniej? Wyjdę od stwierdzenia, że opiera się ono w dużej mierze na klasowej homogeniczności grupy graczy. Uważa się przy tym, że tylko przedstawiciele klas wyższych mogą zrozumieć, iż rugby to tylko gra, a po zejściu z boiska członkowie ostro rywalizujących jeszcze przed chwilą drużyn ponownie stają się przyjaciółmi. Uważa się także, że uprawianie rugby w szkołach publicznych odwoływało się – w pewien symboliczny sposób – do przekonania, że tylko klasy wyższe mogą zostać obdarzone zaufaniem, gdy w grę wchodzi przemoc. Gra ta miała stanowić bez wątpienia trening w zakresie wykorzystania agresji w przyszłości – w odpowiednich kontekstach moralnych[406]. Również przywoływany wcześniej T. Arnold wierzył, że naturalna niesforność chłopców może być w sposób bezpieczny – poprzez sport – przekształcona w zaletę moralną. Ponadto panowało wówczas w szkołach publicznych przekonanie, że tylko sport (a w szczególności rugby) zmusza zawodników do internalizacji reguł – przy czym reguły, które sami sobie narzucają, stają się potem częścią ich tożsamości (co nie dzieje się w sytuacji zewnętrznego przymusu). Panowanie nad silnymi emocjami podczas gry, w której doznaje się bólu, jest możliwe, o ile graczy cechuje honorowa postawa i wysokie poczucie odpowiedzialności[407]. W ten sposób pozornie dwie przeciwstawne cechy – spontaniczność i kontrola – stają się wzajemnie sprzężone[408].

Innym sportem, będącym (do dziś) nieodłącznym elementem wizerunku elitarnych szkół średnich, jest wioślarstwo, które w roku 1897 zostało określone przez dra Mackindera z Gainsborough Rowing Club jako zajęcie wysoce „korzystne dla osiągania najwyższego rozwoju fizycznego, wielkiej odwagi cywilnej i wysoko rozwiniętej aktywności intelektualnej”[409]. Jak przekonywująco wykazuje w swojej książce poświęconej historii angielskiego wioślarstwa Neil Wigglesworth, zatraciło ono swoje robotnicze korzenie, a jego rozwój jest ściśle związany ze wzrostem zainteresowania klas wyższych sportem czy wręcz (aby dosłownie użyć sformułowania używanego w literaturze anglosaskiej) „oksbrydżyzacją” wielu aktywności fizycznych, które zostały przekształcone w dyscypliny sportowe[410].

W świetle powyższych rozważań nie ulega wątpliwości, iż zasadna jest teza Johna Horne'a i Garry'ego Whannela twierdzących, iż kodyfikacja

---

[406] M. LaVaque-Manty, *The Playing Field of Eton: Equality and Excellence in Modern Meritocracy*, Michigan 2009, s. 94.

[407] E. Dunning, K. Sheard, *Barbarians, Gentlemen…*, dz. cyt., s. 84.

[408] Tamże.

[409] N. Wigglesworth, *The Social History of English Rowing*, London 1992, s. 101.

[410] Tamże, s. 2–3.

reguł w poszczególnych dyscyplinach sportowych była jednym z najważniejszych komponentów reformy szkolnictwa średniego w dziewiętnastym wieku, dając możliwość urzeczywistnienia w praktyce ideału „muskularnego chrześcijanina"[411]. Mogę tutaj dodać od siebie, że dzięki coraz bardziej skomplikowanym i szczegółowym regulacjom uczestnictwo uczniów w treningach i zawodach w coraz większym stopniu miało charakter socjalizacyjny, a celem było zarówno kształtowanie ciała, jak i charakteru (z drugiej strony niekończąca się rywalizacja elitarnych szkół średnich w ostatnich dwóch wiekach sprawiła, że dyscypliny te zyskały nimb elitarności).

Trzeba się przy tym przynajmniej częściowo zgodzić z tezą Allena Guttmana, że brytyjskie szkoły publiczne, a szczególnie Eton, były miejscem, w którym dokonała się instytucjonalizacja sportu, bowiem pamiętajmy, że jeszcze w dziewiętnastym wieku miał charakter przypadkowych, nieregularnych wydarzeń, finansowanych przez klasy wyższe lub Kościół[412].

Również i współcześnie socjalizowanie prowadzone na drodze do sukcesu i kariery społecznej stanowi jedną z podstawowych funkcji brytyjskich elitarnych szkół średnich. I choć bez wątpienia przybiera ono inne formy niż te, które dominowały w wieku dziewiętnastym, to jego specyfika i rezultaty są podobne. Spróbuję wykazać to na przykładzie szkoły w Eton, która współcześnie jest postrzegana jako najbardziej elitarna ze szkół średnich na świecie, a jej symboliczny (i faktyczny) prestiż ma zasięg nie tylko krajowy (brytyjski), ale także i ogólnoświatowy[413].

W prospekcie dla zainteresowanych uczeniem się w tej szkole na lata 2009/2010 możemy przeczytać, że „choć poprzez wieki style nauczania, treści nauczania i oczekiwania społeczeństwa zmieniały się, to esencję tego, czym jest ta szkoła"[414], wciąż oddają słowa jej dyrektora Williama Johnsona, który pełnił tę funkcję w połowie XIX wieku. „W Eton – pisał – wyposażamy uczniów w wiedzę, którą w części mogą utracić, jednak cień

---

411 J. Horne, G. Whannel, *Understanding the Olympics*, London 2012, s. 164.

412 A. Guttmann, *Sports: The First Five Millennia*, Massachusetts 2003, s. 89.

413 Jedna z wcześniejszych wzmianek o funkcjonowaniu Eton pochodzi z XVII wieku – Samuel Pepys, który w lutym 1666 roku odwiedził College, wypił warzone tam piwo i zapisał w swoim pamiętniku, że obie rzeczy – szkoła i trunek – zrobiły na nim bardzo dobre wrażenie; por. R. Nevill, *Floreat Etona*..., dz. cyt., s. 15. W dokumentach szkolnych z roku 1662 można przeczytać o paleniu tytoniu. Przymusowe palenie fajki odbywało się rano, gdyż wierzono, że przeciwdziała ono zarazie; tamże, s. 17.

414 Prospekt szkoły Eton College na rok szkolny 2009/2010, Newsbury, Berkshire, UK, s. 5.

wiedzy, która zostanie w ich umysłach, ochroni ich przed wieloma złudzeniami”[415].

W omawianym prospekcie daje się też jasno do zrozumienia, że od funkcji kształcącej szkoły ważniejsze jest wyposażanie uczniów w kompetencje społeczne, które są bardziej istotne niż wiedza, bowiem to one zostają na całe życie. Absolwent Eton ma według prospektu być „optymistycznym młodym człowiekiem o doskonale ukształtowanym charakterze, niezależnym sposobie myślenia (...)”[416]. Podkreśla się tam także, że „każdy, kto opuszcza tę szkołę, ma poczucie własnej wartości, które pozwala mu nie tylko zaangażować się we własnej sprawie, lecz także (…) działać na rzecz dobra społecznego”[417]. U podstaw etosu Eton znajduje się idea rozwijania u uczniów nawyku „rozszerzania granic swoich własnych możliwości”[418]. Według tegoż folderu kształtuje się w nich także „pewność siebie pozbawioną arogancji, entuzjazm nieskrępowany cynizmem, wytrwałość w walce z niepowodzeniami”[419]; jednakże największy nacisk kładzie się na „wykształcenie poczucia własnej integralności”[420].

Szkoła ma pełną świadomość odrębności tożsamościowej swoich uczniów i absolwentów, jednocześnie jednak zdecydowanie potwierdza funkcjonujące na jej temat w społeczeństwie stereotypy. Oto bowiem w folderze czytamy: „często mówi się, że «Etończycy» wydają się pewni siebie i zrelaksowani, działając w przestrzeni publicznej. Że są (…) elokwentni i uprzejmi (…)”, istotne jest przy tym to, aby odróżniali się od innych nie tylko – jak to ujęto – „społecznym stylem” (sposobu bycia), ale także „istotą charakteru”[421]. Dyrekcja szkoły nie ma wątpliwości, że „chłopcy opuszczający Eton znają swoją drogę, wiedzą, jak się poruszać w pełnym rywalizacji świecie i jak osiągnąć sukces dzięki mocy własnego wysiłku i sile charakteru”[422] (oraz że pobyt w tej szkole stanowi fundament ich całego przyszłego życia). O wierze w socjalizacyjną funkcję szkoły świadczy też następujące zdanie: „Za pomocą własnego języka i tradycji, nie tylko poprzez charakterystyczny strój, Eton tworzy świat, w którym chłopcy zyskują uznanie ze względu na swój charakter i osiągnięcia (…)”[423].

---

[415] Tamże.

[416] Prospekt szkoły Eton College na rok szkolny 2009/2010, Newsbury, Berkshire, UK, s. 5.

[417] Tamże, s. 5.

[418] Tamże, s. 6.

[419] Tamże.

[420] Tamże.

[421] Tamże.

[422] Tamże.

[423] Tamże.

Jaki jest więc ten świat wychowania współczesnego Eton? Po pierwsze, nowo przybyli uczniowie są poddawani swoistej procedurze standaryzacji, którą określić można jako „etonizację" ich zewnętrznego wizerunku, a następnie rytuałów i zachowań[424]. Jej pierwszym elementem jest przedstawienie wychowankowi listy ubrań, które należy nabyć w specjalnym firmowym sklepie bądź zamówić na miarę w polecanym zakładzie krawieckim. Obejmuje ona następujące kategorie: strój szkolny (dwa garnitury składające się z fraka, kamizelki i spodni), dwie pary czarnych butów (polerowana skóra, okrągłe czubki, sznurowane, tradycyjny wzór), siedem białych koszul (bawełna lub mieszanka bawełny, odpinany kołnierz), dwie pary spinek do mankietów, siedem białych kołnierzyków, sześć przednich i tylnych spinek do kołnierzyka, dwanaście białych jednorazowych much, jeden czarny bądź ciemnoszary pulower w serek (dopasowany, bez rękawów, aby zmieścił się pod kamizelką), jeden granatowy bądź czarny płaszcz (długość musi odpowiadać przynajmniej długości fraka), jedna para rękawic (opcjonalne), jeden granatowy bądź czarny szalik (opcjonalnie), jeden parasol (opcjonalnie). Kolejną kategorią ujętą na liście jest bielizna, gdzie wymienionych jest: dwanaście par czarnych lub szarych skarpet, osiem par kalesonów, sześć chusteczek. Konieczny jest także strój formalny, na który składa się: jeden niebieski blezer, dwie pary spodni, jeden pulower, dwie eleganckie koszule z dołączonymi kołnierzami, jeden krawat, jeden garnitur (wymagane dla starszych chłopców). W dziale „strój codzienny" wymienione są: dwie pary jeansów lub podobnych spodni, koszulki, jeden pulower, jedna para obuwia. W kategorii przedmiotów związanych z higieną osobistą będą to dwie piżamy, jeden szlafrok, jedna para kapci, cztery ręczniki kąpielowe, jedna szczoteczka, nożyczki do paznokci, szczoteczki do paznokci, jedna szczotka do włosów i grzebień, jedna szczotka do ubrań, jeden zestaw do czyszczenia obuwia, sześć wieszaków na ubrania. I wreszcie ostatnia kategoria – ubrania sportowe. Tu znalazły się dwie białe i dwie granatowe koszulki do rugby, z długimi rękawami i z kołnierzykiem, dwie pary granatowych szortów piłkarskich, dwie pary skarpetek w barwach szkoły, dwie osłony na twarz (rugby), dwie pary butów sportowych oraz jedna para butów do piłki nożnej, jeden dres w barwach szkoły, jedne kąpielówki, jeden ręcznik na basen, jedna para ochraniaczy. Do tenisa potrzebne są z kolei: dwie białe koszulki polo, dwie pary białych skarpetek, dwie pary białych spodenek; a do krykieta: jeden biały sweter, jedna para białych spodni,

[424] Odnośnie innych szkół elitarnych można stworzyć podobne określenia – np. w przypadku Harrow School będzie to „harrowizacja", w Rugby School – „rugbyizacja".

dwie białe koszule, dwie pary białych skarpetek, jedna para butów, jeden kask[425].

Nieprzypadkowo wymieniłam tak wiele atrybutów stroju obowiązującego uczniów Eton. Mamy tu bowiem do czynienia z uniformizacją zarówno ciała, jak i tożsamości. Nowo przybyły uczeń zostaje pozbawiony swoich osobistych ulubionych ubrań i rzeczy, stając się zunifikowanym i pozbawionym indywidualności (przynajmniej w tym obszarze) elementem zbiorowości. Jest to symbol zerwania z przeszłością i przystąpienia do życia w zdecydowanie bardziej zdefiniowanym środowisku. Jest to również symbol równości w ramach elity, która wyznaczona jest przez wspólną przynależność do Eton. Możemy tu mówić wręcz o elitaryzacji wizerunku, bowiem styl obowiązujący w Eton (*Eton style*), choć jednolity dla wszystkich, musi być jednak umieszczony w całym kontekście symboliki szkoły i jej prestiżu. Zakładając na siebie kolejne elementy stroju, młody człowiek zaczyna czuć się częścią „kolektywnej elity". I choć krytykuje się szkoły publiczne za kwestionowanie indywidualizmu, to trzeba jednak pamiętać, że odróżniający uczniów różnych szkół ubiór (czy wręcz „umundurowanie") pozwala na podkreślenie wizualnej odrębności społeczności, przyczyniając się do wzmocnienia poczucia wspólnotowości i wzajemnej lojalności.

W Eton każdy uczeń dysponuje własnym pokojem do nauki. Przydziela mu się również indywidualnego opiekuna. W pierwszym roku pobierania nauki spektrum oferowanych przedmiotów jest szerokie, co pozwala uczniowi na dokonanie wyboru tych, które są dla niego najbardziej interesujące. Szkoła oferuje naukę jedenastu współczesnych oraz dwóch klasycznych języków. Zgodnie z tradycją, silny nacisk kładzie się na wychowanie fizyczne i uprawianie sportu. Nieprawdopodobnie rozbudowana jest też oferta zajęć pozalekcyjnych, która zakłada możliwość kontynuacji obowiązkowych zajęć fizycznych, ale także proponuje się w niej zajęcia z gry na różnych instrumentach, kręcenia filmów, wydawania gazety oraz umożliwia się rozwijanie kompetencji w zakresie sztuk pięknych.

Na oficjalnej stronie Eton możemy również poznać rozkład dnia wychowanków szkoły. Nie przewiduje on choćby pięciu minut do własnego zagospodarowania, wszystko jest rozpisane co do minuty i drobiazgowo określone. Grafik ów jest miarą obowiązującego zdyscyplinowania, a uczeń musi się do niego dostosować. Dzień w Eton zaczyna się śniadaniem o 7.30, następnie przewidziany jest czas na spotkanie z osobą pełniącą rolę gospodarza domu (House Master) oraz przeczytanie gazety. O 8.35 rozpoczyna

[425] Eton Clothing List [w:] *Information for Parents of New Boys Michaelmas 2013*, http://www.etoncollege.com/userfiles/files/Information%20for%20Parents%20of%20New%20Boys%2020130508%20Final.pdf

się modlitwa w kaplicy, a w wyznaczone dni w godzinach porannych odbywają się również spotkania z tutorami. Następnie odbywają się trzy lekcje, po których następuje trwająca dziesięć minut przerwa, w czasie której można zjeść przekąskę. Po dwóch kolejnych lekcjach uczniowie spożywają lunch. Po lunchu we wtorki i czwartki uczestniczą w zajęciach sportowych (lub innych – wyznaczonych przez szkołę). Następnie wracają do pokojów – to czas, kiedy można wypić herbatę i wziąć prysznic. Z kolei w poniedziałki, środy i piątki po lunchu odbywają się lekcje popołudniowe. Czas pomiędzy 18.15 a 19.30 przeznaczony jest na naukę w pokojach, chyba że chłopcy oddają się innym zajęciom o charakterze kształceniowym lub jeszcze innym, wyznaczonym przez opiekunów. O godzinie 19.30 rozpoczyna się kolacja, po której odbywa się spotkanie w Domu Modlitwy (House of Prayers), gdzie odczytywane są ogłoszenia, odbywają się debaty i prezentacje przygotowane przez chłopców. Grafik przewiduje, że nowo przyjęci chłopcy idą spać o godzinie 21.30, przy czym z każdym kolejnym rokiem pobytu w szkole ta granica czasowa przesuwa się o pół godziny do przodu. W sobotę odbywają się tylko cztery poranne lekcje, po których uczniowie uczestniczą w zorganizowanych spotkaniach lub składają wizyty w zaprzyjaźnionych szkołach. Wiele reprezentacyjnych spotkań odbywa się po południu. Wieczór służy (doskonale zorganizowanemu) relaksowi – jest to czas, kiedy można uczestniczyć w wydarzeniach artystycznych (np. w koncertach) lub w życiu społecznym. W niedzielę uczniowie biorą udział w mszy świętej – dla której alternatywą są odbywające się w tym samym czasie spotkania świeckiego zgromadzenia. W tym samym dniu uczniowie biorą także udział w różnego typu „nadzorowanych" atrakcjach, (np. mogą grać w orkiestrze lub śpiewać w chórze). Warto dodać, że w ciągu roku szkolnego w Eton odbywa się ponad 200 spotkań, podczas których prelekcje wygłaszają zaproszone z zewnątrz osoby[426].

Rok szkolny podzielony jest na trzy semestry: jesienny, wiosenny i letni. Urlopy, czyli czas, kiedy uczniowie wyjeżdżają do swoich domów, są ściśle wyznaczane: harmonogram kształcenia w Eton przewiduje jedną przerwę wakacyjną w połowie roku i cztery wolne weekendy, każdy w połowie semestru. Stanowi to i tak ogromny postęp w stosunku do czasów, kiedy chłopcy wracali do domu jedynie na czas letnich wakacji, a święta Bożego Narodzenia spędzali w Eton. Obecnie każdy uczeń ma prawo do jednej weekendowej 24-godzinnej przerwy, która kończy się o 18.15 w niedzielę[427].

---

[426] Oficjalna strona szkoły Eton College, źródło: http://www.etoncollege.com/TheEtonDay.aspx

[427] Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: Dates of Halves http://www.etoncollege.com/DatesofHalves.aspx

Życie w Eton nadal więc przypomina system totalny, choć już nie tak represywny, jak to miało miejsce w dziewiętnastym wieku. Kiedy ogląda się film nakręcony przez chłopców z Eton, widzi się wyraźnie dwoistość otaczającego świata, który dzieli się na rzeczywistość wewnętrzną szkoły, gdzie czas jak gdyby się zatrzymał, i tę zewnętrzną – rzeczywistość małego miasteczka, gdzie toczy się codzienne życie. Również i sami uczniowie porównują swoje wyjście do miasta z podróżą do innego świata. Podkreślają również swoiste odrealnienie rzeczywistości wewnątrz Eton. Jeden z nich wyraża to wprost: „Bycie w szkole tego typu, a szczególnie w Eton, to odcięcie od realnego życia, to jak bycie w klasztorze. Pójście do miasta to jak wyjazd za granicę. Starasz się dopasować do tłumu, ale ludzie, którzy są blisko ciebie, wydają ci się dziwni. To w rzeczywistości bardzo smutne”[428].

Jednym z symboli szkoły jest wysoki mur (zbudowany w 1717 roku), pod którym rozgrywa się tradycyjną tylko dla Eton grę, tzw. Wall Game[429]. Zdaje się on symbolicznie (ale również faktycznie) oddzielać dwie rzeczywistości. Po pierwsze, sprawia, że do świata Eton osoby z zewnątrz nie mają dostępu. Po drugie, sprawia, że mieszkańcy Eton zdają się nie mieć dostępu do rzeczywistości poza Eton. Wreszcie, po trzecie (i być może najważniejsze), ów mur zdaje się symbolizować siłę szkoły, co można rozumieć tak, że poszczególne jego cegły uosabiają uczniów Eton – spoistość muru zaś stanowi o spoistości szkoły jako instytucji.

Wspomniana wyżej Wall Game, stanowiąca atrybut Eton i odgrywająca ważną socjalizacyjną rolę, sięga korzeniami XVIII wieku. Tradycyjnie rozgrywano ją w Dzień Świętego Andrzeja między *Collegers* a *Oppidans* (o podziale tym pisano w poprzednim podrozdziale, poświęconym stratyfikacyjnej funkcji Eton). Polem gry jest wąski pas o szerokości 5 metrów, ciągnący się wzdłuż owego długiego na 110 metrów muru z czerwonej cegły, oddzielającego szkołę od najbliższej ulicy (Slough Road). Z jednej strony gra ta stanowi skrzyżowanie ulicznej bójki z rugby[430], z drugiej zaś jest to odmiana piłki nożnej. Reguły zabraniają zawodnikom dotykania piłki ręką; nie mogą też oni dotknąć ziemi inną częścią ciała niż ręce czy stopy; nie wolno również dotykać swoich przeciwników. Sześciu z dziesięciu zawodników każdej drużyny formuje mur, który przemieszcza się wzdłuż ceglanego muru. Zawodnicy próbują przetoczyć piłkę i zwykle dzieje się to – z uwagi na grząski grunt – w pozycji na czworakach. Celem gry jest do-

---

[428] Eton College Documentary, part 1, 1991, https://www.youtube.com/watch?v=r75ajf6UEhU

[429] Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: The Wall Game, http://www.etoncollege.com/WallGame.aspx

[430] T.J. Chandler, *Public School Sports, Encyclopedia of Traditional British Rural Sports*, red. T. Collins, J. Martin, W. Vamplew, London 2005, s. 219–220.

starczenie piłki z jednej strony boiska na drugą i zdobycie bramki. Gra jest bardzo trudna i w swojej istocie brutalna – zawodnicy upadają w błoto, często są przygniatani przez ciała kolegów. Zewnętrznemu obserwatorowi gra może wydawać się pozbawiona celu, szczególnie że od wielu lat nie zdobyto w niej dającej największą ilość punktów „bramki" (ostatni raz zdobyta została w 1909 roku)[431]. Dzień, w którym jest rozgrywana, został metaforycznie nazwany przez George'a Orwella „popołudniem krwi, błota i deszczu"[432]. We wspomnieniach absolwenta Eton, jednego z najwybitniejszych ekonomistów XX wieku, Johna Maynarda Keynesa (1883–1946), możemy przeczytać, że „jest to gra wyjątkowo wyczerpująca i wymagająca znacznie większej zręczności, niż może się wydawać niedoświadczonym obserwatorom. Zręczność polega tu na pozbawionym skrupułów użyciu nacisku i naporu z jednoczesnym posuwaniem się do przodu, cal po bolesnym calu, w kierunku, jak się wydaje, nieprzeniknionej masy przeciwników"[433]. Gra ta bez wątpienia symbolicznie odwołuje się do cech, które mają posiadać uczniowie i absolwenci Eton, takich jak: kolektywne, solidarnościowe działanie połączone z indywidualizmem, urzeczywistnianie w życiu zasady, iż droga jest równie ważna jak cel, wytrwałość czy umiejętność dostosowania się do obowiązujących reguł.

Gra ta stanowi dla „Etończyków" jeden z symboli tradycji, przy czym bez wątpienia i dziś aktualna jest opinia Ralpha Nevilla (autora wydanej w 1911 roku książki *Floreat Etona: Anecdotes and Memories of Eton College*), iż tradycja szkoły stała się dla większości jej absolwentów drugą religią, co jest związane z *genius loci* (duchem opiekującym się miejscem)[434]. W podobnym tonie wypowiadał się jeden z lordów, absolwentów Eton: „Dla «Etończyków» nie istnieje inna szkoła [niż Eton]. Mam na myśli, że ona jest jak Kościół katolicki w jego najbardziej triumfalnych momentach"[435]. Eton można więc uznać za system zamknięty; i choć często bywa krytykowany za swoją nierealność i ekskluzywność, to jednak „wytwarza" kolejne pokolenia absolwentów, którzy są postrzegani jako indywidualiści w kolektywnej elicie.

---

[431] Por. szczegółowy opis gry na oficjalnej stronie Eton: http://www.etoncollege.com/wallgame.aspx

[432] P.J. Beck, *Confronting George Orwell: Philip Noel-Baker and International Sport, Particularly the Olympic Movement as Peacemaker* [w:] *Militarism, Sport, Europe: War Without Weapons*, *The European Sports History Review*", Vol. 5, (ed.) J.A. Mangan, London 2003, s. 191.

[433] V. Barnett, *John Maynard Keynes*, London 2013, s. 16.

[434] R. Nevill, *Floreat Etona*..., dz. cyt., s. 2.

[435] N. Fraser, *Importance of Being Eton. Inside the World's Most Powerful School*, London 2012.

Podobnie jak w przeszłości, tak i współcześnie elitarności Eton przydaje sport. Szkoła jest znana ze swojej tradycyjnie znakomitej infrastruktury sportowej, a na stronie internetowej placówki oraz we wszelkich folderach i prospektach na tę część oferty Eton znacząco zwraca się uwagę (podając przy tym nazwiska zwycięzców poszczególnych zawodów i wyniki meczów). Jednak i w tym przypadku na pierwszy plan wysuwa się głęboka świadomość pedagogicznego kontekstu zajęć sportowych. Nie umieszczono ich, jak czytamy, w programie nauczania jedynie po to, aby sprawić chłopcom przyjemność. Wpisują się one przede wszystkim w ideę kształtowania odpowiedniego charakteru absolwenta Eton. Pisze się więc o „nauce wygrywania i przegrywania, przewodzenia innym i bycia kierowanym przez innych"[436], a także o przekraczaniu własnych ograniczeń, o myśleniu kategoriami zespołu, „aby wiedzieć, kiedy należy dążyć do doskonałości, a kiedy przyznać się do porażki"[437].

Każdy z uczniów może dokonać wyboru spośród ponad trzydziestu dyscyplin sportowych (w tym tradycyjnych, takich jak piłka nożna, krykiet, rugby, wioślarstwo, kajakarstwo, lekkoatletyka, tenis, ale również spośród tych, które są obecnie popularne, takich jak na przykład squash). Uczeń może też zapisać się do jednej z czterdziestu drużyn prowadzonych przez nauczycieli wychowania fizycznego lub przez profesjonalnych trenerów. Uczestnictwo w treningach i zawodach w Eton jest dwojakiego rodzaju: wyróżnia się kategorię główną – obowiązkową (*major*) i drugorzędną – opcjonalną (*minor*). W semestrze jesiennym (zwanym Michaelmas) obowiązkowe jest uczestnictwo w zajęciach piłki nożnej i rugby. W semestrze wiosennym (zwanym Lent) uczeń musi angażować się w takie dyscypliny, jak na przykład hokej na trawie czy wioślarstwo. Z kolei w semestrze letnim obowiązkowe są: lekkoatletyka, wioślarstwo, tenis oraz krykiet[438]. Zwrócić uwagę należy na to, iż wymienione wyżej dyscypliny sportowe mają bardzo różną specyfikę i wymagają zupełnie odmiennych kompetencji fizycznych i psychoruchowych. Trudno porównać na przykład tenis z rugby czy wioślarstwo z hokejem na trawie. Młody człowiek, uczeń Eton, musi być więc niewątpliwie bardzo wysportowany i poświęcać na aktywność fizyczną dużo energii, po to aby sprostać różnorodnym – stawianym przez szkołę – wymaganiom w tym zakresie. Stały trening sportowy i nieustanna rywalizacja w zawodach z pewnością ma wpływ na jego charakter.

---

[436] Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: Games, źródło: http://www.etoncollege.com/Games2.aspx

[437] Tamże.

[438] Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: The Games Programme at Eton, źródło: http://www.etoncollege.com/GamesProgramme.aspx

Dodam, że ważną rolę w kultywowaniu elitarnych tradycji wioślarskich odgrywa współcześnie istniejący klub wioślarski Eton College. O istotnym znaczeniu wioślarstwa, zarówno w perspektywie historycznej, jak i współcześnie, świadczy fakt, iż to właśnie zawody czy też pokazy tej dyscypliny, wraz z towarzyszącą im, powstałą w 1862 roku, pieśnią *Eton Boat Song* (która jest często, ze względu na zawarte w niej przesłanie i charakterystyczną melodię, uznawana za oficjalny hymn szkoły) uświetniają wiele z najważniejszych uroczystości szkolnych. Słowa jednej ze zwrotek wspomnianej pieśni, odwołujące się do rywalizacji Eton z innymi szkołami publicznymi, podkreślają wewnętrzną integrację jej społeczności i brzmią następująco: „Rugby może być sprytniejsze, Harrow może zwierać swoje szeregi, ale my będziemy wiecznie wiosłować, miarowo od stroka[439] do dziobu i nic nie jest w stanie zerwać łańcucha, który tworzymy". Pieśń kończą słowa: „Za dwadzieścia lat (…) może będziemy zbyt wolno wiosłować, i chłopcom będzie się wydawać, że jesteśmy starymi głupcami, ale wciąż będziemy kołysać się razem, ku chwale najlepszej ze szkół"[440]. Słowa tej pieśni niosą swoiste przesłanie – mówią o tym, że wspólne doświadczenie wiosłowania ma charakter unikatowy i waży na całym życiu. Wyrażają one także ideę wioślarstwa jako sportu kształtującego charakter. Porównanie z innymi klubami sportowymi – Harrow i Rugby – wzmacnia poczucie elitarności (niewątpliwie na elitarność wioślarstwa wpływa również kosztowność sprzętu, a przede wszystkim pochodzenie społeczne wioślarzy[441] – warto dodać, że aż do 1956 roku statuty wielu klubów wioślarskich wykluczały członkostwo osób pochodzących z klasy robotniczej[442]).

Szkoła posiada też pokaźną sforę psów rasy beagle, hodowanych tu od ponad stu pięćdziesięciu lat. Tradycją Eton jest bowiem urządzanie polowań, w których uczestniczą psy[443]. John McKenzie uważa, że kultywowane w szkołach publicznych polowania były wyrazem elitaryzmu, prestiżu i dominacji; miały też stanowić „antidotum na zniewieścienie"[444] (dodam, że wśród kontrowersyjnych, ze współczesnej perspektywy, rytuałów wymienić

---

[439] Strok – wioślarz siedzący za sternikiem i nadający tempo wiosłowania.

[440] Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: The Eton Boating Song, źródło: http://www.etoncollege.com/UserFiles/Files/BoatingSongsheet.pdf

[441] N. Wigglesworth, *The Social History*…, dz. cyt., s. 193.

[442] Tamże, s. 193–194.

[443] Na temat historii i roli polowania z beaglami A. Crossley opublikował w 1922 roku książkę *The College Eton Hunt – A Short History of Beagling at Eton*, która ponownie wydana została w roku 2009.

[444] J. McKenzie, *The Empire of Nature: Hunting, Conservation and British Imperialism*, New York 1997, s. 22, 45.

można, przeprowadzane do końca XVIII wieku, polowanie na barana, które odbywało się w wyjątkowo niehumanitarny sposób[445]).

Zdolność do osiągania sukcesu społecznego, która stanowić ma atrybut tożsamości absolwentów najlepszych publicznych szkół średnich, przesądza o niezwykle pozytywnej recepcji tych placówek w Wielkiej Brytanii. Absolwenci ci bowiem są niejako skazani na sukces. Po pierwsze, wynika to z jakości posiadanych przez nich dyplomów (tym bardziej że po ukończeniu szkoły średniej podejmują oni zwykle z powodzeniem naukę w najlepszych brytyjskich uczelniach – w tym w Oxfordzie i Cambridge). Po drugie, jak się uważa, jest to efektem posiadanych przez nich, a wykształconych w trakcie pobytu w elitarnej placówce, cech osobowościowych. Trzeci czynnik to ich uczestnictwo w niezwykle stabilnych, całożyciowych i nośnych układach społecznych – absolwenci szkoły średniej tworzą bowiem sieci relacji, mające duży pozytywny wpływ na przebieg ich kariery społecznej.

Jednak konsekwencje pobytu w elitarnej szkole średniej z internatem trzeba rozpatrywać również w kontekście jego wpływu na życie wewnętrzne młodych ludzi. Ten aspekt spotyka się ze zdecydowaną krytyką niektórych badaczy. Warto tutaj odwołać się do opisanego przez brytyjskiego psychiatrę, Joya Schaveriena, „syndromu szkół z internatem". Uważa on, że wielu absolwentów szkół elitarnych przejawia zespół zachowań, które świadczą o ich zaburzonej psychice. Wynikają one – jego zdaniem – z wyrwania dziecka z naturalnego środowiska domu rodzinnego, które zwykle w sposób elastyczny reaguje na jego potrzeby rozwojowe (i ze związanej z tym utraty kontaktu z rodzicami, rodzeństwem, zwierzętami i ulubionymi zabawkami, ale także brakiem miłości i intymności). Przeniesione nagle do obcego otoczenia, dziecko jest zmuszone do funkcjonowania w sztywnym i surowym środowisku szkolno-internatowym. Nie ma wyjścia – musi dostosować się do panującego tam systemu, reguł codziennego życia i innych zasad[446]. Ta „inwersja socjalizacyjna" skutkuje, zdaniem J. Schaveriena, bardzo istotnymi konsekwencjami dla psychiki dziecka. Pozornie w relatywnie szybkim czasie wychowywane w internacie dziecko staje się całkowicie samodzielne i niemalże emocjonalnie samowystarczalne. Jednakże w rzeczywistości mamy tu do czynienia z „otorbieniem się" czy „uzbrojeniem" psychiki, co służy zabezpieczeniu autonomii w obcym środowisku i ochronie przed zranieniem. Dochodzi tutaj, zdaniem J. Schaveriena, do defensywnego zamknięcia się i ukrycia prawdziwej tożsamości, przy jednoczesnej manife-

---

[445] R. Nevill, *Floreat Etona...*, dz. cyt., s. 18.

[446] J. Schaverien, *Boarding School Syndrome: Broken Attachments a Hidden Trauma*, „British Journal of Psychotherapy" 2011, No. 27, s. 139.

stacji „ochronnego ja". Opisując ten mechanizm, J. Schaverien odwołuje się do ustaleń Nicka Duffela i wprowadzonej przez niego kategorii „osobowości zorientowanej na strategiczne przetrwanie" (lub „osobowości strategicznej"). Jej cechą charakterystyczną jest brak potrzeb emocjonalnych oraz ignorowanie znaczenia w życiu relacji intymnych[447]. W konsekwencji jednostki takie prezentują: „niezdolność do wyrażania emocji, niezdolność do interpretowania uczuć, uogólnioną depresję, problemy z intymnością, nieumiejętność rozmawiania o uczuciach i nadmierną koncentrację na pracy zawodowej"[448]. Nick Duffel przywołuje w tym kontekście wypowiedź jednego z absolwentów szkoły publicznej, która znakomicie tłumaczy genezę takiego typu osobowości: „Stałem się osobą (…) zorientowaną na nieustanne wyszukiwanie tego, co może mi zagrażać, i na obracanie każdej sytuacji na moją korzyść. Nadal taki jestem. Jest to wyczerpujące. Nie potrafię przestać tego robić"[449].

Można w tym miejscu odwołać się do innego kontekstu krytyki szkół z internatem, która wyłania się z powieści Herbert George Wellsa *The World of William Clissold* (1926). Bohater powieści – wyrażając poglądy (prawdopodobnie) samego Wellsa, mówi, że ich absolwenci to osoby „sztywne, aroganckie, wykazujące ignorancję w wielu dziedzinach (…), całkowicie niezrozumiałe dla reszty ludzkości, która nie przeszła inicjacji w tych szkołach"[450]. Jeszcze inaczej zagadnienie tej doznanej w szkole deprywacji emocjonalnej ujmuje E.M. Foster, który pisze, iż absolwenci elitarnych szkół publicznych „wkraczają w świat, który nie jest w całości skomponowany z mężczyzn kończących szkoły publiczne, ani nawet z Anglosasów (...), w świat, o którego złożoności i subtelności nie mają pojęcia. Idą tam z doskonale rozwiniętymi ciałami, świetnie ukształtowanymi umysłami i nierozwiniętymi sercami. I właśnie to nierozwinięte serce jest największym stopniu odpowiedzialne za trudności (...). Angielski mężczyzna potrafi, ale boi się odczuwać. Nauczono go w szkole publicznej, że odczuwanie to zła rzecz. Nie musi wyrażać ani radości, ani smutku, a nawet otwierać ust zbyt szeroko, kiedy mówi, bo mogłaby mu wypaść fajka. Musi dusić w sobie swoje emocje"[451].

Z kolei Anthony Sampson, absolwent elitarnej Westminster School, w swojej wydanej w 1971 roku książce *The New Anatomy of Britain* pisał

---

[447] Tamże, s. 141.

[448] Tamże, s. 138–139.

[449] N. Duffel, *The Making of Them: The British Attitude to Children and the Boarding School System*, London 2000, s. 10.

[450] H.G. Wells, *The World of William Clissold*, t. 2, 1969, s. 299, podaję za: J. Richards, *Happiest Days: The Public Schools in English Fiction*, 1988, s. 16.

[451] E.M. Foster, *Abinger Harvest and England's…*, dz. cyt., s. 4.

krytycznie o introwertycznym brytyjskim społeczeństwie, będącym efektem kształcenia jego elit w publicznych szkołach średnich. Odniósł się on do doświadczenia przebywania w tych szkołach, używając metafory choroby, z której trudno się wyleczyć. Jego zdaniem system elitarnych szkół średnich z internatem, który wyrywa synów ze środowiska rodzinnego, jest słusznie obwiniany o szereg zaburzeń osobowościowych, takich jak nadmierny szacunek wobec autorytetu, „obsesję na punkcie tradycji i frustrujące życie seksualne"[452] (warto dodać, że J. Gathorne-Hardy nazywa wręcz te szkoły – choć trzeba zaznaczyć, że dotyczy to perspektywy historycznej – obozami koncentracyjnymi, w których chłopcy pozbawieni byli prywatności i odarci z indywidualizmu, poddani surowej dyscyplinie, skazani na trudy emocjonalne i brak realizacji potrzeby miłości[453]).

Wreszcie, warto przywołać krytyczne wobec szkół z internatem rozważania absolwenta Eton, pisarza i krytyka literackiego Cyrila Connollego (1903–1974), który tak wspomina swoje szkolne lata: „Gdybym wyprowadził jakiś system z moich odczuć związanych z (…) Eton, mógłbym go nazwać «teorią permanentnej adolescencji». Byłaby to teoria wysnuta z doświadczeń, które były udziałem chłopców ze wspaniałych szkół publicznych, ich zwycięstw i rozczarowań, które są tak intensywne, że zdominowały ich życie i zablokowały rozwój. Właśnie dlatego większa część klasy rządzącej to wciąż [mężczyźni] w okresie adolescencji, myślący kategoriami szkolnymi (…)"[454].

W Wielkiej Brytanii istnieją stowarzyszenia i grupy terapeutyczne pomagające tym spośród absolwentów elitarnych placówek, którzy mają na tyle poważne emocjonalne problemy, że uniemożliwia im to prowadzenie normalnego życia. Na stronie Boarding Schools Survivors, stowarzyszenia założonego w 1990 roku, możemy przeczytać: „Byli uczniowie szkół z internatem stanowią grupę najtrudniejszych klientów. Z jednej strony jest to spowodowane społecznym wymiarem syndromu, z drugiej – siłą skrywanego przez nich zinternalizowanego na stałe wstydu. (…) [Przy czym] ogólne zaniepokojenie jest najczęściej skrywane pod maską bardzo kompetentnej, nawet jeśli kruchej, społecznie nagradzanej powierzchowności"[455].

---

[452] A. Sampson, *The New Anatomy of Britain*, London 1973, s. 132.

[453] J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie*…, dz. cyt., s. 44; w ten nurt analizy, a jednocześnie krytyki szkół niezależnych wpisuje się też tekst Davida Botsforda *The False Freedom of the British Public Schools. Compulsions versus Liberty in Education*, seria wydawnicza: "Educational Notes", No. 20, London 1993.

[454] C. Connolly, *Enemies of Promise*, Chicago 1948, s. 253.

[455] Oficjalna strona stowarzyszenia Boarding Schools Survivors, http://www.boardingschoolsurvivors.co.uk/index.htm

Inne stowarzyszenie – Boarding Concern – zajmuje się, między innymi działalnością terapeutyczną oraz propagowaniem wiedzy na temat zagrożeń związanych z posyłaniem dzieci do szkół z internatem (poprzez organizację konferencji i wydawanie popularnych publikacji)[456].

Warto w tym miejscu zauważyć, że zarówno w Związku Radzieckim, jak i w nazistowskich Niemczech uważano szkoły z internatem za znakomite miejsce wychowania nowego pokolenia w duchu dominującej ideologii. U podstaw rozwoju systemu szkół z internatem w pierwszym z wymienionych krajów leżało przekonanie, że „wpływ ojca i matki na dziecko jest często niewłaściwy, (…) sprzeczny z (…) interesami państwa", przy czym uznawano także, że „relacje dziecka z państwem komunistycznym są ważniejsze niż jego relacje z rodziną"[457]. Radzieckie szkoły z internatem, które tworzone były za czasów Nikity Chruszczowa (po 1956 roku), nie miały jednak absolutnie charakteru elitarnego. Komentując ich powstawanie, pierwszy sekretarz KPZR stwierdził kategorycznie, iż – jak to podaje Effie Ambler – „w ZSRR nie ma miejsca na luksusową edukację". Ich celem była natomiast optymalizacja procesu masowej edukacji, zarówno w kontekście wychowawczym (ideologia komunizmu), jak i przygotowania młodych ludzi do podjęcia pracy zawodowej. Zakładano, że w roku szkolnym 1965/1966 w szkołach z internatem kształcić się będzie 2,5 miliona młodych ludzi[458]. U podstaw idei zakładania szkół z internatem leżało przekonanie, iż zunifikowane wychowanie i kształcenie zawodowe, pozwalające na efektywne tworzenie kolektywów, przyspieszy urzeczywistnienie idei komunistycznego społeczeństwa[459].

Z kolei George L. Mosse wskazuje, w jaki sposób naziści, zafascynowani możliwością kształtowania tożsamości oferowaną przez elitarne szkoły z internatem, tworzyli – korzystając ze wzorów brytyjskich – szkoły dla przyszłych liderów narodu, w których kształcono w duchu ideologii faszystowskiej „prawdziwych mężczyzn" Trzeciej Rzeszy. Głównymi elementami kształtowania charakteru były tu, przejęte ze szkół publicznych, „żołnierskie wartości, takie jak: samokontrola, umiłowanie porządku i woli działania, gotowość do samopoświęcenia się"[460].

---

[456] Oficjalna strona Boarding Concern, http://www.boardingconcern.org.uk/home.php?home=yes

[457] L.W. Ross, *Some Aspects of Soviet Education*, "Journal of Teacher Education" 1960, Vol. 11, No. 6, s. 548.

[458] E. Ambler, *The Soviet Boarding School*, "American Slavic and East European School", Vol. 20, No. 2, April 1961, s. 238–239, 242–243.

[459] Tamże, s. 251.

[460] G.L. Mosse, *The Creation of Modern…*, dz. cyt., s. 140.

Zarówno szkoły z internatem w Związku Radzieckim, jak i w nazistowskich Niemczech służyć więc miały jako instytucje umacniające system totalitarny. Rzeczywistość szkoły nakładała się na rzeczywistość ogólnospołeczną. Z kolei w Wielkiej Brytanii absolwenci – mających także charakter totalny – szkół publicznych żyją w społeczeństwie demokratycznym. I właśnie ten brak spójności może przyczyniać się do ich problemów adaptacyjno-emocjonalnych, choć (co w pewnym tylko stopniu paradoksalne) nie przeszkadza im on w efektywnym pełnieniu roli członków elity.

W odniesieniu do wszystkich trzech typów szkół z internatem (sowieckich, nazistowskich i brytyjskich) możemy więc stwierdzić – powtarzając za komentującym krytycznie brytyjski system wychowania Esmondem Romilly – że „są one organizacjami, w których to przy użyciu metod propagandowych wtłacza się w umysły chłopców ideologię klasy rządzącej”[461] (choć – co należy tu dodać – Eton, Harrow, Winchester czy Rugby w oczywisty sposób nie służyły systemowi totalitarnemu). Można przy tym stwierdzić, że odbywa się to zarówno na drodze przemocy symbolicznej, jak i często fizycznej.

Można na zakończenie tego podrozdziału dokonać uogólnionej analizy procesów socjalizacji, do jakich dochodzi w brytyjskich elitarnych publicznych szkołach z internatem. Pierwsza kategoria, która może tu znaleźć zastosowanie, to „instytucja totalna”, wprowadzona do socjologii przez Ervinga Goffmana. Publiczne szkoły z internatem stanowią bowiem oparte na dyscyplinie instytucje, wypełniające każdą chwilę dnia swoim „skoszarowanym” podopiecznym. Szkoła elitarna z internatem stanowi wyizolowane od zewnętrznej rzeczywistości środowisko, przy czym narzucone w nim podopiecznym reguły funkcjonowania i schematy organizacji życia są w dużej mierze oderwane od stylu codziennego życia w społeczeństwie. W taki obraz doskonale wpisuje się obsesja sportem, paramilitarne zajęcia, ujednolicone uniformy oraz rozliczne rytuały. W przeszłości istotnym elementem totalizmu była również architektura szkół i internatów, które przypominały więzienia[462] lub kościoły. Bez wątpienia jednak i dziś takie

---

[461] Podaję za: J. Richards, *Happiest Days*…, dz. cyt., s. 16.

[462] J. Gathorne-Hardy podaje przykład jednej z najstarszych szkół z internatem – St Albans School, przebudowanej w 1361 roku, która ze względu na swoją architekturę służyła jako więzienie w czasie wojen napoleońskich (J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie*…, dz. cyt., s. 24). Porównanie szkoły publicznej do więzienia stało się również częścią potocznego dyskursu. Przykładem może być tu wypowiedź skazanego na karę więzienia za krzywoprzysięstwo Jonathana Aitkena, byłego członka konserwatywnej części Parlamentu Brytjskiego i Naczelnego Sekretarza Skarbu: „Jeśli chodzi o fizyczne cierpienia, to jestem pewien, że sobie poradzę. W latach 50. mieszkałem w Eton i wiem wszystko o życiu

elementy architektury jak boisko sportowe, kaplica, budynek szkoły czy internatu wpisują się w ideologię totalnej socjalizacji.

Z kolei Agnès van Zanten stwierdza: „Studia nad edukacją elitarną pozwoliły na zdefiniowanie pewnych wspólnych cech elitarnych instytucji edukacyjnych, które odróżniają je od innych instytucji (…). Integracja tych cech daje powód, aby określać instytucje elitarne mianem «totalnych», dostarczających poprzez formalny i «ukryty program» znaczącego drugiego [poza rodzinnym] modelu socjalizacji uczniów, który będzie miał ogromny wpływ na ich dorosłe życie – zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej”[463]. Autorka ta pisze także: „Wewnętrzna spójność w elitarnych instytucjach była także kreowana i utrzymywana poprzez wyrafinowane rytuały na wejściu i na wyjściu, jak również poprzez ważne elementy doświadczenia edukacyjnego oraz procedury umieszczania w konkretnych pokojach oraz przez różnorodne, związane z pracą fizyczną zadania do wykonania i przez aktywności o charakterze społecznym, których celem było rozwijanie silnych więzi między członkami społeczności, a szczególnie między starszymi uczniami a nowicjuszami oraz między instytucją a absolwentami”[464].

Istotą instytucji totalnej jest więc posiadanie względnie jednolitej populacji osób – o podobnej tożsamości i wspólnych celach. Względna homogeniczność populacji uczniów pozwala na urzeczywistnienie reguł, które stanowią podstawę dyscypliny. Stąd nie bez przyczyny w procedurze przyjęć do szkół publicznych tak dużą rolę odgrywają referencje i koneksje z absolwentami tych szkół. Synowie czy bracia tzw. „starych etończyków” (ale także absolwentów Harrow czy Rugby itp.) są bowiem zaznajomieni z zasadami panującymi w szkole i dostosowują się do nich, zgodnie z „logiką pokoleniową”. Jak ujmuje to Willard Waller, prywatne szkoły z internatem „posiadają stałą i homogeniczną populację”, która stanowi rezultat selekcji ekonomicznej i społecznej; przy czym jej wewnętrzna jednolitość jest wzmacniana poprzez wspólne doświadczenia oraz jasną strukturę. Uczniowie żyją jeden obok drugiego, a stabilność wewnętrzna grupy i jej izolacja od społeczeństwa oraz różnorodne atrybuty grupowej odmienności (w tym również i jednolity ubiór) przyczyniają się do wytworzenia silnego poczucia jedności. Przy tym trzeba dodać, że izolacja szkoły od reszty społeczeństwa

---

w niewygodnych kwartałach, ale zawsze będę z moimi towarzyszami” (“Daily Express”, 19 January 1999).

[463] A. van Zanten, *The Sociology of Elite Education* [w:] M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (eds), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London 2009, s. 329.

[464] Tamże, s. 330.

oraz bogactwo wewnątrzszkolnego życia przyczyniają się do wytworzenia wyraźnie odrębnej kultury, która jest instrumentem rozróżnienia i symbolem rozpoznawczym na zewnątrz[465].

Bez wątpienia to właśnie totalizacja życia i totalizacja tożsamości wokół jasno sprecyzowanych wartości i zasad powoduje, iż absolwenci tych szkół nie poddają się okolicznościom i potrafią radzić sobie z zawirowaniami losu. Tożsamość „Etończyków", zarówno ta z przeszłości, jak i współczesna, zdaje się zaprzeczać w radykalny sposób „rozproszeniu rzeczywistości", absolwent Eton nie ulega jej, lecz zawsze stara się ją przekształcić zgodnie z własnymi przekonaniami. Tożsamość ta absolutnie nie przypomina tej, która przez Zbyszka Melosika określana jest mianem (typowej dla społeczeństwa konsumpcji) „tożsamości typu supermarket", z tą (konformistyczną, jak sądzę, w swojej istocie) cechą, jaką jest „zdolność do resetowania fragmentów swojej tożsamości i wymiany ich na inne… i znowu inne (niekiedy całkowicie odmienne)"[466]. Zaprzecza ona też takiej formie tożsamości, która „przypomina kostkę Rubika, przy czym inaczej niż w przypadku owej kostki nigdy nie układa się ostatecznie jej fragmencików i kolorów (i nie dąży się do tego)", a przeciwnie – „cały czas następuje rotacja fragmentów w nieustannym procesie rekonstrukcji bez celu"[467]. Tożsamość absolwenta szkoły elitarnej jest stabilna i zintegrowana.

Jeżeli zdecydujemy się na wykorzystanie w tym miejscu teorii reprodukcji P. Bourdieu, to można też stwierdzić, że homogeniczność habitusu, który pochodzący z wyższych klas społecznych uczniowie nabywają w elitarnych szkołach publicznych, sprzyja potwierdzeniu władzy tych klas. W tej perspektywie decydujące jest to, że nadrzędnym celem edukacji w brytyjskich szkołach elitarnych nie jest przekazywanie akademickiej wiedzy, ale przede wszystkim kształtowanie charakteru i wpisywanie w umysły uczniów ideologii klasy rządzącej, jak również integracja posiadanego przez nich kapitału symbolicznego. Ćwiczenia zorientowane na rozwój fizyczny i intelektualny uczniów – aby pójść śladem analizującego poglądy P. Bourdieu Davida Schwartza – kształtują „ascetyczną kulturę samokontroli", która następnie przekształca się w zdolność kontroli nad innymi[468]. W oczywisty więc sposób socjalizacja w szkołach publicznych

---

[465] Podaję za: J. Wakeford, *The Colistered Elite. A Sociological Analysis of the English Boarding School*, London 1969, s. 40.

[466] Por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 165.

[467] Tamże.

[468] D. Swartz*, Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, London 1997, s. 205.

przyczynia się nie tylko do reprodukcji ekonomicznej, ale także społeczno-kulturowej. Można w tym miejscu przytoczyć słowa jednego z lordów, będącego absolwentem Eton, które znakomicie pokazują tę funkcję elitarnych szkół: „Mówiono nam często, że niczego nie nauczono nas w Eton. Być może to prawda, ale myślę, że robiono to doskonale”[469]. Przypominają mi się także fotografie z przeszłości pokazujące uczniów Eton. Na jednej z nich dwóch kilkunastoletnich chłopców w „dorosłych” czarnych frakach i wysokich cylindrach przygotowuje się do gry krykieta; z boku obserwują ich biednie ubrani chłopcy z klasy robotniczej. Mamy tutaj do czynienia z absolutnym kontrastem statusów, symbolem opozycyjnych miejsc w strukturze społecznej. Może to stanowić jeszcze jedno potwierdzenie tezy, że funkcja socjalizacyjna elitarnych szkół średnich z internatem stanowi integralną część ich funkcji stratyfikacyjnej.

Z kategorią instytucji totalnej łączy się, pozornie tylko z nią sprzeczna, metafora szklarni, użyta w latach sześćdziesiątych przez Roystona Lamberta[470]. Sądzę, że z jednej strony odnieść ją można do dostarczanych uczniom tych szkół „optymalnych” (oczywiście z punktu widzenia określonych celów wychowawczych) warunków kształcenia umysłu, ciała i charakteru, jednolitych dla wszystkich uczniów/roślin. Z drugiej strony odnieść ją można do zjawiska maksymalnej widzialności i braku prywatności zamkniętych w szkole z internatem uczniów. W kontekście tej metafory można przywołać fragment wspomnień absolwenta Westminster z przełomu trzeciej i czwartej dekady dwudziestego wieku, Richarda Fabera, w których pisze on, iż „w szkole panowała nieznacznie podwyższona, szklarniowa temperatura (…), która pomogła nam w rozkwitnięciu, rozwinięciu wszystkich pączków, jakie mogliśmy mieć”[471]. Metafora szklarni niesie również, moim zdaniem, i inne konotacje. Oto roślina/uczeń jest zakorzeniona w określonej glebie, czyli środowisku internatowo-szkolnym. Można też stwierdzić, że uczeń uosabiany przez ową roślinę, podobnie jak i ona, nie widzi słońca i odległych przestrzeni – świat szklarni (szkoły) jest dla niego „całym światem”. Wzrost rośliny, podobnie jak ucznia, odbywa się pod permanentnym nadzorem, w ramach reguł i warunków wyznaczonych przez ogrodników, które z pewnością młody człowiek projektuje na cały świat (na całą rzeczywistość pozaszkolną). Jego asymilacja ze szko-

---

[469] Słowa wypowiedziane przez lorda Plumera w 1916 roku, podaję za: J. Gathorne-Hardy, *The Public School Phenomenon*, London 1977, s. 151.

[470] R. Lambert, *The Hothouse Society: An Exploration Of Boarding School Life Through The Boys' And Girls' Own Writings*, London 1968.

[471] R. Faber, *A Chain of Cities: Diplomacy at the End of Empire*, London 2000, s. 25.

łą/szklarnią jest całkowita, tym bardziej że daje mu ona poczucie wyjątkowości i przekonanie, że pobyt w niej jest niezwykle cenny dla jego biografii. Szklarnia pragnie przy tym dostarczyć jak najlepszych warunków do rozwoju rośliny, a ta z kolei pragnie sprostać „oczekiwaniom szklarni", co prowadzi ją do podporządkowania się ogrodnikowi (w ten sposób w życiu rośliny zaczyna obowiązywać zasada: „to, co jest dobre dla szklarni, jest dobre dla mnie"). Jakkolwiek nie egocentryczna i zapatrzona we własny rozwój, roślina patrzy na siebie nieustannie okiem ogrodnika, postrzega siebie zawsze przez pryzmat swojego odbicia w jej szklanych ścianach.

Można w tym miejscu przytoczyć słowa amerykańskich komentatorów, odnoszące się do omawianych wyżej kwestii „efektywności" działania brytyjskich szkół z internatem w kształtowaniu tożsamości swoich absolwentów: „Istotą etosu szkół publicznych jest to, że jego cele i środki tworzą jedność. Jej wartości są urzeczywistniane w totalnym systemie społecznym. Pozbawiając uczniów dostępu do wielu ról i atrybutów, które powinni oni posiadać, żyjąc w społeczeństwie, szkoła dostarcza im w zamian swojej własnej struktury, wzorów ról, typów związków międzyludzkich, stylu życia oraz norm" [472]. Życie uczniów w szkole z internatem jest strukturyzowane „w sposób całkowity, wszechogarniający, dzięki czemu wartości są tak efektywnie (…) wpajane"[473]. Z tej perspektywy socjalizacja w brytyjskiej szkole średniej z internatem ma większe znaczenie dla biografii absolwentów niż pobyt na elitarnych uniwersytetach. Do nich bowiem absolwenci dostają się już jako osoby tożsamościowo ukształtowane na poprzednim szczeblu edukacji.

I być może dlatego właśnie podkreśla się nieprawdopodobną całożyciową identyfikację absolwentów elitarnych szkół z internatem z tymi szkołami. Jak pisze Patrick Joyce w odniesieniu do Eton, szkoły takie wytwarzają w uczniach zarówno nawyk bliski autyzmowi – „pochłonięcia samym sobą", jak i permanentny strach przed niemożnością sprostania w swoim życiu wymaganiom, jakie stawia przed nimi prestiż Eton. Jego zdaniem w całej swojej historii szkoła „wytwarzała" osoby, które „w najwyższym stopniu swą lojalność okazywały nie rodzinie czy przyjaciołom, nie Oxbridge czy nawet Bogu. Nawet nie państwu czy narodowi, ale Szkole"[474].

---

[472] I. Goodson, P. Cookson Jr., C. Persell, *Distinction and Destiny: the importance of curriculum form in elite American private schools*, "Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education" 1997, Vol. 18, No. 2, s. 177.

[473] Tamże.

[474] P. Joyce, *A State of Freedom*…, dz. cyt., s. 283–284.

3 Elitarne licea we Francji i paradoksy ruchliwości konkurencyjnej

Współczesne szkolnictwo francuskie ma mieć w założeniu charakter merytokratyczny, być otwarte na najlepszych, przy rezygnacji z uwzględnienia jakichkolwiek askryptywnych cech rywalizujących ze sobą o sukces jednostek[475]. Stanowi to bezpośrednią konsekwencję egalitarnych ideałów mających swoje źródło jeszcze w czasach rewolucji francuskiej. Istotą procesów selekcyjnych na poszczególnych jego poziomach ma być wartościowanie „arystokracji intelektu", przy jednoznacznej rezygnacji z dominującej roli tego tradycyjnego kryterium, jakim przez wieki było pochodzenie/urodzenie (logicznym jest przy tym, że – jak pisze Margaret Archer – o ile edukacyjnym ideałem w Anglii był dobrze wychowany dżentelmen, o tyle we Francji – już od początków XIX wieku – większy nacisk kładziono na wykształcenie wyspecjalizowanego eksperta[476]). W tym kontekście, najważniejsze – w konstruowaniu kariery społeczno-zawodowej – są dyplomy najlepszych szkół średnich i uczelni, a w szczególności prestiżowych *grandes écoles*[477],

---

[475] U podstaw koncepcji merytokracji leży rezygnacja z esencjalizmu w postrzeganiu jednostki oraz eksponowanie idei sprawiedliwej walki o sukces edukacyjny i społeczny. W praktyce politycznym ideałem staje się tutaj zasada „równości dostępu" i „równości możliwości" (szans), przy czym istnieje tu przekonanie, że jeśli równość na wstępie zostanie zapewniona, to w tym swoistym wyścigu o sukces społeczny wygrają najlepsi. Merytokratyzm rezygnuje z determinizmu biologicznego, głoszącego prymat wrodzonych różnic w wyjaśnianiu przyczyn zróżnicowania w osiągnięciach edukacyjnych i społecznych (takich jak na przykład rasa, klasa społeczna czy płeć), por. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość…*, dz. cyt., s. 137–138.

[476] M. Vaughan, M.S. Archer, *Social Conflict…*, dz. cyt., s. 17–18.

[477] *Grandes écoles* są to najlepsze uczelnie francuskie, w których kształci się niewielka elita najlepszych; ich dyplom w praktyce zapewnia karierę społeczno-zawodową i wysoką pozycję społeczną; charakteryzują się wysoką selektywnością „na wejściu". Stanowią więc część edukacji wyższej, jednak cieszą się znacząco wyższym prestiżem niż uniwersytety francuskie.

przy czym kształcenie elit leży w zakresie odpowiedzialności państwa[478].

Jednakże, jak ujmuje to Philip Michael Hett Bell, u ideologicznych podstaw pojęcia „arystokracji intelektu" od początku leżało dążenie do „zachowania dominacji klas uprzywilejowanych, które posiadały bogactwo i pozycję, pozwalającą im na posyłanie swoich dzieci do najlepszych szkół, po to, aby w konsekwencji uzyskały one wstęp do *grandes écoles*". Idąc dalej śladem rozważań tego samego autora, można stwierdzić, że w takim podejściu „kariera była co prawda otwartą dla osób utalentowanych, lecz talent mógł być jedynie rozwijany w określony sposób i tylko w kręgu pewnych [stojących wysoko w hierarchii] grup społecznych"[479]. W konsekwencji nawet utalentowane osoby z „nieodpowiednich" grup społecznych pozbawione zostały – poprzez bezwzględne mechanizmy selekcji – dostępu do edukacyjnych kredencjałów, pozwalających im na osiągnięcie sukcesu społeczno-zawodowego. Tak pisze komentujący stratyfikacyjną funkcję XIX-wiecznego szkolnictwa francuskiego Robert Anderson: „Jeżeli pojęcie «nowa arystokracja» jest w ogóle uprawomocnione, to z pewnością można je zastosować w odniesieniu do często wielopokoleniowych związków *haute bourgeoise*[480] z partykularnymi *grandes écoles* oraz sektorem biurokratycznym najwyższego szczebla [*grands corps*], w którym podejmowano pracę po uzyskaniu dyplomu[481]". Grupa ta, której przedstawiciele zajmują najbardziej eksponowane stanowiska w aparacie państwowym i całym społeczeństwie, posiadała także, aby odwołać się do słów tego samego autora, „swoją tradycyjną mentalność (…), którą [przywoływany przez Andersona] Bourdieu nazywa *noblesse d'État*[482] z jego odróżnialnym habitusem (…)", który potwierdzany był zarówno przez kształcenie w *grandes écoles*, jak i w prestiżowych, występujących na poziomie postśrednim klasach przygotowaw-

---

[478] R. Anderson, *Aristocratic Values and Elites Education in Britain and France* [w:] D. Lancien, M. de Saint-Martin (eds), *Anciennes et nouvelles aristoracies de 1880 a nos jours*, Pari 2007, s. 262.

[479] P.M. Hett Bell, *France and Britain, 1940–1994: The Long Separation*, London 2014, s. 264–265.

[480] Termin odnoszący się do najwyższych klas społecznych we Francji; tworzą je rodziny posiadające ogromne majątki oraz bogatą tradycję kulturową. Jej członkowie posiadają bardzo dobre wykształcenie i są zatrudnieni w zawodach i na stanowiskach o najwyższym prestiżu społecznym, na najwyższych stanowiskach.

[481] R. Anderson, *Aristocratic Values and Elites…*, dz. cyt., s. 268.

[482] Urzędnicy państwowi najwyższego szczebla postrzegani jako uprzywilejowana elita wykształcona w takich najlepszych szkołach wyższych, jak na przykład École Nationale d'Administration.

czych (*classes préparatoires*) do tych placówek oraz wcześniej – w elitarnych liceach[483].

W praktyce i obecnie mamy do czynienia z taką samą sytuacją – niewielka grupa nadzwyczajnych liceów, jak również prowadzonych przez nie klas przygotowawczych oraz najznakomitsze *grandes écoles* tworzą jeden bardzo jednoznaczny w swojej symbolice oraz mający realny wpływ na społeczeństwo i biografie jego absolwentów system szkolnictwa elitarnego. Można także stwierdzić, iż zarówno współcześnie, jak i za czasów Napoleona (i w kolejnych epokach politycznych) to państwo legitymizuje we Francji – poprzez instytucje edukacji średniej i wyższej – kształcenie składającej się z niewielkiej liczby osób elity koniecznej do efektywnego jego funkcjonowania, wykluczając w praktyce z dostępu do niej osoby pochodzące z niższych klas społecznych[484]. Trudno też nie zauważyć, że we Francji to właśnie edukacja i wykształcenie odgrywają główną rolę w procesach stratyfikacji społecznej. W tym kontekście trzeba się zgodzić się z twierdzeniem Marco Alberio, który pisze, że we Francji „szkoła znajduje się w centrum nierówności społecznych, i także – w znaczeniu ogólniejszym – w centrum stosunków społecznych. Wokół szkoły i edukacji powstało wiele strategii (…) świadomie podejmowanych przez klasę średnią, których celem jest uzyskanie najbardziej prestiżowych edukacyjnych kredencjałów (…)", co prowadzi także do różnorodnych „«obsesji», zaostrzających problem nierówności społecznych"[485].

Trzeba stwierdzić, że system szkolnictwa francuskiego ma charakter bardzo selekcyjny, a jednocześnie stanowi najbardziej integralną część (a być może nawet rdzeń) procesów reprodukcji społecznej. W konsekwencji krytycy jego elitarnego charakteru uważają, iż nie tyle ma on charakter merytokratyczny, ile raczej „klasowo-merytokratyczny"[486] – rywalizacja o dostęp do elitarnych placówek na poziomie średnim i wyższym rozgrywa się głównie w obrębie populacji uczniów pochodzących z klas wyżej usytuowanych w hierarchii społecznej. System ten opiera się w znacznie więk-

---

[483] Por. R. Anderson, *Aristocratic Values and Elites Education*…, dz. cyt. s. 268.

[484] M. Vaughan, M.S. Archer, *Social conflict*…, dz. cyt., s. 189.

[485] M. Alberio, *Education And Social Inequalities*..., dz. cyt.

[486] A. van Zanten, *Meritocractic competition and institutional sponsorship in traditional and new forms of access to elite institutions*, s. 3, http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=10669. Szerzej na ten temat: M. Euriat, C. Thelot, *Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990*, Revue Française de Sociologie, 1995, Vol. 36, No. 3; V. Albouy, T. Waneck, *Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles*, „Économie et statistique" 2003, N° 361, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es361b.pdf

szym stopniu na wspomnianych już mechanizmach ostrej selekcji, wykluczających w sposób zdecydowany osoby niżej usytuowane w hierarchii klasowej, niż na mechanizmach ruchliwości społecznej. Działa przy tym zarówno poprzez swoje wymagania formalne (odnoszące się na przykład do wyników różnego typu egzaminów), jak i na drodze oddziaływań na aspiracje i wywieranie wpływu na wybory edukacyjne rodziców i dzieci. Tworzy przy tym bardzo nieprzyjazny klimat dla przełamywania bariery elitarności, która broni dostępu do edukacji w najlepszych placówkach osobom z nieuprzywilejowanych środowisk społecznych (w tym i emigrantom).

Odwołując się do opinii Petera Gumbela, można przy tym stwierdzić, że narzędziem stratyfikacji we Francji jest „bezwzględny rywalizacyjny konkurs", a „dla niewielkiej liczby wyselekcjonowanych przeznaczono wielkie nagrody. Ci ludzie są pełni pewności siebie, czasami aroganccy, zajmują najwyższe pozycje w społeczeństwie (…) Zwycięzcy muszą być podobni do siebie. Skończyli te same szkoły, pochodzą z tych samych środowisk, i osiągają szczyty, zdając egzaminy, do których byli przygotowywani od najwcześniejszych lat życia[487]".

I rzeczywiście, nietrudno zauważyć, że droga życiowa wielu znamienitych Francuzów była związana z trzema słynnymi instytucjami. Oto podejmowali oni naukę w prestiżowym Lycée Henri-IV lub Lycée Louis-le-Grand, kontynuowali ją w jednej z trzech najbardziej prestiżowych francuskich szkół wyższych: École Normale Supérieure, Sorbonie lub Collège de France, a życie kończyli w krypcie Panteonu (miejsce pochówku najznamienitszych postaci Francji). Nie bez znaczenia jest tu położenie wszystkich tych wymienionych wyżej wspaniałych instytucji – zlokalizowane są one w słynnej Dzielnicy Łacińskiej[488], co wskazuje na ich wzajemne bliskie i nierozerwalne, ale i symboliczne związki[489]. Trzeba też dodać, że zdecydowana większość elitarnych liceów francuskich znajduje się w stolicy Francji. Hélène Buisson-Fenet i Hugues Draelants wyrażają w tym kontekście swoje przekonanie, iż „w wysokim stopniu scentralizowany, bardzo paryski charakter francuskiej elitarnej edukacji (...) musi być brany pod uwagę przy porównaniach ze zdecentralizowanym w dużej mie-

---

[487] P. Gumbel, *France's Got Talent. The Woeful Consequences of French Elitism*, 2013, Kindle Edition, e-book, bez numeracji stron.

[488] Dzielnica Łacińska – Le Quartier Latin, akademickie centrum Paryża.

[489] C. Chimisso, *Writing the History of the Mind: Philosophy and Science in France, 1900 to 1960s*, Ashgate 2008, s. 20.

rze systemem amerykańskim”[490] – we Francji bardzo istotnym czynnikiem określającym możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego jest zarówno miejsce zamieszkania ucznia, jak i lokalizacja szkoły, do której uczęszcza[491].

Na czym polega istota elitarności najlepszych paryskich szkół średnich – najznakomitszych liceów, których absolutnym uosobieniem są wspomniane już Lycée Henri-IV i Lycée Louis-le-Grand? Zrozumienie elitarnego charakteru tych placówek wymaga odwołania się do ich historii. I tak jeszcze w końcu XIX wieku, aby odwołać się do opinii Philippe'a Ariès, nie uważano, aby edukacja uniwersytecka była podstawą uznania kogoś za dobrze wykształconego. Odpowiednikiem wykształcenia nabywanego w brytyjskich uniwersytetach – Oxfordzie czy Cambridge – nie była wówczas edukacja odbierana na Sorbonie, lecz w szkołach średnich: Louis-le-Grand lub Stanislas[492]. Na przełomie XIX i XX wieku liceum stało się przy tym częścią systemu społecznego uprawomocnienia tej klasy społecznej, jaką jest burżuazja. Wraz z wieńczącym naukę uzyskaniem *baccalauréat*[493] stanowiło ono, jak pisze E. Gablot, „realną barierę gwarantowaną przez państwo, ochronę przeciwko inwazji [osób z niższych klas]". Rodzina wywodząca się z ludu mogła co prawda uzyskać status przynależny burżuazji, lecz dopiero w następnym pokoleniu. Zdaniem Edmonda Gablota rodzina odnosiła sukces edukacyjny, „jeśli jej dzieci ukończyły szkołę średnią i zdołały uzyskać *baccalauréat*"; aby stać się członkiem wyższych klas społecznych, trzeba było mieć ów dyplom – był to warunek konieczny[494].

W drugiej połowie XIX wieku we Francji, jak podają autorzy ówczesnego raportu dotyczącego szkolnictwa średniego na świecie, sporządzonego dla brytyjskiej królowej Wiktorii, istniało siedem „wspaniałych klasycznych" szkół średnich: Lycée Louis-le-Grand, Lycée Napoléon, Lycée Saint-Louis, Lycée Charlemagne, Lycée Bonaparte, Collège de Burbon, Collegium Stanislas i College Rollin. Podkreślają oni przy tym, że każda z nich

---

[490] H. Buisson-Fenet, H. Draelants, *School-linking processes: describing and explaining their role in the social closure of French elite education*, "Higher Education" 2013, No. 66, s. 42.

[491] Tamże.

[492] P. Ariés, *Century of Childhood. A Social History of Family Life*, New York 1962, s. 144.

[493] Autorka będzie w swojej pracy używać francuskiego słowa *baccalauréat* – z uwagi na to, że specyfika tego egzaminu różni się w dużym stopniu od polskiej matury; poza tym pojęcie to nie jest tłumaczone w żadnym z wydanych w języku angielskim czy niemieckim tekstów poświęconych szkołom średnim we Francji.

[494] E. Gablot, *La Barriere et le niveau*, Paris 1930, s. 126, podaję za: M. Vaughan, M.S. Archer, *Social conflict*…, dz. cyt., s. 187.

jest równa pod względem prestiżu najlepszym elitarnym publicznym szkołom angielskim, typu Eton czy Harrow[495].

Spośród tych placówek przywołać można jako reprezentatywny przykład publiczne paryskie Lycée Louis-le-Grand. Jego początki sięgają 1563 roku, kiedy to przez zakon jezuitów została założona szkoła Collège Clermont. „Jezuicki koledż Paryża – jak pisał w 1862 roku Élie de Beaumont – przez długi czas był kolebką państwa, najbardziej płodnego ze wspaniałych mężów"[496]. Posiada prestiżową lokalizację przy ulicy Saint-Jacques w Paryżu, sąsiadując z Collège de France, Sorboną i innym elitarnym liceum – Lycée Henri-IV (jak napisano w 1868 roku: „Położony na brzegu Sekwany, w starej dzielnicy szkół i obiektów religijnych, w sąsiedztwie Sorbony i Kościoła pod wezwaniem Świętej Genowefy nieco zrujnowany front Louis-le-Grand (…) idealnie wpisuje się w starożytność i klimat regionu"[497]).

Philippe Ariés pisze o tym liceum jako o miejscu kształcenia najznamienitszych rodów francuskich[498]. Jego uczniami byli między innymi pisarze: Molier (absolwent z roku 1639), Wolter (1711), Victor Hugo (1818), Charles Baudelaire (który został dyscyplinarnie usunięty ze szkoły w roku 1839; ukończył Collège Saint Louis), Denis Diderot (1732), Markiz de Sade; artyści: Edgar Degas (1853), Eugène Delacroix, a także współcześni trzej prezydenci: Georges Pompidou (1944), Valéry Giscard d'Estaing (1948), Jacques Chirac (1950), filozofowie i socjologowie światowej sławy: Jacques Derrida, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Jean-Paul Sartre, Roland Barthes (1934), oraz psycholog i autor testu badającego inteligencję – Alfred Binet, a także Maximillien Robespierre.

Obecnie na internetowej stronie szkoły możemy przeczytać, iż liceum zmierza do urzeczywistnienia idei doskonałości, co sprawia, że „odgrywa ono kluczową rolę w kształceniu francuskich elit". Kryterium selekcji, jak napisano, są tu „osobiste zasługi [uczniów] – poprzez (…) ciężką pracę". Koresponduje z tym dewiza szkoły, która brzmi: „Do liceum nie można dostać się z powodu sławnego nazwiska, ale tu można na nie zapracować",

---

[495] Schools Inquiry Commision, *General Report of Assistant Commissioners: Burgh School in Scotland and Secondary Education in Foreign Countries*, London 1868, s. 485.

[496] W tym samym raporcie pojawia się wzmianka dotycząca etymologii nazwy elitarnego liceum Louis-le-Grand (być może należy ją potraktować jako anegdotę). Oto tę słynącą z wysokiego poziomu nauczania jezuicką szkołę w Clermont pewnego razu odwiedził Ludwik XIV. Członek jego orszaku wyraził ogromny podziw dla umiejętności uczniów. Na to król odparł: „A czego się spodziewałeś? Przecież to moja szkoła". Jeszcze tej samej nocy jezuici zmienili nazwę szkoły na Louis-le-Grand (por. Schools Inquiry Commission, *General Report of Assistant Commissioners...*, dz. cyt., s. 484).

[497] Tamże, s. 485.

[498] P. Ariés, *Century of Childhood…*, dz. cyt., s. 192.

co ma podkreślać merytokratyczny charakter placówki[499] (warto dodać, że nie są publikowane żadne dane dotyczące składu społecznego populacji uczęszczających do niej uczniów; to samo odnosi się do innych elitarnych francuskich placówek na poziomie średnim). I rzeczywiście, liceum Louis-le-Grand jest – jak to zostanie wykazane – uważane za „oficjalnego dostarczyciela" studentów do *grandes écoles*, szczególnie do École Polytechnique i École Normale.

Z kolei „Le Monde" – wpływowy francuski dziennik – nazwał paryskie licea: Louis-le-Grand, Henri-IV i znakomitą średnią szkołę prywatną Sainte Geneviève, mieszczącą się w Wersalu – fabrykami elity dostarczającymi przepustek do elitarnego szkolnictwa wyższego i do sukcesu[500]. Uważa się przy tym, że znacznie trudniej dostać się do elitarnych liceów niż do *grandes écoles* (jako przykład można podać, że w roku 2010 tylko 6% aplikujących do liceum Henri-IV zostało do niego przyjętych, w porównaniu z 10% ubiegających się o przyjęcie do znakomitej i bardzo elitarnej École Polytechnique[501]). Przy czym ten właśnie „licealny" szczebel edukacji, jak pokazują badania, w dużej mierze decyduje o możliwościach odniesienia w przyszłości przez absolwentów sukcesu społeczno-zawodowego[502]. We Francji, w przeciwieństwie do Wielkiej Brytanii, nie publikuje się jednak danych statystycznych dotyczących losów społeczno-zawodowych czy ścieżek kariery absolwentów poszczególnych najlepszych liceów; byłoby to politycznie niepoprawne, sprzeczne z orientacją na egalitaryzm. Można w tym miejscu przytoczyć jedynie za Ezrą Suleimanem dane, z których wynika, że w roku 1974 ponad jedna trzecia członków kilkusetosobowej francuskiej elity administracyjnej była absolwentami elitarnych liceów paryskich, w tym Louis-le-Grand ukończyło 12,3% owej elity, Henry-IV – 6,6%, Janson-de-Sailly – 9,9%, Saint-Louis – 3,7%, Montaigne – 1,2%, Condorcet – 3,7%. Z innych znakomitych liceów francuskich wywodziło się wówczas 19,8% osób należących do tej grupy (co łącznie daje 56,8%)[503].

---

[499] Oficjalna strona liceum Lycée Louis-le-Grand, http://www.louislegrand.org/index.php/anglais-presentations-61

[500] M. Baumard, *Ces lycées qui monopolisent la fabrique des élites*, „Le Monde", 12 Octobre 2011, http://www.lemonde.fr/societe/article/2011/10/12/ces-Lycées-qui-monopolisent-la-fabrique-des-elites_1586236_3224.html

[501] B. Darchy-Koechlin, H. Draelants, *'To belong or not to belong?' The French model of elite selection and the integration of international students*, "French Politics" 2010, Vol. 8, 4, s. 445.

[502] J. Naudet, *Paths o the Elite in France and in the United States* [w:] A. van Zanten, S.J. Ball, B. Darchy-Koechlin (eds), *World Yearbook of Education 2015: Elites, Privilege and Excellence: The Redefinition of Educational Advantage*, New York 2015, s. 192.

[503] E. Suleiman, *Elites in French Society: The Politics of Survival*, Princeton 1978, s. 68.

W odniesieniu do wymienianych tutaj elitarnych liceów można mówić o trzech etapach ich selekcyjnego działania w zakresie dostarczania członków elity francuskiej. Po pierwsze, są one selekcyjne „na wejściu", po drugie, selekcjonują „w trakcie" – poprzez odpowiednie kanalizowanie zainteresowań oraz wskazywanie różnych ścieżek edukacyjnych i możliwości wyboru, po trzecie wreszcie – selekcjonują „na końcu", poprzez umieszczanie swoich najlepszych absolwentów w elitarnych klasach przygotowawczych do *grandes écoles* (zagadnienie to zostanie omówione w kolejnej części tego rozdziału). Nic więc dziwnego, że Joseph Amber Barry pisze, iż to właśnie liceum (a nie uniwersytet) leży „w sercu edukacji francuskiej"[504].

Warto dodać, że współczesne elitarne licea paryskie (Louis-le-Grand, Henri-IV, Janson-de-Sailly, Stanislas) oraz wersalskie (Sainte Geneviève oraz Hoche) opuszcza co roku stosunkowo niewielka liczba absolwentów[505] (we Francji istnieje 2640 liceów o profilu ogólnym i technicznym i 1637 o profilu zawodowym; ogólna liczba uczniów w tych pierwszych wynosiła ponad 1 milion 435 tysięcy osób, a w tych drugich ponad 705 tysięcy osób – dane dla roku 2012[506]). Jednakże charakteryzujący je wysoki poziom nauczania, a przede wszystkim potencjał stratyfikacyjny, którym dysponują (wpływ na całożyciową karierę społeczno-zawodową absolwentów) sprawia, że ich status jest wręcz nadzwyczajny[507]. Wiąże się to także z ich bardzo eksponowaną tradycyjną elitarnością oraz specyfiką dostarczanych uczniom (i niemożliwych do uzyskania gdzie indziej) kompetencji, które stanowią „niezwykle wpływową mieszankę paryskiego intelektualizmu i precyzji urzędników państwowych wyższego szczebla"[508].

Obecne w świadomości społecznej przekonanie na temat przepaści, jaka dzieli elitarne licea i resztę francuskich placówek oświatowych tego typu, utrwalane jest przez publikację dziesiątek rankingów dotyczących szkół średnich (Annie Feyfant pisze wręcz o obsesji mediów rankingami

---

[504] J. Amber Barry, *France*, [b.m.] 1985, s. 100.

[505] Lycée Louis-le-Grand aktualnie kształci około 1800 uczniów: 850 w liceum (i 950 w tzw. *classes préparatoires*, czyli w klasach przygotowawczych do grandes écoles), z kolei Henry-IV w roku akademickim 2014/2015 kształci 858 uczniów (oraz uczniów w klasach przygotowawczych) – dane pochodzą z oficjalnych statystyk Lycée Henry-IV, http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=103

[506] Raport francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej: *School Education in France 2012*, s. 23-24, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/3/2013_School_Education_in_France_244073.pdf

[507] P. Harrigan, *Mobility, elites, and education in French Society of the Second Empire*, Ontario 1980, s. 20.

[508] S.G. Brint, *Schools and Societies*…, dz. cyt., s. 144.

licealnymi)[509]. Oto bowiem najlepsze licea przyciągają najlepszych uczniów z gimnazjów; z kolei szkoły, które nie cieszą się prestiżem, próbują umieścić swoich najlepszych uczniów w dobrych liceach[510]. Trudno przytoczyć tutaj wyniki wszystkich tych rankingów, dokonywanych według różnych, niekiedy bardzo skomplikowanych, metodologii. Warto podać jednak choćby dwa przykłady. Oto w opracowanej w 2015 roku przez najstarszy francuski dziennik informacyjny „Le Figaro" prestiżowej wieloczynnikowej klasyfikacji najlepszych liceów francuskich pierwsze miejsce *ex aequo* uzyskały: paryskie Henri-IV, Louis-le-Grand i wersalskie liceum Hoche, a elitarne Sainte Geneviève zajęło miejsce 13–16[511]. Z kolei w klasyfikacji opartej na innej serii kryteriów, którą opracowało popularne internetowe czasopismo „lintern@ute", liceum Louis-le-Grand zajęło drugie miejsce, Henri-IV – trzecie, Hoche 4–5, a Sainte Geneviève – 10–14[512]. Trzeba w tym miejscu dodać, że miejsce poszczególnych szkół w rankingach, w których bierze się pod uwagę głównie kryteria o charakterze „mierzalnym", nie do końca pokrywa się – podobnie zresztą, jak to ma miejsce w Wielkiej Brytanii – z posiadanym przez nie prestiżem czy możliwościami, jakie w zakresie uzyskania sukcesu społeczno-zawodowego posiadają jego absolwenci.

Omawiając prestiż elitarnych liceów francuskich, warto także przywołać wyniki „Le concours général", niezwykle prestiżowego ogólnokrajowego konkursu skierowanego do uczniów drugich i trzecich klas szkół licealnych (wszystkich typów liceów), który co roku odbywa się we Francji [513]. I tutaj dostrzec można znakomite wyniki uczniów kształcących się w paryskich placówkach. I tak w roku 2014 w kategorii języka angielskiego w konkursie dla trzecioklasistów pierwsze miejsce zajął uczeń liceum Louis-le-Grand. Podobnie rzecz się miała przypadku kategorii *Composition française* (składnia francuska). Z kolei w kategorii określonej jako „Dysertacje z filozofii" drugie i trzecie miejsce zajęli uczniowie III klasy liceum Henri-IV. W konkursie dla drugoklasistów w kategorii „Edukacja muzyczna" pierwsze miejsce zajął uczeń tegoż samego liceum podobnie jak trzy pierwsze

---

[509] A. Feyfant, *School segregation and élites education,* „Lettre d'information" no 14 – January 2006, http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/english/14–january-2006_en.php

[510] L. Mitchell, *French education, Equal or Elitist?* [w:] W. Kidd, S. Reynolds (red.), *Contemporary French Cultural Studies*, New York 2014, s. 59.

[511] *Classement des Lycées au Bac 2015*, „Le Figaro", http://classement-Lycées.etudiant.lefigaro.fr/

[512] A. David, *Classement des lycées 2015: le meilleur lycée de France (palmarès)*, „lintern@ute", 2 avril 2015, http://www.linternaute.com/actualite/education/1215432–classement-Lycée/

[513] Więcej na temat istoty konkursu i procedur konkursowych zob. *Association des Lauréats du Concours Général*, http://concoursgeneral.free.fr/

miejsca w kategorii „Geografia". Z kolei drugie miejsce w konkursie z historii dla drugoklasistów zajął uczeń liceum Stanislas. W najbardziej chyba prestiżowym z konkursów dla trzecioklasistów – z matematyki – pierwsze miejsce zajął uczeń Louis-le-Grand, a wśród pięciu osób wyróżnionych znaleźli się kolejni trzej uczniowie Louis-le-Grand oraz jeden z Henri-IV. W kategorii „Fizyka i chemia" w konkursie dla trzecioklasistów drugą i trzecią nagrodę zdobyli uczniowie Louis-le-Grand, a ponadto spośród pięciu wyróżnień uczniom tej szkoły przyznano aż cztery. Uczeń z Henri-IV zdobył także pierwsze miejsce w konkursie dla trzecioklasistów w kategorii „Język rosyjski", a uczeń Louis-le-Grand – drugie miejsce w konkursie dla trzecioklasistów w kategorii przyrodniczej (*Sciences de la vie et de la Terre*, czyli „Nauki o życiu i ziemi"). W konkursie dla drugoklasistów z języka łacińskiego pierwsze miejsce zajął uczeń liceum Stanislas (przyznawana była tylko jedna nagroda główna), a dwa wyróżnienia zdobyli uczniowie liceów Louis-le-Grand i Henri-IV. Z kolei w kategorii „Język grecki" nagrodę główną i jedno z wyróżnień uzyskali uczniowie liceum Stanislas, a w konkursie dla drugoklasistów z łaciny uczeń tej samej placówki zajął drugie miejsce[514].

Powtórzę w tym miejscu ponownie: francuskie klasyfikacje liceum oparte na wyrażonych w liczbach wynikach egzaminów czy testów (a tym bardziej – konkursów) nie przekładają się w sposób „automatyczny" na możliwości uzyskania sukcesu edukacyjnego przez absolwentów danego liceum. To bowiem zależy od innych, często pozaakademickich czynników.

Warto w tym miejscu przywołać poglądy Anette d'Iribarne i Philippe'a d'Iribarne'a, dotyczące roli szkolnictwa średniego w procesach stratyfikacji w społeczeństwie francuskim. Autorzy ci są zdania, iż – niezależnie od egalitarnego dziedzictwa politycznego – wśród francuskich elit istnieje przekonanie, że edukacja dla mas powinna potwierdzać ich „społeczne przeznaczenie" i być zorientowana na to, co praktyczne i zawodowe[515]. W konsekwencji w zdroworozsądkowym myśleniu Francuzów o edukacji to, co demokratyczne, i to, co elitarne, splata się ze sobą w sposób nierozerwalny[516]. W praktyce społecznej prowadzi to do „połączenia formalnej równości z (…) realnymi nierównościami, z (…) relatywnie ukrytymi formami selekcji na wejściu do najlepszych szkół"[517]. Teoretycznie więc każdy może podjąć na-

---

[514] Wyniki konkursów dla roku 2014 – *Concours Général Palmarès National*, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2014/67/5/_palmares_national2014_339675.pdf

[515] A. d'Iribarne, P. d'Iribarne, *The French education system as the expression of a political culture*, "European Journal of Vocational Training" 1999, No. 17, s. 31.

[516] Tamże, s. 32.

[517] Tamże.

ukę w elitarnych szkołach średnich, jednakże w praktyce aspiracje i odpowiednie kompetencje intelektualne w tym zakresie posiadają niemal wyłącznie osoby pochodzące z określonych klas, tj. stojące wysoko w hierarchii społecznej.

Trzeba zwrócić także uwagę na kluczowy mechanizm stratyfikacyjny, funkcjonujący w ramach szkolnictwa licealnego, którego działanie można zaobserwować w ostatnich dekadach. Oto bowiem inaczej niż to miało miejsce w przeszłości, dostęp do *baccalauréat* nie jest już ograniczony i zarezerwowany wyłącznie dla klas wyższych i średnich. Stał się on powszechny (demokratyzacja dostępu objęła wszystkie poziomy szkolnictwa francuskiego). Nie oznacza to jednak bynajmniej, iż we Francji powstał system egalitarny. Wręcz przeciwnie, wyłoniły się nowe, bardzo rygorystyczne w swojej istocie mechanizmy selekcji. Konsekwencje demokratyzacji dostępu do poszczególnych szczebli edukacji Olivier Cousin opisuje w następujący sposób: „Nierówność istnieje, ale została przemieszczona”[518]. Istotny nie już sam w sobie dostęp do gimnazjum, liceum czy placówki edukacji wyższej, tego rodzaju edukacja ma bowiem charakter otwarty. „Teraz najważniejszy jest (…) typ szkoły [średniej] lub typ uniwersytetu, do którego się uczęszcza, typ uzyskanego *baccalauréat*”[519]. Na etapie szkoły średniej, jak pisze O. Cousin, „nierówność jest obecnie urzeczywistniania poprzez dokonywane przez uczniów wybory spośród dostępnych opcji i przedmiotów”. O ile więc kiedyś kluczowym problemem był dostęp do poszczególnych szczebli szkolnictwa, to obecnie zdaniem tego samego autora, konstruowanie nierówności odbywa się poprzez zintensyfikowanie procesów różnicujących status różnych szkół oraz różne „kanały mobilności” w ramach każdej z tych szkół[520]. Demokratyzacja dostępu do szkolnictwa średniego przyniosła więc „przemieszczenie nierówności i powstanie nowych strategii w celu uzyskania dystynkcji”[521].

Marie Duru-Bellat i Alain Mingat twierdzą w tym kontekście, że otwartość francuskiego szkolnictwa średniego na egalitaryzm jest pozorna: mamy tu do czynienia z „mechanicznym efektem otwarcia systemu dla większej ilości osób, ale w żaden sposób nie nastąpiło zwiększenie egalita-

---

[518] O. Cousin, *Changing Cultures and Schools in France,* [w:] *World Yearbook of Education 2001: Values, Culture and Education*, O. Cairns, R. Gardner, D. Lawton (eds), New York 2001, s. 210.

[519] Tamże.

[520] Tamże.

[521] Por. French Report Working Group, *Challenges for the Democratization of the French Education System,* [w:] *Conditions of School Performance in Seven Countries, A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results*, H. Döbert, E. Klieme, W. Sroka (eds), Berlin – New York 2004, s. 260.

ryzacji karier [edukacyjnych] w jego ramach”[522]. Dostrzec można natomiast wspomniane już coraz większe zróżnicowanie w ramach szkolnictwa średniego. Można tu odwołać się do stwierdzenia, że jedną z konsekwencji wprowadzenia masowego dostępu do szkolnictwa średniego i *baccalauréat* było pogłębienie się przepaści między elitarnymi liceami a resztą szkół (przy czym wszelkie próby podejmowania akcji afirmatywnych czy „pozytywnej dyskryminacji”, których celem było zwiększenie dostępu do elitarnych liceów najzdolniejszych dzieci z klas nieuprzywilejowanych, nie przyniosły widocznych rezultatów, a jedynie uwiarygodniły cały system)[523].

Twierdzi się przy tym, że nierówności edukacyjne są obecne w ramach całego francuskiego systemu edukacji – od szkoły podstawowej poprzez gimnazjum do liceum[524]. Warto w tym miejscu opisać logikę procesów selekcyjnych na poziomie szkolnictwa średniego, a w szczególności – jego poziomu drugiego, czyli liceum. I tak pierwszym wyznacznikiem potencjału akademickiego ucznia jest wynik pisemnego testu zdawanego przez uczniów w wieku lat 15, tj. na zakończenie gimnazjum (*brevet de Collège* – dyplom ukończenia gimnazjum) z języka francuskiego, matematyki, historii i geografii. Stanowi on podstawę przyjęcia do liceum[525]. We Francji istnieją trzy typy liceów. Pierwszy rodzaj to najbardziej prestiżowe trzyletnie licea ogólnokształcące (*lycée général*), dające największe możliwości kontynuowania nauki w placówkach edukacji wyższej; drugi typ to trzyletnie licea techniczne (*lycee technologique*), a trzeci – dwuletnie licea zawodowe (*lycee profesionnel*), przeznaczone dla uczniów, którzy nie mają aspiracji, by uzyskać dyplom szkoły wyższej. W interesującym mnie typie liceum – ogólnokształcącym istnieją trzy rodzaje klas: ekonomiczno-społeczna (*éco-*

---

[522] Podaję za: tamże.

[523] Por. na przykład: rezultaty badań Jean-Paula Caille'a, *Les projets d'avenir des enfants d'immigres, Insee Premiere*, Septembre 2005, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/Dos1RefImm.pdf.

[524] French Report Working Group, *Challenges for the Democratization…*, dz. cyt., s. 224; Duże znaczenie przypisuje się w tym kontekście strategiom rodziców mającym na celu planowanie kariery edukacyjno-społecznej dziecka. Używa się tu określenia: rodzicokracja (*parentocratie*) (A. van Zanten, B. Darchy-Koechlin, B. Perrucca, *Parentocratie et marché contre méritocratie*, „Le Monde de l'éducation“, 10/2005, s. 18–19).

W książce *Le dressage des élites: de la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés* (*Grooming the elites: from nursery school to Grande École, a journey for the initiated*) (Trening elit: od przedszkola do Grande École, podróż dla wtajemniczonych) Marie-Laure de Léotard opisuje świadome i zdecydowane działania rodziców w tym zakresie, które rozpoczynają się już w momencie, kiedy ich dzieci osiągają wiek przedszkolny. **(**M.-L. de Léotard, *Le Dressage des élites. De la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés*, Paris 2001).

[525] Sir C. Taylor, C. Ryan, *Excellence in Education: The Making of Great Schools*, London 2005, s. 241.

nomiques et sociales), przyrodniczo-matematyczna (*scientifique*) i humanistyczna (*littéraire*). Z profilami tych klas (wybieranymi po pierwszym roku nauczania, przy znaczącym współudziale nauczycieli, opiniujących potencjał ucznia) związane są różne typy *baccalauréat*. W ramach profilu ogólnego (*baccalauréat general*) do wyboru są trzy opcje: ekonomiczno-społeczna (ES), przyrodniczo-matematyczna (S), humanistyczna (L) (dodam, że w liceach innego typu funkcjonują dwa, mniej prestiżowe, typy: *baccalauréat technologique* [techniczny] i *baccalauréat professionnel* [zawodowy])[526].

Można w tym kontekście wskazać na pewien paradoks. Oto bardzo często nawet najzdolniejsi uczniowie wiążący w przyszłości swoją karierę z obszarem humanistyki wybierają *baccalauréat* o profilu przyrodniczo-matematycznym (*baccalauréat scientifique*), określany w skrócie „bac S". Jest on uważany za najbardziej prestiżowy, bowiem daje możliwość wstępu na wszystkie kierunki studiów, a także do elitarnych *grandes écoles*. Przy tym we Francji tradycyjnie uważa się, że to osiągnięcia w matematyce uosabiają w największym stopniu idee merytokratyczne, nie faworyzując przy tym uczniów z uprzywilejowanych środowisk. Okazuje się jednak, że najlepsi w matematyce są uczniowie z najwyższych klas społecznych[527]. Prymat profilu przyrodniczo-matematycznego nad pozostałymi w zakresie edukacji na poziomie liceum i związany z nim *baccalauréat* jest oczywisty, a pragnący odnieść sukces uczniowie (i ich rodzice), niezależnie od swoich zainteresowań i pasji, decydują się na zdawanie egzaminu z nauk matematyczno-przyrodniczych. Jak trafnie ujmuje to Peter Gumbel, występująca we Francji hierarchia profili *baccalauréat* stanowi „groteskowy aspekt" systemu edukacji: „W kraju Montaigne'a, Balzaka i Camusa niemalże przymusowym wyborem ambitnego nastolatka jest *baccalauréat* o profilu przyrodniczo-matematycznym, który pozwala na zwiększenie szans kariery, podczas gdy *baccalauréat* humanistyczny jest postrzegany jako pewnego rodzaju upośledzenie (…) Jest to tym większym absurdem, że ci, którzy osiągną szczyty piramidy społecznej (…), nie potrzebują zaawansowanej matematyki czy głębokiej przyrodniczej wiedzy w swojej pracy"[528].

Wybór określonego typu *baccalauréat* jest ściśle związany nie tylko z naukowymi osiągnięciami uczniów i ich aspiracjami; koreluje także pozytywnie z pozycją społeczno-ekonomiczną ich rodzin. Im niższy status ro-

---

[526] Voies de formation et diplômes; oficjalna strona rządowa Ministerstwa Edukacji http://www.education.gouv.fr/cid145/le-baccalaureat-general.html&xtmc=baccalaureat&xtnp=1&xtcr=1

[527] *Education in France. A new reckoning. The purity of mathematics loses its prestige*, "The Economist", October 9th 2008, http://www.economist.com/node/12381775

[528] P. Gambel, *France's got Talent*, e-book, 2013, Kindle Edition, bez stron.

dziny, tym większe prawdopodobieństwo, że uczeń wybierze *baccalauréat* zawodowy lub technologiczny, im wyższy – tym bardziej prawdopodobne, że wybierze ogólną (w wersji przyrodniczo-matematycznej)[529]. Ponadto uczniowie z wywodzący się klas niższych wybierają elitarne *grandes écoles* znacznie rzadziej niż ci z klas wyższych, nawet jeśli uzyskali oni *baccaréat* o profilu przyrodniczo-matematycznym[530]. Można zatem w tym miejscu stwierdzić, że we Francji nierówności społeczne w dostępie do edukacji na trzecim poziomie kształcenia (uniwersyteckim) są urzeczywistniane przez różne typy *baccalauréat*[531]. Istnieje też, udowodniona statystycznie, pozytywna korelacja między faktem posiadania przez ojca wykształcenia wyższego a „przedkładaniem [przez dzieci] wykształcenia na kierunkach przyrodniczo-matematycznych nad kierunkami kulturowo-humanistycznymi i – w mniejszym stopniu – nad takimi kierunkami, jak prawo, zarządzanie, nauki społeczne"[532].

Pierre Merle używa tutaj pojęcia „segregatywnej demokratyzacji": w związku z faktem demokratyzacji dostępu do szkolnictwa średniego i wiążącą się z tym możliwością uzyskania *baccalauréat*, różne opcje w ramach tego szkolnictwa odgrywają coraz większą rolę selekcyjną w sortowaniu młodych ludzi w edukacyjne „kanały", prowadzące do różnych wariantów „edukacyjnego sukcesu"[533].

Oczywiście największe szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego mają ci uczniowie, którzy zostają przyjęci do jednego z omawianych tutaj wysoce selektywnych elitarnych liceów. To prestiż liceum i jego poziom decydują o możliwościach uzyskania sukcesu. „Poprzez dystrybuowanie różnorodnych edukacyjnych możliwości, które są względem siebie nierówne, szkoła [licealna] jest postrzegana jako ogromne «biuro sortujące» lub wielka «maszyna selekcyjna»[534]. W konsekwencji przy wyborze szkoły średniej decydujące znaczenie ma świadomość istnienia hierarchii instytucji edukacyjnych[535].

---

[529] A. Feyfant, *School segregation…,* dz. cyt.

[530] Tamże.

[531] M. Duru-Bellat, A. Kieer, D. Reimer, *Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany*, „International Journal of Comparative Sociology" 2008, Vol. 49, No. 4–5, s. 358

[532] Tamże, s. 360.

[533] P. Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris 2002, s. 141.

[534] F. Dubet, O. Cousin, J-P. Guillemet, *A sociology of the Lycée student* [w:] A. Corbett, B. Moon (eds), *Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years 1981–1995*, London 1996, s. 294.

[535] Tamże, s. 295.

Jednakże podczas nauki w liceum (zarówno tym elitarnym, jak i typowym) uczniowie stawiani są wobec konieczności podejmowania wielu wyborów, podyktowanych ich aspiracjami i kompetencjami, których jednak waga nie jest jednakowa w zakresie determinowania późniejszej kariery edukacyjnej (przyjmują one charakter dziesiątek mikrodecyzji, na przykład dotyczą udziału ucznia w zajęciach określonych przedmiotów szkolnych, a także oczywiście wyboru typu *baccalauréat*). To te wybory stanowią kolejny etap w wielostopniowym procesie wyłaniania kandydatów do elity, którzy kształceni są w elitarnych klasach przygotowawczych do *grandes écoles* (można w tym miejscu zgodzić się z dotyczącą całego francuskiego szkolnictwa średniego tezą Annie Feyfant, iż to procesy autoselekcji stanowią w tamtejszej rzeczywistości edukacyjnej podstawę procesów reprodukcji społecznej[536]). Przy czym zwykle te wybory mają charakter pragmatyczny, związany z antycypowaną rolą ich konsekwencji dla późniejszego sukcesu edukacyjnego: występuje ogromna rozbieżność między „edukacyjną efektywnością a zainteresowaniami intelektualnymi"[537].

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż – przeciwnie niż w Wielkiej Brytanii – wyższa szkoła średnia we Francji w mniejszym stopniu postrzegana jest jako instytucja socjalizacyjna, w większym – jako gracz na „rynku edukacyjnych nagród" (Sabine Mannitz twierdzi, że wspomaganie „osobistego rozwoju ucznia nie jest istotne we francuskim systemie kształcenia")[538]. Znajomość zasad współzawodnictwa o te nagrody jest przy tym ważniejsza od posiadania wiedzy, która stanowi uzasadnienie przyznania nagrody[539]. Każdy aspekt życia licealnego funkcjonuje zgodnie z selekcyjną logiką, w której założeniach uczniowie muszą się odnaleźć[540]. „Uczniowie są przesyceni pewnego typu edukacyjnym fatalizmem i czują się, ze względu na rodzinę, zobowiązani do odniesienia sukcesu"[541]. Jak piszą François Dubet, Olivier Cousin i Jean-Philippe Guillemet, przyjęło się „bardzo utylitarne podejście do nauki, całkowicie zdominowane przez zasadę efektywności" i „adekwatnej adaptacji". Życie w liceach, w szczególności tych, które mają charakter elitarny, jest zorganizowane wokół rywalizacji i osiągnięć[542].

---

[536] A. Feyfant, *School segregation*..., dz. cyt., s. 1.

[537] F. Dubet, O. Cousin, J-P. Guillemet, *A sociology of*..., dz. cyt., s. 295.

[538] S. Mannitz, *Regimes of Discipline and Civil Conduct in Berlin and Paris* [w:] W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano, S. Vertovec (eds), *Civil Enculturation: Nation-state, Schools and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany, and France*, Oxford – New York 2004, s. 202.

[539] F. Dubet, O. Cousin, J-P. Guillemet, *A sociology*..., dz. cyt., s. 287.

[540] Tamże, s. 289.

[541] Tamże, s. 289.

[542] Tamże, s. 290.

Kolejna, bezpośrednio związana z funkcjonowaniem elitarnego szkolnictwa średniego forma selekcji francuskich uczniów dotyczy tak zwanych klas przygotowawczych do *grandes écoles* (*Les classes préparatoires aux grandes écoles* – CPGE, w skrócie określanymi jako *prépas*). Nauka w nich trwa dwa lata i daje największe możliwości kontynuacji kształcenia w najbardziej prestiżowych placówkach szkolnictwa wyższego. Ich tradycja sięga lat osiemdziesiątych XIX wieku, kiedy to paryskie licea zaczęły prowadzić kursy przygotowawcze do École Normale Supérieure (ENS), popularnie nazywane *khâgne*. Pierwsze klasy tego rodzaju założono w elitarnych paryskich liceach Lycée Louis-le-Grand i Lycée Henri-IV[543]. Źródła podają także, że klasy przygotowawcze do Ecole Polytechnique czy akademii wojskowej istniały już przed 1848 rokiem[544]. Wprawdzie CPGE stanowią formalnie część edukacji prowadzonej na poziomie postśrednim, ale w swojej funkcji selekcyjnej stanowią bezpośrednie przedłużenie liceum. Nie można analizować społecznej roli elitarnego liceum w oderwaniu od jego CPGE, a we wszystkich rankingach oraz w świadomości społecznej prestiż każdej z klas przygotowawczych zależy od prestiżu liceum, w którym się znajduje. I to w jego gmachu zwykle odbywają się zajęcia; a na stronach internetowych poszczególnych liceów funkcjonują równoważne działy informacyjne dotyczące proponowanej tam oferty edukacyjnej na poziomie wyższej szkoły średniej oraz CPGE; ponadto trzeba zauważyć, że w *curriculum vitae* absolwenci klas przygotowawczych ujmują edukację na tym poziomie pod nazwą poszczególnych liceów[545].

Trzeba tu także wspomnieć o fenomenie elitarnego paryskiego liceum Saint-Louis, które nie posiada klas typowo licealnych, a jedynie klasy przygotowawcze (jego absolwentami byli między innymi Charles Baudelaire, Émile Zola, Jacques Mitterrand, Antoine de Saint-Exupéry czy Louis Pasteur). Poświęcenie miejsca zagadnieniom klas przygotowawczych w rozdziale poświęconym francuskiemu elitarnemu szkolnictwu średniemu, których oferta proponowana jest przez najlepsze licea, jest więc w najwyższym stopniu uzasadnione, bowiem stanowią one integralną część wizerunku i społecznych funkcji tych placówek.

---

[543] C. Chimisso, *Writing the History*…, dz. cyt., s. 19.

[544] F. Ringer, *On segmentation in Modern European educational systems, the case of French secondary education 1865–1920* [w:] D. Muller, F. Ringer, B. Simon (eds), *The Rise of the Modern Educational System Structural Change and Social Reproduction, 1870––1892*, Cambridge 1989, s. 72.

[545] Por. np. biogram profesora Oxfordu Pierre'a Bourhisa, w którym pisze on, że ukończył CPGE w Louis-le-Grand w zakresie matematyki i fizyki; profesor uznał go za „najbardziej selektywny kurs nauczania przygotowujący do studiów pierwszego stopnia", por. http://www.cs.ox.ac.uk/files/5448/resume-short.pdf

Wyjdę w tym miejscu od stwierdzenia, iż we Francji istnieje około 350 instytucji, które prowadzą kształcenie w około dwóch tysiącach klas przygotowawczych łącznie; w każdej klasie średnio uczy się 40 uczniów (zdecydowana większość z nich działa przy liceach). Do CPGE uczęszcza obecnie więc około 80 tysięcy osób z kilkuset tysięcy uzyskujących co roku *baccalauréat*, z tego jednak tylko kilka tysięcy do placówek o charakterze elitarnym: na przykład liczba uczniów w CPGE w Louis-le-Grand w roku 1964/65 wynosiła 880, w roku 1980/1981 – 937[546], a obecnie jest ich około 950, w innych szkołach waha się między 800 a 1100 osobami (90% z CPGE ma charakter publiczny, co oznacza, że nauka w nich jest bezpłatna)[547]. Warto też dodać, że liczba uczęszczających do klas przygotowawczych stanowi wielkość względnie stałą, na co wskazują statystyki: w roku 1997/1998 odnotowano 78 880 osób uczęszczających do CPGE[548], a w roku 2009/2010 – 77 600[549].

System CPGE jest wewnętrznie ustratyfikowany. W absolutnej czołówce znajdują się: tzw. *prépas parisiennes*, zlokalizowane w liceach w Dzielnicy Łacińskiej Paryża, najbardziej elitarne i wyróżniające się doskonałością kształcenia oraz znakomitym wizerunkiem, co przekłada się na charakterystyczny dla tych szkół wysoki współczynnik dostawalności do elitarnych *grandes écoles*[550]. Dodać do tego należy dwie wersalskie placówki CPGE: Lycée Hoche i Sainte Geneviève (to drugie znane jest też pod nazwą Ginette)[551]. Istnieją również klasy mniej prestiżowe, znajdujące się w pozostałych częściach Francji, gromadzące najlepszych uczniów z okolicy, którym brak możliwości czy ambicji, aby uczyć się w Paryżu. Jednak te tzw. *petites prépas* – małe klasy przygotowawcze – nie dają gwarancji dostania się do *grandes écoles*, a można nawet powiedzieć, że taki optymistyczny scenariusz jest stosunkowo rzadki[552]. Trzeba dodać, że podstawą wszelkich rankingów dotyczących CPGE jest – dokonywane w różnych kontekstach – porównywanie liczby absolwentów dostających się na studia wyższe w *gran-*

---

[546] P. Bourdieu, *The State Nobility*…, dz. cyt., s. 195.

[547] "The State of Higher Education and Research in France" 2010, No. 4, www.enseignementsup-recherche.gouv.fr

[548] C. Thelot, *The Organization of Studies in the French University System*, November 1998, LCSHD Paper Series, s. 11.

[549] Por. strona informacyjna poświęcona CPGE: http://www.admission-postbac.info/en/cpge.html

[550] F. Truong, G. Truc, *'Studying in a prépa as surviving in hell'. Untold episodes from a mythical media tale*, "The De Morgan Journal" 2012, 2 no. 2, s. 54.

[551] P. Gambel, *France's got talent*…, dz. cyt.

[552] F. Truong, G. Truc, *'Studying in a prépa*…, dz. cyt., s. 54.

des écoles. Uważa się, że te, które są na szczycie rankingów (i funkcjonują w ramach elitarnych liceów), kształcą elitę intelektualną Francji[553].

Rozważmy w tym miejscu na przykład wyniki procesu rekrutacyjnego do tych należących do najbardziej prestiżowych francuskich uczelni wyższych, jakimi są École Polytechnique oraz École Normale Supérieure dotyczące bardzo cenionego we Francji kierunku: „Fizyka i chemia". Jak wynika z danych dostępnych w banku informacji SCEI (Service Concours Ecoles Ingénieur) w roku 2014 do tych uczelni aplikowali kandydaci w sumie ze 105 najlepszych klas przygotowawczych z całej Francji. Ogółem dostały się 263 osoby, z tego z elitarnych paryskich i wersalskich CPGE w Henri-IV – 16, w Louis-le-Grand – 41, w Saint Louis – 14, Stanislas – 16, Janson-de-Sailly – 6, Genevieve – 48, Hoche – 9. Ogółem absolwenci tych 7 klas przygotowawczych stanowią 57% ogółu przyjętych (150 na 263 osoby). Jedynie CPGE wchodzące w skład 6 innych niż wymienione wyżej liceów zdołało umieścić w École Polytechnique oraz École Normale Supérieure (na kierunku „Fizyka i chemia") więcej niż 3 swoich absolwentów. Aż 67 ze 105 wymienionych prestiżowych CPGE nie zdołało umieścić w tych uczelniach żadnego absolwenta. Statystyki pozwalają również na określenie tutaj aspiracji absolwentów poszczególnych CPGE. Oto na 1880 kandydatów ze 105 liceów, którzy w roku 2014 złożyli w tych uczelniach swoje aplikacje, aż 638 osób (33,9%) to absolwenci 7 wymienionych wyżej elitarnych placówek[554].

Warto omówić wyniki rekrutacji do tych uczelni na innym znaczącym kierunku, jakim jest „Matematyka i fizyka". W roku 2014 swoje aplikacje złożyli w nich kandydaci z 139 klas przygotowawczych. Ogółem dostały się 369 osoby, z tego z CPGE w Henri-IV – 23, Louis le Grand – 62, Saint Louis – 19, Stanislas – 14, Janson de Sailly – 8, Genevieve – 42, Hoche – 25. W sumie absolwenci tych 7 klas przygotowawczych stanowią 52,3% ogółu przyjętych (193 osoby na 369 przyjętych). Jedynie 17 spośród pozostałych liceów, poza wymienionymi, zdołało umieścić w tych uczelniach i na tym kierunku więcej niż 3 swoich absolwentów[555] (przy czym w przypadku aż 91 z 139 CPGE żaden absolwent się nie dostał). Statystyki po-

---

[553] Por. też: A. Corbet, *Secular, free and compulsory: republican values in French education* [w:] A. Corbet, B. Moon (eds), *Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years 1981–1995*, London 1996, s. 9.

[554] Oficjalna strona konkursowa do elitarnych szkół wyższych we Francji publikuje rankingi dostawalności się kandydatów z poszczególnych liceów do *grandes écoles*, http://Www.Scei-Concours.Fr/Statistiques/Stat2014/Lycee_Pc/X-Ens_Pc.Html

[555] Oficjalna strona konkursowa do elitarnych szkół wyższych we Francji, publikuje rankingi dostawalności się kandydatów z poszczególnych liceów do *grandes écoles*, http://www.scei-concours.fr/statistiques/stat2014/lycee_pc/x-ens_pc.html

zwalają również na określenie tutaj aspiracji absolwentów poszczególnych CPGE. Oto na 2349 wszystkich kandydatów, którzy w roku 2014 złożyli swoje aplikacje do École Polytechnique i École Normale Supérieure (kierunek: „Matematyka i fizyka"), aż 587 (czyli 24,9%) to absolwenci 7 wymienionych wyżej elitarnych klas przygotowawczych[556].

Wreszcie do École Polytechnique i École Normale Supérieure na prestiżowy kierunek „Fizyka i nauki inżynieryjne" w roku 2014 aplikowali kandydaci z 108 klas przygotowawczych. Ogółem dostały się 102 osoby, z tego z CPGE w Louis-le-Grand – 16, Saint-Louis – 4, Stanislas – 5, Sainte-Geneviève – 13, Hoche –10, Janson-de-Sailly – 1 (żaden z absolwentów CPGE w Henri-IV nie złożył tam aplikacji). Tak więc tych 6 liceów dostarczyło do wymienionych uczelni 49 studentów – liczba ta stanowi 48% ogółu przyjętych kandydatów (102 osoby). Aż 71 CPGE nie zdołało umieścić w École Polytechnique i École Normale Supérieure ani jednego absolwenta na kierunku „Fizyka i nauki inżynieryjne". I w tym przypadku statystyki dotyczące liczby osób aplikujących pozwalają określić aspiracje absolwentów poszczególnych CPGE. Oto ze wszystkich 1345 kandydatów, którzy w roku 2014 złożyli tam swoje aplikacje, aż 357 (czyli 26,5%) to absolwenci 6 wymienionych wyżej elitarnych klas przygotowawczych[557]. Widać więc wyraźnie absolutną przewagę najbardziej elitarnych CPGE nad pozostałymi placówkami w aspekcie dostępu do najbardziej elitarnych placówek edukacji wyższej. Dotyczy to liczby aplikujących kandydatów, ale w jeszcze większym stopniu – liczby przyjętych.

Wewnętrzna stratyfikacja CPGE ma więc w istocie charakter geograficzny, społeczny i akademicki. Pisze się w tym kontekście, że procedury selekcji „na wejściu", a więc na etapie naboru kandydatów do klas przygotowawczych, pełnią funkcję swoistych „drzwi antywłamaniowych", broniących dostępu do *grandes écoles*[558]. I to mimo że selekcja sama w sobie ma w dużej mierze charakter biurokratyczny i formalny. Nie bez znaczenia jest tu fakt, iż szanse dostania się do klasy przygotowawczej wzrastają aż do 80%, gdy jest się absolwentem liceum, które prowadzi takie klasy[559]. Ponadto elitarne szkoły średnie posługują się szeregiem strategii uprzy-

---

[556] Tamże.

[557] Oficjalna strona konkursowa do elitarnych szkół wyższych we Francji publikuje rankingi dostawalności się kandydatów z poszczególnych liceów do *grandes écoles*, http://www.scei-concours.fr/statistiques/stat2014/lycee_psi/x-ens_psi.html

[558] H. Buisson-Fenet, H. Draelants, *School-linking processes*…, dz. cyt., s. 43.

[559] N. Nakhili, *Impact du contexte scolaire dans l'e´laboration des choix d'e´tudes supe´rieures des e´le`ves de terminale*, „Education et Formations" 2005, n° 72, podaję za: H. Buisson-Fenet, H. Draelants, *School-linking processes*…, dz. cyt., s. 42.

stępniających swoim absolwentom dostęp do CPGE, szczególnie w zakresie doradztwa związanego z procedurami aplikacyjnymi, wprowadzania preferowanych przez CPGE kursów akademickich oraz działań związanych ze swoim instytucjonalnym habitusem (odnoszącym się do wpływu statusu poszczególnych placówek edukacyjnych oraz podejmowanych w nich codziennych praktyk i rytuałów na dokonywane przez uczniów wybory edukacyjne – habitus rodzinny nakłada się tutaj na habitus instytucji[560]). Najogólniej mówiąc, cała działalność elitarnych liceów jest podporządkowana przygotowaniu do CPGE[561].

Trzeba dodać, że od 2003 nabór do klas przygotowawczych prowadzony jest drogą elektroniczną – kandydaci zobowiązani są do wysłania odpowiednich dokumentów za pośrednictwem strony internetowej. Każdy z uczniów może złożyć aplikację do kilku CPGE o zróżnicowanych profilach, wskazując na swoje preferencje w zakresie poszczególnych wyborów. Selekcja odbywa się w oparciu o analizę *dossier* ucznia, przy czym – przynajmniej według oficjalnej retoryki – głównym jej kryterium są tutaj jego osiągnięcia w zakresie wyników nauczania. Wyboru kandydatów dokonuje się za pomocą pozornie anonimowych i standaryzowanych procedur (wiele danych pobiera się z programów komputerowych, które same pozycjonują kandydatów, tworząc, jak się wierzy, obiektywny ranking)[562]. Istotny jest tu jednak sposób kodowania i dekodowania informacji o uczniu. Procedura ta opiera się na takich „konstrukcjach" kryteriów, w których ocenia się nie tylko wyniki *baccalauréat* i wielorakie konteksty ocen szkolnych (także i z poprzednich lat i ujęte w ramach różnego typu rankingów) oraz opinie nauczycieli, ale także pochodzenie społeczne i „geograficzne" kandydatów oraz – uznawany za bardzo istotny – poziom i prestiż ukończonego liceum[563]. „Lokacyjny efekt", jak to ujmuje Agnès van Zanten, odnosi się zarówno do faktu, iż większość najlepszych liceów znajduje się w Paryżu, jak i do powszechnej tendencji do przypisywania w procesie rekrutacji do najbardziej selektywnych CPGE większej wagi ocenom, miejscu w rankingach klasowych oraz pozytywnym opiniom nauczycieli tych uczniów, którzy ukończyli prestiżowe licea[564].

---

[560] Por. D. Reay, M. David, *S.* Ball, *Making a Difference*? *Institutional Habituses* and *Higher Education Choice* "Sociological Research Online" 2001, Vol. 5, No. 4, http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay

[561] H. Buisson-Fenet, H. Draelants, *School-linking processes*…, dz. cyt., s. 42.

[562] M. Darmon, *Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires,* „Sociétés contemporaines, 2012/2 n° 86, s. 8.

[563] Tamże, s. 8.

[564] A. van Zanten, *The Sociology of Elite*..., dz. cyt., s. 334–335.

W tym kontekście warto przywołać ponownie prowokacyjny oksymoron Pierre'a Merle „segregacyjna demokratyzacja edukacji", opisujący pewną tendencję: otóż o ile w latach 1985–2000 zwiększyła się dwukrotnie liczba osób posiadających *baccalauréat*, o tyle klasy przygotowawcze i *grandes écoles* stały się w tym czasie bardziej selektywne niż były kiedykolwiek wcześniej[565]. Podobne wnioski formułuje Marie-Pierre Moreau, która zwraca uwagę na ich rosnącą społeczną selektywność[566]. Wreszcie Muriel Darmon, pisząc o procesach selekcji do klas przygotowawczych, używa określenia „upolitycznienie"[567]. Z dostępnych danych wynika, że w roku 2007 w populacji uczniów uczęszczających do CPGE znalazło się zaledwie 6,8% dzieci z klasy robotniczej[568]. Z kolei wyniki badań A. Pons z 2007 roku wskazują, że uczniowie tych klas pochodzą w przeważającej części z najwyższych klas społecznych[569] (nic więc dziwnego, że system CPGE krytykowany jest niekiedy nie tylko za swoją wyłączną orientację na przygotowanie do egzaminów wstępnych do *grandes écoles* oraz encyklopedyczny charakter nauczania, ale także za elitaryzm i potwierdzanie zjawiska reprodukcji społecznej[570]).

Aczkolwiek sama nauka w elitarnych CPGE otacza jednostkę nimbem elitarności, to jednak nie gwarantuje automatycznego przyjęcia do *grandes écoles*, najbardziej prestiżowych instytucji szkolnictwa wyższego. Główną rolę odgrywają tutaj wysoce selekcyjne egzaminy wstępne. Stąd nauka w CPGE jest synonimem niezwykle ciężkiej, wyczerpującej dwuletniej pracy, na którą składa się zarówno uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych, jak i samodzielne studiowanie. Nic więc dziwnego, że w artykułach prasowych opisujących naukę w CPGE bardzo często wykorzystuje się metaforę piekła, które trzeba przeżyć[571]. Z kolei Peter Gumbel nazywa klasy przygotowawcze „obozami rekrutów w stylu wojskowym", porównując naukę w nich

---

[565] Por. analizy Cecile Deer: C. Deer, *Elite Higher education in France: Tradition and Transition* [w:] D. Palfreyman (ed.), *Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions*, New York 2009, s. 224.

[566] M.-P. Moreau, *Trend in widening participation in French higher education* [w:] *Widening Participation in Higher Education: Casting the Net Wide?*, New York 2012, s. 21–222.

[567] M. Darmon, *Sélectionner, élire, prédire*..., dz. cyt., s. 5.

[568] M. Hartmann, *The Sociology of Elites*, New York 2007, s. 62.

[569] A. Pons, *Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles. Année 2006––2007*, Note d'information 07–37 MEN-DEPP, podaję za: M. Darmon, *Sélectionner, élire, prédire*..., dz. cyt., s. 5.

[570] J. Calmand, J.-F. Giret, Ch. Guégnard, J.-J. Paul, *Why Grandes Écoles are so valued?* [w:] *17th annual workshop of the European Research Network on Transitions in Youth IREDU, Burgundy University "Youth transitions at risk? Insecurity, precarity and educational mismatch in the youth labour market"*, Dijon 2009, , s. 3.

[571] F. Truong, G. Truc, *'Studying in a prépa*…, dz. cyt., s. 53.

do ukazanego przez Stanleya Kubricka w filmie *Full Metal Jacket* treningu żołnierzy przygotowujących się do wojny w Wietnamie[572]. Na stronie "L'Onisep", oficjalnego informatora francuskich: Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, można przeczytać lakoniczne, lecz wymowne w swojej treści wskazówki dla uczniów klas przygotowawczych: "Przygotowanie się [w CPGE – uzup. A.G.-M.] do konkursu do *grandes écoles* wymaga obrania stałego tempa. (…) Niewiele jest miejsca na wypoczynek (...) Aby utrzymać się i poradzić sobie ze stresem, trzeba wiedzieć, jak zorganizować sobie pracę i zaplanować regularne przerwy na relaks. Można nauczyć się rygorystycznych metod pracy (…) Regularna ocena postępów i indywidualna kontrola zapewnia sukces. Wymagania są wysokie (…) Jednakże nie zniechęcaj się. Wytrwałość na ogół przynosi owoce"[573]. Dostępne dane wskazują na to, że uczniowie CPGE poświęcają znacząco więcej czasu na naukę w klasie szkolnej i samodzielne studiowanie niż studenci uniwersytetów; spędzają też najmniej czasu (w porównaniu z innymi grupami uczniów i studentów) na oglądaniu telewizji i „serfowaniu" w Internecie[574]. W książce *Le Dressage des élites. De la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés* Marie-Laure de Léotard, pisząc o rozkładzie i treści zajęć w CPGE, używa określenia: „program dla himalaistów"[575] (stąd nic dziwnego, że klasy przygotowawcze nazywane są niekiedy „matrycami socjalizacyjnymi", wyrabiającymi całożyciowe nawyki[576]).

Analiza programów nauczania w klasach przygotowawczych pozwala dostrzec supremację matematyki nad innymi przedmiotami kształcenia. Jest to nieodłącznie związane zarówno z historycznymi, sięgającymi czasów napoleońskich, przekonaniami o absolutnie kluczowym znaczeniu tej dziedziny nauki w kształceniu elit, ale i z aktualną, wspomnianą już, orientacją edukacji elitarnej na tę dyscyplinę[577]. Można dodać w tym miej-

---

[572] Tej metafory użył Peter Gumbel w książce: *On achève bien les écoliers*, Paris 2010.

[573] Dossier: les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), Les études en classes préparatoires, Octobre 2013, Office national d'information sur les enseignements et les professions. Informator francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Filieres-d-etudes/Les-classes-preparatoires-aux-grandes-ecoles-CPGE/Les-etudes-en-classes-preparatoires

[574] F. Belghith, E. Verley, R. Vourc'h, S. Zilloniz, *Observatoire national de la vie étudiante*, Paris 2011, s. 8, http://www.ove-national.education.fr/medias/reperes2011.pdf

[575] M.-L. de Léotard, *Le Dressage des élites...*, dz. cyt., s. 212.

[576] A. Feyfant, *School segregation…,* dz. cyt.

[577] M. Dogan, *Is there a ruling class in France?* [w:] tegoż (red.), *Elite Configurations at the Apex of Power. International Studies in Sociology and Social Antrophology*, Leiden 2003, s. 49.

scu, że przypisywanie znaczenia matematyce we francuskiej edukacji elitarnej sięga czasów Oświecenia – obywatele w swoim rozumowaniu mieli posługiwać się logiką, a ich matematyczne wykształcenie było oznaką dystynkcji i statusu[578]. Tradycja kształcenia matematycznego wpisuje się w proces tworzenia francuskiej klasy technokratów[579]. We Francji więc kształcenie matematyczne na najwyższym poziomie nie służy wyłącznie rozwijaniu talentów uczniów uzdolnionych w tym kierunku – jest także nieodłącznym elementem procesu kształcenia elity („W powojennej Francji, w społeczeństwie francuskim uczniowie są szacowani w oparciu o swoje kompetencje matematyczne; bycie inteligentnym oznacza zdolność do nauczenia się trygonometrii w wieku lat 12"[580]).

Główną cechą kształcenia w CPGE jest wartościowanie intensywnej, wytężonej pracy, regularnego i powtarzalnego wysiłku. Istnieje przy tym przekonanie, że nauka w *prépas* daje uczniowi wiedzę z zakresu metod uczenia się, umiejętności organizacji pracy, uczy polegania na sobie, a także kształci poczucie satysfakcji z ustawicznego przyrostu wiedzy i kompetencji oraz zwiększa poczucie własnej wartości. Z drugiej strony nauka w tym systemie może dawać poczucie nieadekwatności i wyobcowania, upokarzającej i stresującej rywalizacji[581]. Warto dodać, że postępy w nauczaniu w klasach przygotowawczych są oceniane w systemie 20-punktowym, w skali od 0 do 20, przy czym rzadko ktoś jest oceniany na więcej niż 11 punktów – taki wynik uważany jest za doskonałą ocenę[582].

Warto w tym miejscu zrekonstruować specyfikę CPGE na przykładzie relacji jednego z absolwentów klasy przygotowawczej liceum Louis-le-Grand (o profilu matematyczno-przyrodniczym), którego tekst ukazał się w czasopiśmie „The De Morgan Journal". Wychodzi on od następującego stwierdzenia: „strukturalna analiza prowadzi nas do wniosku, że największe znaczenie w systemie [elitarnego szkolnictwa francuskiego] mają nie *grandes écoles*, lecz *prépas* (…), [które] są związane z liceami, w praktyce tworząc z nimi jedną całość"[583]. W kontekście prestiżu i efektywności oddziaływania, CPGE w Louis-le-Grand nazywane jest „niemalże oficjalnym

---

[578] J.L. Richards, *Connecting Mathematics with Reason*, [w:] Lynn Arthur Steen (ed.), *Mathematics and Democracy: The Case for Quantitative Literacy*, NCED 2001, s. 32.

[579] A. Karp, *Teaching The Mathematically Gifted: An Attempt At A Historical Analysis* [w:] R. Leikin, A. Berman, B. Koichu (ed.), *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students*, Rotterdam – Boston – Taipei 2009, s. 14.

[580] Lemme, *Utter Elitism: French Mathematics and the System of Classes Prépas*, "The De Morgan Journal" 2012/2, No. 2, s. 12, http://education.lms.ac.uk/wp-content/uploads/2012/02/Louis-le-Grand1.pdf

[581] F. Truong, G. Truc, *'Studying in a prépa…*, dz. cyt., s. 56, 58.

[582] Strona informacyjna CPGE: http://www.admission-postbac.info/en/cpge.html

[583] Lemme, *Utter Elitism*..., dz. cyt., s. 7.

dostawcą studentów do *grandes écoles*"[584], cieszącym się najwyższą reputacją[585] („Rabelais marzył o Abbaye of Thélème; Paryż stworzył Louis le Grand"[586]). „Louis-le-Grand tworzy mały elitarny świat"[587].

Autor zwraca uwagę na niewielki (około 10-procentowy wskaźnik) rezygnacji z nauki w systemie klasy przygotowawczej w tej prestiżowej placówce: „wszystko dzieje się tak szybko, że nawet nie ma się czasu, aby pomyśleć o rezygnacji, chyba że doradzą to nauczyciele; poza tym każdy wie, że pójście do *prépas* oznacza podjęcie zobowiązania"[588] (a „negatywne oceny stanowią integralną część systemu – one uczą uczniów bycia niezadowolonymi z samych siebie"[589]).

Warto przedstawić tutaj dalsze dłuższe fragmenty wypowiedzi tego autora, bowiem znakomicie opisują one system nauczania (ale także i socjalizacji) w CPGE: „Szalone tempo, permanentne klasyfikowanie i duch końcowej rywalizacji [do *grandes écoles*] – to mogłoby wyglądać jak totalitarny koszmar. Ale tak nie jest; (…) Wokół panuje atmosfera ascetyzmu. Ponadto tradycja wymusza pewnego typu galanterię. Istnieje wiele *grandes écoles* i przyzwoita liczba miejsc na nich (…), tak więc zakłada się, że nie jest się w bezpośredniej rywalizacji z osobami z tej samej klasy szkolnej. Nasza idea była prosta: uzyskać większy wskaźnik przyjęć [naszych absolwentów – uzup. A.G.-M.] na najlepsze uczelnie niż Henri-IV, konkurencyjna instytucja, leżąca po drugiej stronie Montagne Sainte-Genevieve (…). Wyzwaniem było pozostanie najlepszą instytucją: i tu bierze swój początek tak zwane *esprit de corps* [poczucie wspólnoty i identyfikacji z instytucją – przyp. AGM]"[590]. Autor uważa także, że poprzez *prépas* „wyższa klasa średnia znalazła sposób «wytwarzania» pracowników instytucji rządowych; byli uczniowie *prépas* mogą pracować non stop przez lata bez ryzyka wypalenia się"[591] (jednocześnie w *prépas* człowiek uczy się „szybkiego i efektywnego radzenia sobie z problemami, o których wcześniej nie miał pojęcia, w warunkach silnej presji"[592]).

Przy tym typowy uczeń CPGE o profilu matematycznym w Louis-le-Grand „jest chłopakiem w wieku lat 18, pochodzącym z wyższej klasy

---

[584] Tamże, s. 10.
[585] Tamże, s. 12.
[586] Tamże.
[587] Tamże.
[588] Tamże, s. 12.
[589] Tamże, s. 16.
[590] Tamże.
[591] Tamże.
[592] Tamże, s. 15.

średniej”[593]. Z drugiej strony „syn chłopa, jeśli zostanie dostrzeżony przez bystrego nauczyciela, może podjąć studia [w CPGE]. W ciągu jednego pokolenia rodzina może stać się profesorską, w ciągu dwóch pokoleń jej potomek może zostać mężem stanu”[594]. Autor konkluduje: „Trzeba stwierdzić, że pomimo wszelkich swoich niedostatków system tworzony przez *prepas* i *grandes écoles* jest sprawiedliwy (…) Żadne pieniądze nie dadzą wstępu na politechnikę; i chociaż współzawodnictwo jest socjologicznie ograniczone do małego spektrum, to idea osobistych zasług ma tutaj sens”[595] (potwierdzona jest więc tutaj teza o klasowej merytokracji).

Można w tym miejscu przytoczyć jeden z internetowych, paralelnych wobec powyższej narracji, komentarzy odnoszących się do specyfiki CPGE (o profilu matematyczno-fizycznym) w Louis-le-Grand. Jeden z dyskutantów pisze następująco: „Uczniowie są zwykle rozdzielani pod koniec pierwszego roku i segregowani ze względu na swój «potencjał». W ten sposób powstają klasy z bardzo dobrymi uczniami i klasy z gorszymi (musimy jednak pamiętać, że w Louis-le-Grand najgorsza klasa jest jednak i tak całkiem dobra). Nauka w najlepszych klasach jest zorientowana na przygotowanie do testów do École Normale i École Polytechnique, a następnych w kolejności – do testów do École Centrale des Mines (kolejna najlepsza szkoły wyższa), a w najgorszych klasach uczy się do egzaminów do ENSI (École Nationale Supérieure d'Ingénieurs) i E3A”[596] (École Supérieure de Commerce et Developpement). W ten sposób następuje zróżnicowanie programów nauczania. I dalej osoba ta pisze w sposób następujący: „ponieważ uczniowie przygotowują się do tych samych testów, istnieje między nimi ostra konkurencja (…), jednakże nie ma ona charakteru brutalnego, (…) [a przy tym] uczniowie są dumni ze swojej *prépa*”[597]. Jednocześnie „ma miejsce zaciekła rywalizacja między uczniami Louis-le-Grand i Henri-IV. Konkurencja między tymi *prépas* jest znacznie bardziej gorąca niż w ramach tej samej szkoły”[598].

I wreszcie ostatni już cytat z przywoływanego wielokrotnie artykułu Lemme, odnoszący się do tego swoistego podsumowania pobytu w CPGE, jakim są egzaminy wstępne do *grandes écoles* i ich wpływ na biografie Francuzów: „To jest rywalizacja. Ten oczekiwany z lękiem moment stanowi decydujący moment życia ucznia. Przez dwa lata nie myślał o niczym

---

[593] Tamże, s. 12.

[594] Tamże, s. 13.

[595] Tamże.

[596] Forum poświęcone uczeniu się w liceum Louis-le-Grand: http://www.quora.com/What-is-it-like-to-be-a-student-at-Lyc%C3%A9e-Louis-le-Grand-in-Paris

[597] Tamże.

[598] Tamże.

innym (…). Jest przekonany, że całe życie zależy od tego (…). W konsekwencji dla wielu byłych uczniów klas przygotowawczych to egzaminacyjne współzawodnictwo stanowi kulminacyjny punkt ich całego życia, a rezultatem rywalizacji są ich szlachetne prerogatywy. Przedstawiciele burżuazji francuskiej są bardzo podobni do przedstawicieli opisanych przez Claude'a Lévi-Straussa południowoamerykańskich plemion, w których to społeczna wartość jednostki jest, przez całe jej życie, całkowicie zdeterminowana przez obrzędy inicjacyjne, w których ta uczestniczyła w wieku nastoletnim"[599]. W tym przypadku są nimi egzaminy wstępne do *grandes écoles*. Warto dodać, że według A. d'Iribarne'a i P. d'Iribarne'a konkurencja podczas naboru do *grandes écoles* odzwierciedla założenia republikańskiego elitaryzmu (i zasady merytokracji) – zwycięstwo mają odnieść najbardziej utalentowani. Dlatego zmierza się do tego, aby egzaminy były jak najbardziej obiektywne; są więc zorientowane na testowanie abstrakcyjnej wiedzy i znajomości różnorodnych teorii (zakłada się, że wiedza techniczna/praktyczna zakłóca „czystość" procesu odnajdywania najbardziej utalentowanych)[600].

Trudno podważać znaczenie egzaminów do *grandes écoles* i nie dostrzegać ich wpływu na biografie Francuzów, ich ukończenie jest bowiem decydujące – z perspektywy właściwej dla Francji drabiny stratyfikacyjnej. Michael Bauer i Bénédicte Bertin-Mourot mówią nawet o trawiącej Francję „tyranii pierwszego dyplomu" (*La tyrannie du diplôme initial*) związanej z całożyciową karierą opartą na prestiżu kredencjału uzyskanego w jednej z elitarnych *grandes écoles*[601]. Ten dyplom nie jest już tylko dowodem ukończenia studiów, lecz ostatecznym „certyfikatem kwalifikacji"[602] i przynależności do elity. Jak ujmuje to P. Bourdieu, „absolwent Ecole Normale lub Ecole Polytechnique może przez całe swoje życie korzystać materialnie i symbolicznie z formalnego [dosłownie – ustawowego] swojego zróżnicowania, w odniesieniu do zwykłych ludzi"; francuski socjolog używa nawet w tym kontekście pojęcia „mistyczne bariery"[603]. Warto dodać, że każdego roku École Polytechnique kończy jedynie około czterystu absolwentów, a École Nationale d'Administration[604] około osiemdziesięciu (co

---

[599] Lemme, *Utter Elitism*…, dz. cyt., s. 18.

[600] A. d'Iribarne, P. d'Iribarne, *The French education system*..., dz. cyt., s. 31.

[601] Podaję za: M. Dogan, *Is there a ruling*…, dz. cyt., s. 48.

[602] M. Vaughan, M. Scotford Archer, *Social conflict*…, dz. cyt., s. 186.

[603] P. Bourdieu, *The State Nobility*…, dz. cyt., s. 114.

[604] ENA (Narodowa Szkoła Administracji) wraz z École Supérieur i École Polytechnique stanowią najbardziej prestiżowe *grandes écoles* we Francji. Nazywana przez Elise S. Brezis „najbardziej elitarną z elitarnych szkół; por. E.S. Brezis, *The Effects of Elite*

stanowi 0,057% kohorty młodzieży z jednego rocznika – jak komentuje to P. Gumbel, można by to uznać za błąd statystyczny[605]). Uczelnie te, wraz z Ecole Normale Superieure, tworzą francuskie elity państwowe, przy czym wszystkie dane wskazują, iż zdecydowana większość uczęszczających do tych placówek studentów pochodzi z klas wyższych, przy czym ich struktura społeczna nie zmienia się na korzyść osób z klas nisko stojących w hierarchii[606]. Anne Feyfant podaje, że na poziomie elitarnych szkół wyższych typu *grandes écoles* dzieci z rodzin stojących wysoko w hierarchii społecznej stanowią 80% populacji studentów, natomiast na uniwersytetach – 33%, a jeśli chodzi o całą populację, grupa ta stanowi jedynie 15%[607]. Można także przywołać w tym miejscu poglądy M. Duru-Bellat, która uważa, że zjawisko demokratyzacji dostępu do szkolnictwa wyższego we Francji nie miało wpływu na funkcjonowanie placówek o charakterze elitarnym (*grandes écoles*). Nadal są one w stanie „kontrolować (i ograniczać) liczbę studiujących na nich osób". Natomiast w funkcjonującym we Francji dualistycznym systemie edukacji wyższej „demokratyzacja na tym poziomie została zabsorbowana przez uniwersytety" (które mają znacznie mniejszy prestiż niż *grandes écoles*)[608].

Stąd elity francuskie są niezwykle homogeniczne, co wynika z względnie jednorodnej edukacji otrzymywanej w owych niezwykle prestiżowych *grandes écoles* i pracy w ramach sektora Grands Corps[609] (tworzą go osoby zajmujące najwyższe stanowiska w społeczeństwie francuskim, tworzone z absolwentów właśnie najlepszych *grandes écoles*). Można tu zresztą dostrzec nawiązanie do idei (i praktyk) Napoleona, zdaniem którego elitarna edukacja miała służyć kształceniu kadr najwyższego szczebla – wąskiej grupy elit działających na rzecz państwa[610]. Podobnie jak za czasów napoleońskich, tak i dziś system edukacji uprawomocnia w praktyce dominującą pozycję w społeczeństwie najwyżej usytuowanych klas społecznych, przy czym głównym układem odniesienia jest tutaj nadal „interes państwa, a osoby z klas nisko stojących w hierarchii są *de facto* wykluczane"[611].

Recruitment on Social Cohesion and Economic Development, 2010, http://www.oecd.org/development/pgd/46837524.pdf

[605] P. Gumbel, *France's Got Talent…,* dz. cyt.

[606] M. Hartmann, *The Sociology of…*, dz. cyt., s. 62.

[607] A. Feyfant, *School segregation…*, dz. cyt., s. 6.

[608] M. Duru-Bellat, *France: Permanence and Change* [w:] Y. Wang (ed.), *Education Policy Reform Trends in G20 Members*, Heidelberg 2013, s. 22.

[609] M. Hartmann, *Elites and Power Structure…*, dz. cyt., s. 295.

[610] M. Vaughan, M.S. Archer, *Social conflict…*, dz. cyt., s. 179.

[611] Tamże, s. 189.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że nie przyniosły większych rezultatów podejmowane dotąd na wszystkich szczeblach edukacji próby akcji afirmatywnych zmierzających do zwiększenia szans edukacyjnego sukcesu dzieci z rodzin należących do niższych klas społecznych. Dotyczy to także utworzonej w 2006 roku w paryskim elitarnym liceum Henri-IV klasy przygotowawczej dla około trzydziestu najzdolniejszych uczniów pochodzących z rodzin stojących nisko w hierarchii społecznej („*classe préparatoire aux etudes supérieures*" – CPES). Nauka w tej klasie (dla osób posiadających *baccalauréat*) przygotowywała do selektywnych CPGE[612]. Ta i wszelkie inne akcje afirmatywne prowadzone w myśl idei „kompensacyjnego sponsorowania" – niezależnie od tego, jakiego poziomu edukacji dotyczą – mają jednak na celu jedynie niewielkie rozszerzenie dostępu do kształcenia w *grandes écoles*, a nie jego wyrównanie, choćby z tego powodu, że obejmują swym zasięgiem bardzo niewielką liczbę osób[613]. Przynoszą więc statystycznie nieistotne rezultaty. Zdaniem E.N. Suleimana akcje afirmatywne nie przekładają się na jakąkolwiek zmianę edukacyjną. Przeciwnie – niewielkie zwiększenie reprezentacji dzieci robotników czy chłopów w elitarnych instytucjach pomaga legitymizować ten elitaryzm i stanowi kontrargument wobec jego krytyki[614]. Zresztą, jak piszą A. d'Iribarne i P. d'Iribarne, we Francji „istnieje relatywnie szeroki konsens w zakresie edukacji elitarnej i nawet jeśli system *grandes écoles* jest od czasu do czasu krytykowany w relatywistycznie rytualny sposób, to każdy wie, że nie przyniesie to żadnej konsekwencji"[615].

W ramach podsumowania można stwierdzić, że elitarne szkolnictwo średnie ma we Francji zupełnie inną specyfikę niż w Wielkiej Brytanii. Mamy w tym kraju do czynienia, jak już podkreślano wcześniej, ze zderzeniem dwóch radykalnie odmiennych ideologii edukacyjnych. Pierwsza z nich wynika z eksponowania tradycyjnej dla Francji idei równości, druga z tradycji o charakterze *stricte* elitarnym, która jest związana z procesami reprodukcji społeczno-kulturowej. Można więc stwierdzić, iż we Francji edukacja elitarna służy procesowi wyłaniania się kolejnego pokolenia elity – co dokonuje się na drodze radykalnych procesów selekcyjnych. Służy

---

[612] A. Allouch, A. van Zanten, *The role of knowledge in the elaboration and instrumentation of policies of widening participation in higher education elite institutions in France*, "Observatoire Sociologique du Changement" 2010, s. 20–21, http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o22.franceeducation.pdf

[613] Na temat zjawiska kompensacyjnego sponsorowania por. E. Grodsky, *Compensatory Sponsorship in Higher Education*, "American Journal of Sociology" 2007, vol. 112.

[614] E.N. Suleiman, *Elites in French…*, dz. cyt., s. 277.

[615] A. d'Iribarne, P. d'Iribarne, *The French education system…*, dz. cyt., s. 31.

także reprodukowaniu istniejącej struktury społecznej – choć nie ma tutaj tej jednoznacznej ciągłości dziedzictwa statusu związanego z pochodzeniem, jak to ma nadal miejsce w Wielkiej Brytanii. Wydaje się, że we Francji można mówić o kolejnych etapach radykalnej selekcji na poszczególnych poziomach kształcenia, kiedy to eliminowane są kolejne grupy osób; powoduje to, że coraz mniejsza liczba jednostek przechodzi coraz wyżej, podążając ścieżką prowadzącą do ukończenia najbardziej elitarnych placówek edukacji wyższej (można tu dostrzec występowanie opisanej w rozdziale teoretycznym tej książki tej formy rywalizacji, która nazywana jest turniejową). Cały ten proces odbywa się na zasadach swobodnej konkurencji, która przyjmuje dwie formy. Pierwszą z nich mogłabym nazwać „konkurencją aspiracji"; związana jest ona z podejmowanymi przez uczniów – na kolejnych szczeblach edukacji – wyborami edukacyjnymi (które w dużej mierze zależą od kapitału kulturowego rodziny i jej miejsca w strukturze społecznej). Druga forma to „konkurencja osiągnięć", która prowadzi do nieustannej rywalizacji na kolejnych, coraz wyższych szczeblach systemu edukacji – jest to współzawodnictwo, którego celem jest dostęp do kolejnych szczebli kształcenia, jak i (a może przede wszystkim) do najbardziej atrakcyjnych jego wariantów oferowanych przez system na każdym z nich (np. na przykład według prestiżu placówek edukacyjnych). Najlepszą metaforą tego systemu jest piramida, na której szczycie znajdują się najlepsze z najlepszych – *grandes écoles*, dostępne co roku tylko dla nielicznych i zapewniające sukces społeczno-zawodowy. Można tutaj także wykorzystać metaforę kolejnych filtrów, które przepuszczają – według jasno określonych kryteriów – tych, którzy są uznawani za „dobrych" na wyższe szczeble edukacji, a tym „najlepszym" otwiera się drogę do najbardziej prestiżowych placówek. Makrosocjologiczne działanie nieodwołalnych mechanizmów selekcji na poszczególnych etapach edukacji powoduje, że na szczycie znajduje się (dosłownie) kilkusetosobowa grupa osób dokooptowanych do elity z racji swojego wykształcenia.

Przy tym trzeba zauważyć, że im wyższy szczebel edukacji, tym mniej w gronie uczących się osób z mniej uprzywilejowanych środowisk społecznych. Powtórzę raz jeszcze: teoretycznie system edukacji francuskiej jest maksymalnie merytokratyczny i dostarcza ogromnych możliwości w zakresie ruchliwości konkurencyjnej. W praktyce najistotniejszą w nim rolę odgrywają kolejne „punkty odcinania". Przy tym aż do ostatniego „rozdania nagród", którymi są dyplomy *grandes écoles*, ważne są nie tyle certyfikaty ukończenia kolejnych placówek na kolejnych poziomach edukacji, ile raczej kolejne – dostarczane przez nie – „otwarcia" i „zamknięcia". Podstawowe

pytanie jest następujące: gdzie można pójść dalej, a gdzie na wejściu do jakich dróg stoi znak zakazu?

Edukacyjna konkurencja rozpoczyna się we Francji bardzo wcześnie i ma swą kontynuację na kolejnych szczeblach kształcenia, dotycząc przy tym wielu wariantów zdobywanego wykształcenia. Dobra szkoła podstawowa stanowi wstęp do dobrego college'u (szkoły średniej pierwszego stopnia). Ten z kolei otwiera całą gamę możliwości, jeśli chodzi o kształcenie na poziomie wyższej szkoły średniej (liceum). Ważne przy tym jest usytuowanie się w placówce o jak największym prestiżu, która pozwala najlepszym na podjęcie nauki w klasach przygotowawczych do *grandes écoles*[616]. Pierre Bourdieu komentuje ten cały proces w sposób następujący: „Przenikanie logiki nieustannej rywalizacji w dół do coraz niższych i niższych poziomów szkolnictwa prowadzi do narzucenia jednolitej zasady hierarchizacji i coraz bardziej perfekcyjnie zorganizowanego zunifikowanego systemu kryteriów"[617] (szczególnie na poziomie średnim). Przy czym „najbardziej prestiżowe, najrzadziej występujące (…) tytuły [dyplomy] (…) to takie, które pozwalają ich posiadaczom pozostać na drodze, która poprowadzi ich najdalej i najwyżej – w zależności od ukończonych przez nich szkół, wybranych ścieżek kształcenia i od wyników osiągniętych w ostatnim roku liceum oraz w klasach przygotowawczych"[618]; Podstawowe kryterium jest jedno: szanse w rekrutacji do *grandes écoles*[619]. Zdaniem P. Bourdieu francuska edukacja „przypomina coś na kształt ogromnej kognitywnej maszyny, która nieustannie redystrybuuje uczniów"[620]. Według francuskiego socjologa instytucje edukacyjne działają wobec swoich uczniów w sposób agregacyjny i segregacyjny[621]. Jednocześnie „poprzez uczynienie wartości jednostki zależną od instytucji, ona [edukacja instytucjonalna] narzuca jej bezwarunkowe związanie się z nią [tą instytucją] i w ten sposób potwierdza swój monopol w zakresie nadawania wartości"[622]. Uczniowie żyją w świecie „niekończącego się współzawodnictwa i niekończących się sprawdzianów"; w konsekwencji są zamknięte w zamkniętym świecie współzawodników i zmuszone do całkowitego poświęcenia się na rzecz współzawodnictwa"[623].

---

[616] J. Bensaïd, D. Cohen, É. Maurin, O. Mongin, *Les nouvelles inégalités*, http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/esprit0204.pdf

[617] P. Bourdieu, *The State Nobility*…, dz. cyt., s. 215.

[618] Tamże.

[619] Tamże.

[620] Tamże, s. 1.

[621] Tamże, s. 104.

[622] Tamże, s. 109.

[623] Tamże, s. 110.

Dostrzec tutaj można jeszcze jeden kontekst problemu związanego z dostępem do elitarnych placówek systemu szkolnictwa wyższego, który poruszany był już zresztą wcześniej. Zwiększenie dostępu do kolejnych szczebli kształcenia, szczególnie na poziomie edukacji średniej i wyższej, spowodowało „wzmocnienie elitarności" – zaostrzenie kryteriów przyjęć do elitarnych liceów i elitarnych *grandes écoles*. Strzegą one zazdrośnie swojej elitarności, co wpisuje się w przywoływane już – obecne we Francji na poziomie myślenia potocznego – przekonanie dotyczące hierarchii społecznej: musi istnieć podział na edukację dla elity i edukację dla ludu[624]. W kontekście edukacji inherentne dla mentalności francuskiej jest więc dzielenie ludzi na szlachetnych i pospolitych[625]. Przy tym kategorie szlachetności i pospolitości nie są wyodrębnione na podstawie kryterium pochodzenia społecznego, lecz talentu i wyników edukacyjnych. Umasowienie francuskiej edukacji na jej kolejnych poziomach spowodowało, że – podobnie jak w innych krajach – bardziej liczy się to, jaką instytucję edukacyjną ktoś ukończył, niż to, na jakim szczeblu jego edukacja się zakończyła.

W praktyce, jak twierdzi M. Hartmann, mamy we Francji do czynienia z najbardziej dystynktywnym na świecie system „standaryzowanego formowania elit"[626] lub – aby przywołać uzasadnioną tezę Patricka Harrigana – „w najwyższym stopniu konkurencyjnym systemem w ramach egalitarnej struktury"[627]. We Francji dwa zdecydowanie przeciwstawne sobie pojęcia: „elitarność" i „równość", łączą się współcześnie w ramach neoliberalnej idei merytokracji.

W jaki sposób w opisaną wyżej logikę selekcji, reprodukcji i ruchliwości wpisują się elitarne szkoły średnie? Pełnią one moim zdaniem kluczową funkcję, i to we wszystkich trzech wspomnianych już wyżej kontekstach. Pierwszy z nich związany jest z selekcjami doszkolnymi, tworzącymi wstępną grupę osób kandydujących do elity. Drugi związany jest z selekcjami wewnątrzszkolnymi (w trakcie pobytu w liceum) – ich narzędziem jest dzielenie uczniów w trakcie nauki szkolnej na lepszych, gorszych i znakomitych, co prowadzi do regulowania aspiracji i wyborów w ramach różnych ścieżek kształcenia dostępnych w danej szkole (w tym typów *baccalauréat*). Z kolei trzeci kontekst związany jest z selekcjami poszkolnymi i dotyczy przyjęcia do (pozostających w ścisłym związku z liceami) klas przygotowawczych do *grandes écoles* oraz ma pośredni wpływ na wyniki

---

[624] A. d'Iribarne, P. d'Iribarne, *The French education system*..., dz. cyt., s. 27.
[625] Tamże, s. 28.
[626] M. Hartmann, *Elites and Power Structure*..., dz. cyt., s. 292.
[627] P. Harrigan, *Mobility, elites, and education*..., dz. cyt., s. 20.

egzaminów do tych uczelni. Elitarne szkoły średnie stanowią więc płaszczyznę kluczowych „punktów odcięcia" – selekcjonują i kanalizują w ścieżki edukacyjne niewielką liczbę kandydatów przeznaczonych do elity. W przeciwieństwie do Wielkiej Brytanii, we Francji posiadanie dyplomu ukończenia elitarnych szkół średnich nie stanowi obecnie wartości samej w sobie; ważne są przede wszystkim kolejne możliwości, jakie ów dyplom otwiera. Elitarne licea – z uwagi na strukturę populacji uczniowskiej – stanowią przy tym bez wątpienia płaszczyznę reprodukcji klasowej oraz formę wspomnianej merytokracji klasowej. Uczestnictwo w procesie ruchliwości konkurencyjnej jest zarezerwowane w dużej mierze dla członków klas społecznych stojących na szczytach drabiny społecznej.

4 Elitarne szkolnictwo średnie w Szwajcarii i systemy globalnej stratyfikacji

Wydaje się, że w kontekście najogólniejszym, można wyróżnić dwa typy elitarnych szkół średnich (w rozdziale teoretycznym przedstawiono w tym zakresie bardziej szczegółowy podział). Pierwszy z nich odnosi się do szkół z ogromną tradycją, niekiedy wielowiekową. Nawiązują one, mimo zmieniających się realiów społeczno-ekonomicznych i panowania ideologii neoliberalizmu, wręcz do „ideologii arystokratyzmu". A symbolem może być tutaj wielokrotnie przywoływany w tej książce angielski Eton College. Drugi typ szkół to nowoczesne elitarne „fabryki absolwentów", zorientowane na wyposażanie w wiedzę i kompetencje w zakresie rozwiązywania testów, co ostatecznie służyć ma perfekcyjnemu odnajdywaniu się (i odnoszeniu sukcesu) na skomplikowanym rynku pracy (można tu przywołać opisywane w tej książce szkolnictwo Singapuru, które reprezentuje w tym zakresie wariant ekstremalny).

W toku moich analiz dotyczących społecznych funkcji elitarnego szkolnictwa średniego wyłonił się jednak i kolejny typ szkół, które przygotowują młodych ludzi z bardzo bogatych rodzin do funkcjonowania w środowisku globalnej elity. Typ ten opiszę na przykładzie systemu szkół w Szwajcarii, który go symbolizuje i uosabia. Są to zwykle szkoły z internatem, dążące do bardzo wysokiego stopnia umiędzynarodowienia, oferujące luksusowe warunki życia i kształcenia. Koszty pobytu w nich są bardzo wysokie i znacząco, co zostanie wykazane poniżej, przekraczają te, które ponosi się w związku z kształceniem w najbardziej prestiżowych uniwersytetach.

W żaden też sposób pobyt uczniów w takich szkołach nie przypomina surowej rzeczywistości brytyjskich szkół opisywanej w jednym z poprzednich rozdziałów. Autor artykułu zamieszczonego w prestiżowym czasopiśmie „Forbes" wspomina o zimnych prysznicach czy jedzeniu bez smaku, które w przeszłości były symbolami elitarnych szkół z internatem, konkludując: „Tego już nie ma. W najlepszych europejskich *boarding schools* znajdują się jacuzzi, podgrzewane baseny kąpielowe, pięciogwiazdkowe

sale gimnastyczne, pokoje z oddzielnymi łazienkami, a nie pełne przeciągów wieloosobowe sypialnie i ponure świetlice”[628].

Wiele z nich mieści się w Lozannie – co znajduje swoje historyczne uzasadnienie, biorąc pod uwagę, że część uczniów rekrutuje się z krajów Europy, a Lozanna już w przeszłości była miejscem łatwo dostępnym dzięki znajdującej się tam stacji Orient Expressu. Szkoły te wyróżniają się międzynarodowym składem uczniowskim, nacisk kładziony jest przy tym na to, aby żadna z nacji nie przekraczała niewielkiego procenta ogółu populacji uczniowskiej. Szkoły te są nazywane „szkołami królów”, gdyż najlepsze rody z całego świata, w tym królewskie, wysyłają swoje dzieci na naukę właśnie do nich[629]. Jednakże w coraz większym stopniu przekształcają się one w placówki kształcące dzieci globalnej korporacyjnej elity. Dewiza tych szkół odwołuje się do – eksponowanej często w kontekście Szwajcarii – kategorii „bezbłędności” czy perfekcyjności. Nawiązują do niej również słowa Christophe'a Clivaza, dyrektora generalnego towarzystwa „Swiss Learning”, zrzeszającego grupę właścicieli szkół prywatnych, który stwierdził: „W Szwajcarii produkujemy najlepszą czekoladę i najlepsze zegarki; mamy także najlepsze banki i najlepsze szkoły”[630].

Szczególnym rysem elitarnych szkół szwajcarskich jest ich wielokulturowy charakter oraz możliwość wyboru kształcenia w wielu językach, a także i niekiedy według różnych systemów kształcenia (amerykańskiego, francuskiego, brytyjskiego, niemieckiego itp.). Można podać w tym miejscu ciekawą egzemplifikację. Oto do szwajcarskich szkół z internatem uczęszcza coraz więcej synów i córek rodzin należących do elity chińskiej. W ciągu ostatnich kilku lat liczba uczniów z Chin wzrosła w tych szkołach z jednego do pięciu procent. Było to także i rezultatem świadomej polityki zarządów tych placówek, zmierzających do uzyskania demograficznej „równowagi” populacji uczniowskiej, dzięki zwiększeniu liczby osób z bogatych krajów Wschodu[631].

Warto podać przykłady najlepszych szwajcarskich szkół z internatem, koncentrując przy tym uwagę na propagowanym przez nie wizerunku.

---

[628] V. Ram, *Europe Most Expensive Boarding Schools*, “Forbes”, 12.12.2007, http://www.forbes.com/2007/12/12/europe-boarding-schools-biz-cx_vr_1212boarding.html

[629] Switzerland Boarding Schools, InterBabel, International Education and Career Development Consulting Services Ltd, http://interbabel.org/about/boarding-schools-usa-uk-switzerland/switzerland-boarding-schools-know-more/

[630] P. Winters, J. Mao, *China Elite Taught Global View in 103,000 dollars-a-Year Swiss Schools*, 18.12.2014, http://www.bloomberg.com/news/articles/2014-12-18/china-elite-taught-global-view-in-103-000-a-year-swiss-schools.

[631] Tamże.

Oto koedukacyjna szkoła Aiglon College – położona w Alpach w miejscowości Chesières, w pobliżu ośrodka narciarskiego Villars, której celem jest wychowywanie kolejnej generacji globalnych obywateli i liderów. Uczą się w niej osoby z ponad 60 krajów, reprezentując różnorodne języki, religie i kultury[632]. Etos szkoły oparty jest na – jak to ujęto – „zrównoważonym rozwoju umysłu, ciała i duszy"; podkreśla się także równoważność wszystkich religii[633] (co ma spowodować zapewne wzrost liczby uczniów z bogatych rodzin z krajów niechrześcijańskich).

Podobny charakter ma inna elitarna placówka – Collège du Léman. Jest to mieszcząca się w Genewie koedukacyjna szkoła, zarówno o charakterze dziennym, jak i internatowym. Kształcenie – od wieku przedszkolnego aż do matury – prowadzone jest tu w językach: angielskim, włoskim, niemieckim i francuskim (wśród uczniów znajdują się zarówno dzieci narodowości amerykańskiej, szwajcarskiej, jak i francuskiej). Na poziomie szkoły średniej jej celem jest „przygotowanie uczniów do podjęcia nauki w najlepszych college'ach i uniwersytetach na całym świecie"[634]. Warto dodać, że przedstawiciele szkoły organizują spotkania z potencjalnymi uczniami i ich rodzicami w wielu miastach świata; i tak, tylko w lutym i marcu 2015 odbyły się one w hiszpańskim Madrycie, ale także w Brazylii, Kolumbii, Ekwadorze, tureckim Istambule, Rostowie nad Donem, Seulu, Pekinie, Szanghaju, Taipei, Hongkongu. Z kolei w kwietniu takie spotkania miały miejsce w trzech miastach Zjednoczonych Emiratów Arabskich (m.in. w Dubaju) oraz w Kongo i Angoli. Nie ulega też wątpliwości, że za bardzo ważne uznano spotkanie w Moskwie, które odbyło się w dniach 26–27 marca 2015 roku, dokąd udała się grupa najwyższych oficjeli szkoły[635]. Do placówki tej uczęszczają uczniowie z ponad 100 krajów, a tradycyjnie kładzie się tam nacisk na różnorodność kulturową i kształtowanie postaw szacunku wśród obywateli świata"[636].

Z kolei Brillantmont International School w Lozannie, szkoła koedukacyjna z tradycją sięgającą drugiej połowy XIX wieku (założona w 1882 roku), do której uczęszcza około 160 uczniów, znajduje się na liście szkół

---

[632] Por. oficjalna strona internetowa szkoły Aiglon, podstrona: About Us, http://www.aiglon.ch/about-us

[633] Oficjalna strona internetowa szkoły Aiglon, podstrona: Our Ethos: http://www.aiglon.ch/about-us/our-ethos

[634] Oficjalna strona internetowa szkoły Collège du Léman, podstrona: High School, http://www.cdl.ch/academics/high

[635] Oficjalna strona internetowa szkoły Collège du Léman, podstrona: Meet Us Around The World http://www.cdl.ch/admissions/meet-us-around-the-world

[636] Oficjalna strona internetowa szkoły Collège du Léman, podstrona: About Admissions http://www.cdl.ch/admissions/about

akredytowanych przez New England Association of Schools and Colleges i European Council of International Schools. Szkoła ta przygotowuje do podjęcia nauki na uniwersytetach amerykańskich, brytyjskich i szwajcarskich (zajęcia prowadzone są w języku angielskim). I w tym przypadku oficjele szkoły jeżdżą po świecie w poszukiwaniu kandydatów – m.in. 10 marca 2015 roku pojawili się w Warszawie, następnie w Istambule, Monachium, Wiesbaden i w kilku miastach brazylijskich[637].

Wśród tego typu szkół wymienić można jeszcze na przykład Leysin American School, w której uczą się osoby z ponad 60 krajów, żyjące – jak napisano w misji – „razem w harmonii", bowiem szkoła zorientowana jest na „pogłębianie kulturowej różnorodności" (jej absolwent otrzymuje albo dyplom ukończenia amerykańskiej szkoły średniej, albo międzynarodowy bakalaureat). W tym samym dokumencie stwierdza się: „Dzięki międzynarodowej wzajemnej komunikacji i wspólnym doświadczeniom zdobytym w szkole uczniowie potrafią doceniać różnice między kulturami. To pomaga im także zrozumieć cechy swojej własnej kultury" [638]. Kładzie się też nacisk na to, aby w przyszłości absolwenci tworzyli globalną sieć, do której przynależność nie będzie zależeć od posiadania konkretnego paszportu. I rzeczywiście, skład narodowościowy jest tu bardzo zróżnicowany: wśród uczniów tej szkoły znaleźć można Belgów, Francuzów, Niemców i Brytyjczyków, Polaków, Rosjan i Rumunów, Chińczyków i Japończyków, młodzież z Kostaryki, Brazylii i Chile, a także Indii, Izraela, Nigerii i wielu innych krajów[639]. Warto dodać, że w materiałach promujących wielokulturowość czy kulturową różnorodność publikowanych przez Leysin American School (jak i przez wszystkie inne tego typu placówki) problem statusu społecznego i finansowego uczniów jest całkowicie (co logiczne – z perspektywy marketingowej) pomijany. Klasowy charakter szkoły (struktura społeczna uczniów) stanowi niejako „zmienną niezależną".

Najbardziej ekskluzywną i prestiżową szkołą szwajcarską jest Institut Le Rosey, usytuowany latem w Rolle nad Jeziorem Genewskim, zaś zimą swą siedzibę ma w alpejskim Gstaad[640]. Właśnie ze względu na prestiż szkoły poświęcę jej więcej uwagi. Określana jest ona mianem najstarszej i najlepszej szkoły średniej w Szwajcarii (i jednej z najlepszych na świecie), rozpoznawanej na całym świecie i chętnie wybieranej zarówno przez rody

---

[637] Oficjalna strona internetowa szkoły Brillantmont International School, http://www.brillantmont.ch/

[638] Oficjalna strona szkoły: Leysin American School, podstrona: Internationalism, http://www.las.ch/student_life/internationalism/

[639] Tamże.

[640] Oficjalna strona szkoły Le Rosey: podstrona: Essential Character http://www.rosey.ch/en/htmlRosey/esprit.html

królewskie z całej Europy, jak i przez celebrytów. Naukę pobierali w niej przedstawiciele rodu Rothschildów, Hohenlohów, Metternichów, Hohenzollernów, Radziwiłłów, Borghese oraz takie znakomitości jak król Albert II, król Belgii Baldwin I, król Egiptu Fu'ad II, Aga Chan IV, król Burundi Ntare V, książę Monako Rainier III, szach Iranu Mohammad Reza Pahlavi; Dodi al-Fayed, Sean Lennon (syn Johna Lennona), Nicolas Negroponte (założyciel MIT). Jak napisał „Forbes": „Waterloo was won on the playing fields of Eton; the global economy, on the slopes of Gstaad" („bitwa pod Waterloo została wygrana na boiskach Eton, przyszłość globalnej ekonomii rozgrywa się na stokach Gstaad"[641]).

Zapoznając się z oficjalną stroną internetową szkoły Le Rosey i zamieszczonymi tam zdjęciami, trudno nie być pod wrażeniem jej rozmachu i wręcz wspaniałych warunków życia i nauki uczniów. Zamieszczone na stronie teksty prezentują również specyficzną retorykę. Otóż szkołę Le Rosey określa się tam jako najlepszą ze wszystkich międzynarodowych szkół – do tego stopnia, że nie musi ona nawet rywalizować z nimi o status najlepszej: „Le Rosey **nieskromnie szczyci się tym**, że nie ma potrzeby uczestniczenia w tych partykularnych zmaganiach, ponieważ czuje się z istoty inną (...), a to z powodu integracji cech, które składają się na jej unikatową tożsamość"[642].

Jej istotną cechą jest właśnie międzynarodowy charakter, bowiem około 400 uczniów pobierających tam naukę pochodzi z 61 krajów, przy czym przedstawiciele żadnego z narodów nie mogą stanowić więcej niż 10% całej populacji szkolnej (warto wspomnieć, że wracają oni do swoich rodzinnych krajów tylko na wakacje). Umiędzynarodowienie szkoły prowadzi do – jak to ujęto – „stapiania się języków i kultur, wzbudzając ciekawość dotyczącą odmienności i wyjątkowej otwartości ducha[643]" (bez wątpienia przygotowuje się tutaj uczniów do pełnienia w przyszłości odpowiedzialnych funkcji i prowadzenia interesów w wielokulturowym globalnym świecie). Trudno też się dziwić, biorąc pod uwagę status społeczny absolwentów (nazwiska niektórych z nich wymieniono wyżej), że podkreśla się tutaj jakość szkoły, poprzez odwołanie się do faktu istnienia sieci absolwentów (pod nazwą Les Anciens Roséens), należących do „grup i rodzin o wielkim wpływie i władzy", wspierających się wzajemnie. Właściciele szkoły są przy tym przekonani, że urzeczywistniają „nową wizję edukacji, która jest potrzebna przy-

---

641 P. Klebnikov, *Where you learn to be billionaire*, http://www.forbes.com/forbes/1999/0705/6401214a.html

642 Oficjalna strona szkoły Le Rosey, podstrona: Essential Character, http://www.rosey.ch/en/htmlRosey/esprit.html,

643 Tamże.

szłym liderom świata”[644]. Odwołuje się ona (choć bardzo ogólnikowo) do Howarda Gardnera koncepcji wielorakiej inteligencji – istotą jest tutaj pozytywne reagowanie na wszelaką różnorodność osób pochodzących z wszystkich stron świata[645] (mam wrażenie, że istotą „domyślnej ideologii”, która leży u podstaw tego podejścia, jest przekaz: jeśli jesteś odpowiednio bogaty i pochodzisz z odpowiedniej rodziny, to „wydobędziemy” z ciebie twoją doskonałość i ukształtujemy ją). A jeśli zatroskani rodzice obawiają się, że ich syn lub córka nie dostosuje się do obowiązujących standardów, to ich wątpliwości są rozwiewane przez potwierdzenie, iż w szkole istnieje „jasny, prosty i rygorystyczny system dyscypliny, który odzwierciedla normy etyczne i rozwija wśród uczniów poczucie odpowiedzialności”[646].

Podobnie jak to ma miejsce w przypadku innych elitarnych szwajcarskich szkół średnich, tak i w Le Rosey przedstawiciele szkoły jeżdżą po świecie, aby przedstawiać bogatym rodzicom ofertę luksusowej edukacji. Tylko w marcu 2015 roku spotkania takie miały miejsce w Monako, marokańskich miastach Rabat i Casablanca, Rzymie, Warszawie (trzydniowa prezentacja), Berlinie (dwa dni), w Bordeaux i Tuluzie, a także w Omanie i Dubaju oraz West Palm Beach (Floryda), Izmirze i Istambule[647]. Dba więc Le Rosey z pewnością o swoje „demograficzne umiędzynarodowienie”, aby – jak napisano w na oficjalnej stronie szkoły – kampus mógł stać się rzeczywistą „globalną wioską”, do której „każdy «roseanin» wnosi wkład poprzez swój własny język, kulturę i religię”[648].

Bardzo ciekawa jest polityka językowa prowadzona w tej placówce (przypomnijmy – uczą się w niej osoby z ponad 60 krajów); z mojej perspektywy można uznać ją za nieco demagogiczną. Oto bowiem w tekście *Bilingualism and Languages at Le Rosey* napisano coś, co stoi w oczywistej sprzeczności z rzeczywistą „globalną sytuacją językową”: „Przez większą część XX wieku wydawało się możliwe, że język angielski stanie się językiem światowym. Obecnie jest jasne, że zmierzamy w kierunku (…) wielojęzycznego świata – świata, w którym język angielski nadal zdaje się pełnić rolę *lingua franca*, gdzie jednak nie wystarczy tylko mówić i pisać w jednym języku”[649]. Po przeczytaniu tego zdania czytelnik zapewne będzie

---

[644] Tamże.

[645] Oficjalna strona szkoły Le Rosey, podstrona: A School Unlike Any Other: http://www.rosey.ch/en/htmlRosey/originalites.html

[646] Tamże.

[647] Oficjalna strona szkoły Le Rosey, podstrona: Le Rosey Presentations Around the World, http://www.rosey.ch/en/htmlInfos/admissionsPresentations.html

[648] Oficjalna strona szkoły Le Rosey: http://www.rosey.ch/

[649] *Bilingualism and Languages at Le Rosey* [w:] oficjalna strona szkoły Le Rosey: http://www.rosey.ch/pdfWeb/2015/bilinguismatrosey.pdf

przypuszczał, że – zgodnie z ideą szacunku dla różnic kulturowych – owym kolejnym językiem, o którym tu mowa, powinien być ojczysty język każdego ucznia. Jednak już w następnych zdaniach tekstu otrzymuje odpowiedź, że w gruncie rzeczy wybór ucznia jest bardzo ograniczony: jako pierwszy język wykładowy może on wybrać angielski bądź francuski (przy czym część zajęć musi on odbywać w tym drugim języku). Na tym ma polegać „dwujęzyczny system" w Le Rosey, który – zdaniem autorów tekstu – „otwiera przed uczniami alternatywny świat"[650]. Wymienia się tutaj nazwy krajów, w których francuski czy angielski są tzw. pierwszymi językami. Uczniowie z krajów Afryki, Azji, Ameryki Południowej i krajów arabskich muszą wybrać jeden z tych dwóch języków (choć istnieje także możliwość zaliczania części zajęć w języku hiszpańskim, włoskim i niemieckim). Uprzedzając jednak obawy dotyczące utraty umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, autorzy tekstu podkreślają, że zapobiega temu kontakt z innymi uczniami – wśród młodzieży przebywającej w szkole znajdują się rodzimi użytkownicy trzydziestu różnych języków. Ponadto – jak dalej czytamy w tekście – szkoła oferuje także szeroką paletę zajęć językowych: uczeń ma możliwość wybrania lektoratu języka arabskiego, armeńskiego, chińskiego, bułgarskiego, duńskiego, greckiego, hebrajskiego, hindi, węgierskiego, japońskiego, kurdyjskiego, polskiego, portugalskiego, rumuńskiego, rosyjskiego, serbskiego, szwedzkiego, suahili, tajskiego i tureckiego[651] (nie jest tylko jasne, jaką liczbę godzin tych zajęć przewidziano i kto występuje w charakterze nauczyciela).

Warto dodać, że i w tej, i w innych szwajcarskich szkołach problem odmienności kulturowej zdaje się być tak czy inaczej redukowany do kwestii różnic językowych i troski o zachowanie języka ojczystego. Nie wspomina się natomiast o odmiennych tradycjach i zwyczajach kulturowych, nie mówiąc już o odmienności zwyczajów codziennego życia. W ten oto sposób potencjalna alienacja kulturowa ma być wyeliminowana jedynie przez zachowanie języka ojczystego, który i tak w komunikacji codziennej w szkole ustępuje „oficjalnym" językom nauczania (angielskim lub francuskim), dominującym w nieunikniony sposób w komunikacji z rówieśnikami. Wymazywanie źródłowej tożsamości ma więc charakter znacznie bardziej subtelny i miękki, niż to było za czasów kolonialnych, gdy za używanie języka innego niż język kolonizatora przewidywano bardzo surowe kary. W przypadku szwajcarskich szkół z internatem rezygnacja z własnego języka i myślenia w nim staje się procesem naturalnym, odbywającym się niejako za przyzwoleniem jednostki.

---

[650] Tamże.

[651] *Bilingualism and Languages*…, dz. cyt.

Nie ulega przy tym wątpliwości, że w przypadku szwajcarskich szkół kształcących dzieci establishmentu kształcenie w języku angielskim ma na celu wprowadzenie ich w kulturę sposobu myślenia globalnej elity. Sądzę, że przez wielu rodziców pochodzących z innych niż anglosaska kultur tradycyjna kultura czy etniczność (i tradycyjny lokalny sposób myślenia) postrzegana jest wręcz jako niepotrzebny bagaż – ciążący na drodze do globalnego sukcesu. Można w tym miejscu przywołać rozważania Zbyszka Melosika dotyczące roli języka angielskiego w procesie marginalizacji i emancypacji lokalnych kultur i narodów. Przywołuje on poglądy Roberta Phillipsona, który eksponując ideę „imperializmu językowego" (w nawiązaniu do P. Bourdieu), pisze o „zunifikowanym lingwistycznym rynku zdominowanym przez oficjalny [angielski] język"[652]. Idąc śladem narracji prowadzonej przez Zbyszka Melosika, można za nim stwierdzić, że „Robert Phillipson, analizując skuteczność opanowywania kultury światowej przez język angielski, odwołuje się do koncepcji hegemonii Antonia Gramsciego, która zakłada, iż zdominowani internalizują i akceptują hegemoniczne idee, nawet jeśli są one sprzeczne z ich interesami"[653]. Powyższe założenia zdają się jednak nie mieć sensu w odniesieniu do uczniów z całego świata, w których całożyciowym interesie leży myślenie i mówienie językiem sukcesu i wtopienie się w środowisko globalnej elity, która mówi językiem angielskim (przy czym akcent jest coraz mniej ważny – ważna jest „moc", która posiadana jest na rynku finansowym).

Dodam w tym miejscu, że w przypadku najlepszych elitarnych szkół szwajcarskich z internatem mamy do czynienia ze swoistym paradoksem wielokulturowości. U postaw idei wielokulturowej edukacji znajdowało się przekonanie o równości etnicznej i rasowej w kwestii dostępu do edukacji i dążenie do eliminacji wszelkich stereotypów i uprzedzeń w tej sferze. I to ma miejsce bez wątpienia w szwajcarskich szkołach z internatem, które wręcz zabiegają o demograficzną wielokulturowość, a ich funkcjonowanie nie ujawnia żadnych uprzedzeń związanych z kolorem skóry czy pochodzeniem rasowo-etnicznym (na oficjalnej stronie towarzystwa „Swiss Learning", lobbującego na rzecz prywatnych szkół z internatem zasada kulturowej różnorodności i wielojęzycznej edukacji prezentowana jest jako jeden z fundamentów procesu kształcenia[654]). Jest to jednak równość dla najbo-

---

[652] R. Phillipson, *English for Globalisation or for the World's People*, „International Review of Education" 2001, vol. 47, nr 3–4, s. 188; podaję za: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 111.

[653] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 112. Z. Melosik przywołuje tutaj książkę R. Phillipsona, *Lingusitic Imperialism*, Oxford 2003, s. 8.

[654] Por. *Swiss Learning. Excellence in Education*, http://www.swisslearning.com/en/schools/boarding-schools-0-92

gatszych Azjatów, Latynosów czy Afrykanów – tylko oni, płacąc czesne w Szwajcarii, uzyskują status ludzi równych z synami i córkami tradycyjnych europejskich elit. W świecie globalnego pieniądza kolor skóry i narodowość nie mają znaczenia – liczy się bogactwo.

Fenomen szwajcarskich szkół średnich z internatem można analizować w kontekście problematyki rozszerzania władzy na świecie przez globalne korporacje czy – aby użyć sformułowania nacechowanego negatywnymi znaczeniami – w kontekście plutokracji. Bogata korporacyjna elita „działa" w poprzek granic narodowych, a w globalnym businessie rasa i kolor skóry czy pochodzenie etniczne nie odgrywają znaczącej roli. Liczy się operatywność w dziedzinie finansów i przedsiębiorczości. „Globalni bogacze" posiadają wspólną tożsamość, dla grupy tej nie tylko kategoria rasy i koloru skóry, ale także i narodowości ma niewielkie znaczenie. Styl życia i tożsamość bogatego Amerykanina czy Brytyjczyka jest znacznie bardziej podobny do stylu życia i tożsamości korporacjonisty z Pekinu, Lagos czy Rio de Janeiro niż Amerykanina czy Brytyjczyka wywodzącego się z niskich grup społecznych. Podział: Europa *versus* Trzeci Świat nie ma tutaj znaczenia, kategoria: my – oni nabiera sensu w podziale na najbogatszych i resztę świata. Istotą pobierania nauki w prywatnych szwajcarskich szkołach z internatem jest nie tylko (niekiedy mam wrażenie – nie tyle) nauka i zdobywanie wykształcenia, ale także nawiązywanie (niekiedy wielokulturowych) znajomości z najbogatszymi na świecie rodzinami oraz uczestnictwo w odpowiednim dla najbogatszych luksusowym stylu życia. W taki też sposób interpretuje ten problem V. Ram: „Minęły już czasy, kiedy szkoły z internatem były miejscami, których celem było «hartowanie» młodych ludzi w celu przygotowania ich do wyjazdu na daleką placówkę w zamorskich częściach imperium – aby zajęli odpowiedzialne stanowisko. Wciąż przepełnione przez dzieci globalnej elity współczesne szkoły są miejscem, gdzie potomkowie rodów arystokratycznych spotykają się z potomkami liderów światowego biznesu w ekskluzywnym otoczeniu"[655].

Taką tezę potwierdzają, moim zdaniem, wypowiedzi osób biorących udział w dyskusji dotyczącej najlepszej (i najdroższej) ze szwajcarskich szkół średnich, czyli Le Rosey – prowadzonej na jednym z forów internetowych. Przytoczę tylko dwa jej fragmenty. Oto jeden z jej uczestników stwierdził krytycznie: „Poziomu kształcenia w Le Rosey, jak również Aiglon absolutnie nie można porównać z [dużo lepszą – przyp. A.G.-M.] jakością edukacji dostarczanej przez najlepsze amerykańskie szkoły z internatem czy takie (…) szkoły brytyjskie jak Eton, Harrow, Winchester itp.

[655] V. Ram, *Europe Most Expensive…*, dz. cyt.

Z kolei osoby pochodzenia królewskiego, które uczą się w Le Rosey, to głównie Saudyjczycy lub członkowie pomniejszych rodów z krajów, w których monarchie już nie istnieją. Z pewnością nie ma tutaj przedstawicieli monarchii angielskiej czy szwedzkiej. W ostatnim okresie placówka stała się miejscem pobytu dzieci (…) elit Kazachstanu, Tadżykistanu, Uzbekistanu (…), jak również «nowych Rosjan». To nie jest szkoła, do której uczęszcza się po to, aby zdeterminować swoją przyszłość. Przyszłość tych dzieci jest już w dużej mierze ułożona. Uczęszczanie do tej szkoły wpisuje się w znacznym stopniu w [typowy dla najbogatszych – przyp. A.G.-M.] styl życia. Jeśli nie należysz do kręgu międzynarodowej złotej młodzieży [tzw. *jet set*], nie masz po co tam iść. Nie mam zamiaru negować wartości tej szkoły – gdyż realizuje ona cele, które założono. Jednakże po prostu nie reprezentuje takiego poziomu – jak inne”[656]. Druga wypowiedź zanotowana na forum, której fragmenty pragnę tutaj przytoczyć, to głos rodzica jednej z absolwentek Le Rosey (rocznik 2010), który stwierdził szczerze: „Nie posyła się swojego dziecka do Le Rosey dla zdobycia przez nie właściwego wykształcenia (…). Posłaliśmy naszą córkę tam, aby poznała odpowiednich ludzi. Motto Le Rosey zostało określone jako «szkoła dla życia» i tym ona właśnie jest”[657]. Z tego też powodu odbywa się tam na wstępie rozmowy (w pewnym stopniu są to rozmowy kwalifikacyjne) z rodzicami potencjalnych uczniów – „oni szukają rodzin, które «pasują» do ich stylu”[658]. W odpowiedzi na sugestię jednego z uczestników forum, że w Le Rosey istnieją formy pomocy finansowej dla uczniów niemogących sobie na wszystko pozwolić, rodzic ten stwierdził wprost: „Nie mam pojęcia, czy istnieje wsparcie finansowe. Jeżeli tak, to nie akceptuję tego. Uczniowie powinni pochodzić z odpowiedniego środowiska, bo tylko to pozwala im się dopasować”[659]. Osoba ta podsumowała swoją wypowiedź w sposób następujący: „Gdy patrzę, jak bardzo pewna siebie i wyrafinowana stała się moja córka po czterech latach pobytu w Le Rosey, powtórzyłbym swój wcześniejszy wybór. To była z mojej strony bardzo dobra inwestycja”[660].

W ten też kontekst należy zapewne wpisać rywalizację szwajcarskich szkół średnich z internatem z ich brytyjskimi odpowiednikami. Przywołam tutaj krytyczny wobec Le Rosey artykuł opublikowany 26 stycznia 2015 roku w “The Telegraph”, w którym podano, że po raz pierwszy w swojej

---

[656] Forum internetowe: College Confidential, Institut Le Rosey, http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/1024704-institut-le-rosey-p3.html

[657] Tamże.

[658] Tamże.

[659] Tamże.

[660] Tamże.

historii przedstawiciele tej szkoły zdecydowali się na próbę ściągnięcia uczniów z serca monarchii brytyjskiej – Londynu, rzucając w ten sposób wyzwanie Eton i Harrow. Autor tekstu zwrócił uwagę na to, że czesne w Le Rosey jest dwukrotnie wyższe niż w najlepszych brytyjskich szkołach średnich oraz podkreślił, że Brytyjczycy niechętnie posyłają swoje dzieci do szkół w Szwajcarii. Wskazał on jednak przykłady członków brytyjskiej elity, którzy to uczynili. Wymienił tu urodzonych w Wielkiej Brytanii: Elizabeth Taylor i sir Rogera Moore'a (aktor odgrywający rolę Jamesa Bonda), syna Johna Lennona, dzieci księcia Kentu czy wnuka Winstona Churchilla. O ile przy tym w latach pięćdziesiątych XX wieku w Le Rosey uczyli się głównie Amerykanie, a w kolejnych latach Francuzi i Włosi, to już w latach siedemdziesiątych pojawili się Arabowie. Etniczny skład szkoły stawał się coraz bardziej umiędzynarodowiony, co spowodowało „utratę przez szkołę jej euro-anglo-amerykańskiego etosu założycielskiego[661]". Z tekstu wynika, że obecność uczniów z Wielkiej Brytanii podnosi prestiż szkoły (choć niewątpliwie bardziej typowy jest dla niej obrazek, który przedstawił jeden z byłych pracowników szkoły: „Byłem do pewnego stopnia zaszokowany, widząc helikopter lądujący na boisku futbolowym z rosyjskim uczniem i jego rodzicami schodzącymi po drabince"[662]).

Kolejny paradoks, który przynajmniej w pewnym stopniu musi występować w szwajcarskich szkołach z internatem, odnosi się do *quasi*-hybrydalnej tożsamości kulturowej młodzieży, która – z uwagi na różnorodność kulturową przybyszów – miałaby się tam wytworzyć wśród uczących się. Można tu odwołać się do komentarza Stephanie Vandrick, która – w odniesieniu do młodzieży z wyższych klas studiującej za granicą – pisze, iż „inkorporuje ona pewne aspekty różnych języków i kultur do swojego życia"[663]. Mechanizm polega więc na tym, iż młodzież z różnych krajów i kultur wnosi swoje odmienne tradycje i sposoby myślenia do codziennego życia szwajcarskiej szkoły. Jednakże nie ulega wątpliwości, że jest to tylko atrakcyjny (lub wręcz marketingowy?) wielokulturowy ornament. Oto bowiem różnice kulturowe są w szkole Le Rosey w sposób bezwzględny niwelowane poprzez oddziaływanie – opartej na dyscyplinie i skrajnie zunifikowanej – kultury szkoły, przygotowującej do życia w środowisku globalnej elity. Nawet tak reklamowana nauka w języku narodo-

---

661 H. Mount, *Inside the most expensive boarding school in the world*, "The Telegraph", 26 stycznia 2015 r., http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11369567/Inside-the-most-expensive-boarding-school-in-the-world.html

662 Tamże.

663 S. Vandrick, *Students of the New Global Elite*, "Tesol Quarterly" 2011, Vol. 45, No. 1, s. 162.

wym przybysza w żadnym wypadku nie służy podtrzymywaniu etnicznych czy narodowych komponentów jego tożsamości. Wręcz przeciwnie: jest to narzędzie przeznaczone do wymywania ich oraz zastępowania komponentami tożsamości globalnej, wpisującymi się w ideologię korporacyjnej elity. Kategoria wielokulturowości, której założeniem jest zwykle wyrównywanie szans i rezultatów edukacyjnych oraz – szerzej – niwelowanie nierówności społecznych, służy tutaj pogłębianiu społecznej luki w tym zakresie (czy wręcz przepaści!). Możemy w tym miejscu porównać dwie osoby: imigranta, który przybył do Szwajcarii „za chlebem", oraz syna bogacza, który uczy się w luksusowej szkole.

I rzeczywiście, jest to oferta edukacyjna dla bardzo bogatych, która za retoryką równości kultur i szacunku dla narodowej tożsamości skrywa bardzo wysokie czesne za pobyt i kształcenie. Można w tym miejscu przedstawić zestawienie opłat obowiązujących w omawianym w tym tekście Le Rosey. I tak na wstępie płaci się 2,5 tys. franków szwajcarskich za rejestrację oraz 8 tys. depozytu *a conto* „nieprzewidzianych kosztów"; kolejny wydatek to 105,9 tys. franków za rok pobytu i nauki w szkole. Jeżeli rodzice chcieliby skorzystać z pełnej oferty akademickiej Le Rosey (w tym na przykład z przygotowania i uzyskania dokumentu międzynarodowej matury oraz uczestnictwa ich dziecka w lekcjach dodatkowego języka jako integralnej części działań na jego rzecz) to musieliby dopłacić jeszcze 21,58 tys. franków[664]. Łączna kwota wynosi 137 980 franków (według kursu franka z ostatniego dnia marca 2015 roku jest to około 538 tysięcy złotych, a jak wynika z dostępnych informacji, w roku szkolnym 2012–2013 w Le Rosey uczyło się 5 Polaków). Kwota ta nie uwzględnia ubezpieczenia, nie obejmuje wydatków związanych z koniecznością zakupu ogromnej liczby wymaganych na różne okazje ubiorów, kosztów wszelkich dodatkowych lekcji, „grupowych wycieczek o charakterze rekreacyjnym lub kulturowym", a także kosztów grupowych wyjazdów do różnych miast europejskich[665] (jak napisał jeden z rodziców na forum internetowym poświęconym Le Rosey: „Dodatkowe koszty nigdy się nie kończą, na przykład na różne podróże i powtarzające się manipulacje nastolatka: „wszyscy moi przyjaciele jadą do Londynu w przyszłym tygodniu i ja też muszę jechać"[666], z kolei w oficjalnym dokumencie szkoły przestrzega się rodziców, aby nie poddawali się presji wywieranej przez dzieci, które używają argu-

---

[664] *Le Rosey. Formule d'inscription 2015–2016. Et conditions financières*, http://www.rosey.ch/pdfWeb/inscription.pdf

[665] Tamże.

[666] College Confidential, http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/1024704-institut-le-rosey-p3.html

mentacji typu: „«inni» zawsze mają więcej pieniędzy, niż ja mam”[667]). Należy założyć, że ogólna suma wydatków wynosi około 700 tysięcy złotych. Warto dodać – dla porównania – że szacowane możliwe koszty rocznego pobytu studenta na University of Harvard, określone oficjalnie, tj. przez urzędników tego uniwersytetu, wynoszą około 70,4 tys. dolarów (czyli według kursu dolara z ostatniego tygodnia marca 2015 – niemal 260 tys. złotych). Składa się na nie podstawowe czesne w wysokości 43 938 dolarów, opłaty za mieszkanie i wyżywienie – 14 449 dolarów, osobiste wydatki – 3 643 dolarów (w tym między 800 a 1200 dolarów na podręczniki), podróże – do 5,8 tys. dolarów, koszt ubezpieczenia zdrowotnego – 2 336 dolarów[668]. W praktyce nauka w szwajcarskiej szkole średniej jest ponad 2,7 razy droższa niż na Harvardzie, będącym przecież symbolem nie tylko najlepszej, ale także bardzo drogiej edukacji. Można przy tym dodać, że Le Rosey jest najdroższą szkołą średnią na świecie, przy czym na liście 10 najdroższych szkół kolejne miejsca również zajmują międzynarodowe szkoły szwajcarskie (jakkolwiek paradoksalnie nie brzmiałoby to sformułowanie); w kolejności od najdroższej będą to: College Alpin Beau Soleil, Institut auf dem Rosenberg, Aiglon College, Lyceum Alpinum Zuoz, Leysin American School, St. George's School, The American School in Switzerland, Brillantmont. Dopiero na dziesiątym miejscu znajduje się pierwsza szkoła spoza Szwajcarii – angielski Hurtwood House[669].

W swoim znakomitym tekście na temat uprzywilejowanych synów i córek bogatych korporacjonistów studiujących za granicą S. Vandrick pisze o ich globalnej tożsamości (co w pewnym stopniu stanowi nawiązanie do konstruktu, opisywanego przez Z. Melosika, globalnego nastolatka[670]). Przywołując zjawisko ich przemieszczania się z jednych do drugich elitarnych instytucji edukacyjnych mieszczących się w różnych krajach, Vandrick stwierdza, iż w konsekwencji tego wytwarza się w nich tożsamość, która czuje się „komfortowo (…) niemal wszędzie”, choć ciągle zakorzeniona jest w poczuciu uprzywilejowania związanego z bogactwem rodziców[671]. Vandrick, przeprowadzając wywiady z osobami pochodzącymi z Tajwanu, Korei i Indonezji, uczącymi się – na różnych poziomach – w bardzo presti-

---

667 *Le Rosey's 135th School Year. Codes 2014–2015*, http://www.rosey.ch/pdfWeb/codesEn.pdf

668 Cost of Attendance, Harvard College, Griffin Financial Aid Office, https://college.harvard.edu/financial-aid/how-aid-works/cost-attendanceFinancial

669 M. Valdoz, *The 10 Most Expensive Boarding Schools in the World*, 25.10.2014, http://www.insidermonkey.com/blog/the-10-most-expensive-boarding-schools-in-the-world-332672/

670 Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt.

671 S. Vandrick, *Students of the New*…, dz. cyt., s. 163.

żowych instytucjach edukacyjnych na Zachodzie, stwierdziła, iż są one pewne siebie w sposób typowy dla osób finansowo zabezpieczonych i czujących swoją przynależność do elity[672].

Można jednak stwierdzić, iż uczniowie uczący się w szwajcarskich szkołach z internatem wychodzą poza opisany tutaj model. Kształci się ich bowiem na członków korporacyjnej elity, tworzącej zamknięty krąg ludzi cieszących się najwyższymi przywilejami. Zapewne po zakończeniu elitarnej edukacji powrócą do swoich krajów, aby przejąć władzę – już jako członkowie, aby wykorzystać sformułowanie M. W. Rofe – „globalnej elitarnej społeczności", w ramach „transnarodowych sieci", w rdzeniu „globalnej geometrii władzy" (żyjących w pewnym stopniu poza jakimkolwiek państwem i narodem)[673]. Jedną z takich sieci jest „Forum of Young Global Leaders", organizacja zrzeszająca młodych ludzi z całego świata, która działa pod auspicjami rządu szwajcarskiego. Do tytułu Young Global Leaders co roku zgłaszane są kandydatury około 900 osób z całego świata (liderzy mianowani są na sześcioletni okres działalności), spośród tych, które osiągnęły nadzwyczajny sukces w dziedzinie biznesu, ale także w sferze nauki, sztuki, kultury czy polityki. Wysuwane mogą być tylko kandydatury takich osób, które nie ukończyły czterdziestego roku życia (w sferze biznesu bierze się pod uwagę tylko takie osoby, które są prezydentami czy szefami zarządu wielkich korporacji bądź zajmują w nich ekwiwalentne stanowisko). Warto wskazać, że wśród nominowanych w 2014 roku znalazł się m.in. profesor Harvardu, amerykański ambasador, wiceminister w rządzie Tanzanii, a w 2013 córka prezydenta Billa Clintona. Osoby te reprezentują nową generację globalnego przywództwa, i tak na przykład w skład grupy powołanej w roku 2015 wchodzą: 44 osoby z Ameryki Północnej, 39 z Europy, 23 z Azji Wschodniej, 19 z Azji Południowej, 17 z Chin, 17 z Afryki Subsaharyjskiej, 15 ze Środkowego Wschodu i Afryki Północnej oraz 13 z Ameryki Południowej. Logika działania tej organizacji i jej skład międzynarodowy zdaje się stanowić niemalże doskonałe odbicie logiki działania szwajcarskich elitarnych szkół średnich[674].

W rozdziale poświęconym brytyjskim szkołom pisano o negatywnych konsekwencjach dla psychiki jednostek pobierających naukę w szkołach z internatem. Warto powrócić do tego problemu przy okazji omawiania sposobu funkcjonowania szwajcarskich szkół z internatem – w kontekście

---

[672] Tamże, s. 166.

[673] M.W. Rofe, *„I want to be global": Theorising the Gentrifyng Class as an Emergent Elite Global Community*, „Urban Studies", Vol. 40, No. 12, November 2003, s. 2516–2517.

[674] World Economic Forum, https://agenda.weforum.org/2015/03/meet-the-2015-class-of-young-global-leaders/

wielokulturowym. We wszelkich materiałach reklamowych dotyczących tych szkół widoczne są zdjęcia młodych, roześmianych, pewnych siebie osób obojga płci, odnajdujących się bez problemów w zamkniętej społeczności, żyjących i uczących się w pięknych gmachach położonych nad Jeziorem Genewskim czy w Alpach. Jest to (zgodnie z logiką marketingu) obraz całkowicie „wyczyszczony" – nie tylko nie zobaczymy tam konfliktów i nierówności społecznych, ale także nie ujawnią się w tym przekazie wewnętrzne rozterki i trudności młodych ludzi, którzy „nagle" zostali wyrwani ze swojego środowiska rodzinnego i przeniesieni w „inny świat". Pisałam o problemach psychologicznych i społecznych absolwentów elitarnych brytyjskich szkół z internatem, spowodowanych rozłąką z najbliższymi, dyscypliną, hierarchią wewnętrzną i współzawodnictwem, a także licznymi lękami (w tym przed porażką), które stały się skutkiem ubocznym przebywania w tych placówkach. W odniesieniu do elitarnych szwajcarskich szkół średnich nie można oczywiście mówić o surowych warunkach życia i bezwzględnej dyscyplinie, które były typowe dla niektórych szkół w Wielkiej Brytanii. Panuje tu z pewnością luksus, zarówno jeśli chodzi o warunki życia, jak i nauki. Bez wątpienia też indywidualizacja podejścia do ucznia neutralizuje pewne skutki wyrwania go z naturalnego środowiska społecznego. Jednakże powstaje tutaj inny problem: w przypadku wielokulturowych elitarnych szkół szwajcarskich poszczególni uczniowie wyrywani są nie tylko ze swojego środowiska rodzinnego czy lokalnego, ale także – z kontekstu narodowo-państwowego. Szkoła tworzy pewną eksterytorialność kulturową (poza- czy ponadkulturową), ale można zadać pytanie: czy rzeczywiście osoby, które przyjeżdżają do Szwajcarii z Angoli, Chile, Singapuru czy Indii, są przygotowane do życia poza własną kulturą? Bo przecież kultura tych szkół jest angloeuropejska; wpisuje się w standardy językowe, kulturowe i tożsamościowe Stanów Zjednoczonych, Anglii czy Francji. Młody człowiek, który w kilka czy kilkanaście godzin zostaje przeniesiony samolotem do cudownej alpejskiej miejscowości, w nagły sposób traci łączność z klimatem (dosłownie i w przenośni) swojego dotychczasowego życia. Jego dotychczasowe doświadczenia, nawet jeśli byłyby uprzednio globalne (dzięki mikroelektronicznym technologiom lub podróżom) zostają umieszczone w środowisku kultury, która jest mu obca. O ile dotychczas myślał we własnym języku, z czasem – a trzeba zauważyć, że jest to proces nieunikniony i niezależny od opisanej na przykładzie Le Rosey polityki językowej – zaczyna myśleć po angielsku lub francusku (dotyczy to oczywiście także osób uczęszczających do tej placówki). Nie sądzę, aby indywidualizacja podejścia i poszanowanie dla różnic kulturowych mogły wymazać we-

wnętrzne ambiwalencje związane z pozbawieniem dostępu do kulturowej codzienności typowej dla społeczności lokalnej Pekinu, Lagos czy Mexico City. Co więc naprawdę kryje się w umysłach i sercach młodych ludzi, którzy na optymistycznych zdjęciach swobodnie przemierzają szwajcarskie krajobrazy? Jakie towarzyszą im lęki i czy czują się wyalienowani?

Czy życie w szwajcarskiej szkole z internatem przypomina bajkę? Czy jest ono spełnieniem marzeń każdego rodzica, który chciałby, aby jego dziecko wybrało i realizowało jak najlepszą ścieżkę kariery? Oczywiście wszystko zależy od przyjętych założeń, jednakże analiza szczegółowych zasad funkcjonowania Le Rosey w kontekście życia uczniowskiego nie prowadzi mnie do optymistycznych wniosków. Można takie stanowisko uzasadnić poprzez choćby fragmentaryczną analizę zasad organizacji nauki i życia w kampusie Le Rosey w roku szkolnym 2014/2015[675]. Szczegółowość i zakres tych zasad są wręcz zdumiewające – można uznać, że tworzą one z tej placówki luksusową instytucję totalną, która – aby odwołać się do tezy poststrukturalistów – reguluje i dyscyplinuje tożsamość uczniów. Zasady te obejmują zarówno stronę formalną funkcjonowania ucznia, jego obowiązki oraz prawa, jak również sferę społeczno-moralną i pedagogiczną. Oczywiście trudno odmówić słuszności większości tych zasad (np. „uczniowie Le Rosey są zobowiązani nie marnować swojego czasu i pieniędzy, które na ich wykształcenie przeznaczają rodzice, przyjmując postawę lenistwa i pasywności"[676] – bez wątpienia ta zasada jest rodzajem komunikatu marketingowego, kierowanego do rodziców potencjalnych uczniów). Jednakże detaliczność tych zasad sprawia, iż ma się wrażenie, że głównym celem szkoły jest sprawienie, aby uczniowie… dostosowali się do zasad. Obejmują one także i dozwolone sposoby wykorzystywania komputerów i telefonów komórkowych (odnoszące się do miejsca i czasu), jak również zakaz („w żadnym czasie i w żadnych okolicznościach") spożywania produktów żywnościowych wniesionych z zewnątrz. Uczniowie (chłopcy i dziewczęta) muszą się dostosować także do reguł dotyczących stroju, bardzo szczegółowo zdefiniowanych w odniesieniu do pory dnia oraz rodzaju wydarzenia, w którym uczestniczą (włącznie z nakazem formalnego ubioru podczas kolacji). Czytając te zasady, mam wrażenie, że „roseańczycy" często muszą się przebierać, co ma w założeniu przygotować ich do – jak to ujęto – „odmiennych oczekiwań wobec nich w zakresie stroju w dorosłym życiu"[677]. Zasady dotyczą również wyglądu zewnętrznego, kwestii długości

[675] *Le Rosey's 135th School Year. Codes 2014–2015*, http://www.rosey.ch/pdfWeb/codesEn.pdf

[676] Tamże.

[677] Tamże.

i upięcia włosów (np. dziewczętom nie wolno ich nosić rozpuszczonych), noszenia biżuterii i posiadania tatuaży. W trakcie pobytu w kampusie uczniowie cały czas muszą mieć przy sobie włączony telefon komórkowy. Analiza rozkładu dnia – opisanego szczegółowo w regulaminie – prowadzi do wniosku, iż szkoła zawłaszcza niemalże cały czas uczniów. Co ciekawe, na rozbudzenie się, ubranie, poranne umycie i obowiązkowe śniadanie przeznacza się tylko 25 minut (7.30–7.55). Pomiędzy 8.00 a 15.30 uczniowie uczestniczą w dziewięciu czterdziestominutowych lekcjach (z godzinną przerwą na lunch). Między 15.30 a 16.00 mają czas wolny, a między 16.00 a 18.00 muszą brać udział w zajęciach sportowych bądź artystycznych. Następne 55 minut (18.25–19.20) przeznaczonych jest na „aktywności społeczne", w tym jednak także na naukę własną i indywidualny tutoring. Zadziwia, że na obiad (ang. *dinner*) przeznaczonych jest tylko 30 minut (19.30–20.00). Kolejne 15 minut czasu wolnego wyznaczone jest między godziną 20.00 a 20.15[678].

Dodać należy, iż regulamin Le Rosey przewiduje także szeroki wachlarz kar i restrykcji w związku z przekroczeniem obowiązujących norm. Obejmują one między innymi przymusowe ćwiczenia fizyczne, dodatkowe zadania domowe o charakterze akademickim, konfiskatę urządzeń elektronicznych (jeśli są używane w niewłaściwym miejscu lub czasie), zakaz opuszczania kampusu w weekendy i wiele innych[679]. Trudno jest stwierdzić, z uwagi na brak danych, jaki klimat codziennego życia tworzą luksus i restrykcje oraz jaki ma to wpływ na tożsamość i psychikę uczniów.

W mojej książce opisuję różnorodne typy elitarnych szkół średnich. Jeden z nich oparty jest na tradycyjnym prestiżu i tradycyjnej socjalizacji – odwołuje się zwykle do wielowiekowej tradycji narodowej i służy reprodukcji elit. W tym kontekście najbardziej typowymi przykładami są brytyjskie szkoły średnie typu Eton. Drugi typ szkół elitarnych to „neoliberalne maszynki" przygotowujące do rozwiązywania testów i zrealizowania szybkiej i skutecznej kariery społeczno-zawodowej (z mniejszym naciskiem na tradycję). Szwajcarskie szkoły średnie tworzą trzeci typ – na terenie kontynentu europejskiego. Kształcą one (i socjalizują) wielokulturową (pozakulturową?), wielonarodową (pozanarodową?) globalną elitę, reprodukując europocentryczny model myślenia.

Młodzi uczniowie szwajcarskich międzynarodowych szkół z internatem mają stać się globalnymi liderami. I rzeczywiście, zdumiewa, jak bardzo ich socjalizacyjna sytuacja odpowiada wymogom stawianym globalnym liderom. I tak – jak ujęto w jednym z artykułów opublikowanych w „Harvard

[678] Tamże.
[679] Tamże.

Bussines Review" – globalni liderzy mają „rozległe doświadczenie międzynarodowe, mówią wieloma językami, potrafią znaleźć się w ogólnoświatowych profesjonalnych sieciach"[680]. Potrafią „nawiązywać kontakty z ludźmi, których pochodzenie i poglądy bardzo różnią się od ich własnych", działają „w poprzek narodowych i kulturowych kontekstów", poszukując partnerów z innych kultur; „analizują każdą sytuację z wielu punktów widzenia"[681]. Nieustannie też analizują, „w jakim miejscu swojej sieci się znajdują" , dążąc zawsze do opuszczenia peryferii poprzez nawiązywanie znajomości z właściwymi ludźmi[682]. Poza tym „budują mosty i przekraczają granice", mając świadomość, że „potrzebują ogromnej energii kognitywnej, aby przełamać swoje naturalne uprzedzenia i mentalne oraz emocjonalne założenia"[683]. Przy czym „globalni liderzy, którzy odnoszą sukcesy, podejmują ryzyko wejścia w sytuacje sprzeczne z ich dotychczasowymi doświadczeniami po to, aby zakwestionować swoje sposoby myślenia"[684].

Bez wątpienia szwajcarskie elitarne szkoły z internatem tworzą środowisko, w którym wszystkie wymienione wyżej zasady są urzeczywistniane w procesie codziennej socjalizacji uczniów. Mamy tutaj do czynienia z konstruowaniem globalnej, wielokulturowej, korporacyjnej tożsamości, która potrafi dostosować się do wszelkich warunków rynkowych. Na najwyższych szczeblach globalnej ekonomii i globalnego rynku znika tradycyjny podział na bogatą i rozwiniętą racjonalną Północ i biedne, zapóźnione, chaotyczne Południe. „Multibogactwo" ma obecnie charakter wielokulturowy – można nawet mówić o globalnym, wielokulturowym kapitalizmie, w którym bogactwo i władza ekonomiczna nie są już zarezerwowane dla europejskiej czy amerykańskiej elity. W neoliberalnym społeczeństwie posiadane bogactwo i władza na globalnych rynkach wypiera tradycyjne – rasowe, etniczne czy religijne stereotypy (brak akceptacji dla odmienności i różnic kulturowych zdecydowanie się nie opłaca – wygrywają ci, którzy potrafią robić interesy z wielokulturowymi partnerami). Neoliberalizm jest nie tylko – jak wykazywałam to w moich wcześniejszych tekstach – „ślepy na płeć", ale także – na rasę, etniczność czy wyznanie[685]. Poza tym najbogatszych Amerykanów, Brytyjczyków czy Niemców – jak już pisano wyżej – więcej łączy z najbogatszymi Arabami, Chińczykami, Rosjanami czy Bra-

---

[680] G.C. Unruh, Á. Cabrera, *Join the Global Elite: Managers with the cross-cultural perspective are in high demand*, „Harvard Business Review" May 2013, s. 136.

[681] Tamże.

[682] Tamże.

[683] Tamże.

[684] Tamże, s. 137.

[685] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość…*, dz. cyt., s. 137–145.

zylijczykami niż z ich współobywatelami pochodzącymi z niższych klas społecznych. Dotyczy to zarówno stylu życia, jak i systemu wartości, który w coraz większym stopniu odrywa się od swoich kulturowych korzeni. Elitarność wielokulturowej elity zdaje się być poza- czy ponadkulturowa (zdaniem S. Žižka, „współczesna wersja wielokulturowości stanowi «kulturową logikę wielonarodowego kapitalizmu»"[686]).

Tak więc zgodzić się należy z W. Kymlicką, że „celem neoliberalnej wielokulturowości nie jest tolerancyjny obywatel (…), który pragnie wspomagać nieuprzywilejowanych w swoim własnym społeczeństwie, lecz aktor działający na kosmopolitycznym rynku, który potrafi efektywnie współzawodniczyć w poprzek granic państwowych"[687]. I takiego „aktora" wytwarzają wielonarodowe, globalne w swojej istocie elitarne szkoły średnie w Szwajcarii.

---

[686] S. Žižek, *Multiculturalism, or the Cultural Logic of Multinational Capitalism*". New Left Review 225: 28–51, podaję za: W. Kymlicka, *Neoliberal Multiculturalism* [w:] P.A. Hall, M. Lamont (eds), *Social Resilience in the Neoliberal Era*, Cambridge 2013, s. 113.

[687] W. Kymlicka, *Neoliberal Multiculturalism*…, dz. cyt., s. 111.

5 Rola elitarnych szkół średnich w procesach reprodukcji społeczno-kulturowej w Stanach Zjednoczonych

5.1. Elitarne szkoły średnie – funkcja selekcyjna i stratyfikacyjna

Początek elitarnego szkolnictwa średniego datuje się w Ameryce Północnej na ósmą dekadę wieku XVIII, kiedy to powstały słynne i prestiżowe do dzisiaj prywatne szkoły, które później przekształciły się w szkoły z internatem: Phillips Academy (1778), nazywana w literaturze zwykle Andover, od nazwy miejscowości, w której się znajduje, i Phillips Exeter Academy (1781); obie odwoływały się do tradycji unitariańskich i kalwińskich[688]. W roku 1797 powstała Deerfield Academy, która współcześnie jest jedną z najbardziej elitarnych szkół tego typu. System elitarnego szkolnictwa średniego rozwinął się znacząco i zdefiniował swoją tożsamość w XIX wieku, a szczególną rolę odegrało w tym okresie powstawanie kolejnych prywatnych szkół z internatem: Lawrenceville School (1810), Hill School (1851), St. Paul's School (1856), St. Mark's School (1865), Groton School (1884), Hotchkiss School (1892), Choate Rosemary Hall (1896), St. George's School (1896), a także Middlesex School (1901) i School Kent (1906). Oprócz tego utworzono szereg prywatnych szkół bez internatu, takich jak: Episcopal High School (1839), Woodbury Forest School (1889), Taft School (1890), Canterbury School (1915) i Portsmouth Abbey School (1926)[689]. W ten sposób w Stanach Zjednoczonych powstał dualistyczny system szkolnictwa średniego, w którym funkcjonują zarówno placówki publiczne, jak i prywatne.

Pod koniec XIX wieku prywatne szkoły średnie z internatem zaczęły odgrywać ważną rolę w potwierdzaniu i odtwarzaniu struktury społecznej. Przeznaczone były one bowiem przede wszystkim dla potomków najwyżej

[688] E.D. Baltzell, *Philadelphia Gentlemen. The Making of a National Upper Class*, London 2004, s. 307.

[689] Tamże, s. 306

stojącej w hierarchii klasy społecznej. Trzeba przy tym dodać, że dostęp do tych szkół nie był ograniczony wyłącznie przez możliwości finansowe rodziny kandydata, ale także przez jego pochodzenie społeczne i związany z nim kapitał społeczno-kulturowy[690].

Świadomość znaczenia odpowiedniej edukacji była wówczas wysoka wśród członków klasy wyższej. Zgodnie z aktualnym do dziś przekonaniem w Ameryce Północnej ważniejsze od tego, że ktoś zdobył jakieś wykształcenie, jest to, gdzie to uczynił. Kredencjały elitarnych szkół średnich były (i są nadal) kulturowymi certyfikatami, potwierdzającymi, że ich właściciel jest człowiekiem odpowiedniego pokroju[691]. Szkoły te, tworząc „ścieżki wysokiego statusu", stanowiły więc instrumenty społecznej dystynkcji[692]. Warto dodać, że również określanie ich mianem akademii (np. Phillips Academy, Phillips Exeter Academy) miało swój jasny cel – podkreślenie ich nadrzędności nad istniejącymi w Ameryce innymi instytucjami kształcenia średniego. Placówki te zakładane były przez bogate rodziny lub przy znaczącym ich współuczestnictwie. I tak na przykład Groton ufundowane zostało przez wnuka bogatego bostońskiego kupca (robiącego interesy w Chinach) księdza episkopalnego Endicotta Peabody'ego i jego rodzinę oraz przyjaciół. Z kolei St. Paul's ufundował bogaty lekarz bostoński George Shattuck, a Middlesex dwaj znaczący bankierzy i inwestorzy oraz dwaj dziekani uniwersytetu Harvarda. Jak pisze Steven B. Levine, „wszystkie te osoby wchodziły w skład elitarnej grupy rodzin, która kontrolowała ekonomiczne i społeczne życie Bostonu", przy czym rodziny te „zdobyły swoje fortuny w handlu (...), szczególnie z Dalekim Wschodem, w pierwszych dwóch lub trzech dekadach XIX wieku", a następnie „skonsolidowały swój majątek i zwiększyły stan swojego posiadania poprzez ciągłe zawieranie związków małżeńskich w ramach tego zamkniętego kręgu[693]". Po upadku handlu z Chinami w trzeciej dekadzie XIX wieku przedstawiciele kolejnych pokoleń zakładających szkoły uprawiali inne prestiżowe profesje: byli prawnikami, lekarzami, finansistami, architektami, a także nauczycielami. Bogata nowojorska rodzina Choate odegrała decydującą rolę w stworzeniu szkoły średniej pod taką właśnie nazwą, a filadelfijska rodzina Meigs założyła w 1851 Hill School. Szkołę średnią Hotchkiss stworzył jeden

---

690 C. Wright Mills, *The Power Elite*, Oxford 2000, s. 63, 64.

691 P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite...*, dz. cyt., s. XIII.

692 Określenie zaczerpnięte z tytułu książki: *The High Status Track…,* dz. cyt.

693 S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools and the Development of a National Upper Class*, „Social Problems" 1980, Vol. 28, s. 68.

z rektorów uniwersytetu Yale, a Lawrenceville – jeden z rektorów uniwersytetu Princeton[694].

Analizujący początki elitarnego szkolnictwa średniego z internatem w Ameryce Północnej Steven Levine wymienia, wzorem innych badaczy, trzy kategorie tych placówek wyodrębnione ze względu na kryterium dostępu. Do pierwszej z nich zalicza sześć najbardziej elitarnych i prestiżowych szkół episkopalnych, określanych wspólnym mianem Saint Grottlesex: Groton, St. Mark's, St. Paul's, St. George's, Middlesex (stanowiły one do pewnego przynajmniej stopnia odpowiednik brytyjskich szkół publicznych). Na drugą grupę składają się według Levine'a Andover i Exeter, które miały reputację najbardziej akademickich (ze względu na obowiązujące w nich standardy), ale i względnie demokratycznych (w porównaniu z innymi były w mniejszym stopniu zorientowane na klasy wyższe). Wreszcie w skład trzeciej grupy szkół badacz ten zalicza Lawrenceville, Hotchkiss, Hill i Choate – placówki bardziej elitarne od tych, które znajdują się w grupie drugiej, ale mniej od tych, które tworzą grupę pierwszą[695]. Podobny podział na trzy grupy wyodrębnione ze względu na prestiż placówki proponuje Stephen Higley. On także podkreśla, że Exeter i Andover, dwie najstarsze szkoły, były w mniejszym stopniu zorientowane na młodzież z klas najwyższych i cechowały je wyższe standardy nauczania. Przygotowywały one do studiów w HYP (akronim, za którym kryją się nazwy trzech najlepszych uniwersytetów: Harvard, Yale, Princeton)[696].

Z kolei Arthur M. Schlesinger, biorąc za punkt odniesienia późniejsze kariery absolwentów szkół średnich, dokonał ich klasyfikacji na klasowe i elitarne (oczywiście z punktu logiki mojego wywodu i ta pierwsza grupa ma charakter elitarny). Do pierwszej kategorii zaliczył Groton i St. Paul's, które „kształciły chłopców z klasy wyższej, aby potrafili przejąć odpowiedzialność za społeczeństwo (…) i wypełniać swój społeczny obowiązek"[697]. Mianem elitarnych natomiast określił Exeter i Andover, które wykształciły „wielu znakomitych biznesmenów, ciężko pracujących na rzecz władz lokalnych i fundacji społecznych", (…) [a także] wielu uczonych, nauczycieli i pisarzy [oraz] naukowców i inżynierów [a] (…) jednocześnie znacząco mało polityków" (być może dlatego, że „uczą akceptować wartości społeczne

---

[694] Tamże.

[695] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*…, dz. cyt., s. 68.

[696] S.R. Higley, *Privilege, Power, and Place: The Geography of the American Upper Class*, New York 1995, s. 20.

[697] A.M. Schlesinger, *Exeter 1931–1933. In the Eye of the Hurricane* [w:] H.D. Curwen (red.), *Exeter Remembered*, 1965, s. 108, podaję za: E. Digby Baltzell, *Puritan Boston and Quaker Philadelphia. Two Protestant: Ethics and the Spirit of Class Authority and Leadership*, New York 1979, s. 279.

takimi, jakie są", „kształcąc chłopców z klasy średniej, aby doskonale funkcjonowali w społeczeństwie")[698].

Dominująca w dyskursie naukowym koncepcja genezy elitarnych szkół średnich w Ameryce Północnej zakłada, iż pierwotnie placówki te miały być odpowiedzią na potrzeby klas wyższych, a dopiero w późniejszym okresie stały się dostępne dla innych grup. W tym kontekście zwraca się uwagę na ich podobieństwo do elitarnych brytyjskich średnich szkół (E. Digby Baltzell twierdzi, że elitarna Groton była amerykańską wersją Eton, a St. Paul's miała tradycje bliskie Harrow[699]). Analizujący genezę amerykańskich szkół episkopalnych Stephen Higley uważa nawet, iż były one wiernymi kopiami brytyjskich szkół publicznych (podobnie uważa, powołujący się na teksty Thomasa Hughesa, Edward N. Saveth[700]). Przykładem może tu być, założona przez wykształconego w Anglii Endicotta Peabody'ego, Groton School, która odwoływała się do tradycji Kościoła episkopalnego oraz do wartości, na jakich zbudowane były angielskie szkoły publiczne, przy czym celem było tutaj kształcenie – na wzór szkoły Rugby – amerykańskich „chrześcijańskich dżentelmenów"[701].

Z kolei według Stephena Richarda Higleya szkoły te stanowiły w początkowym okresie swojego istnienia narzędzie dystynkcji – najstarsze i najbogatsze rodziny, posyłając do nich swoich synów, odróżniały się od pozostałych klas społecznych[702]. W taki nurt myślenia wpisują się też rozważania S.B. Levine'a, który podkreśla, iż powołanie do istnienia szkół elitarnych pierwotnie miało na celu odseparowanie dzieci rodzin z klas wyższych od dzieci imigrantów i – co ważniejsze – od nowobogackich rodzin, wobec których żywiono pogardę jako „prostackich i niewykształconych"[703].

Jednakże trzeba stwierdzić, że powyższe tezy wydają się znajdować potwierdzenie jedynie odnośnie pierwszego okresu istnienia elitarnych szkół średnich, bo już w okresie późniejszym, w szczególności w pierwszych dekadach XX wieku, placówki te służyły asymilacji nowobogackich ze starymi, najbardziej bogatymi rodami (tak zwanymi *old money*, wobec których używano nawet niekiedy pojęcia arystokracji, choć rozumiano przez nie co innego niż w Europie, gdzie o przynależności do tej grupy decydowały więzy krwi). Ci pierwsi bowiem chętnie sponsorowali szkoły elitarne, które w zamian za to przyjmowały ich synów w poczet społeczności uczniowskiej,

---

[698] Tamże.

[699] E. Digby Baltzell, *Philadelphia Gentlemen*…, dz. cyt., s. 307.

[700] E.N. Saveth, *Education of an Elite*, „History of Education Quarterly" 1998, Vol. 28, No. 3, s. 371.

[701] E. Digby Baltzell, *Philadelphia Gentlemen*…, dz. cyt., s. 303.

[702] S.R. Higley, *Privilege, Power, and Place*..., dz. cyt., s. 19.

[703] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools* …, dz. cyt., s. 71.

zapewniając im członkostwo w elicie[704] (S.B. Levine podaje, że szkoły elitarne przyjmowały synów nowobogackich, którzy w zamian za to oferowali ogromne sumy pieniędzy na utrzymanie budynków lub budowanie nowych obiektów itp.[705]).

W ten sposób u schyłku XIX wieku elitarne szkoły średnie, powołane do życia w celu podtrzymania przez elitarne rodziny swojej odrębnej kulturowej tożsamości (a jednocześnie dla odizolowania się ich od grup stojących niżej w hierarchii), stały się miejscem edukacji zarówno dzieci z tak zwanych „starych rodzin", jak i „nowobogackich"[706].

Istnieje jednak i druga interpretacja genezy elitarnych prywatnych szkół średnich. Oto Oscar Fay Adams twierdzi, iż powstały one w związku z zapotrzebowaniem bogatych kolonistów, którzy pragnęli, aby ich synowie przygotowali się do studiów wyższych w możliwie najlepszych instytucjach edukacji. Stąd rezygnowali z posyłania ich do istniejących szkół publicznych i zakładali szkoły prywatne[707]. Zjawisko to było, zdaniem O.F. Adamsa, integralną częścią procesu przekształcania w dużym stopniu ustratyfikowanego „kolonialnego społeczeństwa" we współczesną demokrację. Utrzymuje on, że na początku swojej działalności omawiane szkoły były wyłącznie placówkami przeznaczonymi dla klasy średniej i dopiero w późniejszym okresie przekształciły się w instytucje elitarne, kształcące synów klasy wyższej[708]. Za takim scenariuszem ma przemawiać fakt, aby odwołać się do tekstu S.B. Levine'a, iż wzrost zainteresowania prywatnymi szkołami średnimi, szczególnie tymi z internatem, przypada na koniec XIX wieku, kiedy to bogaci i wpływowi Amerykanie zaczęli posyłać do nich swoje dzieci. Wcześniej uczęszczały one do prywatnych szkół bez internatu, a najczęściej uczyły się z prywatnymi tutorami w domu[709]. Jednakże trzeba stwierdzić, co zresztą znajduje potwierdzenie w literaturze przedmiotu, iż bardziej przekonująca jest interpretacja pierwsza. Należy tutaj również zauważyć, że popularność elitarnych szkół średnich rosła z dekady na dekadę. Oto bowiem o ile w 1886 roku w siedmiu najbardziej uznanych placówkach uczyło się 936 uczniów, o tyle już w roku 1906 w dwunastu najlepszych znajdowało się 2668 uczniów. Dwadzieścia lat później ta sama dwunastka szkół była już miejscem edukacji dla 4494 uczniów [710].

---

[704] S.R. Higley, *Privilege, Power, and Place*..., dz. cyt., s. 20.
[705] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*..., dz. cyt., s. 83.
[706] Tamże, s. 163.
[707] O.F. Adams, *Some Famous American Schools*, Boston 1903, s. 9-10.
[708] Tamże, s. 10–11.
[709] St.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*..., dz. cyt., s. 64.
[710] Tamże, s. 65.

Można także przytoczyć pogląd, którego istotą jest przekonanie, że stopniowy wzrost popularności szkół z internatem w Ameryce Północnej był związany z narastającą integracją ekonomiczną na tym terytorium, a przede wszystkim z powstawaniem ogólnokrajowego rynku i systemu produkcji (w tym wielkich firm o charakterze korporacyjnym, które zaczęły zastępować małe firmy rodzinne). W tym kontekście elitarne szkoły średnie z internatem zaczęły odgrywać ważną rolę w formowaniu ogólnokrajowej, względnie homogenicznej elity, która mogła kierować coraz bardziej skomplikowaną gospodarką[711]. Ponadto szkoły średnie z internatem przyczyniały się do zmniejszenia napięć między przedstawicielami „starej" klasy wyższej a aspirującymi do wejścia w jej szeregi nowobogackimi przemysłowcami. Tym bardziej że szybka industrializacja sprawiała, iż ludzie o przeciętnym pochodzeniu dochodzili do fortun znacznie większych niż te, które były w posiadaniu dawnej elity[712]. Stąd jedną z istotnych funkcji szkół z internatem stała się w późniejszym okresie integracja tej drugiej grupy z klasą średnią poprzez dostarczenie wspólnych doświadczeń życiowych i transmisję kapitału kulturowego[713]. Edward N. Saveth wskazuje na jeszcze jeden kontekst wzrostu popularności średnich szkół z internatem. Otóż uważa on, iż wiąże się ona ze wzrostem świadomości narodowej i powstaniem jednego silnego państwa pod przywództwem grupy osób bardzo dobrze wykształconych[714].

Dla potrzeb rekonstrukcji debaty toczącej się wokół genezy elitarnych szkół średnich warto odwołać się również do analiz tych badaczy, którzy uważali, wbrew powszechnym przekonaniom, że miały one w dużym stopniu charakter egalitarny. Typowe dla tego nurtu są poglądy J. McLachlana, według którego amerykańskie szkoły prywatne nigdy nie były narzędziem dominacji klas wyższych ani nie stanowiły kopii publicznych szkół brytyjskich, lecz odzwierciedlały – jak określa to Peter Gibbon – „amerykańską myśl i amerykańskie problemy"[715].W podobny nurt myślenia wpisują się poglądy Alana Nathana, które autor przedstawia w książce z 1885 roku. Odnajdujemy tu opis prywatnych szkół średnich wskazujący na ich egalitarną funkcję. Czytamy tam: „akademie te są otwarte dla wszystkich klas, tak samo dla bogatych, jak i biednych bez podziału według rasy, warstwy

---

711 Tamże, s. 66.

712 Tamże.

713 Tamże.

714 E.N. Saveth, *Education of an Elite*..., dz. cyt., s. 368.

715 P. Gibbon, *Literature Review of Independent Schools*, "Teachers College Record" 1985, Vol. 85, No. 1, s. 139, 140.

czy wyznania”[716]. Taki sposób myślenia charakterystyczny był także dla Thomasa Jeffersona, który uważał, że zadaniem szkoły jest wyłonienie „naturalnych arystokratów” i nauczenie ich zarządzania społeczeństwem. To oni właśnie, niezależnie od pochodzenia, powinni zostać oddzieleni – niczym „ziarno od plew” – od reszty społeczeństwa, czego narzędziem miały być „rywalizacja o uzyskiwanie jak najlepszych ocen i poprzez egzaminy, która uniesie ich wzwyż piramidy edukacyjnej”[717]. W podobnym duchu pisał prawnik i polityk amerykański William Henry Sewand (1801–1872): „Nie arystokracja wynikająca z urodzenia, (...) ale ta, która jest skutkiem odpowiedniej edukacji, jest rosnącą siłą, mającą wpływ na najbardziej oświeconych i tym samym najbardziej użytecznych członków społeczeństwa”[718].

Istnieje więc, wyeksponowana powyżej, rozbieżność w interpretowaniu genezy i roli prywatnych szkół średnich w dziewiętnastowiecznej Ameryce. W zależności od analizowanych źródeł placówki te mogą być metaforycznie nazwane bądź „silnikami możliwości/szans” bądź „bastionami przywilejów”[719]. Wydaje się, że w praktyce główną ich funkcją była jednak reprodukcja istniejących podziałów klasowych i reprodukcja społeczno-kulturowa umożliwiająca podtrzymanie dominacji klas wyższych oraz – z czasem – asymilację z tą grupą klas średnich. Trudno mówić tutaj, i potwierdzają to dane historyczne, o przyczynianiu się do egalitaryzacji społeczeństwa amerykańskiego, dostrzec natomiast można ich wyraźną funkcję „elitaryzacyjną”. Teza ta zdaje się szczególnie znajdować potwierdzenie w kontekście szkół z internatem. Jak wskazuje S.B. Levine na przykładzie Groton i St. Mark’s, w roku 1906 uczęszczali do nich przede wszystkim synowie bankierów i finansistów, właścicieli wielkich firm, prawników oraz architektów, lekarzy, nauczycieli, inżynierów, księży, pisarzy i artystów[720]. Warto podać również, że 40% uczniów, którzy ukończyli Groton w roku 1906, zostało w przyszłości bankierami lub finansistami, 20% wła-

---

[716] A. Nathan, *The Old Academies*, “New Englander and Yale Review“ 1885, Issue 184, Vol. 44, s. 106, czasopismo w wersji cyfrowej dostępne na stronie American Memory Library of Congress: http://memory.loc.gov:8081/ammem/ndlpcoop/moahtml/title/lists/nwng_V44I184.html

[717] Por. P.J. Costopoulos, *Jefferson, Adams, and the Natural Aristocracy*, “First Things” 1990, http://www.firstthings.com/article/1990/05/006 jefferson-adams-and-the-natural-aristocracy

[718] W.H. Seward, *Discourse of Education: Delivered at Westfield*, July 26, 1837, s. 20, wersja zdigitalizowana: https://archive.org/details/discourseoneduc00sewagoog

[719] Określenie użyte przez W.G. Bowena, A. Kurzweil, E.M. Tobin w książce: *Equity and Excellence in American Higher Education*, UVA 2005, s. 96.

[720] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools...*, dz. cyt., s. 74.

ścicielami wielkich firm, 10% prawnikami, 10% przedstawicielami innych wolnych zawodów, a 5% politykami[721].

Wydaje się, że powstawanie elitarnych szkół średnich z internatem w Ameryce Północnej stanowiło także odpowiedź na wyłonienie się grupy elitarnych uniwersytetów, przy czym symbolem absolutnej elity i sukcesu społeczno-zawodowego był wówczas Harvard University (podobnie jest również dzisiaj). „Nikt nie może przecenić korzyści twojego syna, który stał się członkiem Harvard College" – pisał bohater anonimowej noweli z 1860 roku. „Skutkiem tego nie tylko zostanie mistrzem starożytnych i współczesnych języków, nauk i sztuk, nie tylko najbogatsze i najmodniejsze towarzystwo otworzy przed nim drzwi, ale zapewni on sobie również przyszłość pełną zaszczytów i awansów, niezależnie od profesji, którą wybierze"[722]. Jednocześnie przy tym Charles Eliot, rektor Harvardu, był pierwszym, który publicznie – w swojej mowie z 1888 roku skierowanej do National Education Association (NEA), czyli Państwowego Stowarzyszenia Edukacyjnego – narzekał na jakość szkolnictwa średniego[723]. Wskazywał na konieczność lepszego przygotowania w toku nauki w szkole średniej przychodzących na pierwszy rok studiów kandydatów do podjęcia kształcenia na poziomie uniwersyteckim[724]. Niewątpliwie więc wzrost wymagań elitarnych uniwersytetów, w tym Harvardu, pociągnął za sobą rozkwit elitarnych szkół średnich z internatem[725].

Do początku XX wieku elitarne prywatne szkoły średnie były w tak silny sposób powiązane z elitarnymi uniwersytetami, że używano nawet w odniesieniu do nich metafory „karmników" dostarczających kandydatów (*feeder schools*)[726]. Uważano, iż absolwenci określonych szkół są idealnie dopasowani do rodzaju kształcenia, a także wizerunku konkretnych kolegiów. Ich program nauczania był przy tym dokładnie dostosowany do wymagań w postępowaniu rekrutacyjnym na konkretne uczelnie wyższe. I choć już w latach 1890–1910 zrezygnowano w trakcie tego postępowania ze stosowania w procesie selekcji kryteriów wyznania czy przynależności do grupy narodowościowej (pochodzenie narodowe kandydatów) lub klasy

---

[721] Tamże, s. 84.

[722] b.a., *Fair Harvard*, 1860, podaję za: R. Story, *Harvard Students, the Boston Elite and the New England Preparatory System, 1800–1876*, "History of Education Quarterly" 1975, Vol. 15, No. 3, s. 294.

[723] G. Andrews, *Middle Grade Education. Back to the future* [w:] V.A. Anfara Jr., G. Andrews, S.B. Mertens (eds), *Encyclopedia of Middle Grades Education*, Greenwich 2005, s. 69.

[724] Tamże, s. 70.

[725] R. Story, *Harvard Students, the Boston Elite*..., dz. cyt., s. 294.

[726] L. Stampnitzky, *How does „culture"*..., dz. cyt., s. 465.

społecznej, to bez wątpienia wciąż istniał nieformalny system autoselekcji. Uczniowie określonych szkół średnich wybierali przede wszystkim te koledże, które wydawały się homogeniczne pod pewnym względem (swoim wyborem ową homogeniczność potwierdzając)[727]. Tradycyjnie powiązania te przebiegały w następujących kierunkach: Exeter i Groton wysyłały najwięcej absolwentów do Harvardu, Andover do Yale, a Lawrenceville do Princeton[728]. („Trzy czwarte absolwentów Exeter dostaje się do Harvardu, a chłopcy z Andover dostają się do Yale"[729]). W znakomity przy tym sposób Stephanie B. Levine wykazuje, w jaki sposób prestiż ukończonej szkoły średniej (w większym jeszcze stopniu niż pochodzenie rodzinne) decydował o pozycji studenta na Uniwersytecie Harwardzkim, a przede wszystkim o przynależności do elitarnych klubów studenckich[730]. Trzeba dodać, iż istniejące wówczas szkoły publiczne, w odróżnieniu od prywatnych, nie dysponowały programem nauczania, który byłby adekwatny dla wymagań stawianych w procesie rekrutacyjnym prowadzonym przez Harvard University, natomiast oferta programowa tylko części tego typu placówek pozwalała na przygotowanie się do egzaminów wstępnych choćby na studia w przeciętnej klasy szkołach wyższych[731].

Polityka rekrutacyjna elitarnych szkół średnich była dwojakiego rodzaju. Te placówki, które były bardziej akademicko (i demokratyczne) zorientowane, takie jak Exeter i Andover, brały pod uwagę kandydatów uzyskujących najlepsze wyniki egzaminów wstępnych (poza tym do pierwszej z wymienionych placówek – jak czytamy w tomie szkiców poświęconych Phillips Exeter Academy, po raz pierwszy wydanych w 1883 roku – kandydaci muszą dostarczać dokument potwierdzający, iż „cechuje ich nieskazitelna moralność, iż wykształcili nawyki studiowania i umiejętność doskonalenia się. Muszą także poświadczyć własnym słowem – ewentualnie, zależnie od wieku, mogą to uczynić za nich rodzice lub ich opiekunowie, swój zamiar wytrwania w akademii aż do ukończenia kursu przygotowawczego do koledżu"[732]). Z kolei w tych szkołach, które miały charakter zdecydowanie elitarny (np. grupa szkół Grottlesex), stosowano procedurę typową dla najlepszych brytyjskich szkół publicznych. Oto nazwiska wszystkich kandydatów były umieszczane na liście przyjęć według kolejności, którą określały pozaakademickie kryteria, jednak z zachowaniem za-

[727] J.R. Thelin, *A History of American Higher Education*, Baltimore 2011, s. 172.
[728] Tamże.
[729] E. Digby Baltzell, *Philadelphia Gentlemen*..., dz. cyt., s. 328.
[730] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*..., dz. cyt., s. 87.
[731] R. Story, *Harvard Students, the Boston Elite*..., dz. cyt., s. 291.
[732] F.H. Cunningham, *Familiar Sketches of Philips Exeter Academy*, Boston 1883, s. 297.

sady pierwszeństwa synów absolwentów. W konsekwencji na przykład w latach dwudziestych XX wieku dwie trzecie kandydatów aplikujących do Groton było synami absolwentów (a w przyszłości podejmowali oni zwykle pracę w zawodach obranych przez swoich rodziców – zostawali więc prawnikami, lekarzami, bankierami lub biznesmenami)[733]. Przy tym, chłopcy w Groton byli selekcjonowani na podstawie list tworzonych przed laty, związanych z ich datą urodzin[734]. Taka procedura nakładała konieczność zapisania syna do elitarnej szkoły średniej tuż po jego narodzinach [735].

Trzeba dodać, że szkoły te były społecznie bardzo homogeniczne: większość z nich przyjęła pierwszych nielicznych uczniów o czarnym kolorze skóry dopiero po II wojnie światowej. Zdecydowanie protestancka orientacja powodowała również, że wykluczano z dostępu do tych placówek dzieci z rodzin katolickich i żydowskich. Zaporową barierą w tym zakresie było bardzo wysokie czesne[736]. Generalnie w skład populacji uczniowskiej elitarnych szkół z internatem wchodziły głównie osoby o białym kolorze skóry, pochodzenia anglosaskiego, wyznania protestanckiego i pochodzące z bardzo bogatych rodzin[737].

Można wspomnieć, że szkoły z internatem spotykały się z krytyką. Oto na przykład w wydanej na początku XX wieku książce Sary Burstal czytamy, iż osoby o demokratycznych przekonaniach uważają, że posyłanie dzieci do szkoły prywatnej świadczy o snobizmie rodziców, o ich pragnieniu zawarcia przez syna przyjaźni z ludźmi odpowiedniego pokroju[738]. Bardzo ostra krytyka zawarta jest też w tekstach Randolpha S. Bourne'a, który stwierdza: „Prywatne szkoły średnie zostały powołane w celu przygotowania synów i córek bogatych rodzin do nauki w koledżu, i za pośrednictwem tego do podtrzymywania tradycji (...) kulturowego bogactwa. Taki ideał spoczywa na dnie serca konserwatywnych pedagogów. Wiedza, która jest bezużyteczna, tak jak języki klasyczne i matematyka, stanowi wyłącznie środek wyostrzania ekskluzywności (...). W rozwijającym się społeczeństwie przemysłowym taka edukacja tworzy w coraz większym stopniu linie podziału klasowego"[739].

---

[733] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*..., dz. cyt., s. 74.

[734] P. Sargent, *A Handbook of Private Schools for American Boys and Girls*, Boston 1938, s. 289.

[735] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*..., dz. cyt., s. 75.

[736] Tamże.

[737] Tamże, s. 76.

[738] S. Burstall, *Impressions of American Education in 1908*, London 1908, s. 71.

[739] R.S. Bourne, *In Search of Youth* [w:] M.S. Sheffer (ed.), *In Search of Democratic America: The Writings of Randolph S. Bourne*, New York 2002, s. 3.

W kolejnych dekadach XX wieku elitarne szkoły średnie z internatem odgrywały coraz większą rolę w kształtowaniu amerykańskiej elity. Tak ujmuje to E. Digby Baltzel w odniesieniu do lat czterdziestych XX wieku: „uczęszczanie do prywatnych szkół [z internatem] stanowi najlepszy wskaźnik przypisania do klasy wyższej”[740]. Dominacja absolwentów szkół średnich z internatem w życiu publicznym była tak znacząca, że powstało na ten temat powiedzenie: „trudno w taki sposób rzucić kamień na Wall Street, aby nie trafić w absolwenta Groton, St. Mark's, Hotchkiss czy St. Paul's – bankiera, brokera czy prawnika w korporacji”[741]. Trudno także nie wspomnieć, że absolwentem Groton był prezydent Franklin D. Roosevelt, absolwentem Choate prezydent John F. Kennedy, a prezydenci George Herbert Walker Bush i George Walker Bush absolwentami Phillips Academy w Andover[742].

Znaczenie bycia absolwentem określonej szkoły średniej z internatem wzrosło w społeczeństwie amerykańskim jeszcze bardziej pod koniec czwartej dekady XX wieku i na początku piątej, wraz z otwarciem się prestiżowych, należących do Ligi Bluszczowej[743], instytucji szkolnictwa wyższego na najlepiej wykształconych kandydatów – kiedy to ich pochodzenie społeczne przestało być elementem wykluczającym. Dyplom elitarnej szkoły wyższej przestał wówczas symbolizować „właściwe” pochodzenie. W latach pięćdziesiątych merytokratyczne reguły przyjęć spowodowały, że wśród nowo przyjętych studentów Harvardu liczba absolwentów szkół publicznych dwukrotnie przekroczyła liczbę absolwentów szkół elitarnych. „Triumf merytokracji” polegający na zwrocie w kierunku obiektywnych standardów akademickich i odejściu od „partykularystycznych metod selekcji” w procesach przyjmowania do najlepszych uczelni amerykańskich spowodował, że dyplom szkoły średniej stawał się coraz ważniejszy[744]. Stąd niektórzy badacze twierdzą nawet, że w konsekwencji to już nie tyle ukończenie jednego z prestiżowych uniwersytetów, lecz kredencjał zdobyty w elitarnej szkole średniej definiuje w Stanach Zjednoczonych pozycję społeczną jednostki[745]. Tak więc niezależnie od procesów demokratyzacji edu-

---

[740] E. Digby Baltzell, *Philadelphia Gentlemen*..., dz. cyt., s. 295.

[741] Tamże, s. 313.

[742] A. Jones, *America's Elite Prep Schools*, “Forbes”, 6th April 2009, http://www.forbes.com/2009/04/06/america-elite-schools-leadership-prep.html

[743] Stowarzyszenie ośmiu uznawanych za elitarne uniwersytetów, niekiedy też nazywanych starożytną ósemką (The Ancient Eight). Należą do niego (w porządku alfabetycznym): Brown University, Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Harvard University, University of Pennsylvania, Princeton University, Yale University.

[744] L. Stampnitzky, *How Does „Culture*"..., dz. cyt., s. 466.

[745] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite…,* dz. cyt. s. XIII.

kacji w tym kraju szkoły te stanowią istotę „kształtowania elity władzy”[746] (chociaż to zjawisko nie przybiera tak „nieodwołanego” charakteru, jak ma to miejsce w Wielkiej Brytanii). Istotę amerykańskich elitarnych placówek szkolnictwa średniego R.A. Gaztambide-Fernández ujmuje, używając pięciu pojęć rozpoczynających się w języku angielskim na literę „e”: *exclusion*, *engagement*, *excellence*, *entitlement*, *envisioning*[747]. Ich sens można oddać jako: wykluczanie („nieodpowiednich” z tego czy innego powodu), zaangażowanie (w niedostępną w innych szkołach ofertę akademicką, sportową i artystyczną), doskonałość (orientacja na nieustanne rozwijanie swoich możliwości), uprawomocnienie (do pobierania prestiżowej edukacji), wizja przyszłości (postrzeganie swojej przyszłej kariery w kategoriach sukcesu i przywództwa)[748]. W tym kontekście można stwierdzić, że szkoły z internatem mają reputację „elitarnych klubów edukacyjnych”, do których dzieci z bogatych rodzin posyłane są nie tylko dlatego, aby odebrały edukację, ale również po swoisty społeczny szlif i przepustkę do odpowiednich koledży[749].

Rubén A. Gaztambide-Fernández wyróżnił pięć wymiarów elitarności amerykańskich szkół średnich z internatem (pisałam już o tym w rozdziale poświęconym teoriom i klasyfikacjom). Pierwszy z nich określił mianem typologicznego. Związany jest on z posiadanym przez te placówki statusem szkoły niezależnej i właściwą im autonomią finansową, a także uprawnieniami w zakresie samodzielnego zarządzania, kreowania własnego programu szkolnego, tworzenia własnych mechanizmów selekcji kandydatów oraz zatrudnienia nauczycieli; wreszcie, są one relatywnie niewielkimi instytucjami. Posiadają przy tym ogromny kapitał, sięgający niekiedy kilkuset milionów dolarów[750]. Drugi wymiar elitarności nazywany jest przez R.A. Gaztambide-Fernándeza scholastycznym lub naukowym. Istotą jest tutaj orientacja na wszechstronne kształcenie, obejmujące sferę intelektualną, estetyczną, społeczną, fizyczną, a także moralną. Oferta programowa tych placówek stoi na niezwykle wysokim, wręcz uniwersyteckim poziomie (od łaciny i greki do języka rosyjskiego i chińskiego; od makroekonomii po zajęcia poświęcone wyłącznie Szekspirowi czy hiszpańskiemu teatrowi lub „krytyce kapitalizmu”). To samo dotyczy zajęć o charakterze sportowym (możliwość uprawiania dziesiątek dyscyplin: od hokeja na trawie poprzez tenis do piłki wodnej i narciarstwa). Również w ramach edukacji arty-

[746] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*..., dz. cyt., s. 6.
[747] Tamże.
[748] Tamże.
[749] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*..., dz. cyt., s. 4.
[750] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*..., dz. cyt., s. 26-27.

stycznej oferuje się uczniom bardzo zróżnicowane zajęcia. Wśród kształconych technik są m.in.: ceramika, malarstwo, projektowanie graficzne, rzeźba i wiele innych. Wszystkie te formy aktywności realizowane są dzięki znakomitej infrastrukturze: zajęcia odbywają się we wspaniale wyposażonych stadionach, salach gimnastycznych, pracowniach artystycznych i galeriach sztuki[751]. Trzeci wymiar elitarności jest przez Rubéna A. Gaztambide-Fernándeza nazywany historycznym. Występuje tutaj bezpośrednio nawiązanie w przypadku tych szkół do swojej odległej tradycji, kiedy to stare elity, poprzez wspólne doświadczenia swoich dzieci w szkołach z internatem „konsolidowały się" z nowymi bogaczami. Jak pisze tenże autor: „Szkoły te przechodziły przez różne trudne okresy, łącznie czasem, kiedy doświadczały nieustannego kwestionowania zasadności ich funkcjonowania", jednakże „przetrwały one dzięki połączonym siłom charyzmatycznego przywództwa i wsparcia ze strony absolwentów, jak również dzięki związkom z elitarnymi instytucjami edukacji wyższej, które to czynniki odgrywały znaczącą rolę zarówno na początku istnienia tych placówek, jak i w toku ich rozwoju"[752]. Trzeba więc zauważyć, że tradycja ma ogromne znaczenie dla podtrzymywania ciągłości statusu elitarności szkół średnich, zwłaszcza że niektóre z nich mogą już poszczycić ponad dwustuletnią historią istnienia. Czwarty wymiar elitarności odnosi się do kategorii demograficzności, szczególnie w kontekście możliwości finansowych rodzin. Są to nadal szkoły dla bardzo bogatych (mimo występującej w ostatnim okresie presji, aby zwiększyły „socjoekonomiczną różnorodność" i umożliwiały podjęcie w nich nauki dzieciom z klas społecznych stojących niżej w hierarchii)[753]. Wreszcie ostatni wymiar elitarności ma charakter geograficzny i jest związany z położeniem szkół w przestrzeni wiejskiej, w izolacji od wielkich miast (np. w Nowej Anglii). Wspaniała architektura budynków zlokalizowanych w pięknych, niemalże bezkresnych przestrzeniach kojarzy się Amerykanom ze scenerią, w której elity w koloniach brytyjskich urzeczywistniały swoje poczucie elitarności"[754]. Rzeczywiście, ich kampusy na dostępnych fotografiach jawią się jako widome oznaki świetności i bogactwa: majestatyczne budynki z czerwonej cegły położone w ogromnych posiadłościach, przepiękne trawniki i ogrody, stawy, jeziora i rzeki, wspaniałe boiska sportowe, korty tenisowe, pola golfowe, baseny i lodowiska;

[751] Tamże, s. 30–31.
[752] Tamże, s. 35.
[753] Tamże, s. 36.
[754] Tamże, s. 38.

wreszcie – własne kościoły i biblioteki (ze zbiorami, o jakich marzyć mogą nawet bardzo dobre uniwersytety).

Podobnie jak w Wielkiej Brytanii, tak i Stanach Zjednoczonych funkcjonuje wiele klasyfikacji elitarnych szkół średnich, opartych na różnorodnych kryteriach. Wydaje się przy tym, że w Ameryce w większym stopniu niż w Wielkiej Brytanii przy opracowywaniu takich zestawień bierze się osiągnięcia szkół w zakresie wyników nauczania. W szczególności odnosi się to do kryterium liczby absolwentów, którzy podjęli naukę w prestiżowych uniwersytetach, ale także do wymagań rekrutacyjnych dotyczących liczby punktów uzyskanych na egzaminie SSAT[755] oraz wyników egzaminu SAT[756]. Ważne są również takie kryteria jak stosunek liczby nauczycieli do liczby studentów, wykształcenie nauczycieli oraz finansowa sytuacja szkoły (w jednej z klasyfikacji wagę poszczególnych kryteriów określono następująco: 15% – SSAT; 15% – SAT; 15% – liczba nauczycieli przypadających na jednego ucznia; 15% – wykształcenie nauczycieli, 10% posiadany kapitał w przeliczeniu na jednego ucznia, 10% – liczebność klasy szkolnej; 10% – ocena procesu selekcji doszkolnej; 10% – stopień rozszerzenia programu względem programu standardowego)[757]. Warto przeanalizować te kryteria, bowiem mają one duże znaczenie w kreowaniu elitarności szkoły, choć bez wątpienia ważną rolę odgrywają tutaj także tradycja szkoły i związana z nią (podobnie jak w Wielkiej Brytanii) owa nieuchwytna, lecz wyraźnie zauważalna aura prestiżu. Wpływ mają na nią trzy czynniki. Po pierwsze, wynika ona z powszechnego przekonania, iż populacja uczniowska stanowi idealną, a wręcz nadzwyczajną „kompozycję" społeczno-ekonomiczną (składa się z jednostek o odpowiednim pochodzeniu, wywodzących się z zamożnych rodzin). Po drugie z przekonania, iż szkoły z internatem znakomicie wywiązują się ze swojej funkcji socjalizacyjnej, kreując „wspaniałych ludzi" o „wspaniałych charakterach" oraz dając swoim uczniom możliwość pełnego urzeczywistnienia swojego potencjału. Wreszcie, ważny jest także wyra-

---

[755] Test jest przeprowadzany na trzech poziomach: podstawowym, średnim i wyższym w zależności od poziomu szkoły. Sprawdza on sprawność werbalną oraz umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz umiejętności matematyczne, które są podstawą do podjęcia nauki w szkole niezależnej. Nie jest testem badającym osiągnięcia, stąd nie dotyczy materiału opanowanego podczas nauki szkolnej. Nie uwzględnia również oceny cech charakteru, motywacji czy kreatywności ucznia. Test bada umiejętność krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów. Na poziomie wyższym (koniecznym do dostania się do szkoły średniej) uczeń odpowiada na 167 pytań w czasie 3 godzin i 5 minut (oficjalna strona SSAT http://www.ssat.org/test/about-the-ssat).

[756] Scholastic Assessment Test – test badający umiejętności w zakresie pisania, czytania ze zrozumieniem oraz matematyki, wymagany przy ubieganiu się o przyjęcie do kolędżu.

[757] Ranking amerykańskich szkół średnich http://boarding-schools.startclass.com/

ziście artykułowany (zarówno przez władze poszczególnych szkół, jak i przez mass media) przekaz, że absolwenci najlepszych szkół są wręcz „skazani" na sukces społeczno-zawodowy, że ich wejście w skład elity jest wręcz pewne. Wszystko to sprawia, iż powstaje mechanizm samospełniającego się proroctwa – szkoły te przyciągają najbardziej utalentowanych uczniów z rodzin o wysokim kapitale kulturowym.

Nie ulega przy tym wątpliwości, że elitarne szkoły, niezależnie od czynnika wielowiekowej tradycji i monumentalnych rozmiarów kampusów, nawiązujących architektonicznie do estetyki poprzednich wieków, są znakomicie prosperującymi przedsiębiorstwami. I tak na przykład kapitał finansowy Phillips Academy w Andover wynosi 641,8 miliona dolarów, Phillips Exeter Academy – 854 miliony dolarów, Lawrenceville School i Groton School po 270 milionów dolarów, Deerfield Academy – 306 milionów dolarów, a St. Paul's – 346 milionów dolarów (przy czym kapitał ten zwiększa się z każdym rokiem)[758].

Jednakże trzeba zauważyć, że wstępny, a przy tym niezwykle bezwzględny element selekcji związany jest z wysokością opłat pobieranych za naukę i pobyt w internacie (i inne cele związane z kształceniem). Elitarne szkoły średnie z internatem przeznaczone są dla dzieci pochodzących z bardzo bogatych rodzin. I tak na przykład w roku szkolnym 2014/2015 roczne opłaty za pobyt i naukę w Lawrenceville School wynosiły 56 620 dolarów; w Groton School – 56 700 dolarów, w Middlesex – 54 160 dolarów, w Deerfield Academy – 54 850 dolarów, natomiast w Choate – 54 189 dolarów[759]. Z kolei roczne czesne w Phillips Academy w Andover wynosi 50 300 dolarów, a w przypadku studentów niekorzystających z internatu – 39 100 dolarów (do tego studenci obu tych grup muszą doliczyć 2400 dolarów kosztów dodatkowych). Koszty nauki i pobytu w Phillips Exeter Academy wycenione zostały w roku szkolnym 2015/2016 na 46 905 dolarów, zaś sama nauka w tej placówce kosztuje 36 430 dolarów rocznie[760]. Dla porównania, roczne czesne na Harvardzie w roku 2014/2015 wynosiło nie-

---

[758] *The fifty most elite boarding schools in the USA*, http://www.msn.com/en-us/money/savingandinvesting/the-50 most-elite-boarding-schools-in-the-us/ss-AA8lJW6#image=3

[759] M. Stanger, M. Robinson, *The 50 Most Expensive Boarding Schools In America*, "Business Insider", 5th September 2014, http://www.businessinsider.com/most-expensive-boarding-schools-2014-8#now-see-which-colleges-top-the-tuition-charts-52

[760] Oficjalna strona szkoły Andover: https://www.andover.edu/Admission/Tuition/Pages/default.aspx https://www.exeter.edu/admissions/109_1370.aspx; Warto dodać, że w katolickiej szkole średniej z internatem Woodside Priory School w Kalifornii czesne na rok szkolny 2015/2016 wynosi 39 900 dolarów, a pobyt w internacie aż 19 990 dolarów, co razem daje kwotę 59 890 dolarów, zob. *Statement of Fees and Charges for the School Year 2015–2016* (oficjalny dokument szkoły dostępny online), http://www.prioryca.org/assets/000/000/087/159.pdf

mal 44 tys. dolarów, w Stanfordzie między 44 a 47 tys. dolarów (w zależności od kierunku); Yale – niemal 45 tys. dolarów, a Princeton – prawie 42 tys.[761]. W przypadku szkół wyższych opłaty te nie uwzględniają kosztów zakwaterowania i wyżywienia. Mogłoby się więc wydawać, że takie nieco niesymetryczne porównanie jest nieuprawnione, uważam jednak, iż ma ono swoje podstawy. Oto bowiem pobyt na przykład w Harvardzie przynosi pozytywne konsekwencje (stratyfikacyjne) dla biografii studentów głównie poprzez proces kształcenia, zwieńczony uzyskaniem prestiżowego dyplomu. Z kolei w przypadku elitarnych szkół średnich socjalizacja w przyszkolnym internacie jest, jak to zostanie dalej wykazane, równie ważna dla przyszłej kariery społecznej jak sam proces kształcenia (można powiedzieć, że pobyt w internacie stanowi integralną i niezwykle istotną część składową kształtowania uczniów).

Warto w tym kontekście przedstawić wielkość rocznych zarobków amerykańskich przedstawicieli różnych profesji. Pozwoli to uzmysłowić, że edukacja w elitarnych szkołach średnich jest w tym kraju dostępna tylko dla nielicznych. I tak według danych z maja 2014 roku na umieszczenie swoich dzieci w takich szkołach mogą sobie zapewne pozwolić tylko menedżerowie wyższego i najwyższego szczebla (ich średnia płaca wynosi 112 490 dolarów, przy czym średnia płaca osób pełniących funkcje dyrektorskie w korporacjach wynosi 180 700 dolarów). Podobne możliwości w tym zakresie wydają się mieć przedstawiciele zawodów prawniczych, których roczne zarobki wynoszą średnio około 130 tys. dolarów oraz lekarzy chirurgów zarabiających 240 440 dolarów. Trudno jednak przypuszczać, by do elitarnej szkoły średniej z internatem byli w stanie posłać swoje dzieci nauczyciele wychowania przedszkolnego (ich średnie zarobki wynoszą 38 680 dolarów), bibliotekarze (58 110 dolarów), nauczyciele szkoły podstawowej (56 830 dolarów) czy średniej (59 330 dolarów). Oczywiście to samo dotyczy prawie trzymilionowej grupy urzędników (zarabiających średnio 30 820 dolarów) czy liczącej ponad 3,6 mln osób grupy pracowników zatrudnionych na stanowiskach sekretarskich (średnio 38 750 dolarów), nie mówiąc już o posiadającej jeszcze niższe zarobki kilkudziesięciomilionowej grupie osób pracujących fizycznie (które zapewne też nie mają żadnych aspiracji w tym zakresie)[762].

Warto jeszcze umieścić zagadnienie opłat za naukę i pobyt w elitarnych szkołach w kontekście wielkości środków finansowych, jakimi dysponują

---

[761] Worldwide University Ranking, http://www.topuniversities.com/student-info/student-finance/tuition-fees-world%E2%80%99s-top-universities

[762] Bureau of Labour Statistics, United States Department of Labour, http://www.bls.gov/oes/current/oes_nat.htm#47 0000

gospodarstwa domowe. Oto w roku 2012 średni dochód gospodarstwa domowego w Stanach Zjednoczonych wynosił 51 371 dolarów (a w takim w stanie jak Missisipi tylko 37 095 dolarów)[763]. Z kolei, według danych z roku 2011, dochód 4,3% amerykańskich gospodarstw domowych wynosił ponad 200 tysięcy dolarów, dochód 16,5 procent z nich – między 100 tysięcy a 200 tysięcy dolarów, 11,7% – między 75 tysięcy dolarów a 100 tysięcy dolarów, 18,0% między 50 a 100 tysięcy dolarów, 24,5% – między 25 tysięcy dolarów a 50 tysięcy dolarów i 25% – poniżej 25 tysięcy dolarów[764].

Nie ulega więc wątpliwości, że zdecydowana większość rodzin amerykańskich nie ma żadnych szans na posłanie swoich dzieci do elitarnych szkół. Wykluczanie tego typu ma także bez wątpienia swój aspekt rasowy. Oto bowiem według danych za rok 2011 średni roczny dochód gospodarstwa domowego czarnoskórych Amerykanów wynosił 33 321 dolarów, a Amerykanów pochodzenia latynoskiego – 39 005 dolarów[765]. Wysokie czesne i opłaty za pobyt w szkołach elitarnych są więc czynnikiem zapewniającym „właściwy" skład społeczno-ekonomiczny populacji uczniowskiej.

Poszczególne elitarne szkoły średnie z internatem wskazują w swoich folderach reklamowych i na stronach internetowych, że realizowana przez nie polityka przyjęć zorientowana jest na pozyskiwanie kandydatów o najwyższych predyspozycjach akademickich – przy czym zapewnia się, że w przypadkach koniecznych otrzymają one wsparcie finansowe. Trzeba przyznać, że dostępne dane potwierdzają ten stan rzeczy – przynajmniej do pewnego stopnia. I tak w przypadku Groton School pełne koszty pobytu wynosiły w roku szkolnym 2014/2015 – 55 700 dolarów, jednakże władze szkoły przekonują na swojej oficjalnej stronie: „Groton jest zaangażowane w działania na rzecz społecznej inkluzji. Szkoły z internatem uchodzą powszechnie za placówki, na naukę w których mogą sobie pozwolić tylko najbogatsi (…). W Groton dążymy do tego, aby najlepsi kandydaci mogli stać się częścią naszej społeczności, niezależnie od sytuacji finansowej swoich rodzin"[766]. Na pomoc finansową służącą pokryciu przez uczniów kosztów pobytu i nauki w szkole przeznaczono w roku szkolnym 2014/2015 aż

---

[763] A. Noss, *Household Income 2012*, September 2013, American Community Survey Briefs, United States Census Bureau, wersja on-line: https://www.census.gov/prod/2013 pubs/acsbr12-02.pdf

[764] *My budget 360, How much do Americans earn*?, http://www.mybudget360.com/how-much-do-americans-earn-what-is-the-average-us-income/

[765] S. Perlberg, *American Median Incomes By Race Since 1967* [CHART], "Business Inside", 17th September 2013, http://www.businessinsider.com/heres-median-income-in-the-us-by-race-2013-9

[766] Oficjalna strona Groton, podstrona: Financial Aid, http://www.groton.org/financial-aid

6,1 miliona dolarów. Twierdzi się jednak, że zasadniczym kryterium przyznawania owego wsparcia jest zła kondycja finansowa rodziny ucznia, a nie jego „osiągnięcia akademickie, sportowe czy innego rodzaju”[767]. Z bardzo szczegółowych danych dostępnych na stronie Groton School wynika, że pomoc finansową uzyskuje tam 143 uczniów z ogółem 381 uczących się tam osób, z tego 41% to osoby o innym niż biały kolorze skóry (wspieranych jest więc około 38% uczniów). Wielkość wsparcia jest zróżnicowana, jednakże w 58 przypadkach pomoc pokrywa aż 90% ogółu kosztów związanych z nauką i pobytem w szkole. Jej beneficjantami w roku 2013 było 47 osób z rodzin o dochodzie niższym niż 80 tys. dolarów, 30 osób, których dochód w rodzinie mieścił się w przedziale 80–120 tys. dolarów, 20 osób z dochodem w granicach 120–160 tys. dolarów i 15 osób z dochodem między 160 a 200 tys. dolarów; rodziny 17 uczniów dysponowały dochodem mieszczącym się w przedziale 200–300 tys. dolarów, a dochód w rodzinie 14 osób przekraczał 300 tys. dolarów[768]. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że szkoła w Groton może zapewnić awans społeczny osobom z niższych klas, przynajmniej na to wskazuje obecność w zestawieniu owych 47 osób pochodzących z rodzin o dochodzie nieprzekraczającym 80 tys. dolarów (a więc potencjalnie i takich, które dysponują w ciągu roku kwotą zaledwie 40 czy 20 tysięcy dolarów, a być może jeszcze niższą). Teoretycznie jedynym wskazaniem dla przyznawania pomocy finansowej jest zła sytuacja materialna rodziny ucznia, choć przeczy temu fakt, iż wsparcie otrzymało także 46 osób z rodzin o rocznym dochodzie wyższym niż 160 tysięcy dolarów, a więc bardzo bogatych (żadna ze szkół nie publikuje danych dotyczących społeczno-ekonomicznej struktury swoich uczniów; nie istnieją także żadne zbiorcze dane na ten temat). Jednakże logicznie biorąc, pomoc finansową od szkoły mogą otrzymać tylko te osoby, które przeszły przez bardzo rygorystyczny proces rekrutacyjny. Punktem wyjścia jest tutaj dostarczenie wielu bardzo szczegółowych kwestionariuszy. Pierwszy służy określeniu tak zwanego profilu kandydata. W pierwszej części należy w nim podać wyniki egzaminu SSAT[769] (tę część wypełniają osoby zamierzające podjąć naukę w Groton w pierwszej klasie) lub alternatywnie wyniki egzaminów typu ISEE[770]. Ponadto uczeń musi omówić, w bardzo szczegółowym, wystandaryzowanym formularzu, wszystkie formy swojego udziału

[767] Tamże.

[768] Oficjalna strona Groton, podstrona: Who Gets Financial Aid?, http://www.groton.org/financial-aid/chart?rc=0

[769] Niezależnie od tego, wyniki egzaminu muszą być przysłane do bezpośrednio do szkoły także i przez agencję przeprowadzającą ów sprawdzian.

[770] The Independent School Entrance Exam – egzamin wstępny do szkół niezależnych; por. https://www.erblearn.org/parents/admissions-testing-isee

w pozaobowiązkowych inicjatywach szkolnych, a także – jak to ujęto – działania osobiste i wolontariackie. Następnie kandydat musi krótko opisać – jak to ujęto – „wybrane osobiste lub naukowe osiągnięcie, z którego jest szczególnie dumny" (ewentualnie może odesłać do strony internetowej, która je ilustruje). W kolejnej części podane być muszą informacje na temat rodziny ucznia, w tym dane dotyczące stanu cywilnego rodziców/opiekunów (możliwe opcje do wyboru: zamężna/żonaty, singiel, w separacji, rozwiedziony/a, wdowiec/wdowa), a także ich zawodu i stanowiska oraz wykształcenia (z podaniem nazwy szkoły średniej i podejmowanych w przeszłości oraz ukończonych form wykształcenia wyższego). Wymagane jest także podanie informacji dotyczących rodzeństwa (w tym rodzaju pobieranego przez braci i siostry wykształcenia) oraz nazw szkół prywatnych, do których uczęszczali krewni kandydata (wraz z określeniem stopnia pokrewieństwa oraz podaniem ich nazwisk)[771]. Celem kolejnych dwóch kwestionariuszy jest bez wątpienia określenie kapitału kulturowego ucznia. Pierwszy z nich nosi nazwę: „Oświadczenie osobiste" (*Personal statement*), a kandydat musi w nim (w każdym przypadku w 150 słowach) odpowiedzieć na szereg pytań. Warto przytoczyć tutaj kilka przykładowych: „Jaką najlepszą decyzję podjąłeś w życiu?", „W jaki sposób opisałbyś jeden ze swoich dobrych zwyczajów?"; „Za co jesteś wdzięczny życiu?". Ponadto aplikujący musi w formie eseju o długości 200 słów odpowiedzieć na pytanie: „Co szczególnie podoba ci się w szkole Groton?", a w podobnej, lecz nieco bardziej rozbudowanej (300 słów) formie wypowiedzi pisemnej przedstawić jeden z tematów do wyboru[772]. Natomiast rodzice dziecka w swoim oświadczeniu muszą odpowiedzieć na takie pytania jak: „Która spośród cech charakterologicznych lub intelektualnych waszej córki lub syna zachwyca was w największym stopniu?", „Co według was wasza córka lub syn wniosą do społeczności Groton?"[773] – przy czym wypowiedź rodziców również musi mieć formę eseju. Kolejnym z dokumentów rekrutacyjnych jest rekomendacja urzędnika szkoły, której uprzednio absolwentem był kandydat. Dokument, który musi on wypełnić, stanowi bardzo szczegółowy, oparty na sześciostopniowej skali, 18-punktowy kwestionariusz oceny ucznia, który uwzględnia zarówno aspekt jego akademickiego potencjału, jak i osiągnięć w tej dziedzinie, ale ocenie podlega także sposób emocjonal-

[771] Kwestionariusz „Candidate Profile" na oficjalnej stronie szkoły Groton, http://www.groton.org/ftpimages/542/download/Profile_2010_Blank.pdf

[772] Kwestionariusz „Candidate Statement" na oficjalnej stronie szkoły Groton: https://www.groton.org/ftpimages/542/download/Candidate_Statement_2013.pdf

[773] Kwestionariusz „Parent Statement" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/Parent_Statement_2009.pdf

nego funkcjonowania i cechy charakteru (warto wymienić chociaż kilka obszarów podlegających weryfikacji: „zdolność do indywidualnego działania", „gotowość do podjęcia intelektualnego ryzyka", „poczucie własnej wartości", „stabilność emocjonalna", ale także – w ramach tej samej skali – „całościowa ocena kandydata jako osoby" czy „całościowa ocena kandydata jako ucznia"). Szkoła musi również odpowiedzieć pisemnie na takie pytania, jak na przykład: „Jakie są pierwsze trzy słowa, które przychodzą ci do głowy, kiedy masz opisać tego ucznia?", „W jaki sposób mógłbyś opisać charakter ucznia, jego postawę obywatelską oraz wkład, jaki wniósł w funkcjonowanie społeczności szkoły?"[774]. Identyczny dokument (wraz z identycznym kwestionariuszem) musi wypełnić nauczyciel języka angielskiego. Z kolei dokument przeznaczony dla nauczyciela matematyki jest jeszcze bardziej skomplikowany. Oprócz wypełnienia wymienionego wyżej kwestionariusza musi on określić na sześciostopniowej skali poziom kompetencji ucznia z zakresu matematyki[775]. Uczeń musi także dostarczyć zawierającą odpowiedzi na szereg pytań niezależną rekomendację (od osoby, której profil nie jest zdefiniowany) oraz może dostarczyć rekomendację od osoby, która może się ustosunkować do jego osiągnięć w zakresie sportu oraz sztuki i muzyki. Integralną częścią procesu rekrutacyjnego jest osobiste spotkanie ucznia i jego rodziców z przedstawicielami Groton, które odbywa się w kampusie szkoły i określane jest mianem „wywiadu". Bez wątpienia jego celem jest zarówno weryfikacja informacji, które podane zostały w aplikacji pisemnej, jak i bezpośrednie „psychospołeczne" skonfrontowanie się z kandydatem i jego rodziną[776].

Można powtórzyć za R.A. Gaztambide-Fernándezem, że uczniowie nie zaczynają nauki w elitarnych instytucjach przez przypadek. Ważny jest tutaj nie tylko potencjał akademicki kandydata, ale także, a może przede wszystkim, posiadany przez niego kapitał społeczny, a zatem funkcjonowanie w „sieci powiązań towarzyskich, instytucjonalnych związków oraz innego rodzaju koneksji"[777]. Często w tym kontekście mówi się wręcz o przeznaczeniu, przez które rozumie się kontynuację rodzinnej tradycji kształcenia w elitarnej szkole, jak i – w szerszym znaczeniu – powiela-

---

[774] Kwestionariusz „School Report" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/School_Report_2009.pdf

[775] Kwestionariusz „Current English Teatcher" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/English_Rec_2009.pdf; Kwestionariusz „Current Mathematics Teatcher" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/Math_Rec_2009.pdf

[776] Oficjalna strona szkoły Groton, podstrona: How to Apply, http://www.groton.org/admission/how-to-apply

[777] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*..., dz. cyt., Harvard 2009, s. 45.

nie/potwierdzanie statusu swojej rodziny w następnych pokoleniach[778]. Warto w tym miejscu przytoczyć za R.A. Gaztambide-Fernándezem informację, że ponad połowa uczniów szkół elitarnych to dzieci absolwentów tychże placówek, a ich kandydatura jest w procesie rekrutacji w sposób oficjalny popierana przez władze szkoły[779]. Trzeba więc zauważyć, że najbardziej ogólnym kryterium przyjęć do elitarnych szkół jest tak zwany stopień „dopasowania" kandydata – akademicki i społeczny profil aplikującego musi wpisywać się w profil szkoły[780].

Warto także powrócić tutaj do kryterium dostępu do elitarnych szkół, jakim są wyniki testu SSAT (test będący elementem procesu rekrutacyjnego do szkół średnich). Jego zaliczenie jest warunkiem koniecznym przyjęcia do amerykańskich prywatnych szkół średnich (jak już pisano, ekwiwalentny względem testu SSAT jest mniej popularny i rzadziej preferowany przez szkoły test ISEE). SSAT nie stanowi typowego testu służącego określeniu poziomu wiedzy kandydata; dostarczyć ma on natomiast danych na temat możliwości odniesienia w przyszłości akademickiego sukcesu przez potencjalnych uczniów (w jego trakcie bada się kompetencje werbalne, matematyczne i w zakresie czytania). Co bardzo ważne dla określenia roli owego testu w procesie przyjmowania do szkoły średniej, SSAT jest narzędziem referencyjnym, co oznacza, że jego wyniki są odnoszone do tak zwanej normy grupowej, która określana jest na podstawie wyników uzyskanych przez wszystkie osoby z danej grupy wiekowej zdające ów test na przestrzeni trzech ostatnich lat. Wynik testu nie ma więc charakteru bezwzględnego, lecz zawsze ujmowany jest w perspektywie porównawczej na skali percentylowej – a więc relacji do wyników całej grupy osób z owych trzech lat. Podkreśla się przy tym, że „poziom normy grupowej w ramach SSAT jest rezultatem ogromnej konkurencyjności grupy" (która w teście bierze udział), bowiem są to osoby zdecydowane na próbę podjęcia nauki w jednej z najbardziej selektywnych szkół w kraju[781].

I tak najbardziej selektywna w zakresie SSAT jest szkoła Phillips Andover, dla której średnie wyniki tego testu dla grupy uczniów nowo przyjętych w roku szkolnym 2013/2014 znajdowały się na poziomie 94 centyla (to znaczy były lepsze od wyników 93% uczniów, którzy w trzech poprzednich latach od momentu podejścia do testu każdego z nich ten test wypełniali). W przypadku analizowanego tutaj Groton poziom uczniów osiągnął 90 centyl, uczniowie z Phillips Exeter osiągnęli 90 centyl; Deerfield – 87 cen-

[778] Tamże, s. 47.
[779] Tamże, s. 9.
[780] Tamże, s. 44.
[781] Oficjalna strona SSAT: http://www.ssat.org/test/about-the-ssat

tyl, Hotchkiss – 85 centyl; Middlesex – 86 centyl, Choate – 85 centyl; Lawrenceville – 84 centyl[782]. Trzeba dodać, że do egzaminów SSAT przystępuje w Stanach Zjednoczonych bardzo niewielu uczniów – tylko ci najlepsi i najbardziej zdeterminowani w dążeniu do podjęcia nauki w jednej z najlepszych prywatnych szkół średnich. I tak z dostępnych danych wynika, że w latach szkolnych: 2008/2009, 2009/2010 i 2010/2011 na poziomie ósmym (*eight grade*[783]) przystąpiło jedynie 99 080 uczniów, na poziomie dziewiątym – 23 481, a na poziomie siódmym 17 342[784]. Trzeba dodać, że w podanym tu okresie naukę na tych poziomach podejmowało od 3,6 mln do niemal 4 mln uczniów (a więc potencjalnie do testów tych mogło w sumie przystąpić nawet 11 milionów osób).

Trzeba stwierdzić, że do procesu rekrutacyjnego, mimo iż uwzględnia on bardzo rygorystyczne, zarówno akademickie, jak i społeczno-ekonomiczne, kryteria przystępuje w poszczególnych elitarnych szkołach znacznie więcej kandydatów niż placówki te oferują miejsc. Stąd jednym z kryteriów elitarności stosowanych w różnego typu porównaniach jest procent zaakceptowanych aplikacji w stosunku do tych, które złożono. W przypadku Groton wskaźnik ten wynosi 19%, w przypadku Deerfield – 13%, Andover – 14%; Hotchkiss – 16%, St. Paul's – 16%, Phillips Exeter – 18%, Middlesex – 19%, Choate – 19%, Lawrenceville –21%[785]. Odwołując się do danych liczbowych, można podać, że w szkołach tych kształci się następująca liczba uczniów: Phillips Exeter – 1071 (80% w wariancie z internatem); Andover – 1106 (74% w wariancie z internatem); Hotchkiss – 594 (93% w wariancie z internatem); St. Paul's – 536 (100%); Groton – 383 (88%); Deerfield – 630 (88%); Middlesex – 375 (70%), Choate – 864 (74%); , Lawrenceville – 819 (68%)[786].

Wynika stąd, że do elitarnych szkół średnich z internatem przyjmowani są najbogatsi i stojący na najwyższym poziomie intelektualnym. Struktura populacji uczących się w najlepszych szkołach jest więc określona z jednej strony przez czynnik możliwości finansowych i pochodzenia społecznego, a z drugiej – akademickich kwalifikacji kandydatów. Ten pierw-

---

[782] The Official Ranking of America's Best Boarding Schools 2013-2014 Edition, http://www.earic.com/school-education/private-schools/the-official-ranking-of-americas-best-boarding-schools-top-test-prep-press-release.html

[783] Na poziomie tym kształcą się uczniowie w wieku 13–14 lat; jest to najczęściej ostatni rok nauki w *middle school*, przed podjęciem nauki w szkole średniej (*high school*).

[784] *Total SSAT test takers every year*, www.sanlieducation.com.hk/total-ssat-test-takers-every-year/

[785] The Official Ranking of America's Best Boarding Schools 2013–2014 Edition, http://www.earic.com/school-education/private-schools/the-official-ranking-of-americas-best-boarding-schools-top-test-prep-press-release.html

[786] Ranking amerykańskich szkół średnich, http://boarding-schools.startclass.com

szy związany jest z doborem takich kandydatów, którzy mają możliwość opłacania czesnego oraz odwołuje się do kapitału kulturowego rodziny kandydata, weryfikowanego na podstawie złożonych dokumentów i przeprowadzonych wywiadów, drugi natomiast związany jest z rezultatami akademickimi przyszłych uczniów, a w szczególności wynikami egzaminu SSAT. Jeśli chodzi o aspekt pomocy finansowej, to na podstawie analizy funkcjonowania szkoły Groton można stwierdzić, że dofinansowuje się raczej osoby dobrze lub wręcz bardzo dobrze sytuowane, które przy tym uzyskują najlepsze w skali kraju wyniki nauczania na tym poziomie kształcenia. Sytuacja taka dotyczy także placówki, która uznawana jest niekiedy w Stanach Zjednoczonych za uosobienie idei demokratyzacji dostępu do elitarnego szkolnictwa średniego, a mianowicie szkoły w Andover, która w roku szkolnym 2014/2015 wsparła finansowo aż 47% swoich uczniów, a 13% z nich otrzymało stypendium pokrywające 100% kosztów czesnego i opłaty za pobyt w internacie. Urzędnicy szkoły przeprowadzający rekrutację począwszy od roku 2007 w ogóle nie odnoszą się do problemu, czy rodzina kandydata jest w stanie pokryć koszty kształcenia. Przyjmuje się najlepszych z listy rankingowej, a następnie dofinansowuje się naukę i pobyt w internacie tych gorzej sytuowanych ze zdobytych przez szkołę środków finansowych (głównie pozyskanych od bogatych absolwentów), do wysokości uzasadnionej ich sytuacją materialną [787]. Mamy tu do czynienia – aby odwołać się do kategorii zaproponowanej przez Erica Grodsky'ego – z „kompensacyjnym sponsorowaniem"[788] – jednakże nawet struktura społeczna uczniów Andover w większym stopniu potwierdza tezę o dokonywaniu się tam społecznej reprodukcji niż społecznej ruchliwości. Współcześnie elitarne szkoły z internatem nie dają wglądu w strukturę społeczno-ekonomiczną populacji swoich uczniów. Nie ulega jednak wątpliwości, że w placówkach tych przeważają uczniowie z klasy wyższej i średniej oraz o białym kolorze skóry. Dostępne dane pokazują, że w roku szkolnym 2014/2015 w amerykańskich szkołach z internatem (za takie uchodzą szkoły, w których ponad 50% uczniów funkcjonuje w systemie internatowym) uczyło się łącznie 81 412 uczniów, z tego 29,7% to osoby o innym niż biały kolorze skóry (6,7% stanowili Afroamerykanie; 5,7% – Amerykanie pochodzenia azjatyckiego; 3,9% – Amerykanie pochodzenia latynoskiego). Trzeba jednak zauważyć, że wśród owych 29,7% uczniów aż 14,3% to tak zwani „studenci międzynarodowi", czyli pochodzący spoza Stanów Zjednoczonych,

[787] Oficjalna strona internetowa szkoły Andover, podstrona: Admission & Financial Aid, https://www.andover.edu/Admission/TuitionAndFinancialAid/Pages/default.aspx

[788] E. Grodsky, *Compensatory Sponsorship in*…, dz. cyt.

a więc w oczywisty sposób nie reprezentujący mniejszości etnicznych żyjących w społeczeństwie amerykańskim. W przypadku nauczycieli odsetek osób pochodzących z mniejszości wynosił 15,1%. Wynika więc z tego jednoznacznie, że mniejszości są w sposób zdecydowany niedoreprezentowane, a z pewnością też ich przedstawiciele nie pochodzą z biednych rodzin o niskim kapitale kulturowym[789].

Nie ma wielu danych dotyczących struktury rasowej czy etnicznej populacji uczącej się w poszczególnych elitarnych szkołach średnich. Na stronach internetowych poszczególnych szkół podkreśla się, że obecne są silne dążenia do uzyskania różnorodności w tym zakresie. Nie ulega przy tym wątpliwości, że w procedurach rekrutacyjnych kryterium etniczno-rasowe w zdecydowany sposób ustępuje miejsca kryterium klasowemu i byciu członkiem rodziny dysponującej określonym dochodem, a ponadto rodzice kandydata powinni posiadać odpowiednie wykształcenie, zawód i stanowisko[790]. Tak więc we współczesnych realiach amerykańskich zdecydowanie większe szanse na przyjęcie do elitarnej szkoły średniej ma dziecko pochodzące z bogatej „czarnej" rodziny prawników niż będące potomkiem białego sprzedawcy pracującego w supermarkecie.

Tak więc to połączenie takich czynników, jak bogactwo, odpowiedni kapitał kulturowy oraz potencjał akademicki uczniów stanowi punkt wyjścia zarówno elitarności każdej konkretnej szkoły, jak i jej potencjału stratyfikacyjnego, czyli zdolności do umieszczania swoich absolwentów wysoko w hierarchii, zarówno pod względem jakości zdobytego w przyszłości wykształcenia, jak i kariery społeczno-zawodowej.

W tym miejscu trzeba podjąć problem dalszych losów edukacyjnych absolwentów elitarnych szkół średnich. Najważniejsze w tym zakresie jest podejmowanie nauki w najlepszych placówkach edukacji wyższej, których dyplom stanowi kolejny element potwierdzenia akademickiego, a następnie społeczno-zawodowego statusu danej osoby. Można w tym miejscu przytoczyć, za P.W. Kingstonem i L.S. Lewisem, statystyki z pierwszej połowy lat 80. XX wieku. I tak w roku akademickim 1982/1983 na Columbia University przyjęto 66% spośród kandydatów będących absolwentami najlepszych elitarnych szkół średnich z internatem, natomiast w 1984 roku 32% spośród absolwentów – jak to ujęto – najlepszych publicznych szkół średnich. W przypadku innych szkół statystyki te kształtowały się nastę-

---

[789] *Independent School Facts At A Glance for: The National Association of Independent Schools (NAIS)*, http://www.nais.org/Statistics/Documents/NAISFactsAtAGlance201415.pdf?utm_source=www&utm_medium=homepage

[790] Por. też: T.J. Espenshade, A.W. Radford, C.Y. Chung, *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission*, New Jersey 2009, s. 45.

pująco: na Harvard University przyjęto 38% kandydatów ze szkół z internatem i 20% z najlepszych szkół publicznych, do Princeton odpowiednio 40% i 18%, a do Yale University 40% i 15%[791].

Również i aktualniejsze z dostępnych danych potwierdzają zdecydowaną „nadreprezentację" absolwentów elitarnych szkół z internatem w elitarnych placówkach edukacji wyższej. I tak na przykład średnio 33% absolwentów Phillips Academy Andover dostaje się do jednej z placówek tak zwanej Ivy League (Harvard, Yale, Princeton, Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Pennsylvania), Stanfordu lub Massachusetts Institute of Technology. W przypadku Phillips Exeter Academy odsetek ten wynosi aż 29% – a w przypadku innych szkół odpowiednio: St. Paul's – 30%, Lawrenceville – 27%, Groton – 26%, Deerfield – 23% (dane z kwietnia 2010 roku)[792].

Z dostępnych danych dotyczących lat 1998–2001 wynika, że na 31,7 tys. istniejących wówczas w Stanach Zjednoczonych szkół średnich (21 tys. publicznych i 10,7 tys. prywatnych) jedynie 930 zdołało umieścić co najmniej czterech swoich absolwentów w murach wielkiej trójki uniwersytetów (Harvard, Princeton, Yale). Na czele tego rankingu ułożonego według określonego wyżej kryterium znajduje się Phillips Academy Andover (167 osób), na drugim miejscu zaś jest Phillips Exeter Academy (153 osoby). Wyniki dla innych elitarnych szkół z internatem są następujące: Groton – 60 osób, St. Paul's – 77, Hotchkiss – 60, Deerfield – 76, Lawrenceville – 64; Choate – 65. Warto dodać, że czołową setkę tworzyły 94 placówki prywatne i tylko 6 publicznych[793].

Przy konstruowaniu klasyfikacji szkół średnich w zakresie ich sukcesów w rekrutacji ich absolwentów na najlepsze uniwersytety dostrzec można też kilka paradoksów. Oto bowiem w rankingu szkół średnich z roku 2007, opracowanego na podstawie kryterium umieszczania przez szkoły średnie swoich absolwentów w ośmiu prestiżowych amerykańskich uniwersytetach (Harvard, Princeton, MIT Williams College[794], Pomona College[795], Swarthmore College[796], The University of Chicago i Johns Hop-

---

[791] C.H. Persell, P.W. Cookson Jr., *Chartering and Bartering*…, dz. cyt., s. 32.

[792] R. Laneri, *In Pictures: America's Best Prep Schools*, "Forbes", 29th April 2010, http://www.forbes.com/2010/04/29/best-prep-schools-2010 opinions-private-education_slide.html

[793] R.M. Yaqub, *Getting Inside the Ivy Gates*, http://www.elegantbrain.com/edu4/classes/readings/edu-eliteschools.htm

[794] Znajdujący się w Massachusetts, jeden z najlepszych amerykańskich koledżów kształcących na pierwszym poziomie studiów.

[795] Kalifornijski prywatny koledż kształcący na pierwszym poziomie studiów, uznawany w tej kategorii za jeden z najlepszych w Stanach Zjednoczonych.

[796] Znajdujący się w Pensylwanii, jeden z najlepszych amerykańskich koledżów kształcących na pierwszym poziomie studiów.

kins University) na pierwszym miejscu znajduje się bardzo dobra (choć nie umieszczana na listach szkół elitarnych) prywatna, niezależna Collegiate School z Nowego Jorku kształcąca wyłącznie chłopców, ze wskaźnikiem sukcesu wynoszącym 26% i 13 absolwentami na ogółem 50. Na drugim miejscu znalazła się znakomita prywatna nowojorska szkoła dla dziewcząt – Brearley School (wskaźnik sukcesu równy 23,5%; 12 absolwentów na ogółem 51), a na trzecim prywatna żeńska szkoła z Manhattanu Chapin School (wskaźnik sukcesu równy 22,4%; 13 absolwentów na ogółem 58). Słynne elitarne szkoły średnie, którym poświęcony jest ten tekst, zajęły według danych z 2007 roku dalsze miejsca: Phillips Academy Andover – 8. miejsce (wskaźnik sukcesu równy 15,9%; 52 absolwentów na 327 ogółem); Phillips Exeter – 10. miejsce (wskaźnik sukcesu równy 14,8%; 47 absolwentów na 317 ogółem); Lawrenceville – 14. miejsce (wskaźnik sukcesu równy 13,8%; 33 absolwentów na 239 ogółem). Trzeba jednak zauważyć, że sytuacja kształtuje się tutaj podobnie jak w Wielkiej Brytanii. Ów wskaźnik sukcesu wskazuje wprawdzie na poziom nauczania placówek, jednak nie odzwierciedla potencjału stratyfikacyjnego szkół w szerszym kontekście. Oto bowiem trzy elitarne szkoły średnie łącznie zdołały umieścić w najlepszych uniwersytetach 132 osoby, podczas gdy sześć najlepszych w kolejności na liście tylko 92 osoby (mniej niż Andover i Exeter łącznie). Z kolei z 65 najlepszych szkół średnich na liście aż 29 zdołało umieścić na tych uniwersytetach tylko 10 lub mniej swoich absolwentów[797].

Inne dane, tym razem dotyczące absolwentów Phillips Academy Andover z roczników 2011, 2012 i 2013, przedstawiają się następująco: oto aż 39 z nich podjęło naukę na słynnym nowojorskim Columbia University, 31 – na Cornell University, 42 na Harvardzie, 41 na Yale University, 36 na University of Pennsylvania, 17 w Princeton, 32 w Stanfordzie, a 5 zostało przyjętych na brytyjski Oxford. Pozostali absolwenci studiują na innych znakomitych amerykańskich uniwersytetach[798]. Warto przedstawić tutaj dostępne dane porównawcze (z roku 2013) dotyczące przyjęć na najlepsze amerykańskie uniwersytety absolwentów Phillips Academy Andover i The Thomas Jefferson High School for Science and Technology (TJH), najlep-

[797] „The Wall Street Journal online", 28.12.2007, http://online.wsj.com/public/resources/documents/info-COLLEGE0711-sort.html oraz np. M. Lewis, *Applying To college, Her Campus. A Collegiettes Guide to Life*, 15.02.2013; http://www.hercampus.com/high-school/applying-college/10-high-schools-send-most-students-top-colleges

[798] Por. Phillips Academy Andover, 2013-2014 Profile for College Admission Offices, https://www.andover.edu/Academics/CollegeCounseling/Documents/PhillipsAcademySchoolProfile2013-2014.pdf

szej amerykańskiej szkoły typu magnet[799] w Północnej Wirginii. Jeśli chodzi o Columbia University, dane te przedstawiają się następująco: z Andover School naukę w tym uniwersytecie podjęło 13 absolwentów, z TJH – 5 absolwentów; na Harvard University – 18 absolwentów z Andover, 3 absolwentów z TJH 3 absolwentów; w Cornell – 12 z Andover a 19 z TJH; w University of Pennsylvania – 6 z Andover i 16 z TJH, Princeton University – 4 z Andover i 10 z TJH, Stanford University – 8 z Andover i 8 z TJH[800]. Z kolei dane dla Groton za lata 2010–2014 są następujące: 18 absolwentów podjęło naukę na Harvardzie, 14 na Yale, 11 na Princeton[801]. Wreszcie jeśli chodzi o szkołę Deerfield, to w latach 2006–2010 aż 39 jej absolwentów podjęło naukę na Harvardzie[802].

Warto podkreślić, że w roku 2013 roku absolutnie zdecydowana większość amerykańskich szkół średnich nie zdołała umieścić w Harvard University żadnego swojego absolwenta. Przy tym, aż 32% studentów pierwszego roku tego uniwersytetu było absolwentami jedynie 11% placówek z listy szkół, które zdołały to uczynić. Z kolei aż 74% ze szkół znajdu-

---

[799] Szkoły typu magnet (ang. *magnet* – magnes; pojęcie to odwołuje się w tym kontekście, z uwagi na swoją atrakcyjność, do metafory „magnesu") powstały w latach 70., aby przyciągnąć białych uczniów do nauki w środowisku zróżnicowanym kulturowo, klasowo i rasowo. Były narzędziem przeciwdziałania segregacji rasowej oraz tzw. zjawisku *white flight*, czyli hipersegregacji Afroamerykanów i Amerykanów pochodzenia europejskiego, polegającej na masowej migracji tych ostatnich na przedmieścia. Są to szkoły publiczne oferujące specjalistyczne kursy i programy. Nauka w nich jest skoncentrowana wokół jakiejś szczególnej grupy przedmiotów, np. artystycznych, przyrodniczych (STEM), technologicznych, inżynieryjnych i matematycznych, z zakresu kariery i edukacji technicznej (CTE), językowych itp. Ten szczególny program nauczania ma być w założeniu na tyle atrakcyjny dla uczniów, aby podejmowali oni naukę w tych placówkach pomimo ich znacznego oddalenia od miejsca zamieszkania (oferuje się bezpłatny dowóz ucznia do szkoły). W ten sposób szkoła funkcjonująca ubogiej dzielnicy, najczęściej zamieszkiwanej przez mniejszość rasową/etniczną, staje się niejako magnesem przyciągającym białe dzieci z lepszych dzielnic, w których to szkoły nie oferują tak atrakcyjnych zajęć, profili czy metod nauczania. Niektóre ze szkół typu magnet, takie jak właśnie Jefferson High School, mają charakter wysoce selektywny i są przeznaczone dla najzdolniejszych i najbardziej zmotywowanych do nauki uczniów (*talented and gifted*). Na temat szkół magnet zob.: C.H. Russel, R.C. Clark, *The Carrot or the Stick for School Desegregation Policy*, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301616.pdf; zob. też stronę poświęconą szkołom typu magnet: http://www.magnet.edu

[800] Por. Phillips Academy Andover, 2013-2014 Profile for College Admission Offices, https://www.andover.edu/Academics/CollegeCounseling/Documents/PhillipsAcademySchoolProfile2013-2014.pdf oraz http://www.washingtonpost.com/local/education/tj-gradsheaded-to-prestigious-colleges/2013/06/21/efe919a8-da82-11e2-9df4-895344c13c30_story.html

[801] Boarding School Review, http://www.boardingschoolreview.com/school_ov/school_id/18

[802] Boarding School Review, http://www.boardingschoolreview.com/school_ov/school_id/4

jących się na tej liście zdołało umieścić na Harvardzie tylko jednego swojego absolwenta[803].

W tym kontekście konieczne jest podjęcie problemu kryteriów przyjęć do amerykańskich placówek szkolnictwa wyższego. W niedalekiej jeszcze przeszłości najważniejszymi z nich były: oceny kandydatów uzyskane w trakcie nauki w szkole średniej, ich lokata w rankingach szkolnych uwzględniających osiągnięcia edukacyjne oraz wyniki testów, takich jak opisany niżej SAT[804] (lub jego odpowiednik: ACT[805]). Obecnie kryterium lokaty w rankingu klasowym stało się mniej ważne, a przez wiele uniwersytetów w ogóle nie jest ono uwzględniane. Warto jednak w tym miejscu przyjrzeć się w sposób bardziej szczegółowy wymienionym wyżej kryteriom. Okazuje się, że największe znaczenie w procesie rekrutacji mają oceny, które kandydaci uzyskują w szkole średniej z przedmiotów, które są związane z wybranym przez niego kierunkiem studiów (w 84,3% szkół wyższych uznano to kryterium za bardzo znaczące). Kolejne istotne kryterium jest związane z oceną „jakości" programu szkolnego, który (w zdecentralizowanym w tym zakresie szkolnictwie amerykańskim) kandydat realizował w swojej szkole średniej (w 67,7% szkół wyższych – bardzo znaczące). Trzecim w skali ważności kryterium są wyniki testów SAT, względnie ACT (w 59,2% szkół wyższych – bardzo znaczące), a w dalszej kolejności brane są pod uwagę oceny uzyskane ze wszystkich przedmiotów w szkole średniej (w przypadku 51,9% szkół wyższych kryterium to jest w rekrutacji bardzo znaczące) oraz udokumentowane zainteresowania kandydata i różnego typu rekomendacje. Warto także odnieść się do kilku innych jeszcze kryteriów i porównać ich znaczenie w rekrutacji w przypadku publicznych szkół wyższych i zdecydowanie bardziej prestiżowych prywatnych szkół wyższych. Pierwszym z nich jest wywiad z kandydatem. Ogólnie 6,2% ogółu placówek wyższych uznaje wywiad za bardzo znaczące kryterium selekcyjne (a 25,4% za znaczące)[806]. Jednocześnie jest on kryte-

---

[803] M.P. Bernhard, *The Making of a Harvard Feeder School*, "The Harvard Crimson", 13th December 2013, wersja online: http://www.thecrimson.com/article/2013/12/13/making-harvard-feeder-schools/?page=1r

[804] M.E. Clinedinst, S.G. Hurley, D.A. Hawkins, *State of College Admission 2012*, http://www.nacacnet.org/research/research-data/Documents/2012SOCA.pdf#page=35, s. 4.

[805] ACT American College Testing, aktualnie nazywany American College Testing Program – Program Testowania w Amerykańskich Koledżach, standaryzowany test przeprowadzany na koniec szkoły średniej, służący jako jedno z kryteriów przyjęć na wyższe uczelnie. Jest testem konkurencyjnym wobec SAT, stosowany coraz częściej z uwagi na narastającą krytykę SAT. Obejmuje następujące obszary: język angielski, matematyka, czytanie, pisanie, wiedza ogólna (science). Oficjalna strona ACT: http://www.act.org

[806] M.E. Clinedinst, S.G. Hurley, D.A. Hawkins, *State of College Admission*…, dz. cyt., s. 35.

rium bardzo znaczącym dla 8,2% instytucji prywatnych i tylko dla 1,3% instytucji publicznych. Trzeba też zauważyć, że jest on ważniejszy dla uczelni wysoce selektywnych (tych, które przyjmują mniej niż 50% kandydatów), niż dla tych, które są mniej selektywne. Dla 12,2% z tych pierwszych jest on kryterium bardzo znaczącym. Podobnie sytuacja ma się w przypadku takich instrumentów selekcji w trakcie rekrutacji jak esej aplikacyjny, portfolio i rekomendacja. Każdy z nich odgrywa zdecydowanie większą rolę w procesie rekrutacyjnym do uczelni prywatnych i wysoce selektywnych niż publicznych i mniej selektywnych[807]. Te pierwsze uczelnie nadają też – w procesie rekrutacji – zdecydowanie większą wagę typowi szkoły średniej ukończonej przez danego kandydata, specyfice jego zainteresowań, jego relacji (pokrewieństwu) z absolwentami danej placówki wyższej oraz sytuacji finansowej jego rodziny[808]. Nietrudno przy tym zauważyć, że – wykorzystywane w procesie rekrutacji do najlepszych uczelni – wymienione wyżej tak zwane „kryteria kontekstualne", nie mające wiele wspólnego z osiągnięciami w sferze wyników nauczania kandydatów (w tym – z wynikami testów) preferują absolwentów elitarnych prywatnych średnich szkół prywatnych.

Chciałabym w tym miejscu poświęcić nieco miejsca innemu jeszcze kryterium, o którym była już mowa – a mianowicie rankingowi klasowemu, który za cel ma porównanie osiągnięć danego ucznia na tle osiągnięć innych uczniów należących do tej samej klasy. O ile jeszcze w roku 1993 kryterium to odgrywało bardzo znaczącą rolę w procesie rekrutacyjnym w przypadku aż 42% szkół wyższych, o tyle w roku 2011 odsetek ten zmalał do 19%. Wynika to w dużej mierze z faktu, iż część szkół średnich przestało klasyfikować uczniów według tego kryterium[809]. Jednakże aż dla 31,7% bardziej selektywnych placówek edukacji na poziomie wyższym (przyjmujących poniżej 50% kandydatów) jest ono nadal bardzo znaczącym kryterium[810].

Za bardzo znaczące uznają to kryterium m.in. komisje rekrutacyjne Yale University, Columbia University czy Stanford University. Jest ono też bardzo ważne w procesie rekrutacyjnym jednego z najlepszych uniwersyte-

---

[807] Tamże, s. 36–37.

[808] Tamże, s. 41.

[809] Tamże, s. 34; *The Changing Role of Class Rank in College Admissions*, "Hanover Research", http://www.hanoverresearch.com/insights/the-changing-role-of-class-rank-in-college-admissions/?i=healthcare-non-providers; Kim Clark, 8 Big Changes to College Admissions in 2010 and 2011, U.S. News Education, 15 Nov. 2010, http://www.usnews.com/education/best-colleges/applying/articles/2010/11/15/8 big-changes-to-college-admissions-in-2010 and-2011 http://www.usnews.com/education/best-colleges/applying/articles/2010/11/15/8-big-changes-to-college-admissions-in-2010-and-2011

[810] M.E. Clinedinst, S.G. Hurley, D.A. Hawkins, *State of College Admission*…, dz. cyt., s. 36.

tów publicznych: University of Virginia[811], natomiast nie uwzględnia go Harvard (choć, co ciekawe, na stronie internetowej uczelni w zakładce poświęconej jej profilowi napisano: „więcej niż 75% studentów pierwszego roku należało do dziesięciu procent najlepszych uczniów swoich klas w szkole średniej")[812]. Ranking klasowy jako kryterium nie jest również brany pod uwagę w rekrutacji na University of California w Berkeley[813].

Trzeba powiedzieć, że jest to kryterium, które w oczywisty sposób może wzbudzać kontrowersje. Warto bliżej się temu przyjrzeć w kontekście elitarnych szkół średnich, odwołując się do rozważań Pata Attewella, z tym jednak zastrzeżeniem, że jego analizy w dużej mierze dotyczyły publicznego szkolnictwa średniego. Zdaniem P. Attewella, ponieważ prestiż każdej szkoły średniej wynika w dużej mierze z prestiżu placówek edukacji wyższej, do której dostają się jej absolwenci, to w praktyce zależy on od grupy najlepszych, uczęszczających do niej uczniów. W tym kontekście ważną rolę odgrywa ranking osiągnięć na poziomie klasy w szkole średniej, który – jak już pisano – ciągle odgrywa niekiedy dość ważną rolę w procesie rekrutacyjnym przeprowadzanym przez najlepsze uniwersytety. Nie ulega przy tym wątpliwości, że w szkołach, w których występuje duża koncentracja utalentowanych uczniów, trudniej jest zająć czołowe miejsce w rankingu (P. Attawell analizuje to na przykładzie najlepszych szkół publicznych, ale w sposób oczywisty zasadę tę odnieść można do elitarnych szkół prywatnych). Zdaniem tego autora proces rekrutacyjny na najlepsze uniwersytety uwzględniający miejsce ucznia w rankingu szkolnym jest obarczony pewną wadą. Otóż „uczniowie, którzy uzyskali znakomite wyniki testów i osiągnęli wysoką średnią ocen, jednakże nie lokują się w czołówce uczniów swojej klasy, są (…) degradowani"[814]. Wynika to z faktu, iż przy porównywalnych wynikach testów uczniów z różnych szkół średnich miejsce w rankingu klasowym może decydować o przyjęciu na studia. To w sposób oczywisty obniża szanse uczniów, którzy znajdują się tuż za czołówką w najlepszych szkołach średnich. Dochodzi więc do takich sytuacji, że uczeń, który uzyskał nieco gorsze wyniki testów, ale lepszą pozycję w rankingu klasowym, ma większe szanse dostania się do najbardziej pre-

---

[811] College Data, University of Virginia, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1571

[812] College Data: Harvard College http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=444

[813] College Data: University of California, Berkeley, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1090#selectionOfStudents

[814] P. Attewell, *The winner take all high school. Organizational adaptation to educational stratification*, "Sociology of Education" 2001, Vol. 74, s. 267–268.

stiżowej uczelni niż ten, który w testach wypadł lepiej, ale z uwagi na koncentrację wybitnych uczniów w jego szkole uplasował się w rankingu na dalszej pozycji. Konsekwencje tego są, zdaniem Attewella, paradoksalne: pewna grupa uczniów z najlepszych szkół – a mianowicie ci, którzy znajdują się tuż za czołówką – są karani za to, że wybrali taką właśnie wybijającą się na tle innych placówkę. Oto bowiem ich rówieśnicy ze szkół, do których uczęszcza mniej znakomitych uczniów, z powodzeniem wyrównują straty wynikające z gorszych wyników w testach – lepszą pozycją w rankingu klasowym. Takie zjawisko, zdaniem przywoływanego autora, odzwierciedla powiedzenie: „lepiej być wielką żabą w małym stawie niż małą żabą w wielkim stawie". Jest oczywiste, że znakomite szkoły średnie – jak zostało wykazane powyżej – stosują niezwykle surowe procedury selekcyjne, których elementem są o bardzo trudne egzaminy wstępne, i że dostają się do nich tylko najlepsi z najlepszych. Ranking klasowy wprawdzie niewiele mówi o poziomie ucznia, ale w praktyce decyduje o tym, że część absolwentów z najlepszych szkół średnich nie dostaje się do najlepszych uniwersytetów, mimo że w testach uzyskują lepsze wyniki niż wielu kandydatów, dla których proces rekrutacyjny zakończył się sukcesem. Jednakże ci drudzy – powtórzę raz jeszcze – „nadrabiają" wyższą lokatą w rankingu klasowym, co związane jest z faktem, iż uczęszczali do szkół średnich w których koncentracja uczniów wybitnych była mniejsza[815].

Pat Attewell zwraca też uwagę na inny paradoks. Oto opisana wyżej zasada „zwycięzca bierze wszystko" w największym stopniu odnosi się do tych szkół, do których uczęszcza najwięcej wybitnych uczniów, a ci pochodzą zwykle z rodzin najlepiej wykształconych i najbardziej zamożnych. Pragnąc zapewnić dzieciom największe szanse dostania się do prestiżowych uczelni, umieszczają je w najbardziej selektywnych szkołach średnich, co zmniejsza ich szanse przyjęcia do tych uczelni w sytuacji, gdy nie znajdą się w absolutnej czołówce rankingu klasowego (w mniej selektywnych szkołach na pewno byliby w „na szczycie"). Mamy tu do czynienia z walką stratyfikacyjną wśród najbogatszych, a pozornie racjonalne decyzje rodziców mogą przynieść negatywne skutki dla ich dzieci[816]. Przy czym, jak dodaje P. Attawell – odnosząc się do treści uniwersyteckich kwestionariuszy rekrutacyjnych – wiele szkół średnich przyjmuje różne „wewnętrzne systemy ocen"[817]. W ten sposób powstają nowe formy i nowe mechanizmy stratyfikacji wewnątrz szkół.

---

[815] Tamże, s. 275–277.
[816] Tamże, s. 288.
[817] Tamże, s. 267.

Tezy P. Attewella potwierdziły się w badaniach z 2005 roku, które przeprowadzili Thomas J. Espenshade, Lauren E. Hale i Chang Y. Chung. Na wstępie badacze postawili hipotezę, iż „w przypadku starań o przyjęcie do elitarnej placówki edukacji wyższej lepiej jest być najlepszym uczniem w mniej prestiżowej szkole średniej niż przeciętnym uczniem w szkole znakomitej"[818]. W swoich badaniach podjęli próbę określenia roli, jaką szkolny kontekst (rywalizacja o miejsce w rankingach klasowych) odgrywa w procesie przyjmowania na uczelnie wyższe w porównaniu z wynikami nauczania ucznia oraz (w innej perspektywie) z jego statusem społeczno-ekonomicznym. Ich szeroko zakrojone badania potwierdziły tezę, iż istnieje pozytywna korelacja między miejscem w rankingu klasowym a posiadanymi szansami na bycie przyjętym na uczelnię wyższą. I tak przy porównywalnych wynikach testów szanse tych z uczniów starających się o przyjęcie do elitarnego uniwersytetu, którzy znajdują się w pierwszej dziesiątce rankingu klasowego, są dwukrotnie większe niż tych, którzy nie mieszczą się w tej czołówce. Badania potwierdziły też, że im wyższy poziom szkoły, tym mniejsze szanse przyjęcia do elitarnej uczelni mają osoby, które nie są na szczycie rankingu (mają też one mniejsze aspiracje). Z drugiej strony, w wielu przypadkach elitarność szkoły średniej może znieść negatywny efekt wypadnięcia poza czołówkę rankingu, co oczywiście pozostaje w sprzeczności z przesłaniem przytaczanego już powiedzenia o żabach w stawie[819].

Trzeba dodać, że kontrowersje wokół roli rankingu klasowego ujawniają się także w dyskusjach na forach internetowych dotyczących już bezpośrednio funkcjonowania elitarnych szkół średnich. I tak jeden z uczestników dyskusji stwierdził jednoznacznie: „Rankingi klasowe stanowią największe ryzyko dla uczniów elitarnych szkół średnich z internatem, marzących o uczęszczaniu do uniwersytetów Ivy League. Przeprowadźmy następujące rozumowanie. Można z pewnością założyć, że 95% lub więcej uczniów Andover, Exeter i St. Paul's w przypadku uczęszczania do swoich lokalnych szkół średnich mieściłoby się w pierwszym procencie najlepszych uczniów tych szkół [w wewnętrznych rankingach]. Z pewnością jednak w przypadku uczęszczania (…) [do wyżej wymienionych trzech szkół] ich miejsce w rankingu byłoby niższe dla większości z nich"[820]. Ten sam

---

[818] J. Espenshade, L.E. Hale, C.Y. Chung, *The Frog Pond Revisited: High School Academic Context, Class Rank, and Elite College Admission Thomas*, "Sociology of Education" 2005, Vol. 78, No. 4, s. 271.

[819] Tamże, s. 285, 287–288.

[820] *College confidential, The leading college-bound community on the web, Do Boarding Schools hurt your chances for Ivy League*, http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/1431186-do-boarding-schools-hurt-your-chances-for-ivy-league.html

uczestnik dyskusji dodaje: „Uniwersytety rozumieją rygor panujący w (…) [elitarnym] kształceniu. Stąd uczeń nie musi znajdować się w pierwszym procencie swojej elitarnej szkoły, aby być przyjętym do Harvardu, Yale czy Princeton. Jednakże z pewnością pomaga kandydatom z tych szkół, jeśli należeli do 5% lub 10% najlepszych uczniów (…)". Nie jest jednak korzystne dla uczniów, który lokuje się „wśród 65% najgorszych uczniów, niezależnie od tego, do jakiego uniwersytetu Ivy League pragną składać aplikację"[821]. Z kolei jedna z osób, która podjęła decyzję o złożeniu aplikacji do jednej z elitarnych szkół średnich, wyraziła swoje wątpliwości w sposób następujący: „Obawiam się tego, jaki wpływ pobyt w takiej szkole będzie miał na moje miejsce w rankingu klasowym i na moje oceny, a to w związku z faktem, że ludzie tam są bardziej uzdolnieni i panują wyższe standardy. Chcę iść na Harvard, a większość nowo przyjętych studentów w tej uczelni znajduje się wśród 10% najlepszych uczniów swoich klas. Sądzicie, że gorsze miejsce w lepszej szkole polepszy czy pogorszy moje szanse?"[822].

Analiza problemu podejmowania dalszego kształcenia przez absolwentów amerykańskich szkół średnich, szczególnie tych elitarnych, nie byłaby pełna, jeśliby pominąć kwestię wyników egzaminu SAT (Scholastic Assessment Test), który jest jednym z najważniejszych instrumentów selekcji podczas rekrutacji na studia wyższe (pisano już o tym, że w 59,2% szkół wyższych jego wyniki uznawane są za bardzo znaczące kryterium, ale jeśli dodamy do tego 29,6% szkół, w których są one kryterium znaczącym, to okaże się, że aż w 88,8% placówek bierze się je w jakimś stopniu pod uwagę (według danych z 2011 roku)[823]. Test ów ma charakter standaryzowany i jest nieobowiązkowy, a organizowany jest przez prywatną instytucję College Board. Jego celem jest zbadanie kompetencji matematycznych oraz w zakresie czytania ze zrozumieniem i pisania. Maksymalna liczba możliwych do uzyskania w teście punktów wynosi 2400 (3 × 800). Wyniki tego testu określają zarówno możliwości uczniów w zakresie podjęcia dalszej kariery akademickiej, jak i są jednym z ważnych wskaźników poziomu akademickiego szkół średnich porównywanych ze względu na średni wynik SAT wszystkich swoich uczniów[824]. Tak więc selekcja na drodze do sukcesu odbywa się na trzech poziomach: finansowym, analizy kapitału kulturowe-

---

[821] Tamże.

[822] College confidential, The leading college-bound community on the web, Grades & Class Rank Vs. School?
http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/537545-grades-class-rank-vs-school.html

[823] M.E. Clinedinst, S.G. Hurley, D.A. Hawkins, *State of College Admission*…, dz. cyt., s. 34.

[824] Tamże, s. 34.

go rodziny oraz kompetencyjnym – w tym ostatnim przypadku narzędziem jest tu podwójne sito egzaminacyjne (egzaminy SSAT i SAT).

Jeśli chodzi o egzamin SAT, to w roku 2015 jego średnie wyniki w poszczególnych elitarnych szkołach średnich były następujące: Phillips Andover Academy – 2076 punktów, Phillips Exeter Academy – 2100, St. Paul's – 2028, Lawrenceville – 2095, Middlesex – 2017, Choate – 2025, Groton – 2104, Deerfield – 2000, Hotchkiss – 1985[825]. Z kolei w rankingu najlepszych publicznych i prywatnych szkół średnich uwzględniającym wyniki SAT/ACT (dla okresu 2012–2014) elitarne placówki z internatem znalazły się na następujących miejscach: Hotchkiss na miejscu 9, Phillips Exeter na 13, Middlesex – na 14, Choate – na 17 (pozostałe z nich nie znalazły się na liście 25 najlepszych szkół amerykańskich)[826]. Można dodać, że znacznie lepsze wyniki osiągają w egzaminach SAT uczniowie wspomnianej już Thomas Jefferson High School w Alexandrii (Virginia) – na przykład w roku 2011 średni wynik wynosił 2186 punktów[827].

Oczywiście, aby określić, jakie możliwości mają elitarne szkoły średnie z internatem w zakresie umieszczania swoich uczniów na najlepszych uniwersytetach, trzeba poznać poziom wymagań tych ostatnich odnośnie wyników egzaminu SAT w przeprowadzanych przez nie procedurach rekrutacyjnych. I tak w przypadku Harvard University został on określony jako przedział 1980–2310 punktów, w Columbia University jest to 2100––2360 punktów, w Princeton: 2120–2390 punktów; w University of Pennsylvania: 2030–2310 punktów i wreszcie w Yale: 2110–2380 punktów[828]. W przypadku innych najlepszych uniwersytetów amerykańskich poziom wymagań w tym zakresie określony jest następująco: w Stanford: 2080––2350 punktów, w Duke: 2040–2330 punktów, a w University of California w Berkeley: 1790–2180 punktów[829]. Z kolei w jednej z najlepszych placówek publicznych, czyli University of Virginia, oczekuje się kandydatów,

---

[825] Dane dla roku 2014, M. Stanger, *The 24 smartest boarding schools in America*, Bussines Insider, 17 02 2015, http://www.businessinsider.com/the-smartest-boarding-schools-in-america-2015-2

[826] M. Robinson, *The 25 US High Schools With The Highest Standardized Test Scores*, "Business Insider", 21 01 2014, http://www.businessinsider.com/high-schools-with-highest-sat-scores-2014-1#ixzz3anV2wnE4

[827] M. Brito, *Fairfax County High School Rankings by 2011 SAT scores*, http://fairfax.homebyschool.com/fairfax-county-high-school-rankings-sat-2011/

[828] Ivy League SAT scores, http://www.universitylanguage.com/blog/11/ivy-league-sat-scores/

[829] SAT Scores for 25 Top Schools, http://www.universitylanguage.com/blog/23/average-sat-scores/

którzy zdali egzamin na poziomie 1870–2180 punktów [830]. Wynika z tego, że podane wyżej średnie wyniki egzaminu SAT elitarnych szkół średnich w zupełności odpowiadają wymogom najlepszych amerykańskich uniwersytetów.

Można w tym miejscu przedstawić inne dane statystyczne dotyczące egzaminów SAT, które będą obrazować absolutną „elitarność" elitarnych szkół średnich. Oto w roku 2014 w całych Stanach Zjednoczonych 583 uczniów uzyskało maksymalny wynik w tych testach, czyli 2400 punktów[831] (przy tym przystąpiło do nich 1 672 395 osób). Wynik powyżej 2000 punktów uzyskało jedynie 113 424 z nich, a wynik powyżej 1800 punktów jedynie 298 132 osoby (wynik powyżej 1550 punktów – 693 942 osoby). Trzeba dodać, że setki tysięcy uczestników tego testu osiągnęło wynik poniżej 1500 punktów[832]. Widoczne jest więc wyraźnie, że podane wyżej wyniki egzaminu SAT uzyskiwane przez uczniów kończących prywatne szkoły z internatem pozwalają na zaliczenie populacji ich uczniów do najlepszych w tym zakresie w Stanach Zjednoczonych.

Biorąc pod uwagę rolę elitarnych szkół średnich w procesie reprodukcji społecznej, trudno w kontekście egzaminów SAT nie zwrócić uwagi na bezpośredni związek między osiąganymi przez dzieci wynikami tych testów a wysokością dochodu ich rodzin. I tak według danych za rok 2013 korelacja ta kształtowała się następująco: dzieci z rodzin o dochodzie rocznym poniżej 20 tys. dolarów uzyskały w tych testach średni wynik 1326 punktów, a dzieci z rodzin zarabiających 20–40 tys. dolarów – średni wynik 1402 punktów. Ale już na przykład dzieci, których rodziny dysponują rocznym dochodem w wysokości 80–100 tys. dolarów – uzyskują średnio 1535 punków, a te z rodzin o dochodzie na poziomie 140–160 tys. dolarów – 1604 punktów. Ostatnią grupę stanowią rodziny z dochodem powyżej 200 tys. dolarów – dzieci z tych rodzin uzyskują średnio 1714 punktów[833]. Tak więc o ile „oficjalnie" czynnik SES [*Socioeconomic Status* – status społeczno-ekonomiczny], mierzony wykształceniem ojca, zawodem ojca i dochodami rodziny nie odgrywa już roli przy przyjmowaniu do najlepszych uczelni

---

[830] College Data, University of Virginia, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1571

[831] SAT Percentile Ranks for Males, Females, and Total Group, https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/sat/sat-percentile-ranks-composite-crit-reading-math-writing-2014.pdf

[832] Dane udostępnione przez College Board w 2014 roku, https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/sat/sat-percentile-ranks-composite-crit-reading-math-writing-2014.pdf

[833] Strona poświęcona testom szkolnym SAT, http://testprep.about.com/od/satscores/fl/Average-National-SAT-Scores-for-2013.htm

wyższych, w tym także takich, które należą do Ivy League, to stanowi on jedno z najistotniejszych kryteriów „domyślnych", punkt wyjścia definiowania szans edukacyjnych[834].

Również i inne wskaźniki w sposób zdecydowany ukrywają preferencję w sferze dostępu do najlepszych uczelni absolwentów szkół prywatnych, w tym oczywiście tych elitarnych. Oto w szkołach tych pedagodzy szkolni aż 53,8% swojego czasu poświęcają na doradzanie swoim uczniom w kwestii tematów związanych z podjęciem dalszej nauki po ukończeniu szkoły natomiast w przypadku szkół publicznych odsetek ten wynosi tylko 22,6% (ustępując rozwiązywaniu codziennych problemów uczniów)[835].

W tym miejscu warto zrekonstruować krótko błyskotliwą analizę roli władzy w konstruowaniu polityki przyjęć na trzy elitarne uniwersytety amerykańskie: Harvard, Yale i Princeton, dokonaną przez Jerome'a Karabela. Wyłonił on w historii rekrutacji na te uniwersytety cztery typy głównych kryteriów, przy czym dominacja każdego z nich w pewnym okresie „uprawomocniała atrybuty posiadane w sposób zdecydowany przez dominujące grupy społeczne"[836]. Pierwsze kryterium, obowiązujące jeszcze na początku XX wieku, miało charakter zdecydowanie merytokratyczny i odwoływało się do akademickich osiągnięć i akademickiego potencjału kandydatów, którzy reprezentując „protestancki *establishment*", byli zwykle absolwentami najlepszych szkół średnich z internatem, takich jak Groton, Andover czy St. Paul's. Wraz z napływem kolejnych fal imigrantów, których dzieci składały aplikacje na te trzy uniwersytety, rosło zagrożenie, że do szkół tych dostaną się osoby nieodpowiedniego pokroju. W latach dwudziestych XX wieku dokonano w związku z tym redefinicji dominującego kryterium; odtąd najważniejsze nie miały być już ściśle akademickie atrybuty kandydata, lecz jego charakter lub osobowość, oczywiście w wersji, która przesycała dominujący etos społeczny, typowy dla owego establishmentu. W związku z tym od kandydatów zaczęto żądać rekomendacji i zdjęć, a także wprowadzono rozmowy kwalifikacyjne. Pozaakademickie kryteria, wynikające z przejścia od oceny potencjału intelektualnego do oceny charakteru, pozwoliły na taki przebieg procesu rekrutacyjnego, który dawał dużą dowolność władzom Harvardu, Princeton i Yale w kształtowaniu struktury społecznej populacji studentów pierwszego roku i zabezpieczeniu w tym

---

[834] C.H. Persell, P.W. Cookson Jr., *Chartering and Bartering*…, dz. cyt., s. 120.

[835] M.E. Clinedinst, S.G. Hurley, D.A. Hawkins, *State of College Admission*…, dz. cyt., s. 52.

[836] J. Karabel, *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, New York 2006, s. 549; por.: D. Schwartz, *Social closure in American Elite Higher Education*, "Theory and Society" 2008, Vol. 37, Issue 4, s. 411.

zakresie interesów grup społecznie dominujących[837]. Trzecie kryterium dołączono w latach sześćdziesiątych XX wieku – jego wprowadzenie było związane z klimatem międzynarodowej rywalizacji toczącej się w okresie zimnej wojny pomiędzy Stanami Zjednoczonymi a Związkiem Radzieckim. Istotą tego kryterium była orientacja – jak to ujmowano – na „umysł" lub „mózg", czego wyrazem była absolutyzacja w procesach rekrutacyjnych *stricte* mierzalnych rezultatów, których kwintesencją były wyniki standaryzowanych testów[838]. Wreszcie czwarte kryterium, wprowadzone w rezultacie zmian społecznych dokonujących się w Stanach Zjednoczonych pod koniec lat sześćdziesiątych i w kolejnych dekadach, ukierunkowane było na zwiększenie różnorodności populacji studenckiej, prowadząc do powstania szeregu akcji afirmatywnych na rzecz przyjmowania na Harvard, Yale i Princeton kobiet i przedstawicieli mniejszości rasowych i etnicznych. Jednakże w żaden sposób nie wpłynęło ono na zwiększenie różnorodności klasowej, bowiem przyjmowane na te uczelnie kobiety i osoby wywodzące się z mniejszości pochodziły z klasy wyższej[839]. Niezależnie więc od wszelkich zmian w zakresie polityki przyjęć, kolejne kryteria nie zachwiały – jakbym to ujęła – „dominacji grupy dominującej".

W ten sposób Jerome Karabel pokazuje, w jaki sposób polityka rekrutacyjna jest determinowana przez antycypowane rezultaty procesu rekrutacji (związane z interesami klas dominujących), a nie przez jakiekolwiek trwałe zasady czy pryncypia. I to właśnie wyjaśnia zjawisko zachowania na przestrzeni całego XX i w początkach XXI wieku mocy lokowania przez elitarne szkoły średnie swoich absolwentów w najbardziej prestiżowych uniwersytetach.

Kolejny istotny komponent elitarności szkół elitarnych wiąże się z tzw. efektem trampoliny, którego istotą jest zdolność tych placówek do umieszczania swoich absolwentów na wysokich szczeblach drabiny społecznej (co w większości przypadków prowadzi do reprodukowania statusu społecznego ich rodziców). Pamiętać należy o tym, że szkół tych (i absolwentów) jest relatywnie niewiele, stąd trudno tu mówić o jakimkolwiek „efekcie strukturalnym", który byłby związany z przejęciem przez absolwentów tych szkół wielu (czy większości) najważniejszych stanowisk w Stanach Zjednoczonych. Kraj ten liczy prawie 321 milionów mieszkańców, a do objęcia jest w nim zapewne kilkaset tysięcy znaczących stanowisk i funkcji, przy czym zajmujące je osoby stanowią „elitę władzy". Można stwierdzić, iż absolwenci szkół elitarnych wchodzą w skład owej elity, jednakże nie mają monopo-

[837] D. Schwartz, *Social closure*…, dz. cyt., s. 413–414.
[838] Tamże, s. 414.
[839] Tamże, s. 415.

lu na jej tworzenie. Poszczególne szkoły średnie ujawniają swoją „moc stratyfikacyjną" poprzez – zgodne z ideologią amerykańskiego indywidualizmu – eksponowanie spektakularnych biografii swoich najsławniejszych absolwentów. Ci zaś stanowią swoiste symbole prestiżu tych placówek, a ich nazwiska niczym magnes przyciągają kolejne pokolenia najlepszych i najlepiej sytuowanych uczniów. Warto wymienić przykłady takich osób-wizytówek poszczególnych szkół. I tak na przykład Phillips Exeter Academy szczyci się, że absolwentami szkoły byli: Dan Brown, Mark Zuckerberg, Peter Orszag, Paul Klebnikov[840]. Z kolei absolwentami Phillips Academy w Andover byli między innymi: aktor Humphrey Bogart, prezydenci George H.W. Bush i George Bush (obaj absolwenci Yale) oraz Gregory Wierzynski[841]. Do najważniejszych absolwentów St. Paul's należeli: cytowany wielokrotnie w tej książce E. Digby Baltzell, a także John Franklin Enders, John Kerry i William Howard Taft IV[842]. Uczniami słynnej Groton byli: Nicole W. Piasecki oraz Christopher Isham[843]. Choate szczyci się takimi absolwentami jak: Michael Douglas czy Thomas Kaplan, a także Victoria Nuland oraz Window Snyder[844]. Z kolei Lawrenceville ukończyli: Geoffrey

---

[840] Dan Brown – absolwent roku 1982, światowej sławy pisarz, autor bestsellera *Kod Leonarda da Vinci*; Mark Zuckerberg – absolwent roku 2002, założyciel portalu społecznościowego Facebook, uwieczniony w filmie „Social Network" multimilioner, ogłoszony w 2010 roku przez magazyn „Time" najbardziej wpływową osobą na świecie; Peter Orszag – absolwent roku 1987, dyrektor Office of Management and Budget Executive Office of the President of United States w rządzie Obamy; Paul Klebnikov – absolwent roku 1981, słynny amerykański dziennikarz magazynu „Forbes", naczelny redaktor rosyjskiej edycji tego czasopisma, prekursor tzw. dziennikarstwa śledczego (*investigative journalism*). Został zamordowany w Moskwie w 2004 roku.

[841] Gregory Wierzynski – absolwent roku 1957, dziennikarz magazynów „Fortune" i „Time", dyrektor Radia Wolna Europa od 1986 roku do dzisiaj.

[842] E. Digby Baltzell – socjolog i twórca określenia WASP; John Franklin Enders – absolwent roku 1915, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie medycyny, nazywany ojcem współczesnych szczepień; John Kerry – absolwent roku 1962, senator, kandydat na urząd prezydenta USA w 2004, 68. Sekretarz Stanu USA; William Howard Taft IV – absolwent roku 1962, zastępca Sekretarza Obrony, ambasador Stanów Zjednoczonych przy NATO.

[843] Nicole W. Piasecki – absolwentka roku 1980, zastępca dyrektora Commercial Airplanes i naczelny dyrektor Propulsion Systems Division Commercial Airplanes at The Boeing Company, dyrektor Boeing Japan; Christopher Isham – absolwent roku 1971, założyciel i dyrektor ABC News w Nowym Jorku, od 2007 roku wicedyrektor i redaktor waszyngtońskiego biura CBS News. Nagrodzony wielokrotnie nagrodami Emmy, Columbia DuPont Awards, Peabody Award, czterokrotnie nagrodzony National Headliners Awards, dwukrotnie: Overseas Press Club Awards, The ABA Gavel Award, The Joan Shorenstein Barone Award i trzykrotnie: Edward R. Murrow Awards from the Radio Television News Directors Association (RTNDA), Investigative Editors and Reporters Award.

[844] Michael Douglas – absolwent roku 1963, producent filmowy i aktor, wielokrotny zdobywca nagród, najbardziej znany z ról w filmach: *Miłość, szmaragd i krokodyl*, *Klejnot Nilu*, *Fatalne zauroczenie*, *Nagi instynkt*, *Światło w mroku*, *W sieci*, *Traffic*, *O czym marzą faceci*, *Last Vegas*, *Ant-Man*; Thomas Kaplan – absolwent roku 2006, wybitny pisarz ame-

S. Morrell, Joakim Noah oraz Michael Eisner[845]. Hotchiss może pochwalić się, że kształciło kolejnych dyrektorów Ford Motor Company – ukończyli je Henry Ford II (absolwent roku 1936), William Clay Ford Senior (absolwent roku 1943) i jego syn – William Clay Ford Junior (absolwent roku 1975), a także Tom Werner i John Mars. Deerfield wykształciła księcia Ali bin Al Husseina i Matthew Foxa[846] oraz – jak już wcześniej wspomniano – kilku członków rodziny Rockefellerów. St. Mark's School to szkoła, którą kończyli potomkowie rodziny Forbes, a także członkowie rodu Vanderblitów i Rooseveltów[847], także książę Jordanii Hashim Al Hussein oraz Franklin Story Musgrave, astronauta NASA. Z kolei Middlesex ukończyli: Kevin Systrom, Cass Sunstein oraz Steve Carell[848], a szkołę Kent gwiazda

---

rykański, pomysłodawca literackiej nagrody PEN, autor znakomitych książek z gatunku sensacji, w Polsce znany z powieści *Czas i miłość*, autorem przedmowy do jego najnowszej powieści *The Spy Who Jumped Off The Screen* jest Bill Clinton; Victoria Nuland – absolwentka roku 1979, asystentka sekretarza stanu w amerykańskim Departamencie Stanu, szef Biura ds. Współpracy z Europą i Azją (The Bureau of European and Eurasian Affairs). W latach 2005–2008 była przedstawicielem USA w NATO. Window Snyder – absolwentka roku 1983, dyrektor do spraw bezpieczeństwa aplikacji w Microsoft, Mozilla, a obecnie w Apple. Uznana przez magazyn "Black Enterprise" za najbardziej wpływową osobę wśród Afroamerykanów poniżej 40. roku życia.

[845] Geoffrey S. Morrell – absolwent roku 1987, były zastępca sekretarza obrony do spraw kontaktów publicznych w Departamencie Obrony, sekretarz prasowy (Press Secretary) w Departamencie Obrony Białego Domu. W 2011 rozpoczął karierę jako dyrektor Działu Komunikacji w amerykańskim British Petroleum. Joakim Noah – absolwent roku 2004, koszykarz drużyny Chicago Bulls, ma podwójne obywatelstwo: francuskie i amerykańskie, wicemistrz Europy w koszykówce mężczyzn z 2011 roku. Michel Eisner – absolwent roku 1960, dyrektor wykonawczy Walt Disney Company w latach 1984–2005, wcześniej dyrektor wytwórni filmowej Paramount.

[846] Tom Werner – absolwent roku 1967, amerykański producent telewizyjny, dyrektor wykonawczy programu "Cosby Show". Współtwórca kanału dla kobiet Oxygen prowadzonego przez Oprah Winfrey; prezes Boston Red Sox (zawodowa drużyna baseballu) i Liverpool Football Club. John Mars – absolwent roku 1953, przedsiębiorca, właściciel fabryki słodyczy Mars Incorporation, w 2014 roku został ogłoszony na liście "Forbes" 21. najbogatszym Amerykaninem. Ali bin Al Hussein – absolwent roku 2006, władca Jordanii i wiceprezydent FIFA. Matthew Fox – absolwent roku 1984, aktor i model, znany z ról w filmach: *Zagubieni*, *8 części prawdy*, *Męski sport*, *Napiętnowany* (oryg. *Haunted*), *Cesarz*, *World War Z*.

[847] Christopher Forbes – zastępca dyrektora magazynu "Forbes". Robert Forbes – wydawca magazynu "Forbes". Timothy Forbes – wydawca magazynu "Forbes". Synowie prominentnej rodziny Vanderbiltów: Harold Stirling Vandebilt, William Kissam Vanderbilt II. Synowie rodziny Rooseveltów: Franklin Delano Roosevelt III – ekonomista; George Emlen Roosevelt – finansista i filantrop; William Donner Roosevelt – bankier i filantrop.

[848] Kevin Systrom – urodzony w roku 1983 programista komputerowy i przedsiębiorca, założyciel Instagrama – aplikacji umożliwiającej hosting zdjęć. W 2014 roku znalazł się na liście 30 osób, które zmieniły świat, opublikowanej przez magazyn "Forbes". Cass Sunstein – absolwent roku 1972, profesor prawa na Harvardzie, dyrektor organu rządu federalnego: Office of Information and Regulatory Affairs w rządzie Obamy. Steve Carell – producent telewizyjny, scenarzysta, aktor, komik.

muzyki rozrywkowej Lana del Rey (absolwentka roku 2003) oraz filozof John Rawls (absolwent roku 1939).

Wybitne postacie zajmujące wysokie pozycje w świecie polityki, biznesu, dziennikarstwa i szeroko rozumianego przemysłu rozrywkowego tworzą wokół szkoły atmosferę prestiżu i sukcesu oraz kolejny kontekst potencjału stratyfikacyjnego elitarnych szkół średnich, dzięki któremu ich absolwenci osiągają szczyty drabiny społecznej.

Upowszechniany wizerunek szkół elitarnych sprzyja także ugruntowaniu przeświadczenia, że pobyt w takiej placówce jest źródłem przyszłych korzyści społecznych, ze względu na to, że byli wychowankowie tworzą swoistą sieć absolwentów, a więc krąg osób lojalnych wobec siebie, a jednocześnie zajmujących wysokie miejsce w strukturze społecznej[849]. Doskonale odzwierciedlają to nieco pompatyczne słowa cytowane w książce Petera S. Prescotta, absolwenta elitarnej Choate: „Nie ma takich drzwi (…), które nie mogłyby być otwarte przez absolwenta Choate. Mogę pójść gdziekolwiek w tym kraju (…) [i] zobaczyć wychowanka Choate, który otwiera te drzwi dla mnie"[850].

W świetle całokształtu powyższych rozważań można stwierdzić, że również i współcześnie szkoły elitarne pełnią z powodzeniem swoje tradycyjne funkcje: selekcyjną i stratyfikacyjną. Z uwagi na upowszechnienie dostępu do wykształcenia na poziomie średnim (a także i wyższym) ukończenie elitarnej szkoły średniej nie jest już – jak to było w przeszłości – warunkiem koniecznym odniesienia sukcesu zawodowego w sferze prawniczej lub biznesowej. Jednak dyplom takiej placówki nadal odgrywa znaczącą rolę w procesie rekrutacji na rynku pracy[851]. Zdaniem R.A. Gaztambide-Fernándeza szkoły te odgrywają w Ameryce „fundamentalną rolę w reprodukowaniu społeczno-klasowej struktury", „ustratyfikowanego porządku społecznego", jak również klasy wyższej samej w sobie, stanowiąc „mechanizm, poprzez który status społeczny jest przekazywany z jednego do drugiego pokolenia"[852]. W każdym przypadku decydująca jest tu zdolność szkoły do, jak ujmują metaforycznie P.W. Kingston i L.S. Lewis, „generowania uprzywilejowanych szans życiowych dla jej uczniów"[853]. Można w tym kontekście przytoczyć słowa Caroline Hodges Persell i Petera W. Cooksona, którzy twierdzą, że to właśnie elitarne szkoły średnie z in-

---

[849] C.H. Persell, P.W. Cookson Jr., *Chartering and Bartering*…, dz. cyt., s. 125–126.

[850] P.S. Prescott, *A World of Our Own: Notes on Life and Learning in a Boys' Preparatory School*, New York 1970, s. 67.

[851] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 199.

[852] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best...,* dz. cyt., s. 9.

[853] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite…,* dz. cyt., s. XVII.

ternatem stanowią podstawę „reprodukcji [społecznej] i podtrzymywania solidarności klasy wyższej w skali kraju (…), [przy czym] chociaż mniej niż jeden procent populacji amerykańskiej uczęszcza do takich szkół, to ten jeden procent stanowi segment strategiczny dla społecznego życia w Stanach Zjednoczonych”[854]. Zapewne jest to pewna przesada, biorąc pod uwagę fakt znacznego rozproszenia niewielkiej liczby absolwentów tych szkół w ogromnym, ponaddwustumilionowym kraju. Być może również nieco przesadne jest stwierdzenie Patricka J. Finna: „celem amerykańskich elitarnych szkół średnich z internatem jest wytwarzanie amerykańskiej «elity władzy»”[855]. Trudno jednak nie zaakceptować tezy, którą stawia Michael Useem, iż absolwenci elitarnych średnich szkół z internatem tworzą – jak pisze on – „wewnętrzny krąg” osób posiadających ogromne wpływy w Ameryce[856]. Nie ulega przy tym dla mnie wątpliwości, że szkoły te stanowią istotną płaszczyznę reprodukcji społeczno-ekonomicznej oraz potwierdzania społecznego prymatu klas wyższych (a także w pewnych przypadkach, tak jak to miało miejscu w pierwszych dekadach ich istnienia, efektywny instrument asymilacji przedstawicieli rodzin, które wdzierają się na społeczne szczyty). Stanowią bastion przywilejów, zapewniający absolwentom dostęp do władzy i wysokie standardy życia; przekazują one również najlepszy z możliwych kapitał kulturowy.

5.2. Socjalizacyjna funkcja elitarnych szkół średnich z internatem. Reprodukcja tożsamości i społecznego statusu klas wyższych

Podobnie jak w przypadku brytyjskich elitarnych szkół średnich z internatem, tak i przy omawianiu funkcjonowania ich amerykańskich odpowiedników należy zwrócić uwagę na dwa podstawowe aspekty ich socjalizacyjnej funkcji. Po pierwsze, stanowią one od wieków swoisty pas transmisyjny przenoszący wartości kulturowe i klasowe dominującego systemu; po drugie – kształtują ludzkie charaktery, przygotowując kolejne pokolenia do sukcesu społecznego i sprawowania władzy. Mamy tutaj do czynienia z socjalizacją na rzecz reprodukcji społeczno-kulturowej. Socjalizacja w ame-

---

[854] C.H. Persell, P.W. Cookson Jr., *Chartering and Bartering*…, dz. cyt., s. 26.

[855] P.J. Finn, *Preparing for power in elite boarding schools and in working-class schools*, „Theory Into Practice” 2012, Vol. 51, No. 1, s. 58.

[856] M. Useem, *The Inner Circle: Large Corporations and the Rise of Business Political Activity in the U.S. and U.K*, New York 1984, s. 68.

rykańskich elitarnych szkołach średnich z internatem staje się częścią całego systemu stratyfikacji społecznej. To dzięki niej kapitał kulturowy wyniesiony z domu, z rodziny o odpowiednim statusie zostaje pogłębiony – zarówno poprzez jasno zdefiniowane kształtowanie charakteru, jak i dostarczenie najlepszych z możliwych kompetencji akademickich.

Celem amerykańskiego elitarnego szkolnictwa średniego od samego początku było kształtowanie „odpowiedniego człowieka", którego cechy odzwierciedlałyby i wtórnie potwierdzały obowiązujące ideały osobowościowe. W bardzo dużym stopniu czerpały one w tym zakresie ze wzorów elitarnego szkolnictwa brytyjskiego. Propagujący ideę tych szkół w Stanach Zjednoczonych, Thomas Hughes, w swoim opublikowanym na łamach czasopisma "The North American Review" artykule *The public schools of England*, pisał: „Nie jest łatwo ocenić, w jakim stopniu Anglicy zawdzięczają tym szkołom cechy, z których są najbardziej dumni: zdolność do kierowania innymi i kontrolowania siebie samych. [Zawdzięczają też – A.G.-M.] Ich umiejętność połączenia wolności z porządkiem, publicznego ducha, wigoru i męskości charakteru, ich silnego, ale nie niewolniczego szacunku względem opinii publicznej, ich zamiłowania do zdrowych sportów i ćwiczeń"[857].

Z kolei amerykański polityk, syn szóstego prezydenta Stanów Zjednoczonych, Charles Francis Adams, absolwent Harvardu, pułkownik Union Army, w swojej biografii pisał: „Absolutnie idealne kształcenie, jakie mogę sobie wyobrazić dla mnie jako chłopca, powinno było odbyć się w Rugby. Powinienem zostać wysłany daleko od domu i poddany kształtowaniu do określonej formy razem z innymi chłopcami. (…) Powinienem był być zmuszony do uprawiania wszystkich tych atletycznych sportów. Powinienem był być ukształtowany tak dalece, jak mogliby to uczynić inni chłopcy i szkoła. Radykalnym błędem w mojej biografii było trzymanie mnie w domu i wychowywanie w nieprzyjaznej szkole dziennej. Nie zawaham się stwierdzić, że te pomyłki poważnie zaważyły na moim całym życiu"[858].

Za jedną z możliwych pedagogicznych inspiracji powstania tych szkół uznaje się myśl filozoficzną Benjamina Franklina. Postulował on założenie akademii w Pensylwanii, gdzie prowadzone miało być dystynktywne kształcenie młodzieży, służące temu, aby obyczaje wychowanków elitarnych szkół z internatem wyróżniały ich na tle pozostałych młodych ludzi. Był przekonany, że szkoła powinna być zbudowana w pobliżu rzeki, posiadać ogród,

---

[857] J. Karabel, *The Chosen: The Hidden History*…, dz. cyt., s. 25.

[858] C.F. Adams, 1835–1915; *An Autobiography*, Boston – New York 1916, With a Memorial address delivered November 17, 1915, by Henry Cabot Lodge, s. 20–21.

sad, łąkę i boisko lub dwa, a także być wyposażona w bibliotekę. Uważał, że należy wpoić uczniom swoiste nawyki i zapewnić stały nadzór nad ich zachowaniem. „Uczniowie powinni żywić się razem, w sposób prosty, umiarkowany i skromny. Aby utrzymać się w zdrowiu i wzmocnić oraz zapewnić aktywność swoim ciałom, powinni systematycznie ćwiczyć bieganie, skakanie, zapasy i pływanie”[859].

W tym kontekście ważną rolę odgrywało położenie szkoły i instytucja internatu. To strach przed heterogenicznością stał się jedną z przyczyn zakładania szkół z internatem w oddali od cywilizacji, na rozległych terytoriach okolonych lasem i tonących w zieleni. Były one, jak wierzono, idealnym miejscem dla kształtowania anglosaskiej męskości i siły charakteru połączonej z umiłowaniem i lojalnością wobec ojczyzny. Oddalone od miasta i jego pokus, stawały się ekskluzywnymi placówkami, które mogły zawęzić krąg swoich uczniów wyłącznie do osób wywodzących się z wąskiego i bardzo homogenicznego kręgu klasy wyższej. Mogły więc (ale tylko początkowo) pozwolić sobie na przyjmowanie dzieci z tzw. starej elity i nie dopuszczać potomków rodzin dopiero co wzbogaconych[860]. W oczywisty też sposób „zamknięcie” synów klasy wyższej w szkołach z internatem było radykalnym sposobem niedopuszczenia do ich kontaktu z dziećmi klasy robotniczej i zapobieżenia ich potencjalnie niebezpiecznemu wpływowi[861]. Tak więc to w obawie przed zaburzeniem rozwoju chłopców zalecano kształcenie z dala od miasta. Warto zacytować tekst pochodzący z jednego z folderów szkół prywatnych: „Chłopiec z miasta potrzebuje powrotu do ziemi, i partycypacji w tych podstawowych gałęziach przemysłu, które konstytuują najlepszą część edukacji naszych ojców, i które uczyniły nasz naród silnym i wydajnym”[862]. Zamieszkanie na wsi miało chronić niewinność dzieci, dopóki nie ukształtuje się w środowisku wiejskim ich odpowiedni moralny charakter. Wierzono, że pobyt w naturalnym środowisku może stanowić podstawę rozwoju charakteru, tym bardziej że internat zapewniał pełną kontrolę nad poczynaniami chłopców[863].

---

[859] B. Franklin, *Proposals Relating to the Youth in Pensilvania, 1749* [w:] A.J. Milson, Ch.H. Bohan, P.L. Glanzer (eds), *American Educational Thought: Essays from 1640–1940*, 2010, s. 35–36.

[860] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*…, dz. cyt., s. 72.

[861] Tamże.

[862] S. Burstall, *Impressions of American Education*…, dz. cyt., s. 71.

[863] Ch.F. Armstrong, *On the Making of Good Men: Character Building in the New England Boarding Schools* [w:] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *The High Status Track*…, dz. cyt., s. 5; por. również: J. McLachlan, *American Boarding Schools. A Historical Study*, New York 1970, s. 13–14.

Można w tym miejscu także przytoczyć słowa George'a C. Shattucka, założyciela szkoły St. Paul's, który był przekonany, że „kultura fizyczna i moralna może wzrastać w optymalny sposób wtedy, gdy chłopcy żyją razem z nauczycielami i pod ich stałym nadzorem – na wsi (…). Zielone pola i drzewa, potoki i stawy, piękne krajobrazy, kwiaty i minerały są [wówczas] nauczycielami"[864].

Z kolei Claude Fuess, jeden z dyrektorów Phillips Andover Academy, tak rozpoczyna swoją poświęconą tej szkole książkę[865]:

> Bycie kształconym na wzgórzu (Andover Hill – uzup. A.G.-M.) to coś szczególnego (…). Majestatyczna Elm Arch, wyniosła i symetryczna, rozciąga się przed nami, osłaniając cieniem szerokie boiska, z którymi graniczy. Z prawej i lewej strony znajdują się dostojne i domy, które wydają się sięgać daleko w przeszłość Nowej Anglii. Jeśli przybędziemy tu w słoneczny poranek, będziemy trwali w zachwycie nad widokiem na dolinę okoloną wachlarzem drzew. Jeśli przybędziemy wieczorem, możemy uchwycić przebłyski jednego z tych absolutnie wspaniałych zachodów słońca, które zmieniają zachodnie niebo w złoto. Wspaniała szkoła jest na wyciągnięcie ręki (…). Setki chłopców pędzi po kampusie tam i z powrotem; poprzez półmrok migoczą światła z niezliczonych okien (…). Szczególne emocje, które poruszyły nas, są (…) mimo wszystko całkiem niezwykłe[866].

Pierwszy kontekst socjalizacji chłopców uczących się w elitarnych szkołach średnich z internatem na początku ich istnienia związany więc jest z selekcyjną funkcją tych placówek, których celem było i jest odtwarzanie elity społecznej (problem ten omówiony został w poprzednim podrozdziale). Trzeba jednak zauważyć, że celem tych szkół było również wpajanie uczniom tej dominującej ideologii, która związana była z protestantyzmem. To wyznanie protestanckie w dużej mierze definiowało charakter oraz styl życia codziennego tych szkół oraz rodzaj krzewionych przez nie wartości. Trzeba tej kwestii poświęcić więcej uwagi. Oto bowiem uważano ówcześnie, że celem kształcenia w akademiach, poza nauczaniem sztuk i nauk przyrodniczych, powinno być – jak to ujęły władze szkoły Deerfield – wpajanie uczniom „moralnych i chrześcijańskich reguł i kształtowanie w nich trwałych dyspozycji do cnotliwości i umiłowania pobożności"[867].

Idea edukacji moralnej, integralnie związanej z chrześcijańską, została wyrażona między innymi w pismach Williama A. Muhlenberga, jednego z czołowych pedagogów amerykańskich XIX wieku, podkreślającego istotność kształcenia charakteru oraz cnót chrześcijańskich w szkole, którą postrzegał jako drugą rodzinę. Za podstawy dobrej edukacji uznawał on

---

[864] J.H. Coit, G.C. Shattuck, *Memorials of St. Paul's School*, New York 1891, s. 15.

[865] C.M. Fuess, *An Old New England School. A History of Phillips Academy*, *Andover*, Boston 1917, s. 1–2.

[866] Tamże.

[867] J. McLachlan, *American Boarding Schools*…, dz. cyt., s. 46.

oparcie kształcenia moralnego na wartościach chrześcijańskich, systematyczne studiowanie Biblii (a także dyscyplinę służącą jako „narzędzie prewencji", jak również odpowiednie wychowanie fizyczne wzmacniające moralność)[868]. Również przywoływany już G.C. Shattuck podkreślał znaczenie edukacji chrześcijańskiej: „Rzeczy tego świata są absorbujące, ale chłopcy powinni być kształceni nie tylko do tego świata, ale również do wejścia i radowania się światem wiecznym i niewidoczną rzeczywistością"[869].

Trzeba dodać, że żadna z elitarnych szkół średnich nie była świecka. Szkoły: St. Paul's, Groton, St. Mark's. St. George's czy Kent nie określały się mianem szkół wyznaniowych, choć widoczna tu była bardzo silna orientacja chrześcijańska. Z kolei Hill i Lawrenceville zostały założone przez prezbiterian, a Exeter i Andover miały tradycje unitariańskie i kalwińskie[870]. W każdej z tych szkół msza była istotnym elementem rozkładu dnia. Jak napisał absolwent i późniejszy wykładowca Groton, Frank Davis Ashburn: „Groton była szkołą wyznaniową. Wierzono w niej dogłębnie w siłę Ducha Świętego i w obowiązek służby narodowi przekazywanej z pokolenia na pokolenia poprzez osobisty, intymny kontakt"[871]. Jednocześnie, podobnie jak inne szkoły tego typu, szkoła Groton była niekiedy krytykowana za „absurdalną nieskazitelność, trzymanie chłopców z daleka od prawdziwego świata (…), zbyt dużo dogmatyzmu i za mało rozumu, za dużo nabożeństw i za mało wolności myślenia[872].

Podobnie też, jak to miało miejsce w Wielkiej Brytanii, również w analizach socjalizacyjnej funkcji amerykańskich elitarnych szkół średnich z internatem pojawiają się osoby wiktoriańskiego, chrześcijańskiego lub protestanckiego gentlemana.

Jerome Karabel podkreśla, iż prywatnym średnim szkołom z internatem w większym stopniu niż „wielkiej trójcy uniwersyteckiej" (Harvard, Princeton, Yale) należy się tytuł „emblematycznych instytucji reprezentujących protestantów należących do klasy wyższej". Były one, jak zauważa, idealnym instrumentem kształcenia u chłopców pożądanych cech charakteru i wpajania wartości uznawanych przez elitę protestancką[873].

---

[868] W.A. Muhlenberg, *The Application of Christianity to Education: Being the Principle and Plan of Education to be adopted to the Institute at Flushing*, Jamaica 1828, s. 6–7, wersja zdigitalizowana https://digitalarchive.wm.edu/bitstream/handle/10288/13364/LC261.M9.pdf?sequence=1

[869] J.H. Coit, G.C. Shattuck, *Memorials of St. Paul's…*, dz. cyt., s. 15.

[870] E. Digby Baltzell, *Philadelphia Gentlemen…*, dz. cyt., s. 307.

[871] Por. P. Sargent, *A Handbook of Private Schools…*, dz. cyt., s. 289.

[872] Tamże.

[873] J.J. Karabel, *The chosen: the hidden history…*, dz. cyt., s. 25.

W tym kontekście nie ulega wątpliwości, że głównym celem elitarnych szkół średnich z internatem było uprawomocnienie dystynkcji – oddzielenie członków klasy wyższej od innych grup społecznych na drodze akulturacji: zasymilowania ze środowiskiem szkoły, wyuczenia właściwych manier i zaszczepienia określonego stylu życia. Zaczęły one wręcz odgrywać – w związku z transformacją tradycyjnych funkcji rodziny – rolę rodziny zastępczej[874] (miało to duże znaczenie zwłaszcza w obliczu tendencji do posyłania synów i wnuków do tej samej szkoły przez pokolenia[875]). Odseparowani od rodziny i powierzeni całkowicie oddziaływaniom wychowawczym, chłopcy uczyli się „subtelności konwenansów i ogłady towarzyskiej", których przyswojenie było warunkiem *sine qua non* uczestnictwa w życiu społeczności klas wyższych[876]. Szkoły te, jak wskazuje Randall Collins, uczyły „słownictwa i intonacji, stylu ubierania się, estetycznych gustów, wartości i zwyczajów"[877]. Prowadzono w nich zajęcia poświęcone odpowiedniemu zachowaniu się przy stole i etykiecie, a także nauce tańca[878]. Znajomość dobrych manier była konieczna, aby umieć znaleźć się w towarzystwie, zapewniała więc przynależność do ścisłego kręgu elity, ale także pozwalała odróżnić, zidentyfikować i wykluczyć parweniuszy[879]. Mówienie z odpowiednim akcentem oraz znajomość etykiety były umiejętnościami służącymi za narzędzie kontroli oraz wykluczania innych – zgodnie z Weberowską zasadą społecznego zamknięcia[880].

Koncepcję dżentelmena zaczerpnięto, jak wskazuje wielu autorów, z Anglii. W wersji amerykańskiej odrzucono jednak konieczny warunek wysokiego urodzenia. W to miejsce powołano ideał „naturalnego dżentelmena", o którego autentyczności decydują talent i cnota (w opozycji do niego stawiano niekiedy postać „sztucznego dżentelmena", którego jedynym atrybutem było pochodzenie z bogatej rodziny)[881]. Podstawowymi cechami dżentelmena były odpowiednie maniery, inteligencja i wiedza, która miała ujawniać się szczególnie podczas konwersacji. W tym kontekście decydującą rolę odgrywała odpowiednia edukacja[882]. W jej trakcie rozwijano także w uczniach zdolność do kontroli wewnętrznej oraz samodyscypliny, jak

---

[874] E. Digby Baltzell, *Philadelphia Gentlemen*…, dz. cyt., s. 293.
[875] C. Wright Mills, *The Power Elite*, s. 66.
[876] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*…, dz. cyt., s. 73.
[877] Por. S.R. Higley, *Privilege, Power, and Place*…, dz. cyt., s. 20.
[878] S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*…, dz. cyt., s. 73.
[879] Tamże.
[880] Tamże.
[881] J. McLachlan, *American Boarding Schools*…, dz. cyt., s. 22.
[882] L. Bushman, *The Refinement of America: Persons, Houses, Cities*, New York, 1992, s. 80.

również gotowość do poświęcenia w pewnej mierze własnego indywidualizmu na rzecz dostosowania się do tożsamości grupowej[883].

Podkreślano również konieczność kształtowania osobowości zintegrowanej wewnętrznie, ze szczególnym uwzględnieniem honoru jako podstawy działania dżentelmena[884]. Jak pisał odnośnie szkoły St. Paul's Henry Augustus Coit: „Honor, który powinniście pokazywać sobie wzajemnie w dniu dzisiejszym, powinien być dokładnie tym honorem, który będzie pokazywać waszym towarzyszom, kiedy dorośniecie. Honor pozostaje honorem (…). Jest prawdziwie męski, oznacza umiejętność patrzenia prosto w twarz nie wynikającą z posiadania pospolitej zuchwałości, ale z czystego sumienia, że nie ma czego się lękać, ponieważ nie ma nic do ukrycia… Honor, chłopcy, powiem to raz jeszcze, jest cechą prawdziwie męską, i to jest atmosfera, którą chcę tutaj stworzyć"[885].

W analizach dotyczących socjalizacyjnej funkcji amerykańskich szkół z internatem przywołuje się często pojęcie „muskularnego chrześcijanina". Pojawia się tutaj kontekst związany z rolą wychowania fizycznego i sportu w kształtowaniu charakterów młodych chłopców; widać również bardzo wyraźnie wpływy brytyjskie. Emil R. Salvini uważa przy tym, że wykrystalizowanie się ideału „muskularnego chrześcijanina", czyli osoby, która jest nie tylko wykształcona, ale także silna fizycznie i wysportowana – było w Stanach Zjednoczonych reakcją na coraz bardziej powszechne tam przekonanie, że w warunkach zmian społeczno-przemysłowych, do jakich doszło w ostatnich dekadach XIX wieku, „człowiek działania" będący symbolem wojny secesyjnej, przekształcił się w człowieka biznesu „uwięzionego w ciasnym biurze, stającego się coraz bardziej zniewieściałym z każdym kolejnym dniem"[886].

W elitarnych szkołach średnich z internatem sport postrzegany był jako jeden z najistotniejszych elementów kształtowania charakteru. J. McLahlan uważa nawet, że kształcenie charakteru idealnego dżentelmena i patrioty odbywało się nie tyle poprzez oddziaływanie religijne, ale głównie przez zajęcia sportowe[887]. Na przykład w Groton, w którym silna była orientacja na wartości chrześcijańskie, a nawet na „agresywną religijność",

---

[883] E.N. Saveth, *Education of an Elite*…, dz. cyt., s. 373; por. też: J.L. Golobov, *The Early America*, "Journal of the Early Republica" 2005, No. 1, s. 540, 545.

[884] Ch.F. Armstrong, *On the Making of Good Men: Character Building in the New England Boarding Schools* [w:] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *The High Status Track*…, dz. cyt., s. 7.

[885] Tamże, s. 8.

[886] E.R. Salvini, H. Baker, *American Legend*, New Jersey 2005, s. 4.

[887] J. McLachlan, *American Boarding Schools*…, dz. cyt., s. 171.

dążono do kształtowania „chrześcijańskich rycerzy", którzy musieli dowieść „swojej siły i wytrwałości w sportach, samopoświęceniu się, lojalności, wierności zasadom, pozwalających zwyciężyć w walce życia"[888] (jak podaje Christopher F. Armstrong, w sobotnie przedpołudnie w dzień wielkiego wydarzenia sportowego uczniowie w elitarnych szkołach często skandowali hasło: „Do boju, chrześcijańscy żołnierze!"[889]). Warto przytoczyć tutaj słowa Geoffreya C. Warda, który pisał: „Wyróżnianie się na tle innych pod względem umiejętności sportowych było kluczowe dla odniesienia sukcesu w Groton (…). Futbol był tu grą grotońską w pełnym tego słowa znaczeniu (…)"[890]. Zdaniem jednego z dyrektorów szkoły futbol miał „wielkie znaczenie dla rozwoju moralnego, nawet większe niż dla fizycznego (…), hartując wytrzymałość i odporność na cierpienie"[891]. Również i w St. Paul's sport stał się z czasem ważnym elementem budowania charakteru[892]. W ostatnich dwóch dekadach XIX wieku główną rolę w tej szkole odgrywały futbol i hokej na lodzie, a na początku XX wieku reprezentujące w tych dyscyplinach szkołę drużyny osiągnęły – jak to ujmuje James McLachlan – „niemal profesjonalny poziom". Z kolei dyrektor tej szkoły w latach 1856–1895 Henry Coit był przekonany, że „w krzewieniu moralności, która jest wyznacznikiem właściwego rodzaju męskości, krykiet posiada największy potencjał edukacyjny"[893].

W amerykańskich szkołach z internatem królowały, podobnie jak w Wielkiej Brytanii, sporty zespołowe. „Rozwijały [one] silne poczucie lojalności wobec szkoły, poprzez przedkładanie tożsamości grupowej nad kompetencje jednostki"[894]. Amerykański futbol można traktować w tym kontekście jako znakomitą egzemplifikację – pierwszy mecz między szkolnymi zespołami Andover i Exeter rozegrany był w 1878 roku[895]. Tak jak w Wielkiej Brytanii, rolą sportu w szkołach amerykańskich było zarówno kształtowanie właściwego charakteru, jak i „prawdziwej męskości" – był on również narzędziem instytucjonalnej kontroli nad uczniami. Przy tym trzeba zauważyć, że gdy „sporty zespołowe stawały się w coraz większym stopniu zorganizowane i nastawione na rywalizację oraz zaczęły odgrywać

---

[888] Ch.F. Armstrong, *On the Making of Good Men*…, dz. cyt., s. 9.

[889] Ch.F. Armstrong, *The Lessons of Sports*: *Class Socialization in British and American Boarding Schools*, "Sociology of Sport Journal" 1984, No. 1, s. 324.

[890] G.C. Ward, *Before the Trumpet: Young Franklin Roosevelt, 1882–1905*, New York 1985, s. 184.

[891] Tamże.

[892] Ch.F. Armstrong, *On the Making of Good Men*…, dz. cyt., s. 7.

[893] J. McLachlan, *American Boarding Schools*…, dz. cyt., s. 171.

[894] Ch.F. Armstrong, *The Lessons of Sports*…, dz. cyt., s. 316.

[895] Tamże, s. 315.

coraz większą rolę w kształtowaniu indywidualnego charakteru i ducha drużyny, zaczęły być celem samym w sobie" [896]. Zdaniem Ch.F. Armstronga na przełomie wieków „większość chłopców wkładała więcej wysiłku w gry sportowe niż w uczenie się"[897].

Również i G.C. Ward stwierdza, że nie we wszystkich szkołach z internatem wysoko ceniono zdolności intelektualne: „Błyskotliwość nie była najważniejsza w Groton; pierwszeństwo miały atletyczna dystynkcja i chrześcijański charakter (…)"[898]. „Nie jestem pewien, czy lubię chłopców, którzy zbyt dużo czasu spędzają na myśleniu (…)" – powtarzał E. Peabody (założyciel i dyrektor szkoły)[899]. Wierzono przy tym, że silny charakter jest w większym stopniu efektem oddawania się rutynowym czynnościom i przestrzegania reguł niż kwestią kształcenia umysłowego. Istniało także przekonanie, iż siłę charakteru (w tym „powściągliwość i samopoświęcenie w przezwyciężaniu przeszkód"[900]) kształtują: „rozwijanie moralności i religia, staromodne posłuszeństwo (…), akceptacja autorytetu, przymusowe nabożeństwa studia nad językami klasycznymi, wypełnianie nudnych zadań bez narzekania, zimne kąpiele i ubogie, jeśli nie spartańskie warunki życia"[901].

Warto w tym miejscu przedstawić niektóre komponenty codziennego życia w elitarnej amerykańskiej szkole średniej w XIX wieku. W książce *Why the Private School*, autorstwa Allana V. Heely'a, możemy przeczytać, iż szkoły prywatne są oparte na regule bardzo prostego wręcz surowego stylu życia, gdzie nie ma miejsca na wystawność[902]. Chłopcy z Groton nie posiadają oddzielnych pokoi, wszyscy poza prefektami żyją we wspólnej sali w wydzielonych parawanami strefach (*cubicles*). Zaprzeczając swojemu przyzwyczajeniu do życia w luksusie, myją się w zimnej wodzie w cynowanych miednicach. Podobnie było w St. Paul's i St. Mark's[903]. Franklin Roosvelt, będąc uczniem Groton, spał w jednej z „dwudziestu czterech klaustrofobicznych stref sypialnych (*cubicles*) o wymiarach 6 na 9 stóp, w której mieściło się łóżko, biurko, krzesło (…); nie było szafy, ubrania wieszano na kołkach. Nie wolno było wieszać obrazów na bielonych ścia-

---

[896] Tamże, s. 322–323.

[897] Tamże.

[898] G.C. Ward, *Before the Trumpet*…, dz. cyt., s. 180.

[899] Tamże.

[900] W.H. Taft, *The College Slouch*, "Ladies Home Journal" 1914, May, No. 31, podaję za: E.N. Saveth, *Education of an Elite*…, dz. cyt., s. 374.

[901] H.D. Taft, *Memories and Opinions*, New York 1942, s. 197–99, 222–223, podaję za: E.N. Saveth, *Education of an Elite*…, dz. cyt., s. 373.

[902] Por. E. Digby Baltzell, *Philadelphia Gentlemen*…, dz. cyt., s. 304.

[903] P. Sargent, *A Handbook of Private Schools*…, dz. cyt., s. 289.

nach. Za drzwi służyła zasłonka, ponieważ uważano, że zbyt wiele prywatności dla dojrzewających chłopców może przynieść tylko kłopoty”[904]. Z pewnością jednak wypełnienie każdej minuty dnia przez kolejne aktywności nie sprzyjało refleksji nad spartańskimi warunkami. Wieczorami, wyczerpani całym dniem działań, chłopcy kładli się spać – wszystko to zgodnie z mottem dyrektora szkoły E. Peabody'ego: „najlepsza dla chłopców jest ciężka praca i zabawa, (…) dzięki której wiodą zdrowe i dobre życie”[905].

Dzień w St. Paul's, podobnie jak i w innych szkołach, rozpoczynał się od pobudki o piątej rano[906]. W Groton „każdy ranek zaczyna się od lodowatego prysznica (…) ze zwykłym żółtym kuchennym mydłem (…), którego zapach już na zawsze będzie przypominał niedolę (…)”[907]. Szkoły te słynęły również z surowej dyscypliny. Istniały zasady regulujące sposób zachowania podczas lekcji: „Od każdego ucznia wymaga się ciszy i skupienia uwagi podczas wykonywania wszelkich poleceń, szczególnie podczas ćwiczeń i nabożeństw. Uczniowie powinni stać w pozycji wyprostowanej, przyzwoicie i porządnie podczas recytacji i modlitwy i starać się siadać porządnie podczas wszystkich tych zajęć, w których nie wymaga się od nich stania”[908].

Podobnie jak w brytyjskim Eton, w St. Mark's wprowadzono system prefektów pilnujących dyscypliny w szkole. Liderzy szóstej klasy (*senior class, sixth form*) byli wybierani do roli swoistego łącznika między wykładowcami a uczniami przez grono pedagogiczne. Prefektowie musieli nadzorować codzienne aktywności uczniów i pomagać w utrzymaniu dyscypliny wśród najmłodszych wychowanków. Z czasem prefekci stawali się bardzo wpływowymi osobami w szkołach; niekiedy obelżywie odnosili się do kolegów, nadużywali swojej władzy. Znane są przypadki seksualnego wykorzystywania młodszych kolegów i fizycznego znęcania się nad nimi[909]. Również w Groton wprowadzono system pilnowania dyscypliny oparty na roli prefektów. Cyklicznie, raz w roku, wybierano sześciu uczniów ze starszych grup i powoływano ich do pełnienia tej funkcji[910]. Choć *fagging* (usługiwanie starszemu koledze, ale także męczenie i psychiczne znęcanie się) był zakazany w Groton, to jednak zwierzchność starszych chłopców nad młodszymi skutkowała szeregiem upokorzeń dla tych drugich. I tak na przy-

---

[904] G.C. Ward, *Before the Trumpet*…, dz. cyt., s. 179.
[905] Tamże, s. 78.
[906] Ch.F. Armstrong, *On the Making of Good Men*…, dz. cyt., s. 7.
[907] G.C. Ward, Before the Trumpet…, dz. cyt., s. 179.
[908] F.H. Cunningham, *Familiar Sketches*…, dz. cyt., s. 291–292.
[909] Ch.F. Armstrong, *On the Making of Good Men*…, dz. cyt., s. 8.
[910] P. Sargent, *A Handbook of Private Schools*…, dz. cyt., s. 289.

kład: „Młodsi chłopcy musieli przechodzić na wąski chodnik, który prowadził z jednego budynku do drugiego, jeśli widzieli nadchodzącego z przeciwka ucznia ze starszej klasy. Nawet bracia, którzy byli w różnym wieku, musieli być rozdzieleni według tej reguły”[911]. Z kolei w Exeter istniał system składający się z osób nadzorujących, które musiały prowadzić ewidencję uczniów łamiących regulamin szkoły. Byli oni wybierani spośród najstarszych i najbardziej zaawansowanych w nauce wychowanków szkoły. Wyznaczenie przez dyrektora do tej funkcji poczytywane było za zaszczyt[912].

Warto dodać, że elitarne szkoły z internatem wprowadzały również regulacje narzucające skromność stroju. W dniu 10 października 1798 roku w Exeter wprowadzono przepis, zgodnie z którym „żaden uczeń w akademii nie powinien nosić jedwabiu żadnego rodzaju jako części swojego stroju (…) oraz rękawiczek, a strój ucznia powinien być mniej kosztowny (…)”[913].

Ważnym komponentem socjalizacji był program szkolny. Wzorując się na szkołach brytyjskich, preferowano program o charakterze klasycznym, a jego istotą było nauczanie łaciny, greki, retoryki i logiki. Dopiero w późniejszym okresie zaczęto wprowadzać takie przedmioty jak historia i matematyka, a także przyrodę, geografię i języki współczesne. Klasyczny program szkolny stanowił „intelektualny symbol statusu”, prowadzący do odróżnienia gentlemana od mas, człowieka wykształconego od niewykształconej reszty. Ponadto najlepsze ówczesne uniwersytety, włączając w to Harvard, wymagały od kandydatów na studia znajomości języków klasycznych[914] (zdaniem P. Cooksona klasyczne języki miały być w owym okresie „dla umysłu tym, czym zimny prysznic dla ciała”[915]).

Podsumowując, można stwierdzić, że logika procesów socjalizacyjnych w amerykańskich elitarnych szkołach średnich z internatem przypomina tę, z jaką do czynienia mamy w Wielkiej Brytanii. Celem owych procesów było odtworzenie w kolejnych pokoleniach tożsamości grupowej klas wyższych, zapewnienie absolwentom dostępu do władzy oraz umożliwienie osiągnięcia przez nich najwyższych szczebli drabiny społecznej. Podobną funkcję – zapewnienia odpowiedniej socjalizacji – szkoły te pełnią obecnie.

---

[911] G.C. Ward, *Before the Trumpet*…, dz. cyt., s. 182.

[912] F.H. Cunningham, *Familiar Sketches*…, dz. cyt., s. 236.

[913] Tamże, s. 297.

[914] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, P*reparing for Power*…, dz. cyt., s. 73–74; por. też: H.W. Marr, *The Old New England Academies Founded Before 1826*, New York 1959, s. 168; L.M. Crosbie, *The Phillips Exeter Academy. A History*, Exeter 1923, s. 293

[915] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 73.

Analizując współczesną socjalizacyjną funkcję elitarnych szkół średnich w Stanach Zjednoczonych, wyjdę od krótkiej analizy jednego z kryteriów przyjęć do najlepszych placówek szkolnictwa wyższego w tym kraju. W poprzednim podrozdziale pisałam w tym kontekście o odchodzeniu w procesie rekrutacji do szkół wyższych od uwzględniania jedynie kryteriów czysto akademickich – a to z uwagi na dążenie do wykluczania nowej fali dzieci imigrantów – i wprowadzeniu nowego wyznacznika, tzw. „kryterium charakteru". Warto w tym miejscu podać, że w 1926 roku władze Harvard University rozesłały list do dyrektorów czterech tysięcy amerykańskich szkół średnich, z którego wynikało, że w procesie rekrutacyjnym poza umiejętnościami w zakresie zdawania egzaminów i testów, brany będzie pod uwagę charakter kandydata (a także jego osobowość i potencjał)[916]. Celem włączenia owego nie do końca sprecyzowanego, a przez to subiektywnego kryterium było więc wykluczanie reprezentantów określonych grup społecznych (tych, którym cech owych brakuje), po to, aby w populacji studenckiej dominowały osoby o „właściwym" pochodzeniu, a w szczególności protestanci. Wkrótce „kryterium charakteru" zaczęły stosować i inne placówki edukacji wyższej, należące do tak zwanej Ivy League, a także najbardziej selektywne koledże spoza tej grupy.

Także i dziś „kryterium charakteru" jest istotnym parametrem podczas rekrutacji do wielu najlepszych szkół wyższych, a to, w jakim stopniu dany kandydat je spełnia, oceniane jest na podstawie analizy całego wniosku aplikacyjnego (w tym otrzymanych przez niego rekomendacji) oraz przeprowadzonego w trakcie rekrutacji wywiadu. Orientacja na uwzględnianie, przynajmniej w jakiejś mierze, pozaakademickich kryteriów selekcji w procesie rekrutacji na najlepsze uniwersytety jest bezsprzeczna. I tak na oficjalnej stronie University of Harvard pisze się, że w trakcie rekrutacji urzędnicy będą próbowali odpowiedzieć między innymi na następujące pytania w odniesieniu do aplikujących: „Czy zrealizowałeś swój maksymalny akademicki i osobisty potencjał?"; „Jakiego typu człowiekiem jesteś obecnie?" oraz „Jakim człowiekiem będziesz w przyszłości?", a także: „W jakim stopniu jesteś otwarty na nowe idee i nowych ludzi?". Wreszcie można przytoczyć kluczowe chyba pytania: „W jakim stopniu jesteś człowiekiem dojrzałym, jaki jest twój charakter, zdolności w zakresie przywództwa, jak silne jest twoje poczucie pewności siebie?", „Czy jesteś przyjacielski i pełen energii, masz poczucie humoru, czy wykazujesz troskę o innych, czy potrafisz działać w warunkach presji?"[917]. Władze Harvardu

---

[916] Tamże, s. 173.

[917] Oficjalna strona Harvard College, Admissions and Financial Aid, https://college.harvard.edu/admissions/application-process/what-we-look

zdają sobie sprawę z kontrowersyjności tego kryterium w procesie rekrutacji, jednak bronią go w sposób zdecydowany. Oto w wywiadzie dla „New York Times" z października 2009 roku przewodniczący harvardzkiej komisji rekrutacyjnej William R. Fitzsimmons stwierdził: „Celem naszej rekrutacji jest wychwycenie najlepszych studentów (…). Wiele osób jest przekonanych, że «najlepsi» powinni być wyłaniani na podstawie standaryzowanych testów, ocen i rankingów klasowych (…). Chociaż doceniamy znaczenie tych kryteriów, to mamy szersze spojrzenie na to, czym jest doskonałość"[918]. Podstawą tej kategoryzacji mają być cechy osobiste kandydata: „wyobraźnia intelektualna, siła charakteru i zdolność do krytycznego oceniania sytuacji – są to decydujące czynniki w procesie rekrutacyjnym i nie ujawniają się one w wynikach testów"[919]. Bardzo duże znaczenie przypisuje się charakterowi i cechom osobistym w procesie rekrutacyjnym do Princeton University[920], Yale University[921], Stanford University[922], Cornell University[923], Columbia University; nieco mniejszą wagę przykłada się do tych przymiotów kandydata w University of Virginia[924]. Co przy tym ciekawe, kryteria te ogóle nie są rozważane w University of Berkeley[925], co zapewne jest związane z orientacją tej placówki na dywersyfikację etniczną swoich studentów w wielokulturowej Kalifornii. Większość mniej selektywnych placówek edukacji wyższej nie stosuje tego kryterium w procesie rekrutacji.

Można stwierdzić jednoznacznie, że stosowanie „kryterium charakteru" w procesie rekrutacyjnym prowadzonym przez najlepsze uczelnie amerykańskie daje zdecydowane pierwszeństwo kandydatom z elitarnych szkół średnich, w których kształtowanie osobowości jest jednym z najważniejszych celów. Ukształtowany w określony („właściwy") sposób charakter absolwentów tych szkół doskonale odpowiada na oczekiwania uczelni wyższych. Cechy charakteru nowo przyjętych studentów mają odzwierciedlać

---

[918] W.R. Fitzsimmons, *Guidance Office: Answers From Harvard's Dean*, part 1, „The New York Times", 10th September 2009, http://thechoice.blogs.nytimes.com/2009/09/10/harvarddean-part1/

[919] Tamże.

[920] College Data, Princeton University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=111

[921] College Data, Yale University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=244

[922] College Data, Stanford University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=781

[923] College Data, Cornell University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg01_tmpl.jhtml?schoolId=787

[924] College Data, University of Virginia, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1571

[925] College Data, University of California, Berkeley, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1090

główne cechy amerykańskiej osobowości w wersji reprezentatywnej dla klas wyższych, a właśnie przedstawiciele tychże klas uczęszczają do elitarnych szkół średnich. Trzeba przy tym zaznaczyć, że ich wyjściowy kapitał kulturowy, szczególnie w aspekcie zyskiwania pożądanych atrybutów charakteru, jest w trakcie socjalizacji szkolnej pogłębiany. I w taki oto sposób następuje wzajemne „dopasowanie" elitarnego szkolnictwa średniego i elitarnego szkolnictwa wyższego.

I w tym właśnie kontekście można stwierdzić, że funkcjonowanie współczesnych amerykańskich elitarnych szkół średnich opiera się na tradycyjnym przekonaniu, że szkoła stanowi przede wszystkim środowisko wychowawcze, a przekazywanie wiedzy i kształcenie kompetencji jest dopiero jej drugim w kolejności zadaniem. Funkcjonuje więc przeświadczenie, że nie to jest najważniejsze, co uczniowie wiedzą, ale to, jacy są i jacy się staną[926]. Ilustracją tego założenia może być działalność dwóch opisanych dalej szkół, która wskazuje na to, że celem tych placówek jest nie tylko przygotowanie do zdawania testów i egzaminów, ale także kształtowanie osobowości człowieka. I tak na wirtualnej stronie elitarnej szkoły Lawrenceville można przeczytać, że jej misją jest „inspirowanie i kształcenie młodych ludzi (…) dla celów odpowiedzialnego przywództwa, osobistej samorealizacji i entuzjastycznego uczestnictwa w świecie (…) [oraz] wspomaganie uczniów w rozwijaniu zarówno wysokich standardów charakteru i wykształcenia, pasji uczenia się, jak i akceptacji różnorodności, globalnej perspektywy widzenia rzeczywistości i zaangażowania na rzecz działań o charakterze osobistym społecznym i środowiskowym"[927]. Z kolei w misji Phillips Exeter Academy napisano: „Wyzwania, przed jakimi uczniowie stoją w Exeter, i wsparcie, które otrzymują, mają jeden cel: stymulowanie ich rozwoju jako jednostek i jako członków społeczeństwa. Absolwenci Exeter mają cechować się kreatywnością i niezależnością myślenia (…), a ich zainteresowanie innymi ludźmi i światem wokół nich ma być większe niż zainteresowanie samym sobą, przy czym charakterystyczna dla nich pasja pogłębiania wiedzy skłania ich do nieustannego wykraczania poza to, co już znają"[928].

Głównym, choć nie eksponowanym w dokumentach elitarnych szkół celem jest kształcenie elit, czyli tych członków społeczeństwa, którzy w przy-

---

[926] P.W. Jackson, *Secondary Schooling for the Privileged Few: A Report on Visit to a New England Boarding School*, "Deadalus" 1981,Vol. 110, No. 4, America's Schools: Portraits and Perspectives, s. 123.

[927] Oficjalna strona Lawrenceville School, http://www.lawrenceville.org/about/our-mission/index.aspx

[928] Oficjalna strona Phillips Exeter Academy, http://www.exeter.edu/about_us/171_9259.aspx

szłości będą sprawować władzę. Mamy tu więc do czynienia, jak już stwierdzono, z socjalizacją „do władzy". Punktem wyjścia kształtowania charakteru są tutaj typowe dla uczniów tych szkół wysokie aspiracje edukacyjne, których przejawem jest chęć podjęcia nauki w jednej z najbardziej prestiżowych uczelni wyższych. Mają oni, w porównaniu z absolwentami innych szkół średnich (szczególnie publicznych), bardzo wysoką samoocenę, czego przejawem jest panujące wśród nich przekonanie, że przeznaczeni są studiów na Harvardzie, Princeton czy Yale (do których to z powodzeniem aplikują)[929].

Bez wątpienia przy tym w szkołach tych kształtuje się w uczniach poczucie elitarności, które jest jednym z ważnych źródeł owych, tak poszukiwanych na Harvardzie i w innych prestiżowych szkołach wyższych, cech charakterologicznych.

Elitarność szkoły średniej w aspekcie socjalizacyjnym realizuje się dwojako. Po pierwsze, ma związek z kolektywnym charakterem nauczania i związana jest z poczuciem wyjątkowości uczniów konkretnej szkoły. W każdej elitarnej szkole utrwala się przekonanie, że grupa jej uczniów tworzy wyróżniającą się wspólnotę i – w domyśle – jest ona lepsza czy wręcz nadrzędna względem wspólnoty uczniów uczęszczających do „zwykłej" szkoły[930]. W uczniach kształci się przeświadczenie, że jako członkowie danej szkoły stanowią grupę, którą spajają wspólne wartości i cele, podobny poziom potencjału intelektualnego i typ intelektualizmu oraz podejście do świata. Po drugie, środkiem kształtowania poczucia owej elitarności jest podkreślanie indywidualizmu każdego ucznia i jego zdolności do wyróżniania się z tłumu. Przy czym jednym z głównych kryteriów owego indywidualizmu – przeciwstawionego nijakości tłumu – jest właśnie podjęcie nauki w elitarnej szkole średniej[931].

Elitarne szkoły średnie w sposób oczywisty wzmacniają poczucie elitarności. Jeśli chodzi o kontekst „elitarności indywidualnej", realizują to poprzez świadome wzmacnianie poczucia własnej wartości oraz podsycanie aspiracji uczniów. Kształtuje się w nich także przeświadczenie, iż w wyjątkowy sposób łączą w sobie mądrość i intelekt ze zdolnością do ciężkiej pracy. R.A. Gaztambide-Fernández posługuje się w odniesieniu do tego poczucia pojęciem „*rigorously smart person*" które ma opisywać osobę jednocześnie mądrą i ciężko pracującą[932].

---

[929] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 169.
[930] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*…, dz. cyt., s. 56.
[931] Tamże.
[932] Tamże, s. 67.

Z kolei kolektywny charakter elitarności wiąże się z nieustannym podkreślaniem tradycji szkoły i jej współczesnej doskonałości. W ten sposób kształtuje się grupę uczniów, późniejszych absolwentów, lojalnych i dumnych ze swojej szkoły[933]. Jednym z ważnych mechanizmów kształtowania tego typu elitarności jest praktyka angażowania uczniów w wiele typowych dla danej placówki ceremonii i rytuałów, a także zachęcanie do współzawodnictwa w zawodach sportowych (także tych rozgrywanych z innymi szkołami). Istotnym elementem jest tu też ten wątek tradycji, którego nośnikiem są pieśni szkolne, motta, oficjalne barwy szkoły, obowiązujący strój, emblematy, a także nieustannie eksponowana retoryka elitarności i sukcesu[934]. W szkołach tych panuje także kult przeszłości: starannie dba się o pamiątki szkolne, na ścianach jadalni wiszą drewniane dębowe tabliczki z wygrawerowanymi nazwiskami absolwentów, poprzedni dyrektorzy spoglądają na uczniów ze swoich portretów umieszczonych na ścianach – wszystko po to, aby podkreślić szlachetną przeszłość instytucji[935].

Oczywiście przy tym szkoły te starają się, aby w odbiorze społecznym uchodzić za placówki, w których panuje rygor intelektualny i rozwija się dyspozycje do społecznej odpowiedzialności. Ich władze podkreślają, iż jednostki te reprezentują to, co najlepsze w cywilizacji zachodniej i moralności (rzeczywistość często okazuje się inna – czego przykładem są np. afery narkotykowe)[936].

Uczeń z czasem identyfikuje się w coraz większym stopniu z instytucją, do której uczęszcza, i panującą w niej retoryką sukcesu i elitarności. Doskonale wykazały to badania R.A. Gaztambide-Fernándeza. Okazało się, że nowo przyjęci uczniowie wyrażają sceptycyzm wobec retoryki materiałów propagandowych szkoły, krytykują język broszur, uznając, że jest napuszony, a także ich treść, która ich zdaniem mocno idealizuje rzeczywistość. Jednak po pewnym czasie zaczynają posługiwać się tym językiem, a nawet wykorzystują zwroty z oficjalnych broszur w opisie siebie samych[937].

Ponadto można wspomnieć, że nowo przyjęci uczniowie, szczególnie w rozmowach z rówieśnikami, jako przyczynę rozpoczęcia nauki w elitarnej szkole średniej często podają oczekiwania rodziców i presję, jaką z ich

---

[933] P.W. Jackson, *Secondary schooling for the…*, dz. cyt., s. 123.
[934] Tamże.
[935] Tamże, s. 123–124.
[936] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power…*, dz. cyt., s. 5.
[937] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best...*, dz. cyt., s. 44.

strony odczuwają. Jednak już jako starsi uczniowie zaprzeczają wpływowi rodziców, podkreślając, że była to ich własna suwerenna i indywidualna decyzja. Wynika to oczywiście z narastającej identyfikacji ze szkołą, ale także ze swoistego przeprojektowania w ciągu ostatnich lat własnego wizerunku. Po pewnym czasie widzą oni siebie jako jednostki, dla których charakterystyczne są: „samosterowność, niezależność i ciężka praca"[938].

Ideologia elitarnych amerykańskich szkół średnich w jej warstwie wychowawczej nie istnieje jednak „sama w sobie". Pisano już wyżej o jej związkach z oczekiwaniami elitarnych uczelni. Dodać w tym miejscu należy, że niemal wszyscy badacze i teoretycy zajmujący się problematyką tych szkół podkreślają tę ich funkcję, jaką jest transmitowanie ideologii klasy wyższej, jej świadomości i stylu życia[939].

Szkoły z internatem odpowiadają więc na społeczne potrzeby klasy wyższej, bowiem sprawiają, że wyznawane przez nią wartości dominują w pokoleniu, które wkrótce przejmie władzę w społeczeństwie. Można w tym miejscu przywołać poglądy Charlesa Wrighta Millsa dotyczące funkcjonowania szkół średnich, które zawarł w słynnej książce *Elita władzy*. Pisze on tam następująco: „Prywatna szkoła (…) jest czynnikiem jednoczącym klasy wyższe w skali całego kraju (…). Nie tyle «dobra rodzina», ile raczej szkoła jest najważniejszym pośrednikiem przekazującym tradycje wyższych klas społecznych (…). W piętnastu czy dwudziestu czołowych szkołach odnajdziemy (…) główny ośrodek organizacji ogólnokrajowych klas wyższych"[940].

Ważną rolę w kształtowaniu tożsamości uczniów elitarnych szkół średnich odgrywają realizowane w nich programy szkolne. Ivor Goodson, Peter Cookson Jr. i Caroline H. Persell dokonali ich analizy. Okazało się, że struktura i cele programów wychodziły daleko poza tradycyjną formułę przekazywania wiedzy, orientując się na zadaniu kształtowania charakteru[941]. Badacze ci stwierdzili też, że ukryty program elitarnych szkół średnich powiela model społecznego podziału pracy i prowadzi do reprodukowania dominacji klasowej – poprzez promowanie wiedzy opartej na klasycznym kanonie, która jest historycznie uprawomocniona i wydaje się być ponad konfliktem społecznym[942] (jak pisze Patrick J. Finn: „ponieważ to, co kla-

[938] Tamże, s. 48.

[939] C.H. Persell, P.W. Cookson Jr., *Chartering and Bartering*…, dz. cyt., s. 116.

[940] C. Wright Mills, *Elita władzy*, Toruń 1961, s. 83. C. Wright Mills wymienia tutaj takie szkoły jak: St. Paul's School, St. Mark's School, Choate Rosemary Hall, Groton School, Phillips Academy Andover, The Lawrenceville School, Exeter School i The Hotchkiss School.

[941] I. Goodson, P. Cookson Jr., C.H. Persell, *Distinction and Destiny*…, dz. cyt., s. 174.

[942] Tamże.

syczne, jest uważane za uniwersalne, wolne od wartości i nie do zakwestionowania, w programie nauczania [elitarnych szkół średnich – A.G.-M.] silne eksponowane są studia klasyczne"[943]). Konsekwencją społeczną nauczania klasycznego jest inwestowanie w tych, którzy mają do niego dostęp poprzez posiadaną pozycję społeczną[944].

Ponadto, jak piszą I. Goodson, P. Cookson Jr. i C. Persell, w elitarnych szkołach średnich uczeń nie jest traktowany tylko jako pasywny odbiorca kultury, ale także jako jej prawowity spadkobierca i potencjalny twórca. U podstaw wykorzystywanych tam metod nauczania leży przekonanie, że wiedzy nie należy przekazywać w formie gotowych pakietów. Ma być ona przez uczniów odkrywana i przekształcana w różnych kontekstach[945].

Warto odwołać się do przykładów programów nauczania funkcjonujących w elitarnych szkołach średnich. I tak u podstaw programu nauczania w Andover leży przekonanie, że pełne wykształcenie można osiągnąć poprzez wzajemne dopasowanie „liberalnej edukacji" i zajęć fakultatywnych do zainteresowań i aspiracji uczniów. Zajęcia lekcyjne są w tej szkole prowadzone w małych grupach, pozwalających na dyskusję i uwzględniających zróżnicowany poziom wiedzy i kompetencji uczniów z zakresu danego przedmiotu. Wśród przedmiotów należących do „głównego katalogu" znajdują się: biologia, chemia, informatyka, historia i nauki społeczne, matematyka, filozofia i religioznawstwo, nauki interdyscyplinarne, fizyka, psychologia, sport, sztuka, teatr i taniec oraz (obowiązkowe bądź fakultatywne) lektoraty: z języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego, japońskiego, chińskiego, łaciny i greki[946].

Za każdym z tych przedmiotów kryje się jednak edukacyjna oferta eksplorowania kilkudziesięciu obszarów tematycznych, skierowana do uczniów na różnych poziomach zaawansowania. Jako przykład przeanalizuję moduł „sztuka", który wyraziście odzwierciedla wpisaną w etos klasy wyższej ideę promowania kultury wysokiej. U podstaw opracowania szerokiej oferty zajęć z zakresu sztuki leży przekonanie, iż wiedza z tej dziedziny „stanowi konieczną formę symbolicznego wyrażania (…) tego, co konstytuuje kulturę wysoką"; wskazuje się w tym kontekście również na to, iż „tak-

[943] P.J. Finn, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 58.

[944] I. Goodson, P. Cookson Jr., C.H. Persell, *Distinction and Destiny*…, dz. cyt., 176.

[945] Tamże, s. 177.

[946] Broszura zawierająca katalog kursów wraz z ich opisami: http://www.andover.edu/Academics/Documents/COS2014– 2015.pdf; http://www.andover.edu/Academics/Documents/CourseofStudy2014_2015WEB.pdf

że korporacje wspierają sztukę i inwestują w nią; a współczesny menedżer musi potrafić docenić społeczną wartość dzieła sztuki"[947].

W ramach oferowanego przez Andover artystycznego bloku zajęć uczeń może korzystać między innymi z wizualnego studia 2D, nauka w którym zorientowana jest na rozwijanie umiejętności w zakresie „wyrażania własnych doświadczeń i idei" za pomocą fotografii czy malarstwa. Istnieje również wizualne studio 3D, dzięki któremu uczeń może nabyć umiejętności krytycznej analizy i obserwacji otoczenia poprzez pracę z drutem, gliną, woskiem, papierem, tynkiem. W jednym z kursów prowadzonych w ramach zajęć ze sztuki uczniowie analizują dzieła znajdujące się w Addison Gallery of American Art – kontekstem analizy jest historia Stanów Zjednoczonych; uczestniczą przy tym w spotkaniach z personelem galerii i poznają jej funkcjonowanie (kurs wieńczy wystąpienie w roli kuratora wystawy). W trakcie kursu z architektury projektuje się „przestrzeń" i „strukturę" w ramach tematu: cztery pory roku. Można także wymienić kurs pod nazwą „Glina i starożytne naczynie", który ma charakter interdyscyplinarny – z pogranicza archeologii, geologii i studiów nad sztuką. W jego trakcie odbywają się zajęcia w muzeum archeologicznym, podczas których wykorzystuje się zdjęcia satelitarne i mapy glebowe, a uczniowie tworzą własne dzieła sztuki ceramicznej. Nie można też nie wspomnieć o proponowanych uczniom bardziej tradycyjnych zajęciach z rysunku, malarstwa, drukarstwa, rzeźby, fotografii (fotografii cyfrowej), wideo, struktur tkanych czy historii sztuki. Z kolei wśród teoretycznych zajęć można wymienić kurs pod nazwą: „Kulturowe perspektywy – globalne związki", którego przedmiotem są analizy porównawcze sztuki z trzech krajów i kultur (Chiny, Indie, Południowa Afryka) łącznie z odpowiedzią na pytania: w jaki sposób obiekty i obrazy odzwierciedlają historię, tożsamość i zmianę w obrębie każdej z tych kultur?; w jaki sposób tradycyjne formy sztuki z Chin, Indii i Afryki oddziaływały na europejskich i amerykańskich artystów oraz projektantów?[948]. Opisałam tylko bardzo niewielką część oferty programowej dotyczącej obszaru sztuki Phillips Andover Academy; podobny charakter mają oferty dotyczące wszystkich innych przedmiotów czy bloków tematycznych, przy czym trzeba podkreślić, że wyposażenie, którym ta szkoła dysponuje, jest na poziomie absolutnie światowym (można wymienić tutaj choćby laboratorium biologii molekularnej, obserwatorium

[947] Tamże.

[948] Broszura zawierająca katalog kursów wraz z ich opisami: moduł sztuka obejmuje strony 7–81, http://www.andover.edu/Academics/Documents/COS2014– 2015.pdf

astronomiczne czy scenę dramatyczną)[949]. Uczniowie mogą także uczestniczyć w spotkaniach i zajęciach kilkudziesięciu różnorodnych klubów i stowarzyszeń szkolnych, takich jak na przykład: Andover Christian Fellowship (wspólnota, której celem jest prowadzenie dyskusji o charakterze religijnym i inne rodzaje aktywności związane z tą sferą), Andover Economic Society (stowarzyszenie, którego celem jest edukowanie w zakresie „międzynarodowej ekonomii i trendów na globalnych rynkach"), Andover Japanese Society (stowarzyszenie zrzeszające osoby zainteresowane kulturą japońską), Astronomy Club, Azure (kobieca grupa wokalna, śpiewająca *a cappella*), Big Idea Club (grupa, której celem jest promowanie transformatywnego myślenia poprzez prezentowanie wielkich idei, które podbiły świat, i analizowanie mechanizmów, które do tego doprowadziły), Bird Club (klub miłośników ptaków), Blue Strut (zespół tańca jazzowego), Chess Club, (klub szachowy), Computer Science Club, Country Music Club, Cryptology Club, Culinary Society, Global Nomads (zrzeszający uczniów, którzy spędzili znaczną część swojego życia poza Ameryką – w innych niż amerykańska kulturach), Gospel Choir, Guitar Club, Modern Physics Forum, Origami Club, Philomathean Society („kształtowanie u uczniów umiejętności publicznego wypowiadania się i logicznego argumentowania"), Songwriting Society (rozwijanie talentu kompozytorskiego, tworzenie własnych utworów), The Yorkies (męska grupa wokalna, śpiewająca *a cappella*)[950].

Szkoła w Andover nie jest oczywiście wyjątkiem. Podobne podejście (i możliwości finansowe) mają wszystkie elitarne szkoły średnie z internatem. Na przykład na oficjalnej stronie Choate Rosemary Hall można przeczytać: „jesteśmy, jako wspólnota, znani z wysokich standardów osiągnięć akademickich – ale skupiamy się przede wszystkim na realizacji osobistych celów (…) każdego ucznia z osobna"[951]. Szkoła dąży do rozwijania w uczniach kompetencji w zakresie krytycznego i niezależnego myślenia, komunikatywnego sposobu wypowiadania się, jak również wpojenia im pasji poznawczej[952]. I także jeśli o ten obszar chodzi, oferta zajęć jest nadzwyczajna, bo oprócz typowych przedmiotów uczniowie mają możliwość uczestniczyć w takich na przykład zajęciach jak: psychologia zaburzeń

---

[949] Katalog kursów na rok szkolny 2014/2015, wraz ze szczegółowym opisem sprzętów oraz laboratoriów, którymi dysponuje szkoła: http://www.andover.edu/Academics/Documents/COS2014– 2015.pdf

[950] Oficjalna strona szkoły Andoven Phillips Academy: http://www.andover.edu/Pages/default.aspx

[951] Oficjalna strona Choate Rosemary Hall: http://www.choate.edu/academics/curriculum/index.aspx

[952] Misja Choate Rosemary Hall: http://www.choate.edu/page.cfm?p=506

umysłowych, amerykańska dyplomacja; prawo konstytucyjne, rozwój dziecka, etyka środowiska, taoizm, Holokaust, nowoczesna Japonia: od samurajów do Sony, nowoczesny Bliski Wschód, teoria gospodarki pieniężnej, podróże duchowe, psychologia społeczna, Stany Zjednoczone w Wietnamie 1945–1975; użycie i nadużycie władzy itd.[953].

Powtórzę raz jeszcze – przedstawiłam w sposób bardzo fragmentaryczny ofertę Phillips Academy Andover (i w jeszcze bardziej powierzchownie – Choate Rosemary Hall). Jej głębsza analiza prowadzi mnie jednak do bardzo jednoznacznego wniosku: potwierdza ona elitarny charakter szkoły oraz kształtuje poczucie elitarności poszczególnych uczniów. Uczniowie uczęszczający do Andover otrzymują wszechstronne, ogólnokształcące wykształcenie, którego celem jest rozwijanie kompetencji w zakresie samodzielnego myślenia oraz działania – w poprzek istniejących formalnych podziałów (na dyscypliny wiedzy) i w poprzek tradycyjnych sposobów ujmowania problemów (przy zapewnieniu daleko idącej indywidualizacji). Rezygnacja z orientacji na linearne przekazywanie i egzekwowanie wiedzy odgrywa tutaj rolę decydującą.

Dodam, że w elitarnych szkołach średnich z internatem jedną z form kształtowania otwartej umysłowości jest pisanie esejów. Patrick J. Finn nazywa to „alfabetyzacją tekstowo-eseistyczną". Istotę jej ujmuje w sposób następujący: „Jest to zdolność do odczytywania, oceniania, analizowania i syntetyzowania pisanych tekstów oraz [co ważniejsze] formułowania w formie pisemnej własnych tez, jak również umiejętność ich analizy, rozwijania i uzasadniania". Należy również w esejach uświadomić sobie i ujawnić własne założenia, które leżą u podstaw owych tez. W konsekwencji „niespójne założenia są weryfikowane, a nieprecyzyjny język staje się jednoznaczny". Zdaniem P.J. Finna tego typu alfabetyzacja, której sednem jest pisanie esejów, „stanowi podstawę racjonalnej analizy rzeczywistości"[954]. Moim zdaniem ma też duży wpływ na kulturę intelektualną absolwentów – szczególnie jeśli porównywać ją z kulturą intelektualną absolwentów szkół typowych. W tych ostatnich placówkach, zwłaszcza tam, gdzie przeważają uczniowie z rodzin robotniczych, dominuje alfabetyzacja funkcjonalna z orientacją niemal wyłącznie na naukę pisania i czytania (nawet na etapie szkoły średniej), względnie – w wariancie bardziej „ambitnym" – alfabetyzacja informacyjna, której istotą jest przyswajanie sobie wiedzy podręcznikowej[955].

---

[953] Program nauczania Choate Rosemary Hall, http://www.choate.edu/page.cfm?p=1140

[954] P.J. Finn, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 58.

[955] Tamże, s. 59–60.

Uczestnictwo w takim programie i korzystanie z opisanej oferty oraz wiążąca się z tym konieczność spełnienia określonych wymogów intelektualnych (esej to tylko jeden z przykładów sprawdzenia predyspozycji w tym zakresie) tworzy zupełnie inne warunki tożsamościowego i intelektualnego dojrzewania, niż panują w zdecydowanej większości amerykańskich szkół publicznych. Socjalizacja i kształcenie w takiej elitarnej szkole, jaką jest Phillips Andover Academy, ma u podstaw charakter stratyfikacyjny: tworzy człowieka przeznaczonego do elity, który ma przy tym ogromne aspiracje społeczne i – przynajmniejna płaszczyźnie retorycznej – akceptuje dwa hasła swojej szkoły: *Non sibi* – „Nie dla siebie"; *Finis origine pendet* – „Koniec zależy od początku". „Idealny" absolwent elitarnych szkół średnich z internatem (niezależnie od poczucia własnej wartości czy nawet wyższości) jest przy tym osobą, która potrafi znaleźć złoty środek pomiędzy wiernością wielkim ideałom a *realpolitik*[956].

W swojej analizie aspektu elitarności amerykańskich szkół średnich z internatem P.J. Finn pisze, iż zorientowane są one na wpajanie swoim uczniom przekonania, iż zawsze muszą dominować. W rezultacie absolwenci są „pewni, że to, co wiedzą, jest zgodne z prawdą i warte poznania, że to, w co wierzą – jest nie do podważenia, a to, co podziwiają – jest warte podziwu"; ogólnie są też przekonani, że ich sposób działania i myślenia jest najlepszy z możliwych[957]. Są gotowi do przyjęcia ról w ramach elity władzy. Trzeba stwierdzić, że uczniowie i absolwenci, będąc zwolennikami podejścia merytokratycznego, są przekonani, że zasługują na zajęcie dominujących pozycji społecznych, myślą o sobie w kategoriach elit. Uważają bowiem, że posiadają najlepsze z możliwych kompetencje intelektualne, które są rozwijane poprzez ciężką pracę w codziennym życiu szkoły. Są najlepsi, więc zasługują na to, co najlepsze.

Trudno nie odnieść się w tym miejscu do krytycznych uwag podnoszonych przez wielu badaczy amerykańskich elitarnych szkół średnich z internatem; powielają zresztą one te opinie, które przytaczałam omawiając szkoły brytyjskie.

Bardzo często w ocenach pobytu w takich szkołach używa się określenia „przeżycie", które ma opisywać sytuację poddania się obowiązkowi ciężkiej pracy i presji niezwykle wysokich wymagań stawianych uczniom[958]. Tak jak szkoły brytyjskie, również i amerykańskie szkoły średnie jawią się w pewnym przynajmniej stopniu jako instytucje totalne, w których szczegółowe zasady, regulaminy i instrukcje dotyczące wszystkich aspektów życia

[956] Tamże, s. 58.
[957] Tamże.
[958] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*…, dz. cyt., s. 81.

determinują codzienność uczniów[959]. Przy tym modyfikacja zachowania uczniów osiągana jest trojako: „poprzez dyscyplinę szkoły próbują narzucić pewne typy zachowań, poprzez oddziaływanie za pomocą rytuałów i symboli próbują stworzyć pewną kolektywną lojalność (…), ponadto próbują sterować emocjonalnymi i somatycznymi potrzebami uczniów"; w konsekwencji uczniowie internalizują wartości szkoły do tego stopnia, że zewnętrzne formy kontroli są niepotrzebne[960].

Omawiając procesy socjalizacji, do jakich dochodzi w elitarnych amerykańskich szkołach średnich z internatem, Cookson i Persell stwierdzają też, że analizy poszczególnych badaczy dotyczące tego kontekstu wprawdzie koncentrują się na aspekcie znakomitych efektów akademickich i społecznych, ale pomijają nieoczekiwane czy wręcz „niezamierzone" konsekwencje tych procesów dla tożsamości młodych ludzi. Piszą o tym w sposób następujący: „Celem rytuału przejścia [w szkołach z internatem – A.G.-M.] jest stworzenie pewnego typu świadomości elity, lecz ma to swoją cenę. Elitarne szkoły średnie z internatem nie powstały po to, aby «uwolnić» młodych dorosłych. Wręcz przeciwnie, utworzono je po to, aby modelowały i kształtowały nastolatków w bardzo szczególny sposób". Przywoływani autorzy piszą tutaj o konieczności przetrwania w totalnej instytucji po to, aby osiągnąć wysoki status społeczny. Jednakże cały ten proces jest ich zdaniem w większym stopniu ubezwłasnowolniający niż wyzwalający[961].

Specyficzna „elitarna socjalizacja" w szkole średniej z internatem prowadzi przy tym do zasadniczej homogenizacji grupy uczniów pod względem wartości i stylu życia. Ich szacunek i tolerancja dla odmienności zdają się być pozorne – w rzeczywistości tkwią oni w kulturze kolektywnego narcyzmu, której założeniem jest idealizacja własnej grupy, czyli tej, z którą się identyfikują[962]. Występują tutaj także pierwsze symptomy zjawiska zwanego „bluszczowym upośledzeniem" (ang. *ivy retardation*) (określenie nawiązu-

---

[959] Por. analizy przeprowadzone przez P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 126–132.

[960] Tamże, s. 132.

[961] Tamże, s. 20–21.

[962] Warto w tym kontekście odwołać się do koncepcji *third culture kid* (dosłownie: dzieciak trzeciej kultury) Davida C. Pollocka, opisującej osoby, które znaczną część dzieciństwa spędziły z dala od domu rodzinnego. Pisze on w tym kontekście: „TCK posiada dyspozycje do wejścia w relacje ze wszystkimi rodzajami kultur, ale nie ma pełnej przynależności do żadnej z nich, mimo że elementy każdej z tych kultur mogą być zasymilowane z doświadczeniem życiowym takiej osoby. Poczucie przynależności TCK znajduje w relacji z innymi posiadającymi takie same doświadczenia" – w tym przypadku doświadczenie elitarnej szkoły z internatem. D.C. Pollock, R.E. Van Reken, *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds*, London 2009, s. 13.

jące do nazwy grupy Ivy League – zrzeszającej najlepsze uniwersytety)[963], którego podstawą jest ekskluzywna kultura i język, uniemożliwiające absolwentom takich uniwersytetów jak na przykład Yale komunikację z osobami spoza elitarnego kręgu[964].

Warto przy tym ująć zagadnienie funkcjonowania elitarnych szkół średnich z internatem w szerszym kontekście transformacji dzieciństwa. Oto, stanowiąca istotę procesów rekrutacyjnych – orientacja na najlepsze uczelnie wyższe – a co za tym idzie, na wszechstronne „mierzenie" osiągnięć kandydatów (czy to przez porównywanie wyników testów czy „jakości charakteru"), spowodowała, że dzieciństwo stało się „bardziej konkurencyjne i bardziej skoncentrowane wokół wytwarzania możliwych do zaprezentowania osiągnięć". Przy tym każdy nowy rocznik kandydatów przyjętych do najlepszych uniwersytetów stanowi „produkt misternej organizacyjnej maszynerii, którą klasy wyższe całkowicie świadomie zaprojektowały po to, aby przekazać elitarnym koledżom to, czego oczekują"[965]. Integralną częścią owej maszynerii są szkoły z internatem.

W konkluzji można za P.J. Finnem powtórzyć: „Elitarne szkoły średnie z internatem [w Stanach Zjednoczonych – A.G.-M.] rozwijają u swoich uczniów świadomość klasową i solidarność klasową, poczucie własnej wartości i uprawomocnienia, pewność odnośnie do wyznawanych przez siebie wartości, posiadanej wiedzy i przekonań, jak również wiarę w merytokrację. Wyposażają swoich uczniów w kapitał kulturowy i społeczny (…). Uwewnętrznione przez nich cechy i kompetencje działają w interesie tych, którzy pochodzą bądź z kręgów elity władzy, bądź z grup do niej aspirujących[966]". Ponadto, jak ujmują to w odniesieniu do rzeczywistości amerykańskiej Cookson i Persell: „Kapitał kulturowy, który uczniowie uzyskują w szkołach z internatem, stanowi ogromną skarbnicę kompetencji i symboli statusu, która może być wykorzystana w przyszłym życiu. Przy czym (…) klasyczny program szkolny sprawia (…), że absolwenci są zdolni do walki na rynku idei, kompetentni, a przy tym niezwykle błyskotliwi"[967].

---

[963] W. Deresiewicz, *The Disadvantages of an Elite Education*, „The American Scholar" 1 June 2008, https://theamericanscholar.org/the-disadvantages-of-an-elite-education/

[964] Tamże.

[965] M.L. Stevens, *Creating a Class. College Admissions and the Education of Elites*, London 2007, s. 247.

[966] P.J. Finn, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 59.

[967] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 30.

6 Elitarne szkoły średnie w Japonii – ruchliwość konkurencyjna w systemie testów i egzaminów

Elitarne szkolnictwo średnie w Japonii przypomina – doprowadzony do ekstremum – wariant francuskiego szkolnictwa tego samego szczebla (chociaż należy zauważyć, że między tymi systemami istnieje też wiele różnic)[968]. Trzeba wyjść jednak od stwierdzenia, że w przekonaniu Japończyków ich kraj stanowi jedyną w swoim rodzaju „supermerytokrację", istotą której jest edukacja, wraz z stanowiącym wręcz jej istotę konkurencyjnym systemem egzaminów oraz rankingowaniem szkół i uniwersytetów (niekiedy wręcz dla podkreślenia roli, jaką w społeczeństwie japońskim odgrywają egzaminy, określa się je mianem społeczeństwa egzaminacyjnego)[969]. Merytokratyczny charakter japońskiej edukacji „nie jest postrzegany tylko jako odzwierciedlenie japońskiego porządku społecznego, lecz jako podstawowa siła napędowa (…) społeczeństwa japońskiego"[970]. Panuje przy tym powszechne przekonanie, że wyniki w tej sferze są zarówno miarą życiowych sukcesów, jak i niepowodzeń człowieka[971]. W związku z tym Japończycy są przekonani, że japońska wersja merytokracji stanowi antytezę społeczeństwa klasowego, i to mimo iż występują w nim bardzo wyraźne procesy stratyfikacji. Zakłada się przy tym, że „niezależnie od społeczno-ekonomicznego pochodzenia jednostki nie istnieje inna droga uzyskania sukcesu niż poprzez zdobywanie kredencjałów edukacyjnych"[972].

Główną rolę w organizacji porządku społecznego i systemu stratyfikacji społecznej odgrywają w Japonii uniwersytety. Decydującą rolę w kreowaniu elit japońskich odgrywa „wielka piątka" uniwersytetów. Najbardziej prestiżowym jest tokijski Tōdai – (Tōkyō-daigaku) (wydział prawa tego uniwersytetu jest w Japonii wręcz symbolem elitarnej edukacji). Na drugim miejscu w owej hierarchii znajduje się Kyoto University (nazywany

---

968 M. Hartmann, *Elites and Power Structure*..., dz. cyt., s. 318.
969 S. Yoneyama, *The Japanese High School: Silence and Resistance*, London 1999, s. 45.
970 Tamże.
971 Tamże.
972 Tamże, s. 48.

również Kyodai), dalej zaś plasują się: Hitotsubashi University, Waseda University, Keiō Gijuku Daigaku (Keio University) (trzy pierwsze to placówki państwowe, dwie ostatnie – prywatne). Funkcja społeczna tych instytucji jest paralelna względem tej, jaką spełniają brytyjskie uniwersytety – Oxford i Cambridge[973]. Ich dyplom jest wręcz najwyższym potwierdzeniem wartości społecznej człowieka, a także decyduje o przyszłym powodzeniu życiowym.

Carmen Schmidt pisze w tym kontekście, że o ile w zachodnich społeczeństwach – z uwagi na demokratyzację dostępu do edukacji wyższej – społeczne znaczenie posiadania dyplomu uczelni wyższej (nawet tej najlepszej) uległo pewnemu zmniejszeniu, o tyle japoński system edukacyjny funkcjonuje wprost przeciwnie: „Japonia utrzymała ścisły system kredencjalizmu, i funkcjonuje tam jasno określona i dobrze wszystkim znana hierarchia uniwersytetów [a w konsekwencji – uzyskiwanych dyplomów], której podstawą jest reputacja poszczególnych placówek akademickich"[974]. Można więc powiedzieć, że to miejsce uniwersytetu w rankingu decyduje o miejscu w życiu społecznym jego absolwentów.

Powtórzmy tutaj raz jeszcze: „wykształcenie stanowi najważniejsze kryterium selekcyjne, jeśli chodzi o możliwość zajęcia miejsca w elicie"[975], przy czym instytucje rządowe oraz wielkie korporacje są zainteresowane wyłącznie kandydatami posiadającymi dyplom najlepszych uniwersytetów[976]. Potwierdzają to przeprowadzone w roku 2003 badania dotyczące wykształcenia członków japońskiej elity. Objęto nimi 223 osoby zajmujące najwyższe stanowiska w najważniejszych sektorach życia społecznego (polityka, biurokracja, biznes i ekonomia, mass media). Okazało się, że aż 78,5% z nich uzyskało wykształcenie na jednym z uniwersytetów należących do tzw. „wielkiej piątki". Prymat uniwersytetu Todai jest tutaj niepodważalny: wywodzi się z niego aż 41,3% osób z grupy objętej badaniami, a z samego wydziału prawa tegoż uniwersytetu – 28,3%[977]. Wprost zdumiewające są dane dotyczące udziału absolwentów uniwersytetu tokijskiego w sferach rządowej biurokracji najwyższego szczebla: aż 61,1% osób z tej grupy posiada dyplom tego uniwersytetu, a 52,8% – wydziału prawa tej placówki akademickiej[978].

---

[973] C. Schmidt, *Education and elite recruitment in Japan*, [w:] D. Junker, W. Mausbach, M. Thunert. *State and Market In a Globalized World: Transatlantic Perspectives,* Heidelberg: Winter, 2009, s. 227–228; por. też: M. Hartmann, *Elites and Power Structure…*, dz. cyt., s. 318.

[974] Tamże, s. 226.

[975] Tamże, s. 237.

[976] Tamże.

[977] Tamże, s. 240.

[978] Tamże, s. 241.

Jaką rolę w takim systemie odgrywa szkolnictwo średnie? Czy w omawianym kontekście japońskiej edukacji można mówić o elitarnych szkołach średnich? Odpowiedź na drugie z powyższych pytanie jest zdecydowanie twierdząca. Oto bowiem w sytuacji, gdy japońskie szkoły średnie podlegają nieustannemu rankingowaniu, bycie przyjętym do określonej wyższej szkoły średniej (odpowiednika polskiego liceum) decyduje o możliwości odniesienia w przyszłości sukcesu edukacyjnego. W praktyce okazuje się bowiem, że miejsce szkoły w rankingu koresponduje z prestiżem uniwersytetu, do którego można zostać przyjętym po jej ukończeniu[979]. Ponadto młodzi Japończycy dostosowują swoje aspiracje edukacyjne do prestiżu szkół, do których się dostali[980]. Można w tym kontekście mówić wręcz o homologii.

Tylko najwyżej plasujące się w rankingach szkoły średnie, a więc te, które uznawane są w Japonii za placówki elitarne, są w stanie odpowiednio przygotować swoich uczniów do egzaminów wstępnych na najlepsze uniwersytety. Dodam przy tym, że poziom wymagań stawianych podczas tych egzaminów jest niezwykle wysoki. Zorientowane są one na sprawdzanie znajomości milionów faktów (narzędziem weryfikacji są tu testy) oraz umiejętności rozwiązywania różnego typu zadań matematycznych, jak również z zakresu nauk przyrodniczych. W rezultacie szkoły te nie wykazują w okresie przygotowawczym zainteresowania rozwojem kompetencji twórczych jednostek poddawanych kształceniu[981] (np. jeden z testów z zakresu geografii, który był elementem egzaminu do prestiżowego uniwersytetu, w całości dotyczył wiedzy na temat rzeki Ren[982]). Dodam, że egzaminy w ramach szkolnictwa japońskiego w niczym nie przypominają testów na inteligencję, co jest związane także z faktem, iż w świadomości tego społeczeństwa nie przywiązuje się wagi do talentu czy ilorazu inteligencji. Istnieje natomiast w społeczeństwie japońskim ogromna wiara w to, że wysiłek włożony w przygotowania do egzaminów musi przynieść sukces[983].

---

[979] S. Yoneyama, *The Japanese High School*…, dz. cyt., s. 45.

[980] H. Nakanishi, *A Study of Junior High School Students' Educational Aspirations in Present-Day Japan, with a Focus on Tracking and Pre-Entry Effect*, "Proceedings 13" 2011, s. 123, http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/51431/1/Proceedings13_14Nakanishi.pdf

[981] C. Schmidt, *Education and Elite Recruitment*…, dz. cyt., s. 234; w moim tekście pomijam fenomen *juku* i *yobiko* – prywatnych szkół przygotowujących do egzaminów wstępnych w Japonii; por. np. N. Ukai Russel, *The Role of the Private Sector in Determining National Standards: How Juku Undermine Japanese Educational Authority* [w:] G. DeCoker (ed.), *National Standards and School Reform in Japan and the United States*, New York 2002, s. 158–176.

[982] T.P. Rohlen, *Japan's High Schools*, Berkeley 1983, s. 99.

[983] Y. Takeuchi, *The Self-activating entrance examination system – its hidden and its correspondence with the Japanese „salary men"*, "Higher Education" 1997, No. 34, s. 190.

Trzeba przy tym pamiętać, że w Japonii „żadne wydarzenie w życiu, może z wyjątkiem zawarcia małżeństwa, nie determinuje biegu życia młodego człowieka w takim stopniu, jak egzaminy wstępne, i nic, włączając w to małżeństwo, nie wymaga tak wielu lat planowania i ciężkiej pracy”[984]. Jednocześnie przy tym wydarzenie to – nazywane z uwagi na poprzedzający je ogromny wysiłek przygotowawczy oraz ogromną presję ze strony środowiska szkolnego i rodzinnego „egzaminacyjnym piekłem” – uosabia „rygorystyczną rywalizację” i jest dla Japończyków wręcz, powtórzę ponownie, symbolem „edukacyjnej merytokracji” [985]. Istnieje bowiem przekonanie, że „wszyscy uczniowie mają równe szanse życiowe, niezależnie od ich pochodzenia społecznego czy przynależności klasowej”[986]. Takie podejście wpisuje się z kolei w japońskie rozumienie pojęcia egalitaryzmu, które różni się od zachodniego. Japończycy uważają bowiem, że egalitaryzm istnieje wówczas, gdy dostęp do sukcesu jest dla wszystkich równy z „transparentnymi hierarchiami” i jasno sprecyzowanymi, możliwymi do osiągnięcia standardami[987].

Japońskie egzaminy wstępne do uniwersytetów w żadnym razie nie mają znamion „rytuałów przejścia”. Jest to, oparty na testowaniu, „anonimowy sposób różnicowania ludzi, którzy są oceniani (i porównywani) w kategoriach policzalnych”[988]. Odwołując się do pojęć zaproponowanych przez Michela Foucaulta, można powiedzieć, że stanowią one formę „normalizującego szacowania” i „hierarchicznej obserwacji”[989].

Specyfika japońskiego systemu przygotowań do egzaminów wstępnych i fakt, że w decydujący sposób wpływa on na biografie młodych ludzi, były przyczyną tego, że w kraju tym ukształtował się nowy typ jednostki – *jukensei* (osoba przygotowująca się do egzaminów wstępnych). Jest to „zinstytucjonalizowany społeczny typ młodego człowieka, zobowiązanego do dyscyplinowania swojego codziennego życia i skoncentrowania się na swojej nauce już na rok przed przystąpieniem do rzeczywistego egzaminu”[990]. Taki człowiek jest zorientowany na permanentną samokontrolę[991]. Przy

---

[984] T. Blumenthal, *Japan's Juken Industry*, “Asian Survey” 1992, Vol. 32, No. 5, s. 448.

[985] T. Kariya, *From credential society to „learning capital” society: the rearticulation of class formation in Japanese education and society* [w:] H. Ishida, D.H. Slater (eds), *Social Class in Contemporary Japan: Structures, Sorting and Strategies*, New York 2009, s. 87.

[986] Tamże.

[987] A. Okada, *The Historical Transformation of the Concept of Equality of Educational Opportunity in Post-war England and Japan*, 2013, s. 25, http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/74627/1/isj0201_okada.pdf

[988] Y. Takeuchi, *The Self-activating entrance examination system...*, dz. cyt. s. 187.

[989] Por. tamże.

[990] Tamże, s. 188.

[991] Tamże.

tym, jak wskazuje Yo Takeuchi, w przypadku Japonii kryteriami selekcji społecznej lub autoeliminacji (poprzez redukcję aspiracji) nie są – jak to ma miejsce na przykład we Francji – różnice kulturowe związane z pochodzeniem klasowym; tutaj czynnikiem selekcji są egzaminy wstępne, najpierw do szkoły średniej, a potem – do wyższej[992].

Symbolem elitarnego szkolnictwa średniego w Japonii są dwie prywatne szkoły średnie dla chłopców: Nada i Kaisei Academy. Thomas Rohlen o pierwszej z nich pisze w następujący sposób: „Tym, co odróżnia Nadę od innych szkół tego typu, jest to, iż stanowi ona doskonale naoliwioną maszynę służącą do produkowania osiągających sukcesy kandydatów do najwspanialszych, rozkwitających uniwersytetów Japonii. Spełnia ona podobną znaczącą jak [brytyjskie] Eton i Harrow czy [amerykańskie] Groton – rolę tworzenia przyszłej elity narodowej. Stanowi ona uosobienie elitarnej szkoły japońskiej[993]" (co ciekawe powstała ona dopiero w roku 1928, przy czym wówczas uczyli się w niej chłopcy wywodzący się z rodzin wysoko postawionych w hierarchii społecznej, którzy nie dostali się do publicznych prestiżowych szkół średnich w rejonie Kobe[994]). Jej absolwentami byli między innymi: laureat Nagrody Nobla w dziedzinie chemii Ryōji Noyori, szereg członków parlamentu japońskiego, uznani pisarze, tacy jak Shusaku Endo, Ramo Nakajima, Genichiro Takahashi i wiele innych znakomitości.

Równie wielki prestiż w społeczeństwie japońskim ma Kaisei Academy, założona w roku 1871, której motto wyrażone jest w słowach: „pióro jest silniejsze od miecza"[995]. Absolwentami tej z kolei placówki byli między innymi: były rektor tokijskiego Uniwersytetu Medycznego Miwa Tetsuro, minister edukacji – Ryogo Hashimoto, premier Japonii w latach 1934–1936 – Okada Keisuke, a także wielu uznanych pisarzy i poetów, polityków i prezydentów korporacji[996].

Egzaminy wstępne do obu tych szkół mają niezwykle konkurencyjny charakter, placówki te przyjmują bowiem najlepszych z najlepszych kandydatów. Nic więc dziwnego, że wielu bogatych rodziców posyła swoje dzieci do najlepszych prywatnych szkół średnich pierwszego stopnia (odpowiedników polskiego gimnazjum), które skutecznie przygotowują do tych egzaminów. Ta ich cecha sprawia, że zaczęły być nazywane „elewatora-

---

[992] Tamże, s. 190.

[993] T. Rohlen, *Japan's High Schools...*, dz. cyt., s. 21.

[994] K. Okano, M. Tsuchiya, *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, Cambridge 1999, s. 94.

[995] Oficjalna strona szkoły Kaisei Junior and Senior High School, http://kaiseigakuen.jp

[996] *The Kaisei Academy*: https://kaiseigakuen.jp/en/school_profile_2014.pdf

mi”[997], bowiem – jak ujmuje to Akito Okada – ich ukończenie daje niemalże „gwarantowany wstęp” do prestiżowych prywatnych szkół wyższego szczebla, a to z kolei zwiększa prawdopodobieństwo przyjęcia do najlepszych uniwersytetów[998].

Podsumowując powyższe rozważania, warto przytoczyć opinię Geralda K. LeTendre, Rogera Geertza Gonzaleza i Takako Nomiego, którzy twierdzą, iż w Japonii istnieje „wyraźna stratyfikacja systemu szkolnictwa średniego i bardzo ostra konkurencja o przyjęcie do elitarnych szkół średnich”[999].

Trzeba dodać, że prestiż japońskich szkół średnich wynika wyłącznie z prestiżu uniwersytetów, w których placówki te zdołają ulokować swoich absolwentów (w związku z tym zarówno elitarne uniwersytety, jak i elitarne szkoły średnie są zainteresowane uprawomocnianiem ideologii, która reprezentuje ich wspólne interesy; a punktem centralnym owego systemu są egzaminy wstępne)[1000]. I właśnie te dwie szkoły, Nada i Kaisei, szczycą się największymi w Japonii sukcesami, jeśli chodzi o liczbę absolwentów, którzy dostali się na najbardziej prestiżowe uniwersytety – jak również zajmują najwyższe miejsca we wszelkiego typu rankingach[1001]. Wyznacznikiem elitarności tych placówek jest zatem, zgodnie z logiką funkcjonowania edukacji, liczba absolwentów przyjętych do elitarnych uniwersytetów. Przyciągają one najlepszych uczniów z niższych szkół średnich, a to z kolei w jeszcze większym stopniu zwiększa ich szanse, jeśli chodzi o umieszczanie absolwentów na najlepszych uniwersytetach. Te sukcesy z kolei podnoszą ich prestiż, jeszcze bardziej zwiększając zainteresowanie nauką w ich murach wśród najlepszych uczniów. Koło się zamyka.

W tym kontekście dominującą pozycję szkół Nada i Kaisei pokazać można na przykładzie sukcesów rekrutacji do uniwersytetu tokijskiego – Todai. Oto w roku 1991 szkoła Nada zdołała umieścić w tym najbardziej

---

[997] D.H. Slater, *The „new working class” of urban Japan” socialization and contradiction from middle school to the labor market* [w:] H. Ishida, D.H. Slater (eds), *Social Class in Contemporary Japan...*, dz. cyt., s. 166.

[998] A. Okada, *Education Reform and Equal Opportunity in Japan*, “Journal of International and Comparative Education” 2012, Vol. 1, Issue 2, s. 122, http://crice.um.edu.my/downloads/4Okada.pdf

[999] G.K. LeTendre, R. Geertz Gonzalez, T. Nomi, *Feeding the Elite: The Evolution of Elite Pathways from Star High Schools to Elite Universities*, “Higher Education Policy” 2006, No. 19, s. 7–30, http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v19/n1/full/8300108a.html (wersja html – bez stron).

[1000] Tamże.

[1001] Na temat elitarności tych szkół i sukcesów ich absolwentów w egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie zob. także: J.M. Ramseyer, E.B. Rasmusen, *Lowering the Bar to Raise the Bar: Licensing Difficulty and Attorney Quality in Japan*, “The Journal of Japanese Studies” 2015, Vol. 41, No. 1, s. 125–127.

elitarnym uniwersytecie aż 101 ze swoich 225 absolwentów, a Kaisei – 191 z 396. G.K. LeTendre, R. Geertz Gonzalez i T. Nomi zwracają w tym kontekście uwagę na znacznie większą „koncentrację elitarności" w Japonii w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi; oto bowiem w roku 1992 znakomita amerykańska szkoła średnia Phillips Academy umieściła 42 ze swoich 1223 absolwentów na University of Harvard, a inna elitarna placówka Phillips Exeter – 54 ze swoich 996 absolwentów[1002].

Te dwie elitarne japońskie szkoły średnie osiągały nadzwyczajne sukcesy w dziedzinie umieszczania swoich absolwentów na uniwersytecie tokijskim i w XXI wieku. I tak w roku 2004 z 3102 nowo przyjętych do uniwersytetu tokijskiego 166 osób posiadało dyplomy ukończenia najlepszej wówczas szkoły średniej – prywatnej szkoły dla chłopców Kaisei, a 100 było absolwentami Nada (warto dodać, że w tymże roku istniało w Japonii 5429 szkół średnich[1003]). Z kolei według danych dla roku 2012 ze szkoły Nada do uniwersytetu tokijskiego zostało przyjętych 98 absolwentów (z ogółem 219), zaś z Kaisei 203 (z ogółem 400). Oprócz nich jeszcze tylko dwie inne średnie szkoły japońskie osiągnęły względnie porównywalne rezultaty, tj. zdołały w tym samym roku umieścić więcej niż 80 swoich absolwentów na tym uniwersytecie, zaś trzy następne w kolejności – powyżej 60[1004]. Wreszcie dane dla roku 2013 wskazują na utrzymującą się dominującą pozycję szkół Nada i Kaisei. I tak na uniwersytet w Tokio przyjętych zostało 105 z 224 absolwentów szkoły Nada i 177 z 399 absolwentów Kaisei Academy[1005].Tylko jeszcze jedna ze szkół zdołała umieścić w Todai więcej niż 100 absolwentów (Tsukuba Komaba – 103 ze 163); była też jedna placówka, z której 80 absolwentów dostało się do tego uniwersytetu, i pięć takich, które ulokowały w nim 60 ze swoich byłych uczniów[1006]. W latach 2012–2014 aż 531 absolwentów Kaisei Academy zostało przyjętych do uniwersytetu tokijskiego, a do najlepszych prywatnych uniwersytetów Keio i Waseda odpowiednio – 576 i 657[1007].

[1002] Tabela 5. *Top feeder schools in the US and Japan enrolled and number to Harvard or Tokyo University* [w:] G.K. LeTendre, R.G. Gonzalez, T. Nomi (eds), *Feeding the Elite*..., dz. cyt.

[1003] C. Schmidt, *Education and Elite Recruitment*..., dz. cyt., s. 232.

[1004] Ogólnojapoński ranking szkół średnich dla roku 2012: http://koukouranking.blog17.fc2.com/blog-category-125.html

[1005] Ogólnojapoński ranking szkół średnich dla roku 2013, http://koukouranking.blog17.fc2.com

[1006] Ogólnojapoński ranking szkół średnich dla roku 2013, http://koukouranking.blog17.fc2.com/blog-category-126.html

[1007] Profil szkoły The Kaisei Academy na lata 2012–2014, https://kaiseigakuen.jp/en/school_profile_2014.pdf

Warto zwrócić tutaj uwagę, że absolwenci najlepszych japońskich elitarnych szkół średnich podejmują także naukę na prestiżowych uniwersytetach amerykańskich. Pokazują to statystyki dotyczące losów absolwentów szkoły Kaisei. I tak na przykład w 2015 roku 17 spośród nich kontynuowało kształcenie w Stanach Zjednoczonych, przy tym jedna z tych osób została przyjęta na Harvard, a pozostałe na Brown University, Boston University, University of California w Los Angeles, College of William and Mary[1008]. Rok wcześniej jeden z absolwentów dostał się do Harvardu, a pozostali spośród tych, którzy wybrali kształcenie w USA – do Yale i Princeton[1009].

Dodam w tym miejscu za Carmen Schmidt dane, z których wynika, iż w 2005 roku na dziesięć najbardziej prestiżowych japońskich szkół średnich osiem było placówkami kształcącymi wyłącznie chłopców, jedna była placówką koedukacyjną, a jedna – przeznaczoną wyłącznie dla dziewcząt[1010]. W najnowszym rankingu najlepszych japońskich wyższych szkół średnich (dane dla roku 2015) na czele listy znajduje się Nada, a na drugim miejscu – Kaisei[1011]. O wysokim poziomie nauczania tych dwóch szkół świadczą także wyniki ich uczniów osiągane w ogólnoświatowych olimpiadach matematycznych dla szkół średnich. Przytoczę tylko niektóre dane: oto w roku 2014 medal brązowy zdobył uczeń szkoły Kaisei, medal srebrny w 2013 – uczeń szkoły Nada. Z kolei w 2012 roku uczeń Kaisei zdobył srebrny medal, a uczniowie szkoły Nada – srebrny i brązowy (podobne sukcesy uczniowie osiągali także w poprzednich latach)[1012]. Z kolei w 2012 roku podczas międzynarodowej olimpiady w dziedzinie fizyki japońscy uczniowie wyższej szkoły średniej zdobyli pięć medali, z czego reprezentanci szkoły Nada – jeden złoty i dwa srebrne, a reprezentant Kaisei – złoty medal[1013]. Wreszcie podczas olimpiady informatycznej w 2014 roku

---

[1008] Tabele zawierające dane dotyczące przyjęć absolwentów Kasiei Academy w amerykańskich uniwersytetach w roku 2015, http://kaiseigakuen.jp/wp/wp-content/uploads/2015/05/shinro272.pdf

[1009] Tabele zawierające dane dotyczące przyjęć absolwentów Kasiei Academy w amerykańskich uniwersytetach w roku 2014, http://kaiseigakuen.jp/wp/wp-content/uploads/2014/10/shinro261.pdf

[1010] C. Schmidt, *Education and Elite Recruitment...*, dz. cyt., s. 232.

[1011] Ranking japońskich szkół średnich za rok 2015, http://kintaro.boy.jp/AW04–010/sozai/html/sinnhennsati%20zennkoku.html

[1012] Wyniki japońskich uczestników japońskiej olimpiady matematycznej na poziomie szkoły średniej, http://www.imojp.org/laureler/imo/record_imo.html

[1013] Laureaci międzynarodowej olimpiady z fizyki na poziomie szkół średnich, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, http://www.mext.go.jp/english/topics/1326917.htm

srebrne medale zdobyli: jeden uczeń ze szkoły Nada i jeden z Kaisei[1014], a w tymże samym roku podczas olimpiady z zakresu nauk o ziemi uczeń szkoły Nada zdobył złoty medal[1015].

Istotą kształcenia na poziomie szkoły średniej jest w Japonii, jak już kilkakrotnie pisano, przygotowywanie do egzaminów wstępnych. Stąd szkoła średnia, w tym oczywiście także i placówki o charakterze elitarnym, kształtuje – w socjalizacyjno-selekcyjnym kontekście swojego działania – jednostki o określonej tożsamości. Shoko Yoneyama przywołuje tutaj pogląd Takeuchi, że u uczniów „nieustannie wystawianych na współzawodnictwo i skoncentrowanych na wygranej (…) rozwija się «biurokratyczny duch» w «posłusznym ciele»"[1016]; zdaniem Takeuchi osoby takie są „pozbawione silnej woli i charakteru, (…) kształtowane [są] w taki sposób, aby kontrolować siebie samych; pracują one sumiennie i są zorientowane na współpracę z innymi, dostosowują swoje działanie do zewnętrznych potrzeb i potrafią poświęcić się dla projektu, nawet jeśli nie znajdują w tym (…) sensu"[1017]. W konsekwencji, jak pisze krytycznie Yoneyama, supermerytokracja wytwarza jednostki o bardzo jednoznacznym (*de facto* – mało skomplikowanym) charakterze, który dostosowuje się do potrzeb korporacyjnej Japonii, wytwarza ona też osobowość akceptującą „kierowanie przez program odgórny" lub „oczekującą na instrukcje"[1018]. Japońskie szkoły średnie oskarżane są przez zachodnich krytyków o to, iż uczniowie traktowani są w nich jak automaty, zaś proces kształcenia jest w nich „ekstremalnie sformalizowany, surowy i autokratyczny". Relacje między nauczycielami a uczniami są hierarchiczne, biurokratyczne, „na dystans" i bezosobowe[1019].

Jednocześnie trzeba dodać, że nawet jeśli Japończykom wydaje się, że ich system jest sprawiedliwy, to nie przesądza to jeszcze o tym, że tak jest w istocie. W związku z faktem, iż dostęp do elitarnej edukacji jest bardzo ograniczony (znaczącą rolę grają tu takie czynniki jak płeć czy dochód kandydata), „elity w Japonii wywodzą się z bardzo wąskiego kręgu i cechuje je samoreprodukcja"[1020]. I dotyczy to zarówno elitarnego szkolnictwa średniego, jak i wyższego (studenci uniwersytetu Todai pochodzą z najbo-

---

[1014] Laureaci międzynarodowej olimpiady z informatyki na poziomie szkół średnich, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, http://www.mext.go.jp/english/topics/1354141.htm

[1015] Laureaci międzynarodowej olimpiady z nauk o ziemi na poziomie szkół średnich, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, http://www.mext.go.jp/english/topics/1354142.htm

[1016] Por. S. Yoneyama, *The Japanese High School*..., dz. cyt., s. 53.

[1017] Tamże.

[1018] Tamże,.

[1019] E. Smith, *Analysing Underachievement in the School*, London 2005, s. 26.

[1020] C. Schmidt, *Education and Elite Recruitment*..., dz. cyt., s. 247.

gatszych rodzin japońskich). Zdaniem Heidi Knipprath „socjoekonomiczny status rodziców odpowiada statusowi szkoły”[1021] (analizując sytuację rodzin, których dzieci uczęszczają do najbardziej prestiżowych szkół średnich, Norimitsu Onishi zauważa, że zwykle ojciec zajmuje wysokie stanowisko, które przynosi mu wysoki dochód, natomiast matka w całości poświęca się wychowaniu dziecka[1022]).

Tylko pozornie przyjęcia do najlepszych szkół średnich i uniwersytetów odbywają się na podstawie obiektywnych kryteriów. W praktyce kryteria te tworzą „iluzję sprawiedliwości, ukrywającą zdecydowane preferencje na rzecz chłopców pochodzących z wyższych klas społecznych”[1023].

Japonia jest przykładem takiego kraju, w którym wystąpiło zjawisko prywatyzacji sukcesu edukacyjnego, a szczególną rolę w tym zakresie odegrały elitarne szkoły średnie. Demokratyzacja dostępu do wyższego szkolnictwa średniego spowodowała zdecydowane zwiększenie roli wewnętrznej stratyfikacji tych szkół w determinowaniu możliwości sukcesu edukacyjno-społecznego uczniów (w roku 2011 w Japonii do szkół średnich uczęszczało 97,9% populacji młodzieży w wieku lat 15, mimo że w tym kraju nie ma obowiązku szkolnego[1024]). Przy czym to prywatne elitarne szkoły średnie pozyskują dla siebie – dzięki egzaminom wstępnym o silnie konkurencyjnym charakterze – uczniów dysponujących największym potencjałem akademickim i pochodzących z rodzin o najwyższym statusie[1025]. Tak to ujmuje Takehiko Kariya: „na podstawie takich egzaminów wstępnych (…) uczniowie dostają się do różnych szkół, tworząc jasną hierarchię instytucji według wyników egzaminów nowo przyjętych”[1026]. I właśnie tak pojmowana selektywność stanowi źródło elitarnego statusu tych szkół, który potwierdzany jest w sposób ostateczny możliwościami, jakie dostarczają one swoim absolwentom w sferze przyszłej uniwersyteckiej edukacji[1027].

Rolę elitarnych prywatnych szkół średnich w społeczeństwie japońskim trzeba odnieść do jednego jeszcze, interesującego z socjologicznego punktu widzenia, kontekstu. Oto w nieodległej jeszcze przeszłości to nauka w naj-

---

[1021] H. Knipprath, *Quality and Equity: Japanese Education in Perspective*, Appeldorn 2005, s. 19.

[1022] N. Onishi, *Revival in Japan Brings Widening of Economic Gap*, “The New York Times” 2006, 16 of April, http://www.nytimes.com/2006/04/16/world/asia/16japan.html?pagewanted=all

[1023] C. Schmidt, *Education and Elite Recruitment...*, dz. cyt., s. 246–247.

[1024] T. Kariya, *From credential society...,* dz. cyt., s. 247.

[1025] T. Kariya, *Japanese solutions to the equity and efficiency dilemma? Secondary schools, inequity and the arrival of ‘universal’ higher education*, “Oxford Review of Education” 2011, Vol. 37, No. 2, s. 245.

[1026] Tamże, s. 248.

[1027] Tamże.

lepszych publicznych (a nie prywatnych) wyższych szkołach średnich maksymalizowała szanse Japończyków na kształcenie się w elitarnej placówce uniwersyteckiej, przy czym dostęp do tych szkół nie był znacząco związany z pochodzeniem rodzinnym uczniów[1028]. Istniała hierarchia szkół publicznych oparta o ich selektywność i możliwości umieszczania swoich absolwentów na najlepszych uniwersytetach. W drugiej połowie lat sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych rząd przeprowadził – z pewnym przynajmniej powodzeniem – reformy zmierzające do eliminacji w sektorze publicznego szkolnictwa średniego wewnętrznego zróżnicowania pod względem prestiżu poszczególnych placówek. Istotą tych reform było wprowadzenie kryterium „przypadkowości" w naborze do szkół w obrębie jednego okręgu szkolnego (do jednej i tej samej szkoły dostawali się uczniowie uzyskujący bardzo różne wyniki podczas egzaminów)[1029]. Niezamierzone skutki takiego egalitarystycznego w swojej istocie kroku były zaskakujące. Oto poszukujący szybkiej ścieżki sukcesu dla swoich dzieci rodzice zaczęli umieszczać je w szkołach prywatnych, których poziom nauczania i ranga rosły z każdym rokiem. Konsekwencje okazały się bardzo spektakularne: o ile jeszcze w roku 1960 na dwadzieścia najlepszych – pod względem tego kryterium, jakim było umieszczanie swoich absolwentów w uniwersytecie tokijskim – szkół średnich tylko dwie były placówkami prywatnymi, o tyle w roku 1993 prywatnych było aż 15[1030]. Ponadto warto zauważyć, że w latach 1967–1974 liczba absolwentów publicznych szkół średnich, którzy dostali się do uniwersytetu tokijskiego, spadła aż o 34%[1031]. Dalszą tego konsekwencją było to, że placówki prywatne osiągnęły najwyższe pozycje we wszystkich rankingach szkolnictwa średniego, co spowodowało gwałtowny wzrost zainteresowania nimi wśród wysoko sytuowanych rodziców. T. Kariya nazywa to zjawisko „ucieczką najinteligentniejszych" ze szkół publicznych (*bright flight*)[1032]. W ten sposób w elitarnych placówkach nastąpiła koncentracja najlepszych uczniów.

Jednocześnie przy tym w sytuacji przyjęcia przez prywatne szkoły średnie roli głównych „dostarczycieli" studentów do najlepszych uniwersytetów – zaczęła być widoczna korelacja pomiędzy sukcesem edukacyjnym a pochodzeniem rodzinnym. T. Kariya uważa, że oznacza to koniec systemu merytokratycznego[1033]. Do szkół prywatnych dostają się – jak już o tym

---

[1028] Por. T. Kariya, J.E. Rosenbaum, *Bright Flight: Unintended consequences of Detracting Policy in Japan*, "American Journal of Education" 1999, Vol. 107, No 3, s. 211.

[1029] Tamże, s. 211.

[1030] Tamże, s. 211.

[1031] Por. tamże, s. 216.

[1032] Tamże.

[1033] T. Kariya, *Japanese solutions to the...*, dz. cyt., s. 248.

pisano – najlepsi z najlepszych, a sukcesy tych placówek w zakresie kształtowania przyszłych losów absolwentów wynikają w dużej mierze z homogeniczności populacji uczniowskiej, zarówno w sensie *stricte* akademickim, jak i w zakresie pochodzenia rodzinnego[1034].

Nie wydaje się, aby w najbliższej przyszłości znaczenie elitarnych placówek edukacji średniej, takich jak Nada czy Kaisei Academy, miało zmaleć. Punktem wyjścia musiałyby tutaj być zmiany systemowe ograniczające wpływ egzaminów wstępnych do uniwersytetów na dalsze biografie Japończyków, a to nie wydaje się możliwe, bowiem „odzwierciedlają [one] w formie ekstremalnej hierarchiczne społeczno-kulturowe wartości i postawy [charakterystyczne dla tego społeczeństwa]"[1035]. Przy tym ze względu na to, że „system dostarcza narodowi najlepsze i najbardziej inteligentne jednostki, elity pragną go utrzymać, a ponieważ wydaje się on być sprawiedliwy, Japończycy akceptują go jako nieuchronny rezultat koniecznego współzawodnictwa"[1036]. Z pewnością też słusznie twierdzą G.K. LeTendre, R. Geertz Gonzalez i T. Nomi, iż „japoński system nadal jest bardzo oporny (*resistant*), jeśli chodzi o podatność na manipulacje ze strony czynników politycznych, przede wszystkim dlatego, że elitarne uniwersytety stanowią centralny punkt całościowego porządku statusów" w społeczeństwie japońskim[1037].

[1034] Por. T. Kariya, J.E. Rosenbaum, *Bright Flight*..., dz. cyt., s. 226.

[1035] H. Wray, *Japanese and American Education: Attitudes and Practices*, Westport 1999, s. 144.

[1036] Tamże.

[1037] G.K. LeTendre, R.G. Gonzalez, T. Nomi, *Feeding the Elite*..., dz. cyt. (wersja html – bez stron).

7 Elitarne szkolnictwo średnie w Singapurze jako źródło elity narodowej – apogeum merytokracji?

Kształt elitarnego szkolnictwa średniego w Singapurze stanowi konsekwencję świadomej polityki, prowadzonej od początku istnienia tego miasta-państwa przez Partię Akcji Ludowej – People's Action Party (państwo to uzyskało pełną niepodległość w roku 1965; obecnie liczy około 5,4 mln mieszkańców). Dla zrozumienia istoty i społecznych funkcji singapurskich elitarnych szkół średnich konieczne jest umieszczenie ich w kontekście singapurskiego pojmowania merytokracji (przy czym należy dodać, że samo pojęcie merytokracji jest oficjalnie używane w dokumentach państwowych i edukacyjnych oraz w codziennej retoryce). Tradycyjnie w społeczeństwach Zachodu zakłada się, że merytokracja odnosi się do „systemu społecznego, w którym ludzie mogą osiągać sukcesy proporcjonalnie do swoich talentów i zdolności", przy czym sukces życiowy zależy także od włożonego wkładu pracy oraz posiadanych cech charakteru[1038]. W takim systemie uznaje się, że poszczególne jednostki mają równe możliwości osiągnięcia owego sukcesu niezależnie od swojego pochodzenia społecznego, rasy, płci, wyznania etc.

Jednakże dominująca w Singapurze ideologia polityczna zakłada, że w społeczeństwie musi istnieć elita – wyłoniona w ramach konkurencyjnego systemu edukacyjnego. W konsekwencji w kraju tym „merytokracja była w oczywisty sposób wykorzystywana jako forma inżynierii społecznej (…), której celem było zidentyfikowanie osób utalentowanych (…), kosztem zmniejszenia się poziomu egalitaryzmu"[1039]; i nic w tym zakresie nie zmieniło wprowadzenie do języka politycznego idei „wielu modeli osiągnięć"[1040].

[1038] L.A.G. Alvarado, *Dispelling the meritocracy myth: lessons for higher education and student affairs educators*, "The Vermont Connection" 2010, Vol. 31, s. 11–12.

[1039] A. Koh, *Doing class analysis in Singapore's elite education: unraveling the smokescreen of „Meritocratic talk"*, "Globalisation, Societies and Education" 2014, Vol. 12, No. 2, s. 199.

[1040] Tamże, s. 200.

Pojęcie elity jest nadal kluczowe dla społeczno-politycznego i ekonomicznego funkcjonowania Singapuru[1041].

Podstawowym celem edukacji singapurskiej jest więc wyłonienie elity, a drugim – równoległym i bezpośrednio z nim związanym – pogłębianie świadomości narodowej[1042]. Mamy tutaj więc do czynienia z dwoma klasycznymi kontekstami elitarnego szkolnictwa średniego: selekcyjno-stratyfikacyjnym i socjalizacyjnym. Wyłoniona w ramach systemu edukacyjnego elita ma stanowić jednocześnie nośnik wartości narodowych. W Singapurze merytokracja i elitaryzm splatają się ze sobą nierozerwalnie. Możemy mówić o merytokratycznym elitaryzmie albo o elitarnej merytokracji – są to dwie strony tego samego medalu[1043]. Istnieje bowiem przekonanie, że Singapur potrzebuje elity – aby rozwijać ekonomię i budować naród[1044] (w kraju tym nadal dominuje ideologia postkolonialnego nacjonalizmu; z uwagi na brak tradycji walki antykolonialnej podejmuje się działania zmierzające w kierunku kształtowania narodowej wyobraźni[1045]).

Można w tym miejscu powtórzyć za Aaronem Kohem, że w Singapurze to właśnie „merytokracja w połączeniu z wielokulturowością jest postrzegana jako podstawa ideologii narodowej, a szkoły praktykują ją (…) jak religię"[1046]. „Jako zakorzeniony model mentalny merytokracja ukształtowała oczekiwania i zachowania kolejnych generacji Singapurczyków (…), [stworzyła] konkurencyjną kulturę narodową"[1047].

Powtórzę raz jeszcze: w Singapurze istnieje przekonanie, iż merytokracja wytwarza oficjalny mechanizm selekcji składający się z kolejnych etapów rywalizacji, w trakcie których dokonuje się podziału na zwycięzców i przegranych[1048] (mamy tutaj więc do czynienia z egzemplifikacją opisanego w rozdziale teoretycznym modelu turniejowego). „Edukacja stanowi podstawę tworzenia i podtrzymywania Singapuru i jego «arystokracji»"[1049].

[1041] M. Barr, *Beyond Technocracy: the Culture of Elite Governance in Lee Hsien Loong's Singapore,* Griffin Asia Institute, Regional Outlook Paper, 2005, s. 10.

[1042] M.D. Barr, Z. Skrbiš, *Constructing Singapore: Elitism, Ethnicity and the Nation-Building Project*, Copenhagen 2008.

[1043] A. Koh, *Doing class analysis*…, dz. cyt., s. 205.

[1044] Tamże; por. też: S. Ortmann, *Singapore: The politics of inventing national identity*, "Journal of Current Southeast Asian Affairs" 2009, nr 4, s. 26.

[1045] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine" and „social paradise": Developing Transnational capital for national „field of power"*, "Journal of Sociology", Vol. 49, No. 2–3, s. 280.

[1046] A. Koh, *Doing class analysis*…, dz. cyt., s. 197.

[1047] N.E. Sapari, *Questioning Meritocracy in Singapore*, „PRISM: USP Undergraduate Journal" 2013, Vol. 5, No. 1, s. 22, https://uspprism.files.wordpress.com/2015/06/3-questioning_meritocracy_elysa.pdf

[1048] Tamże.

[1049] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine"*…, dz. cyt., s. 278.

Cechuje ją, jak już stwierdzono, intensywna pronarodowa socjalizacja i hiperkonkurencyjność[1050]. Jednocześnie przy tym realizacja merytokratycznych założeń w szkolnictwie singapurskim *de facto* jest zredukowana w praktyce do osiągania najlepszych stopni w szkole i doskonałych wyników w kolejnych testach egzaminacyjnych, w których Singapurczycy muszą uczestniczyć praktycznie od początku swojej edukacji. Dobre stopnie są symbolem wysiłku włożonego przez ucznia w naukę, otwierają drogę do najlepszych szkół na kolejnych szczeblach kształcenia oraz dostęp do środków pochodzących z rządowych stypendiów[1051]. Tak więc można potwierdzić, że to standaryzowane testy egzaminacyjne stanowią istotę singapurskiej merytokracji; postrzegane są one jako obiektywne narzędzie służące „mierzeniu" zarówno talentu, jak i włożonego w naukę wysiłku[1052].

Konkurencja między uczniami zaczyna się już od najwcześniejszych lat życia, a singapurska szkoła podstawowa nazywana jest wręcz gigantyczną „kognitywną maszyną": testującą, segregującą, przesiewającą i dzielącą uczniów na grupy – wyodrębnione ze względu na wyniki osiągane w testach[1053] (występuje przy tym także zjawisko stratyfikowania singapurskich szkół podstawowych w różnego typu rankingach[1054]). Jednak decydującą rolę w procesie wytwarzania elity społecznej odgrywają elitarne szkoły średnie. Ich sieć powstała przy zdecydowanym poparciu rządzącej partii[1055]. Jak można przeczytać na stronie internetowej publikującej rankingi szkół podstawowych, stratyfikacja szkół średnich stanowiła „ostateczny mechanizm, który przekształcił system edukacji w fabrykę produkującą «nowych Singapurczyków»"; w połowie lat osiemdziesiątych rząd wprowadził efektywną i świadomą politykę, której istotą było nadanie pewnej grupie szkół elitarnego statusu – natomiast jej celem było właśnie kształcenie elity[1056]. Odtąd odtwarzanie elity stało się procesem „kontrolowanym i biurokratycznym, z mierzalnymi rezultatami na wejściu i wyjściu"[1057]. Wraz z ogłoszeniem pierwszych rankingów szkół średnich w roku 1992 osiem szkół uzyskało status elitarnych[1058]. I choć już w kolonialnej prze-

---

[1050] Tamże.

[1051] A. Koh, *Doing class analysis*…, dz. cyt., s. 205.

[1052] N.E. Sapari, *Questioning Meritocracy*…, dz. cyt., s. 22.

[1053] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine"*…, dz. cyt., s. 286.

[1054] *Singapure's Primary Schools Ranked by Academic Excellence* [w:] Kiasu Parents, http://www.kiasuparents.com/kiasu/content/singapore-primary-schools-ranked-academic-excellence

[1055] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine"*…, dz. cyt., s. 280.

[1056] M.D. Barr, Z. Skrbiš, *Constructing Singapore*…, dz. cyt., s. 120.

[1057] Tamże.

[1058] A. Koh, *Doing class analysis*…, dz. cyt., s. 201.

szłości takie szkoły jak Raffles Insitution, Anglo-Chinese School czy St. Joseph miały charakter elitarny, to jednak od tego momentu działania na rzecz wzmocnienia ich elitarności nabrały kształtów „systematycznego i sprofesjonalizowanego działania, po to, aby usunąć element przypadku”[1059] (do trzech wymienionych placówek dołączyło kilka innych i razem tworzą absolutną instytucjonalną elitę). Przyjęcia do tych szkół odbywały się głównie na podstawie wyników egzaminów przeprowadzanych na zakończenie szkoły podstawowej (PSLE), choć najbardziej elitarne z nich uzyskały w 2004 roku prawo do określania własnych kryteriów przyjęć (przy uwzględnieniu jednak wyników owego egzaminu)[1060].

Kolejnym krytycznym punktem procesu potwierdzania elitarnego charakteru szkolnictwa średniego w Singapurze była reforma przeprowadzona pod hasłem „większy wybór, większa różnorodność”. Stworzyła ona na poziomie szkoły średniej większą liczbę ścieżek edukacyjnych, przynosząc przy tym zwiększenie stratyfikacji w ramach systemu[1061]. Również i w tym przypadku wyniki testów przeprowadzanych na zakończenie szkoły podstawowej automatycznie decydowały o przypisaniu uczniów do określonych ścieżek.

Tak więc obecnie PSLE (Primary School Leaving Examination) przyporządkowuje uczniów do szkół o różnym prestiżu, a następnie w ramach tych szkół – przypisuje im różne ścieżki edukacyjne (nie występuje w tym kraju obecnie jasny podział na niższą i wyższą szkołę średnią)[1062].

Współcześnie singapurskie elitarne szkoły średnie (mające charakter placówek prywatnych) przyjmują tylko tych uczniów, którzy uzyskali najlepsze wyniki podczas egzaminów kończących szkołę podstawową (dolną granicą jest 95 lub nawet 97 procent możliwej do uzyskania liczby punktów). Patrząc z tej perspektywy, zasada przyjęć wydaje się czysto merytokratyczna (najbardziej uzdolnione dzieci z biednych rodzin, których nie stać na pokrycie czesnego, otrzymują stypendia)[1063]. Wszystkie dostępne klasyfikacje singapurskich szkół średnich (również i te, które odwołują się do pojęcia elitarności) opierają się na jednym kryterium: liczbie punktów,

---

[1059] M.D. Barr, Z. Skrbiš, *Constructing Singapore*…, dz. cyt., s. 120.

[1060] Oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Singapuru, Direct School Admission For Integrated Programme, 27 September 2004, http://www.moe.gov.sg/media/press/2004/pr20040924.htm

[1061] A. Koh, *Doing class analysis*…, dz. cyt., s. 201.

[1062] N.E. Sapari, *Questioning Meritocracy*…, dz. cyt., s. 23.

[1063] A. Koh, *Doing class analysis*…, dz. cyt., s. 206.

która stanowi w danym roku minimum pozwalające na przyjęcie ucznia do danej szkoły[1064] (im wyższa liczba punktów, tym lepsza szkoła).

Niezależnie od merytokratycznego charakteru procesu rekrutacji do elitarnych szkół średnich, placówki te stanowią jednak w praktyce płaszczyznę, na której ujawniają się nierówności społeczne i mechanizmy reprodukcji społecznej. Społeczeństwo singapurskie jest wielokulturowe: składa się w 77% z Chińczyków, w 13% z Malajczyków, w 6% z Hindusów i w 4% – z przedstawicieli innych mniejszości[1065]. Według oficjalnej retoryki singapurskiej władzy każdy ma równe szanse osiągnięcia sukcesu, niezależnie od rasy, przynależności klasowej i płci. W praktyce populacja uczniowska elitarnych szkół średnich zdominowana jest przez dzieci pochodzenia chińskiego wywodzące się z rodzin o wysokim statusie. To one bowiem – m.in. dzięki niezwykle rozwiniętemu w tym kraju systemowi prywatnych korepetycji – mają najlepsze możliwości optymalnego przygotowania się do kluczowych, z punktu widzenia ich przyszłości, testów egzaminacyjnych[1066].

Co jednak ciekawe, uczniowie elitarnych szkół średnich, utożsamiając merytokrację ze zwycięstwem osób uzyskujących najlepsze wyniki w testach, uznają ją wręcz za mechanizm wyrównawczy, antydyskryminacyjny, będący gwarantem równych szans[1067]. W praktyce jednak ideologia merytokracji, zinternalizowana przez społeczeństwo, potwierdza klasowe przywileje. A. Koh uważa, że elitarne szkoły stanowią „klasę" samą w sobie. Ma tu z jednej strony na myśli znakomite warunki i infrastrukturę, jakie te placówki oferują swoim uczniom, które wspomagają ich wysiłki zmierzające do uzyskania sukcesu. Z drugiej jednak strony można klasowość tych szkół rozumieć tradycyjnie, w socjologicznym tego słowa znaczeniu. Struktura społeczna populacji uczniowskiej ma bowiem zdecydowanie klasowy charakter – uczą się w nich potomkowie rodzin znajdujących się na najwyższych szczeblach drabiny społecznej. Uczęszczanie do nich sta-

---

[1064] Por. np. T.W. Chuan, *Singapore's Top Secondary School in 2015. Ranked by Cut-Off Point*, "Must Share News", 7 January 2015, http://mustsharenews.com/secondary-school-ranking/

[1065] A. Koh, *Doing class analysis*…, dz. cyt., s. 197.

[1066] Na temat powszechności zjawiska prywatnych korepetycji w Singapurze i w innych krajach Azji zob.: M. Bray, Ch. Lykins, *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*, Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank, 2012, http://adb.org/sites/default/files/pub/2012/shadow-education.pdf; stwierdza się tam również, że zorientowani na sukces edukacyjny swoich dzieci singapurscy rodzice, postępując zgodnie z zasadą „im więcej, tym lepiej", przeinwestowują, jeśli chodzi o wsparcie edukacyjne swoich dzieci – niekończąca się liczba dodatkowych lekcji nie przekłada się na polepszenie wyników nauczania; tamże, s. 35.

[1067] A. Koh, *Doing class analysis*…, dz. cyt., s. 207.

nowi wyraźny wskaźnik przynależności klasowej[1068]. W ten sposób, jak z kolei piszą J. Kenway i A. Koh, na poziomie elitarnych szkół średnich rasowe i klasowe przywileje ulegają konwersji w „kredencjalną arystokrację". A wszystko to odbywa się w ramach „uprawomocnionej magii merytokracji" – wychwytywania najbardziej utalentowanych[1069]. Można odwołać się tutaj do stwierdzenia J. Kenway i A. Koh, iż zwycięzcy edukacyjnej gry układają jej reguły w taki sposób, aby ich potomkowie nadal wygrywali (mając przy tym wyolbrzymione poczucie własnej wartości i obsesję dotyczącą własnego statusu społecznego)[1070]. W praktyce jednak system ten prowadzi do ustratyfikowania populacji uczniowskiej szkół w oparciu o czynnik rasowy i klasowy[1071].

Symbolem elitarnej edukacji w Singapurze jest słynna szkoła Raffles Institution. Znajduje się ona na szczycie „kontrolowanego przez rząd ustrukturyzowanego na wzór piramidy systemu szkolnego"[1072]. Założona w roku 1823, uważana jest za singapurski odpowiednik brytyjskiej Eton. Z siedmiu dotychczasowych prezydentów Singapuru trzech było absolwentami Raffles Institution (dwóch – Victoria School, po jednym – Hwa Chong Insitution i St. Joseph)[1073]. W oficjalnym raporcie szkoły podkreśla się, że edukacja w niej stanowi kwintesencję merytokracji, ciężkiej pracy i przygotowania do służby publicznej[1074]. Działając pod hasłem *Auspicium melioris aevi* („Nadzieja na lepsze czasy")[1075], jest zorientowana na kształtowanie charakterów i postaw przywódczych, na uprawomocnianie kolejnych pokoleń „liderów narodowych"[1076]. Symbolem przywództwa jest tutaj emblemat szkoły i bohater jej hymnu – gryf, mityczna postać stanowiąca skrzyżowanie orła i lwa (będąca kwintesencją majestatu i potęgi). Komentatorzy podkreślają przy tym znaczącą rolę popierających się wzajemnie i zajmujących wysokie pozycje społeczne w społeczeństwie singapurskim sieci absolwentów Raffles Institution, identyfikujących się przy tym ze szkołą właśnie poprzez ową mityczną postać[1077] (warto dodać,

---

[1068] Tamże, s. 196.

[1069] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine"*…, dz. cyt., s. 286.

[1070] J. Tan, *Education in Singapore: Sorting Them Out?* [w:] T. Chong (ed.), *Management of Success: Singapore Revisited*, Singapore 2010, s. 279.

[1071] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine"*…, dz. cyt., s. 280.

[1072] C. Prystay, E. Bernstein, *Gateway to the Ivy League*, "The Wall Street Journal", 6th May 2004, http://www.wsj.com/articles/SB108379707388803277

[1073] N.E. Sapari, *Questioning Meritocracy*…, dz. cyt., s. 25.

[1074] Raffles Institution. Institution Report 2010/2011, http://issuu.com/ripub/docs/2011-institution-report, s. 11.

[1075] Tamże, s. 33.

[1076] Tamże, s. 45.

[1077] N.E. Sapari, *Questioning Meritocracy*…, dz. cyt., s. 25.

że to stowarzyszenie – Old Rafflesians' Association – posiada własną kartę kredytową[1078]).

Michael D. Barr i Zlatko Skrbiš podkreślają, że Raffles Institution została celowo wybrana jako miejsce kształcenia elit, ponieważ kontynuując swoją historyczną rolę, wypuszcza absolwentów wpisujących się w ideał singapurskiej tradycyjnej elity. Szkoła ta kształci osoby, które cechuje doskonała „znajomość języka angielskiego (…) przy świetnej znajomości języka ojczystego, zdecydowana świadomość własnego miejsca na szczycie merytokratycznego społeczeństwa; głęboko zakorzenione poczucie obowiązku pełnienia służby wobec społeczności i lojalności wobec (…) rządu; szczególna świadomość funkcjonowania w społeczeństwie wielorasowym"[1079] (z kolei inna elitarna szkoła – Hwa Hong Institution – kształci elitę odmiennego typu: biznesmenów, z preferencją dla języka chińskiego i prowadzenia interesów z Chinami[1080]).

O potędze Raffles School świadczą wyniki uczniów szkoły uzyskiwane w różnego typu międzynarodowych olimpiadach tematycznych. Jej uczniowie od czerwca 2010 do maja 2011 brali udział w stu olimpiadach o zasięgu krajowym i międzynarodowym. W siódmej Południowo-Wschodniej Olimpiadzie Matematycznej (Southeast Mathematics Olympiad) w Tajwanie zdobyli cztery złote medale i cztery srebrne. W ósmej Międzynarodowej Olimpiadzie Geograficznej (International Geography Olympiad) zdobyli po dwa złote i dwa srebrne medale oraz zajęli pierwsze miejsce drużynowo (ogółem w olimpiadzie wystartowało 27 drużyn reprezentujących różne kraje). Z kolei na 42 Międzynarodowej Olimpiadzie Chemicznej w Tokio zdobyli dwa złote i jeden srebrny medal, a drużynowo zajęli 4 miejsce wśród 68 drużyn reprezentujących inne kraje. Ponadto w Konkursie Pisania Eseju Królewskiej Wspólnoty Narodów (Royal Commonwealth Society Essay – Writing Competition) zdobyli 1 złoty, 3 srebrne i 3 brązowe medale. Wreszcie w Wiedniu zdobyli mistrzostwo w Turnieju Młodych Fizyków (International Young Physicist' Tournament)[1081].

Jednym z wielkich paradoksów singapurskiej edukacji jest to, iż absolwenci elitarnych szkół średnich w większości podejmują naukę na najlepszych uniwersytetach amerykańskich i brytyjskich. To właśnie uzyskanie dyplomu tych szkół wyższych ma być logiczną kontynuacją elitarnej edu-

---

[1078] Tamże.

[1079] M.D. Barr, Z. Skrbiš, *Constructing Singapore*…, dz. cyt., s. 223.

[1080] Tamże.

[1081] Raffles Institution. Institution Report 2010/2011, http://issuu.com/ripub/docs/2011-institution-report, s. 19.

kacji odbieranej w singapurskich szkołach średnich[1082]. Dzieje się tak pomimo faktu, iż Narodowy Uniwersytet Singapurski (The National University of Singapore) zajmuje obecnie 22 miejsce w światowym rankingu uniwersytetów[1083]. Wyniki w zakresie zdolności umieszczania swoich absolwentów przez elitarne szkoły średnie w uniwersytetach Ivy League i Oxbridge są wprost zdumiewające. Warto podać w tym kontekście kilka przykładów. Oto w roku 2010 aż 335 absolwentów tych szkół podjęło naukę bądź w Oxbridge, bądź na najlepszych amerykańskich uniwersytetach[1084]. Z kolei w roku akademickim 2014/2015 na amerykański Harvard przyjęto 137 absolwentów szkół średnich z Singapuru (dane to mogą być nieco zawyżone, bowiem uwzględniają również sytuację, w której te same osoby zostały przyjęte na więcej niż jeden wydział – są one wówczas liczone kilkakrotnie). Tylko w przypadku pięciu krajów (oprócz Stanów Zjednoczonych) wskaźnik ten jest wyższy. Biorąc jednak pod uwagę fakt, iż Singapur jest niewielkim krajem, liczy tylko 5,4 mln mieszkańców, wynik wydaje się nadzwyczajny[1085].

Symbolem globalnego sukcesu, za jaki uznać należy zdolność umieszczania absolwentów w najlepszych brytyjskich i amerykańskich uniwersytetach, jest Raffles Institution. W roku 2009 z 820 uczniów, którzy ukończyli Raffles, aż 90 podjęło naukę na słynnym Uniwersytecie Cornella (Cornell University), a 24 – w Duke University; kilkudziesięciu kolejnych – w Oxford i Cambridge[1086]. Z kolei w oficjalnym raporcie szkoły z roku 2011 podkreśla się, że jej absolwenci podejmują – w bardzo dużej liczbie – naukę w ośmiu uczelniach należących do Ivy League[1087] oraz dwóch innych prestiżowych uczelni amerykańskich Massachusetts Institute of Technology i Stanford University, jak również na wydziale prawa i medycyny Narodowego Uniwersytetu Singapurskiego i w elitarnych uniwersytetach brytyjskich[1088]. Odnosi się to do 70 absolwentów Raffles Institution, którzy zosta-

---

[1082] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine"*…, dz. cyt., s. 275.

[1083] *National University of Singapore (NUS) Rankings* [w:] QS Top Universities. Worldwide university rankings, guides and events, http://www.topuniversities.com/node/4234/ranking-details/world-university-rankings/2014

[1084] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine"*…, dz. cyt., s. 283.

[1085] Harvard University International Student Enrollment by Country and School Academic Year 2014-2015, http://worldwide.harvard.edu/sites/default/files/worldwide/files/2014-15_international_enrollment_school_country_fromoir.pdf

[1086] C. Prystay, E. Bernstein, *Gateway to the Ivy League*…, dz. cyt.

[1087] Do Ivy League należą: Brown University, Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Harvard University, Princeton University, University of Pennsylvania, Yale University.

[1088] Raffles Institution. Institution Report 2010/2011, http://issuu.com/ripub/docs/2011-institution-report, s. 5.

li przyjęci do dziesięciu wymienionych placówek amerykańskich, oraz 59 absolwentów, którzy podjęli naukę w Oxbridge (ponadto, połowa nowo przyjętych na najbardziej elitarne kierunki studiów – prawo i medycynę – Narodowego Uniwersytetu Singapurskiego to absolwenci Raffles Institution)[1089]. Z kolei statystyki za rok 2012 są następujące: 28 absolwentów Raffles Insitution zaczęło studia w uniwersytetach Ivy League, 54 – w Cambridge University; 39 – w Oxford University[1090]. Na oficjalnej stronie Raffles Institution sugeruje się nawet, że szkoła ta umieszcza na Oxfordzie więcej swoich absolwentów niż brytyjski Eton – nie potrafię jednak zweryfikować tej informacji[1091] (w każdym razie Oxford University przygotował dla potencjalnych studentów z Singapuru specjalny przewodnik po uniwersytecie, wraz z ofertą kształcenia[1092]; z kolei stowarzyszenie absolwentów Raffles Institution, zrzeszające tych, którzy ukończyli najlepsze brytyjskie uniwersytety, wydało przewodnik po tych instytucjach[1093]).

Jednocześnie przy tym rząd singapurski asygnuje co roku fundusze na stypendia dla studentów kształcących się w kraju i za granicą (środki te przeznaczone są na pokrycie wszelkich kosztów związanych z nauką), którzy po ukończeniu studiów mają podjąć pracę w agendach rządowych. Stypendia te są przyznawane przez agencję rządową Public Service Commission. Kenneth Paul Tan twierdzi, że wsparcie to znakomicie wpisuje się w logikę singapurskiej merytokracji. Proces uzupełniania elity jest w tym rozumieniu merytokratyczny, że stypendia rządowe są przyznawane wyłącznie tym osobom, których najmocniejszą stroną są osiągnięcia akademickie[1094].

Statystyki za rok 2013 pokazują zdecydowany prymat elitarnych szkół średnich w tym zakresie. I tak wśród pięciu laureatów najbardziej prestiżowych stypendiów prezydenckich znalazł się między innymi absolwent Raffles Intitution, który podjął naukę na wydziale „Liberal Arts" amerykańskiego prestiżowego Brown University. Innymi laureatami stypendium byli: absolwent Hwa Chong Institution – student prawa na Oxfordzie oraz absolwent innej prestiżowej szkoły średniej – Anglo-Chinese School – stu-

---

[1089] Tamże, s. 17.

[1090] G. Wenxin, A.C. Min, *Class Of 2012 Does RI Proud*, "Words of Mouth", 1st March 2013, http://Rafflespress.Com/2013/03/01/Class-Of-2012-Does-Ri-Proud

[1091] Raffles Institution. Institution Report 2010/2011, http://Issuu.Com/Ripub/Docs/2011-Institution-Report, s. 11.

[1092] *A Guide for Students from Singapore* [w:] University of Oxford Official Website, http://Www.Ox.Ac.Uk/Admissions/Graduate/International-Students/Singapore

[1093] The UK Rafflesian Alumni's Guide to UK Universities: Frequently Asked Questions, http://www.rafflesiansunite.com/uploads/8/4/9/4/8494103/faq_bw.pdf

[1094] K.P. Tan, *The Transformation of Meritocracy* [w:] T. Chong (ed.), *Management of Success: Singapore Revisited*, Singapore 2010, s. 276–277.

dent prawa na Cambridge. Ponadto komisja przyznała 95 stypendiów nieco niższej rangi studiującym różne dyscypliny, w tym 28 absolwentom Raffles Institution, 26 absolwentom Hwa Chong Institution oraz 9 osobom, które ukończyły Anglo-Chinese School[1095]. Podobnie sytuacja wyglądała w roku 2012. Wśród pięciu nagrodzonych stypendiami prezydenckimi znaleźli się: troje absolwentów Raffles Institution – jedna osoba studiująca prawo na University of Cambridge, jedna studiująca ekonomię na University of Pennsylvania i jedna, która nie dokonała jeszcze wyboru kierunku studiów i uczelni. Ponadto jedno stypendium tego typu zdobył absolwent Anglo-Chinese School, który podjął studia na wydziale „Liberal Arts" w Harvard University[1096]. Wśród 62 pozostałych osób nagrodzonych stypendiami niższego stopnia 24 były absolwentami Raffles, 14 ukończyło Hwa Chong Institution, a jedna osoba wywodziła się z Anglo-Chinese School[1097]. Podjęły one naukę na najbardziej prestiżowych kierunkach najlepszych uniwersytetów na świecie, że wymienię tylko kilka przykładów sukcesów edukacyjnych absolwentów Raffles Institution (dane dotyczą lat 2012–2013). I tak podjęli oni studia na kierunkach: fizyka, prawo, ekonomia i zarządzanie, historia i nauki polityczne – na Oxfordzie; prawo, geografia – na Cambridge; ekonomia – w London School of Economics, ekonomia – w Yale University. Ponadto jeden z absolwentów został przyjęty na socjologię w University of Califronia Los Angeles; pięć osób na prawo w University of Cambridge; dwie osoby na prawo i ekonomię na University of Yale, dwie osoby ne ekonomię w Duke University; dwie osoby na prawo w University College of London; jedna osoba na prawo w University of Oxford, sześć osób do London School of Economic and Political Science; trzy osoby na Philosophy, Politics, and Economics w University of Oxford; dwie osoby na inżynierię w Duke University; jedna na prawo w Duke; jedna na „Liberal arts" w Harvardzie[1098]. Warto dodać, że w roku 2012 tylko 8 z 62 nagród tego typu przyznanych zostało studentom uniwersytetów singapurskich[1099].

[1095] *Singapore Public Service Commission, Integrity. Impartiality. Meritocracy*, Annual Report 2013, s. 19, 21–29.

[1096] Oficjalna strona rządowa: List of PCS scholars za rok 2012 http://data.gov.sg/common/search.aspx?r=1&q=presidential+scholarship&s=default&o=a&a=NYP,NCSS,NP,PSD,RP&c=01,04&f=CSV,TXT,OTHERS,XLS,XML&count=10&page=3

[1097] Oficjalna strona rządowa, dane dotyczące stypendystów PCS za lata 2010-2012, http://data.gov.sg/Metadata/SGMatadata.aspx?id=033401000000007788N&mid=95667&t=TEXTUAL

[1098] *Singapore Public Service Commission, Integrity. Impartiality. Meritocracy*… dz. cyt., s. 21–29 oraz List of PCS scholars za rok 2012, tamże.

[1099] Oficjalna strona rządowa, dane dotyczące stypendystów PCS za lata 2010-2012, http://data.gov.sg/Metadata/SGMatadata.aspx?id=033401000000007788N&mid=95667&t=TEXTUAL

Absolwenci elitarnych szkół średnich zajmują po ukończeniu studiów najwyższe pozycje w społeczeństwie singapurskim. Co przy tym bardzo ciekawe, w singapurskich analizach roli wykształcenia jako czynnika określającego miejsce jednostki w strukturze społecznej to dyplom ukończenia szkoły średniej, a nie wyższej stanowi kluczowy układ odniesienia (może być to związane właśnie z wyeksponowanym wyżej z faktem, iż większość członków elity po ukończeniu szkoły średniej uzyskało dyplom jednej ze znakomitych uczelni brytyjskich lub amerykańskich). I tak w wyborach parlamentarnych przeprowadzonych w roku 2011 wybrano 83 parlamentarzystów, w tym 66 mężczyzn, z których 54 ukończyło, założone jeszcze w czasach kolonialnych, elitarne szkoły dla chłopców[1100]. Przy tym ⅓ obecnych członków parlamentu to absolwenci Raffles Institution lub Hwa Chong Institution[1101]. Ponadto obecnie aż 9 z 21 urzędników administracji rządowej najwyższego szczebla (kierujących poszczególnymi departamentami) to absolwenci Raffles Institution[1102]. Można również dodać, że podczas pobytu w Raffles Institution pierwszy premier Singapuru, Lee Kuan Yew, pomnikowa postać historii tego kraju i absolwent tej elitarnej szkoły, stwierdził, iż uczęszczają do niej „najlepsi i najbardziej inteligentni", a szkoła „wytwarza przyszłych przywódców Singapuru", stanowiąc uosobienie singapurskiej merytokracji[1103]. Trudno wymienić wszystkich znakomitych absolwentów Raffles Institution, trzeba jednak powiedzieć, że wiele z tych postaci odegrało kluczową rolę w życiu społeczno-politycznym Singapuru[1104].

Raffles Institution stanowi integralny i najbardziej elitarny komponent całego singapurskiego systemu edukacji. W tym kontekście można przywołać, odnoszącą się również i do tej placówki, krytykę tego systemu. Dotyczy ona jego silnej orientacji na bezkompromisową konkurencyjność oraz ostre selekcjonowanie dzieci już od najmłodszych lat. Owa orientacja stała się przyczyną zjawiska określanego mianem *kiasuism* (strach przed niepowodzeniem w systemie szkolnym). Występowanie tego syndromu jest obecnie wśród singapurskich rodziców normą, a ich obsesja dotycząca wyników

---

[1100] D.P.S. Goh, *Elite Schools, Postcolonial Chineseness and Hegemonic Masculinities in Singapore*, "British Journal of Sociology of Education" 2015, Vol. 36, No. 1, s. 137.

[1101] N.E. Sapari, *Questioning Meritocracy…*, dz. cyt., s. 25.

[1102] Soh Yi Da, *Examining Meritocracy & Elitism in Singapore*, 2013, s. 5; http://static1.squarespace.com/static/5355d6ede4b0061a08762ff5/t/53ce652fe4b03157ad29de4c/1406035247134/130129_Examining+Meritocracy+%26+Elitism+in+Singapore.pdf

[1103] Oficjalna strona kancelarii premiera Singapuru, *Speech by Minister Mentor Lee Kuan Yew at Raffles Institution Gryphon Award Gala Dinner*, 13 January 2011 at Ritz-Carlton, www.pmo.gov.sg/mediacentre/speech-minister-mentor-lee-kuan-yew-raffles-institution-gryphon-award-gala-dinner-13

[1104] *Secondary Schools* [w:] *Edupoll. Uniwersity Admitions & Financial Aid*, http://www.edupoll.org/content/view/20/36/

szkolnych potomstwa spowodowała, że wiele dzieci utraciło swoje dzieciństwo[1105]. Kiasuism wynika z utożsamiania sukcesu życiowego z sukcesem w edukacji, który z kolei jest zredukowany do określonego liczbą zdobytych punktów sukcesu egzaminacyjnego[1106]. Stephan Ortmann nazywa przy tym kiasuism „narodową fiksacją Singapuru", wyrażającą zarówno wspomniany strach przed porażką w konkurencji z innymi, jak i typowy dla Singapuru hiperindywidualizm[1107].

Warto w tym miejscu dodać, że w dokumencie programowym Singapurskiej Partii Demokratycznej (Singapore Democratic Party) – ugrupowania opozycyjnego względem frakcji rządzącej – postulowano likwidację systemu szkolnego opartego na stratyfikacji oraz zaniechanie segregowania dzieci ze względu na uzyskane przez nie wyniki egzaminów. Stwierdzano, że „współzawodnictwo o przyjęcie do najlepszych szkół jest niezdrowe i powoduje poważne problemy psychiczne wśród (…) dzieci"[1108]. Uznano, że istniejący system niszczy kreatywność i niezależne myślenie. Produkuje ludzi, których umysły są „zamknięte w pudełkach" i zorientowane przede wszystkim na zapamiętywanie faktów[1109]. Niezdrowa konkurencja sprawia przy tym, że ci, którzy wygrywają, mają iluzoryczne poczucie wyższości[1110]. Autorzy dokumentu piszą, że lęk przed porażką egzaminacyjną prowadzi młodych Singapurczyków do depresji i z roku na rok coraz większa ich liczba korzysta z pomocy psychiatrów[1111]. Innymi zdrowotnymi konsekwencjami orientacji na nieustanne uczenie się są krótkowzroczność (50% dzieci) i nadwaga (30%)[1112]. Zarzucono przy tym rządzącej partii, iż sprowadza merytokrację wyłącznie do konkurowania w egzaminach[1113]. Poza tym, zdaniem autorów cytowanego dokumentu, singapurska merytokracja odzwierciedla interesy grup, które stoją najwyżej w hierarchii spo-

---

[1105] M.D. Barr, Z. Skrbiš, *Constructing Singapore…,* dz. cyt., s. 117; może dlatego właśnie Singapur osiąga znakomite wyniki w testach PISA – por. OECD (2011), "*Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance*", [w:] *OECD, Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf

[1106] Ch.K. Man, *Portrayal of „Kiasu" Singaporean Society in Rice Bowl. Beyond the Fear Factor*, http://www.academia.edu/3851882/Portrayal_of_Kiasu_Singaporean_Society_in_Rice_Bowl_Beyond_the_Fear_Factor, s. 1

[1107] S. Ortmann, *Singapore: The Politics of Inventing…*, dz. cyt., s. 35.

[1108] Dokument *Education for Creativity and Equality: Agenda for Transformation*, Singapore Democratic Party, bez daty i miejsca wydania (jednakże należy założyć, że przygotowany został w 2014 roku, ponieważ odwołuje się do dokumentów z roku 2013), s. 3.

[1109] Tamże, s. 11.

[1110] Tamże, s. 50.

[1111] Tamże, s. 30.

[1112] Tamże, s. 31.

[1113] Tamże, s. 17.

łecznej i które przekazują swoim potomkom władzę i przywileje[1114]. Z kolei autor jednego z blogów, w tekście porównującym dwie najbardziej elitarne singapurskie szkoły średnie – Raffles Institute i Hwa Chong Institution – stwierdził krytycznie, iż w świadomości społecznej funkcjonują na temat absolwentów tych placówek pewne stereotypy, których istotą jest założenie, że osoby uzyskujące dobre wyniki w testach jednocześnie reprezentują wysoki poziom moralny i prawidłowe zachowania społeczne. Uważa on, że selekcja do tych elitarnych szkół wyłania co prawda osoby o największym potencjale intelektualnym, ale nie jest to równoznaczne z posiadaniem przez nie wysokiego morale czy dobrego charakteru[1115].

W konkluzji trzeba stwierdzić, że system edukacji singapurskiej, wraz z tym kluczowym jego komponentem, jakim są elitarne szkoły średnie, prowadzi do skrajnie merytokratycznego systemu wyłaniania elity. Jest to system wytwarzania elity poprzez homogeniczną socjalizację i homogeniczną selekcję. Jego narzędziem są kolejne etapy selekcji, wręcz sita czy filtry, których zadaniem jest przepuszczanie wyżej tylko najlepszych. Ma on jednocześnie konkurencyjny i reprodukcyjny charakter. Ten pierwszy kontekst odnosi się do rezygnacji w procesie selekcji z wszelkich innych, poza wynikami testów, kryteriów. Ten drugi związany jest z faktem, iż najlepsze wyniki w testach osiągają dzieci z rodzin najwyżej usytuowanych na drabinie społecznej.

Istotą kariery uczniowskiej w Singapurze jest orientacja na zwycięstwo, w każdym kontekście i na każdej płaszczyźnie. Rzeczywistość elitarnych szkół średnich pokazuje, że życie opiera się tam na nieustannym współzawodnictwie[1116]. Są one postrzegane jako swoiste „inkubatory doskonałości", trzeba jednak pamiętać, iż kształcą się w nich tylko najinteligentniejsi i najbardziej utalentowani – słowem najlepsi[1117]. Ponadto ową permanentną rywalizację uczniów odnosić należy zarówno do indywidualnych osiągnięć, jak i do potwierdzania przez jednostki renomy własnej szkoły, która zwrotnie potwierdza status ucznia[1118]. System szkolnictwa w Singapurze stanowi jednocześnie przykład, jak to ujmuje J. Tan, „marketingowania szkolnictwa jako towaru", co wzmaga procesy stratyfikacji w obrębie szkół[1119] i prowadzi do dalszej „intensyfikacji konkurencji między szkołami"[1120].

[1114] Tamże, s. 17.

[1115] Blog: Neurotic Ramblings of Singaporean Couple, post: Raffles Institution (RI) vs Hwa Chong Institution (HCI), 30 May 2013, http://neurotic-ramblings-sg.blogspot.com/2013/05/raffles-institution-ri-vs-hwa-chong.html

[1116] J. Kenway, A. Koh, *The elite school as „cognitive machine"*…, dz. cyt., s. 283.

[1117] Tamże, s. 282.

[1118] Tamże, s. 284.

[1119] J. Tan, *Education in Singapore*…, dz. cyt., s. 293.

[1120] Tamże, s. 291.

Część druga

ELITARNE LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE WE WSPÓŁCZESNEJ POLSCE Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW I ABSOLWENTÓW

1 Metodologiczne podstawy badań własnych

Moja książka dzieli się na dwie części. W pierwszej z nich znajdują się obszerne rozważania na temat teoretycznych kontekstów elitarnego szkolnictwa średniego. Rekonstruuję w niej także funkcjonowanie elitarnych szkół średnich w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Szwajcarii, Francji oraz Japonii i Singapurze. W analizach dotyczących tych krajów szczególnie dużo uwagi poświęcam jego funkcjom: selekcyjno-stratyfikacyjnej oraz socjalizacyjnej, obie bowiem łącznie sprzyjają tworzeniu „korzystnych szans życiowych" absolwentów, w ciągu całej ich biografii życiowej. Ważny kontekst dla rozważań części pierwszej tworzą kategorie, do których odwołuję się w podtytule książki: reprodukcja społeczno-kulturowa i ruchliwość konkurencyjna.

Druga część książki zawiera prezentację wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów i absolwentów elitarnych szkół średnich w Polsce; dotyczą one problemów wyeksponowanych w części pierwszej – widzianych z perspektywy uczestników badań. W moich badaniach wykorzystałam więc w bardzo dużym stopniu analizy i wnioski, które znajdują się w części pierwszej (choć w odmiennych konfiguracjach).

W mojej książce *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu* pisałam iż, „każdą możliwą do uchwycenia tendencję społeczną (…) można ostatecznie sprowadzić do poziomu mikro, którego jest przecież wyrazem", przy czym to właśnie „mikrorzeczywistości" i tożsamości pojedynczych, konkretnych ludzi stanowią punkt wyjścia dla pozyskania „uogólnionych danych o charakterze makrosocjologicznym i makrostatystycznym oraz różnorodnych socjologiczno-demograficznych trendów"[1121]. Przywoływałam tam również stwierdzenie Randalla Collinsa, że makroda-

[1121] Por. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość…,* dz. cyt., s. 264.

ne mogą być interpretowane tylko w kontekście mikrosytuacji, które są „źródłem wszystkich działań społecznych i dowodów socjologicznych"; przy czym punktem wyjścia jest zawsze badanie konkretnych jednostek[1122] – w tym przypadku uczniów i absolwentów elitarnych liceów (można także przytoczyć, odnoszące się do szerszego kontekstu słowa tego samego autora, iż „struktury społeczne stanowią kumulatywne reprezentacje mikrodoświadczeń"[1123]). Mówiąc inaczej, pisze dalej R. Collins: „wykorzystujemy mikrotranslacje makrostruktur po to, aby [zrozumieć – A.G.-M.] (…) w jaki sposób struktura społeczna staje się częścią jednostek"[1124].

I takie właśnie podejście było istotnym punktem wyjścia moich badań, których wyniki przedstawiam w tej części książki. Uznałam więc, że warto podjąć próbę konfrontacji teoretycznych analiz, które zawarte są w literaturze przedmiotu z rzeczywistością elitarnego szkolnictwa średniego w Polsce – takim, jakie wyłania się ono z wypowiedzi 27 polskich uczniów i absolwentów (przy uwzględnieniu kontekstu porównawczego, związanego z wiedzą przedstawioną w rozdziałach poświęconych poszczególnym krajom).

Zgodnie z założeniami badań jakościowych nie sformułowałam hipotez[1125]. Główny podjęty przeze mnie problem badawczy przyjął następującą postać:

Jak uczniowie i absolwenci postrzegają społeczne funkcje elitarnych liceów ogólnokształcących?

Wyróżniłam także następujące problemy szczegółowe:

1. Czy uczniowie i absolwenci dostrzegają zjawisko elitarności w edukacji na poziomie szkół ogólnokształcących (oraz związaną z nim funkcję selekcyjną tych szkół) oraz w jakim stopniu je akceptują?

2. Czy i w jakim stopniu uczniowie i absolwenci przypisują znaczenie elitarnemu liceum ogólnokształcącemu w swoim rozwoju indywidualnym oraz w kształtowaniu swojej kariery społeczno-zawodowej?

[1122] R. Collins, *Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality*, "Sociological Theory" 2000, Vol. 18, No. 1, s. 18.

[1123] Podaję za: D.G. Ellis, *Research on social interaction and the micro-macro issue*, „Research on Language & Social Interaction", 1999, Vol. 32, No. 1-2 , s. 35.

[1124] R. Collins, *The Micro contribution to macro sociology***,** „Sociological Theory", 1988, Vol. 6, s. 244.

[1125] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 14.

Moje badania wpisują się w ramy podejścia jakościowego, nawiązując w sposób zdecydowany do założeń konstruktywizmu społecznego. Nie zamierzam więc odkrywać jakiejkolwiek „ostatecznej prawdy" – ani o rzeczywistości, ani o ludziach, ani też o badanym przeze mnie zjawisku. Nie oznacza to jednak, że nie zamierzam zdobyć jakiejkolwiek wiedzy lub że wiedza, którą zdobędę, jest bezwartościowa. Rezygnując z idei „nieodwołalnej wiedzy", pragnę zrozumieć badane zjawisko i ująć je w najbardziej typowym dla niego kontekście. Wiem też, że nie jestem w stanie w moich analizach i interpretacjach „porzucić samej siebie" i „spojrzeć z zewnątrz". Jestem bowiem przekonana, iż – jak to efektownie ujmuje Joseph A. Maxwell – nie istnieje „obiektywne oko Boga". „Jako obserwatorzy i interpretatorzy świata jesteśmy w sposób nierozerwalny jego częścią; nie jesteśmy w stanie wyjść poza swoje własne doświadczenie"[1126]. Mam również przeświadczenie, że – aby odwołać się do rozważań Uwe Flicka – mój „osobisty udział w badaniu" i „znajomość danego obszaru", a w końcu „refleksyjność w poruszaniu się po nim" pozwoliła mi na odpowiedzialną interpretację uzyskanego materiału badawczego[1127].

Moim celem jest więc – zgodnie z logiką badań jakościowych – próba uchwycenia „sposobu, w jaki osoby badane rozumieją i interpretują społeczną rzeczywistość, w której żyją"[1128], stąd poszukuję „danych znaczących, a nie reprezentatywnych"[1129] (mam przy tym pełną świadomość, iż badania jakościowe są ciągle jeszcze przez wielu – w przeciwieństwie do ilościowych – uważane za „miękkie, deskryptywne, «kobiece», «mikroskopowe», mniej konkretne/precyzyjne/obiektywne/rygorystyczne, systematyczne (…), nienaukowe"[1130]). Wyniki moich badań nie będą więc ani reprezentatywne dla jakiejkolwiek całościowej populacji, ani możliwe do uogólnienia, a zdobyta wiedza będzie odnosić się jedynie do analizowanego zjawiska w określonym kontekście (i czasie); nie będzie jej można „transferować"[1131]. W trakcie badań dotyczących szkolnictwa elitarnego odwoływa-

---

[1126] J.A. Maxwell, *Understanding and validity in qualitative research*, "Harvard Educational Review" 1992, Vol. 62, No. 3, s. 283.

[1127] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 14; por. również moje rozważania z książki *Edukacja i (nie)równość…*, dz. cyt., s. 271, w których wykorzystałam cytowane tutaj stwierdzenie U. Flicka.

[1128] A. Bryman, *Quantity and Quality in Social Research*, London 1988, s. 8.

[1129] P. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, München 1990, s. 2.

[1130] T. Vissak, *Recommendation for Using the Case Study Method in International Business Research*, "The Qualitative Report" 2010, Vol. 15, No. 2, s. 378, http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15–2/vissak.pdf

[1131] A.K. Shenton, *Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Project*, "Education for Information" 2004, Vol. 22, s. 70.

łam się do „wiedzy osobistej" ich uczestników i ich poglądów na temat badanego zjawiska (w związku z tym, że było lub jest ono elementem ich codziennej praktyki społecznej), a także do „wiedzy grupowej", której źródłem są ich względnie wspólne doświadczenia – tutaj: ich nauka w elitarnych szkołach średnich[1132] (przy pełnej świadomości paradoksalności faktu, iż każdy z uczestników badań może w swoich spostrzeżeniach odwoływać się do innej „wersji rzeczywistości"[1133]). Analiza i interpretacja przedstawianych przez uczestników badań poglądów na interesujące mnie zjawisko ma pozwolić na jego zrozumienie, a w konsekwencji także na odniesienie się – przynajmniej „warunkowe" – do „procesów społecznych leżących u jego podstaw"[1134].

W celu zyskania dostępu do owej „wiedzy grupowej" odwołałam się do – często wykorzystywanej przez zwolenników badań jakościowych – metody studium przypadku. Jak twierdzi Robert K. Yin, przy użyciu metody studium przypadku bada się zjawiska w ich rzeczywistym kontekście życiowym, a szczególnie użyteczna jest ona w sytuacji, gdy „granice między zjawiskiem a kontekstem nie są oczywiste"[1135]. Studium przypadku odnosi się do pewnej „społecznej jednostki", która stanowi obiekt badań; tak pisze o tym Yin: „zbierane są dane odnoszące się do każdej odpowiedniej [z punktu widzenia celu badań – A.G.-M.] jednostki, a kilka takich jednostek lub «przypadków» może być włączonych w złożone [zbiorowe – *mulitply*] studium przypadku"[1136]. Według Sharan B. Merriam przypadek jest pewną całością, która posiada granice, może to być „program, instytucja, osoba, proces lub jednostka społeczna [*social unit*]". Według tej badaczki przypadek posiada trzy atrybuty. Po pierwsze, ma charakter partykularny – dotyczy konkretnego zjawiska; po drugie – ma charakter deskryptywny (przynosi bogaty opis tego zjawiska); wreszcie po trzecie – ma charakter heurystyczny (daje wgląd w postrzeganie tego zjawiska przez uczestników badań)[1137].

[1132] T.A. van Dijk, *Contextual Discourse Management in Discourse Production. A CDA Perspective* [w:] R. Wodak, P. Chilton (eds), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity*, Amsterdam 2005, s. 77–78.

[1133] N. Golafshani, *Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research*, "The Qualitative Report" 2003, Vol. 8, No. 4, s. 604, http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8–4/golafshani.pdf

[1134] D. Beraux, P. Thompson, *Introduction* [w:] D. Bertaux (ed.), *Biography and Society, the Life History Approach in the Social Sciences*, California 1981, s. 17.

[1135] C.B. Meyer*, A Case in Case Study Methodology*, "Field Methods" 2001, Vol. 13, No. 4, s. 330–331.

[1136] R.K. Yin, *Introduction* [w:] tegoż, *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks 1994, s. 21.

[1137] Podaję za: B. Yazan, *Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake*, "The Qualitative Report" 2015, Vol. 20, No. 2, s. 139.

Robert E. Stake wymienia trzy rodzaje studium przypadku: autoteliczne, instrumentalne i zbiorowe[1138]. Głównym celem autotelicznego studium przypadku jest poznanie i zrozumienie konkretnego przypadku z uwagi na jego wewnętrzne cechy (a nie z uwagi na jego reprezentatywność dla określonego problemu). Z kolei instrumentalne studium przypadku ma służyć nie tyle poznaniu i zrozumieniu każdego pojedynczego przypadku (choć nie oznacza rezygnacji z wnikliwości jego analizy), ile raczej wnieść wkład w zrozumienie jakiegoś problemu. Konkretny przypadek ma więc „ułatwić zrozumienie czegoś poza nim samym" (może też on na przykład służyć zilustrowaniu jakiejś teorii)[1139]. Wreszcie, zbiorowe studium przypadku nie jest równoznaczne z badaniem zbioru przypadków, lecz jest „instrumentalnym studium przypadku rozciągniętym na kilka przypadków" (przy czym według przywoływanego autora mogą być one do siebie podobne lub całkowicie od siebie różne)[1140]. W moich badaniach wykorzystałam zbiorowe studium przypadku, ponieważ – zgodnie z moim przekonaniem – znakomicie służy ono poznaniu i zrozumieniu analizowanego przeze mnie zjawiska: postrzegania roli elitarnych szkół średnich przez uczniów i absolwentów tych placówek.

Badacze omawiający studium przypadku przykładają dużą wagę do sposobów jego interpretacji. Przywoływany już, stojący na gruncie epistemologii konstruktywistycznej, R.E. Stake twierdzi, iż istnieje wiele możliwych interpretacji danego przypadku i nie da się określić, która z nich jest najlepsza[1141]. W analizach studium przypadku rozważa się przy tym „główne konkurencyjne interpretacje"[1142]. W zbiorowym studium przypadku, poszukuje się jednak także pewnej „logiki replikacyjnej", odnoszącej się do tego, co wspólne, ale także do tego, co pozostaje ze sobą w sprzeczności[1143]. Zbiorowe studium przypadku pozwala badaczowi na dokonanie porównań „w ramach każdego układu, jak również w poprzek układów"[1144]. Próbuje się więc uchwycić podobieństwa i różnice[1145].

[1138] R.E. Stake, *Studium przypadku* [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Waraszawa 1997, s. 122.

[1139] Tamże, s. 123.

[1140] Tamże, s. 124.

[1141] Por. B. Yazan, *Three Approaches*…, dz. cyt., s. 137.

[1142] J. Rowley, *Using Case Research in Research*, „Management Research News" 2002, Vol. 25, No. 1, s. 24.

[1143] R.K. Yin, *Introduction*…, dz. cyt., s. 49–50.

[1144] P. Baxter, S. Jack, *Qualitative Case Study Methodology. Study Design and Implementation for Novice Researchers* "The Qualitative Report" 2008, Vol. 13, No. 4, s. 550; http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf.

[1145] Tamże, 551.

Trzeba dodać w tym miejscu, że metoda studium przypadku krytykowana jest za to, iż uzyskane dzięki niej rezultaty badawcze odnoszą się tylko do jednego „układu" (przy czym niekiedy badacze mogą przy interpretacji danych celowo pomijać to, co jest sprzeczne z ich „wyjściowymi założeniami")[1146]. Kwestionowanie studium przypadku wynika też często ze wspomnianego już faktu, iż nie jest ono reprezentatywne, a uzyskanych danych nie można generalizować. Jednakże można w tym miejscu przywołać akceptowany przeze mnie pogląd Yina, że dla każdej strategii badawczej właściwy jest „odmienny sposób kolekcjonowania i analizowania danych empirycznych, w oparciu o swoją własną logikę", przy czym błędem jest hierarchizowanie tych strategii[1147]. Reprezentatywność i możliwość konstruowania uogólnień nie jest celem tej strategii badawczej, jaką jest studium przypadku, w związku z tym stawianie wobec niej tego rodzaju zarzutu nie jest uprawomocnione.

W moich badaniach wykorzystałam indywidualny, częściowo ustrukturyzowany wywiad pogłębiony, w trakcie którego badacz „próbuje zrozumieć świat z punktu widzenia podmiotów badań, aby rozwinąć sens przeżyć ludzi, aby odkryć ich świat przeżywany przed naukowym wyjaśnieniem"[1148]. W trakcie przeprowadzania wywiadu z każdym jego uczestnikiem „konstruowałam [z nim] pewną wersję świata"[1149]. W takim podejściu opozycja badacz – badany zdaje się tracić ten swój dawny sens, którego istotą był binaryzm postrzegania ról w trakcie prowadzenia badań. W przypadku stosowania wywiadu badacz przestaje pełnić rolę – aby przywołać myśl P. Łukaszewicza – „wszechwiedzącego metanarratora i eksperta"[1150]. Wywiad pozwala na „uchwycenie mnogości poglądów podmiotów odnośnie tematu i zobrazowanie wielorakości i sprzeczności ludzkiego świata"[1151]. Wiedza, która jest w ten sposób pozyskiwana, ma charakter narracyjny[1152]. Stosowanie wywiadu pogłębionego prowadzi do rezygnacji z pozytywistycznego dążenia do odzwierciedlenia badanej rzeczywistości. Nie dąży się już tutaj do uzyskania dostępu do obiektywnego poznania; te aspiracje zastąpione są orientacją na „dyskurs i negocjację natury przeżywa-

---

[1146] T. Vissak, *Recommendation for Using…*, dz. cyt., s. 376.

[1147] R.K. Yin, *Introduction…*, dz. cyt, s. 3.

[1148] S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 13, por. również: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 18.

[1149] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2009, s. 114.

[1150] Podaję za: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 66–67.

[1151] S. Kvale, *InterViews…*, dz. cyt., s. 19, 22.

[1152] Tamże, s. 54.

nego świata”[1153]. Można też w tym miejscu przywołać odnoszące się do wyników badań jakościowych uwagi Normana K. Denzina, który pisze następująco: „W naukach społecznych istnieje tylko interpretacja. Nie ma rzeczy samych w sobie (...)”. Badacz „nadaje znaczenia i dokonuje interpretacji w oparciu o własne doświadczenie” (nadawanie sensu odbywa się na drodze interpretacji). Każdy badacz posługuje się przy tym określonym ukrytym „scenariuszem interpretacyjnym”, który „narzuca szczególny porządek światu, który jest badany”. Interpretacja nie ma charakteru „mechanicznego”, lecz „transformatywny” (w tym kontekście „kryzys interpretacji” wynika z braku powszechnie akceptowanych kryteriów interpretacji) [1154]. Pragnę w tym miejscu jednoznacznie stwierdzić, iż w części interpretacyjnej moich badań nie będę formułowała żadnych uogólnionych wniosków czy stawiała tez odnoszących się do istnienia jakichś tendencji społecznych. Obraz badanego zjawiska, który wyłania się z moich analiz, jest fragmentaryczny i odnieść go można tylko do postrzeżeń dwudziestu siedmiu osób biorących udział w badaniach, przy czym wszelkie porównania należy czynić wyłącznie w obrębie grupy poszczególnych przypadków (badanych uczniów i absolwentów) bądź wskazywać na podobieństwa/różnice między obiema grupami (dane uzyskane podczas wywiadu mogą być porównywane na trzech poziomach: w obrębie danej kategorii badanych; w obrębie jednego przypadku – pod kątem spójności i rozbieżności wewnętrznej; w obrębie porównania między przypadkami[1155]).

Przyjęłam również odnoszące się w tym kontekście do wywiadu założenie, iż „w badaniach jakościowych dążących do opisywania świata i nadawania mu sensu nie wymaga się od badacza poszukiwania obiektywności i dystansowania się względem uczestników badania. Takie podejście uczyniłoby bowiem nawet niemożliwym przeprowadzenie dobrych badań jakościowych, jako że [w tym podejściu – A.G.-M.] wrażliwość osoby przeprowadzającej wywiady na subiektywne aspekty jej relacji z uczestnikami wywiadów stanowi podstawową część procesu badawczego”[1156]. Odwołując się do Daniela Berauxa, założyłam, że w narracjach osób badanych „największe znaczenie przypisuje się subiektywnej percepcji i ocenie” czynników[1157].

[1153] Tamże, s. 53.

[1154] N.K. Denzin, *The Art and Politics of Interpretation* [w:] *Handbook*…, dz. cyt., s. 500–502, 504.

[1155] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*…, dz. cyt., s. 170–172; w powyższych dwóch akapitach wykorzystałam bardzo niewielkie fragmenty mojej książki *Edukacja i (nie)równość*…, dz. cyt., ze stron: 269, 272, 274–275, 277–278.

[1156] Jest to pogląd formułowany przez N. King – por. C.B. Meyer, *A Case in Case Study*…, dz. cyt., s. 344.

[1157] D. Beraux, P. Thompson, *Introduction*..., dz. cyt., s. 7.

W badaniach tego typu badacza nie interesuje, czy pozyskane przez niego dane są wymierne; narracje badanych mają ten walor, że są szerokie, bogate i subtelne, pozwalając na uchwycenie różnic – „w przeciwieństwie do uroku matematyki, która oferuje nam precyzję uproszczonej abstrakcji”[1158]. Badacz pozwala uczestnikom na eksponowanie tych zagadnień, które z ich perspektywy są najbardziej znaczące[1159]. Zastosowany przeze mnie indywidualny, częściowo ustrukturyzowany wywiad pogłębiony nie ma charakteru „inwazyjnego”, pozwala też na odbieganie od „głównego nurtu”, dzięki czemu zrozumieć można często skomplikowane i sprzeczne ze sobą sposoby myślenia. Jego największym atutem jest dla mnie jako badacza to, iż daje on badanym wolność wyrażania swoich opinii w swoich własnych kategoriach. Sukces osoby przeprowadzającej wywiad ma miejsce wówczas, gdy nie narzuca ona własnych sposobów myślenia czy kategorii interpretacji świata lub sposobów jego klasyfikacji.

Nawiązując, w kontekście wykorzystania wywiadu, do uprzednich rozważań, pragnę raz jeszcze stwierdzić, iż badacze posługujący się strategią badań jakościowych nie tylko nie dążą do uzyskania prawdy rozumianej na sposób pozytywistyczny, ale także są świadomi „swojego własnego usytuowania w określonym kontekście społeczno-historycznym”[1160]. Ponadto powinni być również świadomi, iż ich sposoby myślenia nie są wolne od wartościowania. W moim przypadku, w kontekście konfrontacji moich poglądów z wypowiedziami uczestników badań, z którymi przeprowadzałam wywiady, najistotniejszy dylemat związany był z problemem równości edukacyjnych możliwości i rezultatów. Zdają się bowiem w moim myśleniu istnieć dwie sprzeczne ze sobą tradycje ideologiczne. Pierwsza z nich odwołuje się do egalitaryzmu i akceptowanej przeze mnie roli edukacji jako czynnika równości społecznej. Druga z kolei związana jest z preferowanym przeze mnie przy ocenie wielu zjawisk społecznych (nawiązującym bez wątpienia do liberalizmu) „indywidualizmem” i przekonaniem, że „najlepsi” powinni uzyskać nagrody społeczne za swoje osiągnięcia.

Te dwa sposoby myślenia są uwikłane, przy analizie konkretnych zjawisk społecznych, w wiele znanych mi, bardzo odmiennych, teorii z zakresu socjologii edukacji (od funkcjonalizmu strukturalnego, poprzez teorie reprodukcji i pedagogikę krytyczną do postmodernizmu) oraz w moje własne doświadczenia życiowe. Stąd moje „wyjściowe poglądy” (przed prze-

---

[1158] Tamże.

[1159] Looi Theam Choy Collective, *The Strengths and Weaknesses of Research Methodology: Comparison and Complimentary between Qualitative and Quantitative Approaches*, “IOSR Journal Of Humanities And Social Science” 2014, Vol. 19, Issue 4, Ver. III, s. 102.

[1160] Tamże, s. 99.

prowadzeniem badań) na społeczną rolę elitarnych szkół średnich nie były pozbawione sprzeczności. W związku z tym w trakcie przeprowadzania wywiadów w jak największym stopniu starałam się oddać głos ich uczestnikom, starając się przy tym zachować eksponowane przez P. Thompson takie atrybuty badacza (w badaniach jakościowych), jak: zainteresowanie badanymi kwestiami (pasja i fascynacja doświadczeniami badanych), szacunek do badanych osób, a także umiejętność elastycznego podejścia do uczestników badań oraz okazywanie im zrozumienia i empatii[1161].

Dodam w tym miejscu, że przeprowadzając wywiad, korzystałam wyłącznie z pytań o charakterze otwartym (np. opowiedz, jak to było w twoim przypadku). Miał on zatem postać częściowo ustrukturyzowaną. Dyspozycje do jego przeprowadzenia pozwalały na elastyczne (dostosowane do toku narracji rozmówcy) podejście do interesujących mnie kwestii i problemów. Od każdego respondenta uzyskałam zgodę na nagrywanie wywiadu, a następnie dokonałam szczegółowej transkrypcji każdego z nagrań. W kolejnych zaś fazach postępowania kodowałam odpowiedzi oraz dokonywałam ich kategoryzacji; wreszcie – przeprowadziłam analizę i interpretację zgromadzonego materiału. Wszystkie wywiady przeprowadziłam samodzielnie[1162].

W swoich badaniach wykorzystałam celowy dobór próby, który może być „zdefiniowany jako wybór jednostek (np. poszczególnych osób, grup czy instytucji) w odniesieniu do szczególnych celów związanych z odpowiedzią na postawione pytania badawcze”[1163].

Z kolei Jane J. Ritchie, Jane Lewis i Gillian G. Elam piszą, iż istotą celowego doboru próby jest kryterium posiadania przez jej członków cechy lub cech, które interesują badacza[1164]. Ich zdaniem „jednostki dobiera się tak, aby charakteryzowały dany typ środowiska lub posiadały cechy, które są istotne dla badanej kwestii” [1165]. Z kolei J.A. Maxwell uważa, że dobór celowy ma miejsce wówczas, gdy „szczególne osoby, układy czy wydarzenia są świadomie wyselekcjonowane w związku z dążeniem do zdobycia ważnych informacji, których mogą dostarczyć, a które nie mogą być uzyskane

---

[1161] P. Thompson, *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford 2000, s. 222.

[1162] W powyższym akapicie wykorzystałam fragment mojej książki *Edukacja i (nie)równość…*, dz. cyt., s. 271.

[1163] Ch. Teddlie, F. Yu, *Mixed Methods Sampling. A Typology With Examples*, “Journal of Mixed Methods Research” 2007, Vol. 1, No. 1, s. 77.

[1164] J. Ritchie, J. Lewis, G. Elam, R. Tennant, N. Rahim, *Designing and selecting samples* [w:] J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls, R. Ormston (red.), *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*, London 2003, s. 78.

[1165] Tamże, s. 83.

(…) z innych źródeł”[1166]. Tak więc „logika doboru celowego jest u swoich podstaw odmienna od [logiki – A.G.-M.] doboru statystycznego”. O ile przy tym w przypadku „doboru ilościowego badacz interesuje się reprezentatywnością, to w doborze jakościowym istotą jest wybranie w sposób celowy takich przypadków, które są potencjalnym źródłem bogactwa informacji”[1167]. Na podobnym stanowisku stoi Michael Quinn Patton. Twierdzi on, że logika i siła badań ilościowych polega na doborze „statystycznie reprezentatywnej próby, która pozwoli na wiarygodną generalizację wyników i przełożenie ich na szerszą populację”. Z kolei logika i siła doboru celowego w badaniach jakościowych związana jest z doborem odpowiednich, „bogatych w informacje przypadków”, do dogłębnego zbadania. To one mają decydujące znaczenie dla urzeczywistnienia celu badań; i stąd właśnie dobór ten nazywa się celowym[1168].

W badaniach opartych na doborze celowym – takich jak te, które przeprowadzałam – interpretacja rezultatów jest ograniczona do badanych przypadków, a uogólnienia nie są prawomocne[1169]. Mamy tutaj do czynienia z „wewnętrznym uprawomocnieniem” wyników badań, podczas gdy w przypadku doboru reprezentatywnego – z „zewnętrznym uprawomocnieniem”[1170]. Przy tym, zdaniem Dolores C. Tongco, ta cecha doboru celowego, jaką jest subiektywność, związana z intencjonalnym wyborem, stanowi jednocześnie o sile takiego podejścia[1171]. Rezygnuję więc z dążenia do uzyskania próby reprezentatywnej dla określonej populacji, która pozwoli na uogólnienie wyników badań na całą populację [1172], a przy tym nie zakładam, że możliwość generalizowania musi być rezultatem każdych wartościowych badań[1173].

Przywoływany niezwykle często w literaturze M.Q. Patton wyróżnił 15 strategii doboru celowego stosowanego w badaniach jakościowych:

– dobór przypadków ekstremalnych bądź dewiacyjnych (nietypowych lub szczególnych w jakiś sposób);

[1166] Ch. Teddlie, F. Yu, *Mixed Methods*…, dz. cyt., s. 77.

[1167] C.B. Meyer, *A Case in Case Study*…, dz. cyt., s. 333.

[1168] M.Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Beverly Hills 1990, s. 169.

[1169] D.C. Tongco, *Purposive Sampling as a Tool for Informant Selection*, “Ethnobotany Research and Applications” 2007, No. 5, s. 154, http://lib-ojs3.lib.sfu.ca:8114/era/index.php/era/article/viewFile/126/111

[1170] Tamże, s. 154.

[1171] Tamże.

[1172] M.N. Marshall, *Sampling for Qualitative Research*, „Family Practice” 1996, Vol. 13, No. 6, s. 522.

[1173] Tamże, s. 523.

– dobór przypadków o szczególnym nasileniu pewnych cech („doskonałe przykłady" badanego zjawiska);

– dobór w oparciu o zasadę maksymalnego zróżnicowania (orientacja na heterogeniczność i zróżnicowanie);

– dobór przypadków homogenicznych (bardzo do siebie podobnych);

– dobór przypadków typowych (reprezentujących przeciętne tendencje lub wzory);

– dobór przypadków w sposób ustratyfikowany („ponadprzeciętnych", „przeciętnych", „poniżej przeciętnych" – szeregowanie ich ze względu na nasycenie pewnymi kluczowymi cechami lub wymiarami);

– dobór przypadku krytycznego (który w sposób „dramatyczny" pokazuje „kluczowe wymiary" badanego zjawiska);

– dobór metodą kuli śnieżnej (jedni „dobrze poinformowani" uczestnicy badań rekrutują kolejnych – takich, których uznają za odpowiednich);

– dobór kryterialny (selekcjonowanie przypadków ważnych z punktu widzenia pewnego kryterium);

– dobór na podstawie założeń teoretycznych („manifestacja lub reprezentacja ważnych konstruktów teoretycznych");

– dobór przypadków potwierdzających wyłaniające się wzory lub zaprzeczających im (te drugie mogą być traktowane jako wyjątki potwierdzające regułę lub zmieniające to, „co wydawało się być głównymi wzorami")

– dobór – jak to ujmuje autor – oportunistyczny, polegający na arbitralnym doborze kolejnych przypadków („pasujących" do przebiegu badania);

– przypadkowy dobór celowy (pozbawiony jakichkolwiek założeń, co nie oznacza, że ma on znamiona reprezentatywności);

– dobór w oparciu o kryterium polityczne (w odniesieniu do politycznie ważnych kwestii);

– dobór przypadków „dogodnych" (łatwo dostępnych – często stosowany, lecz nieprzynoszący dobrych wyników)[1174]. .

W moich badaniach przyjęłam założenie, że celem ma być zidentyfikowanie – niezależnie od istniejących różnic – wspólnych wzorów[1175]. Stąd logicznie, jeżeli odnieść się do powyższej typologii M.Q. Pattona, do moich badań dobrałam przypadki typowe, choć nie identyczne – nie była to w swojej całości próba homogeniczna.

W przypadku moich badań podstawowym kryterium doboru respondentów było ukończenie elitarnego liceum w latach 1978–1986 lub uczęszczanie do pierwszej klasy takiego liceum w roku szkolnym 2013/2014. Ba-

[1174] M. Patton, *Qualitative evaluation and*…, dz. cyt., s. 169–180.

[1175] Ch. Teddlie, F. Yu, *Mixed Methods*…, dz. cyt., s. 92.

dania przeprowadzono w okresie od lutego do czerwca 2014 roku. Wzięły w nich udział dwie grupy osób. Wybór pierwszoklasistów wydaje się uzasadniony – założono, że analiza wypowiedzi przedstawicieli tej grupy pozwoli na zrozumienie sposobów postrzegania elitarnej szkoły średniej i pobytu w niej niejako „na wstępie" (wywiady świadomie jednak przeprowadzono w drugim semestrze roku szkolnego, aby uczniowie poddani byli już pewnej socjalizacji szkolnej i mieli już pewne doświadczenie szkolne).

Z kolei wiek absolwentów wahał się między 43 a 55 rokiem życia. Odwołuję się w tym kontekście do propozycji teoretyków przebiegu ludzkiego życia (*life span theory*), którzy wyodrębniają kategorię środka życia (*midlife*). Jedną z cech tego okresu jest dokonywanie oceny swojego dorobku życiowego; to czas, kiedy szuka się odpowiedzi na pytanie: co osiągnąłem, a czego nie udało mi się osiągnąć?[1176] (w tym okresie większość osób ma już zwykle dwudziestoletnie doświadczenie zawodowe, a także względnie ustabilizowane życie rodzinne). Większość teoretyków uważa, że okres ten przypada na 40–60 rok życia (Carlo Strenger i Arie Ruttenberg uznają, że jest to okres między 43 a 62 rokiem życia[1177]). Wiek średni jest okresem refleksji nad życiem[1178]. Wprawdzie wiele się pisze o kryzysie wieku średniego, jednakże szereg badań wykazuje także, że czas ten jest okresem szczytowych możliwości człowieka – to moment, kiedy przejmuje on maksimum odpowiedzialności w wielu sferach, a w jego życiu pojawia się poczucie stabilności[1179]. Dodam, że wielu naukowców jest przekonanych, iż ludzie rozpatrują swoje życie zawsze w kontekście zysków i strat – jest to też jedna z ważnych perspektyw teoretycznych w analizach i teoriach przebiegu życia[1180]. Wiek średni jest też czasem intensywnej analizy dynamiki zysków/strat[1181]. Stąd dobór absolwentów w tym wieku jest – jak sądzę – uzasadniony, bowiem można założyć, iż mają oni dobrze ugruntowaną świadomość roli, jaką uczęszczanie do elitarnych szkół średnich ode-

---

[1176] M.E. Lachman, *Development in midlife*, "Annual Review of Psychology" 2004, Vol. 55, s. 314.

[1177] C. Strenger, A. Ruttenberg, *The Existential Necessity of Midlife Change*, "Harvard Business Review" 2008, Vol. 86, No 2, s. 2; por. też często przywoływany szczegółowy podział okresów rozwojowych wczesnej i środkowej dorosłości dokonany przez D.J. Levinsona, *A Conception of Adult Development*, "American Psychologist" 1986, Vol. 41, No. 1, s. 7.

[1178] M.E. Lachman, *Development in midlife…*, dz. cyt., s. 310.

[1179] Tamże, s. 312.

[1180] P.B. Baltes, U. Lindenberger, U.M. Staudinger, *Life Span Theory in Developmental Psychology* [w:] W. Damon, R.M. Lerner (eds), *Handbook of Child Psychology*, New York 2006, vol. 1, s. 582.

[1181] Por. dyskusję na ten temat w: S.L. Willis, M. Martin, C. Rocke, *Longitudinal perspectives on midlife development: stability and change*, "European Journal of Aging" 2010, Vol. 7, No. 3, s. 133.

grało w kreowaniu ich tożsamości i biografii, oraz dystans do młodzieńczego okresu swojego życia.

Dla potrzeb analizy i interpretacji uzyskanego materiału badawczego dane osobowe badanych zastąpiłam losowo przydzielonymi imionami: wszystkie imiona absolwentów zaczynają się na literę A, zaś imiona uczniów na literę K.

Uczniowie klas pierwszych uczestniczący w badaniach[1182]:

Kinga – uczennica III Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza we Wrocławiu, profil matematyczno-fizyczny.

Kacper – uczeń III Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza we Wrocławiu, profil matematyczno-informatyczny.

Katarzyna – uczennica I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, profil matematyczno-geograficzny.

Krzysztof – uczeń I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, profil humanistyczny.

Klaudiusz – uczeń V Liceum Ogólnokształcącego im. Augusta Witkowskiego w Krakowie, profil matematyczno-fizyczny.

Klaudia – uczennica V Liceum Ogólnokształcącego im. Augusta Witkowskiego w Krakowie, profil biologiczno-chemiczny.

Karol – uczeń Liceum Akademickiego w Toruniu, profil biologiczno-chemiczny.

Konstancja – uczennica Liceum Akademickiego w Toruniu, profil biologiczno-chemiczny.

Kamil – uczeń Liceum Ogólnokształcącego Zakonu Pijarów im. Ks. Stanisława Konarskiego, profil medyczny.

Kazimierz – uczeń Liceum Ogólnokształcącego Zakonu Pijarów im. Ks. Stanisława Konarskiego, profil ekonomiczno-prawny.

Ksenia – uczennica XVI Liceum Ogólnokształcącego im. Joachima Lelewela w Warszawie, profil humanistyczny.

Klementyna – uczennica I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Batorego w Warszawie, profil matematyczno-geograficzny z wykładowym językiem angielskim.

Kalina – uczennica Liceum Ogólnokształcącego im. Świętej Marii Magdaleny w Poznaniu, profil biologiczno-chemiczny.

Kaja – uczennica Liceum Ogólnokształcącego im. Świętej Marii Magdaleny w Poznaniu, profil biologiczno-chemiczny.

[1182] Dane dotyczące wykształcenia rodziców, ich zawodu, zajmowanych stanowisk i miejsca pracy znajdują się w archiwum autorki rozprawy i nie są udostępnione z uwagi na potencjalną możliwość identyfikacji tych osób.

Konrad – uczeń Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, profil matematyczno-fizyczny.

Absolwenci uczestniczący w badaniach[1183]:

Agnieszka – absolwentka V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie, 46 lat, matematyk.

Andrzej – absolwent III Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza we Wrocławiu, lat 45, nauczyciel wychowania fizycznego.

Anna – absolwentka III Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza we Wrocławiu, lat 55, nauczyciel języka polskiego, jest także wykładowcą na polonistyce, pisze artykuły z zakresu teorii literatury.

Antonina – absolwentka I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, lat 45, filolog angielski.

Alicja – absolwentka Liceum Ogólnokształcącego nr V im. A. Witkowskiego w Krakowie, lat 55, filolog polski, nauczyciel.

Adam – absolwent IV Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Toruniu, lat 47, kapitan statków dalekomorskich, marynarz.

Agata – absolwentka IV Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Toruniu, lat 47, profesor uniwersytetu.

Adrianna – absolwentka Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Batorego w Warszawie, lat 55, psycholog, prowadzi własną firmę.

Aneta – absolwentka Liceum Ogólnokształcącego im. Joachima Lelewela w Warszawa, lat 45, prawnik.

Aldona – absolwentka Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, lat 43, filolog angielski.

Artur – absolwent Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, lat 45, ekonomista.

Ariela – absolwentka I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, lat 54, właścicielka własnej firmy, magister inżynier rolnictwa

Ważnym elementem procedury badawczej był wybór poszczególnych szkół, spośród których wyłonieni zostali do badań ich uczestnicy.

[1183] Dane dotyczące wykształcenia rodziców badanych absolwentów, wykonywanego przez nich zawodu, zajmowanych stanowisk i miejsca pracy znajdują się w archiwum autorki rozprawy i nie są udostępnione z uwagi na potencjalną możliwość identyfikacji tych osób.

2 Polskie elitarne licea ogólnokształcące – uzasadnienie kryteriów wyboru

Wybór liceów uznanych za elitarne, do których uczęszczali uczniowie i które ukończyli absolwenci, wymaga, jak sądzę, szczegółowego uzasadnienia. W rozdziale poświęconym teoretycznym kontekstom elitarnego szkolnictwa średniego dużo miejsca poświęciłam kategorii elitarności i kryteriom elitarności. Decyduję się na ponowne przywołanie w tym miejscu kilku ważnych tez, ponieważ pozwalają one na zrozumienie założeń dokonanego przeze mnie na potrzeby badań wyboru szkół średnich, które uznałam za elitarne. Przytoczę więc ponownie tutaj bardzo zasadne stwierdzenie P.W. Kingstona, L.S. Lewisa: „Nie istnieje definicyjna precyzja w kategoryzowaniu, która instytucja jest elitarna, a która nie”[1184]. Warto podkreślić również pewną tautologiczność pojęcia „elitarna szkoła średnia”: oto niektóre szkoły średnie są elitarne, bowiem uznawane są za elitarne. Przy rozważaniu kryteriów elitarności szkół średnich celowe wydaje się wprowadzenie kategorii „potencjału stratyfikacyjnego”, odnoszącego się do posiadanych przez daną szkołę możliwości umieszczania swoich absolwentów na najwyższych szczeblach drabiny społecznej. W tym kontekście przywołam raz jeszcze tezę P.W. Kingstona i L.S. Lewisa: „Kolektywna ewaluacja [elitarności] odwołuje się w dużej mierze do przekonania, że dana instytucja jest w stanie zwiększać szanse życiowe swoich absolwentów”[1185]. Przy czym przez „szanse życiowe” rozumie się takie warunki, które sprzyjają podjęciu studiów wyższych na najlepszych uczelniach, a następnie zdobyciu znakomitej pracy, co w konsekwencji pozwala osiągnąć wysoką pozycję społeczną, zarówno w znaczeniu wysokiej rangi obejmowanego stanowiska, jak i związanego z tym dochodu. Przy czym, kredencjały z elitarnych szkół stanowią nie tylko akademickie, ale także i „kulturowe wskaźniki”, określające wy-

[1184] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite...*, dz. cyt., s. XXI.
[1185] Tamże, s. XVII.

soki status ich posiadaczy[1186]. W moich uprzednich analizach podkreśliłam rolę instytucjonalnego kapitału społecznego tych szkół, związanego z ich pozycją w społeczeństwie oraz różnego typu formalnymi i nieformalnymi afiliacjami[1187]. Bez wątpienia posiadają one symboliczny prestiż. Warto przytoczyć w tym kontekście przekonywujące słowa J.W. Meyera: „Jeżeli edukacja stanowi mit w społeczeństwie współczesnym, to jest to mit potężny. Efekt mitu nie polega na tym, że jednostki wierzą w niego, lecz na tym, że każdy wie, że inni «wiedzą», i w ten sposób (…) mity stają się prawdą"[1188]. Można przywołać także pogląd P.W. Kingstona i L.S. Lewisa: „Elitarny status pewnych instytucji (…) wynika z mniej jednoznacznych, mniej ostro wyznaczonych subiektywnych kryteriów: reputacji i prestiżu"[1189], przy czym „akademickie i społeczne wskaźniki jakości nakładają się wzajemnie na siebie[1190]", wzmacniając się, co w pewnej przynajmniej mierze wyjaśnia „ciągłość hierarchii prestiżu"[1191]. Dodam, że analiza „potencjału stratyfikacyjnego" elitarnych szkół średnich prowadzi mnie do wniosku, że u jego podstaw leży nie tylko wysoka selektywność tych placówek (przyjmowanie tylko najlepszych kandydatów) oraz osiągane przez nich wyniki nauczania, ale także pełniona przez nie funkcja socjalizacyjna, związana z kształtowaniem charakteru i tożsamości osób sukcesu.

W analizach szkolnictwa brytyjskiego i amerykańskiego wykazywałam, że najważniejsze kryterium elitarności w neoliberalnym społeczeństwie powinno logicznie odwoływać się do poziomu nauczania szkoły, którego symbolem i weryfikacją są wyniki różnego typu egzaminów i testów; a w interesującym mnie kontekście – w szczególności tych, które odbywają się po zakończeniu w niej nauki. Egzaminy i testy zdają się kryterium najbardziej obiektywnym, stanowiąc widomy wskaźnik poziomu szkół. Jednocześnie to one właśnie odgrywają ważną rolę w procesach selekcyjnych na studia wyższe. W takim ujęciu za najbardziej elitarne szkoły średnie powinny być uznawane te, które zajmują najwyższe miejsca w rankingach wyników egzaminów i testów. Tak jednak nie jest – tego rodzaju rankingi tylko częściowo pokrywają się z takimi, w nazwie których pojawia się pojęcie „elitarne" czy „najlepsze" szkoły. Uzyskanie statusu elitarności jest zwykle konsekwencją korelacji dwóch czynników: znakomitych, mierzal-

---

[1186] Tamże, s. XIII.
[1187] L. Rivera, *Pedigree: How Elite*…, dz. cyt., s. 39.
[1188] Tamże, s. 75.
[1189] P.W. Kingston, L.S. Lewis, *Introduction. Studying Elite...,* dz. cyt., s. XVII.
[1190] Tamże, s. XIX.
[1191] Tamże.

nych wyników szkoły oraz posiadaniem przez nią przywoływanego już wyżej „potencjału stratyfikacyjnego", który wiąże się zwykle z tradycją i prestiżem oraz wewnątrzszkolną socjalizacją (jak również z istnieniem „sieci" identyfikujących się ze szkołą i wzajemnie wspomagających się absolwentów). Tym niemniej jednak, w większości przypadków przy ocenie przez opinię publiczną, a w szczególności przez rodziców, poszczególnych szkół główną rolę odgrywają także i „wspaniałe nazwy", a nie tylko „efektywność edukacyjna" *sensu stricto*, związaną z wynikami testów (odnosi się to również w dużej mierze do Polski)[1192].

Nie ulega wątpliwości, że różne szkoły średnie mają różną reputację, ale te elitarne – najlepszą. Odwołam się w tym miejscu do poglądów Deborah Vidaver-Cohen, która twierdzi, że „dobra reputacja jest uważana (…) za jeden z najbardziej wartościowych niematerialnych aktywów, jakie może posiadać organizacja"[1193]; również i każda szkoła. Dobra reputacja „redukuje niepewność interesariuszy co do rezultatów, które organizacja może uzyskać w przyszłości, zwiększa jej możliwości w sferze konkurencji [z innymi], wpływa na poziom zaufania publicznego do niej oraz (…) maksymalizuje możliwości uzyskania korzyści za jej produkty lub usługi"[1194]. Każda ze szkół posiada więc swój „reputacyjny kapitał". Deborah Vidaver-Cohen eksponuje dwa wymiary reputacji. Pierwszy z nich związany jest z „jakością działania". Interesariusze (w tym przypadku uczniowie i ich rodzice, ale także szersza społeczność) uważają, że w przypadku szkół o dobrej reputacji działanie to stoi na bardzo wysokim poziomie (w szczególności odnosi się do procesu kształcenia i jego wyników). Drugi wymiar reputacji dotyczy prestiżu – ogólnospołecznego „poważania na szeroką skalę"[1195]. Generalnie reputacja może być najlepiej wyrażona w takich kategoriach jak podziw/szacunek, zaufanie i pozytywne odczucia[1196]. Polskie licea, które wybrałam do badań, posiadają bardzo wysoką reputację.

Zdaję sobie sprawę z niedoskonałości przyjętych kryteriów. Związana z tradycją aura elitarności jest w dużym stopniu czymś efemerycznym i nieuchwytnym, jednocześnie przy tym w Polsce nie przeprowadzono badań porównawczych nad losami absolwentów najlepszych liceów, co pozwo-

---

[1192] N.A. Bowman, M.N. Bastedo, *Getting on the Front Page: Organizational Reputation, Status Signals, and the Impact of* U.S. News and World Report *on Student Decisions*, „Research in Higher Education", August 2009, Volume 50, Issue 5, s. 418.

[1193] D. Vidaver-Cohen, *Reputation Beyond the Rankings: A Conceptual Framework for Business School Research*, "Corporate Reputation Review" 2007, Vol. 10, No. 4, s. 280.

[1194] Tamże.

[1195] Tamże.

[1196] Tamże.

liłoby mi stwierdzić, które z nich generują owe „korzystne szanse życiowe" ze względu na posiadanie największego „potencjału stratyfikacyjnego". Nie są też publikowane wyniki badań dotyczących składu społeczno-demograficznego populacji uczniowskich poszczególnych szkół, czy też statusu ekonomicznego rodzin, z których uczniowie pochodzą. Również rankingi (i stąd także lokaty, jakie zajmują w nich poszczególne szkoły) wzbudzają rozliczne kontrowersje – będę o tym pisała dalej.

W różnych krajach – jak wykazano to w pierwszej części tej książki – waga wymienionych wyżej kryteriów elitarności jest różna. W Wielkiej Brytanii oraz Stanach Zjednoczonych ważniejsze od mierzalnych wyników wydają się być czynniki społeczno-kulturowe; we Francji występuje w tym zakresie pewna równowaga, z kolei w takich omawianych uprzednio krajach jak Japonia, a szczególnie Singapur, decydującą rolę odgrywają wyniki egzaminów i testów oraz inne mierzalne rezultaty.

W Polsce istnieją szkoły, których elitarność zbudowana jest na tradycji, niekiedy prawie stuletniej historii istnienia i sławie wybitnych absolwentów, co niekoniecznie idzie w parze z wysoką ich pozycją w tych rankingach, które za kryterium przyjmują mierzalne osiągnięcia w zakresie nauczania. Z drugiej strony dostrzec można w naszym kraju szkoły stosunkowo młode, uznawane za elitarne i znane z wysokiego poziomu nauczania oraz rozmachu działań o różnym charakterze: artystycznym, sportowym, społecznym. Ten nowy typ elitarności to „elitarność wypracowana", mierzona wynikami egzaminów maturalnych i skutecznością w rekrutacji na prestiżowe studia; to również szkoły nastawione na zdobywanie jak największej liczby prestiżowych nagród w olimpiadach przedmiotowych. Można więc stwierdzić, że niemożliwym jest, aby źródłem elitarnego statusu były w Polsce jedynie znakomite, mierzalne osiągnięcia, bądź też wyłącznie tradycja historyczna i prestiż. Nawet najbardziej szacowna tradycja nie zdoła zapobiec upadkowi szkoły, jeśli nie osiąga ona co najmniej przyzwoitych „formalnych rezultatów". Jednak i one same zwykle nie wystarczą – muszą być wsparte bądź przez ową tradycję, bądź przez nadzwyczajną ofertę edukacyjną, daleko wykraczającą poza typowy program szkolny.

W punkcie wyjścia moich badań podjęłam próbę wyłonienia grupy elitarnych liceów polskich w oparciu o dwa – omówione wyżej – podstawowe kryteria. Pierwszym z nich była więc tradycja i reputacja szkoły (której symbolem może być na przykład galeria wybitnych absolwentów, wpisanych na trwałe w dzieje Polski). Drugie kryterium jest znacznie bardziej wymierne i odnosi się do mierzalnych akademickich rezultatów oraz lokaty placówek w różnego typu rankingach.

Dodam, że bez wątpienia w świadomości społeczeństwa polskiego funkcjonuje kategoria elitarnych szkół średnich. Świadczą o tym dziesiątki tysięcy wypowiedzi na różnego typu forach internetowych, w których komentarze pełne podziwu mieszają się z bardzo pejoratywnymi. Warto podać kilka przykładów: „chodziłam do «elitarnego» liceum, skończyłam «elitarne» studia i pracuję w wielkiej korporacji"; „ja chodziłam do takiego [elitarnego] liceum i miałam klasę, w której właśnie zdecydowana większość miała rodziców lekarzy, prawników, nauczycieli, dyrektorów itp.; najgorsze chyba było to, że oni wszyscy byli tacy… rozpieszczeni, zapatrzeni w siebie, uważali się za elitę"; „w sumie «dobre» szkoły powinny być wdzięczne tym «złym», że bez wyjątku przyjmują «wybrakowanych» uczniów, bo dzięki temu mogą zająć się elitą"; „piszę to jako absolwentka *elitarnego liceum*, w którym spędziłam najgorsze lata życia"; „mój syn tracił czas w elitarnej szkole"; „W elitarnych jest bardzo dużo dzieci prawników, lekarzy, generalnie tym dzieciom nic nie brakuje. Jeśli się odnajdziesz w takim towarzystwie, to będzie wszystko ok", „Elitarne licea? «Wyścig szczurów» i patologia charakterów?"; „«Elitarne» liceum nie zapewni nic ponad to, co zwykłe". O jednym z najlepszych liceów krakowskich powiedziano w dyskusji: „[jest] elitarnym, może nawet nazbyt elitarnym"[1197].

Warto podać i inne przykłady: „te trzy *licea* otwierają ranking najbardziej *elitarnych ogólniaków w Łodzi", „*Z roku na rok przybywa coraz więcej gimnazjalistów chętnych do nauki w elitarnych krakowskich liceach. Nie zrażają ich opinie uczniów i absolwentów. Przyciąga ich chęć bycia w elitarnym towarzystwie"; „każde miasto ma swoje elitarne szkoły ponadgimnazjalne" [1198]. Również na temat liceów, których absolwenci czy uczniowie brali udział w moich badaniach, pojawiały się rozliczne wpisy podnoszące kwestię ich elitarności: „Ambicją Batorego jest kształcenie elit intelektualnych"[1199]*;* „Nie ma co ukrywać, że Nowodworek jest elitarny. Łapię się na tym, że porównuję uczniów z innych liceów z nami, i widzę kolosalną różnicę" [1200]; „Nowodworek to, jak wszyscy wiemy, «kuźnia przyszłych elit», co niektórzy rozumieją aż nazbyt dosłownie"[1201]. „Elitarne V liceum powinno

---

[1197] O. Zachara, *Wybrańcy*?, http://interia360.pl/polska/malopolskie/artykul/wybrancy,35393

[1198] Tamże.

[1199] Ulotka promocyjna Liceum im. S. Batorego w Warszawie, http://batory.edu.pl/s/images/8/8c/Liceum_2010_ulotka.pdf

[1200] O. Szpunar, *I LO im. Nowodworskiego. Elitarnie i normalnie*, „Wyborcza.pl. Kraków", 10 kwietnia 2002, http://krakow.gazeta.pl/krakow/1,35803,779906.html

[1201] K. Czaplak, *Savoir-vivre czyli o (znikającym) dobrym zachowaniu*, „Nowodworek Times" 2014, nr 6, s. 5, http://issuu.com/thenowodworektimes/docs/new

mieć swoje forum dyskusji”[1202] (uwaga w odniesieniu do krakowskiego V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego).

Warto w tym miejscu poświęcić więcej miejsca roli rankingów w konstruowaniu społecznego postrzegania poszczególnych szkół – będę się bowiem do nich odwoływała w poniższych analizach. Wydaje się, że jeśli chodzi o kontekst liceów polskich, rola ta rośnie z roku na rok (rankingi są tu istotniejsze niż w przypadku placówek edukacji wyższej, gdzie istnieje bardzo wiele kryteriów oceny; na przykład takich, które odnoszą się do wyników akredytacji czy parametryzacji, przy czym ich skutkiem jest przyznawanie uniwersytetom i wydziałom określonych „statusów akademickich”). To bowiem miejsce w rankingach coraz częściej stanowi podstawowy wskaźnik statusu szkoły średniej (wpływający na polepszenie lub pogorszenie reputacji), niekoniecznie przy tym reprezentując to, co „zdaje się reprezentować”[1203] (w związku z tym „kluczową kwestią jest odróżnienie statusu od jakości”[1204]). Według niektórych krytyków rankingi są tworzone przez „arbitrów reputacji”, którzy opierają je na systemie kryteriów, mających tylko w założeniu charakter obiektywny[1205]. Owi arbitrzy, decydując o uwzględnianiu pewnych parametrów, a pomijając inne, utrzymują, że są „obiektywnymi ewaluatorami zestawu obiektywnych wartości”[1206] (działają przy tym trzyetapowo: synteza informacji – selekcja informacji – uproszczenie informacji, tak aby można ją łatwo upowszechniać[1207]). Jednakże, zdaniem krytyków, zasady rankingowania mają charakter arbitralny; w większym stopniu przyjmuje ono formę „ewaluacyjnej gry” niż odzwierciedla realną jakość szkoły[1208]. Trudno przy tym, zdaniem Deborah Vidaver-Cohen, znaleźć uprawomocnienie dla znaczenia poszczególnych kryteriów oceny szkół i nieustannych zmian w tym zakresie[1209].

Niezależnie jednak od tego rankingi, tworząc hierarchiczne klasyfikacje oparte na pewnych arbitralnych „normach doskonałości”, stanowią po-

---

[1202] A. Otałęga, *Magazyn piątego liceum* [prezentacja], 1 listopada 2013, https://prezi.com/tazer98jxqi2/magazyn-piatego-liceum

[1203] M. Sauder, G.A. Fine, *Arbiters, Entrepreneurs, and the Shaping of Business School Reputations*, “Sociological Forum”, Vol. 23, No. 4, s. 702.

[1204] M. Sauder, F. Lynn, J.M. Podolny, *Status: Insights from Organizational Sociology*, “Annual Review of Sociology” 2012, No. 38, s. 269.

[1205] M. Sauder, G.A. Fine, *Arbiters, Entrepreneurs*…, dz. cyt., s. 704.

[1206] Tamże, s. 705–706.

[1207] Tamże, s. 707.

[1208] F.A. van Vught, D.F. Westerheijden, F. Ziegele, *Introduction: Towards A New Ranking Approach in Higher Education and Research* [w:] F.A. van Vught, F. Ziegele (red.), *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank*, London – New York 2012, s. 3.

[1209] D. Vidaver-Cohen, *Reputation Beyond the Rankings*..., dz. cyt., s. 282.

tężny „mechanizm różnicowania”[1210]. Są najbardziej wyrazistym ucieleśnieniem „rywalizacji certyfikatów”[1211] (na przykład w warunkach amerykańskich istnieje szereg konkurencyjnych względem siebie rankingów, hierarchizujących wyłącznie szkoły biznesu, opracowanych na przykład przez: „Bussines Week”, „Financial Times”, „Wall Street Journal”, „Forbes”[1212]).

Trudno nie przedstawić w tym miejscu choćby kilku nurtów możliwej krytyki rankingów. I tak przede wszystkim redukują one całokształt życia szkoły, jej funkcję kształcącą i wychowawczą, do mierzalnych wskaźników[1213]. Można nawet stwierdzić, że w rankingach rzeczywistość szkolna nabiera charakteru statystycznego; ważne jest tylko to, co można zmierzyć. Przy tym, jak wiemy, wskaźnikiem jakości szkoły i dokonującego się w tym obszarze progresu jest przede wszystkim jej miejsce w rankingu – czyli postrzegana jest ona z perspektywy danych *stricte* mierzalnych. W ten sposób promuje się neoliberalną konkurencję między szkołami, co prowadzi do zmniejszenia zainteresowania dyrekcji szkół i nauczycieli działalnością *stricte* pedagogiczną i wychowywaniem mądrych ludzi czy dobrych obywateli. Następuje także podporządkowanie działalności szkół kryteriom rankingowym. Najważniejszym celem szkoły zdaje się być wówczas odniesienie sukcesu w swoistej „grze klasyfikacyjnej”. Uczestniczy w niej przy tym każdy poszczególny uczeń, ponieważ jego sukces/porażka ma wpływ na całościowy wynik szkoły (w warunkach polskich ma się niekiedy wrażenie, szczególnie w odniesieniu do ostatnich klas licealnych, że kształcenie jest równoznaczne z przygotowywaniem do matury; trudno jest też mówić o indywidualnym podejściu do ucznia).

Zdaje się tutaj realizować zasada samospełniającej się przepowiedni, bowiem „reakcje szkół na rankingowe wskaźniki społeczne potwierdzają oczekiwania lub założenia, które są wbudowane w sam sposób mierzenia”[1214], a poza tym zwiększają uprawomocnienie tych wskaźników po-

---

[1210] E. Hazelckorn, *Ranking and the Reshaping of Higher Education, The Battle for The Worlds-Class Excellence*, New York 2011, s. 16.

[1211] H. Rao, *The social construction of reputation: Certification contests, legitimation and the survival of organizations in the American automobile industry*, “Strategic Management Journal” 1994, No. 15, s. 32, http://www.mv.helsinki.fi/home/aula/Top20/rao-social-construction-reputation.pdf

[1212] M. Sauder, G.A. Fine, *Arbiters, Entrepreneurs*…, dz. cyt., s. 707.

[1213] Na temat logiki wskaźnikowania w społeczeństwie współczesnym zob. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 389–400.

[1214] W.N. Espeland, M. Sauber, *Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds*, “American Journal of Sociology” 2007, Vol. 113, No. 1, s. 11.

przez podejmowanie konformistycznych wobec nich działań[1215]. Jest to związane z dokonującym się w trakcie ewaluacji szkół „przekształceniem tego, co jakościowe, w to, co ilościowe" – w celu dokonania porównania[1216]. Jak twierdzą Michael N. Bastedo i Nicholas A. Bowman, sposób ewaluacji „nieuchronnie zmienia sposób myślenia o (…) jakości"; „do czego dochodzi głównie na drodze kognitywnych procesów, poprzez które następuje uproszczenie, redukowanie i asymilowanie informacji"[1217].

Szkoły podejmują więc takie działania, których celem jest podwyższenie lokaty w rankingu, przy czym nagłe zmiany kryteriów mogą gwałtownie zmienić ocenę szkoły – i to z roku na rok. Wykażę to na jednym przykładzie. Oto w rankingu „Perspektyw" klasyfikującym licea warszawskie w roku 2011 waga poszczególnych kryteriów była następująca: skuteczność rekrutacji na studia – 30%, wyniki matur z przedmiotów obowiązkowych – 30%, wyniki matur z przedmiotów dodatkowych – 30%, sukcesy w olimpiadach – 10%[1218]. W roku 2012 zrezygnowano z kryterium skuteczności rekrutacji na studia, a waga kryteriów była następująca: sukcesy w olimpiadach – 30%, wyniki matur z przedmiotów obowiązkowych – 30%, wyniki matur z przedmiotów dodatkowych – 30%, tak zwana opinia akademicka – 5%[1219]. I zapewne te zmiany przyczyniły się do przetasowania w czołówce listy rankingowej. I tak na przykład VIII LO im. Władysława IV w roku 2011 było na miejscu pierwszym, a już rok później znalazło się na miejscu ósmym. Z kolei XXVII LO im. Tadeusza Czackiego w roku 2011 zajmowało miejsce 7, a w roku 2012 – 3. Wreszcie LXVII LO im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego w roku 2011 było na miejscu 3, a w roku 2012 na miejscu 7. Można dostrzec także kilka spektakularnych awansów, np.: VI LO im. Tadeusza Reytana w roku 2011 zajmowało 22 miejsce, a rok później miejsce 11, natomiast LO Niepubliczne Kolegium św. Stanisława Kostki KSW w roku 2011 zajmowało miejsce 49, a w roku 2012 już 30[1220] (oczywiście

---

[1215] Tamże.

[1216] Tamże, s. 16.

[1217] M.N. Bastedo, N.A. Bowman, *College Ranking as an Interorganizational Dependency: Establishing the Foundation for Strategic and Institutional Account,* "Research in Higher Education" 2011, Vol. 52, Issue 1, s. 9.

[1218] *XX Ranking Liceów Warszawskich 2011, Zasady Rankingu Liceów Warszawskich*, Perspektywy 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3569&Itemid=802

[1219] *Metodologia Ogólnopolskiego Rankingu Liceów Ogólnokształcących 2012*, Perspektywy 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4630&Itemid=881

[1220] Dane dla roku 2011, por. „Perspektywy", XX Ranking Liceów Warszawskich, *100 najlepszych liceów w Warszawie*, http://www.perspektywy.pl/DB/Ran_Lic_Warszawskich_

zmiana kryteriów nie musiała być jedyną przyczyną zmiany miejsc w rankingu, mogły odegrać tutaj rolę i inne czynniki, np. intensyfikacja działań szkoły w określonych sferach).

Trzeba stwierdzić, że mimo metodologicznych i społecznych kontrowersji wokół kwestii rankingów są one powszechnie akceptowane; dzieląc szkoły na znakomite, dobre, przeciętne i słabe, przyczyniają się do tworzenia niezaprzeczalnych faktów, uważane są one bowiem za wyraz obiektywnych analiz przeprowadzonych przez obiektywnych ekspertów. „Formalna struktura rankingu tworzy jasną (…) hierarchię (…), która wskazuje, kto należy do elity, a kto nie”[1221]. Wszystkie badania pokazują również, że wielu najlepszych uczniów podejmuje decyzję o rozpoczęciu nauki w określonych instytucjach, biorąc pod uwagę, obok reputacji, również i wyniki rankingów, szczególnie gdy stoją przed wyborem jednej spośród najlepszych placówek, (wykazali to znakomicie na przykładzie amerykańskiego szkolnictwa wyższego N.A. Bowman i M.N. Bastedo)[1222]. „Konkurencja o miejsce w systemie statusów jest najbardziej intensywna na szczycie i stopniowo obniża swoją intensywność, gdy schodzimy w dół reputacyjnej hierarchii”[1223].

W Polsce najbardziej popularny ranking szkolnictwa średniego opracowywany jest i upowszechniany co roku przez miesięcznik „Perspektywy”. Powtórzę raz jeszcze: tego typu rankingi mogą wzbudzać kontrowersje i niekoniecznie dają obiektywny obraz jakości edukacji, którą uczniowie otrzymują w poszczególnych szkołach. Trudno jest stwierdzić, w jakim stopniu zastosowane dla opracowania rankingu „Perspektyw” kryteria oceny (obecnie: wyniki matur z przedmiotów obowiązkowych – 25% możliwych do uzyskania punktów, wyniki matur z przedmiotów dodatkowych – 45%, sukcesy w olimpiadach – 30%[1224]) odnoszą się do jakości procesu dydaktycznego prowadzonego w danej szkole, a w jakim odzwierciedlają kapitał społeczno-kulturowy i potencjał intelektualny uczniów, którzy do niej uczęszczają (dobre szkoły przyciągają najlepszych, co zwrotnie powoduje,

---

2011/PDF/100_najlepszych_liceow_w_warszawie.pdf; dane dla roku 2012: Ranking Liceów Ogólnokształcących 2012 – woj. mazowieckie, „Perspektywy”, por. http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4638&Itemid=881

[1221] N.A. Bowman, M.N. Bastedo, *Getting on the Front Page: Organizational Reputation, Status Signals, and the Impact of U.S. News and World Report on Student Decisions*, “Research in Higher Education” 2009, Vol. 50, No. 5, s. 419.

[1222] Tamże, s. 416.

[1223] Tamże, s. 420.

[1224] *Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014*, „Perspektywy”, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1236:metodologia-rankingu-liceow-ogolnoksztalcacych-2014&catid=120&Itemid=259

że uczniowie ci osiągają lepsze wyniki – i koło się zamyka). Nie ma to jednak znaczenia z perspektywy społecznego odbioru szkoły – zarówno na poziomie lokalnym, jak i ogólnokrajowym wyniki te mają bardzo duże znaczenie dla określania symbolicznego prestiżu szkoły (przede wszystkim w środowisku lokalnym). Trzeba dodać, że rankingi publikowane w prestiżowych czasopismach są istotnym komponentem kreowania wizerunku szkół w wielu krajach świata. O ile w Polsce takim rankingiem jest ten, który sporządzają eksperci miesięcznika „Perspektywy", o tyle w Wielkiej Brytanii będzie to czasopismo „Telegraph", w Stanach Zjednoczonych – „US. News and World Reports" oraz „Forbes", we Francji – „Le Figaro". Trzeba dodać, że w każdym z tych krajów (i jeszcze w wielu innych) owe prasowe rankingi w praktyce stanowią jedyne „źródło porównawcze" w kwestii oceny jakości akademickiej różnych szkół. Odwołują się do nich zarówno rodzice, nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół oraz władze oświatowe. Stanowią one ważny komponent samooceny szkół oraz ich postrzegania przez społeczności lokalne, w tym rodziców i (potencjalnych) uczniów. Należy pamiętać, że w ramach owych społeczności lokalnych, czy będziemy przez nie rozumieli wielkie miasta, takie jak Warszawa, czy mniejsze miejscowości, zawsze istnieje podział na licea lepsze i gorsze. Nawet w sytuacji, gdy w danej miejscowości istnieją tylko cztery licea, można mieć pewność, że i tam istnieje walka o palmę pierwszeństwa między dwoma najlepszymi spośród nich, nawet jeśli na ogólnopolskiej liście rankingowej znajdują one miejsce w trzeciej lub czwartej setce (lub nie znajdują się nawet na liście pięciuset najlepszych). Trzeba dodać, że ogłaszaniu wyników rankingu towarzyszy ogromne zainteresowanie, w tym również ze strony mediów ogólnokrajowych i lokalnych. Zacytuję w tym miejscu krótkie wypowiedzi pochodzące z oficjalnych stron internetowych szkół licealnych, jak również fragmenty artykułów lokalnych mediów, które stanowić będą ilustrację powyższych tez. W ramach komentarza dotyczącego wyników rankingu liceów czasopisma „Perspektywy" z roku 2015 na stronie internetowej białostockiej placówki napisano: „I Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Białymstoku ponownie otrzymało «Złotą Tarczę» – znak najwyższej jakości szkoły. Z dumą informujemy, że nasze liceum w Rankingu Liceów Ogólnokształcących zajęło: 1. miejsce w Białymstoku; 1. miejsce na Podlasiu; 42. miejsce w Polsce (na 500 liceów ogólnokształcących)"[1225].

W odniesieniu do wyników rankingu „Perspektyw" z roku 2014 dotyczącego wysokiej pozycji Publicznego LO im. Marii Konopnickiej w Opolu na stronie internetowej placówki napisano: „Po raz kolejny jesteśmy naj-

[1225] Oficjalna strona internetowa I Liceum Ogólnokształcącego im. A. Mickiewicza w Białymstoku, podstrona: Rankingi, https://ilo.pl/rankingi

lepsi w województwie oraz zajmujemy bardzo wysoką lokatę w kraju (24 miejsce)! To cudowna nowina, dodająca skrzydeł oraz sił do dalszej pracy. Dlatego też składamy szczególne podziękowania naszym olimpijczykom, pracującym na ten sukces (…). Wraz z wiadomością o wysokim miejscu w rankingu wzrosło zainteresowanie mediów naszym liceum"[1226]. Na stronie „Jaworznickiego Portalu Społecznościowego" napisano: „Dopiero na 298. miejscu zostało sklasyfikowane II Liceum Ogólnokształcące im. Czesława Miłosza w tegorocznym rankingu «Perspektyw». To jedyne liceum z Jaworzna, które załapało się do stawki 500 szkół z całej Polski"[1227]. Na portalu „Nasze miasto. Dąbrowa Górnicza" stwierdzono w odniesieniu do wyników z roku 2015: „Rekordowy awans aż o 101 pozycji zanotowało V Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Kanclerza Jana Zamoyskiego, które jest najwyżej sklasyfikowaną dąbrowską szkołą. Zajmuje obecnie 379 lokatę, a przed rokiem była 480. Tymczasem dwa lata temu wcale nie mieściła się w najlepszej 500 liceów w Polsce. Powody do zadowolenia mogą mieć także uczniowie i nauczyciele II Liceum Ogólnokształcącego im. S. Żeromskiego. Przed rokiem szkoła zajmowała 437 lokatę, a obecnie klasyfikowana jest na 399 miejscu. W pierwszej 500 nie zmieściły się już inne dąbrowskie licea"[1228]. Na portalu „Nasze Miasto. Śląskie" po ogłoszeniu wyników rankingu „Perspektyw" w roku 2013 napisano: „W ogólnopolskim rankingu liceów ogólnokształcących w pierwszej dziesiątce jest tylko V LO z Bielska-Białej. Szkoła zajmuje ósme miejsce. Dalszą, bo 34. pozycję okupuje LO im. Mickiewicza z Katowic, co oznacza, że w pierwszej pięćdziesiątce są tylko dwie szkoły z województwa śląskiego"[1229]. Z kolei na jednym z portali zamojskich pojawił się następujący komentarz odnośnie wyników z roku 2013: „Duży sukces «Społeczniaka» (…). Trzy zamojskie licea zostały sklasyfikowane w pierwszej 500 tegorocznego Ogólnopolskiego Rankingu Liceów Ogólnokształcących"[1230]. W świetle po-

---

[1226] Zob. oficjalna strona internetowa Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Opolu, podstrona: Piszą o nas, http://www.lo2.opole.pl/prasa

[1227] Jaworznicki Portal Społecznościowy, 14 stycznia 2015, http://www.jaw.pl/2015/01/ranking-szkol-ponadgimnazjalnych-licea-wypadly-slabo-technikum-nr-5-wysoko/

[1228] PAS, *Ranking szkół 2015 Perspektyw: ogromny awans Zamoyskiego, II LO też wyżej*, portal Nasze Miasto, Dąbrowa Górnicza, 15 stycznia 2015, http://dabrowagornicza.naszemiasto.pl/artykul/ranking-szkol-2015–perspektyw-ogromny-awans-zamoyskiego-ii, 3101162,art,t,id,tm.html

[1229] K. Piotrowiak, *Tylko jedna szkoła z woj. śląskiego w pierwszej dziesiątce rankingu Perspektyw*, portal Nasze Miasto, Śląskie, 13 stycznia 2015, http://slaskie.naszemiasto.pl/artykul/tylko-jedna-szkola-z-woj-slaskiego-w-pierwszej-dziesiatce,734692,art,t,id,tm.html

[1230] Por. *Duży sukces „Społeczniaka". Zamojskie licea i technika w ogólnopolskim rankingu*, portal Zamość Online, 14 stycznia 2014, http://www.zamosconline.pl/text.php?id=9813&rodz=&tt

wyższej argumentacji zasadne jest więc, jak się wydaje, uwzględnienie wyników rankingu „Perspektyw" przy wyborze grupy objętych badaniem elitarnych szkół średnich.

W oparciu o dwa wymienione wyżej kryteria (tradycja/renoma szkoły i lokata w rankingach) dokonałam na potrzeby badań wyboru określonych placówek licealnych, powszechnie uznawanych za elitarne. W grupie tej znalazły się: I Liceum Ogólnokształcące im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, Liceum Ogólnokształcące Zakonu Pijarów im. Ks. Stanisława Konarskiego w Krakowie, V Liceum Ogólnokształcące im. Augusta Witkowskiego w Krakowie, II Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego w Warszawie, XLI Liceum Ogólnokształcące im. Joachima Lelewela w Warszawie, Trzecie Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza we Wrocławiu, I Liceum Ogólnokształcące im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Liceum Ogólnokształcące Św. Marii Magdaleny w Poznaniu, Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu i IV Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki w Toruniu. W przypadku Zespołu Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu oraz Liceum Ogólnokształcącego Zakonu Pijarów im. Ks. Stanisława Konarskiego w Krakowie badania przeprowadziłam wyłącznie wśród uczniów, a w przypadku IV Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Toruniu wyłącznie wśród absolwentów. Dziewięć z tych szkół to instytucje państwowe i świeckie. Jedynie Liceum Ogólnokształcące Pijarów w Krakowie jest instytucją wyznaniową i prywatną. Poniżej omówię krótko każdą z placówek – na dużym poziomie ogólności (odnośnie niektórych szkół trudno znaleźć wyczerpujące informacje).

Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego łączy w sobie długoletnią tradycję i historycznie ukształtowaną elitarność oraz znakomite wyniki akademickie. Powstało w Warszawie w roku 1918, a jego motto to słowa *Psalmu nadziei* Zygmunta Krasińskiego: „Z wiary waszej – wola wasza, z woli waszej – czyn wasz będzie"[1231]. Od 1931 roku hymnem liceum jest pieśń *Pochodem idziemy* (słowa: Stanisław Młodożeniec, muzyka: Witold Lutosławski). Jej tekst jest następujący[1232]:

Pochodem idziemy uczniowska gromada,
Świat wielki się oczom naszym rozkłada.
Łamiemy rozumem wciąż nowe zapory.
Więc naprzód i naprzód, bo znak nasz Batory!
Pochodem idziemy uczniowska gromada.

[1231] Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum im. S. Batorego w Warszawie, http://www.batory.edu.pl/

[1232] Tamże.

I serca nam rosną i tętnią uporem.
Więc naprzód i naprzód tym światem owładać.
Więc naprzód i naprzód, bo znak nasz Batory! Batooory.
Znak nasz Batooory!

Szkoła ta w sposób konsekwentny kultywuje swoje tradycje i dąży do zachowania ciągłości pokoleniowej, czego wyrazem jest, między innymi, działalność Stowarzyszenia Wychowanków Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Batorego[1233]. Wśród absolwentów liceum (których podobnie jak przedstawicieli społeczności szkolnej nazywa się Batorakami) można wymienić między innymi: Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Witolda Lutosławskiego, Daniela Olbrychskiego, Jana Nowaka-Jeziorańskiego, Grażynę Torbicką, Ewę Bem, Agnieszkę Holland, Klemensa Szaniawskiego, Andrzeja Łapickiego, Krzysztofa Teodora Toeplitza (niektórzy Batoracy to postacie zasłużone dla historii, jak np. bohaterowie reżyserowanego przez Roberta Glińskiego dramatu wojennego *Kamienie na szaniec*). Dwóch absolwentów Batorego otrzymało doktoraty *honoris causa* Uniwersytetu Warszawskiego: Piotr Słonimski (pionier genetyki mitochondriów) i Andrzej Ciechanowski (historyk sztuki i mecenas kultury). Warto dodać, że 28 Batoraków zostało Kawalerami Orderu Wojennego Virtuti Militari, a 30 września 2011 roku nastąpiło uroczyste odsłonięcie tablicy im poświęconej[1234]. Z kolei 26 marca 1996 Liceum Ogólnokształcące Batorego odwiedziła brytyjska królowa Elżbieta II[1235]. Szkoła posiada muzeum swojej historii[1236].

W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 8 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów[1237]. Również w latach poprzednich liceum to należało do najlepszych: w roku 2013 uplasowało się na 9 miej-

---

[1233] Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. S. Batorego w Warszawie, podstrona: Stowarzyszenie Wychowanków, http://www.batory.edu.pl/stowarzyszenie-wychowankow/historia/tradycja

[1234] Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. S. Batorego w Warszawie, podstrona: Wydarzenia, Odsłonięcie tablicy Batoraków Kawalerów Orderu Wojennego Virtuti Militari, http://www.batory.edu.pl/wydarzenia/37/odsoniecie-tablicy-batorakow-kawalerow-orderu-wojennego-virtuti-militari

[1235] Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. S. Batorego w Warszawie, podstrona: Historia, http://batory.edu.pl/strona/Historia

[1236] Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. S. Batorego w Warszawie, podstrona: Muzeum, http://www.batory.edu.pl/o-szkole/historia/muzeum

[1237] *Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1259:ranking-liceow-ogolnoksztalcacych-2014&Itemid=266&strona=0; wszystkie poniżej wykorzystywane dane dotyczące rankingu liceów z roku 2014 pochodzić będą z tego źródła.

scu, w 2012 na 11, w 2011 na 27 ogólnopolskiego rankingu[1238]. W roku 2014 szkoła zajęła także 10 miejsce w rankingu maturalnym polskich liceów, tj. uwzględniającym średnie wyniki matur, zaś w jego poprzednich edycjach (2012, 2013) zajęła miejsce drugie[1239]. W roku 2014 była również trzecia w rankingu najlepszych placówek licealnych województwa mazowieckiego[1240]. Z kolei w ogólnokrajowym Rankingu Szkół Olimpijskich 2014, uwzględniającym wyniki 48 przedmiotowych olimpiad ogólnopolskich i 12 międzynarodowych, liceum to zajęło miejsce 13 (rok wcześniej było to miejsce 36)[1241]. Znalazło się również na 2 miejscu w rankingu najlepszych warszawskich liceów dwudziestolecia, którego wyniki ogłoszone zostały w roku 2011[1242], oraz na 5 miejscu rankingu najlepszych polskich liceów 15-lecia czasopisma „Perspektywy", który został rozstrzygnięty w roku 2013 (pozycja w tym zestawieniu stanowiła średnią 10 najlepszych wyników danej placówki uzyskanych w rankingach rocznych z lat 1999––2013)[1243]. Trzeba też zwrócić uwagę na stabilną pozycję tej szkoły w rankingach obejmujących tylko placówki stołeczne: w roku 2011 – 4 miejsce, w 2012 – 2, w 2013 – 2, w 2014 – 3 miejsce[1244].

[1238] Por. dane z różnych lat: *Ogólnopolski Ranking Liceów Ogólnokształcących 2011*, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3319&Itemid=791; *Ogólnopolski Ranking Liceów Ogólnokształcących 2012*, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4428&Itemid=881; *Ogólnopolski Ranking Liceów Ogólnokształcących 2013*, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=452:ogolnopolski-ranking-liceow-ogolnoksztalcacych-2013&Itemid=204&page=1; wszystkie poniżej wykorzystywane dane dotyczące rankingu liceów w poszczególnych latach pochodzić będą z tych źródeł.

[1239] *Ranking Maturalny Liceów Ogólnokształcących*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1260&Itemid=272&strona=0; w zestawieniu tym znajdują się także wyniki z lat poprzednich; wszystkie poniżej wykorzystywane dane dotyczące rankingu maturalnego w poszczególnych latach pochodzić będą z tego źródeł.

[1240] *Ranking Liceów 2014 – woj. mazowieckie*, „Perspektywy" 2014; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1273:ranking-liceow-2014–woj-mazowieckie&catid=133&Itemid=266

[1241] *Ranking Szkół Olimpijskich*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1261&Itemid=269&strona=0; wszystkie poniżej wykorzystywane dane dotyczące tego rankingu pochodzić będą z tego samego źródła.

[1242] *Ranking Liceów Warszawskich*, „Perspektywy", Dwudziestolecie, 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=304&Itemid=803

[1243] *Ranking Licea 15-lecia*, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/DB/Ran_Lic_Tech_2013/licea_15_lecia.pdf; wszystkie poniżej wykorzystywane dane dotyczące tego rankingu pochodzić będą z tego samego źródła.

[1244] *Ranking Liceów Warszawskich 2014*, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1262&Itemid=268&strona=0; w zestawieniu tym znajdują się także wyniki z lat poprzednich.

Absolwenci liceum podejmują naukę na najlepszych uczelniach i na najbardziej prestiżowych kierunkach studiów. Dane na te temat nie są pełne, jednakże dostępne informacje potwierdzają powyższą tezę. I tak w roku 2010 na 150 absolwentów tej placówki aż 73 podjęło studia na Uniwersytecie Warszawskim (3 miejsce *ex aequo* z XLI LO im. J. Lelewela w Warszawie – w klasyfikacji wszystkich liceów w tym mieście pod względem liczby osób przyjętych)[1245], 17 – na warszawskim Uniwersytecie Medycznym (3 miejsce ex equo z V LO im ks. Józefa Poniatowskiego w Warszawie)[1246], a 2 miejsce (22 absolwentów podjęło studia) w warszawskiej Szkole Głównej Handlowej[1247]. Liceum Ogólnokształcące Batorego osiąga również znakomite wyniki w różnego typu rankingach biorących pod uwagę jakość przygotowania absolwentów do studiów na prestiżowych kierunkach. I tak w roku 2012 zajęło ono 2 miejsce w klasyfikacji szkół warszawskich dotyczącej przygotowania absolwentów do studiów prawniczych, w której brano pod uwagę średnie wyniki matury rozszerzonej z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie[1248]. Z kolei w podobnym rankingu, ale dotyczącym przygotowania do studiów medycznych (egzamin maturalny – profil rozszerzony biologia, chemia), szkoła zajęła pierwsze miejsce[1249]. Jednym z istotnych komponentów prestiżu i pozycji każdej szkoły jest jej selektywność, odnosząca się do stopnia trudności w zakresie dostępu do niej. Analiza dostępnych danych wykazuje, iż selektywność dostępu do Batorego jest bardzo wysoka (por. dane dla roku 2012 i 2013[1250]).

Historia XLI Liceum Ogólnokształcące im. Joachima Lelewela w Warszawie sięga 1920 roku, kiedy to utworzono gimnazjum męskie. Szkoła szczyci się więc prawie 95-letnią tradycją. W czasie drugiej wojny świato-

---

[1245] *Ranking Liceów Warszawskich według wyników rekrutacji na Uniwersytet Warszawski – dane dla roku 2010*, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3584&Itemid=804

[1246] *Ranking Liceów Warszawskich według wyników rekrutacji na Warszawski Uniwersytet Medyczny w roku 2010*, http://www.perspektywy.pl/DB/Ran_Lic_Warszawskich_2011/PDF/WUM_2011.pdf

[1247] Por. tekst na portalu ABC. Wolters Kluwer business: *SGH wyróżniła licea, które najlepiej przygotowują do studiów*, 18 marca 2013, http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/sgh-wyroznila-licea-ktore-najlepiej-przygotowuja-do-studiow

[1248] *Przygotowanie na prawo – najlepsze licea w Warszawie w 2012 roku*, portal egzaminy.edu.pl, poświęcony tematyce egzaminów do gimnazjum, liceum i na studia, http://egzaminy.edu.pl/przygotowanie-na-prawo-najlepsze-licea-w-warszawie-w-2012–roku.html

[1249] *Przygotowanie na medycynę – najlepsze licea w Warszawie w 2012 roku*, portal egzaminy.edu.pl, poświęcony tematyce egzaminów do gimnazjum, liceum i na studia, http://egzaminy.edu.pl/przygotowanie-na-medycyn-najlepsze-licea-w-warszawie-w-2012–roku.html

[1250] *Progi punktowe przyjęć do szkół ponadgimnazjalnych w Warszawie*, http://egzaminy.edu.pl/progi-punktowe.html

wej Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące Lelewela prowadziło tajne nauczanie, a 36 uczniów uzyskało w nim maturę[1251]. Wśród słynnych uczniów wymienia się Lecha i Jarosława Kaczyńskich, a wśród absolwentów Stanisławę Celińską, Andrzeja Seweryna, Pawła Piskorskiego (prezydenta Warszawy w latach 1999–2002), Tomasza Raczka i Kubę Sienkiewicza. Zastępcą dyrektora szkoły w latach 1970–1982 była Anna Radziwiłł – członek Senatu i dwukrotny wiceminister edukacji. Celem szkoły jest „kształtowanie twórczej postawy ucznia, co wiąże się z samodzielnością w procesie myślenia i zdobywania wiedzy"[1252]. Oficjalne motto liceum ogólnokształcącego Lelewela jest następujące: „Nie to, co już wiemy, lecz to, co chcemy wiedzieć, świadczy o naszej mądrości" (W. Grzeszczyk)[1253]. Jej absolwenci zwani są „Lelewelakami", a na zakończenie każdego roku szkolnego wręczane są nagrody, nazywane Joachimami, przyznawane nauczycielom przez uczniów (co roku pedagodzy nominowani są w innych, niezwykle oryginalnie formułowanych kategoriach)[1254].

W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 91 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów – (należy dodać, że w rankingu uwzględniono 500 najlepszych szkół, wyłonionych spośród wszystkich istniejących w roku 2011 liceów dla młodzieży[1255]). W roku 2012 Lelewel zajął 63 miejsce w Polsce w rankingu maturalnym. Ponadto w roku 2014 placówka zajęła 28 miejsce w ogólnej klasyfikacji szkół ponadgimnazjalnych województwa mazowieckiego (na 150 sklasyfikowanych)[1256], jak również 18 miejsce w rankingu najlepszych warszawskich liceów dwudziestolecia[1257]. Z kolei w rankingu najlepszych liceów warszawskich XLI Liceum Ogólnokształcące im. Joachima Lelewela zajmowało plasowało się w kolejnych latach na miejscu:18 (2011), 19 (2012), 20 (2013), 27 (2014)[1258].

[1251] Oficjalna strona internetowa XLI Liceum Ogólnokształcącego im. J. Lelewela w Warszawie, podstrona: Absolwenci, http://www.lelewel.waw.pl/absolwenci

[1252] Oficjalna strona internetowa XLI Liceum Ogólnokształcącego im. J. Lelewela w Warszawie, podstrona: O szkole, http://www.lelewel.waw.pl/o-szkole

[1253] Tamże.

[1254] Por. *Joachimy 2012,* materiał wideo zrealizowany podczas wręczania uroczystości Joachimów: https://vimeo.com/45034601

[1255] GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014. Informacje i opracowania statystyczne*, Warszawa 2014, s. 217, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20132014,1,8.html

[1256] *Ranking Liceów 2014 – woj. mazowieckie*, „Perspektywy" 2014; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1273:ranking-liceow-2014–woj-mazowieckie&catid=133&Itemid=266

[1257] *Ranking Liceów Warszawskich*, *Szkoła dwudziestolecia*, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=304&Itemid=803

[1258] *Ranking Liceów Warszawskich*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3562&Itemid=803

Absolwenci liceum podejmują studia na renomowanych uczelniach wyższych. W roku 2010 z 218 jego absolwentów 73 podjęło studia na Uniwersytecie Warszawskim (biorąc pod uwagę bezwzględną liczbę absolwentów tego liceum – przyjętych na studia szkoła zajęła 3 miejsce *ex aequo* z Liceum Ogólnokształcącym im. S. Batorego w Warszawie)[1259], a 60 na Politechnice Warszawskiej (biorąc pod uwagę bezwzględną liczbę absolwentów tego liceum przyjętych na studia szkoła ta zajęła 5 miejsce *ex aequo* z VI Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Reytana oraz XXIV Liceum Ogólnokształcącym im. Cypriana Kamila Norwida w Warszawie)[1260]. Można wspomnieć również o wspomnianych już wyżej wynikach stołecznego rankingu dotyczącego przygotowania absolwentów na prawo – w 2012 roku liceum to zajęło w nim 7 miejsce[1261]. Z kolei w podobnym rankingu dotyczącym przygotowania na medycynę szkoła zajęła w tymże roku 11 miejsce[1262].

„Lelewel" jest jednym z bardziej selektywnych liceów w Warszawie (por. dane dotyczące roku szkolnego 2012/2013[1263]). O bogactwie codziennego życia szkoły świadczą bardzo dobrze prowadzone kroniki szkolne za lata 2011–2015[1264]. Zaliczenie liceum Lelewela do grupy elitarnych wynika z tego, że – mimo relatywnie dalekiej lokaty w rankingach – spełnia ono jednocześnie trzy kryteria: ma wieloletnią tradycję, szczyci się sukcesami w dziedzinie nauczania i jest postrzegane przez opinię publiczną jako szkoła z wysoką renomą.

V Liceum Ogólnokształcące im. A. Witkowskiego w Krakowie zostało założone w 1871 roku przez cesarza Franciszka Józefa I jako Cesarsko-Królewska Wyższa Szkoła Realna. W roku 1921 szkoła została przemianowana na VIII Państwowe Gimnazjum Matematyczno-Przyrodnicze im. Augusta Witkowskiego, natomiast w roku 1932 dodano do nazwy słowo

---

[1259] *Ranking Liceów Warszawskich według wyników rekrutacji na Uniwersytet Warszawski – dane dla roku 2010*, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3584&Itemid=804

[1260] *Ranking Liceów Warszawskich według wyników rekrutacji na Politechnikę Warszawską – dane dla roku 2010*, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/DB/Ran_Lic_Warszawskich_2011/PDF/PW_2011.pdf

[1261] *Przygotowanie na prawo – najlepsze licea w Warszawie w 2012 roku, Portal o egzaminach do gimnazjum, liceum i na studia*, http://egzaminy.edu.pl/przygotowanie-na-prawo-najlepsze-licea-w-warszawie-w-2012–roku.html

[1262] *Przygotowanie na medycynę – najlepsze licea w Warszawie w 2012 roku, portal o egzaminach do gimnazjum, liceum i na studia*, http://egzaminy.edu.pl/przygotowanie-na-medycyn-najlepsze-licea-w-warszawie-w-2012-roku.html

[1263] *Progi punktowe przyjęć do szkół ponadgimnazjalnych w Warszawie*, por. http://egzaminy.edu.pl/progi-punktowe.htmlhttp://egzaminy.edu.pl/progi-punktowe.html

[1264] Oficjalna strona internetowa XLI Liceum Ogólnokształcącego im. Joachima Lelewela w Warszawie, podstrona: Kronika szkolna, http://www.lelewel.waw.pl/archiwum-wydarzen

„liceum". W roku 1953 szkoła przyjęła obecną nazwę[1265]. Mottem szkoły są słowa, których autorem jest patron szkoły – fizyk i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego – profesor August Witkowski: „Dużo wiedzieć jest rzeczą piękną, ale nierównie ważniejsze jest umieć dowiedzieć się czegoś". Co roku szkoła nagradza laureatów olimpiad przedmiotowych „Laurami Witkowskiego"[1266]. Do najbardziej znanych absolwentów liceum można zaliczyć między innymi: Józefa Becka, Józefa Cyrankiewicza, Jerzego Fedorowicza, Alicję Bachledę-Curuś, Jana Rokitę, Adama Rotfelda, Andrzeja Munka, Grzegorza Turnaua[1267].

W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 4 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów (powtarzając wynik z poprzedniego roku), jak również 1 miejsce w rankingu najlepszych placówek licealnych województwa małopolskiego[1268]. W roku 2014 zajęła ona 18 miejsce w rankingu maturalnym polskich liceów; w roku 2013 znalazła się w tej klasyfikacji na miejscu 21, a w roku 2012 – na 13. W Rankingu Szkół Olimpijskich 2014 liceum to zajęło 2 miejsce w kraju (w roku 2013 – 3, a w roku 2012 – 4 miejsce), natomiast piątą lokatę zajęło w rankingu „Perspektyw" na najlepsze polskie liceum 15-lecia. Placówka wysoko plasuje się również w rankingach najlepszych liceów Krakowa – nieprzerwanie od 2011 roku zajmuje w nich pierwsze miejsce[1269]. Niestety, dostępne dane dotyczące liceów krakowskich (podobnie jak i toruńskich, wrocławskich oraz poznańskich) są bardzo fragmentaryczne; nie są dostępne żadne statystyki, w tym i takie, które dotyczą progów selekcji „na wejściu" – nie wiadomo też, jakie uczelnie i kierunki studiów wybrali ich absolwenci.

[1265] G. Małachowski, *Kronika Zakładu 1871–2001* [w:] G. Małachowski (red.), *W Krakowie przy Studenckiej. Księga Pamiątkowa wydana z okazji Jubileuszu 130-lecia V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie 1871–2001,* Kraków 2001, s. 13–19, 23.

[1266] Oficjalna strona internetowa V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie, podstrona: Laury Witkowskiego: https://www.v-lo.krakow.pl/osiagniecia/laury-witkowskiego

[1267] Listy znakomitych absolwentów znajdują się w książce: G. Małachowski, *Kronika Zakładu 1871–2001…*, dz. cyt.

[1268] *Ranking Liceów 2014 – woj. małopolskie*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1272:ranking-liceow-2014–woj-malopolskie&Itemid=266

[1269] Por. *Ranking Liceów 2014 – woj. małopolskie*, „Perspektywy" 2014; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1272:ranking-liceow-2014–woj-malopolskie&Itemid=266; *Ranking Liceów 2014 – woj. małopolskie*, „Perspektywy" 2013, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=6&page=1; *Ranking Liceów 2014 – woj. małopolskie*, „Perspektywy" 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4636&Itemid=881; *Ranking Liceów 2014 – woj. małopolskie*, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3360&Itemid=791.

Dodam, że w 2003 roku powstała Wszechnica Witkowskiego – inicjatywa edukacyjna, w ramach której uczniowie liceum uczestniczą w wykładach profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego odbywających się na terenie szkoły. Nauka w poszczególnych oddziałach szkoły prowadzona jest pod patronatem wydziałów lub instytutów tego uniwersytetu[1270]. O niezwykle bogatym życiu wewnętrznym szkoły świadczy treść sprawozdań dyrekcji za poszczególne lata działalności[1271].

I Liceum Ogólnokształcące im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, popularnie nazywane Nowodworkiem, liczy 426 lat. W jubileuszowej książce *Z Nowodworkiem przez wieki* wydanej z okazji 425-lecia szkoły można znaleźć nazwiska znamienitych absolwentów; oto niektórzy z nich: Jan III Sobieski, Jan Matejko, Wespazjan Kochowski, Wojciech Bogusławski, Józef Bem, Lucjan Rydel, Stanisław Wyspiański, Joseph Conrad, Jędrzej Śniadecki, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Tadeusz Boy-Żeleński, Leon Schiller, Antoni Kępiński, Sławomir Mrożek, Stanisław Wyspiański, Gustaw Holoubek. Początki istnienia szkoły sięgają więc 1588 roku, kiedy to rektor Akademii Krakowskiej Piotr z Gorczyna powołał do życia Szkoły Nowodworskie, których celem było przygotowanie do podjęcia studiów uniwersyteckich. Jednym z fundatorów szkoły był Bartłomiej Nowodworski, kawaler maltański, który później został patronem szkoły. Szkoła miała profil historyczno-klasyczny[1272]. W roku 1817 wskutek reformy szkołę przemianowano na Gimnazjum św. Anny, którą to nazwę zmieniono w 1928 roku na I Liceum Ogólnokształcące im. Bartłomieja Nowodworskiego[1273]. Mottem liceum jest sentencja łacińska *Semper in altum* („Zawsze wzwyż"), do którego dołączyło obecnie hasło: „Tradycja i nowoczesność". Wykonywany podczas wszystkich uroczystości szkolnych hymn szkoły został skomponowany do słów Ludomiła Germana:

Pozdrowiona bądź, Ty starodawna
Mężnych dzielnych serc kolebko sławna!
Hartuj młódź na twardy życia znój,
Zapał budź, miłości wątek snuj.

[1270] Oficjalna strona internetowa V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie, podstrona: Planowane oddziały, https://www.v-lo.krakow.pl/dla-kandydatow/planowane-oddzialy

[1271] Zob. na przykład sprawozdanie dyrekcji V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie za rok 2012, https://www.v-lo.krakow.pl/sprawozdania-dyrekcji/sprawozdanie-2012

[1272] P. Biliński, *Z dziejów dziewiętnastowiecznego Nowodworka* [w:] *Z Nowodworkiem przez wieki. Wydawnictwo Jubileuszowe z okazji 425-lecia I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie*, Kraków 2013, s. 10

[1273] Tamże, s. 13

Wiedzę krzew, Ojczyźnie wiernie służ,
Niech Cię Bóg od groźnych strzeże burz.
Święty żar niech w murach Twoich pała,
W długi wiek niech kwitnie Twoja chwała!

Tradycją szkoły jest coroczna Święta Wojna – mecz rozgrywany z II Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego na stadionie WKS Wawel, w którym zwycięstwo traktowane jest niezwykle prestiżowo[1274]. W szkole istnieje również najstarsza drużyna harcerska Szara Siódemka. Absolwenci otrzymują przypinkę z krzyżem maltańskim – symbolem Jedynki, którą zwyczajowo nosi się w klapie marynarki[1275].

W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 LO im. Bartłomieja Nowodworskiego zajęło 36 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów (w roku 2013 – 27 miejsce, a w 2012 – 22). Zajęło również 2 miejsce w rankingu najlepszych szkół województwa małopolskiego[1276]. Z kolei w roku 2014 liceum zajęło 45 miejsce w rankingu maturalnym polskich liceów; w roku 2013 znalazło się w tym rankingu na miejscu 56, a w roku 2012 – na 35[1277]. W Rankingu Szkół Olimpijskich 2014 szkoła zajęła 25 miejsce w kraju (w roku 2013 – 18, a w roku 2012 – 31 miejsce), natomiast w Rankingu 15-lecia – miejsce 13. W Krakowie pozycja Nowodworka jest niekwestionowana; nieprzerwanie od 2011 roku szkoła zajmuje 2 miejsce w rankingu najlepszych krakowskich liceów[1278].

Liceum Ogólnokształcące Zakonu Pijarów im. ks. Stanisława Konarskiego mieści się w pięknym, zabytkowym budynku przy ul. Akacjowej 5 w Krakowie, na terenie posiadłości należącej do Zakonu. Motto szkoły brzmi: „Wiedza drogą do Prawdy". Liceum jest placówką prywatną, niewielką, w której uczy się około 350 uczniów[1279]. Początki liceum pijarskiego w Krakowie datuje się na 1909 rok, kiedy rozpoczęła działalność męska

---

[1274] M. Michalik, *Święta Wojna i Turniej Noworoczny*, oficjalna strona internetowa Samorządu Uczniowskiego Nowodworka, http://su-nowodworek.pl/swieta-wojna-turniej-noworoczny

[1275] Oficjalna strona internetowa I Liceum Ogólnokształcącego im. B. Nowodworskiego w Krakowie, podstrona: Charakterystyka I LO, http://www.nowodworek.krakow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=13

[1276] *Ranking Liceów 2014 – woj. Małopolskie…*, dz. cyt.

[1277] *Ranking Maturalny Liceów Ogólnokształcących*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1260&Itemid=272&strona=0

[1278] Por. *Ranking Liceów 2014 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2013 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2012 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2011 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.

[1279] Cytaty pochodzą z folderów informacyjnych na rok 2013 oraz 2014/2015 wydawanych przez Liceum Ogólnokształcące Zakonu Pijarów w Krakowie.

szkoła średnia w budynku Kolegium Pijarów[1280]. Szkoła odwołuje się do idei kształcenia Stanisława Konarskiego i założonego przez niego w 1740 roku Collegium Nobilium, słynącego z najnowocześniejszych metod nauczania, ducha tolerancji, wzajemnego szacunku, samodzielności i odpowiedzialności[1281]. Istotnym elementem kształcenia jest wychowanie patriotyczne i moralne, zgodnie ze słowami „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie"[1282]. Integracji wspólnoty służą msze: szkolne oraz klasowe[1283].

W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 116 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów (w roku 2013 było to miejsce 245, w 2012 – 78), jak również 5 miejsce w rankingu najlepszych placówek licealnych województwa małopolskiego[1284]. W roku 2014 liceum uplasowało się na 119 miejscu rankingu maturalnego polskich liceów; w roku 2012 zajęło w nim miejsce 85. W Rankingu Szkół Olimpijskich 2014 szkoła ta zajęła 106 miejsce w kraju (w roku 2013 – 162, a w roku 2012 – 183 miejsce). Ponadto w roku 2014 szkoła zajęła 4 miejsce w rankingu liceów krakowskich, a w latach poprzednich były to odpowiednio miejsca: 5 (2011), 5 (2012), 15 (2013)[1285].

Wrocławskie III Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza powstało w 1946 roku jako jedna z pierwszych powojennych szkół w tym mieście. Wśród najwybitniejszych jego absolwentów wymienia się Adama Dziewońskiego (późniejszego profesora University of Harvard), Barbarę Piasecką-Johnson, Lecha Janerkę, Gabrielę Kownacką, Janusza Zakrzeńskiego, Leszka Czarneckiego. Szkoła posiada swój hymn, którego tekst jest następujący:

Nad Odry brzeg
Wróciliśmy po wiekach,
Ojczyźnie z gruzów
Nowy dom tu wznieść.

[1280] Oficjalna strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego Zakonu Pijarów im. ks. Stanisława Konarskiego w Krakowie, podstrona: Początki szkoły, http://www.liceum.pijarzy.pl/poczatki-szkoly

[1281] *Wierzę w Syna Bożego. Informator Liceum Ogólnokształcącego Zakonu Pijarów im. St. Konarskiego*, Kraków 2013, s. 75.

[1282] Tamże, s. 76.

[1283]Na stronie internetowej szkoły ani też w innych dostępnych dokumentach nie można znaleźć nazwisk sławnych absolwentów.

[1284] *Ranking Liceów 2014 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.

[1285] Por. *Ranking Liceów 2014 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2013 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2012 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2011 – woj. małopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.

Wychować w nim
Prawego dlań człowieka.

Wśród twórczej pracy
Nucić polską pieśń.
Czyś kiedyś marzył Adamie
Na swoich tułaczych drogach,
Że kiedyś gościć nas będziesz
We wrocławskiej szkoły progach?

W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 10 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów (w roku 2013 było to miejsce 7, w 2012 – 15), jak również 2 miejsce w rankingu najlepszych placówek licealnych województwa dolnośląskiego[1286]. W roku 2014 szkoła uplasowała się na 7 miejscu w rankingu maturalnym polskich liceów (rok wcześniej zajęła miejsce 4). W Rankingu Szkół Olimpijskich 2014 szkoła zajęła 29 miejsce w kraju (w roku 2013 – 13, a w roku 2012 – 22 miejsce). Warto dodać, że liceum to wygrało zdecydowaną większością głosów w nietypowym plebiscycie na najfajniejsze liceum Wrocławia, zdobywając 30 230 głosów (druga w kolejności szkoła zdobyła 24 788 głosów)[1287]. We Wrocławiu liceum to zajęło w kolejnych latach następujące miejsca: w roku 2014 – 2, 2013 – 2, 2012 – 2, 2011 – 2[1288]. Ponadto placówka ta nieprzerwanie od 2011 roku zajmuje drugie miejsce w rankingu wrocławskich liceów[1289].

[1286] Por. *Ranking Liceów 2014 – woj. dolnośląskie*, „Perspektywy" 2014; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1303:ranking-liceow-2014–woj-dolnoslaskie&catid=133&Itemid=266&strona=0

[1287] *III liceum ogólnokształcące najfajniejsze we Wrocławiu. Czy wygra na Dolnym Śląsku?*, portal „Nasze Miasto. Wrocław", 18 marca 2013, http://wroclaw.naszemiasto.pl/artykul/iii-liceum-ogolnoksztalcace-najfajniejsze-we-wroclawiu-czy,1776903,art,t,id,tm.html

[1288] Por. *Ranking Liceów, woj. dolnośląskie*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1303:ranking-liceow-2014-woj-dolnoslaskie&catid=133&Itemid=266&strona=0; *Ranking Liceów, wojew. dolnośląskie*, „Perspektywy" 2013 http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=1&page=1; *Ranking Liceów, woj. dolnośląskie*, „Perspektywy" 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4631&Itemid=881; *Ranking Liceów, woj. dolnośląskie*, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3365&Itemid=791.

[1289] Por. *Ranking Liceów 2014 – woj. dolnośląskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2013 – woj. dolnośląskie*, „Perspektywy" 2013 http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=1&page=1; *Ranking Liceów 2012 – woj. dolnośląskie*, „Perspektywy" 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4631&Itemid=881; *Ranking Liceów 2011 – woj. dolnośląskie*, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3365&Itemid=791.

IV Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki w Toruniu to szkoła z sześćdziesięcioletnią tradycją. Powstało ono w 1945 roku[1290]. Wśród najwybitniejszych absolwentów wymienia się: Waldemara Achramowicza (marszałka województwa pomorsko-kujawskiego w latach 1999––2006), Jerzego Wenderlicha (posła na Sejm RP kolejnych kadencji oraz wicemarszałka Sejmu), Krzysztofa Żabińskiego (posła na Sejm RP, ministra i wiceministra), Beatę Przyborowską (prorektora UMK).

W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 84 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów (w roku 2013 – 94 miejsce, w 2012 – 100 miejsce), jak również 3 miejsce w rankingu najlepszych placówek licealnych województwa kujawsko-pomorskiego[1291]. W roku 2014 szkoła uplasowała się na 94 miejscu w rankingu maturalnym polskich liceów (rok wcześniej była na miejscu 114). W Rankingu Szkół Olimpijskich 2014 liceum to zajęło 53 miejsce w kraju (w roku 2013 – 63, a w 2012 – 32 miejsce). Zajęło także 10 miejsce w rankingu „Perspektyw" na najlepsze polskie liceum 15-lecia. Ponadto nieprzerwanie od 2011 roku szkoła ta zajmuje 2 miejsce w rankingu najlepszych toruńskich liceów[1292].

Toruńskie Gimnazjum i Liceum Akademickie (od pierwszych liter nazwy zwane GILA) powstało w 1998 roku jako pierwsza w Polsce szkoła średnia dla uczniów wybitnie uzdolnionych. Pragnie być ono kontynuatorem idei dwóch szkół: przedwojennego (1938 rok) Państwowego Liceum im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Wilnie i Schola Thoruniensis, czyli Gimnazjum Toruńskiego z 1568 roku, które w 1594 przemianowano na Gimnazjum Akademickie[1293]. Liceum działa pod auspicjami UMK, a wiele zajęć prowadzonych jest przez pracowników tej uczelni.

W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 1 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów (w roku 2013 – miejsce 2, w 2012 – 1), jak również 1 miejsce w rankingu najlepszych placówek licealnych woje-

---

[1290] Na temat historii szkoły zob. treści na oficjalnej stronie internetowej IV Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki, podstrona: Historia szkoły, http://www.loiv.torun.pl/index.php/pl/szkola/o-szkole/tradycja/historia-szkoly

[1291] *Ranking Liceów 2014 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1268:ranking-liceow-2014–woj-kujawko-pomorskie&catid=133&Itemid=266.

[1292] Por. *Ranking Liceów 2014 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2013 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy" 2013; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=2&page=1; *Ranking Liceów 2012 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy" 2012; *Ranking Liceów 2011 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3364&Itemid=791

[1293] Por. *Historia ZSO „Gimnazjum i Liceum Akademickie" w Toruniu*, http://www.gimakad.torun.pl/ogloszenia/historia.pdf

wództwa kujawsko-pomorskiego[1294]. W roku 2014 – podobnie jak rok wcześniej – szkoła uplasowała się na 6 miejscu w rankingu maturalnym polskich liceów. W Rankingu Szkół Olimpijskich 2014 liceum to zajęło 1 miejsce w kraju (w roku 2013 – 2 miejsce, a w roku 2012 – 1). Szkoła zajęła także 9 miejsce w rankingu „Perspektyw" na najlepsze polskie liceum 15-lecia. Liceum to jest przykładem błyskawicznego sukcesu edukacyjnego nie opierającego się na tradycji, lecz na wynikach *stricte* akademickich[1295]. Ponadto w latach 2011–2014 roku liceum plasowało się na pierwszym miejscu w rankingu toruńskich liceów[1296].

Początek działalności I Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu datuje się na 1919 rok, kiedy to Polacy przejęli niemiecką szkołę Königliches Auguste-Victoria-Gymnasium, założoną w 1903 roku w celu zgermanizowania społeczności Poznania[1297]. Wśród słynnych absolwentów I LO wymienia między innymi: Jerzego Waldorffa, Stefana Stuligrosza, Stanisława Barańczaka, Filipa Bajona, Wojciecha Fibaka, Tadeusza Brezę, Tadeusza Dziubę (wojewodę wielkopolskiego), Marka Jędraszewskiego (arcybiskupa), Pawła Łączkowskiego (wicepremiera w rządzie Hanny Suchockiej), Józefa Półturzyckiego, Lecha Trzeciakowskiego, Bogdana Marcińca, Andrzeja Legockiego, Marka Ziółkowskiego, Iwa Byczewskiego (ambasadora RP w Belgii)[1298]. W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 63 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów (w roku 2013 – 47 miejsce, w 2012 – 34 miejsce), jak również 5 miejsce w rankingu najlepszych placówek licealnych województwa wielkopolskiego[1299]. W roku 2014 szkoła ta uplasowała się na 60 miejscu w rankingu maturalnym polskich liceów (rok wcześniej była na miejscu 71).

[1294] *Ranking Liceów 2014 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy", dz. cyt.

[1295] W symboliczny sposób drogę sukcesu absolwentów tego liceów pokazują losy Dominika Pańki, który – jak wynika to ze strony internetowej liceum – w roku 2008 zakwalifikował się do II etapu Olimpiady Wiedzy o Regionie i Przedsiębiorczości (por. http://web.gimakad.torun.pl/?q=node/238), a 14 stycznia 2014 roku na tejże stronie napisano: „Nasz absolwent Dominik Pańka wygrał jeden z najbardziej prestiżowych turniejów zaliczany do pokerowego pucharu świata – PokerStars Caribbean Adventure. Gratulujemy" (por. http://web.gimakad.torun.pl/?q=node/481).

[1296] *Ranking Liceów 2014 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2013 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2012 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy", dz. cyt.; *Ranking Liceów 2011 – woj. kujawsko-pomorskie*, „Perspektywy", dz. cyt.

[1297] Por. oficjalna strona internetowa I Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, podstrona: Historia szkoły, http://marcinek.poznan.pl/historia

[1298] „*My z Marcinka*", Internetowy serwis Stowarzyszenia Wychowanków, Pedagogów i Uczniów I LO i Gimnazjum im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu http://www.marcinek.net/absolwenci/who_is_who.php

[1299] *Ranking Liceów 2014 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1281&Itemid=280

W Rankingu Szkół Olimpijskich 2014 liceum to zajęło 91 miejsce w kraju (w roku 2013 – 53, a w roku 2012 – 48 miejsce). Ponadto w roku 2014 szkoła zajęła 4 miejsce w rankingu liceów poznańskich (w latach 2011–2013 było to miejsce 2)[1300]. Można też tym miejscu wskazać, że niemalże wszyscy absolwenci „Marcinka" kontynuują naukę na studiach wyższych (według dostępnych danych w 2007 roku na studia dostało się aż 224 z 246 absolwentów tej szkoły, czyli 91,06%; a trzeba pamiętać, że bez wątpienia było to wówczas, w warunkach wyżu demograficznego, znacznie trudniejsze niż dziś[1301]). Nie ulega przy tym wątpliwości, że przez cały okres swojego istnienia liceum to bezsprzecznie stanowiło miejsce kształcenia poznańskich elit, było symbolem znakomitego wykształcenia i kuźnią sukcesu społeczno-zawodowego (potwierdzają to, bez wątpienia fragmentaryczne, dane ze strony internetowej Stowarzyszenia „My z Marcinka" – na liście wybitnych absolwentów liceum, przy których nazwiskach znalazły się bardziej szczegółowe biogramy, jest wielu wybitnych profesorów, duchownych, prawników, lekarzy, przedsiębiorców, polityków[1302]). O identyfikacji absolwentów z „Marcinkiem" świadczy bardzo wszechstronna i dynamiczna działalność tego stowarzyszenia[1303].

Liceum Ogólnokształcące św. Marii Magdaleny w Poznaniu, przez poznaniaków nazywane popularnie „Marynką", to szkoła z ponad 700-letnią tradycją (rok założenia: 1303). Motto liceum wypisane na witrażu szkolnej auli brzmi: *Non scholae sed vitae discimus* („Nie dla szkoły, lecz dla życia się uczymy"). Do grona sławnych absolwentów szkoły należą m.in.: Ignacy Prądzyński, Lech Domeracki, Bolesław Krysiewicz, Wiktor Dega, Karol Marcinkowski, Karol Libelt, Hipolit Cegielski, Antoni Danysz, Jan Kasprowicz, Jan Działyński, Cyryl Ratajski, Janusz Zeyland, Jerzy Waldorff (który maturę zdawał już w I LO), Stefan Stuligrosz (lista wybitnych ab-

---

[1300] *Ranking Liceów 2014 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy" dz. cyt.; *Ranking Liceów 2013 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy" 2013, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=15&page=1; *Ranking Liceów 2012 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy" 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4649&Itemid=881; *Ranking Liceów 2011 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3351&Itemid=791.

[1301] *Rankingi poznańskich liceów ogólnokształcących według liczby absolwentów dostających się na studia*; por. http://www.promotor.edu.pl/rankingi/index.html#c; http://www.promotor.edu.pl/rankingi/rankingi3.html

[1302] Internetowy serwis Wychowanków, Pedagogów i Uczniów I LO i Gimnazjum im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu; http://www.marcinek.net/absolwenci/who_is_who.php

[1303] Por. internetowy serwis Wychowanków, Pedagogów i Uczniów I LO i Gimnazjum im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu; por. http://marcinek.net

solwentów świadczy o dużej kulturotwórczej roli tej szkoły)[1304]. W rankingu „Perspektyw" z roku 2014 szkoła ta zajęła 31 miejsce w klasyfikacji najlepszych polskich liceów (w roku 2013 – 37 miejsce, w 2012 – 49 miejsce), jak również 2 miejsce w rankingu najlepszych placówek licealnych województwa wielkopolskiego[1305]. W roku 2014 szkoła ta uplasowała się na 48 miejscu w rankingu maturalnym polskich liceów (w roku 2013 zajęła w nim miejsce 88). W Rankingu Szkół Olimpijskich 2014 liceum to zajęło 31 miejsce w kraju (w roku 2013 – 37, a w roku 2012 – 49 miejsce). Ponadto w roku 2014 szkoła zajęła 1 miejsce w rankingu liceów poznańskich (w roku 2011 było to miejsce 3; w 2012 – 2, a w roku 2013 – ponownie 3)[1306]. Według danych z roku 2007 z 209 ówczesnych maturzystów aż 201 (96,17%) dostało się na studia[1307]. Podobnie jak w przypadku poznańskiego Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego, trudno nie zwrócić uwagi na działalność organizacji absolwentów: Stowarzyszenia Wychowanków i Przyjaciół Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego św. Marii Magdaleny w Poznaniu.

Konieczna jest w tym miejscu pewna uwaga dotycząca zasadności włączenia do badań liceów, które bynajmniej nie znajdują się w pierwszej dziesiątce, a niekiedy nawet w pierwszej pięćdziesiątce rankingu najlepszych polskich liceów (problem ten podejmowano już wcześniej w tej części pracy). Jest to zjawisko podobne do tego, które analizowane było szczegółowo przy okazji omawiania brytyjskich elitarnych szkół, takich jak Eton czy Rugby. Otóż ich status jest bezsprzecznie elitarny, mimo iż w rankingach, których kryterium są wyniki *stricte* akademickie, nie plasują się na najwyższych lokatach. Ich elitarność i prestiż wynika z ich „potencjału stratyfikacyjnego", który związany jest możliwością umieszczania absolwentów na najwyższych szczeblach drabiny społecznej oraz – co było już wielokrotnie przywoływane – zwiększania ich szans życiowych. Podobną sytuację mamy w Polsce. Oto w roku 2014 krakowskie Liceum Ogólnokształcące im. Bartłomieja Nowodworskiego zajmuje w rankingu „Perspektyw" 36 miejsce, a poznańskie I LO im. Karola Marcinkowskiego – 63, pod-

---

[1304] Por. oficjalna strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Magdaleny w Poznaniu, podstrona: Słynni Marynkarze, http://www.marynka.edu.pl/slynni-maryn karze

[1305] Por. *Ranking Liceów 2014 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.

[1306] *Ranking Liceów 2014 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt., *Ranking Liceów 2013 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt, *Ranking Liceów 2012 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt., 2012; *Ranking Liceów 2011 – woj. wielkopolskie*, „Perspektywy", dz. cyt.

[1307] *Rankingi poznańskich liceów ogólnokształcących według liczby absolwentów dostających się na studia*; por. http://www.promotor.edu.pl/rankingi/index.html#c; http:// www.promotor.edu.pl/rankingi/rankingi3.html

czas gdy Diecezjalne Liceum Humanistyczne w Nysie – 28 miejsce, a Społeczne Liceum Ogólnokształcące w Żarach – 18 miejsce. Krakowskie Liceum Pijarów (116 miejsce) znajduje się niżej w rankingu niż na przykład Klasyczne LO im. ks. St. Konarskiego w Skierniewicach (115), a warszawskie LO im. Tadeusza Lelewela (91 miejsce) wyprzedzają nie tylko wspomniane wyżej dwie szkoły z małych miast, ale także II Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Mielcu (88 miejsce) i wiele innych. Jednakże to właśnie Liceum Pijarów, Marcinek i Nowodworek uważane są za elitarne, zarówno na poziomie swojej społeczności lokalnej, jak i w skali całej Polski.

* * *

W trakcie przeprowadzania wywiadów uzyskano bardzo obszerny materiał badawczy (ponad 600 stron transkrypcji). W związku z tym powstało pytanie, w jaki sposób selekcjonować wypowiedzi uczestników: czy wykorzystywać dla ilustracji danego zagadnienia wszystkie wypowiedzi uczestników badań, czy też tylko te, które są najbardziej ilustratywne? Zdecydowałam się w tej kwestii na wariant pośredni. Wszystkie wypowiedzi uczestników badań przytaczam dosłownie, a pojawiające się w nich wtrącenia mojego autorstwa porządkujące narrację ujmuję w nawias kwadratowy.

Punktem wyjścia dla podziału tekstu były wyróżnione wcześniej problemy szczegółowe, jednakże ukazałam je według nieco innej logiki, wyznaczonej przez pola problemowe, które wyłoniły się z uzyskanego materiału badawczego. Nawiązują one jednak bezpośrednio do owych problemów, w kontekście postrzegania ich przez uczniów i absolwentów.

Pierwszy obszar badawczy dotyczy zasadności istnienia elitarnych liceów oraz ich statusu (w kontekście wpływu szkolnictwa na reprodukowanie nierówności społecznych, doboru w procesie selekcji doszkolnej „odpowiednich" uczniów, dokonywanych przez uczestników badań wyborów edukacyjnych, jak również potencjalnej i realnej roli elitarnego liceum w kształtowaniu przyszłej kariery edukacyjnej i społecznej).

Drugie pole problemowe odnosi się do dynamiki realizacji funkcji kształcącej przez elitarne licea (osią analiz jest tu antynomia między orientacją na przygotowanie do rozwiązywania testów, a ideałem wszechstronnego wykształcenia, przy czym to ten właśnie kontekst pozwoli na przeanalizowanie sposobów postrzegania przez uczniów tożsamości nauczycieli, a także wyjątkowości kształcenia matematycznego).

Trzeci obszar dotyczy socjalizacyjnej funkcji elitarnego liceum. Podjęte tu analizy koncentrują się wokół opisywanych przez uczniów i absolwentów mechanizmów identyfikacji ze szkołą (i powstawania sieci absolwentów) oraz kształtowania charakteru.

Moje analizy i interpretacje w większości przypadków (choć nie zawsze) odwołują się najpierw do grupy uczniów, a następnie absolwentów. W ramach owych analiz dokonuję porównań, próbując uchwycić podobieństwa i różnice. Mam przy tym pełną świadomość, iż wnioski dotyczą wyłącznie uczestników badań i nie podlegają uogólnieniu.

Poszczególne rozdziały w ramach tej części są zatytułowane zgodnie z podejmowanymi w nich problemami. Ich logika i kolejność stanowią od-

zwierciedlenie „punktów krytycznych" w ramach poszczególnych pól problemowych. Są przy tym one zawsze wyznaczone z jednej strony przez ramy narracji uczniów i absolwentów, z drugiej natomiast przez to, co w moim przekonaniu było najistotniejsze dla zrozumienia istoty danego zagadnienia.

Analizowane w badaniach zagadnienia znajdują swoje odzwierciedlenie w pierwszej części książki. Stąd moje interpretacje tylko w części odwołują się do literatury przedmiotu, tak aby uniknąć powtórzeń, i wprowadzić nowy kontekst komentarza. Nie rezygnuję jednak z wprowadzania nowych wątków i kontekstów.

3 Status elitarnego szkolnictwa średniego i jego rola: akceptacja ideologii ruchliwości konkurencyjnej i nierówności społecznych

3.1. Szkolnictwo elitarne w Polsce i akceptowane kryteria elitarności

Zarówno w części teoretycznej mojej książki, jak i we wprowadzeniu do badań podkreślałam, iż kategoria elitarności szkoły średniej nie jest jednoznaczna (dotyczy to zarówno debaty wśród ekspertów z tej dziedziny, jak i postrzegania tej kwestii przez opinię publiczną – przedstawiłam w związku z tym różnorodne definicje i klasyfikacje kryteriów tej elitarności). Jest również oczywiste, że wzbudza ona kontrowersje o charakterze ideologicznym. W społeczeństwie polskim nadal istnieje wyraźne tradycyjne przekonanie, że edukacja i szkolnictwo powinny służyć wyrównywaniu szans i możliwości biograficznych, a nie ich różnicowaniu. Stąd należy założyć, że Polacy w znacznie większym stopniu będą popierać edukację o charakterze egalitarnym niż elitarnym[1308]. Z drugiej strony nie ulega wątpliwości, że i Polska weszła w neoliberalny etap rozwoju, z typową dla niego orientacją na indywidualne osiągnięcia i wolną konkurencję w relacjach międzyludzkich (jak pisze Simon Marginson, neoliberalizm w edukacji stanowi ideologię, która przemieszcza cele edukacji z rozwoju ucznia i orientacji na realizację jego potrzeb w kierunku maksymalizacji jego mierzalnych osiągnięć[1309]). Szkolnictwo elitarne nie funkcjonuje w „społecznej próżni"; jego istnienie stanowi egzemplifikację znacznie szerszej tendencji.

[1308] Por. także W. Zaborowski, *Orientacje egalitarne w społeczeństwie polskim w latach 1988–1993*, Warszawa 1995; J. Gruszka, *Postawy egalitarne w społeczeństwie polskim w latach 1992–2002*, Warszawa 2014; M. Falkowska, *Egalitaryzm w społeczeństwie polskim. Raport z badań*, CBOS, Warszawa 2000, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2000/K_018_00.PDF; *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, (red.) J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2007, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2007.pdf;

[1309] S. Marginson, *Engaging democratic education in the neoliberal age*, „Educational Theory" 2006, Vol. 56, No. 2, s. 209.

Jeden z podjętych przeze mnie w badaniach problemów odnosił się – w związku z powyższymi uwagami – do sposobów definiowania elitarności przez uczniów i absolwentów liceów. Istotne było tutaj uchwycenie zarówno istoty abstrakcyjnych kryteriów, które stosowali oni w tym zakresie, jak i (w późniejszej fazie) ich poglądów na temat własnej szkoły. Ważne było dla mnie także zrozumienie ich podejścia do elitarnego szkolnictwa w kontekście dychotomii egalitaryzm/elitaryzm. Interesująca była również próba porównania poglądów absolwentów z poglądami obecnych uczniów w tym zakresie. Ci pierwsi bowiem uczęszczali do szkoły w czasach, kiedy pojęcia „elity" i „elitarności" w ogóle nie funkcjonowały w języku publicznym; a jeśli już incydentalnie się pojawiały, to w kontekście bardzo negatywnym. Z kolei ci drudzy żyją w okresie, kiedy to – aby wykorzystać koncepcję M. Foucaulta – następuje „normalizacja" czy „naturalizacja" tych pojęć, stają się one akceptowaną częścią nie tylko języka dotyczącego sfery edukacji, ale także istniejących sposobów myślenia o współczesnej rzeczywistości[1310].

Muszę przy tym stwierdzić, iż w świetle niejasności związanych z pojęciem elitarności, które ujawniają się w debatach akademickich, o czym pisałam w rozdziale teoretycznym, trudno się dziwić, iż również uczniowie biorący udział w moich badaniach odnosili się do niego w sposób zróżnicowany i posługiwali nim w sposób swobodny.

Zaskakująca jednak była dla mnie przy tym szeroka, choć często intuicyjna, wiedza obecnych uczniów na temat różnorodności typów współczesnych liceów, również w aspekcie ich elitarności. I tak dokonywali oni podziału szkół na względnie nowe placówki, które swoją elitarność – niejako od podstaw – dopiero budują w oparciu o działania mające za cel awans w rankingach szkół (głównym kryterium są tu wyniki matur i sukcesy uczniów w olimpiadach przedmiotowych), oraz na te, które opierają się na utrwalonej historycznie tradycji szkoły. Dla niektórych uczniów, szczególnie tych, którzy uczęszczają do szkół z długoletnią tradycją, to właśnie przeszłość i związana z nią aura prestiżu były tym, co przesądzało o elitarności szkoły. Z kolei inni uczniowie nie doceniali tradycji, a nawet nie widzieli potrzeby odwoływania się do niej (np. w postaci specyficznych rytuałów i eksponowania określonych wartości). Ponadto niektórym z nich przywoływanie wydarzeń i zwyczajów z przeszłości wydawało się wręcz

---

[1310] Michel Foucault postrzegał normalizację jako jedną z technik sprawowania władzy. Por. R. Deacon, *Michel Foucault on education: a preliminary. Theoretical Overview*, "South African Journal of Education" 2006, Vol. 26(2), s. 184, http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/74/50

sztuczne. Trudno przy tym nie zauważyć, że niektórzy uczniowie uznawali samo pojęcie elitarności za obciążone negatywną konotacją – kojarzące się ze snobizmem i poczuciem wyższości. W zamian za to preferowali oni określanie szkoły, do której uczęszczają, jako placówki dla uczniów wybitnych czy najzdolniejszych. Jeszcze inne wypowiedzi wskazują na to, że pojęcie elitarności wzbudza samo w sobie bardzo sprzeczne odczucia. Poniższe przykłady dostarczają, jak się wydaje, wglądu w istotę tego problemu.

W pierwszej części przedstawię kilka reprezentatywnych wypowiedzi uczniów.

> Co to znaczy, że są elitarne? Czy to, że one „wożą się" z tym, że są elitarne? (…) Aczkolwiek na hasło „szkoła elitarna" trzeba sobie zapracować, nie starczy tylko wysoki próg rekrutacyjny. Czternastka, która uchodzi za najbardziej elitarną szkołę, ma [w tym roku] próg rekrutacyjny do klasy humanistycznej (…) niższy niż zwykle (…), co nie znaczy, że przestała być elitarna (…). Na przykład jest też Liceum Sióstr Urszulanek. Ono chce być elitarne; mundurki i tak dalej… choć nie ma ogromnych osiągnięć, a uchodzi też za szkołę elitarną. Dlatego dla mnie szkoła dobra i elitarna to niekoniecznie synonimy. (…) Elitaryzm może być wypracowany (…). A elitaryzm z mundurkami i rytuałami czasem wydaje mi się sztuczny, na siłę, pozorny (…). Stąd nie spotkałam się z określeniem, że trójka jest szkołą elitarną, ale że to szkoła dobra, a ten elitaryzm jest tu między wierszami. Ale jednocześnie nie mamy palmy, która odbiła czternastce, i nie mamy też fabryczki olimpijczyków. I wydaje mi się, że ten elitaryzm wyszedł bardzo naturalnie i wyszedł na dobre tej szkole, bo ona jest dobra i dopiero potem elitarna, a nie na odwrót. (KINGA)

> Elitarna szkoła to mi się kojarzy ze stereotypem angielskiej szkoły, Eton na przykład… mundurki eleganckie i tak dalej. To jest szkoła dla elit. O ile to jeszcze jest dzisiaj dobre określenie. Bo dla mnie elita to jakaś najważniejsza warstwa społeczna narodu, cechująca się inteligencją, odpowiednimi cechami charakteru, poczuciem odpowiedzialności za państwo i za innych, chęcią zmiany, może z poczuciem, że skoro jestem w czymś dobry, to powinienem to wykorzystać, zrealizować swoje pasje i talenty (…). Dla mnie szkoła elitarna to przeznaczona dla najlepszych, powinna wspierać wszystkich uczniów, rozwijać pasje i zainteresowania. Nauczyciele muszą być z odpowiednim podejściem, wiedzieć, jakich uczniów uczą. (KACPER)

> Elitaryzm musi być naturalny. Aby posłużyć się przykładem Raskolnikowa i Piotra Piotrowicza Łużyna: to jeśli szkoła wpuszcza takich Łużynów, którzy nie mają nic poza wykształceniem i inteligencją oraz pieniędzmi, to może być uważana za elitarną, ale tak naprawdę to jest tylko producentem (…) absolwentów. Ale trzeba zdawać sobie sprawę z tradycji. (KLAUDIUSZ)

Z kolei Karol eksponuje inny jeszcze, choć nawiązujący do analizowanego przeze mnie, sposób myślenia. Jego wypowiedź świadczy o – wynikającym zapewne z jego własnych doświadczeń – poczuciu wyobcowania społecznego ucznia elitarnego liceum.

> Ogólnie nie lubię tego słowa (elitarne – uzup. A.G.-M.). Słyszałem to słowo wobec naszego liceum, ale wydaje mi się, że choć to jest uzasadnione, to segregowanie szkół czasami tworzy podziały społeczne, które nie są korzystne (...). Wydaje mi się, że to liceum, które jest określane mianem elitarnego, jest spisane społecznie na straty, bo osoby z innych liceów w tym samym mieście niechętnie patrzą na uczniów tego liceum. To niby jest powód do chwały, że elitarne liceum, ale czasami to jest bardzo różnie odbierane przez ludzi, można powiedzieć, że istnieje dyskryminacja. (KAROL)

Z wypowiedzi Karola wynika wyraźnie, że pojęcie podziałów społecznych nie jest przez niego analizowane w kategoriach niesprawiedliwości społecznej, lecz raczej w kontekście funkcjonowania lokalnej grupy rówieśniczej (czy wręcz towarzyskim). Do tego kontekstu odnosi się też – użyte w pewnym stopniu paradoksalnie – słowo „dyskryminacja". Bez wątpienia w tym przypadku mamy nawiązanie do negatywnego postrzegania w niektórych środowiskach rówieśniczych tych uczniów, którzy zorientowani są na wysokie osiągnięcia szkolne. Nasuwa się tutaj skojarzenie z występującym w Stanach Zjednoczonych zjawiskiem *acting white* (działanie „na sposób białych"). Otóż niektóre badania wykazują, iż w szkołach wielokulturowych uczniowie o innym niż biały kolorze skóry, którzy uzyskują dobre oceny, nie cieszą się popularnością wśród swoich rówieśników z tej samej grupy etnicznej[1311]. Philip J. Cook i Jens Ludwig mówią wręcz, że są oni karani za swoje szkolne osiągnięcia przez swoją grupę rówieśniczą[1312]. Być może z podobnymi sytuacjami spotyka się Karol – dla jego kolegów sam fakt, iż uczęszcza do szkoły elitarnej, o wysokich standardach i wymaganiach, zdaje się być obciążający.

Dodam, że uczestniczący w badaniach uczniowie i absolwenci byli przekonani, iż szkoły elitarne powinny istnieć, gdyż tworzą przestrzeń, w której zdolna, zmotywowana i pracowita młodzież może rozwijać swoje talenty i kształcić własne pasje. Uważali oni, iż egalitaryzm w edukacji nie prowadzi do niczego pozytywnego, przyczynia się natomiast do „gubienia talentów". Nie byli oni zwolennikami idei wyrównywania szans edukacyjnych, a tym bardziej polityki łączenia uczniów o różnym poziomie umiejętności i motywacji poprzez umieszczanie w jednej klasie szkolnej. Byli oni przekonani, iż taka praktyka prowadzi wprawdzie do podwyższenia aspiracji i szans edukacyjnych najsłabszych uczniów, jednak efektem ubocznym

---

[1311] R.G. Fryer, Jr., P. Torelli, *An Empirical Analysis of 'Acting White'*, October 2006, s. 3, https://www.american.edu/cas/education/bilingual/upload/Acting-White-fryer_torelli2-1.pdf

[1312] P.J. Cook, J. Ludwig, *Weighing the "Burden of 'Acting White'": Are There Race Differences in Attitudes Toward Education?*, "Journal of Policy Analysis and Management" 1997, Vol. 16, No. 2, s. 256–278, http://home.uchicago.edu/ludwigj/papers/JPAM_Acting_White_1997.pdf

takiego procesu jest uśrednianie poziomu nauczania i niesprawiedliwe z istoty swojej pozbawianie możliwości rozwoju tych najlepszych (bardzo wyraźnie rysuje się w ich wypowiedziach krytyka uczniów o niskim potencjale intelektualnym i pozbawionych motywacji do nauki). Uczniowie, z którymi rozmawiałam, wypowiadali się niekiedy w tych kwestiach wręcz radykalnie, a ich stwierdzenia bardzo dobrze wpisywały się w kierunek neoliberalnego myślenia. Uważali, że elitarne szkoły kształcą – tak potrzebną społeczeństwu – elitę, która będzie w przyszłości źródłem postępu. Istnienie szkół elitarnych pełnić ma w tym kontekście ważną funkcję selekcyjną. Nie dostrzegłam żadnych oznak tendencji do kwestionowania elitarności z pozycji ideologii egalitaryzmu – ani w kontekście wyrównywania możliwości na „starcie edukacji", ani w trakcie jej trwania, ani tym bardziej w kwestii realizacji idei „równych rezultatów" w edukacji[1313].

Uważają oni natomiast, aby przywołać w tym miejscu opis społeczeństwa merytokratycznego, sporządzony przez jednego z amerykańskich teoretyków, że miejsce jednostki w społeczeństwie określać powinny jej uzdolnienia oraz inteligencja, ale przede wszystkim odpowiednie cechy charakterologiczne, których istnienie jest warunkiem odniesienia sukcesu. Wśród nich należy wymienić takie jak: ambicja i motywacja, energia, zdolność do podejmowania decyzji, poczucie odpowiedzialności, wiarygodność, wytrwałość, gotowość do odroczonej gratyfikacji, niezależność, asertywność. Z kolei nie powinny mieć szans na sukces jednostki pozbawione talentów i inteligencji, ale także leniwe, labilne emocjonalnie, pozbawione wewnętrznej dyscypliny czy destruktywne lub niewiarygodne[1314]. Poglądy uczniów, z którymi przeprowadzałam wywiady, wpisują się zarówno w opisywaną w rozdziale teoretycznym koncepcję ruchliwości konkurencyjnej, jak i ideę merytokracji. Zdecydowanie uczniów nie interesuje wyrównywanie szans edukacyjnych. Ich przekonania sankcjonują nierówność edukacyjną i społeczną – choć bez wątpienia decydującym kryterium w ich oczach są – zdobywane w ramach uczciwej rywalizacji – indywidualne osiągnięcia. W ich wypowiedziach owa rywalizacja nie jest wyraźnie eksponowana, jednakże bez wątpienia stanowi tło. Uważają, że walka o sukces, w której uczestniczą, jest – by odwołać się do podziału zaproponowanego przez Pauline Vaillancourt Rosenau – konstruktywna, w tym znaczeniu, że każdy może osiągnąć sukces (przy odpowiednim wysiłku), procedury i kryteria prowadzące do zwycięstwa są jasne, a osiągnięte wyniki można ze sobą porównać (jej przeciwieństwem jest destruktywna gra

[1313] M.U.C. Ejieh, *Egalitarianism and Management of Education*, "Journal of Social Sciences" 2004, Vol. 9, No. 1, s. 43 –46.

[1314] S.J. McNamee, R.K. Miller Jr., *The Meritocracy Myth*, Maryland 2014, s. 29.

społeczna)[1315]. Jednocześnie poniższe wypowiedzi wyraźnie wskazują na to, że uczniowie szkół elitarnych mają poczucie wyższości intelektualnej nad całą resztą populacji rówieśniczej. Z drugiej strony kilka osób wyraża mniej lub bardziej bezpośrednio przekonanie, że do szkół elitarnych uczęszczają osoby najbardziej uzdolnione. Można więc stwierdzić, że w tym kontekście szkoły elitarne wpisują się – z perspektywy uczniów – w ideę „edukacji dla utalentowanych", u której źródeł leży idea zakładająca, że „niektórzy uczniowie posiadają nadzwyczajny (…) potencjał (…) w porównaniu ze swoimi rówieśnikami"; i dotyczy to zarówno sfery *stricte* akademickiej, jak i artystycznej, a także osobowościowej (np. w zakresie przywództwa czy kreatywności)[1316]. Przy tym trzeba zauważyć, że celem takiej edukacji jest, jak ujmuje to Joseph S. Renzulli, dostarczanie młodym ludziom posiadającym wysoki potencjał maksymalnych możliwości w zakresie (…) jego rozwijania i ekspresji (…)". Z kolei w kontekście ogólnospołecznym celem edukacji dla utalentowanych jest, według tego samego autora, „zwiększenie w społeczeństwie liczby tych osób, które mogą pomóc rozwiązać problemy współczesnej cywilizacji, poprzez wytwarzanie nowej wiedzy i dzieł sztuki"[1317], nie ograniczając się tylko do ich konsumpcji.

> Ale oczywiście musi być to rozróżnienie, nie wepchniemy wszystkich do jednej szkoły. Tak jak [jest] na przykład w gimnazjach, gdzie jest motłoch, bo są ludzie, którzy chcą się uczyć, i [tacy], którzy się nie mogą uczyć. Są ludzie, których nauka nie obchodzi, są ludzie, którzy tak sobie – tego się nauczę, a tego się nie nauczę. Wiadomo, że musi być to rozróżnienie, bo jakbyśmy upchali wszystkich uczniów w jednej szkole, to byśmy jednym zniszczyli psychikę, no bo za trudno, a innym zmarnowali talenty, bo za łatwo. Musi być rozróżnienie na szkoły, które są szkołami lepszymi, i te, które są szkołami średnimi i gorszymi. Musi być coś, co zbiera ludzi, którzy pragną realizować swoje talenty, którzy pragną się uczyć i którzy oczekują od szkoły trochę więcej. (KINGA)

> Szkoły elitarne muszą istnieć, bo muszą kształcić osoby, które w przyszłości będą elitą państwa. Bez elity państwo nie istnieje. Jestem zdecydowanie zwolennikiem szkół dla najlepszych, bo takie mieszanie słabych z najlepszymi do niczego nie prowadzi. (KACPER)

> Egalitaryzm jest całkowicie nielogiczny. Nawet w komunizmie były elitarne licea, w tym rozumieniu, że nie dostawały się tam słabe osoby, ale najlepsze. Zawsze istniały szkoły elitarne. Przyjmowanie wszystkich, niezależnie od wyników, do jednej szkoły mija się z celem. Te wybitne jednostki (…), te jednostki na najwyższym poziomie, z większymi możliwościami zostaną zmarnowane. A to nie ma sensu. Jeśli ktoś ma możliwość poszerzania wiedzy, to niech to wykorzysta, a jeśli ktoś jest słaby… to zale-

---

[1315] Podaję za: tamże, s. 44.

[1316] J.S. Renzulli, *Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach*, "Gifted Child Quarterly" 2012, Vol. 56, No. 3, s. 150.

[1317] Tamże, s. 151.

ży, jakiego nauczyciela dostanie, najwyżej nie będzie wiedział, jakiego herbu był Kazimierz Koniecpolski, bo mu się to do niczego nie przyda. Ja akurat to wiem. (KLAUDIUSZ)

Szkoły elitarne są potrzebne, bo promowanie najlepszych musi się gdzieś odbywać. Istnienie tych szkół będzie podnosiło ambicje tych słabszych, żeby się tam dostać. (KAMIL)

Szkoły elitarne powinny funkcjonować, bo niektórzy (…) tylko w takiej szkole potrafią funkcjonować najlepiej. Im tylko tu będzie naprawdę dobrze. Ale też żeby wspierać [ich] ukierunkowany rozwój (…). Nie są idealne, ale mają na tyle dobrych stron… Nie wiem, jaki jest odsetek ludzi, którzy ukończyli elitarne szkoły i przysłużyli się potem narodowi, ale one są przecież w takich celach tworzone, żeby wykreować ludzi, którzy w przyszłych pokoleniach będą mogli (…) coś zmienić, coś osiągnąć, nie tylko dla siebie, ale dla wszystkich. Te szkoły są tworzone nie ze względu na solidarność państwową, ale nastawione są na sukces, żądne sukcesu i do tego dążą, i w dużej mierze to osiągają. (KAROL)

Selekcja jest potrzebna. Gdyby osoba bardzo zdolna trafiła do klasy z osobą, która nie jest zainteresowana nauką, to to jest krzywdzące dla tej zdolnej. Trzeba tych ludzi podzielić na tych, którzy chcą coś osiągnąć, i tych, którym nie zależy. (KLEMENTYNA)

Ja uważam, że to bez sensu, gdy poziom jest wyśrodkowany, tak że ci najlepsi ciągną w górę tych najgorszych. Nauczyciel wtedy bez sensu traci czas, a ci najlepsi się nie rozwijają, z kolei ci najgorsi i tak nie osiągną pożądanego poziomu. (KONSTANCJA)

Wydaje mi się, że to jest okay, że istnieją szkoły, do których dostają się tylko uczniowie z lepszymi wynikami w nauce, bo to jest dla nich jakieś wyróżnienie. W naszej szkole, przez to, że jest tak dużo dobrych uczniów, nawiązuje się pewien rodzaj konkurencji. Czasami jest ona potrzebna, żeby być jeszcze lepszym. W takiej przeciętnej szkole to by tej konkurencji nie było, bo nie byłoby z kim konkurować. Więc to jest fajne, że są elitarne szkoły. (KALINA)

Interesująca w tym kontekście jest wypowiedź Kai, która uważa, że egalitaryzm dyskryminuje najsłabszych uczniów i powoduje tworzenie się wewnątrzszkolnych elit złożonych z tych najlepszych. Zgodnie z jej wypowiedzią tworzenie szkół dla najzdolniejszych uczniów wydaje się racjonalne nie tylko z perspektywy uczniów najlepszych, ale także najsłabszych (wątek ten pojawił się już w cytowanej powyżej wypowiedzi Kingi). W takim kontekście pozbawienie dostępu do tych szkół uczniów słabszych (a w praktyce tych z nieuprzywilejowanych grup społecznych) staje się korzystne, gdyż chroni ich przed poczuciem zmarginalizowania. Zauważmy, że w poniższej wypowiedzi uwidacznia się orientacja na wykluczanie, a nie na wspomaganie uczniów, którzy – być może z różnorodnych powodów – nie osiągają wysokich wyników nauczania[1318].

[1318] Por. D.B. McCoach, D. Siegle, *Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students*, „Gifted Child Quarterly"2003, Vol. 47, No. 2, s. 144.

(…) dobrzy uczniowie się nudzą na lekcjach, a słabi nie czują się dobrze, bo czują się gorsi, bo czują w stosunku do tych najlepszych wielką przepaść. A tak to nie spotyka ich to, i przez to przez całe życie nie czują się gorsi. Najlepsi uczniowie w zwykłych szkołach mogą tworzyć elity. Uważam, że tworzenie wewnątrzszkolnych elit nie jest dobre. Dlatego jestem zdecydowanie za istnieniem szkół dla najlepszych uczniów. (KAJA)

Trzeba stwierdzić, iż wypowiedzi absolwentów odnoszące się do istnienia elitarnego szkolnictwa były przesycone bardzo silnym wartościowaniem, na które nakładają się próby definiowania kategorii elitarności. W swoich narracjach bardzo szybko przechodzili oni do przedstawiania swoich własnych doświadczeń szkolnych, ilustrując tym samym nadzwyczajność liceum, do którego przed dekadami uczęszczali (zostanie to szczegółowo omówione w dalszej części tego fragmentu). Zdecydowanie akceptowali oni istnienie szkolnictwa elitarnego, eksponując pozytywne znaczenie pełnionych przez nie funkcji społecznych. Absolwenci, w podobnych do uczniowskich wypowiedziach, wyrażają przekonanie, że szkoły te są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania struktury społecznej i stanowią istotny kanał ruchliwości społecznej. Uważają, że w społeczeństwie istnieją bardziej i mniej inteligentni, uzdolnieni i umotywowani ludzie, natomiast rolą szkół elitarnych jest sankcjonowanie tej sytuacji. Powinny być one źródłem kreowania elity intelektualnej i – szerzej – narodowo-państwowej (w niektórych wypowiedziach ich obecność jawi się nawet jako antidotum na upadek kultury współczesnej i prymat ideologii bezmyślnej konsumpcji).

Szkoły elitarne są i będą. To jest proces pozytywny. (ARTUR)

Potrzebne są elitarne szkoły w sensie nauki, a egalitarne w sensie dostępu – dla dzieci, które są najlepsze (…). Uważam, że nie stać nas na marnotrawienie talentów. (…) Zdolne dzieciaki w słabych szkołach to wielka ryba w małym akwarium. Oni się po prostu duszą. A to są potem ludzie, którzy zasilają kadrę naukową, którzy są naszymi wizytówkami na świecie, którzy sobie świetnie radzą. I tych szkół nie jest za wiele, one nikomu nie szkodzą, a brak tych szkół to dla mnie jest katastrofa. (AGATA)

Uważam, że takie szkoły to bardzo potrzebne miejsca dla ludzi. Uważam, że społeczeństwo na każdym poziomie jest bardzo rozwarstwione, są osoby bardziej inteligentne, mniej inteligentne. Powinna być szansa do pewnej selekcji. Zakładam, że ci, którzy skończą elitarną szkołę, to będą ci, którzy będą mnie później (…) uczyć, leczyć, będą adwokatami, prawnikami. To są osoby, które powinny być nauczone w szkole średniej (…) odpowiedzialności, właściwego zachowania, a szkoła elitarna to gwarantuje. (…) Można powiedzieć, że w 90% przypadków ci uczniowie kończą dobre uczelnie i pracują z dobrymi ludźmi. Nie ukrywam, że chciałbym spotkać na mojej drodze fachowców, którzy kończyli elitarne szkoły [średnie] i są odpowiednio przygotowani do życia. I nie ukrywajmy, że to absolwenci szkół elitarnych są w większym przypadku na wyższych, najbardziej społecznie akceptowanych stanowiskach. (ANDRZEJ)

W swojej wypowiedzi Andrzej próbuje także zdefiniować cechy szkoły elitarnej:

> Uważam, że szkoła elitarna po pierwsze powinna być bezpieczna dla uczniów i rodziców. Po drugie, powinna dać możliwość rozwoju, a nie odcinania kuponów, bo ktoś przyszedł zdolny. Po trzecie, powinna być szkołą nowoczesną. (…) Po czwarte, powinna dawać coś, co się nazywa klimatem szkoły, powinna być więź pomiędzy ludźmi będącymi w szkole, od administracji poprzez nauczycieli aż do uczniów. Powinna mieć lub tworzyć tradycję. Powinna mieć coś, co jest symbolem tej szkoły i co się pokazuje z dumą. (…) Młodzi ludzie potrzebują tej historii, żeby jej dotykać, tej tradycji. (ANDRZEJ)

> Szkoły elitarne są potrzebne (…). Stworzenie elitarnych szkół [sprawia, że absolwenci, to] ludzie, którzy są kimś, są uprzywilejowani. Może to zatrąca nawoływaniem do społeczeństwa kastowego (…), ale nie każdy może być intelektualistą. Ale dobrze, żeby istniała faktyczna klasa czy warstwa ludzi, którzy są jako pewien punkt odniesienia, wzorzec (…). Powinna istnieć elita intelektualna, bo powinny istnieć pewne wzorce parenetyczne. One są bardzo potrzebne. Bo my żyjemy w świecie bardzo skomplikowanym, który Ortega y Gasset przewidział, prawda, spauperyzowanie kultury, inwazja kultury niskiej w wysoką, pewnej pulpy, która jest bardzo dezorientująca w gruncie rzeczy. Jest taki moment, i to widać choćby po społeczeństwie amerykańskim, naturalnego pędu do stworzenia elit i do stworzenia tego, co można by sklasyfikować jako kulturę wysoką. Dostępną dla tych ludzi, którzy posiadają pewną wiedzę, horyzonty, kulturę, niebędącą tylko i wyłącznie łatwą, prostą i przyjemną, [ale] wymagającą wysiłku, a nawet czasem potu, krwi i łez. Szkoły elitarne dlatego właśnie powinny istnieć, one powinny produkować konsumenta świadomego, konsumenta dobrze wykształconego, z szerokimi horyzontami, członka społeczeństwa, który przede wszystkim nie dla się zmanipulować. Kultura masowa niestety ma to do siebie, że tworzy odbiorcę nieświadomego samego siebie. Potrzebny jest wentyl i pewne zabezpieczenie w każdej kulturze i w każdym społeczeństwie i elita powinna coś takiego tworzyć. Oczywiście elity się dawno zdewaluowały i czas powrócić do elity. (ANNA)

> Myśląc o polskiej rzeczywistości edukacyjnej, to mogę powiedzieć, że elitaryzm jest jednym z niewielu sposobów na utrzymanie wysokiego poziomu nauczania w szkołach, który w przeszłości przecież był ogólnie wysoki. Ja bym nie powiedziała, że te środowiska szkół elitarnych są hermetyczne, zamknięte, że one nie mają wpływu na życie społeczne, wręcz przeciwnie. Absolwenci czy uczniowie szkół elitarnych, jeśli są odpowiednio wychowani, jeśli chodzi o obowiązek wobec społeczeństwa, to są zobowiązani, aby tę swoją wyjątkowość wykorzystać na rzecz społeczeństwa (ALICJA).

> Tak [szkoły elitarne powinny istnieć]. Z tym że od pewnego poziomu. Liceum ogólnokształcące powinno mieć możliwość elitarności. Szkoła podstawowa nie (…). Do szkoły elitarnej powinny mieć dostęp osoby z największymi osiągnięciami. (AGNIESZKA)

> Z uśredniania to nic dobrego nie wychodzi, słabsi i tak nie korzystają, a lepszym się pogarsza, wciąż oglądają się do tyłu. Ktoś musi wytyczać kierunek. Ludzie o szerszych horyzontach i lepiej wykształceni właśnie się nie wywyższają, ale potrafią dobrze traktować wszystkich, słabszych i gorszych od siebie. Szkoła elitarna to nie znaczy, że ktoś pogardza tymi, którzy są niżej. Przecież zawsze istnieje rozwarstwienie [społeczne]. (ARIELA)

> [Szkoły elitarne] Powinny istnieć i powinno być ich więcej. Powinno się materiał ludzki, te dzieci, segregować pod kątem siły i uzdolnień. Trzeba uważać, żeby tego potencjału nie marnować. Teraz jest wielkie marnotrawstwo. (ADAM)

W jaki sposób uczniowie i absolwenci postrzegali elitarność swojego własnego liceum – w kontekście przedstawionych wyżej, bardziej ogólnych poglądów? Zdecydowana większość uczniów biorących udział w badaniach ma pełną świadomość faktu, iż szkoła, do której uczęszczają, uznawana jest za elitarną. Często jednak – jak już o tym wspominano wyżej – pojęcie elitarności w pierwszym momencie rozmowy wywoływało u nich dość wyraźny sprzeciw. Część z nich była przekonana, iż termin „elitarność" jest przestarzały i wręcz powinien budzić negatywne skojarzenia, a nawet że – powtórzę raz jeszcze – prowadzi do wywyższania się i tworzenia podziałów na lepszych i gorszych. W trakcie dalszej rozmowy okazywało się jednak, że uważają oni własną szkołę za elitarną, wyróżniającą się na tle innych szkół średnich w ich mieście lub regionie. Taki zwrot w ich podejściu następował bardzo szybko. Diagnoza elitarności własnej szkoły dokonywana przez obecnych licealistów odwoływała się przy tym – w różnych konfiguracjach – zarówno do kryteriów tradycji, jak i znakomitych wyników w zakresie nauczania, symbolizowanych przez wysokie miejsca w rankingach oraz składu społeczności uczniowsko-nauczycielskiej. Część z uczniów wyrażała duże zadowolenie z faktu, iż przynależność do społeczności elitarnego liceum buduje ich społeczny prestiż (w niektórych wypowiedziach pojawia się nawiązanie do dyskutowanej w rozdziale teoretycznym, paradoksalnej w swojej istocie, definicji elitarności, która mówi, iż szkoła jest elitarna wówczas, gdy postrzegana jest jako elitarna).

> Słyszeć, słyszałem, że ta szkoła jest elitarna. Badania o wskaźnikach edukacyjnej wartości dodanej do nas też docierają. Przeglądamy też rankingi, choć to oczywiście nie jest jakiś decydujący czynnik elitarności, przynajmniej dla mnie. Dla mnie ta szkoła jest elitarna przede wszystkim dlatego, że ma długą historię, że cechuje się takimi absolwentami, którzy mieli znaczenie wielkie później dla Polski. Jest też związana z takimi osobami, które były ważne w historii naszego kraju. Przede wszystkim kultywuje jakieś istotne wartości. (KAMIL)

> Oczywiście, że słyszałam o mojej szkole, że jest elitarna (…). Ja chodziłam do gimnazjum X i tam nie zostałam w liceum, choć był taki nacisk. A okazało się, że to liceum napisało najlepiej maturę w całym Poznaniu. A wcale nie są uznawani za elitarne liceum. Oni się dopiero wybijają. Dyrektor stworzył tę szkołę od podstaw i on się stara, żeby byli [tam] najlepsi uczniowie (…), bo chce, żeby liceum stało się najlepsze w Poznaniu (…). O elitarności Marynki świadczy to, że jest bardzo starą szkołą, że wiele osób już ją skończyło, jest w górnych częściach rankingu zawsze i cały czas utrzymuje poziom dobry, nawet bardzo dobry. (KAJA)

> Mam poczucie, że [moja szkoła] jest to szkoła dla najlepszych. Dla mnie szkoła elitarna to szkoła dla ograniczonej liczby osób, wybranych ze względu na ich szczególne osiągnięcia i zdolności. Z drugiej strony to musi być szkoła dobra, coś na kształt dobrych szkół w Anglii, w której uczą się członkowie rodziny królewskiej, choć dzisiaj to się

trochę zmieniło. Ta szkoła, do której chodzę, jest bardzo specyficzną szkołą. Poznałam już trochę ludzi, którzy tu chodzą (…) – jest dużo jednostek, które są indywidualistami. Przez to czuć tu tę inną atmosferę (…) niż w innych szkołach. (KINGA)

O elitarności mojej szkoły świadczy przede wszystkim prestiż, to że szkoła jest rozpoznawalna w Polsce, a nawet na świecie, liczne wyjazdy, chór nowodworski, można by bardzo dużo wyliczać. Wysoka zdawalność matury, mamy też dużą ilość olimpijczyków. (…) Nowodworek jest znany na całą Polskę, ma prestiż. (KRZYSZTOF)

Dla każdego – i ucznia, i nauczyciela z Nowodworka czuje się szacunek. Wydaje się, że przez lata trwa renoma tej szkoły, że absolwent Nowodworka to jest ktoś i to nam też będzie towarzyszyło. (KATARZYNA)

Powinny istnieć elitarne szkoły, dlatego do niej chodzę. Choć nie lubię tego określenia (…). W pewnym sensie widzę (…) poziom uczniów tu chodzących, poziom nauczania. Hierarchizacja, wywyższanie się ponad innych, mówienie, że ta szkoła jest elitarna, nie przypada mi do gustu, ale z drugiej strony widzę wyniki tej szkoły i poziom młodzieży, więc to jest uzasadnione. To wpłynęło na wybór piątki. Ale nie robi mi to różnicy, czy chodzę do elitarnej szkoły, czy do szkoły, która nie jest tak określana, a świetnie przygotowuje do matury. (…) Ale to widać wszędzie, że piątka jest lepsza na każdej płaszczyźnie, prawie (…). Poziom matematyki jest dużo wyższy. Pierwsze miejsce w Krakowie jest dla piątki niepodważalne. A rankingi, gdzie piątka znajduje się na drugim miejscu, są po prostu dziwne. W innych liceach mają łatwiejszy materiał, mniejsze wymagania i wtedy mają lepsze wyniki w nauczaniu, bo jest łatwiej. (KLAUDIUSZ)

To, że chodzi się do trójki, jest przepustką. To, że jest się z trójki, to od razu człowieka postrzegają jako nie wiadomo kogo. Może to moja próżność, ale to fajnie mówić, że się chodzi do trójki. Ja nie chcę nikogo obrażać, ale to ma znaczenie. (KINGA)

To, że chodzę do GILA, robi wrażenie na innych. Ludzie czują, że tu jest wyższy poziom naukowy i że jest ta elitarność. To kojarzy się z czymś typu wow! – O! idzie do GILA, to jest coś. (KAROL)

Ten sam uczeń dodaje:

Z przeciętną osobą z jakiegoś innego liceum to nie można porozmawiać o polityce, bo ona nie ma o tym pojęcia. A u nas tak, to rozwija, można wejść na poziom wyżej. (…) Moja szkoła jest nastawiona na wspieranie ludzi, którzy chcą coś osiągnąć, i należy dać im szansę na to. Dobrą rzeczą jest relacja szkoły z uniwersytetem. Nasza szkoła jest podpięta pod uniwersytet i mamy pełne prawo do chodzenia na zajęcia, do konsultacji z wykładowcami. Myślę, że dzięki temu możemy czuć się elitarnie. (KAROL)

U nas jest nacisk stawiany na obycie w społeczeństwie, orientujemy się w kulturze. Uczestniczymy też w wydarzeniach społeczno-kulturalnych i czujemy wtedy, że to nas też dotyczy. O elitarności Batorego decyduje inteligencja [Klementyna ma tu raczej na myśli intelektualizm], rozumiana dwojako: z jednej strony jako wiedza, z drugiej jako inteligencja [sama w sobie]. Jesteśmy partnerem do rozmowy – niezależnie od środowiska, w którym się znajdziemy, to potrafimy się odnaleźć. Jesteśmy otwarci, chcemy z kimś porozmawiać, nawiązać relacje. Więc ta elitarność wynika z tego, myślę, że

mamy ideały, do których chcemy dążyć, i mamy do czego dążyć. Tak jak w życiu społecznym, każdy z Batoraków chce mieć wpływ na to, jak będzie wyglądała społeczność. Ma poczucie odpowiedzialności za funkcjonowanie społeczeństwa. Osoby, które wychodzą z naszego liceum, idą na przykład na prawo, na inne dobre studia, oni później tworzą elitę naszego kraju. Oni wybijają się z tłumu, zajmują ważne pozycje w państwie. To od nich zależy, jak będzie kształtowało się nasze społeczeństwo. (KLEMENTYNA)

Jakby nie patrzeć, to Pijarzy są jednostką elitarną, mają już trochę tej historii za sobą. Jestem dumny z tego, że mogę tu uczęszczać, do szkoły pijarskiej, że jest to szkoła wychowująca w duchu katolickim, na wysokim poziomie, i w atmosferze, jaka tu panuje. (KAZIMIERZ)

Wydaje mi się, że już Pijarzy, sama nazwa tej szkoły ma taką renomę, wywołuje to oddźwięk i zainteresowanie. (KAMIL)

Z powyższych wypowiedzi można wywnioskować, że w procesie konstruowania własnej elitarności ważną rolę odgrywa kategoria dystynkcji, która odnosi się z jednej strony do zróżnicowania i podziału (między grupą uczniów uczęszczających do elitarnej szkoły a innymi uczniami), a z drugiej – do „jakości, zaszczytu [honoru] i doskonałości”[1319] (które są atrybutami szkoły elitarnej). Można więc stwierdzić, iż do kontekstu polskich szkół elitarnych pasuje teza pierwotnie odnosząca się do nieco innej rzeczywistości (amerykańskiej edukacji uniwersyteckiej sprzed kilku dekad), iż wielu młodych ludzi czuje wręcz imperatyw, aby „wyróżnić się poprzez uczęszczanie do szkoły rozpoznawanej już po samej nazwie (*big-name school*)»”[1320]. Jednakże nie można tutaj mówić o tak absolutnej identyfikacji z „magicznymi nazwami”, jaka jest udziałem wielu amerykańskich studentów najbardziej prestiżowych uniwersytetów. Te akademickie placówki, jak krytycznie zauważa William Deresiewicz, symbolizują w oczach ich studentów „nie tylko przyszłe przeznaczenie, ale także własną tożsamość; nie tylko własną tożsamość, ale także własną wartość [w społeczeństwie]”[1321] (nie potwierdzają się też w wypowiedziach uczniów wyniki badań przeprowadzonych w Australii, które wykazały, że dla wielu młodych ludzi wartość pobytu w instytucji edukacyjnej i związana z tym satysfakcja oraz lojalność wobec niej jest w większym stopniu związana z jej wizerunkiem niż jakością usług[1322]).

[1319] R.A. Gaztambide-Fernández, *Best of the Best*…, dz. cyt., s. 13–14.

[1320] W. Deresiewicz, *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*, New York 2014, s. 33.

[1321] Tamże, s. 16.

[1322] R.M. Brown, T.W. Mazzarol, *The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education*, “Higher Education” 2009, Vol. 58, Issue 1, s. 90.

Sygnalizowano już, że w jednej i tej samej wypowiedzi zderzały się ze sobą niekiedy dwie tendencje. Jedna z nich wynikała z negatywnego postrzegania przez środowisko tego, co elitarne (zapewne z uwagi na tradycję egalitaryzmu w edukacji polskiej); druga z kolei była związana z poczuciem elitarności zarówno wybranej szkoły, jak i własnej osoby. Co ciekawe przy tym, uczniowie natychmiast próbowali bronić owej elitarności, a jako argumentu używali stwierdzenia, że elitarne szkoły stawiają wysokie wymagania i dają lepsze (niż inne szkoły) szanse życiowe. Widać wyraźnie, że uczniowie bardzo chcieliby być postrzegani jako zwyczajni i normalni – a nie oceniani przez pryzmat pewnego stereotypu osoby uczęszczającej do szkoły elitarnej: człowieka z poczuciem własnej wyższości, zamkniętego w sobie czy nastawionego na rywalizację. Pamiętajmy bowiem, że w przeciętnej polskiej szkole osoba taka jest nie do końca akceptowana, a niekiedy także przypina jej się etykietę kujona. W tym kontekście warto zauważyć paradoksalne wypowiedzi, w których podkreślano, że uczniowie uczęszczający do elitarnych szkół mogą być marginalizowani w innych układach społecznych (problem ten był już poruszony wcześniej, w jednej z przytoczonych wypowiedzi).

> Dzisiaj często elitarność kojarzy się ze snobizmem. Ale ja tej szkoły nie klasyfikuję jako snobistycznej. Ludzie często się boją Batorego, boją się przyjść, przychodzą ludzie gotowi na wyzwania, gotowi temu sprostać. (KLEMENTYNA)

> Na nas mówi się, że skoro jesteśmy z GILA, to jesteśmy kujonami, to tylko się tu uczymy. Ta szkoła jest uważana za najbardziej kujońską, mówiąc potocznie. Nikt nie patrzy na to, że ta szkoła daje lepsze możliwości, że można się rozwijać, tylko na to, że ciągle się tu uczymy. Czasami niektórzy nie przyznają się, że są z GILA, żeby nie robić sobie etykiety. (….) Inni twierdzą, że my się wywyższamy, że uważamy się za lepszych, jesteśmy elitarni, egoistyczni. (KONSTANCJA)

Również i w przypadku poniższej wypowiedzi można przywołać komentarz, który pojawił się uprzednio w stosunku do wypowiedzi Karola (w kontekście dyskryminacji uczniów ze szkół elitarnych w zróżnicowanym środowisku rówieśniczym).

> Lubię to, że chodzę do Marynki, ale nie zawsze o tym chcę mówić. Bo wiem, że ludzie, którzy [tam] nie chodzą, pomyślą, że chciałabym się wywyższyć, a ja raczej nie chcę. (KAJA)

Powyższe wypowiedzi uczniów można odnieść do zjawiska opisywanego w literaturze jako „tuszowanie elitarności", będące częścią składową takiej socjalizacji, której istotą jest dążenie do uzyskania wysokiej pozycji i władzy, ale która obejmuje też uczenie się ukrywania jej, „a przynajmniej minimalizowania jej znaczenia poprzez nieodnoszenie się do niej w sposób

otwarty”[1323]. Raz jeszcze przywołam kwestię roli grupy rówieśniczej w okresie rozwojowym. Jak słusznie piszą Chi-Hung Leung i Eudora Choi, „ocena ze strony rówieśników może zwiększyć lub zmniejszyć poczucie własnej wartości, które w znaczącym stopniu wynika z pozycji jednostki w grupie rówieśniczej”[1324], przy czym na etapie szkoły średniej rola tej grupy w definiowaniu samopostrzegania się jednostki wzrasta[1325]. I oto mamy tutaj do czynienia z paradoksem. Oto bowiem fakt, który w jednym układzie społecznym tworzonym przez *stricte* szkolną grupę rówieśniczą może być źródłem poczucia wartości, a nawet wyższości (uczęszczanie do elitarnej szkoły średniej), w innym układzie, w którym decydującą rolę mogą odgrywać pozaszkolne relacje rówieśnicze, może być wręcz – jak już pisano – obciążający.

Kilku uczniów w swoich wypowiedziach odnoszących się do wyjątkowości własnej szkoły wyeksponowało czynnik odległości dzielącej miejsce ich zamieszkania od jej lokalizacji (występuje tutaj wyraźne nawiązanie do opisywanej w poprzednich rozdziałach roli miejsca czy usytuowania szkoły jako potężnego czynnika stratyfikacji[1326]). Szkoła jawi się w tym kontekście wręcz jako magnes, który przyciąga zdeterminowanych na tyle, aby dojeżdżać do niej każdego dnia lub zamieszkać w internacie. W wielu szkołach, które odwiedziłam, istniały programy stypendialne dla takich uczniów – uzdolnionych, ale zamieszkujących nawet 100 km od szkoły. Takimi szkołami są odwiedzone przeze mnie szkoły krakowskie, do których odnoszą się poniższe wypowiedzi (a także toruńskie liceum GILA, w którym pięćdziesiąt procent uczniów zamieszkuje przyległy do szkoły internat).

> Wydaje mi się, że w każdej tzw. lepszej szkole stawia się wysokie wymagania. Ta szkoła jest taka, że specjalnie z całego województwa ściągają do niej uczniowie, którzy ambitnie chcą się uczyć właśnie w tej szkole. Wymagania są naprawdę wysokie. Widzę, że w mojej klasie jest dużo osób spoza Krakowa i mają wspaniałą możliwość uczenia się właśnie tutaj. Dla nich ta szkoła jest takim marzeniem, wspaniałym przeżyciem (...). Bo to ta szkoła, do której jadę specjalnie kilkadziesiąt kilometrów. Każdy chce tu mieć dobrą przyszłość, a tego nie da się osiągnąć w byle jakiej szkole. (KATARZYNA)

Taki sam motyw pojawia się w wypowiedzi jednej z absolwentek:

> Dojeżdża tu wielu uczniów spoza Krakowa i to świadczy wyraźnie o tym, że jest potrzeba społeczna, aby takie szkoły istniały. (ALICJA)

[1323] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*… dz. cyt., s. 28.

[1324] Ch. Leung, E. Choi, *A Qualitative Study of Self-Esteem, Peer Affiliation, and Academic Outcome among Low Achieving Students in Hong Kong*, “New Horizons in Education“ 2010, Vol. 58, No. 1, s. 25.

[1325] Tamże, s. 24.

[1326] Por. A. van Zanten, *Meritocractic competition...,* dz. cyt.

W jaki sposób problem elitarności interpretują absolwenci? Aby zrozumieć ich podejście, należy uwzględnić aspekt historyczny – wszyscy moi rozmówcy uczęszczali do elitarnej szkoły w drugiej połowie lat siedemdziesiątych lub w pierwszej części lat osiemdziesiątych (przedział 1974–1986). W czasie odbywania wywiadów znajdowali się w przedziale wiekowym 43––55 lat (urodzeni między 1959 a 1971 rokiem). Należeli więc do dwóch pokoleń: pokolenia urodzonego na początku lat sześćdziesiątych, którego młodość licealna przypadła na drugą połowę lat siedemdziesiątych, i pokolenia urodzonego na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, uczęszczającego do liceum w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych. Zarówno jedna, jak i druga grupa moich rozmówców-absolwentów doświadczyła więc przełomu transformacyjnego w okresie reformy ustroju politycznego, jak również zmiany warunków społeczno-kulturowych. Wspólnym dla obu grup – dzisiejszych czterdziestolatków i pięćdziesięciolatków – doświadczeniem pokoleniowym był stan wojenny ogłoszony w Polsce w 1981 roku, kiedy to uczestniczący w moich badaniach absolwenci uczęszczali do szkoły podstawowej, średniej lub studiowali. Część z nich doskonale pamiętała trudną sytuację ekonomiczną w kraju czy pierwszomajowe akademie, a także obowiązkowy w programie zajęć szkolnych język rosyjski i – niekiedy potajemne, aczkolwiek odbywające się podczas lekcji – „odkłamywanie" historii Polski.

Trzeba przy tym podkreślić odmienność okoliczności zdobywania wykształcenia przez absolwentów i dzisiejszych uczniów. W okresie młodości tych pierwszych już samo w sobie podjęcie nauki w jednym z liceów do pewnego stopnia stanowiło wybór elitarny (dostęp do edukacji licealnej był bardziej ograniczony niż obecnie). Dużym powodzeniem cieszyły się wówczas szkoły zawodowe, z uwagi na oferowane przez nie kształcenie przygotowujące do wykonywania konkretnych zawodów, a także technika, które poza maturą dawały również praktyczne umiejętności (np. technikum samochodowe, ekonomiczne czy łączności). Licea, z uwagi na ogólny profil kształcenia, wyłączający przedmioty zawodowe, były traktowane w oczywisty sposób jako pomosty pomiędzy szkołą podstawową a studiami wyższymi. Uważano, że podejmuje w nich naukę najzdolniejsza, posiadająca wysokie aspiracje edukacyjne młodzież. Tylko część młodych ludzi decydowała się na zdawanie egzaminów wstępnych do liceów, a następnie, w przypadku pomyślnego przejścia tego progu selekcji, podejmowała w nich naukę, myśląc o rozpoczęciu w przyszłości studiów wyższych. Stąd w wielu wypowiedziach badanych osób pojawia się wątek elitarności liceum jako takiego, czyli prestiżowej ścieżki edukacji. Z wypowiedzi absolwentów nie wynika

także w żaden sposób, aby elitarne licea w okresie ich młodości służyły reprodukowaniu władzy socjalistycznej elity; ten wątek nie pojawia się ani razu (co oczywiście nie wyklucza faktu, iż w Polsce, podobnie, jak i w innych krajach tak zwanego obozu socjalistycznego, nie występowało zjawisko ruchliwości sponsorowanej, zarówno w sferze edukacji, jak i na rynku pracy; rządziło się ono zasadą podwójnej askryptywności, związanej z pochodzeniem z rodzin robotniczych lub chłopskich oraz przynależnością do partii komunistycznej[1327]).

> Myślę, że to, że chodziłam do tej szkoły, już wtedy miało znaczenie. Wtedy niewiele osób szło do liceów w ogóle (...). Pewna świadomość tej elitarności była wtedy. (AGNIESZKA)

Następnie jednak ta sama osoba umieszcza kategorię elitarności w kontekście możliwości, jakie daje (obecnie) ukończona przez nią szkoła, także i w zakresie podejmowania studiów za granicą:

> My mieścimy się bliżej tej elitarności, która wiąże się z inteligencją. Teraz najistotniejsze dla uczniów i nauczycieli są marzenia związane z osiągnięciem statusu zawodowego naszych absolwentów i wyjścia poza Polskę. Wielu naszych absolwentów studiuje za granicą. (AGNIESZKA)

> Sam wybór liceum był wtedy ważny, to był znak wyboru określonej drogi życiowej, tej właśnie elitarności. (ALICJA)

> To były czasy rejonizacji, więc ja wybrałam tę szkołę, bo to był mój rejon, myślę, że gdyby było inaczej, to bym tam nie poszła, chyba bym nie miała śmiałości. Była to szkoła elitarna. (...) Obracałam się w towarzystwie osób z dobrych szkół. Kiedyś (...) do liceum szli nieliczni, przecież głównie to były szkoły zawodowe. Więc samo liceum to był już elitarny wybór. (ARIELA)

W czasach nauki licealnej moich rozmówców nie było rankingów szkół publikowanych w prasie ani też ogólnodostępnej wiedzy o wynikach matur w poszczególnych szkołach. Nie były również rozpowszechniane informacje na temat tego, w jakim stopniu wybór określonej placówki zwiększa szanse dostania się na studia. Uczestniczący w badaniach absolwenci podkreślają wysoki poziom nauczania w liceach, który był wyznacznikiem elitarności w okresie ich młodości, i odnoszą go – na zasadzie kontrastu – do zjawiska

---

[1327] Por. np. B. Li, A.G. Walder, *Career Advancement as Party Patronage: Sponsored Mobility into the Chinese Administrative Elite, 1949–1996*, "American Journal of Sociology" 2001, Vol. 106, No. 5, s. 1379.

umasowienia edukacji na poziomie licealnym, z którym mamy do czynienia obecnie. Podkreślając czynnik odnoszący się do jakości kształcenia, odwoływali się jednak również w dużym stopniu do różnych aspektów tradycji i historii. Zwrócę ponownie uwagę na fakt, iż w okresie, kiedy naukę w liceach pobierali badani przeze mnie absolwenci, elitarność nie była pojęciem akceptowanym, choćby z uwagi na fakt eksponowania w socjalizmie ideałów równości społecznej. Jednak, mimo że kategoria elitarności liceów nie istniała, przeświadczenie o elitarności poszczególnych szkół bezwzględnie istniało. Dla absolwentów, z którymi rozmawiałam, nazywanie ukończonej placówki mianem elitarnej było czymś zupełnie naturalnym – pojęcie to postrzegali jako neutralne, pozbawione pejoratywnych skojarzeń (co pozostaje w sprzeczności z podejściem niektórych współczesnych licealistów, wzbraniających się, jak już powiedziano, przed takim etykietowaniem swojej szkoły). Absolwenci z kolei przeciwnie: elitarność tę – w okresie dominacji i wszechobecności idei egalitarnych – doskonale rozpoznawali i akceptowali.

> Szkoła była elitarna (…), zdecydowanie tak, ponieważ dodatkowo, poza wysokim poziomem nauczania (…), miała tradycje historyczne, dosyć szczególne. Z tej szkoły wywodziło się harcerstwo, „Pomarańczarnia”[1328], Szare Szeregi, historia cała powstania warszawskiego, więc to było szczególne miejsce, szczególna szkoła. Znana nie tylko lokalnie w Warszawie, ale również w Polsce (…). Ta szkoła z moich czasów bardziej szła w stronę tej elitarności tradycyjnej. Godziła jedno i drugie, miała i wysoki poziom nauczania, i kładła nacisk na tradycję. Próbowała wypuszczać ze swoich murów absolwentów, którzy mają jakiś styl. Moja szkoła starała się wzbudzić dumę wśród uczniów, że jest się z tej szkoły (…), z tradycjami przedwojennymi, z absolwentami, którzy byli patriotami (…). Posłałam dzieci do elitarnej szkoły z tego samego powodu, dla którego ja chciałam iść do szkoły elitarnej, bo chciałam, żeby dzieci miały zapewnioną dobrą przyszłość, pójście na studia na państwowe dobre uczelnie, a nie na jakiś wynalazkach [to sformułowanie dotyczy mało prestiżowych szkół prywatnych], które nic nie dają poza papierkiem. (ADRIANNA)

> Ta szkoła zawsze była postrzegana jako jedna z trzech najlepszych szkół w Poznaniu. (…) Szkoła była rozpoznawana. Były trzy szkoły o takim charakterze, też ósemka wysoko stała (…). To były porządne szkoły. (ARTUR)

> Kiedyś nie było prób obiektywizacji narzędzi do pomiaru jakości, jak na przykład rankingi czy informacje o dostawaniu się ludzi na studia. Wtedy była tak zwana obiegowa opinia (…). Dla części osób wtedy jednym z elementów mogło być to, że była tam klasa francuska objęta patronatem UNESCO. Ten charakter międzynarodowy w połowie lat osiemdziesiątych to było coś wyjątkowego. (ARTUR)

> Miałam świadomość elitarności szkoły. Nie było Internetu, ale zawsze się mówiło, że znane osoby ukończyły tę szkołę (…). Generalnie, że osoby, które pracują na uniwersy-

[1328] 23. Warszawska Drużyna Harcerska „Pomarańczarnia” im. Bolesława Chrobrego.

tecie, na uczelniach wyższych, pochodzą jednak z tej szkoły. Świadomość była – i stąd też obawa, czy się dostanę. Ta elitarność była dla mnie ważna. (ALDONA)

Była to bardzo dobra szkoła, miała opinię szkoły niezwykłej, w której się eksperymentuje, szkoły, w której można nauczyć się naprawdę matematyki, i szkoły, do której trudno się dostać. Może słowo elitarna nie funkcjonowało wtedy jeszcze jak zaczynałam naukę. Ale gdy z tej szkoły wychodziłam, to już tak. (ANNA)

Ta sama osoba dodaje:

Pracownicy naukowi uniwersytetu czy politechniki wypowiadają się bardzo dobrze o naszych absolwentach, że to są uczniowie, którzy nie mają na studiach problemów, na przykład z matematyką, algebrą czy analizą. Szkoła jest rozpoznawalna też w innych środowiskach. (ANNA)

Mówiło się o tym, że szkoła jest elitarna, i miało to dla mnie znaczenie. (ANTONINA)

Kiedyś słowo „elitarne" nie było modne. Przeświadczenie, że jest tu wysoki poziom i jedno z najlepszych liceów krakowskich, nie było nam obojętne. Wiedzieliśmy, że idziemy do takiej szkoły, że tu trzeba się będzie uczyć, żeby się utrzymać. (ALICJA)

Miałem poczucie, że chodzę do najlepszej szkoły w Toruniu. Mieliśmy tą świadomość. To oczywiście nie było głównym przedmiotem naszych dyskusji. A na pewno wiedzieliśmy, że chodzimy do najlepszej klasy w Toruniu, przynajmniej w Toruniu. Kolega nawet drwił, że w przyszłości możemy zostać nawet ministrami. (ADAM)

Miało to dla mnie znaczenie, że szkoła jest elitarna. O tej szkole mówiono, że tam się trzeba bardzo dużo uczyć, ale też mieliśmy informację taką, że po tej szkole właściwie każdy kandydat dostawał się na dowolny kierunek studiów. (AGATA)

Była to szkoła elitarna, to miało decydujący wpływ na mój wybór. Kiedyś najlepsze trzy szkoły w Warszawie to był Batory, Rey i Rejtan. (ADRIANNA)

Sposób wypowiadania się niektórych absolwentów na temat elitarności ukończonego liceum sprawia, iż ma się wrażenie, że uczęszczali oni do placówek absolutnie wyjątkowych. Oczywiście można przypuszczać, że z biegiem czasu absolwenci zaczęli idealizować przeszłość, jednak trzeba zwrócić uwagę, że ta sama duma i poczucie wyjątkowości szkoły typowe są też dla części dzisiejszych uczniów. Jeśli więc – jak już pisano – samo podjęcie nauki w liceum było kiedyś równoznaczne ze znalezieniem się w pewnej wąskiej grupie najzdolniejszych, to bycie uczniem elitarnego liceum tym bardziej było czynnikiem nobilitującym. W tej grupie znajdowały się osoby absolutnie wyjątkowe (warto dodać, że badania z roku 1985 wykazały, iż w tamtym okresie pochodzenie społeczne różnicowało w dużej mierze zarówno przebieg kariery edukacyjnej, jak i miało konsekwencje dla biografii zawodowej; a wszelkie zabiegi mające na celu wyrównywanie szans eduka-

cyjnych dzieci i uniezależnienie tychże od wykształcenia i pozycji społecznej rodziców nie przynosiły rezultatów[1329]).

> Kiedyś absolwent Nowodworka to był jak absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego. Miałam wrażenie, że o innych szkołach to w ogóle się nie mówiło, tylko o tej. (ARIELA)

> Miałem takie poczucie (że chodzę do elitarnej szkoły – uzup. A.G.-M.). Ja miałem takie przekonanie, że ta szkoła przygotowuje kadry dla nauki, że koledzy zostaną nauczycielami, profesorami, naukowcami. Tak się to potoczyło rzeczywiście. Wiedzieliśmy, że gdyby ta szkoła była w Warszawie, to byśmy zrobili kariery, nawet ministerialne. (ADAM)

Doskonale poczucie tej szczególnej elitarności, której nie trzeba manifestować, bo jest wpisana w tożsamość i przez to oczywista, opisuje Artur, którego dłuższą wypowiedź warto tutaj przytoczyć:

> [Mieliśmy przekonanie, że] jesteśmy taką elitą, że nas stać na to, żeby tej swojej elitarności nie podkreślać. My nie byliśmy wychowywani w duchu: „jesteście elitą" (...). My nie byliśmy uczeni wypinania piersi do orderów. Ta elitarność – to do pewnego stopnia było oczywiste. Było poczucie dumy, ale w sumie to było traktowane jako rzecz naturalna (...) [nie było nam ono wpajane] w tej szkole łopatologicznie, prymitywnie, bezpośrednio (...). Nie było to potrzebne, bo ten obraz zewnętrzny był jasny, to było dla nas oczywiste. Taką piękną ilustracją tej oczywistości jest sytuacja z roku 1989. Przed wyborami 4 czerwca, na Arenie jest impreza promująca kandydatów Komitetu Obywatelskiego – i z Wielkopolski było pięć miejsc i czterech kandydatów było z Marcinka, [w tym] przewodniczący Komitetu też z Marcinka. (ARTUR)

W części teoretycznej tej książki, a także w rozdziałach poświęconych poszczególnym krajom wykazywano, że w dobie umasowienia edukacji wyższego stopnia dyplom ukończenia elitarnej szkoły średniej może odgrywać większą rolę w odniesieniu sukcesu społeczno-zawodowego niż ukończenie szkoły wyższej. Przekonanie takie ujawnia się w narracjach niektórych absolwentów elitarnych liceów. Mają oni świadomość obecnych zmian zachodzących w obszarze kształcenia, jak i reguł obowiązującej polityki dostępu do edukacji. Przy tym jednak postrzegają swoje lata licealne jako okres szczególny w życiu. Pomimo iż w czasach ich młodości niewielki procent Polaków legitymował się dyplomem ukończenia studiów wyższych, ten certyfikat wyraźnie ma dla nich mniejsze znaczenie – podkreślają oni, że na ich biografię większy wpływ miało posiadanie świadectwa maturalnego elitarnej szkoły, które już wtedy było elementem dystynkcji.

> Bywają chwile, że ludzie rozmawiają o edukacji, i ja wtedy podkreślam, że co prawda wyższe studia ukończyłem paskudne [wyższą szkołę zawodową], ale chodziłem do

[1329] E. Czarnocka, E. Czechowska, *Praca* [w:] M. Balcerek, G. Nowacki, M. Szymańczak (red.), *Młode pokolenie czasu kryzysu i reform. Polska młodzież '87*, Warszawa 1988, s. 91.

najlepszej podstawówki i liceum w Toruniu. Mogę stawić czoło każdemu absolwentowi wyższej uczelni, bo mam świetne przygotowanie ze średniej szkoły. (ADAM)

Marka Witkowski coś znaczy. Gdy nasi absolwenci przychodzą na rozmowy o pracę w krawacie właśnie z barwami szkoły, to od razu pojawia się komentarz – o widzę, że piątkę pan skończył. Nasze krawaty i apaszki są rozpoznawane. (AGNIESZKA)

Tak, chciałam to powiedzieć, że jestem dumna, że skończyłam czwórkę. Do dzisiaj jak się spotykamy w gronie profesjonalnym, to jak się ktoś dowiaduje, że jestem z czwórki, to robi to wrażenie. Ja teraz to już trochę bezczelnie wykorzystuję (…). Informacja o tym, że skończyłam czwórkę, mnie w oczach tych ludzi nobilituje. Pomimo że w międzyczasie skończyłam studia i zrobiłam inne stopnie, ale dla nich jest to mniej istotne niż to, że skończyłam czwórkę. (AGATA)

Dyplom tego liceum był dla mnie zawsze ważny, jasne, że studia każdy kończy po liceum
z reguły, ale być z Nowodworka to jest coś zupełnie innego. (…) Hasło Nowodworczyk to jest hasło wywoławcze, nikt nie pyta, jaki kto skończył uniwersytet, ale tu, w Krakowie, to liceum jest ważne. (ARIELA)

W pewien sposób dyplom jest powodem do dumy. Dyplom dyplomem, ale samo powiedzenie: „skończyłam Marcinka" – to ma dla mnie znaczenie. (ALDONA)

I jeszcze wypowiedź absolwenta odnosząca się do obecnej elitarności szkoły, którą kiedyś ukończył:

Młodzież wychodząca z tej szkoły dostaje się na takie kierunki, którymi można się jeszcze chwalić (…). A z naszej szkoły dużo ludzi studiuje za granicą, na uczelniach dla nas jeszcze elitarnych póki co – zagranicznych, więc lepszych, w Berlinie, Pradze. U nas gros ludzi idzie na Akademię Medyczną. Natomiast wiem, że na studiach oni są rozpoznawani, że są z trójki. Na przykład dużo naszych absolwentów pracuje na Politechnice Wrocławskiej, na naszych absolwentów patrzy się tam inaczej, bo jest już wiedza, że oni wiedzą więcej (…). Szkoła jest bardzo rozpoznawalna na uczelniach. (Andrzej)

Nieco inaczej ujmuje ten problem Artur:

Świadectwo maturalne z Marcinka, jak to jest potrzebne, to czasem to się pojawia, ale jednak częściej odwołuję się do doświadczeń z uczelni. Jeżeli coś mnie wyróżnia, to ja sam – to, co umiem. (ARTUR)

Warto zwrócić uwagę na jeden jeszcze kontekst elitarności najlepszych szkół średnich w okresie socjalizmu. Uważa się, że szkoła czasów PRL-u (aż do 1989 roku) była uznawana za instytucję kształcącą ku antyindywidualizmowi, bierności i podporządkowaniu. Zakłada się, że proces nauczania i wychowania oparty był w dużej mierze na pedagogice autorytarnej, której towarzyszyły indoktrynacja i propaganda w duchu socjalizmu oraz – aby raz jeszcze odwołać się do poglądów M. Foucaulta – narzucania jednej

wersji rzeczywistości[1330]. W narracjach moich rozmówców liceum, do którego chodzili, jawi się jednak – jeśli nie jako enklawa wolności, to przynajmniej jako strefa, w której ideologia socjalistyczna ma charakter tylko retoryczny, a władze szkoły koncentrują swoją uwagę na tradycyjnych wartościach. To zasługa klimatu panującego w szkołach, w dużej mierze zawdzięczanego dyrekcji, obecności w gronie nauczycielskim tzw. przedwojennych profesorów, wykształconych w innej rzeczywistości[1331], ale również społeczności uczniowskiej, wywodzącej się z tradycyjnych, „dobrych rodzin" o etosie inteligenckim. Dla wielu absolwentów elitarność szkoły z ich czasów licealnych polega więc na jej swoistym wyabstrahowaniu z systemu politycznego i związanej z nim socjalistycznej przestrzeni społecznej. Niemal wszyscy absolwenci, z którymi rozmawiałam, pomimo nieeksponowania tego wątku z mojej strony, nawiązywali do kontekstu politycznego. Z ich wypowiedzi wynika, że elitarność szkoły była wyznaczona również i przez świadomość polityczną uczniów, przez trwanie w swoistym pakcie zaufania z nauczycielami, którzy oficjalnie musieli reprezentować stanowisko władzy, jednak w murach szkoły funkcjonowali zgodnie z tradycyjnym etosem pedagoga zorientowanego na takie m.in. wartości jak wiedza czy prawda. Zapewne sytuacja w elitarnych szkołach średnich odpowiada opisowi Hanny Świdy-Ziemby odnoszącemu się do tych, którzy „nie włączali się w żaden typ antysystemowej czy pozasystemowej działalności, lecz funkcjonowali pozornie w ramach instytucji systemowej"[1332]. Oczywiście trudno jest jednak mówić o istnieniu jakiegokolwiek ruchu politycznego oporu w obrębie elitarnych szkół średnich (jego jawna obecność prowadziłaby do wykluczenia ze społeczności). Z drugiej strony nie były już to czasy, kiedy szkołę można by wykorzystywać jako instrument brutalnej indoktrynacji.

> Szkoła była enklawą, niejako szkołą prywatną w socjalizmie. (...) była takim środowiskiem, kiedy wokół panował marazm, banalizowanie, umniejszanie, to ta szkoła pokazywała, że warto się uczyć, warto rozwijać pasje, że coś z tego będzie. (AGATA)

[1330] Por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne, kontrowersje wokół edukacji*, Poznań – Toruń 1996, s. 47.

[1331] W raporcie *Młode pokolenie czasu kryzysu i reform* możemy przeczytać, że w końcu lat 70. i pierwszej połowie lat 80. w szkolnictwie panowała dramatyczna sytuacja, jeśli chodzi o poziom wykształcenia kadry nauczycielskiej. Szerzej na ten temat zob. J. Gęsicki, *Edukacja* [w:] M. Balcerek, G. Nowacki, M. Szymańczak (red.), *Młode pokolenie*…, dz. cyt., s. 75.

[1332] H. Świda-Zięba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Warszawa 2011, s. 568.

W pewnym sensie w klasie mieliśmy poczucie elitarności, doświadczenie bycia w wyjątkowej szkole zarówno pod względem wolności i samodzielności myślenia – odczuwaliśmy, że możemy tu czuć się wolni, mimo reżimu. (ALICJA)

Gdy byłam uczennicą, to byliśmy w trakcie i po stanie wojennym – dyscyplina była wówczas na zewnątrz, a w szkole jednak był większy luz. (AGNIESZKA)

Podobnie elitarność szkoły w dobie socjalizmu widzi Adam:

To były trochę inne czasy. My jak ognia unikaliśmy tego uspołeczniania na siłę. Raczej człowiek uciekał od tego (…). W tamtych czasach, to była późna komuna, ludzi łączono po to, żeby łatwiej, za przeproszeniem, stadem zarządzać. Szkoła od nas wtedy nie wymagała takiej identyfikacji. (ADAM)

Ten sam sposób myślenia prezentuje Anna, choć nie odnosi się bezpośrednio do kontekstu politycznego:

Miałam i mam poczucie identyfikacji z tą szkołą. Byliśmy postrzegani jako grupa niebanalna i robiąca inne rzeczy niż wszyscy, niż standardowe... I to podejrzewam było świadome działanie i dyrektora, i grona pedagogicznego. Oni pozwali na różne rzeczy niestandardowe. (ANNA)

W innej części wywiadu ta sama osoba wyraźnie nawiązuje jednak do problemów politycznych:

Żaden z naszych nauczycieli nie żądał jednoznacznej odpowiedzi. Prof. B. był partyjny i nie krył się ze swoimi poglądami, ale dyskutował z uczniami; można było mówić „nie", można było wygłaszać tezy obrazoburcze. On się wtedy wściekał, potrafił powiedzieć, że jesteś głupi, ale można było mówić. (…) Ta szkoła bardzo się różniła od sztampy szkolnej. (…) W tej szkole cenzura związana z ustrojem była słaba, a nauczyciele robili wszystko, żeby uczyć nas w miarę rzetelnie takich przedmiotów jak historia czy język polski (…). Z działalności podziemnej związanej z transformacją osiemdziesiątego roku młodzież z trzeciego liceum jest znana. Mamy tutaj kombatantów. My też mieliśmy takie wyskoki polityczne. Mieliśmy apel poświęcony rewolucji październikowej, a przewekslowaliśmy to na wojnę polsko-bolszewicką i śpiewaliśmy patriotyczne pieśni. I mieliśmy żołnierzy przed szkołą. I nasz dyrektor obronił nas przed represjami. Nawet nie mieliśmy tej świadomości, jak to się może skończyć (…). Nauczyciele byli uczciwi. Nawet wbrew swoim poglądom. Jeden z nich nauczał historii i – mimo że był członkiem partii, przewodniczącym organizacji partyjnej – to my tych białych plam mieliśmy bardzo niewiele. Uczył o 17 września, o Katyniu (…). Myśmy byli bardzo niepokorni. Byliśmy szkołą, w której była działalność opozycyjna ze wsparciem nauczycieli. (ANNA)

Czasy były, jakie były, i dyrekcja była z czerwonego granitu, wiele rzeczy było narzuconych. Ale ilość happeningów, jaka tu się wtedy odbyła, i strajk uczniów – to wynikało z tego, że czuliśmy się tu wolni i mogliśmy myśleć indywidualnie. Słynny 17 września: u nas pojawiały się zawsze flagi na murach szkoły. Było to troszkę niebezpieczne, ale przede wszystkim mieliśmy tę wiedzę w tej szkole, co w tych czasach nie było w innej szkole możliwe. Młodzież była świadoma tego, że manifestacja jest tu możliwa. (ANDRZEJ)

> Dyrektor S. stworzył wówczas oazę – przestrzeń swobody wypowiadania swoich poglądów, co w latach siedemdziesiątych nie było takie oczywiste. U nas promowało się indywidualności. Obecnie te osoby to osoby publiczne, znane w Krakowie. Sytuacje były trudne, bo ktoś był niezdyscyplinowany, jednocześnie będąc wybitnym intelektualistą. Niektórzy mieli wówczas już kontakty ze studenckimi środowiskami, manifestowali swoje poglądy. W naszej szkole to nie oznaczało wilczego biletu, ale bywało trudne i wymagało opieki wychowawczej. I widać było walkę o to, żeby tych ciekawych, ale trudnych uczniów nie stracić, żeby ich chronić. (ALICJA)

> Marcinek, a zaczynałem w 83 roku, był szkołą niepokorną politycznie. Czas chodzenia do liceum to czas silnej aktywności harcerskiej. To było związane ze środowiskiem Błękitnej Czternastki, która przy Marcinku działa, i to było elitarne środowisko na mapie Poznania (…). Trzeba sobie przypomnieć przewodnią linię partii i szkołę w tych czasach. Czy szkoła to był świadomy, hegemoniczny koncept, którym ktoś zarządzał, czy też szkoła to była działalność poszczególnych nauczycieli? W tamtych czasach szkoła ideologicznie powinna iść w pewną stronę, ale w Marcinku tak nie było. (ARTUR)

> Ta szkoła była upolityczniona, z takim ukierunkowaniem na Solidarność. Nauczyciele z Solidarności siedzieli w pokoju nauczycielskim dla palących, a ci, którzy nie [palili]– dla niepalących. Ja byłam w drugiej klasie, jak wprowadzono stan wojenny, pamiętam, wzięłam telefon i nie było sygnału, to ja od razu poszłam do szkoły, a tam na dziedzińcu był już tłum ludzi, oni dokładnie to samo zrobili, więc to chyba było takie miejsce, w którym ludzie dobrze się czuli, tak ogólnie, bezpiecznie, tam się zawsze coś działo. Tam dyrektorem była pani minister Radziwiłł, już nieżyjąca, ale ona była ministrem i uczyła nas historii. (ANETA)

Jeszcze inny kontekst elitarności podnoszony jest w wypowiedziach Anny i Anety, które podkreślają, że w ich szkołach (jedna z nich mieści się we Wrocławiu, a druga w Warszawie) uczniowie posiadali dostęp do tego elitarnego wówczas sportu, jakim było żeglarstwo:

> W tej szkole powstała wtedy drużyna żeglarska, a żeglowanie w owych czasach to było postrzegane jako coś bardzo elitarnego. I to, że uczniowie z tej szkoły z niewielkim wsparciem kadry pedagogicznej stworzyli coś, co mogło funkcjonować, ten sport wymarzony i kojarzący się z czymś bardzo ekskluzywnym [mogli] uprawiać, to było niesamowite. Oczywiście to było bardzo siermiężne, ale tę szkołę plasowało wysoko. To była przyjemna etykietka: żeglarze z trójki. (ANNA)

> Pływaliśmy też na żaglach jako klasa. (…) W czasie wakacji na obozy żeglarskie… szkoła współpracowała z klubem żeglarskim. To była forma spędzania wspólnego czasu, w wakacje przez miesiąc na Mazurach, pod opieką nauczyciela. (ANETA)

Uczestniczący w badaniach absolwenci potrafią bez problemu określić różne typy elitarności dzisiejszych szkół. Są świadomi przemian, jakie w tym zakresie się dokonują, wiedzą, co w szkolnictwie definiowane jest jako elitarne. Ta nowa elitarność – wyznaczona liczbą laureatów olimpiad i jak najwyższymi wynikami testów maturalnych – stanowi dla nich obiekt kry-

tyki. Absolwenci świadomie kontrastują elitarność szkół średnich, do których uczęszczali, z elitarnością szkół współczesnych (elitarnością nowego rodzaju).

> Ta nasza elitarność płynęła ze swobody bycia, łatwości rozwiązywania problemów, z poziomu nauki, z poczucia, że świat otworem stoi przed nami (...). Powinny istnieć szkoły elitarne, ale nie takie szkoły, które skupiają się na produkcji olimpijczyków. Dla mnie takie parcie na osiągnięcia, na olimpiady, to przypomina mi wyścig psów. Taka szkoła łamie kręgosłup młodzieży. (ADAM)

> Szkoła elitarna może osiągnąć elitarność na różnym polu. Ta etykieta może być osiągana nie przez pryzmat wyników testów kompetencyjnych, bo to jest najgłupsze kryterium, najprostsze i niewiele mówiące (...). Elitarna szkoła powinna mieć jasno sprecyzowane cele, na przykład, że po naszej szkole będziesz człowiekiem wysportowanym, będziesz wiedział, co położyć na talerz, żeby zdrowo się odżywić, mieć wiedzę podstawową z pewnych dziedzin. Dzisiaj to już jest powoli dramat, że człowiek, który ma maturę, nie wie, jak noża i widelca użyć**.** Nic dziwnego, że u nas szkoły stawiają nacisk na olimpijczyków czy wyniki matur, skoro według tych kryteriów się je ocenia. To jest błędne koło. Ta testowość oducza myślenia, nie ma nic wspólnego z elitarnością. (ADRIANNA)

> Myślę, że ta elitarność tworzy się w naturalny sposób, poprzez atmosferę, przez ludzi, którzy swoimi osobowościami chcą ją wspierać. Kryteria naboru są czytelne i jasne. Próg naboru jest wysoki, bo tacy ludzie, z takimi wynikami tam startują. Sami uczniowie ustalają ten próg. Często jest potem tak, że ten wysoki poziom mają uczniowie, a nie nauczyciele, a szkoła potem tak uczy, że trzeba brać korepetycje. Ludzie dostają się więc na studia, a szkoła szczyci się dostawalnością uczniów na studia. Ta polityka nie jest mądra, że olimpijczycy mają wolny wstęp. Najprostsza droga to olimpiada. Można skorzystać z tego systemu. Córka mojej koleżanki wybrała olimpiadę z geografii, pół roku poświęciła [na naukę], przez dwa miesiące nie chodziła do szkoły, no i wygrała. I dostała się do wymarzonego liceum. (ANETA)

> Ta szkoła nasza to na pewno nie była kuźnia olimpijczyków, ale już GILA taką szkołą jest. (AGATA)

W konkluzji można stwierdzić, że niezależnie od różnic dzielących w kilku aspektach poglądy uczniów i absolwentów, obie te grupy łączy w sposobie postrzegania zjawiska elitarności kilka wyraźnych podobieństw. Przede wszystkim, aby nawiązać do rozważań R. Collinsa, główną funkcją szkół elitarnych jest dostarczenie członkom swojej społeczności „identyfikowalnych atrybutów", skoncentrowanych wokół „kultury statusu"[1333]. Przy tym „hierarchia statusów nie jest w sposób prosty reprodukowana poprzez przekazywanie środków ekonomicznych, lecz także poprzez symboliczne źródła i subiektywne dyspozycje, które są wymagane, w celu za-

[1333] Podaję za: S.B. Levine, *The Rise of American Boarding Schools*..., dz. cyt., s. 67.

demonstrowania członkostwa w partykularnej grupie statusu"[1334] (uczniowie nie stają się częścią elitarnej społeczności z uwagi na status finansowy ich rodzin, choć zapewne wpływa on zarówno na ich edukacyjne aspiracje, jak i dotyczące tego obszaru aspiracje ich rodziców). Takie poglądy wpisują się w koncepcje elit W. D. Hallsa, który przeciwstawia elity przypisanego statusu – elitom opartym na osiągnięciach; w tym drugim przypadku miejsce w elicie jednostka uzyskuje dzięki własnemu działaniu i posiadanym cechom, a nie na przykład dzięki szlachetnemu urodzeniu[1335] (elitę mają więc – zdaniem uczestników badań – tworzyć najzdolniejsi i najbardziej zmotywowani, a nie ci, którzy „urodzili się ze srebrną łyżeczką w ustach"[1336]).

Jak pokazują wypowiedzi uczniów i absolwentów, w szkołach powstają zamknięte (lecz nie hermetyczne) kręgi, których celem jest identyfikacja z elitarną instytucją. Owe kręgi wytyczone są w sposób fizyczny ramami szkolnych murów, które lokują społeczność w tym, a nie innym miejscu, jednak zastosowanie znajduje tu także teoria granic symbolicznych Michele Lamont. Zgodnie z jej założeniami „symboliczne granice są konceptualnymi dystynkcjami stworzonymi przez aktorów społecznych w celu kategoryzowania obiektów, ludzi, praktyk, a nawet czasu i przestrzeni; (…) [i stanowią one] narzędzia, poprzez które jednostki i grupy walczą o dojście do wspólnego stanowiska w kwestii definicji rzeczywistości"[1337].

Dodam przy tym, że zarówno uczniowie, jak i absolwenci akceptują elitarność i postrzegają ją w kategoriach merytokratycznych; akceptują także zjawisko nierówności edukacyjnych i – szerzej – społecznych, uznając je za sprawiedliwą konsekwencję nierówności w zakresie posiadanych uzdolnień i motywacji. Nie można w ich wypowiedziach dostrzec tendencji egalitarnych.

Ich poglądy wpisują się w funkcjonalną koncepcję społeczeństwa, która zakłada, że na każdym szczeblu hierarchii społeczno-zawodowej istnieją stanowiska, które wymagają od jednostek posiadania odpowiednich kompetencji, oraz że stanowiska te powinny być zajmowane przez osoby, które

---

[1334] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*..., dz. cyt., s. 11.

[1335] W.D. Halls, *Cultural ideals and elitist education in England*, "Comparative Education Review" 1971, No. 3, Vol. 15. W tradycji anglosaskiej istniał zwyczaj obdarowywania narodzonych dzieci srebrną łyżeczką. Wierzono, że srebro ma właściwości antyseptyczne i przez to chroni przed chorobami. Jako związek frazeologiczny oznacza osobę urodzoną w zamożnej rodzinie a więc mającą lepszy start w życie – w języku polskim najbliższy wydaje się związek: w czepku urodzony.

[1336] R.E. Pyle, *Persistence and Change in the Protestant Establishment*, Westport 1996, s. 130.

[1337] M. Lamont, V. Molnar, *The Study of Boundaries in the Social Sciences*, "Annual Review of Sociology" 2002, No. 28, s. 168.

posiadają odpowiednie uzdolnienia w danym zakresie i/lub uzyskały odpowiednie wykształcenie. Badane osoby nie postrzegają nierówności społecznych w kategoriach „teorii konfliktu", której istotą jest przekonanie, że różne grupy w społeczeństwie walczą o władzę i dostęp do dóbr materialnych[1338]. Zdają się generalnie postrzegać społeczeństwo na sposób liberalny, tj. jako zestaw jednostek, z których każda ma szansę na sukces.

Postrzegają więc szkołę elitarną jako instrument selekcji społecznej, a siebie samych niemal jako „kognitywną elitę" – najbardziej inteligentnych, najbardziej bystrych[1339]. Uczestnicy badań rzadko zresztą posługują się w swoich wypowiedziach pojęciem elity, a jeśli już gdzieś się ono pojawia, to raczej wybrzmiewa w tle, gdy mowa o nadzwyczajnych talentach i cechach jednostki. Nie jest natomiast używane w tradycyjnym znaczeniu, czyli na określenie grupy wyróżniającej się ze społeczeństwa ze względu na dostęp do władzy (jak pisze Louis G. Vergara, „elitę stanowi mała i wyselekcjonowana grupa obywateli (…), która posiada duży zakres władzy"[1340]). Kategoria władzy nie jest obecna w rozważaniach ani obecnych uczniów, ani absolwentów. Rozpatrują oni elitę raczej w kategoriach funkcjonalnych, zakładając, że w każdym sektorze życia społecznego istnieje elitarna grupa, w której można się znaleźć[1341].

Analizując wypowiedzi uczniów oraz absolwentów, można też przywołać teorię tożsamości społecznej Henry'ego Tajfela i Johna C. Turnera. Zgodnie z jej założeniami jednostki przynależące do grup o wysokim statusie (a taką jest społeczność uczniowska elitarnej szkoły średniej) mają tendencję nie tylko do pozytywnego oceniania własnej grupy, ale także do silnego odróżniania się od innych grup[1342]. Bez wątpienia możemy tutaj potwierdzić istnienie „kolektywnej tożsamości", którą pojmować będziemy tak, jak rozumie ją Francesca Poletta i James Jasper – czyli jako „kognitywne, moralne i emocjonalne związki jednostki z szerszą społecznością,

---

[1338] R. Collins, *Functional and Conflict Theories...*, dz. cyt., s. 1003.

[1339] Na temat roli kognitywnej elity w społeczeństwie i kontrowersji wokół niej por. też: J. Wai, *Investigating America's elite cognitive ability, education, and sex differences*, "Intelligence" 2013, Vol. 41, https://www.psychologytoday.com/files/attachments/56143/wai-americas-elite-2013.pdf

[1340] L. Garrido Vergara, *Elites, political elites and social change in modern societies*, "Revista De Sociología" 2013, Nº 28, s. 32, http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/28/2802-Garrido.pdf

[1341] D. Hörnle, *Today's Economic Elite*, Berlin 2008, s. 4.

[1342] B.A. Bettencourt, N. Dorr, K. Charlton, D.L. Hume, *Status differences and in-group bias: A meta-analytic examination of the effects of status stability, status legitimacy, and group permeability*, "Psychological Bulletin" 2001, Vol. 127(4), s. 520–542.

kategorią, praktyką lub instytucją”[1343] (przy czym, co znajduje oczywiste zastosowanie w przypadku szkół elitarnych, „trwanie w czasie grupowej kolektywnej tożsamości jest zależne od ciągłości istnienia (…) historycznych i strukturalnych czynników, które spowodowały jej powstanie[1344]).

3.2. Selekcja do elitarnych liceów: merytokracja w działaniu

Elitarność liceum wynika również – zdaniem obu grup uczestników badań – z właściwości osób, które tworzą populację uczniowską. W wypowiedziach można dostrzec dwa – bezpośrednio ze sobą związane – konteksty tego zagadnienia. Pierwszy odnosi się do potencjału intelektualnego i wyników nauczania oraz motywacji i aspiracji uczniów. Drugi dotyczy ich kapitału społeczno-kulturowego związanego z pochodzeniem społecznym. Ten ostatni kontekst w znacznie większym stopniu jest eksponowany w wypowiedziach absolwentów.

Uczestniczący w badaniach uczniowie byli bardzo świadomi zarówno istnienia procesów selekcyjnych (w znaczeniu selekcji doszkolnej), jak i ich późniejszego znaczenia w kreowaniu wizerunku szkoły. Podkreślali oni także, iż takie procesy mają ogromne znaczenie dla tworzenia wspólnoty szkolnej, składającej się z osób mających jasno i precyzyjnie określone cele życiowe oraz wysoki poziom motywacji nie tylko w obszarze „mierzalnych” osiągnięć szkolnych, ale także w sferze zdobywania wiedzy i rozwoju swoich kompetencji oraz osobowości. W mniejszym natomiast stopniu odnoszono się do – tak wyraźnej u absolwentów – kwestii pochodzenia społecznego i kapitału kulturowego, co wynika zapewne z młodego wieku i braku świadomości, ale być może i z faktu, że struktura społeczna uczniów współczesnych szkół elitarnych jest bardziej zróżnicowana niż kiedyś.

Warto dodać, że elitarne szkoły średnie, do których uczęszczają uczestniczący w moich badaniach uczniowie, charakteryzuje dość skomplikowany i wieloaspektowy proces rekrutacji, którego celem jest wyselekcjonowanie „najlepszych z najlepszych” (co z kolei zdecydowanie potwierdza ich elitarność). Poza progami punktowymi, których osiągnięcie jest wymagane, kandydat musi wykazać się szeregiem umiejętności i dyspozycji „ponadprogramowych”. W niektórych ze szkół istniała również konieczność przedstawienia zaświadczeń o zdobyciu tytułu laureata olimpiad czy konkursów ogólnopolskich z jednego, a nawet dwóch przedmiotów. Część szkół wyma-

[1343] C.F. Fominaya, *Collective Identity in Social Movements: Central Concepts and Debates*, “Sociology Compass” 2010, No. 4/6, s. 394.

[1344] J.U. Ogbu, *Collective identity and the burden of “acting White” in Black history, community, and education*, “The Urban Review” 2004, Vol. 36, Issue 1, s. 3.

ga dodatkowych certyfikatów językowych, zaświadczeń o pogłębianiu zainteresowań pozaszkolnych (np. balet, gra na instrumencie, śpiew, uzdolnienia aktorskie, wyniki sportowe), mimo iż nie wiążą się one z przedmiotem kształcenia. Dzięki temu spotkałam w nich wspaniałych matematyków czy fizyków jednocześnie grających na pianinie, śpiewających w zespołach jazzowych czy osiągających sukcesy w sporcie.

W przypadku niektórych profili kształcenia wymaga się zdawania dodatkowych egzaminów z matematyki, fizyki czy badających predyspozycje kandydata do uczenia się języków obcych. W części szkół proces rekrutacyjny obejmował również rozmowy z rodzicami i/lub testy psychologiczne kandydatów (co już w dużym stopniu odzwierciedlało zasady przyjęć do elitarnych szkół średnich w Wielkiej Brytanii). Można w tym miejscu przywołać tezę Talcotta Parsonsa, iż o ile w szkole podstawowej kształtuje się „motywację dotyczącą uzyskiwania osiągnięć", a selekcja osób następuje w oparciu o *ogólny poziom* posiadanych kompetencji intelektualnych, to w szkole średniej najważniejsze jest „zróżnicowanie *jakościowych typów* osiągnięć"[1345] (odnosi się to do poszczególnych dziedzin nauczania oraz cech osobowościowych). Specyfika rekrutacji stanowi wstępny etap tego zjawiska.

W ten sposób elitarne szkoły pragną pozyskać uczniów najbardziej uzdolnionych, zmotywowanych, a jednocześnie posiadających wysoki kapitał kulturowy, którzy ze względu na przyjęte kryterium doboru będą stanowili względnie homogeniczną, a przy tym elitarną grupę. Wymóg posiadania na wejściu przez uczniów elitarnych liceów wysokiego kapitału kulturowego wynika zapewne z umasowienia edukacji na poziomie średnim. Znakomite oceny na świadectwach i doskonałe wyniki testów są koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem dostania się do elitarnego liceum. Ocenie podlegają zatem inne umiejętności, w tym kompetencje miękkie lub osiągnięcia pozaszkolne. To one stanowią dowód posiadanego kapitału kulturowego, i świadczą o wyjątkowości kandydatów.

Polityka przyjęć uczniów do szkół elitarnych z jednej strony oparta jest więc na „obiektywnym kryterium" wyników testów oraz (niekiedy dodatkowo) ocen szkolnych, z drugiej natomiast na wieloczynnikowym modelu selekcji, który – jak się wierzy – chroni instytucję edukacyjną przed potencjalnym „nadmiarem merytokracji"[1346]. Można w tym miejscu odwołać się do eksponowanych przez P. Bourdieu i J.-C. Passerona koncepcji wykluczenia z dostępu do określonych placówek szkolnych poprzez nadselekcję

[1345] T. Parsons, *Social Structure and Personality*, Toronto 1970, s. 148.

[1346] Por. L. Stampnitzky, *How does "culture"…*, dz. cyt., s. 463.

polegającą na stawianiu równych wymagań uczniom z różnych środowisk kulturowych, stąd uczniowie, którzy nie są wyposażeni w określoną formę kapitału społeczno-kulturowego, nie są w stanie im sprostać (i w punkcie wyjścia – spełnić oczekiwań rekrutacyjnych)[1347].

Elitarne szkoły średnie mogą zachować swoją wyjątkowość i elitarność, stosując „wysokie progi selekcji". Proces wyodrębniania elitarnego środowiska szkolnego poprzez staranną selekcję jego członków, o czym pisze P. Bourdieu, przyczynia się do pomnażania symbolicznego kapitału tej grupy, wprost proporcjonalnie do jej stopnia ekskluzywności[1348] (występuje to poprzez, eksponowaną przez W. Tylera „nierówność środowiska szkolnego" – na korzyść szkół elitarnych, w porównaniu ze „zwykłymi"[1349]).

Warto przytoczyć w tym miejscu szereg wypowiedzi uczniów, które potwierdzają powyższe twierdzenia.

> Bo do tej szkoły trafia określona grupa uczniów, zazwyczaj elita z danego rocznika, i oni się różnią od przeciętnych uczniów. Trafiają tu osoby albo bardzo pracowite, albo inteligentne, albo jedno i drugie, i to później skutkuje wynikami (…). Szkoła elitarna to mi się kojarzyła zawsze z takim snobizmem, ze szkołami w stylu Eton czy uniwersytetami w Stanach Zjednoczonych, a teraz to zaczynam myśleć, że ta moja szkoła to w sumie jest też elitarna, bo trudno było się do niej dostać (…). Dla mnie to jest zastanawiające, bo na przykład nie ma presji na wyniki, a w szkole są najlepsze wyniki. (…) Ponieważ przychodzą tu tacy, a nie inni uczniowie, wiedzą, czego chcą, są ambitni, świadomi tego, że muszą się uczyć, bo jak nie napiszą dobrze matury, to gorzej się to dla nich skończy. (KACPER).

> Wydaje mi się, że jest to szkoła elitarna, do której wiele osób chce się dostać, nauka jest na bardzo wysokim poziomie. Wiele rzeczy składa się na opinię o tej szkole, między innymi, że uczniowie są tutaj wyjątkowi, bo inni niż w innych liceach, bo wszyscy mają tu chęć do nauki i chcą coś w życiu osiągnąć, a nie zostali zmuszeni przez rodziców. Wydaje mi się, że każdy, kto tu przyszedł, chce chodzić do tej szkoły, jest ambitny, stawia na współpracę z nauczycielami. Skoro chodzę do elitarnej szkoły, to zmusza mnie do pracy, wydaje mi się, że to działa na ambicję, że muszę się tu starać, że nie mogę sobie odpuścić. (KATARZYNA)

> Myślę, że tam ludzie przychodzą z określonym celem w życiu. Tak po prostu – to nie jest tylko szkoła, to jest ważna część ich życia. Oni lubią się uczyć, lubią tam chodzić, bo to odróżnia myślę, naszą szkołę, od innych szkół. To zaangażowanie w życie szkoły, ten cel w życiu, który realizujemy poprzez naukę. (KALINA)

[1347] Podaję za: M. Lamont, A. Lareau, *Cultural capital*…, dz. cyt., s. 158.
[1348] P. Bourdieu, *The State Nobility*…, dz. cyt., s. 79.
[1349] W. Tyler, *The Sociology of Educational Inequality*, New York 2012, s. 11.

Wydaje mi się, że to, że ludzie są bardzo inteligentni, wpływa na to, jak szkoła jest postrzegana. Każdy to, co robi, robi to z pasją, widać dużą radość zdobywania wiedzy przez tych uczniów. (KINGA)

Elitarność tej szkoły, myślę, płynie głównie z uczniów. Jesteśmy tu wybierani przez zdawanie różnych testów. Było się bardzo trudno dostać. Liczyła się średnia, zachowanie, konkursy przedmiotowe, ale też wolontariat, gra na instrumentach. W tym roku trzeba będzie mieć trzech laureatów konkursów przedmiotowych, bo dochodzi obowiązkowa matematyka. Ta szkoła chce być mała, żeby się wszyscy znali, żeby to była taka rodzina, wtedy się lepiej pracuje. (KONSTANCJA)

Bo tu są uczniowie, którzy zostali wybrani z określonych osób, którzy mieli wyniki; są to najlepsi uczniowie, którym zależy, żeby coś osiągnąć w życiu. Są tu większe wymagania, a uczniowie nie są tu po to, aby przetrwać, ale żeby coś w życiu osiągnąć. Widzę tu różnicę, tu są ludzie na poziomie, nie wstydzą się mówić, że zależy im na dobrych wynikach, ocenach, to jest tu normalne. (KSENIA)

Ale u nas jest w szkole inna atmosfera, ja nie czuję nacisku, nauczyciele wiedzą, że jesteśmy już wybraną wcześniej grupą uczniów i samym nam zależy na nauce, nie muszą nas jakoś dociskać. (KAJA)

Bardzo trudno było się tu dostać, wyniki egzaminów gimnazjalnych, i trzeba było pisać test z biologii i chemii lub z fizyki. Jeśli ktoś był laureatem konkursu, to był zwolniony, i my mieliśmy w zeszłym roku taką sytuację, że aż 24 osoby były zwolnione i z biologii, i z chemii, bo były podwójnymi laureatami. Uważam, że tę szkołę bardziej budują uczniowie, którzy tu przychodzą, niż nauczyciele. (KAROL)

Wszyscy uczniowie są tu spokojni, nastawieni na sukces (…). Mimo wielkich starań, w zwykłej szkole byłoby mi trudno zrealizować to, co realizuję w tej szkole. To nie byłoby niemożliwe, ale trudne (…). Wszyscy uczniowie mają cele, przychodzą tu, żeby się uczyć. W innych szkołach zawsze jest grupa ludzi, którzy przychodzą po to, żeby przetrwać, i oni są w stanie tak zepsuć lekcje, że zawsze na tych lekcjach wszystkiego robi się mniej i efektywność jest dużo mniejsza i potem trzeba wszystko nadrabiać. (KAROL)

Z drugiej strony Karol wskazuje też na negatywną stronę tej homogenicznej, zmotywowanej i nakierowanej na cel grupy:

(…) ale jest też dlatego nuda na lekcji. Bo nikt tu nie robi żadnych żartów, nie rozładowuje to atmosfery, jest trochę sztywno (…). To oczywiście jest bardzo dobre pod względem naukowym, ale nie pod względem społecznym. (KAROL)

Przychodzą tutaj ludzie z różnych środowisk, ale każdy jest bardzo ambitny i zależy mu, żeby się uczyć, bo to jest szkoła dla osób, które lubią się uczyć, tej nauki jest bardzo dużo. (…) Dla mnie to ludzie ambitni, którzy mają mnóstwo pasji, robią w życiu niesamowite rzeczy. Chodzi tu dużo artystów, tańczą, śpiewają, mają pasje poza szkołą. Każdy z nas wierzy w siebie. Każdy ma wysokie ambicje. (KLEMENTYNA)

Ta sama osoba wyraża następujące przekonanie:

> Myślę, że kształtowanie charakteru to głównie kwestia środowiska, w którym się wychowujemy. (…) Ale towarzystwo rówieśników w szkole, w którym na co dzień się obracamy, jest bardzo istotne, stąd tak ważna jest selekcja przeprowadzana do tej szkoły. Tu jest środowisko tylko na poziomie. (KLEMENTYNA)

Klementyna intuicyjnie odwołuje się do metafory stawu z żabami (rozwiniętej w pierwszej części tej książki):

> Idąc do tej szkoły, wiedziałam, że będę skazana na ciężką pracę, ale wiem, że to mi da wyniki. Jestem bardzo zmotywowana, bo jestem wśród osób wyselekcjonowanych; w innej szkole poziom dostosowuje się do uczniów, tu poziom jest wysoki. Tu wolę być najgorszą wśród najlepszych niż tam najlepszą wśród słabych. (KLEMENTYNA)

> Szkoła elitarna powinna mieć (…) uczniów na odpowiednim poziomie. W piątce oczekuje się od uczniów reprezentowania jakiegoś poziomu, aby nie zachowywali się jak uczniowie z innych liceów. (…) Kultura osobista, poszanowanie tradycji, wiedza, obycie, dobre wychowanie to są znaki rozpoznawcze piątkowiczów. (…) Do piątki przychodzą ludzie już kulturalni, szanujący ojczyznę, choć też są ludzie bardziej nowocześni w tym zakresie. (KLAUDIUSZ)

> Na pewno jest bardzo wysoki poziom, nauczyciele wymagają od nas bardzo dużo. Nauczyciele zakładają z góry, że ci uczniowie, którzy przychodzą do tej szkoły, mają określoną wiedzę i reszta, która jest poniżej tego poziomu, musi jak najszybciej nadrobić to, żeby być na poziomie innych uczniów, i to jest bardzo dobre i to mobilizuje do pracy. (KLAUDIA)

> Jesteśmy zdolni, nie słodząc nam, i nie potrzebujemy dużo czasu na naukę. (KONSTANCJA)

> Nieraz słyszałam, jak rozmawiałam z jakimiś ludźmi, których nie znałam, że skoro jestem z trójki, to muszę być mądra. Trójka cieszy się opinią szkoły dla ludzi, nie chcę powiedzieć, że wybitnych, ale bardzo dobrych. (KINGA)

> To, co można zauważyć, to to, że chodzą tu osoby zamożne, z rodzin, którym dobrze się powodzi. (KAZIMIERZ)

Kwestia struktury społecznej populacji uczniowskiej jest natomiast bardzo mocno eksponowana w wypowiedziach uczestniczących w badaniach absolwentów. Elitarna szkoła jako zbiorowość złożona głównie z dzieci osób znanych i szanowanych w społeczności lokalnej to motyw często przewijający się w ich wypowiedziach. Wykazują oni przy tym dużą świadomość procesów selekcyjnych, które decydowały o obliczu i renomie szkoły. W okresie, kiedy to – przynajmniej oficjalnie – nie istniały elitarne placówki, potrafiły one ową elitarność utrzymać dzięki przyjmowaniu „właściwych" uczniów, tj. osób legitymujących się zarówno wysokimi osiągnięciami akademickimi, jak i odpowiednim kapitałem społeczno-kulturowym, związanym z pochodzeniem rodziców. Do elitarnych szkół średnich uczęszczały, zdaniem absolwentów, dzieci miejscowych elit, niekiedy z pokolenia na pokolenie. To

pozwalało na swoistą reprodukcję wyjątkowości tej grupy (a nawet na odwoływanie się do jej przedwojennego charakteru). Wypowiedzi absolwentów wpisują się też w przekonanie, że wykształcenie jest znaczącym czynnikiem przekazywania „przywilejów z pokolenia na pokolenie”[1350], przy czym „wykształcenie rodziców przyczynia się do sukcesu młodych ludzi w takim samym stopniu, jak to miało miejsce pięćdziesiąt lat temu”[1351].

> Ja sama nie miałam takiej świadomości, idąc do tej szkoły [że ona jest elitarna], ale uczniowie, których w niej spotkałam, to byli synowie i córki znanych krakowskich postaci, i wtedy uświadomiłam sobie, do jakiej ja szkoły chodzę. (…) To, co wyróżniało i wyróżnia tę szkołę, to przede wszystkim wysoka kultura młodzieży. (AGNIESZKA)

> Do tego liceum chodziły najzdolniejsze, najmądrzejsze dzieci z Torunia, do tego liceum, nawet do tej klasy. To były dzieci nauczycieli akademickich, lekarzy. (ADAM)

> W klasie mieliśmy też kilka osób humanistycznie rozgarniętych bardzo, z domów o tradycjach humanistycznych, profesorskich, które już w domu przesiąkły tą wiedzą. (ARIELA)

> Tu zawsze przychodziła młodzież tylko z dobrych domów, bardzo inteligentna, po prostu dobra młodzież i to się przez te lata nie zmieniło. (…) I jeśli chodzi o kontakt z uczniami na korytarzu, to jest to kontakt z ludźmi dorosłymi i świadomymi – i w tym znaczeniu jest to szkoła elitarna. To są dzieciaki z dobrych domów, które były prowadzone według pewnego schematu, są sportowo zaangażowane, są oczytane, są świetne matematycznie i znają języki. Rodzice łożą w takich rodzinach na dzieci, przykładają wagę do wykształcenia (…). Ta szkoła nie jest duża, i w takiej małej społeczności przychodzą ludzie na określonym poziomie i w konkretnym celu, to faktycznie to jest zupełnie inne środowisko. (ANDRZEJ)

> To, że się spotykałam w tej szkole z sensownymi rówieśnikami, na określonym poziomie, to też mnie ukształtowało. (ADRIANNA)

> Ludzie, którzy uczęszczali do trójki, byli ponad przeciętną pod względem intelektualnym inteligencji, horyzontów. (ANNA)

> To była szkoła, w której byli najlepsi. (ANTONINA)

Z kolei w poniższym przypadku pobyt w elitarnej szkole jest postrzegany zdecydowanie w kategoriach awansu społecznego:

> Ta szkoła skompensowała braki rodzinne. Wpływ rodziców skończył się na szkole podstawowej i oni nic więcej nie mogli mi podarować, niż mnie kochać i wierzyć, że mi się uda. Tylko tyle. Mogli mnie wzmacniać. Ja wiedziałam, że to, co ja uzyskuję, to jest awans społeczny. U mnie nastąpiło przyspieszenie rozwoju we wszystkich wy-

---

[1350] M. Hout, A. Janus, *Educational Mobility in the United States Since the 1930s* [w:] G.J. Duncan, R.J. Murnane (eds), *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, New York 2011, s. 168.

[1351] Tamże, s. 182.

miarach. Nauczyłam się liczyć na siebie. I dla mnie skończenie tej właśnie szkoły to był duży sukces (…) trzeba było mieć punkty dodatkowe. Po drugie, w tym liceum nie było problemów wychowawczych. To byli młodzi, pewni siebie ludzie. [Wśród rówieśników] traktowano nas jako kujonów, [którzy] wysoko głowę noszą, od razu wiedzą, czego chcą, a nie poszukują; mają bardzo skrystalizowane oczekiwania. Postrzegano nas w kategoriach elitarności, wybrańców, ale nie zazdroszczono nam, bo wiedziano, że tutaj jest ciężka harówka (…). Część z uczniów to były dzieci pracowników naukowych UMK. Było takie przekonanie, że w tej szkole przekazuje się kapitał społeczny. Przypuszczam, że wiedzieli, że w tej szkole, nawet jeśli będą się gorzej uczyć, to i tak to będzie procentowało w przyszłości. (AGATA)

Niekiedy absolwenci nawiązywali wprost do swojego własnego pochodzenia i wykształcenia oraz pozycji społecznej rodziców:

Moi rodzice byli nauczycielami akademickimi. Mama profesorem, ojciec docentem. Mama była profesorem chemii, tato ekonomistą, i o tej szkole w tym środowisku akademickim było głośno i było wiadomo, że to jest dobra szkoła. (ANNA)

Ja musiałam chodzić na lekcje dodatkowe z łaciny na siódmą rano, bo moi rodzice – prawnicy – nie wyobrażali sobie, że można się nie uczyć łaciny. Na dodatkową chemię chodziłam do klasy biologiczno-chemicznej. (ARIELA)

Absolwenci unikali oceniania młodzieży uczęszczającej do przeciętnych liceów, jednakże w tle ich wypowiedzi dychotomia elitarność/pospolitość wybrzmiewała niekiedy dość wyraźnie, co jest widoczne w wypowiedzi Andrzeja, eksponującego wysoką kulturę osobistą osób z placówek najlepszych (odnosi się on do współczesności):

Mam informacje, jak wygląda życie pozaszkolne w szkole elitarnej, jak wyglądają imprezy, co ludzie robią, gdy się spotykają, i uważam, że najgorsza impreza w takiej szkole jest bezpieczniejsza i na wyższym poziomie intelektualnym niż najlepsza impreza w szkole przeciętnej. Mam takie wrażenie, że tu się poniżej pewnego poziomu nie schodzi, a jeśli coś się zdarza, to są to pojedyncze incydenty. (…) Ja jestem świadomy pewnych zagrożeń wynikających z życia młodzieży. (…) Moja córka jest w tej chwili w elitarnym gimnazjum i mam nadzieję, że pójdzie do takiej szkoły. (ANDRZEJ)

W podsumowaniu można zauważyć, że w analizach powyżej omawianych problemów związanych z „jakością społeczną" grupy uczniów podejmujących naukę w polskich elitarnych szkołach średnich trudno jest pominąć problem aspiracji. Można, wykorzystując – za Zbyszkiem Melosikiem – koncepcję Earla Hoppera, stwierdzić, że „głównym elementem selekcji na poszczególnych szczeblach edukacji (…) jest regulowanie aspiracji, które polega na ich umiejętnym «podgrzewaniu» i «wychładzaniu»"[1352]. Bez wątpienia aspiracje edukacyjne osób, które podejmują naukę w elitarnych

[1352] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 319.

liceach, można określić jako „podgrzane". Tacy uczniowie, nazywani przez Maureen E. Kenny, Lynn Y. Walsh-Blair, Davida L. Blusteina, Janine Bempechat oraz Joanne Seltzer „osobami wielkiej nadziei", stawiają przed sobą trudne do realizacji cele i „z dużym prawdopodobieństwem je realizują, nawet wtedy, gdy nie osiągają natychmiastowych sukcesów"[1353]. Osoby mające wysokie aspiracje postrzegają swoje wybory – i z pewnością odnosi się to do uczniów (i uczniów-absolwentów) – w trzech wyróżnionych przez wymienionych badaczy kontekstach: oczekiwań związanych z osiągnięciem sukcesu, nadawania wartości sukcesowi jako takiemu i praktycznego znaczenia sukcesu (wartości użytkowej)[1354]. W przypadku podejmowania nauki w elitarnych liceach odnosi się to do wysokiej samooceny, satysfakcji z ukończenia prestiżowej szkoły oraz możliwości wykorzystania w życiu zdobytego w niej dyplomu.

Z kolei można zauważyć, że – mówiąc kolokwialnie – milionom młodych ludzi pochodzących z rodzin o niskim statusie nie przychodzi do głowy, aby podjąć próbę dostania się do jednej z elitarnych placówek licealnych (nawet jeśli potencjalnie mogliby to uczynić z uwagi na posiadany potencjał intelektualny, a niekiedy i wyniki nauczania). Mają niskie aspiracje edukacyjne, ze względu na niższe niż u rówieśników poczucie własnej wartości oraz brak wiedzy na temat różnych dostępnych form edukacji (niekiedy też postrzegają środowisko szkół elitarnych jako obce i nieprzyjazne). W konsekwencji w procesie autoeliminacji jednostki takie same wykluczają się z dostępu do sukcesu edukacyjnego[1355]. Można więc powiedzieć – powtarzając za R.A. Gaztambide-Fernándezem – że nikt nie składa dokumentów aplikacyjnych do elitarnych szkół przez przypadek[1356].

Należy stwierdzić, że wysoce selektywny charakter elitarnego szkolnictwa średniego jest sprzeczny z egalitarnym podejściem do kształcenia młodego pokolenia. Teza ta zgodna jest z poglądami autorów brytyjskiego raportu edukacyjnego z roku 2008, którzy stoją na stanowisku, iż konieczne są ostre procesy selekcyjne „na wejściu", tj. przed rozpoczęciem etapu edukacji: „Jest ważniejsze, aby mniejsza liczba osób otrzymała najlepsze wykształcenie, niż aby jakość wykształcenia była w sposób równy dystrybuowana. Taki bezwstydny elitaryzm jest nietypowy dla dzisiejszych czasów,

---

[1353] M.E. Kenny, L.Y. Walsh-Blair, D.L. Blustein, J. Bempechat, J. Seltzer, *Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs*, "Journal of Vocational Behavior" 2010, Vol. 77, s. 206.

[1354] Tamże, s. 207.

[1355] Klasyfikacja dokonana przez: M. Lamont, A. Lareau, *Cultural capital…*, dz. cyt., s. 158.

[1356] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best…*, dz. cyt., s. 43.

jednakże (…) korzyści płynące z orientacji na elitarną edukację są większe niż z orientacji na edukację masową" (autorzy eksponują tutaj czynniki o charakterze ekonomicznym)[1357]. Z kolei, odwołując się do rozważań Richarda Teese, można stwierdzić, że istnienie elitarnego szkolnictwa średniego w Polsce stanowi strategię na rzecz „dystynkcji" w celu utrzymania zagrożonego przez egalitaryzację dostępu do edukacji systemu statusu[1358].

W rozdziale poświęconym elitarnemu szkolnictwu średniemu w Wielkiej Brytanii wykazywano, że wysoki poziom kapitału kulturowego uczniów wraz ze znakomitą reputacją szkół, do których ci uczęszczają (takich placówek jak Eton czy Rugby) skutkuje swoistym efektem trampoliny – kariera tych absolwentów niemal automatycznie rozwija się w jednym kierunku – na szczyty hierarchii społeczno-zawodowej. W przypadku szkół polskich sytuacja nie jest tak oczywista. Bez wątpienia w świadomości społecznej rozpoznawana jest jakość i prestiż dyplomu elitarnych placówek, ale ma to przede wszystkim zasięg lokalno-regionalny. Posiadany przez uczniów kapitał społeczno-kulturowy oraz dyplom elitarnej szkoły średniej daje dużą korzyść społeczną, jednakże trajektorie sukcesu społeczno-zawodowego są zróżnicowane i zależą od wielu innych jeszcze okoliczności, a przede wszystkim od determinacji jednostki, uwikłanej w różnorodne warunki urzeczywistniania swoich aspiracji. Można wykorzystać tutaj zaproponowaną przez P. Bourdieu metaforę gry w karty: każdy z graczy otrzymuje zestaw różnych kart (przy czym dodam od siebie – absolwenci elitarnych liceów mają karty lepsze), ale wynik gry nie jest determinowany wyłącznie posiadaniem zestawu tych najsilniejszych – bardziej kluczowy jest tu sposób, w jaki uczestnik gry potrafi je rozegrać[1359].

Wypowiedzi przytoczone w tym fragmencie można odnieść także do toczącej się od dekad, zarówno w kontekście publicznym, jak i akademickim, debaty na temat egalitaryzmu w edukacji. Paulo Brunori i Vito Peragine twierdzą, iż równość w edukacji można poddać „dekompozycji" na dwie podstawowe kategorie etyczne, które jednak niekiedy pozostają ze sobą w konflikcie. Pierwsza z nich związana jest z przekonaniem, że „różnice w osiągnięciach [edukacyjnych] jednostek w sposób jednoznaczny wiążą się

[1357] R. Coe, K. Jones, J. Searle, D. Kokotsaki, A. Mohd Kosnin, P. Skinner, *Evidence on the effects of selective educational systems. A report for the Sutton Trust*, CEM Centre, Durham University, UK, October 2008, s. 18, http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2008/10/SuttonTrustFullReportFinal.pdf

[1358] R. Teese, *Time and Space in the Reproduction of Educational Inequality,* [w:] *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, t. 1, (ed.) R. Teese, s. 18–19.

[1359] P. Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, Oxford 1977, s. 58. Egzemplifikacja Bourdieu dotyczy „strategii rynku małżeńskiego", ale można ją – jak sądzę – uogólnić.

z czynnikami, za które jednostka nie ponosi odpowiedzialności"; różne osoby funkcjonują – jak to ujmuje autor – w różnych okolicznościach, które w sposób niesprawiedliwy wpływają na możliwości osiągnięcia przez nie sukcesu. Stąd wypływa zasada kompensacji, która ową niesprawiedliwość ma wyeliminować. Z drugiej strony „różnice w osiągnięciach mogą być związane z czynnikami, za które jednostka ponosi odpowiedzialność" (na przykład wkład własnej pracy); i w tym kontekście występowanie różnic jest uzasadnione. Nie może być tutaj mowy o żadnej niesprawiedliwości. Mamy wówczas do czynienia z zasadą „otrzymywania nagrody"[1360]. Obie te zasady bez wątpienia można odnieść do kontekstu elitarnego szkolnictwa średniego. Jest na pewno społecznie niesprawiedliwe, że elitarne szkoły tworzą swoim uczniom bardziej sprzyjające wykorzystywaniu szans życiowych warunki niż inne placówki. Jednakże realizacja zasady kompensacji oznaczałoby albo umożliwienie wszystkim uczniom uczęszczania do szkół elitarnych, albo ich likwidację. Nierówność jako taka (i związana z nią niesprawiedliwość) jest więc wpisana w istnienie szkół elitarnych. Z drugiej strony, jeżeli założymy, że szkoły elitarne mają prawo do istnienia, to zasada „otrzymywania nagrody", związana z wysiłkiem, ma sens. Wydaje się więc, w świetle dążeń do zapewnienia równości szans (lecz nie równości rezultatów), że należałoby w określaniu warunków dostępu do elitarnych szkół średnich zmierzać w stronę zwiększenia udziału w tej populacji uczniowskiej utalentowanej i zmotywowanej młodzieży z grup nieuprzywilejowanych, a więc osób nisko stojących w hierarchii. Istotą byłoby tutaj zmniejszenie znaczenia procesów reprodukcji społeczno-kulturowej; *de facto* znaczyłoby to zniesienie korelacji między pochodzeniem społecznym a warunkami kształcenia (co nie wydaje się być możliwe).

3.3. Geneza wyboru elitarnego liceum: antycypowany sukces

Z problemem definiowania elitarności własnej szkoły i stosunku do niej wiążą się motywacje uczniów do podjęcia nauki właśnie w tej, a nie innej placówce. Świadomość w tym zakresie jest u biorących udział w badaniach uczniów bardzo wysoka, co wynika także z posiadanych przez nich doświadczeń gimnazjalnych; na tym bowiem poziomie rozpoczynają się procesy różnicowania i selekcji. To właśnie w gimnazjum, funkcjonując zwykle

[1360] P. Brunori, V. Peragine, *Compensation, reward and the measurement of unfair inequalities* [w:] J.G. Rodriguez (ed.), *Inequality of Opportunity: Theory and Measurement*, Bingley 2011, s. 2–3.

w bardzo zróżnicowanym wewnętrznie środowisku społecznym (zarówno jeśli chodzi o aspekt pochodzenia społecznego grupy uczniów, jak i kwestię ich predyspozycji intelektualnych), musieli oni włożyć wiele wysiłku w osiągnięcie jak najlepszych ocen i uzyskanie znakomitych wyników w końcowych testach. Bowiem to właśnie oceny i wyniki testów miały w ich przypadku decydujący wpływ zarówno na wybór określonej placówki licealnej, jak i określały szanse dostania się do niej. Uczniowie, którzy chodzili do zwykłych „rejonowych" gimnazjów, podkreślają ogromną zmianę, jakiej doświadczyli po rozpoczęciu nauki w elitarnym liceum. Dotyczy ona przede wszystkim środowiska rówieśniczego; z niezwykle różnorodnego (pod względem motywacji do nauki i uzdolnień) zmieniło się ono na zdecydowanie bardziej homogeniczne (wysoki potencjał intelektualny uczniów, wysoki poziom motywacji, sprecyzowane cele edukacyjne i społeczne). Wybory edukacyjne gimnazjalistów, którzy podjęli naukę w elitarnych liceach, były przy tym bez wątpienia podyktowane przede wszystkim: wynikami rankingów publikowanych w prasie i Internecie oraz renomą szkoły i niekiedy tradycją rodzinną, a także opiniami nauczycieli uczących ich w gimnazjum. Można w tym miejscu odwołać się do tezy Pameli Giustinelli, że wybór szkoły odbywa się przy świadomości pewnej niepewności konsekwencji/rezultatów tej decyzji (zarówno jeśli chodzi o prawdopodobieństwo bycia przyjętym do szkoły, jak i wpływ wyboru na karierę edukacyjną i zawodową). Jego istotą są „subiektywne przekonania i indywidualne preferencje"[1361].

Nie ulega przy tym dla mnie wątpliwości, że to kapitał kulturowy rodziców, związany z ich wykształceniem czy przynależnością do klasy średniej lub wyższej, oraz ich wysokie aspiracje przyczyniają się do świadomego wyboru przez dzieci szkoły o określonej renomie (owe aspiracje na pewno odegrały decydującą rolę w przypadku tych rodziców, którzy nie mają wyższego wykształcenia).

Czy w przypadku osób biorących udział w badaniach można mówić o parentokracji? Zgodnie z koncepcją Philipa Browna z parentokracją mamy do czynienia wtedy, gdy rodzice posiadają odpowiednie zasoby kulturowe i ekonomiczne, które w sposób bezpośredni wpływają na wybór szkoły dla dziecka. Brown przedstawia swoisty wzór na parentokrację:

zasoby + preferencje = wybór.

[1361] P. Giustinelli, *Group Decision Making with Uncertain Outcomes: Unpacking Child-Parent Choices of High School Tracks*, Human Capital and Economic Opportunity: A Global Working Group Working Paper Series, Working Paper No. 2010-030, October 2011, http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Giustinelli_2011_group-decision-making.pdf, s. 1.

Zjawisko to jest w pewnym stopniu zaprzeczeniem idei merytokracji, którą można przedstawić według wzoru:

zdolności + wysiłek = zasługi[1362].

Dobrym uzupełnieniem rozważań Philipa Browna jest koncepcja Sharon Gewirtz, według której to kapitał kulturowy i społeczny rodziców decyduje o preferencjach co do kierunku edukacji dzieci[1363]. Jednakże raz jeszcze trzeba stwierdzić, iż w przypadku braku wykształcenia wyższego rodziców główną rolę odgrywają ich przekonania na temat uzyskania przez ich dzieci jak najlepszego wykształcenia. Trzeba jednak pamiętać również i o tym, że brak wykształcenia wyższego u części rodziców uczniów biorących udział w badaniach nie musi być równoznaczny z brakiem odpowiedniego kapitału kulturowego – w okresie ich młodości odsetek osób uzyskujących wykształcenie wyższe był przecież mniejszy niż obecnie. Ci rodzice z kolei mogli pragnąć, aby ich dzieci uzyskały wyższe wykształcenie i w ten sposób wykorzystały swoje szanse życiowe, których oni sami nie mieli (w tym przypadku można zapewne mówić o nadziei na wystąpienie ruchliwości intergeneracyjnej[1364]).

Warto dodać, że uczniowie zdecydowanie podkreślali suwerenność indywidualnego wyboru placówki licealnej, jednak z ich wypowiedzi można wyczytać, że udział w podejmowaniu tej decyzji mieli również ich rodzice. Warto jednak zauważyć, iż większość uczniów, z którymi rozmawiałam, uznawało włączenie rodziców i osób znaczących z kręgu rodzinnego (starszego rodzeństwa, dziadków, kuzynów) w ów proces decyzyjny za oczywistą konieczność. Nie ma tu jednak mowy o narzucaniu woli, lecz raczej o kolektywnej decyzji. Trzeba też dodać, że w badaniach dotyczących amerykańskiej rzeczywistości edukacyjnej zauważono, że rodzice wpływający na wybór określonej szkoły (lub wywierający presję w tym zakresie) biorą pod uwagę przede wszystkim to kryterium, jakim jest jakość kształcenia, przy czym w większym stopniu dotyczy to rodziców pochodzących z wyższych klas społecznych[1365] (oni też przy podejmowaniu ostatecznej decyzji „opie-

---

[1362] P. Brown, *Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations and Recent Trends in Education, Employments, and the Labour Market*, "Work, Employment, and Society" 1995, Vol. 9, s. 44.

[1363] Por. S. Gewirtz, S.J. Ball, R. Bowe, *Parents, Privilege, and the Education Market-Place*, "Research Papers in Education" 1994, Vol. 9, Issue 1.

[1364] J. Dronkers, *Social Mobility, Social Stratification and Education*, s. 396, podaję za: A. Gromkowska-Melosik, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych* [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003, s. 27.

[1365] J. Hastings, R. Van Weelden, J. Weinstein, *Preferences, Information and Parental Choice Behavior in Public School Choice*, February 2007, s. 5–6, http://www.poverty-action.org/sites/default/files/HastingsVanWeeldenWeinstein_Info&Choice.pdf

rają się niemal wyłącznie na informacjach uzyskanych od posiadających wysoki status innych członków ich sieci społecznej”[1366]). Odnosząc się do szerszego kontekstu, można – powtarzając za Courtney A. Bell – stwierdzić, że rodzice przy owym wyborze biorą pod uwagę w sposób wieloaspektowy zarówno koszty, jak i korzyści płynące z podjęcia danej decyzji[1367]. Badania amerykańskie dotyczące wyboru ścieżki kształcenia przez nastolatków podejmujących naukę w szkole średniej wykazały przy tym, że „dzieci zdają się mieć większe zaufanie do oceny ich własnych możliwości [odniesienia sukcesów w nauce] dokonanej przez rodziców niż do swojej własnej oceny; nadając tej pierwszej większą rangę”[1368]. Może to być czynnik bardzo istotny przy wyborze szkoły elitarnej, bowiem to tutaj właśnie – przy założeniu istnienia wysokich wymagań – dokonanie racjonalnej samooceny własnych możliwości jest bardzo ważne. Można także dodać, że – jak wykazują badania amerykańskie – również i w sytuacji, kiedy nastolatki są już na tyle dojrzałe, aby brać udział w procesach decyzyjnych dotyczących własnego kształcenia, poziom ich autonomii i jej przyrost są zależne od ich cech, zdolności, środowiska, w którym przebywają, a także wynikają z „rodzicielskich preferencji, posiadanych przez rodziców środków finansowych, jak i stylu rodzicielstwa”[1369].

Trzeba przy tym podkreślić, że świadomość znaczenia wyboru placówki licealnej i jego wpływu na późniejszą karierę edukacyjną jest u uczestniczącej w badaniach młodzieży bardzo wysoka. Poniżej podam przykłady wypowiedzi uczniów potwierdzających powyższe tezy.

> Rodzice namawiali mnie, żebym tutaj przyszedł. Tata skończył szkołę w innym mieście, ale szkołę o podobnym profilu i bardzo mnie zachęcał. (KACPER)

> Rodzice zdecydowanie twierdzili, że powinnam iść do trójki, ewentualnie do dwunastki, do której chodziła moja mama. Obie szkoły są dobre. (…) Więc rodzice mieli wpływ. Może nie decydujący. (KINGA)

> Rodzice podsunęli mi pomysł, dali mi swoją opinię o tej szkole, ale ostatecznie decyzję podjęłam sama. (KATARZYNA)

> (…) Mój brat chodził do tej samej klasy, więc wiedziałem, co wybieram. I wybrałem tę klasę właśnie ze względu nauczyciela matematyki, który jest bardzo dobry. (KLAUDIUSZ)

> Na piątkę zdecydowałem się już dużo wcześniej, bo ona wygrywała we wszystkich rankingach w Krakowie i dużo dobrego dowiedziałem się od członków rodziny, którzy

---

[1366] C.A. Bell, *All Choices Created Equal? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools*, “Peabody Journal of Education” 2009, Vol. 84, s. 194, http://www.grahamimac.com/housingandeducation/pdf/Bell_2009.pdf

[1367] Tamże, s. 192.

[1368] P. Giustinelli, *Group Decision Making with Uncertain Outcomes*…, dz. cyt., s. 4.

[1369] Tamże, s. 34.

do niej uczęszczali. (…) Rodzice nie wywierali nacisków, ale moje wybory zgadzają się w stu procentach z ich wyborami. Nie wynika to z perswazji, tylko widać, że myślimy tak samo. (KLAUDIUSZ)

Zdecydowałem się na to liceum głównie dzięki mojej siostrze oraz dzięki temu, że chciałem rozwijać swoje zainteresowania, a to liceum jest w stanie zapewnić mi to. Moja starsza siostra, która ma pewne nabyte już doświadczenie, bo jest po studiach, stwierdziła, że ja pochodzę z niedużej miejscowości 70 km od Torunia – pozostanie tam może mnie blokować, a dzięki przyjściu tutaj będę mógł się rozwijać. Sądząc po rankingach i opiniach osób, które chodziły do tej szkoły, które bardzo ceniły tę szkołę, stwierdziłem, że właściwie dlaczego nie spróbować. (KAROL)

Dość dużo rozmawiałem z rodzicami przed wyborem szkoły i to była nasza wspólna decyzja, głównie z tatą, bo z nim [jest] lepszy kontakt pod każdym względem. (KAZIMIERZ)

Wybrałam ją [szkołę] głównie dlatego, że przeglądałam rankingi szkół i słyszałam o niej wiele pochlebnych opinii, a głównym powodem było to, że moja siostra też ukończyła tę szkołę i po niej dostała się na wymarzone studia. (KLAUDIA)

Moja siostra do niej [wybranej szkoły] chodziła i jej się podobała w tej szkole ogólnie atmosfera i też ważne było to, jakie ma miejsce w rankingach, bo chcę (…) się nauczyć wielu rzeczy. (…) Rodzicom zależy, żebym była dobrze wykształcona i też im na tym zależało, żebym poszła do dobrej szkoły. Oni mi nie narzucali oczywiście swojej woli, ale wiedziałam, że oni chcą, żebym poszła do dobrej szkoły. (KAJA)

Kaja jest przy tym przekonana, że uczniowie elitarnych szkół mają rodziców z wyższym wykształceniem:

Wykształcenie rodziców ma bardzo duże znaczenie już przy wyborze takiej szkoły. (KAJA).

Moi rodzice wolą, żebym sama podejmowała decyzje, co nie znaczy, że mi w tym nie pomagają. Brałam pod uwagę tę szkołę, ponieważ wiedziałam, że jak zostanę laureatem, to będę miała ten wybór. Rodzice pomogli mi rozpatrzeć tę propozycję. (KALINA)

Dużo o niej słyszałem, że to tzw. lepsza szkoła, uznałem, że do niej pójdę. Później dowiedziałem się, że tam chodził mój dziadek i wujek. (…) Zastanawialiśmy się wspólnie (z rodzicami – uzup. A.G.-M.) nad ósemką i nad Marcinkiem, ale zwyciężył Marcinek, bo ósemkę w tym czasie przenosili, więc byłyby problemy z dojazdami. (KONRAD)

Z kolei w wypowiedziach absolwentów pojawiają się wielokrotne nawiązania do kapitału kulturowego i społecznego ich rodziców, który w przeszłości, w momencie podejmowania przez nich decyzji o wyborze szkoły, znacząco na nią wpłynął. Dla wielu z moich rozmówców to „zasoby rodzinne" (wiedza i/lub tradycja rodzinna) zdecydowały o podjęciu nauki w elitarnym liceum, tym bardziej, że nie istniały wówczas powszechnie znane klasyfikacje szkół pozycjonujące je pod względem osiągnięć. W przypadku Adrianny:

(…) to była wspólna decyzja. To było tak oczywiste, że rodzice nie musieli mnie namawiać. Moi rodzice nie są z Warszawy, są napływowymi warszawiakami. W swoich miejscach zamieszkania kończyli bardzo dobre, porządne licea. Oboje byli dziennikarzami. (…) To liceum cieszyło się renomą jednego z najlepszych liceów w Warszawie, wybór był oczywisty. Było w pierwszej trójce warszawskich liceów. Wydawało mi się, że będzie to gwarancją dostania się na studia. Nie miałam większych problemów decyzyjnych. (ADRIANNA)

Na znaczącą rolę środowiska rodzinnego wskazują również wypowiedzi pozostałych absolwentów:

Nie było wtedy tego pojęcia, że jest to szkoła elitarna, bo nie było rankingów, nikt nie wiedział, która jest w Polsce, aczkolwiek była uważana za taką właśnie szkołę. W moim środowisku było to istotne. (ANDRZEJ)

Wywodziłam się z rodziny inteligenckiej, w której skończenie studiów było przeznaczone już kiedy pojawiłam się na świecie. Wiedziałam, że ta szkoła dobrze mnie przygotuje do matury i dostanę się na studia. Wiedziałam, że ta szkoła oferuje mi szeroki wachlarz możliwości. I to się sprawdziło. (ANNA)

Kiedyś nie było rankingów szkół. Ważne było, że absolwenci danego liceum dostawali się na studia. (…) Ponieważ mój wybór nie był dziwny i zgadzał się z przekonaniami moich rodziców, więc nic nie mówili. Oboje rodzice skończyli elitarne licea, ale nie moje. Mama wywodziła się z takiej rodziny, że kobiety kończyły liceum prowadzone przez siostry [zakonne]. Mama zajmowała się domem, nie miała wyższych studiów, ojciec był inżynierem. (ANETA)

O tym, że poszedłem do Marcinka, zdecydowała renoma, ale też tradycja rodzinna. Tata też chodził do tej szkoły.(…) Myślę, że pozytywny sygnał zwrotny był, ale nie w formie presji. (ARTUR)

Agnieszka w pierwszej części swojej wypowiedzi (ten fragment nie został tu przytoczony) twierdzi, że jej rodzice nie mieli dużego wpływu na wybranie przez nią określonego liceum, gdyż oboje mieli wykształcenie średnie techniczne i pochodzili spoza Krakowa (nie znali więc realiów). Jednak jej kolejna wypowiedź wskazuje wyraźnie na udział rodziny w podjętej przez nią decyzji.

W czasach, gdy szłam do liceum w Krakowie, najlepsze licea to był Nowodworek, Sobieskiego i piątka, czyli Witkowskiego. Ponieważ chciałam kontynuować naukę związaną z matematyką, no to struktura klas matematycznych w piątce wydawała mi się odpowiednia. Przez chwilę zastanawiałam się nad wyborem klasy prowadzonej przez profesorów UJ, ostatecznie wybrałam mat-fiz. (…) Miałam wywiad rodzinny. (AGNIESZKA)

U Antoniny doświadczenia i świadomość rodzinna miała działać zniechęcająco na córkę. Ojciec, absolwent elitarnego liceum krakowskiego, uważał, że córka powinna wybrać łatwiejszą drogę edukacji. Tak się jednak nie stało.

> Szkoła od lat cieszy się renomą dobrej szkoły. Wtedy gdy zaczynałam jako uczennica, to chciałam pójść do szkoły, która przygotuje mnie na studia, tak że wybierałam szkołę najlepszą, ważne były ambicje. (…) Rodzice mnie w ogóle nie nakłaniali, wręcz zniechęcali, ponieważ szkoła miała opinię szkoły, która jest zbyt wymagająca, a uczniowie cierpią, ich system nerwowy na tym cierpi, więc nawet takie uwagi słyszałam. Ale ja byłam bardzo ambitną osobą i chciałam do tej szkoły przyjść. (ANTONINA)

Dwóch absolwentów zwróciło również uwagę na czynnik, który nie pojawił się w wypowiedziach innych uczniów. Chodzi o doradczą rolę nauczycieli szkół podstawowych, którzy, uwzględniając ich możliwości i zainteresowania, pomagali uczniom w edukacyjnych wyborach. Tym najlepszym sugerowano naukę w liceach, które w opiniach nauczycieli były najbardziej prestiżowe. Ten wątek pojawia się we wspomnieniach Antoniny:

> Decydując się na szkołę, doskonale wiedzieliśmy, co to znaczy liceum Nowodworskiego, a jakie są inne licea. Już nauczyciele w ostatniej klasie szkoły podstawowej sugerowali uczniom, które liceum powinni wybrać, sugerowali wręcz. Jeśli ktoś nie wykazywał bardzo dużej chęci uczenia się, to nie sugerowali liceum Nowodworskiego, tylko jakieś inne. (ANTONINA)

A także Alicji:

> My przyszliśmy tu z bardzo dobrej podstawówki, o bardzo wysokiej renomie. Nasza dyrektor nas też namawiała, żeby iść do piątki, nauczyciele przecież wtedy mieli informacje o szkołach, rankingów wtedy nie było. (ALICJA)

3.4. Elitarne liceum jako „szybka ścieżka" do edukacyjnego i społecznego sukcesu?

Planowanie własnej przyszłości stanowi integralny komponent okresu dojrzewania. Na kształt „orientacji na przyszłość" wpływają – w przypadku każdej jednostki – kolektywne społeczne reprezentacje (odnoszące się do danej grupy, do której należy) i normatywne społeczne oczekiwania dotyczące rozwoju biograficznego, a także własne cele i zamierzenia (które mogą, ale nie muszą pokrywać się ze społecznymi presjami)[1370]. Zakres i zasięg planowania wynikają przy tym – jak wykazuje to Lars Eric Malmberg – z poczucia własnej wartości; osoby z niskim poczuciem wartości nie podejmują aktywności w tej sferze[1371]. Mimo że w okresie przeprowadzania

[1370] L.E. Malmberg, *Future-orientation in educational and interpersonal contexts,* [w:] *Navigating Through Adolescence: European Perspectives*, J.-E. Nurmi (ed.), New York 2001, s. 120.

[1371] Tamże, s. 123.

badań uczniowie byli dopiero w pierwszej klasie licealnej, posiadali już zdumiewającą dla mnie świadomość konieczności podejmowania wyborów oraz niekiedy nawet bardzo skrystalizowane plany na przyszłość, i to zarówno w sferze wyborów edukacyjnych, jak i karier społeczno-zawodowych. Ich wypowiedzi posiadają wewnętrzną logikę i świadczą o ich świadomości możliwości dokonywania alternatywnych wyborów i konieczności negocjowania wewnętrznych decyzji. Zdecydowanie można przy tym zauważyć w wypowiedziach uczniów, związany zapewne ze wspomnianym wysokim poczuciem własnej wartości, brak lęku o przyszłość (charakteryzujący współczesną młodzież na przykład ze szkół zawodowych[1372]) czy świadomości ograniczeń (wewnętrznych lub zewnętrznych), a tym bardziej obaw przed możliwymi niepowodzeniami. Funkcjonowanie w środowisku szkolnym rozbudzającym aspiracje i umacniającym poczucie własnej wartości sprawia, iż przyszłość postrzegana jest optymistycznie, a przy tym niekiedy bardzo konkretnie (a jeśli młodzi ludzie są jeszcze niezdecydowani, to wynika to z nadmiaru aspiracji, wysokiego potencjału intelektualnego i mnogości talentów, a nie z ich niedoboru). Młodzi ludzie są przy tym przekonani, że mają wpływ na swoje życie i swoją przyszłość. Warto zauważyć, że niektórzy przedstawiciele młodego pokolenia pragną kształcić się poza granicami kraju, surowo oceniając poziom kształcenia na krajowych uczelniach. Planowane przez młodzież pierwszej klasy licealnej kariery sytuują się najczęściej w obszarach cenionych profesji – takich jak prawo, medycyna czy inżynieria, a więc dziedzinach prowadzących do prestiżowych wariantów kariery. Już na początku swojej nauki licealnej młodzi ludzie postrzegają swoją przyszłość w kategoriach pragmatycznych, sytuując swoją karierę na trajektorii sukcesu. Absolutnie nie zamierzają podejmować ryzyka – pragną skutecznie inwestować w swoje talenty i pomnażać włożony w naukę i swój rozwój wysiłek. I tak Kalina marząca o karierze dziennikarskiej wybiera profil biologiczny, aby zostać lekarzem. Kinga zakochana w historii jest w klasie biologiczno-chemicznej i zastanawia się, czy będzie dobrym lekarzem. Klaudia i Konstancja z pewnym żalem zrezygnują z niepewnej kariery muzycznej na rzecz medycyny. Konrad z dużą świadomością ulotności kariery sportowej wybierze politechnikę. Uczniowie już teraz zdają się być przekonani, że ich pasje będą stanowiły tło dla głównego nurtu ich kariery.

Warto więcej uwagi poświęcić problemowi wyboru kierunku studiów przez uczniów (choć poniższe uwagi odnieść można również do absolwentów), bowiem jest to pierwsza dość kluczowa decyzja na drodze do kariery

[1372] Por. B. Śliwerski, *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, "Ruch Pedagogiczny" 2013, nr 3.

(oczywiście w przypadku uczniów mogą w tym zakresie nastąpić jeszcze zasadnicze zmiany). Anya Skatova i Eamonn Ferguson wyróżniają trzy typy motywacji do podjęcia studiów. Pierwszy z nich związany jest z wyborem „kierunku studiów, który otwiera przed człowiekiem perspektywy rozwoju kariery" (i przynosi mierzalne osiągnięcia). Drugi łączy się z orientacją na realizację „wyłącznie wewnętrznych motywów" niezależnie od tego, czy ukończenie danego kierunku przyniesie w przyszłości możliwości osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej i/lub wysokie dochody. W tym drugim przypadku można dokonać kolejnego podziału: na motywy prospołeczne (pragnienia wspomagania innych lub pracy dla dobra całego społeczeństwa) bądź na realizację wewnętrznych zainteresowań. Wreszcie trzeci typ motywacji związany jest z ukończeniem jakichkolwiek studiów wyższych – chodzi o wybór takich studiów, które w opinii jednostki nie wymagają wielkiego nakładu czasu i wysiłku[1373]. Bez wątpienia wśród badanych uczniów dominuje orientacja na karierę oraz – do pewnego stopnia – widoczny jest wątek osobistych zainteresowań. Natomiast wypowiedzi ich w żaden sposób nie świadczą o tym, aby interesowało ich ukończenie „łatwych studiów", ani też aby zorientowani byli prospołecznie.

Niezależnie od braku idealizmu widoczna jest tu – zaskakująca u ludzi w tak młodym wieku – dojrzałość. W żadnym razie nie przypominają przedstawicieli Generacji X, którzy wykazywali daleko idący sceptycyzm wobec kariery zawodowej i nie podchodzili do tej kwestii zbyt poważnie, a przy tym posiadali „sytuacyjny pogląd na świat" oraz prezentowali postawę braku szacunku dla autorytetów [1374]. Badani uczniowie mają jasno sprecyzowane – choć na tym etapie jeszcze niekiedy wielowariantowe – plany na przyszłość.

> Na studia chcę pojechać do Niemiec, robię już certyfikaty językowe, bo tam chciałabym się wykształcić i podjąć pracę. Chcę studiować medycynę, bo oczywiście jest też muzyka, ale to moja prawdziwa pasja, hobby. Za chwilę jadę na egzamin z fortepianu (...). Rodzice zastanawiali się, czy nie lepiej, żebym poszła do szkoły muzycznej i związała swoją przyszłość z muzyką. (KONSTANCJA)

> Ostatnio mam mieszane uczucia. Myślałam kiedyś o prawie, potem o medycynie, wybrałam biol-chem, więc medycyna. Ale mam też marzenia związane z muzyką, ale wiem, że to jest niepewny zawód, więc będę się kierowała rozsądkiem. (KLAUDIA)

[1373] A. Skatova, E. Ferguson, *Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degre*e, "Frontiers in Psychology" 2014 Nov 13;5:1244, eCollection 2014, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4230040

[1374] P.M. Hewitt, J. Pijanowski, J. Tavano, G.S. Denny, *Baby Boomers, Generation X, and Generation Y: Who Will Lead Our Schools?*, "International Review of Social Sciences and Humanities" 2012, Vol. 3, No. 1, s. 234–235, http://irssh.com/yahoo_site_admin/assets/docs/23_IRSSH-296-V3N1.131231612.pdf

Jeszcze w zeszłym roku bez zastanowienia odpowiedziałabym, że chcę iść na dziennikarstwo. Ale teraz im więcej czytam i wiem, to wiem, że te studia nic nie zapewniają, żadnej pewnej przyszłości, trzeba mieć znajomości i szczęście. Stąd trzeba skończyć coś konkretnego, żeby mieć jakąś alternatywę. Jestem w trudnym momencie. Muszę już na zakończenie pierwszej klasy zadeklarować przedmioty na maturze (…). I teraz nie wiem, czy wybrać rozszerzenie biologiczne, geograficzne, czy to historyczne. Chyba pójdę na filologię angielską ostatecznie. (KSENIA)

Chciałabym mieć satysfakcjonującą pracę. Chciałabym studiować medycynę, ale nie wiem, czy chciałabym pracować jako lekarz. Chciałam być chirurgiem, ale wiem, że kobiety nie są tam mile widziane. Nie wiem. Dużo rzeczy mnie interesuje. Ale na razie nie mam alternatywy. (KAJA)

Chciałbym osiągnąć dużo, choć jeszcze nie mam konkretnie sprecyzowanego mojego życia. Chętnie tytuł naukowy. Myślałem też o karierze sportowej, ale to jest niepewne. Obecnie brałem udział na mistrzostwach samochodowych w Polsce. Reprezentuję szkołę w różnych zawodach sportowych. Nie chcę jednak na tym opierać przyszłości, bo wiem, jak to się kończy, jeśli zdarzy się cokolwiek, to kończy się cała kariera. Więc ostatecznie to politechnika, nie wiem, czy Poznań, czy gdzieś indziej. (KONRAD)

Bardzo ambiwalentna w kontekście powyższych uwag jest wypowiedź Kingi. Ujawnia ona wszystkie rozterki uczennicy dotyczące jej zawodowej przyszłości, a myśleniu w kategoriach pasji towarzyszy znaczący poziom pragmatyzmu. Trzeba jednak w tym miejscu stwierdzić, iż poziom jej aspiracji i samoświadomości jest bardzo wysoki.

A tak w ogóle to z tą moją historią to myślałam sobie, że chciałbym być historykiem, mediewistą. Chciałabym prowadzić pracę badawczą. A przy tym chciałabym (…) założyć pracownię rekonstruktorską, ale taką z prawdziwego zdarzenia, czyli wszystkie materiały ręcznie tkane i ręcznie barwione, robione na podstawie poszczególnych zachowanych albo specyficznych przykładów ubrań. Nie żeby to wszystko leciało maszynowo. Chciałabym robić coś specyficznego. Moja radość, jak zobaczyłam nagrobek zmarłej kobiety z 1364 roku w Anglii to zachwyciła mnie jej suknia. Zastanawiałam się przez miesiąc, jak ją uszyć, paznokcie sobie poniszczyłam, bo musiałam posługiwać się nożem do filetowania ryb, ale radość była niezmierna. Świetnie jest, jak się ma pasje, które można realizować, ale ważna jest też ta praktyczna strona. Stąd myślałam też o prawie, bo ono jest najbardziej humanistyczne, ale też i najbardziej życiowe. Problem w tym, że interesowałoby mnie prawo kryminalne, średnio interesuje mnie kłócenie się o kawałek działki. Zero emocji. Problem w tym, że prawo jest fajne, jak się je skończy, bo tak to trzeba tylko kuć te wszystkie formułki. Jak się jednak okazało, że nie będzie tego fakultetu humanistycznego, to musiałam wybrać, no i wybrałam biologiczno-chemiczny (…). I to chyba był dobry wybór, że poszłam na ten biologiczno-chemiczny, a humanę będę realizować w zakresie hobby. A z drugiej strony to głupio byłoby męczyć się trzy lata na biologiczno-chemicznym w dobrym liceum, a potem pójść na prawo (…). Ale i tak wątpię, żebym była dobrym lekarzem. (…) Na razie w sferze marzeń pozostaję przy mediewiście-patologu. Oczywiście mediewistyka w Polsce jest na tragicznym poziomie, i gdybym się zdecydowała na te studia, to byłby to najprawdopodobniej Cambridge, o! tam jest dobry poziom. (…) To jest ciekawe, ale nierealne. Zawsze zazdrościłam ludziom, którzy mieli talent do życiowych kierunków i wiedzieli, że chcą robić coś życiowego, te wszystkie kierunki ścisłe i biologiczno-

chemiczne, i jednocześnie realizować swoje pasje i zdobywać zawód, który jest najbardziej praktyczny. No nie oszukujmy się, żyjemy w takich czasach, w których będąc historykiem, nie zarabia się nie wiadomo ile, a będąc lekarzem, można zapewnić sobie przyszłość. Fajnie jest, gdy można połączyć pracę z pasją, bo to daje podwójną satysfakcję i nie grozi wypaleniem zawodowym, ale nie zawsze da się to zrobić. (KINGA)

W oczywisty sposób specyfika rozmów z absolwentami na temat zależności między nauką w elitarnej szkole średniej a karierą była zupełnie inna niż tych z uczniami. Tutaj główny temat stanowiły dawne młodzieńcze plany i ich konfrontacja z rzeczywistością. Oczekiwałam przy tym, że absolwenci będą eksponować rolę dyplomu elitarnej szkoły średniej w ich biografii społeczno-zawodowej.

Jednakże wydaje się, że nauka i – szerzej – pobyt w takiej szkole były dla nich istotne przede wszystkim dlatego, że przyczyniały się do zwiększenia kapitału kulturowego, ujawniały i rozwijały ich talenty, rozwijały dyspozycje osobowościowe związane z karierą, jak również dawały większe możliwości, jeśli chodzi o podjęcie wymarzonych studiów (o co w tamtym okresie było znacznie trudniejsze niż obecnie, w warunkach „kryzysu demograficznego"). Natomiast wypowiedzi badanych w żaden sposób nie wskazują na to, że posiadanie dyplomu elitarnej szkoły ma bezpośrednie przełożenie na przebieg kariery zawodowej.

Moim marzeniem stała się anglistyka. To nie były czasy lekcji prywatnych, korepetycji. Języka można było nauczyć się tylko w szkole. (…) Chciałam skończyć anglistykę, a potem podjąć pracę tłumacza, przewodnika. (…) Gdyby nie ta szkoła, nie miałabym szans zostać anglistą (…). A więc szkoła, po pierwsze, odkryła, że mam predyspozycje w tym kierunku, a po drugie te predyspozycje rozwinęła. (ALDONA)

Przychodząc do tej szkoły, nie miałem konkretnych oczekiwań. Wiedziałem, że mam cztery kolejne lata na to, żeby się rozwinąć. Po pierwszym roku już wiedziałem, że muszę ją ukończyć i dostać się na wybraną uczelnię, czyli AWF. W tym znaczeniu ta szkoła mnie ukierunkowała i dała mi to, czego oczekiwałem. (…) tutaj dowiedziałem się, co to jest organizacja, sędziowanie, jak to prowadzić. Odkryłem tu talent organizatorski, na bazie sportu. (ANDRZEJ)

Trzeba dodać, że sposób myślenia o karierze edukacyjnej i społeczno-zawodowej absolwentów szkół elitarnych bardzo różnił się od marzeń czy planów obecnych, biorących udział w badaniach, pierwszoklasistów. Uczniowie myślą o swojej karierze jako błyskotliwej i wyjątkowej (realizowanej niekiedy poza granicami kraju). Przy tym obecni uczniowie są bardziej pragmatyczni od absolwentów (wręcz instrumentalnie nastawieni względem procesu kształcenia i własnych osiągnięć) i rezygnują – jak już podkreślano wyżej – z marzeń o podjęciu zawodu, którego wykonywanie sprawiłoby im przyjemność, ale jednak realizowałoby się jako kariera niepewna

i niekiedy pozbawiona prestiżu. Uczniowie postrzegają swoje kariery edukacyjne i zawodowe w kategoriach bardziej stabilnych i linearnych niż absolwenci– co różni ich od absolwentów, którzy wierzyli, że mogą wszystko zrealizować, i mieli odwagę, a niekiedy czuli konieczność podejmowania ryzyka. Kariery absolwentów rozwijały się w zupełnie inny sposób, zdarzało się, że pełne były nieoczekiwanych zwrotów, czasem wręcz przypadkowe, ale w myśleniu o nich nie ma, charakterystycznego dla współczesnej młodzieży, rozdarcia pomiędzy pasją i marzeniem a wygrywającym ostatecznie pragmatyzmem. Wydaje się jednak, że w przypadku obu grup „podmiot znajduje się w centrum (w samym środku kariery), a kontekst zawodowy czy organizacyjny to scena, na której znajdują się wydarzenia związane z rozwojem kariery jednostki”[1375] – aby nawiązać do rozważań Agnieszki Cybal-Michalskiej.

Bardzo ciekawa jest w tym kontekście wypowiedź Anny, która stanowi też kolejne potwierdzenie tezy, iż niegdyś kształcenie w szkołach średnich miało charakter ogólny i rozbudzało zainteresowania w wielu kierunkach.

> Decyzję o tym, że będę studiować polonistykę, podjęłam tak naprawdę w ostatnim miesiącu czwartej klasy. Wcześniej te wybory były bardzo różne. To była i politechnika, i fizyka teoretyczna, ze względu na ogólny trend, który panował w szkole. To była też filozofia i szkoła teatralna. I wiedziałam, że wszędzie sobie poradzę dzięki tej wiedzy i umiejętnościom, które w szkole zdobyłam. (ANNA)

Również i w wypowiedzi Arieli widoczne jest przekonanie, że to właśnie szkoła rozwinęła w niej dyspozycje niezbędne do osiągnięcia sukcesu społeczno-zawodowego.

> My w szkole byliśmy nauczeni czas wykorzystywać produktywnie. Jest życie, jest czas, trzeba było jeszcze poza nauką pływać, jeździć na nartach. Dyscyplina przejawiała się w organizacji życia i pracy. Dużo się miało dodatkowych zajęć. Szkoła nauczyła mnie organizacji życia, trudno mi ocenić, jakie miałam swoje predyspozycje i jak szkoła je rozwinęła. Na pewno dała mi wszechstronne wykształcenie, prawda jest taka, że za co by się człowiek nie wziął, to potrafił to robić. Dla mnie to powodzenie we wszystkich dziedzinach, które obserwowałam później u kolegów z Nowodworka, brało się z tego wykształcenia i ze zdobytej tam logiki myślenia. (…) Ja zajmowałam się różnymi rzeczami w życiu, prowadziłam od początku własną działalność gospodarczą, zdawałam szereg egzaminów w różnych kierunkach, wszystko zaczynałam od początku i wszystko z powodzeniem. Od dwudziestu lat zajmuję się fotografią, choć nie miałam pojęcia o fotografii. Ja się śmieję, że jakbym miała założyć mleczarnię, to też bym ją prowadziła. Mam dar zarządzania. Dla mnie każdy temat jest do wzięcia. (…) Ta szkoła dała mi ogromną wiedzę i sposób podejścia do życia (…). Ja na ogrodnictwo trafiłam z przypadku. Ja bardzo lubiłam biologię i chodziłam ekstra z biologiczną klasą na dodatkowe

[1375] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 63.

lekcje. Takie były możliwości. (…) Okazało się, że babcia umarła i zostawiła pole. A wtedy tak było, że gospodarstwo mógł przejąć tylko absolwent uczelni rolniczej. I ojciec mi doradził, że może to rolnictwo będzie dobre. To było prozaiczne. Zostałam projektantem zieleni. I byłam w tym dobra. Ale wtedy to były inne czasy. (ARIELA)

Można stwierdzić, że biografia tej osoby w największym stopniu nawiązuje do opisywanego przez A. Cybal-Michalską spiralnego modelu kariery, opartego na koncepcji M. Drivera. Model ów odwołuje się do metody kolejnych prób i przestawiania się podmiotu z jednego praktykowanego zajęcia na inne[1376].

Moim marzeniem było robić coś nietuzinkowego, co pozwoli mi zajmować się bardzo różnymi rzeczami i uniknąć rutyny. Nie chciałam rutynowo spędzić swojego życia zawodowego, być zawsze tą samą osobą, robić zawsze to samo, na jednym stanowisku pracy. Tego starałam się uniknąć, żeby się nie nudzić w życiu i uniknąć chodzenia od 8 do 16.00. (ADRIANNA)

Moje marzenia w zakresie kariery były bardzo proste, byłem w tej szkole, byłem sprawny fizycznie, fantastycznie pracowało mi się na bloku sportowym, czułem się spełniony, bo mogłem się rozwijać. Miałem bardzo dobry kontakt z nauczycielem i sprzeczałem się z nim, ale to była taka rodzinna atmosfera, to tak jak ktoś się sprzecza z wujkiem. Będąc w tej szkole, wiedziałem, że to jest miejsce, do którego chcę wrócić. I dla mnie to nie oznacza, że tu chodzę tylko do pracy. To jest tak jak w rodzinie. Robiłem wszystko, żeby tu wrócić (…) uznałem, że AWF będzie dla mnie idealnym miejscem. Po drodze jeszcze skończyłem szkołę medyczną. I uważałem, że z tą wiedzą, którą mam, i tymi predyspozycjami będę w tej szkole czuł się na miejscu. Tak to zaplanowałem, żeby tu wrócić. (ANDRZEJ)

Chciałam być reżyserem teatralnym, właśnie w ostatnim roku liceum to mi przyszło do głowy. Albo naukowcem, najchętniej filozofem. Albo fizykiem teoretycznym, ewentualnie astronomem. Zadecydował przypadek. Dostałam się do szkoły teatralnej i w pół roku doszłam do wniosku, że to mojej osobowości troszkę nie odpowiada (…). Przeniosłam się na polonistykę, po której chciałam iść na reżyserię. (ANNA)

Najpierw chciałam być adwokatem. Później chciałam być dziennikarzem. Miałam lekkie pióro, a kwestie społeczne mnie interesowały. Ja skończyłam polonistykę i na dziennikarstwo nie poszłam, bo to był stan wojenny, a wtedy dziennikarstwo oznaczało dość jasny kierunek i to mi nie odpowiadało. (ALICJA)

Zawsze marzyłem o byciu marynarzem. Czym to mierzyć? W moim odczuciu gdzie ja się plasuję w społeczeństwie? Generalnie wpływu na nic ważnego nie mam. Ja jestem w dwóch światach. Na statku to oczywiście ja mogę wszystko. Zawodowo osiągnąłem wszystko, co można było osiągnąć. Tam się realizuję. Rano rozmawiałem z kolegą z Niemiec (…), On, jak powiedział rodzicom, że chce być marynarzem, to ojciec nie rozmawiał z nim przez trzy miesiące, a mama płakała. Bo w jego kulturowym kręgu zostać marynarzem to oznaczało, że ktoś chce się dziecka pozbyć, jak ktoś coś bardzo złego zrobił, to go wysyłano. W Irlandii, Kanadzie to raczej doły społeczne idą do tego

[1376] Tamże, s. 56.

zawodu, nie trzeba specjalnie być inteligentnym. U nas w Polsce to zawsze było inaczej, to był inny świat – być kapitanem statku to znaczyło zaznać wolności, zobaczyć, co jest za wielką wodą, czy rzeczywiście te palmy są, a murzyni są czarni. To oczywiście dawało u nas status materialny (…). A przy tym praca marynarza była postrzegana jako uczciwa. (ADAM)

To, co będę robić w życiu, o tym zdecydowałam w ostatniej chwili. Miałam cztery wypełnione formularze. (…) Najważniejsze było to, żebym nigdy nie miała już nic wspólnego z matematyką, 15 godzin matematyki w czwartej klasie [w tygodniu] skutecznie już mi wystarczyło. Myślałam o pedagogice, resocjalizacji, polonistyce i prawie. Złożyłam na resocjalizację, ale przeniosłam w ostatniej chwili na prawo. Ten wydział pedagogiczny był bardzo ponury i były prawie same dziewczyny. I skończyłam prawo. (ANETA)

Chciałem pójść na takie studia, które sobie wymyśliłem, na Akademii Ekonomicznej. Ekonomika i organizacja turystyki. I to mi się udało. Ja chciałem po tych studiach jeździć po świecie. (ARTUR)

W pewnej sprzeczności z wypowiedziami, w których stwierdzono, iż wybór kierunku studiów nastąpił w ostatniej chwili, pozostaje poniższa wypowiedź:

Każdy był skoncentrowany na sobie i na realizacji własnych celów. (…) To, co dla mnie było szokujące, to to, że w pierwszej klasie już wszyscy wiedzieli, co będą robić, kim będą, na jakie studia pójdą. I tak też się stało w większości przypadków. Bo moi rodzice nie skończyli studiów, bo dla mnie to był duży prestiż, duży skok (…). Byliśmy inni niż uczniowie z innych szkół, bo mieliśmy inne priorytety, plany związane z nauką były na pierwszym miejscu. Wyróżniało ich to, że ludzie wiedzieli, co będą robić. Aspiracje już były ukształtowane. Jak ktoś powiedział, że będzie kapitanem statku, to tak się później stało. Jak inny kolega chciał iść na fizykę, to jest fizykiem (…). To, co wyróżniało tych ludzi, to dystans wobec świata i samych siebie, poczucie humoru nawet w sytuacjach trudnych. (AGATA)

W podsumowaniu mogę stwierdzić, że nauka w elitarnej szkole średniej bardzo dobrze przygotowywała obie grupy do podejmowania (niekiedy wielowariantowych) decyzji dotyczących przyszłej kariery edukacyjnej i zawodowej. Można tutaj nawiązać, podążając za rozważaniami A. Cybal-Michalskiej, do poglądów D.E Supera, który pisze o etapie poszukiwań przez adolescentów rozwiązań dotyczących kariery. Badacz stwierdza, iż oznacza to podjęcie problemów „krystalizacji (proces poznawczy, który polega na zrozumieniu swoich zainteresowań, umiejętności, wartości oraz na podążaniu za celami kariery, które są zgodne z tym rozumieniem), specyfikacji (dokonywanie eksperymentalnych i konkretnych wyborów dotyczących kariery) oraz implementacji (podjęcie kroków, które mają na celu urzeczywistnienie wyborów kariery)”[1377].

[1377] Podaję za: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka*…., dz. cyt., s. 170.

Dodam także ponownie, że niezależnie od różniących obie grupy planów na przyszłość czy retrospektywnej analizy przeszłości, wśród uczniów, jak i absolwentów występuje silne poczucie kontroli nad własnym życiem, płynące z przekonania, że ich własne działania mogą przynieść oczekiwane rezultaty[1378]. Co ciekawe, pozostaje ono w przypadku uczniów w sprzeczności z wynikami badań wskazującymi, iż w okresie adolescencji „fizjologiczne i psychospołeczne zmiany mogą zagrażać poczuciu kontroli"[1379]. Nie można oczywiście absolutyzować tego czynnika, jednak bez wątpienia uczęszczanie do elitarnej szkoły średniej może być ważnym czynnikiem wzmacniającym poczucie własnej wartości, poczucie kontroli nad własnym życiem oraz gotowość do planowania przyszłości.

[1378] Na temat poczucia kontroli por. M.E. Lachman, O.L. Burack, *Planning and control process across a life span. An Overwiev,* [w:] *Planning and Control Processes Across the Life Span*, "International Journal of Behavioral Development". Special Issue, M.E. Lachman (ed.), Hove 1993, s. 132.

[1379] Tamże, s. 133.

4 Dynamika funkcji kształcącej w elitarnych liceach: między „testokracją" a ideałem człowieka wszechstronnie wykształconego

4.1. Rekonstrukcje procesu kształcenia w elitarnych liceach

W ostatnim okresie punkt ciężkości w zakresie kryteriów oceny szkół średnich zmienił się. Przesunął się zdecydowanie w kierunku wymiernych rezultatów związanych z wynikami testów i egzaminów. To one decydują o pozycji szkoły i ocenie pracy jej dyrektora oraz nauczycieli. Wychowawcza funkcja szkoły ustępuje w sposób zdecydowany funkcji kształcącej, a ta z kolei redukowana jest do przygotowywania do nich. W konsekwencji coraz trudniej jest, niezależnie od intencji nauczycieli, urzeczywistniać w codziennej praktyce edukacyjnej takie tradycyjne ideały wychowawcze, które łączą się z kategoriami mądrości życiowej, krytycznego myślenia czy świadomego obywatelstwa. Nie wydaje się, aby ich urzeczywistnianie było podstawowym celem codziennej praktyki edukacyjnej. W wypowiedziach części uczniów zdecydowanie eksponowana jest – występująca w ich szkołach – silna presja na wyniki testów i różnego typu olimpiad. To one bowiem zapewniają szkole wysokie miejsca w rankingach. Orientacja na rozwiązywanie testów maturalnych oraz sukcesy w olimpiadach przedmiotowych przyczynia się do osłabienia roli idei kształcenia ogólnokształcącego, które tradycyjnie stanowiło podstawę funkcjonowania polskiego liceum.

Uczniowie mają świadomość dostosowywania procesu nauczania do wymogów testów maturalnych. Często również zdają sobie sprawę, iż głównym celem kształcenia jest przygotowanie ich do doskonałego rozwiązywania testów. Wiedzą o ograniczeniach zadań testowych oraz przypadkach ich błędnej konstrukcji, są świadomi braku logiki w formułowaniu pytań, a nawet istnienia błędnych odpowiedzi czy, wreszcie, nieuwzględniania wszystkich możliwych rozwiązań. Wszystko to powoduje, że przynajmniej do pewnego stopnia stają się oni krytykami systemu testowego, którego kulminacyjnym punktem jest egzamin maturalny (dawno utracił on, jak się wydaje, status egzaminu dojrzałości). Z drugiej strony orientacja na

osiągnięcie sukcesu powoduje, że uczniowie wchodzą bez żadnych problemów w rolę konformistycznych uczestników systemu. Tak więc „rozwijają oni świadomość samych siebie jako członków klasy społecznej, która może i powinna działać w swoim własnym interesie”[1380]. Ujawnia się to w wielu ich wypowiedziach (pamiętajmy, że sformułowali je uczniowie pierwszej klasy liceum, którzy do matury przystępować będą dopiero za dwa lata).

> Cały czas jest nacisk na to, że tak będzie na maturze i tak mamy się uczyć. U nas sprawdziany wyglądają tak, że dostajemy cztery kartki zadań z matur. (MARIA)

> Nasza wychowawczyni jest biologiem i oczekuje, że każdy z nas będzie chciał zdobyć tytuł laureata olimpiady biologicznej. Ja czuję się z tym źle, bo mnie biologia w ogóle nie interesuje. Ale jest tu parcie na sukces. Nauczyciele oczekują, że skoro tu przyszliście, to walczcie. Czasami to jest OK. Ale na dłuższą metę nie. Jeśli ktoś przyszedł tutaj i chce przeżyć to liceum jak normalne liceum, to go może to czasami bardzo denerwować. Nauczyciele nie dają swobody, chcą koniecznie zmusić, że w czymkolwiek, ale musi wystartować. Mamy dużo olimpijczyków, odsetek procentowy osób jest porównywalny na przykład do Staszica w Warszawie, ale liczba osób jest mniejsza. My rywalizujemy z piątką w Krakowie. (KAROL)

Ten sam uczeń dodaje:

> Rozmawialiśmy między sobą czasami, czy warto to robić, czy czasami nie płacimy za to zbyt dużej ceny. Mamy czasami takie melancholijne dni, kiedy myśli się, że ma się już wszystkiego dosyć i chciałoby się spokojnie przejść przez liceum. Ale to są tylko okresy. Włącza się w końcu ta ambicja u człowieka, że już chce na siłę coś zrobić i pokazać się. Wtedy mijają te smutki. Do testów maturalnych (szkoła nas przygotuje – uzup. A.G.-M.) na pewno. Często się tak zdarza na różnych przedmiotach, że wypełniamy testy, i coś czasami może się nie zgadzać, ale mamy tę wiedzę, że tak jest w kluczu na maturze i tak mamy robić. Przygotowują nas do tych testów. Mamy komunikaty od nauczycieli, że nie ma co wnikać w pewne zagadnienia, bo trzeba to robić tak, żeby być dobrze ocenionym na maturze. (KAROL)

> W czasie dyskusji, które toczymy na lekcji, nauczyciele są otwarci na różne nasze punkty widzenia, podejmują z nami dyskusję. Ale jeśli chodzi o przygotowanie się do egzaminów, to jest wstrzelanie się w jedną interpretację, to jest najtrudniejsze, takie jest oczekiwanie, że musimy zgadzać się z tym, co egzaminator proponuje, żeby dobrze zdać egzamin. (KAMIL)

> Nie mam wątpliwości co do tego [że szkoła przygotuje mnie dobrze do matur]. Od rozpoczęcia roku w pierwszej klasie ciągle słyszymy o maturze. My już robimy maturę podstawową, a od drugiej klasy będziemy robić rozszerzoną już. Cały czas robimy interpretacje. (…) To jest kwestią wyćwiczenia. Czytanie ze zrozumieniem teraz ćwi-

---

[1380] Por. J. Anyon, *Social class, school knowledge, and the hidden curriculum: Retheorizing reproduction* [w:] L. Weis, C. McCarthy, G. Dimitriadis (eds), *Ideology, curriculum, and the New Sociology of Education*, New York 2006, s. 41.

czymy. Relacje między akapitami. To samo z historią, na klasówkach mamy tylko zadania maturalne. Wciąż ćwiczymy zdawanie matury. (KLAUDIA)

Mamy bardzo dużo próbnych testów. Mamy ciągle powtórki, dodatkowe kółka, na przykład podczas ferii były dodatkowe lekcje z matematyki dla tych, którzy mają wybrać rozszerzenie. (KONSTANCJA)

Bardzo często robimy zadania maturalne. Niekiedy nasze sprawdziany składają się tylko z testów maturalnych. Z niektórych przedmiotów będziemy w drugiej klasie pisali regularnie próbne matury. (KLAUDIA)

W krytyczny sposób podejmuje ten problem Kinga na przykładzie jednego z przedmiotów:

Na przykład na angielskim nie podoba mi się to, że jesteśmy przygotowywani za bardzo pod maturę, bo nie oszukujmy się, język jest mi bardziej potrzebny, żeby się nim posługiwać, a nie żeby zdać tę maturę, bo jeśli będę się nim posługiwać, to ja tę maturę zdam. Ciągłe stukanie zadań maturalnych zamiast praktycznej strony czy dyskusji też nie jest dobre. Trochę za bardzo to wszystko jest pod maturę. (…) Skupienie się na testach to oczywiście spowoduje, że się napisze dobrze maturę, ale na ile to będzie wyuczone, a na ile to będzie rzetelna wiedza, to już jest inna sprawa. (KINGA)

Pisano już wyżej, że polskie licea tracą swój dawny ogólnokształcący charakter, a kształcenie uczniów przybiera postać fragmentaryczną, choć może bardziej adekwatne byłoby użycie pojęcia „wyspecjalizowaną" (z opisaną w innym miejscu, występującą w wielu polskich elitarnych liceach, orientacją na rozwijanie kompetencji matematycznych). Zgodnie z pragmatyką funkcjonowania współczesnych szkół, zarówno większość nauczycieli, jak i uczniów koncentruje swoje wysiłki na przedmiotach, które uczeń będzie zdawał na maturze lub które związane są z olimpiadami. Taka strategia – jak już pisano – zdecydowanie sprzyja zajmowaniu przez szkołę najwyższych pozycji w rankingach (która w większości przypadków decyduje o wyborze przez uczniów określonego liceum). Większość biorących udział w badaniach uczniów popiera tak rozumianą „specjalizację" nauczania. Tylko niektórzy wyrażają przekonanie, że zdobycie ogólnego wykształcenia jest konieczne. Większość pragnie być znakomitymi specjalistami w wąskiej dziedzinie (przypominają oni w znacznie większym stopniu uczniów elitarnych szkół francuskich niż brytyjskich). Wydaje się, że model człowieka wykształconego, tak jak go rozumiano w przeszłości, odszedł… do przeszłości… Tego typu podejście wpisuje się zresztą w wyniki badań francuskich, które pokazują, iż wywodzący się z klas wyższych i średnich rodzice nie preferują już dla swoich dzieci „tradycyjnej edukacji, opartej na

humanistycznym (…) nauczaniu, (…) [lecz edukację]o charakterze instrumentalnym, zorientowaną na konkretne dziedziny i kompetencje”[1381].

> Mamy bardzo dobrego nauczyciela z fizyki, który nas przygotuje do matury. Głównie koncentrujemy się na zadaniach, które będą potrzebne na maturze. A słyszałem, że na przykład inny nauczyciel całą lekcję opowiada o jakiejś tam teorii, co dla mnie niekoniecznie jest potrzebne (…). W innych szkołach nauczyciele niepotrzebnie cisną uczniów z przedmiotów, które są nieistotne, takie jak wiedza o społeczeństwie czy edukacja dla bezpieczeństwa. (KACPER)

> Ja nie chcę się rozwijać we wszystkich kierunkach, bo najbardziej interesuję się chemią. [Jak] [p]rzyszłam, to miałam takie oczekiwania, że będę mogła chodzić na wykłady do UMK, bo to bardzo rozwija, i że przygotuję się do olimpiady. Chodziłam teraz na wykłady z chemii organicznej. Mamy też kółka specjalnie przygotowujące do olimpiady. (KONSTANCJA)

> Na pewno [oczekuję od tej szkoły] rozwoju w zakresie przedmiotów, które mnie interesują. Wsparcia dodatkowego, uczestnictwa w wykładach i dodatkowych formach. Pomocy nauczycieli w nietypowy sposób, nie tylko koła przedmiotowe, ale różnego rodzaju wyjścia promujące wiedzę, na przykład udział w wykładach na uniwersytetach. (KAMIL)

Ten sam uczeń stwierdza jednak, iż w jego szkole – w przeciwieństwie do innych placówek– wiedza ogólna jest ceniona:

> Na pewno nauczyciele starają się, żebyśmy zdobyli jak największą wiedzę. Nawet z przedmiotów, które nie są kierunkowe. W innych szkołach to bywa tak, że nauczyciele odpuszczają, na przykład w jednej ze szkół w klasie biologiczno-chemicznej wiem, że nie zwraca się uwagi na inne przedmioty. U nas jednak jest przekonanie, że wiedza choćby o kulturze powinna być ugruntowana, nawet jeśli w podstawowym stopniu, ale ona jest potrzebna w życiu. (KAMIL)

Na istotność kształcenia ogólnego wskazuje również Klaudia:

> Oczekuję, że zdam maturę na tyle dobrze, żeby dostać się na wymarzone studia, to jest moje największe oczekiwanie. A mniejsze to takie, że po ukończeniu tej szkoły będę miała wiedzę nie tylko z tych przedmiotów rozszerzonych, ale też z zakresu przedmiotów pozostałych, że nie będę tylko w jednym kierunku wykształcona, ale tak ogólnie. (KLAUDIA)

Ogólnie można stwierdzić, że tak jak działanie szkoły – koncentrujące się na mierzalnych rezultatach – wpisuje się w logikę założeń ministerialnych, tak dążenia poszczególnych uczniów, działających zresztą w swoim własnym interesie, wpisują się w priorytety i założenia przyjmowane przez szkołę. Mierzalne wyniki jego osiągnięć stanowią podstawę oceny i przyczyniają

[1381] A. van Zanten, *New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies*, „European Educational Research Journal“ 2005, Vol. 4, No. 3, s. 157.

się (jeśli są bardzo dobre) do polepszenia wyników całej szkoły. Odwołując się do rozważań Zbyszka Melosika, można raz jeszcze stwierdzić, że „konsekwencją tego jest zmiana aspiracji i ambicji uczniów, nauczycieli i władz szkolnych na różnym poziomie – z kształtowania/kształcenia mądrych i krytycznych uczniów na rzecz przygotowania «rozwiązywaczy» testów. I w tym wypadku władza ministerialna wyznacza kryteria i standardy, dokonując nieskończonej liczby klasyfikacji i wartościujących porównań”[1382].

Czy więc elitarne polskie szkoły zamieniły się w fabryczki znakomitych „rozwiązywaczy testów”, rezygnując z dawnych ideałów wychowawczych? Jak zostanie to wykazane poniżej, taka teza nie jest uprawniona, jednakże bez wątpienia faktem jest, że kształtowanie absolwenta liceum na wzór posiadającego wiedzę z wielu dziedzin erudyty – powtórzę raz jeszcze – nie stanowi już priorytetu. Model ten zastąpiony został, stwierdzę ponownie, wzorcem wyspecjalizowanego pragmatyka, wpisującego się w logikę systemu, którego celem jest zaprogramowanie uczniów na sukces. Uczniowie są przy tym w pełni świadomi, że to właśnie wyniki matur stanowią krytyczny punkt ich edukacyjnej kariery i definiują ich przyszłe szanse w tym zakresie. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi, które nawiązują do cytatów z pierwszej części tego fragmentu:

> Przyszedłem tutaj, ponieważ jestem przekonany, że po tej szkole osiągnę lepsze wyniki matur i przez to łatwiej dostanę się na wybrane studia. Mam taką nadzieję, a patrząc po wynikach tej szkoły, to tak na pewno będzie. Z tego co widzę, to klasy druga i trzecia są tu przeznaczone na testy maturalne, na matury próbne. A patrzyłem, że te testy są bardzo proste. (KACPER)

> Zdawalność matury jest stuprocentowa, a dostawalność na studia po tym liceum? Myślę, że nie ma z tym żadnych problemów. (KRZYSZTOF)

> Jest taka legenda w Krakowie, że są trzy najlepsze szkoły w Krakowie, jedynka, dwójka, piątka. To widać po wynikach matur. Wysoki poziom nauczania, dla mnie takim głównym kryterium elitarności tej szkoły jest wysoka zdawalność matur i to, że uczniowie z tej szkoły dostają się na wymarzone studia. Przeglądałam jakiś czasu temu listy osób przyjętych na medycynę, bo właśnie medycyną głównie się interesuję, no to było tam bardzo, bardzo dużo uczniów z piątki. (KLAUDIA)

> Wiem od kolegów z trzeciej klasy, że jest nastawienie na maturę. Jeśli jakaś szkoła może mnie najlepiej przygotować do matury i pozwolić mi na dostanie się na studia, to na pewno to jest ta szkoła. (KONSTANCJA)

> Od szkoły oczekuję tego, żebym mógł jej całkowicie zaufać, że to, czego mnie uczy, to wystarczy, że nie będę musiał się skupiać czy uczy mnie dobrych rzeczy, ale podążać tokiem nauczania wskazanym przez nauczycieli piątki. Bo ten tok nauczania będzie

[1382] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 396.

prawidłowy, optymalny, żeby się nie przejmować, że będę musiał coś uzupełniać na studiach. (KLAUDIUSZ)

Nieco odmienna, pozostająca w pewnym kontraście z powyższymi wypowiedziami jest opinia Katarzyny, która eksponuje bardziej tradycyjny cel kształcenia:

Tutaj wszyscy chcą się uczyć, ale nie ze względu na pasek na świadectwie i oceny, ale ze względu na wiedzę, którą każdy chce posiadać, bo wiedza to jest coś, czego nam nikt nigdy nie odbierze. Sami jesteśmy tą wiedzą mocni. Tu nie ma ludzi, którzy odpuszczają, to nie zatruwa tu atmosfery pracy, każdy wie, po co tu przyszedł. Każdy uczeń idzie tu swoją ścieżką przedmiotową, i ma grono osób, które go wspiera, bo każdy ma cel. Nie ma tu ludzi pobieżnie się uczących. Tutaj jest rywalizacja, ale taka szlachetna jednak. Tu nie chodzi tylko o wyższą średnią. (KATARZYNA)

Najogólniej mówiąc, można stwierdzić, że zarówno praktyka edukacyjna w elitarnych polskich liceach, jak i w dużej mierze świadomość uczniów została – poprzez różnorodne zmieniające rzeczywistość akty prawne – umieszczona w liberalnej logice testów. Wypowiedzi uczniów potwierdzają tezę, że funkcjonowanie współczesnej szkoły zdominowała „kultura testowania"[1383]. Można w tym miejscu wykorzystać fragment rozważań Zbyszka Melosika, który odnosząc się do kontekstu analizy problemów jurydyzacji życia społecznego i odwołując się do poglądów J.M. Balkina, przeprowadził następujące rozumowanie: „Prawo wytwarza strukturę, która istnieje na zewnątrz człowieka w swoim ujęciu makrospołecznym, a jednocześnie staje się integralną częścią jego tożsamości (na poziomie mikrospołecznym). Wydaje się więc, że mamy tutaj do czynienia z «podwójną pajęczyną», która wyznacza zarówno możliwe działania społeczne człowieka, jak i trajektorie rozwoju jego tożsamości"[1384]. „W każdym z tych przypadków – pisze dalej ten sam autor – mimo kontrowersji, akt prawny został wprowadzony w sposób strukturalny , inwazyjnie, a jedyną możliwą reakcją społeczną było dostosowanie się (z czasem nowe rozwiązania uległy naturalizacji – stały się częścią zdrowego rozsądku ludzi i ich akceptacja odbywa się zgodnie z zasadą «tak po prostu jest»"[1385].

Wspomniane zdominowanie rzeczywistości szkolnej oraz świadomości (i szerzej – biografii) uczniów wspomnianą logiką testów nie może pozostać bez konsekwencji. Warto odwołać się w tym miejscu do pewnych wątków przeprowadzanej przez teoretyków i badaczy edukacji krytyki współcze-

[1383] M.S. Moses, M.J. Nanna, *The Testing Culture*…, dz. cyt., s. 55.
[1384] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 365.
[1385] Tamże, s. 366.

snej, wszechogarniającej szkołę „testologii". I tak w nurcie krytyki wzrastającego znaczenia testów eksponuje się ich redukcjonistyczny charakter. Richard P. Phelps stwierdza wymownie: „akademickie osiągnięcia są [przecież – A.G.-M.] tylko jednym z wielu i to zdecydowanie nie najbardziej znaczącym celem, które [nauczyciele] realizują w trakcie edukacji"[1386], a podporządkowanie rzeczywistości szkolnej testom powoduje, że inne cele są w coraz większym stopniu zaniedbywane. Na aspekt redukcjonizmu testów wskazują w swojej krytycznej książce Philip Harris, Bruce M. Smith i Joan Harris. Autorzy ci podkreślają, że testy w żaden sposób nie są w stanie zmierzyć takich „jakości" inherentnie związanych z procesem kształcenia, jak: kreatywność, krytyczne myślenie, ciekawość, poczucie odpowiedzialności, entuzjazm, empatia, przywództwo, wewnętrzne zintegrowanie i jeszcze wielu innych[1387] (a jeżeli tego nie mierzą, to nauczyciele nie orientują się na rozwijanie tych cech). Można więc stwierdzić, powtarzając za Michele S. Moses i Michaelem J. Nanną, że wyniki testów dostarczają uproszczonego obrazu stanu procesu nauczania i uczenia się[1388]. Orientacja na testy prowadzi więc do wykształcenia, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli, postawy „powierzchownego zaangażowania"[1389]. Okazuje się także, że ma to też swoje inne konsekwencje: zorientowani na przygotowanie swoich uczniów do rozwiązywania testów nauczyciele obniżają wobec nich wymagania w innych obszarach kształcenia – tych, które nie są testowane, takich jak na przykład muzyka czy plastyka[1390]. Powszechne wykorzystywanie standardyzowanych testów prowadzi do rezygnacji przez nauczycieli z metod nauczania zorientowanych na rozwój ucznia na rzecz metod zorientowanych na przekazywanie formalnej wiedzy i kompetencji w zakresie rozwiązywania testów. W konsekwencji z czasem nauczyciel pozbywa się tych własnych kompetencji pedagogicznych i nauczycielskich, których nabył w trakcie swojej własnej edukacji, bowiem nie są mu one potrzebne[1391].

Podobny sposób myślenia prezentuje Elana Shohamy, która wyróżnia szereg destruktywnych kontekstów oddziaływania testów na rzeczywistość

[1386] R.P. Phelps, *Kill the Messenger*, *The War on Standardized Testing*. New Jersey 2009, s. 21.

[1387] P. Harris, B.M. Smith, J.J. Harris, *The Myths of Standarized Tests. Why They Don't Tell You What You Think They Do*, Lanham – Boudler – New York – Toronto – Plymouth 2011, s. 35.

[1388] M.S. Moses, M.J. Nanna, *The Testing Culture*…, dz. cyt., s. 63.

[1389] P. Harris, B. M. Smith, J.J. Harris, *The Myths of Standarized Tests*…, dz. cyt., s. 35.

[1390] R.P. Phelps, *Kill the Messenger*…, dz. cyt., s. 291.

[1391] Tamże, s. 289; por. także Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 349–350.

szkolną. I tak jej zdaniem fakt, iż testy przekształciły się ze środków w cele, sam w sobie powoduje „zawężenie" procesu kształcenia i nadanie mu instrumentalnego charakteru, przy czym język nauczania (stanowiący integralną część metodologii nauczania) staje się tożsamy z „językiem [rozwiązywania – A.G.-M.] testu". Nauczyciele stosują redukcjonistyczne podejście do programu szkolnego, realizując przede wszystkim te jego części, które mogą potencjalnie podlegać testowaniu, przy czym w sposób szczególny minimalizuje się rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie formułowania dłuższych wypowiedzi pisemnych[1392]. Tak więc treść programu szkolnego i sposoby nauczania są „przetwarzane w kategorie typowe dla testów" [1393]. Z kolei u uczniów orientacja na testy prowadzi do rozwijania metod myślenia ukierunkowanych na „szybkie dopasowanie" oraz na poszukiwanie „natychmiastowych rozwiązań, które pomijają skomplikowaną istotę przedmiotu wiedzy"[1394].

Elana Shohamy, wykorzystująca koncepcję M. Foucaulta, twierdzi także, że powszechne posługiwanie się testami stanowi formę praktykowania normalizującej władzy nad tożsamością uczniów, przy czym „testy składają się z rytuałów i ceremonii, wraz z narzucaniem [szczególnej wersji – A.G.-M.] prawdy, a wszystko to w imię obiektywności"[1395]. Autorka ta twierdzi, za George'em Madausem, że „testy stanowią skonstruowane w sposób naukowy narzędzie, które (…) było wykorzystywane jako mechanizm kontroli i władzy, głęboko zakorzeniony zarówno w sferze edukacji, jak i rządu oraz biznesu"[1396]. Z kolei E. Shohamy rekonstruująca poglądy F. Allana Hansona pisze, że „testy stały się instytucjami społecznymi, które działają w swoim własnym imieniu, [a ich] istnienie uznawane jest za całkowicie naturalne"[1397]. Zdaniem tej samej autorki testy stanowią jedną z metod „utrzymywania porządku społecznego" i „symbolicznej dominacji", potwierdzając istniejące podziały klasowe [1398]. Politycy oświatowi postrzegają testy w kategoriach „magicznych" – mają one niemal automatycznie zwiększyć jakość kształcenia i przynieść edukacji doskonałość [1399].

Szczególne znacznie mają, jak to ujmują Robert Kirkpatrick i Yuebing Zang, takie testy, które odnoszą się do „wielkiej stawki", bowiem determi-

---

[1392] E. Shohamy, *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, Harlow 2001, s. 110–111.
[1393] Tamże, s. 112.
[1394] Tamże.
[1395] Tamże, s. 17.
[1396] Por. tamże, s. 18.
[1397] Tamże.
[1398] Tamże, s. 118, 120.
[1399] Tamże, s. 126.

nują losy uczniów, niekiedy wręcz w kontekście całożyciowym. Decydują one bowiem o dalszych szansach edukacyjnych uczniów, przy czym ich skutki mogą być natychmiastowe lub opóźnione (ten drugi przypadek odnosi się np. do ich wpływu na umieszczanie poszczególnych uczniów na różnych „ścieżkach kształcenia", prowadzących do odmiennych karier edukacyjnych)[1400]. Testy, opierając się na zasadzie hipermierzalności rezultatów, prowadzą do uniformizacji i standaryzacji zarówno uczniów, jak i procesu kształcenia[1401]. Przyczyniają się też bez wątpienia do pogłębienia atmosfery rywalizacji wśród uczniów, a także wzmagają indywidualizm i redukują gotowość do współpracy oraz pracy zespołowej.

Inny kontekst krytyki testów wiąże się z ich rolą w pogłębianiu nierówności społecznych. Zdaniem wielu krytyków redukują one ideę równości w edukacji do jej formalnych aspektów[1402]. W praktyce testy wpisują się znakomicie w liberalną ideologię merytokracji, która eksponując rolę jednostki i jej indywidualnych osiągnięć, ukrywa istniejące w społeczeństwie strukturalne nierówności. Przy tym, „słabe wyniki osiągane w standaryzowanych testach przez osoby wywodzące się z klasy robotniczej, o innym niż biały kolorze skóry lub przez przedstawicieli pewnych grup emigrantów są w sposób bezpośredni (…) łączone z niepowodzeniem konkretnych jednostek" [1403] (a nie z nieuprzywilejowaniem grupy społecznej do której należą). Dzieje się tak tym bardziej, że statystyczna logika standaryzowanych testów z góry zakłada porażkę części uczniów[1404] (co wpływa nie tylko na poczucie własnej wartości tychże – badania wykazują, że rola testów jest w znaczący sposób absolutyzowana; jak ujmuje to S.R. Anderson: „wielu rodziców utożsamia wyniki testów swoich dzieci (…) z sukcesem rodziny"[1405]).

Trzeba dodać, że wyniki testów na przykład poziomie amerykańskiej szkoły średniej są silnie skorelowane z pochodzeniem społecznym uczniów[1406]. Niektórzy amerykańscy krytycy testów twierdzą, że „mierzą [one] jedynie status społeczno-ekonomiczny rodzin, z których wywodzą się

[1400] R. Kirkpatrick, Y. Zang, *The Negative Influences of Exam-Oriented Education on Chinese High School Students: Backwash from Clasroom to Child*, "Language Testing in Asia" 2011, Vol. 1, Issue 3, s. 37.

[1401] Tamże, s. 37.

[1402] Por. dyskusję w: M.S. Moses, M.J. Nanna, *The Testing Culture*…, dz. cyt., s. 65–67.

[1403] W. Au, *Hiding behind high-stakes*…, dz. cyt., s. 13.

[1404] R. Kirkpatrick, Y. Zang, *The Negative Influences*…, dz. cyt., s. 14.

[1405] Podaję za: M. S. Moses, M. J. Nanna, *The Testing Culture*…, dz. cyt., s. 63.

[1406] R. Zwick, *The Role of Admissions Test Scores, Socioeconomic Status, and High School Grades in Predicting College Achievement*, „Pensamiento Educativo. Revista de Investicgatcion Educational Latinoamericana" 2010, Vol. 49, No. 2, s. 25.

uczniowie”[1407]. Konstrukcja testów nie do końca odpowiada przy tym logice realizowanego programu szkolnego, lecz w dużej mierze odzwierciedla logikę myślenia osób pochodzących z wyższych klas społecznych[1408].

Powracając do analizy wyników moich badań, pragnę stwierdzić, że w wypowiedziach absolwentów odnoszących się do problemu, który jest przedmiotem moich zainteresowań w tej części, akcenty rozłożone były zupełnie inaczej niż w wypowiedziach badanych uczniów, co związane jest z odmiennym postrzeganiem kształcenia na poziomie licealnym w okresie, kiedy byli oni uczniami, w porównaniu z sytuacją, która ma miejsce obecnie. Zdecydowanie podkreślają oni ogólnokształcącą funkcję edukacji licealnej.

Znakomitą egzemplifikacją takiego podejścia jest wypowiedź Anny, odwołująca się do jej własnych doświadczeń szkolnych:

> Szkoła elitarna powinna oferować bardzo szeroką wiedzę z różnych dziedzin na możliwie wysokim poziomie, na poziomie, który jest regulowany nie możliwościami percepcyjnymi ucznia, tylko wyznaczającymi pewien standard (...). Metody dydaktyczne powinny być takie, żeby te możliwości w uczniach wyzwolić (...). Dzieci, jak chcą się czegoś nauczyć, to się mobilizują i to jest oszałamiające (...). One muszą dostać odpowiedni impuls, to ich wyniki potrafią być imponujące. (...) Elitarna szkoła powinna gwarantować możliwość dostępu do wiedzy, czyli informacji, która jest zinterpretowana, sfalsyfikowana, którą młody człowiek zdobywa krytycznie, on nabywa wtedy umiejętności krytycznego myślenia, rozumowania. (ANNA)

Można tutaj wyciągnąć wniosek, że integralną częścią kształcąco-wychowawczej funkcji liceum przed dekadami, było rozwijanie kompetencji kulturowych i wrażliwości społecznej. Zajęcia szkolne, zorientowane w dużej mierze na zdobycie konkretnej wiedzy, uzupełniane były przez ogólnorozwojowe zajęcia pozaprogramowe, które stanowiły integralny element kreowania tożsamości uczniów. Pozostaje to w pewnej sprzeczności z sytuacją obecnie panującą w szkołach, kiedy to – również i w przypadku wielu zajęć pozalekcyjnych – głównym celem jest zwiększenie kompetencji w zakresie rozwiązywania testów (co oczywiście nie oznacza, że w dzisiejszych liceach nie prowadzi się działalności kulturalnej, jednakże odgrywa ona – jak się wydaje – znacznie mniejszą rolę, w związku z odmiennymi priorytetami szkoły). Dobrą ilustracją są dla omawianego kontekstu poniższe wypowiedzi:

[1407] Tamże, s. 24.
[1408] Tamże, s. 25.

Bardzo dużo czasu poświęcaliśmy na mnóstwo zajęć pozaszkolnych, na przykład modą w naszej szkole było namiętne chodzenie do teatru czy filharmonii. To był taki szpan. Myśmy należeli do klubu 1212, to był taki klub teatralny, bo 1212 to liczba krzeseł w Teatrze Polskim. Tam kilka szkół uczęszczało (…). Młodzież tam regularnie chodziła, to należało do dobrego tonu. Mieliśmy takie lekkie poczucie wyższości, że my kulturalnie to jesteśmy trochę wyżej. Na drzwiach u prof. B. wisiał dekalog człowieka kulturalnego. Staraliśmy się tego dekalogu przestrzegać. Przyznać się, że nie było się w stanie przebrnąć przez *Ulissesa* Joyce'a to był dyshonor. (…) My szpanowałyśmy, chodząc po szkole. Pod jedną pachą miałam *Materializm i empiriokrytycyzm* Lenina, a pod drugą św. Augustyna (…). Ta moda na kulturę intelektualną istniała w szkole. (ANNA)

Czy na przykład wycieczki tematyczne. Na przykład u prof. B. wycieczki polonistyczne. Udział w takiej wycieczce był poprzedzony ostrą eliminacją i selekcją, bo byle kto nie mógł pojechać. Trzeba było masę prac napisać, wykazać się jakąś wiedzą. Jeździliśmy do Warszawy i chodziliśmy na 3–4 spektakle teatralne w ciągu jednego dnia. Potem trzeba było pisać z tego recenzję. Po nocach siedzieliśmy i pisaliśmy recenzje. Potem znowu na te spektakle. Także to było bardzo intensywne. Ale to był przywilej. To było naprawdę bardzo fajne. Była świadomość, że robi się coś wyjątkowego. (ANNA)

Absolwenci nie mają wątpliwości, że poziom edukacji w ich szkołach był bardzo wysoki, choć bez wątpienia kształcenie nie było zorientowane na rozwiązywanie testów. Wydaje się także, że podejście do zdobywania wiedzy było wówczas o wiele mniej instrumentalne i mniej pragmatyczne niż obecnie; w większym stopniu stanowiło natomiast cel sam w sobie. Jak zostanie to dalej wykazane, w przeszłości pojęcie poziomu kształcenia w danej szkole interpretowano w kategoriach rozwoju uczniów oraz zdobywania przez nich wiedzy ogólnej; obecnie nastąpiła jego rekonstrukcja: poziom kształcenia utożsamiany jest przede wszystkim z wynikami, jakie uczniowie uzyskują podczas testów i egzaminów. Z drugiej strony nie ulega też wątpliwości, że ówczesne szkoły przekazywały uczniom ogromną wiedzę, której posiadanie procentowało w następnych latach.

Dużo wszyscy się uczyli. Nie ma co ukrywać. Jednym przychodziło to łatwiej, drugim trudniej. Ja szłam do teatru w niedzielę i wracałam o 23, to i tak się uczyłam w nocy, bo miałam poczucie obowiązku. To, co łączyło uczniów w tej szkole, to chęć nauki. Choć w moich czasach ludzie tych karier swoich tak nie ustawiali, może poza tymi, co szli na medycynę. Wtedy wszyscy się uczyli, bo tak wypadało, wywiązać się z tego, co człowiek podjął. (ANETA)

Tak, zdecydowanie poziom był wysoki. Z historii to były straszne ilości wiedzy (…) i to wszystko trzeba było umieć. Ale też efekt [wysokiego poziomu] był taki, że na pierwszym roku polonistyki notatki z liceum absolutnie wystarczyły mi za skrypt, a nawet były lepsze od tego, co nam oferowano na studiach. (ANNA)

Miałem taką świadomość, że osoba słaba w tej szkole i tak będzie bardzo dobra na studiach. Taka jest tu zasada. Często uspakajam rodziców, że to, że tu [ich dzieci – przyp. A.G.-M.] mają trójki, a w gimnazjum mieli szóstki, ale i tak maturę zdają bez

problemu. A na studiach, pierwsze dwa lata na politechnice, większość tam idzie, to będzie leżakowanie, bo tu jest naprawdę zupełnie inny poziom. (ANDRZEJ)

Z całą pewnością oczekiwałam tego, że będę dobrze przygotowana do egzaminów na studia, bo to miałam mieć zagwarantowane. Ja dzisiaj chwytam się za głowę i nie mogę wyjść ze zdumienia, że teraz korepetycje są masowe. Dzisiaj jak ktoś chce iść na medycynę, to musi iść na korepetycje. Szkoła nie wystarcza. W moich czasach nie przyszło by mi to do głowy. Z mojej szkoły można było iść na studia bez korepetycji. (ANETA)

Był wysoki poziom lekcji prowadzonych, wiedza była podawana na wysokim poziomie, nie było to odbębniane. Ja chodziłam do klasy o profilu matematyczno-fizycznym, chociaż jestem z wykształcenia humanistką, i bardzo był wysoki poziom tych przedmiotów ścisłych. (ADRIANNA)

Zajęcia z fizyki – wprowadzono system studencki, ćwiczenia i wykłady były i trzeba było opanowywać materiał, który zdawało się zupełnie jak egzamin. (AGNIESZKA)

To był czas bardzo ciężkiej pracy, która procentowała przez kilkanaście lat. Ja właściwie do dzisiaj wykorzystuję wiedzę z liceum. Wymagania były wysokie do tego stopnia, że jak poszłam na studia to miałam wrażenie, że jestem na wczasach. Nie mogłam się odnaleźć, bo byłam przyzwyczajona do bardzo ciężkiej, systematycznej pracy. Ja doceniam tę ciężką harówę w liceum. Ja wyróżniałam się na tle innych, jak poszłam na studiach. (AGATA)

Ale tak naprawdę to ujawniło się na studiach, jaką ja szkołę skończyłam. Pierwszy szok przeżyłam podczas egzaminu na studia, gdy nam rozdali kartki, to zadania wydały mi się śmiesznie proste i banalne, a po sali pobiegł pomruk – nikt nie wiedział, co ma napisać. Pamiętam, że była jakaś definicja funkcji, a dla mnie to było jak Ojcze Nasz. Wtedy zrozumiałam, że jestem z innej bajki. I tak było przez dwa lata studiów. Ja studiowałam ogrodnictwo, to wtedy było elitarne. Głównie dziewczęta to studiowały, tam były przedmioty ścisłe, fizyka, chemia, architektura, to było dla innych nie do przejścia. A ja bazowałam głównie na wiedzy z liceum. Wtedy poczułam, że wiem więcej nie tylko na temat wiedzy, którą studiuję, ale też literatury, sztuki, geografii, bo jednak mieliśmy, mimo tej dyscypliny, horyzonty inne. (ARIELA)

Z wypowiedzi tej przebija również przekonanie o korzyściach płynących z ogólnokształcącego charakteru edukacji, którą Ariela uzyskała w elitarnym liceum.

Tym, co odróżnia badanych przeze mnie absolwentów i uczniów, jest eksponowanie roli szkoły w ich indywidualnym rozwoju. Kategoria „rozwoju" nabiera tutaj znaczenia szczególnego, co jest związane zarówno z relacjami międzyludzkimi panującymi w szkole, jak i jej ogólnokształcącym charakterem. Wszyscy absolwenci traktowali więc swoje szkoły jako środowisko wszechstronnego rozwoju osobowości, a nie tylko jako miejsce zdobywania wiedzy i kompetencji oraz przygotowania do nauki na wyższej uczelni.

Już po pierwszym semestrze nauki stwierdziłam, że ja się tu rozwijam. Uczyłam się i widziałam, że są tego efekty i udaje mi się w dalszym ciągu mieć przed sobą wyzwa-

nia. (…) Szkoła nie zniszczyła we mnie tego, co było wypracowane przez moją rodzinę: zaufania do drugiego człowieka, poczucia własnej wartości, nauczyła mnie cenić różnorodność u ludzi. (….) Ta szkoła pozwoliła mi zachować siebie. (…) Pewien bagaż doświadczeń, który przez cztery lata tu zdobyłam, bardzo mnie otworzył. (AGNIESZKA)

Postrzegałam liceum jako miejsce szerokiego rozwoju osobowości. (ALICJA)

Czułem się spełniony, bo mogłem się tu rozwijać (ANDRZEJ)

Na pewno rozwijała moje możliwości, byłam w stanie się sprawdzić. Szkoła rozwijała w tym kierunku, w którym trzeba było. (AGATA)

Popychała do ciekawości, do pogłębiania. Lubiłam się uczyć, iść do biblioteki, czytelni, to było bardzo popularne. (ANETA)

Były takie czasy, taki model wychowania, że uważano, że liceum to taki okres, w którym człowiek nad sobą pracuje bardzo intensywnie. Nie wyobrażam sobie, żebyśmy nic nie robili, czy pod presją, czy bez presji. (ALICJA)

Absolwenci uważają, iż zadaniem szkoły jest wspieranie ogólnego rozwoju uczniów oraz zdolności do samodzielnego i krytycznego oraz kreatywnego myślenia. Jednocześnie przy tym wyrażają opinię, że elitarne szkoły zadanie to realizowały. Nie ulega wątpliwości, że to współcześnie głębsza jest świadomość wpływu właśnie takiego sposobu myślenia na rozwijanie poczucia własnej wartości, kompetencji społecznych oraz kształtowanie gotowości do całożyciowego uczenia się[1409]. Okazuje się jednak, że to w przeszłości szkoła w większym stopniu niż dziś zorientowana była na realizację celów pedagogicznych związanych z tą sferą.

W przeciwieństwie do szkół, które wymagały schematycznego myślenia, ta wymagała krytycznego. Schemat mógł być co najwyżej punktem dojścia – albo od schematu wychodziliśmy, żeby go obalić. Pierwsza klasa to był szok, ponieważ od nas każdy wymagał spojrzenia z innej perspektywy, inaczej, szerzej. Ja się czułam tam jak studentka. Pozawalano nam się zbuntować, pozwalano nam mieć własne zdanie. To była szkoła bardzo niekonwencjonalna w sposobie myślenia. Dlatego ja potem byłam zdegustowana na studiach. (…) Można było mieć inne zdanie niż nauczyciel. Ja później miałam z tym problem na studiach, bo potrafiłam powiedzieć nie, potrafiłam odważnie wypowiedzieć swoje zdanie, postawić się, że coś jest niesprawiedliwe. Ja tego nie wyniosłam z domu. (AGATA)

Szkoła wspierała kreatywność. Tu zawsze można było się swobodnie wypowiadać i inicjować pewne rzeczy. (…) Nikt nas tutaj nie strofował, mogliśmy się rozwinąć w tych dziedzinach, w kreatywności, indywidualizmie, krytycznym myśleniu. Promowano tu indywidualizm. (…) Krytyczne myślenie zależało od nauczyciela. Jedni liczyli się ze zdaniem ucznia, rozmawiali: argument, kontrargumenty i tak dalej. Inni, niesteo-

[1409] B. Howell, *Some Student Teachers' Conceptions of Creativity in Secondary School English*, "English Language Teaching" 2008, Vol. 1, No. 2, s. 36.

ty, uważali, że tak ma być i nie inaczej. Nie byliśmy jednak zaszczuci. Można było pozwolić sobie na to, żeby powiedzieć to, co się myśli. (ANDRZEJ)

Szkoła kształciła kreatywność, były takie działania w ramach programu szkolnego, dzieci musiały przygotowywać uroczystości, zajęcia. Stopień kształcenia kreatywności był na dobrym poziomie. Żeby być kreatywnym, to trzeba mieć jakąś wiedzę. Trzeba mieć z czego tworzyć. Tak *ex nihilo* to się nie da być kreatywnym. (…) Można było mieć własne zdanie. Na języku polskim to był model krytycznego myślenia, rosyjski, historia. W tamtych czasach mieliśmy dość radyklane tezy czasem, a szkoła tego nie tępiła. Nie wiem, czy tego uczyła. Na pewno nas nie karała za krytyczne myślenie. (ADAM)

Raczej otwierano większe możliwości, a nie, że wymagano. Jeśli wymagano, to po to, aby stworzyć możliwości, zaoferować wiedzę, którą ta młodzież jest w stanie przyswoić (…). I ta oferta była wyśrubowana, ale młodzież sobie z nią z łatwością radziła. (ADAM)

W przypadku mojej polonistki to trzeba było myśleć samodzielnie (…). Napisz mi trzy proste prymitywne zdania, ale niech one będą twoje. (ANNA)

To jest taka duża rodzina. Porównując się do drugiej elitarnej szkoły w naszym mieście (…), to zawsze się mówiło tak: że w czternastce, jak nauczyciel przyszedł i powiedział, że trzeba się nauczyć kalendarza na pamięć (…), to mówili: na kiedy? A w trójce mówili: po co? I to jest ta różnica, to odróżnia tę szkołę od innych. Tu są ludzie, którzy myślą, a nie tylko wykonują polecenia. Oni mają prawo mieć swoje zdanie. Tak jest i tak było. (ANDRZEJ)

Można zarządzać elitarnością rozumianą jako poziom wiedzy i wymagań typu ilość olimpijczyków. (…) Ale taka szkoła nie daje możliwości rozwoju kompetencji społecznych i może niszczyć. Na szczęście do takiej szkoły nie chodziłem. (ARTUR)

Pojęcie indywidualizmu, a także i kreatywności, a nawet krytycznego myślenia pojawia się również w wypowiedziach uczniów, jednakże w większym stopniu łączone są one z rozwojem zainteresowań i kompetencji w konkretnej dziedzinie (czy przedmiocie) niż w kategoriach osobowościowych czy „ogólnorozwojowych". Wydaje się, że o ile w przypadku absolwentów kategoria rozwoju stanowiła niekiedy wręcz istotę kształcenia czy sens kształcenia, o tyle dla obecnych uczniów stanowi tło. Ponadto mamy tutaj do czynienia, jak już sygnalizowano, z rekonstrukcją kategorii rozwoju – obecnie dominuje „rozwój wyspecjalizowany".

Oczekiwałem szansy na rozwój indywidualny, że szkoła mi pomoże w rozwoju. Mnie nauczyciel od chemii bardzo wspiera. Szkoła zapewnia też dużo zajęć dodatkowych (…). Dużo łatwiej jest w tej szkole, wszystko jest dostępniejsze, łatwiejsze, na przykład mamy dostęp do biblioteki uniwersyteckiej bez żadnych opłat. Możemy chodzić na zajęcia uniwersyteckie, nawet jeśli kolidują z zajęciami – wtedy podpisuję zgodę, że będę zaliczał sprawdziany w innym terminie, i przez cały semestr mogę chodzić na uczelnię. (KAROL)

Wydaje mi się, że szkoła wspiera kreatywność, bo często na lekcjach nauczyciele zachęcają nas, żebyśmy na coś sami wpadli, sami coś zauważyli – to, czego nie można znaleźć w podręczniku. Wspiera indywidualizm. W klasie matematyczno-matematycznej mamy ucznia, który robi z nauczycielem indywidualny program, bo ten rozszerzony jest dla niego za prosty. (…) Mieliśmy spotkania z dyrektorem w cztery osoby – bo tylko cztery osoby były zainteresowane blokiem olimpijskim z historii. I tam było krytyczne myślenie. (KACPER)

Każdy ma w sobie trochę kreatywności, a tutaj się to rozwija. Na przykład podczas wystąpień przed klasą, prezentację, trzeba mieć pomysł. Nie tak dawno, bo kilka dni temu prezentowałam temat muzeum i nie mógł być to suchy wykład. To musiało być coś kreatywnego. Musiałyśmy odbiec od schematu, zdobyć się na kreatywność (…) Kiedyś mieliśmy zaprezentować na historii temat: patriotyzm dziś a patriotyzm jutro i mieliśmy zaprojektować plakaty i przedstawić je. I wtedy było widać, że każdy ma prawo do własnego zdania. (…) Każdy mógł zaprezentować swoje zdanie i to nie spotkało się z odmową racji. Docenione było to, że nie idzie się z tłumem, ale ma się własne zdanie. (KATARZYNA)

[Szkoła] Kreatywność wspiera. Myślę, że tendencja w nauczaniu jest taka, że promuje się pracę w grupach przez projekty edukacyjne, wspólne podejmowanie działań, co potem jest wykorzystywane w pracy (…) [Promuje się] krytyczne myślenie. (KAMIL)

Ta szkoła bardzo podkreśla indywidualizm, żeby nie wtapiać się w grupę. Jest nacisk, żeby myśleć samodzielnie, choć wymagana jest umiejętność pracy w grupach. Krytyczne myślenie przejawia się w podejściu do wielu spraw w sposób trzeźwy, rozsądny, niejednostronny. Trzeba widzieć wszystkie wady i zalety. Jest tu promowany złoty środek. Pożądane jest wyrażanie swojej opinii w kulturalny sposób. Nauczyciele nie tolerują pyskowania, braku kultury. Są też nauczyciele, którzy nie pozwalają na prezentację swojego zdania. Kreatywność jest rozwijana przez organizację zajęć kulturalnych. Mamy się wykazywać kreatywnością. (KONSTANCJA)

Nieco odmienne podejście do tych kwestii ma Karol:

Jest tu dużo osób, które boi się okazywać swoje zdanie na forum, ale nie wszyscy. Czasami to jest tak, że się powie, co się ma do powiedzenia, nauczyciel wysłucha i dalej robi swoje. Wielu uczniów tu uważa, że szkoła zabija kreatywność, ale myślę, że jak się odpowiednio do tego podchodzi i ma się swoją osobowość i opinię, to nie ulega się tym trendom i można nawet tę kreatywność własną rozwinąć. Myślę, że szkoła ma w zamyśle wspieranie kreatywności, ale czasami jej to różnie wychodzi. (KAROL)

Z kolei Kalina w swojej wypowiedzi zdaje się odwoływać do tradycyjnego, typowego dla przeszłości, bardziej ogólnego modelu kształcenia w liceum:

Szkoła nie wspiera indywidualizmu, brakuje tu traktowania ucznia jako indywidualnej jednostki, jak trafiasz do biol-chemu, to znaczy, że będziesz kiedyś lekarzem, nikogo nie obchodzi, że oprócz tego interesujesz się historią. Trochę brakuje mi tego, że uczeń nie może być wszechstronny w tej szkole, że kształtowany jest w jednym kierunku. To moim zdaniem zabija indywidualizm. (KALINA)

Nie ulega przy tym wątpliwości, że elitarnym liceom zależy na pozyskiwaniu uczniów utalentowanych, o czym świadczą opisywane już w tym

rozdziale procesy rekrutacji i selekcji doszkolnej. Czy jednak są one w stanie i chcą rozwijać te talenty i predyspozycje swoich uczniów, które nie są związane z programem nauczania konkretnych przedmiotów, a także są ponadprogramowe względem profilu kształcenia szkoły czy klasy? Czy w praktyce takie talenty uczniów, na przykład sportowe i muzyczne (niemalże każdy z uczniów, z którym rozmawiałam, przejawiał taki talent), są wykorzystywane tylko podczas uroczystości szkolnych? Wypowiedzi uczniów ujawniające ich poglądy na tę kwestię są ambiwalentne, jednak wielu z nich wyraża przekonanie, że szkoły zaniedbują rozwój sportowy, a także nie zawsze w wystarczającym stopniu dbają o rozwój uzdolnień muzycznych. Są jednak i tacy, którzy są zadowoleni ze wsparcia szkoły.

> Tak, na pewno [pomagają uczniom rozwijać talenty – uzup. A.G.-M.]. Tylko sportowe talenty trochę się marnują. Mamy halę, można zapisać się na siatkówkę, akrobatykę, ale dużego nacisku na sport nie ma. (KLAUDIUSZ)

> Tak, rozwija talenty. To może być talent do nauki, ale też talent społeczny. Pomaga się tu uczniom kształtować cechy społeczne, na przykład wykłady uczniów, trzeba umieć się zaprezentować przed innymi, to rozwija pewność siebie, to przyda się nam w życiu (…), ale też talenty sportowe: siatkówka czy koszykówka. Każdy musi sobie wybrać rodzaj talentu, a szkoła rozwija go na pewno. W naszej szkole był organizowany pokaz debaty oksfordzkiej. Uczniowie czuli, że dobrze im idzie argumentowanie, występowanie przed ludźmi. (KATARZYNA)

> Na pewno pozwala, choć to kwestia indywidualna. Nasza szkoła ma to do siebie, że sport jest w niej rzeczą kompletnie drugorzędną, że zajęcia z WF-u są nielubiane przez uczniów. Często naukowcy nie lubią sportowców i nie są sportowcami. Ja lubię i uprawiam sport, ale dla mnie, choć to zabiera czas, jest ważne, bo im więcej ma się obowiązków, to człowiek się lepiej organizuje. (KAROL)

> Mamy koncert talentów, i to już jest motywacja, żeby się tam pokazać, zabłysnąć. Mamy też dzień sportu, więc jeśli ktoś ma talent sportowy, to też może go zaprezentować. Są też różne kółka, koła, na przykład teatralne, żeglarskie. Był też chór, ale w tym roku się nie zebrała odpowiednia ilość osób. (KONSTANCJA)

> Myślę, że na pewno jeśli mój talent byłby z zakresu nauki, to szkoła by bardzo mi pomagała. Ale ja staram się rozwijać talenty muzyczne. Jest chór, mamy koncerty, ale nic poza tym. Organizowany był taki konkurs V-factor. Graliśmy, to było miłe wydarzenie. Przydałyby się lekcje, a my mamy tylko występy. Choć mamy jednego nauczyciela, który jest naszym muzycznym tatą. (KLAUDIA)

> Tak, jak już wspomniałam, mamy w szkole wiele tancerzy, wokalistów. U nas tworzy się wiele zespołów muzycznych. Szkoła jest otwarta na te talenty. U nas jest taka mała tradycja, z okazji gwiazdki robimy koncert. Mamy też chór i kółko teatralne, można to rozwijać, tylko trzeba znaleźć czas, bo jest sporo obowiązków i nauki. (KLEMENTYNA)

> Ja uznaję za mój talent coś związanego ze sportem i w tej dziedzinie nie mógłbym oczekiwać wsparcia ze strony szkoły. Jeżeli natomiast czyimś talentem jest jakaś dziedzina nauki: matematyka, fizyka, biologia, to wtedy na pewno tak. (KONRAD)

> Nie jest to szkoła artystyczna, ale jeśli chodzi o przedmioty w szkole, to są fakultety i nauczyciele są w gotowości do tego, żeby pomagać. (KSENIA)

> Ja tutaj pierwszy raz spotkałam się z czymś takim, że jak jest jakiś konkurs, to szkoła organizuje po lekcjach wykłady, żebyśmy lepiej go napisali. Dla wielu osób to był duży szok. Szczególnie że konkurs był polonistyczny, więc nie nakładał się w ogóle na profil szkoły. (…) Szkoła wspiera moje talenty. Mówię to z perspektywy humanisty uczącego się na biologiczno-chemicznym. Był konkurs Ojczyzna-Polszczyzna, poszliśmy w dwanaście osób ze szkoły matematyczno-fizycznej. Nasza szkoła zaoferowała nam wykłady, codziennie po trzy godziny po lekcjach. Nauczyciele specjalnie przychodzili i robili wykłady. I rzeczywiście sporo z tego wyniosłam. Miałam trzecie miejsce w województwie. Nie robiłam w sumie nic innego poza tymi wykładami. Część z nich się nauczyłam. (KINGA)

Podsumowując tę część analizy wyników moich badań, chciałabym postawić pytanie niejednokrotnie już przewijające się w toku mojej narracji, które odnieść można również do kontekstu placówek elitarnych: czy współczesna szkoła sprzyja kształtowaniu zdolności do krytycznego i twórczego myślenia u swoich uczniów? (przy akceptacji eksponowanego przez Hugha McCanna i Janet McCann przekonania, że „nie należy nigdy zapominać, iż twórcze oraz krytyczne myślenie stanowią dwie strony tego samego medalu: jedna niewiele znaczy bez drugiej”[1410]). Każdy zgodzi się z tezą, iż wraz z przyspieszeniem tempa życia współczesnego społeczeństwa oraz niemalże geometrycznym „wytwarzaniem wiedzy”, zdolność do krytycznego i twórczego myślenia nabiera dla jednostki coraz większego znaczenia, jeśli nie ma być ona tylko pasywnym odbiorcą rzeczywistości. W praktyce jednak nauczyciele koncentrujący swoją uwagę na przygotowaniu uczniów do rozwiązywania testów zaniedbują – jak dowodzą tego badania amerykańskie – rozwijanie kompetencji intelektualnych związanych z tą sferą, a w szczególności ten kluczowy komponent, jakim jest metamyślenie, czyli „myślenie o swoim własnym myśleniu”[1411]. Moje rozmowy z uczniami ujawniły w tym zakresie dwie tendencje. Z jednej strony uczniowie mają bardzo silne poczucie „własnego ja”, świadomość własnych ambiwalencji i specyfiki własnego sposobu myślenia – ujawniało się to szczególnie w kontekście podejmowania tematów bardziej abstrakcyjnych, związanych z przyszłą karierą czy wyborami życiowymi. Tutaj prezentowali oni klasyczne, typowe dla krytycznego myślenia cechy, takie jak zdolność do analizowania, syntetyzowania oraz szacowania wiedzy o rzeczywistości, a także wysoki

---

[1410] Podaję za: A.S.R. Alghafri, H.N.B. Ismail, *The Effects of Integrating Creative and Critical Thinking on Schools Students' Thinking*, “International Journal of Social Science and Humanity” 2014, Vol. 4, No. 6, s. 519.

[1411] L.M. Marin, D.F. Halpern, *Pedagogy for developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit instruction produces greatest gains*, “Thinking Skills and Creativity” 2011, Vol. 6, s. 1–2.

stopień refleksyjności i zdolność do rozumowania przyczynowo-skutkowego. Natomiast gdy temat rozmowy schodził na problemy dotyczące codziennego funkcjonowania szkoły i wybrania odpowiednich środków do uzyskania własnego sukcesu edukacyjnego uczniowie zdawali się „tracić dystans". Ogólnie jednak absolutnie nie można stwierdzić, że są oni pasywnymi odbiorcami rzeczywistości. Nie potrafię jednak odpowiedzieć na pytanie, na ile wpływ ma na to kapitał kulturowy wyniesiony z domu rodzinnego, a na ile rzeczywistość szkolna, która tylko do pewnego stopnia pozwala na myślenie krytyczne, a także i twórcze (należy pamiętać, że to drugie związane jest z procesami poznawczymi, cechami osobowości, trajektorią biografii oraz społecznym kontekstem funkcjonowania jednostki[1412] – szkoła może stać się w tym kontekście ważnym graczem).

Dodam, że w wypowiedziach niektórych uczniów pojawił się problem udziału talentu (pojmowanego przez uczniów – jak się wydaje – w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, jako „biopsychologiczny potencjał w jakiejś szczególnej dziedzinie"[1413]) i ciężkiej pracy w osiąganiu sukcesu akademickiego, a nawet szerzej – społecznego. Warto w tym miejscu odwołać się do rozważań Shamusa Rahmana Khana dotyczących nowego typu elitarności, który pojawił się w szkolnictwie amerykańskim. O ile typ elitarności charakterystyczny dla niedalekiej przeszłości odwoływał się do właściwego pochodzenia, związanego z nim kapitału społeczno-kulturowego oraz funkcjonowania w sieci układów społecznych, o tyle obecnie poczucie elitarności budowane jest w oparciu o własne dokonania, których podstawą jest ciężka praca i rozwijanie własnych talentów. W ten sposób elitarne szkoły stają się – i paradoksalnie odnosi się to w większym stopniu do Polski niż Wielkiej Brytanii czy Stanów Zjednoczonych – „w coraz mniejszym stopniu ekskluzywne i dyskryminujące niczym klub jachtowy[1414]", a coraz bardziej przypominają „mikrokosmos naszego zróżnicowanego świata"[1415]. Uczestniczący w moich badaniach uczniowie twierdzą, że do ich szkół przychodzą osoby pracowite, utalentowane i mające pełną świadomość roli ciężkiej pracy w osiągnięciu sukcesu. W ich wypowiedziach nie pobrzmiewają echa koncepcji „pozbawionych wysiłku osiągnięć", które są rezultatem kulturowej i intelektualnej wyższości wynikającej z pochodzenia i posiadania określone-

---

[1412] R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell, *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, "Psychological Science in the Public Interest" 2011, No. 12 (1), s. 15.

[1413] M.J.A. Howe, J.W. Davidson, J.A. Sloboda, *Innate Talents: Reality or Myth?*, "Behavioral and Brain Sciences" 1998, No. 21(3), s. 400.

[1414] S.R. Khan, *Privilege. The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Princeton 2013, s. 14

[1415] Tamże.

go kapitału społeczno-kulturowego. Przy tym, podobnie jak uczniowie elitarnych szkół francuskich i brytyjskich, uważają oni, że na sukces składają się wola odniesienia sukcesu, siła charakteru oraz talent do uczenia się[1416]. Jeśli chodzi o kontekst roli talentu i ciężkiej pracy w budowaniu sukcesu charakterystyczne będą następujące wypowiedzi:

> Zapamiętałam sobie taką rzecz z lekcji biologii z gimnazjum: sukces to jest trzy czwarte pracy, a jedna czwarta talentu. (...) Widzę to bardzo na swoim przykładzie. Ja chodzę też do szkoły muzycznej. I widzę, że talent do instrumentu nie wystarczy, potrzebna jest ciężka praca. Wiele godzin ćwiczenia (...) Tak samo jest w szkole. Nie wystarcza sama umiejętność kojarzenia faktów czy zainteresowania (...), potrzebne jest wiele godzin spędzone na nauce. Dopiero wtedy uda się coś osiągnąć w życiu. (KATARZYNA)

> Talent umożliwia rozwijanie się na tyle, że ciężka praca będzie efektywna. Predyspozycje, które posiadamy, są dla nas ułatwieniem. Wtedy ciężka praca jest przyjemna. Ona jest potrzebna, jeżeli chcemy mieć sensowne, solidne wykształcenie. (KAMIL)

> We wszystkim tak jest, że talent to 5, [a] maksymalnie 10 procent naszego sukcesu, a reszta to ciężka praca. Sama ciężka praca i ambicje oraz pasja, bo bez pasji to niewiele się osiągnie. Jak ktoś uczy się czegoś z przymusu, to nie wróżę mu świetlanej przyszłości. (KAZIMIERZ)

> Myślę, że [najważniejsza jest – A.G.-M.] ciężka praca. Talent każdy jakiś ma, ale nie każdemu chce się pracować i sprawić, żeby być coraz lepszym w każdej dziedzinie. Ale ciężką pracą można zajść daleko. (KSENIA)

W wypowiedziach trzech uczniów ujawniło się przekonanie, że talent ma przewagę nad ciężką pracą (choć warto podkreślić, że nawet oni uważali, że ta druga jest potrzebna).

> Talent jest naprawdę ważny, bez talentu i bez pasji człowiek nie jest w stanie dużo zrobić. Ciężką pracą można wykuć formułki, można wykuć cały kodeks prawa, można nauczyć się przemawiać, ale nie wiem, czy coś ponadto można zrobić bez talentu. Aczkolwiek nie wiem, czy można zrobić coś tylko na samym talencie; nie bez powodu mówi się, że ludzie, którzy są inteligentni, są leniwi. To jest prawda. Będąc inteligentnym, można stwierdzić: „co tam się będę uczyć, coś zawsze wymyślę". I tak się uda raz, drugi, piąty. Ale po którymś razie tak się już nie da. Nie wszystko można brać na talent i inteligencję. Trzeba dołożyć ciężką pracę, ale wydaje mi się, że mając talent, można zajść dalej, jeżeli dołoży się do niego trochę pracy. (KINGA)

> Wydaje mi się, że osobom, które nie urodziły się tak inteligentne jak inni, mimo ciężkiej pracy będzie trudno ich dogonić, ponieważ wiedzę można zdobyć, ale z inteligencją się raczej rodzimy. To, co wynosimy z domu, jest najistotniejsze. Dzięki samej inte-

[1416] Por. badania P. Brown, S. Power, G. Tholen, A. Allouch, *Credentials, talent, and*…, dz. cyt., s. 595.

ligencji możemy nie osiągnąć wielkich rzeczy, dlatego ciężka praca też jest ważna. Ale talent jest zawsze potrzebny. (KACPER)

Zależy od wielkości talentu i wielkości włożonej pracy. Jest potrzebny zawsze talent, sama ciężka praca nie wystarczy na pewno. Najlepsze jest połączenie tych dwóch czynników. Talentem bez ciężkiej pracy czasami trudno coś osiągnąć. Choć sprytem i szczęściem wraz z talentem można zajść daleko. (KLAUDIUSZ)

Powyższe wypowiedzi wpisują się, jak się wydaje, w to podejście, którego wyrazicielami są m.in. Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius i Frank C. Worrell – piszący, iż rozwój talentu to proces (a nie fakt), którego integralną częścią jest kształcenie (się) w odpowiedniej dziedzinie. Przy czym „celem tego procesu rozwojowego jest przekształcenie (…) talentu w (…) nadzwyczajne osiągnięcia[1417] (rozwijanie talentu następuje wskutek działania czynników związanych z motywacją, czy to wewnętrzną, odnoszącą się do potrzeby rozwoju „samego w sobie", lub zewnętrzną, której istotą są społeczne „nagrody"[1418]).

4.2. Kształcenie matematyczne jako symbol elitarności i dobrej edukacji

Bardzo ciekawy kontekst elitarności, eksponowany zarówno przez aktualnych uczniów, jak i absolwentów, wiąże się z kształceniem matematycznym. W wypowiedziach przedstawicieli obu grup pojawia się przekonanie, że wysoki poziom nauczania matematyki i istnienie klas o profilu matematycznym (lub matematyczno-fizycznym) stanowi widomy dowód elitarności ich szkoły. Takie poglądy potwierdzają przynajmniej w pewnym stopniu odnoszące się do francuskiej edukacji tezy P. Bourdieu na temat decydującej roli kształcenia matematycznego w kształceniu elit (por. też rozdział poświęcony francuskiemu szkolnictwu średniemu). Edukacja matematyczna stanowi według tego autora swoisty „filtr ruchliwości społecznej", wręcz mechanizm władzy; pisze on o tym w sposób następujący: „Często z psychologiczną brutalnością, której nic nie jest w stanie osłabić, instytucja

---

[1417] Por. R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell, *Rethinking Giftedness…*, dz. cyt., s. 6; na temat roli pracy i talentu w uzyskiwaniu nadzwyczajnych osiągnięć por. J. Mighton, *The Myth of Ability: Nurturing Mathematical Talent in Every Child*, New York 2004; D. Shenk, *The Genius in All of Us. Why Everything You've Been Told About Genetics, Talent and IQ Is Wrong,* Toronto 2010; D.K. Simonton*, Talent and its development: An emergenic and epigenetic model*, "Psychological Review" 1999, Vol. 106, No. 3, s. 435–457.

[1418] R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell, *Rethinking Giftedness…*, dz. cyt., s. 17.

szkoły wydaje ostateczne osądy i wyroki, od których nie ma odwołania; umieszczając uczniów na szczeblach wyjątkowej hierarchii wszystkich form doskonałości, obecnie zdominowanej przez jedną dyscyplinę: matematykę"[1419]. W tym kontekście, szczególnie w kształceniu francuskich elit, matematyka postrzegana jako istotny element kapitału kulturowego i rodzaj współczesnej łaciny odgrywa znaczącą rolę w procesach stratyfikacji społecznej. Jak doskonale ujmuje to Philip J. Davis: „Uczymy się jej dla własnego dobra, ponieważ jest piękna; ponieważ objawia boskość; ponieważ pomaga nam myśleć logicznie; ponieważ jest ona językiem nauki, który pomaga nam zrozumieć i odkryć świat; ponieważ pomaga studentom znaleźć pracę, albo pośrednio, w tych dziedzinach nauk społecznych lub fizycznych, które wymagają matematyki, lub bezpośrednio w matematyce samej w sobie, (…) (matematyka – uzup. A.G.-M.) działa jak filtr społeczny, umożliwiając uprawianie pewnych profesji tym, którzy potrafią ją opanować do perfekcji"[1420].

Niemal wszyscy moi rozmówcy podkreślali znaczenie matematyki w kształceniu młodego człowieka. Uważali oni, że uczy poprawnego i logicznego myślenia. Dotyczy to także osób, które uważały się za humanistów, a wybrały w liceum profile ścisłe z uwagi na ich wysoki prestiż i wyższy poziom nauczania. Niekiedy decydowali się na indywidualne rozszerzenie programu nauczania o historię czy język obcy, gdyż planowali swoje kariery właśnie w obszarze nauk humanistycznych. W potocznym rozumieniu pojęcie kształcenia ogólnego kojarzy się z wszechstronną wiedzą z wielu dziedzin (w szczególności humanistycznych). Jednakże w opinii badanych uczniów to klasa sprofilowana matematycznie jest postrzegana jako kształcąca w sposób najbardziej „ogólny" (jest wręcz „ogólnokształcąca").

> (...) Ja jestem humanistką z krwi i kości. A to jest szkoła typowo matematyczno-fizyczno-informatyczna. (...) Z mojej klasy wiele osób wybrało rozszerzenie biologiczno-chemiczne, ale sporo jest w niej humanistów, mimo że szkoła jest matematyczno-fizyczna. (KINGA)

> Wydaje mi się, że chciałbym zostać prawnikiem, raczej radcą prawnym związanym z firmą, z finansami, z gospodarką. Nawet gdyby moje preferencje się zmieniły, to klasa, którą skończę, matematyczno-fizyczna, jest bardziej ogólna. No bo co można robić po klasie humanistycznej? (KACPER)

[1419] P. Bourdieu, *Practical Reason*, Cambridge, 1998, s. 28.

[1420] P.J. Davis, *Applied Mathemathics as Social Contract* [w:] S.P. Restivo, J.P. van Bendegem, R. Fischer (eds), *Math Worlds: Philosophical and Social Studies of Mathematics and Mathematics Education*, New York 1993, s. 188.

Zdecydowałem się na klasę matematyczno-fizyczną, mimo mojego zainteresowania historią, która jest dla mnie nauką, która sprawia mi przyjemność. Stwierdziłem, że ten wybór nie zamknie mi żadnych możliwości. (…) Szkoła jest matematyczna, ale też mamy olimpijczyków z historii, gdzie trzy osoby miały 100% [punktów]. Ja chodzę do mat-fizu uniwersyteckiego, wybrałem go, bo to jest najlepsza klasa. Ja też się przygotowuję, bo za rok sam będę startował w olimpiadzie i matematycznej, i historycznej. (KLAUDIUSZ)

Wybrałam klasę według mnie ogólną, tzn. matematyczno-geograficzną z językiem wykładowym angielskim. Mogę więc iść na prawo lub ekonomię. W tych kierunkach będę się obracała. Wybrałam klasę matematyczną, bo wiem, że matematyka przyda mi się w każdej dziedzinie. Ona zawsze będzie potrzebna, tak też mówił mi tato. Po tej klasie będzie wiadomo, czego można ode mnie oczekiwać. A geografię wybrałam, bo dobrze czuję się w tematach społecznych (…). Angielskiego uczę się od bardzo dawna, dobrych dziesięciu lat, więc chciałam kontynuować tę naukę na odpowiednim poziomie, a nie każda szkoła może nauczać na takim poziomie, jakiego oczekuję. Ona daje mi możliwość osiągnięcia takiego poziomu. Ja bym się nie określiła jako humanistka czy osoba ścisła. Jestem ogólna, lubię jednak kwestie społeczne, które bezpośrednio mnie dotyczą. To, co jest ciekawe, to że wiele osób w mat-fizie wybiera rozszerzenie z historii, więc idzie tam świadomie, bo te klasy [matematyczno-fizyczne] mają większy prestiż. Po klasach humanistycznych praca jest najczęściej żadna, tak się mówi. Choć wydaje mi się, że po naszym liceum to każdy pracę znajdzie. Ale te klasy [matematyczno-fizyczne] są bardziej prestiżowe. (KLEMENTYNA)

Nasza szkoła jest małą szkołą. Mamy tylko dwie klasy w moim roczniku o profilach: matematyczno-fizycznym i biologiczno-chemicznym. W przyszłym roku jest pomysł na klasę społeczną, ale też kryterium matematyczne będzie decydowało o przyjęciu. Więc to jest taka anegdota, że teraz powstaje matematyczne liceum akademickie. Wszędzie u nas trzeba zdać matematykę. Jest takie przekonanie, że matematyka – królowa nauk – jest potrzebna humanistom. (KAROL)

Matematyka na pewno uczy logicznie myśleć i to jest przydatne w późniejszym życiu. (KACPER)

W jeszcze większym stopniu elitarność szkoły wynikającą z kształcenia matematycznego podkreślali absolwenci. Również i te osoby, które ukończyły klasę humanistyczną, odwoływały się do elitarności matematyki – w sposób pośredni lub bezpośredni. Wiara w potencjał (i wyższość) nauk ścisłych, których matematyka jest esencją, zdaje się więc cechą ponadpokoleniową. Warto dodać, że część z absolwentów elitarnych szkół średnich, którzy uczestniczyli w badaniach, ukończyła humanistyczno-społeczne kierunki studiów (prawo, polonistyka, anglistyka, psychologia). Podejmując w przeszłości naukę w klasach o profilu, w którym dominowała matematyka, czynili to świadomie, z podobnych powodów, jak to ma miejsce w przypadku uczniów obecnie uczęszczających do szkoły. Matematyka postrzegana jest przez absolwentów jako przedmiot najbardziej ogólny, niejako „uniwersalny". Kompetencje matematyczne są dla nich źródłem poczucia wartości, a nawet wyższości. Warto przytoczyć w tym miejscu kilka charakterystycznych wypowiedzi:

Za moich czasów licealnych (…) ludzie szli do klas matematycznych, mimo że planowali studiować medycynę czy prawo. Nie chcieli iść do klasy humanistycznej, bo czuli, że tutaj [w klasach matematycznych] bardziej się rozwiną. (…) W matematyce ciężka praca wystarczy na czwórkę, do piątki musi być talent. (AGNIESZKA)

Wybrałem ją (szkołę – uzup. A.G.-M.) bo (…) miała silną matematykę (…). Ta szkoła jest postrzegana jako szkoła matematyczna, o wysokim poziomie, jako „szkoła mózgów". Matematyka jest tu tradycyjnym rysem szkoły. (ANDRZEJ)

Była to bardzo dobra szkoła, (….) w której można nauczyć się naprawdę matematyki. (…) Matematyka była tu na najwyższym poziomie (…). Do tej pory (…) potrafię całkę przez części podzielić bez problemu, mimo że jestem polonistką. (…) To (ten wysoki poziom matematyki – uzup. A.G.-M.) było widać na studiach. Mój mąż, który studiował budownictwo [na politechnice], był w ogóle zwolniony z egzaminów z analizy i z algebry ze względu na poziom wiedzy, który reprezentował. A był normalnym uczniem [naszej szkoły], ale nie był olimpijczykiem czy wybitnym uczniem. To był standard. (ANNA)

U mnie w domu panowało takie przekonanie, że jak ktoś nauczy się matematyki, to może nauczyć się wszystkiego. Z czym ja się zresztą zgadzam. (…) Ja wybrałam też ten profil, bo wolałam towarzystwo chłopców, nie w takim potocznym sensie oczywiście – ja wiedziałam, że z chłopakami się lepiej dogadam. Do klas humanistycznych szły zwykle dziewczyny. Ten argument nie był pierwszoplanowy, ale jakoś zaważył. Wiedziałam, że po klasie matematyczno-fizycznej można pójść na każde studia, a po humanistycznej już nie. Uważałam, że taki profil jest najszerszy. Z naszej klasy każdy mógł pójść na każde studia. (…) Ludzie poszli na różne studia i na medycynę, i na polonistykę, na inżynierskie kierunki, na geologię, do WSM (Wyższej Szkoły Morskiej) i wszyscy się dostali, a przecież to był profil matematyczno-fizyczny. (ANETA) (powyższa wypowiedź jest jedyną, która odwołuje się pośrednio do stereotypowego i przez dekady utrwalanego w praktyce szkolnej przekonania, że matematyka jest nauką przeznaczoną dla płci męskiej[1421]).

W Toruniu jest jedna taka szkoła, która w tamtych czasach była uważana za najlepszą i była uważana za kuźnię matematyków. Trafiłam do klasy matematyczno-fizycznej. W naszej klasie była jeszcze grupa matematyczno-informatyczna, która miała zajęcia z profesorami z UMK (…). Właściwie cała klasa, poza jedną osobą, choć to był dla nas szok, dostała się na różne kierunki. A te kierunki były tak różne, że właściwie po skończeniu klasy matematyczno-fizycznej chyba dwie osoby poszły na matematykę, a jedna na fizykę, a pozostałe od wydziału wokalno-aktorskiego po pedagogikę. To była przepustka do wymarzonego świata. (AGATA)

Ta klasa była szczególna, bo miała profil matematyczno-fizyczny. Uczono nas myślenia logicznego, uporządkowanego, takiego właśnie, jakim operują te ścisłe przedmioty. Ale ta elitarność, myślę, nie brała się głównie ze składu liceum, z jego uczniów, choć to była forma elity, ale z profilu kształcenia. Skoro uczniowie takich rodziców chodzili do tej klasy, to znaczyło, że lepszej klasy nie ma (…). Było widać, że to nie są łatwe rzeczy, a my z łatwością je przyswajaliśmy. Mieliśmy wysokie poczucie własnej wartości. (…) Wiedziałem, że ta matematyka daje nam możliwość logicznego myślenia, narzędzie poznania rzeczywistości, że to jest język opisu rzeczywistości, instrument organizo-

[1421] Problem ten omawiam w mojej książce: *Edukacja i (nie)równość społeczna*…, dz. cyt., s. 76–90.

wania sobie percepcji (…). Wśród nas byli uzdolnieni humanistycznie. Dla mnie ta matematyczność i fizyczność pomaga w naukach humanistycznych (…). Muszą one stosować aparat i typ myślenia z tych nauk. Dla nas inni koledzy, z innych profili – francuskiego czy humanistycznego – którzy nie umieli rozwiązywać zadań matematycznych, to my traktowaliśmy ich z pobłażliwością. U nas w klasie wisiało motto: „Nic prócz matematyki nie może się równać z muzyką jako najoryginalniejszy twór ludzkiego ducha". I to naszą dumę nadymało. My czuliśmy się jak w świątyni. (ADAM)

Ten sam absolwent w innym miejscu wywiadu stwierdzi:

W tej szkole nauczono by nawet przeciętnych uczniów tego, co dzisiaj tak przeraża. Szkoda, że nie kładzie się nacisku na to kształcenie matematyczne. (…) Przez to nie radzimy sobie z definiowaniem celów. Szkoły elitarne powinny istnieć dlatego, że uczą ludzi rozumieć świat. Dają aparat do zrozumienia świata, dzięki matematyczno-fizycznemu profilowi, który uczy zadawania mądrych pytań, szukania na nie odpowiedzi. (ADAM)

Zauważmy, że w wypowiedzi tej elitarność szkoły jest sprowadzana – w redukcjonistyczny sposób – do jej „matematyczności".

Miałam wrażenie, że będę szła w kierunku humanistycznym, ale uznałam, że będąc w klasie matematyczno-fizycznej, będę mogła łatwiej dostać się na różne kierunki, bo ewentualnie nadrobię w łatwiejszy sposób zaległości z przedmiotów humanistycznych niż odwrotnie. Po drugie, te specjalności zawsze cieszyły się opinią lepszych klas, lepszej obsady nauczycielskiej, zapewniające wyższy poziom. Wydawało mi się, że do klasy humanistycznej nie idą ludzie, którzy mają zainteresowania humanistyczne, ale ci, którzy nie radzą sobie z matematyką. Taka była wówczas opinia. (ADRIANNA)

Z kolei Alicja, absolwentka klasy humanistycznej, odniosła się do istotności matematyki w sposób następujący:

Wybierając klasę humanistyczną, oczekiwałam poszerzonej wiedzy z historii, polskiego. Później wybrałam polonistykę, chciałam iść na dziennikarstwo, studia podyplomowe. Nie była to na pewno ucieczka od matematyki, ja ją kochałam i kocham do tej pory. (ALICJA)

Uczestniczący w badaniach absolwenci wiążą kompetencje, na których opierają swoją karierę zawodową i sposób funkcjonowania w życiu społecznym, z ukończonym matematyczno-fizycznym profilem klasy. Widoczne to już było w cytowanych wyżej wypowiedziach, poniżej zamieszczam dwie najbardziej charakterystyczne.

Jeśli chodzi o kompetencje twarde, umiejętność logicznego myślenia, podejmowania decyzji, to tu jest główna rola szkoły, głównie dla mnie mat-fizu, który w takim kierunku kształcił. Chciałem iść na profil matematyczno-fizyczny (…). To była klasa z wyższą skalą trudności. (…) To wynikało z kwestii oceny własnych predyspozycji, możliwości. Ja uważam, że w miarę sensownie uczona matematyka ćwiczy pewną logikę i sposoby podejścia do rozwiązywania problemów. (…) To jest istotne jako warsztat podejścia do rozwiązywania różnych problemów. (…) Mam przez to ogólną metodę myślenia i podejścia. (ARTUR)

> To hasło profesora matematyki, słynnego na cały Kraków, było takie: „mamy TO:, szukamy TEGO:", to mi przyświeca całe życie. Teraz couchowie uczą tego, a u nas to była lekcja matematyki. Najpierw oceniam sytuację, potem jak z tego wybrnąć, dokąd zmierzam, czego szukamy, jakimi metodami. Ta logika matematyki pozwoliła mi przebrnąć przez życie. (ARIELA)

Warto jednak podkreślić, że profil matematyczny w elitarnych liceach nie oznaczał rezygnacji z kształcenia humanistycznego czy jego ograniczenia. Występująca dzisiaj i akceptowana przez wielu uczniów wąska specjalizacja była obca absolwentom. Część z nich świadomie wybierała ten profil, kierując się przekonaniem, że pozwala on zdobyć również i ogólnohumanistyczne wykształcenie. W narracji Agnieszki ujawnia się fascynacja literaturą i językiem polskim, a także teatrem:

> Przede wszystkim mogę wspomnieć, że miałam szczery zamiar i dobre przygotowanie, aby wziąć udział w olimpiadzie polonistycznej, co było efektem osobowości mojej nauczycielki polskiego. Pojawiły się nowe horyzonty dla mnie; jako klasa matematyczna dwa razy wystawiliśmy przedstawienie *Orfeusz w piekle* – zajęliśmy pierwsze miejsce. Drugi raz: *Trzy bajki dla dorosłych* i drugie miejsce. (AGNIESZKA)

> Matematyka była prowadzona na wysokim poziomie. Ja chodziłam do klasy matematycznej. (...) Ale u nas w klasie ludzie byli też humanistycznie rozbudzeni i chcieli wypływać na szersze wody. Ja jestem wyuczona, mam dużą wiedzę humanistyczną i mogę dyskutować na wszelkie tematy. Ta klasa była na pewno elitarna. (ARIELA)

W podsumowaniu stwierdzę, że podejście badanych uczniów i absolwentów elitarnych szkół średnich do matematyki różne jest od stereotypowego postrzegania tej dziedziny wiedzy i przedmiotu nauczania. Oto bowiem w powszechnym przekonaniu matematyka jest przedmiotem, wokół którego istnieje – jak pisze Markku S. Hannula – wiele kontrowersji, związanych z „emocjami, oczekiwaniami i wartościami"[1422]. Z kolei zdaniem Xiaonana Ma i Nanda Kishore'a większość uczniów wykazuje wobec matematyki stosunek bardzo jednoznaczny, co prowadzi do „unikania lub angażowania się w aktywności związane z uczeniem się matematyki" oraz wyrażania przekonania co do jej przydatności lub bezużyteczności[1423]. Wszystkie badania wykazują przy tym, że stosunek do matematyki stanowi najważniejszy czynnik osiągnięć, które się uzyskuje w tej dziedzinie[1424]. Badania świadczą również o tym, że na osiągnięcia w matematyce wpływ ma „pewność siebie w tym zakresie"[1425].

[1422] Podaję za: M.A. Mutawah, E. Afari, *Determinants of affective factors in mathematics achievement: structural equation modeling approach*, "Journal of Studies in Education" 2015, Vol. 5, No. 2, s. 200.

[1423] Podaję za: tamże.

[1424] Tamże, s. 200–201.

[1425] Tamże, s. 201.

Julie Whyte i Glenda Anthony piszą o powszechnie występującym lęku przed matematyką, który obejmuje sfery: poznawczą, emocjonalną i fizyczną (reakcje wegetatywne)[1426]. Podkreślają one przy tym, że w społeczeństwie istnieją mity dotyczące matematyki; najważniejszy z nich związany jest z przekonaniem, że tylko nieliczni mają uzdolnienia w tym zakresie – powszechnie sądzi się, że aby mieć dobre wyniki w matematyce, trzeba mieć „matematyczny umysł"[1427]. Wyniki wielu badań wskazują przy tym na to, że edukacyjna porażka w obszarze matematyki jest społecznie bardziej akceptowana niż niepowodzenie dotyczące innych przedmiotów[1428]. Poczucie niepokoju szczególnie wzbudzają testy matematyczne, z uwagi na konieczność udzielania szybkich odpowiedzi i ograniczonego czasu[1429]. Wielu uczniów nie lubi matematyki.

Kontrowersje wokół matematyki pogłębia sposób jej nauczania. Badania w szkołach niemieckich wykazały, że istotą jest tutaj orientacja na teorię, nacisk kładziony jest na uczenie się formuł oraz na liczenie samo w sobie[1430] (wydaje się, że wyniki tych badań można uogólnić). Nic więc dziwnego, że wpisując do popularnej wyszukiwarki Google frazy „nienawidzę matmy" otrzymuje się ponad 5 tysięcy wyników, a „nienawidzę matematyki" – ponad 3,8 tys. Analogicznie w języku angielskim: „I hate math" daje ponad 400 tysięcy wyników, a „I hate mathematics" – daje ich ponad 30 tysięcy.

Trzeba zauważyć, że podejście badanych uczniów i absolwentów elitarnych szkół średnich do matematyki absolutnie nie potwierdza przedstawionych wyżej tez. Nie wykazują oni ani „niepokoju matematycznego", ani reakcji ucieczkowej związanej z koniecznością uczenia się tego przedmiotu. Mają do niego bardzo pozytywny stosunek i są przekonani, że matematyka rozwija zdolność poprawnego myślenia. Więcej jeszcze – ich poglądy odzwierciedlają przekonanie H.W. Heymann, że nauka matematyki jest środkiem kształtującym umiejętność krytycznego myślenia i rozbudzającym racjonalność myślenia[1431]. A przecież dążenie do zaszczepiania racjo-

---

[1426] J. Whyte, G. Anthony, *Maths Anxiety: The Fear Factor in the Mathematics Classroom*, "New Zealand Journal of Teacher's Work" 2012, Vol. 9, Issue 1, s. 7.

[1427] Tamże, s. 8.

[1428] Tamże.

[1429] Tamże, s. 8.

[1430] B. Hawighorst, *Parent's Views on Mathematics and the Learning of Mathematics. An Intercultural Comparative Study*, "ZDM: The International Journal on Mathematics Education" 2005, Vol. 37, No. 2, s. 90.

[1431] H.W. Heymann, *Why Teach Mathematics?: A Focus on General Education*, Dordrecht 2003, s. 191.

nalnego sposobu rozumowania i postępowania stanowi jeden z celów elitarnych szkół średnich. „Kompetencje matematyczne są jedną z najwyżej ocenianych form kapitału intelektualnego, a nawet kulturowego, stanowią niemal swoisty symbol «racjonalności Zachodu»[1432]". Stąd, jak ujmuje to J. Anyon, w kształceniu matematycznym najistotniejsze jest przekazywanie umiejętności rozumienia „wewnętrznej struktury systemów, poprzez logikę, dzięki której systemy liczb, słów czy idei są organizowane i mogą zostać ponownie przeorganizowane" [1433]. Umiejętność ta może być następnie wykorzystywana w innych sferach życia, które (pozornie) z matematyką nie mają nic wspólnego; uważa się więc, że matematyka uczy „panowania nad sytuacjami codziennego życia"[1434]. Podobne stanowisko zajmuje Paul Ernest, który utrzymuje, że żyjemy w okresie „matematyzacji" życia społecznego i ludzie bez kompetencji w tym zakresie „nie mogą w pełni kontrolować swojego życia"[1435].

Matematyka zdaje się też pełnić istotną rolę w procesach stratyfikacji społecznej (tym bardziej że badania wykazują, że to kapitał kulturowy rodziców ma duży wpływ na postawy dzieci wobec matematyki[1436]; to w domach rodzinnych ma miejsce wstępna „matematyczna socjalizacja"[1437]). Ole Skovsomose nazywa wręcz matematykę „technologią władzy"[1438], a P. Ernest pisze o „krytycznej edukacji matematycznej", która „upodmiotowia uczniów jako jednostki i jako obywateli"[1439].

Postawa badanych uczniów i absolwentów elitarnych szkół średnich wobec matematyki znakomicie egzemplifikuje powyższe tezy. Wysoki poziom matematyki (i nauk pokrewnych) stanowi dla nich wskaźnik elitarności ich szkoły i jeden z istotnych punktów wyjścia sukcesu życiowego. Matematyka jawi się dla nich nie tylko jako przedmiot nauczania, ale jako sposób myślenia, którego praktykowanie przynosi im znaczące korzyści w życiu społecznym.

[1432] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość*…., dz. cyt., s. 76.

[1433] J. Anyon, *Social class, school*…, dz. cyt., s. 41.

[1434] H.W. Heymann, *Why Teach Mathematics?*…, dz. cyt., s. 196.

[1435] P. Ernest, *Epistemological Issues in the Internationalization and Globalization of Mathematics Education* [w:] B. Atweh, A. Calabrese Barton, M.C. Borba, N. Gough, Ch. Keitel-Kreidt, C. Vistro-Yu, R. Vithal (eds), *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*, Dordrecht 2008, s. 34.

[1436] B. Hawighorst, *Parent's Views*…, dz. cyt., s. 90.

[1437] Tamże, s. 98.

[1438] O. Skovsomose, *Mathematical Literacy and Globalization* [w:] B. Atweh, A. Calabrese Barton, M.C. Borba, N. Gough, Ch. Keitel-Kreidt, C. Vistro-Yu, R. Vithal (eds), *Internationalisation and Globalisation*…, dz. cyt., s. 7.

[1439] P. Ernest, *Epistemological Issues*…, dz. cyt., s. 34.

4.3. Elita nauczycieli w elitarnym liceum

Stereotypowe poglądy dotyczące zawodu nauczyciela obecne w świadomości społecznej Polaków zdradzają pewną dychotomię. Oto z jednej strony pojawia się postać nauczyciela „nijakiego", który jest wypalony i postrzega swoją pracę jako przykry obowiązek. Nie ma również – m.in. z uwagi na niską płacę – motywacji, a swoje frustracje często odreagowuje na uczniach. Jego wizerunek tworzy więc też okazywana uczniom nieżyczliwość, zachowania złośliwe i ujawniające poczucie własnej wyższości. Z drugiej strony eksponuje się też często takie postacie charyzmatycznych nauczycieli, dla których praca to pasja, mających poczucie odpowiedzialności oraz cechujących się „optymizmem pedagogicznym" i wierzących w sens swojej pracy. Trzeba przy tym koniecznie dodać, że w ostatnim okresie nauczyciele coraz częściej postrzegani są niemal wyłącznie przez pryzmat wyników, jakie ich uczniowie osiągają w procesie kształcenia, natomiast ich rola wychowawcza – przynajmniej na etapie wyższych klas szkoły podstawowej, a także w gimnazjum i liceum – zdaje się ulegać zmniejszeniu.

W kontekście powyższych uwag trzeba jednoznacznie stwierdzić, że poglądy uczestników przeprowadzonych przeze mnie badań, zarówno uczniów, jak i absolwentów elitarnych szkół średnich, potwierdzają pozytywny wizerunek nauczycieli. Podkreślają oni zdecydowanie, że możliwość spotkania się ucznia ze znakomitymi nauczycielami to jeden z najbardziej istotnych wyznaczników elitarności szkoły (według niektórych badanych – odnosi się to w szczególności do absolwentów – nauczyciele stanowią wręcz wzory osobowe). Z ich wypowiedzi wyłania się obraz znakomicie wykształconych nauczycieli, posiadających nadzwyczajne kompetencje dydaktyczne, a także wiedzę i pasję, które pragną oni przekazać swoim uczniom. Zaprzeczają zdecydowanie stereotypowemu wyobrażeniu nauczyciela, dotkniętego wypaleniem zawodowym, który nie potrafi czerpać satysfakcji ze swojej pracy i traktuje ją w kategoriach stresującej konieczności (uczniowie przeciwstawiają też niekiedy własnych nauczycieli tym, którzy uczą w innych szkołach). Ich nauczyciel to pasjonat, dla którego praca ze zmotywowaną młodzieżą stanowi jeden z najważniejszych sensów życia. Potwierdzają to zdecydowanie poniższe wypowiedzi uczniów:

> Widać to, że nauczyciele mają pasję, niektórzy cechują się erudycją. Na przykład pan z historii jest prawdziwym pasjonatem, (...) chce nam wiedzę przekazać i zainteresować nas. (KACPER)

> Mamy fantastyczną kadrę nauczycielską. Nauczyciele są pasjonatami, którzy potrafią zarazić uczniów. (KLEMENTYNA)

Z nauczycielami jest trochę jak z uczniami. To widać na lekcjach, nauczyciele lubią uczyć w tej szkole i lubią uczyć tych uczniów. W takich liceach okręgowych to chyba jest tak, że nauczyciele nie bardzo lubią przychodzić do pracy, tylko przychodzą, bo to jest [to] ich praca. (KALINA)

Przychodząc tutaj, liczyłem na zaangażowanie nauczycieli w rozwój uczniów i rozwijanie ich pasji do nauki i się nie zawiodłem. (KRZYSZTOF)

Nauczyciele starają się przekazać nam swoją wiedzę w jak najciekawszy sposób, bo widać, że oni sami są zainteresowani tym, co robią. (KATARZYNA)

Dostrzegam tu paru nauczycieli, którzy mają coś w sobie, nie wiem, czy to wybitne wykształcenie, czy coś innego. Ale mają coś w sobie, co przyciąga do nich. Mają na pewno dużą wiedzę, która jest połączona z pasją. (KINGA)

Uczniowie podkreślają, że zaangażowanie nauczycieli przekłada się na gotowość poświęcenia własnego pozalekcyjnego czasu – po to, aby rozwijać ich zainteresowania i kompetencje.

Nauczyciele angażują swój własny czas, po lekcjach, żeby pomóc uczniom, którzy chcą wystartować w olimpiadach, robią to całkowicie charytatywnie. Są też tacy nauczyciele, na przykład pani od wiedzy o kulturze, która (..) robi świetne rzeczy i bardzo się angażuje w to, co robi. Ona tworzy ten klimat Marynki. Na przykład pani od hiszpańskiego jest idealna pod tym względem, bo nauczyciel języka musi być zupełnie innym typem. Bardzo ciekawie prowadzi lekcje. Więc jak będę się przykładać, to będę umieć hiszpański. (KAJA)

Nauczyciele trzymają poziom, starają się, zawsze chcą pomóc, można umówić się na lekcje dodatkowe, konsultacje. (KAZIMIERZ)

Bardzo podobnie zaangażowanie nauczycieli oceniają absolwenci. Dla nich również bez wątpienia nauczyciel stanowi autorytet:

Nauczyciele nas wzmacniali w naszych postanowieniach. Wyróżniała ich pasja, potrafił nauczyciel fizyki wygrzebywać elementy potrzebne do eksperymentu, potrafił pierwszy hologram nam pokazać, pokazał nam pierwsze komputery. Jechaliśmy do instytutu fizyki jądrowej. To byli pasjonaci (…). To byli wyselekcjonowani nauczyciele, ich pasją była nauka, inaczej by nas nie pociągnęli (…). Prowokowali nas do myślenia. Wymagali. (AGATA)

Tu było nauczycieli wielu wyjątkowych, entuzjastycznie nastawionych do swojego przedmiotu i do misji. To był chyba wpływ dyrektora. On był szalony na misję nauczania i otwierania, jak to nazywał, osobowości ucznia (…). Języka rosyjskiego uczyła nas wspaniała osoba, która kochała kulturę rosyjską, więc my, choć mieliśmy takie nastawienie, że język wroga trzeba znać… – jakkolwiek to nie brzmi z dzisiejszej perspektywy – ona nam pokazała, że ważniejsze są: wielka historia, wielka literatura, piękny język, więc ostatecznie się z przyjemnością tego języka uczyliśmy. (ALICJA)

(To było – uzup. A.G.-M.) autentyczne zaangażowanie nauczycieli w troskę, żeby poznać nas jako uczniów, ale również jako młodych ludzi i postać pana dyrektora (…),

który znał każdego ucznia. Atmosfera tej szkoły powodowała, że tutaj się autentycznie chciało przebywać, myśmy się nie zdecydowali na wagary, bo po co – każda lekcja była tak ciekawa. (AGNIESZKA)

Z kolei poniższa wypowiedź świadczy o tym, to że pasja i zaangażowanie nauczycielki, połączone z jej wysokimi kompetencjami, wpłynęły w znaczący sposób na przyszłą biografię ucznia (dzisiejszego absolwenta):

To, że zdecydowałam się na polonistykę, to jest „winą" mojej nauczycielki od polskiego, która jest do dzisiaj moją wielką przyjaciółką. Przez cały czas myślałam, że wybiorę kierunek ścisły, ale jej miłość do literatury spowodowała, że jestem nauczycielką. Ona mnie nauczyła czytać literaturę. (…) To, że zdałam do szkoły teatralnej, jest efektem naszych przedstawień teatralnych w szkole, chodzenie po teatrach z prof. B., konieczność oglądania przedstawień, sztuk w poniedziałkowym Teatrze Telewizji, pisanie recenzji – to rozbudziło zainteresowanie i pokazało talent, którego, jak się wydawało, w ogóle nie mam. (ANNA)

Kolejna cecha nauczycieli elitarnych liceów, która eksponowana jest zarówno przez uczniów, jak i absolwentów, wiąże się z podkreślaną już wcześniej ich ogromną wiedzą i kompetencjami w zakresie wykładanego przedmiotu oraz umiejętnością prowadzenia lekcji; są oni postrzegani jako znakomici dydaktycy. Dodam, że uczniowie często wskazywali na korzystanie przez nauczycieli z podręczników akademickich oraz materiałów znacząco wykraczających poza program szkolny. Istnieje przy tym (zarówno wśród uczniów, jak i absolwentów) przekonanie, że osoby uczące w elitarnych szkołach stanowią elitę nauczycielską, grono pedagogiczne jest starannie dobrane (elitarne szkoły, do których chodzili uczniowie, wśród swojej kadry posiadają nauczycieli ze stopniem doktora, często zdarza się również, że nauczycielami są tam wykładowcy uniwersyteccy).

Mam nauczycielkę, która ma ogromną wiedzą, zadziwia nas na swojej lekcji szerokością wiedzy, to jest niesamowite. Więc chyba nauczyciele u nas wiedzą więcej o swoich przedmiotach i tego, co się z nimi łączy niż w innych szkołach. (KALINA)

Jest tu spore grono nauczycieli, które się wyróżnia. (…) I dlatego złapałam się na tym, że lubię zajęcia z matematyki rozszerzonej. Bo nie lubię stukać takich zadanek typu logarytm z trzech plus logarytm ileś… Ale logika matematyczna jest fajna. Podoba mi się to, że tu można myśleć, a nie trzymać się ram (…). Dużo zależy od nauczyciela. (KINGA)

Są świetnymi ludźmi pod względem wiedzy z przedmiotu, którego nas uczą. (KONRAD)

Szkoła ma taką politykę, że dobiera nauczycieli z wyższymi tytułami. (KAMIL)

Trudno by oczekiwać wyższego poziomu nauczania w piątce, gdyby byli tu słabsi nauczyciele. Mamy tu największe zagęszczenie najlepszych nauczycieli w Krakowie. Nasz nauczyciel od matematyki jest najlepszy w całym Krakowie. Uważam, że w piątce mamy lepszych nauczycieli niż w innych liceach. (KLAUDIUSZ)

W podobny sposób wypowiadają się o nauczycielach absolwenci:

> Nauczyciele mieli dużą wiedzę, byli wszechstronnie wykształceni, na prawie każde pytanie ze swojego przedmiotu potrafili odpowiedzieć, a nawet z przedmiotów pokrewnych, jeśli polonista, to łączył to z historią, jeśli matematyk, to z fizyką, biologią. Zawsze byliśmy pod wrażeniem. W zasadzie wiedzieliśmy, że nauczyciel, jego wiedza jest nie do podważenia. (ALDONA)

> Również merytorycznie byli doskonali [nauczyciele]. Specjalistami byli w swoich dziedzinach. Język łaciński też był nauczany na najwyższym poziomie, bardzo metodycznie. Ale również chemia, (…) ona była przyjemnością, nie męką, nie traumą, ale pokazaniem, że ta wiedza była bardzo potrzebna w życiu. (ALICJA)

> Wiedziałam, że profesorowie, którzy tam wykładają, są na wysokim poziomie, wiedziałam, kto uczy, jakie ma powiązania z uczelniami wyższymi. (…) Wysoki poziom nauczania – zdecydowanie tak. Niektóre podręczniki, które mieliśmy, były podręcznikami szkół wyższych. Widząc podręcznik, wiedzieliśmy, że jest wyższy poziom. (ALDONA)

> Miałem poczucie, że miałem fantastycznych pedagogów (…). Oni nas autentycznie potrafili nauczyć. To byli ludzie z przeogromną wiedzą, nawet jak na dzisiejsze czasy. Oni też pracowali na uniwerku. Miałem wrażenie, że to nie są przypadkowi pedagodzy, że to grono pedagogiczne było w jakiś sposób kompletowane według jakiegoś zamysłu. (ADAM)

> My mieliśmy matematykę czy fizykę na poziomie studiów wyższych, więc jeśli oni by nas tym nie zarazili, to nie chcielibyśmy w ogóle w to wchodzić. (AGATA)

Biorąc pod uwagę fakt, iż badania wśród uczniów przeprowadzone zostały w drugim semestrze pierwszej klasy liceum, nie dziwi, iż to absolwenci – z perspektywy wieloletniego dystansu – w większym stopniu eksponowali cechy osobowościowe nauczycieli niż uczniowie (którzy nie zdążyli ich jeszcze dobrze poznać). Podkreślali wręcz charyzmatyczność nauczycieli jako ludzi znaczących w ich życiu. Być może stanowiło to wyraz pewnej idealizacji, choć trudno wykluczyć, iż pokolenie nauczycieli sprzed kilku dekad było „charakterologicznie" nieco inne niż obecnie. Warto przytoczyć w tym miejscu większą liczbę fragmentów wypowiedzi, bowiem dają one znakomity wgląd w relacje międzyludzkie w elitarnych liceach sprzed kilku dekad.

> Te spotkania z nauczycielami na pewno ukształtowały mnie. Niektórzy byli wzorcami osobowościowymi, których chciało się naśladować. (…) pomogło mi to, że ja się z charyzmatycznymi nauczycielami zetknęłam w tym liceum, miałam pozytywne wzory, [zobaczyłam], że można to robić i być zadowolonym, że się pracuje z młodzieżą, że to ma sens (…). Nauczyciele byli charyzmatyczni, a elitarność wynikała z tego, czego się uczyliśmy i jak się uczyliśmy. Chodziłam do klasy humanistycznej, mieliśmy nauczyciela, profesora historii, który odkłamywał historię (…). Taki nauczyciel zdarza się raz na kilkadziesiąt lat. (ALICJA)

> Mówiło się do nauczyciela profesor i człowiek to mówił z takim olbrzymim szacunkiem. Teraz często tradycyjnie to określenie zostało, ale to jest trochę inaczej. Ja pa-

trzyłem na moich nauczycieli, szczególnie starszych, jak na takie osoby z czarno-białych portretów, które wiszą na ścianach. To byli nauczyciele z duszą. (ANDRZEJ)

Ważne było dla mnie to, z jakimi nauczycielami miałam zajęcia. To byli niezapomniani profesorowie, to były olbrzymie autorytety. Ja może na początku nie miałam tej świadomości, że jestem w wyjątkowej szkole, ale później sobie zdałam sprawę, że w innych szkołach nie ma takich nauczycieli na przykład. (AGNIESZKA)

To była szkoła przedwojenna, z tradycjami, gdzie był świetny zespół pedagogów (...), ja jestem z tego pokolenia, które zdążyło się jeszcze załapać na taką szkołę, gdzie pedagog był z powołania, wiedział, dlaczego uprawia ten zawód. (ADRIANNA)

Nawet pewnego typu ekscentryczność wybitnych nauczycieli potwierdzała – zdaniem absolwentów – elitarność szkoły:

W tej szkole zarówno wiedza, jak i sposób nauczania odbiegały od sztampy. Byliśmy dumni nawet z dziwactw, na przykład profesora od polskiego, którego lekcje były niebanalne, bo prowadzone w stylu kawiarnianej rozmowy. Czy nasz dyrektor, który uczył fizyki i zniósł oceny i w ogóle ich nie stosował – niemniej miał rezultaty, bo po jego lekcjach wszyscy masowo szli na fizykę. (ANNA)

Obecni uczniowie również są przekonani, że nauczyciele w ich szkole są przedstawicielami zawodowej elity, zarówno w kontekście osobowościowym, jak i w pedagogicznym oraz dydaktycznym, chociaż mniej eksponują ich charyzmę.

Jest duża liczba nauczycieli, którzy mają wysoki poziom kultury osobistej, jako osoby przedstawiają większą wartość niż przeciętni nauczyciele w innych szkołach. (KAJA)

Tu wymagania są wysokie od uczniów, ale też wymaga się od nauczycieli, żeby nie zawieść tych uczniów, którzy przyjeżdżają tu z nadzieją i wymaganiami, żeby ta szkoła zaspokoiła ich pragnienia i marzenia. (KATARZYNA)

Na pewno nauczyciele starają się trzymać wysoki poziom tej szkoły. Są nauczyciele, którzy zwracają uwagę bardzo na kulturę ucznia, bardziej dla nich się liczy ta kultura niż poziom wiedzy, bo to zawsze można poprawić. (KONRAD)

Pewną różnicę dostrzega się natomiast w postrzeganiu przez uczniów i absolwentów relacji z nauczycielami. Uczniowie elitarnych szkół średnich podkreślają ich partnerskość, przy zachowaniu wysokiego poziomu wymagań oraz własnego autorytetu, jak również występowanie silnej orientacji na indywidualistyczne podejście do ucznia i wysoki stopień zaufania do niego.

Nauczyciele nawet bardzo chcą tego, żebyśmy mieli własne zdanie i żebyśmy na lekcji prowadzili dyskusję, ponieważ to pozwala wyjaśnić wszelkie niejasności. (...) Na przykład na historii nauczyciel pyta o zdanie wielu uczniów i nie mówi swojego zda-

nia, a potem mówi, co się stało później, a dzięki temu uczniowie są bardziej zainteresowani lekcją. (KLAUDIUSZ)

Szkoła zwraca uwagę na to, żeby uczniowie nie byli sami, ale byli społecznością, ale z drugiej strony jeśli ktoś wyraża chęć kształcenia się indywidualnie, to nauczyciel stwarza mu warunki, na przykład w realizacji jakiegoś projektu. (KATARZYNA)

U nas nauczyciele traktują uczniów poważnie, chcą nas czegoś nauczyć, a nie jak w innych szkołach, jak stado bydła (…). Przed chwilą wróciłem z bardzo interesującego wykładu prowadzonego przez profesora, rozmowa z nim pozwoliła mi na doświadczenie dialogu, nauczenie się umiejętności dyskusji, pewności siebie, funkcjonowania w społeczeństwie i zrozumienia, że profesor także jest zwykłym człowiekiem, z którym można nawiązać kontakt. (KRZYSZTOF)

Można nie zgodzić się ze zdaniem nauczyciela. Z niektórym nauczycielem będzie to krótsza dyskusja, z niektórym dłuższa, ale swoje zdanie zawsze warto wyrazić. Jeśli boimy się sprzeciwić nauczycielowi, to nie dlatego, że jest surowy, ale dlatego, że ma u nas ogromny autorytet. Jest taka bariera (…). Zdecydowanie nauczyciele są nieprzeciętni, wyjątkowi i specyficzni. Na pewno bardzo wymagający. Nasze sprawdziany to nie są sprawdziany z książek i notatek, wykraczają poza szkolną wiedzę, podręcznikową. (KLAUDIA)

Wielu nauczycieli ma inne [niż gdzie indziej] podejście do ucznia, nie tylko takie na linii nauczyciel – uczeń, ale bardziej partnerskie (…). Fajnie, że można być w szkole, gdzie nie traktuje się ucznia tak jak zwykle: o! jest uczeń, to zrobię mu kartkóweczkę – podejście jest bardzo indywidualne. (…) Tu nauczyciel polega – to jest objaw oczywiście zaufania nauczyciela do uczniów – na uczniu, że nie trzeba mu dowalić dziesięciu stron ćwiczeń do rozwiązania, tylko starczą trzy zadania, a my i tak będziemy to umieć. (KINGA)

Słyszę z innych szkół, że nauczyciele nie są w stanie zrozumieć ludzkich kwestii, mają nadmierne wymagania. U nas jest otwartość, można dojść zawsze z nauczycielami do porozumienia. (KAMIL)

Jeśli ktoś chce robić coś dodatkowo, to tutaj nauczyciel wspiera, a nie że ma ktoś iść własną drogą. (KAROL)

Większy kredyt zaufania tu jest do ucznia. Bardziej traktuje się tu uczniów jak studentów niż licealistów. (KLAUDIUSZ)

Nauczyciel w szkołach zwykłych ma takie podejście, że ja tu przekażę wiedzę, a oni muszą sobie to przyswoić sami. A tutaj wszystko jest dostosowane do ucznia, jak on sobie w czymś nie radzi, to pracuje się z tym uczniem więcej, jak uczeń wykazuje czymś większe zainteresowanie, to daje mu się w tym zakresie możliwości. (…) Mogę tu iść do nauczyciela, a on mi udostępnia wiele opcji, w innych szkołach jest to niemożliwe, trzeba samemu się starać. (…) Tu nauczyciele są mniej formalni. (…) Oni rozmawiają z nami dużo, starają się zrozumieć nasz punkt widzenia. W innych szkołach jest tak, że skoro jest lekcja, to musisz słuchać nauczyciela, nie pozwala się na jakieś rozmowy (…). Tu nauczyciele mają bardzo duży wpływ na wychowanie. Jak ktoś ma jakieś problemy, to nie boi się zwrócić do nauczyciela. Tu można liczyć na pomoc. Ale nauczyciel też tutaj sam zauważa, jak coś się z uczniem dzieje nie tak. (KONSTANCJA)

Z kolei wypowiedzi absolwentów wskazują na to, iż w ich czasach szkolnych relacje między nimi a nauczycielami były asymetryczne i pełne dystansu – uczeń znał swoje miejsce i w pełni je akceptował. Absolwentów cechuje inherentny szacunek do nauczycieli, który wynika z szacunku dla jego pozycji i władzy.

> Byli surowi i wymagający. Każdy znał swoje miejsce. Wiele rzeczy nie wolno było robić (...). [Ich atrybuty to] Kompetencje i bardzo systematyczne sprawdzanie wiedzy. Odpytywanie, powtarzanie, utrwalanie wiedzy – to było bardzo pozytywnie wtedy postrzegane przez nas. Non stop monitorowanie ucznia. Był bardzo duży dystans między profesorem a uczniem (...). My o swoich nauczycielach, o ich życiu prywatnym nie wiedzieliśmy nic. (ALDONA)

> Tak się złożyło, że to byli nauczyciele tzw. starej daty, starszego pokolenia, którzy mieli przedwojenny sznyt, dużą wiedzę i kompetencje, duże doświadczenia. My nie mogliśmy niczym ich wyprowadzić z równowagi, oni potrafili sobie ułożyć z nami dobre relacje, mieli autorytet, byli surowi. Bardzo surowi w ocenach i myśmy się ich bali. Mieli wysokie wymagania. (ADRIANNA)

Elementy pewnego rozczarowania czy nawet rozgoryczenia brakiem pozytywnych wzmocnień ze strony nauczycieli dostrzec można w wypowiedzi Arieli:

> U nas to cały czas pracowano na minusach, wszystko było źle, i uczeń wciąż musiał się poprawiać, wciąż lepiej. Mało się chwaliło ucznia. Uczniowie byli sami z siebie zadowoleni, jak dostali dobrą ocenę. (ARIELA)

Można stwierdzić w podsumowaniu, że zarówno badani absolwenci, jak i uczniowie postrzegają swoich nauczycieli jako wręcz nadzwyczajnych pedagogów. Ci pierwsi cenią ich za niekiedy wręcz charyzmatyczne cechy osobowościowe oraz merytoryczne kompetencje i wpływ, jaki wywarli na ich sposób myślenia, a nawet życiowe decyzje. Absolwenci akceptują dystans, jaki charakterystyczny był kiedyś dla relacji nauczyciel – uczeń, i wyraźnie dominującą pozycję nauczyciela. Z kolei uczniowie eksponują zarówno dydaktyczne umiejętności nauczycieli i ich wiedzę, jak i otwartość w relacjach z nimi. Obie grupy podkreślają ogromną pasję i zaangażowanie nauczycieli.

W tym kontekście warto podjąć, eksponowany we współczesnych debatach edukacyjnych, wątek kryzysu tożsamości nauczycieli, który – jak to ujmują Antonio Bolívar, Jesús Domingo i Purificación Pérez-García – jest związany z ich zawodową niepewnością, związaną z brakiem określenia charakteru roli, jaką mają pełnić. W przeciwieństwie do pokoleń nauczycieli z przeszłości ci współcześni nie mają już zagwarantowanego powagą

instytucji szkolnej uznania. W sytuacji zmian społecznych funkcji szkoły każdy z nich musi – aby ponownie zacytować A. Bolívara, J. Domingo i P. Pérez-García – „budować swoją rolę dla potrzeb określonej sytuacji oraz samodzielnie zdobywać uznanie w sytuacjach zawodowych”[1440].

O ile w przeszłości więc, co zresztą ujawnia się w wypowiedziach biorących udział w badaniach absolwentów, nauczyciel miał szacunek z uwagi na sam fakt, iż jest nauczycielem, o tyle współcześnie jego status jest niepewny, musi on na ten szacunek zapracować. Bez wątpienia doszło do dewaluacji pozycji i autorytetu nauczycieli. Nauczyciel, aby powrócić do poglądów A. Bolívara, J. Domingo i P. Pérez-Garcíi, musi być też – z uwagi na fragmentaryzację dzisiejszej wiedzy związaną z prymatem nowych mediów i zmianę sposobu jej zdobywania przez uczniów – w większym stopniu „specjalistą w dziedzinie uczenia się niż specjalistą w zakresie nauczania”[1441]. Ponadto, powtórzę raz jeszcze, ewaluacja funkcjonowania szkół i analiza celów przez nią obecnie realizowanych pozwala stwierdzić, że model edukacyjny oparty na równowadze nauczania (przekazywanie wiedzy i kompetencji) i wychowywania (kształtowanie mądrego, odpowiedzialnego człowieka) ustąpił współcześnie miejsca edukacji przygotowującej do zdawania egzaminów i zaliczania testów (zredukowany, w porównaniu z przeszłością, proces kształcenia jest nieustannie wskaźnikowany[1442]). Ma to bez wątpienia destruktywny wpływ na tożsamość nauczycieli, których rola i status zostały w znaczący sposób umniejszone (stali się swoistymi trenerami przygotowującymi uczniów do rozwiązywania testów). Bez wątpienia jednak obraz nauczycieli w oczach uczniów szkół elitarnych zdecydowanie przeczy diagnozie cytowanych już A. Bolívara, J. Domingo i P. Pérez-Garcíi, piszących, że „wymarło już pokolenie (…) mądrych nauczycieli, którzy przekazywali wiedzę w mistrzowsko prowadzonych wykładach, a także intelektualną pasję, narodowe dziedzictwo i bardziej uniwersalną kulturę” [1443].Wypowiedzi uczniów (i oczywiście także absolwentów) nie wskazują na to, aby nauczycieli dotknęły jakiekolwiek symptomy kryzysu tożsamości (choć oczywiście nie można wykluczyć, że są one skrzętnie przed uczniami ukrywane).

[1440] A. Bolívar, J. Domingo, P. Pérez-García, *Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain*, “The Open Sports Science Journal” 2014, No. 7, (Suppl-2, M4), s. 106.

[1441] Tamże, s. 107.

[1442] Por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*…, dz. cyt., s. 389–400.

[1443] A. Bolívar, J. Domingo, P. Pérez-García, *Crisis and Reconstruction*…, dz. cyt., s. 110.

Wypowiedzi uczniów i absolwentów nie wskazują też w jakimkolwiek stopniu na to, aby wśród ich nauczycieli miało występować zjawisko wypalenia zawodowego. Warto dodać, że w literaturze przedmiotu wymienia się szereg przyczyn owego syndromu; są to między innymi: nadmiar zajęć i obowiązków, działanie w warunkach presji czasu, brak autonomii i wpływu na procesy decyzyjne dotyczące własnej pracy, konkurencyjne stosunki międzyludzkie w pracy, brak uznania dla roli zawodowej, jaką pełnią czy kwestionujące ich autorytet, niekiedy agresywne zachowania uczniów[1444]. Podstawowymi symptomami wypalenia zawodowego nauczycieli, będącymi punktem wyjścia analiz tego zjawiska, są zwykle: emocjonalne wyczerpanie (EE – *emotional exhaustion*), depersonalizacja oraz zredukowanie aspiracji w sferze uzyskiwania rezultatów w swojej pracy[1445]. Można w tym miejscu przytoczyć także opinię Alexandra-Stamatiosa Antoniou, Aikaterini Ploumpi i Mariny Ntalli, którzy twierdzą, iż „odczuwanie przez nauczycieli, że więcej inwestują w uczniów (…) i w szkołę niż otrzymują z powrotem, przyniesie z dużym prawdopodobieństwem problemy natury emocjonalnej i (…) zawodowej"[1446]. Nauczyciele elitarnych liceów w opinii badanych uczniów nie wykazują żadnych spośród opisanych wyżej symptomów. Wynikać może to z faktu, iż są oni starannie selekcjonowani do pracy w tych placówkach, są rzeczywiście „najlepsi" – nie tylko pod względem posiadanej wiedzy i kompetencji w zakresie jej przekazywania, ale także w kontekście osobowościowym (Cookson podaje, że w amerykańskich elitarnych szkołach średnich przyjmuje się nauczycieli do pracy w oparciu o pięć kryteriów – są nimi: wiedza i kompetencje, sposób wypowiadania się, niezależność myślenia, życzliwość oraz osobisty styl i maniery[1447]; i można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że są to kryteria wykorzystywane również przez dyrektorów elitarnych polskich liceów). Zapewne są to z natury prawdziwi entuzjaści i pasjonaci, przy czym z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że sam fakt pracy w prestiżowej placówce daje im duże poczucie własnej wartości i zwiększa ich motywację.

[1444] A.-S. Antoniou, A. Ploumpi, M. Ntalla, *Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies*, „Psychology" 2013, Vol. 4, No. 3A, s. 349.

[1445] M.M. Keller, M.-L. Chang, E.S. Becker, T. Goetz, A.C. Frenzel, *Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study*, „Frontiers in Psychology" 2014, No., 5, s. 1, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442

[1446] A.-S. Antoniou, A. Ploumpi, M. Ntalla, *Occupational Stress*…, dz. cyt., s. 349.

[1447] P.W. Cookson Jr., C.H. Persell, *Preparing for Power*…, dz. cyt., s. 90.

Obraz nauczycieli wyłaniający się z wypowiedzi uczniów i absolwentów elitarnych szkół średnich jest niezwykle pozytywny – badani zauważają u swoich pedagogów wyróżnione przez badaczy kultury współczesnej szkoły cechy znakomitego nauczyciela[1448]. Związane są one – jak to podsumowali Yun-Chen Huang i Shu-Hui Lin – z czterema podstawowymi kategoriami – są nimi: wiedza, cechy charakteru, metody nauczania i typ poczucia humoru[1449]. Nauczyciele szkół, których uczniowie i absolwenci uczestniczyli w badaniach, w dużej mierze cechy te uosabiają. Bez wątpienia przy tym przyjmują rolę przywódców klasy szkolnej, i to w tradycyjnym tej roli rozumieniu; znajduje to swoje odbicie w wypowiedziach zarówno uczniów, jak i absolwentów, choć w przypadku tej drugiej grupy jest to wątek eksponowany w bardziej znaczący sposób. Nauczyciel jako tradycyjnie rozumiany przywódca „bierze odpowiedzialność za wyznaczanie (…) zakresu tego, co jest nauczane i co musi być przyswojone, jak również sposobów realizowania tego w praktyce oraz definiowania metod oceniania postępów w tej dziedzinie”[1450]. Nauczyciel-przywódca wykazuje również dużą pewność siebie w sferze, nad którą sprawuje kontrolę, ponadto „ustanawia wysokie standardy, zarówno dla samego siebie, jak i dla swoich uczniów, oraz przekonuje ich, że osiągnięcie tych standardów jest możliwe”; potrafi również budować atmosferę zaufania, entuzjazmu, inspiracji oraz intelektualnie stymulować[1451]. Nie ulega wątpliwości, że tacy właśnie są – przynajmniej w świadomości uczniów i absolwentów – nauczyciele elitarnych liceów.

[1448] Y.-C. Huang, S.-H. Lin, *Assessment of Charisma as a Factor in Effective Teaching*, “Educational Technology & Society” 2014, No. 17 (2), s. 285.

[1449] Tamże, s. 286.

[1450] Por. S.M. Lennon, *The Triadic Trait Model for Teachers: Teacher Leadership as a Classroom Paradigm*, “International Journal of Humanities and Social Science” 2013, Vol. 3, No. 14 [Special Issue], s. 34.

[1451] Tamże, s. 38.

5 Socjalizacyjna funkcja elitarnego liceum: mechanizmy identyfikacyjne i kształtowanie charakterów

5.1. Socjalizacja do sukcesu w praktyce edukacyjnej

Socjalizacyjna funkcja szkoły jest w sposób bardzo zdecydowany eksponowana przez większość jej badaczy – szkoła przekazuje w trakcie procesu kształcenia całe „zestawy" norm i wartości, które są charakterystyczne dla całego społeczeństwa lub przynajmniej jednej z jego klas[1452]. Istotą jest tutaj, szczególnie w ujęciu przedstawicieli funkcjonalizmu strukturalnego przekonanie, że w trakcie socjalizacji (zarówno rodzinnej, jak i szkolnej) dochodzi do internalizacji kultury społeczeństwa przez jednostkę, co przynosi akceptację wspólnych wartości[1453]. Jak wykazano w rozdziale teoretycznym tej książki, a także w części poświęconej rzeczywistości edukacyjnej Wielkiej Brytanii, „socjalizowanie do sukcesu" stanowi niezwykle istotny aspekt działalności elitarnych szkół średnich. Jest także jednym z najistotniejszych czynników tworzenia potencjału stratyfikacyjnego tych szkół, który związany jest ze zdolnością tych szkół do umieszczania swoich absolwentów na wysokich szczeblach drabiny społecznej. Taka teza została potwierdzona, przynajmniej do pewnego stopnia, w moich badaniach. Wypowiedzi części uczestników badań przeczą obiegowym opiniom, iż jedynym celem szkół średnich jest przygotowywanie uczniów do osiągania jak najlepszych wyników w różnego typu testach i olimpiadach. Kształtowanie charakterów zdaje się być – w kontekście działalności tych szkół – celem ważnym, chociaż w całokształcie wypowiedzi uczniów nie był to problem najsilniej eksponowany. Zapewne wiąże się to z przesunięciem punktu ciężkości w koncepcji współczesnej szkoły – z funkcji wychowawczej na funkcję kształcącą.

[1452] J.H. Ballantine, J.Z. Spade, *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, London 2008, s. 50.

[1453] G. Mackie, *Functionalist Socialization: Family and Character,* "Analyse and Kritik" 2002. Vol. 24, s. 40–42, http://www.analyse-und-kritik.net/2002-1/AK_Mackie_2002.pdf

Świadczą o tym poniższe wypowiedzi uczniów, które dowodzą też, iż dostrzegają oni zalety elitarności placówki nie tylko ze względu na możliwość zdobycia znakomitego wykształcenia w takiej szkole, ale także w kontekście rozwoju własnego „ja". Dotyczy to także aspektu relacji jednostki z innymi ludźmi oraz sposobu pełnienia przez nią różnorodnych ról społecznych. W wypowiedziach pojawia się także wątek wychowania świadomych obywateli, zaangażowanych w działalność na rzecz swojej ojczyzny. Dodam, że komponent ten stanowi integralną część tradycyjnego etosu elitarnych szkół średnich.

Przecież w szkole nie chodzi tylko o naukę, ale umiejętność poradzenia sobie z własnym życiem. Dużą rolę odgrywają tutaj przykłady absolwentów, którzy po tej szkole zostali znanymi ludźmi, dobrymi obywatelami i przykładem dla innych. Wydaje mi się, że po tej szkole będę dobrym człowiekiem i będę w stanie wychować moje dzieci na dobrych ludzi. (KATARZYNA)

Myślę, że ta szkoła będzie miała wpływ na moją osobowość i dalsze życie. Otwarcie się na ludzi jest najważniejsze. Otwartość na ludzi i umiejętność znalezienia się w każdej sytuacji to na pewno. (KRZYSZTOF)

Przyjazna atmosfera na pewno wpływa na to, że nauczę się życia w społeczeństwie, dogadywania się, współpracy z innymi. To dobre wychowanie tutaj będzie procentowało, jak mi się wydaje, przez całe życie. (KAMIL)

Piątka znajduje się w takiej kategorii szkół elitarnych, gdzie nie chodzi tylko, aby być inteligentnym i mieć jakąś wiedzę, ale żeby umieć się zachować, żeby móc reprezentować coś sobą, żeby mieć poczucie przynależności do narodu, państwa. Jestem patriotą, więc uważam, że ważny jest szacunek dla tradycji, kultury; i bycie prawdziwie elitarnym nie zależy tylko od poziomu wiedzy i inteligencji, ale też od naszego zachowania i od naszego podejścia, i stosunku do drugiego człowieka (…). Interesuję się bardzo historią i dlatego interesuje mnie zdanie nauczyciela historii na różne tematy, on mi bardzo przypadł do gustu, on ma wpływ na kształtowanie moich poglądów. [Chodzi o to, aby być] [n]ie tyle mądrym, co wyedukowanym, potrafiącym się zawsze kształcić, mieć dużo wiedzy. A to pomoże mi dobrze postępować. Uczniów się tu typowo nie wychowuje, ale wymagane jest dobre wychowanie. I każdy tu musi dojrzeć do pewnego poziomu. Wpajanie wartości i zasad jest dobre. Na pewno pobyt tutaj przybliża uczniów do bycia dobrymi ludźmi. (KLAUDIUSZ)

Nauczyciele wiele z nami rozmawiają, na przykład odnośnie sytuacji na Ukrainie, często prowadzi się z nami dyskusje. Nauczyciele wprowadzają obycie, taką świadomość o rzeczywistości, kwestiach społecznych, które nas dotyczą. (KLEMENTYNA)

Każda lekcja wychowawcza jest pełna emocji, pada wiele wielkich słów (…). Są konsultacje z wychowawcą, dotyczące różnych ludzkich wyborów, nie tylko naukowych. (BARTEK)

Myślę, że mamy takie rozwijanie myślenia. Pełnimy różne funkcje w szkole. Mamy w szkole różne ministerstwa, na przykład sportu. I tam są ministrowie, którzy zajmują się różnymi aspektami życia społecznego. (DOMINIKA)

Ta sama osoba w kontekście oczekiwań dotyczących roli szkoły w kształtowaniu jej charakteru dodaje:

> Bardzo zależy mi na tym, żebym miała pewność siebie i pewność wypowiedzi, że nie będę się wahała, żeby powiedzieć to, co chcę, ze względu na brak pewności co do poziomu mojej wypowiedzi, że ona będzie na wystarczającym poziomie w towarzystwie. Chciałabym mocno stąpać po ziemi, nie bać się nowych wyzwań. (DOMINIKA)

> Szkoła ma wpływ na naszą osobowość, wpływa to na nasze postrzeganie świata. Jak mamy zajęcia z wychowawcą czy inne wydarzenia, to dużo jest rozmów z wychowawcą. On podchodzi do nas po ludzku, rozmowy są różne, dotyczą podejścia do drugiej osoby, stosunku do nauki, do życia (…). Myślę, że ta szkoła należy do tych dobrych szkół, które kształcą dobry stosunek do życia. Bardzo uczy, jak radzić sobie z porażkami. Nauczyciele mówią nam, żeby porażkę traktować jako zwycięstwo, które uczy nas czegoś nowego. Chociaż jeszcze osiemnastu lat nie mamy, to wciąż się uczymy tutaj życia, doznawania porażek. (KONSTANCJA)

> Wiem, że chodzenie do tej szkoły ma duży wpływ na moją osobowość, chociaż z drugiej strony to ja już jestem w dużej mierze ukształtowana. Ważne, że ta szkoła nie niszczy mnie psychicznie. (KAJA)

Jeden z uczniów jednoznacznie wyraził swoją akceptację dla prowadzonego w jego szkole wychowania religijnego, katolickiego.

> Jestem katolikiem, a szkoła też jest katolicka, i to wychowanie w wierze jest bardzo ważnym elementem, który pozwoli mi na podejmowanie dobrych decyzji. Tutaj kładzie się nacisk na aspekt wychowawczy. (KAZIMIERZ)

Z kolei w innych wypowiedziach widoczne jest przekonanie, iż szkoła zorientowana jest przede wszystkim na realizację swojej funkcji kształcącej i uzyskiwanie jak najlepszych wyników nauczania, przy czym uczniowie nie wyrażają sprzeciwu wobec takiego stanu rzeczy.

> Ale myślę, że ważniejsze jest w szkole, jaką wiedzę zdobędziemy niż kształcenie charakteru. To raczej wynosi się z domu niż ze szkoły. (KACPER)

> Niektórzy nauczyciele zwracają na to uwagę, żeby kształcić charakter, mądrość; są debaty, odpowiedzi na forum szkoły (…), ale to chyba nie jest głównym celem szkoły. Jedyne co to systematyczność i planowanie, tego nie odpuszczają nauczyciele. Są projekty długoterminowe z niektórych przedmiotów, trzeba samemu pilnować ich realizacji (…). Szkoła jest za bardzo zajęta skupianiem się na dobrych wynikach w nauce, żeby przyczyniać się do rozwoju osobowości swoich uczniów. (KALINA)

> Mądrość i podejmowanie decyzji życiowych to, myślę, że to nie jest zdeterminowane przez szkołę. Szkoła mnie może nauczyć mnie logicznego myślenia. Wyrobić tę zdolność logicznego myślenia. Podejmowanie decyzji to inna sprawa. Ludzie są tu fantastyczni i specyficzni, ale szkoła sama w sobie mnie nie nauczy podejmowania właści-

wych decyzji, chociaż z drugiej strony to może mnie tego nauczyć – może dlatego, że wiadomo, że im człowiek jest obyty bardziej w różnych dziedzinach, tym jest bardziej wszechstronny – i to ułatwia życie. (KINGA)

Uczestniczący w badaniach absolwenci mają podobne jak uczniowie, lecz bardziej ugruntowane poglądy dotyczące kwestii, które podejmuję w tym miejscu. Otóż i oni są przekonani o istotności wychowawczej funkcji liceum, które skończyli. W ich przypadku czas, który upłynął od ukończenia szkoły, jak również wydarzenia biograficzne spowodowały krystalizację poglądów na rolę szkoły średniej w kształtowaniu charakteru i osobowości. Trzeba przy tym stwierdzić, że absolwenci czują się w dużej mierze ukształtowani właśnie przez szkołę średnią, która wykształciła lub pielęgnowała w nich cechy charakteru pozwalające na podmiotowe podejście do własnego życia, zarówno w kontekście społeczno-zawodowym, jak i osobistym. Trzeba też powiedzieć, że poszczególne wypowiedzi pozwalają na stworzenie pewnego zarysu wzoru absolwenta danej szkoły. Jest to swoisty model rozpoznawalny w środowisku lokalnym (zdecydowanie nawiązywali też do niego dyrektorzy szkół, z którymi odbywałam nieformalne rozmowy).

To [pobyt w szkole] mnie przygotowało do życia, mój charakter stał się odważniejszy, uwierzyłem w siebie, wiedziałem, że mogę o czymś decydować, że warto się do czegoś przygotować, żeby być postrzeganym jako osoba, która wie. Tego nauczyła mnie ta szkoła. (…) Tu nauczyłem się odpowiedzialności. A mam wrażenie, że to zawdzięczam pracy ze mną mojego wychowawcy w tej szkole i systemowi tej szkoły. (…) Uważam, że gdybym poszedł do innej szkoły, to mógłbym być inaczej ukształtowany. Wydaje mi się, że ta szkoła nauczyła mnie (…) wiary w swoje możliwości, żeby walczyć o swoje. I jestem przekonany, że to wszystko mam po pobycie czteroletnim tutaj (…). Tak, powiem to wyraźnie, ta szkoła bardzo mnie ukształtowała jako człowieka i wpłynęła bardzo mocno na moje życie. (ANDRZEJ)

Osoba ta silnie eksponuje ten aspekt wychowawczy elitarnej szkoły, który związany jest z tworzeniem społeczności sędziów sportowych. Kilkakrotnie akcentuje w swoich wypowiedziach ten właśnie wątek:

W tej szkole od lat kształci się sędziów sportowych, którzy w wieku 15 lat muszą zagwizdać, przerwać grę swoim rówieśnikom i zdecydować, co się dalej dzieje z piłką – niezależnie od tego, czy towarzystwo jest zadowolone, czy niezadowolone. To jest bardzo trudne (…). Tu mamy tradycyjne obozy sędziowskie, gdzie młodzież z pierwszych klas wyjeżdża i uczy się sędziować. To jest taka tradycja, którą ja pamiętam. (ANDRZEJ).

Myślę, że ta szkoła w dużej mierze nauczyła mnie odwagi, jakiejś uczciwości. Nasi absolwenci to ludzie bardzo odważni, uczciwi, bezkompromisowi, są też przez to rozpoznawalni. (ANNA)

Rola szkoły utwierdziła mnie w pewnych zasadach, które miałam, na przykład dyscypliny czy rzetelnego podejścia do wykonywania obowiązków. Szkoła to wzmocniła. Szkoła na pewno nauczyła mnie radzenia sobie z trudnościami, bo na pewno nie było łatwo przez te cztery lata. (ANTONINA)

To liceum pokazało mi, że zabawa zabawą, ale są też rzeczy ważne. Zaczęłam inaczej myśleć o życiu (…). Również przez pryzmat tego, kim są moi nauczyciele. Wyobrażałam sobie siebie jako nauczyciela. Zaczęłam myśleć podobnie jak oni, chciałam być podobna (…). Szkoła mnie przygotowała do życia, bo wydoroślałam w niej. Dzięki niej wiedziałam, co chcę robić, moi rówieśnicy z innych szkół nie wiedzieli, co będą robić. (ALDONA)

Moja szkoła przygotowała mnie do ciężkiej pracy. Ale talent jest też konieczny, bez ziemi róża nie wyrośnie. Ta szkoła nauczyła mnie życia w realiach, osadzenia w rzeczywistości, a nie takiego bujania, że jakoś to będzie (…). Ja uważam, że liceum to jest najważniejszy okres w życiu i wszystko, co zdobyłam i ukształtowało mnie, to odbyło się w liceum. Potem to już był dodatek. Wszystko bazowało na moim liceum. Mój mąż też skończył to liceum i powiedziałby pani to samo (…). Dla mnie Nowodworek to szkoła, która nie tylko przekazywała wiedzę, ale i kindersztubę. U nas, jak ktoś chciał zdjąć marynarkę, to pytał nauczyciela, czy mu wolno. (ARIELA)

Poznałam tam ludzi myślących podobnie jak ja (…). Do dzisiaj dostrzegam, że mój sposób logicznego myślenia zawdzięczam nauce w tej szkole. Dostałam też taką kindersztubę w liceum, że potem na studiach bez problemu oddzielałam to, co istotne, od tego, co nie. Potrafiłam sobie skrócić sobie czas nauki. Potem w czasie pracy naukowej potrafiłam strukturyzować (…). Sposób uporządkowania myślenia dała mi szkoła średnia. Tego nie wyniosłam z rodziny. Liceum dało mi to, dzięki czemu do dzisiaj sobie radzę z rzeczywistością. Dało mi też pewność siebie (…). To ciekawe, że my chodziliśmy do profilu matematycznego, a rozrzut studiów, na które poszliśmy, był ogromny. My wiedzieliśmy, że się dostaniemy. U nas było wszystko możliwe (…), Ja bardzo szybko podejmuję decyzje i to też jest efekt tej szkoły. W matematyce też tak jest – idziesz albo tą, albo inną drogą, nie da się iść środkiem. Proces decyzyjny jest u mnie bardzo szybki. (AGATA)

W brytyjskich elitarnych szkołach średnich niezwykle istotną rolę odgrywa dyscyplina (pisałam o tym bardzo szeroko w jednym z rozdziałów tej książki). To ona stworzyła ogólne, ale też bardzo konkretne ramy dla wykuwania charakterów, tworzenia jednostek zdyscyplinowanych, pracowitych, skłonnych do wyrzeczeń i zdolnych do samokontroli. W jaki sposób problem ten interpretują uczniowie – uczestnicy badań? Okazuje się, że zdecydowana większość z nich uważa, iż w ich szkołach panuje dyscyplina, jednakże są przy tym przekonani, że egzekwowanie surowych reguł i rygor sprzyjają wysokiej efektywności kształcenia, a wartością dodaną jest tutaj kształtowanie odpowiednich cech charakteru. Tego typu podejście łączy się z przekonaniem, że w warunkach swobody i braku kontroli nauczyciela uczniowie nie będą przykładać się do nauki.

Wydaje mi się, że dyscyplina jest ważna, bo im większa dyscyplina w tych przedmiotach, które będziemy zdawali na maturze, tym później łatwiej będzie nam na studiach. (…) Dyscyplina pomaga później w życiu. (KALINA)

Przymus zawsze wpływa korzystniej na naukę ucznia, niektórzy mówią, że stres w Nowodworku to przyjemność i obowiązek. Trzeba się do tego przyzwyczaić jako do codzienności i po prostu przykładać się do nauki. To taka instrukcja. (KRZYSZTOF)

Dyscyplina to jest mimo wszystko motywacja do nauki. To jest bardzo potrzebne. Podoba mi się to, że nie wybiera się kilku uczniów, których się motywuje, ale motywuje się całą klasę. Postrzega się ją jako organizm, który musi działać dobrze. A jednocześnie na tym etapie edukacji każdy wie, że działa na swój rachunek. (…) Że jeśli sobie coś odpuści, to to się później odbije na maturze. (KATARZYNA)

W życiu nikt nie będzie nas już potem przymuszał do wszystkiego, więc powinniśmy już wiedzieć, że to jest ważne, dlaczego się uczymy. Luz to jednak jest rozleniwienie. Więc jak się chce coś osiągnąć, to trzeba się do dyscypliny przyzwyczaić. Potem się już tego nie czuje. Jakbym chciała czegoś się nauczyć, gdyby mnie coś zainteresowało, to wybrałabym zdecydowanie dyscyplinę. (KAJA)

Na pewno zbyt duża swoboda jest niewskazana, a nawet destruktywna. W piątce nie ma nazbyt restrykcyjnych zasad. Jest kredyt zaufania wobec uczniów, ale jeśli się zawiedzie to zaufanie, to można spotkać się z konsekwencjami. Ta swoboda jest na stosownym poziomie. Jest tu dyscyplina, trzeba uważać na lekcjach. (KLAUDIUSZ)

Dla tego ucznia dyscyplina wiąże się z wysokimi wymaganiami:

Na pewno z wielu przedmiotów są wysokie wymagania. Z matematyki zdecydowanie tak, nauczyciel jest bardzo wymagający, z biologii tak samo. No ale to jasne, że jak nie ma wymagań, to nie ma wyników. To wszystko się łączy. Poziom nauczycieli przekłada się na poziom nauczania. Poziom nauczania na poziom wymagań, to z kolei na oczekiwania uczniów itd. (KLAUDIUSZ)

Wysoki poziom dyscypliny pomaga w skupieniu się na nauce. Ale u nas w Marcinku ta dyscyplina sprowadza się do wymagania kultury osobistej, podstawowych rzeczy, ale nie ma też luzu w nauce. Jest coś po środku. Moim zdaniem dyscyplina jest tam, gdzie szkoła chce wyrobić sobie opinię, tak było w moim prywatnym gimnazjum. W Marcinku bardziej motywują nas do dalszej nauki, mówią, że nie możemy obniżać poziomu. (KONRAD)

To musi być w takim zakresie, żeby uczeń czuł tę presję, ale żeby nie była ona tak duża, że jest dramatyczna rywalizacja, a uczeń czuje się wykańczany przez nauczyciela, że tak to ujmę. Ale dyscyplina jest potrzebna, a luz to dla mnie zostawienie marginesu na ludzką wolność i ludzkie podejście. (KAMIL)

Pamiętam, na dniu otwartym pan wicedyrektor powiedział, że to jest szkoła dla uczniów, którzy wolność rozumieją przez odpowiedzialność (…). Myślę, że to trafne słowa.
W szkołach, gdzie się na wszystko pozwala, to uczeń nie ma żadnych autorytetów, wie, że może robić wszystko, a nauczyciele udają, że nie widzą. Szkoła ma wysoki poziom dyscypliny. Nie są tolerowane spóźnienia, ci ludzie są odpytywani albo nie mają obecności, cała klasa siedzi na przerwie za karę za tego, kto się spóźnił. (KSENIA)

Ewidentnie w ostatniej z przytoczonych wypowiedzi do głosu dochodzi akceptacja dla odpowiedzialności zbiorowej jako formy dyscyplinowania klasy.

Charakter bardziej fragmentaryczny ma wypowiedź Marianny, ale i ona wpisuje się swoim klimatem w podejmowany tutaj temat:

> Nasza szkoła przede wszystkim uczy organizacji, często trzeba zrobić coś na następny dzień i fizycznie trzeba się z tym wyrobić. Więc organizację mamy opanowaną. Umiem spinać coś do całości. (KLEMENTYNA)

Niektórzy z uczniów wynieśli przekonanie o istotności dyscypliny z domu rodzinnego:

> Tak, (...) odkąd pamiętam jestem wychowywany przez rodziców w dość dużym rygorze i w duchu pracy. Uważam, że samowolka do niczego nie prowadzi, prędzej czy później do zguby. (KAZIMIERZ)

Uczniowie, którzy twierdzą, tak jak Kinga i Kacper, że zewnętrznie narzucona dyscyplina nie sprzyja procesowi kształcenia, kładą jednak nacisk na samodyscyplinowanie się uczniów. A zatem, paradoksalnie, wskazują oni na wzajemną zależność takich pozornie przeciwstawnych kategorii, jakimi są swoboda i dyscyplina[1454]. Przeciwnie niż cytowani wyżej uczniowie – uważają, że wobec świadomego swoich celów człowieka dyscyplina nie musi być stosowana, bowiem posiada on wewnętrzną motywację.

> Dla procesu nauczania bardziej korzystny jest luz. Dyscyplina zawsze rodzi bunt. Dyscyplina zawsze też wiąże się ze stresem, a to nie sprzyja nauce. Luz dla mnie rodzi większe zdyscyplinowanie. Myślę sobie tak: w piątek pójdę do klubu, w sobotę na zakupy, ale żeby to zrobić i szkoły nie zawalić, to jednak będę musiała coś zrobić. I ogarnę to do końca, robiąc po kawałku, po drodze (...). Co innego jak ktoś po prostu ma taką osobowość, że potrzebuje dyscypliny, ale jeśli jest ona sztucznie wymuszana na ludziach, którzy nie potrzebują jej żeby zorganizować sobie życie, to raczej nie ma najlepszych owoców z tego. Dyscyplina, ta zła, która prowadzi do stresu, sprawia, że człowiek nie jest w stanie się skupić, bo wie, że stoi nad nim ktoś dosłownie z toporem nad głową. (KINGA)

> To zależy przede wszystkim od uczniów, ale może w tym luzie jest metoda. Nauczyciele może wiedzą, że w naszej szkole są bardzo dobrzy uczniowie i że nie trzeba ich tak przyciskać, bo oni się sami tym zajmą. My nie mamy przykręcanej śruby, a mamy wyższe wyniki niż szkoły z dyscypliną. Jakby dać luz uczniom innej szkoły, to pewnie to by się mogło źle skończyć, ale w trójce nie. (KACPER)

Interesująca jest na tym tle wypowiedź Bartka, który dostrzega dwie strony tego samego medalu:

[1454] Por. też bardzo interesujący tekst Angeli L. Duckworth i Martina E.P. Seligmana, prezentujący wyniki badań na temat roli samodyscypliny i ilorazu inteligencji jako czynników osiągnięć: *Self-discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents*, "Psychological Science" 2005, Vol. 16, No. 12, https://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/publications/DuckworthSeligman_2005_Self-DisciplinePredictsAcademicAchievement.pdf

> Zależy dla kogo. Mój współlokator stwierdził, że nie mógłby chodzić do zwykłego liceum, bo by tam nie wytrzymał [z uwagi na panujący tam luz]. Ja uważam, że luz jest potrzebny, może nie daje takich efektów rozwoju naukowego, ale jeśli chodzi o swobodę umysłową i normalne funkcjonowanie, to jest on czasem dobry. Dyscyplina pozwala na zrobienie czegoś więcej, ale wprowadza stan dyktatury, sprzyja brakowi przyjemności z tego, co się robi. (KAROL)

Objęci badaniami absolwenci są przekonani o znaczeniu dyscypliny w osiąganiu edukacyjnego (i nie tylko) sukcesu. Dyscyplina jest przez nich postrzegana bardzo pozytywnie, jako warunek konieczny uzyskania efektywności w procesie nauczania. Z niektórych wypowiedzi absolwentów wyczytać można nawet taką koncepcję dyscypliny, w którą wpisana jest autonomia ucznia (powtarzające się często słowo „luz")[1455]. Pojawiły się jednak także i wypowiedzi o innym charakterze, w których eksponowano represyjny aspekt dyscypliny (i ogólnie relacji między nauczycielami i uczniami).

> W naszej szkole było osobliwe połączenie dyscypliny z luzem. Nauczyciele byli bardzo wymagający. My byliśmy przyzwyczajeni do standardów szkolnych. Dyscyplina była w sposób naturalny wpisana w szkołę. Ten luz, który tu dostawaliśmy, był czymś wyjątkowym, ale to było jakoś tak zwekslowane przez nauczycieli, że to było dla nas czymś korzystnym. Myśmy ten luz doceniali bardzo, byliśmy z niego dumni, że nam ufają, że nam pozwalają na coś (…). Myśmy nie zawodzili tego zaufania. Na nas to działało dobrze. Ale ten luz był w ramach dyscypliny, która była wdrukowana w naszą mentalność. Wiadomo było, że na lekcji trzeba zachować się w odpowiedni sposób (…). To był element kindersztuby, której nie trzeba było nikomu tłumaczyć. (ANNA)

> Na pewno każdemu co innego jest potrzebne, ale osobiście opowiadam się za dyscypliną. Wtedy też. Ja nie czułam się stłamszona, przymuszana, represjonowana, ale czułam się pilnowana. Może to wynika z przekonania, że człowiek jest tak skonstruowany. Nie każdy ma poczucie obowiązkowości. Szkoła jest właśnie od dyscypliny. (ANETA)

> Dyscyplina sprzyja wykuciu wiedzy, natomiast kreatywności, twórczości, samodzielnemu myśleniu – nie sprzyja. To zależy, jakie cele sobie stawia szkoła – jeśli chcemy osiągnąć najwyższe cele w testach kompetencji, to dyscyplina temu sprzyja. W mojej szkole oczywiście najlepiej pamiętam tych nauczycieli, którzy nam najbardziej dali w kość, bo mieli wysoki poziom dyscypliny, i oni mieli wysoki poziom nauczania i efekty. Ale byli też nauczyciele, którzy byli ich odwrotnością, i mile ich wspominam, ale przyznam, że z ich przedmiotów nie pamiętam literalnie nic. (ADRIANNA)

> Uważam, że proporcje muszą być zachowane, aczkolwiek uważam, że dyscyplina jest bardzo ważna. Dlatego (…) rodzice oddając dziecko szkole pod opiekę, muszą wiedzieć, że dziecko jest bezpieczne. A bezpieczne jest wtedy, gdy jest zdyscyplinowane. Natomiast uważam, że jest czas na zabawę i luz. I tego też jest dużo (…). I mam doświadczenia takie, że kiedyś uważałem, że powinno się proporcje przesunąć w stronę luzu, a im jestem starszy, tym staję się bardziej konserwatywny, w stronę dyscypliny.

[1455] Podobnie jak uczniowie, również absolwenci obok wypowiedzi o charakterze *stricte* informacyjnym wplatali w tok narracji także takie, które eksponowały ich własne poglądy na temat dyscypliny.

Ważne jest, żeby się uśmiechać i klepać po plecach i mówić: „Hej, ty!", ale też każdy musi znać swoje miejsce w szeregu i być odpowiedzialnym za siebie. Jak byłem uczniem, miałem dużą dyscyplinę w domu i w szkole szukałem luzu. (ANDRZEJ)

Jako uczennica na niektórych przedmiotach czułam się zbyt spięta, niektórzy nauczyciele wprowadzali zbyt nerwową atmosferę na lekcji. Trochę to wyglądało tak, jakbyśmy byli taką grupą, która nie może swobodnie wypowiadać się. Ta atmosfera surowej dyscypliny niezbyt dobrze wpływała na nas tak czy inaczej. To była przesada wtedy. Dzisiaj ta szkoła ma dyscyplinę, ale to już jest zupełnie inna dyscyplina. W tej chwili wiele więcej uczniom wolno, powiedziałabym nawet, że za dużo. Dzisiaj przepisy ministerstwa przyczyniają się do tego, że tej dyscypliny za dużo nie ma. (ANTONINA)

To zależy, z kim ma się do czynienia i jaki cel chce się osiągnąć. Generalnie uważam, że tak, ale nie można powiedzieć, że im wyższy poziom dyscypliny, tym wyższe wyniki. To się gdzieś kończy. Ale im mniej dyscypliny, tym mniejsze wyniki. Tak uważam dzisiaj. A wtedy? – nie do końca pamiętam. Dyscyplina tak, ale nie wyśrubowana ponad możliwości młodzieży. Wtedy ta dyscyplina trochę uwierała. (ADAM)

Dyscyplina była korzystna, ale nie dla wszystkich. Jeśli celem było to, żeby się nauczyć, to dyscyplina była strategią skuteczniejszą. Ale to zależy od wieku. Jeśli dzisiaj się odnoszę do tego czasu, to było to skuteczne. Na przykład ten rosyjski. Ja go dzięki temu umiałem. I dzisiaj – z perspektywy czasu – ja to cenię, bo na studiach potem przez cztery lata to procentowało. Myślę, że dyscyplina jest niezbędna jednak. Teraz jest więcej odciągaczy uwagi, więcej rozproszenia. Postawienie pewnego poziomu wymagań i dyscypliny jest konieczne, ale nie ze wszystkich przedmiotów. Bo w dzisiejszej specjalizacyjnej rzeczywistości to jest bez sensu. (ARTUR)

W szkole była duża autokontrola ludzi. Nie było problemów wychowawczych. Nie byliśmy mocno wyluzowani. Myślę, że na początkowych etapach dyscyplina procentuje. To się przekłada na życie osobiste, zawodowe. Uczniowie wolą dyscyplinę, nawet jeśli im się ona nie podoba, potrzebują takiego wzmocnienia zewnętrznego. (AGATA)

Mówiło się, że jest to szkoła o wysokim poziomie nauczania i o dużej dyscyplinie. W obecnych czasach to jest już inna dyscyplina. Ta dyscyplina była korzystna. Trudno właściwie powiedzieć, czy to była dyscyplina, czy bardziej restrykcyjne metody nauczania. Chodziły wybitne jednostki do tej szkoły i one się nie mieściły w tej dyscyplinie, wie pani, teraz jest inaczej, jest miejsce dla wybitnych jednostek, indywidualnie się je traktuje. Kiedyś było inaczej, ale one też to liceum skończyły. Ja uważam, że dyscyplina i hierarchia profesor –uczeń jest bardzo ważna. Każdy wiedział, jakie ma miejsce w hierarchii i co mu wolno. Kiedyś były pewne bariery – jasne, teraz młodzież porusza się w grząskim terenie, nie wie o granicach, dystansie. (ARIELA)

[Dyscyplina] [z]decydowanie tak, dlatego, że przychodząc do szkoły jako nastolatka, miałam różne pomysły na to, co chcę robić, natomiast przez cztery lata dzięki dyscyplinie w szkole i surowym wymogom nauczycieli zaczęłam inaczej patrzeć na życie. (ALDONA)

Analiza wypowiedzi uczniów i absolwentów odnoszących się do problemu dyscypliny w szkole pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Na wstępie można za Kimber W. Mamgren, Beverly J. Trezek i Peterem V. Paulem wyróżnić trzy modele dyscypliny w klasie szkolnej. I tak punktem wyjścia jest model asertywnej dyscypliny rozwinięty przez Marlene

Canter i Lee Cantera, którego istotą jest jasne zdefiniowanie przez nauczyciela zasad obowiązujących uczniów oraz precyzyjne określenie nagród i sankcji za dostosowanie się do owych zasad bądź nie. Z kolei model logicznych konsekwencji rozwinięty przez Rudolfa Dreikursa zakłada, iż nauczyciel wspólnie z uczniami definiuje konsekwencje łamania obowiązujących zasad. Wreszcie, w modelu efektywnego kształcenia Thomasa Gordona zdecydowanie zmniejsza się rolę nauczyciela, który upodmiotawia uczniów w zakresie samoregulowania swojego zachowania; w ten sposób to uczniowie kontrolują dyscyplinę i przebieg wydarzeń w klasie szkolnej[1456]. Bez wątpienia zarówno wypowiedzi uczniów, jak i absolwentów uczęszczających do elitarnych szkół średnich wskazują, że mamy tu do czynienia z pierwszym modelem, który zdaje się być także akceptowany, przynajmniej w większości przypadków, przez społeczność biorącą udział w badaniach.

Można także przywołać tutaj inną typologię, a mianowicie przedstawić wyróżnione przez Ramona Lewisa dwa modele dyscypliny: model wpływu, który polega na tłumaczeniu uczniom zasad oraz prowadzeniu z nimi negocjacji odnośnie konsekwencji ich łamania (uwzględniana jest więc tutaj perspektywa uczniów), oraz model kontroli, na który „składają się jasne zasady oraz zestaw nagród (…) przyznawanych za stosowne zachowania i kolejnych, co bardziej ostrych kar nakładanych w przypadku zachowań niestosownych”[1457]. Narracje badanych ukazują raczej praktykowanie drugiego modelu, choć nie można wykluczyć, iż w niektórych szkołach wykorzystywane są również elementy pierwszego.

5.2. Rytuały i ceremonie w elitarnych liceach

W rozdziałach poświęconych elitarnemu szkolnictwu średniemu takich krajów, jak Wielka Brytania i Stany Zjednoczone wiele pisałam o jego socjalizacyjnej funkcji, której istotą jest również konstruowanie zbiorowej identyfikacji populacji uczniowskiej ze szkołą, w tym również na drodze eksponowania jej prestiżu i wyjątkowości.

Na wstępie trzeba stwierdzić, że już samo przyjęcie do elitarnej szkoły stanowi natychmiastowy akt odróżnienia, który pozwala jednostce na wej-

---

[1456] Koncepcje te są omówione są w publikacji: K.W. Mamgren, B.J. Trezek, P.V. Paul, *Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom*, “Clearing House” 2005, Vol. 79, No. 1, 2005.

[1457] R. Lewis, *Classroom discipline and student responsibility: the students' view*, „Teaching and Teacher Education” 2001, Vol. 17, s. 308.

ście w „przestrzeń elity" i odróżnia ją od innych uczniów[1458]. Wydaje mi się, że ów akt przyjęcia sam w sobie stanowi potężne źródło identyfikacji. Jednakże poczucie przynależności do elitarnej wspólnoty jest zwykle wzmacniane przez świadomą działalność szkoły. Oczywiście główną rolę odgrywa w tym zakresie codzienny „klimat" szkoły, a przede wszystkim werbalne komunikaty, służące wzmacnianiu poczucia elitarności:

> Nam bardzo często w tej szkole powtarzają, że jesteśmy najlepszą młodzieżą w Poznaniu, że musimy przynieść dobre imię tej szkole, pokazać, że jesteśmy godni, żeby tutaj być. (KALINA)

> Na każdej lekcji wychowawca nam powtarza, że to jest szkoła z tradycjami, więc mamy się zachowywać godnie. (KONRAD)

Ponadto trudno nie odwołać się tutaj do koncepcji Emila Durkheima, w której eksponuje się rolę rytuałów, będących symbolami, a jednocześnie stanowiących potwierdzenie istnienia tożsamości grupowej (w ten sposób szkoła może stać się pewnego rodzaju „świeckim kościołem"[1459]). Rytuały w edukacji są istotnymi składnikami kulturowych procesów rozgraniczenia – jest bowiem zawsze jasno określone, kto w nich może brać udział, a komu wstęp jest wzbroniony. Ucieleśnione są w nich w postaci symbolicznej, a często i udramatyzowanej, „kulturowe wiadomości" dotyczące szkoły[1460]. Stąd rytuały obowiązujące w elitarnych szkołach określane są mianem „duchowego kleju"[1461] spajającego to, co idiosynkratyczne, z tym, co kolektywne. Głównym celem rytuałów jest (w interesującym mnie kontekście) odzwierciedlanie wartości szkoły i sprawowanie władzy[1462]. Praktykowanie rytuałów stanowi także formę „dystrybucji dominującego w szkole kapitału kulturowego", w tym także systemu znaczeń i norm, które legitymizują istniejący porządek społeczny[1463]. Identyfikacja uczniów ze szkołą rozumianą jako wspólnota uczniów, nauczycieli i absolwentów jest poprzez rytuały, jak to ujmuje Stanton Wortham, „zagęszczona"[1464]. Rytuały i związane z nimi ceremonie mają zwykle charakter „stylizowany"; symbo-

---

[1458] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best…,* dz. cyt., s, 198.

[1459] Podaję za: R.A. Quantz, T. O'Connor, P. Magolda, *Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*, New York 2011, s. 6.

[1460] K. Manning, *Rituals, Ceremonies, and Cultural Meaning in Higher Education*, Westport 2000, s. 2.

[1461] Podaję za: tamże.

[1462] Tamże, s. 9.

[1463] P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Oxford 1999, s. 4.

[1464] S. Wortham, *Curriculum as a Source for the Development of Social Identity*, "Sociology of Education", 76, no. 3 (2003).

le i wydarzenia mają nadzwyczajną oprawę (niekiedy zamieniającą je w spektakl), a uczestnictwo w nich wzbudza emocje i poczucie przynależności[1465]. Często celem praktykowania rytuałów i ceremonii jest wręcz „wytwarzanie tradycji", w celu pogłębienia identyfikacji z instytucją; tworzą one „symboliczną wiedzę" o instytucji[1466]. „Instytucjonalne rytuały" są organizowane i kontrolowane przez władze szkół i mają zwykle długą historię; cechuje je daleko idąca formalizacja i regularność występowania[1467].

Wypowiedzi badanych wskazują na to, że pewną rolę pełni tu rytuał reifikacji, którego celem jest ukształtowanie w uczniach przekonania o trafności dokonanego wyboru edukacyjnego. Środkiem do tego celu jest podkreślanie elitarności szkoły i związanej z tym wartości dyplomu oraz wskazywanie na jakość edukacji prowadzonej w tej placówce. Akcentuje się także to, że szkoła daje niejako gwarancję pomyślności kariery zawodowej oraz „trwały status członka społeczności szkolnej"[1468].

> Na początku jest taki apel uroczysty i każdy uczeń dostaje medal Marynki i to jest może trochę śmieszne, ale daje poczucie wspólnoty. Wychowawca przypina ten medal i każdy uczeń jest honorowo przyjęty do szkoły. Pewnie to ma znaczenie całkiem spore później. (KAJA)

> Zaczyna się od tego określenia „Nowodworczycy". Od ślubowania, po którym każdy się czuje uczniem tej szkoły. Towarzyszą nam symbole: krzyż maltański, Bartłomiej Nowodworski. Zwraca się uwagę, żeby każdy uczeń czuł się częścią elity nowodworskiej. (KATARZYNA)

Ostatnia wypowiedź potwierdza tezę Freda M. Newmanna, że „identyfikacja ze szkołą może być podtrzymywana częściowo poprzez działania o charakterze symbolicznym[1469]". Jako emblematy tych działań Newmann wymienia nazwę szkoły, pieśni szkolne czy barwy placówki.

Bardziej znaczące w badanych przeze mnie polskich szkołach są rytuały towarzyszące odejściu z instytucji, które jednocześnie symbolicznie wiążą absolwentów z placówką (każda ceremonia potrzebuje symboli w celu własnego uprawomocnienia się[1470]):

[1465] S.M. Rai, *Analysing Ceremony and Ritual in Parliament*, "The Journal of Legislative Studies" 2010, Vol. 16, No. 3, s. 288.

[1466] Tamże, s. 291.

[1467] R.A. Gaztambide-Fernández, *The Best of the Best*…, dz. cyt., s. 151.

[1468] Typologia rytuałów zaczerpnięta z książki: K. Manning, *Rituals, Ceremonies, and…*, dz. cyt., s. 4–7, i zaadaptowana na potrzeby analizy średniego szkolnictwa elitarnego.

[1469] F.M. Newmann, *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, New York – London 1992, s. 20.

[1470] R.A. Quantz, T. O'Connor, P. Magolda, *Rituals and Student Identity in Education*..., dz. cyt., s. 2.

Będąc w tej szkole, kiedyś wychodzimy z tej szkoły, ale ta szkoła zawsze w nas pozostanie. (…) Sam symbol krzyża maltańskiego, noszony, coś znaczy dla ludzi (…). (KATARZYNA)

Ważne jest też wydawanie tomików przez absolwentów, takich pamiątkowych, zawierających luźne wspomnienia. Po to, aby dany rocznik się upamiętnił, ale nie w szablonowy, nudny sposób, ale żeby to jak najciekawiej wyglądało, takie podsumowanie całej nauki w liceum. Jeszcze mamy gablotki ze zdjęciami absolwentów (tableau – uzup. A.G.-M.) – każdy rocznik je ma. To tradycja od jakichś może mniej niż 10 lat. (KAROL)

W gablotach wiszą listy absolwentów, które są imponujące. W Nowodworku nie ma anonimowości, praktycznie każdy zna się z każdym, mimo że szkoła liczy dużo uczniów – kilkaset. Znamy się, szanujemy się. Nowodworek ma dużo absolwentów, którzy są znanymi osobami, różnych profesorów. (KRZYSZTOF)

Wydaje mi się, że maturzyści mają przypinki z herbem szkoły, z takim zarysem naszego budynku, bo on jest charakterystyczny. (KAJA)

Mamy poczucie przynależności i absolwenci z obecnymi uczniami są w dobrych stosunkach, zawsze jest nić sympatii, która się nawiązuje, kiedy się dowiadujemy, że jesteśmy z tej samej szkoły, wszyscy przecież jesteśmy tu „zakładnikami". (KLAUDIA)

Zróżnicowany jest stosunek badanych uczniów do tradycji szkolnych. Uczniowie pochodzący ze szkół o bogatej tradycji podkreślają jej znaczenie w budowaniu elitarności szkoły.

Tak, tradycja i nowoczesność, *semper in altum* (zawsze wzwyż – uzup. A.G.-M.) to są nasze szkolne maksymy, i myślę, że to się sprawdza w praktyce. Nauczyciele kładą tu nacisk na rozwijanie nauki i pasji, to nie jest tak zwana wylęgarnia olimpijczyków, tylko odbywa się tu nauka każdego dnia. Nowodworek jest znany na całą Polskę, ma prestiż. (KRZYSZTOF)

My zdecydowanie jesteśmy szkołą, która kultywuje swoje tradycje. My nie mamy parcia na wygrywanie olimpiad, konkursów. To dla mnie jest sztuczne. (KAMIL)

My mówimy o sobie jako o społeczności Batoraków. Przyjęło się tak, że każdy po pierwszym roku czuje się tym Batorakiem. My mamy wpływ na kształtowanie tej szkoły. Ważne są apele, odwoływanie się do tradycji, do takiej, a nie innej historii. U nas jest bardzo patriotyczne podejście. To kształtuje nas. (…) Podczas każdej uroczystości przychodzą do nas ważni absolwenci. Na przykład Daniel Olbrychski często do nas przychodzi. Mieliśmy 90-lecie szkoły. Każdy, kto ukończy liceum, mówi do absolwentów na per ty. To jest taka przyjęta zasada. Każdy z nas przeszedł tę drogę i możemy nazwać się wspólnotą. (…) Można nas rozpoznać po bluzie Batorego. Mamy dzień bluzy Batorego, on jest dla pierwszaków. Ale lubimy mówić, że jesteśmy z Batorego, lubimy więc nosić te bluzy, żeby być rozpoznawani na ulicach. W ognisku teatralnym Machulskich zawsze można spotkać osoby w bluzach. (KLEMENTYNA)

Czuję przynależność do szkoły, wydaje mi się, że to wychodzi od samych uczniów, a nie z góry, takie propagowanie przynależności do społeczności szkoły. Piątka nazywana jest piątym zakładem, uczniowie zakładnikami, a szefem zakładu jest dyrektor. (…) To chyba dobrze obrazuje ten klimat szkoły. Bycie zakładnikiem to z jednej strony

zwracanie uwagi na swój marny los, ale raczej żartobliwie, każdemu się to podoba. (…) Mamy zwyczaje typowo „piątkowe". Ta szkoła ma swoją specyfikę, to widać, to jest zaznaczane dość często. Krawaty i logo szkoły przypięte do garnituru mamy podczas uroczystości. Wymagane jest od uczniów dobre wychowanie. (…) Jest wymagany szacunek wobec nauczycieli. Ja czuję osobliwy klimat, ale trudno mi wyrazić, o co konkretnie chodzi. (KLAUDIUSZ)

Zwraca uwagę się na to, że grono sławnych absolwentów jest dla nas przykładem, że jeśli będziemy się starać, to może będziemy tacy wielcy, jak nasi absolwenci, i zmienimy nie tylko Polskę, ale świat. Król Jan III Sobieski wpłynął na rozwój Polski i świata. I to nam mówią nauczyciele. To jest ważny element życia w szkole. (…) Sam symbol krzyża maltańskiego, noszony, coś znaczy dla ludzi, że przed absolwentem Nowodworka czuje się respekt. (KATARZYNA)

Z kolei uczniowie ze szkół, które określiłabym mianem nowoczesnych, są przekonani, że elitarność można budować w oderwaniu od tradycji. Uważali oni, że mundurki jako wyraz przynależności do szkoły czy rytuały szkolne są sztuczne i powierzchowne, nawet jeśli wiążą się z długoletnią tradycją szkoły. Czasami jednak w ich wypowiedziach pobrzmiewa nostalgia za szkołami „z przeszłością".

Rytuały nie są potrzebne, żeby szkoła była elitarna. Fajnie, jak szkoła ma tradycję i są w niej chóry. Sama chciałabym chodzić do szkoły w starym budynku, która ma ileś lat tradycji. Raz na jakiś czas warto byłoby posłuchać chóru. Ale na dłuższą metę to jest męczące, zwłaszcza jak od człowieka oczekuje się jakiejś wyśrubowanej postawy, a nie daje mu się wolności, która właśnie tworzy atmosferę w szkołach. (KINGA)

(Elitarna szkoła – uzup. A.G.-M.) może, ale nie musi dawać poczucie elitarności poprzez mundurki, hymn. Może to bardziej sprawia, że ludzie się bardziej identyfikują z tą szkołą, są z niej bardziej dumni. Choć ja nie czuję takiej potrzeby. Po tym oczywiście można poznać, że szkoła jest elitarna, ale to nie wystarczy. No bo patrząc po naszej szkole, to jest to szkoła elitarna, a nie ma takich rzeczy. (KACPER)

Trzeba stwierdzić, że absolwenci mają silne poczucie identyfikacji ze swoją szkołą (o czym piszę także we fragmencie poświęconym sieci absolwentów). Uważają, że pobyt w szkole licealnej stanowił najważniejszy dla kształtowania się postaw i charakteru okres w ich życiu, przy czym to szkoła właśnie odegrała w tym zakresie ważną rolę. Wynika to bez wątpienia ze szczególnego klimatu szkoły i poczucia przynależności do wspólnoty uczniowskiej, czyli zbiorowości jednostek zasadniczo wyróżniających się z grupy rówieśniczej z uwagi na przynależność do pewnego typu elity. Konstruowanie owej identyfikacji i wspólnoty stanowiło przy tym w dużej mierze rezultat świadomych działań dyrekcji i grona pedagogicznego. Warto odwołać się w tym kontekście do szeregu wypowiedzi ilustrujących powyższe tezy. Na wstępie przytoczę te, które dotyczą kultywowania tradycji i rytuałów oraz symboliki, stanowiących istotny składnik „wspólnotowej

elitarności" (tak jest ona postrzegana przez absolwentów). Ich istnienie świadczy o swoistej doniosłości i szczególnym charakterze szkoły, o jej dystynkcji i elitarności. Są one również źródłem poczucia lojalności wobec szkoły, realizującej się zarówno w aspekcie mentalnym (emocje), jak i „zewnętrznym" (lojalnościowe zachowania)[1471].

> Poszanowanie dla rytuałów, dla sztandaru szkoły (…); w moich czasach wejście pocztu sztandarowego podczas uroczystości szkolnych to było święto. Poza tym szacunek do tradycji szkoły i do jej oznak. (…) Działało to na naszą wyobraźnię, że szkoła ma 120 lat, że jest jedną z najstarszych szkół w Krakowie. Byliśmy dumni z wybitnych absolwentów naszej szkoły, to budowało taki pomost miedzy przeszłością a współczesnością. Tarcze były, choć takich znaków elitarności, takich jak w szkołach brytyjskich, to nie było. Jedynka miała mundurki i oni nosili je z przyjemnością, a w mieście było od razu widać, że oni są z jedynki. (ALICJA)

> Oj tak! Moja szkoła z tego słynęła. Ona wciąż przy każdej okazji odwoływała się do tej tradycji. Wszystkie akademie odbywały się z wielką pompą i namaszczeniem, w słynnej auli. Obowiązywały jak najbardziej uroczyste stroje. Było czym się chwalić w tej szkole. Szkoła ma faktycznie za plecami kawał historii i wspaniałe postaci, które z tej szkoły wyrosły. Z tego korzystano, żeby w nas ukształtować dumę, że jest się z tej szkoły, do tego przywiązywano sporą wagę. (…) Do naszej auli na uroczystości zapraszano osoby, które były absolwentami, ale byli sławni, o tak!, choćby Daniel Olbrychski. Na nas też trochę spływało tej dumy. Wspólna tradycja – to jednoczyło. (ADRIANNA)

> Na pewno tradycja, ciągłość, przynależność. Wszyscy byliśmy dumni, że należymy do rodziny Nowodworskiej. Wszystkie akademie, uroczystości, kabarety zawsze się przygotowywało. Akcentowało się, że to honor do tej szkoły należeć. Samo to, że nosiliśmy mundurki wskazujące na przynależność do szkoły, marynarski kołnierz musiał być, nie było anonimowości. To miało swój urok. Teraz jest powrót do tego w prywatnych szkołach, identyfikacja ze szkołą. Trzeba było mieć krótkie włosy, mężczyźni oczywiście. Dziewczyny spódnice do kolan. Podkreślano zawsze tę tradycję, sztandary, akademie, ciągłość edukacji przy każdej okazji. (ARIELA)

> Zawsze tradycja szkoły była podkreślana. Pamiętam, że jubileusze były obchodzone. Ale wtedy takie były czasy, że trochę innych absolwentów się ceniło, np. Rola Żymierski. Portret zawisł w auli. Choć sam Rola Żymierski ostatecznie na uroczystości nie dojechał. Tradycja tej szkoły to też odwoływanie się do znanych absolwentów. Aula zawsze się kojarzyła z witrażami u góry i portretami tych słynnych absolwentów. (ANTONINA)

> Mundurki szkolne były obowiązkowe dla uczniów. Każdy musiał mieć mundurek z marynarskim kołnierzem. Wtedy nie było łatwo taki mundurek zdobyć, więc każdy musiał go sobie zamówić, u krawcowej zwykle. Tarcza musiała być i na mundurku, i na płaszczu. Dystynkcje tak zwane, czyli np. pierwsza klasa, druga klasa itd. To było bardzo często sprawdzane przy wejściu do szkoły, w szkole. To była identyfikacja bardzo ścisła ze szkołą. Absolwenci, tradycja tej szkoły, ciągłe nawiązywanie do tej tradycji. (ANTONINA)

[1471] S. Mehta, T. Singh, S.S. Bhakar, B. Sinha, *Employee Loyalty Towards Organization – A Study of Academician*, "International Journal of Business Management Economics Research" 2010, Vol. 1(1) No. 9, s. 98.

Na ścianach były tablice absolwentów z lat pięćdziesiątych, sześćdziesiątych – to było to poczucie ciągłości. Można było odszukać poprzednie pokolenia. One były w pięknych ramach, na ciemnym tle, pięknie wykaligrafowane nazwiska. O historii tej szkoły świadczyli też nauczyciele. Nauczyciel miał swoje kajety, w których każdy uczeń miał swoje strony, tam zapisywał szczegółowo postępy w nauce. (ANETA)

Pamiętam, mocnym dla mnie wydarzeniem było spotkanie w auli z córką patrona naszej szkoły, prof. Augusta Witkowskiego, która przyjechała z Londynu. Pamiętam tę starszą panią, jak wchodziła do auli, był tłum młodzieży, już na korytarzu, ona wtedy przekazywała jakieś pamiątki po swoim ojcu dla naszej szkoły. (AGNIESZKA)

Andrzej i Adam, a także Agata, choć są przekonani o elitarności szkół, które skończyli, tęsknią za tą tradycją i rytuałami, których w ich szkołach brakowało.

Mundurków nie było, bo podejrzewam, że w tej szkole mundurki by się mogły nie przyjąć. To było takie środowisko, że każdy był indywidualnością, która nie dawała się zaszufladkować. Każdy miał osobowość. Pamiętam, że miałem tarczę metalową z napisem III Liceum i to było super. (…) Nie nosiłem twarzy Mickiewicza ani koszulek specjalnych. Wielką dumą było dla mnie jak byłem reprezentantem szkoły i wyjeżdżałem na zawody. (ANDRZEJ)

Ta szkoła mnie zadziwiała, bo ona nie miała czegoś takiego, (…), co w moim odczuciu taka szkoła powinna mieć jako szkoła elitarna. Jak myślę o duchu szkoły, którego taka szkoła powinna mieć, to wyobrażam sobie te gmachy gotyckie uniwersytetu w Toruniu, gdzie ten duch był. To emanuje ze ścian. A nasza szkoła to była szkoła na 1000-lecie. Nie było rytuałów. Był patron, ale to było w normie, te przedstawienia, ale szczególnej liturgii w tej kwestii nie było. (ADAM)

Próbuję sobie przypomnieć, co to były za wydarzenia, ale jakoś mam wrażenie, że my się tam tylko ciągle uczyliśmy. Patronem był Kościuszko, ale żeby jakiś szczególny kult patrona był to nie. Nie przywiązywaliśmy wagi do tego szczególnie. To nie była taka szkoła z tradycjami, nie. To była ta szkoła nastawiona na kształcenie, na dobre przygotowanie do studiów. (AGATA)

W niektórych powyższych wypowiedziach pojawia się kwestia mundurków szkolnych. Trzeba zwrócić uwagę na fakt, iż w przeszłości były one postrzegane jako instrument represywnej kontroli instytucji nad uczniami, czynnik uniformizacji, kwestionujacy możliwości indywidualnej ekspresji. Również i obecnie ich krytycy twierdzą, iż stanowią one formę sprawowania administracyjnej władzy[1472]. Zresztą pierwotnym celem wprowadzenia obowiązku noszenia mundurków szkolnych było właśnie zmuszenie uczniów do posłuszeństwa i podległości względem autorytetów szkolnych.

[1472] Por. rekonstrukcję debaty dokonaną przez Petera Caruso, *Individuality vs. Conformity: The Issue Behind School Uniforms*, "NASSP Bulletin" 1996, Vol. 80, s. 87, http://sydneyslifkaschooluniforms.yolasite.com/resources/Identity%20vs%20Conformity.pdf

Jednakże ta funkcja mundurków ustąpiła w przypadku wielu szkół innej – zaczęły być one postrzegane jako symbol statusu i instytucjonalnych wartości szkoły[1473]. Większość uczniów i absolwentów odnosi się do mundurków w sposób pozytywny. Uniform szkolny – jak twierdzą – daje poczucie odrębności i pozwala się odróżnić, może też stanowić jedno ze źródeł identyfikacji. Nie przeszkadza im fakt, iż mundurki uniemożliwiają ekspresję własnej tożsamości, zastępując kolorowe i niekiedy nawet ekstrawaganckie stroje. Mundurki zdają się także potwierdzać status jednostki – sprzyjając demonstrowaniu swojej przynależności do elitarnej społeczności.

W konkluzji muszę stwierdzić, iż oczekiwałam silniejszej orientacji współczesnych szkół na działania potwierdzające elitarność, w tym odwołania do historii, tradycji, jak i rytuałów czy ceremonii (również na stronach internetowych większości szkół ten wątek nie jest eksponowany w takim stopniu, jak można by zakładać). Wydaje się, że ani władze szkolne, ani uczniowie nie przywiązują większego znaczenia do tego aspektu działalności. Presja na znakomite wyniki nauczania, których potwierdzeniem są wyniki testów, zdaje się odsuwać na dalszy plan działania szkół nakierowane na identyfikowanie się uczniów z historią placówki, przy czym większą wagę do tego aspektu funkcjonowania szkoły przywiązują absolwenci.

5.3. Społeczne sieci absolwentów

W narracjach absolwentów szkół elitarnych wielokrotnie pojawia się wątek solidarności grupowej. Są oni przekonani o istnieniu sieci społecznego wsparcia, którą tworzy ta grupa. Z ich wypowiedzi wyłania się jej obraz – widzą ją jako strukturę popierających się osób, połączonych wspólnym doświadczeniem lub/i przyjaźniami, które przetrwały mimo upływu lat (przypominającą nieco ów „wewnętrzny krąg", który charakterystyczny jest dla rzeczywistości elitarnych brytyjskich szkół z internatem). Można odwołać się w tym miejscu do tej definicji sieci społecznej, której istotą jest przekonanie, iż stanowi ona „układ społecznie połączonych lub związanych ze sobą odrębnych jednostek lub grup", którego istotą jest „struktura, intensywność i charakter relacji, łączących jego członków[1474]. Sieć odnosi się do społecznych relacji lub powiązań z innymi ludźmi, które sprzyjają uzy-

[1473] D.L. Brunsma, *The School Uniform Movement and what it Tells Us about American Education: A Symbolic Crusade*, Oxford 2004, s. 5-6.

[1474] R.L. Hawkins, K. Maurer, *Unravelling Social Capital: Disentangling a Concept for Social Work*, "British Journal of Social Work" 2012, Vol. 42, s. 355.

skaniu wsparcia, informacji czy wpływów[1475]. Pozwala to na uzyskanie „tymczasowego [w zależności od potrzeb – A.G.-M.] dostępu do źródeł posiadanych przez inne osoby lub stanowiących część sieci", przy uwzględnieniu zasady zaufania, zobowiązania i wzajemności[1476]. Działanie sieci opiera się na dwóch podstawowych założeniach: istnieniu więzi w ramach jasno zdefiniowanej grupy (tutaj – absolwentów elitarnego liceum) gotowości do „przerzucania mostów", czyli przekazywania własnych kontaktów (i wpływów) osobom z grupy[1477]. W ramach sieci występuje często „strukturalna ekwiwalencja" odnosząca się do wspólnych celów, zainteresowań, czy działań[1478], a także norm, wartości i przekonań[1479].

Bez wątpienia absolwenci odwołują się do tak rozumianego pojęcia sieci, chociaż ta bardzo mocno akcentowana przez nich wspólnotowość oparta na zaufaniu, lojalności i współpracy mogła stanowić także antidotum na istniejącą w czasach ich młodości pewną „próżnię społeczną", charakteryzującą się atomizacją społeczną i brakiem więzi o charakterze horyzontalnym[1480]. Sieć związana jest również ze swoistą marką absolwentów danej szkoły, która pozwala na ich rozpoznanie i docenienie w środowisku edukacyjnym szkół wyższych lub w strukturze społeczno-zawodowej (ten aspekt omówiony został szczegółowo w rozdziałach poświęconych brytyjskim elitarnym szkołom średnim).

> W naszej klasie było dużo prawników, inżynierów, lekarzy, niektórzy z moich kolegów nawet ze sobą współpracują, w związku z tym, że wykonują pokrewny zawód, te przyjaźnie są wciąż żywe (...). Czasami jest też tak, że jakiś lekarz powie mi na wizycie: „Ja też kończyłem piątkę" – i się milej uśmiechnie nawet. Nie wiem, czy mnie lepiej leczy, mam nadzieję, że wszystkich leczy porządnie. Ale ten gest sympatii jest spotykany, zawsze się rozpoczyna rozmowa, które lata, jaki wychowawca. To związanie ze szkołą idzie w dalsze życie. (AGNIESZKA)

> Wiem, że jak ktoś ma wpięty krzyż maltański to jest rozpoznawany (wszyscy absolwenci, oprócz tych, którzy mają zachowanie nieodpowiednie, dostają dzisiaj krzyż maltański) – ale za moich czasów się go nie dostawało – i mówi się, że jak ktoś idzie na rozmowę o pracę, a się zdarza, że pracodawca również kończył nasze liceum, to może mu to pomaga. (ANTONINA)

[1475] Sp. Maroulis, L.M. Gomez, *Does "Connectedness" Matter? Evidence From A Social Network Analysis Within A Small-School Reform*, "Teachers College Record" 2008, Vol. 110, No. 9, s. 1904.

[1476] R.L. Hawkins, K. Maurer, *Unravelling Social Capital*..., dz. cyt., s. 357.

[1477] B. Hoppe, C. Reinelt, *Social network analysis and the evaluation of leadership networks*, "The Leadership Quarterly" 2010, Vol. 21, s. 601.

[1478] Por. tamże, s. 604.

[1479] Por. H. Wong, *Human capital, social capital and social exclusion: Impacts on the opportunity of households with youth to leave poverty*, "International Journal of Adolescent Medicine and Health" 2006, No. 18(3), s. 5.

[1480] S. Nowak, *Przekonania i odczucia współczesnych* [w:] *Polaków portret własny*, Kraków 1979, s. 122.

Bywa tak, że idzie się do lekarza, i wyjdzie w którymś momencie, że ja jestem z trójki, a on, że jest absolwentem trójki. Natychmiast jest nić porozumienia; jak to jest prywatna wizyta, to nie chce wziąć pieniędzy. Może przez to żeglarstwo, które pozostało naszą wspólną pasją, bo to przecież jest krąg ludzi, którzy zżywają się siłą rzeczy. Taka jest specyfika wspólnego pływania na jednej niewielkiej przestrzeni. Trzeba się umieć zgrać i dostosować. Są to ludzie, którzy są w drugim pokoleniu trójkowiczami, są to dzieci absolwentów. Moje życie z trójką jest związane wręcz w sposób patologiczny. Mój mąż jest z trójki, moja trójka dzieci chodziła do trójki, matka moich wnuków z trójki, moja wnuczka też mówi, że przyjdzie do trójki. (…) To jest środowisko niezmiernie wspierające. I ja wiem, że nawet jak ja się spotykam z kimś raz czy dwa razy do roku na jakimś balu tylko, to jak ja mam problem, to zadzwonię, i oni mi udzielą pomocy, i odwrotnie. Mam pełne przekonanie, że to tak funkcjonuje. I mam tego dowody w moim życiu. Obserwuję kolejne pokolenia i to wygląda bardzo podobnie. (...) Ambicją było, żeby pamięć o starej trójce podtrzymywać. Zostało założone stowarzyszenie absolwentów III LO. Oni dbali o to, aby ich dzieci i znajomi do tej szkoły przychodzili. (ANNA)

Więzi przyjacielskie przetrwały. Sporo osób jest też poza krajem, ale to tak funkcjonuje, że jest coś wyjątkowego w tej naszej przeszłości, w tym wspólnym doświadczeniu. Gdy dowiem się, że ktoś jest z piątki, to zaczynamy zupełnie inną tonację rozmowy albo na innej płaszczyźnie się spotykamy, co wynika z takiego przeświadczenia, że należymy do tej wyjątkowej grupy, która miała szczęście do tej szkoły chodzić. (…) Bo *notabene* i córka, i zięć też są absolwentami tej szkoły. Ja sobie nie wyobrażam, żeby moja wnuczka do innego liceum chodziła. Oczywiście wybór będzie należał do niej, ale byłabym szczęśliwa, gdyby właśnie do piątki chodziła. (ALICJA)

Oczywiście te przyjaźnie się utrzymują, wiem, że na te osoby zawsze mogę liczyć. A że są to profesje bardzo różne, to okazuje się, że bardzo potrafimy sobie pomóc. W środowisku lekarzy, naukowców, prawników mamy kontakt ze sobą, a to w dzisiejszym czasie jest rzadkie. Te nasze przyjaźnie z liceum są bardzo trwałe. W momencie, kiedy coś potrzebuję i dzwonię, to wiem, że ta osoba mi nie odmówi, ale rzeczywiście się tym zajmie. Nie na zasadzie: „dobra dobra, może coś załatwię. a może nie". Mamy też kilka osób, też lekarzy, którzy mieszkają za granicą, w Wielkiej Brytanii, i jak coś się dzieje, to wiadomo, że oni przyjadą do Poznania albo ja do nich. To jest dla mnie ewenement. To, że możemy na siebie liczyć, to nadal pozostało. (ALDONA)

A jak idę do lekarza i powiem, że jestem z trójki, to proszę mi uwierzyć, że otwierają się mi wszystkie drzwi, bo wszędzie jest pełno absolwentów trójki. Wyjątkowo często ta trójka otwiera bardzo dużo, kolega był ostatnio operowany przez absolwenta trójki. (ANDRZEJ)

Życie nas porozdzielało, ale niech pani zauważy, że dzisiaj tu przyjechałem dla mojej koleżanki z klasy. Więc coś zostało, że trzeba sobie pomagać, że lojalnie zrobię to dla niej. Ale gdyby mnie poprosił jakiś kolega ze studiów, to raczej bym tego nie zrobił. A z liceum sobie wszyscy chętnie pomagają i wracają do tych wspólnych lat. Kolega z klasy jest ojcem chrzestnym mojego syna. Inny kolega jest lekarzem, on mi pomógł, gdy trafiła do niego na oddział moja mama. To był przypadek, nie wiedziałem, że on tam pracuje. On przychodził, pomagał, informował mnie. Ale żeby te znajomości zaważyły na mojej karierze, to nie mogę powiedzieć. (…) Powinien istnieć system solidarności i dumy absolwentów, choć nie może przyjmować postaci nepotyzmu. (ADAM)

Jeśli na uczelni z kimś rozmawiam, a dużo ludzi jest tam po czwórce, to właściwie mówimy tym samym językiem. Wiem, jak zadzwonię do kolegi z liceum i powiem, że potrzebuję pomocy, to wiem, że mi tej pomocy udzieli, bo wiemy, kim jesteśmy. Wiemy, że możemy na siebie liczyć, choć jest nas niewielka grupa. Absolwenci czwórki są rozpoznawalni, również wśród pracowników naukowych uczelni wyższych większość to są absolwenci czwórki, to była taka szkoła, która przygotowywała naukowców. Jak poszłam do dentysty i dowiedziałam się, że skończył czwórkę, to od razu odetchnęłam i lepiej poszło. Trudno to nazwać, ale może chodzi o większe zaufanie. (AGATA)

Potwierdzam istnienie sieci społecznej absolwentów Batorego. Doświadczyłam tego na własnej skórze. To stwarza szczególną płaszczyznę porozumienia i relacje i sympatie są zupełnie inne. W moim życiu tak się przydarzyło nie raz. (ADRIANNA)

Również uczniowie są przekonani, iż absolwenci ich szkoły tworzą swoistą sieć społeczną. Wynika to ich zdaniem z faktu, iż posiadają oni tożsamość grupową zbudowaną poprzez wspólne doświadczenie uczęszczania do elitarnej szkoły średniej. Z drugiej strony renoma szkoły powoduje, iż ich dyplom staje się marką w środowisku lokalnym danego miasta czy regionu (niekiedy również poza nim). I tak istnieje społeczność Batoraków, Nowodworczyków, Zakładników V Zakładu (V LO im. A. Witkowskiego w Krakowie), Marynkarzy czy członków stowarzyszenia „My z Marcinka". Część uczniów wyraża przy tym głębokie przekonanie o solidarności osób, które ukończyły elitarne licea.

Mam nadzieję, że to będą przyjaźnie na całe życie. Czujemy się członkami społeczności Batorackiej, to w nas jest już zakorzenione. Po skończeniu liceum na pewno każdy z nas z dumą powie, że jest Batorakiem. Teraz to obserwuję, że jak spotykam kogoś z Batorego ze starszych roczników, to zawsze się dogadamy, ta znajomość nawiązuje się dość szybko. Myślę, że w przyszłości tak będzie. My też mamy kontakt z absolwentami, możemy już teraz się do nich o coś zwracać (…). Szkoła jest rozpoznawana nie tylko przez rówieśników, ale i przez ludzi starszych. Próbując coś załatwić, powołujemy się często na to, że jesteśmy z Batorego, i wtedy jest od razu łatwiej. Jest to szkoła kojarzona z dobrymi uczniami, z ludźmi wartościowymi, którzy wiedzą, czego chcą, ale przede wszystkim, że można na nich polegać. (KLEMENTYNA)

Zawsze moja babcia mi to powtarza, że mam się trzymać tych przyjaciół, z którymi teraz nawiązuję znajomości, bo później zostaną ważnymi osobami i będę miała z nimi kontakty. Przez ten rok zaprzyjaźniłam się z kilkoma osobami i wierzę na sto procent, że to będą przyjaźnie na całe życie. Myślę, że to ma znaczenie, że skończyło się najlepsze liceum w województwie, chyba tak jest, że absolwenci się potem popierają, że tworzą wspólne firmy. (KALINA)

Od nas dużo osób chce iść na medycynę. I myślę, że wszyscy się dostaną, bo to by musiała być już naprawdę masakra, żeby się nie dostali. I tak sobie wyobrażam, że połowa medycyny będzie okupowana przez moją klasę, i na pewno te kontakty będą się utrzymywać (…). Wydaje mi się, że nawiązane tu więzi przetrwają, zawsze znajdzie się grupa ludzi, która będzie się wspierać. W każdej elitarnej szkole wydaje się to bardziej prawdopodobne ze względu na podobne priorytety. Każdy tu chce się kształcić i zdo-

być wiedzę w szerokim tego słowa znaczeniu, choć każdy w innej dziedzinie i każdy na swój sposób, ale każdy chce kształtować swoją przyszłość zgodnie ze swoimi marzeniami i nie boi się o to. (KINGA)

Szkoła w pewnym sensie wytarza takich ludzi, którzy potem będą tworzyli więzi społeczne między sobą, będą się identyfikować z przeszłością szkoły. Ale z drugiej strony trzeba wziąć pod uwagę, że ludzie są różni i różnie podchodzą do życia. Ale może większa część będzie identyfikować się, propagować tą swoją piątkowość, popierać innych absolwentów. To brzmi trochę zachodnio. Takie społeczności elitarnych zachodnich szkół, środowiska rodzące polityków brytyjskich… no tak, Eton oczywiście, a potem Cambridge czy Oxford, ale tam wciąż, w porównaniu z innymi państwami świata, podkreśla się znaczenie starych rodzin, to społeczeństwo silnie klasowe. Może piątka w przyszłości coś takiego wytworzy. Do nas wciąż jednak, do piątki, chodzą uczniowie z różnych klas społecznych, z różnych środowisk. (KLAUDIUSZ)

Wszyscy wiemy, że wyszkoleni przez Nowodworek lekarze należą do najlepszych. Mój tata wspominał, że jak szedł zobaczyć listy przyjętych na medycynę, to zwrócił uwagę, że na pierwszych miejscach przyjętych na medycynę byli absolwenci jedynki. I to jest przykład tego, że uczniowie naszej szkoły zostaną kimś w życiu, dobrymi lekarzami, prawnikami itp. Wydaje mi się, że uczniów, których spotkam w tej szkole, na pewno spotkam jeszcze w życiu. I to nie chodzi tylko o pomoc specjalistyczną lekarza, który został wykształcony przez Nowodworek, czy pomoc prawnika, który skończył tę szkołę, ale też chodzi o przyjaźnie zawarte w tej szkole. Będąc w tej szkole, kiedyś wychodzimy z tej szkoły, ale ta szkoła zawsze w nas pozostanie. (KATARZYNA)

Wiele Nowodworczyków ma już wyznaczony życiowy cel i chce coś osiągnąć ważnego, więc może to w przyszłości zaprocentować, to, że się znamy teraz, to może mieć wpływ na naszą karierę. (KRZYSZTOF)

Warto dodać, że we współczesnym globalnym świecie zjawisko tworzenia sieci/układów odgrywa coraz większą rolę. W wielu poradnikach dla absolwentów szkół wyższych wchodzenie w sieci wskazywane jest jako jedna z podstawowych strategii sukcesu społeczno-zawodowego; przy czym podkreśla się, że zawiera ona „zestaw osób" stanowiących dla danej osoby „układ odniesienia", w całym kraju [1481]. Oczywiście trudno też nie zauważyć, że kategoria sieci sama w sobie ma charakter wykluczający; jest źródłem nierówności w oparciu o subiektywne relacje i związki. Można w tym miejscu przywołać za K. Nahon kategorię „portierów sieci społecznej", czyli osób lub grup, które pilnują, aby sieć była otwarta tylko dla właściwych osób[1482].

[1481] R.T. Uda, *Career Quest for College Graduates: Developing a Successful Career by Leveraging Each of Your Jobs*, Lincoln 2005, s. 161.

[1482] Por. K. Nahon, *Fuzziness Of Inclusion/Exclusion In Networks*, "International Journal of Communication", 2011, Vol. 5, s. 758.

6 Podsumowanie: edukacja elitarna i sukces społeczny

Wyłaniający się z uzyskanego materiału badawczego – z poglądów i opinii dzisiejszych uczniów oraz absolwentów – obraz elitarnych szkół średnich ma charakter wyraźnie homogeniczny, chociaż powtórzę raz jeszcze, nie jest on w żaden sposób reprezentatywny; jest ograniczony do danego „tu i teraz" (i nie można go uogólniać). Można stwierdzić, iż nie ma zasadniczych różnic ani w przypadku porównań między obu grupami, ani też w ramach każdej z tych grup. Nie oznacza to, że wypowiedzi badanych są jednorodne, jednakże potwierdza się tutaj bez wątpienia teza o istnieniu kolektywnej tożsamości uczniów elitarnych szkół. Dostrzec też można pewną ciągłość pokoleniową – uczniowie postrzegają elitarne szkoły w podobny sposób jak absolwenci.

W kontekście postrzegania elitarnych szkół średnich można sformułować kilka ważnych wniosków:

1. Zarówno uczniowie, jak i absolwenci uważają, iż szkolnictwo elitarne powinno istnieć, stanowi bowiem znakomitą płaszczyznę rozwoju dla najbardziej utalentowanych, umotywowanych i pracowitych. Akceptują oni jego selekcyjną funkcję, a ich poglądy są zgodne z założeniami merytokracji; uważają bowiem, że współcześnie wszyscy mogą odnieść edukacyjny sukces, jednakże tylko niektórzy posiadają kompetencje i tożsamościowe predyspozycje w tym zakresie. Uczniowie i absolwenci akceptują nierówności edukacyjne i społeczne, a także selekcyjną funkcję szkolnictwa. Są przy tym przekonani, że oni sami – z uwagi na posiadane uzdolnienia i włożony w naukę wysiłek – zasłużyli na wysoki status związany z uczęszczaniem do elitarnych liceów. Nie istnieje w ich świadomości problem niesprawiedliwości społecznej, na co wskazuje fakt, że żaden z badanych nie odwołał się do ideałów egalitarnych, zgodnie z którymi szkolnictwo powinno przyczyniać się do wyrównywania szans czy tym bardziej rezultatów edukacyjnych. Nie jest też w jakikolwiek sposób akcentowany problem nierówności płciowych – nie pojawia się on ani w wypowiedziach uczniów,

ani absolwentów. Wydaje się, że temat ten nie istnieje w populacji uczęszczających do elitarnych liceów ani jako fakt socjologiczny, ani jako ideologia, a dziewczęta/kobiety są wyemancypowane i mają poczucie pełnego równouprawnienia w tym zakresie. Potwierdzają to moje obserwacje uczestniczek wywiadu – osób bardzo świadomych i pewnych siebie (jednak muszę stwierdzić, że prowadzone przeze mnie wywiady nie były na ten problem ukierunkowane).

2. Przedstawiciele obu grup w sposób wyraźny identyfikują się ze swoim elitarnym liceum jako instytucją, chociaż polityka wewnętrzna dyrekcji szkoły w zdecydowanie mniejszym stopniu, niż ma to miejsce w szkołach brytyjskich, zorientowana jest na praktykowanie różnorodnych lojalnościowych rytuałów i ceremonii. Funkcja kształcąca, zorientowana na uzyskiwanie formalnych rezultatów (mierzonych na przykład wynikami testów) zdecydowanie dominuje nad funkcją socjalizacyjno-wychowawczą. Asymetria wyraźnie rysuje się zwłaszcza w odniesieniu do współczesności – w przeszłości nie była tak widoczna. Przed przystąpieniem do badań byłam przekonana, iż nacisk na tradycję i rytuały będzie znacznie większy; okazało się, że są one jedynie ornamentem.

3. Uczestnicy badań należący do obu grup są przekonani, że nauka w elitarnym liceum znakomicie przygotowuje do przyszłej kariery edukacyjnej i zawodowej. Pozwala na podjęcie atrakcyjnych studiów, a następnie przyczynia się do zwiększenia możliwości na rynku pracy. Wynika to z przeświadczenia o niezwykle wysokim poziomie kształcenia, wysokich standardach i wymaganiach, które mają przynosić nadzwyczajny przyrost wiedzy i kompetencji, a także rozwój osobowościowy (trzeba zauważyć, że uczniowie preferują kształcenie w wąskim zakresie, bardziej specjalistyczne, zaś absolwenci kładą większy nacisk wiedzę ogólną i bardziej całościowy rozwój jednostki). Przedstawiciele obu badanych grup wyrażają też przekonanie o wyższości nauk ścisłych nad humanistycznymi, czego symbolem jest tutaj ich stosunek do matematyki (zdecydowanie też chłopcy z polskich elitarnych szkół średnich nie wykazują typowego dla ich wieku „braku zaufania dla teoretycznej i abstrakcyjnej wiedzy”[1483]). Wysoki poziom nauczania w zakresie matematyki postrzegany jest jako jeden z dowodów (i czynników) elitarności szkoły. Obie grupy zwracają też uwagę na niezwykle wysokie kwalifikacje i motywacje nauczycieli, którzy uczą w elitarnych liceach (chociaż absolwenci bardziej doceniają charyzmę i cechy osobowościowe, a uczniowie – pasję i wiedzę). Wyniki badań potwierdzają też – przynajmniej do pewnego stopnia – tezę J. Anyon, że elitarna szkoła

[1483] P.B. Showan, *Citizenship and the School*, Cambridge 2013, s. 20.

wspiera kreatywność, indywidualizm i uczy krytycznego myślenia, jak również kształci poczucie sprawstwa i refleksyjność. Przekazuje się w niej najlepszy z możliwych kapitał kulturowy[1484]. Podobnie przy tym jak w brytyjskich szkołach elitarnych, tak i w polskich (zarówno obecnie, jak i w przeszłości) próbuje się wykształcić „jednostkę totalną", czyli taką, która potrafi osiągnąć sukces edukacyjny w dzisiejszej neoliberalnej i merytokratycznej rzeczywistości, a także potrafi poruszać się po różnorodnych obszarach kultury współczesnej[1485]. Z drugiej strony wypowiedzi dzisiejszych uczniów świadczą o dokonaniu się pewnego przesunięcia w obszarze funkcjonowania szkoły – w kierunku perfekcyjnego przygotowania do rozwiązywania testów, co finalnie prowadzi (podobnie, jak dzieje się to już w innych krajach) do zmniejszenia wysiłków na rzecz kształcenia ogólnego[1486].

W konsekwencji przeprowadzonych rozmów z uczniami i absolwentami w nieunikniony sposób powstał w moim umyśle pewien obraz ucznia i absolwenta. Przeprowadzając badania nie miałam zamiaru go tworzyć, dlatego mam pełną świadomość jego fragmentaryczności. Jednakże chciałabym w tej części odnieść się do niego, bowiem bez wątpienia pozwala on – jako ogólna refleksja – pogłębić w moich badaniach obraz głównego problemu (i problemów szczegółowych).

I tak istnieje w polskiej świadomości społecznej zdroworozsądkowe przekonanie, że edukacja w najlepszych szkołach średnich ma charakter zdecydowanie konkurencyjny, że panuje w nich wręcz klimat „obsesji sukcesem", który wpisuje się też w swoim szerszym kontekście w neoliberalny typ relacji międzyludzkich. Mogę jednak stwierdzić, iż nie zauważyłam ani wśród obecnych licealistów, ani wśród absolwentów znamion opisywanej przez Zbyszka Melosika „typowej dla współczesności hiperkonkurencyjności"[1487], jak również oznak „konkurencyjnego niepokoju"[1488].

Pragnę w kontekście zagadnienia presji na osiągnięcie sukcesu przywołać niezwykle interesujące rozważania W Deresiewicza, który twierdzi, że amerykańska młodzież uczęszczająca do najlepszych szkół średnich nigdy nie doświadczyła niczego innego niż sukces, i właśnie to „zjawisko permanentnego sukcesu przeraża ich, dezorientuje i pogrąża". Wywołuje w nich bowiem (jak również w troszczących się o ich przyszłość rodzicach) panikę przed życiową porażką – są oni bowiem przekonani, że zawsze już będą

[1484] Por. J. Anyon, *Social class, school…*, dz. cyt., s. 40–41.

[1485] G. Walford, *Private Education: Tradition and Diversity*, London 2006, s. 72.

[1486] Tamże, s. 73.

[1487] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość…*, dz. cyt., s. 326.

[1488] S.D. Mellalieu, S. Hanton, D. Fletcher, *A Competitive Anxiety Review. Recent Directions in Sport Psychology Research*, New York 2009, s. 4.

musieli osiągać sukcesy[1489]. Młodzież polska uczestnicząca w badaniach nie wykazuje tych symptomów. Wydaje się, że zjawisko „wypalenia ze względu na presję sukcesu" jej nie grozi. Badani przeze mnie młodzi ludzie nie izolują się również od swoich rówieśników i nie postrzegają ich jako rywali (choć oczywiście należy pamiętać, że są oni dopiero w pierwszej klasie i opisywane wyżej zjawiska mogą wystąpić później)[1490]. Dzisiejsi uczniowie elitarnych szkół mają natomiast poczucie – by przywołać adekwatne w tym miejscu słowa Davida Brooksa – „komfortu psychicznego, pewności siebie i kompetencji"[1491]. Cechuje ich też wysoka samoocena, która wynika z „całości przekonań na temat własnej wartości związanej z postrzeganiem swoich kompetencji akademickich"[1492]. Ich podejście do życia można, aby wykorzystać kategorię, której używa Jens O. Zinn można nazwać „biograficzną pewnością", wiążącą się z przekonaniem, że mogą wpływać na przebieg wydarzeń w swoim życiu oraz ich konsekwencje[1493]. Nie są oni też „postmodernistycznie sfragmentaryzowani"; wydają się być wewnętrznie zintegrowani. Piętnastu szesnastolatków to osoby optymistyczne i wierzące w osiągnięcie sukcesu. Mają silną motywację do nauki i są przekonani, że ciężką pracą można wszystko osiągnąć. Nie lubią używać terminu „elitarność", ponieważ kojarzy się im on ze szczególnymi przywilejami, niewynikającymi z osobistych zasług. Uważają, że należy doskonale zorganizować i wykorzystać czas, który mają: zarówno ten w szkole, jak i pozalekcyjny. Są bardzo dojrzali i świadomi samych siebie, własnych decyzji i priorytetów (są bardzo „intelektualni"). Potrafią precyzować własne plany dotyczące kariery edukacyjnej, a także w dużej mierze te, które odnoszą się do sfery zawodowej. Mają świadomość własnej wartości i poczucie wysokiego statusu.

W tym kontekście polscy uczniowie – pierwszoklasiści z elitarnych liceów – przypominają amerykańskich nastolatków określanych mianem „pokolenia Millenium". Neil Howe i William Strauss piszą o Millenialsach jako o generacji, która ma większe od poprzednich pokoleń ambicje edukacyjne, ale też zorientowana jest na „mniej ryzykowne kariery. Podkreśla się, że „nie są rebelianccy, cyniczni, a nawet melancholijni", a przy tym. „wierzą w to, co powiedzieli, i mają nadzieję na to, co najlepsze". W swoich wyborach kierują się faktami, a nie romantycznymi wizjami. Przyszłość

[1489] W. Deresiewicz, *Excelent Sheep*…, dz. cyt., s. 21–22.

[1490] Tamże, s. 7.

[1491] Tamże.

[1492] D.B. McCoach, D. Siegle, *Factors that differentiate*…., dz. cyt., s. 145.

[1493] J.O. Zinn, *„Biographical Certainty" in Reflexive Modernity*, "Working Paper" 2006, No. 15, s. 6, http://www.kent.ac.uk/scarr/papers/WkPaper15ZinnBiographical%20Certainty.pdf

jest dla nich optymistyczna i bezpieczna, dzięki „kolektywnemu planowaniu i społecznej dyscyplinie”[1494]. Millenialsi są doskonale umotywowani, wierzą w siebie i mają bardzo wysoki poziom optymizmu, nic więc dziwnego, że czasami określa się ich mianem „Słonecznego Pokolenia” (*Sunshine Generation*). W opisie biografii przedstawicieli pokolenia Millenium autorzy przywoływanej książki używają też metafory kompasu i rozkładu zajęć. O ile jedno z poprzednich pokoleń amerykańskich – *Baby Boomers* – planowało swoją przyszłość, posługując się wewnętrznym kompasem, którego igła wskazywała kierunek odpowiadający ich uczuciom i nadziejom (niekoniecznie racjonalny), o tyle pokolenie Millenium preferuje maksymalną racjonalność w definiowaniu swoich celów, a pięć najbliższych lat ich kariery jest detalicznie zaplanowane[1495].

Powyższy opis odnieść można do absolwentów, którzy mimo różnorodnych zawirowań życiowych nadal zachowują optymizm. Moje badania nie potwierdziły, aby byli oni – w procesie walki o status społeczny – „skonsumowani przez system”, aby zrezygnowali na rzecz kariery ze wszystkich wartości życiowych[1496], a jedyną ich pasją pozostała orientacja na sukces[1497]. Trudno też zastosować w stosunku do biografii absolwentów elitarnych liceów – takiej perspektywy, którą ilustruje stwierdzenie jednego z dziekanów Harvard University. Oceniając życie niektórych absolwentów tej uczelni, stwierdził on: „Często spotykamy naszych najlepszych studentów, którzy zdobyli wszystkie «nagrody», i widzimy, jak spoglądają w przeszłość, zadając sobie pytanie, czy warto było. Lekarze, prawnicy, profesorowie, biznesmeni i inni – w trzeciej lub czwartej dekadzie swojego życia – sprawiają niekiedy wrażenie tak oszołomionych, jakby przetrwali jakiś zadziwiający całożyciowy obóz dla rekrutów (…). Niekiedy mówią, że całkowicie zagubili swoją młodość, nigdy nie żyli w teraźniejszości, zawsze dążyli do realizacji źle zdefiniowanych celów”[1498]. Zdecydowanie jednak takie tendencje nie pojawiają się u absolwentów szkół polskich.

Nie potwierdza się też w moich badaniach ani teza Jamesa S. Colemana, iż młodzież w okresie dojrzewania przedkłada bycie osobą popularną nad bycie osobą wykształconą[1499], ani też teza Zbyszka Melosika wyrażająca się w przekonaniu, że w neoliberalnej rzeczywistości występuje „spo-

---

[1494] N. Howe, W. Strauss, *Millenials Rising*, Toronto 2009, s. 333.

[1495] Tamże, s. 181–182.

[1496] W. Deresiewicz, *Excellent Sheep*…, dz. cyt., s. 9.

[1497] Tamże. s. 11.

[1498] Tamże, s. 24–25.

[1499] Podaję za: N. Lesko, R. Jentes-Mason, J. Westerhof-Shultz, *Adolescence and Schools* [w:] D. Levinson, P.W. Cookson Jr., A. Sadovnik (eds), *Education and Sociology: An Encyclopedia*, New York 2002, s. 17.

łecznie skonstruowane obsesyjne poszukiwanie form własnej nieadekwatności”[1500] czy że obecnie jest zjawisko „permanentnej, choć przemieszczającej się frustracji”[1501]. Obie grupy osób biorących udział w badaniach akceptują przy tym reguły społecznej neoliberalnej gry, w żadnym razie nie mają zamiaru się buntować czy podważać istniejących zasad, zarówno tych dotyczących rzeczywistości szkolnej, jak i społecznej. W ich przypadku założenia tradycyjnej pedagogiki krytycznej nie wydają się znajdować żadnego zastosowania[1502]. Nie czują się skolonizowani przez szkołę. Pragną natomiast wykorzystać możliwości, jakie ona im daje – zarówno w sferze własnego rozwoju, jak i osiągnięcia sukcesu edukacyjno-zawodowego.

Z kolei w odniesieniu do absolwentów można odwołać się do typologii zaproponowanej przez Jadwigę Koralewicz i Marka Ziółkowskiego, uwzględniającej trzy typy mentalności człowieka PRL-u: bierno-produktywno-anty-indywidualistyczny, obronno-zachowawczo-roszczeniowy i przedsiębiorczo-podmiotowy. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że uczestniczący w badaniach absolwenci wyraźnie lokują się w modelu trzecim, który charakteryzuje się aktywnością, przedsiębiorczością, poczuciem podmiotowości i odpowiedzialności[1503]. Trudno też w obrazie absolwentów doszukać się potwierdzenia kluczowej tezy dotyczącej pokolenia młodzieży lat osiemdziesiątych, którą przedstawia raport *Młode pokolenie czasu kryzysu i reform*. Nie wydaje się, aby ówcześni nastolatkowie, dziś biorący udział w badaniach ludzie w średnim wieku, uosabiali następujące stwierdzenie: „to pokolenie kształtowane przez kryzys ekonomiczny, społeczno-polityczny, ale także kryzys wartości i ideologii”. Przy czym zdaniem autorów owego raportu to właśnie te kryzysy stanowią poważne zagrożenie dla „kondycji społeczno-moralnej i psychicznej młodego pokolenia”[1504] To pokolenie, aby posłużyć się retoryką raportu „zagubione”, „zdezorientowane”, pokolenie „zdewaluowanych wartości i ideałów”, „silnych konfliktów wewnętrznych”, „anomii społecznej”, „lęków”, „bierności lub postaw obronnych”[1505]. Z moich badań przeprowadzonych wśród absolwentów wyłania się zgoła inny, choć trzeba za-

---

[1500] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość*…, dz. cyt., s. 324.

[1501] Tamże, s. 325.

[1502] Na temat założeń pedagogiki krytycznej por. np.: H. Giroux, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts 1983; tenże, *Schooling and The Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis 1988; P. McLaren, *Critical Pedagogy. Constructing an Arch of Social Dreaming and a Doorway to Hope*, “Journal of Education” 1988, Vol. 3.

[1503] Por. J. Koralewicz, M. Ziółkowski, *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym w końcu lat osiemdziesiątych*, Poznań 1990.

[1504] M. Balcerek, Z*akończenie* [w:] tegoż (red.), M. Balcerek, G. Nowacki, M. Szymańczak (red.), *Młode pokolenie*…, dz. cyt., s. 143.

[1505] Tamże.

znaczyć, że tworzony retrospektywnie obraz ówczesnego pokolenia. Nie można również oczywiście wykluczyć, iż odnosi się on tylko do młodzieży wywodzącej się z elitarnych liceów.

W ostatecznej konkluzji mogę stwierdzić, że z przeprowadzonych badań wyłania się bardzo pozytywny obraz elitarnych polskich liceów – obraz, podkreślam, rysowany ręką ich uczniów i absolwentów. Z ich subiektywnych wypowiedzi wynika, że szkoły te odgrywają (lub odegrały) bardzo konstruktywną rolę w ich życiu, stanowiąc płaszczyznę rozwoju osobowościowego i intelektualnego, dając jednocześnie poczucie przynależności do grupy zdecydowanie wyjątkowej.

Zakończenie

Problem równości w edukacji i w życiu społecznym jest bardzo często dyskutowany podczas konferencji, seminariów i zajęć ze studentami. Pytanie: „egalitaryzm czy elitaryzm?" wzbudza liczne kontrowersje i gorące dyskusje. Z jednej strony padają argumenty, iż szkoła powinna być z istoty swojej instrumentem wyrównywania szans i podwyższania jakości rezultatów edukacyjnych, z drugiej pojawiają się wypowiedzi, które sugerują, że najzdolniejsi i najbardziej pracowici powinni uzyskiwać społeczne nagrody – również i w sferze edukacji. Istnienie szkół elitarnych daje pretekst do pogłębienia tej dyskusji, bowiem stanowią one oczywiste wyzwanie dla ideałów równościowych. Wprowadzają wybraną grupę młodych ludzi na szybką i efektywną ścieżkę sukcesu. W procesach reprodukcji społecznej szkoły te potwierdzają istniejące nierówności społeczne, a poprzez różnorodne mechanizmy ruchliwości konkurencyjnej wytwarzają nowe ich formy. W mojej książce próbowałam zrekonstruować zarówno teoretyczne konteksty społecznego funkcjonowania szkół średnich, jak i przedstawić praktykę edukacyjną w tym zakresie: na przykładzie tak różnorodnych rozwiązań, jak te przyjęte w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, Francji i Szwajcarii, jak i w wersjach wschodnioazjatyckich – obecnych w Japonii i Singapurze. W części badawczej natomiast podjęłam próbę skonfrontowania przedstawionych w części pierwszej tez i założeń z polską rzeczywistością edukacyjną.

Trudno jest sformułować jakiekolwiek ostateczne wnioski dotyczące całości narracji zawartej w tej książce. Ocena samego istnienia i sposobu funkcjonowania elitarnego szkolnictwa zależeć będzie zawsze od ideologii edukacyjnej, której wyrazicielem jest osoba obserwatora. Jeśli bliskie będą mu założenia egalitaryzmu, przyjęcie krytycznej postawy wobec szkół elitarnych wydaje się być w jego przypadku nieuchronne. Z kolei jeśli określa się on mianem liberała, z pewnością uzna istnienie szkół elitarnych za

logiczną konsekwencję istniejących w społeczeństwie procesów stratyfikacji, a także konsekwencję (i logicznie biorąc – przyczynę) nierówności, które i tak będą stale obecne. Gdy patrzę na to z mojej własnej perspektywy, istnienie nierówności jawi się jako jeden z dwóch głównych problemów, przed jakimi stoi współczesne szkolnictwo. Drugi z nich, jak sądzę niezwykle dramatyczny, dotyczy wszystkich typów szkolnictwa, zarówno elitarnego, jak i tak zwanego „zwykłego", i związany jest z postępującą bardzo szybko zmianą priorytetów funkcjonowania szkoły (praktycznie każdego szczebla) – i orientowaniem się jej niemal wyłącznie na mierzalne rezultaty, których ucieleśnieniem są wyniki uzyskiwane przez uczniów w różnego rodzaju testach. Zjawisko to prowadzi do swoistego ubezwłasnowolnienia szkół wszelkiego typu, jak również do zredukowania sposobu myślenia o edukacji jako takiej dyrektorów szkół i nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów. Problem ten podejmowany był wielokrotnie w kolejnych rozdziałach tej książki, lecz – jak sądzę – wymaga on jeszcze dalszego pogłębienia, dla którego okazją będą już następne publikacje.

Podsumowując myśl tej książki, mogę stwierdzić, że istnienie szkół elitarnych wydaje się być – w warunkach nasilania się różnego typu presji stratyfikacyjnych – nieuniknione. Stanowią one logiczną odpowiedź na potrzeby rodziców i uczniów wynikające z ich aspiracji, zaś przyjęty w nich model kształcenia dostarcza względnie jasnej odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób osiągnąć sukces? Otwartą natomiast pozostaje odpowiedź na inne pytanie: w jaki sposób zwiększyć dostęp do szkolnictwa elitarnego dzieciom i młodzieży z grup nieuprzywilejowanych? Pozostaje żywić nadzieję, że nie jest to pytanie retoryczne.

Bibliografia

2014 Banque Ecole Polytechnique – ENS PC, http://www.scei-concours.fr/statistiques/stat2014/lycee_pc/x-ens_pc.html

A Guide for Students from Singapore, http://www.Ox.Ac.Uk/Admissions/Graduate/International-Students/Singapore

A-level School League Tables 2014: Compare Your School's Performance, http://www.telegraph.co.uk/education/leaguetables/11374651/A-level-school-league-tables-2014–compare-your-schools-performance.html#search/Eton College/1

Adams Ch.F., *1835–1915; An Autobiography*, Boston–New York 1916, with a Memorial address delivered November 17, 1915, by Henry Cabot Lodge.

Adams O.F., *Some Famous American Schools*, Boston 1903.

Adamson J.W., *English Education 1789–1902*, Cambridge 1930.

Alberio M., *Education and Social Inequalities in the Urban Space: A French Example*, Télé-université/Université du Québec à Montréal October 2011, http://www.teluq.uquebec.ca/chaireecosavoir/pdf/2011–04A.pdf

Albouy V., Waneck T., *Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles*, „Économie Et Statistique" 2003, N°361, s. 27–52, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es361b.pdf

Alghafri A.S.R., Ismail H.N.B., *The effects of integrating creative and critical thinking on schools students' thinking*, "International Journal of Social Science and Humanity" 2014, Vol. 4, No. 6, s. 518–525.

Allen E.A., *Public school elites in early-victorian England: The boys at harrow and merchant Taylors' schools from 1825 to 1850*, „The Journal of British Studies" 1982, No. 21, s. 87–117.

Allouch A., Zanten A. van, *The Role of Knowledge in the Elaboration and Instrumentation of Policies of Widening Participation in Higher Education Elite Institutions in France*, [b.m.] 2010, http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o22.franceeducation.pdf

Alvarado L.A.G., *Dispelling the meritocracy myth: lessons for higher education and student affairs educators*, "The Vermont Connection" 2010, Vol. 31, s. 10–20.

Amber B.J., *France*, [b.m.] 1985.

Ambler E., *The Soviet boarding school*, "American Slavic and East European School" 1961, Vol. 20, No. 2.

Anderson R., *Aristocratic values and elites education in Britain and France* [w:] D. Lancien, M. de Saint-Martin (eds.), *Anciennes et nouvelles aristoracies de 1880 a nos jours*, Paris 2007.

Andrews G., *Middle grade education. Back to the future* [w:] V.A. Anfara Jr., G. Andrews, S.B. Mertens (eds.), *Encyclopedia of Middle Grades Education*, Greenwich 2005.
Anonymus, *The Memoirs of Voluptuary: The Secret Life of an English Boarding School*, London 1908.
Antoniou A.-S., Ploumpi A., Ntalla M., *Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies*, „Psychology" 2013, Vol. 4, No. 3A, s. 349–355.
Anyon J., *Social class, school knowledge, and the hidden curriculum: Retheorizing reproduction* [w:] L. Weis, C. McCarthy, G. Dimitriadis (eds.), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education*, New York 2006.
Ariés P., *Century of Childhood. A Social History of Family Life*, New York 1962.
Armstrong Ch.F., *On the making of good men: Character building in the New England boarding schools* [w:] P.W. Kingston, L.S. Lewis (eds.), *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, New York 1990.
Armstrong Ch.F., *The lessons of sports*: *class socialization in British and American boarding schools*, "Sociology of Sport Journal" 1984, No. 1, s. 314–331.
Arnold M., *A French Eton, or middle-class education and the State* [w:] P. Smith (ed.), *Matthew Arnold and the Education of a New Order,* Cambridge 1969.
Ashley L., Duberley J., Scholarios D., *A Qualitative Evaluation of Non-Educational Barriers to the Elite Professions*, London 2015.
Attewell P., *The Winner-take-all high school. Organizational adaptation to educational stratification*, "Sociology of Education" 2001, Vol. 74, s. 267–295.
Au W.*, Hiding behind high stakes testing: Meritocracy, objectivity and inequality in U.S. education*, "The International Education Journal. Comparative Perspectives" 2013, No. 12 (2), s. 7–19.
Balcerek M., Z*akończenie* [w:] M. Balcerek, G. Nowacki, M. Szymańczak (red.), *Młode pokolenie czasu kryzysu i reform*. *Polska młodzież '87*, Warszawa 1988.
Ballantine J.H., Spade J.Z., *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, London 2008.
Baltes P.B., Lindenberger U., Staudinger U.M., *Life span theory in developmental psychology* [w:] W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, New York 2006, Vol. 1.
Baltzell E.D., *Philadelphia Gentlemen. The Making of a National Upper Class*, London 2004.
Bamford T.W., *Public schools and social class, 1801–1850*, "British Journal of Sociology" 1961, Vol. 12, No. 3, s. 224–235.
Banks O., *Parity and Prestige in English Secondary Education. A Study in Educational Sociology*, London 2001.
Barnett V., *John Maynard Keynes*, London 2013.
Barr M.D., *Beyond Technocracy: the Culture of Elite Governance in Lee Hsien Loong's Singapore,* Griffin Asia Institute, Regional Outlook Paper 2005.
Barr M.D., Skrbiš Z., *Constructing Singapore: Elitism, Ethnicity and the Nation-Building Project*, Copenhagen 2008.
Bastedo M.N., Bowman N.A., *College ranking as an interorganizational dependency: Establishing the foundation for strategic and institutional account*, "Research in Higher Education" 2011, Vol. 52, Issue 1, s. 3–23.
Baucom I., *Out of Place: Englishness, Empire and the Location of Identity*, Princeton 1999.

Baumard M., *Ces lycées qui monopolisent la fabrique des élites*, „Le Monde", 12 Octobre 2011, http://www.lemonde.fr/societe/article/2011/10/12/ces-Lycées-qui-monopolisent-la-fabrique-des-elites_1586236_3224.html
Baxter P., Jack S., *Qualitative case study methodology. Study design and implementation for novice researchers*, "The Qualitative Report" 2008, Vol. 13, No. 4, s. 544–559; http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf
Beck P.J., *Confronting George Orwell: Philip Noel-Baker and international sport, particularly the olympic movement as peacemaker* [w:] *Militarism, Sport, Europe: War Without Weapons*, "The European Sports History Review", Vol. 5, (ed.) J.A. Mangan, London 2003, s. 191.
Belghith F., Verley E., Vourc'h R., Zilloniz S., *Observatoire national de la vie étudiante*, Paris 2011, http://www.ove-national.education.fr/medias/reperes2011.pdf
Bell C.A., *All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools*, "Peabody Journal of Education" 2009, Vol. 84, s. 194, http://www.grahamimac.com/housingandeducation/pdf/Bell_2009.pdf
Bensaïd J., Cohen D., Maurin É., Mongin O., *Les nouvelles inégalités*, http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/esprit0204.pdf
Beraux D., Thompson P., *Introduction* [w:] D. Bertaux (ed.), *Biography and Society, The Life History Approach in the Social Sciences*, California 1981.
Berberich Ch., *The Image of the English Gentleman in Twentieth-Century Literature. Englishness and Nostalgia*, Burlington 2007.
Bernhard M.P., *The making of a Harvard Feeder School*, "The Harvard Crimson", 13th December 2013, http://www.thecrimson.com/article/2013/12/13/making-harvard-feeder-schools/?page=1r
Bettencourt B.A., Dorr N., Charlton K., Hume D.L., *Status differences and in-group bias: A meta-analytic examination of the effects of status stability, status legitimacy, and group permeability*, "Psychological Bulletin" 2001, Vol. 127(4), s. 520–542.
Beyer C., *Classement des lycées 2015: le secret des meilleurs établissements*, "Le Figaro", 31 Mars 2015, http://classement-Lycées.etudiant.lefigaro.fr
Biliński P., *Z dziejów dziewiętnastowiecznego Nowodworka* [w:] *Z Nowodworkiem przez wieki. Wydawnictwo Jubileuszowe z okazji 425-lecia I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie*, Kraków 2013.
Blumenthal T., *Japan's Juken Industry*, "Asian Survey" 1992, Vol. 32, No. 5, s. 448––460.
Bolívar A., Domingo J., Pérez-García P., *Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: the case of secondary school teachers in Spain*, "The Open Sports Science Journal" 2014, No. 7, s. 106–112.
Bolt C., *Race and the Victorians* [w:] C.C. Eldridge (ed.), *British Imperialism in the Nineteenth Century*, London 1984.
Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.
Botsford D., *The False Freedom of the British Public Schools. Compulsions versus Liberty in Education*", seria wyd.: "Educational Notes", No. 20, London 1993.
Bourdieu P., *Language and Symbolic Power*, Oxford 1991.
Bourdieu P., *Outline of a Theory of Practice*, Oxford 1977.
Bourdieu P., *Practical Reason*, Cambridge, 1998.
Bourdieu P., *Social Space and Symbolic Power*, "Sociological Theory" 1989, Vol. 7, No. 1, s. 14–25.
Bourdieu P., *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, Columbia University Press 1984, http://web.mit.edu/allanmc/www/bourdieu2.pdf

Bourdieu P., *The forms of capital* [w:] J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport 1986.
Bourdieu P., *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, California 1989.
Bourdieu P., *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Stanford 1996.
Bourdieu P., Passeron J.C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills 1977.
Bourne R.S., *In search of youth* [w:] M.S. Sheffer (ed.), *In Search of Democratic America: The Writings of Randolph S. Bourne*, New York 2002.
Bowen W.G., Kurzweil A., Tobin E.M., *Equity and Excellence in American Higher Education*, UVA 2005.
Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America*, London 1976.
Bowman N.A., Bastedo M.N., *Getting on the front page: organizational reputation, status signals, and the impact of U.S. News and World Report on Student Decisions*, "Research in Higher Education" 2009, Vol. 50, Issue 5, s. 415–436.
Bray M., Lykins Ch., *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*, Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank, 2012, http://adb.org/sites/default/files/pub/2012/shadow-education.pdf
Brezis E.S., *The Effects of Elite Recruitment on Social Cohesion and Economic Development*, [b.m.] 2010, http://www.oecd.org/development/pgd/46837524.pdf
Brezis E.S., Hellier J., *Social mobility at the top: Why are elites self-reproducing?,* ECINEQ 2013 – 312, November 2013, http://www.ecineq.org/milano/WP/ECINEQ 2013–312.pdf
Brighouse H., *Egalitarian liberalism and justice in education*, "The Political Quarterly" 2002, No. 73.2.
Brint S.G., *Schools and Societies*, Stanford 2006.
Brito M., *Fairfax County High School Rankings by 2011 SAT scores*, http://fairfax.homebyschool.com/fairfax-county-high-school-rankings-sat-2011/
Brown D.K., *The social sources of educational credentialism: status cultures, labor markets, and organizations*, "Sociology of Education" 2001, Extra Issue, Vol. 74, s. 19–34.
Brown P., *Cultural capital and social exclusion: some observations and recent trends in education, employments, and the labour market*, "Work, Employment, and Society" 1995, Vol. 9, s. 29–51.
Brown P., *The opportunity trap. Education and employment in the global economy*, Working Paper Series Paper 32, "School of Social Sciences" 2003, s. 141–179.
Brown P., Power S., Tholen G., Allouch A., *Credentials, talent and cultural capital: a comparative study of educational elites in England and France*, "British Journal of Sociology of Education" 2014, http://orca.cf.ac.uk/63691/1/OA-20142015–21.pdf
Brown R., *Best Paid UK jobs 2014*, „This is Money", 19th December 2014, http://www.thisismoney.co.uk/money/news/article-2868911/Best-paid-UK-jobs-2014–Compare-pay-national-average.html
Brown R.M., Mazzarol T.W., *The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education*, "Higher Education" 2009, Vol. 58, Issue 1, s. 81–95.
Brüderl J., Diekmann A., Preisendörfer P., *Patterns of intraorganizational mobility: Tournament models, path dependency, and early promotion effect*, "Social Science Research" 1991, No. 20, s. 197–216.
Brunori P., Peragine V., *Compensation, reward and the measurement of unfair inequalities* [w:] J.G. Rodriguez (ed.), *Inequality of Opportunity: Theory and Measurement*, Bingley 2011, s. 2–3.

Brunsma D.L., *The School Uniform Movement and what it Tells Us about American Education: A Symbolic Crusade*, Oxford 2004.
Bryman A., *Quantity and Quality in Social Research*, London 1988.
Buisson-Fenet H., Draelants H., *School-linking processes: describing and explaining their role in the social closure of French elite education*, "Higher Education. The International Journal of Higher Education Research" 2013, Vol. 66, Issue 1, s. 39–57.
Bulle N., *Sociology and Education: Issues in Sociology of Education*, Bern 2008.
Bureau of Labour Statistics, United States Department of Labour, *May 2014 National Occupational Employment and Wage Estimates United States*, http://www.bls.gov/oes/current/oes_nat.htm#47 0000
Burstall S., *Impressions of American Education in 1908*, London 1908.
Burton A., *Small adults: education and the life of children* [w:] J.M. Mackenzie (ed.), *The Victorian Vision. Inventing New Britain*, London 2001, s. 75–95.
Bushman L., *The Refinement of America: Persons, Houses, Cities*, New York 1992.
Caille J.-P., *Les projets d'avenir des enfants d'immigres,* Septiembre 2005, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/Dos1RefImm.pdf.
Cain P.J., Hopkins A.G., *British Imperialism: 1688–2000*, London 2002.
Cain P.J., Hopkins A.G., *British Imperialism: 1688–2000*, London 1993.
Calmand J., Giret J.-F., Guégnard Ch., Paul J.-J., *Why Grandes Écoles are so valued?* [w:] *17th Annual Workshop of the European Research Network on Transitions in Youth IREDU, Burgundy University "Youth Transitions At Risk? Insecurity, Precarity and Educational Mismatch in the Youth labour Market"*, Dijon 2009.
Caruso P., *Individuality vs. conformity: The issue behind school uniforms*, "NASSP Bulletin" 1996, Vol. 80, http://sydneyslifkaschooluniforms.yolasite.com/resources/Identity%20vs%20Conformity.pdf
Chandler T.J., *Public school sports* [w:] *Encyclopedia of Traditional British Rural Sports*, (eds) T. Collins, J. Martin, W. Vamplew, London 2005.
Chandos J., *Boys Together. English Public Schools 1800–1864*, London 1984.
Chapman K., *Sociology of Schools*, London 1996.
Chimisso C., *Writing the History of the Mind: Philosophy and Science in France, 1900 to 1960s*, Ashgate 2008.
Chuan T.W., *Singapore's top secondary school in 2015. Ranked by cut-off point*, "Must Share News", 7 January 2015, http://mustsharenews.com/secondary-school-ranking
Clark K., *8 Big Changes to College Admissions in 2010 and 2011*, "U.S. News Education", 15th November 2010, http://www.usnews.com/education/best-colleges/applying/articles/2010/11/15/8-big-changes-to-college-admissions-in-2010-and-2011
Clark L., *A class apart: New boys fuel the private school Parliament*, "Daily Mail Online", 10th May 2010, http://www.dailymail.co.uk/news/election/article-1275951/Election-results-2010–New-boys-fuel-private-school-Parliament.html
Clinedinst M.E., Hurley S.G., Hawkins D.A., *State of College Admission 2012*, http://www.nacacnet.org/research/research-data/Documents/2012SOCA.pdf#page=35.
Coe R., Jones K., Searle J., Kokotsaki D., Kosnin A.M., Skinner P., *Evidence on the effects of selective educational systems. A report for the Sutton Trust*, CEM Centre, Durham University, UK, October 2008, s. 18, http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2008/10/SuttonTrustFullReportFinal.pdf
Coit J.H., Shattuck G.C., *Memorials of St. Paul's School*, New York 1891.
Collins R., *Functional and conflict theories of educational stratification*, "American Sociological Review" 1971, Vol. 36, No. 6, s. 1002–1019.

Collins R., *Situational stratification: a micro-macro theory of inequality*, "Sociological Theory" 2000, Vol. 18, No. 1, s. 17–44.
Concours Général Palmarès National, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2014/67/5/_palmares_national2014_339675.pdf
Connolly C., *Enemies of Promise*, Chicago 1948.
Cook P.J., Ludwig J., *Weighing the "burden of 'acting white": are there race differences in attitudes toward education?*, "Journal of Policy Analysis and Management" 1997, Vol. 16, No. 2, s. 256–278, http://home.uchicago.edu/ludwigj/papers/JPAM_Acting_White_1997.pdf
Cookson P.W. Jr, Persell C.H., *Preparing for power: twenty five years later* [w:] A. Howard, R.A. Gaztambide-Fernández (eds.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*, Maryland 2010.
Cookson P.W. Jr., Persell C.H., *Preparing for Power. Cultural Capital and Curricula in America's Elite Boarding Schools*, New York 1985.
Cookson P.W. Jr., *Perspectives on elite boarding schools* [w:] M. Berends, M.G. Springer, D. Ballou, G.J. Walberg (eds.), *Handbook of Research on School Choice*, New York 2009.
Cooper D., *Illusions of Equality (International Library of the Philosophy of Education)*, New York 2010.
Corbet A., *Secular, free and compulsory: republican values in French education* [w:] A. Corbet, B. Moon (eds.), *Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years 1981–1995*, London 1996.
Corbin J., *School Boy Life in England. An American View by John Corbin*, New York 1898.
Costopoulos P.J., *Jefferson, Adams, and the natural aristocracy*, "First Things" 1990, http://www.firstthings.com/article/1990/05/006 jefferson-adams-and-the-natural-aristocracy
Cousin O., *Changing cultures and schools in France* [w:] O. Cairns, R. Gardner, D. Lawton (eds.), *World Yearbook of Education 2001: Values, Culture and Education*, New York 2001.
Cowie E.E., *Education. Examining the Evidence in Nineteenth Century England*, London 1973.
Cowley J., *Eton eternal: How one school came to dominate public life*, „New Statesman", 8th May 2013, http://www.newstatesman.com/politics/politics/2013/05/eton-eternal-how-one-school-came-dominate-public-life
CPGE – Preparatory class for superior studies: http://www.admission-postbac.info/en/cpge.html
Crosbie L.M., *The Phillips Exeter Academy. A History*, Exeter 1923.
Crossley A., *The College Eton Hunt – A Short History of Beagling at Eton*, [b.m.] 1922.
Cunningham F.H., *Familiar Sketches of Phillips Exeter Academy*, Boston 1883.
Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.
Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006.
Czaplak K., *Savoir-vivre czyli o (znikającym) dobrym zachowaniu*, „Nowodworek Times" 2014, nr 6, s. 4–5, http://issuu.com/thenowodworektimes/docs/new
Czarnocka E., Czechowska E., *Praca* [w:] M. Balcerek, G. Nowacki, M. Szymańczak (red.), *Młode pokolenie czasu kryzysu i reform. Polska młodzież '87*, Warszawa 1988.

Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.
d'Iribarne A., d'Iribarne P., *The French education system as the expression of a political culture*, "European Journal of Vocational Training" 1999, No. 17, s. 25–37.
Darchy-Koechlin B., Draelants H., *'To belong or not to belong?' The French model of elite selection and the integration of international students*, "French Politics" 2010, Vol. 8, s. 429–446.
Darmon M., *Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires,* „Sociétés Contemporaines" 2012, No. 86, s. 5–29.
David A., *Classement des lycées 2015: le meilleur lycée de France (palmarès)*, „lintern@ute", 2 avril 2015, http://www.linternaute.com/actualite/education/1215432–classement-Lycée
Davis P.J., *Applied mathematics as social contract* [w:] S.P. Restivo, J.P. van Bendegem, R. Fischer (eds.), *Math Worlds: Philosophical and Social Studies of Mathematics and Mathematics Education*, New York 1993.
Deacon R., *Michel Foucault on education: a preliminary. Theoretical overview*, "South African Journal of Education" 2006, Vol. 26(2), s. 177–187, http://sajournaloeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/74/50
Deer C., *Elite higher education in France: Tradition and transition* [w:] D. Palfreyman (ed.), *Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions*, New York 2009.
Denzin N.K., *The art and politics of interpretation* [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Calif., s. 500–515.
Deppe U., Krüger H.-H., *Germany's Hesitant Approach to Elite Education. Analytical Framework and Ongoing Research Perspectives*, http://www.academia.edu/8202282/Germany_s_hesitant_approach_to_elite_education._Analytical_framework_and_ongoing_research_perspectives
Deresiewicz W., *Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*, New York 2014.
Deresiewicz W., *The disadvantages of an elite education*, „The American Scholar" 1st June 2008, https://theamericanscholar.org/the-disadvantages-of-an-elite-education
Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków, J. Czapiński, T. Panek (red.), Warszawa 2007, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2007.pdf
Digby Baltzell E., *Puritan Boston and Quaker Philadelphia. Two Protestant: Ethics and the Spirit of Class Authority and Leadership*, New York 1979.
Dijk van T.A., *Contextual discourse management in discourse production. A CDA perspective* [w:] R. Wodak, P. Chilton (eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity*, Amsterdam 2005.
Dogan M., *Is there a ruling class in France?* [w:] tegoż (ed.), *Elite Configurations at the Apex of Power. International Studies in Sociology and Social Antrophology*, Leiden 2003.
Dolata R., *Szkoła, segregacje, nierówności*, Warszawa 2002.
Dubet F., Cousin O., Guillemet J-P., *A sociology of the Lycée student* [w:] A. Corbett, B. Moon (eds.), *Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years 1981–1995*, London 1996.
Duckworth A.L., Seligman M.E.P., *Self-discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents*, "Psychological Science" 2005, Vol. 16, No. 12, https://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/publications/DuckworthSeligman_2005_Self-DisciplinePredictsAcademicAchievement.pdf

Duffel N., *The Making of Them: The British Attitude to Children and the Boarding School System*, London 2000.
Dunae P.A., *Education, emigration and the empire. The colonial college, 1987–1905* [w:] J.A. Mangan (ed.), *"Benefit bestowed"? Education and British Imperialism* Manchester 1998, s. 193–210.
Dunning E., Sheard K., *Barbarians, Gentlemen and Players. A Sociological Study of Development of Rugby Footbal*, New York 2005.
Duru-Bellat M., *France: Permanence and change* [w:] Y. Wang (ed.), *Education Policy Reform Trends in G20 Members*, Heidelberg 2013.
Duru-Bellat M., Kieer A., Reimer D., *Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany*, „International Journal of Comparative Sociology" 2008, Vol. 49, No. 4–5, s. 347–368.
Duży sukces „Społeczniaka". Zamojskie licea i technika w ogólnopolskim rankingu, „Zamość Online", 14 stycznia 2014, http://www.zamosconline.pl/text.php?id=9813&rodz=&tt
Dyhouse C., *Girls Growing Up in Late Victorian and Edwardian England*, London 1981.
Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Poznań 2013.
Education in England. The History of Our Schools, http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1868–public-schools-act.pdf.
Education in France. A new reckoning. The purity of mathematics loses its prestige, "The Economist", October 9th 2008, http://www.economist.com/node/12381775
Ejieh M.U.C., *Egalitarianism and management of education*, "Journal of Social Sciences" 2004, Vol. 9, No. 1, s. 43–46.
Ellis D.G., *Research on social interaction and the micro-macro issue*, „Research on Language & Social Interaction", 1999, Vol. 32, No. 1–2
English Education, Syndics of the Cambridge University Press 1930, CUP Archive.
Ernest P., *Epistemological issues in the internationalization and globalization of mathematics education* [w:] B. Atweh, A. Calabrese Barton, M.C. Borba, N. Gough, Ch. Keitel-Kreidt, C. Vistro-Yu, R. Vithal (eds.), *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*, Dordrecht 2008, s. 34.
Espeland W.N., Sauber M., *Rankings and reactivity: how public measures recreate social worlds*, "American Journal of Sociology" 2007, Vol. 113, No. 1, s. 1–40.
Espenshade J., Hale L.E., Chung C.Y., *The frog pond revisited: High School academic context, class rank, and elite College Admission Thomas*, "Sociology of Education" 2005, Vol. 78, No. 4, s. 269–293.
Espenshade T.J., Radford A.W., Chung C.Y., *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission*, New Jersey 2009.
Eton College King's Scholarship Examination 2011, http://www.etoncollege.com/userfiles/files/KS%202011%20General%20Paper%201.pdf
Eton College King's Scholarship Examination 2013, http://www.etoncollege.com/userfiles/files/General%20paper%201%202013.pdf
Eton leads private schools in boycott of league tables, „Times Education Supplements", 5th July 2002.
Euriat M., Thelot C., *Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990*, "Revue Française de Sociologie"1995, Vol. 36, N° 3, s. 403–438.
Eurydice: *Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role*, Bruksela 2000, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///istruzione_privata_2000_EN.pdf

Experian, *Household Income 2011*. Data Profile. Nottingham 2011, http://www.experianintact.com/content/uk/documents/productSheets/HouseholdIncome.pdf
Faber R., *A Chain of Cities: Diplomacy at the End of Empire*, London 2000.
Falkowska M., *Egalitaryzm w społeczeństwie polskim. Raport z badań*, CBOS, Warszawa 2000, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2000/K_018_00.PDF
Ferguson N., *Empire: How Britain Made the Modern World. The Rise and Demise of the British World Order and the Lessons for Global Power*, London 2004.
Feyfant A., *School segregation and élites education,* "Lettre d'information" 2006, N° 14, http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/english/14–january-2006_en.php
Finn P.J., *Preparing for Power in Elite Boarding Schools and in Working-Class Schools*, "Theory Into Practice" 2012, Vol. 51, s. 57–63.
Fitzsimmons W.R., *Guidance Office: Answers From Harvard's Dean*, part 1, „The New York Times", 10th September 2009, http://thechoice.blogs.nytimes.com/2009/09/10/harvarddean-part1
Flick U., *Projektowanie badań jakościowych*, Warszawa 2010.
Fominaya C.F., *Collective identity in social movements: central concepts and debates*, "Sociology Compass" 2010, No. 4/6, s. 393–404.
Foster E.M., *Abinger Harvest and England's Pleasant Land*, London 1996.
Franklin B., *Proposals relating to the youth in Pensilvania, 1749* [w:] A.J. Milson, Ch.H. Bohan, P.L. Glanzer (eds.), *American Educational Thought: Essays from 1640–1940*, Charlotte 2010.
Fraser N., *The Importance of Being Eton. Inside the World's Most Powerful School*, London 2006.
French H., Rothery M., *Hegemonic masculinities? Assessing change and processes of change in elite masculinities 1700–1900* [w:] J.H. Arnold, S. Brady (eds.), *What is masculinity? Historical dynamics from antiquity to the contemporary*, New York––London 2011, s. 139–166.
French Report Working Group, *Challenges for the Democratization of the French Education System, Conditions of School Performance in Seven Countries, A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results*, H. Döbert, E. Klieme, W. Sroka (eds.), Berlin–New York 2004.
Fryer R.G. Jr., Torelli P., *An Empirical Analysis of 'Acting White'*, October 2006, s. 3, https://www.american.edu/cas/education/bilingual/upload/Acting-White-fryer_torelli2-1.pdf
Fuess C.M., *An Old New England School. A History of Phillips Academy*, Andover, Boston 1917.
Galinsky A.D., Magee J.C., *Social Hierarchy: Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status*, "Academy of Management Annals" 2008, No. 2, http://www.psinetwork.org/uploads/83Magee%20and%20Galinsky%20Hierarchy%20for%20PSI.pdf
Garner R., *Top schools monopolise elite university places*, "The Independent", 20th September 2007.
Garrido Vergara L., *Elites, political elites and social change in modern societies*, "Revista De Sociología" 2013, Nº 28, s. 31–49, http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/28/2802-Garrido.pdf
Gathorne-Hardy J., *The Old School Tie. The Phenomenon of the English Public School*, New York 1978.
Gathorne-Hardy J., *The Public School Phenomenon*, London 1977.
Gaztambide-Fernández R.A., *The Best of the Best. Becoming Elite at an American Boarding School*, Harvard 2009.

Gęsicki J., *Edukacja* [w:] M. Balcerek, G. Nowacki, M. Szymańczak (red.) *Młode pokolenie czasu kryzysu i reform,* Warszawa 1988.
Gewirtz S., Ball S.J., Bowe R., *Parents, Privilege, and the Education Market-Place*, "Research Papers in Education" 1994, Vol. 9, Issue 1.
Gibbon P., *Literature review of independent schools*, "Teachers College Record" 1985, Vol. 85, No. 1.
Gillard D., *Education in England. A Brief History*, 2004, http://www.education england.org.uk/history/chapter03.html
Giroux H., *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis 1988.
Giroux H., *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts 1983.
Giustinelli P., *Group Decision Making with Uncertain Outcomes: Unpacking Child-Parent Choices of High School Tracks*, Human Capital and Economic Opportunity: A Global Working Group Working Paper Series, Working Paper No. 2010-030, October 2011, http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Giustinelli_2011_ group-decision-making.pdf
Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.
Gmerek T. (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.
Gmerek T., *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych*, Poznań 2013.
Gmerek T., *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)* [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.
Goffman E., *Symbols of class status*, "British Journal of Sociology" 1951, Vol. 2., No. 4, s. 294–304.
Goh D.P.S., *Elite schools, postcolonial chineseness and hegemonic masculinities in Singapore*, "British Journal of Sociology of Education" 2015, Vol. 36, No. 1, s. 137–155.
Golafshani N., *Understanding reliability and validity in qualitative research*, "The Qualitative Report" 2003, Vol. 8, No. 4, s. 597–606, http://www.nova.edu/ssss/QR/ QR8–4/golafshani.pdf
Goldthroppe J.H., *"Cultural capital": Some critical observations*, "Sociologica. Italian Journal of Sociology" 2007, No. 2, http://www.sociologica.mulino.it/doi/ 10.2383/24755
Golobov J.L., *The early America*, "Journal of the Early Republica" 2005, No. 1.
Goodson I., Cookson P. Jr., Persell C.H., *Distinction and destiny: the importance of curriculum form in elite American private schools*, "Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education" 1997, Vol. 18, No. 2, s. 173–183.
Grodsky E., *Compensatory sponsorship in higher education*, "American Journal of Sociology" 2007, Vol. 112, No. 6, s. 1662–1712.
Gromkowska-Melosik A., *Dystrybucja sukcesu edukacyjnego wśród kobiet i mężczyzn. Studium z pedagogiki porównawczej*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 31.
Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
Gromkowska-Melosik A., *Eton College. Szkic do portretu brytyjskiej elitarnej edukacji*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 30.
Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.

Gruszka J., *Postawy egalitarne w społeczeństwie polskim w latach 1992–2002*, Warszawa 2014.
Gumbel P., *France's Got Talent. The Woeful Consequences of French Elitism*, [b.m.] 2013.
Gumbel P., *On achève bien les écoliers*, Paris 2010.
GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014. Informacje i opracowania statystyczne*, Warszawa 2014, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20132014,1,8.html
Guttmann A., *Sports: The First Five Millennia*, Massachusetts 2003.
Hallinan M.T., *Equality of educational opportunity*, "Annual Review of Sociology" 1988, s. 249–268.
Halls W.D., *Cultural ideals and elitist education in England*, "Comparative Education Review" 1971, No. 3, Vol. 15, s. 317–329.
Harrigan P., *Mobility, Elites, and Education in French Society of the Second Empire*, Ontario 1980.
Harris P., Smith B.M., Harris J.J., *The Myths of Standarized Tests. Why They Don't Tell You What You Think They Do*, Lanham–Boudler–New York–Toronto–Plymouth 2011.
Hartmann M., *Elites and power structure* [w:] S. Immerhal, G. Therborn (eds.), *Handbook of European* Societies, New York–London 2010.
Hartmann M., *The Sociology of Elites*, New York 2007.
Harvard University International Student Enrollment by Country and School Academic Year 2014–2015, http://worldwide.harvard.edu/sites/default/files/worldwide/files/2014-15_international_enrollment_school_country_fromoir.pdf
Hastings J., Weelden R. van, Weinstein J., *Preferences, Information and Parental Choice Behavior in Public School Choice*, February 2007, s. 5–6, http://www.poverty-action.org/sites/default/files/HastingsVanWeeldenWeinstein_Info&Choice.pdf
Hawighorst B., *Parent's views on mathematics and the learning of mathematics. An intercultural comparative study*, "ZDM: The International Journal on Mathematics Education" 2005, Vol. 37, No. 2, s. 90–100.
Hawkins R.L., Maurer K., *Unravelling social capital: Disentangling a concept for social work*, "British Journal of Social Work" 2012, Vol. 42.
Hazelckorn E., *Ranking and the Reshaping of Higher Education, The Battle for The Worlds-Class Excellence*, New York 2011.
Herrnstain R.J., Murray Ch., *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*, New York 1994.
Hett-Bell P.M., *France and Britain, 1940–1994: The Long Separation*, London 2014.
Hewitt P.M., Pijanowski J., Tavano J., Denny G.S., *Baby boomers, generation X, and generation Y: Who will lead our schools?*, "International Review of Social Sciences and Humanities" 2012, Vol. 3, No. 1, s. 234–235, http://irssh.com/yahoo_site_admin/assets/docs/23_IRSSH-296-V3N1.131231612.pdf
Heymann H.W., *Why Teach Mathematics?: A Focus on General Education*, Dordrecht 2003.
Higley S.R., *Privilege, Power, and Place: The Geography of the American Upper Class*, London–New York 1995.
Hill D., *Equality, ideology and education policy* [w:] D.A. Hill, M. Cole (eds.), *Schooling and Equality: Fact, Concept, and Policy*, London 2001.
Hirsch P., McBeth M., *Teacher Training at Cambridge; the Initiatives of Oscar Browning*, London 2004.

Historia ZSO „Gimnazjum i Liceum Akademickie" w Toruniu, http://www.gimakad.torun.pl/ogloszenia/historia.pdf
Hitchens Ch., *The Eton Empire*, "Vanity Fair", 2nd October 2008, http://www.vanityfair.com/news/2008/11/hitchens200811
Holehouse M., *Eton boys are taught they were born to rule. It's a shame so many are not*, „The Telegraph", 24th May 2013, http://blogs.telegraph.co.uk/news/matthewholehouse/100218671/eton-boys-are-taught-they-were-born-to-rule-its-a-shame-so-many-are-not/
Holt R., *Sport and the British Modern History*, Oxford 1989.
Hoppe B., Reinelt C., *Social network analysis and the evaluation of leadership networks*, "The Leadership Quarterly" 2010, Vol. 21, s. 600–619.
Horne J., Whannel G., *Understanding the Olympics*, London 2012.
Hörnle D., *Today's Economic Elite*, München 2008.
Hout M., Janus A., *Educational mobility in the United States since the 1930s* [w:] G.J. Duncan, R.J. Murnane (eds.), *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, New York 2011.
How Much Do Americans Earn? What Is the Average US Income and Other Income Figures. Fiscal Cliff Talks Only Useful In Context of Incomes, My budget 360, http://www.mybudget360.com/how-much-do-americans-earn-what-is-the-average-us-income/
How to Get into the Best Boarding Schools in Britain: A Sharp Guide, 20th May 2014, https://www.oxford-royale.co.uk/articles/best-private-schools-admission.html
Howard A., Gaztambide-Fernández R.A., *Introduction: Why study up?* [w:] A. Howard, R.A. Gaztambide-Fernández (eds.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*, Maryland 2010.
Howe M.J.A., Davidson J.W., Sloboda J.A, *Innate talents: reality or myth?*, "Behavioral and Brain Sciences" 1998, No. 21(3), s. 399–442.
Howe N., Strauss W., *Millenials Rising*, Toronto 2009, s. 333.
Howell B., *Some student teachers' conceptions of creativity in secondary school English,* "English Language Teaching" 2008, Vol. 1, No. 2.
Huang Y.-C, Lin S.-H., *Assessment of charisma as a factor in effective teaching*, "Educational Technology & Society" 2014, No. 17 (2), s. 284–295.
Hughes T., *Tom Brown's Schooldays, by an Old Boy*, London 1869.
Husén T., *Higher Education and Social Stratification: An International Comparative Study*. UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris 1987, s. 18.
Information for Parents of New Boys Michaelmas 2013, Eton College, http://www.etoncollege.com/userfiles/files/Information%20for%20Parents%20of%20New%20Boys%2020130508%20Final.pdf
Ivy League SAT scores, University Language Services, http://www.universitylanguage.com/blog/11/ivy-league-sat-scores
Jackson P.W., *Secondary schooling for the privileged few: A Report on visit to a New England boarding school*, "Deadalus" 1981, Vol. 110, No. 4, America's Schools: Portraits and Perspectives, s. 117–130.
Johanningmeier E.V., *Equality of Educational Opportunity and Knowledgeable Human Capital: From the Cold War and Sputnik to the Global Economy and No Child Left Behind*, 2009.
Jones A., *America's elite prep schools*, "Forbes", 6th April 2009, http://www.forbes.com/2009/04/06/america-elite-schools-leadership-prep.html

Jones S., *"Ensure that you stand out from the crowd": a corpus-based analysis of personal statements according to applicants' school type*, "Comparative Education Review" 2013, Vol. 57, No. 3, s. 397–423.
Jones S., *The personal statement: A fair way to access university applicants?,* Raport Sutton Trust, 2012, http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2012/12/JONESPERSONALSTATEMENTS-2.pdf
Joyce P., *A State of Freedom: A Social History of The British State Since 1800*, Cambridge 2013.
Karabel J., *The Chosen: The Hidden History Of Admission And Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, New York 2006.
Kariya T., *From credential society to „learning capital" society: the rearticulation of class formation in Japanese education and society* [w:] H. Ishida, D.H. Slater (eds.), *Social Class in Contemporary Japan: Structures, Sorting and Strategies*, New York 2009.
Kariya T., *Japanese solutions to the equity and efficiency dilemma? Secondary schools, inequity and the arrival of 'universal' higher education*, "Oxford Review of Education" 2011, Vol. 37, No. 2, s. 241–266.
Kariya T., Rosenbaum J.E., *Bright flight: unintended consequences of detracting policy in Japan*, "American Journal of Education" 1999, Vol. 107, No 3, s. 210–230.
Karp A., *Teaching the mathematically gifted: an attempt at a historical analysis* [w:] R. Leikin, A. Berman, B. Koichu (eds.), *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students*, Rotterdam–Boston–Taipei 2009.
Karwowski M., Szumski G., *O wielkiej rybie w małym stawie*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2014.
Kashti Y., *Boarding Schools at the Crossroads of Change. The Influence of Residential Education Institutions on National and Societal Development*, New York–London 1998.
Keller M.M.,. Chang M.-L, Becker E.S., Goetz T., Frenzel A.C., *Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study*, „Frontiers in Psychology" 2014, No., 5, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442
Kenny M.E., Walsh-Blair L.Y., Blustein D.L., Bempechat J., Seltzer J., *Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs*, "Journal of Vocational Behavior" 2010, Vol. 77, s. 205–212.
Kenway J., Koh A., *The elite school as „cognitive machine" and „social paradise": Developing transnational capital for national „field of power"*, "Journal of Sociology", Vol. 49, No. 2–3, s. 272–290.
Khan S.R., *Privilege. The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Princeton 2013.
Kingston P.W., Lewis L.S., *Introduction. Studying Elite Schools in America* [w:] P.W. Kingston, L.S. Lewis (eds.), *The High Status Track. Studies of Elite Schools and Stratification*, New York 1990.
Kirkpatrick R., Zang Y., *The negative influences of exam-oriented education on Chinese high school students: backwash from classroom to child*, "Language Testing in Asia" 2011, Vol. 1, Issue 3, s. 36–45.
Klebnikov P., *Where you learn to be a billionaire*, "Forbes", 7th May 1999, http://www.forbes.com/forbes/1999/0705/6401214a.html

Knipprath H., *Quality and Equity: Japanese Education in Perspective*, Appeldorn 2005.
Knowles D., *An „A" from Eton is worth less than „A" from Scumbag Comprehensive and Oxford Admission Tutors Know it*, „The Telegraph", 20th February 2012, http://blogs.telegraph.co.uk/news/danielknowles/100138301/an-a-from-eton-is-worth-less-than-an-a-from-scumbag-comprehensive-and-oxbridge-admissions-tutors
Koh A., *Doing class analysis in Singapore's elite education: unraveling the smokescreen of „Meritocratic talk"*, "Globalisation, Societies and Education" 2014, Vol. 12, No. 2, s. 196–210.
Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.
Koralewicz J., Ziółkowski M., *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym w końcu lat osiemdziesiątych*, Poznań 1990.
Kotschnig W.M., *Educating the Elite in Europe*, "Journal of Educational Sociology" 1939, Vol. 13, No. 2.
Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin 2010.
Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004.
Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.
Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.
Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990.
Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Olsztyn–Toruń 2002.
Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa–Toruń 1992.
Kwieciński Z., *Tropy – próby – ślady. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań––Olsztyn 2000.
Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń 2002.
Kymlicka W., *Neoliberal multiculturalism* [w:] P.A. Hall, M. Lamont (eds.), *Social Resilience in the Neoliberal Era*, Cambridge 2013.
L'Onisep (office national d'information sur les enseignements et les professions), *Dossier: les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Les études en classes préparatoires*, Octobre 2013. Informator francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Filieres-d-etudes/Les-classes-preparatoires-aux-grandes-ecoles-CPGE/Les-etudes-en-classes-preparatoires
Lachman M.E., Burack O.L., *Planning and control process across a life span. An overwiev* [w:] *Planning and Control Processes Across the Life Span*, "International Journal of Behavioral Development". Special Issue, M.E. Lachman (ed.), Hove 1993, s. 132.
Lachman M.E., *Development in midlife*, "Annual Review of Psychology" 2004, Vol. 55, s. 305–331.
Lambert R., *The Hothouse Society: An Exploration of Boarding School Life Through The Boys' And Girls' Own Writings*, London 1968.
Lamont M., Lareau A., *Cultural capital: allusions, gaps, and glissandos in recent theoretical developments*, "Sociological Theory" 1988, Vol. 6, s. 153–168.
Lamont M., V. Molnar, *The study of boundaries in the social sciences*, "Annual Review of Sociology" 2002, No. 28, s. 167–195.

Laneri R., *In pictures: America's best prep schools*, "Forbes", 29th April 2010, http://www.forbes.com/2010/04/29/best-prep-schools-2010 opinions-privateeducation_slide.html
Larsen S.N., *Compulsory creativity: A critique of cognitive capitalism*, "Culture Unbound" 2014, Vol. 6, s. 159–177, http://www.cultureunbound.ep.liu.se/v6/a09/cu14v6a09.pdf
LaVaque-Manty M., *The Playing Field of Eton: Equality and Excellence in Modern Meritocracy*, Michigan 2009.
Le Rosey. Formule d'inscription 2015–2016. Et conditions financières, http://www.rosey.ch/pdfWeb/inscription.pdf
Le Rosey's 135th School Year. Codes 2014–2015, http://www.rosey.ch/pdfWeb/codesEn.pdf
Le Rosey's 135th School Year. Codes 2014–2015, http://www.rosey.ch/pdfWeb/codesEn.pdf http://www.rosey.ch/pdfWeb/codesEn.pdf
Leathwood C., Hutchings M., *Entry routes to higher education. Pathways, qualifications and social class* [w:] L. Archer, M. Hutchings, A. Ross (eds.), *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*, London 2003, s. 137–154.
Lennon S.M., *The triadic trait model for teachers: Teacher leadership as a classroom paradigm*, "International Journal of Humanities and Social Science" 2013, Vol. 3, No. 14 [Special Issue].
Léotard de M.-L., *Le Dressage des élites. De la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés*, Paris 2001.
Lesko N., Jentes-Mason R., Westerhof-Shultz J., *Adolescence and schools* [w:] D. Levinson, P.W. Cookson Jr., A. Sadovnik (eds.), *Education and Sociology: An Encyclopedia*, New York 2002.
LeTendre G.K., R. Geertz Gonzalez, Nomi T., *Feeding the elite: The evolution of elite pathways from star high schools to elite universities*, "Higher Education Policy" 2006, No. 19, s. 7–30, http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v19/n1/full/8300108a.html
Leung Ch., Choi E., *A qualitative study of self-esteem, peer affiliation, and academic outcome among low achieving students in Hong Kong*, "New Horizons in Education" 2010, Vol. 58, No. 1, s. 22–42.
Levine S.B., *The rise of American boarding schools and the development of a national upper class*, "Social Problems" 1980, Vol. 28, No. 1, s. 63–94.
Levinson D.J., *A conception of adult development*, "American Psychologist" 1986, Vol. 41, No. 1, s. 3–13.
Levitas M., *Marxist Perspectives in the Sociology of Education*, New York 2012.
Lewis R., *Classroom discipline and student responsibility: the students' view*, „Teaching and Teacher Education" 2001, Vol. 17, s. 307–319.
Li B., Walder A.G., *Career advancement as party patronage: sponsored mobility into the Chinese administrative elite, 1949–1996*, "American Journal of Sociology" 2001, Vol. 106, No. 5, s. 1371–1408.
Lipsett A., *Eton and St Paul's heads boycott independent schools' league tables*, „The Guardian", 29th April 2008, http://www.theguardian.com/education/2008/apr/29/publicschools.schools
Little T., *Exams aren't everything, says Eton headmaster*, „Radiotimes" 13th August 2014, http://www.radiotimes.com/news/2014–08–13/exams-arent-everythingsays-eton-headmaster

Looi Theam Choy Collective, *The strengths and weaknesses of research methodology: Comparison and complimentary between qualitative and quantitative approaches*, "IOSR Journal Of Humanities And Social Science" 2014, Vol. 19, Issue 4, Ver. III, s. 99–104.

Lycée Henri-IV, *Structures Pedagogiques*, *Année Scolaire 2014/2015*, http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=116 &Itemid=103

Mack E.C., *Public Schools and British Opinion, 1780 to 1860: An Examination of the Relationship Between Contemporary Ideas and the Evolution of An English Institution*, London 1938.

Mackie G., *Functionalist socialization: Family and character,* "Analyse and Kritik" 2002, Vol. 24, s. 40–59, http://www.analyse-und-kritik.net/2002-1/AK_Mackie_ 2002.pdf

Małachowski G., *Kronika Zakładu 1871–2001* [w:] G. Małachowski (red.), *W Krakowie przy Studenckiej. Księga Pamiątkowa wydana z okazji Jubileuszu 130-lecia V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie 1871–2001,* Kraków 2001.

Malmberg L.E., *Future-orientation in educational and interpersonal contexts* [w:] J.-E. Nurmi (ed.), *Navigating Through Adolescence: European Perspectives*, New York 2001.

Mamgren K.W., Trezek B.J., Paul P.V., *Models of classroom management as applied to the secondary classroom*, "Clearing House" 2005, Vol. 79, No. 1.

Man Ch.K., *Portrayal of „Kiasu" Singaporean Society in Rice Bowl. Beyond the Fear Factor*, http://www.academia.edu/3851882/Portrayal_of_Kiasu_Singaporean_Society_in_Rice_Bowl_Beyond_the_Fear_Factor, s. 1

Manning K., *Rituals, Ceremonies, and Cultural Meaning in Higher Education*, Westport 2000.

Mannitz S., *Regimes of discipline and civil conduct in Berlin and Paris* [w:] W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano, S. Vertovec (eds.), *Civil Enculturation: Nation-state, Schools and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany, and France*, Oxford–New York 2004.

Marginalizacja i elitarność w edukacji, „Rocznik Lubuski", red. E. Narkiewicz-Niedbalec, t. 34, cz. 1, Zielona Góra 2008.

Marginson S., *Dynamics of national and global competition in higher education*, "Higher Education" 2006, No. 52, s.1–39.

Marginson S., *Engaging democratic education in the neoliberal age*, „Educational Theory" 2006, Vol. 56, No. 2, s. 205–219.

Marin L.M., Halpern D.F., *Pedagogy for developing. Critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains*, "Thinking Skills and Creativity" 2011, Vol. 6, s. 1–13.

Maroulis S., Gomez L.M., *Does "connectedness" matter? Evidence from a social network analysis within a small-school reform*, "Teachers College Record" 2008, Vol. 110, No. 9, s. 1901–1929.

Marr H.W., *The Old New England Academies Founded Before 1826*, New York 1959.

Marshall M.N., *Sampling for qualitative research*, „Family Practice" 1996, Vol. 13, No. 6, s. 522–526.

Martin E., Browning L., *The Fifty Most Elite Boarding Schools in the USA*, http://www.msn.com/en-us/money/savingandinvesting/the-50 most-elite-boarding-schools-in-the-us/ss-AA8lJW6#image=3

Maxwell J.A., *Understanding and validity in qualitative research*, "Harvard Educational Review" 1992, Vol. 62, No. 3, s. 279–301.
Mayeur F., *The secular model of girls' education* [w:] G. Duby, M. Perrot (eds.), *A History of Women*, London 1993.
Mayring P., *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, München 1990.
McCoach D.B., Siegle D., *Factors that differentiate underachieving gifted students From high-achieving gifted students*, „Gifted Child Quarterly"2003, Vol. 47, No. 2, s. 144.
McCulloch G., *Education and the Middle Classes: The Case of the English Grammar Schools, 1868–1944*, "History of Education" 2006, Vol. 35, No. 6, s. 689 –704.
McKenzie J., *The Empire of Nature: Hunting, Conservation and British Imperialism*, New York 1997.
McLachlan J., *American Boarding Schools. A Historical Study*, New York 1970.
McLaren P., *Critical pedagogy. Constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope*, "Journal of Education" 1988, Vol. 3.
McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Oxford 1999.
McNamee S.J., Miller R.K. Jr., *The Meritocracy Myth*, Maryland 2014.
Mehta S., Singh T., Bhakar S.S., Sinha B., *Employee loyalty towards organization – A study of academician*, "International Journal Business Management Economics Research" 2010, Vol. 1(1), No. 9, s. 98–108.
Mellalieu S.D., Hanton S., D. Fletcher, *A Competitive Anxiety Review. Recent Directions in Sport Psychology Research*, New York 2009.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań–Toruń 1996.
Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.
Merle P., *La démocratisation de l'enseignement*, Paris 2002.
Metodologia Ogólnopolskiego Rankingu Liceów Ogólnokształcących 2012, Perspektywy 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4630&Itemid=881
Meyer C.B., *A case in case study methodology*, "Field Methods" 2001, Vol. 13, No. 4, s. 329–352.
Meyer J.W., *The effect of education as an institution*, "American Journal of Sociology" 1997, No. 1, s. 55–77.
Meyer J.W., Rowan B., *Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony*, "American Journal of Sociology" 1977, Vol. 83, No 2, s. 340–363.
Michalik M., *Święta Wojna i Turniej Noworoczny*, Samorząd Uczniowski Nowodworka, http://su-nowodworek.pl/swieta-wojna-turniej-noworoczny
Mighton J., *The myth of ability: Nurturing mathematical talent in every child*, New York 2004.
Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich*. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit, Wrocław 2005.
Ministère Education Nationale, *School Education in France 2012*, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/07/3/2013_School_Education_in_France_244073.pdf

Mitchell L., *French education, equal or elitist?* [w:] W. Kidd, S. Reynolds (eds.), *Contemporary French Cultural Studies*, New York 2014.
Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2011.
Monsieur Lemme, *Utter elitism: French mathematics and the system of classes prépas*, "The De Morgan Journal" 2012, No. 2, s. 5–22, http://education.lms.ac.uk/wp-content/uploads/2012/02/Louis-le-Grand1.pdf
Moreau M.-P., *Trend in widening Participation in French Higher education* [w:] T. Hinton-Smith (ed.), *Widening Participation in Higher Education: Casting the Net Wide?*, New York 2012.
Moses M.S., Nanna M.J., *The Testing Culture and the Persistence of High Stakes Testing Reforms*, „Education and Culture" 2007, Vol. 23, No. 1, s. 55–72.
Moss P., *Why Has Eton Produced So Many Prime Ministers?,* BBC News, 12th May 2010.
Mosse G.L., *The Creation of Modern Masculinity*, Oxford–New York 1996.
Mount H., *Inside the most expensive boarding school in the world*, "The Telegraph", 26 January 2015, http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11369567/Inside-the-most-expensive-boarding-school-in-the-world.html
Muhlenberg W.A., *The Application of Christianity to Education: Being the Principle and Plan of Education to be adopted to the Institute at Flushing*, Jamaica 1828, https://digitalarchive.wm.edu/bitstream/handle/10288/13364/LC261.M9.pdf?sequence=1
Mutawah M.A, Afari E., *Determinants of Affective factors in Mathematics Achievement: Structural Equation Modeling Approach*, "Journal of Studies in Education" 2015, Vol. 5, No. 2, s. 199–211.
Naddam F., *Constructing masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828–1842): gender, educational policy and school life in an early-Victorian public school*, "Gender and Education" 2004, Vol. 16, No. 3, s. 303–326.
Nahon K., *Fuzziness of inclusion/exclusion in networks*, "International Journal of Communication", 2011, Vol. 5, s. 756–772.
NAIS DASL, *Nais facts at a glance 2014-15. Independent School Facts At A Glance for: The National Association of Independent Schools* (NAIS), http://www.nais.org/Statistics/Documents/NAISFactsAtAGlance201415.pdf?utm_source=www&utm_medium=homepage
Nakanishi H., *A Study of Junior High School Students' Educational Aspirations in Present-Day Japan, with a Focus on Tracking and Pre-Entry Effect*, "Proceedings 13" 2011, s. 123–128, http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/51431/1/Proceedings13_14Nakanishi.pdf
Nathan A., *The old academies*, "New Englander and Yale Review" 1885, Issue 184, Vol. 44, s. 104–114. http://memory.loc.gov:8081/ammem/ndlpcoop/moahtml/title/lists/nwng_V44I184.html
National College for Leadership of Schools and Children's Services, *NPQH and Head Start: leadership in different contexts Independent schools*, 2010, https://www.nationalcollege.org.uk/cm-npqh-headstart-leadership-in-different-contexts-independent-schools.pdf
National University of Singapore (NUS) Rankings [w:] *QS Top Universities. Worldwide University Rankings, Guides And Events*, http://www.topuniversities.com/node/4234/ranking-details/world-university-rankings/2014
Naudet J., *Paths on the elite in France and in the United States* [w:] A. van Zanten, S.J. Ball, B. Darchy-Koechlin (eds.), *World Yearbook of Education 2015: Elites,*

Privilege and Excellence: The Redefinition of Educational Advantage, New York 2015.
Nevill R., *Floreat Etona, Anecdotes and Memories of Eton College*, London 1911..
Newmann F.M., *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, New York–London 1992.
Nierówność szans edukacyjnych, W. Żłobicki, B. Maj (red.), Kraków 2012.
Noss A., *Household Income 2012*, September 2013, American Community Survey Briefs, United States Census Bureau, https://www.census.gov/prod/2013 pubs/acsbr12-02.pdf␣
Nowak S., *Przekonania i odczucia współczesnych* [w:] *Polaków portret własny*, Kraków 1979.
OECD, *Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris 2010, http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf
Ogbu J.U., *Collective identity and the burden of "acting White" in Black history, community, and education*, "The Urban Review" 2004, Vol. 36, Issue 1, s. 1–35.
Okada A., *Education reform and equal opportunity in Japan*, "Journal of International and Comparative Education" 2012, Vol. 1, Issue 2, s. 116–129, http://crice.um.edu.my/downloads/4Okada.pdf
Okada A., *The Historical Transformation of the Concept of Equality of Educational Opportunity in Post-war England and Japan*, 2013, s. 25, http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/74627/1/isj0201_okada.pdf
Okano K., Tsuchiya M., *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*, Cambridge 1999.
Onishi N., *Revival in Japan brings widening of economic gap*, "The New York Times", 16th April 2006, http://www.nytimes.com/2006/04/16/world/asia/16japan.html?pagewanted=all
Ortmann S., *Singapore: The politics of inventing national identity*, "Journal of Current Southeast Asian Affairs" 2009, No. 4, s. 23–46.
Otałęga A., *Magazyn piątego liceum* [prezentacja multimedialna], 1 listopada 2013, https://prezi.com/tazer98jxqi2/magazyn-piatego-liceum
P&A Rating, *100 Best School in the World*, http://100bestschools.net/eng/schools
Page T.E., *Classical studies*, "Educational Review" 1907, Vol. 34, s. 144–150.
Parsons T., *Social structure and personality*, Toronto 1970.
PAS, *Ranking szkół 2015 Perspektyw: ogromny awans Zamoyskiego, II LO też wyżej*, „Nasze Miasto", Dąbrowa Górnicza, 15 stycznia 2015, http://dabrowagornicza.naszemiasto.pl/artykul/ranking-szkol-2015–perspektyw-ogromny-awans-zamoyskiego-ii,3101162,art,t,id,tm.html
Paton G., *Bright pupils „agonising" over simple questions, says Eton head*, http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/4938107/Bright-pupils-agonising-over-simple-questions-says-Eton-head.html
Patton M.Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Beverly Hills 1990.
Perlberg S., *American median incomes by race since 1967* [CHART], "Business Inside", 17th September 2013, http://www.businessinsider.com/heres-median-income-in-the-us-by-race-2013-9
Persell C.H., Cookson P.W. Jr., *Chartering and bartering: Elite education and social reproduction*, "Social Problems" 1985, No. 2, Vol. 33, s. 114–129.

Persell C.H., Cookson P.W. Jr., *Chartering and bartering: Elite education and social reproduction* [w:] P.W. Kingston, L.S. Lewis (eds.), *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, New York 1990.
Phelps R.P., *Kill the Messenger. The War on Standardized Testing.*, New Jersey 2009.
Phillipson R., *Linguistic Imperialism*, Oxford 2003.
Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009;
Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.
Piotrowiak K., *Tylko jedna szkoła z woj. śląskiego w pierwszej dziesiątce rankingu Perspektyw*, „Nasze Miasto", Śląskie, 13 stycznia 2015, http://slaskie.naszemiasto.pl/artykul/tylko-jedna-szkola-z-woj-slaskiego-w-pierwszej-dziesiatce,734692,art,t,id,tm.html
Pollock D.C., Van Reken R.E., *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds*, London 2009.
Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy,* Kraków 2014.
Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.
Power M., Scheytt T., Soin K., Sahlin K., *Reputational Risk as a Logic of Organizing in Late Modernity*, "Ogranization Studies" 2009, Vol. 30, No. 2–3, s. 301–324.
Prescott P.S., *A World of Our Own: Notes on Life and Learning in a Boys' Preparatory School*, New York 1970.
Progi punktowe przyjęć do szkół ponadgimnazjalnych w Warszawie, http://egzaminy.edu.pl/progi-punktowe.html
Prystay C., Bernstein E., *Gateway to the Ivy League*, "The Wall Street Journal", 6th May 2004, http://www.wsj.com/articles/SB108379707388803277
Przyszczypkowski K., *Polityczność (w) edukacji,* Poznań 2013.
Pyle R.E., *Persistence and Change in the Protestant Establishment*, Westport 1996.
Pyżalski J., *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007;
Quantz R.A., O'Connor T., Magolda P., *Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*, New York 2011.
Raffles Institution, *Institution Report 2010/2011*, http://issuu.com/ripub/docs/2011-institution-report.
Rai S.M., *Analysing ceremony and ritual in Parliament*, "The Journal of Legislative Studies" 2010, Vol. 16, No. 3, s. 284–297.
Ram V., *Europe most expensive boarding schools*, "Forbes", 12th December 2007, http://www.forbes.com/2007/12/12/europe-boarding-schools-biz-cx_vr_1212boarding.html
Ramseyer J.M., Rasmusen E.B., *Lowering the bar to raise the bar: Licensing difficulty and attorney quality in Japan*, "The Journal of Japanese Studies" 2015, Vol. 41, No. 1, s. 113–142.
Ranking szkół ponadgimnazjalnych – licea wypadły słabo, Technikum nr 5 wysoko, Jaworznicki Portal Społecznościowy, 14 stycznia 2015, http://www.jaw.pl/2015/01/ranking-szkol-ponadgimnazjalnych-licea-wypadly-slabo-technikum-nr-5–wysoko
Rao H., *The social construction of reputation: Certification contests, legitimation and the survival of organizations in the American automobile industry*, "Strategic Management Journal" 1994, No. 15, s. 29–44, http://www.mv.helsinki.fi/home/aula/Top20/rao-social-construction-reputation.pdf

Reay D., Crozier G., Clayton J., *'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities*, https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/reay/Strangersinparadise.pdf
Reay D., David M., Ball S., *Making a difference*? *Institutional habituses and higher education choice* "Sociological Research Online" 2001, Vol. 5, No. 4, http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay
Renzulli J.S., *Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: A four-part theoretical approach*, "Gifted Child Quarterly" 2012, Vol. 56, No. 3, s. 150–159.
Rich J.P., *Elixir of Empire: English Public Schools, Ritualism, Freemasonry and Imperialism*, London–New York 1989.
Richards J.L., *Connecting mathematics with reason* [w:] L.A. Steen (ed.), *Mathematics and Democracy: The Case for Quantitative Literacy*, NCED 2001.
Richards J., *Happiest Days: The Public Schools in English Fiction*, New York 1988.
Ringer F., *On segmentation in Modern European educational systems, the case of French secondary education 1865–1920* [w:] D. Muller, F. Ringer, B. Simon (eds.), *The Rise of the Modern Educational System Structural Change and Social Reproduction, 1870–1892*, Cambridge 1989.
Ritchie J., Lewis J., Elam G., Tennant R., Rahim N., *Designing and selecting samples* [w:] J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls, R. Ormston (eds.), *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*, London 2003.
Rivera L., *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*, New Jersey 2015.
Robinson M., *The 25 US high schools with the highest standardized test scores*, "Business Insider", 21th January 2014, http://www.businessinsider.com/high-schools-with-highest-sat-scores-2014 1#ixzz3anV2wnE4
Rofe M.W., *„I want to be global": Theorising the gentrifying class as an emergent elite global community*, „Urban Studies" 2003, Vol. 40, No. 12, s. 2511–2526.
Rohlen T.P., *Japan's High Schools*, Berkeley 1983.
Rose L., *The Erosion of Childhood: Child Oppression in Britain 1860–1918*, London––New York 1991.
Rosenbaum J.E., *The stratification of socialization processes*, "American Sociological Review" 1975, Vol. 40, No. 1, s. 48–54.
Rosenbaum J.E., *Tournament mobility: career patterns in a corporation*, "Administrative Science Quarterly" 1979, Vol. 24, No. 2, s. 220–241.
Ross L.W., *Some aspects of Soviet education*, "Journal of Teacher Education" 1960, Vol. 11, No. 6, s. 539–552.
Rowley J., *Using case studies in research*, „Management Research News" 2002, Vol. 25, No. 1, s. 16–27.
Russel C.H., Clark R.C., The *Carrot or the Stick for School Desegregation Policy*, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301616.pdf
Ryan C., Sibieta L., *Private Schooling in the UK and Australia*, http://www.ifs.org.uk/bns/bn106.pdf
Sako M., *Forces for Homogenity and Diversity in Industrial Relations System* [w:] M. Sako, H. Sato (ed.), *Japanese Labour and Management in Transition. Diversity, Flexibility and Participation*, Abingdon 1997.
Salvini E.R., Baker H., *American Legend*, New Jersey 2005.
Sampson A., *The New Anatomy of Britain*, London 1973.
Sandiford K.A.P., *Cricket and the Victorians*, Aldershot 1994.

Sanli Education, *Total SSAT test takers every year*, www.sanlieducation.com.hk/total-ssat-test-takers-every-year
Sapari E.N., *Questioning meritocracy in Singapore*, „PRISM: USP Undergraduate Journal" 2013, Vol. 5, No. 1.
Sargent P., *A Handbook of Private Schools for American Boys and Girls*, Boston 1938.
SAT Scores for 25 Top Schools, University Language Services**.** http://www.universitylanguage.com/blog/23/average-sat-scores
Sauder M., Fine G.A., *Arbiters, entrepreneurs, and the shaping of business school reputations*, "Sociological Forum", Vol. 23, No. 4, s. 699–723.
Sauder M., Lynn F., Podolny J.M., *Status: Insights from organizational sociology*, "Annual Review of Sociology" 2012, No. 38, s. 267–283.
Saveth E.N., *Education of an elite*, "History of Education Quarterly", Vol. 28, No. 3, 1998, s. 367–386.
Schaverien J., *Boarding school syndrome: Broken attachments a hidden trauma*, „British Journal of Psychotherapy" 2011, No. 27, s. 138–155.
Schmidt C., *Education and Elite Recruitment in Japan*, s. 219–250, http://www.fsja pan.uni-osnabrueck.de/media/Schmidt/2009-03-24_StaatUndMarkt_Master_Druck version_Schmidt.pdf
Schools Inquiry Commision, *General Report of Assistant Commissioners: Burgh School in Scotland and Secondary Education in Foreign Countries*, London 1868.
Schulte M., *Thomas Arnold's Public-School Reforms and Their Importance for mid-Victorian British Society*, Seminar Paper, Oldenburg 2007.
Schwartz D., *Social closure in American elite higher education*, "Theory and Society" 2008, Vol. 37, Issue 4, s. 409–419.
Secondary Schools, Edupoll. University Admitions & Financial Aid, http://www.edu poll.org/content/view/20/36
Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013.
Seward W.H., *Discourse of Education: Delivered at Westfield*, 26th July 1837, https:// archive.org/details/discourseoneduc00sewagoog
SGH wyróżniła licea, które najlepiej przygotowują do studiów, 18 marca 2013, http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/sgh-wyroznila-licea-ktore-najlepiej-przygotowuja-do-studiow
Shenk D., *The Genius in All of Us. Why Everything You've Been Told About Genetics, Talent and IQ Is Wrong,* Toronto 2010.
Shenton A.K., *Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research project*, "Education for Information" 2004, Vol. 22, s. 63–75.
Shohamy E., *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, Harlow 2001.
Showan P.B, *Citizenship and the School*, Cambridge 2013.
Shrosbere C., *Public School and Private education: the Clarendon Commision, 1861––1864, and the Public Schools Acts*, New York 1988,
Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2009.
Simonton D.K., *Talent and its development: An emergenic and epigenetic model*, "Psychological Review" 1999, Vol. 106, No. 3, s. 435–457.
Singapore Public Service Commission, Integrity. Impartiality. Meritocracy, Annual Report 2013, s. 19, 21–29.
Singapure's Primary Schools Ranked by Academic Excellence [w:] *Kiasu Parents*, http://www.kiasuparents.com/kiasu/content/singapore-primary-schools-ranked-academic-excellence

Siraj-Blatchford I., Troyna B., *Equal opportunities, research and educational reform: Some introductory notes*, "British Educational Research Journal" 1993, Vol. 19, Issue 3, s. 223-226.
Skatova A., Ferguson E., *Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degre*e, "Frontiers in Psychology" 2014 Nov 13; 5:1244, eCollection 2014, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4230040
Skovsomose O., *Mathematical literacy and globalization* [w:] B. Atweh, A. Calabrese Barton, M.C. Borba, N. Gough, Ch. Keitel-Kreidt, C. Vistro-Yu, R. Vithal (eds.), *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*, Dordrecht 2008.
Slater D.H., *The „new working class" of urban Japan" socialization and contradiction from middle school to the labor market* [w:] H. Ishida, D.H. Slater (eds.), *Social Class in Contemporary Japan: Structures, Sorting and Strategies*, New York 2009.
Smith E., *Analysing Underachievement in the School*, London 2005.
Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014
Smythe Palmer A., *The Ideal of a Gentleman: Or, A Mirror for Gentlefolks, a Portrayal in Literature from the Earliest Times*, London–New York 1908.
Soh Yi Da, *Examining Meritocracy & Elitism in Singapore*, 2013, http://static1.squarespace.com/static/5355d6ede4b0061a08762ff5/t/53ce652fe4b03157ad29de4c/1406035247134/130129_Examining+Meritocracy+%26+Elitism+in+Singapore.pdf
Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.
Solarczyk-Ambrozik E., *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne" 2015, nr 35, s. 21–54.
Sprawozdanie dyrekcji V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie za rok 2012, https://www.v-lo.krakow.pl/sprawozdania-dyrekcji/sprawozdanie-2012
Stake R.E., *Studium przypadku* [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Waraszawa 1997.
Stampnitzky L., *How does "culture" become "capital"? Cultural and institutional struggles over "character and personality" at Harvard*, "Sociological Perspectives" 2006, Vol. 49, No. 4, s. 461–481.
Stanger M., Jacobs P., *The 50 most expensive boarding schools in America*, "Business Insider", 30th September 20 13, http://www.businessinsider.com/most-expensive-boarding-schools-2013 2013 9#
Statement of Fees and Charges for the School Year 2015–2016, Priory School, http://www.prioryca.org/assets/000/000/087/159.pdf
Stevens M.L., *Creating a Class. College Admissions and the Education of Elites*, London 2007.
Stoddart B., *Sport, cultural imperialism, and colonial response in the British Empire*, "Comparative Studies in Society and History" 1988, Vol. 30, No. 4, s. 649–673.
Story R., *Harvard Students, the Boston Elite and the New England Preparatory System, 1800–1876*, "History of Education Quarterly" 1975, Vol. 15, No. 3, s. 281–298
Strenger C., Ruttenberg A., *The existential necessity of midlife change*, "Harvard Business Review" 2008, Vol. 86, No 2, s. 82–90.
Sturm S., Guinier L., *The future of affirmative action: Reclaiming the innovative ideal* [w:] F. Ackerman, N.R. Goodwin, L. Dougherty, K. Gallagher (eds.), *The Political Economy of Inequality*, Washington 2000.

Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C., *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*, "Psychological Science in the Public Interest" 2011, No. 12 (1), s. 3–54.
Suleiman E., *Elites in French Society: The Politics of Survival*, Princeton 1978.
Sullivan A., *Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers*, "The Netherlands Journal of Social Sciences" 2002, Vol. 38, No. 2 , s. 144–166.
Swartz D., *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, London 1997.
Szpunar O., *I LO im. Nowodworskiego. Elitarnie i normalnie*, „Wyborcza.pl. Kraków", 10 kwietnia 2002, http://krakow.gazeta.pl/krakow/1,35803,779906.html
Szymański M.J., *Bezrobocie rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, „Edukacja" 1996, nr 4.
Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, wyd. 2, Kraków 2014.
Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001.
Szymański M.J., *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarnej polityki oświatow*ej [w:] E. Gaweł-Luty (red.), *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, Słupsk 2001.
Szymański M.J., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988
Szymański M.J., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996.
Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.
Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 201.
Śliwerski B., *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Kraków 2015.
Śliwerski B., *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, "Ruch Pedagogiczny" 2013, nr 3.
Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.
Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012.
Świda-Zięba H., *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Warszawa 2011.
Takeuchi Y., *The Self-activating entrance examination system – its hidden and its correspondence with the Japanese „salary men"*, "Higher Education" 1997, No. 34, s. 183–198.
Tan J., *Education in Singapore: Sorting them out?* [w:] T. Chong (ed.), *Management of Success: Singapore Revisited*, Singapore 2010.
Tan K.P., *The transformation of meritocracy* [w:] T. Chong (ed.), *Management of Success: Singapore Revisited*, Singapore 2010.
Taylor C., Ryan C., *Excellence in Education: The Making of Great Schools*, London 2005.
Teddlie Ch., Yu F., *Mixed methods sampling. A typology with examples*, "Journal of Mixed Methods Research" 2007, Vol. 1, No. 1, s. 77–100.
Teese R., *Time and space in the reproduction of educational inequality* [w:] R. Teese (ed.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, t. 1. Dordrecht 2007.
The Changing Role of Class Rank in College Admissions, "Hanover Research", http://www.hanoverresearch.com/insights/the-changing-role-of-class-rank-in-college-admissions/?i=healthcare-non-providers

The College Board, *SAT Percentile Ranks for Males, Females, and Total Group*, [b.m.] 2014, https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/sat/sat-percentile-ranks-composite-crit-reading-math-writing-2014.pdf
The High Status Track. Studies of Elite Schools and Stratification, P.W. Kingston, L.S. Lewis (eds.), New York 1990.
The Kaisei Academy. 2012–2014 School Profile, https://kaiseigakuen.jp/en/school_profile_2014.pdf
The Sutton Trust, *Degrees of Success. University Chances by Individual School*, July 2011, London, http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2011/07/sutton-trust-he-destination-report-final.pdf
The Sutton Trust, *The Educational Backgrounds of Leading Lawyers, Journalists, Vice Chancellors, Politicians, Medics and Chief Executives. The Sutton Trust submission to the Milburn Commission on access to the professions*, March 2009.
The Sutton Trust, *The Educational Backgrounds of the Nation's Leading People*, November 2012.
The Sutton Trust, *University admissions by individual schools*, September 2007, http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2004/08/Missing-3000–Report-2.pdf
The UK Rafflesian Alumni's Guide to UK Universities: Frequently Asked Questions, http://www.rafflesiansunite.com/uploads/8/4/9/4/8494103/faq_bw.pdf
Thelin J.R., *A History of American Higher Education*, Baltimore 2011.
Thélot C., *The Organization of Studies in the French University System*, Washington 1998.
Thompson P., *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford 2000.
Tongco D.C., *Purposive sampling as a tool for informant selection*, "Ethnobotany Research and Applications" 2007, No. 5, s. 147–158, http://lib-ojs3.lib.sfu.ca:8114/era/index.php/era/article/viewFile/126/111
Top 100 secondary schools by A-level results 2014, "The Telegraph", http://www.telegraph.co.uk/education/leaguetables/11374616/Top-100–secondary-schools-by-A-level-results-2014.html
Top Boys Boarding Schools By A Levels 2014, http://www.privateschools.co/League-Tables-Boys.asp
Tosh J., *Manliness and Masculinities in Nineteenth-century Britain: Essays on Gender, Family, and Empire*, Harlow 2005.
Trow M., *Academic standards and mass higher education*, "Higher Education Quarterly" 1987, Vol. 41, Issue 3, s. 268–292.
Truong F., Truc G., *'Studying in a prépa as surviving in hell'. Untold episodes from a mythical media tale*, "The De Morgan Journal" 2012, No. 2, s. 53–61.
Tucker W.H., *„Collegers v. Oppidans" A Reminiscence of Eton Life*, Primary Sources, 1884, https://archive.org/details/collegersvoppid00etongoog
Turner R., *Sponsored and contest mobility and the school system*, „American Sociological Review", Vol. 25, No. 6, December 1960, s. 855–867.
Tyler W., *The Sociology of Educational Inequality*, New York 2012.
Trzecie *Liceum Ogólnokształcące najfajniejsze we Wrocławiu. Czy wygra na Dolnym Śląsku?*, „Nasze Miasto. Wrocław", 18 marca 2013, http://wroclaw.naszemiasto.pl/artykul/iii-liceum-ogolnoksztalcace-najfajniejsze-we-wroclawiuczy,1776903,art,t,id,tm.html
UCAS, *International and EU students*, www.ucas.com/international
Uda R.T., *Career Quest for College Graduates: Developing a Successful Career by Leveraging Each of Your Jobs*, Lincoln 2005.

Ukai Russel N., *The role of the private sector in determining national standards: How Juku Undermine Japanese Educational Authority* [w:] G. DeCoker (ed.), *National Standards and School Reform in Japan and the United States*, New York 2002, s. 158–176.
Ulotka promocyjna Liceum im. S. Batorego w Warszawie, http://batory.edu.pl/s/images/8/8c/Liceum_2010_ulotka.pdf
Unruh G., Cabrera Á., *Join the global elite: Managers with the cross-cultural perspective are in high demand*, „Harvard Business Review" 2013, s. 135–139.
Useem M., *The Inner Circle: Large Corporations and the Rise of Business Political Activity in the U.S. and U.K*, New York 1984.
Valdoz M., *The 10 Most Expensive Boarding Schools in the World*, 25th October 2014, http://www.insidermonkey.com/blog/the-10-most-expensive-boarding-schools-in-the-world-332672
Vandrick S., *Students of the new global elite*, "Tesol Quarterly" 2011, Vol. 45, No. 1, s. 160–169.
Vaughan M., Scotford Archer M.S., *Social conflict and educational change in England and France 1789–1848*, Cambridge 1971.
Vidaver-Cohen D., *Reputation beyond the rankings: A conceptual framework for business school research*, "Corporate Reputation Review" 2007, Vol. 10, No. 4, s. 278––304.
Vinnicombe S., Colwill N.L., *Kobieta w zarządzaniu*, Wrocław 1996.
Vissak T., *Recommendation for using the case study method in international business research*, "The Qualitative Report" 2010, Vol. 15, No. 2, s. 370–388, http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15–2/vissak.pdf
Vught van F.A., Westerheijden D.F., Ziegele F., *Introduction: towards a new ranking approach in higher education and research* [w:] F.A. van Vught, F. Ziegele (eds.), *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank*, London–New York 2012.
Wai J., *Investigating America's elite cognitive ability, education, and sex differences*, "Intelligence" 2013, Vol. 41, s. 203–211, https://www.psychologytoday.com/files/attachments/56143/wai-americas-elite-2013.pdf
Wakeford J., *A Sociological Analysis of the English Public Boarding School*, London 1969.
Wakeford J., *The Cloistered Elite. A Sociological Analysis of the English Public Boarding School*, London 1969.
Walford G., *Introduction* [w:] G. Walford (ed.), *British Private Schools: Research on Policy and Practice*, London 2003.
Walford G., *Introduction: British public schools* [w:] G. Walford (ed.), *British Public Schools: Policy and Practice*, East Suseex 1984.
Walford G., *Private education: Tradition and Diversity*, London 2006.
Walker R., *Doing Elite Identity: a Practice Theory Approach*, https://tidsskrift.dk/index.php/mef-journal/article/viewFile/69994/127520
Waquet F., *Latin or the Empire of the Sign: From the Sixteenth to the Twentieth Centuries*, London 2001.
Ward G.C., *Before the Trumpet: Young Franklin Roosevelt, 1882–1905*, New York 1985.
Waters J., Brooks R., *'The magical operations of separation: 'English elite schools' online geographies, internationalisation and functional isolation*, "Geoforum" 2015, Vol. 58, s. 86–94, http://epubs.surrey.ac.uk/806405/9/magical%20operations.pdf
Watson T., *Sociology, Work and Industry*, 2nd ed, London 1987.

Waugh E., *Two Lives: Edmund Campion and Ronald Knox*, London 2005.
Wenxin G., Min A.C., *Class Of 2012 Does RI Proud*, "Words Of Mouth", 1st March 2013, http://Rafflespress.Com/2013/03/01/Class-Of-2012-Does-Ri-Proud
What is it like to be a student at Lycée Louis-le-Grand in Paris?, Quora, http://www.quora.com/What-is-it-like-to-be-a-student-at-Lyc%C3%A9e-Louis-le-Grand-in-Paris
Whyte J., Anthony G., *Maths anxiety: the fear factor in the mathematics classroom*, "New Zealand Journal of Teacher's Work" 2012, Vol. 9, Issue 1, s. 6–15.
Wierzę w Syna Bożego. Informator Liceum Ogólnokształcącego Zakonu Pijarów im. St. Konarskiego, Kraków 2013.
Wigglesworth N., *The Social History of English Rowing*, London 1992.
Wigmore T., *Tough Luck, Old Boys*, "The Spectator", 6th November 2014, http://www.spectator.co.uk/features/9306892/tough-luck-old-boys
Willetts D., *Admit students on 'potential' rather than grades*, "The Telegraph", 18th April 2012.
Williams G., Filippakou O., *Higher education and UK elite formation in twentieth century*, "Higher Education" 2010, Vol. 59, s. 1–20.
Williams J., *Cricket and Race*, Oxford 2001.
Willis S.L., Martin M., Rocke C., *Longitudinal perspectives on midlife development: stability and change*, "European Journal of Aging" 2010, Vol. 7, No. 3, s. 131–134.
Wilson F.H., *For Whom Does the Bell Tall? Meritocracy, the Cognitive Elite, and the Continuing Significance of Race in Postindustrial America*, "The Journal of Negro Education" 1995, Vol. 64, No. 3, s. 253–266.
Winters P., Mao J., *China Elite Taught Global View in 103,000 dollars-a-Year Swiss Schools*, 18.12.2014, http://www.bloomberg.com/news/articles/2014-12-18/china-elite-taught-global-view-in-103-000-a-year-swiss-schools.
Wintour P., *Gove attacks „prosperous" number of Old Etonians in Cameron's cabinet*, „The Guardian", 14th March 2014, http://www.theguardian.com/politics/2014/mar/14/gove-attacks-preposterous-number-old-etonians-cameron-cabinet
Wong H., *Human capital, social capital and social exclusion: Impacts on the opportunity of households with youth to leave poverty*, "International Journal of Adolescent Medicine and Health" 2006, No. 18(3), s. 521–534.
Wortham S., *Curriculum as a source for the development of social identity*, "Sociology of Education" 2003, Vol. 76, no. 3. s. 229–247.
Wray H., *Japanese and American Education: Attitudes and Practices*, Westport 1999.
Wright Mills C., *Elita władzy*, Toruń 1961.
Wright Mills C., *The Power Elite*, Oxford 2000.
Yaqub R.M., *Getting Inside the Ivy Gates*, http://www.elegantbrain.com/edu4/classes/readings/edu-eliteschools.htm
Yazan B., *Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake*, "The Qualitative Report" 2015, Vol. 20, No. 2, s. 134–152.
Yin R.K., *Introduction* [w:] R.K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks 1994.
Yoneyama S., *The Japanese High School: Silence and Resistance*, London 1999.
Zaborowski W., *Orientacje egalitarne w społeczeństwie polskim w latach 1988–1993*, Warszawa 1995.
Zanten van A., *Meritocractic competition and institutional sponsorship in traditional and new forms of access to elite institutions*, http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=10669.

Zanten A. van, *New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies*, „European Educational Research Journal" 2005, Vol. 4, No. 3, s. 155–169.
Zanten van A., *The sociology of elite education* [w:] M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London 2009.
Zanten A. van, Darchy-Koechlin B., Perrucca B., *Parentocratie et marché contre méritocratie*, „Le Monde de l'éducation" 2005, No. 10, s. 18–19.
Zinn J.O., *„Biographical certainty" in reflexive modernity*, "Working Paper" 2006, No. 15, http://www.kent.ac.uk/scarr/papers/WkPaper15ZinnBiographical%20Certainty.pdf
Żłobicki W., *Tranzycja z systemu edukacji akademickiej na rynek pracy* [w:] W. Żłobicki (red.), *Transgresje w edukacji*, t. 1 , Kraków 2014.
Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.
Zwick R., *The role of admissions test scores, Socioeconomic status, and high school grades in predicting college achievement*, „Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional" 2010, Vol. 49, No. 2, s. 23–30.

Netografia

Association des Lauréats du Concours Général, http://concoursgeneral.free.fr
Average National SAT Scores for 2013, About Education, http://testprep.about.com/od/satscores/fl/Average-National-SAT-Scores-for-2013.htm
Bilingualism and Languages at Le Rosey [w:] oficjalna strona szkoły Le Rosey: http://www.rosey.ch/pdfWeb/2015/bilinguismatrosey.pdf
Blog: Neurotic Ramblings of Singaporean Couple, post: *Raffles Institution (RI) vs Hwa Chong Institution (HCI)*, 30 May 2013, http://neurotic-ramblings-sg.blogspot.com/2013/05/raffles-institution-ri-vs-hwa-chong.html
Boarding School Review, *Deerfield Academy*, http://www.boardingschoolreview.com/school_ov/school_id/4
Boarding School Review, *Groton School*, http://www.boardingschoolreview.com/school_ov/school_id/18
Boarding schools, http://boarding-schools.startclass.com
Broszura zawierająca katalog kursów wraz z ich opisami: http://www.andover.edu/Academics/Documents/COS2014– 2015.pdf
Charakterystyka I LO, http://www.nowodworek.krakow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=13
Choate Rosemary Hall, *Curicullum*, http://www.choate.edu/page.cfm?p=1140
College Confidential, http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/1024704-institut-le-rosey-p3.html
College confidential, The leading college-bound community on the web http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/537545 grades-class-rank-vsschool.html
College Data, Cornell University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg01_tmpl.jhtml?schoolId=787
College Data, Princeton University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=111

College Data, Stanford University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=781
College Data, University of California, Berkeley, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1090
College Data, University of Virginia, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1571
College Data, University of Virginia, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1571
College Data, University of Virginia, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1571
College Data, Yale University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=244
College Data: Harvard College http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=444
College Data: University of California, Berkeley, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.jhtml?schoolId=1090#selectionOfStudents
Cost of Attendance, Harvard College, Griffin Financial Aid Office, https://college.harvard.edu/financial-aid/how-aid-works/cost-attendanceFinancial
Data.gov.sg, List of 2010-2012 PSC scholars, http://data.gov.sg/Metadata/SGMatadata.aspx?id=033401000000007788N&mid=95667&t=TEXTUAL
Forum internetowe: College Confidential, Institut Le Rosey, http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/1024704-institut-le-rosey-p3.html
http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/1431186 do-boarding-schools-hurt-your-chances-for-ivy-league.html
http://www.businessinsider.com/high-schools-with-highest-sat-scores-2014 1
Internetowy serwis Wychowanków, Pedagogów i Uczniów I LO i Gimnazjum im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu; http://www.marcinek.net/absolwenci/who_is_who.php
Internetowy serwis Wychowanków, Pedagogów i Uczniów I LO i Gimnazjum im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, http://marcinek.net
Joachimy 2012, materiał wideo zrealizowany podczas wręczania uroczystości Joachimów: https://vimeo.com/45034601
Kwestionariusz „Candidate Profile" na oficjalnej stronie szkoły Groton, http://www.groton.org/ftpimages/542/download/Profile_2010_Blank.pdf
Kwestionariusz „Candidate Statement" na oficjalnej stronie szkoły Groton: https://www.groton.org/ftpimages/542/download/Candidate_Statement_2013.pdf
Kwestionariusz „Current English Teatcher" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/English_Rec_2009.pdf;
Kwestionariusz „Current Mathematics Teatcher" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/Math_Rec_2009.pdf
Kwestionariusz „Current Mathematics Teatcher" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/Math_Rec_2009.pdf
Kwestionariusz „Parent Statement" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/Parent_Statement_2009.pdf
Kwestionariusz „School Report" na oficjalnej stronie szkoły Groton: http://www.groton.org/ftpimages/542/download/School_Report_2009.pdf
Laureaci międzynarodowej olimpiady z fizyki według szkół średnich, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, http://www.mext.go.jp/english/topics/1326917.htm

Laureaci międzynarodowej olimpiady z informatyki według szkół średnich, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, http://www.mext.go.jp/english/topics/1354141.htm
Laureaci międzynarodowej olimpiady z nauk o ziemi według szkół średnich, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, http://www.mext.go.jp/english/topics/1354142.htm
Magnet Schools of America, http://www.magnet.edu
Ministry of Education Singapore, *Direct School Admission For Integrated Programme*, 27th September 2004, http://www.moe.gov.sg/media/press/2004/pr20040924.htm
Misja Choate Rosemary Hall: http://www.choate.edu/page.cfm?p=506
My z Marcinka. Internetowy serwis Stowarzyszenia Wychowanków, Pedagogów i Uczniów I LO i Gimnazjum im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu http://www.marcinek.net/absolwenci/who_is_who.php
Oficjalna strona ACT: http://www.act.org
Oficjalna strona Boarding Concern, http://www.boardingconcern.org.uk/home.php?home=yes
Oficjalna strona Choate Rosemary Hall: http://www.choate.edu/academics/curriculum/index.aspx
Oficjalna strona Groton, podstrona: Financial Aid, http://www.groton.org/financial-aid
Oficjalna strona Groton, podstrona: Who Gets Financial Aid?, http://www.groton.org/financial-aid/chart?rc=0
Oficjalna strona Harrow School, podstrona: Fees and Other Informationhttp://www.harrowschool.org.uk/1572/admissions/fees-and-other-information/
Oficjalna strona Harvard College, Admissions and Financial Aid, https://college.harvard.edu/admissions/application-process/what-we-look
Oficjalna strona internetowa I Liceum Ogólnokształcącego im. A. Mickiewicza w Białymstoku, podstrona: Rankingi, https://ilo.pl/rankingi
Oficjalna strona internetowa I Liceum Ogólnokształcącego im. B. Nowodworskiego w Krakowie, podstrona:
Oficjalna strona internetowa I Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, podstrona: Historia szkoły, http://marcinek.poznan.pl/historia
Oficjalna strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Magdaleny w Poznaniu, podstrona: Słynni Marynkarze, http://www.marynka.edu.pl/slynni-marynkarze
Oficjalna strona internetowa Liceum Ogólnokształcącego Zakonu Pijarów im. ks. Stanisława Konarskiego w Krakowie, podstrona: Początki szkoły, http://www.liceum.pijarzy.pl/poczatki-szkoly
Oficjalna strona internetowa szkoły Aiglon, podstrona: About Us, http://www.aiglon.ch/about-us
Oficjalna strona internetowa szkoły Aiglon, podstrona: Our Ethos: http://www.aiglon.ch/about-us/our-ethos
Oficjalna strona internetowa szkoły Andover, podstrona: Admission & Financial Aid, https://www.andover.edu/Admission/TuitionAndFinancialAid/Pages/default.aspx
Oficjalna strona internetowa szkoły Brillantmont International School, http://www.brillantmont.ch/

Oficjalna strona internetowa szkoły College du Leman, podstrona: High School, http://www.cdl.ch/academics/high
Oficjalna strona internetowa szkoły College du Leman, podstrona: Meet Us Around The World http://www.cdl.ch/admissions/meet-us-around-the-world
Oficjalna strona internetowa szkoły College du Leman, podstrona: About Admissions http://www.cdl.ch/admissions/about
Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum im. S. Batorego w Warszawie, http://www.batory.edu.pl/
Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum im. S. Batorego w Warszawie, podstrona: Stowarzyszenie Wychowanków, http://www.batory.edu.pl/stowarzyszenie-wychowankow/historia/tradycja
Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum im. S. Batorego w Warszawie, podstrona: Wydarzenia, Odsłonięcie tablicy Batoraków Kawalerów Orderu Wojennego Virtuti Militari, http://www.batory.edu.pl/wydarzenia/37/odsoniecie-tablicy-batorakow-kawalerow-orderu-wojennego-virtuti-militari
Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum im. S. Batorego w Warszawie, podstrona: Historia, http://batory.edu.pl/strona/Historia
Oficjalna strona internetowa szkoły: Gimnazjum i Liceum im. S. Batorego w Warszawie, podstrona: Muzeum, http://www.batory.edu.pl/o-szkole/historia/muzeum
Oficjalna strona internetowa V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie, podstrona: Laury Witkowskiego: https://www.v-lo.krakow.pl/osiagniecia/laury-witkowskiego
Oficjalna strona internetowa V Liceum Ogólnokształcącego im. A. Witkowskiego w Krakowie, podstrona: Planowane oddziały, https://www.v-lo.krakow.pl/dla-kandydatow/planowane-oddzialy
Oficjalna strona internetowa XLI Liceum Ogólnokształcącego im. J. Lelewela w Warszawie, podstrona: Absolwenci, http://www.lelewel.waw.pl/absolwenci
Oficjalna strona internetowa XLI Liceum Ogólnokształcącego im. J. Lelewela w Warszawie, podstrona: O szkole, http://www.lelewel.waw.pl/o-szkole
Oficjalna strona internetowa XLI Liceum Ogólnokształcącego im. Joachima Lelewela w Warszawie, podstrona: Kronika szkolna, http://www.lelewel.waw.pl/archiwum-wydarzen
Oficjalna strona internetowa Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Opolu, podstrona: Piszą o nas, http://www.lo2.opole.pl/prasa
Oficjalna strona Lawrenceville School, http://www.lawrenceville.org/about/our-mission/index.aspx
Oficjalna strona liceum Lycée Louis-le-Grand, http://www.louislegrand.org/index.php/anglais-presentations-61
Oficjalna strona Philips Exeter Academy, http://www.exeter.edu/about_us/171_9259.aspx
Oficjalna strona SSAT: http://www.ssat.org/test/about-the-ssat
Oficjalna strona stowarzyszenia Boarding Schools Survivors, http://www.boardingschoolsurvivors.co.uk/index.htm
Oficjalna strona szkoły Andoven Phillips Academy: http://www.andover.edu/Pages/default.aspx
Oficjalna strona szkoły Andover: https://www.andover.edu/Admission/Tuition/Pages/default.aspx https://www.exeter.edu/admissions/109_1370.aspx;
Oficjalna strona szkoły Charterhouse, http://www.charterhouse.org.uk/Fees
Oficjalna strona szkoły Eton College, http://www.etoncollege.com

Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: Dates of Halves http://www.etoncollege.com/DatesofHalves.aspx
Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: Games, źródło: http://www.etoncollege.com/Games2.aspx
Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: Music Awards: http://www.etoncollege.com/musicscholars.aspx
Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: New Foundation Scholarships http://www.etoncollege.com/newfoundationscholarships.aspx
Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: The Eton Boating Song, źródło: http://www.etoncollege.com/UserFiles/Files/BoatingSongsheet.pdf
Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: The Games Programme at Eton, źródło: http://www.etoncollege.com/GamesProgramme.aspx
Oficjalna strona szkoły Eton College, podstrona: The Wall Game, http://www.etoncollege.com/WallGame.aspx
Oficjalna strona szkoły Eton College, źródło: http://www.etoncollege.com/TheEtonDay.aspx
Oficjalna strona szkoły Eton College: http://www.etoncollege.com/userfiles/files/KS%202015%20Scholarship%20prospectus.pdf
Oficjalna strona szkoły Groton, podstrona: How to Apply, http://www.groton.org/admission/how-to-apply
Oficjalna strona szkoły Kaisei Junior and Senior High School, http://kaiseigakuen.jp
Oficjalna strona szkoły Le Rosey, podstrona: A School Unlike Any Other: http://www.rosey.ch/en/htmlRosey/originalites.html
Oficjalna strona szkoły Le Rosey, podstrona: Essential Character, http://www.rosey.ch/en/htmlRosey/esprit.html
Oficjalna strona szkoły Le Rosey, podstrona: Le Rosey Presentations Around the World: http://www.rosey.ch/en/htmlInfos/admissionsPresentations.html
Oficjalna strona szkoły Le Rosey: http://www.rosey.ch
Oficjalna strona szkoły Le Rosey: podstrona: Essential Character: http://www.rosey.ch/en/htmlRosey/esprit.html
Oficjalna strona szkoły The King's School, Canterbury, http://www.kings-school.co.uk/about/history/a-brief-history/
Oficjalna strona szkoły: http://www.etoncollege.com/userfiles/files/KS%202015%20Scholarship%20prospectus.pdf
Oficjalna strona szkoły: Leysin American School, podstrona: Internationalism, http://www.las.ch/student_life/internationalism/
Oficjalna strona UK Boarding Schools: http://www.ukboardingschools.com/school/eton-college.html
Ogólnojapoński ranking szkół średnich dla roku 2012: http://koukouranking.blog17.fc2.com/blog-category-125.html
Ogólnojapoński ranking szkół średnich dla roku 2013, http://koukouranking.blog17.fc2.com
Ogólnojapoński ranking szkół średnich dla roku 2013, http://koukouranking.blog17.fc2.com/blog-category-126.html
Prime Minister Office Singapore, *Speech by Minister Mentor Lee Kuan Yew at Raffles Institution Gryphon Award Gala Dinner*, 13th January 2011, www.pmo.gov.sg/mediacentre/speech-minister-mentor-lee-kuan-yew-raffles-institution-gryphon-award-gala-dinner-13
Prospekt szkoły Eton College na rok szkolny 2009–2010, Newsbury, Berkshire, UK.

SAT, *Percentile Ranks for Males, Females, and Total Group*, https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/sat/sat-percentile-ranks-composite-crit-reading-math-writing-2014.pdf
Singapore Government: http://data.gov.sg/common/search.aspx?r=1&q=presidential+scholar-ship&s=default&o=a&a=NYP,NCSS,NP,PSD,RP&c=01,04&f=CSV,TXT,OTHERS,XLS,XML&count=10&page=3
Strona informacyjna CPGE, http://www.admission-postbac.info/en/cpge.html
Swiss Learning. Excellence in Education, http://www.swisslearning.com/en/schools/boarding-schools-0-92
Tabele zawierające dane dotyczące przyjęć absolwentów Kasiei Academy w amerykańskich uniwersytetach w roku 2015, http://kaiseigakuen.jp/wp/wp-content/uploads/2015/05/shinro272.pdf
Tabele zawierające dane dotyczące przyjęć absolwentów Kasiei Academy w amerykańskich uniwersytetach w roku 2014, http://kaiseigakuen.jp/wp/wp-content/uploads/2014/10/shinro261.pdf
The Kaisei Academy, https://kaiseigakuen.jp/en/school_profile_2014.pdf
The Official Ranking of America's Best Boarding Schools 2013 2014 Edition, https://d21buns5ku92am.cloudfront.net/3561/documents/18906 1366041239 The_Official_Ranking_of_America%E2%80%99s_Best_Boarding_Schools.pdf
The Official Ranking of America's Best Boarding Schools 2013–2014 Edition, https://d21buns5ku92am.cloudfront.net/3561/documents/18906 1366041239 The_Official_Ranking_of_America%E2%80%99s_Best_Boarding_Schools.pdf
Voies de formation et diplômes; oficjalna strona rządowa Ministerstwa Edukacji http://www.education.gouv.fr/cid145/le-baccalaureat-general.html&xtmc=baccalaureat&xtnp=1&xtcr=1
World Economic Forum, https://agenda.weforum.org/2015/03/meet-the-2015-class-of-young-global-leaders/
Worldwide University Ranking, http://www.topuniversities.com/student-info/student-finance/tuition-fees-world%E2%80%99s-top-universities
Wyniki japońskich uczestników japońskiej olimpiady matematycznej na poziomie szkoły średniej, http://www.imojp.org/laureler/imo/record_imo.html
Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie, Archiwum 2007/2008, http://web.gimakad.torun.pl/?q=node/238
Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie, *PokerStars Caribbean Adventure*, http://web.gimakad.torun.pl/?q=node/481

Rankingi

100 najlepszych liceów w Warszawie, 20. Ranking najlepszych liceów warszawskich 2011, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/DB/Ran_Lic_Warszawskich_2011/PDF/100_najlepszych_liceow_w_warszawie.pdf
Ogólnopolski Ranking Liceów Ogólnokształcących 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3319&Itemid=791
Ogólnopolski Ranking Liceów Ogólnokształcących 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4428&Itemid=881;
Ogólnopolski Ranking Liceów Ogólnokształcących 2013 http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=452:ogolnopolski-ranking-liceow-ogolnoksztalcacych-2013&Itemid=204&page=1

Przygotowanie na medycynę – najlepsze licea w Warszawie w 2012 roku, portal o egzaminach do gimnazjum, liceum i na studia, http://egzaminy.edu.pl/przygotowanie-na-medycyn-najlepsze-licea-w-warszawie-w-2012-roku.html
Przygotowanie na prawo – najlepsze licea w Warszawie w 2012 roku, portal egzaminy.edu.pl, poświęcony tematyce egzaminów do gimnazjum, liceum i na studia, http://egzaminy.edu.pl/przygotowanie-na-prawo-najlepsze-licea-w-warszawie-w-2012–roku.html
Ranking japońskich szkół średnich za rok 2015, http://kintaro.boy.jp/AW04–010/sozai/html/sinnhennsati%20zennkoku.html
Ranking Licea 15-lecia, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/DB/Ran_Lic_Tech_2013/licea_15_lecia.pdf
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2011 – woj. dolnośląskie, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3365&Itemid=791
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2011 – woj. kujawsko-pomorskie, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3364&Itemid=791
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2011 – woj. małopolskie, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3360&Itemid=791
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2011 – woj. mazowieckie, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3319&Itemid=791
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2011 – woj. wielkopolskie, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3351&Itemid=791
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2012 – woj. dolnośląskie, „Perspektywy" 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4631&Itemid=881
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2012 – woj. kujawsko-pomorskie, „Perspektywy" 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4632&Itemid=881
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2012 – woj. małopolskie, „Perspektywy" 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4636&Itemid=881
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2012 – woj. mazowieckie, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4638&Itemid=881
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2012 – woj. wielkopolskie, „Perspektywy" 2012, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4649&Itemid=881
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2013 – woj. dolnośląskie, „Perspektywy" 2013 http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=1&page=1
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2013 – woj. kujawsko-pomorskie, „Perspektywy" 2013; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=2&page=1

Ranking Liceów Ogólnokształcących 2013 – woj. małopolskie, „Perspektywy" 2013, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=6&page=1
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2013 – woj. mazowieckie, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&Itemid=204&woj=7&page=1
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2013 – woj. wielkopolskie, „Perspektywy" 2013, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=458:rankingi-wojewodzkie&catid=56&Itemid=204&woj=15&page=1
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014 – woj. dolnośląskie, „Perspektywy" 2014; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1303:ranking-liceow-2014–woj-dolnoslaskie&catid=133&Itemid=266&strona=0
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014 – woj. kujawsko-pomorskie, „Perspektywy" 2014,
http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1268:ranking-liceow-2014–woj-kujawko-pomorskie&catid=133&Itemid=266
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014 – woj. małopolskie, „Perspektywy" 2014; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1272:ranking-liceow-2014–woj-malopolskie&Itemid=266
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014 – woj. mazowieckie, „Perspektywy" 2014; http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1273:ranking-liceow-2014–woj-mazowieckie&catid=133&Itemid=266
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014 – woj. wielkopolskie, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1281&Itemid=280
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1236:metodologia-rankingu-liceow-ogolnoksztalcacych-2014&catid=120&Itemid=259
Ranking Liceów Ogólnokształcących 2014. Kryteria, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1259:ranking-liceow-ogolnoksztalcacych-2014&Itemid=266&strona=0
Ranking Liceów Warszawskich 2014, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1262&Itemid=268&strona=0
Ranking Liceów Warszawskich według wyników rekrutacji na Politechnikę Warszawską – dane dla roku 2010, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/DB/Ran_Lic_Warszawskich_2011/PDF/PW_2011.pdf
Ranking Liceów Warszawskich według wyników rekrutacji na Uniwersytet Warszawski – dane dla roku 2010, „Perspektywy", http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3584&Itemid=804
Ranking Liceów Warszawskich według wyników rekrutacji na Warszawski Uniwersytet Medyczny w roku 2010, http://www.perspektywy.pl/DB/Ran_Lic_Warszawskich_2011/PDF/WUM_2011.pdf
Ranking Liceów Warszawskich. Szkoła dwudziestolecia, „Perspektywy" 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=304&Itemid=803
Ranking Maturalny Liceów Ogólnokształcących, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1260&Itemid=272&strona=0

Ranking Szkół Olimpijskich, „Perspektywy" 2014, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1261&Itemid=269&strona=0
XX Ranking Liceów Warszawskich 2011, Zasady Rankingu Liceów Warszawskich, Perspektywy 2011, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3569&Itemid=802

Indeks

Acting White (działanie na sposób Białych) 321, 344
Akcje afirmatywne 35–36, 39, 51, 144, 160, 220
Alokacja 26, 30–32, 47
Arystokracja intelektu 133–134
Arystokratyczna hegemonia 21, 76
Askryptywne kryteria przyjęć 23–24, 48, 82, 333
Aspiracje 20, 43, 58, 85, 88, 89, 136, 143, 144, 145, 150–151, 161, 163, 199, 215, 238, 245, 250, 280, 331, 342, 350–352, 354, 360

Beagle 123
Bright flight (ucieczka najinteligentniejszych uczniów) 258

CPES (classe préparatoire aux etudes supérieures) 160
CPGE (Les classes préparatoires aux grandes écoles) 148–157, 160

Desocjalizacja 32
Doskonałość w edukacji 21–22, 75, 138, 149, 170, 195, 236, 272, 294, 329, 375
Dyscyplina 66, 101, 104–105, 109, 113, 115, 126, 128, 129, 170, 175, 228, 233, 246, 251, 339, 409–412
Dystynkcja 34, 64, 70, 85, 143, 185, 187, 229, 232, 329, 336, 342, 352

Edukacja wielokulturowa 168, 172
Efekt lokacyjny 37, 152
Efekt trampoliny 45, 220, 352
Egalitaryzm 13, 40, 41, 64, 85, 139, 142, 143, 163, 189, 190, 251, 258, 260, 282, 319, 321, 322, 324, 330, 334, 342, 351, 352–353, 426, 433
Egzaminy:
– SSAT (Secondary School Admission Test) 197, 201, 204–206, 217
– SAT (Scholastic Assessment Test) 197, 211, 216–218
– ISEE (The Independent School Entrance Exam) 201, 204
– A-level 74, 77–78, 88–89, 90
Elitarne szkolnictwo
– typu brytyjskiego 38
– typu amerykańskiego 38–39
– typu francuskiego 39–40
– typu japońskiego 40–42
– typu szwajcarskiego 42
– typu singapurskiego 40–42
Elitarne uniwersytety 22–23, 36, 38, 41, 72, 94, 98, 191, 209, 215–217, 219––220, 247, 248, 250, 253–254, 256–259, 267–268
Elitarność
– typologiczna 32–33, 195
– scholastyczna 33–35, 195–196
– a rytuały 27, 34–35, 55, 81, 83, 98, 117, 123–124, 128–129, 152, 239, 246, 251, 375, 414–427
Etyka protestantyzmu 101, 227

Fagging 104–105, 108, 233
Feeder schools (szkoły kształcące absolwentów przeznaczonych do danej

szkoły wyższego poziomu, dosłownie: szkoły–karmniki) 191
Fobia przed równością 83
Funkcjonalizm strukturalny 17, 283, 405
Funkcja alokacyjna edukacji 30–31

Geograficzny izolacjonizm szkół elitarnych 36, 196
Globalny korporacjonizm 42

Habitus 130, 134, 152
Hierarchia społeczna 21, 75, 88, 94–95, 104, 110, 134, 136, 143, 159–160, 163, 188, 207, 252, 271, 352–353
Homogeniczność habitusu 130
Homogeniczność populacji 192, 259

Ideał dżentelmena 64, 71–72, 101, 108, 228–230, 234
Instytucja totalna 128, 29, 36, 38, 120, 128–129, 131–123, 180, 246
Inwersja socjalizacyjna 124
Ivy League (Liga Bluszczowa) 42, 194, 208, 215, 216, 235, 247, 267, 268
Ivy retardation (bluszczowe upośledzenie) 246–247

Kapitalizm wielokulturowy 182, 183
Kapitał kulturowy 24, 49, 53–54, 55–56, 58, 198, 207
Kariera 22–23, 30–31, 43–44, 52, 65, 69, 99, 115, 124, 133, 134, 139, 140, 144, 158, 145, 147, 180, 181, 186, 195, 199, 207, 216, 272, 335, 352, 354, 356, 360–366, 372, 376, 388, 391, 416, 427, 429, 430
Kiasuism 270–271
Kolektywny narcyzm 246
Kognitywne deficyty 49
Kognitywne elity 49–50, 343–344
Kognitywny kapitał 49–50
Kognitywna stratyfikacja 49–50
Kolektywna elita 58, 118, 239
Konserwatyzm 57, 82
Korporacyjna elita 42, 166, 173, 176, 178
Kredencjalna arystokracja 264–265, 164
Kredencjały edukacyjne 18, 23–25, 31, 34, 43–45, 47, 57, 134–135, 158, 185, 194, 248, 289
Kulturowa arbitralność 53–54
Krykiet 113, 118, 122, 131, 231

Łacina 34, 61, 80, 85, 86, 87, 110, 142, 195, 234, 241, 388

Matematyka 66, 85, 142, 144, 145, 146, 150, 151, 154–157, 193, 203, 204, 316, 345, 370, 387–394, 427
Merytokracja 23, 25, 40–41, 47, 50–52, 88, 133, 135, 145, 158, 161, 163, 194, 219, 245, 247, 248, 251, 258, 260, 262, 264, 265, 268, 270, 271, 272, 322, 342, 344, 345, 355, 376, 426, 428
Merytokratyczna gra 51–52
Merytokratyczny elitaryzm 261
Metafora stawu z żabami 214–215, 348
Metafora szklarni 131–132
Męskość 66, 100–105, 107–112, 225–226, 231
Mundurki 83, 107, 118, 418, 420–421

Neoliberalizm 82, 182, 318
Noblesse d'État 134

Old boys (kultura oldboyów) 96–97

Paradoks stratyfikacji 21–22, 76–77
Paradoks wielokulturowości 172–173
Parentokracja 144, 354–355
Permanentna adolescencja 126
Pokolenie Millennium 429–430
Pokolenie Słoneczne (Sunshine Generation) 430
Potencjał stratyfikacyjny 20, 28, 33, 58, 140, 209, 223, 289–292, 314, 405
Prépas 148, 149, 155, 156, 157
Programy stypendialne 42, 50, 70, 85––87, 206, 262, 268–269, 331

Racjonalność ekonomiczna 24–25, 95–96
Randomizacja w procesie rekrutacji 41
Rankingi 19–20, 46, 72, 72, 74, 77–78, 88, 90, 91, 140–141, 148, 149–150, 152, 206, 208, 211, 212, 213–217, 236, 248, 249–250, 253, 255, 258, 262, 290–291, 292–301, 302–315, 319, 333, 354, 368, 370
Reprodukcja 17–18, 35–36, 38, 51, 53––54, 56, 78, 81, 82, 83, 96, 130–131,

135, 153, 161, 163, 164, 190, 206, 218, 224, 256, 275, 353, 433
Reprodukcja męskich elit 72
Reputacja szkoły 19–20, 291–292
Ruchliwość
– społeczna 18, 21, 25, 47, 58, 69, 136, 163–164, 206, 325, 355, 387
– intergeneracyjna 69, 355
– konkurencyjna 42–43, 45, 46, 51, 58, 85, 133, 161, 248, 275, 318, 322, 433
– sponsorowana 46, 48, 50, 58, 85, 333
– turniejowa 43–45
Rugby 113–114, 117, 122
Rytuały 27, 34–35, 55, 81, 83, 113, 117, 123–124, 128–129, 152, 160, 239, 246, 251, 375, 414–427

Selekcja 19, 24, 25, 30, 38, 39, 44, 46, 49, 98, 129, 133, 134, 135, 136, 140, 143, 146, 147, 161, 163, 164, 191–192, 216, 227, 272, 343
Selekcje doszkolne 21, 22, 28, 32–33, 35, 37, 40, 42, 43, 54, 56, 72, 73, 76, 83, 87–88, 138, 142, 148, 151, 152, 153, 193, 195, 212, 214, 252, 344–346, 348, 350, 351–352
Sieć absolwentów 79, 124, 169, 265–266, 291, 316, 421– 425
Socjalizacja 21, 28–30, 32, 36, 38–39, 58, 76, 77, 80, 88, 92–93, 98, 105, 128, 129–132, 182, 224–225, 227, 234, 237–238, 245, 246, 262, 330–331, 405
Sponsorowana konkurencja 49
Sport 111–115, 117–118, 122–123, 225, 230–232, 383, 408
Strategiczne przetrwanie 125
Struktura społeczna 30, 35, 76, 83, 161, 184, 201, 219–220, 223, 276, 325, 348
Syndrom szkół z internatem 124–126
Szkoły królów 166
Szkoły publiczne 41, 62–63, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 78, 102, 106–108, 115, 118, 128, 192, 210.
Szkoły typu magnet 210
Szkoły gramatyczne 61–64, 71, 74, 75, 77, 89, 90

Testy 19, 26, 50, 250, 290, 374–376, 393
– a idea merytokracji 262, 376
Third culture kid (dzieciak trzeciej kultury) 246
Tożsamość kolektywna 343–344, 426
Tradycja a elitarność 35, 38, 42, 61, 74, 79, 80, 107, 181, 184, 187, 193, 196, 239, 240, 292, 319–320, 327, 416–421, 427
Tyrania pierwszego dyplomu 158

Wall Game 120
White flight 210
Wielokulturowość 42, 166, 168, 169, 172–173, 175–176, 178–179, 181–183, 236, 261, 264, 321
Wioślarstwo 114–115, 122–123

Elite secondary schooling

Between socio-cultural reproduction and contest mobility

Summary

Higher education, in the social consciousness, is considered to determine the social and professional success of an individual. It is difficult to deny this. However, a vast amount of research highlights the fact that the secondary school in particular (apart from the family factor) is decisive in shaping the individual's cultural capital, and their social "potential". In this respect, it is difficult to overrate the role of elite secondary schools, both in the historical and cotemporary perspectives, whose graduates form intellectual elites of a given society (this phenomenon concerns Poland, developed as well as developing countries). The book considers the issue of social functions of elite schools, at the level of secondary education, in the context of constructing graduate identity and the dynamics of relations between the phenomenon of cultural reproduction and social mobility. In the first part of this theoretical-cum-empirical study, reconstructions of the concepts and approaches to elite secondary schooling are carried out. It also features detailed analyses of case studies; these refer to the United Kingdom, where the renowned Eton College stands for the symbol of elitism, France with the excellent Louis-le-Grand secondary school and its system of preparatory courses, Switzerland with Institute Le Rosey which educates global elites as well as the United States (Andover Academy), where the paradoxes of elite education at the secondary level are visibly present due to the affirmative aspirations to make access to education more democratic. The Japanese elite secondary education with the popular Nada High School, perceived as meritocracy *par excellence*, was also subjected to analysis as well as Raffles College from the context of the Singaporean elite schooling. The empirical part presents the results, analyses and interpretations of research in which students and graduates of Polish most elite secondary schools participated. Here, both schools with longstanding tradition as well as those which can be inscribed in the neoliberal fight for success through scoring high on tests, exams and contests in various disciplines, were considered. The author concludes that elite secondary schooling to a greater extent determines cultural reproduction than social mobility. This book is a contribution to the contemporary debates on the role of education in sustaining social inequalities.

Dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. UAM – kierownik Zakładu Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów związanych z rolą edukacji w konstruowaniu nierówności społecznych, a także z kulturą popularną oraz płcią kulturową. Autorka książek: *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja* (2013), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* (2011) – nagrodzonej w roku 2012 przez I Wydział Polskiej Akademii Nauk, *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji* (2007), *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje* (2002), *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej* (wspólnie z Tomaszem Gmerkiem, 2008) oraz kilkudziesięciu artykułów z pogranicza socjologii kultury, socjologii edukacji i studiów kobiecych (*gender studies*); redaktorka książek: *Elitarne szkolnictwo średnie w krajach Europy Zachodniej. Studia z pedagogiki porównawczej* (2015), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości* (2007); współredaktorka książek: *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* (2014), *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym. Pop-kulturowe (re)interpretacje* (2012), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe* (2010), redaktor naczelna międzynarodowego czasopisma „Journal of Gender and Power". Swoje doświadczenia badawcze pogłębiała podczas wielokrotnych wyjazdów studyjnych do Stanów Zjednoczonych (University of Virginia, Charlottesville), Wielkiej Brytanii (University of London), Australii (University of Sydney), Argentyny (Universidad de Buenos Aires), Hiszpanii (Universidad de Zaragoza), Czech (Uniwersytet Karola w Pradze) oraz Włoch (Università degli Studi di Genova), a także na uniwersytetach w Hanowerze, Sztokholmie, Oslo i Lund.

ISBN 978-83-232-2933-9
ISSN 0083-4254