

**BADANIA**

Agnieszka Gromkowska-Melosik  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

**Brytyjskie elitarne szkolnictwo średnie dla chłopców.  
Studium socjopedagogiczne<sup>1</sup>**

**British Male Elite Secondary Education.  
Social and Educational Study**

**Wstęp**

Dystyngowani młodzi mężczyźni w czarnych pelerynach idą zwartym, choć nieregularnym, szeregiem przez wybrukowany kostką pamiętającą średniowiecze dziedziniec. W tle nawiązujący do najwspanialszych gotyckich zamków, absolutnie przytłaczający swoją majestatycznością budynek szkoły. Spojrzenie kamery na najbardziej zieloną trawę i cudowne wierzby nad rzeką. Jeszcze chwilę temu jedli śniadanie w ogromnej jadalni w nienaganych białych koszulach i prążkowanych spodniach.

---

<sup>1</sup> W poniższym tekście wykorzystano fragmenty rozważań zawartych w książce autorki *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Śpieszą na wykład. Po południu rozegrają w swoich błękitno-granatowych, paskowanych skarpetach i takich samych polo z białymi kołnierzykami, mecz rugby. Czy to scena z filmu o Harrym Potterze<sup>2</sup>?

Nie, to elitarna brytyjska szkoła średnia. Symbol elitarności i brytyjskości, na trwałe wpisanej w krajobraz Wielkiej Brytanii, na równi z „długimi cieniami terenów hrabstw” rzucanymi przez wzgórza do krykieta, „ciepłym piwem i niezmiennie zielonymi przedmieściami”<sup>3</sup>. Tak samo symboliczna, jak jej absolwent, który stał się, jak ujmuje to I. Baucom „synekdochą idei angielskiej tożsamości”, która zdominowała przynajmniej dwa dyskursy: „wiktoriański i kolonialny”<sup>4</sup>. W *Notes on the English Character* brytyjski pisarz Edward Morgen Foster 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. (...) [Szkoły te] ze swoimi internatami, przymusowym udziałem w grach sportowych, systemem prefektów i faggingiem, naciskiem na dobre kształtowanie poczucia solidarności, wspianiale wyrażają ich [klas średnich] charakter, daleko lepiej, niż na przykład robi to uniwersytet”<sup>5</sup>.

W literaturze przedmiotu spotkać można szereg interpretacji jej fenomenu. Jednym z najbardziej oryginalnych i zaskakujących jest porównanie szkół publicznych do łóż masonskich, przy czym niektórzy autorzy uważają, iż rzeczywiście stanowiły one wraz ze swoim symbolizmem, rytuałami i sekretami miejsce praktykowania masonerii<sup>6</sup>. Patric A. Dunae uważa z kolei, iż są one symbolem Imperium Brytyjskiego, z którym jeszcze w okresie Wiktoriańskim i Edwardiańskim spłotyły się nierozzerwalnie i pozostają w symbiotycznym trwaniu, a duch imperializmu brytyjskiego stał się synonimem etosu szkół pu-

---

<sup>2</sup> Autorka książki *Reading Harry Potter: Critical Essays*, G. L. Anatol, jest przekonana, że Rowling pisząc serię o Harrym Potterze wzorowała się na wspomnieniach Thośa Hugesa o Rugby School.

<sup>3</sup> S. Ward, *British Culture and the End of Empire*, Manchester University Press, Manchester 2001, s. 111.

<sup>4</sup> I. Baucom, *Out of Place: Englishness, empire and the Location of Identity*, Princeton University Press, Princeton 1999, s. 138.

<sup>5</sup> E. M. Foster, *Abinger Harvest and England's Pleasant Land*, Published by Trafalgar Square Publishing, London 1996, s. 4.

<sup>6</sup> Problemowi temu poświęcony jest rozdział książki Paula J. Rich, *Public School Freemasonry in the Empire* „mafia of the mediocre?”, [w:] *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism*, red. J.A. Mangan, University Press, Manchester 1998, s. 174 n.

blicznych<sup>7</sup>. Anthony Sampson w książce *The New Anatomy of Britain* napisał krytycznie o introwertycznym brytyjskim społeczeństwie będącym efektem kształcenia jego elity 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 „wykorzeniał” synów ze środowiska rodzinnego, jest obwiniany o szereg porażek: nadmierny szacunek wobec autorytetu, „obsesję tradycją i frustrujące życie seksualne”<sup>8</sup>.

Niezależnie od wyzwanych przez nie emocji – pozytywnych lub negatywnych – ich nazwy elektryzują. Ich symbolika jest przy tym ponadnarodowa (choć przypisują sobie tożsamość ostatniego bastionu angielskości/brytyjskości), wykracza poza lokalne konteksty, wymyka się generalizacjom. Z pewnością dlatego to właśnie one, paradoksalnie wobec swojej elitarności, najtrafniej odwołują się do masowej wyobraźni. Trudno zaprzeczyć, że ogromny sukces serii o Harrym Potterze jest w dużej mierze zasługą umieszczenia powieści w scenerii elitarniej szkoły z internatem<sup>9</sup>.

Co decyduje o elitarności tych szkół? Można tu odwołać się do przynajmniej pięciu definicji elitarności, wyodrębnionych ze względu na różne kryteria. Pierwsze z nich odnosi się do wysokich progów selekcyjnych. A zatem elitarne szkoły to takie, do których trudno się dostać, z uwagi na mechanizmy selekcyjne na wejściu. Drugie związane jest z pozycjonowaniem szkoły w rankingach osiągnięć z uwagi na najwyższy procent jej uczniów mających najlepsze oceny z egzaminów. Kryterium trzecie to liczba absolwentów danej szkoły dostająca się do elitarnych uniwersytetów. Czwarte to kryterium, w którym o elitarności szkoły świadczą losy jej absolwentów. I w końcu piąte – odwołujące się do etosu „starej arystokracji”, gdzie codzienne doświadczenia i rytuały są absolutnie ekskluzywne wobec doświadczeń uczniów uczęszczających do innych szkół. Ten ostatni wymiar elitarności wydaje się przy tym nawiązywać do ostatniego bastionu brytyjskości/angielskości, szczególnie w obliczu kon-

---

<sup>7</sup> P. A. Dunae, *Education, emigration, and empire: The Colonial College 1987–1905*, [w:] *Benefits Bestowed?...*, dz. cyt., s. 194.

<sup>8</sup> A. Sampson, *The New Anatomy of Britain*, Hodder & Stoughton, London 1973, s. 132.

<sup>9</sup> I choć jeden z głównych bohaterów Justin Finch-Fletchley, pochodzący z arystokratycznego rodu podkreśla „Byłem przeznaczony do Eton, nie muszę ci mówić, jak jestem zadowolony, że trafiłem tutaj”, to właśnie to zdanie ma świadczyć o elitarności baśniowego Hogwartu. Nieprzypadkowo również Rowling uczyniła jednym z istotnych elementów życia w Hogwarcie rozgrywki sportowe, w których najistotniejszą pozostaje Quidditch – mieszanka piłki nożnej i koszykówki, niewątpliwie nawiązujący do elitarnego rugby.

stacji, że tożsamość brytyjska nie istnieje z uwagi na brak jedności wielokulturowej mozaiki obywateli Zjednoczonego Królestwa<sup>10</sup>.

Stawiając problem: szkolnictwo elitarne a szkolnictwo tworzące elity, już na wstępie chciałabym stwierdzić, że elitarność szkolnictwa brytyjskiego, które będzie przedmiotem tego tekstu, jest wyznaczona głównie przez kryteria wysokiej selektywności na wejściu (choć niekoniecznie odwołującej się do kryteriów czysto akademickich), dostępu jego absolwentów do elitarnych uniwersytetów brytyjskich, a w szczególności do Oxford i Cambridge oraz karier społeczno-zawodowych absolwentów tych szkół. Niewątpliwie również elitarność tych szkół opiera się na tradycji i związanych z nią rytuałach klas wyższych. To szkoły, których nazwa daje prestiż na całe życie (zgodnie z anegdotą każdy Etończyk rozpoznaje się na salonach po klubowym krawacie). Nieprzypadkowo przecież, w brytyjskich tabloidach, rankingach i biografjach odwołuje się do tego szczególnego wyznacznika elitarności, jakim jest ukończenie szczególnej szkoły średniej. Nie wszystkie elitarne szkoły średnie zajmują jednak czołowe miejsca w zestawieniach osiągnięć egzaminacyjnych ich absolwentów przygotowywanych przez Ministerstwo Edukacji. Zwraca się tu jednak uwagę na przyjęte przy tworzeniu tabel ligowych kryteria, które – zdaniem dyrektorów tych placówek – dyskryminują szkoły elitarne, nie biorąc pod uwagę ich szczególnego charakteru i związanego z nim programu nauczania. Szkoły elitarne to nie „neoliberalne maszyny do produkcji absolwentów”. Dyrektorzy szkół Eton i St Paul’s są przekonani, że system pozycjonowania szkół ze względu na wyniki egzaminów A-level jest krzywdzący dla niezależnych szkół oferujących szeroki program nauczania, który ma na celu stworzenie człowieka wszechstronnie wykształconego, potrafiącego działać w grupie i znającego zasady ucziwej konkurencji i szacowania ryzyka<sup>11</sup>.

Elitarność niezależnych szkół prywatnych, ich niepodważalny status i prestiż zdaje się przeczyć ideologii neoliberalnej z jej nastawieniem na zwiększenie zarówno efektywności nauczania, jak i stopnia realizacji standardów kształcenia.

Wszystkie rankingi wskazujące na zależność między ukończoną szkołą średnią a podjęciem studiów w określonym uniwersytecie, a następnie mię-

---

<sup>10</sup> Problemowi temu jest poświęcony numer specjalny czasopisma: *The Britishness Debate. Identity Issues in the Contested United Kingdom*, „British Politics Review”, Journal of the British Politics Society, Summer 2009, no 3. Vol. 4.

<sup>11</sup> Por. *Eton leads private schools in boycott of league tables*, „Times Education Supplements”, 2002.07.05, s. 4.

dzy ukończoną szkołą średnią a zajęciem miejsca na danym szczeblu drabiny społecznej wyraźnie wskazują, że najlepsze elitarne średnie szkoły prywatne są przepustką do kariery społecznej i zawodowej. Nieprzypadkowo fenomen „kultury oldboyów” został zrekonstruowany na przykładzie społeczeństwa brytyjskiego. W nim przecież, zgodnie z wielowiekową tradycją mężczyźni-członkowie elity nadal kształcą się w prywatnych męskich szkołach średnich, a następnie podejmują studia na Oxfordzie lub w Cambridge. W trakcie studiów zawiązują się między nimi długoletnie przyjaźnie, potwierdzone przynależnością do mniej lub bardziej formalnych zrzeszeń i klubów. Dzięki temu powstaje swoisty układ społeczny, którego częścią jest wzajemne popieranie się w przyszłości osób, które go tworzą<sup>12</sup>. Jak ujmuje to E. M. Foster, w *Notes on The English Character*, „ich wspomnienia mają na nich wpływ. Wielu mężczyzn patrzy wstecz na swoje dni szkolne jako najszcześniejsze 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”<sup>13</sup>.

Magiczne słowa Eton, Harrow, Westminster, Charterhouse, Rugby, przywodzą na myśl urodziwych chłopców i przystojnych młodych mężczyzn w dystyngowanych, choć nie pozbawionych wdzięku czy nonszalancji pozach. Piękne, najczęściej gotyckie budynki, okolone zielenią parków, oddalone są od cywilizacji i zgiełku miasta. Za tymi magicznymi słowami kryją się jednak wymierne liczby, w postaci procentu absolwentów przyjmowanych co roku do Oxbridge. Od zawsze są one symbolami absolutnej elitarności, wyrażonej przez połączenie arystokratyczności, zamożności i inteligencji. Miejscem kształcenia absolutnych elit, być może nawet bardziej w znaczeniu elitarności na wejściu niż ich wytwarzaniu na wyjściu.

---

<sup>12</sup> J. Friedman, *Femmes politiques: mythes et symboles*, Paris 1997, s. 260, podają za: A. Pacześniak, *Kobiety w parlamencie europejskim. Przełamywanie stereotypu płci w polityce*, Wydawnictwo Atla 2, Wrocław 2006, s. 36.

<sup>13</sup> E. M. Foster, *Abinger Harvest and England's...*, dz. cyt., s. 4.

Ich obecność w brytyjskim systemie edukacji, ich niepodważalny status od ponad 100 lat, oparcie wszelkim reformom edukacji<sup>14</sup> świadczy o ich niebywałym wręcz zakorzenieniu w kulturze brytyjskiej i krystalizacji jej najistotniejszych cech: elitaryzmu, ekskluzywności przywilejów i statusu, w końcu jednego z najsilniejszych podziałów klasowych we współczesnej Europie.

Jak ujął to jeden z członków British Council, członek Izby Lordów, Neil Kinnock, „Szkoły prywatne nie są „przypadkowe” dla systemu klasowego. Stanowią spoiwo, 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”<sup>15</sup>. Można powiedzieć również, że tworzą one reprodukujące się bloki w strukturze społecznej.

Niewątpliwie ich absolwenci od ponad stu lat tworzą nową klasę dżentelmenów „paternalistyczną w swoich założeniach, spojona przez ducha klubowego, wynikającego ze wspólnych [atrybutów]: pochodzenia i wykształcenia”<sup>16</sup>.

Model angielskiej edukacji elitarnej na poziomie średnim można określić sześcioma cechami, które wyróżniają ją spośród innego rodzaju kształcenia w Wielkiej Brytanii i z edukacji elitarnej na świecie. Jest ona oparta na klasycznym programie nauczania. Istotną jej cechą jest nacisk na kształcenie charakteru i moralności. Łączy się to z dostosowaniem kształcenia do ideału angielskiego dżentelmena, z naciskiem na samokontrolę i służbę publiczną. Kolejną cechą jest istotne znaczenie życia we wspólnocie internatowej, która dostarcza wspólnych, wiążących jej członków doświadczeń i pozbawia jednostki wpływu rodziny. Edukacja ta jest oparta na przynależności klasowej i w bardzo specyficzny sposób przyczynia się do ruchliwości społecznej. W końcu jest edukacją

---

<sup>14</sup> Okres powstania elitarnych szkół publicznych jest określany mianem konserwatyizmu, otwarcie preferującego elitaryzm oparty zarówno na przynależności do klasy społecznej, jak i płci. Kolejne fazy rozwoju edukacji brytyjskiej, mające na celu demokratyzację szkolnictwa i dostępu do niego, począwszy od Aktu Edukacyjnego 1944 wprowadzającego trójdzielny system edukacji, nie objął Szkół Publicznych. Podaję za: David Hill, *Equality, Ideology and Education Policy*, [w:] *Schooling and Equality: Fact, Concept, and Policy*, red. D. A. Hill, Mike Cole, London 2001, s. 12.

<sup>15</sup> Podaję za: G. Walford, *Introduction: British Public Schools*, [w:] *British Public Schools. Policy and Practice*, red. G. Walford, East Sussex 1984, s. 1.

<sup>16</sup> P. J. Cain, Anthony G. Hopkins, *British Imperialism: 1688-2000*, Longman, London 1993, s. 119.

ekskluzywnie męską<sup>17</sup>. W literaturze często określa się ją mianem „produkcji urodzajowionych i klasowych elit”.

Nie bez znaczenia są tu centra szkolnego życia: boiska sportowe, kaplica, budynek szkoły i internat. W pierwszym z nich uzyskuje się właściwą moralność, w drugim i czwartym kształci się cechy charakteru prawdziwego mężczyzny i dżentelmena. Z kolei w trzecim nabywa się wiedzę konieczną, aby podkreślić dystynkcję. Zgodnie z przekonaniem Pierre'a Bourdieu, odnoszącym się do strategii reprodukcji, nadrzędnym celem edukacji w brytyjskich szkołach elitarnych nie jest więc nabywanie akademickiej wiedzy, ale przede wszystkim (u)kształtowanie charakteru i wpisanie w umysły uczniów ideologii klasy rządzącej. Idąc dalej za tokiem myślenia Bourdieu, pedagogia tych szkół kształtuje charyzmatyczny i homogeniczny habitus. Ćwiczenia fizyczne i intelektualne kształtują „ascetyczną kulturę samokontroli”, która przekształca się w zdolność kontroli nad innymi. W ten sposób poprzez poddanie reżimowi społecznego i intelektualnego życia we wspólnocie uzyskuje się homogeniczność grupy, która posiada odrębny, wspólny klasom rządzącym, kapitał symboliczny<sup>18</sup>. Najistotniejszy jest tu przy tym nacisk na „zrównanie prywatnych pragnień z publiczną lojalnością”<sup>19</sup>.

W analizie brytyjskich elitarnych szkół średnich można posłużyć się czterema metaforami. Prywatne szkoły średnie z internatem są wpisane w tradycję kształcenia brytyjskich elit. Nigdzie nie jest to postrzegane w sposób tak naturalny, aby dziecko w wieku 8 lat (niektórzy autorzy podają wiek trzech-czterech lat) odłączyć od rodziny i powierzyć jego wychowanie instytucji. Wiąże się to zapewne z wysokim poczuciem zaufania, którym obdarzone są te placówki, jak również wiarą w optymalny rozwój powierzonych im dzieci. Oddzielenie od domu rodzinnego, poddanie dyscyplinie i regułom ma przynieść, jak się wierzy, dojrzałość, niezależność i wysokie poczucie własnej wartości. Z drugiej strony jednak przynosi ono niewątpliwy chłód emocjonalny, poczucie samotności w sztucznym i wypreparowanym z uczuć środowisku.

Analizy życia codziennego w niezależnych szkołach elitarnych z internatem można dokonać z szeregu perspektyw. Pierwszą, która może tu znaleźć

---

<sup>17</sup> G. McCulloch, *Philosophers and Kings. Education for Leadership in Modern England*, Cambridge University Press, Cambridge 2002, s. 11.

<sup>18</sup> D. Swartz, *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, BSA Publications Ltd, London 1997, s. 205.

<sup>19</sup> R. Wilkinson, *Gentlemanly Power: British Leadership and the Public School Tradition; a Comparative Study in the Making of Rulers*, Oxford University Press, Oxford 1964, s. 39.

zastosowanie jest kategoria instytucji totalnej Ervinga Goffmana. Zgodnie z nią można rozpatrywać niezależne szkoły elitarne jako przepojone dyscypliną instytucje, wypełniające każdą chwilę dnia swoim „skoszarowanym” podopiecznym. Szkoła elitarna z internatem jest tu wyizolowanym od zewnętrznej rzeczywistości środowiskiem, którego reguły zachowań i schematy organizacji są zupełnie oderwane od codziennego życia. Doskonałym dopełnieniem obrazu będzie „obsesja” sportem, paramilitarne zajęcia, ujednolicone uniformy, sztywne reguły i rytuały. W przeszłości istotnym elementem była również architektura szkół i internatów, które przypominały więzienia<sup>20</sup> lub kościoły. J. Gathorne-Hardy nazywa je – w perspektywie historycznej – obozami koncentracyjnymi, w których chłopcy pozbawieni są prywatności i indywidualizmu, poddani surowej dyscyplinie, skazani na trudy emocjonalne i brak realizacji potrzeby miłości<sup>21</sup>.

Istotą instytucji totalnej jest posiadanie względnie jednolitej populacji osób. Względna homogeniczność uczniów pozwala na ustanowienie określonych reguł, które są gwarantem dyscypliny. Stąd nie bez znaczenia jest w procedurze przyjęć kładzenie nacisku na referencje i koneksje z absolwentami tych szkół. Synowie czy bracia tzw. Starych etończyków, harowiańczyków, rugbiańczyków itp. są bowiem zaznajomieni z zasadami panującymi w szkole i dostosowują się do nich, zgodnie z logiką pokoleniową.

Jak ujmuje to Wilard Waller w *The Sociology of Teaching*, prywatne szkoły z internatem „posiadają stałą i homogeniczną populację; oryginalna homogeniczność jest tu wytwarzana przez selekcję ekonomiczną i społeczną; a została wzmocniona poprzez intymne związki i wspólne doświadczenia. Posiadają przejrzystą i jasno sprecyzowaną polityczną organizację, często wyrażoną w postaci regulaminu i długą listę precedensów. Uczniowie żyją w bliskim sąsiedztwie, jeden obok drugiego i są zależni jeden od drugiego poprzez za-

---

<sup>20</sup> 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, The Phenomenon of The English Public School*, New York 1977, s. 24). Porównanie szkół publicznych do więzienia stało się również częścią potocznego dyskursu. Jego przykładem może być wypowiedź skazanego na karę więzienia za krzywoprzysięstwo Jonathana Aitkena, byłego członka konserwatywnej części Parlamentu Brytyjskiego i Naczelnego Sekretarza Skarbu: „Jeśli chodzi o fizyczne cierpienia, to jestem pewien, że sobie poradzę. W latach 50. mieszkalem w Eton i wiem wszystko o życiu w niewygodnych kwartałach, ale zawsze będę z moimi towarzyszami” („Daily Express”, 19 January 1999).

<sup>21</sup> J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie...*, dz. cyt., s. 44



wiły labirynt przecinających się społecznych relacji. Intymność powiązań, stabilność grupy, oddzielenie grupy od innych poprzez wyróżniający strój i izolację od innych kulturowych wpływów, przyczyniają się do wytworzenia silnego poczucia jedności”, często wspomina się w tym kontekście o „solidarności podobnej do rodzinnej”. „Izolacja szkoły od reszty społeczności lokalnej, bogactwa życia” wewnątrz szkoły, przyczyniają się do wytworzenia wyraźnie odrębnej kultury będącej narzędziem dystynkcji i symbolem rozpoznawczym na zewnątrz<sup>22</sup>.

Kiedy oglądam film nakręcony przez chłopców z Eton, widzę wyraźnie dwoistość tych światów. Wewnątrz, gdzie czas zatrzymał się w wielu aspektach 100 lat temu i na zewnątrz – w małym miasteczku, gdzie toczy się codzienne życie. Sami bohaterowie określają swoje wyjście do miasta jako podróż do innego świata. Podkreślają również odrealnienie rzeczywistości wewnątrz Eton. Jeden z chłopców 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”<sup>23</sup>.

Nowo przybyli uczniowie są poddawani procedurze „standaryzacji”, którą można przełożyć w zależności od konkretnej szkoły na „etonizację”, „harrowizację” czy „rugbyzację”. Jej pierwszym elementem jest lista ubrań, które należy nabyć w specjalnym, firmowym sklepie, bądź zamówić na miarę w polecanych zakładzie krawieckim.

Nowo przybyły uczeń zostaje więc pozbawiony swoich osobistych, ulubionych ubrań i rzeczy, stając się zunifikowanym i pozbawionym indywidualności (w tym obszarze), elementem szeregu. Jest to symbol zerwania z przeszłością i przystąpienia do życia w zdecydowanie bardziej zdefiniowanym środowisku. Jest to również symbol równości i braterstwa. Choć, jak krytycznie ujmuje to Graham Greene, szkoły te można porównać do więzienia czy fabryki, które są środkiem „niszczenia indywidualizmu i promowania uniformizacji, co pozwala na przetrwanie systemu”<sup>24</sup>. Trzeba jednak pamiętać, że odróżniające

---

<sup>22</sup> Podaję za: J. Wakeford, *The Cloistered elite. A Sociological Analysis of the English Boarding School*, London 1969, s. 40.

<sup>23</sup> Eton College Documentary, part I, 1991, <https://www.youtube.com/watch?v=r75ajf6UEhU>.

<sup>24</sup> H. George, *The world of William Clissold*, tom 2, 1969, s. 299, podaję za: J. Richards, *Happiest Days: The Public Schools in English Fiction*, University of South Carolina, Columbia 1988, s. 16.

uczniów jednej szkoły od innych szkół ubiór, czy wręcz umundurowanie, pozwala na podkreślenie wizualnej odrębności społeczności, przyczyniając się do wzmocnienia solidarności i wspólnotowości, a nawet lojalności w obrębie tzw. „school ties”.

Kolejnym przejawem zdefiniowania życia są rytuały związane z precyzyjnie określonym czasem. Pobudka, śniadanie, modlitwa w kaplicy, godziny zajęć, rozgrywki sportowe, próby muzyczne i teatralne, nauka własna – wszystko odbywa się zgodnie z wyznaczonym drobiazgowo harmonogramem. Nikt tu nie toleruje spóźnień. A nad wypełnianiem planu czuwają odpowiednio do tego przeznaczone osoby.

Każdy nowo przybyły uczeń musi opanować szereg podstawowych reguł, nauczyć się charakterystycznych dla szkoły kodów i żargonów. Obejmują one: nazwiska i stanowiska poszczególnych osób, symbolikę kolorów, hymny i pieśni oraz wiele innych elementów koniecznych do funkcjonowania w nowej, rządzącej się swoimi, często oderwanymi od wcześniejszych doświadczeń, znaczeniami i zasadami.

W szkołach niezależnych z internatem mamy więc do czynienia z niestającymi procesami socjalizacji i wychowania, których celem jest ukształtowanie jednostki będącej niejako „produktem” organizacji. Jak ujął to krytycznie Esmond Romilly „są one organizacjami, w których to przy użyciu metod propagandowych wtłacza się w umysły chłopców ideologię klasy rządzącej”<sup>25</sup>. Odbywa się to poprzez szereg rytuałów, norm, mechanizmów społecznej kontroli, manipulacji i przemocy symbolicznej. Interesujące jest jednak to, że konformizm wobec instytucji przekształca się po dosłownym „uwolnieniu z niej” nie tylko w umiejętność dostosowania się do reguł i bycia posłusznym, ale równocześnie rządzenia innymi i kierowania własnym życiem. Jak ujmuje to P. J. Rich, szkoły te są dostarczycielami ideologii narodowej, a ich związek z Imperium Brytyjskim można określić mianem symbiozy. „Misterny system totemów i talizmanów” przygotowywał „administratorów do odgrywania imperialnej dramy”<sup>26</sup>.

Szkoły te, zgodnie z wielowiekową tradycją kształciły prawdziwych dżentelmenów; były niejako „fabrykami”, w których chłopcy przekształcali się w mężczyzn. „To tu – pisał o Winchester jeden z uznanych pisarzy epoki wiktoriańskiej, Anthony Trollope – nauczyliśmy się, jak być uczciwymi, prawdzi-

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> J. P. Rich, *Elixir of Empire. The English Public Schools, Ritualism, Freemasonry, and Imperialism*, Regency Press, London 1989, s. 13.

wymi 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? „<sup>27</sup>

Męskość była tu przy tym silnie skojarzona z kontrolowaną agresją i militarystką. Chłopcy uczyli się posłuszeństwa i rozkazywania innym poprzez rówieśniczy system prefektów. W ten sposób wytworzona dyscyplina – (bycia podporządkowanym prefektowi, a następnie wejścia w rolę prefekta) była trwalsza i miała bardziej solidne podstawy, niż ta, która opierała się na aurytetycie nauczyciela. W ten sposób nie tworzyły się nisze oporu. Kluczem do sukcesu były więc techniki sprawiające, iż uczniowie uwewnętrzniali cele instytucji, postrzegając łamanie reguł jako niezgodne ze swoim interesem. Jednak nie tylko ze względu na system kar i nagród, lecz w konsekwencji jako przejaw przynależności do danej instytucji poprzez uwewnętrznienie właściwej jej ideologii. W ten sposób konformizm wobec reguł działał na rzecz kształtowania silnego charakteru i identyfikacji. George L. Mosse nawiązuje do tego systemu, pokazując, w jaki sposób nasi, zafascynowani angielskimi szkołami elitarnymi, tworzyli szkoły dla przyszłych liderów narodu, w których kształcono „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”<sup>28</sup>.

Z kategorią instytucji totalnej łączy się, pozornie tylko z nią sprzeczna, metafora szklarni, użyta przez Roystona Lamberta<sup>29</sup>. Można ją odnieść zarówno do dostarczanych uczniom tych szkół optymalnych warunków kształcenia umysłu, ciała i charakteru, jak i do braku prywatności, surowych i powtarzalnych reguł, które miały gwarantować optymalny rozwój osobowości. W tę pierwszą interpretację doskonale wpisuje się fragment wspomnień absolwenta

---

<sup>27</sup> C. Shrosbere, *Public School and Private education: the Clarendon Commission, 1861–1864, and the Public Schools Acts*, New York 1988, s. 7.

<sup>28</sup> G. L. Mosse, *The Creation of Modern Masculinity*, Oxford University Press, Oxford–New York 1996, s. 140.

<sup>29</sup> R. Lambert, *The Hothouse Society: An Exploration Of Boarding School Life Through The Boys' And Girls' Own Writings*, Weidenfeld & Nicolson, London 1968.

Westminster – Richarda Fabera, w których pisze on, iż „w szkole panowała znaczenie podwyższona, szklarniowa temperatura, (...) która pomogła nam w rozkwitnięciu, rozwinięciu wszystkich pączków, jakie mogliśmy mieć”<sup>30</sup>.

Inną możliwą interpretacją jest absolutnie sztuczne i pozbawione odniesień do realnego świata środowisko szkoły. Można tu się odnieść również do krytycznych rozważań Herberta George’a, który uważa, że w szkołach tego typu wytwarza się absolwentów „sztywnych, aroganckich, głębokich ignorantów, (...) całkowicie niezrozumiałych dla reszty ludzkości, która nie przeszła inicjacji w tych szkołach”<sup>31</sup>. Jeszcze inaczej tę – doznaną w szkole – depryzację emocjonalną, ujmuje E. M. Foster, który pisze, iż absolwenci elitarnych szkół publicznych: „wkraczają w świat, który nie jest w całości skomponowany z mężczyzn, którzy ukończyli 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 te nierozwinięte serce jest w 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”<sup>32</sup>.

W ten nurt krytyki szkół publicznych z internatem wpisują się doskonale rozważania Cyrilla Conollego, 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 ich rozwój. Właśnie dlatego większa część klasy rządzącej to wciąż [mężczyźni] w okresie adolescencji, myślący kategoriami szkolnymi”<sup>33</sup>.

Warto w tym kontekście odwołać się do opisanego przez brytyjskiego psychiatrę Joya Schaveriena „syndromu szkół z internatem” (*boarding school syndrome*). Uważa on, że wielu absolwentów elitarnych szkół średnich typu *boarding* przejawia zespół zachowań, które świadczą o ich zaburzonej psychice. Oderwanie od naturalnego środowiska domu rodzinnego (i związane z tym

<sup>30</sup> R. Faber, *A Chain of Cities: Diplomacy at the End of Empire*, London 2000, s. 24–25.

<sup>31</sup> H. George, *The World of William Clissold*, tom 2, 1969, s. 299, podają za: J. Richards, *Happiest Days: The Public Schools in English Fiction*, University of South Carolina, 1988, s. 16.

<sup>32</sup> E.M. Foster, *Abinger Harvest and England's Pleasant Land...*, dz. cyt., s. 4.

<sup>33</sup> C. Connolly, *Enemies of Promise*, Chicago 1948, s. 253.

utrata rodziców, rodzeństwa, zwierząt i ulubionych zabawek, ale także miłości i intymności), które w sposób elastyczny dostosowuje się do rozwoju dziecka i zmuszenie go do funkcjonowania w sztywnym i surowym środowisku szkolno-internatowym powoduje, że dziecko musi dostosować się do systemu<sup>34</sup>. Ta »inwersja socjalizacyjna« skutkuje, zdaniem J. Schaveriena, bardzo istotnymi konsekwencjami dla psychiki dziecka, pozornie dziecko staje się samowystarczalne i w pełni samodzielne. Jednak w rzeczywistości mamy tu do czynienia z „otorbieniem” czy „uzbrojeniem” psychiki, które ma na celu ochronę przed zranieniem i zabezpieczenie autonomii. Paradoksalnie, zdaniem Schaveriena, prowadzi to defensywnego zamknięcia i ukrycia prawdziwej tożsamości, z jednoczesną manifestacją „ochronnego ja”. Opisując ten mechanizm, J. Schaverien powołuje się na Nicka Duffela i jego określenie „the strategic survival personality” – osobowości zorientowanej na strategiczne przetrwanie. Jej charakterystyczną cechą jest brak potrzeb emocjonalnych oraz niedostrzeganie istotności relacji intymnych<sup>35</sup>. 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”<sup>36</sup>.

W Wielkiej Brytanii istnieją stowarzyszenia i grupy terapeutyczne pomagające, jak wskazują ich nazwy, „tym, którzy ocaleli” powrócić do 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 przez społeczny wymiar syndromu, z drugiej przez siłę skrywanego uwiecznionego (eternalized) wstydu. Ogólne zaniepokojenie jest najczęściej skrywane pod maską bardzo kompetentnej, nawet jeśli kruchej, społecznie nagradzanej powierzchowności”<sup>37</sup>. Inne stowarzyszenie Boarding Concern zajmuje się, między innymi, propagowaniem wiedzy na temat zagrożeń związanych z posyłaniem dzieci do szkół typu *boarding*, włączając w to organizację konferencji, popularyzację wiedzy naukowej oraz działalność terapeutyczną<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> J. Schaverien, *Boarding School Syndrome: broken attachments a hidden trauma*, „British Journal of Psychotherapy”, 2011, no 27, s. 139.

<sup>35</sup> Tamże, s. 141.

<sup>36</sup> Tamże, s. 138–139.

<sup>37</sup> Oficjalna strona stowarzyszenia <http://www.boardingschoolsurvivors.co.uk/index.htm>.

<sup>38</sup> Boarding Concern, <http://www.boardingconcern.org.uk/home.php?home=yes>.

Kolejna metafora nawiązuje do szkół publicznych jako krystalizacji idei imperializmu. Wiąże się ona z przekonaniem, że kształcono w nich młodych brytyjskich dżentelmenów, którzy mieli zarządzać imperium brytyjskim – wraz z jego rozrastającymi się koloniami – nad którym „nigdy nie zachodzi słońce” i nieodłącznej mu świadomości przynależności do klasy rządzącej<sup>39</sup>. Wpisanie w program szkolny treści, które eksponowały przepaść między „białym anglosaskim mężczyzną” a „rasowym odmieńcem”, było jednym z narzędzi do uzyskania obranego celu. Absolwenci tych szkół zawsze mieli silne poczucie wspólnoty wartości, szczególnie w sytuacji odosobnienia czy wręcz izolacji podczas służby w koloniach, które „spajało ich silniej niż niekomfortowa emigracja i czyniło ich osobliwie obojętnym na kontrastujące wartości posiadane przez białych i przedstawicieli innych ras”<sup>40</sup>. W tym kontekście szkoły te stanowiły pasy transmisyjne kultury i męskości brytyjskiej, która musi być rozprzestrzeniana na cały świat i która ma stanowić o dystynkcji między „nadrzędną kulturą brytyjską” i „Gorszymi Innymi”. W tę ideę wpisuje się także silne przywiązanie do tradycji i religii, a także wychowanie obywatelskie. Wyposażały one młodych chłopców w szacunek wobec państwa, wysoko wartościując fizyczną odwagę i lojalność oraz istotność „cywilizacyjnych misji rasy Anglosaskiej”. W ten sposób „wykreowały one ducha, który stał się jednym z najbardziej potężnych imperialnych eliksirów”<sup>41</sup>.

Szkoły niezależne odzwierciedlają zatem, jak twierdzi Steven G. Brint, organizację administracji kolonialnej Brytyjskiego Imperium<sup>42</sup>, którego potęgą, jak trafnie zauważa Brian Stoddart, nie opierała się wyłącznie na „nagiej biurokracji czy przemocy militarnej”<sup>43</sup>. Jej siła wynikała z „kulturowej władzy” (czy, jak ująłby to Gramsci, „kulturowej hegemonii”), definiowanej jako zestaw „idei, wierzeń, reguł i konwencji dotyczących zachowania społecznego”, które były podzielane przez wszystkich członków społeczności Imperium. Poza językiem angielskim (traktowanym nie tylko jako sposób porozumiewania się, ale przede wszystkim jako nośnik kodeksu moralnego i społecznego nastą-

---

<sup>39</sup> Idei imperializmu brytyjskich szkół publicznych poświęcona jest książka P.J. Rich, *Elixir of Empire...*, dz. cyt.

<sup>40</sup> Ch. Bolt, *Race and the Victorians*, [w:] *British Imperialism in the Nineteenth Century*, red. C.C. Eldridge, Macmillan, London 1984, s. 136.

<sup>41</sup> P. A. Dunae, *Education, emigration, and empire: The Colonial College*, [w:] *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism...*, dz. cyt., s. 194.

<sup>42</sup> S. G. Brint, *School and Societies*, Stanford University Press, Stanford 2009, s. 144.

<sup>43</sup> 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.

wienia) oraz naciskiem na jego doskonały akcent<sup>44</sup>, najistotniejszą rolę pełniły tu, zdaniem Stoddarta, gry zespołowe i różnego rodzaju zajęcia sportowe, które mogą być postrzegane jako „pełne władzy, ale w dużej mierze nieformalne społeczne instytucje, które mogą konstruować podzielane przekonania i postawy pomiędzy rządzącymi i rządzonymi jednocześnie wzmacniając społeczny dystans między nimi”<sup>45</sup>. Jak ujmuje to Niall Ferguson „To, co uczyniło absolwentów szkół publicznych produktami zdolnymi do heroizmu w imieniu Imperium, nie było konsekwencją nauczania w klasie szkolnej, ale na boiskach sportowych. Patrząc z tej perspektywy, Imperium Brytyjskie lat 90. XIX wieku przypominało nic więcej jak tylko ogromny kompleks sportowy”<sup>46</sup>.

Większość sportów wywodzi się z gier i zabaw typowych dla klas niższych, jednak poprzez proces kodyfikacji, związanej nie tylko z wprowadzeniem reguł, ale również ze sposobem ubierania się, zachowania, a nawet „konformizmu wobec imperialnego modelu społecznej dramy stały się narzędziem eksponowania/podkreślenia społecznej dystynkcji i elitarności”<sup>47</sup>.

Sport stanowi w tym kontekście jeden z najważniejszych elementów kształtowania charakteru, a boiska są „poligonem dla pól bitewnych”<sup>48</sup>. Fascynacja grami zespołowymi w szkołach niezależnych wpisuje się również w dziewiętnastowieczną ideę sprawności fizycznej jako przejawu moralności jednostki. Stają się one niejako mikrokosmosem szerszej organizacji społecznej<sup>49</sup>.

Wierzono, że tylko sport może nauczyć chłopców „rządzić innymi i kontrolować siebie samych”<sup>50</sup>. Absolwent Eton, dyrektor Harrow School, nawiązując do wykształcenia koniecznego, aby administrować Imperium, określił zajęcia sportowe, a szczególnie krykiet<sup>51</sup> jako kształtujące najbardziej esencjonalne cechy brytyjskiej elity. Krykiet był przy tym uważany za „główny przekaznik

---

<sup>44</sup> Tamże, s. 651.

<sup>45</sup> Tamże, s. 652.

<sup>46</sup> 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.

<sup>47</sup> B. Stoddart, *Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response in the British Empire...*, dz. cyt., s. 653–654.

<sup>48</sup> S. G. Brint, *School and Societies...*, dz. cyt., s. 144.

<sup>49</sup> E. Dunning, K. Sheard, Barabrians, *Gentlemen and Players. A Sociological Study of Development of Rugby Football*, New York 2005, s. 84

<sup>50</sup> R. Holt, *Sport and the British Modern History*, Oxford University Press, Oxford 1989, s. 76.

<sup>51</sup> Krykiet (cricquet) stanowił pierwsze „C” w poprawionym trivium, na które składały się również Przedmioty klasyczne (Classics) i Chrześcijaństwo (Christianity). Podają za: Ian Baucom, *Out of Place: Englishness, Empire and the Location of Identity*, Princeton University Press, Princeton 1999, s. 155.

odpowiedniego brytyjskiego kodeksu moralnego” oraz „rytualną demonstrację brytyjskich zachowań i standardów”<sup>52</sup>.

Warto w tym miejscu przytoczyć słowa absolwenta Eton (i kapitana tamtejszych drużyn sportowych), późniejszego biskupa kolonialnej Kalkuty Jamesa Edwarda Cowella „Celem edukacji w szkołach publicznych jest wyposażenie chłopców w godność i dostojeństwo płynące z wykształcenia, jak również z jeszcze większej godności i dostojeństwa ich charakteru. (...) Wykształcenie choć doskonale samo w sobie, nie pozwala na osiągnięcie koniecznych kompetencji, takich, jak: gotowość do działania, pomysłowość, honor, współpraca i brak samolubności. A to właśnie one stanowią duszę angielskich gier sportowych. To te właśnie cechy kształcone podczas gry, formują rasę brytyjską, dając jej władzę rządzenia” i ta właśnie cecha pozwalała, zdaniem Cowella, na administrowanie innymi w różnych okresach historycznych i różnych miejscach, nad którymi „powiewała angielska flaga”<sup>53</sup>. Gry zespołowe pozwalają na rozwinięcie kompetencji społecznych, takich jak przywództwo, lojalność wobec grupy, zaangażowanie na rzecz sukcesu grupowego. Rugby i piłka nożna zostały wprowadzone do programu elitarnych szkół jako pierwsze, gdyż uznano je za antidotum na zniewieścienie wynikające z nauczania „niemieckich przedmiotów, jakim jest chociażby język francuski”<sup>54</sup>.

Interesującego wglądu w ten fenomen daje analiza uważanego za najbardziej elitarną grę zespołową i cieszącą się niebywałym zainteresowaniem – rugby. Jest to sport niewątpliwie brutalny, gdzie dochodzą do głosu silne emocje, gdzie ujawnia się agresja. Dlaczego więc właśnie rugby stało się znakiem rozpoznawczym elitarniej edukacji średniej? Opiera się ono w dużej mierze na społecznej homogeniczności gupy graczy. Otóż uważa się, że tylko klasy wyższe mogą zrozumieć, iż rugby to tylko gra, a po zejściu z boiska opozycyjne jeszcze przed chwilą drużyny ponownie stają się przyjaciółmi. Tylko klasy wyższe mogą zostać obdarzone zaufaniem, gdy w grę wchodzi przemoc. Gra ta ma w założeniu nie tylko służyć upustowi agresji czy być treningiem wykorzystywania jej. Przede wszystkim ma ona dostarczać doświadczeń w zakresie umiejętności moralnych<sup>55</sup>. T. Arnold wierzył, że naturalna niesforność

<sup>52</sup> B. Stoddart, *Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response...*, dz. cyt., s. 659.

<sup>53</sup> Słowa J.E.C. Welldona, cyt. za: J. Williams, *Cricket and Race*, Oxford–Berg 2001, s. 17.

<sup>54</sup> Ch. Berberich, *The Image of the English Gentleman in Twentieth-Century Literature. Englishness and Nostalgia*, Burlington 2007, s. 21.

<sup>55</sup> M. LaVaque-Manty, *The Playing Field of Eton: Equality and Excellence in Modern Meritocracy*, University of Michigan Press, Michigan 2009, s. 94.



chłopców może być w sposób bezpieczny – poprzez sport – przekształcona w zaletę moralną. Tylko sport, a w szczególności rugby, zmusza zawodników do internalizacji reguł, które sami sobie narzucają, przez co stają się one częścią ich tożsamości, nie dzieje się to w tym wypadku przez zewnętrzny przymus. Panowanie nad silnymi emocjami podczas gry, w której doznaje się bólu, jest możliwe poprzez wykształcenie honorowej postawy i wysokiego poczucia odpowiedzialności<sup>56</sup>. W ten sposób pozornie dwie przeciwstawne cechy, jak spontaniczność i kontrola, stają się wzajemnie sprzężone<sup>57</sup>.

Innym, nieodłącznym dla wizerunku elitarnych szkół średnich sportem jest wioślarstwo, które w roku 1897 zostało określone przez Dr Mackindera z Gainsborough Rowing Club jako zajęcie wysoce „produktywne dla najwyższego rozwoju fizycznego, silnej moralnej odwagi i wysoko kształconej aktywności intelektualnej”<sup>58</sup>. Jak przekonująco wykazuje w swojej książce poświęconej historii angielskiego wioślarstwa, Neil Wigglesworth, zatraciło ono swoje robotnicze korzenie, a jego rozkwit jest ściśle związany z patronatem klas wyższych i „oksbrydżyzacją” wielu aktywności fizycznych, które zostały przekształcone w dyscypliny sportowe. Niewątpliwie wszelkie publikacje i materiały źródłowe związane z tym sportem są autorstwa znanych dżentelmenów, którzy ukończyli publiczne szkoły średnie<sup>59</sup>. Współczesne kluby wioślarskie, których geneza sięga siedemnastego wieku, przyciągają nadal lekarzy, adwokatów, nauczycieli i studentów Oxbridge. Przykładem może być elitarny Lea Rowing Club. Dychotomie, które ukształtowały ten sport, są wciąż aktualne: człowiek szlachetnie urodzony/przewoźnicy wodni, amatorzy/profesjoniści, elita biorąca udział w zawodach/uczestnicy „z ludu”. Niewątpliwie na elitarność sportu wpływa również kosztowność sprzętu, czasochłonność, a przede wszystkim pochodzenie społeczne wioślarzy<sup>60</sup>. To właśnie te zawody sportowe uświetniają swoim czynnym udziałem kolejni książęta Walii. Warto również dodać, że aż do 1956 roku wykluczono statutem klubów osoby pochodzące z klasy robotniczej<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> E. Dunning, K. Sheard, *Barabrians, Gentlemen and Players. A Sociological Study of Development...*, dz. cyt., s. 84

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> N. Wigglesworth, *History of English Rowing*, London 1992, s. 101.

<sup>59</sup> Tamże, s. 2–3.

<sup>60</sup> Tamże, s. 193.

<sup>61</sup> Tamże, s. 194.

Wobec powyższych analiz nie dziwi fakt, iż ponad 50% sportowców brytyjskich zaliczających się do elity sportowej kraju kształciło się w niezależnych szkołach średnich. Ponad dwudziestoletnie badania nad gwiazdami sportu pokazują wyraźny związek między tymi szkołami, elitarnymi dyscyplinami sportu a klasą społeczną<sup>62</sup>. Idea Coubertina, zgodnie z którą „jeśli chcesz wzmocnić umysł musisz zahartować ciało”, została wywiedziona w oparciu o jego analizy publicznych szkół angielskich, gdzie wykorzystanie zorganizowanej działalności sportowej stało się istotną częścią ideologii edukacyjnej. Dziewiętnastowieczna reforma szkół publicznych, której centrum stała się idea muskularnego chrześcijanina, opierała się w dużej mierze na kodyfikacji reguł i ucywilizowaniu sportu, a także podkreślenia znaczenia równości społecznej graczy<sup>63</sup>. Dwie rzeczy są tu niezmiernie istotne i decydują o statusie konkretnej szkoły: kto z kim gra i w jakiej dyscyplinie sportowej (zgodnie z przypisaną im hierarchiczną elitarnością) prowadzone są zawody.

Kolejnym elementem kształcenia charakteru są polowania. Kulturowane w szkołach publicznych jako wyraz elitaryzmu stanowiły „antidotum na zniechęcenie”. Polowanie, jak zauważa J. MacKenzie, było również rytuałem prestiżu i dominacji<sup>64</sup>. Obecnie szkoły preferują bardziej cywilizowane polowania, bez użycia broni palnej. Przykładem jest polowanie z biglami w Eton, które kończy się zadławieniem zająca przez sforę psów. Eton College utrzymuje od ponad stu pięćdziesięciu lat własną sforę psów. W 1922 A.C. Crossley opublikował książkę monograficzną poświęconą polowaniom z tymi psami zatytułowaną *Eton college Hunt. A Short History of Beagling at Eton*, w której opisuje szczegółowo historię polowań i ich „humanitarny” aspekt.

Modlitwa w kaplicy szkolnej, od której rozpoczynają się zajęcia, jest esencjalnym symbolem przekształcającej świat chrześcijańskiej misji i zadatku reform w klasie szkolnej. W najbardziej prestiżowych szkołach, jak Eton, styl studentów nawiązuje do dandyzmu angielskiej arystokracji<sup>65</sup>.

Niezależnie jednak od przyjętej perspektywy, można stwierdzić, iż szkoły te dysponują bogatą ofertą zajęć wykraczających poza program szkolny, począwszy od zajęć sportowych, gier zespołowych i indywidualnych, poprzez zajęcia muzyczne, plastyczne i teatralne, skończywszy na akademickich dys-

---

<sup>62</sup> J. Horne, G. Whannel, *Understanding the Olympics*, London 2012, s. 57.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> J. McKenzie, *The Empire of Nature: Hunting, Conservation and British Imperialism*, Manchester University Press, New York 1997, s. 22, 45.

<sup>65</sup> S. G. Brint, *School and Societies...*, dz. cyt., s. 144.

cyplinach. Tradycyjnie, uczniowie ze szkół niezależnych należą do Combined Cadet Force (CCF), organizacji młodzieżowej pod patronatem Ministerstwa Obrony Narodowej. Ich korzenie sięgają roku 1860, w którym szkoły publiczne, m.in. Eton, Harrow i Rugby, stworzyły własne organizacje paramilitarne. W roku 1908 zrzeszono je w jedną dywizję młodzieżową Officers' Training Corps. Służą one nie tylko uczniom, którzy są zainteresowani karierą wojskową. Ich głównym celem jest „rozwijanie władzy przywództwa poprzez trening promujący wartości, takie jak: odpowiedzialność, poleganie na sobie, przedsiębiorczość (zaradność), wytrwałość i dążenie do celu.”

Rozmach jaki towarzyszy działalności szkół niezależnych w każdej dziedzinie świadczy niewątpliwie o ich dążeniu do doskonałości, jak również o budowaniu swojego wzierunku.

Istotnym elementem elitarności szkół jest działalność artystyczna. Przykładem może być tu Harrow School, która organizuje sześćdziesiąt koncertów rocznie i wystawia czternaście sztuk<sup>66</sup>. Z kolei na stronie Eton możemy przeczytać o 20 przedstawieniach rocznie, obejmujących sztuki napisane przez uczniów, dzieła klasyczne, musicale, i sztuki współczesne. Co trzy lata odbywa się szkolny festiwal teatralny. Szkoła bierze również udział w największym festiwalu sztuki na świecie Edinburgh Fringe<sup>67</sup>.

Szkoły te więc kształcą jednocześnie posłuszeństwo i indywidualizm. Pierwsze jest osiągnięte za pomocą sportu i ćwiczeń militarnych. Drugie z kolei: poprzez sztukę, muzykę.

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”<sup>68</sup>. Życie uczniów w szkole z internatem jest strukturyzowane „w sposób całkowity,

<sup>66</sup> Oficjalna strona Harrow School: <http://harrovian.websds.net/harrowschool>.

<sup>67</sup> Oficjalna strona Eton College: <http://www.etoncollege.com/>.

<sup>68</sup> 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.

wszechogarniający, dzięki czemu wartości są tak efektywnie (...) wpajane”<sup>69</sup>. 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”<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> P. Joyce, *A State of Freedom: A Social History of The British State Since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 2013, s. 283–284.

**Streszczenie:** W świadomości społecznej istnieje przekonanie, że to wykształcenie uzyskane na poziomie wyższym decyduje o sukcesie społeczno-zawodowym jednostki. Trudno jest temu zaprzeczyć. Jednakże wiele badań eksponuje fakt, iż to właśnie szkoła średnia, a w szczególności liceum, jest decydująca, (obok czynnika rodzinnego) w kształtowaniu kapitału kulturowego jednostki i jej „potencjału” społecznego. Trudno jest przecenić w tym zakresie, zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym, rolę elitarnych szkół licealnych, z absolwentów których w praktyce tworzy się elita intelektualna danego społeczeństwa. Niniejszy artykuł wpisuje się we współczesne debaty na temat roli edukacji w podtrzymywaniu nierówności społecznych. Podejmuje on ten problem na przykładzie społecznych funkcji brytyjskich elitarnych szkół średnich, w kontekście konstruowania tożsamości absolwentów oraz dynamiki relacji między zjawiskiem reprodukcji kulturowej a ruchliwością społecznej.

**Słowa kluczowe:** brytyjskie elitarne szkolnictwo średnie, Erving Goffman, strategiczne przeżycia osobowości, przywództwo, imperializm, reprodukcja kulturowa, mobilność społeczna

**Abstract:** 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 it is, in fact, the secondary education, and the secondary school in particular (apart from the family factor), that 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 contemporary perspectives, whose graduates form intellectual elites of a given society. This article 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 British elite secondary schools in the context of constructing graduate identities and the dynamics of relations between the phenomenon of cultural reproduction and social mobility.

**Keywords:** elite secondary education, total institution, Erving Goffman, the strategic survival personality, leadership, imperialism, cultural reproduction, social mobility

## Literatura przedmiotu

- Anatol G.L., *Reading Harry Potter: Critical Essays*, Westport 2003.
- Baucom I., *Out of Place: Englishness, Empire and the Location of Identity*, Princeton University Press, Princeton 1999.
- Berberich Ch., *The Image of the English Gentleman in Twentieth-Century Literature. Englishness and Nostalgia*, Burlington 2007.
- Bolt Ch., *Race and the Victorians*, [w:] *British Imperialism in the Nineteenth Century*, red. C.C. Eldridge, Macmillan, London 1984.
- Brint S.G., *School and Societies*, Stanford University Press, Stanford 2009.
- Cain P.J., Hopkins A.G., *British Imperialism: 1688-2000*, Longman, London 1993.
- Connolly C., *Enemies of Promise*, Chicago 1948.
- Dunae P. A., *Education, emigration, and empire: The Colonial College 1987-1905*, [w:] *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism*, red. J. A. Mangan, Manchester 1998.
- Dunning E., K. Sheard, *Barabrians, Gentlemen and Players. A Sociological Study of Development of Rugby Football*, New York 2005.
- Eton College Documentary, part I, 1991, <https://www.youtube.com/watch?v=r75ajf6UEhU>.
- Eton leads private schools in boycott of league tables, „Times Education Supplements”, 2002.07.05.
- Faber R., *A Chain of Cities: Diplomacy at the End of Empire*, London 2000.
- 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.
- Foster E. M., *Abinger Harvest and England's Pleasant Land*, Published by Andre Deutsch, London 1996.
- Gathorne-Hardy J., *The Old School Tie, The Phenomenon of The English Public School*, New York 1977. „Daily Express”, 19 January 1999.
- Goodson I., 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,
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Hill D., *Equality, Ideology and Education Policy*, [w:] *Schooling and Equality: Fact, Concept, and Policy*, red. David A. Hill, Mike Cole, London 2001.
- Holt R., *Sport and the British Modern History*, Oxford University Press, Oxford 1989.
- Horne J., G. Whannel, *Understanding the Olympics*, London 2012.
- <http://www.boardingconcern.org.uk/home.php?home=yes>.
- Joyce P., *A State of Freedom: A Social History of The British State Since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.
- Lambert R., *The Hothouse Society: An Exploration Of Boarding School Life Through The Boys' And Girls' Own Writings*, Weidenfeld & Nicolson, London 1968.

- LaVaque-Manty M., *The Playing Field of Eton: Equality and Excellence in Modern Meritocracy*, University of Michigan Press, Michigan 2009.
- McCulloch G., *Philosophers and Kings. Education for Leadership in Modern England*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- McKenzie J., *The Empire of Nature: Hunting, Conservation and British Imperialism*, Manchester University Press, New York 1997.
- Mosse G.L., *The Creation of Modern Masculinity*, Oxford University Press, Oxford-New York 1996.
- Oficjalna strona Eton College: <http://www.etoncollege.com/>.
- Oficjalna strona Harrow School: <http://harrovian.websds.net/harrowschool>.
- Oficjalna strona stowarzyszenia <http://www.boardingschoolsurvivors.co.uk/index.htm>.
- Pacześniak A., *Kobiety w parlamencie europejskim. Przelamywanie stereotypu płci w polityce*, Wydawnictwo Atla 2, Wrocław 2006.
- Rich J.P., *Elixir of Empire. The English Public Schools, Ritualism, Freemasonry, and Imperialism*, Regency Press, London 1989.
- Rich P.J., „Public School Freemasonry in the Empire” ‘mafia of the mediocre?’, [w:] *Benefits Bestowed?: Education and British Imperialism*, red. J.A. Mangan, Indiana University Press, Manchester 1998.
- Richards J., *Happiest Days: The Public Schools in English Fiction*, University of South Carolina, Columbia 1988.
- Sampson A., *The New Anatomy of Britain*, Hodder & Stoughton, London 1973.
- Schaverien J., *Boarding School Syndrome: broken attachments a hidden trauma*, „British Journal of Psychotherapy”, 2011, no 27.
- Shrosbere C., *Public School and Private education: the Clarendon Commission, 1861-1864, and the Public Schools Acts*, New York 1988.
- Stoddart B., *Sport, Cultural Imperialism, and Colonial Response in the British Empire*, „Comparative Studies in Society and History” 1988, vol. 30, no.4.
- Swartz D., *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, BSA Publications Ltd, London 1997.
- The Britishness Debate. Identity Issues in the Contested United Kingdom*, „British Politics Review”. Journal of the British Politics Society, Summer 2009, no 3. Vol. 4.
- Wakeford J., *The Cloistered elite. A Sociological Analysis of the English Boarding School*, London 1969.
- Walford G., *Introduction: British Public Schools, w: British Public Schools. Policy and Practice*, red. G. Walford, East Sussex 1984.
- Ward S., *British Culture and the End of Empire*, Manchester University Press, Manchester 2001.
- Wigglesworth N., *History of English Rowing*, Frank Cass And Company Limited, Great Britain 1992.
- Wilkinson R., *Gentlemanly Power: British Leadership and the Public School Tradition; a Comparative Study in the Making of Rulers*, Oxford University Press, Oxford 1964.
- Williams J., *Cricket and Race*, Oxford, Berg 2001.