Marcin Gierczyk

Uniwersytet w Oksfordzie
Socjalizacja, selekcja i sukces społeczny
Studium teoretyczno-empiryczne



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Marcin Gierczyk
Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor uczelni w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Swój warsztat badawczy i akademicki doskonalił podczas staży naukowych i wizyt studyjnych na Uniwersytecie w Birmingham (Anglia), Uniwersytecie Oksfordzkim (Anglia), Uniwersytecie w Oslo (Norwegia) oraz McGill University (Kanada). Pełni funkcję Honorary Research Fellow w The Jubilee Centre for Character and Virtues (School of Education) na Uniwersytecie w Birmingham w Anglii. Jego zainteresowania naukowe obejmują społeczne funkcje szkolnictwa elitarnego, wsparcie środowiskowe i edukacyjne osób uzdolnionych, problematykę zaniedbania emocjonalnego, optymalizację dobrostanu dzieci i młodzieży oraz metodologię badań społecznych.



Doctor of Social Sciences in pedagogy, Associate Professor at the Institute of Pedagogy at the University of Silesia in Katowice. He has refined his research and academic skills during scientific fellowships and study visits at the University of Birmingham (England), the University of Oxford (England), the University of Oslo (Norway), and McGill University (Canada). He serves as an Honorary Research Fellow at The Jubilee Centre for Character and Virtues (School of Education) at the University of Birmingham. His research interests include the social functions of elite education, environmental and educational support for gifted individuals, the issue of emotional neglect, the optimization of children's and adolescents' well-being, and the methodology of social research.

Uniwersytet w Oksfordzie
Socjalizacja, selekcja i sukces społeczny
Studium teoretyczno-empiryczne

Marcin Gierczyk

Uniwersytet w Oksfordzie
Socjalizacja, selekcja i sukces społeczny
Studium teoretyczno-empiryczne

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2025

Książkę dedykuję rodzeństwu – Ani i Krystianowi
oraz ich dzieciom
Dominikowi, Zuzannie, Michałowi i Łucji

Recenzje
Tomasz Gmerek
Zbyszko Melosik

Spis treści

13 Przedmowa
17 Foreword

21 WPROWADZENIE
25 Podziękowania
26 Acknowledgments

27 CZĘŚĆ I. UNIWERSYTET W OKSFORDZIE NA TLE ELITARNEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W ANGLII
29 1. Uniwersytet Oksfordzki
29 1.1. Historia Uniwersytetu Oksfordzkiego
85 1.2. Struktura organizacyjna Uniwersytetu Oksfordzkiego
109 1.3. Uniwersytet w Oksfordzie w uczelnianych systemach rankingowych
121 1.4. Komercjalizacja i zmiana wizerunku marki a funkcjonowanie kolegiów w Oksfordzie

127 2. Dynamika dostępu do elitarnych uniwersytetów w Anglii
127 2.1. Ruchliwość społeczna, reprodukcja i merytokracja w dostępie do elitarnych uniwersytetów
144 2.2. Edukacja i stratyfikacja w szkolnictwie wyższym
152 2.3. Dysproporcje płciowe w Oksfordzie i Cambridge w latach 1920–2020

163 3. Kształtowanie tożsamości studentów w elitarnych koledżach Uniwersytetu Oksfordzkiego
163 3.1. Tożsamość i socjalizacja
174 3.2. Edukacja personalizowana w systemie tutoringowym

181 4. Rola elitarnych uniwersytetów w procesach reprodukcji społeczno-kulturowej
181 4.1. Kryteria elitarności w ujęciu ogólnym
188 4.2. Motywy wyboru uniwersytetu przez studentów. Antycypowanie sukcesu

195 CZĘŚĆ II. ELITARNE SZKOLNICTWO WYŻSZE. PERSPEKTYWA ABSOLWENTÓW
197 1. Metodologiczne podstawy badań własnych

215 2. Proces podejmowania decyzji o wyborze Uniwersytetu w Oksfordzie
215 2.1. Motywacje absolwentów dotyczące wyboru Uniwersytetu Oksfordzkiego
218 2.2. Rola szkoły średniej w podjęciu decyzji o wyborze Oksfordu
222 2.3. Wcześniejsze doświadczenia związane z Oksfordem a wybór tej uczelni
223 2.4. Rodzinne tradycje, osiągnięcia i wybór Uniwersytetu w Oksfordzie
230 2.5. Decyzja na rozdrożu: Oksford czy Cambridge?
231 2.6. Znaczący inni w drodze absolwentów na Oksford
232 2.7. Między merytokracją a elitaryzmem

239 3. Aspiracje edukacyjne absolwentów Oksfordu
240 3.1. Indywidualne determinanty aspiracji edukacyjnych absolwentów
244 3.2. Systemowe determinanty w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych absolwentów
245 3.3. Rola rodziny w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych absolwentów
248 3.4. Rola środowiska szkolnego w kształtowaniu aspiracji akademickich absolwentów

253 4. Subiektywne rozumienie elit i obiektywne warunki społeczne
254 4.1. Aspekt finansowy i styl życia
255 4.2. Pochodzenie społeczne oraz dostęp do władzy
256 4.3. Świadomość uprzywilejowania studentów Oksfordu
259 4.4. „Stara" i „nowa" elita w percepcji absolwentów Oksfordu

261 5. Związek między cechami uniwersytetu a prestiżem
261 5.1. Historia Uniwersytetu w Oksfordzie jako źródło prestiżu
262 5.2. Wysoki poziom nauczania jako najważniejsze źródło prestiżu
263 5.3. Prestiż Uniwersytetu w Oksfordzie i jego znaczenie w budowaniu kariery zawodowej

265 6. Specyfika relacji interpersonalnej tutor – student
266 6.1. Autentyczne zaangażowanie i interpersonalna synergia
269 6.2. Emocjonalna neutralność

271 7. Pomiędzy tożsamością osobową a jaźnią odzwierciedloną
272 7.1. Kształtowanie charakteru w perspektywie studiów na Oksfordzie
275 7.2. Kształtowanie tożsamości w perspektywie studiów na Oksfordzie
276 7.3. Proces kształcenia a osobowość społeczna absolwentów

283 8. Środowisko edukacyjne oraz specyfika Uniwersytetu w Oksfordzie
283 8.1. Środowisko uczenia się i atmosfera uczelni
285 8.2. Życie studenckie w systemie kolegialnym Oksfordu
287 8.3. System tutoringowy w percepcji absolwentów
289 8.4. Rola formalnych kolacji w kształtowaniu relacji interpersonalnych
291 8.5. Esej naukowy jako podstawowa forma wypowiedzi studentów Oksfordu

295 9. Środowisko uczelniane w Oksfordzie z perspektywy pozaedukacyjnych potrzeb i oczekiwań studentów
295 9.1. Relacje pomiędzy studentami zagranicznymi a studentami z Wielkiej Brytanii
299 9.2. Rola sieci sbsolwentów: wsparcie, kariera i rozwój osobisty
303 9.3. Akademicka samoocena jako refleksja nad własnymi umiejętnościami
308 9.4. Działania Uniwersytetu w Oksfordzie na rzecz dobrostanu studentów
312 9.5. Oczekiwania Oksfordu wobec studentów

315 10. Selekcyjna funkcja edukacji i równość szans w percepcji absolwentów
320 10.1. Różnorodność etniczna na Uniwersytecie Oksfordzkim: między ideałem a realiami
324 10.2. Edukacja i wyrównywanie szans

331 11. Uniwersytet w Oksfordzie a sukces zawodowy absolwentów
334 11.1. Zjawisko „przeedukowania" i „zbyt wysokich kwalifikacji"

337 Podsumowanie

343 ZAKOŃCZENIE

347 Załącznik 1: Translation

347 PART II: ELITE HIGHER EDUCATION. THE GRADUATES' PERSPECTIVE

349 1. Methodological foundations of own research (Short description)

359 2. The decision-making process for choosing the University of Oxford

359 2.1. Graduates' motivations for choosing the University of Oxford

362 2.2. The role of secondary school in making a decision about choosing Oxford

366 2.3. Previous experience with Oxford and its selection

367 2.4. Family traditions, achievements and the choice of the University of Oxford

374 2.5. At a crossroads: Oxford or Cambridge?

375 2.6. Significant others on the graduates' journey to Oxford

377 2.7. Between meritocracy and elitism

383 3. Educational aspirations of Oxford graduates

384 3.1. Individual determinants of graduates' educational aspirations

387 3.2. Systemic determinants in shaping the educational aspirations of the graduates

387 3.3. The role of the family in shaping the educational aspirations of the graduates

390 3.4. The role of the school environment in shaping the academic aspirations of the graduates

395 4. Subjective understanding of elites and objective social conditions

396 4.1. Financial aspect and lifestyle

397 4.2. Social background and access to power

398 4.3. Awareness of the privilege of Oxford students

400 4.4. The "old" and the "new" elite in the perception of Oxford graduates

403 5. The relationship between the characteristics of the university and prestige

403 5.1. The history of the University of Oxford as a source of prestige

404 5.2. High level of education as the most important source of prestige
405 5.3. The prestige of the University of Oxford and its importance in building a professional career

407 6. The specificity of the tutor-student interpersonal relationship
408 6.1. Genuine commitment and interpersonal synergy
411 6.2. Emotional neutrality

413 7. Between personal identity and looking-glass self
414 7.1. Shaping character in the perspective of studying at Oxford
416 7.2. Identity formation in the perspective of Oxford studies
418 7.3. The educational process and the social personality of the graduates

425 8. Educational environment and specificity of the University of Oxford
425 8.1. Learning environment and the atmosphere of the university
427 8.2. Student life in the Oxford college system
429 8.3. Tutorial system in the perception of the graduates
431 8.4. The role of formal dinners in shaping interpersonal relationships
433 8.5. Academic essay as the basic form of expression of Oxford students

437 9. The academic environment at Oxford from the perspective of non-educational needs and expectations of the students
437 9.1. Relations between international students and the UK students
441 9.2. The role of the Alumni Network – Support, career and personal development
445 9.3. Academic self-esteem as a reflection on one's skills
449 9.4. Activities of the University of Oxford in support of student well-being
453 9.5. Oxford's expectations of the students

455 10. The selective function of education and equal opportunities in the perception of the graduates
460 10.1. Ethnic diversity at the University of Oxford – Between the ideal and the real
464 10.2. Education and equalisation of opportunities

471 **11. The University of Oxford and the professional success of the graduates**
474 11.1. The phenomenon of "over-education" and "overqualification"
477 **Summary**
485 **CONCLUSION**

487 **BIBLIOGRAFIA**
529 **INDEKS OSOBOWY**
539 **WYKAZ TABEL**
540 **WYKAZ SCHEMATÓW**
541 **WYKAZ ILUSTRACJI**
543 **ABSTRACT**

Przedmowa

W chwili, gdy piszę te słowa, Uniwersytet Oksfordzki ponownie znalazł się na szczycie rankingu światowych uniwersytetów według „The Times", a także został nagrodzony złotym medalem za wybitne osiągnięcia w nauczaniu. Jedną z najbardziej niezwykłych rzeczy na uniwersytecie nie jest to, że przyciąga on najzdolniejszych młodych ludzi z Wielkiej Brytanii i spoza niej, ale raczej to, że nawet ci pochodzący z różnych niezamożnych środowisk, którzy przybywają tu niepewni siebie i swoich umiejętności oraz perspektyw, w ciągu trzech lub czterech lat opuszczają uczelnię, przewodząc innym na wybranym przez siebie kierunku studiów, a także mając poczucie elokwencji i pewności siebie, choć nie zawsze jasność co do kariery, którą chcą realizować.

Po zrobieniu doktoratu i odbyciu Junior Research Fellowship na Uniwersytecie Oksfordzkim w latach 90., przez ostatnie dwadzieścia lat wykładałam tutaj literaturę angielską. W tym czasie regularnie uczestniczyłam w procesie rekrutacji, który stawał się coraz bardziej efektywny, przejrzysty i sprawiedliwy. Niezmiernie cieszy fakt, że liczba studentów pochodzących ze środowisk mniejszościowych i robotniczych stale rośnie. To z kolei sprawia, że Oksford jest o wiele mniej elitarny niż kiedyś. Obserwowałam pokolenia studentów, którzy dojrzewali i rozwijali się jako naukowcy i zwykli ludzie. Jestem w kontakcie z wieloma osobami, które zostały nauczycielami, prawnikami, twórcami reklam, bankierami, wydawcami, aktorami, śpiewakami operowymi, reżyserami teatralnymi, poetami i lekarzami. Wydaje się, że możliwości są nieograniczone.

Ale przez lata byłam również świadkiem istnej eksplozji problemów ze zdrowiem psychicznym, załamań nerwowych, ataków paniki i pogłębiających się obaw finansowych zarówno wśród studentów, jak i absolwentów. Niemal każdy student cierpi obecnie na jakąś chorobę: dysleksję, dyspraksję czy inne, które wymagają wydłużenia czasu na egzaminach. Wielu też potrzebuje dodatkowego czasu na złożenie pracy. W jednej z ostatnich grup czterech z siedmiu studentów w moim koledżu wzięło roczną przerwę ze względów zdrowotnych. Uniwersytecka poradnia ugina się pod naporem zapotrzebowania na takie wsparcie.

Tymczasem oksfordzcy naukowcy stają się coraz bardziej przepracowani – obciążeni nadmierną liczbą ocen i obowiązków administracyjnych, nawet jeśli usiłują prowadzić i publikować oryginalne badania. Co więcej, oprócz stałych wykładowców, uniwersytet bazuje na prawdziwej armii słabo opłacanych i wykorzystywanych absolwentów i wykładowców tymczasowych, którzy próbują w ten sposób związać koniec z końcem w nadziei, że pewnego dnia uda im się zdobyć stałą pracę akademicką.

Książka Marcina Gierczyka naświetla historię uniwersytetu kolegialnego jako instytucji i jako społeczności – a może wielu instytucji i społeczności. Stanowi przegląd zmian zachodzących na Uniwersytecie Oksfordzkim na przestrzeni wieków oraz wyjaśnia jego dość bizantyjską strukturę i sposób działania, po czym skupia się na jego obecnej sytuacji po Brexicie. Gierczyk umiejętnie ocenia wyzwania, przed którymi stoi Oksford, podczas gdy inne brytyjskie uniwersytety doświadczają drastycznych cięć i zwolnień. Przytłaczające zwycięstwo Partii Pracy przyszło w samą porę.

Książka jest cennym źródłem wiedzy, gdyż autor zgromadził obszerny materiał badawczy, który umożliwia czytelnikowi zrozumienie skomplikowanej struktury i funkcjonowania jednego z najbardziej prestiżowych uniwersytetów na świecie. Praca ta oferuje unikatowe spojrzenie na procesy historyczne, które ukształtowały dzisiejszy Oksford, oraz na dynamiczne zmiany, które wciąż w nim zachodzą. Dzięki wywiadom i osobistym relacjom tak wielu oksfordczyków czytelnik może poczuć atmosferę i kulturę akademicką tego miejsca, co czyni książkę nie tylko źródłem wiedzy, ale także inspiracją do dalszego zgłębiania tematu.

Książka ta nie tylko dostarcza faktów i analiz, ale także umożliwia zrozumienie tego, jak historia i tradycje wpływają na współczesne wyzwania edukacyjne i społeczne. Autor, łącząc naukowe dociekania z osobistymi obserwacjami, tworzy bogaty obraz Oksfordu, który jest nieocenionym źródłem dla wszystkich zainteresowanych historią, edukacją oraz przyszłością instytucji akademickich. Dla każdego, kto pragnie zgłębić tajniki funkcjonowania tak skomplikowanej i zarazem fascynującej instytucji, książka ta stanowi niezastąpione kompendium wiedzy, które dzięki swej rzetelności i głębi analizy z pewnością stanie się punktem odniesienia w badaniach nad historią edukacji i rozwojem uniwersytetów na całym świecie.

Książka będzie szczególnie interesująca dla polskich czytelników nie tylko dlatego, że opierając się na szeroko zakrojonych badaniach, autor pokazuje

funkcjonowanie uniwersytetu, o którym wszyscy słyszeli, choć niewielu o nim zbyt wiele wie, lecz także dlatego, że jego argumentacja opiera się na osobistej, zakulisowej wiedzy o tym miejscu i wywiadach z tymi, którzy tu studiowali. Nie ma lepszego wglądu w Oksford niż przez pryzmat ludzi, nawet jeśli to, co mówią, musi być krytycznie analizowane i oceniane.

Paulina Kewes
Helen Morag Fellow i wykładowczyni literatury angielskiej w Jesus College,
profesor literatury angielskiej na Uniwersytecie Oksfordzkim

Foreword

As I write this, Oxford has once again topped *The Times*'s ranking of world universities and has been awarded a gold medal for teaching excellence. One of the most extraordinary things about the University is not that it attracts some of the brightest young people from the UK and beyond but, rather, that even those hailing from variously underprivileged backgrounds who arrive here insecure and uncertain of their own abilities and prospects, within three or four years leave in command of their chosen field of study as well as feeling articulate and confident in themselves, if not always clear about the career they wish to pursue.

Having done my D.Phil. and held a Junior Research Fellowship at Oxford in the 1990s, I have taught English literature here for over twenty years. During that time, I have regularly participated in admissions which have become ever more efficient, transparent, and fair. It is immensely gratifying that the number of students from minority and working-class backgrounds continues to grow. This in turn renders Oxford a great deal less elitist than it once was. I have seen generations of students mature and develop as scholars and human beings and I am in touch with many who have gone on to become teachers, lawyers, advertisers, bankers, publishers, actors, opera singers, theatre directors, poets, and medical doctors. The sky is the limit, it seems.

But over the years, I have also witnessed a veritable explosion of mental health issues, nervous breakdowns, panic attacks, and worsening financial worries among both undergraduates and graduates. Almost every student now has a medical condition – dyslexia, dyspraxia, and so on – which calls for extra time at exams; numerous need an extension for submitted work. In one recent cohort, four out of seven students in my college took a year out on health grounds. The University's Counselling Service is buckling under the demand for support.

Meanwhile, Oxford academics are ever more overworked – burdened by excessive marking and administrative duties even as they battle to pursue and

publish original research. Alongside permanent faculty, moreover, the University relies on a veritable army of ill-paid and badly exploited graduates and casual lecturers who try to make ends meet in this way in the hope of one day securing a permanent academic job.

Marcin Gierczyk's book illuminates the history of the collegiate University as an institution and as a community – or perhaps a host of institutions and communities. It gives an effective overview of Oxford's development and change over the centuries and explains its rather byzantine structure and mode of operation before homing in on its current situation in the wake of Brexit. Gierczyk ably assesses the challenges Oxford faces even as other UK universities face swingeing cuts and redundancies. Labour's landslide victory did not come a moment too soon.

This book is a splendid resource, as the author has gathered extensive research material that enables readers to understand the complex structure and functioning of one of the world's most prestigious universities. It offers a unique insight into the historical processes that have shaped the Oxford of today and the dynamic changes that are still taking place within it. Owing to the book's collection of interviews and personal accounts of so many Oxonians, readers can grasp the academic culture and imagine the atmosphere of Oxford. This study is both a useful repository of knowledge and an inspiration to explore the subject further. The book not only provides facts and analysis, but also enables readers to appreciate how history and tradition affect contemporary educational and social challenges. Combining scholarly enquiry with personal observations, the author creates a rich picture of Oxford that is invaluable for anyone interested in history, education and the future of academic institutions. For anyone wishing to delve deeper into the workings of such a complex yet fascinating institution, this book is an indispensable compendium of knowledge which, thanks to its thoroughness and depth of analysis, is set to become an indispensable reference work for the study of education and universities worldwide.

The book will be of special interest to Polish readers not just because, based on extensive research, it reveals the workings of a university everyone has heard of though few know much about but also because its argument draws on the author's intimate, behind-the-scenes knowledge of the place and a plethora of interviews with those who have studied or worked here. There could be no

better insight into Oxford than through the people even if what they say has to be critically analysed and assessed.

Paulina Kewes
Helen Morag Fellow and Tutor in English Literature at Jesus College,
Professor of English Literature at the University of Oxford

WPROWADZENIE

I was a modest, good, humored boy.
It is Oxford that has made me insufferable[1].
Max Beerbohm, 1899

Uniwersytety na świecie rozwijały się już od XII wieku, a na przestrzeni XIX–XXI wieku rozpowszechniły się na całym świecie jako główny typ szkoły wyższej oraz centrum badań naukowych. W ciągu wielu stuleci istnienia wywierały doniosły wpływ na rozwój nauki i stały się jednym z podstawowych czynników instytucjonalizacji poszczególnych dziedzin i dyscyplin naukowych. Misją uniwersytetu jest poszukiwanie prawdy, a jest ona warunkowana wolnością (nauki i nauczania) oraz autonomią. Wielu myślicieli, filozofów, naukowców podejmowało namysł nad uniwersytetem i jego misją. Przykładowo, Kazimierz Twardowski (1886–1938), wybitny polski filozof, myśliciel, obywatel, podkreślał, że „uniwersytet [...] niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które przypadać mogą człowiekowi w udziale. Uniwersytet promienieje na całe społeczeństwa, szerzy poglądy i przekonania, których nikt nikomu nie narzuca jako dogmaty [...], których siła tkwi wyłącznie w ich naukowym uzasadnieniu"[2]. Uniwersytety na świecie, funkcjonując w określonych warunkach społeczno-kulturowych, mają swoją tradycję, symbole, budują swoją tożsamość, określają i realizują swoją misję. Przewodzą one ludzkości, a realizowane w nich projekty badawcze służą rozwojowi społecznemu. Od wielu lat, w wielu krajach na całym świecie widoczne jest dążenie do zwiększania szans edukacyjnych młodych ludzi poprzez umożliwienie

1 Tłum. *Byłem skromnym chłopakiem z poczuciem humoru. To Oksford uczynił mnie nieznośnym.*

2 K. Twardowski, *O dostojeństwie uniwersytetu*, w: *Kazimierz Twardowski we Lwowie. O wielkim myślicielu, nauczycielu i obywatelu*, red. A. Brożek, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2015, s. 442–445; zob. także np. J. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, przekł. W. Kunicki, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017 (pierwsze wydanie – Berlin 1913).

im dostępu do szkolnictwa wyższego – również tego elitarnego – bez względu na posiadane cechy psychofizyczne czy kapitał społeczno-kulturowy.

System szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii jest rozwarstwiony. Na szczycie hierarchii znajdują się duże uniwersytety intensywnie rozwijające badania naukowe (tzw. Russell Group). W stowarzyszeniu tym wyróżniają się dwa ośrodki: Oksford i Cambridge. W literaturze epoki edwardiańskiej Uniwersytet Oksfordzki był często przedstawiany jako kwintesencja tego, co najszlachetniejsze i najbardziej godne podziwu. Pisał o tym John Dougill w swojej książce *Oxford in English literature: The making, and undoing, of the English Athens* w ten sposób: „Oksford jest przedstawiany jako ucieleśnienie wszystkiego, co najlepsze w narodowym charakterze"[3]. Zakładano, że Brytania rządzi światem, a Oksford reprezentuje „krajową śmietankę" (ang. *cream of the Country*). Uniwersytet Oksfordzki, podobnie jak większość średniowiecznych uniwersytetów w Europie, u swoich początków formalnie nie był określany jako uniwersytet. Sam termin „uniwersytet" pierwotnie daleki był od współczesnego znaczenia, a jedynie wskazywał na nieformalne relacje pomiędzy mistrzem a uczniem. Obecny sens tego pojęcia pojawił się nieco później i zaczął oznaczać miejsce, do którego przyjeżdżali studenci z innych regionów kraju, by studiować pod kierunkiem wyróżniających się w danej dziedzinie nauczycieli.

Uniwersytet Oksfordzki pełni istotną funkcję w życiu kulturalnym i politycznym Wielkiej Brytanii. Instytucja ta wykształciła najwięcej polityków i premierów w Zjednoczonym Królestwie, a jej historia wiąże się z ogromem legend i mitów. W literaturze, także i pięknej, „poszukiwanie tajemnicy Oksfordu" było jednoznaczne z poszukiwaniem zrozumienia wspaniałości narodu[4].

Warto zacząć od tego, iż Oksford ucieleśnia tradycyjny ideał elitarnej instytucji, którą znamionuje bliska relacja nauczyciel – student, a którą zapewnia system kolegialny. Uniwersytet ten stanowi model doskonałości, ponieważ utrzymuje wysoką aktywność badawczą, a zarazem ponadprzeciętne wyniki ewaluacji nauczania. Jego elitarny charakter jest niezaprzeczalny, a uzyskany dyplom staje się dla absolwenta przepustką do prestiżowych stanowisk.

Historyk Alan Cobban wskazuje, że „typowy angielski średniowieczny kolegium był samorządną społecznością stypendystów zorganizowaną na zasadach

3 J. Dougill, *Oxford in English literature. The making, and undoing, of the English Athens*, Authorhouse, Oxford 2010, s. 138. Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie tłumaczenia na język polski są mojego autorstwa.

4 Ibidem, s. 42.

demokratycznych"[5]. Według Burtona R. Clarka „Wiele można dowiedzieć się o zróżnicowaniu systemów akademickich, dokonując analizy ich genezy historycznej, a zwłaszcza utrzymywania się przez długi czas ich głównych modeli, które składają się na istniejące struktury"[6].

Bez wątpienia można powiedzieć – używając pojęcia wprowadzonego przez Alberta Zieglera oraz Heidruna Stoegera – że Oksford to *megatope.* Jak podają autorzy, *mega* to przedrostek często używany w taksonomii, oznaczający 'bardzo dobry, bardzo duży'. Z kolei greckie słowo *topos* oznacza 'przestrzeń lub miejsce'. *Megatopes* są zatem przestrzeniami o wyjątkowo wysokiej koncentracji zasobów edukacyjnych, których właściwe wykorzystanie umożliwia jednostkom uzdolnionym efektywne uczenie się i rozwijanie swoich talentów. *Megatopes* różnią się tym samym od innych miejsc, które mniej skutecznie ułatwiają naukę i rozwój talentów[7].

Warto tu przywołać znany fakt, że 31 stycznia 2020 roku, dokładnie o godzinie 24:00, Wielka Brytania opuściła Unię Europejską. Głosowanie w sprawie Brexitu było jednym z bardziej doniosłych wydarzeń we współczesnej historii politycznej w Europie, wywołało duże zaniepokojenie wśród instytucji szkolnictwa wyższego wielu krajów, zwłaszcza w Wielkiej Brytanii. Brexit oznaczał, i nadal oznacza, fundamentalną zmianę w krajobrazie akademickim nie tylko w tym kraju, ale także w Europie[8].

Wielka Brytania czerpała wiele korzyści z szerokiego dostępu do budżetu UE przeznaczonego na badania naukowe i rozwój. W rzeczywistości uniwersytety w Cambridge i Oksfordzie oraz koledże uniwersyteckie w Londynie (University College London, UCL) były trzema największymi beneficjentami finansowania z programu „Horyzont 2020"[9], ponownie od 1 stycznia 2024 roku Zjednoczone

5 A. B. Cobban, *The medieval English universities. Oxford and Cambridge to c. 1500,* University of California Press, Berkeley 1988, s. 124, https://doi.org/10.4324/9781315238357

6 B. Clark, *Academic Differentiation in national systems of higher education*, "Comparative Education Review" 1978, 22(2), s. 251.

7 *Commission of Inquiry Report,* 1997, https://www.admin.ox.ac.uk/coi/commissionofinquiryreport/ [dostęp: 23.12.2019], s. 6.

8 M. Brusenbauch-Meislova, *Lost in theise? Narrative (representation of higher education and research during the Brexit process in the UK*, "European Journal of English Studies" 2021, 25(1), s. 34, https://doi.org/10.1080/13825577.2021.1918835

9 House of Lords, *Brexit. The Erasmus and Horizon Programmes*, European Union Committee. 28th Report of Session, 2019, s. 2017–2019, https://publications.parliament.uk/pa/ld201719/ldselect/ldeu com/283/283.pdf

Królestwo stało się państwem stowarzyszonym programu „Horyzont Europa". Jak zauważają Aline Courtois i Amélia Veiga, dyskurs na temat perspektyw badań w szkolnictwie wyższym w Wielkiej Brytanii i dyskusji wokół Brexitu był złożony i wielowarstwowy, a także silnie uzależniony od kontekstów społeczno-instytucjonalnych[10].

Należy podkreślić, że szkolnictwo wyższe stanowi w Zjednoczonym Królestwie ważny sektor eksportu, który zależy od mobilności kapitału i studentów. Według rządowych statystyk eksport związany z edukacją w Wielkiej Brytanii wygenerował w 2016 roku prawie 20 mld funtów i ma wzrosnąć do 35 mld funtów do 2035 roku[11].

W mojej monografii skupiam się na Uniwersytecie Oksfordzkim. W analizach nie sposób, co prawda, pominąć Uniwersytetu Cambridge, jednak czynię to w ograniczonym zakresie. Ważne było dla mnie, aby książka w zdecydowanie istotny sposób nawiązywała w części empirycznej do ustaleń teoretycznych i moich osobistych doświdczeń.

W murach Uniwersytetu Oksfordzkiego, a dokładniej – w dwóch koledżach: Oriel i Pembroke, spędziłem prawie 12 lat w różnych rolach. Ważnym doświadczeniem była praca w Somerville College jako Senior Dean w ramach Summer Institut w 2019 roku oraz na stanowisku dyrektora programowego letniej szkoły naukowej Summer in Oxford w kadencji 2023/2024. W 2022 roku odbyłem również wyjazd szkoleniowy do kolejnego oksfordzkiego koledżu – Corpus Christi. Moje osobiste doświadczenia wynikające z pobytów oraz licznych rozmów ze studentami, profesorami i pracownikami każdego szczebla oraz z kandydatami na studia pozwoliły mi na poznanie tej instytucji od środka. Mogę powiedzieć, że byłem aktywnym uczestnikiem życia codziennego Oksfordu. Pozwoliło mi to w bezpośredni sposób doświadczyć tradycji uniwersyteckich, w tym również udziału w spotkaniach tutoringowych.

Uniwersytet Oksfordzki jest źródłem brytyjskiej elity w kontekście zarówno narodowym, jak i społeczno-kulturowym. Głównym obiektem mojego zainteresowania, jaki przedstawiam w tej książce, są procesy socjalizacyjne

10 A. Courtois, A. Veiga, *Brexit and higher education in Europe. The role of ideas in shaping internationalisation strategies in times of uncertainty*, "Higher Education" 2020, 79(5), s. 813, https://doi.org/10.1007/s10734-019-00439-8

11 J. M. Kleibert, *Brexit geographies of transnational education. Uncertainty, 'global Britain' and european re-integration*, "Territory, Politics, Governance" 2020, s. 2, https://doi.org/10.1080/21622671.2020.1837222

i selekcyjne, które odnoszą się do tego uniwersytetu i które stanowią źródło sukcesu społeczno-zawodowego jego absolwentów. Te problemy znajdują się w centrum teoretycznej części niniejszej monografii, jak również prowadzonych przeze mnie badań.

Jak wskazuje tytuł, książka dzieli się na dwie części. W pierwszej z nich znajdują się rozważania na temat teoretycznych i historycznych kontekstów elitarnego szkolnictwa wyższego w Anglii. Główny kontekst dla tych rozważań tworzą kategorie, do których odwołuję się w podtytule książki: socjalizacja, selekcja i sukces społeczny. Te trzy zjawiska są nie tylko kluczem do zrozumienia funkcjonowania elitarnych uczelni, ale także tego, jak instytucje te wpływają na kształtowanie elit społecznych, gospodarczych i politycznych. W drugiej części książki prezentuję badania przeprowadzone na grupie absolwentów Uniwersytetu w Oksfordzie i wynikające z nich wnioski.

By transparentnie przedstawić efekty moich badań oraz umożliwić wgląd w ich wyniki moim rozmówcom, o co zostałem przez nich poproszony, część druga: *Elitarne szkolnictwo wyższe. Perspektywa absolwentów* została przetłumaczona na język angielski i stanowi integralną część mojej książki jako załącznik 1.

Podziękowania

Gdy zbliżałem się do końcowych etapów pisania tej książki, zastanawiałem się, jak w odpowiednich słowach wyrazić moją wdzięczność tym, którzy przyczynili się do jej powstania. Szczególne jej wyrazy kieruję do prof. Kena Mayhewa z Uniwersytetu w Oksfordzie, za cenne i krytyczne uwagi do rozdziału opisującego historię tej uczelni oraz jej aktualnej struktury. Dziękuję także prof. Jamesowi Arthurowi z Uniwersytetu w Birmingham, który dał mi możliwość podjęcia mojej pierwszej pracy w roli naukowca. Wyrazy wdzięczności składam prof. Albertowi Zieglerowi z University of Erlangen-Nuremberg za możliwość odbycia inspirującego stażu naukowego, a prof. Paulinie Kewes z Uniwersytetu w Oksfordzie jestem zobowiązany za przygotowanie przedmowy do mojej książki. Dziękuję moim mentorkom: prof. Ewie Jarosz, prof. Ewie Syrek oraz w późniejszej mojej karierze naukowej – po uzyskaniu stopnia naukowego doktora – prof. Agnieszce Gromkowskiej-Melosik, które wywarły znaczący wpływ na moją tożsamość naukową. Wdzięczny jestem także współpracownikom z Instytutu Pedagogiki UŚ w Katowicach – dr hab. Ewie Bielskiej oraz dr hab. Irenie Polewczyk. Na koniec pragnę podziękować mojej

rodzinie i przyjaciołom – Jackowi, Dagmarze, Ani, Katarzynie oraz koleżankom Agacie, Agnieszce i Magdalenie, a także absolwentom, którzy wyrazili zgodę na uczestnictwo w badaniach. Moje podziękowania kieruję także do Pana Asefaya Aberahy z Oriel College. Wdzięczny jestem również recenzentom prof. dr. hab. Zbyszkowi Melosikowi oraz prof. dr. hab. Tomaszowi Gmerkowi.

Oksford, lipiec 2024 roku

Acknowledgments

While I was approaching the final stages of writing this book, I was wondering how to express, in appropriate terms, my gratitude to those who contributed to its creation. My special gratitude is due to Professor Ken Mayhew of the University of Oxford, for his valuable and critical comments on the chapter describing the history of Oxford and its current structure. I would also like to thank Professor James Arthur of the University of Birmingham, who gave me the opportunity to undertake my first position as a researcher. I express my gratitude to Professor Albert Ziegler of the University of Erlangen-Nuremberg, for the opportunity of an inspiring research internship. Professor Paulina Kewes of the University of Oxford, for preparing the foreword to my book. I would like to thank my mentors: Professor Ewa Jarosz, Professor Ewa Syrek and, later in my academic career, after obtaining my doctoral degree – Professor Agnieszka Gromkowska-Melosik, who have exerted a significant influence on my scientific identity. Heartfelt thanks also go to my colleagues from the Institute of Pedagogy at the University of Silesia in Katowice, Dr. hab. Ewa Bielska and Dr. hab. Irena Polewczyk. Finally, I would like to thank my family and friends: Dagmara, Jacek, Agata, Agnieszka, Katarzyna and Magdalena, as well as graduate students who agreed to participate in the research. I would also like to thank Mr Asefay Aberaha of Oriel College and the reviewers of this book, Professor Zbyszko Melosik and Professor Tomasz Gmerek.

Oxford, June 2024

CZĘŚĆ I
UNIWERSYTET W OKSFORDZIE NA TLE ELITARNEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W ANGLII

1. Uniwersytet Oksfordzki

1.1. Historia Uniwersytetu Oksfordzkiego

Historia uniwersytetów w Europie jest długa i złożona, sięgająca średniowiecza, a ich powstanie było znaczącym momentem w europejskiej myśli intelektualnej. Pierwsze powstały w Bolonii we Włoszech i w Paryżu we Francji, odpowiednio w XII i XIII wieku. Działalność tych wczesnych uniwersytetów koncentrowała się głównie na studiach z zakresu prawa, teologii i medycyny i często była powiązana z instytucjami religijnymi. Przed XII wiekiem szkolnictwo wyższe stanowiło przede wszystkim domenę szkół katedralnych związanych z katedrami i instytucjami religijnymi w całej Europie. W szkołach tych skupiano się głównie na nauczaniu teologii w celu kształcenia duchownych do służby kościelnej.

W XII wieku w Bolonii pojawił się jednak nowy typ instytucji. Instytucje te znane były jako *studia generalia*[1] i miały być miejscami otwartymi dla studentów z całej Europy. Pierwsze *studium generale* zostało założone w Bolonii w 1088 roku, a wkrótce po nim powstały podobne w innych miastach, takich jak Paryż i Oksford. *Studia generalia* nie były uniwersytetami we współczesnym tego słowa znaczeniu. Niektóre z nich były powiązane z zakonami lub władzami lokalnymi, ale inne, jak w Bolonii, cechowała pewna autonomia. Zapewniały one jednak zupełnie nową ścieżkę edukacyjną dla studentów, którzy mogli przyjeżdżać z całej Europy, aby studiować z najbardziej znanymi uczonymi tamtych czasów. Program nauczania tych wczesnych uniwersytetów koncentrował się głównie na studiowaniu prawa, teologii i medycyny. Studenci spędzali kilka lat, studiując te przedmioty, zanim mogli otrzymać stopień naukowy. Najbardziej prestiżowym stopniem był doktorat, przyznawany studentom, którzy ukończyli kilkuletnie zaawansowane studia[2].

1 „Studia generalia" to łaciński termin odnoszący się do średniowiecznego typu edukacji uniwersyteckiej, który oferował szerokie wykształcenie w różnych dziedzinach, takich jak teologia, filozofia, prawo, medycyna i sztuka, bez specjalizacji w jednej dziedzinie.

2 Ph. Riddle, *Political authority and university formation in Europe, 1200–1800*, "Sociological Perspectives" 1993, 36, s. 49, https://doi.org/10.2307/1389441

Jednym z najważniejszych osiągnięć wczesnych uniwersytetów było opracowanie nowej metody uczenia się i nauczania. Uczeni na uniwersytetach zaczęli w mniejszym stopniu polegać na tradycyjnych metodach uczenia się, takich jak zapamiętywanie, a zamiast tego skupili się na krytycznej analizie tekstów i rozwijaniu nowych pomysłów. To podejście do nauki, znane jako scholastyka, wywarło głęboki wpływ na historię intelektualną Europy i pomogło utorować drogę dla renesansu i oświecenia.

Warto zwrócić uwagę na to, że w każdej epoce istniały szkoły, w których nauczyciele przekazywali swoją wiedzę uczniom. Tak było również w klasycznej Grecji i klasycznym Rzymie, o czym świadczy Kodeks Justyniana I Wielkiego[3].

Jak większość instytucji w średniowieczu, tak i szkoły były połączone z klasztorami, biskupstwami i parafiami. Cesarz Karol Wielki promował studiowanie sztuk wyzwolonych, a jego dwór stał się ośrodkiem dla uczonych, którzy utworzyli Szkołę Palatyńską. Sztuki wyzwolone zostały podzielone na *trivium* (gramatyka, retoryka i dialektyka) i *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka), a ostatecznym celem była teologia[4].

W średniowieczu akademiki w koledżach miały duże znaczenie dla edukacji i nauczania. W Tuluzie zaczęło działać również *studium generale* założone przez papieża Honoriusza III, a przywileje otrzymało od papieży Grzegorza IX i Innocentego IV[5]. Różne placówki tego typu powstawały w całej Europie, a studenci podróżowali, chcąc uczęszczać do bardziej prestiżowych instytucji. Panowała *peregrinatio academica*[6]. Wielu ze studentów było duchownymi i pragnę-

3 *The law of Justinian*, https://www.britannica.com/topic/Roman-law/The-law-of-Justinian [dostęp: 29.10.2023].

4 M. Peset, *Europe and the universities*, in: *The university, an illustrated history*, Fernando Tejerina (red.), Editorial Santander, Santander 2010, s. 41.

5 D. S. Clark, *The medieval origins of modern legal education: Between Church and State.* "The American Journal of Comparative Law" 1987, 35(4), s. 659, https://doi.org/10.2307/840129

6 „Peregrinatio academica" to łaciński termin odnoszący się do praktyki średniowiecznych europejskich studentów podróżujących do różnych uniwersytetów w celu kontynuowania edukacji. Ten rodzaj podróży nadal jest popularnym sposobem studentów na pogłębione studia w obrębie wybranej przez siebie dziedziny. Mogą oni uczęszczać na zajęcia w zagranicznej instytucji, poznawać różne kultury, prowadzić badaniaw w nowym środowisku. Ostatecznie, *peregrinatio academica* pozwala studentom zyskać nową perspektywę studiowania i może otworzyć ich umysły na nowe możliwości. *Peregrinatio academica*, https://referenceworks.brillonline.com/entries/encyclopedia-of-early-modern-history-online/peregrinatio-academica-COM_025376?lang=en [dostęp: 1.11.2023].

ło rozwijać duchowną karierę. Studenci świeccy zabiegali o stopnie naukowe po to, aby zdobyć dobre zatrudnienie. Podróżom i studiom często towarzyszyły emocje i przygody. Podróżowano do Paryża, aby studiować teologię, a także do Bolonii, Padwy i Neapolu w celu odbycia innych studiów.

Średniowieczne uniwersytety były przede wszystkim zorganizowanymi wspólnotami jednostek odpowiedzialnych w niektórych miastach za szkolnictwo wyższe lub za studium – *universitas studii X*, jak to czasami określano[7]. Jak podkreśla Jacques Verger, „to pojęcie wspólnoty ma, jak się wydaje, fundamentalne znaczenie dla definicji średniowiecznego uniwersytetu, niezależnie od ograniczeń i niepowodzeń w praktyce. Oznaczało to pewien stopień niezależności i wewnętrznej spójności"[8]. Uniwersytety były *bytem moralnym* zdolnym do wydawania aktów opieczętowanych swoją pieczęcią, do pozywania w sprawach cywilnych we własnym imieniu, do nadawania sobie statutów i egzekwowania ich przestrzegania przez swoich członków[9].

Nie powinniśmy jednak przyjmować zbyt jurystycznego poglądu na społeczność uniwersytecką jako podmiot moralny, ponieważ cieszyła się ona takim statusem już w XIII wieku, zanim opracowano pierwsze zachowane pisemne statuty (pochodzą z lat 1215–1231 z Paryża, z 1220 r. z Montpellier i z lat 50. XII wieku z Oksfordu, Cambridge i Bolonii) i zanim pojawiła się oficjalna pieczęć uniwersytetu (w 1246 r. w Paryżu, a w 1276 r. w Oksfordzie)[10].

Uniwersytety zaczęły powstawać w XII wieku, co zbiegło się w czasie z rozwojem miast i rosnącą złożonością społeczeństwa feudalnego. Ówczesna hierarchia obejmowała szlachtę, duchowieństwo, mieszkańców miast i chłopów. Nauczanie przeszło z klasztorów do szkół katedralnych w miastach, a zakony żebracze dominikanów i franciszkanów zaczęły obsługiwać nową klasę średnią. Działające przez wieki szkoły katedralne wysyłały swoich najlepszych uczniów na uniwersytety[11].

W XII wieku w Salerno, centrum kontaktów z grecką i arabską nauką, powstała szkoła medyczna, choć nigdy nie utworzono tam uniwersytetu. Przez

7 J. Verger, *Patterns*, in: *A history of the university in Europe*, ed. H. Ridder-Symoens, Cambridge University Press, Cambridge 1991, s. 38, https://doi.org/10.1017/CBO9780511599507.004

8 Ibidem.

9 Ibidem, s. 40.

10 J. Verger, *The Universities*, in: *The new Cambridge medieval history*, ed. M. Jones, Cambridge University Press, Cambridge 2000, s. 75.

11 Ibidem, s. 79.

pewien czas nauka arabska panowała nad chrześcijańską, co wynikało m.in. z arabskich tłumaczeń dawnych dzieł greckich i rzymskich i ich zachowania. Na Półwyspie Iberyjskim nauka arabska poczyniła znaczne postępy, a jej wpływy rozprzestrzeniły się na resztę Europy. Zdobycie Toledo w 1085 roku doprowadziło do powstania szkoły tłumaczy, którzy tłumaczyli dzieła arabskich i greckich autorów, rozpowszechniając ich wiedzę w całej Europie[12].

Pierwsze uniwersytety wyłoniły się ze szkół katedralnych, takich jak Notre Dame w Paryżu, i przyciągały wielu uczonych. Trzeci Sobór Laterański z 1179 roku i Czwarty Sobór Laterański z 1215 roku ustanowiły zasady egzaminowania kandydatów i przyznawania licencji nauczycielskich. Zanim uniwersytety zostały sformalizowane, w Paryżu nauczał błyskotliwy uczony, Piotr Abelard[13]. Jego burzliwe życie obejmowało liczne spory z mistrzem, romans i kastrację. W XIII wieku w Paryżu utworzono korporację mistrzów i studentów, by przeciwdziałać nadużywaniu władzy przez kanclerza. Korporacja, która przypominała gildię, była wspierana bullą papieską, wydaną przez Innocentego III w 1212 roku[14]. Do 1245 roku uniwersytet miał rozwiniętą strukturę – z rektorem i prokurentami reprezentującymi różne regionalne „narody". Uniwersytet w Paryżu był chroniony przez francuskich królów i cieszył się różnymi przywilejami. Spory z kanclerzem o pieczęć uniwersytecką w 1225 roku doprowadziły do interwencji legata papieskiego, kardynała Sant Angelo, a nawet wojsk królewskich. W 1228 roku niepokoje w dzielnicy studenckiej niemalże doprowadziły do przeniesienia uniwersytetu do Anglii, ale sytuacja została rozwiązana przez Grzegorza IX i kardynała Sant Angelo[15]. Bulle papieskie z 1231 i 1245 roku potwierdziły przywileje uczelniane, takie jak ustalanie opłat za zakwaterowanie i uchwalanie statutów. Rola kanclerza została ograniczona, a władza sądownicza przekazana arcybiskupowi oraz królewskim i papieskim konserwatorom. Paryski rektor nie miał niezależnej jurysdykcji i skupiał się na kwestiach dyscypliny i zakwaterowania[16].

W Bolonii nowe uniwersytety rozwijały się spontanicznie. Na początku XII wieku miastem tym rządziła hrabina Matylda, zwolenniczka gwelfów.

12 M. Peset, *Europe and the universities...*, s. 44.

13 Ibidem, s. 50.

14 Ibidem, s. 47.

15 Ibidem.

16 C. H. Maxwell-Lyte, *A history of the University of Oxford from the earliest times to the year 1530*, Macmillan and Co., London 1886, s. 8.

Uczeni, tacy jak Irnerius, który wykładał prawo rzymskie, i Gratian, który napisał *Corpus Iuris Canonici*, położyli podwaliny bolońskich instytucji akademickich[17]. W przeszłości studenci i mistrzowie tworzyli tam prywatne grupy i płacili mistrzom za edukację. Gmina Bolonia chciała przyciągnąć zagranicznych studentów, tych jednak zniechęcał brak ochrony prawnej. Cesarz ogłosił więc konstytucję chroniącą studentów i poddał ich jurysdykcji mistrzów lub biskupa. Pod koniec XII wieku w Bolonii istniały dwa uniwersytety prawa i inne szkoły. Uniwersytety były kongregacjami uczonych z zakresu prawa, podczas gdy lekarze gromadzili się w kolegiach pozostających poza uniwersytetem. Następnie uniwersytety zawarły przymierze z propapieską frakcją gwelfów przeciwko cesarzowi i gibelinom[18]. Komuna mianowała reformatorów, którzy nadzorowali studia i regulowali funkcjonowanie uniwersytetu oraz nauczane przedmioty. Pierwsze uniwersytety były zorganizowane według dwóch różnych wzorców – podczas gdy Paryż był organem wykładowców i mistrzów, Bolonia była uniwersytetem studentów. Z kolei Oksford nie miał rektora, lecz kanclerza mianowanego przez biskupa Lincoln[19].

W okresie renesansu i oświecenia uniwersytety odegrały kluczową rolę w życiu intelektualnym i kulturalnym Europy. Renesans, który trwał od XIV do XVII wieku, zaowocował ponownym zainteresowaniem klasyczną literaturą grecką i rzymską, a także filozofią, teologią, prawem i medycyną. Okres ten charakteryzowało dążenie do wiedzy w nawiązaniu do wielkich osiągnięć starożytnych cywilizacji. Jednym z najbardziej wpływowych uniwersytetów w okresie renesansu był założony w 1222 roku Uniwersytet Padewski, który stał się centrum badań medycznych i edukacji w XVI wieku. Uniwersytet ten przyciągał studentów i naukowców z całej Europy, którzy przyjeżdżali studiować pod okiem renomowanych profesorów, takich jak Andreas Vesalius, pionier badań nad ludzką anatomią[20].

W okresie oświecenia uniwersytety odnotowały znaczący rozwój w takich dziedzinach, jak matematyka, fizyka, chemia i biologia. Uczeni, tacy jak Isaac Newton, Antoine Lavoisier i Carl Linnaeus, prowadzili przełomowe badania

17 Ibidem, s. 48–49.

18 Gibelini i gwelfowie byli rywalizującymi stronnictwami politycznymi we Włoszech między XII i XIII w.

19 C. H. Maxwell-Lyte, *A history of the University of Oxford...*,

20 S. K. Ghosh, *Human cadaveric dissection: A historical account from ancient Greece to the modern era*, "Anatomy and Cell Biology" 2015, 48(3), s. 154.

w tych dziedzinach, które miały ogromny wpływ na rozwój nauki i technologii w kolejnych stuleciach. Uniwersytety odegrały również kluczową rolę w rozwoju idei politycznych i filozoficznych w okresie oświecenia, za sprawą działalności uczonych, takich jak John Locke, Jean-Jacques Rousseau i Immanuel Kant, którzy opracowali nowe teorie dotyczące natury władzy, społeczeństwa i natury ludzkiej[21]. Powstanie uniwersytetów w okresie renesansu i oświecenia było zatem jednym ze znaczących ówczesnych osiągnięć intelektualnych i kulturowych. Instytucje te zapewniły naukowcom przestrzeń do współpracy, innowacji i odkrywania nowych pomysłów, które pomogły ukształtować świat, w którym żyjemy dzisiaj.

Istniejące po dziś dzień uniwersytety formalnie nie przypominają tych sprzed 900 lat, na co wskazują liczne opracowania, których autorzy skupiali się na historii rozwoju uniwersytetów na świecie. Jacques Verger ujmuje to w ten sposób:

> Nikt dzisiaj nie zakwestionuje faktu, że uniwersytety, w sensie, w jakim termin ten jest obecnie powszechnie rozumiany, były wytworem średniowiecza, pojawiając się po raz pierwszy między XII a XIII wiekiem. Bez wątpienia prawdą jest, że inne cywilizacje, wcześniejsze lub całkowicie obce średniowiecznemu Zachodowi, takie jak Cesarstwo Rzymskie, Bizancjum, świat islamu czy Chiny, były zaznajomione z formami szkolnictwa wyższego, które wielu historyków, dla wygody, czasami opisywało jako uniwersytety. Jednak bliższe spojrzenie pokazuje, że rzeczywistość instytucjonalna była zupełnie inna i bez względu na to, co zostało powiedziane na ten temat, nie ma prawdziwego związku, który uzasadniałby kojarzenie ich ze średniowiecznymi uniwersytetami na Zachodzie. Dopóki nie pojawi się ostateczny dowód przeciwny, te ostatnie muszą być uważane za jedyne źródło modelu, który stopniowo rozprzestrzenił się na całą Europę, a następnie na cały świat[22].

Dziedzictwo to znajduje swoje odbicie we współczesnych systemach edukacyjnych, postępie naukowym i technologicznym oraz ideach politycznych i filozoficznych.

---

21 R. E. Ramsey, *Enlightenment science and nano-science: Creating order out of magic* (2013). Honors Theses, 284.

22 J. Verger, *Patterns...*, s. 35.

W XIX wieku nastąpiły znaczące zmiany w strukturze i organizacji europejskich uniwersytetów. W wielu krajach uniwersytety stały się ściślej powiązane z państwem i podlegały regulacjom rządowym. Zaczęły pojawiać się nowe dyscypliny, takie jak nauki przyrodnicze, a uniwersytety rozszerzyły swój program nauczania o te dziedziny. W XX wieku instytucje te dalej ewoluowały, a wiele z nich przybrało na znaczeniu i stało się bardziej wyspecjalizowanymi. Rozwój nowych technologii oraz handlu i współpracy międzynarodowej doprowadził do zacieśnienia współpracy między uniwersytetami w Europie i na całym świecie.

Dziś europejskie uniwersytety nadal odgrywają istotną rolę na polach rozwoju wiedzy i edukacji przyszłych pokoleń. Są prawdziwym przyczółkiem dla szczególnie cenionych na świecie naukowców oraz oferują szeroki zakres programów akademickich i możliwości badawczych. Pomimo wyzwań związanych ze zmianami gospodarczymi i politycznymi europejskie uniwersytety pozostają zaangażowane w dostarczanie studentom umiejętności i wiedzy, których coraz bardziej potrzebują oni do tego, aby odnieść sukces w złożonym i usieciowionym świecie. Ponieważ świat nadal się zmienia i ewoluuje, uniwersytety w Europie bez wątpienia zachowają kluczową rolę w kształtowaniu perspektyw edukacji i życia umysłowego przyszłych pokoleń.

W ostatnich dziesięcioleciach wzrosło zainteresowanie wpływem szkolnictwa elitarnego na mobilność społeczną i dostępność zawodów elitarnych. Uważa się, że Uniwersytet Oksfordzki ma strukturalną i kulturową zdolność do kreowania i wpajania swoim członkom przekonania o pewnej społecznej, moralnej czy ideologicznej misji[23] do wypełniania w celu przekształcania otaczającej ich rzeczywistości. Należy też podkreślić, że uniwersytet ten odgrywa „unikatową rolę w życiu kulturowym i politycznym Wielkiej Brytanii"[24]. Śledząc dynamikę przemian zachodzących w szkolnictwie wyższym Zjednoczonego Królestwa, można zauważyć, że Uniwersytet Oksfordzki, mimo ogromnych zmian, jakie zaszły w jego obrębie z biegiem czasu, wciąż pozostaje elitarnym ośrodkiem. Dodatkowo epoka Margaret Thatcher wzmocniła rolę naukowców zatrudnionych w Oksfordzie[25]. Modernizacja instytucji była w dużej mierze nakierowa-

23 Sh. Rothblatt, *How élite?*, "Oxford Review of Education" 2006, 32(1), s. 127, https://doi.org/10.1080/03054980500496437

24 J. Soares, *The decline of privilege: The modernization of Oxford University*, University Press, Stanford 1999, s. 31, https://doi.org/10.1515/9780804765435

25 Ibidem, s. 3.

na na przekształcenie jej z uniwersytetu głównie artystycznego w uniwersytet głównie badawczy, co okazało się procesem długim i złożonym. Ujawniły się też trudności w rozwiązywaniu kwestii dotyczących nierówności płci.

Uniwersytet Oksfordzki od wieków starał się służyć interesowi narodowemu, jednocześnie umacniając się jako społeczność naukowa i podnosząc związane z tym standardy intelektualne, aby umożliwić dostęp do niej młodym mężczyznom z klas robotniczej i średniej, co miało służyć z jednej strony rozwojowi nauki, a z drugiej – idei sprawiedliwości społecznej. W dużej mierze te dwa cele zostały osiągnięte. Jak podkreśla Joseph Soares, proces ten przyniósł swoje niezamierzone skutki. Ci ludzie, którzy mieli nadzieję otworzyć drzwi uczelni przedstawicielom niższych klas w imię sprawiedliwości społecznej, sami bardzo szybko zaczynali tworzyć wąską merytokrację typową dla klasy średniej, a wysokie standardy okazały się w gruncie rzeczy barierami. Wykluczenie oparte na własności ekonomicznej zostało zastąpione nowym rodzajem wykluczenia opartego na kompetencjach kulturowych[26].

Obok Uniwersytetu Oksfordzkiego często wymienia się Uniwersytet Cambridge, a łącznie powszechnie określane są jako Oxbridge[27]. Oba różnią się znacząco i jakościowo od innych ośrodków tego typu w Anglii[28]. Jak zauważają Juliet Chester i Bahram Bekhradnia:

> Zasoby, którymi dysponują Oksford i Cambridge, są znacznie większe niż jakiejkolwiek innej instytucji w Zjednoczonym Królestwie i bez wątpienia to przede wszystkim ten fakt umożliwia im wyróżnienie się jako elitarnego uniwersytetu w Wielkiej Brytanii i Europie, ale także, w większości przypadków, na świecie[29].

Powodów, dla których to właśnie Oksford stał się siedzibą jednego z najbardziej prestiżowych uniwersytetów świata, było kilka. Po pierwsze, ówcześni

26 Ibidem, s. 268.

27 Oxbridge to nazwa nadana uniwersytetom w Oxfordzie i Cambridge, które są najstarszymi i najbogatszymi uniwersytetami w Wielkiej Brytanii. Podobnie jak Ivy League, są bardzo selektywne i regularnie plasują się w pierwszej trójce uniwersytetów w ligowych tabelach, uważane za najlepsze uniwersytety na świecie (QS World Rankings 2020).

28 J. Chester, B. Bekhradnia, *Oxford and Cambridge – How different are they?*, "Higher Education Policy Institute" 2009, s. 69.

29 Ibidem, s. 77.

fundatorzy uniwersytetów wychodzili z założenia, że miejsce przeznaczone na to powinno być urokliwe, ze zdrowym powietrzem, do tego tanie i obfite w artykuły spożywcze, co miało być korzystne dla studentów[30]. Po drugie, ważna była dostępność. Oksford został uznany za dogodne miejsce spotkań, w tym dla magnatów uczestniczących w różnych radach miejskich lub parlamentarnych, do tego centralnie położone, co umożliwiało organizowanie spotkań nauczycieli i studentów z różnych części Anglii. Oczywistym powodem było również to, że sytuując się na granicy diecezji Lincoln, w mniejszym stopniu podlegało ingerencji kościelnej[31]. Oksford stanowił ponadto atrakcyjne miasto także w oczach samych uczonych, którzy zwykle wybierają miejsca do pracy w przyjemnym otoczeniu naturalnym[32]. Istnieje także wiele dowodów na to, że istniały tam już w tym czasie lub wcześniej szkoły o dużym znaczeniu. Znana jest legenda głosząca, że w 872 roku Alfred Wielki, na przestrzeni wieków uważany za założyciela Uniwersytetu Oksfordzkiego[33], pewnego razu spotkał na swojej drodze mnichów i rozpoczął z nimi naukowe dysputy, które trwały kilka dni. W tym właśnie miejscu miało powstać miasto zwane Oksford[34]. Nie ulega wątpliwości, że pewna reputacja scholastyczna lub jej tradycja mogła przyciągnąć odwołanych czy wydalonych paryżan raczej do Oksfordu aniżeli do któregokolwiek innego z nielicznych angielskich miast, równie dobrze pozwalających na nagłe przyjęcie dużej grupy uczonych[35]. Pisarz William Hazlitt (żyjący w latach 1898–1930) napisał w jednym ze swoich esejów: „Rzym był nazywany świętym miastem – czy nasz Oksford nie mógłby być także nazywany w ten sposób?"[36].

Z powodu uczonych zaangażowanych w spory religijne i polityczne od samego początku Uniwersytet Oksfordzki był siedliskiem poglądów budzących żywe kontrowersje oraz wywoływał sporo nieporozumień pomiędzy studentami

30 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 2, part 2: *English universities-student life*, Oxford University Press, Oxford 1895, s. 53; H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages,* 2 vols. in 3 parts. Cambridge University Press, Cambridge (2010) [1895], [oryg. Oxford: Clarendon Press], https://doi.org/10.1017/CBO9780511722325

31 Ibidem, s. 325.

32 Ibidem, s. 335.

33 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history*, Oxford University Press, Oxford 2016, s. 334, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199243563.001.0001

34 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages...*, s. 325.

35 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 333.

36 J. Dougill, *Oxford in English literature...*, s. 141.

i mieszkańcami (mieszczanami). W 1209 roku, w następstwie konfliktu w mieście, część wykładowców i studentów opuściła Oksford, udając się m.in. do Reading, Cambridge, Maidstone, Canterbury lub też do Paryża, co poskutkowało zawieszeniem działalności uniwersytetu na pięć lat[37]. Ów konflikt spowodowany był tym, że pod koniec 1209 roku jeden ze studentów z Maiden Hall[38] zabił kobietę, przypuszczalnie swoją kochankę[39]. Złoczyńca uciekł, ale mieszkańcy miasta zemścili się, aresztując dwóch innych studentów mieszkających na terenie tej posiadłości. Zostali oni powieszeni[40]. W odpowiedzi na tę egzekucję część społeczności akademickiej postanowiła opuścić Oksford, spodziewając się może, że otrzymają niewielkie wsparcie od króla Jana, którego królestwo leżało pod interdyktą, albo też, że ich odejście zaszkodzi gospodarce miasta[41]. Niezadowoleni ze znacznego spadku liczby klientów mieszkańcy miasta, jak i sami sprzedawcy, desperacko pragnęli odzyskać studentów. Padli na kolana przed legatem papieskim, wyrażając głęboki żal z powodu jego powściągliwości, i błagali go, aby sporządził ugodę w celu zażegnania konfliktu z akademikami. W odpowiedzi legat papieski, Nicholas de Romanis, biskup Tusculum, w dniu 20 czerwca 1214 roku[42] nadał uniwersytetowi kartę praw i ustanowił urząd kanclerza (ang. *Chancellor*)[43].

Jedną z wielu trudności związanych z opisem historycznym funkcjonowania uniwersytetów jest nie tyle szerokość tematu, który należy poruszyć, ile wielość wątków ściśle z sobą powiązanych, do których należy się odnieść. Historia Uniwersytetu w Oksfordzie jest najlepiej udokumentowana w porównaniu do innych ośrodków. Istnieje ogromna liczba prac poświęconych tej tematyce. Wyróżnić można cztery okresy transformacji (rekonstrukcji): 1. Uniwersytet średniowieczny: ok. 1100–1534; 2. Uniwersytet anglikański:

37 Ibidem.

38 Dom znajduje się dzisiaj w granicach New College. Został założony w 1379 r. przez Williama z Wykeham (1324–1404), biskupa Winchesteru, i był wówczas największą uczelnią w Oksfordzie.

39 H. C. Maxwell-Lyte, *A history of the University of Oxford...*, s. 17.

40 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages...*, s. 409.

41 Jak zaznacza L. W. B. Brockliss, skąpe dane na ten temat zapisano w ówczesnych kronikach.

42 K. Edwards, *The English secular cathedrals in the Middle Ages: A constitutional study with special reference to the fourteenth century*, ed. II, Manchester University Press, Manchester 1976, s. 14, https://doi.org/10.1086/ahr/55.1.113

43 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages...*, s. 325.

1534–1845; 3. Oksford w epoce imperium: 1845–1945; 4. Oksford współcześnie 1945–2023. Już samo wyodrębnienie tylu okresów wskazuje, że historia tegoż uniwersytetu jest bogata, barwna, a tym samym przesycona wieloma mitami i legendami.

1.1.1. Uniwersytet średniowieczny ok. 1100–1534[44]

Jak podkreśla James Parker, wiele osób zdaje się nieświadomie akceptować pewne mity, które są tak splecione z prawdziwą historią Oksfordu, powielaną w literaturze przez całe stulecia, że bez starannej analizy niemożliwe jest stwierdzenie, co jest prawdą, a co legendą. Chociaż, jak przyznają niektórzy, pewne mity, tj. zdarzenia niepotwierdzone dowodami, powinny być ogólnie akceptowane nawet na tej podstawie, iż wkład w ich powielanie wniosło wielu pisarzy i uczonych należących do danego pokolenia[45]. Przykładowo, zrodziło się wiele legend na temat powstania osady Oksford. Mowa m.in. o królu Mercji – Offie (757–796), który prawdopodobnie wybudował tutaj bród rzeczny i nazwał go Oksford[46]. Inne podanie głosi, że budowa miała miejsce za sprawą króla Memphis, który w 1000 roku sprowadził tutaj uczonych z Grecji zaraz po upadku legendarnej Troi. Natomiast zdaniem benedyktyńskiego mnicha, Ranulpha Higdena, uniwersytet został założony w 873 roku przez Alfreda Wielkiego, króla Wessex, anglosaskiego monarchy słynącego z zamiłowania do edukacji[47]. Jednak mit ten upadł, bo od dawna wiadomo, że przed końcem XI wieku w Oksfordzie nie było szkół wyższych, a istnienia uniwersytetu jako podmiotu prawnego nie można potwierdzić przed 1214 rokiem[48].

---

44 Część tego podrozdziału została zaczerpnięta z mojej wcześniejszej publikacji, który został uzupełniony o nowe wątki. Por. M. Gierczyk, *The founding and development of the University of Oxford*, in: *In search of academic excellence: Social sciences and humanities in focus* (vol. 1), eds. A. Gromkowska-Melosik, B. Hordecki, T. R. Szymczyński, Peter Lang Verlag, Berlin–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien 2022, s. 181–189, https://doi.org/10.3726/b19187

45 J. Parker, *The early history of Oxford, 727–1100*, Oxford Historical Society at the Clarendon Press, Oxford 1885, s. 1.

46 Zob. [b.a.], *Historia miasta Oksford*, http://www.oksford.co.uk/historia/historia-miasta-oksford/ [dostęp: 10.10.2022].

47 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 4.

48 *The University of Oxford*, http://www.british-history.ac.uk/vch/oxon/vol3/pp1-38 [dostęp: 14.05.2022].

Przyglądając się licznym opracowaniom opisującym historię Uniwersytetu w Oksfordzie, zauważamy, iż nie wskazuje się na konkretnego jego założyciela, tłumacząc powstanie ośrodka w dużej mierze zmianami politycznymi, które zachodziły w XII wieku w różnych częściach Europy[49]. Lord John P. Redcliffe-Maud twierdzi, że zasługa powinna przypaść królowi Francji Henrykowi II, który to ponad 850 lat temu w roku 1167 zadecydował, że Paryż jest dla Francuzów, a tym samym na Uniwersytecie Paryskim nie ma miejsca ani dla Brytyjczyków, ani dla studentów innych narodowości[50]. Konsekwencją tego nowego, wykonywanego z pełną surowością prawa, było wydalenie z tegoż uniwersytetu wszystkich „nie-Francuzów"[51], a tych, którzy pozostali, pozbawiono wszelkich przywilejów[52]. Chociaż nie ma dowodów na to, że wydaleni lub odwołani z Paryża mistrzowie i uczeni udali się bezpośrednio do Oksfordu, to powszechnie przyjmuje się, że tak właśnie było[53].

Nie można również z pełną dokładnością określić początków Uniwersytetu Oksfordzkiego. Pojawiają się dwie daty: 1165 rok i 1169 rok[54]. Powszechnie, zgodnie z zapisem Jana z Salisbury, zaczęto przyjmować, że Uniwersytet w Oksfordzie ugruntował się bardziej jako idea aniżeli instytucja już w roku 1167 lub z początkiem 1168 roku, natomiast jako instytucja prawna – ok. 1215 roku[55], co wynikało z pewnych uwarunkowań społecznych po 1209 roku. Prawdopodobnie pierwszym kanclerzem został mistrz Geoffrey de Lucy (we wrześniu 1215 r.), o którym mówiono, iż był nieślubnym synem biskupa Winchesteru. Lucy przewodniczył szkołom oksfordzkim zaledwie przez kilka lat, zanim został kanonikiem w Londynie. W tym dokumencie po raz pierwszy wspomina się o kanclerzu uniwersyteckim, ale nie jako oficerze już istniejącym, lecz

49 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages...*, s. 335.

50 J. P. Redcliffe-Maud, *Oxford and the collegiate university i idea*, "The Journal of Higher Education" 1967, 38(7), s. 373.

51 Ch. E. Mallet, *A history of the University of Oxford and the colleges founded in the Middle Ages*, t. 1, Longmans, New York 1924, s. 308.

52 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages...*, s. 335.

53 J. P. Redcliffe-Maud, *Oxford and the collegiate university idea...*, s. 373.

54 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages...*, s. 331.

55 D. Phillips, *Clerks of Oxenford: A new history of the University of Oxford*, "Oxford Review of Education" 1985, 11(1), s. 106, https://doi.org/10.1080/0305498850110107

wyznaczonym. Najwcześniejszą datą poświadczającą istnienie tego urzędu jest rok 1221. Osobą wybraną był Robert Grosseteste[56].

Nie istnieje także formalny status założycielski, który pozwoliłby na ustalenie, kiedy ośrodek ów powstał ani kto w tym partycypował. Jego działalność rozpoczęła się raczej nieformalnie, od niewielkiej liczebnie grupy uczniów i nauczycieli. Ich wspólne zajęcia powoli przekształciły się w szkołę, którą znamy dziś. Tworzenie ustawodawstwa i statutów powstało nie z przezorności, a z czystej potrzeby. I chociaż Oksford zajmuje znaczące miejsce w historii akademickiej, jego początki, idea oraz główne cechy charakterystyczne, takie jak stopnie naukowe, wydziały czy podział nauczycieli akademickich, odwzorowywały strukturę uniwersytetów w Paryżu, Bolonii czy Padwie. W XII wieku uniwersytety w tych miastach królowały niepodzielnie, stając się wzorem do naśladowania dla innych krajów. Szczególne wpływy miała szkoła Notre Dame w Paryżu. Do 1245 roku istniały w niej różne statuty i stosunkowo dobrze rozwinięty system wydziałów[57].

Oksford i Paryż utrzymywały bliskie stosunki w XIV wieku, tak samo zresztą, jak Oksford i Cambridge, a migracja paryskich profesorów była jednym z czynników mogących odegrać znaczącą rolę w powstawaniu szkoły. Jeżeli jednak chodzi o formację Oksfordu, możemy w niej zauważyć silniejsze wpływy struktury uniwersytetów włoskich[58]. Uniwersytety w Bolonii i Padwie stanowiły wtedy wielkie centra filozofii i teologii, co zaowocowało potężnym dorobkiem intelektualnym. Pełnoprawnymi uniwersytetami stały się w XVI wieku, wraz ze stworzeniem szczegółowych statutów. Wiele późniejszych uniwersytetów wzorowało się nawet na statutach tych z Paryża i Bolonii. Dalsze konflikty wewnętrzne na tychże uniwersytetach oraz zgłaszane przez okoliczne miasta ambicje posiadania własnych uniwersytetów doprowadziły do namnażania się placówek edukacyjnych tego typu[59].

Ekspansja dyscyplin filozoficznych i naukowych w tym okresie nie była unikatową cechą Oksfordu, chociaż to właśnie Oksford zapewnił przestrzeń do

56 *A history of the county of Oxford*, vol. 3: *The University of Oxford*, ed. H. E. Salter, M. D. Lobel, London 1954, in: *British history online*, https://www.british-history.ac.uk/vch/oxon/vol3/pp1-38 [dostęp: 1.05.2019].

57 E. Leedham-Green, *Oxford and Cambridge: The foundation of the colleges*, in: *The university, an illustrated history...*, s. 67.

58 H.C. Maxwell-Lyte, *A history of the University of Oxford from the earliest times to the year 1530*, Macmillan and Co., London 1886, s. 196.

59 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1: *Salerno, Bologna, Cambridge, Paris*, Cambridge University Press, Cambridge 2010, s. 77, https://doi.org/10.1017/CBO9780511722301

pracy „kalkulatorom" Mertona (ang. *The Merton Calculators*) i wielu słynnym logikom. Wkład Paryża dotyczył komentatorów *Fizyki* Arystotelesa, a prawo średniowieczne sięgnęło zenitu dzięki profesorom z Bolonii, Sieny, Tuluzy i Florencji. Kwitła również medycyna, m.in. za sprawą pierwszych w historii medycyny sekcji zwłok ludzkich[60].

Trudno jest dokładnie opisać populację studentów na tych uniwersytetach[61]. Nie wydaje się, aby dżuma zwana czarną śmiercią, która – przynajmniej we współczesnym myśleniu – do pewnego stopnia zdefiniowała to stulecie, miała jakikolwiek wpływ na rekrutację studentów. W późniejszych latach XVI wieku w Paryżu przebywało ok. 4 tysięcy studentów, w Oksfordzie zaś – ok. 1,5 tysiąca. Skład demograficzny był silnie zależny od regionu. Chociaż w tamtym czasie grupy te można uznać za stosunkowo mobilne, większość uczniów trafia do szkoły najbardziej dogodnej geograficznie. W przypadku Oksfordu dotyczyło to całych Wysp Brytyjskich[62].

Podobnie jak w przypadku innych uniwersytetów założonych w średniowieczu, korzenie Oksfordu są silnie związane z chrześcijaństwem. Wiele uczelni, np. w Paryżu i Bolonii, zaczynało jako gildie, co wkrótce przejął Oksford[63]. Gildia Mistrzów w Oksfordzie, której początki sięgają XII wieku, wzorowała się najprawdopodobniej na swoim paryskim odpowiedniku. W salach uniwersyteckich początkowo nie rozróżniano tytułów mistrza, doktora i profesora, i od wszystkich oczekiwano, że wezmą na swoje barki misję nauczania[64]. Dyplom był traktowany niewiele lepiej niż licencja na nauczanie. Nauczyciele w tamtym okresie podporządkowani byli Kościołowi, gdyż dzięki jego mecenatowi i wysiłkom edukacja przetrwała. Pensje nauczycieli były uzależnione od dochodów kościelnych, chociaż czasem dołączały do tego opłaty za egzaminy wnoszone przez uczniów[65]. Licencje na nauczanie były również kontrolowane przez Kościół.

Mimo silnych wpływów władz kościelnych ani Oksford, ani Paryż nie mogą być uważane za miejsca wyznania prawosławnego[66]. W rzeczywistości

60 Ibidem, s. 76.

61 Ibidem, s. 78.

62 Ibidem.

63 Ch. E. Mallet, *A history of the University of Oxford and the colleges founded in the Middle Ages*, vol. 1, Longmans, New York 1924, s. 25.

64 Ibidem, s. 26.

65 Ibidem, s. 74.

66 Ibidem, s. 25.

uniwersytet oksfordzki został założony w mieście, w którym nie było ani kościoła katedralnego, ani żadnego klasztoru wyższej rangi. Możliwe jest również, że nauczyciele z Oksfordu zyskali znaczną niezależność i pozostawali jedynie pod niewielkim nadzorem biskupa. Instytucja kanclerza uniwersytetu pojawiła się dopiero w rozporządzeniu legackim z 1214 roku[67]. Możliwe jest, że wcześniej magistrowie Oksfordu sami przyznawali sobie licencje lub otrzymywali je od rektorów innych szkół[68].

W tamtym okresie zarówno nauczyciele, jak i uczniowie byli zobowiązani do samodzielnego zaopatrywania się w książki. Uczący kupowali, pożyczali lub kopiowali książki, aby przygotować się do studiów; w przypadku kandydatów na doktorat z prawa kanonicznego lub cywilnego konieczna była deklaracja, że posiadają oni niezbędne teksty[69]. Studenci studiów pierwszego stopnia na wydziale artystycznym nie mieli takich wymogów, ponieważ większość ich studiów polegała na siedzeniu w salach wykładowych, podczas gdy magister lub licencjat czytał wiersz po wierszu, zatrzymując się, aby skomentować i wyjaśnić znaczenie lektury. Różnicę tę widać w wyposażeniu sal zajęciowych: studiujący prawo i teologię otrzymywali szerokie ławki, które mieściły ich książki, podczas gdy uczniowie szkoły artystycznej siedzieli w dużo mniejszych ławkach[70].

W okresie średniowiecza także książki były formą kapitału. Uczeni inwestowali w nie, jeśli było to możliwe, mogli je zastawić jako zabezpieczenie materialne lub też zabezpieczenie innej książki. Służyły jako poręczenie modlitwy za duszę[71].

Tak jak w przypadku większości starych uniwersytetów, tworzonych w różnych zakątkach świata, nie sposób w pełni odtworzyć programu nauczania w Oksfordzie w okresie sprzed XIV wieku. Oczywiste, że do połowy XIV wieku spisane zostały jasne zasady dotyczące liczby lat studiowania, treści kursu i procesu egzaminacyjnego, jednak statuty uniwersytetu, które dotyczyły organizacji

67 Ibidem, s. 27.

68 Ibidem, s. 28.

69 M. B. Parkes, *The provision of books*, in: *The history of the University of Oxford,* vol. 2: *Late medieval Oxford, history of the University of Oxford*, eds. J. I. Catto, T. A. R. Evans, Oxford University Press, Oxford 1992, s. 406, https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780199510122.003.0011

70 L. W. B. Brockliss, *The Oxford University. A brief history*, Oxford University Press, Oxford 2019, s. 70.

71 M. B. Parkes, *The provision of books...*, s. 401.

nauczania i egzaminowania, są stosunkowo nieliczne[72]. Z tego, co wiadomo, program nauczania opierał się na analizie tekstu, a wykłady (prowadzone przez wykładowców) dzieliły się na dwie główne kategorie: zwykłe i nadzwyczajne. Te pierwsze występowały w nawiązaniu do obowiązkowych tekstów omawianych rano. Kategoria nadzwyczajna dotyczyła tekstów istotnych, ale mniej ważnych, omawianych po południu[73].

Każdy wykład składał się ze szczegółowej ekspozycji fragmentu lub fragmentów określonego tekstu, który wykładowca czytał studentom, co stanowi zasadniczy rytuał, gdyż studenci nie zawsze mieli własne kopie. Struktura wykładu obracała się wokół serii pytań, w których wykładowca wybierał słowo lub frazę z tekstu, a następnie proponował i wskazywał kilka możliwych znaczeń. Ponieważ papier był drogi, większość studentów siedziała i słuchała, nie robiąc notatek. Dobra pamięć była w tym przypadku sprawą niezbędną[74].

Ta metoda eksponowania, powiązana konkretnie ze „szkołami" uniwersytetów, jest znana historykom jako *scholasticis*[75]. Zwykle wymagano od studenta ukończenia wymaganej liczby lat studiów pod okiem mistrza, w trakcie których słuchał on wykładów na temat odpowiednich tekstów. Zakwalifikowanie się na studia na poziom licencjatu, a następnie na mistrza lub lekarza, było jednak znacznie bardziej uciążliwe, co wyjaśnia, dlaczego tak niewielu uczonych kiedykolwiek zostało przyjętych. Aby przejść na wyższy poziom, kawaler musiał wykazać się m.in. umiejętnością swobodnego udziału w dysputach na wybrane tematy ze swoimi rówieśnikami i innymi mistrzami[76].

Koniec XII wieku przyniósł z sobą profesję rzemieślników z Oksfordu, którzy – widząc w tym profity finansowe – wyspecjalizowali się w wykonywaniu lub odnawianiu książek dla uczonych. W tym czasie mnożyły się również ilustrowane rękopisy, co wskazuje na początek handlu tymi towarami luksusowymi. Badanie wczesnych zapisów oksfordzkich doprowadziło do odkrycia istnienia przed 1300 rokiem 19 iluminatorów, 12 introligatorów

72 G. Pollard, *The oldest statute book of the university*, "Bodleian Library Record" 1968, 8(2), s. 70.

73 M. B. Parkes, *The provision of books...*, s. 401.

74 *Scholastic Humanism and the Unification of Europe*, vol. 2: *The Heroic Age, At Oxford, the format for arts lectures was prescribed in a statute of 1431*, eds. R. Southern (L. Smith, B. Ward), Statuta, Oxford 1995, s. 240.

75 Ibidem, s. 236.

76 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 34.

i 11 pergaministów wymienionych z nazwiska. Sam uniwersytet często prosił swoich uczonych o darowizny w postaci książek, w przypadku zarówno ich śmierci, jak i wyjazdu. Niektóre tomy trzymano przykute łańcuchami do półek, aby zapewnić wszystkim sprawiedliwy dostęp, podczas gdy inne wypożyczano stypendystom[77].

Znaczące uniwersytety tego okresu nie ograniczały się do edukowania szlachty czy klasy wyższej. W rzeczywistości wspieranie ludzi uboższych lub o niższym pochodzeniu przez mecenasów nie było niczym niezwykłym, a ci wyższego urodzenia rzadko trafiali na ówczesne uniwersytety[78]. Wielu uczniów przychodziło z zakonów, które także wtedy rekrutowały osoby z różnych klas[79].

W omawianym okresie nie istniała formalna metoda rekrutowania studentów na Uniwersytet w Oksfordzie ani specjalna ceremonia. Wszystko, czego wymagano od przyszłego studenta, to stawić się przed rezydującym mistrzem i zadeklarować zamiar uczęszczania na wykłady. Uczeni nie byli przyodziewani w specjalne szaty, wystarczyła tonsura, aby oddzielić ich od osoby świeckiej. Mistrzowie stwierdzali obecność swoich uczniów za pomocą list, które od czasu do czasu były odczytywane na głos w szkołach. Ci, których nazwiska widniały na zwojach, mogli spodziewać się ochrony i pomocy swojego protektora[80].

Spośród uczniów przystępujących do egzaminów 94% stanowili Anglicy. Tak duża koncentracja rodzimych uczonych sprawiła, że w przeciwieństwie do uniwersytetów w Paryżu, które były podzielone na cztery narody, i Bolonii, podzielonej na dwadzieścia pięć narodów, Uniwersytet Oksfordzki został podzielony tylko na dwie grupy regionalne. Te dwie grupy, o których mowa, to mieszkańcy północy, do których zaliczali się również szkoccy studenci, oraz mieszkańcy południa, wśród których byli także studenci z Walii i Irlandii. Częste napięcia pojawiające się z tytułu pochodzenia geograficznego poskutkowały utworzeniem komitetu studenckiego składającego się z pięciu wybranych

77 J. Willinsky, *The intellectual properties of learning: A prehistory from Saint Jerome to John Locke*, University of Chicago Press, Chicago 2018, s. 174, https://doi.org/10.7208/chicago/9780226488080.001.0001

78 H. C. Maxwell-Lyte, *A history of the University of Oxford from the earliest times to the year 1530...*, s. 196.

79 Ibidem.

80 R. Ch. Schwinges, *Student education, student life*, in: *History of the university in Europe*, ed. H. Ridder-Symoens, Cambridge University Press, Cambridge 1991, s. 227, https://doi.org/10.1017/CBO9780511599507.009

studentów, których rolą było dopilnowanie i utrzymanie pokojowych relacji wśród uczących się[81].

W analogicznym okresie, tj. od XIII wieku do XVI wieku, kiedy uniwersytety powstawały w całej Europie, studium oksfordzkie należało do tych najbardziej znanych. Nie tyle wynika to z jego wyjątkowo długiej historii, ile z wielkości i reformy intelektualnej, nawet jeśli jego akademicki rozwój w XV wieku został nieco zakłócony[82].

Dopiero w marcu 1251 roku władze Uniwersytetu Oksfordzkiego uchwaliły lub sprowadziły do formy pisemnej to, co od tamtej pory pozostało charakterystyczną cechą konstytucji uczelni – wymóg, aby nikt, kto nie był wcześniej regentem w sztuce (ang. *Regent in Arts*), nie został dopuszczony do licencji teologicznej[83]. Niecały wiek później Oksford osiągnął wybitność na każdym z pól nauki i zyskał uznanie papieży, królów i uczonych, dzięki długoletnim tradycjom, programowi nauczania i doktrynie. W 1355 roku Edward III złożył hołd uczelni za jej nieoceniony wkład w naukę, docenił w słowach także zasługi wybitnych absolwentów Oksfordu dla państwa[84].

W wiekach średnich nauka studencka czerpana z książek była wyjątkowym luksusem. Sytuacja uległa diametralnej zmianie po tym, jak w 1476 roku William Caxton przywiózł drukarnię do Anglii. Od tego czasu książki stały się bardziej dostępnym towarem. Studenci uczyli się siedmiu podstawowych przedmiotów: gramatyki, retoryki, logiki, arytmetyki, geometrii, astronomii i muzyki[85]. Wykłady były prowadzone po łacinie. Aby student mógł z pożytkiem uczestniczyć w wykładach uniwersyteckich, musiał nauczyć się czytać, pisać i rozumieć łacinę, której używano w szkołach. Należy pamiętać, że łacina była nie tylko językiem sali wykładowej, ale także – przynajmniej w teorii – językiem zwykłego życia studenckiego. Świeżo upieczony student nie tylko musiał umieć mówić po łacinie, ale także ją rozumieć. Trudno jest oczywiście stwierdzić, w jakim stopniu praktyka przeciętnego studenta odpowiadała teorii[86].

81 *Who was a typical Oxford student in the fourteenth century*, https://www.historyhit.com/who-was-a-typical-oxford-student-in-the-fourteenth-century/ [dostęp: 1.11.2023].

82 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 125.

83 H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages...*, s. 362.

84 *History*, https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history?wssl=1. [dostęp: 1.11.2023].

85 T. Lambert, *A short history of Oxford University*, https://localhistories.org/a-brief-history-of-oxford-university/ [dostęp: 1.11.2023].

86 R. Ch. Schwinges, *Student education, student life...*, s. 200.

Jeżeli chodzi o koszty zakwaterowania, te leżały po stronie uczących się. We wczesnych latach studenci albo wynajmowali cały dom, albo na jednego studenta przypadał jeden wynajmowany pokój. Uniwersytet co prawda dążył do zapewnienia swoim członkom ekskluzywnych domów do wynajęcia, jednak wiązało się to z niemałymi kosztami. Pomimo otwartości uczelni na studentów z różnych klas, istniał warunek, że wszyscy studenci muszą być w stanie pokryć koszty własnego zakwaterowania. Podział klasowy był również widoczny w stołówkach uniwersyteckich, gdzie bardziej zamożni studenci otrzymywali większe racje żywnościowe oraz posiłki lepszej jakości[87].

Po całym dniu studiowania godziny wieczorne stanowiły czas wolny dla studentów. Istniały jednak pewne ograniczenia: studenci nie mogli organizować polowań na jastrzębie ani przeprowadzać między sobą pojedynków, które to czynności powszechnie kojarzono z klasą wyższą. Można było za to grać w szachy, uprawiać hazard i grać na instrumentach. Pierwotne awanturnictwo studentów w Oksfordzie w rzeczywistości doprowadziło do wydania statutu mającego na celu ograniczenie tego zjawiska po tym, jak zaczęły narastać napięcia między studentami a mieszkańcami miasta[88]. W 1209 roku dwóch studentów – o czym już wspominałem – zgodnie z dekretem miejscowego burmistrza i mieszczanina faktycznie powieszono po ich rzekomym współudziale w śmierci miejscowej kobiety. Doprowadziło to do protestów i w konsekwencji do rezygnacji magistrów, którzy uważali, że uczniowie podlegają jedynie prawu kościelnemu[89].

Pod koniec XVI wieku Uniwersytet Oksfordzki znacznie różnił się od podobnych ośrodków w pozostałych częściach Europy. Jedną z różnic stanowiło to, że na angielskich uczelniach studenci byli zobowiązani do mieszkania w koledżach i studiowania rozszerzonego programu nauczania przedmiotów artystycznych, i tym samym byli w mniejszym lub większym stopniu nadzorowani przez swoich tutorów. W innych częściach Europy wykładowcy i studenci mogli mieszkać, gdzie chcieli, a tym samym kontakt wykładowcy ze studentem ograniczał się do samych wykładów[90]. W XVI wieku do obowiązkowych zajęć dołączono przedmioty humanistyczne. Starożytni uczeni, tacy jak Arystoteles, uważani byli za najwyższy autorytet, a czytanie ich dzieł w oryginale miało

87 Ibidem, s. 218.

88 H. C. Maxwell-Lyte, *A history of the University of Oxford from the earliest times to the year 1530...*, s. 149.

89 J. Willinsky, *The intellectual properties of learning...*, s. 160.

90 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 40.

na celu przekazanie ich nauk. W dobie renesansu Oksford opanował zupełnie nowy duch wiedzy[91].

System kolegialny zapoczątkował William of Durham. Zmarł w 1249 roku, a jego wolą wyrażoną w testamencie było zapisanie 310 marek Uniwersytetowi Oksfordzkiemu na zakup nieruchomości, z których dochód miał zostać wykorzystany na utrzymanie 10 lub więcej potrzebujących mistrzów sztuki studiujących boskość[92].

1.1.2. Uniwersytet anglikański: 1534–1845

Mimo że Oksford początkowo pozostawał pod wpływem średniowiecza pod względem struktur, programów nauczania i zarządzania, wybił się w XVI wieku na instytucję względnie niezależną zarówno od władz miasta i papiestwa, jak i od angielskiego króla. W tym czasie znajdował się on w sferze oddziaływania reformacji protestanckiej, która przyniosła wiele zmian w religijnym i politycznym krajobrazie Anglii.

W 1534 roku król Henryk VIII ustanowił Kościół Anglii, odrywając się od Kościoła katolickiego, wprowadzając tym samym okres wstrząsów religijnych, które odcisnęły swoje piętno na funkcjonowaniu uniwersytetu, co zrobił przez instytucję parlamentu. Znaczącym ciosem w tym okresie było rozwiązanie klasztorów przez króla, co przyniosło braki kadrowe – większość wykładowców stanowili zakonnicy, którzy zmuszeni byli zrezygnować z dotychczasowych posad. Niemniej jednak nie wszystkie reformy wprowadzane przez ówczesnego władcę wywarły negatywny wpływ na strukturę oksfordzką – nowy podział diecezjalny Anglii (na mocy aktu parlamentu z 1542 r.) i powołanie biskupstwa wzmacniały znaczenie miasta oraz uniwersytetu. Tradycyjny scholastyczny program nauczania został zastąpiony bardziej humanistycznym[93].

Lata 60. XVI wieku to czasy Elżbiety I oraz okres dążenia do stabilizacji ładu polityczno-religijnego w państwie. W 1571 roku uczelnia uzyskała niezależność

91 T. Lambert, *Oxford University in the Middle Ages*, http://www.localhistories.org/oxuni.html [dostęp: 15.09.2023].

92 J. P. Redcliffe-Maud, *Oxford and the collegiate university idea*, "The Journal of Higher Education" 1967, 38(7), s. 373, https://doi.org/10.2307/1980144

93 J. N. L. Myres, *The history of the University of Oxford,* Bodleian Library, Oxford 1953, s. 7–8.

jurysdykcyjną[94] i stała się samorządną jednostką edukacyjną, jednak była to tylko pozorna zmiana, ponieważ inne dekrety faktycznie ograniczyły swobodę uniwersytetu, m.in. w zakresie polityki rekrutacyjnej. Zrezygnowano z przyjmowania zagranicznych studentów, czyniąc Oksford uczelnią narodową, otwartą wyłącznie na członków Kościoła angielskiego[95]. Pomimo spadku liczby studentów uniwersytet utrzymał swój prestiż dzięki wydawnictwu uniwersyteckiemu, założonemu w 1586 roku. Oxford University Press dało uczonym możliwość publikowania swoich prac i zdobycia znacznie szerszego grona czytelników, w wyniku czego Oksford zyskał przewagę nad Cambridge[96].

W 1589 roku wprowadzono testy religijne, unikatowe dla Oksfordu, skutecznie uniemożliwiając wszystkim nonkonformistycznym protestantom, katolikom i żydom wejście na uniwersytet. Obowiązywał również „test dyplomowy", w którego ramach, aby otrzymać tytuł licencjata, studenci musieli udowodnić swoją wiedzę i potwierdzić ważność 39 artykułów oraz złożyć przysięgę na supremację króla. Oksford utrzymał religijne testy maturalne i dyplomowe aż do 1854 roku[97].

Początek XVII wieku to okres wzrostu znaczenia kolegiów i decentralizacja uniwersytetu. Niezależnie jednak od charakteru zmian reformacyjnych uczelnia w dalszym ciągu przeżywała rozwój, zdobywała fundusze i rozbudowywała własną strukturę. W efekcie w 1602 roku powstała Bodleian Library[98], będąca obecnie jedną z największych bibliotek świata. Celem tego przedsięwzięcia było stworzenie nie tylko prywatnej biblioteki instytucjonalnej dla uniwersytetu, ale także biblioteki publicznej, służącej całej społeczności uczonych. Popularność jej zbiorów świadczyła o sporej ciekawości intelektualnej czytelników oraz roli, jaką zaczynała ona odgrywać w rozwoju nauki w Europie. W pierwszym roku działalności biblioteki prowadzono specjalny rejestr, odnotowując wszystkich

94 K. Fincham, *Oxford and the early Stuart polity*, in: *The history of the University of Oxford*, ed. N. Tyacke, vol. 4: *Seventeenth-century Oxford*, Oxford University Press, Oxford 1997, s. 183, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510146.003.0005

95 P. Musiewicz, *Anglikański Oksford (XVI–XIX wiek). Narodziny i upadek idei uniwersytetu konfesyjnego*, https://www.omp.org.pl/artykul.php?artykul=388 [dostęp: 14.09.2023].

96 K. Robbins, *History of Oxford University Press,* vol. 4: *1970 to 2004*, Oxford University Press, Oxford 2017, s. 253, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199574797.001.0001

97 *Economics at Oxford*, https://www.hetwebsite.net/het/schools/oxford [dostęp: 14.09.2023].

98 W bibliotece znajduje się każda publikacja wydana w Wielkiej Brytanii.

czytelników z imienia i nazwiska. Wielu z nich było obcokrajowcami – absolwentami lub studentami zagranicznych uniwersytetów[99].

W XVII wieku uniwersytet doświadczył kolejnych zmian. Oświecenie było czasem intelektualnego niepokoju i natężenia badań naukowych, a Uniwersytet Oksfordzki odegrał kluczową rolę w rozpowszechnianiu nowych idei i wiedzy. Program nauczania został rozszerzony o nowe kierunki studiów, takie jak matematyka, filozofia naturalna i nauki ścisłe. W tym okresie powstały również nowe koledże i wzrosła reputacja uczelni jako centrum doskonałości intelektualnej. Jako jeden z dwóch uniwersytetów we wczesnonowożytnej Anglii i Walii, Oksford zapewniał wykształcenie wielu członkom elity społecznej, przyszłym administratorom Kościoła i państwa, duchowieństwu, biurokracji i przedstawicielom innych nowo powstałych zawodów[100].

Okres panowania dynastii Stuartów to niewątpliwie dla uniwersytetu czas rozkwitu. Wraz z objęciem tronu przez Karola I (1625 r.), który został władcą Oksfordu (czyniąc z tego miejsca swoją kwaterę i zawieszając tym samym życie akademickie), nastąpiły kolejne zmiany. Władca uważał, że konieczna jest gruntowna reforma uczelni. Parlament zażądał przywrócenia starożytnej dyscypliny uniwersyteckiej. Zarówno Karol, jak i William Laud (jego najbliższy doradca) wierzyli, że zagrożeniem dla monarchii, autorytetu kościelnego i porządku społecznego jest purytański aktywizm, który wykorzystywał parlament jako platformę do udaremniania królewskich projektów i siania niezgody między królem a jego poddanymi[101]. Odpowiedzią na upadek dyscypliny uniwersyteckiej było ponowne narzucenie szacunku i porządku w całym społeczeństwie, a w tym zadaniu uniwersytety odgrywały kluczową rolę, będąc ośrodkami cnoty i nauki, a także rozpowszechniając te ideały w lokalnych społecznościach[102].

Laud okazał się siłą napędową zmian w Oksfordzie jeszcze przed wyborem na kanclerza w kwietniu 1630 roku. To właśnie on rozpoczął rewizję istniejących statutów, co było pierwszym krokiem do ożywienia uniwersytetu[103]. Działania reformatorskie doprowadziły do zwiększenia dyscypliny intelektualnej,

99 "The Bodleian Library Record Journal", https://www.bodleian.ox.ac.uk/about/about-bodleian/journal [dostęp: 1.11.2023].

100 S. Porter, *University and society*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 4: *Seventeenth-century Oxford...*, s. 25, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510146.003.0002

101 K. Fincham, *Oxford and the early Stuart polity...*, s. 196.

102 S. Porter, *University and society...*, s. 27.

103 K. Fincham, *Oxford and the early Stuart polity...*, s. 199.

moralnej i religijnej, podniesienia poziomu nauczania oraz znacznego zasilenia zasobów Bodleian Library[104]. Jednocześnie uniwersytet przeznaczał znaczne sumy na wsparcie króla w przygotowaniach do wojny domowej.

W statutach kodyfikowano i precyzowano ważne zmiany w życiu uniwersyteckim. Po pierwsze, uznane zostało stopniowe rozszerzanie władzy kanclerskiej, jakie nastąpiło w poprzednim stuleciu. Praktyka stosowana od 1570 roku, zgodnie z którą kanclerz zamiast konwokacji wybierał wicekanclerza, uzyskała status prawny, podobnie jak jego zwyczajowe prawo do mianowania zarządców uniwersytetu. W wielu statutach przywracano tradycyjne wymogi dotyczące dyscypliny i nauczania – m.in. wprowadzono egzaminy ustne w miejsce dysput. Na ich mocy rozszerzono również przywileje prasy uniwersyteckiej w Oksfordzie, upoważniając trzech drukarzy do produkcji wszelkiego rodzaju książek, w tym Biblii[105].

Oksford wciąż pozostawał punktem szczególnym na edukacyjnej mapie Europy, ale wewnętrznie przechodził głębokie przeobrażenia. 22 czerwca 1636 roku sir John Coke, wraz z trzema innymi królewskimi komisarzami, przedstawił nowe statuty uniwersyteckie na konwokacji w Oksfordzie, których cel stanowiło jego zreformowanie i promowanie tam pokoju, nauki i religii, które według Coke'a były trzema filarami uczelni. Reformator podkreślił również rolę króla w przyznawaniu przywilejów i dochodów uniwersytetowi i w zamian oczekiwał posłuszeństwa wobec nowych statutów[106].

Kolejny, krótki okres rządów purytańskich nie przyczynił się do wprowadzenia znacznych zmian w funkcjonowaniu uniwersytetu. Początek władzy Oliviera Cromwella (purytańskiego rywala Karola I) to kolejne próby zreformowania statutów uniwersytetów i koledży. W latach 1655 i 1656 przeprowadzono kilka ważnych reform dotyczących studiów licencjackich i egzaminów[107].

Po przejęciu władzy przez Stuartów uniwersytet kontynuował swoją politykę nierozerwalności z władzą królewską i Kościołem anglikańskim. XVII wiek to również istotne zmiany w zakresie polityki przyjmowania studentów, gdyż nie ograniczano się już do jednej grupy społecznej[108]. W tym okresie zaczę-

104 M. Clapinson, *A brief history of the Bodleian Library*, The Bodleian Library, Oxford 2020, s. 27, https://doi.org/10.1093/oso/9780192857545.003.0012

105 K. Fincham, *Oxford and the early Stuart polity…*, s. 202.

106 Ibidem, s. 178.

107 Ibidem, s. 179.

108 Ibidem, s. 180.

to rekrutować młodzież o niższym statusie społecznym, która udawała się na uniwersytet, aby uzyskać odpowiednie szkolenie i kwalifikacje wymagane do rozpoczęcia kariery, zwłaszcza w Kościele. Wykształcenie uniwersyteckie zapewniało jej możliwości, których inaczej nie mogłaby uzyskać. Dla studentów, których ojcowie byli rolnikami lub partyzantami, oznaczało to znaczny awans społeczny[109]. Jednak pomimo tych zalet, ze względu na trudności związane z finansowaniem edukacji, tylko niewielka część plebejuszy mogła zdobyć wyższe wykształcenie. Wielu z nich nie było w stanie uzyskać wymaganej edukacji przygotowawczej. Ze względu na fakt, że większość szkół gimnazjalnych znajdowała się w miastach, dzieci z rodzin wiejskich znalazły się w bardzo trudnej sytuacji. Wiele zależało też od profesjonalizmu, zdolności i chęci nauczycieli do przygotowania młodzieży do wejścia na uniwersytet[110].

Relacje studentów z ich opiekunami uniwersyteckimi istotnie wpływały na ich czas spędzony w Oksfordzie, a dystans pomiędzy tymi dwiema grupami ulegał stopniowemu zmniejszeniu[111]. Rolą tutora było zapewnienie pomocy młodym ludziom, którzy znaleźli się w obcej im i niekiedy przytłaczającej sytuacji. Relacje te ułatwiał fakt, że opiekunowie byli zwykle niewiele starsi od swoich uczniów i sami niedawno doświadczali życia studenckiego[112].

Wzorzec przyjęć do Oksfordu nie różnił się od tych obecnych w innych placówkach szkolnictwa wyższego – szczyt nastąpił po wojnie domowej, a potem odnotowano gwałtowny spadek w ostatnim ćwierćwieczu. Z powodu utrudnionego dostępu do uniwersytetu pod koniec XVII wieku, kiedy to stanowił on siedzibę rojalistów, wielu studentów udało się do Cambridge. W rezultacie liczba zapisów na Oksford była w tym okresie bardzo niska, a powojenne konflikty między istniejącymi i nowymi władzami (obóz purytański – dynastia Stuartów) również wywarły szkodliwy wpływ na politykę przyjęć[113].

W epoce restauracji Uniwersytet Oksfordzki znów stał się centrum angielskiego życia religijnego i politycznego, ale musiał dostosować się do protestanckiego establishmentu. Był nośnikiem konserwatyzmu religijnego, społecznego i politycznego, wspieranym przez lojalistyczne zgromadzenie wyrzuconych

109 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 226.

110 S. Porter, *University and society...*, s. 28.

111 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 228.

112 Ibidem, s. 66–67.

113 Ibidem, s. 45.

donów[114] i rojalistycznej młodzieży[115]. Rządy dynastii Stuartów (pomimo ich burzliwej natury) były zatem okresem wzrostu pozycji uniwersytetu w Oksfordzie, jego wzmożonego rozwoju oraz licznych zmian.

> To, że Uniwersytet Oksfordzki zajął wyjątkowe miejsce w historii i zyskał szacunek protestanckiego establishmentu, można w dużej mierze przypisać długotrwałym osiągnięciom epoki Restauracji. Panowanie Karola II przyniosło nie tylko odtworzenie tej instytucji, ale także szybki i trwały powrót uniwersytetu do centrum życia religijnego i politycznego narodu po ponad dekadzie wymuszonej marginalizacji. [...] Surowe ustawodawstwo uchwalone przez króla, lordów i pospólstwo na wczesnych sesjach Parlamentu Kawalerów oznaczało ostateczną porażkę purytanizmu po ponad stu latach zakłócania spokoju i jedności Kościoła. [...] Nie przypadkiem w późniejszych wiekach powszechnie uznawany i żarliwie pielęgnowany był wyłącznie anglikański charakter Oksfordu jako tarcza i puklerz protestanckiej ortodoksji w Anglii[116].

Do końca XVII wieku utrwaliło się powszechne przekonanie, że dobre wykształcenie jest wyznacznikiem szlacheckiego pochodzenia, nadaje prestiż i status społeczny. Ten wymiar humanizmu społecznego oznaczał zwrócenie szczególnej uwagi na języki klasyczne, retorykę, logikę i matematykę. Okres ten to również „złoty wiek" badań medycznych i biomedycznych na Uniwersytecie w Oksfordzie. Jednym z pionierów w tej dziedzinie był doktor William Harvey, który jako pierwszy dokładnie opisał układ krążenia człowieka (z sercem jako centralnym mięśniem napędzającym krew wokół ciała w ciągłym obiegu). Wszystkie przełomowe badania kontynuował na Oksfordzie. Doktor Thomas Willis to kolejna wybitna postać z tego okresu, uważana za ojca neuronauki klinicznej (to on wprowadził do słownika termin „neurologia"), która działalność naukową prowadziła w Oksfordzie[117]. Robert Hooke także studio-

114 Termin ten ma długą historię i jest często używany w brytyjskich uniwersytetach. *Don* to osoba zajmująca się nauczaniem i badaniami naukowymi, często też pełniąca funkcję opiekuna dla studentów.

115 R. A. Beddard, *Restoration Oxford and the remaking of the protestant establishment*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 4: *Seventeenth-century Oxford...*, s. 807, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510146.001.0001

116 Ibidem, s. 803.

117 *University of Oxford, Medical Sciences Division*, https://www.medsci.ox.ac.uk/about-us/history-of-medical-sciences/our-history/oxford-medical-sciences-through-the-centuries/1700s [dostęp: 14.09.2023].

wał na Uniwersytecie Oksfordzkim w latach 50. XVII wieku i to tam położył podwaliny kształcenia klinicznego. Warto też wspomnieć Johna Radcliffe'a, który w 1652 roku uzyskał tytuł doktora medycyny Uniwersytetu w Oksfordzie. To właśnie tej uczelni zapisał większość swojego majątku, przekazując pieniądze na stypendia medyczne poza granicami kraju, nową bibliotekę uniwersytecką (Radcliffe Camera) oraz ambulatorium uniwersyteckie, które miało być bazą dla akademickiego kształcenia klinicznego. Pomiędzy 1780 a 1800 rokiem liczba studentów medycyny uniwersytetu podwoiła się, a darowizny na początku XIX wieku umożliwiły budowę kolejnych obiektów, dzięki którym nauki medyczne mogły się rozwijać[118].

Przez cały XVIII wiek Uniwersytet w Oksfordzie ewoluował i rozwijał się, ale nadal był stosunkowo „wyspiarską" instytucją. Tymczasem dla dynastii hanowerskiej, która w tym czasie objęła władzę, sprawy uniwersyteckie nie były nadrzędne. Według niektórych źródeł rozluźnienie zasad religijnych i moralnych w ówczesnym społeczeństwie przyczyniło się do obniżenia poziomu nauczania oraz spadku dyscypliny, jednak istnieją też rozbieżne opinie – według niektórych źródeł okres ten był czasem przebudzenia religijnego i moralnego, a sam uniwersytet zyskał przewagę nad innymi uczelniami w Europie[119].

W XVIII wieku Oksford stanął w opozycji do innych uczelni, które starały się zmodernizować scholastyczne programy nauczania i wprowadzić bardziej nowatorskie dziedziny, tj. filozofię moralną i nauki przyrodnicze. W związku z tym w tym okresie uważany był przede wszystkim za miejsce szkolenia anglikańskich duchownych, zdominowane przez Kościół, z archaicznym programem nauczania. Jednak przełom wieków przyniósł zasadnicze zmiany – w Oriel College wprowadzono nową politykę selekcji studentów pod kątem potencjału intelektualnego, a nie koneksji, dzięki czemu w XIX wieku uniwersytet zaczął przekształcać się w merytokratyczną uczelnię. Dużą rolę w tym procesie odegrał ruch Noetics – zrzeszenie hiperintelektualistów promujących liberalną teologię w oderwaniu od kościelnego konserwatyzmu, który dominował w pozostałej części uniwersytetu[120].

Pomimo wprowadzenia bardziej liberalnej polityki przyjęć większość studentów i wykładowców w dalszym ciągu pochodziła z zamożnych i uprzywilejowanych środowisk, a uniwersytet krytykowany był za hermetyczność i bariery

118 Ibidem.

119 *The History of the University of Oxford*, vol. 5: *The Eighteenth century*, eds. L. S. Sutherland, L. G. Mitchell, Oxford University Press, Oxford 1986, s. 402.

120 *Economics at Oxford*...

w dostępie. Zakłada się, że wzorce życia społecznego, konsumpcji i spędzania wolnego czasu są determinowane przez pozycję społeczną, co znajdowało swoje odzwierciedlenie również w życiu akademickim społeczności oksfordzkiej. Relacje studentów wywodzących się z różnych kręgów społecznych opierały się na wzajemnym szacunku lub poczuciu wyższości, a nie na równości wynikłej z zasad społeczności akademickiej. Organizowane przez uniwersytet zajęcia rekreacyjne dobrze pokazywały ten wzorzec. Różnice klasowe przejawiały się również w ubiorze (zarówno studentów, jak i wykładowców). Osoby z danej grupy nosiły nieco inny strój akademicki, dzięki czemu identyfikowany był ich status społeczny. W jadalni znajdowały się też oddzielne stoły dla stypendystów i uczonych (a czasem dla innych członków fundacji, takich jak kapelani, urzędnicy lub kwestorzy)[121].

Na początku XIX wieku nastąpiły znaczące zmiany w tym zakresie wraz z demokratyzacją edukacji i wzrostem liczebności klasy średniej oraz koniecznością dostosowania się do zmieniających się norm społecznych, politycznych i intelektualnych. Anglikański ekskluzywizm[122] – nieodłączny element oksfordzkiej polityki rekrutacyjnej – ustąpił miejsca liberalizacji. Katoliccy i protestanccy nonkonformiści, którzy otrzymali prawa religijne i polityczne na przełomie lat 20. i 30., mogli odtąd uzyskać dyplom Uniwersytetu w Oksfordzie. Uczelnia zaczęła więc otwierać swoje drzwi dla studentów wszystkich wyznań. Już wtedy wielu uczonych uważało, że religia ogranicza postęp naukowy z uwagi na przyjęte dogmaty. Niedopuszczanie „innowierców" miało ich zdaniem ograniczać pozyskiwanie jednostek wybitnych i tym samym działać na niekorzyść badań prowadzonych przez uczelnię[123].

121 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 228.

122 Oznacza, że w przeszłości Uniwersytet Oksfordzki prowadził politykę rekrutacyjną, która była silnie związana z Kościołem anglikańskim. To oznacza, że preferowano kandydatów wyznających anglikanizm, jak również, że istniały pewne wymogi religijne dla studentów lub pracowników akademickich. Stwierdzenie, że anglikański ekskluzywizm „ustąpił liberalizacji", wskazuje na zmianę tej polityki. Anglikański ekskluzywizm to podejście, które wyróżnia Kościół anglikański jako unikatowy i wyjątkowy wśród innych tradycji chrześcijańskich. To oznacza, że niektórzy w Kościele anglikańskim mogą uważać swoje przekonania, liturgię czy historię za lepsze lub bardziej autentyczne niż w innych wyznaniach. Ponadto, ekskluzywizm anglikański może być widoczny w sposobie, w jaki Kościół podkreśla swoją bogatą historię i kulturalne powiązania, zwłaszcza z Anglią i dawnym brytyjskim imperium kolonialnym. Może to sprawiać, że anglikanie czują się wyjątkowi w kontekście narodowym i kulturowym.

123 J. R. De S. Honey, M. C. Curthoys, *Oxford and schooling*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 7: *Nineteenth-century Oxford*, part 2, eds. M. G. Brock, M. C. Curthoys, Oxford University Press, Oxford 2000, s. 516, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510177.003.0023

Idea sekularyzacji w edukacji[124] znalazła jednak wielu przeciwników w środowisku uczelni i zaowocowała powstaniem „ruchu oksfordzkiego", gdzie domagano się, aby religia wciąż stanowiła podstawę wszelkiej edukacji i polityki[125]. Spór ten ostatecznie zakończył się po 20 latach – odtąd polityka uniwersytetu stała się bardziej liberalna i otwarta. Wiodącymi kierunkami studiów w pierwszej połowie XIX wieku były teologia i klasyka, a przedmioty ścisłe wciąż pozostawały w cieniu ze względu na brak odpowiednich pomieszczeń, wyposażenia oraz wsparcia ze strony władz. Dopiero w 1830 roku, dzięki przeznaczeniu znacznych środków na zmodernizowanie pomieszczeń uniwersyteckich, ruszyło tam na dobre nauczanie przedmiotów ścisłych[126].

Reformy realizowane do połowy XIX wieku zdemokratyzowały i zreorganizowały uniwersytet w kierunku nowoczesnych specjalizacji. Zlikwidowano wiele specjalnych przywilejów i ograniczeń religijnych, co przyczyniło się również do wzrostu liczby studentów:

> Czas klerykalizmu i doktrynalnych kłótni dobiegł końca [....]. Choć kolegże wciąż były potężne, pojawiło się nowe pokolenie wykładowców – takich jak Benjamin Jowett w Balliol College – których misją było nie tylko nauczanie klasyki i matematyki, ale także kształtowanie charakteru i moralności studentów Oksfordu w szerszym, świeckim sensie. Chociaż nowy, rozrastający się po reformie profesorat podążał w kierunku naukowym, z większą specjalizacją, nie przyjął modelu niemieckiego, nie skupiał się na badaniach. Nową misją edukacyjną Oksfordu było holistyczne szkolenie przywódców, polityków, urzędników państwowych i nauczycieli, z korzyścią dla Wielkiej Brytanii i imperium brytyjskiego[127].

Jednocześnie reformy edukacji wdrażane w tym okresie – paradoksalnie – uczyniły uniwersytet jeszcze bardziej elitarną jednostką, mniej dostępną dla

124 Idea sekularyzacji w edukacji odnosi się do koncepcji oddzielania religii od formalnego systemu edukacyjnego. W praktyce oznacza to, że szkoły publiczne i inne instytucje edukacyjne prowadzą nauczanie w sposób neutralny światopoglądowo, bez promowania bądź faworyzowania jakiejkolwiek konkretnej religii czy systemu wierzeń.

125 M. Twaddle, *The Oxford and Cambridge admissions controversy of 1834*, "British Journal of Educational Studies" 1966, 14(3), s. 58, https://doi.org/10.2307/3119682

126 *The University of Oxford*, https://www.british-history.ac.uk/vch/oxon/vol3/pp1-38 [dostęp: 14.09.2023].

127 *Economics at Oxford*...

klas niższych, i przyczyniły do większych podziałów społecznych. Oksford stał się zasadniczo prywatną prowincją dla nowej wyższej klasy średniej: bogatych producentów, kupców i profesjonalistów, których dzieci miały uformować nową dżentelmeńską klasę rządzącą. Wiek XIX to również okres ożywienia życia studenckiego, m.in. dzięki wprowadzeniu grupowych dyscyplin sportowych, zwłaszcza wioślarstwa, które otworzyło nowy rozdział w formowaniu się tożsamości studenta tej uczelni i stało się kolejnym elementem konkurencji międzyuczelnianej pomiędzy Uniwersytetami w Oksfordzie i Cambridge[128].

Należy również podkreślić, że do połowy XIX wieku studenci nie mogli zdobywać stopni naukowych z żadnych przedmiotów ścisłych poza medycyną. W 1847 roku grupa naukowców z Oksfordu, kierowana przez Henry'ego Aclanda i Charlesa Daubeny'ego, rozpoczęła kampanię mającą na celu zbudowanie nowego muzeum uniwersyteckiego. Miało ono nie tylko pomieścić zbiory historii naturalnej, ale również pełnić funkcję pierwszego wydziału naukowego Oksfordu, na którym studenci mogliby wreszcie zdobywać stopnie naukowe z takich przedmiotów, jak chemia, fizyka, biologia i geologia[129].

Do 1854 roku Oksford składał się z dziewiętnastu kolegiów i pięciu auli. Kolegium był wtedy zasadniczo domem mieszkalnym dla studentów. W każdym znajdowało się ok. trzydziestu opiekunów/wykładowców. Byli to w większości niedawni absolwenci, którzy uzyskali tytuł licencjata i otrzymywali niewielkie wynagrodzenie za „mentoring" studentów studiów licencjackich. Zgodnie z obowiązującym prawem po 7 latach każdy członek kolegium mógł uzyskać święcenia kapłańskie. Dodatkowo, aby utrzymać stypendium, musiał on pozostawać nieżonaty. Do jego głównych obowiązków należał nadzór administracyjny i duchowy, zwykle nie angażował się w sprawy edukacyjne. Najstarszymi (wciąż istniejącymi) kolegiami w Oksfordzie są University College (1249), Balliol College (1263) oraz Merton College (1264). Najbardziej liberalnym kolegiem jest Oriel College (1326), który powstał z inicjatywy króla Edwarda II i wspomnianego już ruchu Noetics. Za najbardziej arystokratyczne kolegia uważa się Christ Church College (1525) i zorientowany na ekonomię Nuffield College (1937)[130].

Na zakończenie warto też podkreślić, że w polskiej literaturze z tego okresu również pojawiają się wzmianki o Uniwersytecie w Oksfordzie, w relacjach

128 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 438.

129 *Reflecting on the past and future of Oxford University Museum of Natural History*, https://oumnh.ox.ac.uk/learn-truth-nature [dostęp: 14.09.2023].

130 *Economics at Oxford...*

m.in. Mikołaja Reja, który w 1637 roku miał okazję zwiedzać budynki uczelni. W swoich wspomnieniach pisarz dość szczegółowo opisuje strukturę Oksfordu oraz wyraża swój zachwyt nad imponującym księgozbiorem Biblioteki Bodleian (Bodleian Library). Polski magnat, Marek Sobieski (brat króla Jana III Sobieskiego), również spisał swoje doświadczenia związane z wizytą w Oksfordzie. W diariuszu tego rodu można odnaleźć wiele fragmentów dotyczących zarówno samej organizacji uniwersytetu (18 kolegiów, obok których w bezpośrednim sąsiedztwie znajdowały się kościół, biblioteka i ogrody)[131], jak i bogactwa dzieł znajdujących się w jego bibliotece.

1.1.3. Oksford w epoce imperium (1845–1945)

XIX wiek był okresem rozkwitu uczelni wyższych na kontynencie europejskim, co oznaczało, że Oksford musiał stawić czoło konkurencji na rynku uniwersyteckim, m.in. poprzez modernizację programu nauczania. W okresie reform kierunki studiów zostały wzbogacone o historię współczesną, prawoznawstwo, języki orientalne i geografię, a w latach 90. zniesiono kryterium dla kandydatów ubiegających się o przyjęcie na uniwersytet, jakim była znajomość łaciny. W 1871 roku uchwalono też przepisy, które umożliwiały rekrutację studentów spoza anglikańskiego kręgu religijnego[132]. Janet Howarth zwraca uwagę na to, że:

> z międzynarodowego punktu widzenia lata 1860–1930 są uznawane za fazę transformacji w historii zachodnich uniwersytetów, naznaczone profesjonalizacją, dywersyfikacją i gwałtowną ekspansją – obserwowaną szczególnie w okresie przedwojennym, kiedy to podziw dla osiągnięć niemieckich uniwersytetów osiągnął swój szczyt. Jeśli skupimy się na Oksfordzie i Cambridge, nie ma wątpliwości, że w ciągu trzech dekad przed pierwszą wojną światową wyraźnie zbliżyły się do swojej nowoczesnej

131 A. Markiewicz, *Podróżnicy z Rzeczypospolitej w XVII-wiecznym Oksfordzie*, https://www.wilanow-palac.pl/podroznicy_z_rzeczypospolitej_w_xvii_wiecznym_oksfordzie.html [dostęp: 14.09.2021].

132 [b.a.] *The University of Oxford and the city of dreaming spires,* https://www.odysseytraveller.com/articles/800-years-of-history-discover-the-university-of-oxford/ [dostęp: 2.11.2023].

> formy, jako społeczności profesjonalnych uczonych, działających na rzecz edukacji i pogłębiania wiedzy w coraz szerszym zakresie dyscyplin[133].

W tym okresie marzeniem każdej rodziny z wyższej klasy średniej było uzyskanie dobrego wykształcenia jako formy nobilitacji społecznej. Pomimo stałego wzrostu liczby studentów i liberalizacji w zakresie polityki przyjęć uniwersytet nadal nosił znamiona ekskluzywności. Koszty studiów były bardzo wysokie, a dostęp ograniczony. Obowiązkowa greka stanowiła kolejną przeszkodę, której wielu uczniów nie mogło pokonać. Reforma szkół publicznych i gimnazjów była więc kluczowym zadaniem w celu zwiększenia grona kandydatów ubiegających się o przyjęcie na uniwersytet[134]. Z tego względu bardzo ważna w tamtym okresie stała się rola szkół publicznych, by właściwie przygotować uczniów do egzaminów na studia. Edukacja przygotowawcza realizowana przez te szkoły stała się determinantem przyszłej kariery oraz definiowała status społeczny uczniów w pierwszych miesiącach nauki na uczelni wyższej.

Władze Uniwersytetu w Oksfordzie, świadome ogromnej roli szkolnictwa publicznego, same angażowały się w inicjatywy mające na celu podniesienie kwalifikacji nauczycieli szkół publicznych i dostosowanie programu nauczania do wymagań uniwersyteckich. Należy jednak podkreślić, że ok. 30% studentów na uniwersytecie nie uczęszczało wcześniej do szkół publicznych. Oprócz coraz większej liczby chętnych z zagranicy, do grona studentów należeli także absolwenci innych szkół wyższych w Wielkiej Brytanii, wychowankowie edukacji domowej oraz uczniowie brytyjskich szkół, które nie pretendowały do statusu szkół publicznych[135]. J. R. De S. Honey i M. C. Curthoys podkreślają:

> [...] nie ma wątpliwości, że szkoły te zaczęto określać jako „instytucje definiujące" dla edukacji w Anglii w tym okresie. Dlatego nie powinno nas dziwić, że wpływ ten był również dominujący na Uniwersytecie Oksfordzkim, zarówno pod względem rekrutacji, jak i charakteru życia społecznego. Chwiejna i częściowo zdyskredytowana forma edukacji, dostępna dla stosunkowo niewielkiej liczby arystokracji, szlachty,

133 J. Howarth, *The self-governing university, 1882–1914*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 7: *Nineteenth-century Oxford*, part 2, eds. M. G. Brock, M. C. Curthoys, Oxford University Press, Oxford 2000, s. 599, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510177.001.0001

134 Ibidem, s. 622.

135 J. R. De S. Honey, M. C. Curthoys, *Oxford and schooling...*, s. 554.

duchowieństwa i przedstawicieli wolnych zawodów, na początku wieku ustąpiła miejsca nowej formule[136].

Dopiero w ostatniej dekadzie XIX stulecia przekrój osób studiujących na uniwersytecie zdecydowanie odbiegał od dawnego wzorca. Powiązania pomiędzy uczelnią a duchowieństwem i szlachtą uległy zdecydowanemu osłabieniu, a odsetek studentów, których rodzice nie byli absolwentami Oksfordu, wyraźnie wzrósł. W gronie uczniów znaleźli się przedstawiciele świeckich środowisk zawodowych, synowie urzędników państwowych, biznesmenów, dziennikarzy i nauczycieli akademickich[137].

Do połowy XIX wieku Uniwersytet w Oksfordzie pozostawał domeną mężczyzn, jednak organizacje kobiece zaczęły coraz głośniej domagać się dostępu do szkolnictwa wyższego, co stanowiło istotny element ich społecznej emancypacji. Z inicjatywy wpływowej przedstawicielki płci żeńskiej, Elizabeth Wordsworth (prawnuczki poety Williama Wordswortha), w 1978 roku powstał budynek Lady Margaret Hall dla kobiet wyznania anglikańskiego, a następnie Somerville Hall (pierwsza bezwyznaniowa akademia dla kobiet).

Jednak kobiece „stowarzyszenia" nie otrzymały statusu koledży aż do 1959 roku. Na początku sugerowano, że umożliwienie kobietom uzyskania wyższego wykształcenia nie miało na celu budowania ich kariery, a raczej niezależności materialnej, ponieważ dzięki temu mogły zarabiać na życie w oświacie. Czasem to same kobiety podkreślały, że ambicja jest grzechem, a wykształcenie uniwersyteckie to rodzaj służby „ku chwale Stwórcy"[138].

Pięć męskich koledży: Brasenose, Jesus, Wadham, Hertford i St. Catherine's, po raz pierwszy przyjęło kobiety dopiero w 1974 roku[139]. W miarę wzrostu swojej pozycji w strukturach akademickich stawały się one coraz bardziej obecne w politycznym i intelektualnym krajobrazie Oksfordu, a także otwarcie poruszały kwestie równości płci w obszarze edukacji. Jedna z aktywistek, Sheila Rowbotham, w swojej publikacji zatytułowanej *Hidden from history* (1973 r.) wyraziła swoje niezadowolenie z powodu męskiej dominacji w uniwersyteckim programie nauczania, co stało się zarzewiem dyskusji na temat dostępu kobiet

136 Ibidem, s. 545–546.

137 Ibidem, s. 579.

138 Ibidem, s. 573.

139 *Women on the move*, https://www.oxfordna.org/file/Women-On-The-Move.pdf [dostęp: 29.10.2023].

do szkolnictwa wyższego[140]. W dalszym ciągu jednak pochodzenie społeczne determinowało życie studentek uniwersytetu. Córki bankierów i przemysłowców miały dwukrotnie większe szanse na małżeństwo niż córki kupców. Studentki Oksfordu, kształcone w prywatnych szkołach, były na szczególnie uprzywilejowanej pozycji.

Wśród mężczyzn rozróżniano dwa typy studentów: tych, którzy po opuszczeniu uniwersytetu mieli już zapewnioną pozycję lub prywatne środki na jej zdobycie, oraz tych, którzy swoje perspektywy zawodowe uzależniali od osiągnięć akademickich. Taki sam trend można było zaobserwować wśród studentek, mimo że zróżnicowanie społeczne w ich koledżach było mniejsze[141].

Warto podkreślić, że w tym okresie Uniwersytet Oksfordzki wyróżniał się na tle innych wyższych uczelni unikatowym stylem nauczania – w trakcie studiów studenci korzystali z pomocy osobistych tutorów, którzy pełnili funkcję doradczą, wyznaczali zadania do wykonania oraz zajmowali się indywidualną ewaluacją postępów w nauce. Tutoringowy system nauczania stał się wizytówką Oksfordu, przyciągającą rzesze studentów z całego świata. Jednak koniec XIX wieku przyniósł również nowe ruchy reformatorskie (m.in. działalność Marka Pattisona), których celem było promowanie działalności badawczej i wprowadzenie profesorskiego, w opozycji do tutorialnego, systemu nauczania, jak również struktury zdominowanej przez wydziały, a nie koledże[142].

Już przed I wojną światową Uniwersytet w Oksfordzie dążył do podniesienia swojej pozycji w dziedzinie badań naukowych, chociaż do 1939 roku to Cambridge pozostawało najbardziej znaczącym ośrodkiem naukowym w Wielkiej Brytanii. Wybuch wojny w 1914 roku miał przyczynić się do gwałtownego spadku liczby studentów oraz napływu zagranicznych kandydatów. Podobnie jak podczas angielskiej wojny domowej, członkowie Uniwersytetu stanęli w obliczu konfliktu interesów. Szeregi studentów zasilili chętni innych narodowości. Wśród nich znalazł się Alexander Grunelius, twórca Klubu Hanowerskiego, którego nadrzędnym celem było wspieranie przyjaźni angielsko-niemieckiej.

140 Sh. Rowbotham, *Hidden from history. 300 years of women's oppression and the fight against it*, 2. Edition, Pluto Press, London 1992, s. 29.

141 L. W. B. Brockliss, *Towards the research university,* in: *The history of the University of Oxford,* vol. 4: *Seventeenth-century Oxford, history of the University of Oxford,* ed. N. Tyacke, Oxford Academic, Oxford 1997, s. 595, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510146.001.0001

142 Ibidem, s. 481.

W 1914 roku większość niemieckich członków Uniwersytetu przyłączyła się do walki o swój kraj, a jeden z nich, Rolf Wilhelm von Seldeneck, zginął[143].

Życie studenckie w tamtym okresie zamarło. Nie organizowano żadnych rozgrywek sportowych, nauczanie zostało w dużej mierze zawieszone, ale nadal prowadzone były badania naukowe, tyle że na potrzeby wojenne. W tym burzliwym okresie Oksford nadal pozostawał prestiżową uczelnią, która rozwijała swoje zaplecze naukowe. Powstawały nowe laboratoria chemiczne oraz wydziały. Wynikający z wojny wstrząs finansowy sprawił jednak, że uczelnia przez kilka kolejnych lat finansowana była w dużej mierze ze środków pochodzących z budżetu państwa[144]. Mimo to w ciągu kolejnych dekad Uniwersytet Oksfordzki stale rozwijał się pod względem badawczym, jednocześnie pozostając ośrodkiem ukierunkowanym na nauki humanistyczne i nie zwiększając liczby studentów na kierunkach ścisłych. Program badawczy Oksfordu w okresie przed II wojną światową był mocno ukierunkowany w dziedzinie sztuki i nauk społecznych. Większość zasobów dydaktycznych uniwersytetu i kolediży tradycyjnie przeznaczona była na kształcenie studentów w dziedzinie nauk humanistycznych, a naukowcy zajmujący się sztuką byli szczególnie uprzywilejowani pod względem zaplecza badawczego. To czyniło Uniwersytet w Oksfordzie unikatem na tle brytyjskich instytucji szkolnictwa wyższego[145].

Problemy finansowe wiązały się też bezpośrednio z wyruszeniem większości studentów na wojnę. Po zawieszeniu broni w listopadzie 1918 roku uniwersytet powoli odzyskiwał siły. W 1919 roku na uczelnię immatrykulowało się znacznie więcej osób niż w jakimkolwiek poprzednim roku, czemu służyło stworzenie specjalnych przepisów dotyczących nadawania stopni naukowych studentom, których kariera akademicka została przerwana przez wojnę[146].

W okresie międzywojennym Oksford wciąż miał status jednej z największych, najbardziej prestiżowych uczelni wyższych na mapie Europy. Do 1939 roku ugruntował swoją pozycję jednego z dwóch najlepszych uniwersytetów

143 R. Darwall-Smith, *Univ: plague & war part 3. The First and Second World Wars*, https://www.univ.ox.ac.uk/news/univ-plague-war-part-3/ [dostęp: 14.09.2023].

144 *A history of the county of Oxford*, vol. 3: *The University of Oxford*, ed. H. E. Salter, M. D. Lobel, London 1954, in: *British history online*, https://www.british-history.ac.uk/vch/oxon/vol3/pp1-38 [dostęp: 1.05.2019].

145 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 514.

146 R. Darwall-Smith, *Univ: plague & war part 3. The First and Second World Wars,* https://www.univ.ox.ac.uk/news/univ-plague-war-part-3/ [dostęp: 31.10.2023].

w Wielkiej Brytanii. Jednak w tym czasie ośrodki powinny również wnosić znaczący wkład w badania naukowe. W 1914 roku nadal nie istniała możliwość uzyskania doktoratu na uniwersytecie i dostępnych było tylko kilka opcji studiów podyplomowych. Lord George Curzon, który został kanclerzem w 1907 roku, wdrożył wiele reform i według Laurence'a Brocklissa „starał się umieścić badania w sercu uniwersytetu"[147]. Wykładowcy i profesorowie byli zachęcani do angażowania się w działalność badawczą, a wielu z nich odbyło staże naukowe za granicą w ramach tych nowych obowiązków. W tym okresie uniwersytet zebrał fundusze na nowe budynki i laboratoria oraz ustanowił nowe stanowiska profesorskie[148].

Podczas II wojny światowej uniwersytet prowadził negocjacje z rządem w sprawie sposobu wykorzystania swoich budynków i kolediży. Część z nich została zarekwirowana na cele wojenne. Od 1942 roku studenci innych uczelni mogli przyjeżdżać do Oksfordu na 6-miesięczne kursy kadetów, które łączyły szkolenie wojskowe ze studiami akademickimi i oferowały miejsce w pełnym wymiarze godzin po zakończeniu działań wojennych. Uniwersytet w tym okresie nie odnotował tak gwałtownego spadku w liczbie studentów, jak w przypadku pierwszego światowego konfliktu zbrojnego (wszystkie kolediże dla kobiet funkcjonowały bez zmian)[149].

Działania wojenne, w tym zagrożenie bombardowaniem, odcisnęły bezpośredni ślad na codziennym funkcjonowaniu studentów. Musieli brać oni na zmianę udział w „nocnych obserwacjach" na dachach kolediży. Niektórzy otrzymywali nawet wyżywienie i zakwaterowanie, aby kontynuować czuwanie w okresie wakacyjnym. Szczęśliwie jednak miasto nigdy nie zostało zniszczone w wyniku nalotu hitlerowców[150].

Wraz z wybuchem wojny zachwiana została tradycyjna równowaga w oksfordzkiej działalności naukowej. Badania w dziedzinie nauk społecznych zostały praktycznie wstrzymane. Jednocześnie, rozprzestrzenianie się nazistowskiej i faszystowskiej tyranii na całym kontynencie sprowadziło na uniwersytet naukowców spoza kraju, zajmujących się naukami humanistycznymi oraz

147 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 102.

148 [b.a.], *The University of Oxford and the city of dreaming spires*, https://www.odysseytraveller.com/articles/800-years-of-history-discover-the-university-of-oxford/ [dostęp: 2.11.2023].

149 R. Darwall-Smith, *Univ: plague & war part 3. The First and Second World Wars,* https://www.univ.ox.ac.uk/news/univ-plague-war-part-3/ [dostęp: 31.10.2023].

150 Ibidem.

przedmiotami ścisłymi[151]. Okres ten to niewątpliwie rozkwit badań medycznych, ze względu na liczne dotacje prywatne (m.in. Lorda Nuffielda), mające na celu podniesienie jakości szkoleń podyplomowych w zakresie nowoczesnych metod badawczych[152].

Narzucenie obowiązku prowadzenia badań naukowych przez wykładowców akademickich było niewątpliwie przełomowym wydarzeniem w tej dziedzinie. Zaraz po II wojnie światowej władze koncentrowały swoje działania głównie na tworzeniu nowoczesnego uniwersytetu badawczego. W latach 60. XX wieku Oksford zyskał miano uniwersytetu publicznego ze względu na to, że większość dotacji na rozwój badań wpływała w tym czasie od państwa. Od końca lat 80. rząd brytyjski rozpoczął audyty działalności badawczej uniwersytetów, zachęcając tym samym wszystkie brytyjskie uczelnie wyższe do wzmożonej aktywności w tym obszarze. W tym okresie Uniwersytet Oksfordzki stał się wiodącym ośrodkiem badawczym w Europie. Jego powojenne zaangażowanie w promowanie badań naukowych wydało swój plon, szczególnie widoczny w szybkim wzroście liczby studentów podyplomowych[153]. W okresie od 1939 roku do końca 2016 roku liczba ta wzrosła aż dwudziestokrotnie.

Co istotne, w grupie studentów panowała równowaga pod względem płci, a studia uzyskały charakter kosmopolityczny – 64% absolwentów pochodziło z zagranicy (głównie ze Stanów Zjednoczonych oraz Chin)[154].

Do II wojny światowej Uniwersytet Oksfordzki był „prywatnym" uniwersytetem, głównie dla przedstawicieli elit (pomimo liberalizacji w zakresie przyjęć), z rozwijającym się zapleczem badawczym. Wraz z jej końcem stał się jednak zupełnie inną instytucją. Liczba studentów wzrosła prawie pięciokrotnie. W 1945 roku uczelnia uzyskała niekwestionowaną międzynarodową reputację, a w samym mieście dokonały się znaczne przemiany. Liczba ludności wzrosła ponad dwukrotnie w latach 1841–1921 z 24 tysięcy do 57 tysięcy. Można uznać, że Uniwersytet Oksfordzki wyłonił się z pożogi wojennej, zachowując wiele swych tradycyjnych cech. Zarówno sama uczelnia, jak i poszczególne koledże

151 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history....*, s. 523.

152 J. G. Darwin, *A world university*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century, history of the University of Oxford*, ed. B. Harrison, Oxford University Press, Oxford 1994, s. 620, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0008

153 Ibidem, s. 614.

154 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford. A brief history,* Bodleian Library, Oxford 2019, s. 118.

zwiększyły swój stan posiadania o wiele nowych budynków. Pomimo wzmożonych wysiłków, zmierzających do poprawy warunków dostępu do edukacji w Oksfordzie, znaczna większość studentów nadal pochodziła z zamożnych rodzin[155].

Jak wskazuje Brockliss[156], największy wpływ na codzienne życie studentów Oksfordu miały zmiany społeczne i kulturowe lat 60. i 70. XX wieku. Zmiany te przyniosły studentom pewną niezależność i łatwość decydowania o sposobie spędzania wolnego czasu i samostanowienia. Istotnym przełomem dla społecznego funkcjonowania przeciętnego studenta Oksfordu były wczesne lata 70. Seks na uczelni stał się łatwo dostępny – co więcej stał się sprawą prywatną studentów, a uczelnia szybko wycofała się z prób egzekwowania zasad dotyczących wizyt nocnych gości w pokojach. Podobnie traktowano narkotyki zażywane okazjonalnie (ang. *recreational drugs*), co było także nowym zjawiskiem. Mężczyźni oprócz tego konsumowali duże ilości alkoholu i przez wiele pokoleń sytuacja ta nie uległa zmianie:

> Do pierwszych klubów, które powstały i uchodziły zawsze za najbardziej ekskluzywne, należały towarzystwa restauracyjne, które pozwalały nielicznym zamożnym i posiadającym odpowiednie koneksje członkom kolędżu na zbieranie się od czasu do czasu, aby w bardziej formalny sposób zaspokoić swoje upodobanie do nadmiernego picia i jedzenia, co wiązało się z dziwacznymi toastami i tajnymi rytuałami [...]. Pod koniec stulecia jednak większość szkół wyższych posiadała również co najmniej jeden klub licencjacki, który zaspokajał potrzeby zarówno intelektualistów, jak i smakoszy. Zwykle było to stowarzyszenie dyskusyjne, w którym poważniejsi studenci kolędżu najpierw słuchali a następnie debatowali nad artykułem na współczesny temat czytanym przez jednego z członków[157].

Należy zwrócić uwagę na to, że obecnie Uniwersytet Oksfordzki jest jedną z wiodących uczelni wyższych na świecie, plasując się w czołówce jako centrum myśli akademickiej i odkryć naukowych. W przeciwieństwie do sytuacji z XIX i początku XX wieku, większość studentów pochodzi ze szkół państwowych, a studenci zagraniczni stanowią ponad 40% absolwentów. Uczelnia oferuje

155 Ibidem.

156 Ibidem.

157 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 456.

ponad 350 różnych programów studiów magisterskich. Będąc największym pracodawcą w hrabstwie Oxfordshire, w dalszym ciągu ma ogromny wpływ na rozwój i strukturę miasta[158].

> Ewolucja Oksfordu w duży, światowej klasy uniwersytet badawczy w ciągu siedemdziesięciu pięciu lat po II wojnie światowej miała znaczący wpływ na kształt miasta i otaczających je terenów wiejskich. Do 1939 roku uniwersytet znajdował się głównie w kompleksie budynków wokół Biblioteki Bodlejańskiej i obszaru naukowego. Oprócz wydawnictwa uniwersyteckiego w Jericho i kolegiów żeńskich, które zostały założone w północnym Oksfordzie, żadna część uniwersytetu nie znajdowała się dalej niż dziesięć minut spacerem od centrum miasta Carfax. Do 2015 roku uniwersytet rozwinął skrzydła. Grupa nowych budynków została wzniesiona na terenie obszaru naukowego lub na przyległych terenach; aby pomieścić swoich studentów, kolegia postawiły bloki mieszkalne poza ich obrębem, a wydziały i wydziały uniwersyteckie przejęły nowe rejpny miasta[159].

1.1.4. Oksford współcześnie: 1945–2023

Począwszy od roku 1945, tak jak na wielu innych uniwersytetach, w Oksfordzie następuje wiele zmian, przede wszystkim regulowanych ustawą z 1932 roku o uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge, a także ustawą o reformie edukacji z 1988 roku, w której określono podstawy prawne zarządzania wszystkimi uniwersytetami w Wielkiej Brytanii. Jednak ustawa z 1988 roku spotkała się ze sprzeciwem akademików ze względu na jej potencjalne znaczne konsekwencje o charakterze instytucjonalnym[160]. Gillian Evans zauważa, że ustawa ta była kontrowersyjna także ze względu na obawy dotyczące autonomii i wolności akademickiej[161]. Lord Max Beloff i Jack Straw głośno skrytykowali ustawę, ten drugi nazwał ją „ustawą o kontroli państwowej". Z kolei Joseph Soares podkreśla,

158 [b.a.], *The University of Oxford and the city of dreaming spires,* https://www.odysseytraveller.com/articles/800-years-of-history-discover-the-university-of-oxford/ [dostęp: 2.11.2023].

159 *21st-century Oxford authors,* https://global.oup.com/academic/content/series/t/21st-century-oxford-authors-21coa/?cc=pl&lang=en& [dostęp: 6.09.2023].

160 G. R. Evans, *The university of Oxford. A new history*, I.B. Tauris, New York 2010, s. 63.

161 Ibidem, s. 63, 371.

że „po 1988 r. słynna autonomia wydziałów uniwersyteckich była już tylko nostalgicznym wspomnieniem"[162]. Mimo to ostatecznie osiągnięto kompromis i dodano klauzulę chroniącą pracowników akademickich.

W latach 60. XX wieku Oksford stał się uniwersytetem merytokratycznym z większością studentów szkół państwowych studiujących nauki przyrodnicze, a fundusze rządowe stanowiły główne źródło wsparcia finansowego. Transformacja ta była złożonym procesem, który często powodował konflikty między wydziałami i koledżami. Niemniej jednak reformatorzy Oksfordu zbudowali imperia wydziałów naukowych i nowych kolegiów oraz pracowali nad przekształceniem rekrutacji, rozszerzeniem demokratycznych uprawnień wydziału i modernizacją administracji zgodnie z ideologiami demokratycznymi i socjaldemokratycznymi. Uniwersytet Oksfordzki rozwijał zarówno swoją wewnętrzną kulturę, jak i klimat społeczny tamtych czasów, kładąc duży nacisk na nauki przyrodnicze. Dążono do podniesienia standardów intelektualnych, aby umożliwić wejście na uczelnię młodym mężczyznom z klasy robotniczej i średniej, ale ostatecznie doprowadziło to do wąskiej merytokracji klasy średniej, która wykluczyła tych, którzy nie mieli wymaganych kompetencji kulturowych[163].

Soares argumentuje, że dzieło odnowy Oksfordu w XIX wieku zakończyło się sukcesem ze względu na symbiozę dwóch projektów profesjonalizacji. Za sprawą ich realizacji oksfordzcy doktorzy uzyskali status zawodowy i bezpieczeństwo zatrudnienia, a studenci – perspektywy kariery administracyjnej. Doprowadziło to do demokratyzacji świata akademickiego, z gwałtownym wzrostem liczby studentów z ambicjami służby publicznej, którzy chcieli przygotować się do egzaminów i także pragnęli oficjalnego uznania i władzy korporacyjnej[164].

XIX-wieczne reformy przeniosły uczelnię w epokę silnego wzrostu i wzmocniły jego powiązania z klasą rządzącą poprzez ogniwo, jakim była służba cywilna. Problemy Oksfordu pod koniec XX wieku wynikały jednak z rozpadu klasowych, zawodowych i politycznych sieci, które wcześniej go podtrzymywały. Do połowy lat 50. XX wieku Oksford był powiązany z Partią Konserwatywną i miał silne układy z rodzinami z klasy wyższej. Jednak jego uzależnienie od finansowania rządowego zaczęło rosnąć po II wojnie światowej, co doprowadziło do osłabienia jego zdolności instytucjonalnych i wzmocnienia więzi

162 J. Soares, *The decline of privilege: The modernization of Oxford University…*, s. 3.

163 D. Gillard, *Education in the UK: A history*, https://education-uk.org/history/chapter12.html [dostęp: 23.04.2023].

164 J. Soares, *The decline of privilege: The modernization of Oxford University….*, s. 267–277.

z polityką. Ponadto lekceważenie przez władze Oksfordu edukacji zawodowej i potencjalnych darczyńców rodzinnych sprawiło, że był on podatny na zmieniający się krajobraz gospodarczy i społeczny. Mnogość źródeł finansowania, w szczególności darowizny absolwentów i inne, mogła zapewnić większą autonomię instytucjonalną niż oparcie się wyłącznie na finansowaniu rządowym. Także polityka Margaret Thatcher odegrała rolę w zmotywowaniu Oksfordu do poszukiwania niezależności finansowej od rządu[165].

Jak można zauważyć, Oksford – w poszczególnych kontekstach historycznych – był samowystarczalny i skupiał się na własnych sprawach. Jednak w latach 1914–1970 doświadczył cichej rewolucji w swojej strukturze politycznej i administracyjnej. Były za to odpowiedzialne dwie przeciwstawne siły: potrzeba scentralizowanej administracji na rzecz wydajności i kontaktów z organami zewnętrznymi oraz ciągłe przekonanie o samorządności kolegialnej. Kryzys został jednak opanowany i w koledżach wprowadzono opodatkowanie w zależności od stopnia zamożności studentów[166].

Jak podkreśla Frank Turner, przez cały XX wiek, pomimo rosnącej sekularyzacji zarówno w programach studiów, jak i ogólnych poglądach intelektualnych, religia w Oksfordzie zachowała zauważalną materialną, a także duchową pozycję. Trwałość religii w świeckim otoczeniu, takim jak Uniwersytet Oksfordzki, jest istotną zaszłością historyczną[167]. Chociaż kształci się tam studentów przede wszystkim w przedmiotach niereligijnych i wprowadza w świeckie kariery, religia przetrwała ze względu na ich duchowe potrzeby, na które odpowiadała. Działalność religijna nadal kwitła, w dużej mierze dzięki kapelanom uniwersyteckim, wydziałowi teologii i grupom religijnym spoza Oksfordu – osobom, które wniosły swoje idee, sposoby organizacji i zasoby ludzkie[168].

Druga wojna światowa miała ogromny wpływ na rozwój oksfordzkiej nauki. Wiele osób wyjechało, aby wstąpić do sił zbrojnych, a zespoły badawcze pełniły służbę na rzecz swojego kraju. W rezultacie nauczanie i badania naukowe

165 J. Grove, *Thatcher had 'immense impact' on higher education*, https://www.timeshighereducation.com/news/thatcher-had-immense-impact-on-higher-education/2003059.article [dostęp: 3.10.2023].

166 L. W. B. Brockliss, *The Oxford University. A brief history...*

167 F. M. Turner, *Religion*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century...*, s. 292, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0008

168 Ibidem, s. 316.

przeszły w tym okresie znaczące zmiany[169]. Jednocześnie efektem tego była współpraca między kaplicami i kuchniami kolegiów, a także łączenie opłat i czynszów (podczas II wojny światowej)[170]. Podjęto również wysiłek odbudowy i przywrócenia kolegiów do stanu sprzed wojny. Zauważalną zmianą było usunięcie schronów przeciwlotniczych i zbiorników wodnych z ogrodów. Departamenty rządowe powróciły do swoich pierwotnych lokalizacji. Podobnie te kolegia, które tymczasowo mieściły się w innych lokalizacjach, wróciły do swoich budynków[171].

Keith Thomas w swojej pracy na temat życia w kolegiu w okresie 1945–1970 przywołał słowa Mistrza Balliol, który w 1960 roku opisał je tak:

> Każdy prawdziwy oksfordczyk zgodzi się, że istotą Oksfordu jest życie w kolegiu. Posiadanie własnych pokoi, własnych schodów, nawiązywanie przyjaźni ze studentami i doktorami, wspólne posiłki, wpadanie do własnego J.C.R., czytanie w bibliotece kolegiu, oddawanie czci we własnej kaplicy kolegiu, granie na własnym boardzie lub wiosłowanie z własnej przystani – wszystko to razem składa się na doświadczenie, które ludzie przyjeżdżający do Oksfordu zawsze cenią. To właśnie na tej intymności codziennego życia opiera się oksfordzka edukacja. Z tego wynika jej wyjątkowa wartość. Kolegium to coś więcej niż akademik; to coś więcej niż prywatna społeczność nauczycieli i studentów; to gospodarstwo domowe, oczywiście bardzo duże, ale jednak gospodarstwo domowe[172].

Lepsze warunki finansowania studiów i powroty studentów z wojny doprowadziły do znacznego wzrostu liczby przyjmowanych studentów i ciągłej presji na rozbudowę uczelni. Ta ekspansja wymagała większej liczby pracowników administracyjnych i stworzyła nienasycony popyt na przestrzeń mieszkalną. Kolegia zareagowały, dzieląc istniejące pokoje na mniejsze, dodając poddasze do starych budynków, nabywając sąsiednie lokale i budując na pozostałej

169 G. R. Evans, *The university of Oxford. A new history...*, s. 45.

170 K. Thomas, *College life, 1945–1970*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century...*, s. 192, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0008

171 Ibidem, s. 189.

172 Ibidem, s. 198.

przestrzeni w swoich pierwotnych lokalizacjach. Lata 50. XX wieku przyniosły znaczną zabudowę niektórych koledży[173].

Wzrost liczby studentów doprowadził do zmian w systemie i kryteriach przyjęć. Kandydaci byli teraz bardziej zainteresowani dostaniem się do Oksfordu niż do konkretnego koledżu[174]. W okresie tym zauważono również izolację społeczną odczuwaną przez studentów zagranicznych na Uniwersytecie Oksfordzkim w okresie międzywojennym, ze względu na przeważającą białą rasę międzynarodowej społeczności studenckiej i angielskich postaw postrzeganych jako dyskryminujące[175]. Nawet w połowie lat 60. zagraniczni studenci z Europy i krajów niezachodnich nadal mieli trudności z dostosowaniem się do norm Oksfordu, ale dotyczyło to również wielu brytyjskich studentów. Ankieta przeprowadzona w Isis w 1963 roku wykazała różne czynniki, które przyczyniły się do tych trudności, takie jak klimat, jedzenie, pokoje, dyslokacja społeczna, uprzedzenia rasowe i angielska „skorupa". Niemniej jednak od początku lat 60. społeczność studentów zagranicznych zaczęła rosnąć nie tylko w wartościach bezwzględnych, ale także jako odsetek ogólnej populacji studentów[176]. John Darwin opisuje tę sytuację tak:

> Na początku tego okresu Oksford był bez wątpienia uniwersytetem o światowej renomie, który cieszył się, choćby domyślnie, prestiżem bycia, wraz z Cambridge, główną siedzibą nauki w Anglii. Przyciągał zagranicznych studentów, nawet jeśli ich bezwzględna liczba była niewielka, a w kilku gałęziach nauki jego kadra akademicka była wielkim i uznanym wyróżnieniem. Jednak według kryteriów nowoczesnego międzynarodowego uniwersytetu Oksford był również dziwnie słabo rozwinięty i niemal zaściankowy. Nauki ścisłe i studia nad współczesnym światem były marginalne w stosunku do jego głównych zainteresowań akademickich; edukacja podyplomowa ledwo się rozpoczęła[177].

173 Ibidem, s. 195.

174 Ibidem, s. 193.

175 J. G. Darwin, *A world university*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century...*, s. 630.

176 Ibidem, s. 631.

177 Ibidem, s. 636.

W omawianym okresie na Oksfordzie pojawiła się również debata na temat zmian procedur rekrutacyjnych. W debatę zaangażowane były grupy ekonomiczne i polityczne, a także osoby prywatne w Oksfordzie i poza nim. Walka o modernizację oksfordzkich procedur rekrutacyjnych wywołała pytania o klasę społeczną. Podczas gdy wyraźne przywileje klasy średniej zostały wyeliminowane do 1976 roku, a bariera płci przełamana, znaczny dystans pionowy pozostał, zwłaszcza w odniesieniu do oddzielnego egzaminu wstępnego na Oksford. Zagrożenie dla elitarnych uczelni w Wielkiej Brytanii w latach 20. nie pochodziło od imigrantów, ale od kobiet pragnących uczęszczać na uniwersytety. Elitarne uczelnie z powodzeniem głosowały za utrzymaniem stanowiska przeciwnego kobietom, pozostawiając swobodę przyjmowania wszystkich minimalnie wykwalifikowanych i zamożnych kandydatów płci męskiej. Sytuacja ta zmieniła się jednak po kolejnej wojnie światowej wraz z rosnącą liczbą wniosków od weteranów. Ustawa o edukacji z 1944 roku pozwoliła uniwersytetom wybierać najlepszych kandydatów z większego pola, co doprowadziło do tego, że pod koniec lat 40. uczelnie w Oksfordzie zaczęły podnosić standardy przyjęć. Pojawienie się większej liczby merytokratów z niższej klasy średniej i klasy robotniczej stanowiło rewolucję społeczną[178].

Jak podkreśla Paul Bilton, istnieje wiele różnych punktów widzenia problemu dostępu do Oxbridge przez różne grupy studentów (np. płeć i rasa), którzy byli/są w niekorzystnej sytuacji edukacyjnej, ekonomicznej i społecznej[179]. W okresie 1970–2023 nastąpił znaczny wzrost liczby kobiet studiujących na Oksfordzie. Najnowsze dane pokazują, że Oksford ma ok. 52% reprezentacji kobiet, a Cambridge nieco poniżej 48%. Różnice między tymi dwiema instytucjami mogą częściowo odzwierciedlać różnice w zakresie oferowanych kierunków studiów. W roku akademickim 2022/2023 kobiety stanowiły 53,1% studentów na Oksfordzie[180].

Od lat 90. prowadzone są statystyki na temat etniczności aplikantów na Oksford i Cambridge. W 1992 roku 5% przyjętych osób nie było rasy białej.

178 J. Soares, *The decline of privilege. The modernization of Oxford University...*, s. 55–57.

179 P. Bilton, *Oxbridge and elitism*, 2021, https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN00616/SN00616.pdf [dostęp: 15.09.2023], s. 14.

180 *Gender*, https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-students/current/gender [dostęp: 23.09.2023].

Liczba ta wzrosła do prawie 8% w 2002 roku i 22% w roku 2019[181], natomiast w 2022 r. wyniosła już 23%[182].

W analizowanym okresie zarówno uniwersytet, jak i poszczególne jego kolegia znacznie zwiększyły swój stan posiadania w zakresie budynków, jednak jego sfera naukowa wciąż była podporządkowana średniowiecznej i wczesnonowożytnej przeszłości. Co więcej, studenci z Oksfordu byli tak samo elitarni, jak w przeszłości. Pomimo wzmożonych wysiłków zmierzających do poprawy dostępu do Oksfordu, znaczna większość studentów nadal pochodziła z zamożnych rodzin[183]. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że absolwenci Oksfordu przewyższają liczebnie absolwentów Cambridge (prawie dwa do jednego) w brytyjskich gabinetach i mają podobną przewagę w parlamencie. W latach 1951–1970 Oksford miał wyższy odsetek członków Izby Gmin z Partii Konserwatywnej i Partii Pracy w porównaniu z Cambridge[184]. To potwierdza fakt, że był i jest bramą do elity politycznej w Wielkiej Brytanii.

Wysokiej jakości kadra akademicka na Uniwersytecie Oksfordzkim pomogła przyciągnąć doktorantów i fundusze na badania podczas II wojny światowej i po niej. Oczekiwania w Oksfordzie były takie, że jego pracownicy będą, oprócz nauczania, prowadzić wysokiej jakości badania. Co ciekawe, jak zauważa Brockliss[185]:

> W latach 50. i 60. wielu nauczycieli uniwersyteckich niechętnie prezentowało publicznie owoce swojej pracy i zadowalało się przedstawianiem swoich pomysłów studentom i współpracownikom.

Jednak w latach 90. sytuacja się zmieniła. Pomimo wysokich kosztów utrzymania uniwersytet nadal przyciągał kandydatów o wyższym statusie społecznym ze względu na swoje zaplecze naukowe i wysoką reputację[186].

---

181 P. Bilton, *Oxbridge and elitism...*, s. 15.

182 *Undergraduate admissions statistics,* https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-students/current/ethnicity [dostęp: 3.03.2022].

183 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 614.

184 J. Soares, *The decline of privilege: The modernization of Oxford University...*, s. 5.

185 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 645.

186 Ibidem, s. 645.

Życie studenckie w Oksfordzie ewoluowało na przestrzeni setek lat i wciąż ulega przeobrażeniom. Jak wskazuje Brockliss[187], największy wpływ na codzienne życie studentów Oksfordu miały zmiany społeczne i kulturowe z lat 60. i 70. Nowe obyczaje i trendy kulturowe sprawiły, że życie studenta stało się o wiele bardziej skomplikowane i wymagające niż w przeszłości. Zmiany te przyniosły studentom pewną niezależność i możliwości decydowania o sposobie spędzania wolnego czasu i samostanowienia. Studenci traktowali priorytetowo zabawę i zajęcia dodatkowe, takie jak sport czy dziennikarstwo, tak jak robili to ich poprzednicy przed wojną[188].

Podczas gdy kluby sportowe zawsze przyjmowały chętnych adeptów, to wiele stowarzyszeń intelektualnych było bardziej elitarnych i ekskluzywnych, a przynależność do nich wymagała rekomendacji[189]. W 2023 roku liczba tych stowarzyszeń znacznie wzrosła w porównaniu z rokiem 1945.

Dzisiejsi studenci są tak samo zaangażowani w życie społeczne budowane wokół klubów sportowych i stowarzyszeń uczelnianych, jak ich przedwojenni poprzednicy, z tą jednak różnicą, że współcześnie brać studencka jest o wiele bardziej pracowita, tolerancyjna i politycznie świadoma. David Wenden opisał problematykę sportu na Oksfordzie, podkreślając, że w XX wieku doszło tam do napięć z tego powodu, ponieważ standardy akademickie wzrosły, a wykładowcy stali się bardziej krytyczni wobec czasu spędzanego na uprawianiu sportu. Studenci odrzucili również kulturę zorganizowanych gier w szkołach publicznych, co spowodowało spadek atletyzmu[190]. Trend ten nasilił się pod koniec lat 60. wskutek studenckiego radykalizmu. Rosnąca specjalizacja w sporcie na najwyższym poziomie utrudniała studentom utrzymanie dotychczasowej wysokiej pozycji. Co więcej, zajęcia sportowe w koledżu były traktowane mniej poważnie zarówno przez stypendystów, jak i studentów, i stawały się coraz bardziej rekreacyjne. To z kolei utrudniło tworzenie zespołów uniwersyteckich. Wreszcie od 1944 roku miejsca na studiach licencjackich kwalifikowały się do automatycznego finansowania przez państwo, co skłoniło wykładowców do uznania zdolności intelektualnych za główne kryterium przyjęcia, a rankingi uczelni

187 Ibidem, s. 700.

188 L. W. B. Brockliss, *The University of Oxford: A history...*, s. 682.

189 Ibidem.

190 D. J. Wenden, *Sport*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century...*, s. 519–520, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0020

tabel Norrington stały się bardziej cenione niż osiągnięcia sportowe. Zwykły sportowiec spędzający niewiele czasu w bibliotece praktycznie zniknął[191].

Oksford jest dobrze znany z takich sportów, jak wyścigi łodzi i międzyuczelniane rugby, a indywidualni sportowcy, tacy jak sir Roger Bannister, stali się jego chlubą. Uniwersytet został doceniony za promowanie ideału wysokiej sprawności fizycznej w środowisku akademickim. W przeciwieństwie do niektórych amerykańskich uniwersytetów, które wydają duże sumy na wychowanie fizyczne i stadiony, Oksford nie dofinansowywał sportu aż do lat 50. XX wieku[192].

Podstawy prawne Uniwersytetu Oksfordzkiego są złożone i wieloaspektowe, z różnymi instrumentami prawnymi i wewnętrznymi strukturami zarządzania, kształtującymi jego działania i procesy decyzyjne. Okres współczesny to czas wzrostu, zmian i adaptacji Uniwersytetu Oksfordzkiego do potrzeb i oczekiwań studentów, pracowników i całego społeczeństwa. Po II wojnie światowej następuje znacząca rozbudowa infrastruktury uczelni, powstają m.in. Harwell Science and Innovation Campus[193] oraz ośrodek badawczy, jakim jest Oksfordzkie Centrum Studiów Islamskich[194]. W latach 50. i 60. na uniwersytecie pojawiają się nowe kierunki studiów, takie jak informatyka i ochrona środowiska. Studia pierwszego stopnia na kierunku informatyka zostały wprowadzone w 1970 roku. Powstaje również słynne laboratorium obliczeniowe Oxford University Computing Laboratory, kierowane przez Leslie Foxa[195].

W latach 70. i 80. uczelnia stanęła przed poważnymi wyzwaniami finansowymi w związku ze zmianami w finansowaniu rządowym i spadkiem liczby studentów. W rezultacie uczelnia przeszła okres restrukturyzacji, który polegał na zamknięciu niektórych wydziałów i koledżów oraz konsolidacji innych.

191 Ibidem, s. 520, zob. tabele s. 523.

192 Ibidem, s. 519.

193 Od ponad 75 lat Harwell (1946) ma ogromne znaczenie w rewolucjonizowaniu nauki. Instytucja ta odegrała kluczową rolę w zwiększeniu zrozumienia zasad rządzących wszechświatem. Dziedzictwo pionierów i liderów innowacji jest zakorzenione w jej wytrwałym dążeniu do wiedzy.

194 Oxford Centre for Islamic Studies zostało założone w 1985 r. jako niezależna instytucja non-profit, zajmująca się wszechstronnymi badaniami nad islamem i światem muzułmańskim.

195 Bernard Sufrin w 2007 r. pisał tak: „Gdybym miał podsumować historię Laboratorium jednym zdaniem, powiedziałbym, że od samego początku było to miejsce, w którym teoria i praktyka informatyki przeplatały się wzajemnie, rzucały sobie wyzwania i wzbogacały, a nauczanie i badania szły z sobą w parze. Z dzisiejszych obrad jasno wynika, że tak będzie nadal", https://www.cs.ox.ac.uk/aboutus/cshistory.html [dostęp: 5.08.2023].

Szczęśliwie, w drugiej połowie XX wieku rządy na całym świecie zaczęły kłaść większy nacisk na szkolnictwo wyższe, postrzegając uniwersytety jako kluczowych graczy w obszarze gospodarczego wzrostu i obrony narodowej. Doprowadziło to do zwiększenia funduszy na badania i rozbudowę uniwersytetów, aby edukacja była dostępna dla wszystkich, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego czy płci.

Nadejście ery cyfrowej jeszcze bardziej uwydatniło potrzebę dobrze wykształconej populacji. Do 2012 roku na całym świecie istniało 17 tysięcy uniwersytetów, na których studiowały 153 miliony studentów. Wielka Brytania wolniej rozwijała masowy system uniwersytecki, ale do 2000 roku nadrobiła zaległości, a prawie połowa brytyjskich 18-latków zapisała się na studia wyższe. W latach 2016–2017 istniało tam 168 uniwersytetów lub równoważnych instytucji przyznających stopnie naukowe, z łącznie 2,3 miliona studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz rocznym budżetem w wysokości 35 miliardów funtów, zatrudniającym 410 tysięcy osób[196].

W latach 90. i w pierwszej dekadzie XXI wieku uniwersytet wzmocnił swoją międzynarodową obecność, tworząc zagraniczne kampusy i partnerstwa w krajach, takich jak Chiny, Malezja i Stany Zjednoczone. Uniwersytet stał się również bardziej zróżnicowany i integracyjny, z większym naciskiem na przyciąganie studentów i pracowników z różnych środowisk. W 2008 roku uniwersytet uruchomił Oxford Martin School, która jest ośrodkiem badawczym zajmującym się rozwiązywaniem globalnych wyzwań, takich jak zmiany klimatyczne i pandemie. Uczelnia wprowadziła również nowe programy studiów, takie jak pierwszy w historii licencjat z historii i ekonomii. W 2017 roku uruchomiła Oxford Foundry, czyli centrum przedsiębiorczości i innowacji, które wspiera studentów i pracowników w rozwijaniu nowych przedsięwzięć[197].

Kolegia kobiece stały się pełnoprawnymi kolegiami uniwersyteckimi w 1961 roku, ale pomimo stypendiów wiele kobiet akademików nadal znajdowało się na marginesie. Pojawiły się sugestie, by uczynić kolegia koedukacyjnymi, by zwiększyć zaangażowanie kobiet w życie uniwersyteckie, bo obawiano się niekorzystnego traktowania placówek żeńskich. Do 1994 roku na uniwersytecie pozostała tylko jedna uczelnia żeńska, co pokazuje, że trend w kierunku tworzenia uczelni mieszanych okazał się nie do odparcia.

196 *Higher education in facts and figures,* https://www.universitiesuk.ac.uk/sites/default/files/field/downloads/2021-08/higher-education-facts-and-figures-2019.pdf [dostęp: 21.10.2023].

197 *Oxford foundry*, https://www.sbs.ox.ac.uk/oxford-foundry [dostęp: 21.10.2023].

Kolejne wyzwania przyniósł Brexit. Po decyzji Wielkiej Brytanii o opuszczeniu Unii Europejskiej Uniwersytet Oksfordzki zaangażował się w dyskusje i planowanie różnych hipotetycznych scenariuszy, które mogą wpłynąć na jego działalność i społeczność. Jedną z głównych obaw Uniwersytetu była potencjalna utrata funduszy i współpracy z UE, jak również wpływ na możliwość studiowania i pracy na uniwersytecie przez studentów oraz pracowników z UE. Jednakże uniwersytet zadeklarował pozostawanie międzynarodową i zróżnicowaną instytucją, nadal przyciągając studentów oraz pracowników z całego świata[198]. Trwają również prace nad wzmocnieniem swoich partnerstw z uniwersytetami i organizacjami spoza UE.

Należy pamiętać, że sytuacja wciąż jest dynamiczna, a pełny wpływ Brexitu na Oksford i inne brytyjskie uniwersytety pomału się klaruje. Jednym z bezpośrednich skutków była niepewność, jaką rozdział polityczny spowodował wśród studentów i pracowników z UE. W odpowiedzi uniwersytet starał się uspokoić swoją społeczność i wydał oświadczenia, w których podkreślił, że studenci i pracownicy z UE będą nadal mile widziani na uniwersytecie i nie nastąpi natychmiastowa zmiana ich statusu[199]. Uczelnia współpracowała również z rządem, aby poprzeć politykę wspierającą prawa obywateli UE w Wielkiej Brytanii[200].

Innym poważnym zmartwieniem uczelni oksfordzkiej i innych brytyjskich uniwersytetów jest potencjalna utrata funduszy UE na badania i współpracę. Są one ważnym źródłem wsparcia badań w Oksfordzie, a ich utrata może obniżyć jakość badań uniwersytetu i zakres współpracy międzynarodowej. W odpowiedzi uniwersytet badał alternatywne źródła finansowania i partnerstwa z uniwersytetami i organizacjami spoza UE[201].

Oprócz tego Brexit może mieć również negatywny wpływ na rekrutację studentów i pracowników z zagranicy, a także na zdolność brytyjskich studentów

198 K. Mayhew, *UK higher education and Brexit*, "Oxford Review of Economic Policy" 2017, 33(1), s. 179, https://doi.org/10.1093/oxrep/grab043

199 S. Marginson, V. Papatsiba, X. Xu, *Feeling the Brexit shock: European connectedness and the existential crisis in UK higher education*, in: *Changing higher education for a changing world*, eds. C. Callender, W. Locke, S. Marginson, Bloomsbury Academic, London 2020, s. 69, https://doi.org/10.5040/9781350108448.0012

200 *Brexit and Oxford University: The view from the top* – blog post by the Vice-Chancellor of Oxford University, Louise Richardson, on the potential impacts of Brexit on the university: https://www.ox.ac.uk/news-and-events/Blog/brexit-and-oxford-university-view-top [dostęp: 2.11.2023].

201 K. Mayhew, *Brexit and UK higher education...*, s. 179–187.

i pracowników do wzięcia udziału w programach wymiany i współpracy z uniwersytetami UE. Uniwersytet nadal monitoruje sytuację i na bieżąco dostosowuje swoją politykę[202].

Mimo upływu setek lat Uniwersytet w Oksfordzie w dalszym ciągu jest flagowym ośrodkiem wykorzystującym system tutoringu jako podstawę spersonalizowanego procesu nauczania. Metodyka ta do tej pory stanowi wzorzec dla wielu uczelni i jest przez nią adaptowana. Seminaria, wykłady, zajęcia laboratoryjne i językowe to elementy integralne kształcenia uniwersyteckiego, które zapewniają idealne środowisko dla efektywnej edukacji. Podczas wręczenia dyplomów na Uniwersytecie Oksfordzkim stałym elementem uroczystości jest odczytanie sentencji: „Jesteśmy tutaj dzięki przodkom, nasi potomkowie będą tutaj dzięki nam". To właśnie za sprawą pielęgnowania tradycji, historii, a jednocześnie szacunku i otwartości na zmiany społeczne i ekonomiczne, oraz wspierania innowacyjności uczelnia nieprzerwanie stanowi centrum myśli naukowej i kształci przyszłe pokolenia wybitnych myślicieli, naukowców i pasjonatów kultury.

Przedstawiona w tym podrozdziale historia Uniwersytetu w Oksfordzie pozwala na konstatację, że zarówno stanowi on integralną część historii państwa i narodu, w którym powstał i istnieje, jak i że ma wpływ na tę historię jako przestrzeń ważnych wydarzeń za sprawą swoich absolwentów, którzy, i jako wybitne jednostki, i jako cała wielowiekowa populacja, odegrali w tej historii istotną rolę. Tym samym, można stwierdzić, że związek Uniwersytetu Oksfordzkiego z historią Wielkiej Brytanii jest symbiotyczny, nie tylko odzwierciedlając bogatą przeszłość narodu, ale również aktywnie ją kształtując. Należy też zwrócić uwagę na to, że brytyjskie imperium było przez Anglików postrzegane jako mające „największy wkład w krzewienie cywilizacji od czasu Rzymian [...]"[203]. Było to powszechne przekonanie, które odzwierciedlało dumę narodową i poczucie misji w przekazywaniu wartości brytyjskich innym narodom. Dziedzictwo intelektualne, naukowe i kulturowe Oksfordu jest nierozerwalnie splecione z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością Wielkiej Brytanii. Jako instytucja, która nieprzerwanie funkcjonuje od ponad dziewięciu

202 *What are the implications of Brexit for UK universities?* – article by Times Higher Education, which discusses the potential impacts of Brexit on UK universities, including Oxford: https://www.timeshighereducation.com/news/what-are-implications-brexit-uk-universities [dostęp: 2.11.2023].

203 J. Dougill, *Oxford in English literature....*

stuleci, nie tylko był świadkiem historii, ale także jej twórcą, formując zarówno umysły, które decydowały o losach kraju, jak i te, które rozwijały szeroko pojętą kulturę brytyjską i światową. Uniwersytet w Oksfordzie to *Alma Mater* nie tylko studentów, lecz także samej brytyjskiej historii.

Sale wykładowe, biblioteki i kolegia są świadkami przełomowych wydarzeń i myśli, które w istotny sposób wpłynęły i wpływają na rozwój nie tylko brytyjskiej społeczności. W średniowieczu, kiedy Anglia formowała swoją tożsamość narodową, Oksford był miejscem intensywnej intelektualnej pracy i dyskusji, które często przekładały się na politykę. Właśnie tutaj rozwijały się fundamentalne dla brytyjskiego prawodawstwa koncepty prawne, w tym zasady *common law*[204], znane również jako prawo zwyczajowe, oparte na precedensach sądowych oraz zwyczajach, a nie na skodyfikowanych statutach. Stało się ono zasadniczą częścią brytyjskiego systemu prawodawczego[205]. Dodatkowo absolwenci Oksfordu, tacy jak Edward Coke[206], mieli bezpośredni wpływ na rozwój systemu prawnego w Anglii, a jego prace są uznawane za kamienie węgielne *common law*[207].

Warto tutaj nawiązać do dwóch postaci związanych z Oksfordem, a mianowicie Thomasa More'a oraz Johna Locke'a, których dzieła znacząco wpłynęły na rozwój społeczeństwa brytyjskiego oraz na zachodnią filozofię polityczną. Thomas More, autor *Utopii*, opisujący idealne państwo, był zdecydowanym obrońcą socjalnej i politycznej sprawiedliwości. Jego prace miały wpływ na rozwój nowoczesnej myśli socjalistycznej i komunistycznej, mimo że sam był gorliwym katolikiem i ostatecznie zginął z ręki Henryka VIII za odmowę uznania

204 System *common law* został przyjęty i dostosowany w różnych jurysdykcjach na całym świecie, zwłaszcza w krajach, które były częścią Imperium Brytyjskiego. Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Kanada, Australia i inne kraje posiadają własne unikatowe warianty *common law*, które ewoluowały na przestrzeni czasu. W każdej z tych jurysdykcji *common law* stanowi podstawę systemu sądowniczego i ma kluczowe znaczenie dla kształtowania praktyk prawnych i rozstrzygania sporów.

205 K. Güterbock, *Bracton and his relation to the Roman law: A contribution to the history of the Roman law in the Middle Ages,* J. B. Lippincott & Co., Philadelphia 1866, s. iii-iv.

206 Sir Edward Coke (1552–1634), pierwszy sędzia, który obalił prawo, dał nam nowoczesne prawo zwyczajowe, wywracając średniowieczne prawo zwyczajowe na lewą stronę. Opierając się silnie myślącym królom, dał świadectwo niezależności sądownictwa. Coke jest najwcześniejszym sędzią nadal rutynowo cytowanym przez praktykujących prawników. Stanford University Press, https://www.sup.org/books/title/?id=5348 [dostęp: 6.11.2023]

207 A. D. Boyera, *Edward Coke and the Elizabethan Age.* Stanford University Press, Kalifornia, 2003.

króla jako głowy Kościoła Anglii[208]. Z kolei John Locke, często nazywany ojcem liberalizmu, był filozofem i lekarzem, który wpłynął na brytyjskie myślenie polityczne, szczególnie w zakresie prawa naturalnego, państwa i rządów. Jego prace, w tym *Dwa traktaty o rządzie* (1689, wydanie polskie 1992), miały wpływ na rozwój konstytucyjnych monarchii i zasad demokracji liberalnej[209].

W XIX wieku to Oksford dał początek ruchom takim, jak Ruch Oksfordzki zwany również Tractarian Movement, który miał głęboki wpływ na Kościół Anglikański i brytyjskie społeczeństwo. Jego główni liderzy, w tym John Henry Newman, John Keble i Edward Bouverie Pusey, byli związani z Uniwersytetem Oksfordzkim. Ruch Oksfordzki był reakcją na percepcję upadku religijnego i moralnego życia Anglii w tamtym czasie, a także na zagrożenia związane z rosnącym wpływem liberalnej teologii i sekularyzacji. Członkowie Ruchu optowali za koniecznością powrotu do korzeni anglikańskiej tradycji, jak zostały one określone przez ojców Kościoła i reformatorów, takich jak Richard Hooker[210].

Roger Bacon to znamienita postać, która przyczyniła się do kształtowania historii Anglii, szczególnie w obszarach nauki i filozofii. Miał znaczący wpływ na rozwój naukowego i intelektualnego krajobrazu nie tylko Wielkiej Brytanii, ale i całego świata. Naciski Bacona na obserwację i eksperyment jako środki do zdobywania wiedzy były rewolucyjne w czasach, gdy nauka opierała się głównie na autorytetach i dedukcji z pierwszych zasad. Bacon argumentował, że nauka i wiedza powinny służyć poprawie ludzkiego życia i był jednym z pierwszych, którzy propagowali ideę ustandaryzowanych metod badawczych. Jego główne dzieło *Opus maius* uważane jest za jeden z pierwszych manifestów nowożytnej metodologii naukowej[211]. Oksford wykształcił wielką liczbę brytyjskich i światowych liderów, w tym wielu premierów Wielkiej Brytanii, głów państw oraz

208 Zob. P. Ackroyd (*The life of Thomas More*, Nan A. Talese, New York 1998), autor oferujący szczegółowe spojrzenie na życie i prace More'a, umieszczający jego myśl w kontekście politycznym i religijnym tamtego czasu.

209 J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, tłum. Z. Rau, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

210 Zob. S. A. Skinner, *Tractarians and the 'Condition of England'. The social and political thought of the Oxford movement*, Clarendon Press, Oxford 2004, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199273232.001.0001

211 Zob. S. C. Easton, *Roger Bacon and his search for a Universal science: A reconsideration of the life and work of Roger Bacon in the light of his own stated purposes*, Columbia University Press, New York 1952, https://doi.org/10.1086/ahr/58.3.595

wpływowych postaci w biznesie i kulturze. Istnieje przekonanie, że Uniwersytet w Oksfordzie był najważniejszym „strażnikiem" wejścia do brytyjskiej elity, a jego „absolwenci byli historycznie związani ze stanowiskami władzy i prestiżu w całym społeczeństwie"[212]. Wszyscy premierzy, którzy ukończyli studia w latach 1945–2007, byli absolwentami Oksfordu. To świadczy o niezachwianej roli uniwersytetu w kształtowaniu elit rządzących, które wpływały nie tylko na krajową, ale i międzynarodową politykę. Anna Zimdars, pisała, że „w narodowej świadomości Oksford reprezentuje ideał angielskiej edukacji"[213]. Rola Uniwersytetu Oksfordzkiego w historii Wielkiej Brytanii jest również widoczna w jego wkładzie w rozwój języka angielskiego. Uczelnia ta była miejscem, gdzie powstały fundamenty rozwoju nowożytnego angielskiego, a *Oxford English Dictionary* jest odzwierciedleniem głębokiej pracy lingwistycznej prowadzonej w jej murach.

Jest to także instytucja, która nieustannie dostosowuje się do zmieniających się realiów społecznych i politycznych, będąc jednocześnie strażnikiem tradycji i innowatorem. Reagowanie na współczesne wyzwania, takie jak równość płci, zmiany klimatu czy globalizacja, pokazuje zdolność Oksfordu do adaptacji i wpływania na ważne kwestie globalne.

1.1.5. Wykłady Alberta Einsteina w Oksfordzie

W ciągu 800-letniej historii Uniwersytetu w Oksfordzie w jego murach studiowało wiele znanych postaci – laureatów Nagrody Nobla, międzynarodowych liderów, medalistów sportowych, pisarzy, filozofów, reformatorów, m. in.:

- król Jordanii Abdullah II,
- J. R. R. Tolkien, pisarz i naukowiec,
- John Ruskin, pisarz, artysta i reformator społeczny,
- John Locke, filozof,
- Jerome z Pragi, czeski reformator religijny,
- William Tyndale, tłumacz Biblii,
- John Wyclif (Wycliffe), reformator religijny,

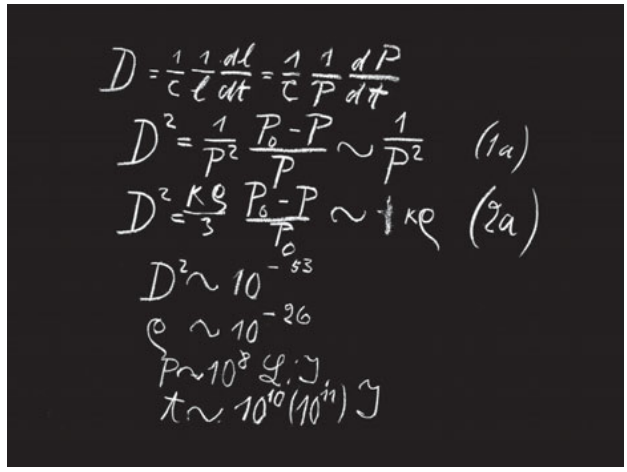
212 A. Zimdars, *Ethnic minorities and education.* Chapter four*: Comparing educational outcomes of second generation imigrants to natives from kindergarten to fifth grade*, in: *Ethnicity and social divisions*: *Contemporary research in sociology*, eds. K. Halldén, E. L. Grand, Z. Hellgren, Cambridge Scholars, Cambridge 2008, s. 147.

213 Ibidem.

- Roger Bacon, pionier metody naukowej,
- Robert Hooke, kluczowa postać w nauce XVII wieku,
- John Keble, teolog,
- Edward Pusey, teolog,
- Sir Thomas More, lord kanclerz i męczennik.

Fizyk Albert Einstein był jednym z pierwszych uczonych, którzy sprzeciwili się dyskryminacji rasowej na uczelni, co miało swój mocny wydźwięk podczas pierwszego wykładu naukowca dla studentów czarnoskórych. Seria pamiętnych trzech wykładów Einsteina na Uniwersytecie Oksfordzkim, uwieczniona dzięki zabranym z sali wykładowej tablicom z ich zapisem, które zachowały się w Muzeum Historii Nauki w Oksfordzie, a doszła do skutku za sprawą starań Fredericka Alexandra Lindemanna[214]. Napis na tablicy (zdjęcie 1) przedstawia krótkie podsumowanie kosmicznego modelu słynnego fizyka z 1931 roku. Czwarty wiersz (D2 ~ 10-53) ukazuje błąd systematyczny w szacunkach Einsteina dotyczących parametrów kosmicznych, takich jak gęstość materii (rysunek *rho* w piątym wierszu) i promień Wszechświata (*P* w szóstym wierszu). W ostatnim wierszu *t* jest przybliżonym wiekiem Wszechświata.

Zdjęcie 1. Tablica używana przez Einsteina podczas jego drugiego wykładu z serii Rhodes Trust na Uniwersytecie Oksfordzkim w maju 1931 roku



Źródło: Za zgodą Hebrew University of Jerusalem.

214 C. O'Raifeartaigh, *Einstein Oxford blackboard: A unique historical artefact*, "The Antiquarian Astronomer" 2022, 16, s. 92–96, https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.02539

Lindemann poznał Einsteina podczas wizyty tego ostatniego w Oksfordzie krótko po tym, jak brytyjscy astronomowie potwierdzili teorię względności za sprawą obserwacji zaćmienia Słońca w 1919 roku[215]. W 1926 roku dzięki fundacji Rhodes Trust, ustanowiono Rhodes Lectures, mające na celu „sprowadzenie do Oksfordu mężczyzn i kobiet spoza Wielkiej Brytanii, którzy szczególnie się wyróżnili" w różnych dziedzinach wiedzy[216]. Według Foxa, Lindemann uznał to za doskonałą okazję do zaproszenia Einsteina – i tym samym podniesienia rangi oksfordzkiej fizyki – na serię gościnnych wykładów w Christ College. Mimo początkowych wahań fizyk ostatecznie przybył tam w 1931 roku i w ciągu miesiąca wygłosił trzy wykłady: w dniach 9, 16 i 23 maja[217]. Treść pierwszego stanowiła „krótki przegląd ogólnej teorii względności", drugiego – „przegląd kosmologii relatywistycznej", podczas gdy trzeci dał „przegląd prób Einsteina w zakresie zunifikowanej teorii pola"[218].

Jego obecność w Oksfordzie nie ograniczała się jednak wyłącznie do wykładów z fizyki. Jak wskazał sam Lindemann, Einstein „zaangażował się we wszystkie działania naukowe Oksfordu" i nawiązał w tym czasie co najmniej jedną długotrwałą przyjaźń. Arthur Milne, angielski matematyk i astrofizyk, dołączył do wydziału Oxford College jako jedyny fizyk matematyczny prawie 10 lat wcześniej i był wielkim popularyzatorem wkładu Einsteina w tę dziedzinę[219]. Słynny noblista często spotykał się z Milne'em, obaj spędzali z sobą dużo czasu. Później też nawiązali korespondencję i pisali o swoich odkryciach.

Warto wskazać, że podczas tych nieformalnych spotkań Lindemann, pierwszy wicehrabia Cherwell, był zawsze „pod ręką" po to, aby tłumaczyć dla Einsteina[220]. Ta sama uprzejmość nie obejmowała oficjalnych wykładów Einsteina, które fizyk wygłaszał po niemiecku bez udziału angielskich tłumaczy[221]. Lochlainn O'Raifeartaigh wskazał również, że choć pierwszy wykład odbył się przed ponad 500-osobową publicznością, to liczba słuchaczy dwóch kolejnych

215 A. Robinson, *Einstein in Oxford*, "Physics World" 2019, 32(6), s. 32.

216 E. Fox, *International schools and the International Baccalaureate*, "Harvard Educational Review" 1985, 55(1), s. 295, https://doi.org/10.17763/haer.55.1.cl26455642782440

217 A. Robinson, *Einstein in Oxford...*, s. 34.

218 C. O'Raifeartaigh, *Einstein Oxford blackboard...*, s. 77.

219 M. W. Smith, *Away from the limelight: Einstein and Milne,* "Notes Receivable" 2021, 75, s. 162, https://doi.org/10.1098/rsnr.2019.0047

220 Ibidem, s. 161.

221 C. O'Raifeartaigh, *Einstein Oxford blackboard...*, s. 76.

zmalała, być może ze względu na trudny temat i prowadzenie go w obcym języku. Nie wszyscy uczestnicy spotkania byli bowiem w stanie nadążyć za przekazem w języku niemieckim – dziekan Christ Church, Henry Julian White, rzekomo przespał trzeci wykład[222].

Pomimo bariery językowej podczas formalnych spotkań dziekani, którzy uczestniczyli w jego wykładach, pragnęli zachować tablice Einsteina dla potomności. Według Andrew Robinsona, Robert Gunther, który w 1924 roku założył Muzeum Historii Nauki w Oksfordzie, był jednym z głównych orędowników dodania tablic do kolekcji muzeum[223]. Z dwóch tablic zabranych z wykładu przetrwała jedna, gdyż druga wytarła się podczas przechowywania w magazynie.

Przez wiele lat utrzymywał się sceptycyzm co do historycznej wartości tablicy, tym bardziej że dołączona do niej tablica muzealna opisywała zapisane równania jako oparte na „nieznanej pracy"[224]. Jednak, jak wskazuje O'Raifeartaigh, te same równania można znaleźć w opublikowanej pracy Einsteina *Zum kosmologischen Problem der allgemeinen Relativitäts-theorie* (*O problemie kosmologicznym ogólnej teorii względności*), złożonej do druku zaledwie miesiąc przed jego wizytą w Oksfordzie. Niechętna postawa samego fizyka wobec zachowania tablicy mogła poskutkować niedocenianiem jej zawartości. Według Robinsona badacz „opierał się [...] jakiejkolwiek publikacji swoich wykładów z 1931 r. przez gorliwą Oxford University Press, uzasadniając to tym, że [...] od tego czasu odkrył, że wszystko, co przedstawił w swoich wykładach, było niezgodne z prawdą". Chociaż równania zawierają błędy, ich istnienie rzuca ważne światło na teorie opracowywane wówczas przez Einsteina, w tym na zagadkę, dlaczego jego model Wszechświata z 1931 roku był niespójny z ówczesnymi modelami kosmicznymi[225].

Obecność Alberta Einsteina w Oksfordzie i treść jego wykładów przypadły na czas, gdy jego własne teorie dotyczące natury Wszechświata podlegały pewnym korektom. W tym samym roku, w którym zgodził się wziąć udział w wykładach Rhodes Trust, odnowił znajomość z Edwardem Hubble'em podczas wizyty w Caltech w Pasadenie, gdzie ponownie zrewidował swoje wcześniejsze

222 Ibidem.

223 Ibidem.

224 Ibidem.

225 Ibidem, s. 76.

poglądy na temat idei rozszerzającego się Wszechświata[226]. Mogło to zdecydować o jego niezadowoleniu z treści oksfordzkich wykładów. W liście do rumuńskiego matematyka Maurice'a Solovine'a przesłał rękopis francuskiej książki ze swoimi pracami, wskazując, że „zastrzega sobie prawo do włączenia go do angielskiej publikacji, którą obiecuje od dwóch lat"[227]. Według O'Raifeartaigha czas korespondencji pozwala sądzić, że obiecany manuskrypt miał być najprawdopodobniej drukowaną wersją jego wykładów oksfordzkich, która nigdy nie powstała. Późniejsza rewizja własnej pracy Einsteina z tamtego okresu wydaje się tego oczywistym powodem[228].

Zdjęcie 2. Uroczystości przyznania tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Oksfordzkiego Albertowi Einsteinowi (Oksford, 23 maja 1931 r.)



Źródło: Własność moja – M. G.

Wszystko to ukazuje portret uczonego, który dokonał przewartościowania swoich poglądów na podstawie nowej wiedzy. Znajomości, jakie Einstein nawiązał i umocnił podczas pobytu na uniwersytecie, kontynuował w późniejszym

226 E. Fox, *International schools and the International Baccalaureate*, "Harvard Educational Review" 1985, 55(1), s. 229, https://doi.org/10.17763/haer.55.1.cl26455642782440

227 C. O'Raifeartaigh, *Einstein Oxford blackboard...*, s. 79.

228 Ibidem.

okresie życia, pomimo własnych wątpliwości co do wartości wykładów, które prowadził[229].

Po wizycie w Oksfordzie w 1931 roku Einstein został wybrany „studentem badawczym" (tj. stypendystą) Christ Church z rocznym stypendium w wysokości 400 funtów, które miało trwać do 1937 roku, w zamian za krótkie okresy rezydencji każdego roku, w dogodnym dla niego czasie. Układ ten został zaproponowany przez Lindemanna, prawdopodobnie w nadziei, że Einstein osiedli się w Oksfordzie, choć w tym czasie nie był jeszcze w stanie pracować.

Dostępne materiały z tego okresu dają dodatkowy wgląd w jego sposób myślenia i postawę naukową oraz pozwalają lepiej zrozumieć powstanie jego zunifikowanej teorii pola w późniejszym okresie życia.

Związek Einsteina z Oksfordem to nie tylko kwestia osobistego uznania jego geniuszu, ale również świadectwo dążenia uniwersytetu do przyciągania najzdolniejszych umysłów, niezależnie od ich pochodzenia geograficznego czy kulturowego. Jego obecność na oksfordzkiej uczelni, szczególnie w burzliwych czasach wczesnych lat 30. XX wieku, była symbolicznym świadectwem pozycji Oksfordu jako ośrodka dążącego do wolnej myśli, przekraczającego polityczne i społeczne niepokoje. Chociaż Einstein nie był członkiem stałej kadry akademickiej, to jego gościnne wykłady i zaangażowanie są częścią dziedzictwa Oksfordu, które przyczyniło się do utrzymania jego statusu jako jednej z czołowych uczelni na świecie. Współcześnie, relacje naukowe, takie jak te między Einsteinem a Oksfordem, pozwalają uczelni utrzymywać swoją pozycję na czele rankingów oraz akademickich i badawczych innowacji.

1.2. Struktura organizacyjna Uniwersytetu Oksfordzkiego[230]

Architekci demokracji akademickiej w Oksfordzie opracowali dwupoziomową strukturę: na jednym poziomie niezależne i samorządne kolegia, a na drugim – wewnętrzna struktura oraz sposób zarządzania, która jest zaprojektowana tak, aby wspierać jego podstawową misję – kształcenie i prowadzenie badań

229 G. Holton, *Einstein and the cultural roots of modern science*, "Daedalus" 1998, 127(1), s. 3–4.

230 W niniejszym podrozdziale nawiązuję do moich osobistych doświadczeń, jakie zdobyłem podczas mojego pobytu w Oksfordzie i pracy zawodowej, która pozwoliła mi poznać tę uczelnie i jej strukturę na podstawie wielu rozmów z profesorami i studentami. Zamieszczone zdjęcia pochodzą z mojego prywatnego archiwum. Często będę posługiwał się przykładem z Oriel College, bo ten kolegia znam najlepiej.

naukowych. To powoduje, że jego dobrze zorganizowana struktura pozwala, by zasoby Oksfordu były efektywnie wykorzystywane, a procesy decyzyjne stały się przejrzyste i skuteczne. W tabeli 1 zaprezentowałem zestawienie wydarzeń, które wpłynęły na jego obecną strukturę zarządzania pochodzącą z połowy i końca lat 90. XX wieku[231].

Tabela 1. Etapy tworzenia się struktury organizacyjnej w Oksfordzie

Początki (XII wiek)	Uniwersytet Oksfordzki powstał z grupy mistrzów i studentów mieszkających w Oksfordzie w drugiej połowie XII wieku. Początkowo był to zbiorowy organizm działający na zasadach prawa zwyczajowego. W 1214 roku mistrzowie i uczniowie poddali się jurysdykcji kanclerza, co było początkiem formalnej struktury zarządzania.
Założenie kolegiów (rozproszona struktura)	W przeciwieństwie do samego uniwersytetu, kolegia były założone i ufundowane na mocy statutów przez różne osoby i instytucje. Każde kolegium miało własny statut, fundusz i organ zarządzający. To doprowadziło do powstania niezależnych, samorządnych kolegiów, które stały się kluczową częścią uniwersytetu kolegialnego.
W kierunku nowoczesnego zarządzania Reforma Franksa (1966)	W odpowiedzi na potrzeby nowoczesnego zarządzania, w 1964 roku Uniwersytet powołał Komisję Franksa[232], która miała zreformować zarządzanie, zachowując przy tym tradycję samorządu akademickiego. Główne reformy Franksa, które zostały przyjęte, to: mianowanie wicekanclerza i przewodniczącego Rady Generalnej na pełnoetatowe stanowiska czteroletnie; ustanowienie Komitetu Celów Ogólnych powoływanego spośród członków Rady; ustanowienie roli sekretarza kierującego codzienną administracją Uniwersytetu; podkreślenie suwerenności Zgromadzenia nad Uniwersytetem; oraz ustanowienie Konferencji Kolegiów w celu reprezentowania interesów kolegiów.

231 *A brief history and overview of the University's governance arrangements*, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements#collapse1455276 [dostęp: 10.11.2023].

232 Komisja Franksa (ang. Franks Commission), została powołana przez Uniwersytet Oksfordzki w 1964 roku. Nazwa komisji pochodzi od jej przewodniczącego, Olivera Franksa, który był wybitnym brytyjskim dyplomatą i akademikiem. Głównym celem tej komisji było przeprowadzenie kompleksowej rewizji i oceny struktury zarządzania i administracji Uniwersytetu Oksfordzkiego. Komisja miała za zadanie zbadać i zalecić zmiany w sposobie, w jaki uniwersytet był zarządzany, co było odpowiedzią na rosnące wyzwania i potrzeby współczesnego świata akademickiego. W tamtym okresie Uniwersytet Oksfordzki, podobnie jak wiele innych tradycyjnych instytucji akademickich, zmagał się z potrzebą dostosowania się do szybko zmieniających się warunków edukacyjnych, badawczych i społecznych. Raport Komisji Franksa, opublikowany w 1966 roku, przyniósł wiele zaleceń, które miały na celu usprawnienie struktury zarządzania uniwersytetem. Rekomendacje te dotyczyły m.in. wprowadzenia bardziej demokratycznych i transparentnych metod zarządzania,

Lata 1999–2022	Oksford ponownie staje przed wyzwaniem dostosowania się do zmieniającego się świata. Ważne zmiany w wewnętrznej strukturze Oksfordu zostały zatwierdzone w 1999 roku, a przepisy weszły w życie w październiku 2000 roku. Pod przewodnictwem sir Petera Northa i sir Colina Lucasa, Uniwersytet przeprowadził kolejną serię reform. W 2000 roku nastąpiło **połączenie dwóch głównych komitetów zarządzających** – Hebdomadal Council[233] i General Board of the Faculties – w jedną Radę (Council). Oznacza to, że dwie dotychczasowe niezależne instytucje zarządzające zostały zintegrowane w jedną, co miało na celu usprawnienie procesu decyzyjnego. **Włączenie zewnętrznych członków do nowej Rady**. Ta zmiana miała na celu wprowadzenie nowych perspektyw i doświadczeń do procesu zarządzania uniwersytetem, pochodzących spoza wewnętrznej społeczności akademickiej. **Utworzenie czterech głównych komitetów podlegających Radzie**: EPSC (później zmieniony na Komitet Edukacyjny), GPC, Komitet Personalny i PRAC. Każdy z tych komitetów miał się zajmować określonymi obszarami działalności uniwersytetu. **Ustanowienie pro-wicekanclerzy** (Pro-Vice-Chancellors PCV) z określonymi zakresami odpowiedzialności. Ta zmiana polegała na wprowadzeniu nowych stanowisk kierowniczych, które miały konkretnie określone obszary odpowiedzialności w zarządzaniu uniwersytetem. **Zorganizowanie wydziałów, podwydziałów i departamentów w pięć nowych dywizji akademickich**. To przekształcenie miało na celu lepszą organizację i zarządzanie różnymi obszarami naukowymi i akademickimi. **Mianowanie szefa każdej dywizji**, który z urzędu jest członkiem Rady. Oznacza to, że lider każdej dywizji akademickiej automatycznie stawał się częścią głównego organu zarządzającego uniwersytetem. **Statutowe reprezentowanie kolegiów na tych organach.** To gwarantowało, że kolegia, będące ważną częścią struktury uniwersytetu, mają swoje reprezentacje w głównych organach zarządzających. Nowy zestaw statutów został uchwalony w 2002 roku, zgodnie z zaleceniami Komisji Northa i Wspólnej Grupy Roboczej ds. Zarządzania.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *A brief history and overview of the University's governance arrangements*, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements#collapse1455296 [dostęp: 10.11.2023].

modernizacji systemów administracyjnych i zwiększenia uczestnictwa kadry akademickiej w procesie decyzyjnym. Efekty pracy Komisji Franksa miały długofalowe skutki dla Uniwersytetu Oksfordzkiego i były ważnym krokiem w jego rozwoju. Zob. A. H. Halsey, *'The Franks Commission'*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century history of the University of Oxford,* Oxford University Press, Oxford 1994, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0008

233 Hebdomadal Council jest to organ zarządzający niektórych uniwersytetów, szczególnie w systemie edukacji brytyjskiej. Słowo "hebdomadal" pochodzi z łaciny i oznacza „tygodniowy". W kontekście uniwersytetu, Hebdomadal Council to rada lub komitet, który zwykle spotyka się co tydzień, aby omawiać ważne kwestie dotyczące funkcjonowania uczelni. Na przykład, na Uniwersytecie Oksfordzkim Hebdomadal Council był najwyższym organem

Wszystkie wprowadzone zmiany miały i mają na celu usprawnienie i restrukturyzację zarządzania Uniwersytetem Oksfordzkim, aby zwiększyć jego efektywność i reagowanie na zmieniające się wymagania akademickie i edukacyjne. Jak już opisałem w niniejszym rozdziale, Uniwersytet Oksfordzki przeszedł ewolucję od luźno zorganizowanej wspólnoty akademickiej do złożonej, wielowymiarowej struktury zarządzania, która równoważy tradycje z wymogami nowoczesnego zarządzania i administracji. W ramach przeprowadzonych reform obecna struktura zarządzania Uniwersytetem w Oksfordzie została wyczerpująco scharakteryzowana na oficjalnej stronie internetowej uniwersytetu. Należy podkreślić, że ustalenia dotyczące zarządzania są w większości określone w Statucie i Regulaminie Uniwersytetu[234].

W strukturze oksfordzkiej uczelni zauważyć można trzy poziomy administracji i zarządzania – centrum (Rada), wydziały i podwydziały. Budżety są przekazywane z centrum do wydziałów, a następnie z wydziałów do departamentów/podwydziałów. Niektórzy twierdzą, że wszystko to doprowadziło do zbyt rozbudowanej administracji. Na przykład centrum, oddziały i wydziały mają własnych menedżerów ds. badań, menadżerów ds. zasobów ludzkich i biura ds. rozwoju (pozyskiwania funduszy). Członkostwo w radzie i zarządach wydziałów ma być reprezentatywne dla różnych obszarów działalności uniwersytetu, ale pozostawia niewiele miejsca dla demokratycznie wybranych członków, ponieważ większość członków jest z urzędu. Kierownicy wydziałów są mianowani przez odpowiednie rady wydziałów. Najważniejszym organem jest Zgromadzenie.

Kongregacja – Rada Zgromadzenia Uniwersyteckiego (ang. *Congregation*)
Na samym szczycie struktury znajduje się *Kongregacja*[235] *– Rada Zgromadzenia Uniwersyteckiego*. Zgromadzenie odgrywa kluczową rolę w zarządzaniu uniwersytetem, będąc jego najwyższym ciałem decyzyjnym. Poszczególne Rady Uniwersytetu są zobowiązane do przestrzegania uchwał i decyzji podejmowanych

zarządzającym do 2000 r. Składał się z członków kadry akademickiej i był odpowiedzialny za politykę edukacyjną i administracyjną uniwersytetu. Rada ta zajmowała się takimi sprawami, jak finanse, zatrudnienie, plany rozwoju uniwersytetu oraz inne kwestie strategiczne. Obecnie, z uwagi na zmiany w zarządzaniu wieloma uniwersytetami, rola i struktura Hebdomadal Council mogą się różnić w zależności od konkretnej uczelni. Na niektórych uniwersytetach, ten organ może nadal odgrywać kluczową rolę w podejmowaniu decyzji, podczas gdy na pozostałych jego funkcje mogły zostać przekazane innym organom zarządzającym.

234 *Statutes*, https://governance.admin.ox.ac.uk/legislation/statutes [dostęp: 10.11.2023].

235 Odpowiednik polskiego Senatu na uniwersytecie.

przez Zgromadzenie, co podkreśla jego suwerenny status w strukturze zarządzania. Każda uchwała czy decyzja Zgromadzenia, która jest zgodna ze Statutem i Regulaminem, wiąże cały uniwersytet.

Kongregacja zajmuje się głównie wnioskami legislacyjnymi i rezolucjami. Wnioski legislacyjne dotyczą zmian w statutach lub regulaminach uniwersytetu, podczas gdy rezolucje mogą dotyczyć szerszego spektrum kwestii związanych z polityką lub administracją. Procesy te są zasadnicze dla zachowania demokratycznego ducha decyzyjności na uczelni, pozwalając członkom Kongregacji na aktywne uczestnictwo w kształtowaniu przyszłości uczelni. Propozycje legislacyjne wymagają akceptacji Zgromadzenia, które ma również prawo do sprzeciwu lub zmiany uchwał proponowanych przez Radę. Skład Zgromadzenia to ponad 5 tysięcy członków, w tym kadry akademickie, kierownictwo i członkowie innych organów. Spotkaniom zwykle przewodniczy rektor (ang. *Vice-Chancellor*) z wyjątkiem niektórych wydarzeń, takich jak nadanie tytułu honorowego, którym przewodniczy kanclerz (ang. *Chancellor*). Spotkania Zgromadzenia odbywają się zgodnie z ustalonym harmonogramem[236]. To ciało zarządcze ma również kompetencje do wyboru członków Rady oraz innych organów uniwersytetu, w tym Komitetu Audytu i Kontroli, a także do zatwierdzania mianowania rektora oraz zmian w statutach i regulaminach uniwersytetu, które definiują strukturę zarządzania[237]. Profesor Ken Meyhew, podczas wspólnej wymiany myśli, wspomniał, że Zgromadzenie w praktyce spotyka się rzadko, ale od czasu do czasu blokuje propozycje Rady. Może ona zostać zwołana przez Radę lub przez 20 członków Zgromadzenia.

Rada (ang. *Council*)

Rada[238] to organ wykonawczy i zgodnie ze Statutem[239] jest odpowiedzialna za „realizację celów Uniwersytetu, jego administrację oraz zarządzanie finansami i majątkiem" i ma „wszelkie uprawnienia niezbędne do wypełnienia tych

236 *A brief history and overview of the University's governance arrangements*, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements#collapse1455296 [dostęp: 10.11.2023].

237 Ibidem.

238 Ibidem.

239 Statut uniwersytetu został uchwalony w 2002 roku i obejmuje wszystkie kluczowe aspekty zarządzania uniwersytetem, w tym Zgromadzenie i Radę, kolegia i wydziały, biblioteki i muzea, pracowników, studentów, własność i dyscyplinę.

obowiązków"[240]. Skład Rady obejmuje rektora jako przewodniczącego oraz 25 innych członków. Członkowie Rady są powiernikami organizacji charytatywnej i są związani obowiązkami powierniczymi. W związku z tym muszą zapewnić, że dochód i kapitał Oksfordu są zarządzane i przydzielane w sposób odpowiedzialny i zgodnie z jego celami charytatywnymi[241]. Rada ma pięć głównych komitetów[242]: Komitet Edukacji, Komitet Celów Ogólnych, Komitet Personalny, Komitet Planowania i Alokacji Zasobów oraz Komitet Badawczy[243]. Rada jest odpowiedzialna za „politykę akademicką i strategiczny kierunek jej działalności, w tym jego relacje z kolegiami oraz organizacjami zewnętrznymi. W kontekście zarządzania Rada odpowiada przed Zgromadzeniem za politykę akademicką i strategiczne kierunki uniwersytetu". Poniżej w skrócie przedstawiona została złożona struktura Rady, z różnymi kategoriami członków, w tym członków z urzędu, członków zewnętrznych oraz członków wybranych przez Zgromadzenie, a także możliwość dołączenia dodatkowych członków.

1. **Skład Rady:** Rada składa się z 26 członków. Dodatkowo, może być w niej do 3 członków dokooptowanych na podstawie decyzji powołanych już członków.

240 *Statutes*, https://governance.admin.ox.ac.uk/legislation/statutes [dostęp: 10.11.2023].

241 *A brief history and overview of the University's governance arrangements*, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements#collapse1457736 [dostęp: 10.11.2023].

242 Komitety finansowe i audytowe przesyłają sprawozdania bezpośrednio do Rady, obejmują Komitet Audytu i Kontroli, Komitet Finansowy oraz Komitet Inwestycyjny. Komitet Edukacyjny jest odpowiedzialny za definiowanie i analizowanie filozofii edukacyjnej, polityki i standardów kolegialnego Uniwersytetu, oraz za nadzór nad działaniami związanymi z nauczaniem, uczeniem się i ocenianiem. Komitet ds. ogólnych doradza Radzie w kwestiach politycznych dotyczących spraw lub działalności o charakterze uniwersyteckim, które wykraczają poza zakres innych głównych komitetów Rady lub odpowiednich komitetów specjalistycznych. Jego zakres odpowiedzialności obejmuje strategiczne kwestie związane z zarządzaniem ryzykiem. Komitet Personalny nadzoruje rozwój i przegląd polityk zatrudnienia, relacji z pracownikami i wszystkich kwestii personalnych. Komitet Planowania i Przydziału Zasobów doradza Radzie w sprawach planowania, budżetów i prognoz, przydziału zasobów i innych nakładów finansowych oraz monitoruje ich wykonanie w stosunku do planów i budżetów. Komitet Badawczy i Innowacji doradza Radzie w kwestiach polityki i planowania związanego z badaniami – w szczególności, tych aspektów Planu Strategicznego, które dotyczą działalności badawczej oraz przegląda postępy w realizacji planu.

243 *Governance*, https://www.ox.ac.uk/about/organisation/governance [dostęp: 10.11.2023].

2. **Rodzaje członków Rady:**
   a) **członkowie z urzędu (9 osób):** to osoby, które są członkami Rady ze względu na inne zajmowane przez siebie stanowiska. W skład tej grupy wchodzą:
      – wicekanclerz, który jest przewodniczącym Rady,
      – przewodniczący Konferencji Kolegiów,
      – 2 prorektorzy i asesor,
      – 4 szefowie wydziałów;
   b) **członkowie zewnętrzni (5 osób):** to osoby spoza instytucji, nominowane przez Radę i zatwierdzone przez Zgromadzenie;
   c) **członkowie wybrani przez Zgromadzenie (12 osób):** ci członkowie są wybierani do Rady przez Zgromadzenie w następujący sposób:
      – 1 – przez Konferencję Kolegiów,
      – 4 – przez Zgromadzenie z wydziałów nauk matematycznych, fizycznych, przyrodniczych oraz medycznych,
      – 4 – przez Zgromadzenie z wydziałów nauk humanistycznych i społecznych,
      – 3 – przez Zgromadzenie, którzy nie muszą być członkami jakiegokolwiek wydziału i nie są nominowani w charakterze przedstawicieli wydziału.
3. **Dodatkowe członkostwo:** Rada może dokooptować do 3 dodatkowych członków Zgromadzenia. Jeżeli jeden z pro-wicekanclerzy (z określonymi zadaniami) zostanie wyznaczony przez Radę na jednego z jej zastępców przewodniczącego i nie jest członkiem Rady, wtedy zajmuje jedno z tych dodatkowych miejsc dokooptowanych, dopóki pełni funkcję zastępcy przewodniczącego[244].

Rada Wydziału (ang. *Divisional Boards*)[245]

Jest to organ zarządzający poszczególnymi wydziałami akademickimi na uniwersytecie, które działają zgodnie z ogólnymi wytycznymi uniwersyteckiej Rady i mają istotne znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju poszczególnych dziedzin naukowych w ramach uniwersytetu. Wyróżnia się cztery dziedziny:
– nauki humanistczne (ang. *Humanities*),

244 *Members of Council*, https://governance.admin.ox.ac.uk/council/members-council oraz *A brief history and overview of the University's governance arrangements*, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements [dostęp: 10.11.2023].

245 *Divisional Boards*, https://governance.admin.ox.ac.uk/divisional-boards [dostęp: 10.11.2023].

- nauki matematyczne, fizyczne i przyrodnicze (ang. *Mathematical, Physical and Life Sciences*),
- nauki medyczne (ang. *Medical Sciences*),
- nauki społeczne (ang. *Social Sciences*).

Każda z tych dziedzin ma własną Radę Wydziału, zwaną *divisional board*. Rada ta jest odpowiedzialna za zarządzanie swoim działem w ramach ogólnych planów, polityk i wytycznych ustalonych przez Radę Uniwersytetu (ang. *Council*) oraz jej komitety. Skład każdej rady, jej uprawnienia i obowiązki, a także rola szefa działu (ang. *Head of Division*[246]) są określone w przepisach uniwersyteckich. Oznacza to, że dla każdego działu istnieje specyficzna struktura zarządzania i zestaw zadań, które są regulowane przez odpowiednie akty prawne. Rady te mają za zadanie zarządzać sprawami akademickimi, finansowymi, badawczymi i innymi aspektami działalności ich odpowiednich dziedzin. Są one ważnym elementem struktury zarządzania uniwersytetem, zapewniając, że każda dziedzina naukowa ma swoje reprezentacyjne i zarządcze ciało. Do głównych obowiązków każdej rady wydziału należy: nadzór nad organizacją, rozwojem i realizacją programów nauczania oraz nadzór nad rozwojem ogólnego kontekstu badań; opracowywanie i proponowanie strategicznych planów pięcioletnich i rocznych sprawozdań z działalności; ogólny nadzór nad wszystkimi kwestiami związanymi z budżetem, przestrzenią, programem nauczania oraz personelem i odpowiedzialność za nie. Rada zatwierdza budżet każdego wydziału. Wydziały przedstawiają Radzie lub jej komitetom zalecenia dotyczące najważniejszych decyzji w swoich obszarach.

Konferencja Kolegiów (ang. *Conference of Colleges*)

Ten organ ma stanowić platformę do dyskusji i współpracy między różnymi kolegiami. Konferencja służy prewencyjnemu i reaktywnemu zbieraniu opinii kolegiów, ustalaniu konsensu (jeśli taki istnieje), odzwierciedlaniu poglądów zarządów kolegiów i komunikowaniu spójnego stanowiska kolegiów do całego uniwersytetu. Konferencja ma w swoich strukturach Komitet Sterujący (ang. *Steering Committee*) składający się z przewodniczącego i 10 członków oraz liczne

246 Jak możemy przeczytać, na oficjalnej stronie każdego wydziału, kierownik jest powoływany przez Radę na podstawie rekomendacji komisji rekrutacyjnej składającej się z: Prorektor; trzy osoby powołane przez Radę, trzy osoby powołane przez radę wydziału, z zastrzeżeniem, że Rada może powołać dodatkową osobę na członka komisji rekrutacyjnej, jeżeli takie powołanie wydaje się Radzie pożądane.

podkomitety zajmujące się sprawami akademickimi i finansowymi. „Przewodniczący Konferencji Kolegiów jest członkiem Rady z urzędu, wraz z członkiem Zgromadzenia wybranym przez Konferencję Kolegiów (zwykle wiceprzewodniczącym Konferencji Kolegiów). Przewodniczący Konferencji Kolegiów jest członkiem Komitetu Planowania i Przydziału Zasobów, Komitetu Celów Ogólnych oraz Komitetu Audytu i Kontroli; przewodniczący lub Wiceprzewodniczący Konferencji zasiada w Komitecie Edukacyjnym, a przewodniczący Komitetu Starszych Wykładowców Konferencji zasiada w Komitecie Personalnym"[247].

Biuro Wyborcze (ang. *The Elections Office*)

Kolejnym organem funkcjonującym w strukturze organizacyjnej jest Biuro Wyborcze. Stanowi ono unikatowe ciało składające się z byłych studentów uniwersytetu, którzy uzyskali stopień naukowy (inny niż honorowy), oraz z osób, które są członkami Zgromadzenia lub przeszły na emeryturę będąc jego członkami. Aby zostać członkiem tego Zgromadzenia, należy mieć nadany stopień naukowy podczas oficjalnej ceremonii dyplomowej. Konwencja dokonuje wyboru kanclerza uniwersytetu oraz profesora poezji. Wybór kanclerza jest dożywotni, natomiast profesor poezji[248] jest wybierany na okres 4 lat.

247 *A brief history and overview of the University's governance arrangements*, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements#collapse1457801 [dostęp: 10.11.2023].

248 Oxford Professorship of Poetry jest uważane za jedno z najbardziej prestiżowych i znaczących stanowisk w dziedzinie poezji. Profesura poezji jest sprawowana przez cztery lata. Kadencja następnego profesora poezji rozpoczyna się 9 października 2023 r. Wybory odbyły się w Trinity Term 2023 r., a w piątek 16 czerwca 2023 r. o godz. 15:45 w Convocation Hall odbyło się spotkanie Convocation Hall, na którym ogłoszono, że Alicia Elsbeth Stallings zostanie kolejnym profesorem poezji. Główne obowiązki na tym stanowisku są następujące: 1. wygłoszenie jednego wykładu publicznego w każdym semestrze na odpowiedni temat literacki (przy czym termin „wykład publiczny" nie obejmuje odczytów poezji, recitali ani innych tego typu wydarzeń), 2. wygłoszenie wykładu inauguracyjnego, 3. zaproponowanie jednego wydarzenia w każdym semestrze (które może obejmować odczyty poezji, warsztaty itp.), 4. wygłaszanie oracji Creweian na Encaenii co drugi rok (obowiązek ustalony przez konwencję), 5. co roku, bycie jednym z jurorów Newdigate Prize, Jon Stallworthy Prize, Lord Alfred Douglas Prize i Chancellor's English Essay Prize, 6. co trzy lata, pomoc w ocenie nagrody za wiersz w języku angielskim o tematyce sakralnej, 7. ogólnie, zachęcanie do sztuki poezji na Uniwersytecie. Profesor poezji jest członkiem zarówno społeczności uniwersyteckiej, jak i kolegialnej i oczekuje się od niego uczestnictwa w szerszym życiu intelektualnym uniwersytetu oraz zachęcania do tworzenia, korzystania i doceniania poezji zarówno na uniwersytecie, jak i poza nim. *Professor of Poetry*, https://www.ox.ac.uk/about/oxford-people/professor-of-poetry [dostęp: 10.11.2023].

Kanclerz (ang. *Chancellor*)[249]

Kanclerz to wybitna postać publiczna, która jest honorową głową uniwersytetu, przewodnicząca wszystkim głównym ceremoniom[250]. Kanclerz przewodniczy Zgromadzeniu podczas ceremonii Encaenia oraz innych spotkań związanych z nadawaniem stopni dyplomowych lub honorowych (w pozostałych przypadkach funkcję tę pełni rektor). Kanclerz wybierany przez członków Konwokacji, pełni swoje obowiązki dożywotnio lub do momentu rezygnacji. Odpowiada również za relacje z dobroczyńcami oraz absolwentami uniwersytetu i jest doradcą wyższej kadry uniwersyteckiej.

Sekteratrz (ang. *Registrar*)[251]

Sekretarz to kluczowa postać w strukturze zarządzania uniwersytetem, pełniąca funkcję zarówno administracyjną, jak i doradczą. Jego zadania obejmują koordynację działań administracyjnych, doradztwo strategiczne dla najwyższych organów uniwersytetu oraz zapewnienie sprawnego funkcjonowania zarówno Rady, jak i Zgromadzenia.

Rektor (ang. *Vice-Chancellor*)[252]

Zadaniem rektora jest zapewnienie strategicznego kierunku i przewodzenie sytemowi kolegialnemu oraz reprezentowanie uniwersytetu na arenie

249 *A brief history and overview of the University's governance arrangements*, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements#collapse1457801 [dostęp: 10.11.2023].

250 „Encaenia" to termin odnoszący się do corocznej uroczystości akademickiej odbywającej się na wielu uniwersytetach, szczególnie znany z Uniwersytetu Oksfordzkiego. Jest to tradycyjna ceremonia, podczas której uniwersytet przyznaje stopnie honorowe wybranym osobistościom oraz świętuje swoje osiągnięcia akademickie. Podczas Encaenii odbywają się różne uroczystości, w tym przemówienia, wręczanie nagród i odznaczeń, a także, co charakterystyczne dla Uniwersytetu Oksfordzkiego, przemarsz akademicki z udziałem członków uniwersytetu w tradycyjnych strojach akademickich. To wydarzenie jest momentem refleksji nad osiągnięciami uniwersytetu w ciągu minionego roku oraz okazją do celebracji jego historycznego i kulturowego dziedzictwa. Encaenia na Uniwersytecie Oksfordzkim ma szczególnie uroczysty charakter i jest ważnym wydarzeniem w kalendarzu akademickim, przyciągającym znaczące postacie z różnych dziedzin, w tym nauki, kultury, polityki i innych. Jest to również czas, w którym uniwersytet publicznie wyraża swoje uznanie dla wybitnych osiągnięć i wkładu w różnych dziedzinach poprzez nadanie stopni honorowych.

251 *A brief history and overview of the University's governance arrangements*, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements#collapse1457801 [dostęp: 10.11.2023].

252 Ibidem.

międzynarodowej, krajowej i regionalnej. Rektor pełni również funkcję głównego urzędnika ds. rachunkowości dla HEFCE (Higher Education Funding Council for England). Przewodniczy Radzie Uniwersytetu i Zgromadzeniu, z wyjątkiem specjalnych spotkań prowadzonych przez kanclerza – o czym już wspomniałem. Rektor współpracuje z Radą, kolegiami, działami uniwersyteckimi, Konferencją Kolegiów oraz Zgromadzeniem, aby zapewnić spójną wizję i skuteczne zarządzanie uniwersytetem kolegialnym. Odgrywa również kluczową rolę w pozyskiwaniu i rozwoju bazy finansowej uniwersytetu, w tym w rozwoju relacji z absolwentami.

Najwyższy steward (ang. *High Steward*)[253]
Funkcja najwyższego stewarda na uniwersytecie wiąże się z udzielaniem porad w zakresie interpretacji przepisów i regulaminów oraz odpowiedzialnością za mianowanie członków organów dyscyplinarnych. Jest to urząd mający znaczenie dla prawidłowego i sprawiedliwego funkcjonowania uniwersytetu w zakresie zarządzania i dyscypliny.

Proktorzy i asesor (ang. *Proctors and Assessor*)[254]
Dwaj proktorzy i asesor są z urzędu członkami Rady i wielu stałych komitetów. Mają prawo uczestniczyć w posiedzeniach dowolnego Komitetu uniwersyteckiego i obserwować (ale nie głosować). Proktorzy odpowiadają za zapewnienie przestrzegania statutów, regulaminów, zwyczajów i przywilejów.

Cała wymieniona struktura wspólnie tworzy kompleksowy system zarządzania, który umożliwia skuteczne funkcjonowanie całego uniwersytetu.

Jak już zostało podkreślone, Oksford jest federacją składającą się z uniwersytetu i wchodzących w jego skład kolegiów. Poszczególne kolegia są bardziej demokratyczne – ich organy zarządzające składają się ze wszystkich starszych pracowników akademickich i administratorów, czasem z kilkoma członkami zewnętrznymi. Każdy koledż jest niezależną organizacją charytatywną. Z biegiem lat uniwersytet zyskał większą względną władzę. Na przykład, otrzymuje większość funduszy na badania i ma znacznie większy wpływ na wysokość dochodów otrzymywanych przez kolegia. Uzyskał również większą kontrolę nad nominacjami akademickimi. Warto też zwrócić uwagę na to, że funkcjonowanie

253 Ibidem.

254 Ibidem.

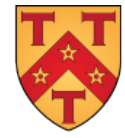
szkolnictwa wyższego na całym świecie opiera się na dwóch podstawowych elementach: uczelniach i akademikach, gdzie akademiki najczęściej znajdują się poza uczelnią. Studenci mieszkają w akademikach i przychodzą na uniwersytet, aby zdobywać wiedzę przekazywaną przez wykładowców. Obiekty te mogą być położone w centrum miasta, na jego obrzeżach lub w pobliżu uniwersytetu. W Oksfordzie wygląda to nieco inaczej. Tu granica między miejscem zamieszkania a miejscem nauczania i uczeniem się ulega rozmyciu. I to właśnie sprawia, że uniwersytet ten jest wyjątkowy w sposobie edukacji, jaki oferuje.

W 2024 roku cały uniwersytet składa się z 43 kolegiów w tym 4 Private Halls (Blackfriars, Campion Hall, Regent's Park College i Wycliffe Hall), które określa się jako kolegia, ale ich struktura i zarządzanie są nieco inne od pozostałych kolegiów – zostały założone przez różne wyznania chrześcijańskie i nadal zachowują swój religijny charakter. Trzydzieści sześć kolegiów jest niezależnych i samorządnych, posiadających status zatwierdzony przez Prywatną Radę (ang. *Privy Council*), na mocy której są zarządzane przez osobę *Head of House* (odpowiednik polskiego rektora), wybraną i mianowaną bezpośrednio przez ciało zarządzające. Ciało zarządzające składa się z wielu *fellows* (członków wspólnoty akademickiej), z których większość również zajmuje różne stanowiska na uniwersytecie. Trzy społeczności – Kellogg College, Reuben College i St Cross College – działają bardzo podobnie do innych kolegiów, ale są traktowane jako wydziały uniwersytetu, a nie niezależne kolegia, ponieważ, w przeciwieństwie do innych, nie mają królewskiego charakteru. Jedną z głównych różnic jest sposób wyboru prezydenta (ang. *President*) przez ciało zarządzające, który następnie jest mianowany przez Radę Uniwersytetu, a nie kolegiów[255]. W tabelach 2 i 3 przedstawiono alfabetycznie poszczególne kolegia wraz z datami ich założenia oraz informacje o prywatnych akademikach, datach ich powstania i herbach.

Tabela 2. Kolegia w Oksfordzie

Kolegium (data założenia)	**Herb**	**Kolegium (data założenia)**	**Herb**
All Souls College (1438)		Pembroke College (1624)	

255 *Colleges*, https://www.ox.ac.uk/about/colleges [dostęp: 22.05.2023].

Koledż (data założenia)	Herb	Koledż (data założenia)	Herb
Balliol College (1263)		The Queen's College (1341)	
Brasenose College (1509)		Reuben College (2019)	
Christ Church (1546)		St Anne's College (1879)	
Corpus Christi College (1517)		St Antony's College (1953)	
Exeter College (1314)		St Catherine's College (1962)	
Green Templeton College (2008)		St Cross College (1965). Stał się pełnoprawnym koledżem ok. 1990 roku	
Harris Manchester College (1889). Stał się pełnoprawnym koledżem w 1996 roku; kiedy został założony, nie znajdował się w Oksfordzie		St Edmund Hall (ok. 1278). Stał się pełnoprawnym koledżem w 1957 roku	
Hertford College (1740). Stał się pełnoprawnym koledżem w 1740 roku; wcześniej nosił nazwę Hart Hall		St Hilda's College (1893)	

Koledż (data założenia)	Herb	Koledż (data założenia)	Herb
Jesus College (ok. 1571)		St Hugh's College (1886)	
Keble College (1870)		St John's College (1555)	
Kellogg College (1990)		St Peter's College (1929)	
Lady Margaret Hall (1879)		Somerville College (1879)	
Linacre College (1962)		Trinity College (1555)	
Lincoln College (1427). Stał się pełnoprawnym koledżem w 1986 roku		University College (1249)	
Magdalen College (1458)		Wadham College (1610)	
Mansfield College (1886)		Wolfson College (1966)	
Merton College (1264)		Worcester College (1714)	

Koledż (data założenia)	Herb	Koledż (data założenia)	Herb
New College (1379)		Oriel College (1326)	
Nuffield College (1958)			

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3. Stałe prywatne akademiki

Stałe prywatne akademiki (Permanent Private Halls – PPH)	
Blackfriars Hall (1221) Stał się PPH w 1994 roku	
Campion Hall (1896) Stał się PPH w 1918 roku	
Regent's Park College (1810) Stał się PPH w 1957 roku	
Wycliffe Hall (1877) Stał się PPH w 1996 roku	

Źródło: Opracowanie własne.

Te 39 koledży zostało założonych głównie w pierwszej dekadzie XIII wieku, np. University College. Reuben College jest za to nowym koledżem, z 2019 roku. Ciekawy wydaje się jego dalszy rozwój, z uwagi na konieczność zachowania nowych standardów. Istnieją obawy, że w obiekcie nie kładzie się dużego nacisku

na sprawy mieszkaniowe. Znajduje się on w bezpośredniej bliskości Muzeum Historii Naturalnej.

Zdjęcie 3. Front Oriel College



Autorka: Magdalena Kałurza, narysowała ten szkic, w celu umieszczenia go w mojej książce.

Oksford był w XIII wieku był bardzo małym, prowincjonalnym miasteczkiem, ale miał w swoim centrum wspaniały kościół. A kościół, jak wszystkie wielkie kościoły w tamtych czasach, miał bibliotekę, dokąd ludzie przybywali, aby studiować, korzystając z jej zbiorów. University College został pomyślany właśnie jako miejsce, w którym ludzie mogliby mieszkać podczas ich pobytu w Oksfordzie. Na początku był typowym akademikiem, ale bardzo szybko wytworzył własny charakter.

W koledżach ludzie zasadniczo uczyli się w swoim środowisku zamieszkania. Ma to swoje odbicie, jeśli chodzi o ich kształt architektoniczny, w nawiązaniu do starych klasztorów średniowiecznej Europy, gdzie mnisi przebywali i mieszkali razem.

Opis tych jednostek warto zacząć od University College, założonego w XIII wieku z racji bliskości kościoła uniwersyteckiego (Church of St Mary the Virgin)[256]. Koledż ten został założony przez biskupa Williama z Durham. To zapoczątkowało nową erę w edukacji, ponieważ był to pierwszy angielski koledż niepowiązany z konkretnym zakonem religijnym.

Wejście do wielu starszych koledży wyznacza zamknięta wieża z dużymi drewnianymi drzwiami będącymi symbolem obrony, sięgającym czasów bitew między miastem a uczelnią. Rektorzy koledży często zajmowali pokoje nad wejściem, aby mieć oko na swoich podopiecznych. Wewnątrz bramy znajdują się tablice ogłoszeniowe, dające wgląd w życie codzienne.

Początkowo koledże były bardzo małe i istniały po to, aby rozwijać intelektualne życie tzw. *fellows*[257], czyli ludzi, którzy mieszkali razem i razem się uczyli. Dzielili się oni na młodszych i starszych. *Fellows* mnóstwo czasu spędzali w bibliotekach, ponadto pisali naukowe opracowania, dyskutowali z sobą, rozmawiali o swojej pracy, szlifując myśli. Pod koniec dnia każdy *fellow* musiał zarobić na swoje utrzymanie. Niektórzy z nich zaczynali na własną rękę przyjmować uczniów. Uczniowie ci przyjeżdżali do Oksfordu, aby uczyć się filozofii, teologii, medycyny i innych przedmiotów, w których *fellows* byli ekspertami. Tak zrodziły się dzisiejsze koledże oraz sama idea *fellows*. Można to zatem uznać za swoiste początki działalności dydaktycznej prowadzonej w Oksfordzie. Najpierw byli *fellows*, a później studenci.

256 „Już w czasach anglosaskich stał tutaj kościół, pierwsze wzmianki pochodzą z 1086 r. Ale historia obecnie stojącego budynku rozpoczyna się w XIII w., kiedy kościół został zaadoptowany przez uniwersytet na miejsce posiedzeń najstarszych wykładowców uczelni. W XIV w. St Mary's było pierwszą siedzibą kolekcji książek Thomasa Cobhana, z której w późniejszych latach powstała jedna z największych bibliotek świata – Bodlein Library. W 1555 r. St Mary's osądzono najsłynniejszych męczenników miasta, biskupów anglikańskich Hugh Latimera i Nicholasa Ridley's, a następnie spalono żywcem na stosie. Kościół służył zarówno do celów modlitewnych, jak również pełnił rolę świecką – to tutaj nadawano tytuły i odznaczenia uniwersyteckie. Dziś rola kościoła nie uległa zbyt wielkiej zmianie, odbywają się tutaj msze, koncerty, odczyty i spotkania", *Church of St Mary The Virgin*, https://www.oksford.co.uk/zabytki/church-of-st-mary-the-virgin/ [dostęp: 10.11.2023].

257 Członek rady koledżu, pracownik naukowy lub absolwent na stypendium uniwersyteckim.

Zasadniczo *fellows* stali się poprzednikami członków zarządu nowoczesnych kolegiów i stanowili ówczesny organ zarządzający. Formalnie rzecz biorąc, w kolegiach dominuje system demokratyczny, co tworzy unikatową strukturę. Kolegia są w równym stopniu własnością członków organu zarządzającego, będących powiernikami organizacji charytatywnej[258]. Właściwie cały majątek w rzeczywistości jest własnością członków, którzy mają obowiązek troszczenia się o pomyślność kolegiu.

Żadne decyzje nie są podejmowane bez powiadomienia organu zarządzającego, który ma możliwość delegowania zadań. Organ zarządzający ma w swym składzie przewodniczącego, który w Oksfordzie jest różnie nazywany (tabela 4).

Tabela 4. Tytuły osób zarządzających kolegiami

Tytuł	Nazwy jednostek kolegialnych
Master	Balliol, Pembroke, St Catherine's, St Cross, St Peter's and University College
President	Corpus Christi College, Kellogg College, Magdalen College, St John's College, Trinity College and Wolfson College
Principal	Brasenose College, Green Templeton College, Harris Manchester College, Hertford College, Jesus College, Lady Margaret Hall, Linacre College, Mansfield College, St Anne's College, St Edmund Hall, St Hilda's College, St Hugh's College and Somerville College
Provost	Oriel College, The Queen's College and Worcester College
Rector	Exeter College and Lincoln College
Warden	All Souls, Keble, Merton, New, Nuffield, St Antony's and Wadham

Źródło: Opracowanie własne.

Kompetencje przewodniczącego są niewielkie – może on przewodniczyć ciału zarządzającemu i przekonywać, bo nad wszystkim się głosuje. Jeśli więc ma powstać nowy budynek, odbywa się dyskusja, czy jest on potrzebny, jak powinien wyglądać, kto za niego zapłaci, w jaki sposób zostaną zebrane fundusze i jak będzie się nazywać.

258 Usłyszałem kiedyś od jednego z profesorów: „Mieszkam w domu studenckim". Był on jednym z 40 *fellows* uczelni. Podczas lunchów często powtarzał: „Lubię tu być, jestem czterdziestym w tym domu".

Obecnie rola przewodniczących przypisana jest tzw. starszym urzędnikom. Mamy więc np. kwestora w Oriel College, który jest po prostu jednym z wykładowców (*fellows*). Należy zaznaczyć, że przez długi czas koledże były prowadzone bardzo amatorsko. Z czasem nastawienie władz kolegialnych do zarządzania zasobami uległo zmianie. Przestrogą mógł być przykład pewnego koledżu, który w XIX wieku w ciągu jednego poranka stracił jedną trzecią swoich aktywów, ponieważ niekompetentny ekonom zapomniał je zabezpieczyć w funduszu, w którym miały być umieszczone. Obecnie w Oriel College kwestor jest doświadczonym specjalistą finansowym, który sprawuje pieczę nad pieniędzmi jednostki.

Następnie mamy starszego opiekuna naukowego, który zajmuje się sprawami akademickimi. Odpowiada on za organizację nauczania w całej uczelni, w tym za rozwój studentów. Inną znaczącą funkcję do spełnienia ma dziekan, który odpowiada za dyscyplinę w środowisku studenckim. Osobą szczególną w systemie kolegialnym w Oksfordzie jest z kolei kapelan. Ponieważ nauczanie oksfordzkie niesie z sobą treści chrześcijańskie, kapelan zapewnia duchowe przewodnictwo i odpowiada za dobrostan studentów.

Wyróżnić można więc cztery aspekty, w odniesieniu do których funkcjonuje każdy koledż: finanse, etos akademicki, dyscyplina i dobrostan studentów (zob. schemat 1).

Schemat 1. Cztery aspekty funkcjonowania koledżu



Źródło: Opracowanie własne.

Studenci zbytnio nie angażują się w sprawy finansowe. Finanse to praktycznie wyłącznie domena kwestora. Interesują ich jednak pozostałe trzy aspekty. Student, który ma np. problemy w domu i z nauką, może porozmawiać z kapelanem i ewentualnie starszym opiekunem naukowym. Prawdopodobnie starszy opiekun naukowy porozmawia wtedy z kapelanem w celu rozwiązania problemu. Jeśli natomiast student nie wykonuje dość dobrze swojej pracy, odbywa rozmowę z dziekanem i starszym opiekunem naukowym. Doktoranci funkcjonują w nieco inny sposób w strukturach jednostki, ciesząc się na ogół większą swobodą i korzystając ze wszystkich form wsparcia. Tak więc różne elementy życia uczelnianego muszą z sobą współgrać.

Studenci przyjeżdżają do koledżu przeważnie w wieku 18 lat. Dla niektórych studentów kryterium wyboru jest wygląd obiektu, dla innych – piękne otoczenie naturalne. Osoby przybyłe do miasta uderza fakt, że wszystkie koledże są bardzo ciasno „upakowane" w centrum.

Uczelnie oferują pełen zakres nauk humanistycznych i ścisłych. Z reguły co jakiś czas zmieniają się przedmioty oferowane przez dany koledż. Żadna jednostka nie wyróżnia się jednak pod względem oferty konkretnego kierunku, chociaż niektóre zatrudniają wybitnych naukowców w swojej dziedzinie, dzieki czemu wydają się bardziej prestiżowe. W Oriel College studiuje się np. teologię, która jest najstarszą dyscypliną na uniwersytecie (od 1326 r.). Uczy się również nauk medycznych, inżynierii i innych nowoczesnych dziedzin wiedzy. Nie prowadzi się za to zajęć np. z geografii[259].

Warto zaznaczyć, że w większości koledży działa zespół ds. rozwoju, którego zasadniczym zadaniem jest zbieranie funduszy na projekty, które uczelnia chce zrealizować. Kiedyś można było polegać na starych członkach, którzy po prostu zapisywali środki w swoich testamentach, jednak aktualnie to źródło stało się niepewne[260]. Wszystko sprowadza się do utrzymania instytucji, ponieważ inwestycje są spore. Finansowanie koledży nie jest łatwe, mimo oznak zamożności, bo majątek, który posiadają, nie jest płynny[261].

259 To było trochę zawstydzające, kiedy wybrany został nowy *Provost*. Ponieważ był starym członkiem Oriel, który sam wykładał geografię, zażartował, że odkąd odszedł, organ zarządzający usunął jego własny przedmiot.

260 Biuro ds. rozwoju kontaktuje się ze starymi członkami i przykładowo pyta: „Czy byłbyś zainteresowany? Przyjdziesz i odwiedzisz nas? Czy zobowiążesz się co roku przekazywać nam określoną kwotę, aby studenci mogli mieć doświadczenie, które stało się twoim udziałem?".

261 W prasie można przeczytać, że majątek Oriel College wynosi prawie 100 mln funtów. Jednak co najmniej 90 mln funtów przypada na wspaniały, zabytkowy, średniowieczny budynek

Absolutnie wyróżniającą się cechą koledży, w przeciwieństwie do innych uczelni, jest zatarcie granicy między życiem (miejscem zamieszkania) i nauką. Studenci chodzą na wykłady, ale nie są one dla nich jedynym źródłem wiedzy. Większość z nich uczy się w swoich koledżach. Studenci są proszeni o uczestnictwo w wykładach, a następnie przychodzą i przedyskutowują z nauczycielami to, czego się nauczyli, a nauczyciele ustalają to, co najważniejsze. Nauczanie odbywa się w miejscu zamieszkania, co stanowi klucz do systemu kolegialnego. Można się uczyć, czerpiąc z kontaktu ze światowym autorytetem w swojej dziedzinie, ale też iść w tym celu na spacer po ogrodach uniwersyteckich.

Wyjątkową rzeczą w oksfordzkim życiu studenckim jest to, że bardzo często w koledżach mieszkają wykładowcy (*fellows*). Tak więc idąc po schodach, można równie dobrze natrafić na studenta z innego rocznika, jak i na jednego ze światowych ekspertów w dziedzinie, którą dany student się pasjonuje. Wyjątkowo szeroki dostęp do wiedzy z racji obecności w otoczeniu liczących się naukowych postaci decyduje o osobliwości tego miejsca. Z kolei moment spotkania na wspólnej kolacji daje poczucie prawdziwej wspólnoty, której chce się być częścią.

Wykładowcy (*fellows*) są zachęcani do spędzania jak największej ilości czasu w koledżu. Z uwagi na wielość obowiązków naukowo-dydaktycznych istnieje przecież pokusa, aby iść do domu i tam pracować. Nie o to jednak chodzi w życiu kolegialnym. Takie życie polega na zakorzenieniu się w społeczności i czerpaniu z możliwości prowadzenia w luźnej atmosferze dyskusji, które często całkowicie zmieniają ludzki światopogląd[262].

---

w sercu jednego z najdroższych miejsc do życia na świecie. Tak więc płynne aktywa dla tych uczelni mogą się różnić.

262 Po obiedzie w rozmowie z wykładowcą (*fellow*) student może powiedzieć: „Podobał mi się Pana wykład o X, czy możemy porozmawiać o tym trochę więcej?". Na co on odpowiada: „Tak, dobrze, chodźmy do baru". Potem przy kuflu piwa student może uznać, że jego światopogląd zupełnie się zmienił. I może to być jak dotąd najbardziej transformujące doświadczenie w jego życiu, które pozwoli spojrzeć na sprawę, na świat inaczej, w sposób do tej pory mu obcy. Właśnie po to stworzono system kolegialny – dla tych momentów zaangażowania, które są bardzo cenne. Należy tu zwrócić uwagę na to, że życie w koledżu to także zabawa. Imprezy, zorganizowane kolacje – to wszystko przyczynia się donormalizacji doświadczenia w nauce, bo nie chodzi się na uniwersytet po to, aby się tylko uczyć. Studenci uczą się w koledżu zarówno samodzielnie czytając, jak i angażując się w kontakty z profesorami i nauczycielami oraz rozmawiając z nimi towarzysko. Cambridge ma bardzo podobny system, w rzeczywistości prawie identyczny jak Oksford. Inne uczelnie też stosują model kolegialny, choć stanowi on niezmiernie kosztowny sposób nauczania studentów.

Częścią etosu koledży jest ich różnorodność. College All Souls ma wyjątkowy akademicki charakter i jest uważany za najbardziej prestiżowy. Na *Fellows of All Souls* są wybierani najwybitniejsi, wręcz genialni absolwenci uczelni. Polega to na tym, iż wąskie grono (7 najzdolniejszych z najwyższymi stopniami) zostaje zaproszonych do udziału w egzaminie na pozycję *fellow*. Przypada ona jednemu z nich[263]. Z kolei New College to bardzo surowy koledż, dość dobry zarówno w grze rugby, jak i pod względem naukowym, ze świetnymi tradycjami w dziedzinie śpiewu chóralnego. Wadham to koledż znany z zamiłowania do politycznego socjalizmu i aktywizmu. Lincoln jest senny i mały, za to ciepły i przytulny. Christ Church to z kolei bardzo duży koleż, który szczyci się tym, że ukończyło go najwięcej premierów[264]. I w końcu Oriel College – solidny pod względem naukowym i jeszcze lepszy w wioślarstwie[265].

Większość koledży ma interesujące tradycje, które na kilku przykładach przedstawiam w tabeli 5.

Tabela 5. Wybrane tradycje koledży oksfordzkich

Nazwa jednostki	Przykładowa tradycja lub mityczna opowieść
All Souls College	Raz na stulecie w All Souls College o północy odbywa się osobliwa procesja z pochodniami, podczas której śpiewana jest „Pieśń kaczki krzyżówki" (*Mallard Song*). „Lord Mallard" jest podnoszony wysoko na zabytkowym krześle, a drewniana kaczka jest trzymana wysoko na słupie. Uważa się, że tradycja ta reprezentuje pościg za ogromną kaczką krzyżówką, która wyleciała z fundamentów, gdy robotnicy rozpoczęli budowę koledżu w XV w. Następna procesja odbędzie się 14 stycznia 2101 r.
Balliol College	Uniwersytet Oksfordzki ma wspaniałą tradycję hodowania żółwi lądowych. Każdego roku żółwie z Balliol College biorą udział w wyścigu, który odbywa się w Corpus Christi College. Również corocznie jeden student jest wybierany do opieki nad żółwiem Balliola jako tzw. Towarzysz Żółw.

263 Jest uważana za tak prestiżową, że budzi zazdrość. Jeden z profesorów powiedział mi kiedyś: „Czasem żartuję, że mógłbym być *Fellow of All Souls*, gdybym tylko był nieco mądrzejszy".

264 Między kolumnami widnieją tam całe ściany poświęcone premierom. Wielka kolebka polityki, dyplomacji, wojska. Christ Church sprawia wrażenie, jakby nie był dużym koledżem, ale w istocie to ogromna uczelnia.

265 Nie dość dobry w rugby, jak powinien być, ale wszystko przed nim.

Nazwa jednostki	Przykładowa tradycja lub mityczna opowieść
Brasenos College	W 1783 r. wujek Jane Austen był mistrzem Balliol, kiedy siedmioletnia Jane przyjechała do Oksfordu, aby uczyć się u wdowy po Ralphie Cawleyu, byłym dyrektorze Brasenos. Opinia Jane o Oksfordzie nie była pochlebna: „Przeciągnęli mnie przez tyle ponurych kaplic, zakurzonych bibliotek i tłustych sal, że aż parzyło".
Christ Church	Nieśmiałym, młodym nauczycielem matematyki w Christ Church w drugiej połowie XIX w. był Charles Dodgson, lepiej znany jako Lewis Carroll, autor *Alicji w Krainie Czarów*, napisanej po części za sprawą przyjaźni z Alice i Edith Liddell, córkami Henry'ego Liddella, dziekana Christ Church (1855–1891).
Corpus Christi	Corpus Christi jest jedną z nielicznych uczelni w Oksfordzie, którym udało się zachować wiele ze swojego renesansowego srebra sprzed wojny secesyjnej. Niektóre elementy tej wyjątkowej kolekcji są wystawione w Ashmolean Museum w Oksfordzie.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Bullen, *Oxford Colleges*, Pitkin Publishing, London 2019.

Na koniec warto podkreślić, że tożsamość członków społeczności w Oksfordzie nie ma raczej związku z uniwersytetem, lecz z koledżem. Członkostwo kolegialne jest tam wszystkim, na poziomie zarówno społecznym, jak i akademickim. Jak już zostało wspomniane, jednostki te są rdzeniem uniwersytetu i domem dla studentów, zaspokajając ich potrzeby i determinując postępy w nauce. Większość studentów mieszka w nich przez co najmniej dwa lata. Wspólne pokoje są centralnym punktem życia towarzyskiego dla każdego z nich. Posiłki są zwykle spożywane w jadalniach, a na formalne kolacje studenci zobowiązani są nosić tzw. *gowns*[266].

W trzecim i ostatnim semestrze każdego roku akademickiego, zwanym także *Trinity*, większość studentów Uniwersytetu Oksfordzkiego przystępuje do egzaminów. Przygotowanie do nich zazwyczaj obejmuje podejście do *collections*, czyli egzaminów praktycznych, na początku pierwszego i drugiego semestru, odpowiednio Michaelmas i Hilary w żargonie oksfordzkim. Studenci

266 Tradycyjne togi akademickie noszone przez studentów i członków wydziału podczas ceremonii ukończenia studiów lub innych wydarzeń akademickich. Są wykonane z wysokiej jakości czarnego materiału i mają wyraźne wzory, które różnią się w zależności od przyznanego stopnia. Do togi często dołącza się biret zwany *mortarboard*, który jest również noszony podczas ceremonii ukończenia studiów.

mogą zdawać *collections* na własnym koledżu, nie dotyczy to już jednak egzaminów końcoworocznych. Większość z nich odbywa się w szkołach egzaminacyjnych na High Street. Ponadto od egzaminowanych studentów oczekuje się przestrzegania pewnych zasad i tradycji. Pod togą akademicką muszą nosić *sub fusc*, czyli strój formalny składający się z białej koszuli, czarnej spódnicy lub czarnych spodni oraz białej muszki lub czarnej wstążki (zob. zdjęcie 4). Tradycyjnie, na pierwszy egzamin należy przypiąć biały goździk, na ostatni egzamin – czerwony goździk, a na wszystkie egzaminy pomiędzy pierwszym a ostatnim – różowy. Najpopularniejszą teorią stojącą za tą tradycją jest przekonanie, że zmiana koloru z białego na czerwony symbolizuje „wykrwawianie się" wiedzy studentów w miarę zbliżania się do egzaminu końcowego. Zazwyczaj otrzymują oni trzy goździki w prezencie od swoich „uczelnianych rodziców", czyli starszych studentów z tej samej uczelni, którzy zostali przydzieleni jako ich mentorzy podczas tygodnia adaptacyjnego. Najbardziej ekscytującą tradycją egzaminacyjną jest jednak *trashing* (od ang. *trash* oznaczającego śmieci): przyjaciele studentów i „uczelniani rodzice" (ang. *college parents*) czekają, aż wyjdą oni z ostatniego egzaminu, co świętują, „traktując" studentów kremem do golenia, jajkami, mąką, kolorowymi proszkami i wszystkim, co, jak sugeruje nazwa zwyczaju, pokryje studentów śmieciami. Aby zwieńczyć tę tradycję i spłukać z siebie nieczystości, studenci zazwyczaj wskakują do rzeki Cherwell, choć w ostatnich latach podjęto działania mające na celu przeciwdziałanie tej praktyce, ponieważ nie jest ona przyjazna dla środowiska.

Zdjęcie 4. Studentka pierwszego roku w *gowns*



Źródło: archiwum prywatne Claudii Hutuleac.

Warto nadmienić, że funkcjonowanie kolegiów w Oksfordzie to fascynujący i złożony temat. Od założenia pierwszego z nich w XII wieku do trwającego aż do dziś rozwoju kolegiów jest świadectwem ponadczasowego znaczenia nauki i edukacji.

1.3. Uniwersytet w Oksfordzie w uczelnianych systemach rankingowych

Rankingi mogą wydawać się wynalazkiem ostatniego pięćdziesięciolecia, na co zwraca uwagę Agnieszka Gromkowska-Melosik, „jednak w rzeczywistości ich historia sięga XIX wieku, kiedy to w 1867 roku Kongres Stanów Zjednoczonych powołał rządowy wydział edukacji (naprzemiennie nazywany The Office of Education i The Bureau of Education) z siedzibą w Waszyngtonie"[267]. Mimo że pierwotne działania The Office of Education nie były bezpośrednio związane z tworzeniem rankingów w dzisiejszym rozumieniu, zapoczątkowały one proces, który ostatecznie doprowadził do powstania współczesnych systemów oceny i klasyfikacji instytucji edukacyjnych. Z kolei Ellen Hazelkorn, podkreśla, że ponad 100 lat temu pojawiły się pierwsze rankingi uczelniane, jednak początek ich popularności międzynarodowej datuje się na lata 80. XX wieku[268], kiedy to rządy na całym świecie, zwłaszcza w krajach anglosaskich i Europy Zachodniej, przewidziały, że stabilność finansowa uniwersytetów będzie zależeć od ich konkurencyjności i wyników w odniesieniu do wybranych kryteriów jakości[269]. Alex Usher i Massimo Savino zwracają również uwagę na to, że przyczyną takiego stanu rzeczy było „publiczne żądanie przejrzystości i informacji, których instytucje i rząd nie były w stanie samodzielnie zapewnić"[270]. Wczesne formy rankingu uniwersytetów nie przedstawiały bezpośrednio oceny jakości

267 A. Gromkowska-Melosik, *Geneza i rozwój rankingów uczelni wyższych*, „Studia Edukacyjne" 2021, 60, s. 72, https://doi.org/10.14746/se.2021.60.4

268 E. Hazelkorn, *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence,* Palgrave Macmillan, Houndsmills–Bashingstoke–Hampshire 2015, s. 121, https://doi.org/10.1057/9780230306394

269 R.-D. Baltaru, R.-D. Manac, M.-D. Ivan, *Do rankings affect universities' financial sustainability? – financial vulnerability to rankings and elite status as a positional good*, "Studies in Higher Education" 2022, s. 1, https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2061447

270 A. Usher, M. Savino, *A world of difference: A global survey of University League Tables*, Educational Policy Institute, Toronto 2006, s. 38.

edukacji czy badań w instytucjach, lecz osiągnięcia ich absolwentów, co stanowiło odzwierciedlenie prestiżu i wpływu tych uniwersytetów[271].

W zglobalizowanym zarządzaniu szkolnictwem wyższym akredytacja, ewaluacja oraz rankingi nabrały i nabierają coraz większego znaczenia[272]. Bardzo dobrze obrazuje to przykład Polski, gdzie od 2020 roku oceny związane z jakością badań i nauczania są wykorzystywane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego do przydzielania środków publicznych tam, gdzie recenzenci uznają „jakość" i „doskonałość". Jednak ta tendencja nie dotyczy tylko Polski – zaobserwować można ją praktycznie na całym świecie. To, że rankingi są coraz częściej wykorzystywane do budowania poczucia „braku reputacji", można określić jako symptom, ale również akcelerator „wyścigu reputacji"[273]. Jak zauważają Marcelo Marques i Justin J. W. Powell w swoim przeglądzie literatury na ten temat:

> Podobnie (między)narodowe rankingi są częściej niż kiedykolwiek wykorzystywane do budowania poczucia „braku reputacji" w skali globalnej (Brankovic i in. 2018), co skłania uniwersytety do znacznych inwestycji w swoje marki, które kierując się chęcią wyróżnienia, chcą przyciągać zasoby materialne i symboliczne oraz utalentowane jednostki (Dori i in. 2016)[274].

To też w dużej mierze wyjaśnia zintensyfikowane działań w sferach marketingu i brandingu uniwersyteckiego. Raporty rankingowe poprawiają aktywność brandingową[275] – o czym piszę w dalszej części książki – nawet w stopniu zdecydowanym[276].

---

271 A. Gromkowska-Melosik, *Geneza i rozwój rankingów uczelni wyższych...*, s. 76.

272 M. Marques, J. J. W. Powell, *Ratings, rankings, research evaluation: How do Schools of Education behave strategically within stratified UK higher education?*, "Higher Education" 2020, 79, s. 829–846, https://doi.org/10.1007/s10734-019-00440-1

273 R. G. Ehrenberg, *Reaching for the brass ring: How the "U.S. News World Report" rankings shape the competitive environment in U.S. higher education*, "The Review of Higher Education" 2001, 226(2), s. 16, https://doi.org/10.1353/RHE.2002.0032; E. Hazelkorn, *Rankings and the reshaping of higher education...*, s. 21.

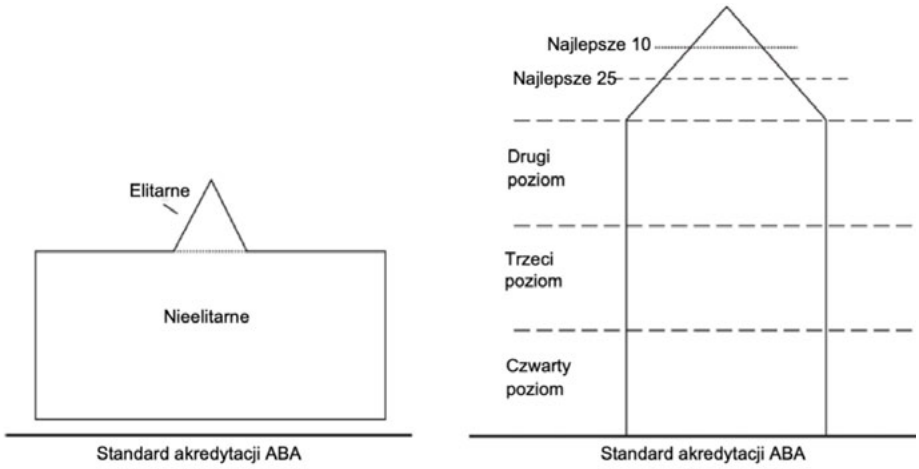
274 M. Marques, J. J. W. Powell, *Ratings, rankings, research evaluation....*, s. 830.

275 E. Hazelkorn, *The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making*, "Higher Education Management and Policy" 2007, 19(2), s. 1–24, https://doi.org/10.1787/hempv19-art12-en

276 Ö. Kethüda, *Evaluating the influence of university ranking on the credibility and perceived differentiation of university brands*, "Journal of Marketing for Higher Education" 2022,

Wspomniane ewaluacje, akredytacje kierunków studiów i rankingi w ogromnej mierze przyczyniają się do rozwarstwienia pionowego lub hierarchicznego[277] w szkolnictwie wyższym[278]. Bardzo dobrze obrazują to schematy zaproponowane przez Michaela Saudera, który co prawda odnosi je do uczelni prawniczych, ale mogą mieć zastosowanie także do globalnych trendów w elitarnym szkolnictwie wyższym[279] (zob. schemat 2).

Schemat 2. Systemy statusu zobrazowane przez akredytację i rankingi



Źródło: M. Sauder, *Third parties and status position...*, s. 307–308.

s. 1–18, https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2059733; D. L. Bunzel, *Universities sell their brands*, "Journal of Product and Brand Management" 2007, 16(2), s. 152–153, https://doi.org/10.1108/10610420710740034; B. Pusser, S. Marginson, *University rankings in critical perspective*, "The Journal of Higher Education" 2013, 84(4), s. 544–568, https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777301

277 Rozwarstwienie pionowe prowadzi do wyodrębnienia instytucji „lepszych" i „gorszych", co skutkuje nierównowagą w dostępie najbardziej utalentowanych studentów do zasobów oraz środków finansowych. Z kolei hierarchiczne rozwarstwienie odzwierciedla strukturę, w której uniwersytety badawcze i elitarne dominują nad instytucjami regionalnymi, technicznymi czy zawodowymi. Ewaluacje i akredytacje umacniają tę hierarchię, ponieważ kryteria oceny sprzyjają instytucjom z większymi zasobami. Zjawisko to może prowadzić do utrwalenia nierówności społecznych i edukacyjnych, wzmacniania stereotypów dotyczących prestiżu uczelni oraz ograniczania równych szans edukacyjnych.

278 E. Hazelkorn, *Rankings and the reshaping of higher education...*, s. 180.

279 M. Sauder, *Third parties and status position: How the characteristics of status systems matter*, "Theory and Society" 2006, 35(3), s. 307–308, https://doi.org/10.1007/s11186-006-9005-x

Uniwersytet Oksfordzki stoi na czele wielu rankingów. W 2023 roku znajdował się na 1. miejscu w rankingu Times Higher Education (THE). Uniwersytet Cambridge znajduje się na 2. miejscu (jeśli chodzi o Polskę, Uniwersytet Jagielloński lokuje się w przedziale 501–600, Uniwersytet Warszawski – w przedziale 600–800, a Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – w przedziale 1001–1200). Należy podkreślić, że współcześnie rankingi dotyczące szkolnictwa wyższego budzą wiele kontrowersji i są atakowane na wielu frontach[280]. Niektórzy krytycy kwestionują ich wiarygodność[281], co jest też związane z tym, że rankingi faworyzują anglojęzyczne uniwersytety[282]. Philip Altbach pisze:

> Pomstowanie na rankingi nie sprawi, że odejdzie konkurencja. Potrzeba benchmarkingu, a nawet nieunikniona logika globalizacji sprawiają, że są one trwałą częścią akademickiego krajobrazu XXI w. [...] są jednocześnie oznaką prestiżu i władzy[283].

To też pokazuje, dlaczego rankingi są powszechnie uznawane na całym świecie, a zwycięska pozycja stanowi magnes przyciągający studentów i naukowców do danej uczelni. Ponadto nadal wpływają na szkolnictwo wyższe na poziomie systemowym i instytucjonalnym. Ci, którzy znajdują się na czele, nie mają co do tego wątpliwości, natomiast ci, którzy są na samym ich dole, krytykują metodologię, jaką się posługują ich twórcy. Krytyka ta często wynika z tego, że ocenia się czynniki jakościowe w kategoriach ilościowych. Niezależnie jednak od dyskusji i napięć, jakie wywołują rankingi, należy uznać, iż uniwersytety przyjęły praktyki, które mogą mieć szkodliwe skutki dla całej polityki edukacyjnej[284].

---

280 E. Gadd, *University rankings need a rethink*, "Nature" 2020, 587(7835), s. 523, https://doi.org/10.1038/d41586-020-03312-2; A. Gromkowska-Melosik, *Geneza i rozwój rankingów...*, s. 71; K. Alhaza et al., *Factors affecting university image among undergraduate students: The case study of qatar university*, "Cogent Education" 2021, 8(1), s. 7. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1977106

281 A. Kroth, H.-D. Daniel, *International university rankings: A critical review of the methodology*, "Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft" 2008, 11, s. 542, https://doi.org/10.1007/s11618-008-0052-0

282 Ph. G. Altbach, *The globalization of college and university rankings*, "Change: The Magazine of Higher Learning" 2012, 44(1), s. 29, https://doi.org/10.1080/00091383.2012.636001

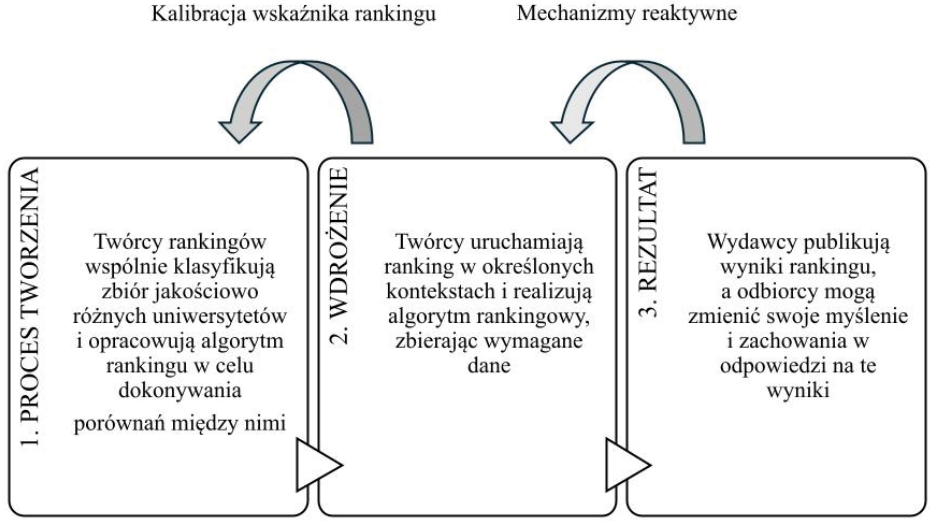
283 Ibidem, s. 31.

284 E. Hazelkorn, *Rankings and the reshaping of higher education...*, s. 125.

Zwróćmy uwagę na to, w jaki sposób tworzone są rankingi, pomijając ich metodologię zależną od wydawcy danego rankingu. Morten Hansen i Astrid Van den Bossche[285] w dokonanej metaanalizie rankingów Times Higher Education (THE) na przestrzeni lat 1994–2020 wykazali, że rankingi te są pozycjonowane jako produkt złożony ze wskaźników na bieżąco opracowywanych, a zatem godnych zaufania, w ten sposób rozpraszając odpowiedzialność za tworzenie „bezstronnego" rankingu. Z kolei Khalifa Alhaza i jego współpracownicy stwierdzili, że „rankingi zmieniają się w odpowiedzi na zmiany w ich poszczególnych wskaźnikach (np. stosunku wykładowców do studentów), a reputacja zmienia się w odpowiedzi na rankingi"[286].

Na podstawie swoich analiz Tuukka Kaidesoja przedstawił trzy etapy czasowego procesu rankingowania (zob. schemat 3)[287].

Schemat 3. Etapy rankingowania



Źródło: T. Kaidesoja, *A theoretical framework...*, s. 133. Publikacja na licencji CC BY 4.0.

285 M. Hansen, A. Van den Bossche, *From newspaper supplement to data company: Tracking rhetorical change in the Times Higher Education's rankings coverage*, "Poetics" 2022, 92, s. 17.

286 K. Alhaza et al., *Factors affecting university image...*, s. 440, https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101637

287 T. Kaidesoja, *A theoretical framework for explaining the paradox of university rankings*, "Social Science Information" 2022, 61(1), s. 133, https://doi.org/10.1177/05390184221079470

Kaidesoja[288] charakteryzuje poszczególne etapy, posługując się przykładem studium przypadku Espelanda i Saudera[289] rankingu szkół prawniczych w Stanach Zjednoczonych. Jednak, jak sam podkreśla, schemat ten jest uniwersalny i odnieść go można do globalnych trendów tworzenia rankingów.

Pierwszy etap budowy rankingu – twórcy tworzą rankingowy algorytm, klasyfikując te elementy, które chcą zakwalifikować do jednej ujednoliconej kategorii, dla których tworzą porządkową matrycę, która pozwala wybrać, uprościć i uporządkować informacje. Sytuacja ta jednak może być problematyczna podczas doboru odpowiedniego „miernika obiektywnie istniejącej *jakości uczelni*"[290]. Związane jest to z działalnością uniwersytetów w różnych kontekstach kulturowych i funkcjonalnych. Z pewnością inne wartości naukowe będą przyświecały uniwersytetom, a inne akademiom czy szkołom wyższym. Jedne będą skupiały się na bardziej praktycznej stronie, a inne na naukowo-badawczej. Te różnice często wykluczają z definicji „wszelkie mierniki kontekstowe"[291].

Drugi etap – może wystąpić konieczność kalibracji rankingu, gdy pozyskanie założonych informacji może okazać się trudne lub niemożliwe. Zbierane dane w dużej mierze są legitymizowane zasadą przejrzystości funkcjonowania instytucji[292]. Jak stwierdził Kaidesoja: „[...] wydaje mi się, że te legitymizacje często odwołują się do powszechnej w nowoczesnych społeczeństwach kapitalistycznych tendencji do zwracania uwagi na hierarchię statusu"[293].

Trzeci etap rankingowania polega na corocznym publikowaniu rankingu, najczęściej w postaci tabel.

Przyjrzyjmy się badaniom empirycznym nad rankingami, prowadzonym od początku lat 90. XX wieku, szczególnie w Stanach Zjednoczonych, gdzie badacze analizowali, jak rankingi kreują zachowania organizacyjne uniwersytetów i zasady rekrutacji[294].

---

288 Ibidem, s. 133–136.

289 W. N. Espeland, M. Sauder, *Rankings and reactivity: How public measures recreate social Worlds* "American Journal of Sociology" 2007, 113(1), s. 3.

290 T. Kaidesoja, *A theoretical framework for explaining the paradox of university rankings...*, s. 132.

291 Ibidem, s. 137.

292 Ibidem.

293 Ibidem, s. 135.

294 I. Nuhoglu et al., *The prevalence of diabetes and associated risk factors among adult population in a Turkish population (Trabzon city)*, "Primary Care Diabetes" 2022; Ph. G. Altbach,

Badania Nicholasa A. Bowmana i Michaela N. Bastedo pokazały, że rankingi zdecydowanie wpływają na wskaźnik przyjęć, a znalezienie się na ich czele skutkuje w roku następnym zwiększoną liczbą aplikacji, co oznacza, że zmiana szczebla ma istotne przełożenie na wielkość puli kandydatów danej instytucji[295]. Co ciekawe, wskazano również, że awans o jedno miejsce w rankingu nie ma dużego znaczenia jeśli idzie o zwiększenia liczby przyjęć i aplikacji na studia. Wyniki te potwierdziły się również w badaniach Marca Mereditha[296].

Z kolei Roxana-Diana Baltaru oraz jej współpracownicy w swoich badaniach postawili pytanie o to, jak pozycja w rankingu wpływa na stabilność finansową uczelni. Wykazali, że pozycja w rankingu wpływa jedynie na stabilność finansową nieelitarnych uczelni, nie zaś tych elitarnych[297]. Badacze stwierdzają również:

> Rankingi nie faworyzują elitarnych uczelni, skutecznie kształtując ich stabilność finansową; to raczej brak wpływu, czyli finansowej odporności elitarnych uczelni na rankingi, czyni je mniej podatnymi finansowo na logikę rynkowej konkurencji w porównaniu do wszystkich innych uczelni[298].

Krzysztof Rybiński i Andrzej Wodecki w analizie związków pomiędzy rankingami i popularnością uniwersytetów a wynikami rankingu QS i indeksami Google wykazali, że istnieje silna i istotna pozytywna zależność między tymi

---

Impact of college rankings on institutional decision making: Four country case studies, Institute for Higher Education Policy, Washington 2009; W. N. Espeland, M. Sauder, *Rankings and reactivity...*; J. Monks, R. G. Ehrenberg, *The impact of U.S. news and world report college rankings on admissions outcomes and pricing policies at selective private institutions*, "Working Paper Series" MA, National Bureau of Economic Research, Cambridge 1999, https://doi.org/10.3386/w7227

295 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, 50(5), s. 432, https://doi.org/10.1007/s11162-009-9129-8

296 M. Meredith, *Why do universities compete in the ratings game? An empirical analysis of the effects of the "U.S. News and World Report"*, "College Rankings. Research in Higher Education" 2004, 45(5), s. 459.

297 R.-D. Baltaru, R.-D. Manac, M.-D. Ivan, *Do rankings affect universities' financial sustainability?...*, s. 10.

298 Ibidem.

dwiema zmiennymi[299]. Nie sprawdza się to jednak wtedy, kiedy zmiany w rankingu są niewielkie, ani wtedy, kiedy dokonują się w krótkim okresie, co też zostało wykazane we wcześniej wspomnianych badaniach Bowmana i Bastedo[300]. Z kolei ekspertyzy Öndera Kethüdy pokazały, że uczelnie z grup znajdujących się na niższych pozycjach rankingowych są postrzegane jako bardziej przystępne cenowo. Wynik ten można wytłumaczyć związkiem między ceną a postrzeganą jakością[301]. Badania również pokazują, że niektóre rankingi opierają się na niezbyt dużej i niewystarczająco reprezentatywnej próbie, co oznacza, że podane w nich wyniki są stronnicze w stosunku do niektórych krajów – mowa tu o nadreprezentacji uniwersytetów brytyjskich lub australijskich[302].

Marton Demeter, Agnes Jele i Zsolt Balázs Major przeprowadzili interesujące badania na temat produktywności pracowników, posługując się rankingiem SciVal, który pozwala klasyfikować autorów według liczby ich artykułów zindeksowanych przez Scopus. Badania te pokazały, że liczba członków wydziału w rankingu SciVal „pozytywnie koreluje z pozycją odpowiedniego wydziału w rankingu QS World University"[303]. Dodatkowo na podstawie modele ich regresji można przewidzieć, że liczba najczęściej publikujących naukowców jest powiązana z pozycją wydziałów w światowych rankingach, dlatego teoretycznie SciVal okazał się skutecznym narzędziem do podejmowania decyzji rekrutacyjnych. Autorzy ci opierając się na literaturze[304], zaproponowali

299 K. Rybiński, A. Wodecki, *Are university ranking and popularity related? An analysis of 500 universities in Google Trends and the QS ranking in 2012–2020*, "Journal of Marketing for Higher Education" 2022, s. 16, htttp://doi.org/10.1080/08841241.2022.2049952

300 N. A. Bowman, M. N. Bastedo, *Getting on the front page: Organizational reputation...*

301 Ö. Kethüda, *Evaluating the influence of university ranking on the credibility...*, s. 13.

302 I. F. Aguillo et al. *Comparing university rankings*, "Scientometrics" 2010, 85(1), s. 255, https://doi.org/10.1007/s11192-010-0190-z

303 M. Demeter, A. Jele, Z. Major, *The model of maximum productivity for research universities SciVal author ranks, productivity, university rankings, and their implications*, "Scientometrics" 2022, 127(8), s. 4350, https://doi.org/10.1007/s11192-022-04432-4

304 Zob. M. Cook, *Personnel selection. Adding value through people — A changing picture*, Wiley, Blackwell 2009, https://doi.org/10.1002/9780470742723; *The Blackwell handbook of personnel selection*, eds. A. Evers, N. Anderson, O. Voskuijl, Wiley, Blackwell 2005, https://doi.org/10.1002/9781405164221; S. A. Canagarajah, *A geopolitics of academic writing*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh 2002, https://doi.org/10.2307/j.ctt5hjn6c; J. Pietrucha, *Country-specific determinants of world university rankings*, "Scientometrics" 2018, 114, s. 1129–1139, https://doi.org/10.1007/s11192-017-2634-1; Ch. Herschberg, Y. Benschop, M. van den Brink, *Selecting early-career researchers: The influence of discourses of internationalisation and excellence*

„Standardowy model produktywności" (schemat 4), który umożliwia opisanie i wyjaśnienie korelacji między prestiżem uczelni, produktywnością i strategiami rekrutacyjnymi. Zgodnie z tym modelem rekrutacja powinna opierać się na potencjale kandydatów. Po wyłonieniu kandydata o rzekomym potencjale uczelnia zapewnia odpowiednie środowisko infrastrukturalne, warunki pracy i kulturę akademicką, które podniosą produktywność uczonego. Ta zwiększona produktywność prowadzić ma do lepszych pozycji uczelni w światowych rankingach, co zwiększa zainteresowanie zarówno studentów międzynarodowych, jak i fundatorów badań. W modelu tym zakłada się również, że:

> potencjał kandydatów można ocenić na podstawie ich wykształcenia, co oznacza, że rekrutacja, szczególnie na niższe stanowiska [ang. *junior positions*], opiera się na prestiżu uczelni doktorskich kandydatów, a ich dotychczasowe osiągnięcia naukowe mają mniejsze znaczenie. Jednakże założenie, że prestiż uczelni doktorskiej kandydata jest wskaźnikiem jego przyszłej produktywności naukowej, nie znajduje potwierdzenia w dostępnych danych empirycznych[305].

Założenie, zgodnie z którym prestiż szkoły doktorskiej kandydatów jest predykatorem przyszłej produktywności, nie jest jednak poparte istotnymi dowodami empirycznymi. Jak podkreślają sami autorzy, „Standardowy model produktywności" (zob. schemat 4) pozwala zakładać, że elitarna edukacja zapewnia najlepszych naukowców, a zatem przyszłą produktywność można przewidzieć na podstawie wykształcenia. Jak stwierdzają, „istnieje jednak wiele dowodów empirycznych obalających to założenie: najlepszym predyktorem przyszłych wyników są wyniki w przeszłości, a nie trajektoria edukacji"[306].

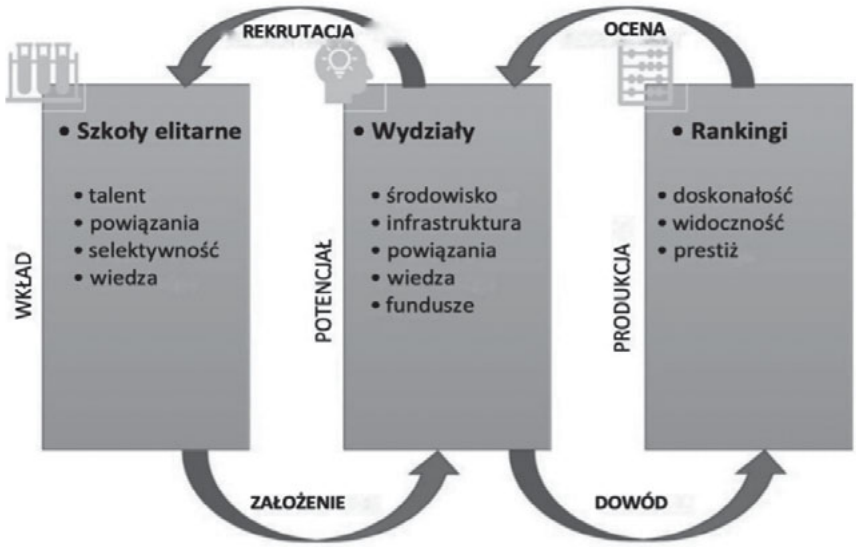
---

on formal and applied selection criteria in academia, "Higher Education" 2018, 76, s. 807–825, https://doi.org/10.1007/S10734-018-0237-2; I. O. Williamson, D. M. Cable, *Predicting early career research productivity: The case of management faculty*, "Journal of Organizational Behavior" 2003, 24, s. 25–44, https://doi.org/10.1002/job.178

305 M. Demeter, A. Jele, Z. Major, *The model of maximum productivity...*, s. 4350.

306 Ibidem.

Schemat 4. Standardowy model produktywności



Źródło: M. Demeter, A. Jele, Z. Major, *The model of maximum productivity...*, s. 4350. Publikacja na licencji CC BY 4.0.

W odniesieniu do swoich badań ci sami autorzy skonstruowali „Model maksymalnej produktywności" (schemat 5), obrazujący kwestionowanie niektórych założeń modelu standardowego.

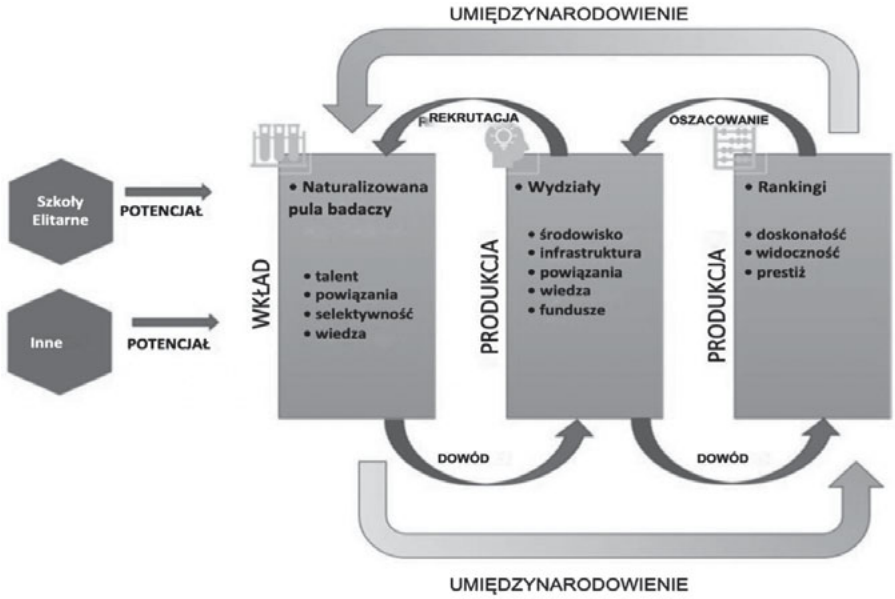
W omawianym modelu (widocznym na schemacie 5) proces rekrutacji naukowców, podobnie jak procesy rankingowe, opiera się wyłącznie na faktach. Autorzy zalecają, aby skupić się na ocenie efektywności pracy naukowej kandydatów zamiast na analizie ich historii edukacyjnej. Dzięki temu komisje rekrutacyjne mogłyby wybierać najbardziej efektywnych naukowców. Ich produktywność mogłaby być jeszcze bardziej zwiększona dzięki stworzeniu dla nich idealnych warunków na prestiżowych wydziałach, co przyczyniłoby się do poprawy pozycji tych uczelni w rankingach. Elitarne uczelnie, według tego podejścia, powinny wyróżniać się właśnie wysoką produktywnością swoich naukowców[307].

Niezależnie od krytyki rankingów, w społeczeństwie wiedzy wzrasta i będzie wzrastać na nie zapotrzebowanie, szczególnie gdy może wiązać się to ze zwiększeniem subwencji finansowej. Dziś autorzy tych opracowań w dużej

307 Ibidem.

mierze skupiają się na ocenie doskonałości badawczej mierzonej dorobkiem publikacyjnym pracowników naukowych instytutu, wskutek czego często głównym kryterium zatrudnienia naukowca staje się liczba publikacji w renomowanych czasopismach.

Schemat 5. Model maksymalnej produktywności



Źródło: M. Demeter, A. Jele, Z. Major, *The model of maximum productivity...*, s. 4353. Publikacja na licencji CC BY 4.0.

Jak możemy zauważyć w tabeli 6, Uniwersytet Oksfordzki przoduje w rankingach, co kwalifikuje go do grona uniwersytetów „światowej klasy". Sama wysoka pozycja w rankingu jest ważnym wskaźnikiem zdolności Wielkiej Brytanii do bycia kluczowym uczestnikiem globalnej gospodarki. Jako uniwersytet światowej klasy Uniwersytet Oksfordzki prowadzi wpływowe badania, ucieleśnia kulturę doskonałości, ma rozwiniętą infrastrukturę i markę, która wykracza poza granice kraju, a zatem jest w stanie przyciągnąć i zatrzymać talenty i inwestycje z całego świata[308].

308 L. C. Costa, *Chapter 5. World-class universities' Search for quality, reputation or prestige?*, in: *World-class universities*, eds. N. C. Liu, Y. Wu, Q. Wang, Brill, Leiden 2021, s. 115, https://doi.org/10.1163/9789004463165_005

Tabela 6. Miejsce Uniwersytetu Oksfordzkiego w wybranych rankingach

Uczelnia	**Times Higher Education**		**Shanghai Ranking**	**QS top University**	**The Center for World University Rankings**	**The SCImago Institutions Rankings**
Ranking **Rok**	**World University Rankings**	**World Reputation**	**Academic Ranking of World Universities**	**World University Rankings**	**World University Rankings**	**World University Rankings**
2024	1	4	b.d.	3	3	b.d.
2023	1	4	7	4	5	b.d.
2022	1	3	7	2	5	8
2021	1	5	7	5	5	6
2020	1	5	9	4	5	6
2019	1	5	7	b.d.	5	7
2018	1	5	7	b.d.	5	7
2017	1	5	7	b.d.	5	6
2016	3	5	7	b.d.	5	6
2015	3	3	10	b.d.	5	7
2014	3	5	9	b.d.	5	9
2013	3	4	10	b.d.	3	13
2012	4	6	10	b.d.	7	16
2011	6	6	10	b.d.	b.d.	17

Źródło: Opracowanie własne.

1.4. Komercjalizacja i zmiana wizerunku marki a funkcjonowanie koledży w Oksfordzie

Zagadnienia marketingu, brandingu[309] i rebrandingu[310] w szkolnictwie wyższym zostały dobrze opisane w literaturze przedmiotu i są badawczo eksplorowane od wielu lat[311]. Najogólniej można stwierdzić, że – mimo tego, co sugeruje David L. Bunzel – branding nie jest wyzwaniem, z którym w sposób „obligatoryjny muszą mierzyć się uniwersytety z czołowych 25 miejsc w uczelnianym rankingu,

309 Branding to kompleksowy proces budowania i zarządzania marką uczelni w celu stworzenia silnej, rozpoznawalnej i pozytywnej tożsamości instytucji. Jest to działanie strategiczne, które obejmuje opracowanie spójnej tożsamości wizualnej przez logo, kolory i inne elementy wizualne, które są stosowane konsekwentnie we wszystkich materiałach. Proces ten rozciąga się również na komunikację i marketing, gdzie uczelnie starają się podkreślić swoje unikalne wartości, misję, programy nauczania, sukcesy naukowe oraz osiągnięcia studentów i wykładowców. W ramach brandingu dużą wagę przykłada się do pozycjonowania uczelni na rynku edukacyjnym, co może oznaczać specjalizowanie się w określonych dziedzinach nauki, oferowanie wyjątkowych metod dydaktycznych lub unikatowych programów studiów. Kluczowym elementem jest także budowanie i utrzymanie relacji z kluczowymi grupami interesariuszy, takimi jak obecni i potencjalni studenci, absolwenci, pracownicy naukowi, sponsorzy oraz lokalna społeczność.

310 Rebranding w szkolnictwie wyższym odnosi się do strategicznego procesu przekształcania marki uczelni, takiej jak uniwersytet czy kolegium w celu odświeżenia jej wizerunku i dostosowania tożsamości instytucji do zmieniających się warunków, oczekiwań oraz celów strategicznych. Ten kompleksowy proces może obejmować zmianę nazwy, logo, identyfikacji wizualnej, hasła reklamowego, a także przekazu komunikacyjnego i sposobów interakcji z kluczowymi grupami interesariuszy, takimi jak studenci, absolwenci, pracownicy naukowi oraz lokalna społeczność. Rebranding jest często odpowiedzią na potrzebę odzwierciedlenia ewolucji uczelni, takiej jak rozszerzenie oferty dydaktycznej, wprowadzenie nowych kierunków badań naukowych. Może również być próbą poprawy postrzegania uczelni na rynku, zwiększenia jej konkurencyjności, przyciągnięcia większej liczby studentów lub odbudowy zaufania po ewentualnych kryzysach.

311 Zob. D. M. Ponton, *Oxford University and globalisation: Rebranding the dreaming spires*, "European Review" 2020, 28(4), s. 648–667, https://doi.org/10.1017/S1062798720000150; A. Eldegwy, T. Elsharnouby, W. Kortam, *How sociable is your university brand? An empirical investigation of university social augmenters' brand equity*, "International Journal of Educational Management" 2018, 32(5), s. 912–930, https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0346; Ö. Kethüda, *Evaluating the influence of university ranking on the credibility...*; M. V. Schlesinger, A. Cervera-Taulet, W. Wymer, *The influence of university brand image, satisfaction, and university identification on alumni WOM intentions*, "Journal of Marketing for Higher Education" 2021, https://doi/full/10.1080/08841241.2021.1874588; T. Woodall, A. Hiller, Sh. Resnick, *Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience*, "Studies in Higher Education" 2014, 39(1), s. 48, https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373

za to bardzo pożądanym w przypadku tych znajdujących się na krawędzi »statusu elitarnego«" [312]. Warto jednak przyjrzeć się zjawisku rebrandingu, który nie omija elitarnych uniwersytetów.

Zglobalizowany świat wymusza na władzach uczelni podążanie za trendami i dostosowywanie się do potrzeb rynku. Wysoka marka Uniwersytetu Oksfordzkiego jest niepodważalna i ma wyraźne podłoże historyczne. Oksford wydaje się dzięki temu oporny wobec zmian, a niektóre koledże wręcz nie poddają się współczesnym trendom, z uporem podtrzymując swoją od dawna ugruntowaną tożsamość i tradycje akademickie. Pomimo tych oporów, jak zauważa Douglas Mark Ponton, „Oksford znajduje się obecnie w trakcie przewrotu, sprowokowanego potrzebą odpowiedzi na inwazję sił globalizacyjnych, które wymagają od wszystkich brytyjskich uniwersytetów przyjęcia niektórych cech organizacji biznesowych"[313]. Szczególnie jest to widoczne w przypadku koledży, o czym dobrze świadczą ich strony internetowe, i to stało się głównym kierunkiem rebrandingu, co następujaco ujmuje Ponton: „Ideologia tradycyjnej doskonałości akademickiej napotkała na ideologię rynku, z zauważalnym wpływem na język używany w materiałach reklamowych Oksfordu"[314].

Przyjrzyjmy się językowi mikroinformacji zawartych na oficjalnej stronie Uniwersytetu Oksfordzkiego i wybranych koledży w 2022 roku (por. tab. 7).

Tabela 7. Mikroinformacje na stronach internetowych Uniwersytetu Oksfordzkiego i wybranych koledży w 2022 roku

Oficjalna strona Uniwersytetu Oksfordzkiego	**Strony koledży**
Wiodące na świecie obiekty dydaktyczne i badawcze	Światowej klasy nauczanie i badania (Oriel College)
Budynki światowej klasy	Uniwersytecką edukację traktujemy nie tylko jako inwestycję we własną przyszłość, ale jako sposób na wzbogacanie świata (Pembroke College)

312 D. L. Bunzel, *Universities sell their brands...*, s. 153.

313 D. M. Ponton, *Oxford University and globalisation: Rebranding the dreaming spires...*, s. 648.

314 Ibidem, s. 650.

Oficjalna strona Uniwersytetu Oksfordzkiego	Strony koledży
Oksford ma silny międzynarodowy charakter jak żaden inny uniwersytet na świecie	Nasi światowej klasy naukowcy pracują na pograniczu interdyscyplinarnych badań w erze cyfryzacji. Zachęcamy do innowacji i wymiany intelektualnej (Jesus College)
Jesteśmy liderem w badaniach o znaczeniu globalnym, od zarania wszechświata po wyzwania globalizacji	Umożliwiamy studentom z każdego środowiska sprostanie wyzwaniom jutra (Somerville College)

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując treści w tabeli 7, widzimy starania Oksfordu, by pokazać się jako istotny aktor procesów innowacji, a zarazem źródło kapitału ludzkiego. Coraz więcej uwagi poświęca się kwestiom modernizacji infrastruktury. Język stanowi tutaj istotne narzędzie kreowania pożądanego obrazu rzeczywistości – przemian, jakie następują w środowisku uczelni. „Zajmowanie wysokiej pozycji w rankingu pozwala uniwersytetowi uwiarygodniać informacje dotyczące doskonałości nauczania czy jakości badań"[315].

W odniesieniu do pojęcia innowacji proces ten trafnie ujmują Yulia Stukalina i Dmitry Pavlyuk:

> W kontekście modernizacji umiejętność stosowania innowacji (wdrażanie modeli pedagogicznych wspieranych przez technologie oraz zwiększanie możliwości uczenia się dostępnych dla studentów) ma kluczowe znaczenie dla tworzenia strategii doskonalenia w szkolnictwie wyższym[316].

Badania Paula Clarka, Chrisa Chapleo i Kati Suomi pokazały znaczenie komunikacji wewnętrznej stosowanej na uczelniach w celu zwiększenia zaangażowania pracowników w działania wokół rebrandingu, co też jest widoczne

315 Ö. Kethüda, *Evaluating the influence of university ranking on the credibility...*, s. 6.

316 Y. Stukalina, D. Pavlyuk, *Using customer-based brand equity model in the higher education context: Simulating the current university's brand*, "Business, Management and Economics Engineering" 2021, 19(2), s. 274, https://doi.org/10.3846/bmee.2021.14692

w przekazach na stronach Uniwersytetu Oksfordzkiego[317]. Warto tu nadmienić, że pod względem wizualnym zmieniono strony internetowe koledży, nadając im delikatniejszą szatę graficzną (zdjęcie 5).

Zdjęcie 5. Szata graficzna strony internetowej Oriel College, 2024 (zrzut ekranu)



Źródło: Oficjalna strona koledżu.

Na podstawie przeglądu literatury Alhaza i współpracownicy[318] dokonali ciekawego zestawienia czynników generujących pozytywny wizerunek uczelni w odbiorze studentów (schemat 6). W swoich badaniach zauważyli, że na postrzeganie przez studentów wizerunku uczelni wpływają różnorodne czynniki, takie jak płeć, narodowość, kierunek studiów oraz usługi: akademickie, administracyjne i informatyczne[319]. Obrazuje to złożoność procesu tworzenia marki uczelni i wielość czynników rebrandingu w szkolnictwie wyższym.

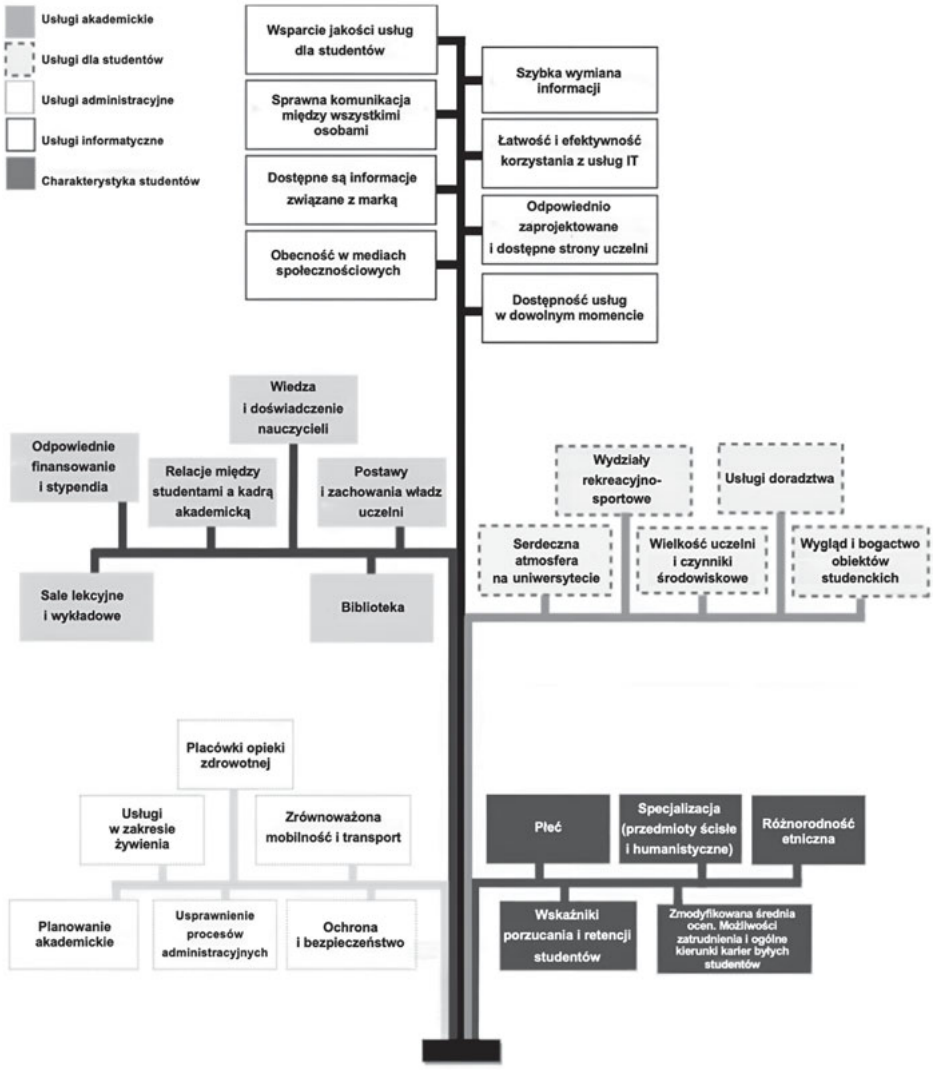
W odniesieniu do czynnika finansowego Tuba Mazhari i Graeme Atherton zauważyli, że aktualnie rebranding dotyczy również nazewnictwa niektórych elementów uczelnianego systemu, np. zamiast o „czesnym" mowa o „składkach/

317 P. Clark, Ch. Chapleo, K. Suomi, *Branding higher education: An exploration of the role of internal branding on middle management in a university rebrand*, "Tert Educ Manag" 2020, 26, s. 133, https://doi.org/10.1007/s11233-019-09054-9

318 K. Alhaza et al., *Factors affecting university image...*, s. 8. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1977106

319 Ibidem, s. 21.

Schemat 6. Czynniki wpływające na wizerunek uczelni na podstawie literatury



Źródło: K. Alhaza et al., *Factors affecting university image...*, s. 8. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1977106. Publikacja na licencji CC BY 4.0.

podatkach" (*student/graduate contributions/tax*), co wywołało wiele niepokoju wśród studentów[320].

Ponieważ uczelnie poszukują narzędzi, które umożliwią im ciągłe doskonalenie, pojawia się także zapotrzebowanie na benchmarking. Definiuje się go jako „proces samooceny i samodoskonalenia poprzez systematyczne i wspólne porównywanie praktyk i wyników z podobnymi organizacjami w celu zidentyfikowania mocnych i słabych stron, aby nauczyć się dostosowywać i ulepszać procesy organizacyjne"[321].

Jak podkreślają Cláudia Sarrico i Ana Godonoga, benchmarking, który nie jest nową formą monitorowania jakości w szkolnictwie wyższym, różni się od rankingu w kilku podstawowych aspektach:

> Rankingi promują rywalizację o reputację i hierarchiczne zróżnicowanie, podczas gdy benchmarking zachęca do porównywania w celu zidentyfikowania mocnych i słabych stron oraz uczenia się i doskonalenia. Dlatego celem benchmarkingu jest nie tylko okrycie źródeł wydajności, ale także opracowanie zbioru dobrych praktyk (Burquel i van Vught, 2010). Umożliwia to opracowanie jeszcze lepiej ukierunkowanych strategii krajowych i instytucjonalnych oraz dostarczenie ważnych informacji różnym typom interesariuszy (Sheil, 2010)[322].

Jak można zauważyć, zjawiska, które miały wcześniej miejsce w przemyśle, przeniknęły do szkolnictwa wyższego, aby usprawnić jego funkcjonowanie i zdolność podążania za trendami. Poddają się tym trendom również uniwersytety elitarne, aby stać się bardziej przyjaznym środowiskiem, które ma przyczynić się do poprawy dobrostanu (ang. *well-being*) studentów i pracowników.

320 T. Mazhari, G. Atherton, *Students' financial concerns in higher education*, "Higher Education Quarterly" 2021, 75, s. 6, https://doi.org/10.1111/hequ.12267

321 N. Burquel, F. A. van Vught, *Oxford benchmarking in European higher education: A step beyond current quality models Oxford*, "Tertiary Education and Management" 2010, 16(3), s. 249, https://doi.org/10.1080/13583883.2010.497398

322 C. S. Sarrico, A. Godonoga, *Higher education system rankings and benchmarking*, in: *Research handbook on university rankings. Theory, methodology, influence and impact*, eds. E. Hazelkorn, G. Mihut, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2021, s. 202, https://doi.org/10.4337/9781788974981.00025

2. Dynamika dostępu do elitarnych uniwersytetów w Anglii

2.1. Ruchliwość społeczna, reprodukcja i merytokracja w dostępie do elitarnych uniwersytetów

Jak podkreśla Agnieszka Gromkowska-Melosik, teoria funkcjonalno-strukturalna, a także teoria reprodukcji są znakomitymi narzędziami pozwalającymi rozpoznać społeczną rolę elitarnego szkolnictwa[1]. Pozwalają one również odpowiedzieć na podstawowe pytanie o związki między elitarnym szkolnictwem a strukturą społeczną. Tak jak Gromkowska-Melosik mam tu na uwadze to, że związki te niewątpliwie mają charakter *stricte* teoretyczny oraz ideologiczny[2].

Dynamika dostępu do elitarnego systemu edukacji w Anglii to złożony temat, który obejmuje wiele czynników, takich jak status społeczno-ekonomiczny, pochodzenie etniczne, wykształcenie i płeć. W ciągu ostatnich 10 lat nastąpił wzrost liczby studentów o zróżnicowanym pochodzeniu społeczno-kulturowym w elitarnych uniwersytetach w Anglii[3]. W latach 2019–2023 w grupie brytyjskich studentów w Oksfordzie odsetek tych studiujących w szkołach państwowych wzrósł z 62,3% do 67,6%. Odsetek osób identyfikujących się jako przedstawiciele rasy czarnej i mniejszości etnicznej (BME) wzrósł z 22% do 28,8%. Z kolei udział studentów z obszarów o niekorzystnych warunkach społeczno-ekonomicznych zwiększył się z 12,6% do 14,4%, a z obszarów o niskim stopniu progresji do studiów wyższych – z 14% do 13,3%. Deklarujących niepełnosprawność studentów także przybyło (ich odsetek wzrósł z 9,5% do 19%), z kolei proporcja kobiet spadła z 54,3% do 52,2%[4].

1 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, s. 18, https://doi.org/10.14746/kse.2015.2.15

2 Ibidem, s. 17.

3 *Elitist Britain. The educational backgrounds of Britain's leading people*, 2019, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d0cd9a7ed915d094666a78d/Elitist_Britain_2019.pdf [dostęp: 11.11.2023].

4 *Undergraduate admissions statistics*, https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-students [dostęp: 1.05.2024].

Istnieją dowody na to, że jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest zróżnicowane pochodzenie kulturowe kadry akademickiej, co ma istotne znaczenie dla pomyślnej rekrutacji zróżnicowanej populacji studentów[5]. Jednocześnie przyspieszenie procesów globalizacyjnych w szkolnictwie wyższym, napędzane m.in. przez rewolucję informacyjną, zwiększenie mobilności międzynarodowej oraz pojawienie się globalnych rankingów szkolnictwa wyższego, prowadzi do uwypuklenia różnic w dostępie do szkolnictwa wyższego[6]. Oczekuje się, że uniwersytety w uprzemysłowionym świecie będą działać jako motor zarówno zwiększonej krajowej konkurencyjności gospodarczej, jak i mobilności społecznej[7].

Korzyści zawodowe wynikające z uczęszczania do elitarnych uniwersytetów są od dawna dobrze znane. Dowiedziono, że w Anglii zajmowanie wysokich stanowisk zawodowych jest skorelowane z ukończeniem szczególnie prestiżowych szkół średnich i uniwersytetów[8]. Angielskie uniwersytety z jednej strony są uwiązane wymogami politycznymi co do poziomu opłat i samofinansowania, z drugiej zaś oczekuje się od nich, by działały na rzecz promowania mobilności społecznej i równości szans[9].

Komisja ds. Mobilności Społecznej[10] zauważyła, że w Wielkiej Brytanii szanse na poprawę mobilności są obecnie niskie i nie wykazują oznak wzrostu. Dodatkowo, warto podkreślić, że nierówności edukacyjne oparte na klasowości społecznej w dostępie do prestiżowych uniwersytetów zostały dobrze udokumentowane i przeanalizowane, szczególnie w literaturze socjologicznej[11].

---

5 K. Bhopal, *White privilege: The myth of a post-racial society*, Policy Press, Bristol 2018, s. 145–146.

6 S. Marginson, M. van der Wende, *Globalisation and higher education*, https://doi.org/10.1787/173831738240; https://www.oecd.org/education/research/37552729.pdf [dostęp: 11.11.2023].

7 J. Avis, *Education, policy and social justice*: *Learning and skills*, Continuum, London 2007.

8 P. Wakeling, M. Savage, *Entry to elite positions and the stratification of higher education in Britain*, "Sociological Review" 2015, 63(2), s. 300, https://doi.org/10.1111/1467-954X.1228

9 M. Bowl, J. Hughes, *Fair access and fee setting in English universities: What do institutional statements suggest about university strategiesin a stratified quasi-market?*, "Studies in Higher Education" 2016, 41(2), s. 286, https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927846

10 *Social mobility commission. Elitism in Britain*, 2019, Summary, s. 3, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/811047/Elitist_Britain_2019_-_Summary_Report.pdf [dostęp: 11.11.2023].

11 Zob. J. Anders, *The link between household income, university applications and university attendance*, "Fiscal Studies" 2012, 33; S. J. Ball, D. Reay, M. David, *Ethnic choosing: Minority ethnic students, social class and higher education choice*, "Race, Ethnicity and Education" 2002, 5;

Mobilność społeczna jest uważana za kluczowy wskaźnik równości szans, a troskę o tę równość można zaobserwować właśnie w sektorze szkolnictwa wyższego[12]. Wiara w równość szans sprawia, że w licznych ekspertyzach i praktykach uniwersyteckich za cel przyjmuje się ułatwienie dostępu do edukacji wyższej tych grup, które są tradycyjnie niedoreprezentowane w szkolnictwie wyższym, w szczególności elitarnym[13]. Taka deklaracja pojawia się na oficjalnej stronie Uniwersytetu Oksfordzkiego:

> Naszym celem jest inspirowanie utalentowanych umysłów i umożliwianie im niezwykłych osiągnięć w Oksfordzie, i nie tylko. Wiemy, że niektóre grupy są wciąż niedostatecznie reprezentowane na naszej Uczelni, i chcemy to zmienić. Jesteśmy zdeterminowani, aby przyciągać potencjał z dowolnego miejsca i być magnesem dla zdolnych studentów na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym[14].

W ostatnich latach Uniwersytet w Oksfordzie podjął znaczące działania, mające na celu opracowanie strategii i inicjatyw, które zwiększą liczbę perspektywicznych studentów podyplomowych z grup niedostatecznie reprezentowanych i defaworyzowanych. W tym kontekście powołano międzyinstytucjonalną grupę roboczą ds. dostępu do studiów magisterskich i podyplomowych, co jest odpowiedzią na rosnącą potrzebę zapewnienia równych szans w dostępie do edukacji wyższej. Uniwersytet Oksfordzki poprzez te działania demonstruje swoje zaangażowanie w kształtowanie bardziej inkluzywnego i zróżnicowanego środowiska akademickiego[15]. W efekcie w 2022 roku w Oksfordzie studiowało

---

V. Boliver, *Exploring ethnic inequalities in admission to Russell Group Universities*, "Sociology" 2016, 50(2), s. 247–266, https://doi.org/10.1177/0038038515575859; D. Reay, *„Always knowing" and „never being sure": Familial and institutional habituses and higher education choice*, "Journal of Education Policy" 1998, 13, s. 519–529.

12 C. Crawford, L. Van Der Erve, *Does higher education level the playing field? Socio-economic differences in graduate earnings*, "Education Sciences" 2015, 5(4), s. 381–412, https://doi.org/10.3390/educsci5040380

13 É. Attridge, *Understanding and managing identity: Working-class students at the University of Oxford*, "Journal of Further and Higher Education" 2021, 45(10), s. 1438, https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985979

14 *Oxford Access*, https://www.ox.ac.uk/about/oxford-access [dostęp: 7.11.2023].

15 Ibidem.

ok. 24 tysięcy studentów z ponad 140 krajów[16]. Do powyższego można odnieść stwierdzenie Vikki Boliver i jej współpracowników[17]:

> [...] miejsca na uczelni powinny trafiać do kandydatów o najwyższych kwalifikacjach, niezależnie od pochodzenia społecznego, zgodnie z zasadami sprawiedliwości proceduralnej. Jednak dowody wskazują, że nie ma to zastosowania w praktyce, a przyszli studenci z mniej uprzywilejowanych środowisk rzadziej niż ich rówieśnicy z tych bardziej uprzywilejowanych środowisk zgłoszą się i zostaną przyjęci na najbardziej selektywne uniwersytety w Wielkiej Brytanii.

W literaturze przedmiotu pojawia się wiele publikacji na temat barier, jakich doświadczają młodzi ludzie, chcąc dostać się do elitarnych instytucji szkolnictwa wyższego[18]. Badania pokazują, że przyjęcie na studia jest dla nich ważną „przemianą życiową", z którą jedni radzą sobie lepiej, a inni gorzej[19]. Dulini Fernando i Etlyn J. Kenny wykazali, że studenci o niskim statusie socjoekonomicznym, którzy trafiają do elitarnych środowisk szkolnictwa wyższego, odczuwają brak dopasowania i dlatego muszą podjąć dodatkowe wysiłki, m.in. w pracy nad sobą, by przetrwać i angażować się w ramach swojej instytucji[20].

Przepisy ustawy o szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych w Anglii z 2017 roku pozwoliły na powołanie nowego pozaresortowego organu

16 Ibidem.

17 V. Boliver et al., *Reconceptualising fair access to highly academically selective universities*, "Higher Education" 2022, 84, s. 96, https://doi.org/10.1007/s10734-021-00755-y

18 D. Reay et al., *Choices of degree or degrees of choice? Class, 'Race' and the higher education choice process*, "Sociology" 2001, 35(4), s. 855–874, https://doi.org/10.1177/0038038501035004004; V. Boliver, *Exploring ethnic inequalities in admission to Russell Group Universities*, "Sociology" 2016, 50(2), s. 247–266, https://doi.org/10.1177/0038038515575859; C. Crawford, L. Van Der Erve, *Does higher education level the playing field? Socio-economic differences in graduate earnings*, "Education Sciences" 2016, 5(4), s. 380–412, https://doi.org/10.3390/educsci5040380

19 J. Jetten et al., *When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors*, "European Journal of Social Psychology" 2008, 38(5), s. 866, https://doi.org/10.1002/ejsp.471

20 D. Fernando, E. J. Kenny, *Negotiating a sense of fit in elite higher education: Exploring the identity work of "Widening Participation Students"*, "Academy of Management Learning Education" 2021, 20(2), s. 133, https://doi.org/10.5465/amle.2019.0358

publicznego[21], tzw. biura ds. studentów (Office for Students – OfS)[22]. Zmiana ta miała na celu stworzenie bardziej efektywnego sposobu nadzorowania prac nad zwiększaniem szans uczestnictwa w szkolnictwie wyższym. Jednak, jak zaobserwował Philip Augar, taka polityka „nie w pełni wspiera mobilność społeczną", ponieważ „kładzie się w niej nadmierny nacisk na przyjęcie do szkolnictwa wyższego, a nie na udane uczestnictwo[23]".

Tym samym polityka poszerzania uczestnictwa w szkolnictwie wyższym zorientowana jest nie tylko na zwiększenie dostępu, ale też szans, aby ostatecznie osiągnąć cel, jakim jest awans społeczny w różnych grupach społecznych, szczególnie tych o niskim statusie socjoekonomicznym[24]. Trzeba podkreślić, że na tym polu działań od początku tego stulecia wyróżnić można trzy charakterystyczne następujące po sobie zjawiska[25]: 1. znaczna ekspansja grup o niskim statusie; 2. brak oznak zmniejszenia względnej nierówności klas społecznych; 3. znaczne zmniejszenie nierówności płci[26]. Istotny jest również fakt, że reprodukcja społeczna poprzez stratyfikację zaczyna się w szkole, co nie zwalnia uczelni z odpowiedzialności za utrwalanie nierówności związanych z płcią, klasą i pochodzeniem etnicznym[27]. Vincent Carpentier podkreśla, że:

21 *Higher education and research act 2017*, https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/notes/division/3/index.htm [dostęp: 11.11.2023].

22 Ibidem. Od roku akademickiego 2018/2019 Office for Students (OfS) jest regulatorem rynku szkolnictwa wyższego, a także pełni funkcję Urzędu Sprawiedliwego Dostępu OFFA. Zadaniem OfS jest promowanie konkurencji między uniwersytetami oraz nadzorowanie procesu poszerzania uczestnictwa w szkolnictwie wyższym. Ma obowiązek nie tylko promowania równości szans, ale też upewnienia się, że organizatorzy robią wszystko, co w ich mocy, aby wspierać studentów przez cały czas trwania edukacji, m.in. starają się ograniczyć odsetek osób porzucających naukę i wspierać tych mających trudności ze znalezieniem zatrudnienia.

23 Ph. Augar, *Review of post-18 education and funding*, 2019, https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/LBP-2019-0070/LBP-2019-0070.pdf, s. 101 [dostęp: 18.12.2022].

24 É. Attridge, *Understanding and managing identity...*, s. 1439, https://doi.org/10.1080/0309877X.20211985979

25 J. O. Jonsson, C. Mills, *Class and educational attainment in historical perspective. A Swedish-English comparison*, "British Journal of Sociology" 1993, s. 222–233, https://doi.org/10.2307/591218

26 A. F. Heath, C. Mills, J. Roberts, *Towards meritocracy? Some recent evidence on an old problem*, in: *Social research and social reform*, eds. C. Crouch, A. Heath, Oxford University Press, Oxford 1992, https://doi.org/10.1093/oso/9780198278542.003.0008

27 R. Breen, J. H. Goldthorpe, *Class, mobility and merit the experience of two British birth cohorts*, "European Sociological Review" 2001, 17(2), s. 98, https://doi.org/10.1093/esr/17.2.81

uzupełniające się, a czasem sprzeczne uzasadnienia społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturowe ukształtowały systemy szkolnictwa wyższego wokół kluczowych dychotomii, takich jak elitarne/masowe, publiczne/prywatne, lokalne/globalne, dydaktyczne/badawcze i zawodowe/akademickie, podkreślając ich zróżnicowaną rolę[28].

Dynamika dostępu do szkolnictwa wyższego w Anglii w dużej mierze związana jest z czynnikami, takimi jak klasa społeczna oraz w mniejszym stopniu pochodzenie etniczne czy płeć[29]. W erze szybkiej ekspansji i stratyfikacji systemu szkolnictwa wyższego, wzrostu liczby osób podejmujących studia[30] oraz rywalizacji między uniwersytetami o reputację kapitału komisja rekrutacyjna na Oksfordzie odgrywa nadal rolę „strażników elity"[31], bez względu na fakt, że regulacje dotyczące szkolnictwa wyższego Anglii „zmuszają uniwersytety do redefinicji sposobu oceniania osiągnięć kandydatów podczas rekrutacji"[32]. Zwrócono uwagę na to, że kryteriami rekrutacji nie mają już być ściśle „akademickie atrybuty kandydata, lecz jego *charakter* i *osobowość*, oczywiście w wersji, która przesycała dominujący etos społeczny"[33]. Kwestie tych kryteriów można odnieść zarówno do Oksfordu, jak i do Harvardu.

Edukacja masowa oznacza, że szkolnictwo wyższe, szczególnie to elitarne, stało się kluczowe dla zapewnienia dostępu do rynków pracy, zwłaszcza na stanowiska o wyższym statusie społecznym[34]. Te zjawiska powodują, że „proces

28 V. Carpentier, *Three stories of institutional differentiation: Resource, mission and social inequalities in higher education*, "Policy Reviews in Higher Education" 2021, 5(2), s. 197, https://doi.org/10.1080/23322969.2021.1896376

29 A. Zimdars, *Challenges to meritocracy? A study of the social mechanisms in student selection and attainment at the University of Oxford*, DPhil thesis, 2007, s. 1.

30 R. Bloch et al., *Introduction: Universities and the production of elites*, in: *Universities and the production of elites. Palgrave studies in global higher education*, eds. R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise, T. Peter, Palgrave Macmillan, Cham 2018, s. 2, https://doi.org/10.1007/978-3-319-53970-6_1

31 A. Zimdars, A. Sullivan, A. Heath, *Elite higher education admissions in the arts and sciences. Is cultural capital the key?*, "Sociology" 2009, 43(4), s. 649, https://doi.org/10.1177/0038038509105413

32 V. Boliver et al., *Reconceptualising fair access to highly academically selective universities*, "Higher Education" 2022, 84, s. 85, https://doi.org/10.1007/s10734-021-00755-y

33 A. Gromkowska-Melosik, *Harvard University: Polityka przyjęć na studia i regulowanie dynamiki dostępu*, „Przegląd Pedagogiczny" 2005, 1, s. 11, https://doi.org/10.34767/PP.2015.01.01

34 P. Bourdieu, *State nobility. Elite schools in the field of power*, Stanford University Press, Stanford 1998, s. 57.

rekrutacji na Oxbridge jest kontrowersyjny politycznie, a wskutek tego wywołuje wiele debat społecznych i naukowych, znacznie żywszych niż na jakiejkolwiek innej brytyjskiej uczelni"[35].

Wzrost zainteresowania edukacją na poziomie wyższym w Anglii datuje się na lata 60. XX wieku, kiedy to wprowadzono pomoc finansową dla młodzieży z rodzin mniej zamożnych, chcąc tym samym zachęcić ją do składania wniosków o przyjęcie na studia[36]. Następnie w latach 80. i 90. ową pomoc zaczęto ograniczać, co prawda, jak wskazuje Neil Harrison, samo ograniczenie „wsparcia finansowego, jak również późniejsze wprowadzenie opłat za studia nie miały większego wpływu na dostępność edukacji dla młodych ludzi ze środowisk biedniejszych"[37].

Od wielu lat młodzi ludzie oczekują przejrzystych i uczciwych zasad rekrutowania na elitarne uniwersytety. W odpowiedzi na te oczekiwania wyznaczane są zasady merytokratyczne podczas przyjmowania na studia. Polega to na tym, iż uniwersytety te wybierają najbardziej zdolnych studentów bez względu na posiadany kapitał społeczny czy kulturowy[38]. Ogólnie rzecz biorąc, dynamika dostępu do elitarnych szkół wyższych w Anglii jest złożoną konstrukcją, która wymaga wieloaspektowego podejścia. Działania takie, jak zwiększenie pomocy finansowej, rozszerzenie programów skierowanych do niedoreprezentowanych społeczności oraz wdrożenie polityki różnorodności i integracji pomagają wyrównać szanse i zwiększać dostęp do elitarnych uczelni w Anglii. Jednak teoria „skutecznego utrzymywania nierówności" (Effectively Maintained Inequality) Samiela Lucasa, w której kładzie się nacisk na poziomą stratyfikację osiągnięć edukacyjnych w procesie ekspansji edukacji, wskazuje, że kiedy pewien poziom wykształcenia staje się powszechny, uprzywilejowane rodziny będą poszukiwać

35 A. Zimdars, A. Sullivan, A. Heath, *Elite higher education...*, s. 349.

36 C. Anderson, *Grants to students (also known as the Anderson Report*), https://education-uk.org/documents/anderson1960/index.html [dostęp: 7.11.2023].

37 N. Harrison, *Have the changes introduced by the 2004 Higher Education Act made higher education admissions in England wider and fairer?*, "Journal of Education Policy" 2011, 26(3), s. 449, https://doi.org/10.1080/02680939.2010.513742

38 A. Zimdars, *Fairness and undergraduate admission: A qualitative exploration of admissions choices at the University of Oxford,* "Oxford Review of Education" 2010, 36(3), s. 307–323, https://doi.org.10.1080/03054981003732286

dla swoich dzieci jakościowo lepszego wyższego wykształcenia[39]. Warto w tym miejscu przywołać konkluzję, do jakiej doszli w swoich badaniach Toon Kuppens i współpracownicy, wskazując na brak bezpośredniego konfliktu światopoglądowego pomiędzy ludźmi lepiej i gorzej wykształconymi, mimo faktu, iż mogą pojawić się odmienne poglądy polityczne i wartości. Ich zdaniem mniej wykształceni wzmacniają uprzywilejowaną pozycję tych wyżej wykształconych, co wyklucza konflikt[40].

Współcześnie kandydaci aplikują na studia z zestawem przewidywanych ocen z matury[41] oraz referencjami ze szkoły średniej (od jednego z nauczycieli). Wszystkie te kwestie są brane pod uwagę. Sprawdza się także dorobek akademicki kandydata oraz list motywacyjny[42]. Urzędnik ds. rekrutacji tworzy następnie zestawienie wyselekcjonowanych kandydatów. W Oriel College pojawia się, w zależności od przedmiotu, od 10 do 20 zgłoszeń na każde miejsce. Na każde miejsce przeprowadzane są rozmowy kwalifikacyjne z kandydatami w liczbie ok. 10. Może się zdarzyć, że opiekunowie naukowi chcą przyjąć danego kandydata i otrzymuje on miejsce na podstawie ocen. Niekiedy są całkowicie zgodni, że kandydat po prostu się nie nadaje – w takim przypadku starają się znaleźć dla niego inny koledż, który może przeprowadzić z nim rozmowę kwalifikacyjną. Może się też zdarzyć – i częściej właśnie tak jest – że zdania opiekunów naukowych są podzielone i należy podjąć niełatwą decyzję. Zdecydowana większość aplikantów odchodzi rozczarowana.

Na zjawisko merytokracji jest szeroko eksplorowane w naukach społecznych od kilku dekad. Michele Martini i Susan L. Robertson zauważają, że badacze i badaczki „powracają w ten sposób do zawiłej kwestii relacji między klasą, mobilnością społeczną i niesławną obecnie koncepcją merytokracji Younga"[43]. Merytokracja może stanowić „usprawiedliwienie dla podtrzymywania

39 S. Lucas, *Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects*, "American Journal of Sociology" 2001, 106(6), s. 1653, https://doi.org/10.1086/321300

40 T. Kuppens et al., *Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated*, "Journal of Experimental Social Psychology" 2018, 76, s. 444, https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.11.001

41 Aplikuje się przed poznaniem wyników matury, stąd kandydat musi sam określić, jakie oceny uzyska z tego egzaminu.

42 Zdarzają się niestety nieprzemyślane listy motywacyjne, zawierające nieprawdziwe twierdzenia, że kandydat miał aktywności, których faktycznie nie miał.

43 M. Martini, S. L. Robertson, *UK higher education, neoliberal meritocracy, and the culture of the new capitalism: A computational-linguistics analysis*, "Sociology Compass" 2022, 16(12), s. 22, https://doi.org/10.1111/soc4.13020

nierówności, co aktualnie nie pasuje do egalitarnych poglądów Younga"[44]. Michael D. Young[45], wprowadzając termin „merytokracja", zaproponował zwięzłą definicję w postaci równania: „inteligencja i wysiłek razem składają się na zasługi (I + E = M)[46]". Koncepcja ta została dobrze opisana w literaturze przedmiotu[47]. Jak zauważają Boliver i współpracownicy, nawiązując do myśli Pierre'a Bourdieu, „funkcje oceniania i certyfikacji współczesnych instytucji edukacyjnych mają na celu stratyfikację jednostek, a nie zapewnienie wysokiego standardu edukacji dla wszystkich"[48]. Poprzez pozornie obiektywną ocenę indywidualnej „zasługi" – rozumianej jako wrodzone zdolności – obraz wpływu nierówności społecznych na wyniki edukacyjne jednostki zostaje „zatarty", ale uzasadniony[49]. Jak ujmuje to Bourdieu: „[...] dar społeczny [jest] traktowany jako dar naturalny"[50].

---

44 A. Liu, *Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education*, "Higher Education" 2011, 62, s. 393, https://doi.org/10.1007/s10734-010-9394-7

45 M. D. Young, *The rise of the meritocracy, 1870–2033: An essay on education and equality,* Thames and Hudson, London 1958, s. 84, https://doi.org/10.4324/9781315134642

46 Amy Liu (A. Liu, *Unraveling the myth of meritocracy within...*, s. 343), tłumaczy to tak: „Kiedy Young (1958) wprowadził termin »merytokracja«, zaproponował zwięzłą definicję zasług w postaci równania. Stwierdził, że »inteligencja i wysiłek razem składają się na zasługę (I + E = M)«. Dlatego twierdził, że »leniwy geniusz« nie jest kimś, kto ma zasługi. Można jednak zakwestionować to twierdzenie. Na przykład »leniwy geniusz«, pomimo niskiego wyniku »E«, może mieć wyjątkowo wysoki wynik »I«, tak że jego ogólny wynik »M« znacznie przewyższa osobę, która ma średnie wyniki »I« i »E«. Co więcej, równanie jest prymitywne, a użycie inteligencji jako zmiennej jest zbyt restrykcyjne. Być może lepszą zmienną jest »zdolność« (A + E = M) lub »talent« (T + E = M)". [A (*ability*) – zdolność, E (*effort*) – wysiłek, M (*merit*) – ogólna wartość osiągnięć lub zasługi].

47 Zob. A. Allen, M. D. Young, *The rise of the meritocracy: A philosophical critique*, "British Journal of Educational Studies" 2011, 59(4), s. 367–382, https://doi.org/10.1080/00071005.2011.582852; M. Sandel, *The tyranny of merit: What become of the common good?*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2021, https://doi.org/10.13001/jwcs.v7i1.7251; R. Breen, J.H. Goldthorpe, *Class, mobility and merit the experience...*, s. 81–101; J. Littler, *Against meritocracy: Culture, power and myths of mobility*, Routledge, London 2017, https://doi.org/10.4324/9781315712802; Idem, *Young and old meritocracy: From radical critique to neoliberal tool*, "A Journal of Social Democracy" 2018, 26(1), s. 40–51; M. Martini, S. L. Robertson, *UK higher education, neoliberal meritocracy...*; M. D. Young, *The rise of the meritocracy...*

48 V. Boliver et al., *Reconceptualising fair access...*, s. 90.

49 Ibidem; zob. również Ph. Brown et al., *Credentials, talent and cultural capital: A Comparative study of educational elites in England and France*, "British Journal of Sociology of Education" 2016, 3(2), s. 192, https://doi.org/10.1080/01425692.2014.920247

50 P. Bourdieu, *The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities*, in: *Contemporary research in the sociology of education*, eds. L. Eggleston, Methuen, London 1974, s. 32.

Jak zauważa Jo Littler, dzisiejsza merytokracja pociąga za sobą ideę, że bez względu na pozycję społeczną jednostki w chwili urodzenia społeczeństwo powinno oferować jej wystarczająco dużo możliwości, aby „talent" mógł połączyć się z „wysiłkiem" w celu „wzniesienia się na szczyt"[51]. Rozszerzając tę koncepcję, merytokrację można rozumieć jako system, w którym nagrody i pozycje są przyznawane na podstawie indywidualnych osiągnięć i zasług, a nie np. przez dziedziczenie czy dostępne zasoby. Ten system ma również służyć jako narzędzie legitymizacji różnic w statusie społecznym w nowoczesnych demokracjach przemysłowych, w przeciwieństwie do społeczeństw tradycyjnych, gdzie dominacja elit często była wynikiem dziedziczenia i narzuconych hierarchii[52]. Merytokracja to również „ideologia sprawiedliwości społecznej, oparta na idei równości szans"[53].

Dlaczego merytokracja jest tak problematyczna? Na to pytanie po części odpowiada Michael Sandel, wskazując, że problem nie jest związany z leżącą u jej źródeł zasadą, ale z tym, że społeczeństwa nie potrafią jej sprostać[54]. Zapewne wymagałoby to stworzenia społeczeństwa utopijnego, a historia pokazuje, że taki projekt nie ma szans realizacji. Z kolei Harry Brighouse twierdzi, że nawet w egalitarnym społeczeństwie merytokracja jest wątpliwa, ponieważ aby mieć jakąkolwiek szansę na jej osiągnięcie, społeczeństwo nie może pozwolić sobie na żadne nierówności na rynku pracy i związane z tym wyniki[55]. Problem ten następująco ujmują Susan L. Robertson i Matias Nestore:

> [...] niesprawnie działająca winda mobilności społecznej powoduje niezadowolenie z tego, że system nie spełnia swojej merytokratycznej obietnicy, zwłaszcza jeśli ci, którzy ciężko pracowali i grali zgodnie z zasadami (i dużo inwestowali), nie są w stanie awansować. Widać również rozpacz, gdy ludzie wierzą, że merytokratyczna obietnica została już spełniona,

51 J. Littler, *Young and old meritocracy...*, s. 1.

52 M. D. Young, *The rise of the meritocracy...*, s. xv.

53 J. Jin, S. J. Ball, *Meritocracy, social mobility and a new form of class domination*, "British Journal of Sociology of Education" 2020, 41(1), s. 65, https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665496

54 M. Sandel, *The tyranny of merit...*, s. 17.

55 H. Brighouse, *The tyranny of meritocracy and elite higher education*, "Theory and Research in Education" 2022, 20(2), s. 150, https://doi.org/10.1177/14778785221113990

> i przegrywają w tym procesie. Jest to demoralizujące niezadowolenie, ponieważ sugeruje, że porażka jest ich winą[56].

W odniesieniu do edukacji, jak twierdzi Ami Liu, „chociaż wydaje się wątpliwe, że kiedykolwiek może zaistnieć na tym polu prawdziwa równość szans, warto przyjrzeć się temu, w jaki sposób szkolnictwo wyższe może służyć jako mechanizm wspierania równej dla wszystkich mobilności społecznej"[57]. Jin Jin i Stephen J. Ball w badaniach nad wyjaśnieniem nierówności, w których skoncentrowali się na zasobach i strategiach sukcesu, doszli do wniosku, że:

> Umiejętności i kompetencje wynikające z merytokracji, które zdobywają [studenci], pozostawiają tych ocalałych z klasy robotniczej pod wieloma względami słabo przygotowanymi do korzystania z tego, co ma do zaoferowania elitarny uniwersytet [...]. Ich zdolność do wnoszenia wkładu w działanie uniwersytetu lub przekształcania go jest ograniczona. Ci ocalali z klasy robotniczej tylko symbolicznie przyczynią się do programów „poszerzenia uczestnictwa" i nie są w stanie wnieść wkładu merytorycznego[58].

Z kolei Anna Zimdars stwierdza, iż „merytokratyczne i związane z kapitałem kulturowym wskaźniki merytokratyczne nie wjaśniają niepowodzeń młodzieży z południowej Azji"[59] biorącej udział w rywalizacji o miejsce na studiach na Uniwersytecie w Oksfordzie. Brighouse twierdzi, że „etos merytokracji zagraża etosowi solidarności, będącego podstawą bardziej przyzwoitego społeczeństwa, które Young pomógł wprowadzić"[60]. Warto też pamiętać, że podczas gdy merytokracja odnosi się do systemu społecznego, w którym ludzie są wybierani przez

56 S. L. Robertson, M. Nestore, *Education cleavages, or market society and the rise of authoritarian populism?*, "Globalisation, Societies and Education" 2022, 20(2), s. 118, https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1955662

57 A. Liu, *Unraveling the myth of meritocracy...*, s. 391.

58 J. Jin, S. J. Ball, *Meritocracy, social mobility...*, s. 77.

59 A. Zimdars, *Ethnic minorities and education.* Chapter four: *Comparing educational outcomes of second generation...*, s. 159.

60 H. Brighouse, *The tyranny of meritocracy...*, s. 146.

jakieś „nieokreślone źródło" zgodnie z ich zasługami, „merytokraci" mogą również oznaczać elitarną grupę władców, którzy opuścili ramy tego systemu[61].

> Idea merytokracji jest jednym z dominujących tropów społecznych i kulturowych naszych czasów, tak samo namacalna w przemówieniach polityków, jak w kulturze popularnej[62].

Połączenie kasty i merytokracji w systemach klasowych doskonale ilustruje przykład Anglii – kraju przemysłowego o długiej historii agrarnej. W średniowieczu Anglia miała społeczeństwo arystokratyczne, które przypominało system kastowy. Na samej górze stali arystokraci, którzy byli czołowymi członkami Kościoła i którzy przemawiali z woli Boskiej. Elementy kastowości w Anglii wciąż odgrywają istotną rolę w pozycji społecznej. Niewielka liczba rodzin brytyjskich wciąż posiada odziedziczone dobra i cieszy się wysokim prestiżem, wykształceniem zdobytym na świetnych uniwersytetach i członkostwem w sieci społecznej mającej istotny wpływ polityczny. Król lub królowa jest głową państwa, a Izba Lordów w parlamencie brytyjskim składa się z parów, z których połowa to arystokraci pochodzenia szlacheckiego. Jednakże faktyczna władza spoczywa w rękach Izby Gmin, gdzie premier i inni liderzy wybierani są w wolnych wyborach i zajmują wysokie pozycje według zasług, co jest również charakterystyczne dla innych krajów[63].

W 2011 roku książę William, wnuk królowej Elżbiety II (1926–2022), ożenił się z Catherine Middleton, która wywodziła się z gminu, chociaż z rodziny uprzywilejowanej. To pokazało, że system klasowy stał się bardziej otwarty. Niżej w hierarchii jest klasa średnia, która stanowi w przybliżeniu jedną czwartą Brytyjczyków. Członkowie tej klasy zwykle uzyskują dobre dochody z prowadzonych interesów i pełnienia wyuczonych profesji, często inwestują w akcje, obligacje i edukację swoich dzieci. Poniżej klasy średniej znajduje się klasa robotnicza, która stanowi połowę obywateli Anglii[64].

W Wielkiej Brytanii wiara w sens merytokracji została wyrażona przez Tony'ego Blaira w latach 90. i dalej wywierała silny wpływ na brytyjską politykę,

61 J. Littler, *Young and old meritocracy...*, s. 24.

62 Ibidem, s. 1.

63 J. Macionis, *Sociology*, Pearson, Harlow 2018, s. 275–276.

64 Ibidem, s. 276.

nawet po wyjściu kraju z Unii Europejskiej[65]. Brytyjscy premierzy odnoszą się do niej w swoich wypowiedziach politycznych i programach. Blair wyraźnie podkreślał merytokratyczną inspirację swojej polityki: „New Labour jest oddany merytokracji"[66] i dalej „uważamy, że ludzie powinni być w stanie rozwijać się dzięki swoim talentom, a nie dzięki urodzeniu lub przywilejom[67]".

W 2016 roku, wkrótce po objęciu funkcji premiera, Theresa May przedstawiła swoją „wizję prawdziwie merytokratycznej Wielkiej Brytanii"[68]. Mówiąc o przedstawicielach klasy robotniczej, oświadczyła:

> Chcę, aby Wielka Brytania była największą światową merytokracją – krajem, w którym każdy ma uczciwą szansę na osiągnięcie takiego poziomu, na jaki pozwala jego talent i ciężka praca... Chcę, aby Wielka Brytania była miejscem, w którym przewaga opiera się na zasługach, a nie na przywilejach; gdzie liczy się twój talent i ciężka praca, a nie to, gdzie się urodziłeś, kim są twoi rodzice lub jak brzmi twój akcent[69].

Badania Martiniego i Robertson pokazały, że chociaż merytokracja pozostaje wyraźnym celem politycznym, istnienie równych szans jest domyślnie konstruowane przez zwiększony nacisk na umiejętności horyzontalne i jednoczesne zanikanie leksykonu singularyzacji, który podkreśla różnice[70]. W tym kontekście ideałem merytokratycznym jest to, aby osoby upoważnione do rządzenia były wybierane ze względu na ich zdolności, wiedzę lub cnotę. Ten ideał merytokracji politycznej jest coraz częściej przedstawiany jako alternatywny wobec demokracji liberalnej, a nawet samej demokracji[71].

Jonathan J. B. Mijs zwraca uwagę na to, że obywatele różnych krajów o hierarchicznych klasach społecznych, w tym Anglii, nie tylko mniej przejmują się

65 M. Sandel, *The tyranny of merit...*

66 T. Blair, *New Britain: My vision of a young country*, Fourth Estate, London 2004, s. 19.

67 Ibidem, s. 173.

68 M. Sandel, *The tyranny of merit...*, 45.

69 Th. May, *Britain, the great meritocracy: Prime minister speech*, September 9, 2016, https://www.gov.uk/government/speeches/britain-the-great-meritocracy-prime-ministers-speech [dostęp: 8.11.2023].

70 M. Martini, S. L. Robertson, *UK higher education, neoliberal meritocracy...*, s. 18.

71 B. He, M. E. Warren, *Can meritocracy replace democracy? A conceptual framework*, "Philosophy Social Criticism" 2020, 46(9), s. 1094, https://ezproxy-prd.bodleian.ox.ac.uk:2102/10.1177/01914537220948388; https://doi.org/10.1177/0191453720948388

nierównościami, ale też uzasadniają to silną wiarą w merytokrację[72]. Wierzą, że to ich własne wysiłki są przyczyną ich sukcesu, a ci, którym się nie udaje, są osobiście odpowiedzialni za swój niekorzystny stan. W ciągu ostatnich trzech, czterech dekad „wspólnym mianownikiem dla działań nierównych społeczeństw stało się bowiem wdrażanie polityki neoliberalnej, w tym w sektorach polityki społecznej, takich jak edukacja"[73]. W ujęciu Williama S. Harveya neoliberalizm

> jest przede wszystkim teorią politycznych praktyk ekonomicznych, w myśl której dobrobyt człowieka można poprawić najlepiej poprzez wyzwolenie indywidualnych wolności i umiejętności w zakresie przedsiębiorczości w ramach instytucjonalnych, charakteryzujących się silnymi prawami własności prywatnej, wolnym rynkiem i wolnym handlem[74].

Edukacja we współczesnych społeczeństwach jest uważana za instytucję, która tworzy i odtwarza hierarchię społeczną opartą na osiągnięciach edukacyjnych. Warto nadmienić, że społeczeństwa, które nadmiernie polegają na edukacji jako środku do mobilności społecznej, mogą nieświadomie tworzyć cykl, w którym hierarchia społeczna jest ciągle odtwarzana i utrwalana przez system edukacyjny, zamiast go równoważyć lub zmieniać. W ten sposób edukacja, choć ma potencjał do bycia siłą demokratyzującą i wyrównującą szanse, może przyczyniać się do wzmacniania nierówności społecznych.

Jak twierdzą Paul W. Kingston i jego współpracownicy: „[...] wszyscy wiedzą, że wszyscy wiedzą, że wszyscy inni wiedzą, że edukacja rządzi we współczesnym społeczeństwie"[75]. System edukacyjny jest postrzegany nie tylko jako dostawca wiedzy i umiejętności, ale także jako mechanizm, który decyduje o tym, kto osiąga jaką pozycję w strukturze społecznej. Dyplomy i certyfikaty stają się swego rodzaju walutą społeczną, która otwiera drzwi do określonych środowisk zawodowych i społecznych oraz pomaga w ich utrzymaniu. Takie podejście podkreśla rolę edukacji w legitymizacji i utrwalaniu hierarchii społecznych,

72 J. J. B. Mijs, *The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand*, "Socio-Economic Review" 2021, 19(1), s. 2, https://doi.org/10.1093/ser/mwy051

73 M. Martini, S. L. Robertson, *UK higher education, neoliberal meritocracy...*, s. 2.

74 W. S. Harvey, *Methodological approaches for interviewing elites....*, s. 2.

75 P. W. Kingston et al., *Why education matters*, "Sociology of Education" 2003, 76(1), s. 55, https://doi.org/10.2307/3090261

ponieważ osoby z wyższym wykształceniem często mają lepszy dostęp do prestiżowych stanowisk i zasobów. Jednocześnie, może to prowadzić do sytuacji, w której osoby bez odpowiednich kwalifikacji edukacyjnych są wykluczone z pewnych ścieżek kariery i możliwości społecznych[76].

Jochem van Noord i współpracujący z nim naukowcy w badaniach nad związkiem między wykształceniem a subiektywnym statusem społecznym wykazali, że w 31 różnych krajach (w tym Anglii) edukacja pozytywnie koreluje z subiektywnym statusem społecznym. Uznali, że im „wyższy poziom wykształcenia, tym lepiej człowiek ocenia swój status społeczny"[77]. Ich analizy ukazały również, że związek ten jest postrzegany nie tylko konsensualnie, lecz także jako względnie uzasadniony i niekontrowersyjny, „osoby wykształcone lepiej i gorzej nie różniły się zbytnio pod względem swojego stosunku do edukacji jako podstawy nierówności społecznych"[78]. Dodatkowo okazało się, że wśród tych, którzy pozytywnie postrzegają przejawy merytokracji opartej na edukacji, różnice edukacyjne w statusie społecznym są większe, również że w krajach z większą liczbą osób z wyższym wykształceniem związek między edukacją a subiektywnym statusem społecznym jest słabszy. W takich społeczeństwach wyższe wykształcenie staje się wyraźną granicą, dzielącą społeczeństwo. Wskazuje to, że ludzie mają jednoznaczne poglądy na ten temat. Jak już wspomniałem, „współczesne społeczeństwa zachodnie opierają się na założeniu, że status społeczny jest osiągany, a nie dziedziczony"[79]. Dodatkowo, jak zauważają Natasha Kumar Warikoo oraz Christina Fuhr, badania skupiające się na szkolnictwie wyższym pokazują, że tylko ci, którzy odnoszą sukcesy w obowiązkowym systemie edukacji, mają szansę studiowania na elitarnych uczelniach, a tym samym są w stanie osiągnąć elitarny status. W tym sukcesie pośrednią rolę odgrywa pochodzenie rodzinne[80].

76 J. van Noord et al., *Education-based status in comparative perspective: The legitimization of education as a basis for social stratification*, "Social Forces" 2019, 98(2), s. 650, https://doi.org/10.1093/sf/soz012

77 Ibidem.

78 Ibidem, s. 666.

79 N. K. Warikoo, Ch. Fuhr, *Legitimating status. Perceptions of meritocracy and inequality among undergraduates at an elite British university*, "British Educational Research Journal" 2014, 40, s. 699, https://doi.org/10.1002/berj.3108

80 Ibidem, s. 706.

Instytucje edukacyjne można określić jako społeczną „maszynę sortującą"[81], ponieważ stanowią one główne „struktury instytucjonalne społeczeństwa, które służą rozwarstwieniu jego populacji"[82]. Ważnym czynnikiem dostępu do szkolnictwa wyższego jest wzmocnienie stratyfikacji społecznej, stąd też w ciągu ostatnich kilku dekad obserwuje się wzrost stratyfikacji poziomej w tych instytucjach[83].

W literaturze przedmiotu pojawia się wiele badań na temat efektywności różnych polityk służących zwiększaniu równego dostępu do szkolnictwa wyższego. Eleni Sianou-Kyrgiou zauważa, że podstawowe wzorce nierówności społecznych nie uległy zmianie, „gdyż są utrzymywane poprzez paradoksalne połączenie szans i ograniczeń"[84]. Choć szans na studiowanie na uniwersytecie jest więcej, to jednak większa obecnie reprezentacja klas o niskim statusie społecznym pozostaje wciąż nierówna zwłaszcza na uczelniach elitarnych[85], mimo że uczelnie te deklarują wysiłki na rzecz równego dostępu. Susan L. Robertson i Matias Nestore podkreślają, że

> jeśli mamy budować bardziej sprawiedliwe społeczeństwa poprzez edukację, tak aby uniknąć podziału autorytarnego populizmu, [...] szkolnictwo wyższe musi zostać przekształcone tak, aby tworzyć bardziej zróżnicowane rodzaje struktur społecznych, tożsamości i relacji[86].

Można zatem powiedzieć, że „dążenie do merytokracji instytucjonalnej przekształca systemy szkolnictwa wyższego w konkurencyjne »dziedziny«,

81 J. Spring, *The sorting machine*, McKay, New York 1976.

82 A. C. Kerckhoff, *Education and social stratification processes in comparative perspective*, "Sociology of Education" 2001, s. 3, https://doi.org/10.2307/2673250

83 F. Torche, *Is a college degree still the great equalizer? Intergenerational mobility across levels of schooling in the United States*, "American Journal of Sociology" 2011, 3(117), s. 798, https://doi.org/10.1086/661904; S. Marginson, *Equity*, in: *High participation systems of higher education*, eds. B. Cantwell, S. Marginson, A. Smolentseva, Oxford University Press, Oxford 2018, s. 155, https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.003.0006

84 E. Sianou-Kyrgiou, *Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece.* "Higher Education Quarterly" 2010, 64, s. 22, https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00427.x

85 S. Marginson, *Equity...*, s. 23; A. Wolf, *Does education matter? Myths about education and economic growth*, Penguin Books, London 2002, s. 136.

86 S. L. Robertson, M. Nestore, *Education cleavages, or market society and the rise of authoritarian populism?...*, s. 120.

w których instytucje te są pozycjonowane względem siebie i zmuszane do budowania określonej pozycji zarówno na poziomie krajowym, jak i globalnym"[87]. W tym kontekście, instytucje te angażują się w strategie zdobywania i umacniania swojej pozycji, co ma miejsce nie tylko w skali krajowej, ale coraz bardziej także na arenie międzynarodowej. Kluczowym aspektem w osiąganiu statusu „elity" przez te instytucje jest ich „autonomia", czyli zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji i kształtowania własnej polityki. To, na co autonomia pozwala, to proces selekcji studentów lub przedkładanie badań naukowych nad nauczanie, co wymaga pewnego stopnia niezależności, którą zazwyczaj posiadają instytucje dysponujące dużym kapitałem. Taka sytuacja może prowadzi do tworzenia się hierarchii wśród instytucji edukacyjnych, gdzie te bogatsze i bardziej autonomiczne mają większe możliwości kształtowania swojej renomy i pozycji. To z kolei wpływa na sposób, w jaki edukacja wyższa jest postrzegana w społeczeństwie – jako arena, na której instytucje rywalizują z sobą o status, prestiż i zasoby.

Zauważyć można, że „konwersja kapitałów instytucjonalnych na pozycje »wydajnościowe« widoczna jest w Wielkiej Brytanii"[88]. José Luis Mateos-González i Vikki Boliver[89] zauważają, że Boliver, choć nie odwołuje się bezpośrednio do Bourdieu, pokazuje, że:

> ogólnie wyższy status „starych" (przed 1992 r.) i „nowych" (po 1992 r.) uniwersytetów oraz szczególnie wysoki status średniowiecznych uniwersytetów Oksfordu i Cambridge jest napędzany przez ich wyższy kapitał ekonomiczny, [to jest] nie tylko ich bogactwo wyposażenia, ale większy kapitał kulturowy, reprezentowany przez intensywność badań, „jakość" badań i selektywność akademicką przy rekrutacji studentów; oraz silniejszy kapitał społeczny, widoczny w uprzywilejowanym społeczno-ekonomicznie środowisku studenckim[90].

87 J. L. Mateos-González, V. Boliver, *Performance-based university funding and the drive towards institutional meritocracy in Italy*, "British Journal of Sociology of Education" 2019, 40(2), s. 147, https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1497947

88 Ibidem.

89 Ibidem.

90 Ibidem.

Jak można stwierdzić, nierównomierny rozkład kapitałów pomiędzy „starymi" i „nowymi" uniwersytetami w Anglii oraz odpowiadające mu rozwarstwienie instytucji pod względem pozornej „wydajności" wynikają raczej z nierówności strukturalnych niż z „zasług"[91].

Pozostaje pytanie: Czy merytokracja może być porównywalna z demokracją? Okazuje się, że teoretycznie nie do końca. Baogang He i Mark E. Warren uznają to za błąd kategoryczny, ponieważ merytokracja jest ideałem wyboru przywództwa bez teorii władzy, podczas gdy demokracja stanowi typ reżimu, który zawiera teorię władzy[92]. Jak napisali, „w przeciwieństwie do tego nie postrzegamy *merytokracji* jako typu reżimu, ale raczej jako aspiracyjny ideał, który przywódcy polityczni powinni zachować w zamian za zasługi na swoich stanowiskach, w zależności od pełnionych funkcji"[93]. Można tym samym powiedzieć, „że na wysokim poziomie abstrakcji kombinacje demokracji, autorytaryzmu i zasług dają tylko dwa idealne typy: merytokrację autorytarną i merytokrację demokratyczną"[94].

W całym tym kontekście edukacja i merytokracja odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu społeczeństw, a mimo swoich idealistycznych założeń o równości szans i sprawiedliwości społecznej często stają się narzędziem utrwalającym i legitymizującym istniejące nierówności społeczne i ekonomiczne.

2.2. Edukacja i stratyfikacja w szkolnictwie wyższym

Edukacja, będąca kluczowym elementem w procesie reprodukcji społecznej, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu mobilności, kapitału ludzkiego i kulturowego. Jej wpływ na rynek pracy oraz inne sfery życia społeczno-gospodarczego jest niekwestionowany. Stanowi ona narzędzie, za którego pomocą rodziny o różnorodnym statusie socjoekonomicznym dążą do utrzymania lub poprawy swojej pozycji w strukturze społecznej. W tym kontekście edukację do pewnego stopnia można przyrównać do hierarchicznego systemu zatrudnienia na rynku

91 J. L. Mateos-González, V. Boliver, *Performance-based university funding and the drive towards institutional meritocracy in Italy...*, s. 147.

92 B. He, M. E. Warren, *Can meritocracy replace democracy?...*, s. 1094.

93 Ibidem.

94 Ibidem.

pracy, który generuje nierówny dostęp do ekonomicznych, społecznych i kulturowych zasobów.

Stratyfikacja społeczna jest powtarzającym się wątkiem w badaniach nad szkolnictwem wyższym od ponad pół wieku[95]. Jest to obszar badawczy, który koncentruje się na analizie, jak różne czynniki społeczne, ekonomiczne i kulturowe wpływają na dostęp do edukacji wyższej oraz na wyniki edukacyjne. Badacze zajmujący się tą tematyką zwracają uwagę na to, jak nierówności społeczne, takie jak dochód, pochodzenie etniczne, płeć czy pochodzenie klasowe, mogą wpływać na szanse edukacyjne osób. Ponadto, biorą pod uwagę to, w jaki sposób te nierówności są reprodukowane i utrwalane w systemie edukacji wyższej. Tym samym badacze stawiają sobie pytania: 1. W jaki sposób klasa społeczna wykorzystuje swoje nadrzędne zasoby społeczno-ekonomiczno-kulturowe, aby pomóc swoim dzieciom w sferze ich edukacji? 2. Jak nierówności społeczne utrzymują się w czasie i w różnych krajach? oraz 3. W jakim stopniu ta sztywność ulega poluzowaniu?[96]. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że u podstaw socjologicznych i historycznych badań nad stratyfikacją społeczną leżą pojęcia klasy społecznej, rasy, pochodzenia etnicznego, płci czy profesji[97].

Stratyfikacja społeczna w odniesieniu do edukacji została dobrze opisana w literaturze przedmiotu i wciąż interesuje badaczy. Przykładowo w bazie Web of Science w samym roku 2023 pojawia się ponad 13 579 artykułów naukowych na ten temat. W badaniach tych coraz większą uwagę zwraca się na wewnętrzne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego oraz sposób, w jaki dana klasa wykorzystuje swoje nadrzędne zasoby społeczno-ekonomiczno-kulturowe do zwiększania osiągnięć edukacyjnych swoich dzieci. Pokazuje się też, jak nierówności społeczne są utrzymywane w różnych krajach i jakim ulegają przemianom[98].

W szkolnictwie wyższym zagadnienie stratyfikacji ma związek ze zróżnicowaniem uniwersytetów pod względem prestiżu (wysoki lub niski). Giovanni Abbiati wraz ze współpracownikami podkreśla, że „w badaniach nad stratyfikacją

95 M. Kwiek, *Social stratification in Higher Education: What it means at the micro-level of the individual academic scientist*, "Higher Education Quarterly" 2019, 73, s. 420, https://doi.org/10.1111/hequ.12221

96 L. Lessard-Phillips, Y. Li, *Social stratification of education by minority ethnic groups over generations in the UK*, "Social Inclusion" 2017, 5(1), s. 46, https://doi.org/10.17645/si.v5i1.799

97 K. Mason, *Social stratification and the body: Gender, race, and class.* "Sociology Compass" 2013, 7(8), s. 686, https://doi.org/10.1111/soc4.12058

98 Ibidem.

społeczną coraz większą uwagę zwraca się na wewnętrzne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego"[99]. Autorzy ci akcentują również, że od wielu lat zauważa się, iż „studenci o niskim statusie społeczno-ekonomicznym rzadziej podejmują studia na kierunkach prawo i medycyna w elitarnych uniwersytetach", niż ma to miejsce w przypadku studentów o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym[100]. Ci pierwsi częściej podejmują edukację w policealnych szkołach zawodowych[101]. Jednym z wyjaśnień tego zjawiska może być teoria maksymalnie utrzymywanej nierówności (ang. *maximally maintained inequality*)[102], która mówi, że udział grup o niższym statusie społeczno-ekonomicznym w szkolnictwie wyższym (w tym elitarnym) zwiększa się dopiero wtedy, kiedy następuje nasycenie grupami uprzywilejowanymi[103], co może być trudne do osiągnięcia w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Socjolodzy od lat debatują nad znaczeniem klasy społecznej, rodziny i edukacji jako czynników kluczowych dla stosunków społecznych w XXI wieku, dostrzegając jednocześnie zmienną i wielowymiarową naturę samej klasy społecznej[104]. Opisując zagadnienie stratyfikacji społecznej i nierównego dostępu

99 G. Abbiati et al., *Information barriers and social stratification in higher education: Evidence from a field experiment*, "British Journal of Sociology" 2018, 69, s. 1249, https://doi.org/10.1111/1468-4446.12332

100 Ibidem. Zob również: A. J. Binder, A. R. Abel, *Symbolically maintained inequality: How Harvard and Stanford students construct boundaries among elite universities*, "Sociology of Education" 2019, 92(1), s. 41–58, https://doi.org/10.1177/0038040718821073; K. Czarnecki, *Less inequality through universal access? Socioeconomic background of tertiary entrants in Australia after the expansion of university participation*, "Higher Education" 2018, 76(3), s. 501–518, https://doi.org/10.1007/s10734-017-0222-1; F. Palmisano, F. Biagi, V. Peragine, *Inequality of opportunity in tertiary education: Evidence from Europe*, "Research in Higher Education" 2022, 63, s. 514–565, https://doi.org/10.1007/s11162-021-09658-4; Y. Ding et al., *The elite exclusion. Stratified access and production during the Chinese higher education expansion*, "Higher Education" 2021, 82(2), s. 323–347, https://doi.org/10.1007/s10734-021-00682-y

101 G. Abbiati et al., *Information barriers and social stratification in higher education...*, s. 1268.

102 A. Raftery, M. Hout, *Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education 1921–75*, "Sociology of Education" 1993, 66, s. 41–62. https://doi.org/10.2307/2112784

103 K. Kopycka, *Higher education expansion, system transformation, and social inequality. Social origin effects on tertiary education attainment in Poland for birth cohorts 1960 to 1988*, "Higher Education" 2021, 81, s. 645, https://doi.org/10.1007/s10734-020-00562-x

104 M. O'Donoghue, *Putting working-class mothers in their place: Social stratification, the field of education, and Pierre Bourdieu theory of practice*, "British Journal of Sociology of Education" 2013, 34(2), s. 190, https://doi.org/10.1080/01425692.2012.710006

do edukacji w kontekście powiązań między rodziną a instytucją kształcącą, nie sposób pominąć prac dwóch europejskich socjologów. Jednym z nich jest Basil Bernstein, który pokazał, w jaki sposób przewagi klas społecznych skutkują różnicami w kodach edukacyjnych i komunikacyjnych[105]. Z kolei Pierre Bourdieu skupił się na kapitale społecznym i kulturowym[106]. Obydwaj chcieli wykazać, w jaki sposób te zmienne generują nierówności edukacyjne. Alan R. Sadovnik i Susan F. Semel zwracają z kolei uwagę na to, że:

> opierając się na dowodach naukowych, w ciągu ostatnich czterech dekad dominowały dwie konkurujące ze sobą teorie socjologiczne dotyczące relacji edukacji i nierówności (Sadovnik, 2008). Pierwsza to funkcjonalizm, której korzenie sięgają XIX-wiecznego francuskiego socjologa Emile'a Durkheima i XX-wiecznego socjologa amerykańskiego Talcotta Parsonsa. Dowodził, że chociaż kształcenie nie wyeliminowało nierówności, to w sumie stanowiło ważny nośnik awansu, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych. Druga to teoria konfliktu, której korzenie sięgają XIX-wiecznego teoretyka społecznego Karola Marksa, XIX-wiecznego socjologa Maxa Webera i XX-wiecznych socjologów, takich jak Randall Collins. Dowodziła, że szkoły odtwarzają w sumie istniejące nierówności społeczne[107].

Można zauważyć, że autorzy badań edukacyjnych i socjologicznych, koncentrujący się na roli edukacji jako czynnika pośredniczącego między klasą społeczną pochodzenia jednostek a ich późniejszą pozycją klasową, często

105 B. Bernstein, *Class, codes, and control*, vol. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*; vol. 2: *Applied studies towards a sociology of language*; vol. 3: *Towards a theory of educational transmissions;* vol. 4: *The structuring of pedagogic discourse*, Routledge and Kegan Paul, London 1971, 1973, 1975, 1990; M. Donnelly, *Inequalities in higher education. Applying the sociology of Basil Bernstein*, "Sociology" 2018, 52(2), s. 317, https://doi.org/10.1177/0038038516656326

106 P. Bourdieu, *Cultural reproduction and social reproduction*, in: *Knowledge, Education, and Cultural Change*, ed. R. Brown, Tavistock, London 1973.

107 A. R. Sadovnik, S. F. Semel, *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, "Paedagogica Historica" 2010, 46(1–2), s. 3, https://doi.org/10.1080/00309230903528421

posiłkują się przywołanymi teoriami[108]. Biorąc pod uwagę to, że edukacja jest „dobrem pozycyjnym"[109], coraz więcej osób dąży do osiągnięcia kolejnych etapów edukacji, co powoduje jej ekspansję. Klasy uprzywilejowane jednocześnie dążą do tworzenia nowych form domknięcia społecznego poprzez stratyfikację poziomą, a nie pionową[110], wykorzystując jakościowe korzyści, które zapewniają, że „to, co" lub „gdzie" studiują, pozostaje na tym samym poziomie edukacyjnym[111]. Z tego też powodu wielu autorów badań dotyczących zwiększania partycypacji w szkolnictwie wyższym Wielkiej Brytanii koncentruje się na względnych wskaźnikach „wejścia" do instytucji o wyższym i niższym statusie[112].

Stratyfikacja może być również rozpatrywana z punktu widzenia pracowników akademickich. Jak podkreśla Marek Kwiek, można wyróżnić kilka jej typów[113] (schemat 7).

108 E. Bukodi, J. H. Goldthorpe, *Educational attainment – relative or absolute – as a mediator of intergenerational class mobility in Britain Research,* "Social Stratification and Mobility" 2016, 43, s. 5, https://doi.org/10.1016/j.rssm.2015.01.003

109 L. Ortiz, J. Rodriguez-Menés, *The positional value of education and its effect on general and technical fields of education: Educational expansion and occupational returns to education in Spain.* "European Sociological Review" 2016, 32(2), s. 216, https://doi.org/10.1093/esr/jcv085

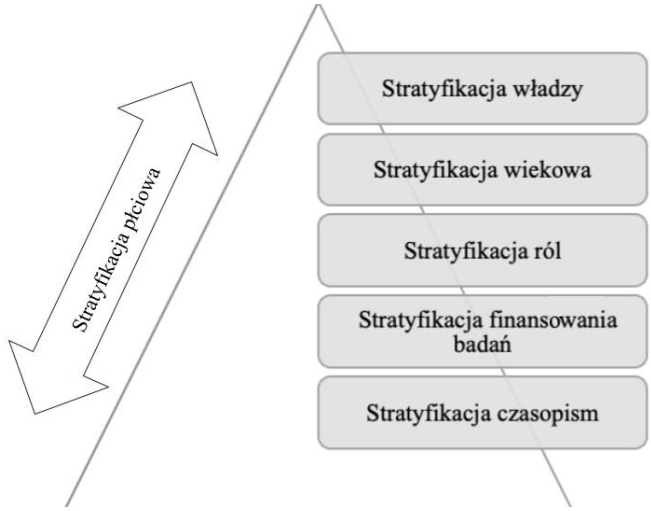
110 Mowa jest tutaj o „stratyfikacji poziomej" a nie „pionowej", co związane jest z tym, że stratyfikacja pionowa to klasyczny podział na klasy społeczne oparty na dochodach, majątku czy statusie – czyli na pionowej linii w górę lub w dół. Z kolei stratyfikacja pozioma odnosi się do podziałów wewnątrz klasy społecznej opartych na innych czynnikach, jak rasa, płeć, wykształcenie, czy nawet marka uczelni. W tym kontekście, uprzywilejowane klasy mogą poszukiwać nowych sposobów, aby utrzymać swoją wyjątkowość i oddzielić się od innych grup społecznych. Dzieje się to nie przez zdobywanie wyższych tytułów czy awansowanie do wyższych poziomów społecznych, ale poprzez podkreślanie, jak i gdzie się kształcili. Na przykład, nawet jeśli dwie osoby mają podobny stopień edukacji, osoba, która ukończyła bardziej prestiżową szkołę lub kierunek studiów, może być postrzegana jako należąca do bardziej uprzywilejowanej warstwy społecznej.

111 H. Troiano, A. Sànchez-Gelabert, M. Elias, *The horizontal stratification of the Catalonian university system. The role of the private university*, "Research in Post-Compulsory Education" 2021, 26(4), s. 504, https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980665

112 L. Croxford, D. Raffe, *Differentiation and social segregation of UK higher education, 1996–2010*, "Oxford Review of Education" 2013, 39(2), s. 17, https://doi.org/10.1080/03054985.2013.784193

113 M. Kwiek, *Social stratification in Higher Education...*, s. 421.

Schemat 7. Typy stratyfikacji wśród pracowników akademickich



Źródło: Opracowanie własne na podstawie M. Kwiek, *Social stratification in Higher Education...*

Kwiek charakteryzuje poszczególne typy stratyfikacji w środowisku naukowców w następujący sposób: 1) według władzy (pozycji akademickiej); 2) według kohorty wiekowej; 3) według ról (role dydaktyczne i badawcze); 4) według finansowania badań (możliwości finansowania); 5) według czasopism (status publikacji). Dodatkowo wskazuje, że

> istnieje silna stratyfikacja płci, która krzyżuje się z powyższymi typami. Krótko mówiąc, społeczność naukowa jest mocno podzielona pod względem osiągnięć badawczych, dochodów, pozycji akademickiej, płci, kohorty wiekowej, dystrybucji czasu dydaktycznego i badawczego, możliwości finansowania badań oraz pozycji w prestiżowych czasopismach. Centralnym czynnikiem tego rozwarstwienia światowego środowiska naukowego są badania, w szczególności tendencja do internacjonalizacji badań[114].

Możemy zaobserwować, że obraz stratyfikacji strukturalnej w szkolnictwie wyższym uległ zmianom. Nastąpiło widoczne przekierowanie ze „stratyfikacji pod względem przepływu osób »do i z« uczelni na takie kwestie, jak różne

114 Ibidem.

poziomy zasobów, prestiż i status między różnymi instytucjami"[115]. To podejście podkreśla, że nie wszystkie uczelnie są równe i że uczelnie wyższe mogą wzmacniać lub reprodukować istniejące podziały klasowe w społeczeństwie poprzez dostarczanie różnych poziomów jakości edukacji. Tym samym, jeśli chodzi o zasoby, to uczelnie wyższe w wielu państwach ulegają stopniowemu zwiększonemu rozwarstwieniu[116]. Stratyfikacja strukturalna rodzi pytania o „reprezentatywność edukacyjną" na różnych szczeblach hierarchii społecznej[117]. Trzeba wziąć pod uwagę, że stopień tego jest różny w poszczególnych krajowych systemach szkolnictwa wyższego. Niektóre systemy są znacznie bardziej hierarchiczne niż inne i mogą się rozwijać, pozostawiając swoje najwyższe szczeble w dużej mierze nienaruszone[118]. Takie systemy zostały zinternalizowane w kilku prestiżowych instytucjach, jak np. Oksford i Cambridge, tj. zazwyczaj bardzo starych, drogich, z systemem edukacji skoncentrowanym na obszarach międzynarodowej potęgi gospodarczej. Systemy te wciąż mogą zapewnić dość ustrukturyzowane ścieżki do zdobycia elitarnych pozycji.

W kontekście przedstawionych rozważań można powiedzieć, że w praktyce naukowcy stali się przedmiotem kontroli administracyjnej, a ich wkład w gospodarkę i naukę podlega ocenie[119]. Jednym z przykładów są brytyjskie ramy doskonałości badawczej (Research Excellence Framework – REF)[120]. Jean-François Lyotard nazwał to zjawisko „merkantylizacją wiedzy", gdzie sedno pracy akademickiej jest przesuwane poprzez systemy „kontroli jakości" w kierunku urynkowienia efektów tej pracy[121]. „Merkantylizacja wiedzy" oznacza również traktowanie wiedzy jako towaru, co jest sprzeczne z ideą, że państwo

115 D. Zarifa, S. Davies, *Structural stratification in higher education and the university origins of political leaders in eight countries*, "Sociological Forum" 2018, 33, s. 976, https://ezproxy-prd.bodleian.ox.ac.uk:2102/10.1111/socf.12467; https://doi.org/10.1111/socf.12467

116 Ibidem.

117 Ibidem.

118 Ibidem, s. 997.

119 K.O. Rosinger et al., *Organizational segmentation and the prestige economy. Deprofessionalization in high and low-resource departments*, "The Journal of Higher Education" 2016, 87(1), s. 42. https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777393

120 T. Kim, *Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism*, "Higher Educationation" 2017, 73, s. 982, https://doi.org/10.1007/s10734-017-0118-0

121 J.-F. Lyotard, *The postmodern condition. A report on knowledge*, transl. G. Bennington, B. Massumi, Manchester University Press, Manchester 1984, s. 5.

ma monopol na edukację. W tym nowym kontekście społeczeństwo rozwija się i funkcjonuje skutecznie, gdy informacje są szeroko dostępne, bogate w treść i łatwe do zrozumienia. To przeciwstawia się tradycyjnej roli państwa jako ekskluzywnego dystrybutora wiedzy. Dodatkowo, ideologia komunikacyjnej „przejrzystości", która idzie w parze z komercjalizacją wiedzy, zaczyna traktować państwo jako czynnik wprowadzający „nieprzejrzystość" i „szum" w procesie przekazu informacji. W tym świetle państwo przestaje być postrzegane jako jedyny lub główny strażnik i dystrybutor wiedzy, a zaczyna być widziane jako przeszkoda w swobodnym przepływie informacji[122]. Ten kontekst może mieć również odniesienie do mobilności akademickiej. Terri Kim podkreśla, że ogólnie rzecz biorąc:

> wzorzec transnarodowej mobilności akademickiej, migracji akademickiej i tworzenia wiedzy ułatwiają nowe, neoliberalne normy i praktyki korporacyjne na uniwersytetach. Teraz wiedza może być strategicznie transferowana (i przekształcana przez mobilnych naukowców), aby stworzyć przewagę konkurencyjną i być może generować „zyski" na quasi-rynkach[123].

Z kolei Sadovnik i Semel reprezentują historyczne i socjologiczne podejście do problemu rozwarstwienia społecznego w Stanach Zjednoczonych, zwracając uwagę na pochodzenie społeczne, płeć, rasę i etniczność[124]. W kontekście pochodzenia społecznego wykazują, że studenci z wyższych klas społecznych mają więcej osiągnięć niż ci z niższych klas. W odniesieniu do kwestii rasy i pochodzenia etnicznego grupy dominujące osiągają lepsze wyniki niż grupy podporządkowane. Oczywiście kwestia różnic płciowych jest bardziej skomplikowana. Autorzy zwracają uwagę na to, że „w ciągu ostatnich 30 lat dziewczęta zaczęły osiągać lepsze wyniki niż chłopcy prawie we wszystkich kategoriach, z wyjątkiem matematyki i nauk ścisłych. To wskazuje na znaczące zmiany w strukturze edukacyjnej. W ujęciu podłużnym różnice klasowe, rasowe i etniczne, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych, zmniejszały się od lat 70. do

122 Ibidem.

123 T. Kim, *Academic mobility, transnational identity capital...*, s. 986.

124 A.R. Sadovnik, S.F. Semel, *Education and inequality. Historical and sociological approaches to schooling and social stratification...*

późnych lat 80., a następnie rosły od tego czasu do późnych lat 90. Od 2000 roku różnice te nieznacznie się zmniejszyły"[125].

Podsumowując rozważania, można zauważyć, że zjawisko merytokracji jest niezwykle złożone i wielowymiarowe, będąc zarówno narzędziem legitymizacji nierówności, jak i powodem aspirowania do sprawiedliwości społecznej. Mimo że merytokracja może być postrzegana jako ideał sprawiedliwości społecznej, w którym nagrody i pozycje są przyznawane na podstawie indywidualnych zasług i osiągnięć, w praktyce często sprzyja utrzymywaniu istniejących nierówności społeczno-ekonomicznych. Edukacja jako główny mechanizm merytokracji, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu struktury społecznej. W obliczu rosnącej komercjalizacji i globalizacji edukacji tradycyjna rola państwa jako głównego dystrybutora wiedzy staje się coraz bardziej dyskusyjna.

W Wielkiej Brytanii, gdzie kwestie klasy społecznej i merytokracji są ściśle powiązane z historią i tradycją, obserwuje się ciągłe napięcia pomiędzy ideą równości szans a realiami społeczno-ekonomicznymi. Nierówności w dostępie do edukacji, ze względu na klasę społeczną i pozostałe czynniki demograficzne, nadal stanowią wyzwanie dla idei merytokracji. Również w innych krajach podobne nierówności i wyzwania pozostają aktualne, co podkreśla potrzebę ciągłego zastanawiania się nad rolą i wpływem edukacji w społeczeństwach współczesnych.

2.3. Dysproporcje płciowe w Oksfordzie i Cambridge w latach 1920–2020

Problematyka płci, prestiżu i tożsamości wplata się w opisy historyczno-społeczne szkolnictwa wyższego nie tylko w Wielkiej Brytanii, ale również na całym świecie[126]. Od początku obecne w koledżach tradycyjnie męskie (zob. zdjęcie 6) przywileje mocno hamowały wszelkie starania o przyjęcie kobiet jako studentek na Uniwersytet Oksfordzki i Cambridge. Do tego obie uczelnie usiłowały ograniczać ich liczbę. Sytuacja ta uległa zmianie w drugiej połowie XIX wieku, gdy kobiety uzyskały wstęp na niektóre wykłady na uniwersytetach i uczelniach organizowane przez Stowarzyszenie na rzecz Wyższego Szkolnictwa Kobiet w Oksfordzie (Association for Promoting the Higher Education

125 Ibidem, s. 2.

126 W rozdziale tym umieszczam fotografie, które otrzymałem dzięki uprzejmości rektorów i wykładowców poszczególnych koledży.

of Women in Oxford), ale nie mogły przystępować do egzaminów aż do 1884 roku. Oksford w 1920 roku przyznał kobietom stopnie naukowe. Przypuszczano wtedy, że Cambridge uczyni to samo, jednak tak się nie stało, gdyż podjęto decyzję, że uczelnia ta pozostanie głównie „męskim uniwersytetem"[127].

Zdjęcie 6. Portret grupowy studentów wykonany przez Oriel College w 1921 roku



Źródło: Dzięki uprzejmości Provost and Fellows Oriel College, Oksford.

127 J. Howarth, *In Oxford but...not of Oxford'. The Women's Colleges*, in: *The History of the University of Oxford*, vol. 7: *Nineteenth-Century Oxford*, part 2: *History of the University of Oxford*, eds. M. G. Brock, M. C. Curthoys, Oxford University Press, Oxford 2000, s. 240, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510177.003.0010

U mieszkańców Oksfordu sytuacja ta wzbudzała niepokój do tego stopnia, że Carol Dyhouse wskazywał:

> młodzi mężczyźni będą przyciągani do Cambridge, a nie do Oksfordu jako bardziej „męskiej" (i stąd prestiżowej) instytucji, wolnej od (przerażającej) możliwości kobiecego rządu[128].

W latach 60. i na początku 70. XX wieku w Oksfordzie i Cambridge rozpoczęła się debata nad tym, jak zwiększyć reprezentację kobiet[129]. Podjęto decyzję, że najlepszym sposobem będzie przyjmowanie studentek do kolegiów męskich, co miało zapobiec przyjmowaniu słabych studentów płci męskiej i docelowo poprawić wyniki egzaminów końcowych, a tym samym pozycję kolegiów w rankingach Norrington Table. Nie bez związku z tym były również imponujące osiągnięcia akademickich kolegiów kobiecych[130]. Jak podkreślają Dennis A. Ahlburg i Brian P. McCall, „silny sprzeciw wyraziły kolegia kobiece, które wierzyły, że stracą swoje *bystre* studentki na rzecz kolegiów koedukacyjnych [...], stracą swoje czołowe miejsce w tabeli Norrington – i że kobiety przegrałyby na akademickim rynku pracy, będąc zmuszone konkurować z mężczyznami"[131].

Badacze z Oksfordu i Cambridge analizują zróżnicowanie studentów pod względem płci od co najmniej połowy lat 90. XIX wieku. Niedawny raport Oksfordu pokazał, że luka istnieje od kilku lat[132]. Na podstawie ustawy o równości z 2010 roku uniwersytety mają obowiązek zapobiegania nierównościom między studentami o równych potrzebach edukacyjnych, w tym z powodu płci[133]. Dane statystyczne pokazały, że dopiero w 2018 roku Uniwersytet Oks-

128 C. Dyhouse, *Troubled identities: Gender and status in the history of the mixed college in english universities since 1945*, "Women Oksford History Review" 2003, 12(2), s. 172, https://doi.org/10.1080/09612020300200354

129 D. A. Ahlburg, B. P. McCall, *A very English revolution. The impacts of co-residence at the University of Oxford*, "History of Education" 2020, 49(5), s. 682–706, https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1752821

130 N.G. McCrum, *Positive discrimination at Oxford*, "Oxford Magazine" 1983, s. 3–6.

131 D. A. Ahlburg, B. P. McCall, *A very English revolution...*, s. 704.

132 D. A. Ahlburg, B. P. McCall, *One hundred years of the gender gap in examination results at the University of Oxford*, "History of Education" 2021, 50(2), s. 241, https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1836266

133 *Equality report 2019–2020*, https://edu.admin.ox.ac.uk/files/universityofoxfordequalityreport2019-20pdf [dostęp: 5.10.2022].

fordzki po raz pierwszy przyjął więcej kobiet niż mężczyzn w swojej prawie tysiącletniej historii[134].

Analizy dokonane przez Ahlburga i McCalla, dotyczące wyników egzaminów z podziałem na płeć w latach 1913–1986, pokazały, że różnice na Uniwersytecie Oksfordzkim istnieją od ponad wieku[135]. Skupiając się na początkowych latach badanego okresu, wykazano, że mężczyźni odnieśli większe sukcesy w nauce niż kobiety, ale ich przewaga malała do wczesnych lat 70.:

> Początkowa przewaga studentów wynikała przynajmniej częściowo z faktu, że mężczyźni w przeważającej mierze pochodzili ze szkół prywatnych, które przygotowywały ich do Oksfordu. [...] Ponadto, do lat 20. niektóre kobiety uczęszczały na uniwersytety, aby studiować i dzięki temu zrobić karierę, podczas gdy inne uczęszczały z zainteresowania, przystąpienia do egzaminów, ale bez rzeczywistego celu. Te pierwsze „inwestowały" w edukację, a drugie „konsumowały" edukację[136].

Warto też podkreślić, że w ujęciu historycznym jawna dyskryminacja kobiet wychodziła od samych profesorów, którzy często odmawiali nauczania kobiet[137]. Trwało to do lat 70. XX wieku, aż przestało być akceptowane:

> Klęska nadeszła [...]. [...] przyznanie kobietom stopnia [naukowego] będzie raczej utrudniać sprawę edukacji kobiet, niż pomagać jej[138].

Cambridge i Oksford były uważane za uczelnie, na których angielskie życie intelektualne osiągało swój punkt zenitalny. To w naturalny sposób czyniło z nich dogodne środowisko dla feministycznych reform i przydawało kobietom szczególnego znaczenia symbolicznego i praktycznego. Sukces postulatów

134 I. Calderwood, *Oxford University just took more women than men for the first time*, 2018, https://www.globalcitizen.org/en/content/oxford-university-more-women-than-men/ [dostęp: 5.10.2022].

135 D. A. Ahlburg, B. P. McCall, *One hundred years of the gender gap in examination results...*, s. 243.

136 Ibidem, s. 242.

137 C. Dyhouse, *No distinction of sex? Women in British universities 1870–1939*, UCL Press, London 1995, s. 77, https://doi.org/10.2307/3121736; https://archive.org/details/punchvol110a111lemouoft [dostęp: 14.09.2023].

138 Ibidem.

kobiecych w Cambridge i Oksfordzie miał pokazać istotną rolę kobiet w społeczeństwie[139]. W literaturze nie ma zgodności co do pochodzenia kobiecego ruchu edukacyjnego[140]. Już w 1866 roku podkomitet Konwokacji Uniwersytetu Londyńskiego donosił o „niezwykłym ruchu" na rzecz poprawy edukacji kobiet, którego działania stały się widoczne od 1850 roku:

> Nie jest łatwo ustalić przyczyny, które spowodowały ten ruch. Jednak okoliczność, że jej pochodzenia nie da się jednoznacznie prześledzić, sama w sobie jest najlepszym dowodem na jej realność, i że była naturalnym wyrazem idącego pod prąd uczucia, a nie chwilową lub spazmatyczną wypowiedzią kilku entuzjastycznych osób[141].

Warto również wspomnieć o Stowarzyszeniu na rzecz Edukacji Kobiet w Oksfordzie (Association for the Education of Women – AEW), które zostało założone w 1878 roku, aby wspierać rosnącą liczbę młodych kobiet w całym mieście, pracujących niezależnie w celu uzyskania stopnia naukowego (zob. zdjęcie 7 i 8). Ciało powstało przede wszystkim po to, aby zapewnić system wykładów dla kobiet, ale także promować i chronić ich interesy. Lady Margaret Hall i Somerville Hall zostały otwarte jako akademiki dla kobiet w 1879 roku (przyjmując odpowiednio 9 i 12 studentek), a dalszych 25 studentek mieszkało w domu lub na kwaterach w okolicach Oksfordu. Początkowo pod bezpośrednią opieką AEW studenci utworzyli Towarzystwo Oksfordzkich Studentów Domowych, zalążek późniejszego St Anne's College[142].

Dobrze ówczesną sytuację kobiet obrazuje plakat (zob. zdjęcie 9): „Panie nie są wpuszczane" z podpisem: „Przepraszamy, pani Minervo, ale pani chyba nie jest świadoma, że to jest monastyczny instytut".

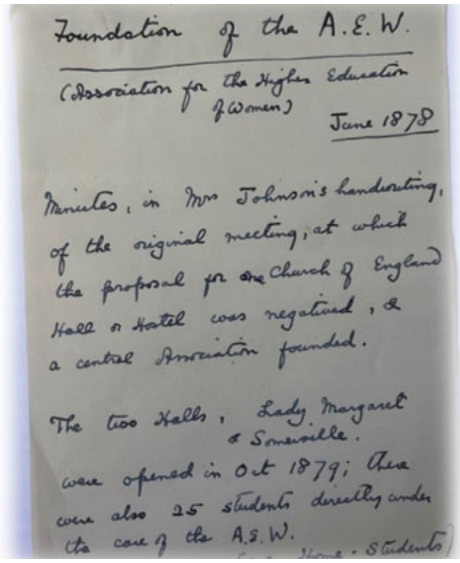
139 R. Auchmuty, *Early women law students at Cambridge and Oxford*, "The Journal of Legal History" 2008, 29 (1), s. 64, https://doi.org/10.1080/01440360801903588

140 R. McWilliams-Tullberg, *Women at Cambridge. A men university, though of a mixed type*, Gollanc, London 1975, s. 19.

141 Ibidem.

142 *Women at Oxford: 1878–1920*, https://www.firstwomenatoxford.ox.ac.uk/1878-lady-margret-hall-and-association-promoting-higher-education-women-oxford-aew-were-founded [dostęp: 3.03.2022].

Zdjęcie 7. Zapiski z zebrania Stowarzyszenia na rzecz Edukacji Kobiet w Oksfordzie

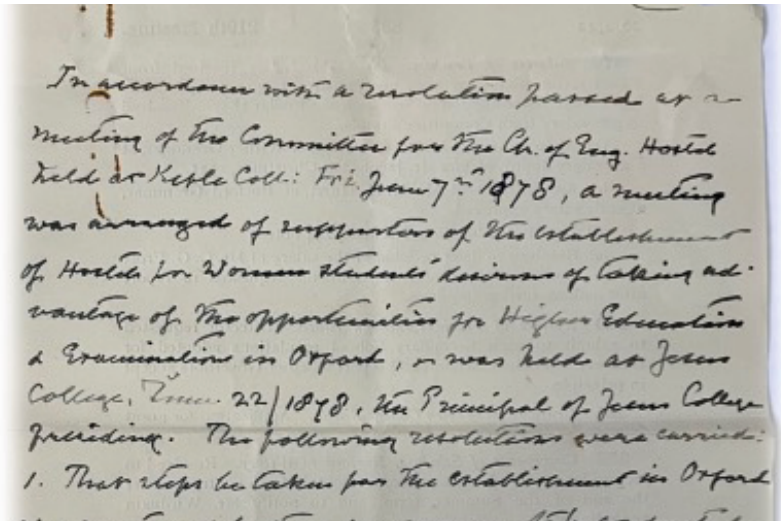

Foundation of the A.E.W.
(Association for the Higher Education of Women)
June 1878

Minutes, in Mrs Johnson's handwriting, of the original meeting, at which the proposal for a Church of England Hall or Hostel was negatived, & a central Association founded.

The two Halls, Lady Margaret & Somerville, were opened in Oct 1879; there were also 25 students directly under the care of the A.E.W.

Źródło: Archiwum prywatne autora, dzięki uprzejmości pracowników biblioteki St Anne's College.

Zdjęcie 8. Zapiski z zebrania Stowarzyszenia na rzecz Edukacji Kobiet w Oksfordzie


In accordance with a resolution passed at a meeting of the Committee for the Ch. of Eng. Hostel held at Keble Coll: Fri. Jan 7th 1878, a meeting was arranged of supporters of the establishment of Hostels for Women Students' desirous of taking advantage of the opportunities for Higher Education & Examination in Oxford, was held at Jesus College, Tues. 22/1878, the Principal of Jesus College presiding. The following resolutions were carried:
1. That steps be taken for the establishment in Oxford

Źródło: Archiwum prywatne autora, dzięki uprzejmości pracowników biblioteki St Anne's College[143].

143 Zdjęcia zamieszczono poglądowo, zapisy nie są czytelne.

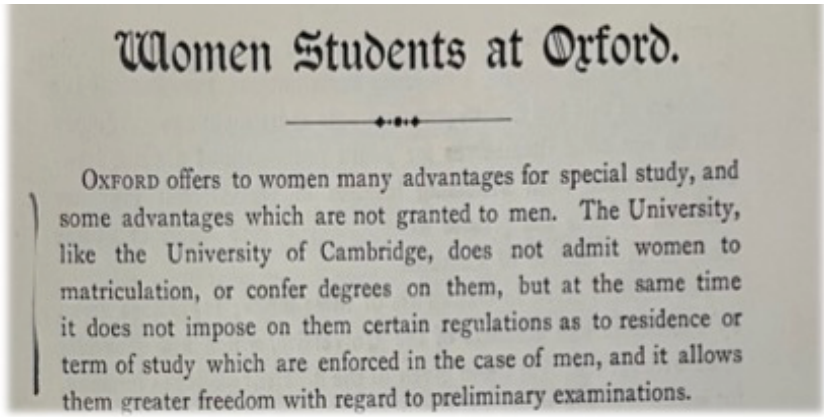
Zdjęcie 9. Plakat „Kobiety nie są wpuszczane"



Źródło: "Punch", 21 March 1896, s. 134; brak widocznej informacji o prawach autorskich; podana data to 1896 r.

W 1893 roku Stowarzyszenie na rzecz Edukacji Kobiet w Oksfordzie wydało broszurę, która reklamowała edukację oksfordzką dla kobiet. Jej interesująca treść ujawnia złożoność problemów wokół ubiegania się o stopnie naukowe przez kobiety (zob. zdjęcie 10). Decyzja o tym nie zawsze była łatwa, ponieważ niektóre kobiety obawiały się utraty swobód w związku z zaostrzeniem przepisów dotyczących przyznawania stopni naukowych. Broszura zawierała wprowadzenie i sześć części dotyczących: egzaminów, wykładów, tutoriali, jadalni, zamieszkania oraz opłat.

Zdjęcie 10. Fragment broszury określającej obowiązki i zasady studiowania kobiet na Oksfordzie[144]



Women Students at Oxford.

OXFORD offers to women many advantages for special study, and some advantages which are not granted to men. The University, like the University of Cambridge, does not admit women to matriculation, or confer degrees on them, but at the same time it does not impose on them certain regulations as to residence or term of study which are enforced in the case of men, and it allows them greater freedom with regard to preliminary examinations.

Źródło: Archiwum prywatne autora, dzięki uprzejmości pracowników biblioteki St Anne's College.

Warto zwrócić uwagę na ufundowane w 1878 roku Lady Margaret Hall. Była to pierwsza instytucja wyższa otwarta dla kobiet w Oksfordzie. Założyli ją biskup Edward Talbot, zarządca Keble College, i jego żona Lavinia. Było to przedsięwzięcie w równym stopniu religijne i edukacyjne. W efekcie niektórzy członkowie rady założycielskiej rozeszli się i ponownie się zebrali na Woodstock Road, by w następnym roku założyć bezwyznaniowy Somerville College. Biskup Talbot i wczesna rada wybrali prawnuczkę poety Williama Wordswortha, Elizabeth Wordsworth, na pierwszą dyrektorkę, która okazała się niezłomna w swoim anglikańskim zaangażowaniu. Wordsworth nazwała Lady Margaret Hall na cześć Lady Margaret Beaufort, matki króla Henryka VII, znanej patronki nauki. Pierwszych 9 studentek (zob. zdjęcie 11) zamieszkało w białej willi na północnym krańcu Norham Gardens, w październiku 1879 roku. Dom ten był dzierżawiony od St John's College i stał się znany jako Old Hall[145] (zob. zdjęcie 12).

144 Tłum. „Oksford oferuje kobietom wiele korzyści związanych ze studiowaniem oraz niektóre takie, które nie są przyznawane mężczyznom. Podobnie jak Uniwersytet Cambridge nie dopuszcza kobiet do immatrykulacji, nie nadaje im stopni naukowych, ale jednocześnie nie nakłada na nie pewnych regulacji dotyczących miejsca zamieszkania czy semestrów studiów, które są egzekwowane w przypadku mężczyzn, i daje im większą swobodę w zakresie egzaminów wstępnych".

145 *A timeline of our history*, https://www.lmh.ox.ac.uk/timeline-our-history [dostęp: 10.10.2022].

Zdjęcie 11. Pierwszych 9 studentek oksfordzkich (październik, 1879 r.)



Źródło: za uprzejmą zgodą Principal i Fellows Lady Margaret Hall, Oksford.

Zdjęcie 12. Old Hall w 1911 roku (oryginalny budynek)



Źródło: Za uprzejmą zgodą Principal i Fellows Lady Margaret Hall, Oksford.

By upamiętnić zasługi biskupa Talbota, budynek jadalni nazwano jego nazwiskiem. Okazały budynek Talbot Hall (zob. zdjęcie 13) znajduje się na drugim końcu Wolfson Quad, skąd główne drzwi otwierają się na recepcję Talbot. Wzniesiony w 1910 roku jako kolegialna jadalnia, Talbot Hall jest przestronnym, wyłożonym drewnianymi panelami pomieszczeniem. Wzdłuż jednej ze ścian biegną wysokie okna, a we wnętrzu wiszą portrety stypendystów i absolwentów uczelni. Talbot Hall stanowi imponujące tło dla każdej uroczystości lub spotkania[146].

Rok 2020 okazał się przełomowy w historii Uniwersytetu Oksfordzkiego. W październiku minęła setna rocznica, odkąd pierwsze kobiety zdobyły stopnie naukowe. Można to zobrazować za pomocą osi czasu. Bez wątpienia kobiety wniosły niezwykły wkład w życie uniwersyteckie, pomimo znacznego oporu konserwatywnych środowisk (zdjęcie 14). Większość z tych inspirujących postaci jest dobrze znana, a wiele z nich okazało się pionierkami w swojej dziedzinie: od niezwykłych osiągnięć w nauce i polityce, po istotne zwycięstwa w sferze walki o prawa kobiet, takie jak np. prawo wyborcze[147].

Zdjęcie 13. Talbot Hall w 1911 roku (oryginalny budynek)



Źródło: Za uprzejmą zgodą Principal i Fellows Lady Margaret Hall, Oksford.

146 Ibidem.

147 *Timeline. 100 years of women's history at Oxford*, 2020, https://www.ox.ac.uk/about/oxford-people/women-at-oxford/centenary-womens-timeline [dostęp: 5.05.2022].

Zdjęcie 14. Studencka fotografia teatralna z 1892 roku („Jabłko niezgody")



Źródło: Za uprzejmą zgodą Principal i Fellows Lady Margaret Hall, Oksford.

Niewątpliwie historia płci, prestiżu i tożsamości (o której piszę w rozdziale 3 części I) w szkolnictwie wyższym jest nieodłącznie związana z ewolucją społeczną i akademicką, zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i na całym świecie. Przełomowe zmiany w dostępie kobiet do edukacji na Uniwersytetach Oksfordzkim i Cambridge, od początkowych ograniczeń do stopniowego przyznawania im praw i możliwości, są świadectwem dynamicznego procesu społecznego i kulturowego. Przez lata, mimo silnego oporu i tradycyjnych uprzedzeń, kobiety zdołały przekształcić swoją obecność w akademickim środowisku, zdobywając nie tylko wiedzę, ale i prestiż, co miało znaczący wpływ na ich pozycję w społeczeństwie. Debata wokół kwestii płci w Oksfordzie i Cambridge, a także stopniowe zmiany w polityce tych uczelni, pokazują, jak edukacja wyższa może być areną walki o równość i sprawiedliwość społeczną.

3. Kształtowanie tożsamości studentów w elitarnych koledżach Uniwersytetu Oksfordzkiego

3.1. Tożsamość i socjalizacja

Koncepcje tożsamości, podkreślając jej złożoność i różnorodność interpretacji w różnych dziedzinach, takich jak antropologia, psychologia czy socjologia, ukazują, jak różnorodne aspekty ludzkiego doświadczenia wpływają na jej kształtowanie i rozwój, obejmując czynniki zarówno indywidualne, jak i społeczne, kulturowe oraz historyczne. Tożsamość stanowią dynamiczne procesy, które kształtują poczucie własnego „ja" w interakcji jednostki z szerszymi strukturami i systemami społecznymi, w tym wypadku z uniwersytetem. Tożsamość rozwija się i zmienia w czasie. Pewne aspekty tożsamości, takie jak płeć i etniczność, formują się w dzieciństwie i są trwałe, ale nie są niezmienne i mogą ewoluować. Tożsamość jest ciągle przekształcana w życiu dorosłym w odpowiedzi na różne doświadczenia, takie jak relacje z innymi, ścieżki kariery czy otoczenie[1]. Uczęszczanie do elitarnego uniwersytetu może być jednym z najbardziej znaczących doświadczeń człowieka, gdyż zapewnia konkretne możliwości osobistego rozwoju, wzrostu mobilności społecznej i zaangażowania obywatelskiego. Jak zauważają Maria Luisa Farnese i jej współpracownicy, „od czasu przełomowej pracy Weidmana (1989) wielu naukowców badało procesy socjalizacji studentów w trakcie ich kariery akademickiej"[2]. Podkreślają również, że badania te skupiały się głównie na odległych wynikach socjalizacji, takich jak sukces akademicki, zadowolenie i dobre samopoczucie, a także na związanych z tymi wynikami czynnikach, takich jak cechy osobowości, taktyki indywidualne i taktyki organizacyjne.

1 D. Brennan, F. Timmins, *Changing institutional identities of the student nurse*, "Nurse Education Today" 2012, 32, s. 747, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.021

2 M. L. Farnese, P. Spagnoli, S. Livi, *Undergraduates' academic socialization. A cross-time analysis*, "British Journal of Educational Psychology" 2022, 92, s. 1240, https://doi.org/10.1111/bjep.124

Badania w kontekście akademickim wykazały, że czynniki socjalizacyjne wspierają zarówno dostosowanie się studentów do systemu społecznego uczelni, jak i ich integrację z jawnymi i ukrytymi normami społecznymi kontekstu uniwersyteckiego[3]. Ten proces obejmuje zrozumienie i akceptację zarówno jawnie wyrażonych reguł i norm, jak i mniej widocznych, niepisanych zasad społecznych, które rządzą życiem akademickim. Poprzez efektywną socjalizację, studenci mogą lepiej integrować się ze społecznością akademicką, co sprzyja ich rozwojowi osobistemu i sukcesom edukacyjnym.

Procesy te wzmacniają również przedzawodową tożsamość studentów, kierując ich wyborami, możliwościami i przyszłą ścieżką kariery zawodowej[4]. Biorąc to pod uwagę, o socjalizacji możemy myśleć jako o wymiarze zarówno indywidualnym (poznawczo-rozwojowym), jak i organizacyjnym (afektywno-interpersonalnym), powiązanym poprzez wzory nabywania i utrzymywania członkostwa i uczestnictwa w istotnych grupach[5], w tym grupach elitarnych utrzymujących *status quo.*

Jak podkreśla Gromkowska-Melosik, socjalizacja i kształcenie w elitarnych uniwersytetach mają charakter stratyfikacyjny[6]. Oznacza to, że uczelnie te są przeznaczone dla ludzi mających aspiracje do elity i wysokich pozycji społecznych. Absolwent takiej uczelni to osoba, która potrafi łączyć swoje wielkie ideały z *realpolitik*[7], ma poczucie swojej wartości i wyższości, zarazem musi być gotowa do pracy zespołowej i zdolna do zdobywania, poszerzania wiedzy oraz przystosowania się do wymagań rynku pracy[8]. To też pokazuje, że elitarne

3 Ibidem, s. 1241.

4 O. Lindberg, *Undergraduate socialization in medical education. Ideals of professional physicians practice*, "Learning in Health and Social Care" 2009, 8(4), s. 241–249, https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2009.00228.x; J. C. Weidman, *Undergraduate socialization. A conceptual approach*, "Higher Education: Handbook of Theory and Research" 1989, 5(2), https://doi.org/10.1007/978-3-030-33350-8_2

5 J. C. Weidman, *Undergraduate socialization: A conceptual approach...*, s. 294; Idem, *Socialization of students in higher education. Organizational perspectives*, in: *The Sage Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*, eds. C. C. Conrad, R. C. Serlin, Sage Publications, Thousand Oaks 2006, s. 254.

6 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, https://doi.org/10.14746/kse.2015.2.15

7 Ibidem, s. 245.

8 P. J. Finn, *Preparing for power in elite boarding schools and in working-class schools*, "Theory Into Practice" 2012, 51, s. 58, https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636339

uczelnie kształcą ludzi, którzy nie tylko posiadają wiedzę, ale też potrafią ją wykorzystać na rzecz rozwoju społeczeństwa i świata. Stanowią jednocześnie platformę do nawiązywania kontaktów oraz wzbogacenia kulturowego poprzez ekspozycję na różnorodne perspektywy, idee i doświadczenia. Zauważamy tutaj, że ich funkcja socjalizacyjna reprodukuje kulturowe, społeczne i ekonomiczne wartości[9], które pomagają utrzymać istniejący porządek społeczny przez przygotowanie kolejnych pokoleń do pełnienia ról w ramach tego porządku.

Sam proces socjalizacji można dostrzec w sposobie, w jaki uniwersytety kształtują społeczną i kulturową tożsamość swoich studentów oraz wzmacniają poczucie przynależności do grup uprzywilejowanych, co z jednej strony pomaga utrzymać *status quo* i zapewnia mobilność społeczną, a z drugiej może generować nierówności społeczne i ekonomiczne[10]. Choć dostęp do tych instytucji jest ograniczony, ci, którzy są w stanie do nich uczęszczać, często pochodzą z uprzywilejowanych środowisk.

Socjalizacja może być „użyteczną ramą" zrozumienia doświadczeń absolwentów elitarnego szkolnictwa wyższego[11], istotnego dla analiz prowadzonych w rozdziale 5. W przypadku kształcenia studentów w elitarnych instytucjach określić ją można jako „proces, dzięki któremu [studenci] zdobywają wiedzę, umiejętności i wartości niezbędne do udanego rozpoczęcia kariery zawodowej, która często wymaga zaawansowanej wiedzy i umiejętności"[12], szczególnie w zawodach elitarnych, takich jak np. polityka, nauka i zarządzanie. John C. Weidman i jego współpracownicy zwracają również uwagę na to, że socjalizacja studentów uczelni wyższych obejmuje naukę „nie tylko radzenia sobie z wymaganiami akademickimi, ale także rozpoznawania wartości, postaw i subtelnych niuansów odzwierciedlanych przez wykładowców i rówieśników"[13]. Zauważyć

9 R. Collins, *The credential society. An historical sociology of education and stratification*, Columbia University Press, New York 2019, s. 41.

10 M. L. Stevens, *Creating a class. College admissions and the education of elites*, Harvard University Press, Cambridge, MA 2007, https://doi.org/10.4159/9780674044036

11 Ch. M. Golde, *Beginning graduate school. Explaning first-year doctoral attrition*, in: *The experience of being in graduate school. An exploration*, ed. M. S. Anderson, Jossey-Bass, San Franciso 1998, s. 56, https://doi.org/10.1002/he.10105

12 J. C. Weidman, D. J. Twale, E. L. Stein, *Socialization of graduate and professional students in higher education. A perilous passage?*, "ASHE–ERIC Higher Education Report" 2001, 28(3), https://doi.org/10.1002/1536-0709%282001%2928%3A3%3C1%3A%3AAID-AEHE2803%3E3.0.CO%3B2-M

13 Ibidem.

można, że socjalizacja zachodzi tu jednocześnie na wielu poziomach, a jednym z nich jest socjalizowanie do ról studenckich oraz (przyszłych) zawodowych[14]. Oznacza to, że pierwsza rola dotyczy procesu uczenia się, a druga – wyników uczenia się: wiedzy, umiejętności i dyspozycji, które dana osoba ostatecznie zdobywa. Warto też podkreślić, że socjalizacja wiąże się z tworzeniem i podtrzymywaniem udanych relacji z poszczególnymi członkami instytucji, czyli profesorami i innymi studentami koledżu[15].

W analizie procesu socjalizacji w elitarnych uniwersytetach można posłużyć się modelem[16] zamieszczonym jako schemat 8, w którego centrum znajduje się podstawowe doświadczenie socjalizacyjne, na które składają się: kultura instytucjonalna (programy akademickie, klimat rówieśniczy) uczelni; procesy socjalizacyjne (koledż jako miejsce wspólnego zamieszkania: stowarzyszenia, elitarne sporty, wspólne kolacje) czy, jak podkreślał Bernstein, specyficzne programy akademickie oraz podstawowe elementy socjalizacji (nabywanie wiedzy, współpraca i zaangażowanie)[17]. W modelu tym uwzględnia się również mikrointerakcje, czyli mechanizmy, które reprodukują i wzmacniają dany porządek instytucjonalny[18] i społeczny. Ukazuje on także, że cały proces socjalizacji odbywa się w specyficznych warunkach organizacyjnych i społecznych. Społeczności indywidualne w dużej mierze kształtują aspiracje edukacyjne, co zostanie ukazane w rozdziale 5.

14 D. Boden, M. Borrego, L. K. Newswander, *Student socialization in interdisciplinary doctoral education*, "Higher Educationation" 2011, 62, s. 743, https://doi.org/10.1007/s10734-011-9415-1

15 J. C. Duncheon, *„We are exposed to that college environment": Exploring the socialization of early college high school students*, "Community College Review" 2020, 48(2), s. 178, https://doi.org/10.1177/0091552119898880

16 J. C. Weidman, *Conceptualizing student socialization in higher education. An intellectual journey,* in: *Socialization in higher education and the early career*, eds. J. C. Weidman, L. DeAngelo Springer, Cham 2020, s. 22, https://doi.org/10.1007/978-3-030-33350-8_2

17 B. Bernstein, *Class, codes and control,* vol. 3: *Towards a theory of educational transmissions,* "British Journal of Educational Studies" 1977, 25(1), s. 91.

18 M. T. Dacin et al., *Dining at cambridge colleges: Linking ritual performance and institutional maintenance*, "The Academy of Management Journal" 2010, 53(6), s. 1393, https://doi.org/10.5465/amj.2010.57318388

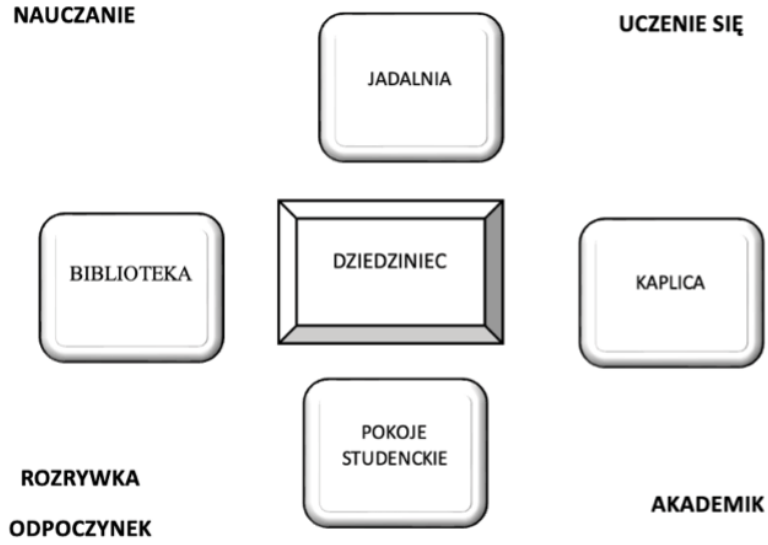
Schemat 8. Wybrane warunki organizacyjne tworzące ramy socjalizacji w elitarnym uniwersytecie



Źródło: Adaptacja własna na podstawie J. C. Weidman, *Conceptualizing student socialization...*, s. 22.

Warto zwrócić uwagę na to, że architektura koledży w Oksfordzie miała m.in. wpływać na socjalizację studentów. Budowano je na zasadzie centralnie położonego dziedzińca i okalających go ścian budynku na planie kwadratu (schemat 9).

Schemat 9. Kształt architektoniczny koledżu



Źródło: Opracowanie własne.

Prezentowany schemat pokazuje, że wokół dziedzińca organizowane były cztery podstawowe elementy życia uczelnianego: kaplica, jadalnia, biblioteka i dormitoria. Większość z nich zachowała czworokątny dziedziniec jako bardzo ważny składnik wczesnego etosu tego miejsca. Dormitoria są natomiast podstawowymi sypialniami z prywatną lub wspólną łazienką. Po przeciwnej stronie dziedzińca znajduje jest jadalnia, gdzie studenci jedzą posiłki, czyli dbają o fizyczny aspekt życia. Mają oni zapewnione trzy posiłki dziennie: śniadanie, lunch oraz kolację, za które zobowiązani są uiścić stosunkowo niewielkie kwoty, np. lunch kosztuje 6 funtów. Śniadanie oferowane jest w dwóch wariantach: *continental*[19] i *cooked*[20]. Przykładowo w Oriel College kolacja opcjonalnie

19 Śniadanie kontynentalne, znane również jako *continental breakfast*, jest lekkim porannym posiłkiem, który ma swoje korzenie w Europie kontynentalnej. Jest ono cenione za wygodę i możliwość szybkiego przygotowania, a także za uniwersalność, co sprawia, że jest doskonałym wyborem dla osób szukających lekkiego i prostego porannego posiłku.

20 W Anglii *cooked breakfast*, znane również jako *english breakfast* lub *full english breakfast*, to obfity i pożywny poranny posiłek, który jest głęboko zakorzeniony w brytyjskiej tradycji kulinarnej. Składa się z różnych składników, które są smażone, gotowane lub pieczone, co nadaje temu śniadaniu sycący charakter. Tradycyjnie, *English breakfast* zawiera jajka przygotowane na różne sposoby, np. sadzone lub jajecznica, bekon, kiełbaski (zwykle z mięsa

serwowana jest w wersji *informal dinner*, podczas którego obowiązuje *selfservice* (samoobsługa), oraz *formal dinner*, kiedy studenci jedzą posiłek razem z wykładowcami, a potrawy podają kelnerzy. Z innej strony dziedzińca znajduje się kaplica, w której studenci się modlą, co stanowiło bardzo ważną część codziennego życia w średniowiecznej Europie.

W Oksfordzie przykłada się dużą wagę do doskonałości i kreatywności, wspierając niezależność myślenia i swobodę kwestionowania istniejącego stanu rzeczy oraz przekonań przez rzetelne badania i debaty (zob. tabela 8).

Tabela 8. Wartości akademickie deklarowane przez Uniwersytet Oksfordzki

Doskonałość akademicka i zawodowa	Dążenie do bycia najlepszym we wszystkim, co robimy, inspirując pewność siebie i ambicję, które umożliwiają pracownikom i studentom osiągnięcie pełnego potencjału. Jesteśmy pomysłowi i zaradni, rozwijamy się w środowisku, które ceni niezależną myśl i zachęca do oryginalności i innowacji wśród naszych pracowników i studentów, aby pomóc w tworzeniu bardziej sprawiedliwego społeczeństwa.
Uczciwość	Jesteśmy zobowiązani do przestrzegania najwyższych standardów. Dążymy do tego, aby nasze osobiste i instytucjonalne postępowanie było konsekwentnie uczciwe, budując zaufanie między sobą i w ramach społeczności naszego uniwersytetu.
Przynależność/ wspólnota	Dążymy do utrzymania bogatego intelektualnie środowiska pracy, w którym wszyscy pracownicy i studenci mogą się rozwijać, a także mają poczucie przynależności. Jesteśmy kolegialną i zrównoważoną społecznością, zaangażowaną w równość szans, opartą na szacunku, tolerancji i wzajemnym wsparciu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: https://www.education.ox.ac.uk/about-us/our-values/ [dostęp: 10.10.2022].

Warto przyjrzeć się w tym miejscu kilku elementom procesu socjalizacji, na które składają się m.in. wspólne posiłki, członkostwo w stowarzyszeniach oraz tradycje. Większość kolędży ma interesujące tradycje (niektóre przedstawiłem w tabeli 3). Są ważnym aspektem procesu socjalizacji i życia w kolędżach. Pomagają zachować unikatową kulturę i tożsamość instytucjonalną, sprzyjając poczuciu wspólnoty i przynależności. Jedną z ciekawych tradycji jest święto

wieprzowego), pomidory, pieczarki, fasolkę w sosie pomidorowym oraz pieczywo, które może być podane jako tosty z masłem. Często dodaje się również *black pudding* (kaszanka) oraz *hash browns* lub smażone ziemniaki.

w All Souls College, które odbywa się raz na 100 lat dnia 14 stycznia, w czasie którego profesorowie maszerują wokół kolegium z płonącymi świecami i śpiewają tradycyjną pieśń *Mallard Song*. Cały pochód prowadzony jest przez „Lorda Mallarda". Motywem tego święta jest odnalezienie legendarnej, olbrzymiej dzikiej kaczki, która ponoć odleciała w momencie rozpoczęcia budowy All Souls College[21].

Z tradycją łaczą się rytuały, które przetrwały kilkaset lat. Do najstarszego rytuału w Oksfordzie można zaliczyć wspólne posiłki, podczas których obowiązują ścisłe zasady. Wyróżnia się *Formal Hall* oraz *Informal Hall*. Uznać można, że ta pierwsza forma kolacji ma większą moc, a rytuał – donioślejsze znaczenie, dlatego na nim się skupię. Chociaż nie wszystkie koledże wymagają już od studentów zakładania togi na *formal dinner*, to większość, w tym Oriel czy Brasenose College, jeszcze tego przestrzegają. Toga oksfordzka w swym wyglądzie znamionuje powrót do czasów średniowiecza, wciąż przypominając tę noszoną już w XII wieku, chociaż bez kapturów i futrzanych kołnierzy.

W zależności od koledżu kolacje formalne odbywają od 1 do 6 razy w tygodniu. Spóźnieni studenci mogą nie zostać wpuszczeni na kolację, pomimo wcześniejszej rezerwacji miejsca. Co istotne, spożywają oni posiłki w obecności fellowsów. Mimo że Uniwersytet Oksfordzki ma bardzo zróżnicowane kulturowo i wyznaniowo środowisko studentów, to nadal są praktykowane nabożeństwa w kaplicy przed kolacją w niedziele oraz odmawianie modlitwy chrześcijańskiej przed kolacją i po niej.

Przed kolacją:

> Benedicte Deus, qui pascis nos a iuventute nostra et praebes cibum omni carni, reple gaudio et laetitia corda nostra, ut nos, affatim quod satis est habentes, abundemus in omne opus bonum. Per Jesum Christum Dominum nostrum, cui tecum et Spiritu Sancto sit omnis honos, laus et imperium in saecula saeculorum. Amen[22].

21 Ostatnia ceremonia odbyła się w 2001 r., na następną trzeba poczekać do piątku 14 stycznia 2101 r.

22 „Błogosławiony Boże, który karmisz nas od młodości i dostarczasz pokarmu wszelkiemu ciału, napełnij nasze serca radością i szczęściem, abyśmy mając pod dostatkiem pożywienia, obfitowali we wszelkie dobre uczynki. Przez Jezusa Chrystusa, Pana naszego, któremu z Tobą i Duchem Świętym niech będzie wszelka cześć, chwała i moc przez wszystkie wieki wieków. Amen".

Po kolacji:

Benedicto benedicatur, per Jesum Christum, Dominum nostrum. Amen[23].

Liczba studentów podczas kolacji zależy od wielkości jadalni (*Dining Hall*). Przykładowo w Oriel College maksymalna liczba studentów to 120 (zob. zdjęcie 15). Na kolacje formalne obowiązują wcześniejsze rezerwacje. Warto również nadmienić, że – przykładowo w Oriel College – podczas oficjalnych kolacji przy głównym stole (*High Table*), gdzie siedzą *fellows* i wykładowcy, rozłożone jest srebro. Jak podkreślają Roger Friedland i Robert R. Alford, „schematy każdej instytucji są powiązane z rytuałami, które definiują porządek świata i naszą pozycję w nim"[24]. Tina Dacin i jej współpracownicy w badaniach nad znaczeniem rytuału kolacji w Cambrigde University stwierdzili, że służą one jako potężne, ale subtelne narzędzia socjalizacji nowego pokolenia aktorów, którzy po opuszczeniu uniwersytetu kontynuują reprodukcję różnych aspektów brytyjskiego systemu klasowego[25].

Kolejnym elementem składającym się na proces socjalizacji jest sport, czyli kontekst społeczny, w którym studenci uczą się norm kulturowych, wartości, przekonań i oczekiwań społecznych[26]. Proces socjalizacji przez sport odnosi się do procesu rozwoju umiejętności społecznych, zdrowia, budowania relacji[27], poczucia wspólnoty i przynależności. Elizabeth C. J. Pike nie do końca zgadza się z tezą, że sport z natury jest zdrowy, zarówno pod względem fizycznym, jak i moralnym, i że jego uprawianie może być środkiem zapobiegania zachowaniom dewiacyjnym, a zarazem służącym kształtowaniu pozytywnych wartości[28]. Badania, które prowadziła razem z Jayem Coakleyem, wykazały, że nawet gdy

23 „Bądź błogosławiony, Błogosławiony, przez Jezusa Chrystusa, Pana naszego. Amen".

24 R. Friedland, R. R. Alford, *Bringing society back in. Symbols, practices, and institutional contradictions*, in: *The new institutionalism in organizational analysis*, eds. W. W. Powell, P. J. DiMaggio, University of Chicago Press, Chicago 1991, s. 250.

25 M. T. Dacin et al., *Dining at Cambridge colleges...*

26 T. Delaney, T. Madigan, *Socialization and sport*, in: *The sociology of sports. An introduction*, eds. T. Delaney, T. Madigan, McFarland, Jefferson 2009, s. 73.

27 J. Coakley, *Sports in society: Issues and controversies*, McGraw-Hill Education, New York 2015, s. 13.

28 E. C. J. Pike, *Age and ability: Barriers to participation and inclusion?* in: *Sports in society...*, s. 354.

sport uczy społecznie pożądanych zachowań, to i tak może stanowić kontekst dla dewiacji i negatywnych postaw społecznych[29]. W Oksfordzie studenci mają możliwość wyboru spośród 79 aktywności sportowych. Każda z nich jest dostępna zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn.

Zdjęcie 15. Jadalnia w Oriel College przygotowana na *formal dinner*



Źródło: Archiwum prywatne autora.

Na proces socjalizacji składa się również członkostwo w bractwach czy stowarzyszeniach. Uniwersytet Oksfordzki nie ma tradycyjnych „bractw", jakie można znaleźć na amerykańskich uczelniach. Jednak na uniwersytecie działa wiele stowarzyszeń i klubów studenckich, które pełnią podobną funkcję społeczną i budującą społeczność. Na Oksfordzie działa ponad 400 stowarzyszeń studenckich, od akademickich i zawodowych po kulturalne i towarzyskie.

29 J. Coakley, E. C. J. Pike, *Sports in society. Issues and controversies*, McGraw Hill, London 2014.

Stowarzyszenia te dają studentom możliwość poznania podobnie myślących osób i angażowania się w różne działania, w tym sport, muzykę, teatr i pracę społeczną. Jednym z najbardziej znanych jest Oxford Union. To towarzystwo dyskusyjne przez lata gościło wielu wybitnych mówców, stanowiąc popularne centrum spotkań dla studentów zainteresowanych polityką, prawem i wystąpieniami publicznymi[30].

Inne popularne stowarzyszenia to kluby sportowe, takie jak Oxford University Boat Club i Oxford University Rugby Football Club, a także kluby kulturalne i społeczne, takie jak Oxford University Dramatic Society i Oxford University Music Society[31]. Chociaż nie funkcjonują w ten sam sposób, co tradycyjne bractwa, to dają studentom Oksfordu możliwości nawiązywania kontaktów i rozwijania cennych umiejętności z punktu widzenia ich przyszłej kariery.

Podsumowując, należy podkreślić, że szeroko rozumiane tradycje i rytuały uczelniane mogą być użyteczną ramą teoretyczną służącą zrozumieniu procesu socjalizacji studentów na elitarnych uniwersytetach, co składa się na to, że studenci trafiają do wyjątkowej wspólnoty, w której żyją wśród swoich nauczycieli, otoczeni aurą nauki. Ale, co bardzo ważne, życie koledży nie ogranicza się tylko do nauki. Uniwersytet ma własne orkiestry, towarzystwa teatralne, dyskusyjne, drużyny sportowe itd. Ponadto wszystkie kolegia mają własne stowarzyszenia, towarzystwa teatralne, chóry i drużyny sportowe, w tym te najważniejsze – wioślarskie[32]. Te elementy tworzą unikatowe środowisko, które kształtuje tożsamość studentów i ich przynależność do uprzywilejowanych grup.

30 *Clubs and societies*, https://www.ox.ac.uk/students/life/clubs [dostęp: 15.08.2022)].

31 Ibidem.

32 Każdy kolegia regularnie wypuszcza na rzekę wioślarzy, którzy rywalizują w zawodach torpidów i ósemek. Wiosną ścigają się torpidy, a latem ósemki. Kolegia Oriel ma obecnie tytuł zwycięzcy w obydwu rywalizacjach. Trzeba pamiętać, że studia w kolegiu to pouczające doświadczenie, nie tylko edukacyjne, czego nie można przeżyć na innych uniwersytetach. W akademikach ludzie tworzą grupy ze swoimi naturalnymi przyjaciółmi. W środowisku koledży człowiek jest zmuszony żyć z ludźmi, z którymi łączy go na początku tylko wspólna przestrzeń, a potem spożywa z nimi posiłki, idzie do baru, spędza z nimi czas wolny. Rodzi to bardzo ciekawe poczucie tożsamości na studiach. I w każdym z tych 39 koledży studenci będą mieli nieco inne poczucie tożsamości. Poczucie tożsamości idzie w parze z poczuciem więzi między absolwentami. I to różni Oksford od większości polskich uniwersytetów, gdzie absolwenci rzadko zaangażują się w życie uniwersytetu, i już na pewno nie wspierają go finansowo. Starsi studenci są zachęcani do utrzymywania kontaktu z uczelnią i czasem wracają. Nauczyciele z długim stażem zwykle rozpoznają nawet po latach byłych studentów i pytają, co się u nich dzieje.

3.2. Edukacja personalizowana w systemie tutoringowym

Jeśli uznajemy Uniwersytet Oksfordzki za wyjątkowe miejsce do studiowania, to za taki można też uznać sposób nauczania w murach poszczególnych kolegiów, a mianowicie system tutoringowy, inspirowany postacią Sokratesa, który miał zwyczaj wraz z uczniami przemierzać ulice Aten i indagować przechodniów. System ten ma istotny wpływ na zapoczątkowany już w XI wieku sposób myślenia o nauczaniu i uczeniu się w Oksfordzie czy Cambridge. Ośrodki te są w stanie utrzymać ten pedagogiczny model nauczania, gdyż większość wykładowców postrzega go jako integralną część oddziaływań mających na celu utrzymanie sprawności intelektualnej[33]. Larry Siedentop ujmuje to w następujących słowach:

> Elastyczność systemu tutoringu umożliwiła mu przetrwanie, był on nieustannie redefiniowany, aby sprostać zmieniającym się warunkom i nowym wymaganiom, i w takiej czy innej formie utrzymanie się do XXI wieku. Ale to, czy nadal będzie „klejnotem w koronie" Oxbridge, to zupełnie inna sprawa. Pod względem struktury, procesu i celów tutoriale uniwersyteckie zmieniły się, zmieniają i będą się zmieniać. Dlatego to, czy za dwadzieścia lat będziemy mieli system tutoringu, który będzie rozpoznawalny tak samo, jak dla dzisiejszych studentów, jest dyskusyjne[34] .

Abstrahując od tego, na co zwraca uwagę Siedentop, dziś system ten wykorzystywany jest na wielu uniwersytetach na całym świecie, chociaż przybiera nieco inne formy, często dalekie od oksfordzkiego[35]. Z pewnością wynika to z faktu, że ten sposób nauczania jest jednym z najdroższych na świecie, dlatego najczęściej poza Oksfordem sprowadza się do indywidualnego wspierania uczniów i studentów w rozwijaniu ich zainteresowań. W systemie tym „to nie wykłady i ćwiczenia są sednem nauczania, będąc tylko wsparciem dla tutoringu"[36].

---

33 D. Palfreyman, P. Temple, *Universities and colleges: A very short introduction*, University Press, Oxford 2017, s. 149, https://doi.org/10.1093/actrade/9780198766131.001.0001

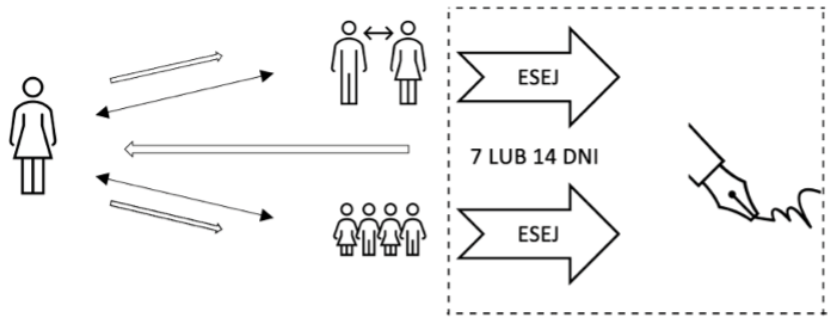
34 L. Siedentop, *Democracy in Europe*, Penguin Book, London 2000, s. 122.

35 P. Ashwin, *Variation in students' experiences of the Oxford tutorial*, "Higher Education" 2005, 50, s. 631, https://doi.org/10.1007/s10734-004-6369-6

36 J. Horn, *Signature pedagogy/powerful pedagogy: The Oxford tutorial system in the humanities*, "Arts and Humanities in Higher Education" 2013, 12(4), s. 354, https://doi.org/10.1177/1474022213483487

Zanim przejdziemy do analizy tego systemu, warto nakreślić jego pedagogiczne ramy (schemat 10).

Schemat 10. Ramy pedagogiczne oksfordzkiego tutoringu



Źródło: Opracowanie własne.

Jak zaprezentowałem na schemacie 10, ramy pedagogiczne tutoringu obejmują niski stosunek liczby studentów do wykładowców (zwykle 1:1 lub 4:1). Studenci spotykają się z wykładowcą co tydzień lub co dwa tygodnie – w zależności od kierunku studiów (przykładowo w naukach humanistycznych spotkania odbywają raz na tydzień). W tym czasie zobowiązani są napisać krótki esej. Zazwyczaj czytają go na głos lub podsumowują swoją pracę, po czym tutor i/lub koledzy oferują komentarze i krytykę. W eseju istotne jest to, aby przedstawić nowe spojrzenie na dany temat, przy czym powinna to być krytyczna analiza wyrażona w języku niejawnie osadzonym w literaturze, często kwestionująca założenia leżące u podstaw danej koncepcji, co też skłania studenta do takiego podejścia do tematu, aby tutor usłyszał coś, czego nie przeczytał w żadnej publikacji. To też sprawia, że koncepcja ta jest wysoce cenioną metodą nauczania[37]. Jednak jej koszty i umasowienie szkolnictwa wyższego powodują, że mogą sobie na to pozwolić raczej elitarne uczelnie. Ekonomiczny przymus przeważył szalę na rzecz wykładów, które pozostają najpowszechniejszą metodą nauczania w szkolnictwie wyższym, uzupełnione o ćwiczenia lub konwersatoria.

37 R. J. Beck, *Towards a pedagogy of the Oxford tutorial,* http://www.lawrence.edu/conference/tutorials/rbeck.shtml [dostęp: 11.11.2023]; R. Cosgrove, *Critical thinking in the Oxford tutorial: A call for an explicit and systematic approach*, "Higher Education Research & Development" 2011, 30(3), s. 344, https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487259

Jak zostało zasygnalizowane na początku, tutoring ma długą historię, a doniesienia z badań empirycznych potwierdzają jego korzystny wpływ na rozwój studentów, co sprawia, że jest powszechnie wykorzystywany w szkolnictwie wyższym.

W literaturze naukowej brakuje jasnej definicji tutoringu. Paul Tristen Balwant i Roshnie Doon w swoim przeglądzie literatury zauważają, że:

> dwa wyzwania związane z definiowaniem „tutorialu" polegają na tym, że (1) pojęcie to zmieniało się w czasie ze względu na jego elastyczność i dynamikę w praktyce (Mills i Alexander, 2013), oraz (2) istnieją nieodłączne różnice w tutoringu pomiędzy obszarami przedmiotowymi (Commission of Inquiry, 1997)[38].

Warto odwołać się w tym miejscu do twierdzenia Bonnie Cramond, że aby zrozumieć jakieś zagadnienie, nie ma potrzeby tworzenia jego całościowej definicji[39]. W tabeli 9 zestawiłem definicje tutoringu z Oksfordu i Cambridge. Można zauważyć odmienne podejście do indywidualizacji pracy ze studentem: na Oksfordzie pojawia się pojęcie tutoringu, w Cambridge – superwizji, jednak ich znaczenie jest tożsame.

Tabela 9. Definicje tutoringu przyjęte w Oksfordzie i Cambridge

Oksford	Tutor na Uniwersytecie Oksfordzkim zwykle prowadzi od jednego do trzech studentów, więc format i treść zajęć mogą się różnić w zależności od tematu i uczestników. Zajęcia mają służyć jako swobodne i nieformalne forum, na którym można przedyskutować nowe pomysły i pomóc studentom w nabraniu pewności siebie.
Cambridge	Sesje w małych grupach, najczęściej od jednego do trzech studentów, czyli superwizje, dają możliwość zgłębienia tematu, przedyskutowania własnej pracy i pomysłów oraz otrzymywania regularnych informacji zwrotnych. Ponieważ nie są oceniane, zapewniają idealne środowisko do przetestowania swoich koncepcji i zainteresowań, jednocześnie zachęcając do rozwijania myślenia.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie oficjalnych stron obu uniwersytetów.

38 P. T. Balwant, R. Doon, *Alternatives to the conventional 'Oxford' tutorial model: A scoping review*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education" 2021, 18(29), s. 2, https://doi.org/10.1186/s41239-021-00265-y

39 B. Cramond, *Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?* "Roeper Review", 2004, 21(1), s. 16, https://doi.org/10.1080/02783190409554282

System ten ma swoich krytyków zarówno w Oksfordzie, jak i poza nim. Krytycy zadają pytanie, czy system ten nie stanowi anachronizmu w masowym systemie szkolnictwa wyższego XXI wieku. Davis Palfreyman w swojej książce porusza złożoną problematykę oksfordzkiego tutoringu. Wskazuje na to, że tutoring ma niemal „mistyczny status" i jest traktowany jako „produkt premium", za który uniwersytet pobiera wysokie opłaty. Jednak mimo jego prestiżowej pozycji tutoring spotyka się z krytyką zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz Oksfordu. Autor zadaje pytania dotyczące aktualności i praktyczności tutoringu w kontekście współczesnego systemu edukacji na poziomie uniwersyteckim, porusza również kwestię tego, czy wykładowcy wolą skupić się na badaniach naukowych, które są ważne dla ich kariery akademickiej, kosztem nauczania tutorialnego. Jednocześnie autor podnosi, że ten sposób nauczania może być postrzegany jako „pedagogiczny klejnot", który jest kluczowym elementem systemu edukacyjnego Oksfordu, i tym samym powinien być zachowany za wszelką cenę.

Problematyka tutoringu jest obszernie eksplorowana w literaturze z perspektywy wykładowców[40], studentów[41] oraz z perspektywy historii samego zjawiska[42]. Julia Horn w swoich badaniach wskazała, że jednym z najbardziej problematycznych aspektów systemu tutorialnego w Oksfordzie – z perspektywy studenta – jest słaba zależność między oceną uzyskaną w formie egzaminów końcowych a nauką tym systemem[43]. Tutorzy mają bowiem autonomię w decydowaniu o tym, jak ustrukturyzować nauczanie i na jakich treściach się skoncentrować. Jednak ogólna struktura przewidziana dla takiej interakcji polega na tym, że tutor słucha studentów i zadaje im pytania, które służą dyskusji nad esejem. Esej może być oddany wcześniej lub – jak wspominałem – odczytany podczas spotkania.

40 P. Ashwin, *Variation in students' experiences...*, s. 631–644, https://doi.org/10.1007/s10734-004-6369-6

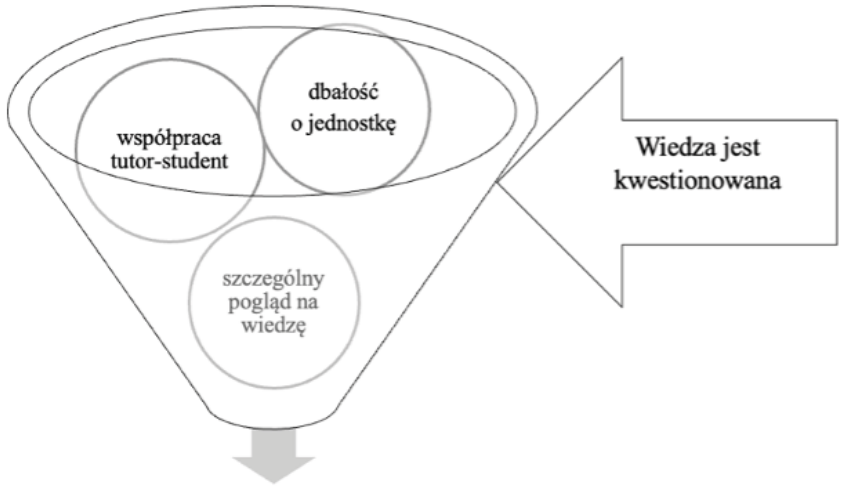
41 J. Horn, *Signature pedagogy/powerful pedagogy...*

42 Np. D. Palfreyman, T. Tapper, *The collegial tradition in English higher education: What is it, what sustains it, and how viable is its future?*, in: *The Oxford handbook of higher education systems and university management*, eds. G. Redding, A. Drew, S. Crump, Oxford Handbooks, Oxford 2008, https://doi.org/10.1007/978-90-481-9154-3; D. Palfreyman, *The Oxford tutorial. "Thanks, you taught me how to think"*, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, Oxford 2001.

43 J. Horn, *Signature pedagogy/powerful pedagogy...*, s. 356.

Will G. Moore, opierając się na swoim doświadczeniu tutora w Oksfordzie, podkreślał trzy główne jego zasady: dbałość o jednostkę, współpracę między korepetytorem a studentem oraz szczególny pogląd na wiedzę. Moore argumentował, że w tutoringu wiedza jest z założenia kwestionowana[44] (zob. schemat 11). W takim układzie student ma możliwość przedstawienia własnych pomysłów i krytycznej analizy konkretnego problemu. W przeciwieństwie do Moore'a, Lewis Elton twierdzi, że tutoring w Oksfordzie i Cambridge koncentruje się na tutorze, a nie na dyskusji wokół problematyki eseju, i zwykle nie prowadzi do wysokiej jakości uczenia się studentów: „[...] można zauważyć, że słynny tutoring Oxbridge jest mocno skoncentrowany na nauczycielu, z wyjątkiem najzdolniejszych uczniów, i może w normalnych warunkach wcale nie prowadzić do pogłębienia procesu uczenia się"[45].

Schemat 11. Trzy główne zasady tutoringu w ujęciu Moore'a



Źródło: Opracowanie własne.

Warta uwagi jest również przykładowa instrukcja dotycząca przygotowania tutoringu na temat „Fizjologiczny a patologiczny przerost serca"[46]:

44 W. G. Moore, *The tutorial system and its future*, Pergamon Press, Oxford 1968.

45 L. Elton, *Research and teaching: Conditions for a positive link*, "Teaching in Higher Education" 2001, 6, s. 49, https://doi.org/10.1080/13562510020029590

46 Dzięki uprzejmości prowadzącej tutoring Kyung Chan (KC) Park.

FHS Applied Physiology & CV Science: Physiological vs pathological cardiac hypertrophy

The heart is a highly plastic organ that can remodel in response to physiological and pathological stimuli. The type of stimulus (physiological vs pathological) can determine whether the cardiac remodelling is a beneficial, or maladaptive response. For example, long-term dynamic exercise training has been shown to result in physiological hypertrophy (athlete's heart), whilst a failing heart will typically undergo pathological hypertrophy (which has deleterious consequences). In this tutorial, we will discuss how, and why, the heart remodels to different stimuli[47].

Tutorial contents
• Practical demonstration of Laplace's Law
• Focused discussions on animal models and experimental techniques employed in studying hypertrophy • Appraisal of findings from cellular and animal models
• Particular emphasis on the molecular and metabolic responses in hypertrophy, including cellular signalling mechanisms and transcriptional changes[48].

Pre-tutorial assignment (short essay)
Title: 'Cardiac hypertrophy is a beneficial response in health and disease'. Critically discuss this statement and the underlying molecular mechanisms[49].
Format: **Maximum 3 sides A4** (font 11), with 1-page appendix for any figures, tables and references.
Deadline**: At least 48 hours before the tutorial**[50].

47 Tłum. „Serce jest bardzo plastycznym organem, który może ulegać przebudowie w odpowiedzi na bodźce fizjologiczne i patologiczne. Rodzaj bodźca (fizjologiczny lub patologiczny) może decydować o tym, czy przebudowa serca jest reakcją korzystną, czy też nieprawidłową. Na przykład wykazano, że długotrwały dynamiczny trening fizyczny powoduje fizjologiczny przerost serca (serce sportowca), podczas gdy w przypadku serca niewydolnego dochodzi zazwyczaj do patologicznego przerostu (który ma szkodliwe konsekwencje). W tym tutoriale omówimy, jak i dlaczego serce przebudowuje się pod wpływem różnych bodźców".

48 Tłum. 1) Praktyczna demonstracja prawa Laplace'a, 2) Dyskusje na temat modeli zwierzęcych i technik eksperymentalnych stosowanych w badaniach nad przerostem serca, 3) Ocena wyników badań na modelach komórkowych i zwierzęcych, 4) Szczególny nacisk na reakcje molekularne i metaboliczne w przeroście, w tym mechanizmy sygnalizacji komórkowej i zmiany transkrypcyjne.

49 Tłum. Zadanie przeddydaktyczne (krótki esej). Tytuł: „Przerost serca jest korzystną reakcją zarówno u osób zdrowych, jak i chorych". Proszę krytycznie omówić to stwierdzenie i leżące u jego podstaw mechanizmy molekularne.

50 Tłum. Format: maksymalnie 3 strony A4 (czcionka 11), z 1-stronicowym załącznikiem zawierającym ewentualne ryciny, tabele i odniesienia. Termin: Co najmniej 48 godzin przed rozpoczęciem seminarium.

4. Rola elitarnych uniwersytetów w procesach reprodukcji społeczno-kulturowej

4.1. Kryteria elitarności w ujęciu ogólnym

W nowoczesnych demokratycznych społeczeństwach tworzenie elit może być legitymizowane jedynie poprzez odwołanie się do dyskursu merytokratycznego[1], o czym była mowa w podrozdziale 2.1. Społeczności elitarne to miejsca, w których elity decydują się żyć, spotykać z innymi elitami, zakładać rodziny i wychowywać swoje dzieci na przyszłe elity[2].

Terminy „elita" i „elitarność" wywołują wiele negatywnych skojarzeń w umysłach członków demokratycznie nastawionych społeczeństw[3]. Dziś coraz trudniej łączyć elitaryzm i demokrację, w związku z czym prawdopodobnie należy pomyśleć o nowej teorii elit wykraczającej poza demokrację[4] .

Nie sposób pominąć kwestii, że XX wiek był świadkiem dyskursu demokratycznego elitaryzmu, co świadczy o znaczeniu tej problematyki dla funkcjonowania społeczeństw[5]. Jej popularność wynika z przekonania, że przyznanie pełnej i nieograniczonej władzy ludziom z elit może prowadzić do powstania nieliberalnego i niesprawiedliwego społeczeństwa. W odpowiedzi na te potencjalne zagrożenia pojawia się koncepcja antyelitaryzmu. Nicole Ernst, Sven

1 R. Münch, *Formation in the educational system: Between meritocracy and cumulative advantage*, in: *Elite education and internationalisation. From the early years into higher education*, eds. C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, Palgrave Macmillan, London 2018, s. 41, https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3_3

2 M. Hartmann, *Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France*, "The Sociological Review" 2000, 48(2), https://doi.org/10.1111/1467-954X.00214

3 P. B. Mukharji, *Embracing academic elitism*, "South Asian History and Culture" 2017, 8(3), s. 334, https://doi.org/10.1080/19472498.2017.1350401

4 A. Campati, *Elite and liberal democracy. A new equilibrium?*, "Topoi" 2022, 41, s. 16.

5 N. Piano, *Revisiting democratic elitism: The Italian school of elitism, American political science and the problem of plutocracy*, "The Journal of Politics" 2019, 2, s. 524, https://doi.org/10.1086/701636

Engesser i Frank Esser konceptualizują antyelitaryzm przez wyróżnienie trzech postaw ideologicznych: 1) dyskredytowanie elity (elity są skorumpowane); 2) obwinianie elity (elity są szkodliwe); oraz 3) odrywanie elity od „zwykłych" ludzi[6]. Wszystkie te trzy postawy prezentują antagonistyczne nastroje wobec elit, przypisując im negatywne cechy, takie jak „skorumpowany", „przestępczy", „szkodliwy" oraz „nieodpowiedzialny"[7].

W kontekście elitaryzmu można postawić kilka kluczowych pytań. Po pierwsze: Czy wszystkie formy elitaryzmu są złe? I odwrotnie: Czy wszystkie formy populizmu są demokratyczne? Czy elitaryzm ma jednoznaczną wymowę moralną? Z pewnością można uznać, że elitaryzm oparty na cechach arbitralnych jest niemoralny i nieetyczny. Wpisują sie w niego koncepcje, w myśl których kluczowymi cechami predestynującymi do władzy czy szczególnego miejsca w społeczeństwie są m.in.: rasa człowieka – ten typ elitaryzmu nazywany jest rasizmem; religia; klasa czy stan społeczny, np. urodzenie w rodzinie szlacheckiej; atrakcyjność fizyczna; płeć (ten typ elitaryzmu nazywany jest seksizmem).

Przyjęcie elitaryzmu opartego na rozwoju osobistym wiąże się natomiast z uznaniem, że każdy człowiek ma potencjał do rozwoju, który może wykorzystać, co można uznać za przekonanie zasadne i moralnie usprawiedliwione. Przyjmuje się wówczas, że niektóre grupy jednostek zasługują na szczególną uwagę, ponieważ posiadają określone umiejętności, zdolności, intelekt, doświadczenie lub bogactwo, które najprawdopodobniej będą konstruktywne dla społeczeństwa jako całości. Mówiąc dokładniej, z punktu widzenia społecznego bardziej efektywnym rozwiązaniem jest skoncentrowanie zasobów na elicie — ludziach bardziej utalentowanych — niż na mniej uprzywilejowanych[8]. Z tego punktu widzenia, jak podkreśla Richard Münch, „dostęp do elitarnej edukacji w wymiarze krajowym i międzynarodowym powinien być otwarty dla każdego niezależnie od pochodzenia społecznego i zorganizowany w taki sposób, aby

6 N. Ernst et. al., *Favorable opportunity structures for populist communication: Comparing different types of politicians and issues in social media, television and the press*, "International Journal of Press/Politics" 2019, 24(2), s. 168, https://doi.org/10.1177/1940161218819430

7 M. Vaughan, A. Heft, *Anti-elitism in the European radical right in comparative perspective*, "Journal of Common Market Studies" 2023, 61(1), s. 3.

8 S. Bazen, P. Moyes, *Elitism and stochastic dominance*, "Social Choice and Welfare" 2012, 39, s. 209, https://doi.org/10.1007/s00355-011-0551-4

każdy miał możliwość osiągnięć w szkole, na studiach wyższych i w ramach swojej kariery zawodowej"[9].

W ujęciu Alfreda Archera i Amandy Cawston „demokratyczny elitaryzm dąży do znalezienia złotego środka między klasycznymi elitami a bardziej idealistycznymi formami demokracji, takimi jak te, których bronili Alexis de Tocqueville (1840) i John Stuart Mill (1859)"[10]. Konserwatywne elity przekonywały, że prawdziwa demokracja nie ma racji bytu w nowoczesnym społeczeństwie, a więc powinny nim rządzić elity. Demokraci z kolei utrzymują, że społeczeństwo powinno być rządzone przez ludzi w sposób równy i partycypacyjny. Czerpiąc z obu tych poglądów, autorzy ci uważają, iż „elitaryzm demokratyczny utrzymuje, że społeczeństwem powinny rządzić elity polityczne, ale elity te powinny być przedmiotem demokratycznej kontestacji"[11] .

Shamus Rahman Khan twierdzi, że „problemy elity" są stosunkowo nowe, co nie zmienia faktu, że sama dyskusja wokół elitaryzmu akademickiego ma swoją tradycję[12]. Przykładowo w Wielkiej Brytanii cieszy się dużym populistycznym poparciem politycznym. Brytyjskie władze państwowe tradycyjnie zdominowane są bowiem przez absolwentów Uniwersytetu Oksfordzkiego[13], co widać dobrze na przykładzie premierów. Ośrodek ten od 1742 roku wykształcił 30 premierów, w tym wielu jeszcze żyjących (zob. tabela 10). Warto zaznaczyć, że uniwersytet ukończyło duże grono sędziów oraz osób medialnych.

Tabela 10. Żyjący premierzy Wielkiej Brytanii, absolwenci Oksfordu (dane z 2024 r.)

Imię i nazwisko	**Koledż**	**Okres**
Keir Rodney Starmer	St Edmund Hall	2024–
Rishi Sunak	Winchester College	2022–2024
Liz Truss	Merton College	2022–2022

9 R. Münch, *Formation in the educational system...,* s. 41.

10 A. Archer, A. Cawston, *Celebrity politics and democratic elitism*, "Topoi" 2022, 41, s. 36. https://doi.org/10.1007/s11245-021-09763-0

11 Ibidem.

12 Sh. R. Khan, *Elite identities*, "Identities" 2012b, 19(4), s. 478, https://doi.org/10.1080/1070289X.2012.718713

13 J. Soares, *The decline of privilege: The modernization of Oxford University*, University Press, Stanford 1999, s. 5, https://doi.org/10.1515/9780804765435

Imię i nazwisko	Kolegż	Okres
Boris Johnson	Balliol College	2019–2022
Theresa May	St Hugh's College	2016–2019
David Cameron	Brasenose College	2010–2016
Tony Blair	St John's College	1997–2017

Źródło: Opracowanie własne na podstawie oficjalnej strony Uniwersytetu Oksfordzkiego.

Pokazuje to, że Oksford odgrywa wyjątkową rolę w społecznej reprodukcji społeczeństwa brytyjskiego. Z biegiem czasu powstało wiele teorii (i praktyk politycznych) skoncentrowanych na elitach jako wąskich grupach wpływowych ludzi, najodpowiedniejszych do sprawowania władzy[14]. Warto zwrócić uwagę na interesujący pogląd Michaela Hartmanna dotyczący elitarnych instytucji edukacyjnych:

> Elitarne instytucje edukacyjne, które przesądziły o wejściu na ważne społecznie i elitarne stanowiska w sferze polityki, służby cywilnej i sądownictwa w Wielkiej Brytanii przez okres ponad 100 lat były przeszkodą w szybkiej internacjonalizacji elit z dwóch powodów. Po pierwsze, są mocno zakorzenione w narodowych tradycjach tego kraju. Po drugie, kształcą wszystkie elity, stanowiąc łącznik między elitami, zwłaszcza politycznymi, które wciąż są wyraźnie zorientowane narodowo [...]. Elitarne uniwersytety są często postrzegane jako wylęgarnia globalnej elity [...]. W tym względzie Marceau podpisuje się pod klasyczną analizą Webera i Bourdieu dotyczącą roli wyłącznych kwalifikacji edukacyjnych w reprodukcji narodowych elit i klas, chociaż stosuje tę analizę do ponadnarodowej elity[15].

W ostatnich latach obserwuje się częściowe odrodzenie badań nad elitami, które są prowadzone w dużej mierze przez socjologów spoza Wielkiej Brytanii, skupiających się głównie na analizowaniu pęknięć i podziałów w obrębie

14 R. Astolfi, *A different elite: For a hegemonic majority to break the iron law of oligarchy*, "Topoi" 2022, 41, s. 23, https://doi.org/10.1007/s11245-021-09771-0

15 M. Hartmann, *Internationality within business elites and national elite educational institutions*, in: *Elite education and internationalisation. From the early years...*, s. 76, https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3_5

elity, przez prymat analiz Bourdieu[16]. Tę lukę między badaniami klasowymi a badaniami elit pomaga bowiem wypełnić teoria kapitału Bourdieu, dotycząca roli edukacji w reprodukcji społecznej i ułatwianiu mobilności[17]. W badaniach empirycznych elitarnego szkolnictwa wyższego uniwersytet traktuje się jako punkt końcowy procesu socjalizacji. Teoria głosi, że im większe przywileje jednostki dziedziczą z racji urodzenia, tym więcej profitów czerpią z tego tytułu od początków edukacji aż do ukończenia uniwersytetu[18]. Współczesne elitarne uniwersytety zapewniają dwie główne ścieżki formułowania się elit. Odbywa się to na trzech płaszczyznach: rekrutacji, ścieżki oraz dostępu (zob. schemat 12).

Warto podkreślić, że uzyskanie statusu członka „nowej elity" jako „członka z zewnątrz" nie jest łatwe, ale możliwe. Również elity w jednym pokoleniu nie zawsze przechodzą na kolejne pokolenie. Gareth Williams i Ourania Filippakou stwierdzają, że:

> nie wszystkie dzieci elity jednego pokolenia stają się członkami elity następnego pokolenia, a niektóre z dzisiejszych elit pochodzą z mniej uprzywilejowanych członków wczorajszego społeczeństwa[19].

Jan Pakulski powołuje się z kolei na Maxa Webera, który uznawał jedność nowoczesnych elit za kwestię problematyczną. Dzieje się tak dlatego, że współczesne elity nie tylko są społecznie otwarte i mobilne, ale także dlatego, że obejmują całkiem różne grupy i kategorie, często niekompatybilne w swoim sposobie działania[20].

16 M. Savage, *Introduction to elites from the 'Problematic of the Proletariat' to a class analysis of 'Wealth Elites'*, "The Sociological Review" 2015, 63(2), s. 233, https://doi.org/10.1111/1467-954X.12281

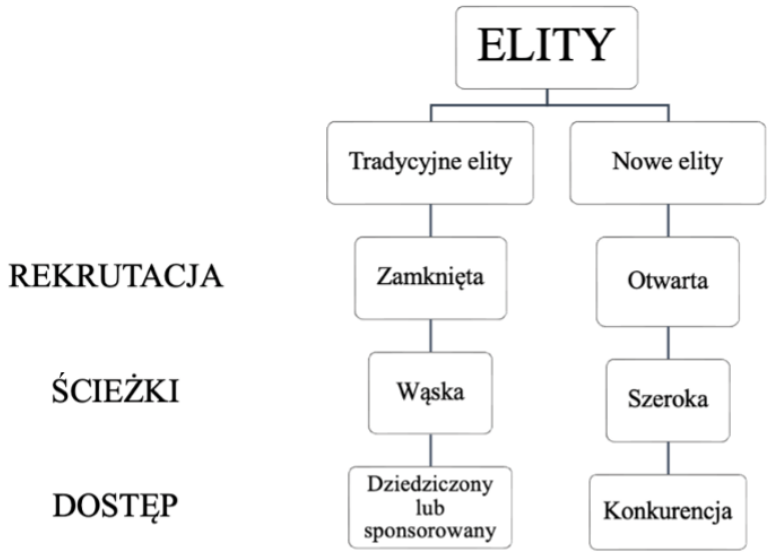
17 P. Bourdieu, *The forms of capital*, in: *Handbook for theory and research for the sociology of education*, ed. J. G. Richardson, Greenwood Press, New York 1986.

18 G. Williams, O. Filippakou, *Higher education and UK elite formation in the twentieth century*, "Higher Education" 2010, 59(1), s. 2, https://doi.org/10.1007/s10734-009-9229-6

19 Ibidem.

20 J. Pakulski, *The weberian foundations of modern elite theory and democratic elitism*, "Historical Social Research / Historische Sozialforschung" 2012, 37(1/139), s. 42, https://doi.org/10.2307/41756449

Schemat 12. Profil kształtowania elity: tradycyjny i nowy



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G. Williams, O. Filippakou, *Higher education and UK elite formation...*, s. 4.

Dave Griffiths i jego współpracownicy twierdzą natomiast, że „termin »elity« bywa używany niekonsekwentnie"[21], przy czym klasyczny opis socjologiczny odnosi się do władzy i wpływu na szerszy sektor[22], często w odniesieniu do osób osiągających wysokie wyniki[23] lub też osób bogatych jako klasy społecznej[24]. W tradycyjnym ujęciu za elitę uważa się ludzi tak mocno osadzonych w strukturze społecznej, że swoimi decyzjami modyfikują środowisko innych[25], kształtują opinię publiczną, interpretują wydarzenia polityczne oraz decydują,

21 D. Griffiths, P. S. Lambert, E. Bihagen, *Measuring the potential power elite in the UK and Sweden*, "European Societies" 2014, s. 742, https://doi.org/10.1080/14616696.2014.941376

22 G. Mosca, *The ruling class*, McGraw-Hill, New York 1939, https://doi.org/10.2307/2143486

23 L. Ashley, *Making a difference? The use (and abuse of diversity management at the UK's elite law firms*, "Work Employment and Society" 2010, 24(4), s. 711–727, https://doi.org/10.1177/0950017010380639

24 P. Bourdieu, *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, transl. R. Nice, Harvard University Press, Cambridge, MA 1984.

25 C. W. Mills, *The causes of World War Three*, Secker Warburg, London 1958, s. 112, https://doi.org/10.2307/2612291

które kwestie narodowe będą miały pierwszeństwo w porównaniu z innymi[26]. Elity otrzymują ponadto wysokie pensje, posiadają ogromne bogactwa, mają władzę organizacyjną i polityczną oraz kształtują normy społeczne i kulturowe[27]. Joseph M. Whitmeyer uznaje z kolei, że elity tworzą lub powodują powszechny nacjonalizm. Wykorzystują różne instytucje kultury do „konstruowania siebie jako klasy społecznej"[28]. Khan definiuje elitarne instytucje edukacyjne jako posiadające kontrolę nad zasobami lub dostęp do nich (zasoby ekonomiczne, kapitał akademicki, więzi społeczne, kapitał kulturowy), ale także jako promujące wartości liberalizmu i indywidualizmu[29]. Badacz ten, podobnie jak Agnès van Zanten[30], podkreśla, że elitarne instytucje są oparte na zasadzie merytokracji, aby uzasadnić korzyści, jakie taka edukacja przynosi ich uczniom.

Williams i Filippakou[31] zwracają uwagę na to, że klasyczne badania elit, autorstwa takich badaczy jak Gaetano Mosca[32], Vilfredo Pareto[33] i Robert Michels[34], miały w założeniu, że nierówny rozkład władzy jest nieunikniony, ale nie uwzględniano w nich ekonomicznych czynników napędzających tę władzę. Jak zauważają Sharon Feeney, John W. Hogan i Brendan K. O'Rourke, do przełomowych badań nad elitami, dotyczących podziałów społecznych, władzy elit i ruchu władzy elit, należy zaliczyć m.in. pracę Moski „Klasa rządząca" (*The ruling class*), czyli studium podziału społeczeństw na klasę rządzącą i klasę

26 H. Kotze, C. Steyn, *African elite perspectives: AU and NEPAD – a comparative study across seven African countries*, (Occasional papers). Konrad-Adenauer Stiftung, Johannesburg 2003, s. 12, https://repository.hsrc.ac.za/handle/20.500.11910/7798 [dostęp: 15.03.2017].

27 L. A. Keister, H.Y. Lee, *The double one percent: Identifying an elite and a super-elite using the joint distribution of income and net worth*, "Research in Social Stratification and Mobility" 2017, 50, s. 2, https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.03.004

28 J. M. Whitmeyer, *Elites and popular nationalism*, "The British Journal of Sociology" 2002, 53, s. 321, https://doi.org/10.1080/00071310220000000536

29 Sh. R. Khan, *The sociology of elites*, "Annual Review of Sociology" 2012, 38, s. 368, https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145542

30 A. van Zanten, *The sociology of elite education*, in: *The Routledge international handbook of the sociology of education*, eds. M. W. Apple, S. J. Ball, L. A. Gandin, Routledge, London 2009, s. 329–339.

31 G. Williams, O. Filippakou, *Higher education and UK elite formation...*, s. 3.

32 G. Mosca, *The ruling class...*

33 V. Pareto, *The mind and society*, Brace, Harcourt 1935.

34 R. Michels, *Political parties: A sociological study of the oligarchical tendencies of modern democracy*, Free Press, New York 1962.

rządzoną – elitę i masy[35]. Jak zauważa Michael Hartmann, rola tradycyjnych „elitarnych instytucji edukacyjnych w tworzeniu elity biznesowej jest rzadko wspominana w starszych badaniach (z wyjątkiem Marceau)"[36], a tylko w niektórych nowszych. Badania te przeżyły odrodzenie w socjologii ponad dekadę temu. Pierwsza fala potwierdziła, że elity mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia nierówności[37].

Badania nad rolą elitarnych szkół wykazały, że członkowie potężnych grup dzielą charakterystyczne gusta i styl życia, definiowane w dużej mierze przez kultywowane, estetyczne dyspozycje[38], oraz przyczyniają się do tworzenia i odtwarzania różnic społecznych[39]. Chodzi więc o coś, co Weber szeroko określił jako tworzenie „grup statusowych"[40]. Mikael Holmqvist podkreśla, że „badacze skupili się przede wszystkim na kształtowaniu charakteru elitarnego zgodnie z ideami socjalizacji, czyli tworzenia i utrzymywania tożsamości społecznych i kulturowych, które odróżniają elity od innych grup, np. poprzez określone sporty, hobby i inne oznaki wyjątkowego stylu życia"[41], czy też wykształcenie w elitarnych instytucjach.

4.2. Motywy wyboru uniwersytetu przez studentów Antycypowanie sukcesu

Geopolityka, globalizacja i zmiany klimatyczne mają duży wpływ na obecną sytuację w szkolnictwie wyższym. Instytucje stoją przed coraz bardziej złożonymi

35 Sh. Feeney, J. Hogan, B. K. O'Rourke, *Elite formation in the higher education systems of Ireland and the UK. Measuring, comparing and decomposing longitudinal patterns of cabinet members*, "British Journal of Education Research" 2017, s. 272, https://doi.org/10.1002/berj.3284

36 M. Hartmann, *Internationality within business elites...*, s. 76.

37 L. A. Keister, S. Thébaud, J. E. Yavorsky, *Gender in the elite*, "Annual Review of Sociology" 2022, 48(1), s. 150. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-020321-031544

38 P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reproduction in education, society and culture*, transl. R. Nice, Sage Publications, Thousand Oaks 1990, s. 73.

39 I. Richardson, A. Kakabadse, N. Kakabadse, *Bilderberg people: Elite power and consensus in world affairs*. Routledge, London 2011, s. 161, https://doi.org/10.4324/9780203807842

40 M. Weber. *Economy and society*, vols 1 and 2, eds. G. Roth, C. Wittich, transl. E. Fischoff, H. Gerth, A. M. Henderson, F. Kolegar, C. W. Mills, T. Parsons, M. Rheinstein, G. Roth, E. Shils, C. Wittich, University of California Press, Berkeley 1978, s. 302.

41 M. Holmqvist, *Creating and upholding an elite community: Consecrating exclusion in Djursholm, Sweden*, "The Sociological Review" 2021, 69(5), s. 957, https://doi.org/10.1177/0038026121991786

wyzwaniami, takimi jak szybko rosnąca konkurencja globalna, zmiany w systemach finansowania[42] i zwiększony nacisk na zatrudnialność absolwentów. Wszystko to sprawia, że motywy wyboru uniwersytetu przez studentów stają się interesującym zagadnieniem. W ostatnich latach można zauważyć nasilenie dyskusji na temat subiektywnych (w tym emocjonalnych) i socjologicznych czynników wpływających na wybór uczelni, a tym samym zwrócenie większej uwagi na dobrostan studentów. Przykładowo, w Anglii celem niedawno prowadzonej polityki w tym zakresie było promowanie wyboru studentów i konkurencji wśród dostawców usług[43].

Badania nad procesem decyzji o wyborze uczelni przez studentów od wielu lat dotyczą przede wszystkim czynników kulturowych[44]. Niektórzy badacze twierdzą nawet, że wybór uczelni nie jest ani ekonomicznie racjonalny, ani liniowy[45], ale zależy od wielu okoliczności sytuacyjnych i kontekstowych[46].

---

42 S. Wollscheid, E. Hovdhaugen, *Study success policy patterns in higher education regimes: More similarities than differences?*, "Higher Education Policy" 2021, 34, s. 499–519, https://doi.org/10.1057/s41307-019-00147-z; H. Chowdry et al., *The distributional impact of the 2012–13 higher education funding reforms in England*, "Fiscal Studies" 2012, 33(2), s. 216.

43 C. Callender, G. Melis, *The privilege of choice: How prospective college students' financial concerns influence their choice of higher education institution and subject of study in England*, "The Journal of Higher Education" 2022, 93(3), s. 477, https://doi.org/10.1080/00221546.2021.1996169

44 A. Al-Fattal, *Understanding student choice of university and marketing strategies in Syrian private higher education*, Doctoral diss., University of Leeds 2010; H. Busher, N. James, *Mature students' socio-economic backgrounds and their choices of access to higher education courses*, "Journal of Further and Higher Education" 2019, s. 1–13, https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576857; D. Hossler, J. M. Braxton, G. Coopersmith, *Understanding student college choice* in: *Higher education: Handbook of theory and research*, ed. J. C. Smart, vol. 5, Agathon Press, New York 1989, s. 231–288; J. E. Hoyt, A. B. Brown, *Identifying college choice factors to successfully market your institution*, "College and University" 2003, 78(4), s. 3–10; I. Maniu, *Educational marketing: Factors influencing the selection of a university*, "SEA – Practical Application of Science" 2014, 5, s. 37–42; M. W. Migin et al., *Impacts of institutional characteristics on international students choice of private higher education institutions in Malaysia*, "Higher Education Studies" 2015, 5(1), s. 31–42, https://doi.org/10.5539/hes.v5n1p31; S. K. Pawar, H. Dasgupta, S. Vispute, *Analysis of factors influencing international student destination choice: A case of Indian HE*, "Journal of Further and Higher Education" 2019, s. 1–13, https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1690640

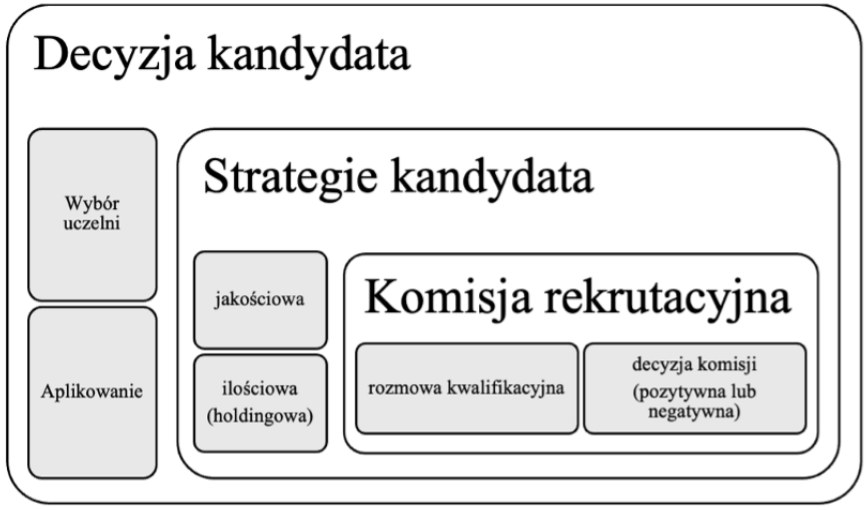
45 M. E. Menon, A. Saiti, M. Socratous, *Rationality, information search and choice in higher education. Evidence from Greece*, "Higher Education" 2007, 54, s. 705, https://doi.org/10.1007/s10734-006-9019-3

46 S. Briggs, *An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: The case of higher education in Scotland*, "Studies in Higher Education" 2006, 31(6), s. 705–722, https://doi.org/10.1080/03075070601004333

Podjęcie kształcenia uniwersyteckiego dotyczy dwóch odrębnych procesów decyzyjnych: decyzji kandydata o podjęciu studiów na wybranej uczelni oraz decyzji komisji rekrutacyjnej o przyjęciu kandydata na studia[47]. W porównaniu z innymi ośrodkami Uniwersytet Oksfordzki prowadzi unikatowy proces rekrutacji, obejmujący bezpośrednie rozmowy z członkami wydziału akademickiego (zob. schemat 13).

Kandydaci nie mogą wpływać na poszczególne procesy rekrutacji. Nie mają pewności, czy dostaną się na preferowaną uczelnię i czy w ogóle zostaną przyjęci. Jednak w trakcie składania wniosków mogą zabezpieczyć się przed brakiem przyjęcia na dwa sposoby: mogą ubiegać się o przyjęcie w instytucjach o niższych rygorach rekrutacyjnych (strategia jakościowa), jak również mogą zdecydować się na strategię ilościową (ang. *hedging strategy*), składając wnioski do większej liczby instytucji, w tym koledży[48].

Schemat 13. Proces decyzyjny wyboru uniwersytetu.



Źródło: Opracowanie własne.

47 R. A. Weisser, *The agony of university choice: Broaden horizons, expand participation?* "Oxford Review of Education" 2022, s. 229, https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2049738

48 Ibidem.

Badania sugerują, że czynniki związane z uczelnią odgrywają główną rolę w wyborze uczelni przez studentów. Ranking istotności tych czynników różni się w zależności od badań, ale dla większości można znaleźć pewne wspólne cechy, takie jak lokalizacja, reputacja[49], oferowane programy akademickie, jakość nauczania, infrastruktura i zaplecze edukacyjne, opłaty i pomoc finansowa oraz przyszłe możliwości zatrudnienia[50]. Wykazano też, że reputacja uniwersytetu jest jednym z najbardziej wpływowych czynników wyboru studentów, a nawet najważniejszym[51].

Reputację można określić jako zdolność uniwersytetu do pozytywnego pozycjonowania się w umysłach studentów[52], aczkolwiek niewielu z nich jest w rzeczywistości gotowych zrezygnować ze swoich preferencji dotyczących kierunku studiów, niezależnie od obrazu uczelni[53]. Co ciekawe, strona internetowa i informator uczelniany stanowią kluczową część procesu ewaluacji, kształtując wstępne wyobrażenia na temat instytucji[54] – na równi z formułą dni otwartych czy rekomendacji ze strony rodziców i znajomych. Ważne jest to, że strony internetowe czy perspektywy po ukończeniu uczelni mogą sprawiać wrażenie zbyt

49 T.-M. Wut, J. Xu, S. W. Lee, *Does university ranking matter? Choosing a university in the digital era*, "Education Sciences" 2022, 12, s. 229, https://doi.org/10.3390/educsci12040229

50 E. K. Soedijati, S. A. Pratminingsih, *The impacts of marketing mix on students choice of university study case of private university w Bandung,* Indonesia, https://repository.widyatama.ac.id/server/api/core/bitstreams/de43e0aa-0a02-4252-802e-03c75146d32c/content [dostęp: 11.11.2023].

51 R. M. Ayoubi, H. K. Massoud, *Student aspiration factors, university reputation and the entry standards to UK universities*, "European Journal of Social Sciences" 2012, 34(4), s. 609–621; Y. J. Moogan, *An investigation into international postgraduate students' decision-making process*, "Journal of Further and Higher Education" 2020, 44(1), s. 83–99, https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1513127; M. B. Paulsen, E. P. St. John, *Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence*, "The Journal of Higher Education" 2002, 73(2), s. 189–236, https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777141

52 M. W. Migin et al., *Impacts of institutional characteristics on international students choice of private higher education institutions in Malaysia...*, s. 33.

53 R. James, R. Baldwin, C. McInnis, *Which university? The factors influencing the choices of prospective undergraduates, Department of Education, Training and Youth Affairs*, 1999, s. 71, http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/99-3/whichuni.pdf [dostęp: 20.01.2010].

54 E. Winter, Ch. Chapleo, *An exploration of the effect of servicescape on student institution choice in UK universities*, "Journal of Further and Higher Education" 2017, 41(2), s. 195, https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070400

trudno dostępnych elementów *servicescape*[55] i muszą być wyczuwalne podczas samego dnia otwartego[56].

Azad M. Qasim i jego współpracownicy w swoich badaniach dotyczących wyboru uczelni przez studentów w Iranie wykazali z jednej strony trzy najważniejsze czynniki: reputacja/akredytacje, jakość nauczania i zatrudnialność[57] – ich badania pokazały, że na reputację/akredytacje składa się „pięć zmiennych ukrytych: pochodzenie uczelni, ogólna reputacja, akredytacja lokalna, akredytacja międzynarodowa i stosunki międzynarodowe", z drugiej z kolei – że czynniki ekonomiczne (czesne, elastyczność płatności i oferowane rabaty) oraz geograficzne/usługi (lokalizacja, odległość od domu, transport na uczelnię i z powrotem) oraz zakwaterowanie miały najmniejszy wpływ na decyzję. To też może sugerować, że składowe wpływające na wybór uczelni są zależne od kontekstu kulturowego[58]. Badania Emmy Winter i Chrisa Chapleo pokazały, że „wybór uczelni to wielowarstwowy proces, który rozpoczyna się od sporządzenia krótkiej listy uczelni do odwiedzenia, a kończy refleksją na temat różnych instytucji i porównaniem elemetów ogólnej oferty"[59].

Wybór uniwersytetu wiąże się ze zmianą środowiska społecznego i miejsca zamieszkania, powodując koszty psychiczne dla studentów, a te z kolei są dominującym czynnikiem w procesie wyboru uczelni[60]. Co ciekawe, badania Reinharda Weissera wykazały właśnie, że „indywidualne cechy wpływające na postrzeganie tych kosztów, takie jak ekstrawersja czy adaptacja do nowych warunków, są konsekwentnie powiązane z liczbą aplikacji i zasięgiem wyszukiwania"[61]. Caroline Walsh i jej współpracownicy wykazali, że studenci, których rodzice nie mieli doświadczenia ze studiowaniem na uniwersytecie, byli „zniechęceni" nie tyle niższą reputacją jednostki, ile wysokimi oczekiwaniami wobec

55 Bernard H. Booms i Mary J. Bitner w 1981 roku jako pierwsi wysunęli termin „servicescape" w odniesieniu do fizycznego środowiska, w którym świadczona jest usługa edukacyjna.

56 E. Winter, Ch. Chapleo, *An exploration of the effect of servicescape on student institution choice in UK universities...*, s. 195.

57 A. M. Qasim et al., *Student university choice in Kurdistan-Iraq: What factors matter?*, "Journal of Further and Higher Education" 2021, 45(1), s. 131, https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1742298

58 Ibidem.

59 E. Winter, Ch. Chapleo, *An exploration of the effect of servicescape on student institution choice in UK universities...*, s. 192.

60 R. A. Weisser, *The agony of university choice: Broaden horizons, expand participation?...*, s. 14.

61 Ibidem.

kandydata podczas rozmów wstępnych[62]. Sugeruje to, że historia rodzinna w odniesieniu do życia uniwersyteckiego jest ważnym czynnikiem wpływającym na wybór uczelni. Oprócz zatem indywidualnego postrzegania lokalizacji i osobistych rekomendacji przyjaciół lub rodziny, strona internetowa i prospekt uczelni stanowią kluczowe elementy procesu ewaluacji, kształtując wstępne wyobrażenia na temat instytucji.

Podsumowując, wybór uczelni jest procesem złożonym, na który składa się wiele czynników zależnych od samej uczelni i od niej niezależnych: psychologicznych oraz kulturowo-społecznych. Sprawia to, że ośrodki – szczególnie te o niskim prestiżu czy sytuujące się nisko w rankingach – stoją przed niełatwym zadaniem przyciągnięcia studentów, gdyż w dużej mierze liczba przyjętych kandydatów przekłada się na zasoby finansowe uczelni, a to z kolei pozwala na wzmocnienie konkurencyjności dzięki modernizacji infrastruktury czy zatrudnianie światowej sławy badaczy.

62 C. Walsh et al., *University choice: Which attributes matter when you are paying the full price?,* "International Journal of Consumer Studies" 2015, 39, s. 670, https://doi.org/10.1111/ijcs.12178

CZĘŚĆ II
ELITARNE SZKOLNICTWO WYŻSZE
PERSPEKTYWA ABSOLWENTÓW

1. Metodologiczne podstawy badań własnych

Jak zostało wspomniane we wprowadzeniu, książka dzieli się na dwie części. Pierwsza zawiera rozważania na temat teoretycznych i historycznych kontekstów elitarnego szkolnictwa wyższego w Anglii. W bieżącej drugiej części prezentuję badania przeprowadzone na grupie absolwentów Uniwersytetu w Oksfordzie i wynikające z nich wnioski.

Badania w naukach społecznych mają długoletnią tradycję i postrzegane są jako kamień węgielny postępu nauki. Ich początki sięgają greckich filozofów, Platona i Arystotelesa, którzy rozwinęli sposoby konceptualizacji i kategoryzowania wiedzy, prawdy i ludzkiego doświadczenia już w IV wieku p.n.e.[1]. Zasadniczo „badania w naukach społecznych dotyczą ludzi i ich doświadczeń życiowych oraz filozoficznych pytań o wiedzę i prawdę (epistemologia), a także wartości (aksjologia) i bytu (ontologia), które leżą u podstaw ludzkich osądów i działań"[2]. Obecnie istnieje wiele paradygmatów, strategii i metod prowadzenia badań, w tym badań jakościowych, w zależności od celu czy przyjętej orientacji teoretycznej. O ile początkowo badania jakościowe były wykorzystywane do analizy symbolicznych aspektów życia[3], o tyle dziś bez wątpienia swoim zasięgiem obejmują coraz więcej zjawisk społecznych, w tym problematykę elit czy elitarności. Trzeba podkreślić, że ten przedmiot badań jest ważnym punktem w dyskusji nad edukacją i jej kontekstem politycznym.

Badanie elit ma długą historię. Christophe Charle podkreśla, że z historiograficznego punktu widzenia można je scharakteryzować w dwojaki sposób:

1 B. Somekh et al., *Malcolm Payne and Richard Thorpe research communities in the social sciences*, in: *Theory and methods in the social sciences*, eds. B. Somekh, C. Lewin, Sage Publication, Thousand Oaks 2005, s. 1.

2 Ibidem.

3 Y. S. Lincoln, S. A. Lynham, E. G. Guba, *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited*, in: *The SAGE handbook of qualitative research*, eds. N. Denzin, Y. S. Lincoln, Sage Publications, Thousand Oaks 2011, s. 240.

> W pierwszych badaniach kładziono nacisk na wymiar polityczny i mierzono na poziomie indywidualnym skutki wielu zmian ustrojowych w XIX i XX w. Historycy, zamiast badać tylko czołowych graczy politycznych, starali się ustalić, z jakich grup społecznych wywodziły się nowe elity rządzące, aby wyjaśnić walki o władzę między rywalizującymi frakcjami. Drugie, bardziej satysfakcjonujące podejście odwoływało się do socjologii elit państwowych, aby zidentyfikować mechanizmy reprodukcji i transformacji klas dominujących, z których elity polityczne stanowią jedynie najbardziej widoczną frakcję[4].

Jednocześnie badacze posługujący się metodami jakościowymi w naukach społecznych mają zdecydowanie większą tendencję do koncentrowania swoich badań na grupach zmarginalizowanych niż na elitarnych podmiotach[5]. Być może związane jest to z tym, że prowadzenie wywiadów wśród osób o wysokim statusie społecznym wymaga pokonania wielu barier, takich jak ograniczona dostępność, zachęcenie do rozmowy czy asymetria władzy, co związane może być z różnymi interesami i obawami. Esra Bakkalbasioglu na podstawie przeglądu literatury zauważyła trzy charakterystyczne problemy związane z dostępem do środowisk elitarnych w różnych krajach

> Elity zarówno w krajach rozwijających się, jak i rozwiniętych [...] są uważane za grupy najtrudniej dostępne ze względu na intensywność obowiązków zawodowych. Zatrudniają asystentów lub sekretarki, aby ograniczać dostęp z zewnątrz[6].

4 Ch. Charle, *Legitimacies in peril: Towards a comparative history of elites and state in nineteenth and twentieth century France and Western Europe*, in: *Researching elites and power*, eds. F. Denord, M. Palme, B. Réau, Springer, Cham 2020, s. 71, https://doi.org/10.1007/978-3-030-45175-2_6

5 Zob. *Interviewing experts*, ed. A. Bogner, B. Littig, W. Menz, Palgrave Macmillian, New York 2009, https://doi.org/10.1057/9780230244276; S. A. Ostrander, *Surely you are not in this just to be helpful: Access, rapport, and interviews in three studies of elites*, "Journal of Contemporary Ethnography" 1993, 22(1), s. 7–27; C. Welch et al., *Corporate elites as informants in qualitative international business research*, "International Business Review" 2002, 11(5), s. 611–628, https://doi.org/10.1016/S0969-5931(02)00039-2

6 E. Bakkalbasioglu, *How to access elites when textbook methods fail? Challenges of purposive sampling and advantages of using interviewees as „Fixers"*, "Qualitative Report" 2020, 25(3), s. 690–691, https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3976

Zauważa się, również, że wskazywane problemy mogą ujawnić się w zależności od tego, czy kraj należy do rozwiniętych, czy rozwijających się:

> Elity w niestabilnych lub bardziej autorytarnych warunkach politycznych są często bardziej podejrzliwe wobec badaczy niż ich odpowiednie grupy w rozwiniętych krajach uprzemysłowionych (Denitch, 1972). Obawiają się represji ze strony przełożonych, utraty możliwości awansu lub zaufania współpracowników, co powoduje, że zwykle powstrzymują się od udzielania wywiadów (Clark, 2006). Z kolei w warunkach politycznych, w których odpowiedzialność polityczna jest zerowa lub niewielka, elity mogą brać pod uwagę czasochłonność i uznać to za niepotrzebną dodatkową czynność[7].
>
> [...]
>
> Elity w niektórych krajach rozwijających się mogą nie być zbyt dobrze zaznajomione z konwencjonalnymi metodami kontaktu, takimi jak telefonowanie do biura [...], wysyłanie e-maili na konto służbowe [...], w przeciwieństwie do ich odpowiednich grup w rozwiniętych krajach uprzemysłowionych (Roberts, 2013). Tam, gdzie spotkania są w większości osobiste, elity mają tendencję do ignorowania osób z zewnątrz[8].

Prezentowane badania mają charakter jakościowy i nawiązują do założeń konstruktywizmu społecznego[9], a tym samym operują wyjaśnieniami idiograficznymi[10]. Podejście takie wynika z eksploracyjnego charakteru badań, tj. dążenia do uchwycenia „sposobu, w jaki osoby badane rozumieją i interpretują społeczną rzeczywistość, w której żyją[11]". Poszukiwałem danych znaczących, a nie reprezentatywnych.

---

7 Ibidem.

8 Ibidem.

9 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, s. 277, https://doi.org/10.14746/kse.2015.2.15

10 T. Malim, A. Birch, A. Wadeley, *Wprowadzenie do psychologii*, tłum. J. Bobryk, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

11 A. Bryman, *Quantity and Quality in Social Research*, Routledge, London 1988, s. 8, https://doi.org/10.4324/9780203410028

W prowadzonych eksploracjach za ustaleniami Steinara Kvalego przyjąłem dwie podstawowe zasady:

1) otwartości, czyli rezygnację ze stawiania hipotez,
2) komunikatywności, w myśl której gromadzone dane empiryczne wywodzą się bezpośrednio z procesów nadawania znaczeń, co wymaga nawiązania komunikacji z podmiotem badania w taki sposób, aby nie naruszać jego reguł komunikacyjnych[12].

Brak hipotez badawczych wynika również z charakteru badań, a mianowicie w badaniach eksploracyjnych nie stawia się ścisłych twierdzeń i hipotez, które mają być weryfikowane, badacz bowiem nie zakłada, że wie, w jaki sposób jego rozmówcy mogą odpowiedzieć na pytania, ani że zna pełen katalog możliwych odpowiedzi[13]. Zatem właściwa praca badawcza zaczyna się od interpretacji danych uzyskanych z wywiadów z absolwentami Uniwersytetu Oksfordzkiego. Teresa Bauman podkreśla również, że „podejście jakościowe zmusza badacza do rezygnacji z hipotez badawczych i zakłada swoistą bezzałożeniowość na temat natury badanego zjawiska, wynikającą nie z braku jakichkolwiek założeń badacza, lecz z programowo przez niego przyjętej postawy »naiwnej poznawczo«. Istnienie hipotezy określa kierunek poszukiwań, a tym samym ogranicza możliwość oglądu badanego zjawiska i redukuje do znanych badaczowi wątków, pomijając całe spektrum zagadnień, z których badacz nie zdawał sobie sprawy[14]". Zatem badanie elit wymaga określonych strategii[15] ze szczególnym uwzględnieniem pozycjonowania respondenta i badacza[16].

Główny problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: **Jak absolwenci postrzegają społeczne funkcje elitarnego Uniwersytetu Oksfordzkiego?**

Wyróżnione zostały również dwa problemy szczegółowe:

1. Jak absolwenci postrzegają zjawisko elitarności w edukacji na poziomie uniwersytetu (oraz związaną z nim funkcję selekcyjną)?

12 S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004, s. 46.

13 U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

14 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych,* w: *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998, s. 57.

15 W. S. Harvey, *Strategies for conducting elite interviews*, "Qualitative Research" 2011, 11, s. 438.

16 H. Mason-Bish, *The elite delusion. Reflexivity, identity and positionality in qualitative research,* "Qualitative Research" 2019, 19(3), s. 263, https://doi.org/10.1177/1468794118770078

2. Jakie znacznie absolwenci przypisują elitarnemu Uniwersytetowi Oksfordzkiemu w kontekście swojego indywidualnego rozwoju oraz kariery społeczno-zawodowej?

Podobnie jak w książce Gromkowskiej-Melosik celem niniejszych badań nie było odkrywanie jakiejkolwiek „ostatecznej prawdy" – ani o rzeczywistości, ani o ludziach, ani też o badanym zjawisku. Nie oznacza to jednak, że nie zamierzałem zdobyć jakiejkolwiek wiedzy lub że wiedza, którą zdobyłem, jest bezwartościowa. Istotna była próba uchwycenia sposobu, w jaki badani absolwenci rozumieją i interpretują społeczną rzeczywistość elitarnego Uniwersytetu Oksfordzkiego. Rezygnując z idei „niekwestionowanej wiedzy", chciałem zrozumieć badane zjawisko i ująć je w najbardziej typowym dla niego kontekście[17] oraz poznać opinie absolwentów na temat związku ich wykształcenia (posiadanego kredencjału) z ich karierą społeczno-zawodową. O ile można dokonać generalizacji – polegającej na wyprowadzeniu ogólnych wniosków – na podstawie uzyskanych danych ilościowych, z uwzględnieniem kontekstu kulturowego, politycznego, społeczno-ekonomicznego oraz historycznego, o tyle dane pozyskane w sposób jakościowy na to nie pozwalają. Dlatego też uzyskane tu wyniki nie są ani reprezentatywne dla jakiejkolwiek całościowej populacji, ani możliwe do uogólnienia, a zdobyta wiedza odnosi się jedynie do analizowanego zjawiska w określonym kontekście (czasu, przestrzeni i kultury)[18]. Nie należy jej zatem transferować na inne obszary[19].

Moje badania opierają się na studium przypadku. Trudno określić je jako pojedynczą, spójną formę badań – jest to raczej podejście, któremu można nadać wiele różnych ram teoretycznych. Niektóre wywodzą się z nauk społecznych, gdzie kładzie się nacisk na interakcje społeczne i społeczne konstruowanie znaczenia *in situ*. Inne wywodzą się z modeli medycznych, a nawet kryminologicznych, z akcentem położonym narolę obiektywnego obserwatora[20]. To, co jest wspólne dla wszystkich podejść, to nacisk na dogłębne zbadanie i zrozumienie danego zjawiska. Studium przypadku wynika z założenia, że rzeczywistość społeczna jest tworzona na bazie interakcji społecznych usytuowanych

17 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie...*, s. 277.

18 Ibidem.

19 A. K. Shenton, *Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research project*, "Education for Information" 2004, 22, s. 70, https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

20 Sh. Stark, H. Torrance, *Case study*, in: *Research methodes in social sciences*, eds. B. Somekh, C. Lewin, Sage Publications, Thousand Oaks 2005, s. 33.

w określonych kontekstach i historiach. Badacze zazwyczaj skupiają się na małych grupach lub ich reprezentantach i dokumentują ich doświadczenia w określonym otoczeniu.

Kolejną kluczową cechą tego podejścia jest gromadzenie informacji lub danych pozyskanych z wielu źródeł i perspektyw. Studium przypadku jest zbieżne z etnografią i składającymi się na nią dyskursami teoretycznymi, z których większość wywodzi się z etnografii – interakcjonizmu symbolicznego[21], fenomenologii i etnometodologii[22]. Jest to zgodne ze „społeczno-konstruktywistyczną" perspektywą nauk społecznych[23]. W tradycji antropologiczno-socjologicznej akcentuje się długoterminową obserwację uczestniczącą, zwykle jednego otoczenia, co miało miejsce podczas mojego pobytu w Oriel College na Uniwersytecie Oksfordzkim[24]. W badaniach odwoływałem się do zaleceń Sheli Stark i Harry'ego Torrance'a[25] dotyczących poznania perspektywy „wtajemniczonych", obserwując uczestników w ich „zwykłych" czynnościach w ich „naturalnym" otoczeniu, przez długoterminowe (12-letnie) „zanurzenie" w teren.

Mocną stroną studium przypadku są zadawane pytania typu „Jak?" i „Dlaczego?", istotne dla rozumienia otaczającej nas rzeczywistości[26]. Uzyskanie na nie odpowiedzi pozwala również na lepsze rozumienie złożonych sytuacji życia codziennego[27]. Na gruncie polskim metoda definiowana jest jako „badanie, które zawęża swój przedmiot poznania do pojedynczego bądź kilku przypadków, gdy chce się je ze sobą porównać. Obiekt badania jest w jakiś sposób szczególny w swej jednostkowości i badacz pragnie poznać tę szczególność interesującego go

21 P. Rock, *Symbolic interactionism and ethnography*, in: *Handbook of ethnography*, eds. P. Atkinson et al., Sage Publications, Thousand Oaks 2021, s. 26, https://doi.org/10.4135/9781848608337.n2

22 M. Pollner, R. Emerson, *Ethnomethodology and ethnography,* in: *Handbook of ethnography...*, s. 118, https://doi.org/10.1007/s12108-011-9143-0

23 Sh. Stark, H. Torrance, *Case study...*, s. 33.

24 Dokonywane obserwacje były elementem pobocznym wynikającym z miejsca mojego zatrudnienia, jakim był Uniwersytet w Oxfordzie. Stąd też nie były one planowanym elementem procesu badawczego i nie tworzyłem narzędzia obserwacji.

25 Sh. Stark, H. Torrance, *Case study...*, s. 33.

26 Sh. B. Merriam, *Qualitative research. A guide to design and implementation* (3rd ed.), Jossey-Bass, San Francisco 2009, s. 46, https://doi.org/10.1177/0741713616671930

27 V. Timmons, E. Cairns, *Case Study Research in Education*, in: *Encyclopedia of case study research*, ed. A. J. Mills, D. Durepos, E. Wiebe, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks 2010, s. 100–103.

zjawiska[28]". W studium przypadku zakłada się również, że badany podmiot posiada trzy atrybuty (określane jako „unikatowe cechy charakterystyczne") Są to:

- partykularność – dotyczy konkretnego zjawiska,
- deskryptywność – dostarcza bogatego opisu danego zjawiska,
- heurystyka – daje wgląd w zjawisko[29].

Robert E. Stake określił trzy rodzaje studium przypadku: autoteliczny (rozumienie konkretnego przypadku ze względu na jego wewnętrzne cechy), instrumentalny (przypadek ma za zadanie „ułatwić zrozumienie czegoś poza nim samym") oraz zbiorowy (który jest „instrumentalnym studium przypadku rozciągniętym na kilka przypadków")[30]. Z kolei Sharan B. Merriam w miejsce autotelicznego studium przypadku opisuje typ historyczny i obserwacyjny, a następnie: wewnętrzny i instrumentalny oraz zbiorowy[31]. Robert Bogdan i Sari Knopp Biklen wyróżniają w ramach historycznego i obserwacyjnego studium przypadku: historyczno-organizacyjny (opisuje dany przypadek z perspektywy przemian podczas poszukiwania danego fenomenu), obserwacyjny (dane pozyskiwane są najczęściej na podstawie obserwacji uczestniczącej) oraz historię życia[32].

Dobór próby, która najlepiej wpasowuje się w problematykę stawianych pytań badawczych, stanowi klucz do sukcesu badawczego[33]. Jak już zaznaczyłem na początku, badanie było prowadzone wśród osób należących do „elit", co oznacza takie problemy, jak uzyskanie dostępu do osoby z próby i zdobycie jej zaufania, przygotowanie do rozmowy i skuteczne porozumienie[34]. Dodatkowo dla młodszych badaczy wywiady z elitami mogą być szczególnie trudne[35], co może spowodować niepowodzenie projektu. Jednak asymetria między

28 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach...*, s. 298.

29 Sh. B. Merriam, *Qualitative research. A guide to design and implementation...*, s. 42.

30 R. E. Stake, *Studium przypadku*, w: *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 122–123.

31 Sh. B. Merriam, *Qualitative research. A guide to design and implementation...*, s. 47–49.

32 Ibidem, s. 47.

33 G. Rice, *Reflections on interviewing elites*, "Area" 2010, 42(1), s. 70–75, https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2009.00898.x

34 N. Ruan, *Interviewing elite women professors. Methodological reflections with feminist research ethics*, "Qualitative Research" 2020, 22(1), s. 1100, https://doi.org/10.1177/1468794120965368

35 W. S. Harvey, *Methodological approaches for interviewing elites*, "Geography Compass" 2010, 4(3), s. 11, https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00313.x

prowadzącym wywiad a „elitarnym" podmiotem jest trudna do przezwyciężenia nawet dla doświadczonych naukowców[36], na co zwraca się uwagę w literaturze metodologicznej[37]. Kwestią otwartą pozostaje to, czy dominowanie jednej ze stron podczas wywiadu jest kształtowane przez płeć, rasę, klasę bądź inne czynniki[38]. Badacze zauważyli, że różnice płciowe mogą zwiększać ryzyko, że badaczki zostaną zdominowane przez respondentów płci męskiej[39]. Inne badania dowodzą, że respondenci ci mogą być bardziej wrażliwi na „pochlebstwa" lub „udawanie głupoty" zarezerwowanej dla kobiet[40], co narzuca już problematykę seksizmu.

W badaniach nad elitami społecznymi zaleca się stosowanie doboru celowego[41], co też miało miejsce w tym przypadku. Początkowym założeniem było pozyskiwanie respondentów za pomocą „metody śnieżnej kuli", co okazało się bardzo problematyczne z racji potrzeby zachowania anonimowości przez osoby biorące udział w wywiadzie i wymusiło rezygnację z tej metody. Miałem świadomość tego, na co zwraca uwagę Bakkalbasioglu[42], że podczas gdy badacze pozyskujący respondentów metodą śnieżnej kuli otrzymują znaczną pomoc od swoich rozmówców w zdobyciu dostępu do innych respondentów, to badacze stosujący dobór celowy są „osamotnieni" w swoich staraniach. Z każdym respondentem kontaktowałem się zatem osobiście, prosząc o udział w moim projekcie badawczym. Ponieważ dobór celowy polegał na przeprowadzeniu wywiadu z konkretnymi osobami, zastąpienie jednego rozmówcy drugim w niektórych przypadkach okazało się problematyczne.

Zgodnie z zaleceniami dostępnymi w literaturze metodologicznej kontakt nawiązywałem wielorako: za pomocą e-maila; telefonicznie łącząc się z biurem

36 Ibidem. Zob też. W. S. Harvey, *Strategies for conducting elite interviews*, "Qualitative Research" 2011, 11, s. 431–444, https://doi.org/10.1177/1468794111404329

37 L. Li, *How to tackle variations in elite interviews. Access, strategies, and power dynamics*, "Qualitative Research" 2021, 22(6), https://doi.org/10.1177/1468794121994475

38 G. H. Cuádraz, L. Uttal, *Intersectionality and in-depth interviews. Methodological strategies for analyzing race, class, and gender*, "Race, Gender Class" 1999, 6(3), s. 175.

39 C. Welch et al., *Corporate elites as informants in qualitative international business research*, "International Business Review" 2002, 11(5), s. 615, https://doi.org/10.1016/S0969-5931(02)00039-2

40 Ibidem, s. 622.

41 M. López, *The effect of sampling mode on response rate and bias in elite surveys*, "Quality and Quantity" 2022, s. 1308, https://doi.org/10.1007/s11135-022-01406-9

42 E. Bakkalbasioglu, *How to access elites when textbook methods fail?...*, s. 689, https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3976

potencjalnego rozmówcy, aby wyjaśnić założenia projektu i poprosić o wywiad[43]; za pomocą mediów społecznościowych oraz sieci absolwentów. Łącznie wysłałem ok. 270 próśb, z czego chęć udziału w badaniu wyraziło ok. 40 osób, a 10 w ogóle nie odpowiedziało na moje zapytanie o termin, czas i miejsce wywiadu. To pokazuje, że metody te również mogą być zawodne. Ostatecznie, przeprowadziłem 30 wywiadów.

Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem indywidualnego, częściowo ustrukturyzowanego wywiadu pogłębionego, w trakcie którego dążyłem do zrozumienia „świata z punktu widzenia podmiotów badań"[44]. Jak już wspominałem, okazało się to dużym wyzwaniem. Potwierdziło się to, o czym pisał Robert Mikecz, że „wywiady z elitami często przynoszą więcej problemów metodologicznych w porównaniu z innymi grupami respondentów[45]". Samo dotarcie do rozmówców wydawało mi się stosunkowo łatwe, gdyż elity są widoczne, za to niekoniecznie dostępne[46]. Dodatkowo okazało się, że pozyskanie ich osobistych doświadczeń jest bardzo trudne, a zdobycie zaufania i zbudowanie z nimi relacji jeszcze bardziej wymagające. Gdy już nawiązałem relację, kolejnym wyzwaniem było zachowanie krytycznego dystansu.

Warto podkreślić, że moje badania koncentrowały się na zagadnieniu, jakim było kreowanie elit społecznych przez Uniwersytet Oksfordzki. W ramach przygotowań zapoznałem się z istniejącą literaturą przedmiotu dotyczącą realizacji wywiadów w grupie osób określanych jako elity. Po przeprowadzeniu kilku wywiadów miałem obawy o sukces zbierania danych, jednak po pewnym czasie uświadomiłem sobie znaczenie mojej osoby w roli badacza w pozyskiwaniu przydatnych i wiarygodnych informacji. Znajomość specyfiki środowisk i preferencji rozmówców, takich jak np. środki komunikacji, i chęć wniesienia wkładu w badania naukowe pomogły mi w uzyskaniu wglądu w ich doświadczenia. Dogłębna znajomość tematu badań oraz kultury i norm zachowań rozmówców sprzyjały z kolei zdobyciu ich zaufania i nawiązaniu kontaktu, co okazało się

43 R. Mikecz, *Interviewing elites: Addressing methodological issues*, "Qualitative Inquiry" 2012, 18(6), s. 486, https://doi.org/10.1177/1077800412442818

44 S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu...*, s. 20; Idem, *Dominance through interviews and dialogues*, "Qualitative Inquiry" 2006, 12, s. 481, https://doi.org/10.1177/1077800406286235

45 R. Mikecz, *Interviewing elites: Addressing...*, s. 482.

46 J. Laurila, *Promoting research access and informant rapport in corporate settings: Notes from research on a crisis company*, "Scandinavian Journal of Management" 1997, s. 13, https://doi.org/10.1016/S0956-5221(97)00026-2

nieocenione dla wydobycia ich własnej percepcji doświadczeń. W dużej mierze pomógł mi w tym 12-letni pobyt w Oksfordzie.

W trakcie pozyskiwania danych, które miało miejsce zarówno w warunkach on-line, jak i spotkań bezpośrednich (w ciągu 4 lat), respondenci stali się kluczowym elementem mojego projektu. Ważnym odkryciem, jakiego dokonałem, podobnie jak u Mikecza, było to, że moja pozycja jako badacza jest płynna i nie polega całkowicie na dychotomii *insider/outsider*[47], ale na zasadzie kontinuum, dzięki czemu mogłem ją w pewnym stopniu kontrolować. Umiejętność aktywnego słuchania okazała się więc nieodzowna[48].

W literaturze metodologicznej nie ma zgody co do wielkości próby badawczej w badaniach jakościowych. Uważa się, że wielkość powinna oscylować w granicach od kilku[49] (3–6) do kilkudziesięciu[50] (30–80), a nawet kilkuset osób, w zależności od przyjętej orientacji teoretycznej i wielkości zespołu badawczego. Najczęściej podkreśla się, że próba powinna być na tyle duża, aby nastąpiło nasycenie[51] – co w przypadku badania elit społecznych może być problematyczne ze względu na utrudniony dostęp.

Podejmowano wiele wysiłków na rzecz dookreślenia wielkości próby badawczej. Przykładowo, Bryan Marshall i współpracownicy zauważyli, że w różnych pracach wielkość próby jest skorelowana z takimi czynnikami, jak: kraj, liczba autorów publikacji, tytuł czasopisma, w którym publikowane są wyniki badań, czy liczba osób w zespole badawczym[52]. Jednocześnie Stephen J. Gentles i jego współpracownicy odnotowali pewną prawidłowość co do wielkości próby (liczby wywiadów), a analizowane przez nich badania empiryczne z jej wykorzystaniem

47 A. Gromkowska-Melosik, *Cross-cultural research: Insider/outsider dichotomy reconsidered*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2021, s. 207, https://doi.org/10.12775/PBE.2021.012

48 R. Mikecz, *Interviewing elites: Addressing methodological issues...*, s. 485.

49 J. W. Creswell, Ch. N. Poth, *Qualitative inquiry research design*. Sage Publications, Thousand Oaks 2013, s. 156.

50 N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *The discipline and practice of qualitative research*, in: *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.), eds. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Sage Publications, Thousand Oaks 2005, s. 1–32.

51 G. Guest, A. Bunce, L. Johnson, *How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability*, "Field Methods" 2006, 18, s. 60, https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

52 B. Marshall et al., *Does sample size matter in qualitative research? A review of qualitative interviews in is research*, "The Journal of Computer Information Systems" 2013, 54(1), s. 11, https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645667

pozwoliły na potencjalne nasycenie – w zależności od przyjętej orientacji badawczej[53] – co prezentuje tabela 11.

Tabela 11. Rekomendowana wielkość próby badawczej w odniesieniu do orientacji badawczej

Metoda badań jakościowych	Liczba wywiadów
Teoria ugruntowana	20–30
Fenomenologia	6–10
Studium przypadku	**15–30**
Badania narracyjne	2–3

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: S. J. Gentles et al., *Sampling in qualitative research...*, s. 1772–1789; s. 1783; B. Marshall et al., *Does sample size matter in qualitative research? A review of qualitative interviews in is research*, "The Journal of Computer Information Systems" 2013, 54(1), https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645667

Należy wziąć pod uwagę to, że dane przedstawione w tabeli 11 są rekomendowane. Tylko sam badacz jest w stanie oszacować, jakiej jakości dane i jak obszerne informacje chce uzyskać od osób badanych[54]. Oczywiście, podkreślić trzeba, że przy takiej próbie interpretacja wyników badań jest zawsze ograniczona do badanego przypadku, a uogólnienia zgodnie z założeniami badań jakościowych nie są uprawnione[55]. W badaniach przyjąłem, że moim celem jest „zidentyfikowanie – niezależnie od istniejących różnic – wspólnych wzorów[56]". Dlatego też dobrałem przypadki typowe, choć nie identyczne, a tym samym nie była to próba homogeniczna.

Podstawowym warunkiem doboru respondentów do badania było posiadanie przez nich dyplomu sygnowanego przez Uniwersytet Oksfordzki, przynajmniej na poziomie studiów licencjackich. Dodatkowym warunkiem było uzyskanie dyplomu najpóźniej w 2010 roku. Założyłem, że 10-letni dystans

53 S. J. Gentles et al., *Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature*, "The Qualitative Report" 2015, 20(11), s. 1781, https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373

54 M. Q. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications Inc., Beverly Hills 1990, s. 169.

55 D. C. Tongco, *Purposive sampling as a tool for informant selection*, "Ethnobotany Research and Applications" 2005, s. 154, https://doi.org/10.17348/era.5.0.147-158

56 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie...*, s. 285.

czasowy pozwoli na refleksję w odniesieniu do badanego zagadnienia, tym samym wiek absolwentów wahał się między 30. a 65. rokiem życia, co stanowi okres określany jako środkowa dorosłość. W tym kontekście można odwołać się do autorów z kręgu psychologii rozwojowej i nurtu zwanego biegiem ludzkiego życia (ang. *life span theory*)[57].

Elity można podzielić na polityczne, gospodarcze oraz społeczne, lub elity społeczeństwa obywatelskiego, wraz z dalszymi podtypami[58]. Moi rozmówcy reprezentowali trzy środowiska: 1) rządowe (elity polityczne): byli i obecni urzędnicy; 2) przemysłowe (elity gospodarcze): prezesi i dyrektorzy zagranicznych korporacji; 3) akademickie i prawnicze (elity zawodowe): badacze nauk społecznych. W tabeli 12 zestawiłem wyzwania, jakie napotkałem podczas wywiadów z przedstawicielami tych trzech środowisk.

Tabela 12. Specyfika wywiadów własnych w trzech środowiskach elit

Środowisko / Szczegóły badania	Przedstawiciele władzy	Przedstawiciele przemysłu	Przedstawiciele środowisk naukowych
Rodzaje elit	polityczne	gospodarcze	zawodowe
Dostęp	trudny	umiarkowany	łatwy
Czas wywiadu	20–30 minut	do 60 minut	60–90 minut
Zdobycie zaufania	trudny	trudny	łatwy
Otwartość	przeciętna	niewielka	duża
Nawiązanie kontaktu	rzecznik	sekretariat	bezpośrednio

Źródło: Opracowanie własne.

W trakcie badań przeprowadziłem (jak zostało wspomniane) 30 wywiadów, w zależności od miejsca przebywania respondenta. W toku realizowanego procesu badawczego na bieżąco – zgodnie z sugestią Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana – tworzone były tzw. notatki doraźne, pełniące funkcję pomocniczą

57 Ibidem, s. 286.

58 H. Johansson, A. Uhlin, *Civil society elites: A research agenda*, "Politics and Governance" 2020, 8(3), s. 82–85, https://doi.org/10.17645/pag.v8i3.3572

w grupowaniu uzyskanych danych, łączeniu ich w szersze kategorie, a także wyznaczaniu podstaw interpretacyjnych stwierdzanych zjawisk[59]. Po dokonaniu transkrypcji wywiadów kolejny etap związany był z przeprowadzeniem analizy jakościowej uzyskanego materiału. Skupiając się na systematycznej analizie zebranego materiału, zadałem sobie m.in. pytania: Co mówią mi dane terenowe i jak są powiązane z odpowiedziami respondentów? Czy moje obserwacje mają odzwierciedlenie w wypowiedziach absolwentów?[60] Podczas analizy danych posłużyłem się listą kontrolną zaproponowaną przez Virginię Braun oraz Victorię Clarke, którą to listę należy wziąć pod uwagę podczas prowadzenia rzetelnej analizy tematycznej, zaprezentowanej w tabeli 12[61].

Tabela 12. 15-punktowa lista kontrolna kryteriów rzetelnej analizy tematycznej

Proces	Nr	Kryteria
Transkrypcja	1	Dane zostały przepisane na odpowiednim poziomie szczegółowości, a transkrypcje zostały sprawdzone z nagraniem pod kątem „dokładności".
Kodowanie	2	Każdemu elementowi danych poświęcono taką samą uwagę w procesie kodowania.
	3	Tematy nie zostały wygenerowane na podstawie kilku wyrazistych przykładów (podejście anegdotyczne), ale zamiast tego proces kodowania był dokładny, całościowy i kompleksowy.
	4	Zebrano wszystkie istotne fragmenty dla każdego tematu.
	5	Tematy zostały sprawdzone względem siebie i względem oryginalnego zestawu danych.
	6	Tematy są wewnętrznie spójne, konsekwentne i charakterystyczne.

59 M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000, s. 77–78.

60 J. W. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, Sage Publications, Thousand Oaks 2003, https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf [dostęp: 11.11.2023].

61 V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, "Qualitative Research in Psychology" 2006, 3(2), s. 89, https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Proces	Nr	Kryteria
Analiza	7	Dane zostały przeanalizowane – zinterpretowane (nadano im sens), a nie tylko sparafrazowane lub opisane.
	8	Analiza i dane pasują do siebie – fragmenty ilustrują twierdzenia analityczne.
	9	Analiza przedstawia przekonującą i dobrze zorganizowaną narrację na temat danych i tematu.
	10	Zapewniono dobrą równowagę między narracją analityczną a fragmentami ilustrującymi.
Ogólnie	11	Poświęcono wystarczająco dużo czasu, aby odpowiednio ukończyć wszystkie etapy analizy, bez pośpiechu i bez zbędnego przeciągania badań.
Raport pisemny	12	Założenia i konkretne podejście do analizy tematycznej są jasno określone.
	13	Istnieje dobre dopasowanie między tym, co twierdzisz, że robisz, a tym, co pokazujesz, że zrobiłeś – tj. opisana metoda i zgłoszona analiza są spójne.
	14	Język i pojęcia użyte w raporcie są spójne z epistemologiczną pozycją analizy.
	15	Badacz jest aktywny w procesie badawczym; tematy nie tylko „pojawiają się".

Źródło: V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, "Qualitative Research in Psychology" 2006, 3(2), s. 96, https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa; zgoda na publikacje, zgodnie z licencją: 5667190378355

Podkreśla się, że kodowanie może być wykonywane ręcznie lub za pomocą oprogramowania[62], w związku z czym analiza danych została wsparta programem NVivo, który zwiększył dokładność procesu analitycznego danych[63]. Należy znaznaczyć, że program ten nie wyręczył mnie w analizie uzyskanego materiału empirycznego, gdyż to sam badacz dokonuje w nim kodowania danych, co wymaga skrupulatnego i wielokrotnego czytania zebranego materiału. Pierwsze czytanie zebranego materiału pokazało pełen obraz danych. Następnie w programie NVivo, zacząłem robić notatki na czytanych tekstach, zwracając uwagę na pewne wzorce, powiązania, podobieństwa lub punkty sprzeczne. Dokonałem również redukcji danych etnograficznych, gdyż miałem dużą liczbę innych danych, takich jak dokumenty (np. dotyczące przyjmowania kobiet na Oksford) i zdjęcia. Zdecydowałem się na wykorzystanie tylko tych, które były powiązane

62 Ibidem.

63 P. Bazeley, *Qualitative data analysis with NVivo*, Sage Publications, Thousand Oaks 2007.

z pytaniami badawczymi. Dalej, zgodnie z założeniami Milesa i Hubermana, dane segregowałem w poszczególne kategorie problematyczne i w ich obrębie określałem partykularne, wskazywane przez absolwentów problemy i konteksty postrzeganej przez nich rzeczywistości. Na ich podstawie sformułowałem wstępne twierdzenia dotyczące badanego wycinka rzeczywistości[64].

Dane analizowałem z użyciem analizy tematycznej, identyfikując i kategoryzując wzorce z danych[65]. Analiza tematyczna obejmowała sześć etapów analitycznych, począwszy od zapoznania się z danymi, wygenerowania wstępnego kodowania, opracowania tematów, przeglądu tematów, zdefiniowania tematów i napisania ostatecznej analizy[66]. Tym samym proces analizy danych przebiegał dwuetapowo. Po pierwsze, dokonałem wewnętrznej analizy przypadku, podczas której każdy przypadek poddałem wszechstronnej i wyczerpującej rekonstrukcji[67]. Po drugie, dokonałem przekrojowej analizy zebranych przypadków, która polegała na poszukiwaniu wiodących problemów tematycznych, jakie wyłaniały się ze studium danego przypadku. Dokonując kategoryzacji danych uzyskanych podczas wywiadu, starałem się wybrać najbardziej obrazowe, wymowne oraz kontrowersyjne przykłady narracji. Zgodnie z założeniami, jakie zaproponował Uwe Flick, dobór próby rozciągnął się na etap prezentacji wyników badań. Miało to służyć nie tyle poznaniu i rozumieniu pojedynczego przypadku, ile zrozumieniu problematyki kreowania elit społecznych przez Uniwersytet Oksfordzki. Każda badana osoba miała „ułatwić zrozumienie czegoś poza nim samym"[68]. W tabeli 13 zaprezentowałem, przykładowe tworzenie kodów.

Tabela 13. Przykład kodów zastosowanych do krótkiego segmentu danych

Wyciąg z danych	**Kodowane dla:**
[Oksford] ...naprawdę pomaga każdej osobie i dają im drugą szansę i trzecią. A czasami myślałam, że Oksford robi za dużo. Oksford daje ludziom zbyt wiele szans. Ludzie, którzy być może nie powinni robić dyplomu, ponieważ ich zdrowie psychiczne jest zbyt złe...	Koledże a dobrostan studentów Zdrowie psychiczne studentów

Źródło: Opracowanie własne.

64 M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych...*, s. 79–80.

65 V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis...*, s. 80.

66 Ibidem, s. 87.

67 Sh. B. Merriam, *Qualitative research: A guide to design and implementation...*, s. 164.

68 U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych...*, s. 122.

Na podstawie przeprowadzonej analizy zebranego materiału empirycznego wyłoniło się 10 głównych kategorii, które stanowią obszary wypowiedzi badanych absolwentów, gdzie wyszczególniono 42 podkategorie (tabela 14). Wyłonienie głównych kategorii i podkategorii było wynikiem analizy treści wypowiedzi, która ujawniła powtarzające się wzorce myślowe i opinie. Ta forma analizy była ukierunkowana zarówno na zrozumienie indywidualnych perspektyw badanych absolwentów, jak i uchwycenie szerszych tendencji związanych ze znaczeniem Uniwersytetu Oksfordzkiego (Oksfordu) w ich karierze zawodowej. Wizualizacja kategorii i podkategorii pozwoliła na zobrazowanie kompleksowych relacji pomiędzy różnymi aspektami doświadczeń moich rozmówców. Przeprowadzona analiza nie tylko dała wgląd w unikatowe doświadczenia każdego badanego, lecz także pokazała punkty styczne. Dzięki temu mogłem lepiej zrozumieć, w jaki sposób uczelnia ta wpłynęła na kształtowanie ich życiowych i zawodowych ścieżek i poglądów.

Tabela 14. Kategorie i podkategorie wyłonione z materiału empirycznego

Kategorie	**Podkategorie**
Proces podejmowania decyzji	motywacje wyboru Uniwersytetu w Oksfordzie
	list referencyjny i jego znaczenie dla dostępu do Uniwersytetu Oksfordzkiego
	staż jako istotny element w karierze edukacyjnej i zawodowej
	rola szkoły w podjęciu decyzji o wyborze uczelni
	wczesne doświadczenia związane z Oksfordem
	znaczenie rodziny w podjęciu decyzji
	proces rekrutacji
	dlaczego Oksford, a nie Cambridge
Aspiracje edukacyjne	czynniki interpersonalne
	czynniki systemowe
	środowisko rodzinne
	środowisko szkolne
	„znaczący inni"
Subiektywne rozumienie elit i obiektywne warunki społeczne	aspekt finansowy i styl życia
	pochodzenie społeczne oraz dostęp do władzy
	świadomość uprzywilejowania
	pojęcie „starej elity" i „nowej elity

Kategorie	Podkategorie
Związek między cechami uniwersytetu a prestiżem	historia jako źródło prestiżu
	poziom nauczania
	prestiż uniwersytetu
Relacje między studentem a tutorem i ich przełożenie na proces edukacji	autentyczne zaangażowanie i interpersonalna synergia
	emocjonalna neutralność
Pomiędzy tożsamością osobową a jaźnią odzwierciedloną	cechy charakteru
	tożsamość
	jaźń odzwierciedlona
Uniwersytet w Oksfordzie i jego osobliwości	środowisko Oksfordu i atmosfera uczelni
	koledż
	system tutorialny
	kolacje formalne
	esej
Uniwersytet w Oksfordzie z perspektywy studentów	studenci z Wielkiej Brytanii i ich perspektywa
	studenci zagraniczni i ich perspektywa
	sieć absolwentów
	samoocena przed rozpoczęciem studiów
	dobrostan studentów Oksfordu
	działania na rzecz dobrostanu studentów
	oczekiwania wobec studentów
Selekcyjna funkcja edukacji i równość szans	płeć a dynamika dostępu
	różnorodność etniczna
	edukacja i wyrównywanie szans
Sukces zawodowy a Uniwersytet w Oksfordzie	Oksford czy rodzina
	zjawisko „przeedukowania" oraz „zbyt wysokich kwalifikacji"

Źródło: Opracowanie własne.

Skupienie się na 10 głównych tematach przewodnich pozwoliło na uchwycenie istoty doświadczeń absolwentów w sposób uporządkowany i systematyczny, co stanowi wartościowe źródło informacji do dalszych analiz i wniosków.

W celu zapewnienia wiarygodności i właściwej interpretacji zebranego materiału empirycznego prowadzone badania opierały się na trzech kluczowych filarach, istotnych dla zachowania adekwatności i jakości badania[69]:

1. **Znajomość języka i kontekstu obszaru badawczego:** pozwoliło mi to na rozumienie subtelności kulturowych, niuansów komunikacyjnych i wyrażeń językowych używanych przez respondentów, oraz ich interpretację w odpowiednim kontekście kulturowym.
2. **Doświadczenie w środowisku badawczym**: mieszkałem i pracowałem w Oksfordzie przez długi okres (łącznie 12 lat), co stanowiło cenny kapitał i źródło doświadczenia. To również pozwoliło mi na głębsze zanurzenie się w środowisko uniwersyteckie, zrozumienie jego specyfiki oraz relacji między kulturą akademicką a studentami i absolwentami. Bycie częścią tego środowiska pozwoliło mi na wychwycenie ukrytych sensów, co było kluczowe dla interpretacji zebranych danych.
3. **Zrozumienie przekazu kulturowego**: istotne było dla mnie to, aby przekaz kulturowy respondentów był właściwie zrozumiany i zinterpretowany. Odnosząc się do teorii George'a Z. F. Beredaya[70], oznaczało to świadomość znaczenia kontekstu kulturowego oraz konieczność wnikliwej analizy odniesień kulturowych zawartych w wypowiedziach uczestników badania. To pozwalało na wydobycie głębszych warstw znaczeń, które mogły mieć istotne implikacje dla badań.

W celu wyeliminowania potencjalnego wpływu moich uprzedzeń, absolwenci podczas wywiadu mieli swobodny czas na rozwinięcie wątków, które uważali za najważniejsze. Istotne podczas prowadzenia wywiadów było dla mnie nienarzucanie własnego sposobu myślenia ani sposobu interpretacji. Starałem się, w jakim stopniu było to możliwe, zachować obiektywizm poprzez wielokrotną i dogłębną analizę tego samego wywiadu. Istotnym elementem było dla mnie nawiązanie relacji z absolwentami i zdobycie ich zaufania, co jest podstawą całego procesu badawczego[71]. Warunkiem tego było dokładne poinformowanie ich o celu badania i kwestiach etycznych (niniejszy projekt uzyskał zgodę Komisji Etycznej Uniwersytetu Śląskiego).

---

69 G. Z. F. Bereday, *Reflections on comparative methodology in education*, 1964–1966, "Comparative Education" 1967, 3(3), s. 170, https://doi.org.10.1080/0305006670030304

70 Ibidem, s. 182.

71 Ch. B. Meyer, *A case in case study methodology*, "Field Methods" 2001, 13(4), s. 344, https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402

2. Proces podejmowania decyzji o wyborze Uniwersytetu w Oksfordzie

2.1. Motywacje absolwentów dotyczące wyboru Uniwersytetu Oksfordzkiego

W podrozdziale *Motywy wyboru uniwersytetu przez studentów* wskazałem, że w ostatnich latach można zauważyć nasilenie dyskusji na temat subiektywnych, emocjonalnych i socjologicznych czynników mających znaczenie dla wyboru uczelni przez studentów. Jak zauważa Anthony Giddens[1], wybór jest środkiem zarówno władzy, jak i społeczeństwa. Warto też zwrócić uwagę na to, że w literaturze przedmiotu ramy reprodukcji kulturowej Bourdieu stanowią często punkt wyjścia do rozważań nad kwestią wyboru uczelni wyższej. Podobnie jak w przypadku każdego zachowania konsumpcyjnego, wybór uczelni jest podyktowany czynnikami zarówno racjonalnymi, jak i emocjonalnymi[2]. Racjonalne wpływy obejmują perspektywy kariery[3] i odległość od domu[4]. Czynniki emocjonalne są bardziej subiektywne lub mają podłoże socjologiczne[5].

Absolwenci, ubiegając się o przyjęcie na studia w Oksfordzie, dokonywali swojego wyboru w bardzo różnych okolicznościach. Wybór podyktowany był wieloma czynnikami, takimi jak np. prestiż, lokalizacja uczelni, koledże i ich

1 R. Nash, *Bourdieu on education and social and cultural reproduction,* "British Journal of Sociology of Education" 1990, 11(4), s. 431, https://doi.org/10.1080/0142569900110405

2 F. Angulo-Ruiz, A. Pergelova, J. Rialp, *A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors,* "Journal of Marketing for Higher Education" 2010, 20(1), s. 2, https://doi. org/10.1080/08841241003788029

3 F. Maringe, *University and course choice. Implications for positioning, recruitment and marketing,* "International Journal of Educational Management" 2006, 20(6), s. 473, https://doi.org/10.1108/09513540610683711

4 S. Briggs, *An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: The case of higher education in Scotland,* "Studies in Higher Education" 2006, 31(6), s. 705, https://doi.org/10.1080/03075070601004333

5 E. Winter, Ch. Chapleo, *An exploration of the effect of servicescape on student institution choice in UK universities,* "Journal of Further and Higher Education" 2017, 41(2), s. 187, https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070400

zasoby. Rolę odgrywały również oferta programowa oraz osobiste preferencje absolwentów, działania impulsywne lub przypadek. Nie zawsze Oksford był pierwszym wyborem moich rozmówców, a decyzja była często spowodowana chęcią zyskania rozpoznawalnego i wartościowego dyplomu. Dobrze ilustrują to poniższe wypowiedzi:

> Wybrałam jednak Oksford, by uzyskać tytuł magistra, ponieważ ukończyłam studia licencjackie po krachu w 2000 roku i pomyślałam sobie, że najrozsądniej będzie wybrać uniwersytet z najszerszą siecią absolwentów w celu rozwijania przyszłej kariery. **Zależało mi też na tym, aby studiować na uniwersytecie, który jest dobrze znany poza Wielką Brytanią**. Oprócz Oksfordu otrzymałam oferty studiów magisterskich z historii średniowiecza z Uniwersytetu w York [...] oraz [...] w Londynie. Wszystkie te programy miały mniej więcej taką samą wartość w świecie historii średniowiecza, jednak wiedziałam, że kiedy wrócę do Stanów Zjednoczonych i zdecyduję się opuścić świat historii średniowiecza, **dyplom Oksfordu będzie znacznie bardziej rozpoznawalny** niż dyplomy pozostałych trzech uniwersytetów [25].

> Robiłem maturę w Anglii. **Wtedy doprecyzowały się moje zainteresowania**, które wiązały się z filozoficznymi aspektami fizyki, czyli połączeniem tych rzeczy. Ten kierunek był na Oksfordzie i aplikowałem również do Nothingam. I jeszcze aplikowałem na fizykę na Imperialu, ale bez przekonania, że się dostanę, nie powiem, że nie było moim marzeniem, ale nie nastawiałem się bardzo. To było na zasadzie: po prostu spróbuję [26].

> Muszę powiedzieć, że **Oksford nie był moim pierwszym wyborem**, więc czuję się strasznie zblazowaną osobą [11].

Niektórzy wprost przyznawali, że nie mieli pomysłu na swoje studia, a do złożenia aplikacji na Uniwersytet Oksfordzki skłoniły ich dobre oceny w szkole średniej. U jednego z absolwentów dosyć przypadkowo rozpoczęta „przygoda" z Oksfordem, zakończyła się obroną doktoratu:

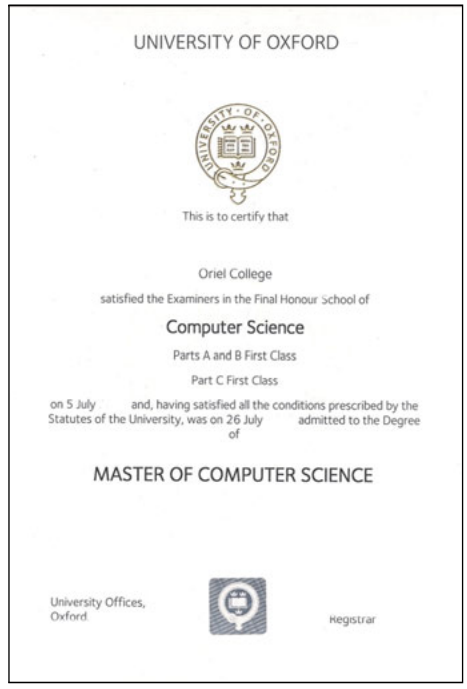
> **Moje przybycie do Oksfordu to kompletny przypadek** [...]. Później zacząłem aplikować o doktorat w Oksfordzie [4].

> **Właściwie nie wiedziałem, co chcę robić**. Jednak okazało się, że moje oceny są dobre, więc zagłębiłem się w temat i przekonałem, że ten rodzaj kształcenia ma w sobie coś wyjątkowego, a unikatowy system nauczania bardzo mnie zadziwił [18].

Również wybór koledżu był dla niektórych absolwentów kwestią przypadku. Warto podkreślić, iż studenci kończący studia otrzymują dyplom, na którym widnieje nazwa Uniwersytetu Oksfordzkiego oraz nazwa konkretnego, wchodzącego w jego skład koledżu (zob. zdjęcie 16). Tym niemniej wybór koledżu również był dla wielu rozmówców trudnym wyborem – często nie mieli oni wiedzy odnośnie tego, czym należy się kierować. Wybrzmiewa to m.in. w następującej wypowiedzi:

> Aplikowałam na Oksford i **nie wiedziałam**, **czym się kierować** przy wyborze koledżu. Była lista koledży, które mogłam wybrać, **ale tak naprawdę było to losowe** [11].

Zdjęcie 16. Wzór dyplomu Uniwersytetu w Oxfordzie


UNIVERSITY OF OXFORD

This is to certify that

Oriel College

satisfied the Examiners in the Final Honour School of

Computer Science

Parts A and B First Class

Part C First Class

on 5 July and, having satisfied all the conditions prescribed by the Statutes of the University, was on 26 July admitted to the Degree of

MASTER OF COMPUTER SCIENCE

University Offices, Oxford

Registrar

Źródło: Archiwum własne autora.

Z kolejnych wypowiedzi wynika znaczenie czynnika, jakim jest sieć kontaktów i ich wpływ na podejmowanie decyzji o wyborze Oksfordu czy też konkretnego koledżu:

> **Wybór padł więc w ostatniej chwili**. Byłem w ostatniej klasie szkoły i nie bardzo wiedziałem, dokąd się udać. Wszyscy wiedzieli, że byłem mocnym uczniem, który chodził na olimpiady, ale nie było jasne dla mnie, co z tym robić. **Miałem znajomego, który był Brytyjczykiem i mieszkał w moim mieście w X, i nakłonił mnie** na tydzień przed ostatecznym terminem składania podań, **żebym złożył podanie do Oksfordu**. Powiedział, że to dobre miejsce do odwiedzenia i **że może mi pomóc z aplikacją**. I tak, faktycznie mi pomógł. Ja wtedy nic nie wiedziałem. Na przykład nie wiedziałem o systemie uczelni. Nie wybrałem konkretnego koledżu. Wysłałem otwartą aplikację i koledż został dla mnie wybrany. Tak, to był ogromny pośpiech, żeby zebrać wszystkie dokumenty na czas i otrzymać list referencyjny. Ale ostatecznie odniosłem sukces i tak się zaczęło [6].

> **Pytałam się koleżanki**, która studiowała na Oksfordzie, a ponieważ ona studiowała na licencjacie, więc też jej porady nijak się miały do studiowania na poziomie magistra, np. mówiła o St Anne's, gdzie właśnie skończyłam studia: jest w dobrym miejscu, będziesz miała blisko na wydział, ale akademik jest w śródmieściu. Więc to było daleko [11].

2.2. Rola szkoły średniej w podjęciu decyzji o wyborze Oksfordu

Jak już wskazałem, wybór uczelni jest kluczową decyzją, która znacząco kształtuje akademicką i zawodową trajektorię każdego kandydata. Jakkolwiek istotną rolę odgrywają tu indywidualne preferencje i okoliczności życiowe, to nie należy pomijać znaczenia szkoły. Jane Hemsley-Brown w swoich badaniach na grupie uczniów w wieku 16–19 lat dotyczących wyboru ścieżki edukacyjnej, w tym szkoły wyższej, zauważa, że „procesy decyzyjne po 16. roku życia są złożone i interaktywne, a wpływ na nie mają rówieśnicy, nauczyciele i rodzice, a także szkoły wyższe w swoich działaniach marketingowych i promocyjnych"[6].

6 J. Hemsley-Brown, *College choice perceptions and priorities*, "Educational Management and Administration" 1999, 27(1), s. 86, https://doi.org/10.1177/0263211X990271007

Szkoły pomagają swoim uczniom w podejmowaniu decyzji o wyborze uczelni poprzez dostarczanie im informacji na temat danego uniwersytetu, w tym wymagań wstępnych, opcji pomocy finansowej i życia studenckiego. Nie bez znaczenia jest poradnictwo i doradztwo zawodowe realizowane w szkole. Dzięki spersonalizowanemu doradztwu uczniowie mogą precyzować swoje zainteresowania, oceniać swoje mocne strony i podejmować świadome decyzje dotyczące uczelni, które są zgodne z ich celami akademickimi i zawodowymi. Nick Foskett wraz ze współpracownikami podaje, że dyrektorzy i nauczyciele szkół podstawowych mają istotny wpływ na wybory i preferencje uczniów, wpływając na ich kulturę, etos i wiedzę na temat kariery i rynku pracy. Szkoła średnia wspiera te wpływy i uzupełnia je o formalną i nieformalną edukację oraz poradnictwo zawodowe[7].

Szkoły badanych absolwentów odegrały ważną rolę w podjęciu decyzji o studiach na Oksfordzie. Nie bez znaczenia była również reputacja ich szkoły, od lat oparta na „wysyłaniu swoich uczniów na Oksford", jak również diagnozowanie ich potencjału oraz zachęcanie do podjęcia wysiłku aplikowania na uczelnie wyższe:

> Chodziłem do szkoły, gdzie co **roku wysyłano absolwentów na Oksford**, nie wysyłano jakiejś masy ludzi. [...] to była taka szkoła, **która regularnie wysyłała ludzi**. No i to było w domyśle, że jeżeli jesteś dobry akademicko, to powinieneś spróbować [26].

Niektórzy absolwenci poruszali wątek matury międzynarodowej (ang. International Baccalaureate, IB). Warto podkreślić, że historycznie matura międzynarodowa pojawiła się w latach 1960–1970 jako odpowiedź na mobilny styl życia wykształconych elit pracujących dla Organizacji Narodów Zjednoczonych w Genewie, by ułatwić dostęp ich dzieci do studiów uniwersyteckich[8]. Matura międzynarodowa była też wpisana w działania szkół międzynarodowych jako konstrukt silnie związany z wielojęzycznością, dialogiem międzykulturowym

7 N. Foskett, M. Dyke, F. Maringe, *The influence of the school in the decision to participate in learning post-16*, "British Educational Research Journal" 2008, 34(1), s. 38, https://doi.org/10.1080/01411920701491961

8 I. Hill, *Evolution of education for international mindedness*, "Journal of Research in International Education" 2012, 11(3), s. 251, https://doi.org/10.1177/14752409124619

i globalnym zaangażowaniem[9] w struktury społeczne, w paradygmacie konstruktywizmu społecznego[10].

W ramach IB opracowano cztery programy, które mają na celu ukierunkowanie myślenia i budzenie ciekawości względem różnic kulturowych i interakcji, jakie zachodzą między ludźmi. Nie sposób nie odnosić się do IB bez uwzględnienia koncepcji międzynarodowej mentalności (ang. *international mindedness*, IM), w ramach której mieści się właśnie konstrukt IB[11].

Międzynarodowa mentalność jest kluczowym sposobem myślenia o świecie. W tej perspektywie premiuje się różnorodność, promuje wartości międzykulturowe i współpracę ponad granicami własnego kraju. IM umożliwia człowiekowi rozwijanie szerokiego światopoglądu, co pozwala mu stać się bardziej otwartym i tolerancyjnym. W dzisiejszym globalnym świecie wiele wyzwań, takich jak zmiany klimatyczne, ubóstwo i opieka zdrowotna, wykracza poza granice państw. IM skłania jednostki do współpracy, przekraczania barier kulturowych, językowych i geograficznych w celu znalezienia innowacyjnych rozwiązań globalnych problemów.

Co więcej, taka mentalność może promować wzrost gospodarczy i dobrobyt. W zglobalizowanej gospodarce firmy i organizacje coraz częściej działają na skalę międzynarodową. Osoby o takim nastawieniu mają zdolność adaptacji w różnych środowiskach rynkowych i skutecznego komunikowania się z ludźmi z różnych kultur. Wreszcie, międzynarodowe nastawienie odgrywa istotną rolę w promowaniu pokoju i harmonii. Wspierając zrozumienie i szacunek między różnymi kulturami, zmniejsza się skalę nieporozumień, uprzedzeń i konfliktów, zachęca do dialogu i współpracy, pokazując narodom, jak można rozwiązywać spory za pomocą pokojowych środków. W tym kontekście warto przywołać dwie wypowiedzi:

> Chodzenie do międzynarodowej szkoły we własnym kraju może nie jest najzwyklejszą rzeczą, ale miało to sens, ponieważ taki był system. Nie wiem, czy znasz IB. Jest to **matura międzynarodowa**. A **potem było mi łatwiej**. Po prostu miałem wystarczająco wysokie stopnie,

9 Ibidem, s. 24.

10 K. Bullock, *International baccalaureate learner profile literature review*, IBO, Cardiff 2011, s. 2.

11 A. Metli, J. F. Lane, *International mindedness: A revised conceptual framework*, "Journal of Research in International Education" 2020, 19(3), s. 202, https://doi.org/10.1177/1475240920976229

że zdecydowałem się na złożenie podania do Oksfordu, a potem dostałem się i pojechałem. Oto moja historia [7].

To się zaczęło w liceum, jak byłem już **w klasie z maturą międzynarodową**. Wtedy w Polsce to właśnie ta szkoła i jeszcze jedna w Gdańsku były najbardziej zaawansowane **i tam właściwie rok do roku uczniowie szli za granicę**. A jako że Wielka Brytania bardzo wcześnie pozwoliła bezproblemowo studentom [z zagranicy] studiować na tych samych warunkach, co swoim obywatelom na swoich uniwersytetach, to myśmy byli trzecim lub czwartym rocznikiem. Połowa naszej klasy wylądowała w UK [16].

W kolejnej wypowiedzi możemy zauważyć kilka istotnych wątków, które złożyły się na sukces absolwenta w aplikowaniu na studia. Po pierwsze – **czynniki wewnętrzne**, tj. wewnętrzy dialog, świadomość swoich osiągnięć naukowych, pokora, umiejętność działania pod presją czasu i motywacja. Po drugie – **czynniki zewnętrzne**, takie jak nauczyciel i jego wiedza praktyczna na temat rekrutacji na elitarną uczelnię:

Ja tak nie do **końca przed wyjazdem z samym sobą ustaliłem**, **co chcę przez to osiągnąć** [...]. **Zabrzmi to niezbyt skromnie**, **ale byłem laureatem** dwóch olimpiad i finalistą trzeciej. W trzeciej klasie liceum chciałem mieć jakieś wyzwanie dla siebie, więc **zapytałem się nauczycielki**, **która rok studiowała na Oksfordzie**, jak się aplikuje, gdzie i tak dalej. Sprawdziliśmy i okazało się, że termin składania dokumentów upływa za dwa dni, więc **skompletowaliśmy dokumenty w ciągu 48 godzin i je wysłaliśmy**. Nic nie słyszałem od nich i dopiero tydzień przed rozmową kwalifikacyjną się zorientowałem, że przecież jeszcze powinien być egzamin wstępny, a ja przez półtora miesiąca nie miałem żadnej informacji, więc pomyślałem, że nic z tego nie będzie. Ale wysłałem im na początku grudnia maila, że pewnie nie dostałem zaproszenia na rozmowę, i czy mogliby to potwierdzić. I powiedzieli: no nie, twoja rozmowa jest za cztery dni, a my wysłaliśmy pocztą tradycyjną zaproszenie, więc musiało nie dojść. **Pojechałem tam bez żadnych oczekiwań**. Kiedy dostałem ofertę, wiedziałem, że ją spełnię zupełnie, ale też jakoś nie do końca byłem nastawiony, że tam jadę [17].

2.3. Wcześniejsze doświadczenia związane z Oksfordem a wybór tej uczelni

W kontekście wyboru uczelni ważnym aspektem dla kilku respondentów były wcześniejsze doświadczenia związane z Uniwersytetem Oksfordzkim. Te osobiste kontakty pomogły zbudować pozytywny obraz uczelni oraz dostarczyły praktycznych informacji, co wpłynęło na ostateczny wybór studiów. Taką sposobność dawały szkoły letnie organizowane przez Uniwersytet Oksfordzki. Są to programy, które oferują uczniom możliwość spędzenia czasu w kampusie, zapoznania się z atmosferą uczelni, uczestniczenia w zajęciach i interakcji z profesorami i studentami. Takie doświadczenia pozwalają na bezpośredni wgląd w życie studenckie, kulturę akademicką oraz dostęp do specjalistycznej wiedzy. Przynoszą też odpowiedź na pytanie o to, czy Oksford odpowiada ich oczekiwaniom i celom. Warto również zwrócić uwagę na rolę osobistych relacji z wykładowcami lub studentami danej uczelni, co miało miejsce w przypadku kilku absolwentów. Bliska relacja z mentorami akademickimi może też być źródłem wsparcia i zachęty do wyboru konkretnej ścieżki edukacyjnej:

> **Uczestniczyłam w letnich szkołach naukowych**, które odbywały się w Oksfordzie. Przez dwa tygodnie mieszkałam w koledżu, mając wtedy 13–14 lat. I kiedy już zobaczysz, czym jest Oksford, zaczyna ci kiełkować myśl, że chcesz tam wrócić, i tak też zrobiłam, ale nie dostałam się na studia licencjackie, jednak na magisterskie już tak [19].

> Byłem w wakacje w Wielkiej Brytanii i zacząłem tam pracować w pubie. **I odwiedziłem wtedy Oksford i Cambridge**, **i stwierdziłem**, **dlaczego by nie zacząć tam studiów**. Zdecydowałem, że spróbuję. W grudniu poleciałem do Anglii na rozmowę kwalifikacyjną. Później okazało, że ta rozmowa była udana. I to zawsze wygląda tak, że masz rozmowę z dwoma wykładowcami. Było to dla mnie dużym wyzwaniem. To był taki duży test, czy faktycznie jest to możliwe. To olbrzymia przygoda i naprawdę każdemu polecam, jeśli ma taką możliwość [23].

Innym istotnym punktem zwrotnym dla niektórych absolwentów było uczestnictwo w dniach otwartych organizowanych przez Uniwersytet Oksfordzki:

> Myślę, że zawsze chciałem studiować w miejscu mającym bardzo dobrą reputację i że w pewnym sensie im starszy uniwersytet, tym lepszy. Potem zastanawiałem się, gdzie tak naprawdę mógłbym pójść. **Zanim złożyłem aplikację**, **pojechaliśmy na wakacje do Anglii**, w takim terminie, który **zahaczał o dzień otwarty w jednym z koledży**. Nie był to kolegż, do którego się później dostałem [20].

Wizyta na uczelni podczas takich wydarzeń pozwala na bliższe zapoznanie się z jej infrastrukturą, wykładami, możliwościami badawczymi i życiem w kampusie. Dochodzi do tego uczestnictwo w prezentacjach, warsztatach i indywidualne rozmowy z przedstawicielami uczelni, które dostarczają uczniom konkretnych informacji na temat planowanych kierunków studiów, wymagań wstępnych, wsparcia finansowego i innych aspektów. Warto podkreślić, że dni otwarte na uniwersytecie w Oksfordzie odbywają się dwa razy w roku, w lipcu i we wrześniu. Istnieje także możliwość nocowania w wybranym koledżu, szczególnie przydatna uczniom spoza Wielkiej Brytanii, którzy tym samym mają możliwość dotknąć świata Oksfordu. Jak można zauważyć, wcześniejsze doświadczenia związane z Uniwersytetem Oksfordzkim, takie jak uczestnictwo w szkołach letnich i dniach otwartych, stanowiły istotne czynniki, które miały znaczenie dla wyboru danego uniwersytetu. Te interakcje dostarczyły im konkretnych informacji, pomogły wczuć się w atmosferę uczelni i sprawdzić, czy odpowiada ona ich oczekiwaniom.

2.4. Rodzinne tradycje, osiągnięcia i wybór Uniwersytetu w Oksfordzie

Panuje powszechna zgoda co do tego, że zaangażowanie rodziców w edukację zasadniczo przekłada się na wzrost liczby uczniów aplikujących na uniwersytet[12]. Jest ono przede wszystkim definiowane jako kapitał społeczny, który zestawia się z innymi formami kapitału (tj. kapitałem ekonomicznym i kulturowym). Rodzice są w stanie znacząco pomóc swoim dzieciom w wyborze odpowiedniej szkoły. Mogą wspierać i doradzać im w trakcie całego procesu dochodzenia do decyzji oraz udzielać pomocnych wskazówek dotyczących uczelni, która

12 G. D. Sandefur, A. M. Meier, M. E. Campbell, *Family resources, social capital, and college* attendance, "Social Science Research" 2006, 35(2), s. 529, https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.11.003

najlepiej odpowiada potrzebom i celom dziecka. Ostatecznie rodzice powinni zapewnić wsparcie emocjonalne, jednocześnie pozwalając dziecku na podjęcie własnej decyzji.

W wypowiedziach respondentów zauważyć można to, co w literaturze przedmiotu wyraża się tezą, iż to rodzice (rodzina) stanowią podstawowe źródło kapitału społecznego, zwłaszcza w sytuacji rozpoczynania studiów[13], a w tym wypadku wyboru uniwersytetu:

> Moi rodzice **zrobili bardzo dobrą robotę**, starając się umieścić nas w dobrych szkołach [19].

> Moi rodzice z całą pewnością chcieli, abym dostał się na najlepszy uniwersytet, na jaki było mnie stać, i bardzo mocno mnie wspierali. Myślę, że **aktywnie pomagali mi w poszukiwaniach właściwej uczelni**, w procesie rekrutacyjnym i wszystkim, co się z tym wiązało. Bez wątpienia byli przy mnie zawsze wtedy, gdy ich potrzebowałem [20].

> **Moi rodzice bardzo mnie wspierali** [...]. Nigdy nie sugerowali mi, co powinienem robić, za co jestem im wdzięczny. Dali mi możliwość wyboru [15].

> Powiedziałem, że nie, bo przecież i tak się tam nie dostanę, więc po co to. **No ale mama mnie przekonała** i się zastanawiam, czy Oksford, czy Cambridge. Na Cambridge nie można było studiować biologii, ponieważ tam się studiuje po prostu nauki przyrodnicze i tam wymagali matematyki, a ja po prostu nie ogarniam matematyki totalnie, więc po prostu wiedziałem, że muszę sobie podarować Cambridge, i padło na Oksford, i dostałem się na studia pierwszego stopnia [22].

W tym miejscu warto przytoczyć jeszcze jedną wypowiedź, w której rozmówca wskazuje, że rodzina nakłaniała go do podjęcia studiów na Oksfordzie z pobudek pragmatycznych. Ze względu na niski dochód osiągany w rodzinie respondenta, musiał on uwzględnić dwa aspekty: po pierwsze, ukończenie

13 W. Zhang, W. Gao, X. Liu, *Does attending elite colleges matter in the relationship between self-esteem and general self-efficacy of students in China?*, "Heliyon" 2022, 8(6), s. 13, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09723

studiów miało pozwolić mu na szybkie znalezienie dobrej pracy, po wtóre, uczelnia musiała zapewnić mu wsparcie finansowe. Oksford spełniał oba te warunki, w związku z tym rozmówca zdecydował się na taki wybór. Warto też zauważyć, że mama i nauczyciele mocno popierali tę decyzję, a kwestionowali jego koledzy. Wsparcie nauczycieli i rodziny, a także trudna sytuacja materialna skłoniły go do pragmatycznej decyzji o wyborze Uniwersytetu w Oksfordzie, co obrazuje następujca wypowiedź:

> **Moja rodzina bardzo mnie wspierała, a mama była osobą dosyć pragmatyczną, jeżeli chodzi o moje studia, bo mieliśmy stosunkowo niski dochód na jednego członka rodziny i jeżeli miałem gdziekolwiek studiować, to tylko na uniwersytecie, który miał naprawdę dobrą markę**. Musiałem pójść tam, gdzie miałem solidne wsparcie finansowe. Braliśmy również pod uwagę amerykańską uczelnię i byłem, prawdę mówiąc, trochę rozdarty, ale tak naprawdę nie wiedziałem, który z uniwersytetów byłby najlepszą kartą przetargową w moim CV. Pozostawała jeszcze kwestia pożyczki studenckiej. Mama bardzo mnie wspierała, tak samo zresztą jak i moi nauczyciele, ale moi koledzy cały czas pytali mnie, czy naprawdę chciałem tam iść – cały czas słyszałem, że to miejsce dla kujonów i wszyscy głośno zastanawiali się, czy to właśnie jest miejsce dla mnie. Nie mogę więc powiedzieć, że w tej kwestii byli bardzo pomocni i wspierający [28].

Inny z rozmówców, który dorastał w PRL-u, wskazywał, że dla niego motywacją do wyboru studiów na Oksfordzie był fakt, że wychowywał się w rodzinie, w której dużo rozmawiało się o polityce. W ten sposób kształtowały się jego zainteresowania. Jednocześnie podjęcie studiów na polskim uniwersytecie w tamtym czasie nie pozwoliłoby mu rozwijać tych zainteresowań. Do wyboru Uniwersytetu w Oksfordzie przyczyniła się zatem z jednej strony rodzina, z drugiej strony – trudna sytuacja w Polsce, w której swobodne rozwijanie swoich politycznych zainteresowań było wtedy niemożliwe:

> **Byłem wychowany w dość rozpolitykowanej, kochanej rodzinie**, przy stole w domu za komuny rozmawiało się o polityce. A w Oxford Union można było to przekuć na jakąś taką prepolityczną i polityczną aktywność i rozpoznawalność, no i też nauczyć się retoryki czy erystyki [8].

W tym miejscu warto przywołać jeszcze jedną wypowiedź. Rozmówca wskazuje w niej, że czuł przede wszystkim wewnętrzną motywację do podjęcia studiów na Uniwersytecie Oksfordzkim. Jego rodzina nie zachęcała go, ale też nie przeszkadzała mu w tym wyborze i dążeniach:

> Rodzice mi mówili, żebym poszedł pograć w piłkę, a ja się tylko uczę. **Ta wewnętrzna motywacja** zdecydowanie bardziej ukształtowała te moje aspiracje niż rodzina, chociaż tutaj też duży wkład jest tego, że mi nie przeszkadzali [12].

Jak można zauważyć, rodzina, tak jak szkoła, odgrywa istotną rolę w procesie podejmowania decyzji dotyczących wyboru uczelni. Absolwenci wskazywali na kluczową rolę zaangażowania rodziców w edukację. Podkreślali różne aspekty: wielu z nich odczuło wsparcie emocjonalne i konkretną pomoc w wyborze odpowiedniej uczelni, a niektórzy uznali, że ich rodzice popychali ich w kierunku studiów na prestiżowych uczelniach, takich jak Uniwersytet Oksfordzki. W innych przypadkach rodzina była bardziej pragmatyczna, skłaniając do wyboru uczelni o dobrej marce, co przyniesie korzyści zawodowe w przyszłości. Niekiedy nie sugerowała konkretnych kierunków studiów, ale dawała dziecku możliwość samodzielnego wyboru. Ważne jest, aby wsparcie rodziny nie ograniczało ucznia, lecz pomagało mu podjąć odpowiedzialne i świadome decyzje zgodnie z jego zainteresowaniami i celami.

Wypowiedzi respondentów dają również szeroki wgląd w funkcje stratyfikacyjne, jakie pełni edukacja w kontekście rodzinnych osiągnięć i środowiska społecznego. Edukacja stanowi istotny aspekt stratyfikacji społecznej, wpływając na pozycję społeczną jednostki oraz jej możliwości zawodowe i ekonomiczne. Szczególną rolę odgrywają doświadczenia i osiągnięcia rodzinne w kształtowaniu podejścia do edukacji i wyboru uczelni.

Wśród moich rozmówców byli tacy, którzy pochodzili, w których przynajmniej jedno z rodziców ukończyło studia wyższe, w tym Oksford. Nie bez znaczenia był również fakt ukończenia innej elitarnej szkoły, jaką jest Eton:

> **Oboje moi rodzice ukończyli Oksford**, **moi wujkowie i moi dziadkowie też.** [...] **moi rodzice i moi wujkowie chodzili do Eton**, czyli szkoły, w której ja też byłem, a także do Oksfordu. Więc ja, przez otoczenie rodzinne, wiedziałem, że pójdę do jednego z tych dwóch miejsc [14].

Autorzy kolejnych wypowiedzi także podkreślają, że edukacja była istotną wartością w ich rodzinach. Wyższe wykształcenie rodziców, ich zawody, jakie wykonywali, i osiągnięcia motywowały ich w dążeniu do podobnych celów. Rodzinne przykłady sukcesu na polu edukacji, takie jak studia na renomowanych uczelniach czy osiągnięcie stopni naukowych, stanowiły dla respondentów wzorzec do naśladowania:

> Myślę, że nie bez znaczenia był fakt, że **moi rodzice studiowali na Uniwersytecie w Oksfordzie**, więc zawsze miałem z tyłu głowy, że i dla mnie istnieje taka możliwość [...]. Moi rodzice należeli do klasy średniej, więc nie było takiej potrzeby, abym po liceum poszedł od razu do pracy i zaczął zarabiać pieniądze. Nie musiałem się tym w ogóle przejmować. Potem mogłem spokojnie robić doktorat, a wtedy nie zarabiałem dużo. Nie bałem się, że jakoś szczególnie zubożeję, bo miałem zabezpieczenie finansowe [21].

> **Maja mama ma wyższe wykształcenie**, **była inżynierem** [...], była również dyrektorem szkoły. Mój tata ma wykształcenie średnie, miał taką małą firmę. Więc ja się wychowałem w takiej przykładowej klasie średniej, siostra mojej mamy była profesorem, moja jedna siostra uzyskała doktorat, druga – magisterkę [12].

> **Pochodzę z rodziny, w której wykształcenie było naprawdę istotne, co prawdopodobnie wzięło się z faktu, że oboje moi rodzice ukończyli studia – nie na Oksfordzie, ale to nieistotne**. Byli pierwszym pokoleniem w rodzinie, któremu to się udało. To był wielki krok. Myślę, że dla mnie osobiście kwestią fundamentalną było najprawdopodobniej pochodzenie społeczne i dorastanie w rodzinie, w której edukacja była istotna – zarówno moja mama, jak i ojciec byli radcami prawnymi. Bycie wychowywanym w rodzinie, w której obserwujesz rozwój karier dwóch osób wykonujących tę samą profesję, powoduje, że masz większe ambicje edukacyjne, a uniwersytet tylko intensyfikuje to, co w pewien sposób już zostało ci przekazane i stanowi dla ciebie wartość samą w sobie [29].

Respondenci wskazują, że fakt, iż ich rodzice ukończyli studia na Oksfordzie (lub innej uczelni wyższej), nie pozostawał dla nich bez znaczenia. Można

stwierdzić, że w ten sposób czuli się oni w pewien sposób zobowiązani do tego, by podtrzymać „rodzinną tradycję" i uzyskać wyższe wykształcenie. Jednocześnie w grupie rozmówców znalazły się także osoby, które przyznawały, iż wywodzą się z klasy robotniczej, a członkowie ich rodziny nie mieli większych doświadczeń związanych z uniwersytetem. Jedna z rozmówczyń przyznała, iż należy do pierwszego pokolenia w swojej rodzinie, które przekroczyło próg uczelni wyższej. Fakt, że przyjęto ją na studia w Oksfordzie, jest w związku z tym dla niej szczególnym powodem do dumy:

> Jestem jedynaczką, tak że rodzeństwo nie wchodzi w rachubę. **Pierwsze pokolenie**, **które idzie na studia i to z takim przytupem od razu**. Ja się wychowałam w Polonii manchesterskiej w Wielkiej Brytanii i to pamiętam, że miałam takiego fantastycznego wychowawcę, który cudem uniknął Katynia i on nas uczył historii. I on był tak poruszony, bo to był pierwszy przypadek, kiedy ktoś z jego wychowanków dostał się do Oksfordu. Tak że ja w tej społeczności byłam jedną z pierwszych z tego pokolenia, na pewno pierwszych w mojej polskiej szkole. To był sukces całego społeczeństwa [9].

W wypowiedziach absolwentów pochodzących z klasy robotniczej daje się zaobserwować pewien dwugłos. Niektórzy wskazywali na to, że ich pochodzenie z rodziny robotniczej było dla nich źródłem kompleksów, w związku z czym nie potrafili się wpasować w atmosferę panującą na uczelni oraz zawiązać tam bliższych znajomości. Inni przyznawali, że choć formalnie nikt nie wytykał im robotniczego pochodzenia, to jednak brak odpowiednich znajomości dawał o sobie znać. Studenci z wyższych klas społecznych tworzyli bowiem swój wewnętrzny krąg struktur i powiązań jeszcze z okresu szkoły średniej, które czasami były przenoszone do świata uniwersyteckiego:

> Przynajmniej ze społecznego punktu widzenia to, że **pochodziłem z klasy robotniczej** i uczęszczałem na Oksford, w pewien sposób niszczyło moją samoocenę. Myślę, że trudno mi było się wpasować czy znaleźć przyjaciół [18].

> Chociaż nigdy nie czułem się wykluczony ze względu na moje **pochodzenie z klasy robotniczej**, mam wrażenie, że istniały elementy życia

uniwersyteckiego, które były mi bardziej obce, ponieważ nie pochodziłem z elitarnego środowiska. Na przykład wielu studentów miało już znajomości ze szkoły i wokół nich powstało wiele grup społecznych [24].

Są ludzie, których dzieciństwo nie było szczęśliwe, ludzie z rodzin dysfunkcyjnych czy też ludzie wychowani przez samotnych rodziców. **Pomimo trudnego startu niektórym udaje się zajść naprawdę daleko**. Myślę także, że aby zmierzyć, jak środowisko społeczne wpływa na ludzi, i sposób, w jaki wykorzystują swój dyplom, powinniśmy wziąć pod uwagę różne środowiska i przeprowadzić osobne badania. Jednocześnie, można się urodzić w rodzinie należącej do klasy średniej lub nawet do wykształconej elity kulturowej i nie zawsze idzie to w parze z zasobnością portfela. I myślę, że bardzo dużo mówi się o pochodzeniu, a uniwersytety zakładają raczej uproszczony system klasowy, który niekoniecznie odzwierciedla wpływ środowiska, w którym się wychowywaliśmy [29].

Absolwenci w swoich wypowiedziach wskazywali na to, że edukacja i wybór uczelni są głęboko zakorzenione w kontekście społecznym, rodzinnych tradycjach oraz możliwościach finansowych. Te różnorodne czynniki tworzą kształtujące się systemy stratyfikacji, które wpływają na wybór uczelni, doświadczenia uniwersyteckie i perspektywy zawodowe respondentów. Wypowiedzi ukazują różne aspekty funkcji stratyfikacyjnej w kontekście edukacji oraz jej wpływ na wybór uczelni i doświadczenia uniwersyteckie, które można podzielić na kilka kategorii:

- **Kultura rodzinna i tradycje edukacyjne**. Wypowiedzi odnoszą się do rodzinnych tradycji studiowania na renomowanych uczelniach, takich jak Oksford, nauki w szkole elitarnej Eton czy posiadania wyższego wykształcenia przez rodziców. Te tradycje, przekazywane z pokolenia na pokolenie kształtują oczekiwania edukacyjne i wartości, które determinują wybór uczelni. Wyższa pozycja społeczna i edukacja w rodzinie stanowią swoiste dziedzictwo edukacyjne, wpływając na aspiracje i możliwości dalszej edukacji.
- **Bezpieczeństwo finansowe i osiągnięcia**. Respondenci ukazują edukację jako formę zabezpieczenia i instrument mobilności w górę (ang. *upward mobility*). Zabezpieczenie finansowe może wpływać na wybór przez nich dalszej ścieżki edukacyjnej, w tym doktoratu czy specjalizacji.

- **Wzorzec zawodowy i ambicje edukacyjne**. Przykłady rodziców, którzy osiągnęli sukcesy w swoich zawodach, wywierały wpływ na ambicje edukacyjne respondentów.
- **Pochodzenie społeczne jako determinanta wyboru uczelni**. Badani podkreślają znaczenie pochodzenia społecznego, ukazując, że edukacja może być elementem budowania tożsamości społecznej i wpływać na poczucie przynależności. Respondenci z klasy robotniczej, którzy osiągnęli sukces edukacyjny i dostali się na prestiżową uczelnię, mogą odczuwać dumę, rodzi to też jednak wyzwania związane z nierównościami społecznymi i klasowymi.
- **Wpływ społecznego otoczenia na doświadczenie uniwersyteckie**. Wypowiedzi wskazują na odmienne relacje międzyludzkie na uczelni, na co wpływ ma społeczne pochodzenie. Osoby pochodzące z klas robotniczych mogą odczuwać trudności w nawiązywaniu relacji z osobami z bardziej elitarnego otoczenia.

2.5. Decyzja na rozdrożu: Oksford czy Cambridge?

Wybór między Uniwersytetem Oksfordzkim a Uniwersytetem Cambridge może być trudny i zależny od wielu czynników. Obie uczelnie są uważane za jedne z najbardziej prestiżowych i renomowanych na świecie, oferujące ponadprzeciętnie wysoki poziom nauczania i badań. Ostateczny wybór między nimi zależy od indywidualnych preferencji, zainteresowań i celów danego ucznia. Absolwenci wskazywali różne powody, dla których zdecydowali się na studia w Oksfordzie, a nie w Cambridge. Dla niektórych wybór Oksfordu był związany z konkretnym kierunkiem studiów, który w tym miejscu miał większy prestiż lub był w jakiś sposób bardziej atrakcyjny:

> Zastanawiałem się, na który z nich pójść. Wybrałem klasykę, ponieważ mogłem studiować filozofię, której na tym kierunku było całkiem sporo. **Wydaje mi się, że miałem w sobie więcej uznania dla Oksfordu ze względu na sławne nazwiska, które przewinęły się przez to miejsce na przestrzeni wieków** [20].

> Chciałem uprawiać filozofię. Dwa najlepsze uniwersytety w Wielkiej Brytanii to oczywiście Oksford i Cambridge, a **ja wolałem Oksford od Cambridge, ponieważ wydawało mi się, że będzie interesujący** [14].

> **Szczerze powiedziawszy, wszyscy powtarzali, że klasyka na Oksfordzie jest dużo lepsza niż w Cambridge**, i wydaje mi się, że może to wynikać z faktu, że kurs oksfordzki trwa o rok dłużej. Trwa cztery lata, podczas gdy Cambridge oferuje kurs trzyletni. I myślę też, że przyjęło się, że klasykę na Oksfordzie uważa się za bardziej prestiżową. Wydawało mi się, że to będzie najlepsza droga. Jednak to głównie zasługa moich nauczycieli, że właśnie tam poszedłem [30].

Jeden z absolwentów stwierdził natomiast, iż przyczyną, dla której wybrał studia na Oksfordzie, był mniej skomplikowany system rekrutacyjny niż na Uniwersytecie w Cambridge:

> Wybrałem Oksford, ponieważ **proces rekrutacyjny** do Cambridge budził we mnie grozę i wydawał mi się niesamowicie skomplikowany [21].

Inny z rozmówców wskazał natomiast, że w jego przypadku wybór Uniwersytetu w Oksfordzie wynikał z przesłanek natury finansowej. Oksford zapewniał lepszy system dotacji dla studentów o niższych dochodach aniżeli Uniwersytet w Cambridge:

> Nie, bo tak naprawdę wiedziałem, że nie stać mnie na Cambridge, a do tego **Oksford miał wtedy trochę silniejszą pozycję, jeśli chodzi o dotacje dla studentów**, których rodzice mieli niższy dochód. Od razu wiedziałem więc, że Cambridge nie wchodzi w grę [28].

2.6. Znaczący inni w drodze absolwentów na Oksford

Analizując wypowiedzi absolwentów, można wyodrębnić także kategorię „znaczących innych", czyli osób, które miały wpływ na rozpoczęcie przez nich studiów na Uniwersytecie w Oksfordzie oraz odnalezienie się w początkowym okresie studiów. Czasem byli to znajomi, a czasem instytucje, takie jak np. British Council:

> **Poznałem osobę, która była w stanie mi ufundować pierwszy rok** i potem dostałem stypendium na kolejne dwa lata, a studia trzy lata trwają [10].

> **Pomogło mi British Council**, oni pomagali mi dobrać formularz aplikacyjny. Ja nie znałem nikogo, kto studiował na Oksfordzie, w tamtym czasie nie było ich wielu, to się działo zanim weszliśmy do Unii i nie było łatwo o dostęp do takich materiałów, i oni mi trochę pomagali [2].
>
> **Miałem znajomego**, **który był Brytyjczykiem**, i mieszkał w moim mieście w Bułgarii, i nakłonił mnie na tydzień przed ostatecznym terminem, żebym złożył podanie do Oksfordu. Powiedział, że to dobre miejsce do odwiedzenia i że może mi pomóc z aplikacją. I tak, faktycznie mi pomógł [6].

Moi rozmówcy mieli różne powody, by wybrać Oksford jako miejsce studiowania. Niektórych przyciągnęła reputacja i silna sieć absolwentów, podczas gdy inni byli pod wrażeniem jego unikatowego systemu nauczania. Doświadczenia respondentów są pozytywne, na co wskazuje fakt, że niektórzy podjęli trzeci etap studiów. Ogólnie rzecz biorąc, ich motywacje pokazują, że Oksford wciąż jest wysoce szanowanym i prestiżowym uniwersytetem, który przyciąga studentów z różnych środowisk i o różnych zainteresowaniach naukowych (zob. schemat 14).

2.7. Między merytokracją a elitaryzmem

2.7.1. Proces rekrutacji a dynamika dostępu

Uważa się, że proces przyjęć do Oxbridge jest politycznie kontrowersyjny, ponieważ oparty jest na „uprzedzeniach związanych z przynależnością do klas społecznych"[14] – istnieje silna orientacja na absolwentów szkół prywatnych. Należy też podkreślić, że rekrutację na Uniwersytecie Oksfordzkim cechuje wyjątkowa konkurencyjność, a liczba miejsc jest ograniczona. Proces ten może się różnić w zależności od wybranego kierunku studiów oraz polityki rekrutacyjnej danego koledżu. Większość kandydatów składa swoje aplikacje za pośrednictwem serwisu UCAS (Universities and Colleges Admissions Service). Termin zazwyczaj przypada na początek stycznia.

14 A. Zimdars, A. Sullivan, A. Heath, *Elite higher education admissions in the arts and sciences. Is Cultural capital the key?*, "Sociology" 2009, 43(4), s. 649, https://doi.org/10.1177/0038038509105413

Kandydaci muszą spełnić określone wymagania dotyczące ocen i przedmiotów w szkole średniej (*A-levels* lub odpowiednik), które różnią się w zależności od wybranego kierunku studiów. Wyższe wymagania stawiane są dla kierunków ścisłych. Kandydat zobowiązany jest do przygotowania listu motywacyjnego (ang. *personal statement*), w którym opisuje swoje zainteresowania, osiągnięcia akademickie, plany na przyszłość, oraz podaje, dlaczego chce studiować wybrany kierunek. Jak już wspomniałem, kandydaci powinni dostarczyć dwa lub trzy listy referencyjne, zawierające informacje o osiągnięciach i umiejętnościach kandydata.

W zależności od kierunku studiów kandydaci mogą być zobowiązani do zdania testów kwalifikacyjnych, które mają na celu ocenę ich zdolności intelektualnych i przygotowania akademickiego. Pozytywnie ocenieni kandydaci są zapraszani na rozmowę kwalifikacyjną. Rozmowy te mają na celu ocenę ich intelektualnych zdolności, zainteresowań oraz umiejętności myślenia krytycznego. Po przeprowadzeniu oceny aplikacji, testów i ewentualnych rozmów kandydaci otrzymują oferty na studia[15]. Wątek rekrutacji pojawił się w kilku wypowiedziach absolwentów, poniżej przywołam wypowiedzi dwóch z nich:

> Myślę, że **proces selekcji** na każdym uniwersytecie jest trochę inny. Szczególnie na Oksfordzie liczba aplikacji, która przychodzi od kandydatów na studia, jest zatrważająca. Wierzę, że musi istnieć system filtrowania aplikacji i selekcjonowania studentów, którzy najlepiej wpasują się w to środowisko. To istotny punkt rekrutacji w Oksfordzie. Przeciąganie procesu rekrutacyjnego i wyzwania stawiane przed każdym kandydatem to też w pewnym sensie filtrowanie najsilniejszych kandydatów i próba rozpoznania, czy będą stanowić dobry materiał na studentów, z właściwą sobie ciekawością świata, która zostanie jeszcze bardziej rozwinięta w trakcie trwania studiów. Moim zdaniem, **rekrutacja jest sprawiedliwa** dla wszystkich. Rozmowa kwalifikacyjna pozwala tutorom zdecydować, czy mają do czynienia z kimś, czyje zainteresowania są prawdziwie, i czy ma możliwość uczenia się i rozwoju, czy tylko został wyuczony tak, aby przejść ten rygorystyczny proces. Istnieje obawa, że te rozmowy są zbyt tendencyjne, ponieważ dochodzi do tego czynnik ludzki. Żaden system weryfikowania umiejętności nie jest doskonały pod każdym

15 *Admissions*, https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/admission-requirements [dostęp: 5.06.2023].

względem, ale fakt, że jest dość rygorystyczny, daje ludziom poczucie, że ocenia się ich rzetelnie na tle innych kandydatów [1].

Oczywiście ten **proces rekrutacyjny** prowadzony przez profesorów Oksfordu pokazuje, że są już na tyle inteligentni, że potrafią zidentyfikować uprzedzenia i pozbyć się ich [16].

Ukazuje się tu obraz tego, że proces rekrutacji na Uniwersytecie w Oksfordzie jako złożony i rygorystyczny, oparty na różnych etapach selekcji. Chociaż istnieją obawy o subiektywność oceny, wciąż uważa się, że proces ten jest przejrzysty i zorientowany na znalezienie studentów najlepiej pasujących do uniwersyteckiego środowiska Oksfordu.

2.7.2. Rola listów referencyjnych w dostępie do Uniwersytetu w Oksfordzie

Listy referencyjne są niezbędnym elementem rekrutacji na studia na Uniwersytecie w Oksfordzie. Sami absolwenci podkreślali, że w dużej mierze to listy referencyjne zdecydowały o ich przyjęciu na studia. Z wypowiedzi jednego z moich rozmówców wynika, iż znaczenie w tym przypadku ma pozycja naukowa osoby udzielającej referencji. Ujawnia się tu również znaczenie staży w elitarnych instytucjach, które są istotne z punktu widzenia przyszłej kariery zawodowej:

Później zacząłem aplikować na doktorat w Oksfordzie. Dlaczego mnie przyjęli? Wydaje mi się, że miałem dość **silne listy referencyjne**. Miałem list z Uniwersytetu Illinois, gdzie pracowałem nad projektem w [...]. Był on dość znanym profesorem, jak aplikowałem, to nawet nie wiedziałem. Miałem list z NASA i z Polski. Wydaje mi się, że ze względu na to, że miałem już publikację, byłem dość obeznany w tym temacie, którym się zajmował mój profesor. Myślę, że to był jeden z decydujących faktów [12].

Warto w tym miejscu pochylić się nad wspomnianymi listami referencyjnymi i omówić ciekawe zjawisko „**inflacji listów referencyjnych**", które zauważyli Richard W. Mason i Mark P. Schroeder. Badacze zwracają uwagę na to, że „istnieje wiele artykułów skupiających się na inflacyjnym aspekcie

listów referencyjnych, w których »dobry« stał się »świetny«, a »świetny« stał się »doskonały« i »wybitny«"[16]. Innymi słowy, zjawisko to polega na tym, że coraz bardziej pozytywne wartościowanie i coraz większa ogólnikowość twierdzeń zawartych w listach referencyjnych prowadzą do obniżenia ich wartości informacyjnej i umniejszenia ich znaczenia dla oceny kandydata. W praktyce listy referencyjne stają się coraz bardziej standardowe, a ich autorzy unikają podawania konkretnych osiągnięć lub cech kandydata. W rezultacie, różnice między listami stają się coraz mniej wyraźne, a osoby dokonujące rekrutacji mają trudność z dokładną oceną kandydatów na ich podstawie.

To zjawisko może być rezultatem nałożenia się wielu czynników, takich jak pragnienie wydania pozytywnego osądu o kandydacie przez osobę wystawiającą list, obawa przed konsekwencjami negatywnego lub krytycznego opisu, a także zwiększająca się presja konkurencji i oczekiwania co do standardów rekomendacji.

List referencyjny jest również nieodzowny, gdy absolwent Oksfordu poszukuje zatrudnienia. Jedna z moich rozmówczyń, która jest profesorem, mówi o tym, jak ważne w liście jest podważanie uprzedzeń i stereotypów narosłych wokół Oxbridge oraz wskazywanie na chęć aktywnego poszukiwania możliwości rozwoju poza uczelnią po uzyskaniu jej dyplomu. Pozwala to studentom znacznie poszerzyć perspektywy i przygotować się do udanej kariery poza Oksfordem. Jest to szczególnie ważne dla tych, którzy pochodzą ze środowisk, które nie są tradycyjnie kojarzone z Oxbridge:

> **W moim liście referencyjnym musiałam napisać**, że [...] nie jest [on] typowym absolwentem Oxbridge i pierwszą osobą w swojej rodzinie, która poszła na uniwersytet. Poczułam, że muszę to odwrócić, bo wiem, że są tego rodzaju uprzedzenia i poczucie, że czasami ludzie, którzy dostają doktoraty z Oksfordu, nie chcą nas opuścić. To bardzo zła rzecz. **Zachęcam moich studentów do aplikowania o wszystko**, do przeniesienia się gdzie indziej, bo tak łatwo jest trzymać się i uczyć trochę tutaj, trochę tam, a potem wyglądasz jak jedna z tych **martwych dusz**, które kręcą się po okolicy i nigdy nie oddalają. Im dłużej przebywasz tutaj

16 R. W. Mason, M. P. Schroeder, *Student teacher letters of reference: A critical analysis,* "Educational Assessment, Evaluation and Accountability" 2012, 24(30), s. 308.

> [w Oksfordzie] na tymczasowych pracach, tym mniej prawdopodobne jest, że dostaniesz stałą pracę tutaj lub gdzie indziej [4].

W kontekście listów referencyjnych pojawia się również ciekawe zjawisko nazwane „efektem jeziora Wobegon" (ang. *Lake Wobegon effect*). Efekt ten odnosi się do takiego zjawiska, że wszystkie osoby są oceniane jako ponadprzeciętne, co jest oczywiście niemożliwe w rzeczywistym rozkładzie. Nazwa pochodzi od fikcyjnego miasteczka Lake Wobegon z audycji radiowej Garrisona Keillora, gdzie „wszystkie dzieci są ponadprzeciętne". W kontekście listów referencyjnych „efekt jeziora Wobegon" manifestuje się tym, że osoby piszące rekomendacje mają tendencję do przedstawiania kandydatów w niezmiennie pozytywnym świetle, często ignorując ich słabsze strony lub przeciętne osiągnięcia. To prowadzi do sytuacji, w której niemal wszyscy kandydaci są opisywani jako wybitni, co utrudnia ocenę ich rzeczywistych kompetencji i różnicowanie między nimi. Zjawisko to może wprowadzać w błąd, gdyż w efekcie osoby dokonujące wyboru na podstawie takich listów mogą mieć problem z identyfikacją faktycznie wyjątkowych kandydatów[17]. „Efekt jeziora Wobegon" odnosi się do wielu dziedzin, takich jak edukacja, ocena pracownicza czy samoocena zdolności, co może mieć znaczenie w podejmowaniu decyzji, zarządzaniu karierą oraz podejściu do wyzwań i celów. Badania nad tym zjawiskiem pomagają lepiej zrozumieć, jak ludzie postrzegają siebie i innych oraz jak to wpływa na ich zachowania i wybory[18].

2.7.3. Staż jako istotny element kariery edukacyjnej i zawodowej

W dzisiejszym, konkurencyjnym krajobrazie akademickim coraz ważniejsze są staże, szczególnie dla osób aspirujących do wstąpienia na elitarne uniwersytety. Bezsprzecznie te instytucje poszukują kandydatów, którzy osiągnęli już nie tylko doskonałość akademicką, ale także silne dążenie do profesjonalizmu. Staże zapewniają im oraz studentom platformę do rozwijania podstawowych umiejętności w miejscu pracy, takich jak praca zespołowa, komunikacja, zdolność adaptacji i zarządzanie czasem. Poprzez kontakt ze środowiskiem zawodowym

17 R. B. Friedman, *Fantasy land*, "The New England Journal of Medicine" 1983, 308(11), s. 651, https://doi.org/10.1056/NEJM198303173081110

18 J. J. Cannell, *The „Lake Wobegon" report: How public educators cheat on standardized achievement tests*, Friends for Education, Albuquerque 1989, s. 11.

ludzie uczą się radzić sobie z wyzwaniami, współpracować i utrzymywać stałe zaangażowanie – cechy, które są wysoko cenione przez najlepsze instytucje.

Jedną z istotnych zalet staży jest kontakt z sieciami specjalistów. Stażyści często mają możliwość interakcji z ekspertami branżowymi, mentorami i profesjonalistami w wybranej przez siebie dziedzinie. Nawiązanie kontaktów z takimi osobami może otworzyć im drzwi do współpracy z nimi, zapewnić sobie listy polecające, a nawet możliwości zatrudnienia. Elitarne uniwersytety szczególnie premiują taki networking i cenią kandydatów, którzy już zaczęli budować silne relacje zawodowe. Staże przynoszą korzyści studentom, instytucjom zatrudniającym oraz instytucjon edukacyjnym[19].

Mój rozmówca, zajmujący stanowisko dyrektora w jednej z prestiżowych instytucji w Londynie, potwierdza w wywiadzie ogromną rolę stażu w procesie rekrutacyjnym do pracy. Podkreśla przy tym, że podjęcie stażu w dużej mierze może być zależne od statusu socjoekonomicznego kandydata. Podejmuje więc wątek stratyfikacji społecznej:

> Jak rekrutuję ludzi do firmy, to widać, że **studenci z zamożnych rodzin mogą pozwolić sobie na staże w wakacje**, które wpisują do CV. Jeżeli zaczynają zaraz po studiach, to nawet po Oksfordzie bez tej pracy w wakacje trudno znaleźć pierwszą pracę, szczególnie dlatego, że te staże były, teraz to się zmienia, nieodpłatne. I nawet jeżeli ktoś z mniej zamożnej rodziny trafi na Oksford, to on w wakacje nie będzie miał okazji, by odbywać nieodpłatny staż w Nowym Yorku. Więc widać po CV, skąd kto pochodzi, i jako dyrektorzy jesteśmy też tego świadomi i staramy się temu przeciwdziałać, ale nie zawsze jest to możliwe [17].

Staże mogą być zatem postrzegane jako kamień węgielny polityki zatrudnienia. Uczelnie też dostrzegają ich wagę, czyniąc je często obligatoryjnym warunkiem ukończenia studiów. Taki bogaty profil odróżnia studenta na tle kandydatów, którzy polegają wyłącznie na osiągnięciach akademickich. Elitarne uniwersytety poszukują wszechstronnych osób, a staże stanowią dla ubiegających się o nie najlepszą okazję do zaprezentowania swoich rozmaitych atutów i możliwości.

19 Th. P. Schambach, J. Dirks, *Student perceptions of internship experiences*, s. 3, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481733.pdf [dostęp: 14.11.2023].

3. Aspiracje edukacyjne absolwentów Oksfordu

Aspiracje edukacyjne stanowią nierozerwalny element dążenia do rozwoju intelektualnego oraz wyznaczonych celów w obszarze edukacji, co ma ogromne znaczenie zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa jako całości. Aspiracje tego typu można określić jako wysokie cele, marzenia i pragnienia związane z osiągnięciami w dziedzinie nauki i edukacji[1]. Są one często motorem do działania, mobilizując jednostki do podejmowania wysiłku w celu doskonalenia się, zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności, w powiązaniu z osobistymi przekonaniami o własnej skuteczności. Mówiąc o aspiracjach edukacyjnych, nie należy pomijać wątku aspiracji zawodowych, które są z sobą powiązane. Albert Bandura i jego współpracownicy podają, iż „badania z udziałem dorosłych potwierdzają, że przekonania o osobistej skuteczności odgrywają bardzo istotną rolę w rozwoju zawodowym i dążeniach do niego"[2]. Ci sami autorzy w swoich prospektywnych badaniach na próbie 272 dzieci ujawnili, że status społeczno-ekonomiczny rodziny pośrednio wpływa na trajektorię kariery dzieci. Badanie wykazało, że postrzeganie przez dzieci ich skuteczności akademickiej, społecznej i samoregulacyjnej bezpośrednio rzutuje na podjęcie przez nie tych aktywności zawodowych, w których uważają się za wybitne. Postrzegana samoskuteczność zawodowa odgrywa rolę w poruszaniu się po ścieżkach zawodowych, które dzieci poważnie rozważają w przyszłości, i tych, do których są mniej przekonane. W szczególności badanie podkreśliło, że to postrzegana skuteczność zawodowa dzieci, a nie ich rzeczywiste osiągnięcia akademickie, odgrywa kluczową rolę w określaniu ich postrzeganej własnej skuteczności zawodowej i preferowanych ścieżek kariery. Analizy związane z płcią ujawniły ponadto, że skuteczność ta jest czynnikiem predykcyjnym dla tradycjonalizmu obserwowanego na polu

1 R. Sirin Selcuk et al., *Future aspirations of urban adolescents: A person-in-context model*, "International Journal of Qualitative Studies in Education" 2004, 17(3), s. 438, https://doi.org/10.1080/09518390420002046O7

2 A. Bandura et al., *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, "Child Development" 2001, 72(1), s. 188, https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364

wyborów zawodowych. Bandura wraz ze współpracownikami akcentuje przy tym, że wysokie aspiracje mogą stymulować pewne osoby do przekraczania własnych ograniczeń i wykorzystywania pełnego potencjału[3].

Steve Strand i Joe Winston podkreślają, że „istnieją różne perspektywy teoretyczne dotyczące interpretacji aspiracji edukacyjnych i ich znaczenia dla przyszłych zachowań. Dominującym modelem jest model *osiągnięcia statusu społecznego*, w którym aspiracje są stanem mentalno-poznawczym, który motywuje lub napędza młodych ludzi do dążenia do sukcesu akademickiego" [4]. Warto podkreślić, że ta teoria socjologiczna pokazuje, w jaki sposób jednostki osiągają swoje pozycje społeczne, zawodowe i edukacyjne w społeczeństwie. W modelu zakłada się, że osiągnięcie społecznego statusu jest wynikiem interakcji między cechami jednostki (takimi jak poziom wykształcenia, umiejętności, zdolności) a strukturą społeczną (taką jak klasa społeczna, pochodzenie rodziny, dostęp do zasobów). Rodzina, nauczyciele, przyjaciele oraz społeczeństwo odgrywają istotną rolę w kształtowaniu postaw i oczekiwań związanych z edukacją. Oprócz determinantów indywidulanych istotne znaczenie mają również czynniki systemowe związane z aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi. Po dokonaniu kodowania danych w wypowiedziach moich rozmówców ujawniły się czynniki interpersonalne, systemowe i rodzinne.

3.1. Indywidualne determinanty aspiracji edukacyjnych absolwentów

Uznaje się, że wymiar osobisty, tj. postrzeganie przez uczniów własnych cech osobistych, w znacznym stopniu pośredniczy w kształtowaniu się aspiracji edukacyjnych[5]. Indywidualne czynniki związane z aspiracjami edukacyjnymi obejmowały kilka poziomów, takich jak: samodzielność, samokontrola, postrzeganie siebie, motywacja oraz poziom dojrzałości/odpowiedzialności, co przedstawiają kolejne wypowiedzi. Większość aspiracji absolwentów miała charakter czysto akademicki. Wskazywali oni, iż ich ambicją było: ukończenie studiów na jak

3 Ibidem.

4 S. Strand, J. Winston, *Educational aspirations in inner city schools*, "Educational Studies" 2008, 34(4), s. 250, https://doi.org/10.1080/03055690802034021

5 N. Alloway et al., *Factors impacting on student aspirations and expectations in regional Australia,* Department of Education, Science and Training, Canberra 2004, s. 137.

najwyższym poziomie, bycie najlepszym w swojej dziedzinie i rozwiązywanie interesujących problemów:

> **Ukończyć studia** na możliwie najwyższym poziomie [3].
>
> Kiedy byłam studentką, uważałam, że **moją aspiracją edukacyjną było być najlepszą**, jak tylko to możliwe [13].
>
> Moje aspiracje były czysto akademickie [15].
>
> Przede wszystkim bardzo **chciałem zrobić coś nowego i oryginalnego**, i myślę, że mi się udało [4].
>
> Kiedy studiowałem, **moją główną motywacją** było rozwiązywanie interesujących problemów i bycie najlepszym w tym, co robiłem [5].

Pewne wypowiedzi absolwentów można jednak rozpatrywać na gruncie teorii wartości oczekiwanej. Według tej teorii na osiągnięcie celu składają się: motywacja (lub potrzeba osiągnięcia), oczekiwania (prawdopodobieństwa sukcesu) oraz wartość motywacyjna zadania. Motywacja odnosi się do wewnętrznego napędu lub potrzeby, która stymuluje jednostkę do dążenia do celu. Oczekiwania odnoszą się do oceny przez jednostkę prawdopodobieństwa osiągnięcia celu, czyli jakie ma szanse na sukces. Z kolei wartość motywacyjna zadania odzwierciedla subiektywną wartość, jaką jednostka przypisuje osiągnięciu danego celu[6]. Teoria wartości oczekiwanej wynika z założenia, że ludzie podejmują decyzje, analizując te trzy składniki, i porównują w tym kontekście różne możliwości działania. Jeżeli motywacja jest wysoka, oczekiwania pozytywne, a wartość motywacyjna zadania atrakcyjna, to jednostka jest bardziej skłonna podjąć działania, by osiągnąć zamierzony cel. Według Johna W. Atkinsona wartość oczekiwana jest wynikiem pomnożenia prawdopodobieństwa wystąpienia danego wyniku przez wartość tego wyniku. Innymi słowy, wartość oczekiwana jest średnią ważoną wszystkich możliwych wyników, przy czym waga wynika z prawdopodobieństwa ich wystąpienia. Teoria wartości oczekiwanej

6 J. W. Atkinson, *An introduction to motivation,* Van Nostrand Reinhold Company, New York 1964, s. 2.

Atkinsona ma zastosowanie w wielu dziedzinach życia, takich jak ekonomia, nauki społeczne, zarządzanie i psychologia.

Warto jednak zauważyć, że teoria wartości oczekiwanej Atkinsona ma swoje ograniczenia. Po pierwsze, opiera się na założeniu, że ludzie są racjonalnymi aktorami, którzy podejmują decyzje na podstawie precyzyjnych obliczeń. W rzeczywistości ludzkie zachowanie podlega wpływom emocji, intuicji i innych czynników[7]. Po drugie, teoria wartości oczekiwanej Atkinsona może być trudna do zastosowania w sytuacjach, w których wyniki są trudne do oszacowania lub gdy istnieje wiele niepewności.

Mimo ograniczeń teoria wartości oczekiwanej nadal stanowi istotny wkład w badania nad podejmowaniem decyzji i analizą ryzyka. Podejmowanie decyzji przez jednostkę na podstawie oczekiwanych przez nią korzyści i konsekwencji jest nadal uważane za istotne założenie w wielu dziedzinach nauki i praktyki.

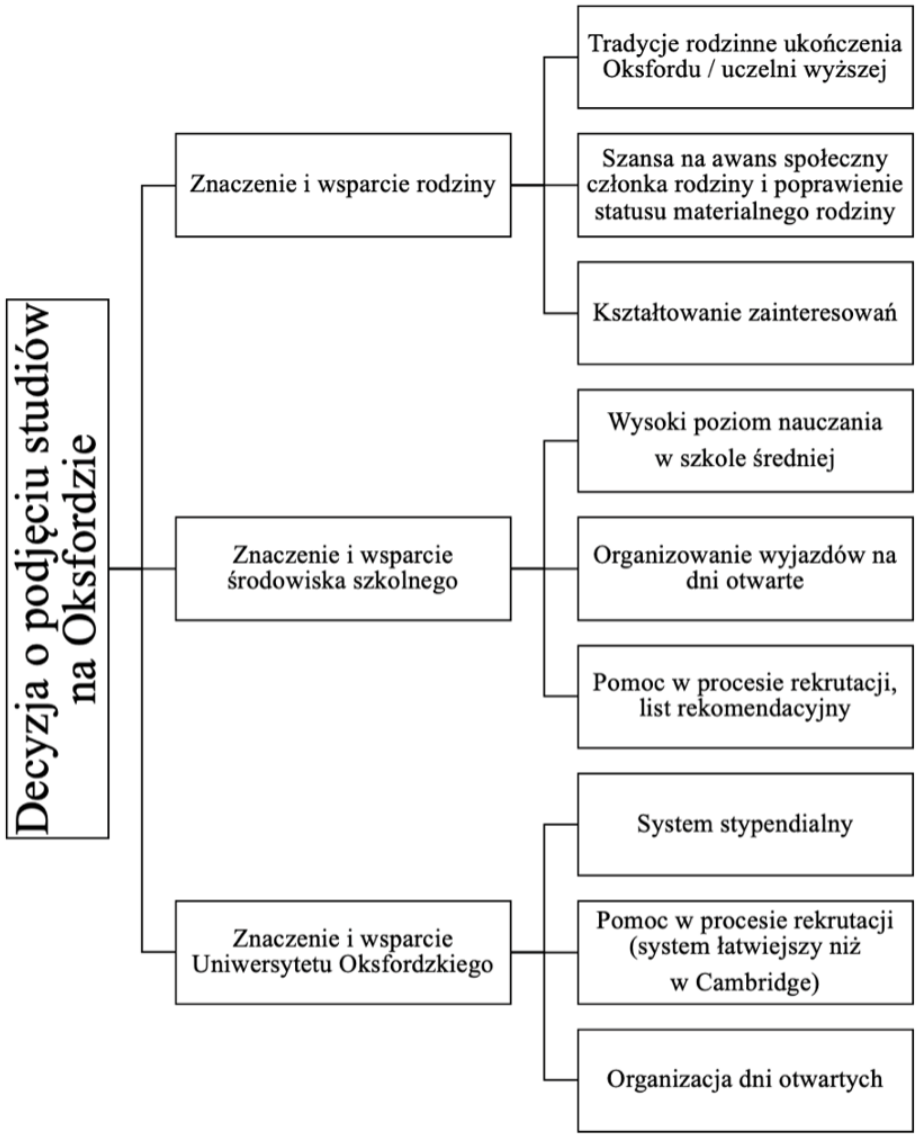
W odniesieniu do motywacji jeden z absolwentów zwrócił uwagę na czynnik, który pojawił się również w wypowiedziach innych respondentów na temat okoliczności znalezienia się na Oksfordzie. Jego motywacją, w przeciwieństwie do wielu innych studentów, było nie tyle samo studiowanie w tym miejscu, lecz uzyskanie stopnia naukowego, który otworzyłby przed nim ścieżkę dalszej kariery. Obrazuje to następująca wypowiedź:

> Słyszałem, jak ludzie wiele razy mówili, że chcą **„pełnego doświadczenia uniwersyteckiego**, **nie tylko akademickiego"**, i używają tego rozumowania, aby uzasadnić wkładanie mniejszego wysiłku w naukę. **Celem wielu ludzi jest po prostu „dostanie się do Oksfordu"**, bez względu na to, jaki kierunek będą studiować, ponieważ nie o to im chodzi. Zdecydowanie nie widzę rzeczy w ten sposób. **Dla mnie stopień naukowy był zawsze pierwszym, drugim i trzecim priorytetem**, a ludzie mówiący o „pełnym doświadczeniu Oksfordu" byli po prostu leniwi i marnowali miejsce na uniwersytecie, które ktoś inny, bardziej pracowity, mógłby wykorzystać z większą korzyścią [6].

Nie zawsze jednak aspiracje rozmówców były jasno sprecyzowane, co nie miało jednak znaczenia dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, a później zawodowego. Choć paradoksalnie mogłoby się wydawać, że na studia przyjmowane są

7 Ibidem, s. 22.

Schemat 14. Czynniki mające znaczenie dla podjęcia studiów na Uniwersytecie w Oksfordzie, w opinii absolwentów



Źródło: Opracowanie własne.

osoby w pewien sposób ponadprzeciętne, a często wręcz wybitne, które dobrze przemyślały swoją drogę do sukcesu, to jednak na podstawie wypowiedzi niektórych rozmówców można orzec, że nie zawsze tak jest. Niektórzy absolwenci wprost przyznawali, że nie mieli większych aspiracji i ogromnym zaskoczeniem było dla nich już samo przyjęcie na uniwersytet:

> Jeśli mowa o początku studiów, to **nie miałem żadnych aspiracji**, chociaż byłem w szoku, że się w ogóle dostałem [12].

> **Nie miałem jasnej wizji tego**, co pragnę robić, szczególnie gdy byłem młodszy. Po prostu myślałem o tym, że chcę zdobyć tytuł z Oksfordu z bliżej nieznanych mi powodów [18].

> Akurat tutaj pana rozczaruję. **Nie miałam szczególnie żadnej wizji**. Walczyłam, żeby ukończyć te studia [9].

3.2. Systemowe determinanty w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych absolwentów

Pojęcie determinantów systemowych odnosi się do czynników o szerokim podłożu społecznym i instytucjonalnym, które mają znaczenie dla kształtowania się postaw, zachowań i aspiracji edukacyjnych i zawodowych badanych absolwentów. Tworzy to duży zbiór zmiennych, które działają i wspólnie, i oddzielnie, a należą tu: status socjoekonomiczny, poziom zaangażowania rodziny w edukację, pochodzenie etniczne, rasa, aspiracje rodzinne i wykształcenie rodziców. Czynniki te mogą kształtować oczekiwania, możliwości oraz przekonania młodych ludzi, wpływając na to, czy dążą oni do zdobycia wyższego wykształcenia i realizacji ambitnych celów zawodowych. Ostatecznie, interakcje między czynnikami systemowymi mają wpływ na wybory edukacyjne i ścieżki kariery. Podczas analizy wypowiedzi absolwentów w ramach determinantów systemowych uwzględniono trzy czynniki, a mianowicie: środowisko rodzinne, środowisko szkolne oraz wpływ „znaczących innych". Obejmuje to wiele elementów: status socjoekonomiczny, domowe aspiracje edukacyjne[8], pochodzenie etniczne, rasę, ogólne aspiracje rodzinne i poziom wykształcenia rodziców.

8 Pojęcie to zostało zaczerpnięte z artykułu: S. Strand, J. Winston, *Educational aspirations...*, s. 264.

3.3. Rola rodziny w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych absolwentów

Wypowiedzi respondentów pokazują, że rodzice są postrzegani jako najbardziej znaczące osoby dla kształtowania aspiracji edukacyjnych swoich dzieci[9]. Okazało się, że czynnik „wpływu rodziny" obejmował status finansowy i społeczny rodziców, oczekiwania wobec szkoły i zaangażowanie w jej życie – zdecydowanie oddziałujące na poglądy, priorytety oraz w mniejszym lub większym stopniu na decyzję o podjęciu studiów na Uniwersytecie w Oksfordzie. Na podstawie uzyskanych wypowiedzi rozmówców można stwierdzić, iż rodziny rozmówców – przede wszystkim ich rodzice – oczekiwali, iż rozpoczną oni studia. Niektórzy z rozmówców wprost przyznawali, że czuli pewnego rodzaju presję ze strony swoich najbliższych w tym obszarze:

> Z drugiej strony jednak, będąc małym chłopcem, czułem lekką presję. Nikt nigdy nie pytał, czy chcę iść na studia. Pytanie brzmiało: **„Na jakie studia się wybierasz?"** [21].

> Moi rodzice byli wykształceni, tak jak cała rodzina ze strony mamy. Tego także spodziewano się po mnie i to wykształciło moje aspiracje edukacyjne. Studia magisterskie zawsze były na tapecie. **Myślę, że mogę powiedzieć, że ciążył na mnie pewien rodzaj presji akademickiej, ponieważ wykształcenie było wartością w mojej rodzinie, i tak zostałam wychowana** [19].

> Więc tak szczerze mówiąc **ostatecznie to mnie rzeczywiście rodzice do tego zmotywowali**, żeby aplikować na Oksford [22].

W kolejnej wypowiedzi jednego z absolwentów uwidacznia się, że członkowie rodziny stanowią pierwsze i najbliższe źródło wpływów dla młodych ludzi, przekazując im wartości i przekonania dotyczące edukacji i przyszłej kariery zawodowej. Jeśli w rodzinie istnieje kultura doceniania wykształcenia i rozwijania umiejętności, młodzi ludzie mogą wewnętrznie akceptować te wartości i dążyć do osiągnięcia wyższego poziomu edukacji. Jeśli członkowie rodziny

9 R. Garg et al., *A structural model of educational aspirations*, "Journal of Career Development" 2002, 29(2), s. 87–108, https://doi.org/10.1023/A:1019964119690

mają wyższe wykształcenie, pozwala im to myśleć, że wyższe wykształcenie jest realne dla ich środowiska rodzinnego, a aspiracje edukacyjne możliwe do osiągnięcia:

> Jak już wspominałam, moja rodzina zdecydowanie ma duży wpływ, ponieważ poza jedną moją babcią wszyscy dziadkowie mieli wykształcenie, babcia dziennikarka, dziadek prawnik, drugi dziadek mechanik i zresztą druga babcia bez wykształcenia miałaby studia, gdyby nie wojna. **Więc aspiracje zawsze były od pokoleń i zawsze mi wpajano, że trzeba iść na studia, że trzeba się uczyć, bo to jest bardzo ważne** [11].

> Moja mama uczyła matematyki, tak więc ta **matematyka pojawiała się w naszej rodzinie**, w jakiś tam sposób również to była ta inspiracja [23].

Nie wszyscy respondenci odczuwali jednak presję ze strony swoich rodziców oraz najbliższych odnośnie do rozpoczęcia studiów, w tym rozpoczęcia ich właśnie na Uniwersytecie w Oksfordzie. Poniżej znajdują się fragmenty wypowiedzi kilku absolwentów, gdzie jest mowa przede wszystkim o tym, iż czuli się oni wolni w swoim wyborze uniwersytetu, a ich rodziny udzielały im wielkiego wsparcia, zarówno od strony psychologicznej, jak i materialnej:

> **Moimi aspiracjami było to, aby dojść tak daleko, jak się da**. Myślę, że moi rodzice dołożyli wszelkich starań, abym polubił szkołę, a także wpoili mi ważne zasady moralne oraz przeświadczenie, że mogę być, kim chcę. Sądzę, że przejąłem myślenie rodziców, że edukacja akademicka jest ważna, ale w rzeczywistości pewne istotne kwestie dotyczące charakteru były dla moich rodziców kluczowe już w początkowych fazach mojego rozwoju. Moi rodzice nigdy naprawdę na mnie nie naciskali, to nie był cel numer jeden – dostanie się do Oksfordu, więc prawdopodobnie nigdy nie śnili o tym, że mógłbym dostać się na uniwersytet w Oksfordzie. Myślę, że bardzo chcieli, abym odniósł jak największe korzyści z mojej edukacji w szkole. Prawdopodobnie zdawali sobie sprawę, że chcemy iść na uniwersytet, ponieważ naprawdę lubiliśmy szkołę i uwielbialiśmy się uczyć. W szkole miałem bardzo dobre oceny. **Nigdy nie pchali mnie do Oksfordu ani nie wymagali, aby było to coś, do czego chciałem dążyć. Mówili po prostu: „Rób, co w twojej mocy, i zachowaj spokój"**,

> **to było ich motto**. Nigdy nie pretendowali do tego, aby ich dzieci poszły na uniwersytet w Oksfordzie. Nie sądzę, by kiedykolwiek myśleli, że to w ogóle było możliwe. Dla nich to, czego dokonałem, było czymś niesamowitym. Myślę, że uznali to za zrozumiałe, że kiedy już dostałem się na studia, chciałem krzyczeć z radości i ekscytowałem się faktem bycia przyjętym na jeden z najlepszych uniwersytetów na świecie, i z dumą opowiadałem o tym przyjaciołom i rodzinie. W mojej społeczności był to prawdziwy powód do dumy, bo, jak już wspominałem, niewiele osób z mojego środowiska mogło dostać się do Oksfordu. Myślę, że cała moja społeczność może również szczycić się moim osiągnięciem [1].

Rodzina może także dostarczyć uczniom wsparcia emocjonalnego i finansowego, co może znacznie ułatwić ich dążenie do wyższego wykształcenia. To też pokazuje poniższa wypowiedź:

> Rodzina na pewno [**wpłynęła na aspiracje**] mimo wszystko, bo uwzględniając koszty uczelni, to nakłady na utrzymanie były duże, więc oni naprawdę finansowo przyłożyli się do tego. To było naprawdę duże finansowe wsparcie. **Moi rodzice wspierają mnie w sensie**, **że zawsze się interesowali**, **co tu robię itd**. [10].

Wnioski z tej wypowiedzi są zgodne z tym, co głosi teoria socjalizacji i wpływu społecznego. Rodzina odegrała kluczową rolę w formowaniu przekonań, postaw i aspiracji młodych ludzi, co rzutowało na ich decyzje edukacyjne i zawodowe. To, że absolwenci mówiąc o aspiracjach, wymieniali członków bliskiej lub dalszej rodziny jako wzór do naśladowania, zostało również ukazane w badaniach Becky Francis i Louise Archer wśród brytyjsko-chińskich uczniów[10]. Podobne wyniki uzyskali też Strand i Winston w badaniach na grupie czarnoskórych Afrykanów, Azjatów oraz białych Brytyjczyków. Co ciekawe, grupa białych Brytyjczyków miała niższe aspiracje niż pozostałe grupy etniczne. Autorzy ci nazywają te aspiracje „domowymi aspiracjami edukacyjnymi"[11].

10 B. Francis, L. Archer, *British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education*, "British Educational Research Journal" 2005, 31(1), s. 100, https://doi.org/10.1080/0141192052000310047

11 S. Strand, J. Winston, *Educational aspirations in inner city schools...*, s. 264.

3.4. Rola środowiska szkolnego w kształtowaniu aspiracji akademickich absolwentów

Środowisko szkolne jest, obok rodziny, jednym z kluczowych czynników mających znaczenie dla kształtowania aspiracji edukacyjnych oraz wpływających na decyzje dotyczące dalszej ścieżki edukacyjnej. Jakość nauczania, wsparcie emocjonalne, tworzenie motywującego otoczenia, dostęp do zasobów edukacyjnych oraz obecność inspirujących przykładów to tylko niektóre składowe sukcesu, jakim jest uzyskanie wyższego wykształcenia. Środowisko szkolne niewątpliwie może służyć zarówno kreowaniu aspiracji edukacyjnych absolwentów, jak i podjęciu przez nich decyzji o aplikowaniu na studia w Oksfordzie. Sama szkoła oraz nauczyciele mogą zapewnić swoim uczniom środowisko motywacyjne do podjęcia studiów. Przestrzeń szkoły w kontekście jej wpływu na proces podejmowania decyzji o studiowaniu na renomowanym uniwersytecie może być analizowana z różnych perspektyw: psychologicznej, społecznej i edukacyjnej (podobnie jak rodzina czy nauczyciele). Szkoły o wysokim standardzie nauczania mogą kreować wyjątkowe otoczenie akademickie, które sprzyja aspiracjom edukacyjnym studentów, gdyż mocno promuje się w nim wartości naukowe. Ważna jest również kultura, obejmująca wartości związane z osiągnięciami, edukacją i dążeniem do doskonałości.

Należy jednak pamiętać, że choć przestrzeń szkoły i jej atmosfera mogą mieć istotny wpływ na decyzje uczniów, to proces wyboru uczelni zależy od wielu innych czynników: indywidualnych aspiracji, zainteresowań, zdolności oraz wsparcia rodziny i otoczenia społecznego. Rozmówcy w trakcie wywiadów na ogół wskazywali, że chodzili do dobrych szkół średnich, w których odpowiednio przygotowano ich do podjęcia studiów na elitarnych uczelniach. Organizowanie wyjazdów na obozy w Oksfordzie, zajęcia w małych grupach – m.in. takie działania pobudzały aspiracje rozmówców oraz uzmysławiały im, że drzwi do Oksfordu nie są dla nich zamknięte:

> **Szkoła bardzo mnie wspierała, wręcz uzmysłowiła, że naprawdę jest to całkowicie realne, aby dostać się na Oksford**. Że nie ma żadnych mitycznych, nierealnych drzwi, które sprawiają, że nie da się tam wejść. Szkoła mi pokazała, że dzięki ciężkiej pracy jest szansa na to wszystko, czego oczekuje ktoś ambitny [3].

> **Ale na szczęście szkoła radziła sobie całkiem dobrze pod względem przygotowania**. Należeliśmy do małych grup, organizowano nam wycieczki na obozy Oxbridge, gdzie ćwiczyliśmy rozmowy kwalifikacyjne. Tak więc pod tym względem szkoła była wspaniała i miała znaczenie dla ukształtowania moich aspiracji edukacyjnych [18].

> To była szkoła dla dziewcząt, w której panował rygor akademicki. **Spodziewano się po nas dobrych wyników** i wiadomo było, że wszystkie pójdziemy na dobre uniwersytety [19].

Niektórzy rozmówcy zauważali, że co roku kilku absolwentów ich szkół średnich kontynuowało naukę na Uniwersytecie w Oksfordzie, co w pewnym momencie przybrało wręcz postać pewnej szkolnej tradycji. Warto zwrócić uwagę na jedną z interesujących wypowiedzi, której autor wskazuje na istnienie nieformalnej sieci połączeń między jego szkołą średnią a Uniwersytetem w Oksfordzie. Nauczyciele byli w stanie doradzić swoim uczniom odpowiednie koledże, ponieważ mieli kontakt z absolwentami ich szkoły, którzy już tam studiowali. Wybierając ten właśnie koledż, dany absolwent mógł więc czuć troskę i opiekę ze strony swoich starszych kolegów z tej samej szkoły średniej:

> Ja miałam to szczęście, że chodziłam do średniej szkoły, mimo że to była państwowa szkoła. To była żeńska szkoła katolicka i **tam była historia wysyłania naszych dziewcząt do Oksfordu**, a szczególnie St Annes. I to też było **takie trochę powiązanie**, **gdzie mówili**: **wskaż ten koledż jako pierwszy**, **bo my tam już mamy absolwentów naszego liceum** [3].

> **Chodziłem do szkoły**, **gdzie co roku wysyłano absolwentów na Oksford**. Nie wysyłano jakiejś masy ludzi, pewnie z 20 osób aplikowało i 10 się dostawało. Na takie standardy angielskie to nie jest ani St Pauls, ani Manchester, ale to była taka szkoła, która regularnie wysyłała ludzi. No i to było w domyśle, że jeżeli jesteś dobry akademicko, to powinieneś spróbować [26].

3.4.1. Rola nauczyciela w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych

Elena Prieto i jej współpracownicy zwracają uwagę na to, że „chociaż *aspiracje* mogą stanowić ważną soczewkę, przez którą można zrozumieć, w jaki sposób młodzi ludzie wyobrażają sobie i konstruują swoje przyszłe *ja*, zaskakująco mało uwagi poświęcono roli, jaką nauczyciele odgrywają w tym złożonym procesie"[12]. Do tych samych wniosków doszli Leanne Fray i współpracownicy[13] oraz Laura Van den Broeck i współautorzy[14]. Jak się okazało, dla moich rozmówców duże znaczenie miało to, że otrzymywali wsparcie od nauczycieli mających za sobą doświadczenie studiów na Oksfordzie, co można określić jako „inspirujące przykłady". Oni też mogli udzielić im praktycznych informacji, co ułatwiło absolwentom wybór tego uniwersytetu. Doskonale ilustrują to następujące wypowiedzi:

> **Moja nauczycielka** była od greki, wiedziałem, że przez rok studiowała na Oksfordzie, więc ją zapytałem po prostu, jak się aplikuje, gdzie i tak dalej [17].

> **Nauczyciele** przedstawiali nam po prostu program, jak to wygląda w praktyce. Pomagali nam w aplikacjach [16].

> Jeśli chodzi o **moich nauczycieli**, oni też bardzo mnie zachęcali. Definitywnie twierdzili, że Oksford spełni moje oczekiwania i rozwinie moje zainteresowania [16].

12 E. Prieto et al., *New possibilities for engaging school teachers in widening participation. Professional development to support student aspirations*, "The Australian Educational Researcher" 2022, 51, s. 3, https://doi.org/10.1007/s13384-022-00592-7

13 L. Fray et al., *Key influences on aspirations for higher education of Australian school students in regional and remote locations. A scoping review of empirical research, 1991–2016*, "The Australian Educational Researcher" 2020, 47(1), s. 61–93, https://doi. org/10.1007/S13384-019-00332-4

14 L. Van den Broeck, J. Demanet, M. Van Houtte, *The forgotten role of teachers in students' educational aspirations. School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture*, "Teaching and Teacher Education" 2020, 90, s. 7–8, https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103015

> **Miałem kilku nauczycieli**, którzy umiejętnie kształtowali moją motywację twierdząc, że powinienem aplikować na Uniwersytet Oksfordzki. To była dla mnie prawdziwa zachęta [21].

> Miałem dwóch naprawdę **świetnych nauczycieli**. Myślę, że odegrali wielką rolę w mojej edukacji. Powiedzieli mi, że jeżeli myślę o dalszych studiach, definitywnie powinienem zgłębiać wiedzę [15].

> Wydaje mi się, że większość osób, z którymi się spotkałem, miały podobną historię na zasadzie takiej, że **miały jakiegoś fajnego nauczyciela**, który motywował i inspirował ich [23].

> **Miałem nauczyciela historii po Oksfordzie**, który zasugerował, że powinienem próbować dostać się na studia właśnie tam [29].

Jest też jeden przykład wskazujący na odmienną sytuację. Rozmówczyni podkreśla, że jej znajomi, jak wynika z ich relacji, nie otrzymywali pozytywnych wzmocnień, co mogło być związane ze stereotypowym myśleniem nauczycielki. Zamiast pomóc, podważała ona zasadność wyboru uczelni:

> Co ciekawe, zauważyłam to wśród angielskich znajomych, którzy byli z mniej ciekawych miast i mówili, że mieli dobre wyniki w liceum, ale im pani powiedziała, że właściwie to **ja nie powinienem aplikować do Oxbridge**, bez podania powodu, ale w domyśle dlatego, że jestem z klasy robotniczej [11].

Wypowiedzi absolwentów wyraźnie wskazują na kluczową rolę nauczycieli w kształtowaniu ich aspiracji edukacyjnych i decyzji o aplikowaniu na Uniwersytet Oksfordzki. Ich wsparcie, dostarczanie praktycznych informacji oraz inspirujące przykłady miały istotny wpływ na podjęcie tych ważnych decyzji edukacyjnych. Nauczyciele odgrywali tu zatem swoistą rolę modelującą. Na podstawie wypowiedzi można wskazać czynniki interpersonalne i systemowe odnoszące się do aspiracji edukacyjnych jednostki. Czynniki interpersonalne dotyczą indywidualnych czynników, takich jak samodzielność, samokontrola, postrzeganie siebie, motywacja i poziom dojrzałości/odpowiedzialności. Większość aspiracji absolwentów skupiała się na celach akademickich, takich jak

ukończenie studiów na wysokim poziomie, osiągnięcie doskonałości w danej dziedzinie i rozwiązywanie interesujących problemów.

Ponadto analizy pozwoliły wyróżnić środowisko rodzinne, środowisko szkolne i wpływ „znaczących innych" jako czynniki zewnętrzne oddziałujące na kształtowanie aspiracji edukacyjnych rozmówców. Zaangażowanie rodzin w edukację, ambicje rodzinne i poziom wykształcenia rodziców rzutowały w sposób istotny na formowanie się aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Analizy ukazały również, iż w niektórych przypadkach rodzice wywierali presję na absolwentów w kontekście ich wyborów edukacyjnych – w tym wyboru Uniwersytetu w Oksfordzie. Zarazem trzeba jednak podkreślić, iż nie wszyscy absolwenci odczuwali presję ze strony rodziny. Część rozmówców wskazywała, iż czuła swobodę w wyborze uczelni, otrzymując wsparcie zarówno psychologiczne, jak i materialne od swoich bliskich.

Można tu zauważyć, że istnieje również związek między aspiracjami a wartościami przekazywanymi przez rodzinę, w której edukację akademicką uważa się za cenne dobro. Zarówno czynniki interpersonalne, takie jak motywacja, samokontrola i postrzeganie siebie, jak i determinanty systemowe, takie jak wpływ rodzinny i środowisko szkolne, miały znaczenie dla kształtowania się aspiracji edukacyjnych w przypadku badanych absolwentów.

4. Subiektywne rozumienie elit i obiektywne warunki społeczne

Termin „elita społeczna" może być rozumiany wielorako, m.in. z akcentem na edukację, doświadczenia życiowe oraz kwestie społeczne. Na gruncie teorii elit toczy się wiele sporów dotyczących tego, jak definiować to pojęcie i jak wyznaczać tych, którzy powinni być zaliczani do elity[1]. Rozumienie terminów „elita" oraz „warunki społeczne" ma bowiem kluczowe znaczenie z punktu widzenia analizy społeczeństwa i jego struktury.

Można przyjąć, że elita odnosi się do wyjątkowej grupy jednostek lub organizacji, które wyróżniają się w danym obszarze ze względu na osiągnięcia, kompetencje, władzę lub status społeczny. Natomiast warunki społeczne to zbiór czynników: ekonomicznych, kulturowych, politycznych i technologicznych, które wpływają na funkcjonowanie i rozwój społeczeństwa, ale również tworzenie elit.

Subiektywne spojrzenie na problem elity oznacza indywidualne postrzeganie tej grupy przez osoby spoza niej, co wywołuje w nich określone emocje. Elita może być postrzegana pozytywnie jako źródło mądrości, przywództwa i innowacji. Jednakże może się również wiązać z negatywnym odbiorem, kiedy elita jest postrzegana jako uprzywilejowana grupa, która utrzymuje swoje pozycje kosztem innych ludzi. Uwzględnienie obiektywnych warunków społecznych ma natomiast związek z analizą faktów i wskaźników o znaczeniu społecznym. Należą do nich: dochód narodowy, struktura zatrudnienia, dostęp do edukacji i opieki zdrowotnej, a także poziom nierówności społecznych. Warunki te są istotne dla zrozumienia możliwości rozwoju i jakości życia członków danej społeczności. Analiza zarówno subiektywnego postrzegania elity, jak i obiektywnych warunków społecznych jest istotna w badaniach nierówności społecznych, mobilności społecznej i ogólnego funkcjonowania społeczeństwa. Obydwa aspekty wpływają na dynamikę społeczną, procesy podejmowania decyzji i kształtowanie polityki życia społecznego.

1 J. Scott, *Modes of power and the re-conceptualization of elites*, in: *Remembering elites*, eds. M. Savage, K. Williams, Blackwell, Oxford 2008, s. 28, https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00760.x

Ponieważ jednym z fundamentalnych założeń Uniwersytetu w Oksfordzie jest tworzenie elit społecznych, zapytałem badanych absolwentów o to, czy czują się częścią elity w Wielkiej Brytanii. Absolwenci wykazali się dużą pokorą w określaniu siebie jako elity oraz przedstawiali swoje subiektywne rozumienie tego pojęcia. Generalnie przeprowadzone wywiady ujawniły, iż rozmówcy wiążą przynależność do elity albo z aspektem finansowym i prowadzeniem odpowiedniego stylu życia, albo z pochodzeniem. Większość z nich nie identyfikowała się z tak zdefiniowanymi elitami.

4.1. Aspekt finansowy i styl życia

Rozmówcy wskazywali, iż bycie członkiem elity wiąże się przede wszystkim z odpowiednim statusem majątkowym oraz wynikającym z niego stylem życia:

> Ze względu na moje wykształcenie i pracę, którą teraz wykonuję, zdecydowanie byłbym zakwalifikowany jako klasa średnia. **Myślę, że nie mógłbym pretendować do miana osoby z elity prawdopodobnie dlatego, że pod względem zamożności i stylu życia, w porównaniu z innymi ludźmi mieszkającymi w Wielkiej Brytanii, jestem z zupełnie innego świata**. Mam doświadczenie uniwersyteckie, myślę więc, że w moim przypadku możemy mówić o mobilności społecznej. Moja rodzina podchodzi pod dość tradycyjne definicje, typowe dla jej klasy społecznej, dlatego nie widziałbym siebie jako członka elity [1].

> W żadnym wypadku. Sądzę też, że to jest socjoekonomiczne, strukturalne przekonanie, które nie jest aż tak determinowane przez edukację, jak nam się wydaje [18].

Warto w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na wypowiedź jednej z rozmówczyń, która wyraźnie ukazuje paradoks społeczny, w jakim się znajduje. Pomimo pokaźnej pensji, która sytuuje ją w górnych 10% populacji Wielkiej Brytanii, nadal czuje się członkiem klasy średniej. Istotnym (a być może nawet kluczowym) czynnikiem wpływającym na takie definiowanie siebie jest fakt, że mimo relatywnie wysokich zarobków nie może pozwolić sobie na zakup własnego domu – który jest symbolicznym potwierdzeniem przynależności do elity:

> W pewnym sensie tak, bo wiem, że dzięki moim kwalifikacjom i studiom podyplomowym pensja, którą otrzymuję, stawia mnie w górnych 10% populacji Wielkiej Brytanii. **Jeśli chodzi o moje zainteresowania, zajęcia, sposób zachowania i inne wyznaczniki kulturowe, czuję się typową przedstawicielką klasy średniej. Muszę dodać, że nie mieszkam w Oksfordzie od 2019 roku, jako że jest to zbyt kosztowne. Wynajmuję małe mieszkanie bez zbędnych wygód, ponieważ to wszystko, na co mnie stać.** Nie mam zbyt wielkich nadziei na zakup nieruchomości, co mogłoby wpłynąć na moją karierę zawodową, ponieważ muszę mieć możliwość dotarcia do pracy. Kiedy myślę o ponownym wynajęciu mieszkania w Oksfordzie, nawet będąc na wyższym stanowisku administracyjnym, wiem, że wiązałoby się to z wynajęciem jeszcze mniejszego mieszkania albo wynajęciem pokoju, tak jak to miało miejsce, kiedy miałam 20 lat [25].

Jak można zauważyć, część rozmówców postrzegała elitę przede wszystkim w kategoriach materialnych – w ich opinii do elity należy ten, kto posiada znaczne zasoby finansowe. Pojmowanie tej grupy w taki właśnie sposób prowadzi do tego, że osoby kończące prestiżowe studia, a nawet pełniące istotne funkcje na uczelni, postrzegają siebie samych jako typowych przedstawicieli klasy średniej.

4.2. Pochodzenie społeczne oraz dostęp do władzy

W analizie struktury społecznej istotnym elementem jest zrozumienie procesów, które determinują formowanie się elit społecznych oraz ich relacji z władzą. Pochodzenie społeczne, rozumiane jako rodzinne i społeczne tło życiowe jednostek, zwiększa w istotnym stopniu szanse awansu do elity społecznej. Analiza różnic między jednostkami z różnych środowisk społecznych pozwala na uchwycenie mechanizmów, które pewnym jednostkom umożliwiają awans społeczny, a innym nie. Czynniki, takie jak edukacja, dostęp do zasobów finansowych czy sieci społeczne, w dużym stopniu są determinowane pochodzeniem społecznym, co może powodować nierówności społeczne i elastyczność struktury elit społecznych. Istotne dla dalszych badań są pytania o to, jak różni ludzie zdobywają wpływowe pozycje, jakie mechanizmy społeczne prowadzą do zachowania (lub utraty) tych pozycji oraz jak społeczeństwo odbiera dominację elity władzy.

Część absolwentów elitę postrzegała w bardzo tradycyjny sposób, zaliczając do niej członków brytyjskiej szlachty. Do tego grona były również zaliczane osoby, które zajmują kluczowe stanowiska w brytyjskim systemie władzy. W naturalny sposób bycie członkiem tak pojmowanej elity wiąże się z posiadaniem znacznych zasobów finansowych. Można to odczytać z wypowiedzi moich rozmówców:

> [...] dla mnie elity brytyjskie **to byli ludzie pokroju Borisa Johnsona**, **prawda? I szlachta brytyjska**. Może to mi się kojarzy z elitą. Czyli wyższa klasa brytyjska, do której nie należałam [9].

> Nie. Czuję, że **elita ma więcej pieniędzy niż ja**, jak również więcej kontaktów. **Elitą są osoby**, **które rządzą naszym krajem**, **a ja nie czuję się tego częścią systemu**. Nie sądzę, że teraz czują, że są jakąś szczególną częścią elity [13].

Absolwenci z różnych perspektyw odnoszą się do pojęcia elity społecznej. Jeden z nich tradycyjnie utożsamia elitę z brytyjską szlachtą oraz osobami zajmującymi kluczowe stanowiska w systemie władzy. Charakterystycznym atrybutem tej elity jest posiadanie znacznych zasobów finansowych. Drugi rozmówca wyraża wątpliwości co do swojej przynależności do elity społecznej. Jednak niektórzy w ogóle nie identyfikują się z tą grupą i nie uważają się za jej część, a zarazem istotną część systemu. Pokazuje to, że pojęcie elity społecznej jest złożone i może być postrzegane różnorodnie, m.in. w zależności od pochodzenia i doświadczeń życiowych.

4.3. Świadomość uprzywilejowania studentów Oksfordu

Świadomość uprzywilejowania studentów Uniwersytetu Oksford w kontekście bycia elitą jest ważnym tematem, który odzwierciedla zarówno społeczne wyobrażenie o uczelni, jak i perspektywę samych absolwentów. Mimo że większość absolwentów nie identyfikowała się z elitami Wielkiej Brytanii (ani tymi określanymi poprzez własny status majątkowy, ani tymi określanymi przez pochodzenie), to jednocześnie osoby te miały świadomość swojego uprzywilejowania wynikającego z posiadania dyplomu jednej z najbardziej prestiżowych brytyjskich uczelni.

Jeden z moich rozmówców wskazuje, że pomimo swojego wyjątkowego wykształcenia na prestiżowej uczelni nie uważa się za członka elity. W jego przekonaniu na przynależność do elity składają się nie tylko wykształcenie i prestiż, ale również inne czynniki społeczne i kulturowe. Mimo to ma świadomość pewnego uprzywilejowania ze względu na edukacyjne osiągnięcia. Pozwala to na subtelne odróżnienie prestiżu i bycia członkiem elity, co wybrzmiało w wypowiedzi:

> Potencjalnie nie. **Mimo to czuję się naprawdę bardzo uprzywilejowany**, ponieważ miałem to szczęście, że poszedłem do jednej z najbardziej prestiżowych szkół w kraju i ukończyłem jeden z najbardziej prestiżowych uniwersytetów. Ale nie powiedziałbym, że jestem elitą [14].

W kolejnej wypowiedzi rozmówczyni zauważa, że dyplom Oksfordu w pewnym sensie nadal wyróżnia absolwenta, jednak ten prestiż może ulec osłabieniu. Wskazuje ona, że 10 lat temu dyplom ten robił większe wrażenie, co sugeruje pewną zmianę w postrzeganiu uczelni. Może to odzwierciedlać zmieniające się społeczne oczekiwania wobec edukacji oraz znaczenie dyplomu w kontekście przynależności do elity. Dobrze ilustruje to następujacy cytat:

> Myślę, że tak. Myślę, że **dyplom Oksfordu trochę cię wyróżnia**. Nie miałam czasu tego poczuć, bo w końcu nie zostałam w UK, ale mam wrażenie, że to się trochę zmienia. Myślę, że to się trochę dewaluuje. Dziesięć lat temu dyplom Oksfordu robił większe wrażenie [19].

Mój kolejny rozmówca podkreśla, że Uniwersytet w Oksfordzie oferuje konkretne możliwości rozwoju. Wskazuje on, że nie tylko prestiż kształcenia, ale także możliwości interakcji z różnymi interesującymi osobami kształtują przynależność do elitarnej grupy.

> Faktycznie możesz w bardzo realistyczny sposób kierować swoim rozwojem, i jest to traktowane na serio. **Osoby, z którymi się rozmawia**, **są w jakiś sposób wyjątkowe**, jeżeli chodzi również o ich historię, i możesz poznać bardzo ciekawych ludzi [23].

Według jednego z rozmówców dyplom Uniwersytetu w Oksfordzie może dawać poczucie dołączenia do elit, jednak sam w sobie nie stanowi o tym, że jego posiadacz jest członkiem takiej elity:

> Ale wydaje mi się, że tutaj bycie elitą może być definiowane w różny sposób. **Samo posiadanie dyplomu w Oksfordzie nie daje ci statusu elity**, podejrzewam. Na to trzeba zapracować. Także wydaje mi się, że to jest coś, co bardzo ułatwia. Podejrzewam też, że selekcjonuje osoby, które mogą mieć predyspozycje do czegoś takiego. Ale podejrzewam, że nie jest to gwarancja [23].

Prawdą jest, że to od samych absolwentów zależy, jak wykorzystają szansę, jaką daje im Oksford. Nie wszyscy absolwenci wykorzystają dyplom do budowania swojej pozycji i rozwoju kariery. Jeden z rozmówców podzielił się ciekawą anegdotą. Przywołał przykład swojego kolegi ze studiów, który po odebraniu dyplomu Oksfordu postanowił zostać kierowcą rikszy, niejako porzucając w świadomy sposób stojące przed nim perspektywy:

> Mogę podać ci anegdotyczną historię. Mieliśmy takiego kolegę, który skończył PPE, to jest prestiżowy kierunek, i on był dobry z tego PPE. **Pochodził z klasy średniej z Londynu. I emitowano taki program na BBC o rikszarzach w Londynie, i jednym z nich był właśnie ten nasz kolega ze studiów**. I to było bardzo szokujące, bo to był bardzo ogarnięty gość i dobrze sobie radził, skończył bardzo dobry kierunek, zniknął i odnalazł się jako kierowca rikszy. To jest jakiś pojedynczy przypadek może. Niemniej jednak to, jak ludzie wykorzystają dyplom, może zależeć od tego, skąd pochodzą [2].

Świadomość uprzywilejowania studentów Oksfordu prowadzi do refleksji nad odpowiedzialnością społeczną i rolą, jaką w przyszłości mogą odegrać w społeczeństwie. Wielu z nich zdaje sobie sprawę, że będą mieć wpływ na różne dziedziny życia, i podejmuje działania na rzecz większej równości i sprawiedliwości społecznej.

4.4. „Stara" i „nowa" elita w percepcji absolwentów Oksfordu

W ostatnich latach, jak też wskazywali moi rozmówcy, można zauważyć nowe rozumienie elit społecznych. Tradycyjnie elity społeczne były zazwyczaj zdominowane przez osoby z określonych grup społecznych, takich jak klasy wyższe czy dziedziczne arystokracje. Współczesne społeczeństwa stają się bardziej różnorodne pod względem kulturowym i etnicznym, a w odniesieniu do szkolnictwa wyższego – również płciowym, co prowadzi do większej dywersyfikacji elit. Osoby z różnych grup społecznych mają większe szanse na awans społeczny i łatwiejszy dostęp do wpływowych stanowisk. Obecnie obserwuje się także nowe źródła wpływu. W erze cyfrowej globalizacji mogą być nimi media społecznościowe, w tym tzw. celebryci internetowi. Członkowie nowych elit pochodzą z grona ludzi zdolnych przyciągać uwagę tłumu, angażować te tłumy i wpływać na myślenie zbiorowe o świecie.

Analizując wypowiedzi absolwentów i odnosząc je do środowiska Wielkiej Brytanii, nie sposób nie zauważyć, że wiele zmieniło się w ciągu ostatnich 30 lat, a także – trochę pod innym względem – ostatnich 100 lat, kiedy to tradycyjna, stara arystokracja, która posiadała olbrzymie połacie gruntu, zaczęła ubożeć. Podatki mocno wzrosły i w społeczeństwie brytyjskim dokonała się znacząca rewolucja. I – rzecz jasna – członkowie Izby Lordów, którzy byli mianowani na zasadzie dziedziczenia, stracili miejsca w parlamencie.

Ludzie są sceptycznie nastawieni wobec starych elit w związku z dążeniem do egalitaryzmu, i to właśnie ma być rolą nowych elit – władza polityczna i dużo większy liberalizm. Absolwenci stają się wielkomiejscy i dalece bardziej zróżnicowani etnicznie. Może być tak, że Oksford bardziej kojarzy się ze starymi elitami, a ludzie, którzy dostają się na studia, są nastawieni na konkurencyjność. Brytyjczycy dzielą klasę wyższą na arystokrację, tzw. starą elitę, i na nową elitę. Arystokracja mieszka na wsi, chodzi na polowania, jest w posiadaniu małych domów. Nowa elita to ludzie naprawdę bogaci, pracujący najczęściej w mediach lub sektorze publicznym i liberalni w poglądach, na co wskazują kolejne wypowiedzi:

> [...] **nie**, **jeszcze nie**. Zależy, jak definiujemy elity, i będąc szczerym wobec samego siebie, jeśli chodzi o zarobki, pewność siebie, to myślę, że tak [...] wiele osób idzie na Oksford czy Cambridge, bo same chcą wbić się do tej elity socjoekonomicznej, i to nie jest zła sprawa, dlatego że to daje

> ludziom nadzieję na lepsze życie, na poprawę sytuacji swojej rodziny. Ale uważam, że uniwersytet, czy to jest Oksford, czy inny uniwersytet, ma obowiązek kształtowania elit przyszłości, niezależnie od pochodzenia i zgodnie z umiejętnościami, zamiast cementowania tych starych [17].

> **Myślę, że w elicie brytyjskiej chodzi o to, że są dwa rodzaje elit**. Jest coś w rodzaju arystokratycznych elit, wiesz, coś w rodzaju Borisa Johnsona, i zdecydowanie nie jestem jej częścią, i nie sądzę, że kiedykolwiek będę. Natomiast drugi rodzaj odnosi się do pracy, jaką wykonujesz, dzielnicy, w jakiej mieszkasz, i tego, i ile zarabiasz. Ja czuję się częścią tej nowej elity [7].

> Dotyczy rodzajów pracy w branżach, do których trudno się dostać. Moi znajomi, którzy nie studiowali na Oksfordzie ani Cambridge, ani może nawet na kilku innych uniwersytetach, naprawdę mają trudności z dostaniem pracy. **Więc to raczej odnoszę do kategorii elity siły roboczej i społeczeństwa** [7].

Większość absolwentów nie czuje się członkami elity rozumianej w bardzo tradycyjny sposób, zdefiniowanej przez swoje szlacheckie pochodzenie. Część respondentów identyfikowała się natomiast z tzw. nową elitą, która definiowana jest poprzez swoje wykształcenie, wykonywaną pracę, zarobki i styl życia. Jednocześnie trzeba podkreślić, iż nie wszyscy rozmówcy identyfikowali się z tak pojętą elitą. Niektóre osoby nawet mimo osiągania – w własnej opinii – wysokich dochodów, nadal uważały siebie raczej za przedstawicieli klasy średniej aniżeli elity. Tym niemniej większość respondentów twierdziła, że nawet jeśli dyplom Oksfordu nie wiąże się automatycznie z przynależnością do – tak czy inaczej pojmowanej – elity, to jednak daje on pewną nobilitację w społeczeństwie i otwiera przed jego posiadaczem różne możliwości, które mogą pomóc mu w pozyskaniu ważnych i dobrze płatnych stanowisk.

5. Związek między cechami uniwersytetu a prestiżem

Bez wątpienia subiektywna ocena prestiżu zależy od perspektywy patrzącego, na którą składają się różne jego doświadczenia. Moi rozmówcy oceniali Uniwersytet w Oksfordzie na podstawie własnych preferencji i oczekiwań wobec tej uczelni. Zjawisko prestiżu wynika też z symboliki danej instytucji utrwalonej w świadomości potocznej. Chcąc je ukazać w kontekście renomowanej uczelni, postanowiłem przywołać te wypowiedzi absolwentów, w których podjęty został wątek prestiżu.

5.1. Historia Uniwersytetu w Oksfordzie jako źródło prestiżu

Historia Uniwersytetu Oksfordzkiego jest kluczowym elementem budowania jego prestiżu. Bogata przeszłość dostarcza uczelniom unikatowych wartości, tradycji i osiągnięć, które budują ich wizerunek i renomę. Zdaniem części rozmówców prestiż ten wynika przede wszystkim z uwarunkowań historycznych. Średniowieczna architektura uczelnianych gmachów, w których wciąż przestrzega się wielu starych akademickich tradycji, świadczyć ma o prestiżu uczelni:

> Doskonałość akademicka, także **niektóre tradycje i historia** [14].
>
> **Stare budynki**. Nie wiem, dlaczego, ale wszystko jest takie dosyć stare, lecz niekoniecznie w złym sensie [10].

Jeden z absolwentów wyraża swój stosunek uczuciowy do uniwersytetu, postrzegając go jako miejsce, które wywarło pozytywny wpływ na jego rozwój intelektualny i osobisty. To przywiązanie do tradycji z dobrym nastawieniem emocjonalnym uczestników społeczności uniwersyteckiej może budować między nimi silniejsze więzi i zarazem wzmacniać prestiż uczelni:

> Dla mnie Oksford to przede wszystkim ciekawość intelektualna i tradycja. **Oksford stoi tradycjami**. Zawsze będę miała sentyment do tego miejsca i do ludzi, których tam poznałam [19].

Przywołane wypowiedzi pokazują, że sama historia Oksfordu jest istotnym źródłem prestiżu jako atrybutu tejże uczelni w społecznym odbiorze. Stare budynki, zachowanie tradycji, doskonałość akademicka oraz osobiste związki uczestników z uczelnią łącznie kształtują przekonanie o prestiżu Oksfordu. To pokazuje, że zarówno aspekty historyczne, jak i współczesne osiągnięcia i wartości mają kluczowe znaczenie dla budowania jego renomy.

5.2. Wysoki poziom nauczania jako najważniejsze źródło prestiżu

Prestiż Uniwersytetu w Oksfordzie jest wypadkową nałożenia się wielu czynników, które wpływają na jego reputację i pozycję zarówno w kraju, jak i na arenie międzynarodowej. Wysoki poziom nauczania bez wątpienia stanowi jedno z najważniejszych źródeł budowania i podtrzymywania prestiżu uczelni, determinując jakość wiedzy i poziom umiejętności, jakie studenci zdobywają podczas swojej edukacji.

W świetle wypowiedzi rozmówców można stwierdzić, iż kluczowym czynnikiem, który buduje prestiż Oksfordu, jest właśnie wysoki poziom nauczania. Według większości rozmówców to właśnie doskonałość edukacyjna stanowi fundament renomy uniwersytetu. Studenci zwracali uwagę na swoisty rygor panujący na uczelni, co zmuszało ich do intensywnego wysiłku i zaangażowania. Zajęcia, seminaria i pisanie esejów stanowią codzienność, która sprawia, że czas spędzony na Oksfordzie jest niezwykle intensywny i poświęcony rozwijaniu umiejętności i zdobywaniu wiedzy:

> Jakieś takie pierwsze symbole, które przychodzą na myśl, to po prostu edukacja, **wykształcenie uniwersyteckie na najwyższym poziomie** [9].

> **Przede wszystkim ogromna ilość pracy, którą musisz włożyć w swój rozwój**. Trzy dni w tygodniu pracujesz jak maszyna. Kiedy nie piszesz esejów, chodzisz na mnóstwo seminariów i jesteś wiecznie zajęty [16].

> Oksford symbolizuje szczyt mojego intelektualnego wysiłku, zawsze to mówię. **I kojarzy się, a przynajmniej powinien, z rygorem, akademickim rygorem, w odniesieniu do doskonałości badawczej** [18].

5.3. Prestiż Uniwersytetu w Oksfordzie i jego znaczenie w budowaniu kariery zawodowej

Prestiż Uniwersytetu Oksfordzkiego miał dla każdego absolwenta kluczowe znaczenie w podejmowaniu decyzji o studiowaniu, jak również kontunuowaniu edukacji. Miał także znaczenie dla kadry akademickiej z uwagi na posiadane w związku z tym zasoby. Elitarne uczelnie zdecydowanie ułatwiają studentom dostęp do elitarnych stanowisk na rynku pracy i przejście przez proces rekrutacyjny:

> Natomiast **dla mnie to też jest świetny punkt startowy w dalszej karierze**, bo czołowe banki inwestycyjne i firmy konsultingowe na rozmowach kwalifikacyjnych mają [jako kandydatów] praktycznie ludzi z Oksfordu i Cambridge. To dla nich jest wygoda. Po pierwsze, nie muszą się bardzo angażować w proces rekrutacyjny. Mając kogoś z dyplomem z Oksfordu, oszczędzają sobie selekcji wstępnej [16].

Także z wypowiedzi innego absolwenta wynika, że pracodawcy wykorzystują sam prestiż uniwersytetu jako narzędzie przesiewowe podczas rekrutacji:

> I mój kolega dostał takie zadanie: **masz tu cały wór podań aplikacyjnych i zrób coś takiego. Sortuj je na dwie kupki. Dawaj Oksford i Cambridge na jedną, a całą resztę na drugą**. I to jest autentyczna historia. I przyszedł ten jego dyrektor, i po prostu wrzucił do kosza te, które nie były z Oksfordu lub Cambridge. I mój kolega powiedział: „Proszę pana, tam mogą być wartościowi ludzie". A on stwierdził, że tu już ma wystarczająco wielu wartościowych ludzi. Czyli na tym pierwszym etapie ten dyplom to był wytrych. To było to wejście. Z upływem lat oczywiście liczą się inne rzeczy, które człowiek zrobił, jego osiągnięcia zawodowe. Ale może jeszcze, po wielu latach, jest jakiś prestiż związany z tą uczelnią [9].

Po drugie, ukończenie Oksfordu pozytywnie koreluje ze wzrostem dochodów absolwenta. Bez znaczenia jest w tym wypadku pochodzenie społeczne:

> Jednocześnie zdaję sobie sprawę, że jestem **niesamowicie uprzywilejowany pod względem jakości mojego życia**, miejsca zamieszkania i zarobków [5].

> **Ukończenie Uniwersytetu w Oksfordzie nigdy nie będzie miało negatywnego wpływu na jakąkolwiek karierę**. Takich sytuacji może być tysiące i niezależnie od twojego statusu społecznego dyplom Oksfordu zawsze będzie okolicznością sprzyjającą [29].

Ocena prestiżu w wypowiedziach absolwentów jest subiektywna i zależy od ich indywidualnych preferencji i doświadczeń. Dla niektórych historyczne uwarunkowania (w tym architektura uczelni) są kluczowymi elementami, które budują renomę Oksfordu. Inni z kolei podkreślają wysoki poziom nauczania i rygor akademicki, który kształtuje studentów i rozwija ich umiejętności intelektualne. Badani zauważają również, że prestiż uniwersytetu niekoniecznie oddziałuje przez całą karierę zawodową absolwenta. Choć początkowo dyplom Oksfordu może okazać się wielkim atutem w procesie rekrutacyjnym, to jednak długotrwały sukces zależy bardziej od osiągnięć i umiejętności, które zdobywa on w ciągu swojej kariery. Prestiż Uniwersytetu w Oksfordzie tworzy wiele czynników, takich jak historyczne tradycje, doskonałość akademicka i wpływ na karierę zawodową absolwenta. To miejsce inspiruje i kształtuje młode umysły, otwierając przed nimi liczne możliwości rozwoju. Dyplom Oksfordu stanowi nie tylko wyróżnienie, ale także zobowiązanie do kontynuowania drogi ku doskonałości i dzielenia się wiedzą ze światem.

6. Specyfika relacji interpersonalnej tutor – student

W edukację zaangażowane są dwie główne kategorie aktorów: mistrz i jego uczeń, dlatego też „punktem wyjścia do analizy procesu nauczania i wspierania studentów są relacje pomiędzy studentem a tutorem"[1]. W porównaniu do innych uczelni kształcenie na Uniwersytecie w Oksfordzie podlega odmiennym wymogom dotyczącym sposobu nauczania i uczenia się. Charakterystyczny jest tutaj tutoring, stanowiący o wyjątkowości tej uczelni. Obok samej relacji z tutorem, kluczowym elementem jest także przygotowywanie esejów.

W literaturze przedmiotu coraz więcej autorów wskazuje, że relacje nauczyciel – student mogą być dla tych drugich źródłem negatywnych emocji i lęków[2]. Według Roberta C. Pianty[3] wysokiej jakości relacje student – nauczyciel pozwalają odkrywać jednostce swoje otoczenie, dając jej jednocześnie poczucie wsparcia. Relacja w dużej mierze może zależeć od cech osobistych tutora, ale również od jego przygotowania pedagogicznego:

> **To wszystko zależy od wykładowcy**, **jedni** są bardziej zżyci z koledżem, inni mniej, niektórzy **są bardziej sympatyczni**, **inni mniej**, **nie ma reguły**. Z tutorami z koledżu masz naprawdę częsty kontakt. U nas na matematyce było tak: miałem dwóch głównych tutorów od abstrakcyjnej matematyki i widziałem się z nimi raz w tygodniu, przez dwa lata. To jest dosyć dużo i oni cię znają, spotykaliśmy się w parach [2].

1 I. Wagner, *Sprzężenie karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych i intelektualnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2005, 1(1), s. 25, https://doi.org/10.18778/1733-8069.1.1.03

2 E. E. O'Connor, E. Dearing, B. A. Collins, *Teacher–child relationship and behavior problem trajectories in elementary school*, "American Educational Research Journal" 2011, 48(1), s. 120, https://doi.org/10.3102/0002831210365008

3 R. C. Pianta, *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, Washington DC, 1999, s. 125, https://doi.org/10.1037/10314-000

Z drugiej strony tutorzy **nie są wyszkolonymi nauczycielami**, tak samo zresztą jak wykładowcy, więc jesteś trochę na ich łasce. Muszę jednak powiedzieć, że ja miałem szczęście. Byli dla mnie naprawdę mili i dobrzy w tym, co robili [21].

Wymiary, jak i relacje mogę zależeć również od roli, jaką przejmuje dany tutor [15].

Tutorzy mają trudną rolę. **Tutor to taki trener**, **który szlifuje diament**. Czasami boli i jest naprawdę ciężko, ale kiedy w końcu piszesz świetny esej lub na egzaminie stawiają cię w krzyżowym ogniu pytań, a ty wiesz, że potrafisz na nie odpowiedzieć, stajesz się kimś lepszym [19].

6.1. Autentyczne zaangażowanie i interpersonalna synergia

W psychologii edukacyjnej konsekwentnie podkreśla się istotność budowania i utrzymania pozytywnych relacji między uczniami a nauczycielami służących wszechstronnemu rozwojowi uczniów. Jakość relacji student – tutor (ang. *teacher–student rapport*[4]) jest wieloaspektowym konstruktem, obejmującym czynniki takie, jak bliskość emocjonalna, wsparcie, zaufanie, efektywna komunikacja oraz wzajemny szacunek[5]. Kiedy tutor tworzy atmosferę przyjazną wraz z gotowością do angażowania się w potrzeby studenta, to tworzy się emocjonalna więź. Ten wymiar jest niezwykle ważny w procesie uczenia się, gdyż pozwala studentowi czuć się komfortowo, swobodnie wyrażać swoje myśli i wątpliwości, a tym samym zyskać pewność siebie. Przywołane pojęcie interpersonalnej synergii (ang. *interpersonal synergy*) – odnosi się do relacji, w której obie strony współpracują w sposób, który wzmacnia ich wzajemne wysiłki edukacyjne[6].

W wypowiedziach większości rozmówców ich relacja z tutorem była opisywana jako dosyć bliska i serdeczna. Wskazywano, że nie ograniczała się ona jedynie do spotkań na uczelni. Miały one miejsce również poza nią, np. w pubie,

4 B. N. Frisby, M. M. Martin, *Instructor–student and student–student rapport in the classroom*, "Communication Education" 2010, 59(2), s. 146–164.

5 X. Wang, *Exploring positive teacher–student relationships. The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence.* "Frontiers in Psychology" 2023, 14, s. 4, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786

6 Ibidem, s. 3.

gdzie prowadzono dyskusje na interesujące tematy. W ten sposób tutor był nie tylko ekspertem, źródłem wiedzy, lecz także – przynajmniej do pewnego stopnia – akademickim przyjacielem. Warto też podkreślić, że tutorzy odgrywają istotną rolę w tworzeniu środowiska wspierającego proces uczenia, m.in. poprzez postawę poszanowania autonomii swoich studentów[7]. Dobrze obrazują to kolejne wypowiedzi:

> Trzeba było przeczytać wiele tekstów źródłowych, ale też opracowania, literaturę przedmiotu. To było może osiem podręczników, z czego cztery były napisane przez wykładowcę, z którym miałem jeden na jeden cztery godziny w tygodniu kontakt, **z którym sporo na ten temat rozmawialiśmy**, **czy to na zajęciach na tutorialu**, **czy też przy piwie wieczorem w pubie** [17].

> **Tutorzy byli naprawdę wspaniali**. **Fantastyczni ludzie**. Nie miałem poczucia, że wciąż stoją mi za plecami, chcieli po prostu, żebym dobrze sobie radził. **Była w tym pewnego rodzaju życzliwość**, **miałem dużą swobodę działania** [...]. System tutorialny jest niesamowitym przywilejem, ponieważ masz bliski kontakt z naukowcami. Oczywiście jeżeli chodzi o takie przedmioty, jak filozofia, praca polegała głównie na omawianiu tego, co przeczytaliśmy, ale matematyka, której uczyłem się z dwiema lub trzema osobami, prowadzona była nieco inaczej. Rozwiązywaliśmy zadania i porównywaliśmy wyniki, a później tutorzy omawiali je z nami i dawali nam dalsze wskazówki. W ten sposób uczysz się o wiele szybciej w porównaniu z seminarium lub zajęciami dla 30 osób, gdzie niemożliwe jest osiągnięcie tego samego poziomu nauczania [21].

> Mam natomiast świadomość, **jakim byłem szczęściarzem, mając swoich tutorów** [29].

Rozmówcy wskazywali również, że ich tutorzy byli silnymi motywatorami, którzy stymulowali u swoich uczniów proces uczenia się, na co zwraca też uwagę

7 J. Schuitema, Th. Peetsma, I. van der Veen, *Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers, and students' self-regulated learning and achievement,* "Learning and Individual Differences" 2016, 49, s. 32, https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.006

Margaret A. Theobald[8]. Potrafili oni dostrzec umiejętności swoich studentów oraz je rozwinąć. Zachęcali przy tym do stawiania sobie ambitnych celów oraz wzmacniali w podopiecznych poczucie pewności siebie:

> **Ja miałam takiego fantastycznego tutora z polityki, on zmarł parę lat temu**. Jak sama już nie wiedziałam, jak mam wybrnąć z sytuacji, to po prostu zaczynałam lawirować, i jak mi brakło argumentów, to kombinowałam. **A on mówi: sprzedałabyś piasek Arabom. Ale to też jest coś, co się nauczyłam robić. Tak więc trzeba było mieć wiedzę, ale trzeba było mieć też tę ripostę. Trzeba było mieć ten refleks intelektualny, i to zostało do dziś**. To jest to, co mówiłam. Zapomniałam ekonomię, nauka polityczna się dezaktualizowała, ale ten trening pozostał [9].

> **W rzeczywistości miałem szczęście, że miałem amerykańskiego promotora**. Była lekko niedosłysząca. Sporo piła i pisała o takich rzeczach, jak kultura popularna, nad którą większość Oksfordu nie pracowała [...]. Ale ponieważ pochodziła ze Stanów Zjednoczonych, była znacznie bardziej skoncentrowana i profesjonalna niż Brytyjczycy. **Na przykład na samym początku powiedziała mi: „Nie piszesz tylko oksfordzkiego doktoratu, piszesz książkę dla Oxford University Press"** [4].

Niektórzy z rozmówców wyraźnie wskazywali na poświęcenie swoich tutorów i ich pełne zaangażowanie. Cytowana tu wypowiedź jednego z rozmówców stanowi świetną ilustrację takiej sytuacji:

> Pamiętam, miałam takiego wykładowcę, w sumie to był mój tutor, który był ekspertem od polityki, to jeszcze był Soviet Union i Eastern Union w tych czasach. **To był Szkot i chodziłam do niego na zajęcia, i on był autorytetem**. To był człowiek, który występował w telewizji. I podczas naszego tutorialu zadzwoniło do niego BBC, bo chyba Andropow zmarł wtedy i chcieli od niego takiego gorącego komentarza. „Panie profesorze, no i co to oznacza dla Związku Radzieckiego". A on mówi: „Przepraszam, ale ja mam tutoring, i proszę mi nie przeszkadzać". I odłożył telefon.

8 M. A. Theobald, *Increasing student motivation. Strategies for middle and high school teachers*, Corwin Press, Thousand Oaks 2006.

> **I powiem panu, że ten szacunek dla studenta tam był, i nie znam innej uczelni, gdzie profesor by taką wagę przywiązywał do pracy ze studentami** [9].

6.2. Emocjonalna neutralność[9]

Mimo pozytywnych wypowiedzi zdecydowanej większości rozmówców na temat swoich tutorów, w trakcie analizy materiału empirycznego znalazłem również takie, które wskazywały na poczucie osamotnienia – kiedy to tutor nie stanowił (przynajmniej przez jakiś czas) realnego wsparcia dla swojego podopiecznego. Czasami wynikało to po prostu z urlopu tutora, a zatem nie miało charakteru intencjonalnego:

> **Właściwie na pierwszym roku mój główny tutor był na urlopie naukowym, więc go nie było w pobliżu, co, jak sądzę, miało na mnie duży wpływ, ponieważ nie miałam nikogo tak doświadczonego, kto by mi pomagał**. Na drugim roku wrócił i natychmiast zaprosił mnie na spotkanie i spojrzał na moje eseje. Po prostu mówił: słuchaj, robisz to, to i to źle. I to było bardzo pomocne. I wtedy naprawdę zacząłem sobie dobrze radzić [13].

Zdarzało się też jednak tak, że tutor, mimo obecności na uczelni, przez cały okres studiów nie stanowił dla studenta wsparcia – co ilustruje następujący fragment wywiadu z jednym z rozmówców:

> Dopiero po zakończeniu studiów ktoś przyszedł do mnie i powiedział: dobra robota, świetnie, to przyniesie sukces. **I pierwszy raz przez te**

9 Emocjonalna neutralność w kontekście wyodrębnionej kategorii może być utożsamiana z postawą charakteryzującą się brakiem wyraźnego emocjonalnego zaangażowania, zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym sensie. Osoba przyjmująca taką postawę powstrzymuje się od wyrażania emocji, takich jak wsparcie, uznanie czy krytyka, co sprawia, że jej zachowanie wydaje się wyważone, zdystansowane lub chłodne. W relacjach interpersonalnych emocjonalna neutralność może być interpretowana jako obojętność, brak zainteresowania lub intencjonalne unikanie wpływania na emocjonalny stan drugiej osoby. Może ona wynikać z różnych przyczyn, takich jak potrzeba zachowania profesjonalizmu, brak kompetencji w zakresie emocjonalnej ekspresji lub świadoma strategia unikania konfliktów i subiektywnych ocen. W zależności od kontekstu emocjonalna neutralność może być postrzegana zarówno jako zaleta (zapewniająca obiektywizm), jak i wada (powodująca dystans i poczucie braku wsparcia).

> **cztery lata ktoś mówi coś pozytywnego, że osiągnąłeś sukces, a ja to pamiętam do dzisiaj – miałem tutora, który ciągle mówił, że to, co pisaliśmy, to nie tak dobrze.** I bardzo mało było pozytywnego wzmocnienia, mało było motywowania, mało było tego wsparcia, nie było rzetelnego wsparcia w wymagającym środowisku i nie postrzegam tego jako szkody, tylko jako stratę [26].

Przywołaną wypowiedź można intepretować jako emocjonalną neutralność (ang. *emotional neutrality*[10]) tutora, czyli brak zaangażowania emocjonalnego, co może być postrzegane jako brak wsparcia lub zainteresowania z jego strony.

Zauważyć można, że zdecydowana większość absolwentów podkreślała istotne znaczenie relacji z tutorem w osiągnięciu swojego sukcesu naukowego. Dla wielu moich rozmówców był on nie tylko bardzo dobrym nauczycielem, ekspertem i źródłem informacji, ale także do pewnego stopnia towarzyszem na akademickiej ścieżce. Bliskość tej relacji wyrażała się we wzajemnym szacunku i przebywaniu razem poza murami uniwersytetu.

Oczywiście, nie wszyscy studenci Oksfordu mogli cieszyć się tak bliską relacją ze swoim tutorem. Jeden z rozmówców wyraźnie podkreślił, iż nie otrzymywał wsparcia z jego strony. Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego można jednak stwierdzić, że większość tutorów wspierała swoich podopiecznych oraz pobudzała ich intelektualnie.

---

10 V. Leppänen, *Emotional neutrality as interactional achievement: A conversation analysis of primary care telenursing'*, in: *Emotionalizing organizations and organizing emotions*, eds. B. Sieben, A. Wettergren, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2010, s. 252, https://doi.org/10.1057/9780230289895_13

7. Pomiędzy tożsamością osobową a jaźnią odzwierciedloną

W pierwszej dekadzie XXI wieku nasiliły się fundamentalne pytania o naturę tożsamości[1] kształtowanej w szeroko rozumianym środowisku społecznym, na które składają się rodzina, edukacja, praca, hobby czy też relacje w środowisku akademickim[2]. Marjatta Lairio i jej współpracownicy podkreślają, że „kiedy student rozpoczyna studia, wkracza w nową sferę życia, co często wymaga ponownej oceny własnej tożsamości i sposobów działania"[3]. Od samego początku system edukacji wyższej (i nie tylko) zakłada kształtowanie tożsamości akademickiej oraz rozwijanie indywidualnych kompetencji.

Tożsamość akademicka kształtuje się wskutek uczestnictwa w kulturze danej uczelni i rozwijania umiejętności analitycznego i krytycznego myślenia, a także zdolności, które są nieodzowne w procesie generowania nowej wiedzy[4]. Lairio wraz ze współpracownikami, odnosząc się do tożsamości, podkreśla, że „badania oparte na *tradycyjnych* teoriach rozwoju tożsamości Eriksona (1968) i Marcii (1966) sugerują, że relacje z rodzicami, kadrą uniwersytecką i rówieśnikami mogą ułatwiać lub ograniczać kształtowanie tożsamości"[5]. Tym samym ważne jest, aby studenci uczelni wyższych mieli możliwość kształtowania swojej tożsamości, zwłaszcza tożsamości zawodowej, podczas studiów, aby móc lepiej odnaleźć się w życiu zawodowym[6].

---

1 M. Henkel, *Academic identity and autonomy in a changing policy environment*, "Higher Education" 2005, 49, s. 158.

2 M. Good, G. R. Adams, *Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues, and academic success*, "Adolescence" 2008, 43(170), s. 231.

3 M. Lairio, S. Puukari, A. Kouvo, *Studying at university as part of student life and identity construction*, "Scandinavian Journal of Educational Research" 2013, 57(1), s. 115.

4 L. Archer, *Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity*, "Studies in Higher Education" 2008, 33(4), s. 400, https://doi.org/10.1080/03075070802211729

5 M. Lairio, S. Puukari, A. Kouvo, *Studying at University as part of student life and identity construction...*

6 B. Law, F. Meijers, G. Wijers, *New perspectives on career and identity in the contemporary world*, "British Journal of Guidance & Counselling" 2002, 30(4), s. 433. https://doi.org/10.1080/0306988021000025637

7.1. Kształtowanie charakteru w perspektywie studiów na Oksfordzie

W mojej książce *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne* (2019)[7] zwracam uwagę na to, że ostatecznym celem właściwej edukacji jest wyposażenie studentów w intelektualne narzędzia do podejmowania mądrych i samodzielnych decyzji wpisujących się w ramy demokratycznego społeczeństwa. Jednym ze wskaźników dobrze ukształtowanego charakteru jest umiejętność krytycznego myślenia.

Absolwenci dostrzegają, że okres studiów miał niebagatelny wpływ na kształtowanie ich charakteru. Niektórzy wyraźnie podkreślali, iż studia na Oksfordzie nauczyły ich pokory. Oto bowiem po okresie nauki w szkole średniej, w której zdobywali celujące oceny i wyraźnie wyróżniali się na tle swojej klasy, znaleźli się wśród ludzi równie dobrych, a często nawet mających większą wiedzę w obszarze studiowanego kierunku:

> Przez to, że naprawdę nauczono mnie, jak się efektywniej uczyć, stałem się jeszcze bardziej sumienny. **To, że było tyle wybitnie dobrych osób wokół mnie, nauczyło mnie wielkiej pokory**. Przecież nie każdy jest świetny we wszystkim, nawet w obrębie danego przedmiotu [3].

> Uniwersytet z całą pewnością wpływa na osobowość. Myślę, że byłem trochę arogancki, idąc na uniwersytet. **Opuszczając go, byłem mniej arogancki, jako że przedtem miałem doświadczenie bycia grubą rybą w małym stawie, a potem okazało się, że istnieje mnóstwo ludzi dużo inteligentniejszych ode mnie. To miało na mnie duży wpływ** [27].

> Prestiż uczelni przyciągał ludzi, którzy odzwierciedlali moje zainteresowania, byli **równie błyskotliwi lub bardziej błyskotliwi ode mnie**. **Pod wieloma względami osłabiło to moje poczucie pewności siebie**, ale z pozytywnym skutkiem: podczas gdy w mojej szkole byłem jedyną osobą, która interesowała się informatyką, i często osobą z najlepszymi wynikami, w Oksfordzie nie było już tak samo, więc nie było to [pewność

7 M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.

siebie] już częścią mojej tożsamości. To dało mi przestrzeń do odkrywania poprzez uczenie się od tych ludzi, którzy byli lepsi ode mnie [5].

Studia na Oksfordzie oraz samoświadomość tego, ile własnej pracy należało wykonać, by się w tym miejscu utrzymać, są czynnikami, które – jak wskazywali rozmówcy – bardzo często budowały ich pewność siebie oraz poczucie własnej wartości:

Myślę, że niektóre cechy są mocno związane z pewnością siebie. Bycie bardziej pewnym siebie – **szczególnie**, **gdy masz wokół siebie ludzi o mocnych charakterach i silnych osobowościach**, **którzy kwestionują wiele spraw** – bardzo pomaga, bo w Oksfordzie dobrze jest być odpornym i czuć się pewnie. Myślę, że prawdopodobnie stałem się bardziej pewny siebie i zdecydowanie rozwinąłem umiejętności przywódcze [1].

Pewność siebie to zdecydowanie również **podniesienie własnej wartości** [2].

Absolwenci wskazywali, że studia na Oksfordzie dały im przestrzeń do doskonalenia siebie – swoich predyspozycji i umiejętności. Podkreślali m.in., że w trakcie studiów rozwinęli w sobie zdolności przywódcze, analityczne, organizacyjne i komunikacyjne. Wspominali też, że stali się bardziej przedsiębiorczy oraz że zaczęli angażować się społecznie:

Powiedziałbym, że Oksford **uczynił mnie bardziej analitycznym i skłonnym do filozofowania**. Myślę, że kiedy zacząłem studia, absolutnie nie myślałem, żeby robić doktorat, i zakładałem, że studia doktoranckie są dla zupełnie innych ludzi niż ja, dla tych, którzy są bardziej teoretykami niż praktykami. Oksford spowodował, że zainteresowałem się wieloma kwestiami filozoficznymi i skończyło się tak, że postanowiłem bardziej je zgłębić. **Mogę powiedzieć**, **że Oksford uczynił ze mnie akademika**. Jestem też bardziej filozoficzny. Pod tym względem uniwersytet bardzo mnie zmienił [30].

Najwięcej, jeżeli chodzi o takie rzeczy związane z tożsamością, to cechy charakteru. **Wydaje mi się**, **że *leadership* ogólnie**, czyli takie zdolności

przywódcze. Zdolności komunikacyjne [...]. Tak więc to, wydaje mi się, było największym dodatkiem, jeśli chodzi o budowanie mojej osobowości [23].

Myślę więc, że zostałam **zachęcona do przedsiębiorczości**, niezależności, entuzjazmu [4].

Cechy charakteru, **które wcześniej się nie pojawiły**, **to na pewno taka wrażliwość społeczna**, ze względu na mój koledż, który rzeczywiście był bardzo zaangażowany w wiele kwestii społecznych [16].

Warto podkreślić, że absolwenci wskazywali również na to, że oprócz ogólnej pewności siebie studia na Oksfordzie dały im poczucie pewności intelektualnej. Zyskali wewnętrzne przekonanie o słuszności i prawdziwości ich poglądów, przemyśleń lub wiedzy. Studiowanie pozwoliło im nabrać zaufania odnośnie do ich własnych zdolności rozumienia, analizowania i oceniania informacji, a także pewności, że ich wnioski są logiczne i prawidłowe:

Myślę, że zdecydowanie poczucie intelektualnej pewności, jako że spędzasz cały czas, analizując różne kwestie, co wpływa na twój sposób myślenia. [...] Pewnie i tak miałem takie nastawienie, jak byłem młodszy, ale wydaje mi się, że to doświadczenie wpływa na stworzenie takiego sposobu myślenia, w którym czujesz, że jesteś pewny siebie i jesteś szanowany [18].

Przede wszystkim **określony stopień pewności akademickiej**, świadomość, że studiowałeś i odniosłeś sukces na jednym z najlepszych uniwersytetów na świecie [14].

Wypowiedzi moich rozmówców pokrywają się z wynikami badań przeprowadzanych wśród fińskojęzycznych studentów przez Lairio i jej współpracowników[8], a dotyczących tego, jak studenci postrzegają czas spędzony na uniwersytecie – jako części życia i element tożsamości. Bardzo wielu studentów uznawało czas studiów za pozytywny okres i stwierdziło, że rozwinęły się wtedy ich umiejętności krytycznego myślenia.

8 M. Lairio, S. Puukari, A. Kouvo, *Studying at university as part of student life and identity construction...*

7.2. Kształtowanie tożsamości w perspektywie studiów na Oksfordzie

Bycie studentem Uniwersytetu w Oksfordzie dla niektórych rozmówców było czymś więcej aniżeli uczęszczaniem na zajęcia w celu zdobycia dyplomu stanowiącego przepustkę do dalszej kariery. Niektórzy przyznawali, że uniwersytet ten niejako nadał im tożsamość, pozwolił inaczej spojrzeć na siebie samych i „na nowo" się odkryć:

> Na pewno był to dla mnie ważny moment, **formatywny**, **no na pewno zmienia to tożsamość**. Oksford jest miejscem elitarnym, tak jest postrzegany i tak jest faktycznie, i to na pewno **wpływa na samoocenę i postrzeganie swojego miejsca w świecie** [2].

> Jeśli chodzi o moje poczucie wartości, to myślę, że jest ono teraz głębsze. Wiesz, kiedy byłem mały, miałem trzy paszporty. Mieszkałem w dziesięciu różnych krajach do momentu, kiedy skończyłem 10 lat. Wtedy nie miałem poczucia własnej tożsamości – zastanawiałem się, skąd jestem, i dochodziłem do wniosku, że jestem nikim, znikąd. **Teraz**, **kiedy chodzi o poczucie własnej wartości i przynależności**, **kiedy ludzie pytają**, **skąd jestem**, **pierwsza rzecz**, **która przychodzi mi to głowy**, **to Oksford**. **Myślę więc**, **że to miejsce bardzo na mnie wpłynęło**. Zrobiłem tu doktorat i trochę tu pracowałem [15].

> [...] **wtedy też straciłem jakieś takie poczucie niższości w stosunku do kogokolwiek. I to moim zdaniem była też duża wartość Oksfordu**, bo wiedziałem, że ludzie, którzy kończyli ten uniwersytet, dostawali Nagrody Nobla. Nie mówię, że dostanę Nobla, ale są takie możliwości i będą dane mi narzędzia, żeby to osiągnąć. Jednak też patrząc na innych studentów, nie widziałem, żeby byli jakimiś geniuszami [...]. **Wydaje mi się**, **że mam dość wysokie standardy pod względem tego**, **czego wymagam od innych**. Generalnie teraz muszę je obniżać, bo pracuję z różnymi ludźmi, więc nie każdy jest w stanie je osiągnąć, ale na pewno moje standardy wzrosły po Oksfordzie. Po Oksfordzie ambicja budowania rzeczy, które są najlepsze, jest normalna [12].

> **Myślę, że przede wszystkim otworzyły mi się oczy, że świat funkcjonuje inaczej, niż ja sobie to wyobrażałem na podstawie moich doświadczeń z Polski. Więc, wiesz, zdecydowanie myślę**, że równie ważne jak te umiejętności techniczne zawodowe było właśnie takie po prostu otworzenie oczu nam na to, jak świat globalny tak naprawdę funkcjonuje [...]. **Myślę, że mogę powiedzieć, że stałem się takim obywatelem świata dzięki tym studiom** [22].

Wypowiedzi absolwentów ukazują, że bycie studentem Uniwersytetu w Oksfordzie jest zazwyczaj o wiele głębszym doświadczeniem niż tylko zdobywaniem wiedzy akademickiej. Uczelnia ta ma – jak się wydaje – zdolność do wywoływania głębokich zmian w sposobie myślenia, poczuciu wartości oraz tożsamości zwiazanych z nią osób. Wpływ ten manifestuje się w kształtowaniu więzi z uczelnią, rozbudzaniu pewności siebie, transformacji osobistej oraz poszerzeniu horyzontów społecznych i kulturowych. Jest to potwierdzeniem tezy, że wspierające środowisko uczenia się oraz osiągnięcia akademickie sprzyjają budowaniu pozytywnej tożsamości studenta[9].

7.3. Proces kształcenia a osobowość społeczna absolwentów

Termin „jaźń odzwierciedlona" (ang. *looking-glass self*) odnosi się do koncepcji socjologicznej amerykańskiego socjologa Charlesa Hortona Cooleya. Koncepcja ta odnosi się do procesu, w którym człowiek postrzega siebie przez pryzmat innych, wewnętrznie analizując, jak jest widziany przez świat zewnętrzny[10]. Florian Znaniecki określił ją jako „zobiektywizowany przez siebie samego podmiot społeczny" [11]. Osoby, z którymi prowadzono wywiad, na ogół zdawały sobie sprawę z tego, że mogą być w społeczeństwie odbierane w osobliwy sposób. Niektórzy rozmówcy przyznawali, że ich dyplom budzi uznanie innych:

> Ludzie zawsze **reagują z podziwem na słowo „Oksford"**, często reagują: „Wow, wspaniale, świetnie" [18].

9 M. Good, G. R. Adams, *Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues, and academic success...*

10 W. L. Cook, E. M. Douglas, *The looking-glass self in family context*, "Journal of Family Psychology" 1988, 12(3), s. 299, https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.3.299

11 F. Znaniecki, *Prawa psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1991, s. 133.

Myślę, że jest to prawda. Oksford to marka, więc, jak ktoś słyszy, że ma się dyplom z Oksfordu, to **natychmiast wiadomym jest**, **że to nie jest żartowniś** albo ktoś, komu się zwyczajnie poszczęściło. Tak po prostu działa historia tego miejsca [3].

Jednocześnie większość rozmówców przyznawała, że fakt ukończenia Uniwersytetu w Oksfordzie może powodować u innych osób zazdrość. Nabyte przez nie umiejętności retoryczne oraz pewien akademicki sposób zachowania mogą budzić irytację niektórych ludzi, wskutek czago mogą oni celowo gorzej traktować absolwentów Oksfordu, by w ten sposób niejako zasugerować swoją przewagę:

Myślę, że w tę uczelnię wpisana jest prestiżowa edukacja. **Prawdopodobnie to studia w Oksfordzie spowodowały, że jestem bardziej wkurzający, ponieważ przypuszczam, że dla niektórych jestem trudnym przeciwnikiem w rozmowach, ostrożnie dobieram argumenty i mocno analizuję**. Nie pamiętam, kto to powiedział, ale cytat brzmiał mniej więcej tak: w szkole byłeś bardzo miłym chłopcem. To właśnie Oksford sprawił, że jesteś nie do zniesienia [...]. Myślę, że może się z tym wiązać pewne niebezpieczeństwo. Wprawdzie im jesteś starszy, tym bardziej zaciera się w tobie wpływ Oksfordu, ale istnieje teoria, że system oksfordzki tworzy aroganckich ludzi. Trochę to żałosne, ponieważ uczy się tam ludzi wypowiadać na tematy, o których nie za wiele wiedzą. Otrzymujesz dar retoryki i przekonujące brzmienie. Kiedy masz 20 lat, zaczynasz myśleć, że wszystko rozumiesz, ale tak naprawdę wcale to tak nie wygląda, i tu właśnie leży zagrożenie [30].

Moi przyjaciele z Nowego Jorku czasami śmieją się, że jestem zbyt wyrafinowana, ale sądzę, że tylko się zgrywają. **Chociaż myślę, że nawet chwilowy pobyt w UK zostawia na tobie lekkie piętno** [...]. Myślę, że w niektórych kręgach społecznych, np. kiedy jestem w domu, ludzie mogą mnie odbierać jako bardziej arogancką. [...] **Ale wiem też, że ludzie mają o mnie lepsze zdanie, kiedy dowiadują się, że ukończyłam Oksford. Ich zachowanie i percepcja się zmieniają** [19].

> Natomiast, co z tego wyjdzie, to potem wiesz, w zależności od tego, jak ci się życie potoczy, to jakaś percepcja, że powiedzmy, wróciłeś do Polski. Aha, czyli jednak taki dobry nie byłeś, bo jakbyś był dobry, to byś tam został. Więc zauważyłem, że jeśli chodzi o społeczeństwo, to jest oczywiście ogromna część, która uważa to za bardzo fajną rzecz, ale też zauważyłem, że niektórzy po prostu traktują to jako taki punkt, **żeby**, **wiesz**, **żeby po prostu mieć wobec kogoś większe oczekiwania**, **nawet żeby po prostu trochę dołować człowieka i sprowadzać go**, **jak to się mówi**, **do poziomu**. Więc to też jest taka, powiedzmy, bardziej refleksja *in minus* po tych wszystkich latach. Zatem ja mam dosyć ciekawe doświadczenia [22].

> Myślę, że **większość ludzi nie lubi**, **powiedzmy**, **Oksfordu**, ponieważ ludzie mają wiele z góry przyjętych wyobrażeń na temat tego, jaki ktoś jest [13].

Na ciekawy fakt zwrócił uwagę kolejny rozmówca, który stwierdził, że postrzeganie absolwentów Oksfordu jest odmienne w różnych częściach Wielkiej Brytanii. Jego zdaniem z wyraźnymi przejawami dyskryminacji spotykają się oni w Newcastle, gdzie bardzo trudno jest im dostać pracę:

> W odpowiedzi na to pytanie powinnam powiedzieć coś innego, a mianowicie, że ludzie mają bardzo różne nastawienie do naukowców z Oksfordu w różnych częściach Wielkiej Brytanii. Nie zawsze jest to przewidywalne lub właściwie nie potrafię wyjaśnić, dlaczego na przykład na Uniwersytecie w Durham i Yorku wielu ludzi, którzy tam dostają pracę, pochodzi z Oksfordu lub Cambridge, przynajmniej na kierunku filologicznym, i podejrzewam, że tak jest w innych dyscyplinach. **Natomiast w Newcastle mają jakieś uprzedzenia wobec Oxbridge**, **co znajduje odzwierciedlenie w fakcie**, **że ludzie z Oxbridge nie dostają tam pracy**. **Czasami słyszę to nieformalnie**, **przyznają to moi koledzy z Newcastle** [4].

W tym miejscu warto wskazać, że niektórzy rozmówcy przyznawali, iż starają się ukrywać informację na temat uniwersytetu, w którym kończyli studia.

Powody takiego zachowania są dwojakie i leżące na dwóch przeciwnych biegunach. Z jednej strony niektóre osoby wskazywały, że fakt wyjawienia miejsca ukończenia swoich studiów może powodować, że inne osoby zaczną je traktować w sposób uprzywilejowany, z nadmiernym szacunkiem. Z drugiej strony, część absolwentów przyznawała, iż obawia się tego, że ich znajomi, a nawet dalsi członkowie rodziny, zaczną podchodzić do nich z dystansem (mogącym wynikać z ich kompleksów):

> Jak już wspominałem, moi rodzice nie należeli do elity – dorastałem w Leeds, gdzie raczej nie było to powszechne. W Oksfordzie większość studentów to absolwenci szkół prywatnych głównie na południu kraju, ludzi z północy raczej nie spotykało się na uczelni. Kiedy więc wracałem do domu i ktoś pytał, gdzie studiuję, raczej nie przyznawałem się, że studiuję w Oksfordzie, bo niejednokrotnie spotkałem się z innym traktowaniem ze strony ludzi, kiedy już okazywało się, że tam właśnie się uczę. **Parę razy powiedziałem, że chodzę do Oxford Brooks – tak było łatwiej, bo słysząc, że jesteś na uniwersytecie w Oksfordzie, ludzie postrzegają cię raczej negatywnie – zakładają, że jesteś arogancki, napuszony i żenująco bogaty**. Zakładają również, że musisz być choć trochę inteligentny, ale też, że używasz swoich wpływów, aby dyrygować innymi ludźmi. Rodzice byli naprawdę dumni z moich dokonań, bardzo się cieszyli, że mi się udało, i otwarcie o tym mówili, zwłaszcza moja matka. Ja jednak się tym nie chwaliłem. **Nie chciałem, aby ludzie traktowali mnie tak, jakbym był bardziej uprzywilejowany, a ja przecież musiałem się naprawdę bardzo starać** [27].

> Jeżeli uczestniczę w jakimś wydarzeniu i spotykam kogoś nowego, **to próbuję nie rozpowiadać, że jestem po Oksfordzie**, ale jak się ktoś zapyta, gdzie studiowałam, to od razu jest: „A! Oksford! Tak, tak!" [17].

Niektórzy absolwenci w trakcie rozmów zachowywali dozę dystansu, mówiąc o ukończonych przez siebie studiach. Będąc dumnymi i świadomymi ich wartości (a także wysiłku, jaki musieli włożyć w to, by je ukończyć), nie wypowiadali się na ogół w sposób świadczący o poczuciu wyższości. Dla części z nich sama rozmowa o ukończonych studiach była do pewnego stopnia kłopotliwa:

> **Prawdę mówiąc, opowiadanie o Oksfordzie trochę mnie onieśmiela**, i wiem, że bardzo wiele osób podziela moje doświadczenie [8].

> Nie czuję się zażenowany faktem, że ukończyłem Uniwersytet Oksfordzki, ale na co dzień nie chodzę pod krawatem i nie używam spinek do mankietów, co mogłoby wyglądać odrobinę arogancko. **Myślę, że sama rozmowa o tym nosi znamiona arogancji** [30].

Większość moich rozmówców nie postrzegała samych siebie jako osób aroganckich lub snobów. Niektórzy stwierdzali wręcz, że paradoksalnie studia na Uniwersytecie Oksfordzkim nauczyły ich podchodzić z większym szacunkiem do innych ludzi:

> **Nie sądzę, abym przez pobyt w Oksfordzie stał się jakoś bardziej arogancki**. Wydaje mi się, że my, absolwenci Oksfordu, łatwo zapominamy, że inni ludzie zdobyli te same doświadczenia, studiując na innych uniwersytetach [...] [29].

> Jakaś najważniejsza rzecz to otwartość, najogólniej mówiąc, zarówno w nauce, jak i w życiu codziennym. Otwartość na inne pomysły, na filozofie, inny sposób bycia. **Muszę też powiedzieć, że w jakimś stopniu tolerancja, bo jednak poznawało się bardzo dużo osób z różnych krajów, z różnych warstw społecznych** [...]. **Wydaje mi się, że zacząłem bardziej szanować ludzi. Więc myślę, że otwartość, tolerancja, szacunek** [22].

Jednocześnie warto pamiętać, że w przytoczonych wypowiedziach rozmówcy sami oceniali siebie. Nie można wykluczyć, że przynajmniej niektórzy z nich nie byli do końca skłonni, przyznawać się do swoich wad. W tym kontekście warto przywołać wypowiedź jednego z rozmówców, który podzielił się swoimi spostrzeżeniami na temat spotkania absolwentów, w którym brał udział. Według niego uczestnicy z hrabstw leżących pod Londynem nie okazywali wyższość nad innymi:

> Kiedy po latach przyjechałem na zjazd absolwentów i spotkałem się z przyjaciółmi na obiedzie, poczułem się, jakbym był w prywatnym

liceum, gdzie praktycznie **każdy miał wypisane na twarzy**: **„Popatrz na nas, jacy jesteśmy świetni"**. To bardzo ograniczony, hermetyczny i wynikający z poczucia uprzywilejowania punkt widzenia. I znowu – ci, którzy od początku nie pasowali do reszty, zostali wypchnięci poza nawias. Jeśli nie pochodzisz z któregoś z hrabstw wokół Londynu, jeśli nie wyrażasz się w określony sposób i jesteś typowym przedstawicielem klasy średniej, wylatujesz poza nawias. To nie jest działanie zamierzone, ale tak właśnie się dzieje [21].

Większość absolwentów potrafiła w trakcie rozmowy dokonać krytycznej autorefleksji. Jest to ważne narzędzie osobistego rozwoju i poprawy relacji interpersonalnych, gdyż pozwala człowiekowi na szczere spojrzenie na siebie, zrozumienie swoich zachowań, myśli i emocji oraz identyfikację obszarów do poprawy. Warto nadmienić, że „samokrytycyzm oparty na stopniu internalizacji standardów działania jest umieszczony na kontinuum; na końcu tego kontinuum znajduje się rodzaj samokrytycyzmu, który opiera się na standardach zewnętrznych, a na drugim końcu jest rodzaj samokrytycyzmu, który opiera się na standardach zewnętrznych"[12]. Z kolei „autorefleksja jest niewątpliwie przydatna zarówno dla rozwoju osobistego, jak i zawodowego jednostki"[13], ponieważ umożliwia identyfikację własnych umiejętności i ograniczeń[14]. W ramach krytycznej autorefleksji rozmówcy przyznawali, że studia na Uniwersytecie w Oksfordzie mogły rozwinąć w nich do pewnego stopnia poczucie wyższości nad innymi:

To jest na pewno pożywką dla snobizmu. To jest bycie w jakimś miejscu, które jest trochę inne, wyżej. **I nie wiem, czy to jest powszechne, ale na pewno u mnie to działa, np. podobnie mam bardzo mocne zdanie co do właściwej kawy i osób, które piją dobrą kawę, i z nimi od razu czuję braterstwo, bo to są osoby o dobrym wyczuciu smaku**. Tak samo w kontekście whisky czy wina [...] [26].

12 R. Heshmati, M. Pellerone, *Relationship of dispositional mindfulness, self-destruction and self-criticism in academic performance of boy students*, "Mediterranean Journal of Clinical Psychology" 2018, 6(3), s. 4, https://doi.org/10.6092/2282-1619/2018.6.1716

13 B. Frydrychova Klimova, *Self-reflection in the course evaluation*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, 141, s. 121, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.022

14 M. D. N. Lew, H. G. Schmidt, *Self-reflection and academic performance. Is there a relationship?* "Advances in Health Sciences Education" 2011, 16(4), s. 529, https://doi.org/10.1007/s10459-011-9298-z

> Zależy, w jakim kontekście czasowym. **Pewnie w czasie, kiedy byłem na Oksfordzie i jakiś czas po, zwiększył się mój snobizm i poczucie wyjątkowości, i ogólnie bycie nieznośnym dla innych, czyli elityzm w złym tego słowa rozumieniu**. Myślę, że teraz nauczyłem się lepiej to maskować [26].

> Czasami łapię się na tym, i wiem, że to nie zabrzmi dobrze, że Oksford to miejsce, w którym dobrze jest być. **To elitarna szkoła i od czasu do czasu przychodzi mi do głowy, że muszę być kimś lepszym, ale nie chcę w sobie pielęgnować tego uczucia**. Oprócz tych krótkich momentów pobyt w Oksfordzie generalnie nie wpływa na moją tożsamość [21].

Z przywołanych wypowiedzi wynika, że studia miały duży wpływ na kształtowanie osobowości absolwentów. Większość z nich przyznawała, że nauczyły ich pokory i szacunku do innych ludzi. Jednocześnie ukończenie studiów na Oksfordzie pozwoliło im w większym stopniu poznać własną wartość. Samo poczucie własnej wartości może wynikać z poczucia bycia docenianym i dowartościowania innych oraz samego siebie (ang. *mattering*)[15]. Poczucie to skupia się na trzech elementach: (1) przeświadczeniu, że inni ludzie polegają na nas; (2) przekonaniu, że inni ludzie uważają nas za ważnych; oraz (3) uświadomieniu sobie, że inni ludzie aktywnie zwracają na nas uwagę[16].

Absolwenci stwierdzili, iż są świadomi własnego wysiłku, jaki musieli włożyć w to, by utrzymać się na tak prestiżowym uniwersytecie. Większość w swoich deklaracjach wyraźnie odżegnywała się od poczucia wyższości wobec innych oraz snobizmu. Warto zwrócić uwagę na to, że niektórzy wskazywali, że cechy te występują, owszem, ale u innych osób z uniwersytetu, nie zaś u nich samych. Tylko nieliczni potrafili dokonać samokrytycznej autorefleksji nad sobą, przyznając, że przynajmniej na pewnym etapie ich życia (tuż po ukończeniu uniwersytetu) czuli się lepsi od innych.

15 I. Prilleltensky, *Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics*, "American Journal of Community Psychology" 2020, 65, s. 16, https://doi.org/10.1002/ajcp.12368

16 G. L. Flett, R. Burdo, T. Nepon, *Mattering, insecure attachment, rumination, and self-criticism in distress among university students*, "International Journal of Mental Health and Addiction" 2021, 19(4), s. 1301, https://doi.org/10.1007/s11469-020-00225-z

8. Środowisko edukacyjne oraz specyfika Uniwersytetu w Oksfordzie

8.1. Środowisko uczenia się i atmosfera uczelni

Przestrzeń i atmosfera uniwersytetu są niezwykle istotne dla rozwoju intelektualnego i społecznego studentów. Można rzec, że w każdym zakątku uniwersytetu dzieje się coś, co potencjalnie wspiera proces edukacji[1]. Jak zauważają Azenath Ateka i jej współpracownicy, „oczekuje się, że fizyczny krajobraz uniwersytetu będzie wspierał naukę studentów"[2], gdyż związane jest to z tym, że „sale lekcyjne, biblioteki, centra studenckie, kawiarnie, jadalnie, tarasy, ogrody i otwarte przestrzenie zapewniane przez uniwersytet na terenie kampusu kształtują doświadczenia edukacyjne"[3], na co też zwraca uwagę Craig Deed[4]. Oczekuje się, że przestrzenie te, ich infrastruktura wraz z warunkami środowiskowymi i atmosferą nie tylko zaspokoją fizyczne potrzeby, ale także psychologiczne i społeczne wymagania studentów[5].

Jak wskazywał jeden z rozmówców, unikatową atmosferę tego miejsca tworzą nie tylko zachwycające historyczne budynki, lecz również silne poczucie tradycji kulturowej:

> I na koniec jeszcze jedna rzecz, którą jest dla mnie Oksford w znaczeniu najbardziej symbolicznym. To bardzo stara instytucja **posiadająca**

1 R. Beckers, T. van der Voordt, G. P. M. R. Dewulf, *Learning space preferences of higher education students,* "Building and environment" 2016, 104, s. 244, https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2016.05.013

2 A. Ateka, E. Bosire, E. Maseh, *Physical learning spaces in Kenyan academic libraries*, "Information Development" 20 July 2023, s. 1, https://doi.org/10.1177/02666669231189683

3 Ibidem.

4 C. Deed, *Adapting to the virtual campus and transitions in 'school-less' teacher education*, in: *SAGE International Handbook of Research in Teacher Education*, eds. D. J. Clandinin, J. Husu, Sage Publications, Thousand Oaks 2017, s. 1085–1100, https://doi.org/10.4135/9781529716627.n62

5 M. Anggiani, B. Heryanto, *A study of informal space on campus by looking at student preferences IOP Conference Series, "*Materials Science and Engineering" 2018, 453, s. 1, https://doi.org/10.1088/1757-899X/453/1/012029

> **świadomość swojej własnej historii**, co jest raczej rzadkie. **To poczucie tradycji kulturowej**. Niekoniecznie myślę tutaj o formalnych obiadach, lecz o byciu częścią tej instytucji, społeczności, która dosłownie istnieje od setek lat, wiąże się z silną pozycją Oksfordu [29].

Poznanie specyficznych zasad funkcjonowania na uczelni wymaga czasu. Niektóre z nich, jak np. zwracanie się do profesorów po imieniu, budzi czasami u nowych studentów, szczególnie zagranicznych – pewne zakłopotanie. Specyficzne dyscypliny sportu, zachowanie się przy stole w trakcie formalnych obiadów (ang. *Formal Hall*) także stanowią część tych obyczajów:

> Początkowo **nie czułam się komfortowo, zwracając się do profesorów po imieniu**. Nie mówiło się „profesor Miller". Mówiło się „cześć, Chris", i **myślę**, **że przez to czuliśmy się dojrzalej**. Jednak pomimo tych kolacji i eventów, na których bywaliśmy, wiedzieliśmy, gdzie jest nasze miejsce. **Wiedzieliśmy wiele o nietypowych sportach**, nauczono nas zachowania się przy stole i innych rzeczy, o których, jak myślę, nie miałabym zielonego pojęcia [19].

Jeden z absolwentów zwrócił w tym kontekście uwagę na ciekawy aspekt. Jego zdaniem pewną osobliwością Uniwersytetu w Oksfordzie jest to, że oprócz średniowiecznych murów oraz zwyczajów atmosferę tej uczelni tworzy także wielowiekowa tradycja nauczania. Możliwość obcowania chociażby z licznymi starodrukami wielkich rozpraw naukowych nie tylko rozpala wyobraźnię, ale i formuje pewien sposób myślenia o nauce i jej celu, jakim ostatecznie jest poszukiwanie prawdy:

> Dla mnie to dosyć skomplikowana kwestia. **Pierwsze, co rzuca ci się w oczy, kiedy jesteś w Oksfordzie, to średniowieczna architektura.** Tak więc w pewnym sensie to, co Oksford symbolizuje, to dla mnie wielowiekowa tradycja nauczania i jakiś rodzaj prawdy zawarty w wierze chrześcijańskiej. **To rodzaj starodawnego piękna, pradawne rozprawy naukowe, a od czasów Reformacji spora dawka niebezpiecznej, wywrotowej filozofii.** Postrzegam Oksford jako miejsce XVIII-wiecznego liberalizmu i pewnego rodzaju analitycznej filozofii, bardzo odległej od trosk zwykłych ludzi [30].

Oksford nie jest zbyt dużym miastem, liczy zaledwie ok. 150 tysięcy mieszkańców. Jego zwarta zabudowa tworzy niejako odrębne miasto akademickie we wschodniej części. Ułatwia to studentom oraz wykładowcom realizację interdyscyplinarnych przedsięwzięć – jak zauważył jeden z rozmówców, aby uzyskać dostęp do specjalisty z innej dziedziny, często wystarczy przejść przez ulicę:

> **Największym atutem Oksfordu** to jest to, że jak masz jakieś pytanie, to zawsze będzie jakiś ekspert, nie muszę dzwonić po jakichś innych miastach. **Wystarczy przejść przez ulicę**, co jest niesamowite i jakoś tak się tego nie docenia, dopóki nie wyjedzie się do innych uniwersytetów [10].

8.2. Życie studenckie w systemie kolegialnym Oksfordu

Jak wspomniałem w rozdziale 1, Uniwersytet Oksfordzki składa się z 39 kolegiów o dużym poziomie autonomii i każdy student jest przyjmowany do jednego z nich. Kolegia te stanowią ich główne miejsce zamieszkania, nauki i funkcjonowania wspólnoty. Kolejne wypowiedzi dotyczą doświadczeń życia studenckiego na Oksfordzie, z położeniem akcentu na system kolegialny oraz jego wpływ na edukację, relacje międzyludzkie i zaangażowanie społeczne. Wypowiedzi są przedstawione w taki sposób, by obrazowały różne aspekty życia studenckiego i korzyści związane z uczestnictwem w systemie kolegiów:

> **Mieszkasz w kolegiu, gdzie całe życie jest zorganizowane przez kolegium**. Nawet pokój był sprzątany raz w tygodniu; jest stołówka, biblioteka, kaplica, więc całe życie jest tak zorganizowane, żeby wszystkie twoje potrzeby były zaspokojone, takie fizyczne, a potem idziesz do biblioteki i siedzisz tam cały dzień [12].

System kolegialny tworzy więzi międzyludzkie, stwarzając przestrzeń do debat i dyskusji na różne tematy, w tym polityki lokalnej i globalnej. To odróżnia Oksford od innych uniwersytetów i umożliwia angażowanie się w poszczególne aspekty życia społecznego, co też podkreślał jeden z rozmówców:

> **Oksford ma tę zaletę, że jest tu system kolegialny**, w przeciwieństwie do większości miejsc na świecie. Gdzie te kolegia są czymś więcej niż samym [światem] akademickim i tworzą takie więzi wśród studentów.

> [...] były na ten temat ciągłe debaty, rozmowy chociażby przy lunchu. Na każdym kroku te dyskusje o świecie, o tym, co się dzieje w polityce lokalnej i globalnej [16].

Jeden z rozmówców podkreśla zalety mieszkania i nauki w kolegialnym otoczeniu. Przypomina, że mieszkanie w dormitoriach umożliwia interakcje z osobami studiującymi różne dziedziny. To prowadzi do zrozumienia różnych perspektyw i tworzy możliwości formowania interdyscyplinarnego podejścia do nauki:

> [...] **w koledżach mieszka się w dormitoriach**, **gdzie mieszają się przedmioty**. Czyli mieszkasz obok historyka albo geografa, socjologa. Różne przedmioty to było naprawdę bardzo fajne w Oksfordzie, bo w ten sposób poznaje się różne perspektywy i większość czasu spędzasz nad pracą w organizacjach studenckich [23].

> Istnieje naprawdę wiele „Oksfordów", a koledże mogą być bardzo różne, zróżnicowane. **Czuję się częścią koledżu**, **ponieważ jest to instytucja samorządna**, a ja jako *fellow* mam duży wpływ na to, jak to działa. Odbywamy spotkania organów zarządzających, na których omawiamy, co naszym zdaniem powinno być zrobione, przedstawiciele biznesu, studenci i pracownicy są również częścią tych spotkań [4].

Niektórzy rozmówcy deklarowali, iż mimo ukończenia studiów nadal czują więź ze swoim koledżem. Wracają do niego, wiedząc, że nawet po latach zostaną w nim rozpoznani i powitani:

> **Mój koledż jest dla mnie jak dom**. Mogę tam wracać co dwa lata, a portier i tak mnie pozna, i powita mnie z otwartymi ramionami [19].

> **Myślę**, **że w Oksfordzie dużo bardziej identyfikujesz się z samym koledżem**, **w którym studiujesz.** Mam poczucie, że mój koledż jest częścią mnie. Czuję się częścią społeczności jego absolwentów – chętnie bym tam wrócił. Wciąż spotykam ludzi, którzy mówią, że [...] to część niesamowitej podróży, i którzy tak jak ja nie identyfikują się z uniwersytetem jako instytucją. Koledż to raczej coś na kształt rodziny [30].

Wypowiedzi absolwentów przedstawiają Oksford jako miejsce, w którym edukacja jest ściśle związana z życiem społecznym, gdzie system kolegialny, interdyscyplinarność, zaangażowanie społeczne i różnorodność stanowią kluczowe elementy doświadczenia studenckiego.

8.3. System tutoringowy w percepcji absolwentów

Teoretyczne podstawy systemu tutoringowego zostały opisane w rozdziale teoretycznym, gdzie wskazałem, że ma on kluczowe znaczenie z punktu widzenia procesu nauczania na Uniwersytecie w Oksfordzie. Absolwenci od samego początku mieli jednak świadomość wyjątkowości tego sposobu nauczania i tego, że wyróżnia on Oksford na tle innych uczelni:

> Myślę, że system **tutoringowy to coś**, **co wyróżnia Oksford**, i jest jednak trochę inną metodą nauczania [29].

> Zanim dostałem się na uniwersytet, nie miałem styczności z samą instytucją ani z nikim, kto ukończyłby uczelnię. Myślę, że od początku łączyłem Oksford z instytucją świadczącą najwyższy poziom nauczania, ale nie były mi znane szczegóły. Teraz, kiedy już wiem, na czym rzecz polega, mogę powiedzieć, że Oksford oferuje niesamowite rzeczy. Dostajesz doświadczenie edukacyjne, które jest zupełnie inne od wszystkiego, co do tej pory poznałeś. **System tutoringowy jest czymś absolutnie niesamowitym**. **Nie czujesz bariery pomiędzy studentem a uczącym**. **Ten system jest absolutnym fenomenem na skalę kraju.** To synonim najwyższego poziomu nauczania z możliwych – jesteś otoczony przez największe autorytety i masz do dyspozycji najwyższej jakości udogodnienia. Oksford to instytucja totalna [1].

> Dla mnie bardzo istotnym elementem tego **jest system tutoringowy** który ja postrzegam jako pewne wyjątkowe doświadczenie i jakość edukacyjną [26].

Jeden z absolwentów zwraca uwagę, na to, że system tutoringowy jest kosztowny w realizacji ze względu na małe grupy studentów i indywidualne spotkania. To rodzi pewne wyzwania finansowe dla uczelni, jednak podkreśla,

że jest to opłacalny kompromis ze względu na wartość edukacyjną i doświadczenie dla studentów:

> **Tutoring jest kosztownym sposobem nauczania**. Na przykład, jeśli możesz pozwolić sobie na spędzenie przez profesora tylu godzin dla tylu studentów w małych grupach, to świetnie. Oczywiście pomaga to profesorowi wyjaśniać różne rzeczy i pomaga w nauce. Absolutnie. To, prawdę powiedziawszy, zawyża koszty. A więc jest to oczywiście kompromis. Gdzieś trzeba narysować linię. Tutoring jest naprawdę fajny. **Myślę, że pomaga ludziom nawiązywać kontakty towarzyskie**, **ponieważ tworzy mniejsze środowisko**, **w którym można zawierać przyjaźnie i kontakty bez przytłoczenia skalą uniwersytetu**. Tak, to przydatne. Myślę, że to bardzo szybko przeradza się w małe kręgi przyjaciół i jest bardzo łatwe do wyczucia na poziomie licencjackim [6].

Życie w erze post-trust, w której człowiek ma dostęp do nieograniczonej ilości informacji, wymusza od niego zdolność krytycznego myślenia, co stanowi postulat współczesnej edukacji. System tutoringowy jest jedną z metod formowania, szczególnie w młodym człowieku, tego sposobu myślenia, na co zwracali uwagę moi rozmówcy:

> Ten system tutoringowy **zmusza młodego człowieka**, **po pierwsze**, **do przetworzenia sporej ilość informacji** i wyciągnięcia z niej esencji, co jest niezmiernie przydatne w dobie internetowej, gdzie tych informacji jest zdecydowanie za dużo [9].

Jak zauważa jedna z absolwentek, system tutoringowy to sposób nauczania, który wymaga od studentów pewnych specyficznych umiejętności, gdzie obok samej wiedzy istotna jest umiejętność argumentowania, ale również i riposty.

Sposób prowadzenia tutoringu, a także liczba przygotowanych przez studentów esejów zależą od kierunku studiów, na co wskazuje kolejny rozmówca, mając świadomość ogromnych walorów tego sposobu nauczania i jego przewagi nad innymi:

> Myślę, że system tutoringowy, szczególnie kiedy studiujesz nauki humanistyczne, **jest najlepszym sposobem**, **w jaki możesz być uczony**. Czuję

> to jeszcze wyraźniej teraz, będąc nauczycielem w Londynie. Zrobiłem doktorat, co wiąże się z prowadzeniem wykładów i seminariów, i mogę powiedzieć, że da się uczyć ludzi bardzo dobrze w sposób tradycyjny [29].

> Mogę powiedzieć, że system **tutoringowy i sposób, w jaki skonstruowano cały proces nauczania, opierał się** na tym, że miałem trzy lub cztery godziny zajęć dziennie i były to przede wszystkim nauki społeczne oraz przedmioty humanistyczne, podczas gdy na wielu uniwersytetach zajęcia mają charakter laboratoryjny. Spędzałem mnóstwo czasu nad lekturami i na pracy własnej, a dwie lub trzy godziny tygodniowo konsultowałem i omawiałem to, czego się nauczyłem [28].

Wypowiedzi absolwentów ukazują system tutoringowy jako centralny element edukacyjny w Oksfordzie, który wyróżnia się indywidualnością, umożliwia bliski kontakt z naukowcami i rozwija wiele kluczowych umiejętności. Poprzez dyskusje, analizę tekstu i regularne spotkania studenci mogą pogłębiać swoją wiedzę, rozwijać zdolność myślenia i tworzyć trwałe relacje akademickie.

8.4. Rola formalnych kolacji w kształtowaniu relacji interpersonalnych

Jedną z osobliwości Uniwersytetu w Oksfordzie są także uroczyste kolacje określane jako *Formal Hall*, w których udział biorą zarówno studenci, jak i akademicy. Co prawda, panuje tu hierarchiczny układ, to jednak udział w kolacji prowadzi do zacieśniania więzi[6]. Dacin i jej współpracownicy stwierdzają, że:

> rytuały kulinarne są przedstawieniami, które legitymizują koncepcję stratyfikacji społecznej poprzez WIELOKROTNE odgrywanie ról. Spektakl [ten] maskuje wszelkie konflikty [...], sprawiając wrażenie wyrafinowanego porządku społecznego, z którym uczestnicy chcą być kojarzeni. Następnie stwierdzamy, że rytuały spożywania posiłków w koledżu prowadzą do transformacji tożsamości i poczucia własnego „ja" uczestników, a także postrzegania swojego wizerunku w oczach innych. Wielokrotne wykonywanie rytuałów potwierdza te wartości i wpływa na postrzegane

6 Mogłem to zaobserwować podczas pośredniego uczestnictwa w tych kolacjach w ciągu 12 lat.

> przez uczestników miejsce, obecne i przyszłe, w społeczeństwie. Wreszcie stwierdzamy, że rytuały spożywania posiłków w koledżu ułatwiają faktyczną zmianę pozycji społecznej uczestników po Cambridge[7].

Autorzy zwracają również uwagę na kluczową rolę rytuałów w konstruowaniu znaczeń. W odniesieniu do tej kwestii absolwenci podkreślali, że formalne kolacje stanowiły centralny element organizacyjny życia społecznego uczelni, zarówno dla wykładowców, jak i studentów:

> [...] byłam na kolacji, gdzie podano zestaw sześciu widelców i sześciu noży, gdzie serwowano dania, których nie jadłam wcześniej. **I tak w atmosferze**, **powiedzmy**, **bezpiecznej i przyjaznej**, **mogłam się z tym wszystkim obyć**, a nie tylko to, co dała mi nauka, ale to takie obycie no w sumie skromnej dziewczyny, skromnej polskiej rodziny imigrantów, to była taka niesamowita trampolina [9].

> To, co odróżnia Oksford i Cambridge od innych uniwersytetów, to możliwość uczestniczenia w uroczystych kolacjach i **ciągłego przebywania w towarzystwie profesorów**. Początkowo nie czułam się komfortowo, zwracając się do nich po imieniu [19].

Chociaż oficjalna kolacja odgrywa centralną rolę w życiu uczelni, nie wszyscy z tego korzystali. Dla niektórych rytuał ten był w pewien sposób obcy. Dalej przytaczam fragment wypowiedzi jednego z rozmówców, który ze względu na swój kolor skóry odrzucał (niejako systemowo) uczestniczenie w tego rodzaju formalnych wydarzeniach organizowanych przez uniwersytet:

> **Nie brałem udziału w zbyt wielu formalnych**, **scentralizowanych wydarzeniach zorganizowanych przez uniwersytet**. Jestem częścią Czarnej Społeczności Absolwentów Oksfordu – właśnie zaczęliśmy tworzyć tę organizację. Wiem też, że istnieją organizacje zrzeszające tzw. podgrupy i jeżeli chcesz, możesz zaangażować się w działalność tych, które uważasz za najbardziej powiązane z twoją tożsamością i które są

7 M. T. Dacin, K. Munir, P. Tracey, *Formal dining at Cambridge colleges. Linking ritual performance and institutional maintenance*, "The Academy of Management Journal" 2010, 53(6), s. 1394, https://doi.org/10.5465/amj.2010.57318388

dla ciebie najistotniejsze. Powiedziałbym, że widzę się jako część mojej społeczności i prawdopodobnie będę nieraz znajdował okazję do zaangażowania się w nią zgodnie z moimi potrzebami i zainteresowaniami [1].

No wie pan, na śniadanie trzeba było iść w todze, to taka przykusa kurteczka *de facto*, w refektarzu XIX-wiecznym, ale modelowana na średniowiecze. **No i tam nabrałem sentymentu do fasolki z puszki i tzw. brytyjskich kiełbasek** [8].

W wypowiedziach absolwentów uwidacznia się mikrodynamika zdarzeń właściwa dla koledżu. Jak zaznaczają Dacin i jej współautorzy, „relacja między zlokalizowanymi mikrozdarzeniami, w których uczestnicy działają w określony sposób, a strukturami makropoziomowymi, takimi jak klasa społeczna, jest ważna i była szeroko omawiana w socjologii"[8]. Dodatkowo Friedland i Alford argumentowali, że „rutyna każdej instytucji jest powiązana z rytuałami, które definiują porządek świata i pozycję w nim"[9]. Należy też mieć na uwadze mechanizmy, takie jak mity[10] i tradycje[11], które mogą również odgrywać kluczową rolę w utrzymaniu określonego systemu znaczeń[12].

8.5. Esej naukowy jako podstawowa forma wypowiedzi studentów Oksfordu

Przygotowywanie przez absolwentów esejów było wątkiem, który przewijał się w wypowiedziach jako pewna istotna osobliwość nauczania na Uniwersytecie w Oksfordzie. Wielu z nich wskazywało, że tworzenie w sposób regularny tej formy wypowiedzi stanowiło dla nich wyzwanie, z którym początkowo trudno

8 Ibidem, s. 1414.

9 R. Friedland, R. R. Alford, *Bringing society back in symbols, practices, and institutional contradictions*, in: *The new institutionalism in organizational analysis*, eds. W. W. Powell, P. J. DiMaggio, University of Chicago Press, Chicago 1991, s. 250.

10 R. Ackerman, *Frazer on myth and ritual*, "Journal Of The History Of Ideas" 1975, 36, s. 115–134, https://doi.org/10.2307/2709014

11 M. T. Dacin, P. A. Dacin, *Traditions as institutionalized practice: Implications for deinstitutionalization*, London 2008.

12 M. T. Dacin, K. Munir, P. Tracey, *Formal dining at Cambridge colleges linking ritual performance and institutional maintenance*, "The Academy of Management Journal" 2010, 53(6), s. 1416, https://doi.org/10.5465/amj.2010.57318388

im było sobie poradzić. Pisanie esejów stanowiło jednocześnie zadanie intelektualnie rozwijające rozmówców, uczyło ich zdobywania informacji, dobierania odpowiednich argumentów i ich obrony:

> **Zdałam sobie sprawę, że właściwie nie wiem, jak napisać esej**. Myślę, że moja szkoła niewiele mnie nauczyła. Więc było to dla mnie trudne i w ogóle nie wiedziałam, jak prowadzić badania. **Zajęło mi około półtora roku, aby naprawdę zrozumieć, jak dobrze sobie radzić w Oksfordzie, jak pisać eseje**, jak zadawać pytania i jak poszukiwać materiałów źródłowych, aby na pytania znaleźć odpowiedzi, których potrzebowałam [13].

> Powiedział mi, jak to poprawić. Powiedział, że robisz to źle, to źle, to źle. A potem pomyślałam: „Och, dlaczego ktoś mi tego nie powiedział rok temu". [...] słyszysz niektóre słowa w tytule. A tydzień później musisz napisać esej o tym tytule. **Masz więc tylko tydzień na naukę i zdobycie informacji**. I myślę, że to właśnie uczy cię, jak zdobywać informacje, jak się uczyć i jak nie być niespokojnym, gdy dostajesz zadanie, którego nie rozumiesz, które nie wiesz, jak wykonać [13].

> **Na podstawie eseju trzeba było zbudować argumentację, stworzyć pomysł, mieć hipotezę własną**, i oceny były za to, czy udało się stworzyć coś oryginalnego, mieć własny pomysł, by ten wykładowca, który się specjalizuje od trzydziestu lat w tym temacie, przeczytał coś w twoim eseju, czego nie przeczytał wcześniej, i czy potrafiłeś to argumentować [17].

> **Oczywiście pisanie tych esejów to była świetna praktyka**. Trzeba było przedstawić konkretne argumenty, trzeba było mieć dobrą argumentację. To jest świetne przygotowanie dla prawnika, dla polityka, no bo muszę wyjść z jakąś tezą, muszę ją obronić, ale nie w ramach pracy magisterskiej czy licencjackiej, tylko dwa razy w tygodniu [9].

Jak można zauważyć, podczas studiów w Oksfordzie studenci mają możliwość rozwinięcia swoich umiejętności krytycznego myślenia, analizy i pisania. Pisanie esejów jest integralną częścią procesu edukacyjnego, który wymaga dogłębnego zbadania tematu, logicznego argumentowania i precyzyjnego

wyrażania myśli. Studenci są zachęcani do samodzielnego myślenia i formułowania własnych opinii, co prowadzi do głębszego zrozumienia materiału i rozwoju intelektualnego. Formalne kolacje, które odbywają się w koledżach, to kolejny unikatowy element życia studenckiego w Oksfordzie. Są okazją nie tylko do spożywania wspólnego posiłku przez studentów i wykładowców, ale również do dyskusji i wymiany poglądów na różne tematy. Kolacje tworzą atmosferę wspólnoty i umożliwiają interakcję między studentami a wykładowcami poza salą wykładową. Należy jednak zauważyć, że przynajmniej dla części studentów – zwłaszcza spoza brytyjskiego kręgu kulturowego – stanowią one pewien skostniały zwyczaj, który jest im obcy, i nie chcą w nich uczestniczyć.

System kolegialny w Oksfordzie daje z kolei studentom poczucie przynależności i umożliwia budowanie trwałych więzi społecznych. Każdy koledż ma własną historię, tradycje i (często) sportowe drużyny, co sprzyja integracji studentów i rozwijaniu pasji poza sferą akademicką. Studenci mają również możliwość uczestnictwa w działalności licznych klubów i organizacji studenckich, aby mogli rozwijać zainteresowania, angażować się w wolontariat i budować *leadership*. Uniwersytet w Oksfordzie to nie tylko miejsce, gdzie zdobywa się wiedzę akademicką, ale również szkoła życia i rozwijania umiejętności społecznych. To miejsce, gdzie tradycja spotyka się z nowoczesnością, a studenci na każdym kroku znajdują okazję do rozwoju intelektualnego, kulturowego i osobistego.

9. Środowisko uczelniane w Oksfordzie z perspektywy pozaedukacyjnych potrzeb i oczekiwań studentów

9.1. Relacje pomiędzy studentami zagranicznymi a studentami z Wielkiej Brytanii

Perspektywa doświadczeń pomiędzy studentami zagranicznymi a tymi studiującymi w kraju rodzinnym różni się w sferze odbioru jednych przez drugich oraz wzajemnym wpływie na siebie, wyznaczając tym samym dynamiczną równowagę między kulturową różnorodnością a lokalnym kontekstem edukacyjnym. Ta różnica w postrzeganiu i wzajemnym oddziaływaniu – szczególnie w elitarnym uniwersytecie – jest rezultatem nałożenia się wielu czynników, takich jak poziom wykształcenia rodziców[1], różnice kulturowe, oczekiwania wobec edukacji czy umiejętności językowe[2]. Oya Tamtekin Aydın[3] podkreśla, że relacje między studentami lokalnymi i zagranicznymi są ważnym aspektem wpływającym na poziom satysfakcji studiowania, szczególnie w przypadku studentów zagranicznych, co wykazały też badania Elisabeth Gareis[4].

Warto podkreślić, że w 2023 roku jedna trzecia studentów Oksfordu, w tym 21 procent ze studiów licencjackich, to obywatele innych krajów niż UK

1 M. Lörz, M. Krawietz, *Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005.* "Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie" 2011, 63, s. 192, https://doi.org/10.1007/s11577-011-0134-5

2 E. M. Norris, M. Steinberg, *Does language matter? The impact of language of instruction on study abroad outcomes.* "The Interdisciplinary Journal of Study Abroad" 2008, 7(1), s. 121, https://doi.org/10.36366/FRONTIERS.V17I1.247

3 O. T. Aydın, *Social interaction between students: Local and international students' experiences at a Turkish university*, "Journal of International Students" 2020, 10(2), s. 383.

4 E. Gareis, *Intercultural friendship: Effects of home and host region*, "Journal of International and Intercultural Communication" 2012, 5(4), s. 309–328, https://doi.org/10.1080/17513057.2012.691525

i pochodzi łącznie z ponad 140 krajów[5]. Studenci zagraniczni stanowią jedną z najważniejszych składowych obrazu każdego uniwersytetu, decydując o jego umiędzynarodowieniu. W ich opinii dla studentów rodzimych czas studiów to przede wszystkim czas budowania swojego kapitału społecznego, co nie oznacza, że oni sami tego kapitału nie budują:

> **Dla elity Wielkiej Brytanii czas na studiach to okazja do dobrej zabawy i budowania kontaktów**. Fakt, że studiują na aktualnym poziomie, jest w ich oczach niemal przypadkowym produktem ubocznym, irytacją, która stanowi „cenę wejścia" do budowania sieci i kontaktów [6].

Wypowiedź jednego z absolwentów jest zbieżna z wynikami kilku badań, w których stwierdzono, że brak integracji społecznej studentów zagranicznych jest źródłem niezadowolenia i prowadzi do negatywnych odczuć na temat kraju przyjmującego[6]. Należy też zwrócić uwagę na to, że „relacje między studentami lokalnymi i zagranicznymi stały się jednym z najważniejszych tematów w literaturze dotyczącej procesu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego"[7]. Umiejętność posługiwania się językiem (w tym wypadku slangiem) ma duże znaczenie w nawiązywaniu międzykulturowych przyjaźni i udanych interakcji. Przykładowo badania Lary McKenzie i Loretty Baldassar wykazały, że studenci, dla których językiem ojczystym nie jest angielski, doświadczają trudności w relacjach z personelem i rówieśnikami w instytucjach anglojęzycznych[8]. Dobrze obrazuje to następująca wypowiedź:

---

5 *Guidance for international students. What's it like to study at Oxford as an international student?* https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/applying-to-oxford/for-international-students [dostęp: 1.09.2023].

6 G. Harman, *New directions in internationalizing higher education: Australia's development as an exporter of higher education services*, "Higher Education Policy" 2004, 17, s. 101–120, https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300044; J. Zhou, D. Cole, *Comparing international and American students: Involvement in college life and overall satisfaction*, "Higher Education" 2017, 73(5), s. 655–672.

7 O. T. Aydın, *Social interaction between students: Local and international...*, s. 348.

8 L. McKenzie, L. Baldassar, *Missing friendships: Understanding the absent relationships of local and international students at an Australian university*, "Higher Education" 2017, 74(4), s. 701, https://doi.org/10.1007/s10734-016-0073-1

> Tutaj byli ludzie z całego świata, ale najwięcej było Brytyjczyków. No oczywiście większość z nich to byli tacy sami studenci jak ja. W moim koledżu był duży odsetek studentów po prywatnych szkołach i wiesz, **ja po prostu nie mogłem nawet zostać ich kolegą**, **bo po prostu nie miałem kasy**, **nie było mnie stać**. **Oni mówili**, **że gdzieś tam wychodzili na jakąś imprezę i 300 funtów przepuszczali w jeden wieczór**. Używali też **języka**, **który był dla mnie nie do końca zrozumiały**, czyli slangu [22].

Przytoczone wypowiedzi obrazują zróżnicowanie zachowań i postaw wśród studentów w opinii badanych absolwentów. Ogólnie pokazują osoby studiujące na Oksfordzie jako bardzo zdeterminowane i skupione na osiągnięciu sukcesu akademickiego, który przekłada się na ich szanse zawodowe. Motywacja jest napędzana przez dążenie do wyróżnienia się w grupie oraz zapewnienie sobie jak najlepszej przyszłej kariery zawodowej. Wypowiedzi te mogą służyć jako punkt wyjścia do dyskusji na temat motywacji do nauki, celów edukacyjnych oraz różnych strategii osiągania sukcesu akademickiego i zawodowego studentów elitarnych uniwersytetów:

> **Pamiętam**, **że były osoby**, **które nigdy nie chodziły na wykłady**. Więc po prostu czytały to, co przysyłali im ich tutorzy, a potem pojawiały się na tutorialach, ale są też ludzie, którzy przychodzą i wiedzą, czego chcą. Wiedzą, że chcą być profesorami jutra i zawsze zobaczysz ich w pierwszym rzędzie, na każdym wykładzie, a potem jeszcze zostaną, aby porozmawiać z wykładowcą. Mają silny głód wiedzy i chcą wchłonąć tyle, ile tylko się da. Są też tacy ludzie, którzy wiedzą, że chcą zrobić wielką karierę, i chcą być pierwsi albo drudzy na roku, więc robią to, co trzeba [20].

> **Wszyscy ludzie tu studiujący są niezwykle ambitni.** Każdy chce się wyróżniać i ukończyć studia z wyróżnieniem albo przynajmniej mieć ocenę bardzo dobrą na dyplomie. To jest niezwykle istotne podczas ubiegania się o pracę – nikt nie chce, aby pracodawca miał co do niego wątpliwości, i robi, co może, aby od razu dostać lepszą pracę. Nikt nie chce spaść poniżej pewnego poziomu [1].

Wypowiedź jednego z absolwentów pokazuje pewną grupę studentów na danym kierunku jako osoby ukierunkowane na cel zawodowy, co nie oznacza, że pozostali studenci nie są równie zmotywowani. Ich ambicje skupiają się na osiągnięciu wpływowych pozycji politycznych, takich jak praca w parlamencie lub rola premiera. To może wynikać z ich głębokiego zainteresowania polityką czy ekonomią oraz z przekonania, że te pozycje dadzą im rzeczywisty wpływ na kształtowanie społeczeństwa:

> Taki jest właśnie sposób myślenia studentów, którzy mają poczucie, że kiedy ukończyli studia na kierunku polityczno-ekonomicznym, **kolejnym oczywistym krokiem jest praca w parlamencie albo bycie premierem**. I to właśnie jest dla nich myślą przewodnią [21].

Następne dwie wypowiedzi odsłaniają różnice w podejściu do edukacji i budowania sieci społecznych między studentami spoza Wielkiej Brytanii a Brytyjczykami. Warto tu zwrócić uwagę na badania Aydın[9], które wykazały, że międzykulturowe przyjaźnie w kampusie są często rozumiane w pragmatyczny sposób przez obie grupy studentów. Jeden z absolwentów podkreśla, że bycie emigrantem ma wpływ na to, jakich relacji i wsparcia można doświadczyć w Oksfordzie. Twierdzi, że studentom spoza Wielkiej Brytanii trudniej jest przeniknąć do brytyjskich sfer społecznych i społeczności absolwentów. To może być związane z kulturowymi lub językowymi barierami:

> **Cóż, myślę, że może się okazać, że jest różnica między brytyjskimi studentami a nie-Brytyjczykami.** Na przykład, jeśli rozmawiasz z wieloma polskimi absolwentami, prawdopodobnie zauważysz tę wspólnotę. **Tak więc dla nas strona edukacyjna jest bardzo ważna. Mieszkańcy Europy Wschodniej, którzy przyjeżdżają do Oksfordu, bardzo często koncentrują się na studiach. Muszą być dobrzy w czymś ważnym, jak matematyka lub fizyka**. Wiesz, nie umniejszam humanistyce. My bardzo często skupiamy się na przyszłości, **podczas gdy wielu Brytyjczyków po prostu chce dostać się na Oksford i budować te sieci, wskutek czego nie wykorzystują zbytnio akademickiej strony.** [...] Wiesz, o wiele silniejsza jest społeczność absolwentów wśród Brytyjczyków niż nas, emigrantów. I wiesz, kiedy opuszczamy Wielką Brytanię,

9 O. T. Aydın, *Social interaction between students...*, s. 396.

> nagle wracamy do punktu wyjścia. Więc uważam, że to po prostu inny sposób myślenia. Jeśli jesteś jedną z najlepszych osób w swojej szkole, po prostu jedziesz do Oksfordu i jest to naturalne miejsce do budowania kontaktów. [...] Bardzo trudno jest obcokrajowcowi przeniknąć do brytyjskich grup, bez względu na to, jak bardzo się starasz [6].

> Myślę, że jesteśmy wdzięczni za możliwość studiowania na Oksfordzie, dlatego **akceptujemy te przejawy elitaryzmu jako część studiów**. Z biegiem czasu przyzwyczajasz się do nich i ostatecznie stają się one normą [24].

> **Osobiście nigdy nie identyfikowałem się z Wielką Brytanią.** I raczej mówię to z tego względu, że wydaje mi się, że Wielka Brytania nie jest łatwym miejscem do integracji dla imigranta [12].

Jak można zauważyć, relacje między studentami zagranicznymi a brytyjskimi są złożone i kształtowane przez wiele czynników. Wpływają na nie zarówno różnice kulturowe, jak i cele edukacyjne oraz perspektywy zawodowe. W wyniku tych relacji kształtuje się dynamiczna równowaga między kulturową różnorodnością a lokalnym kontekstem edukacyjnym. Integracja społeczna studentów zagranicznych ma znaczący wpływ na ich ogólną satysfakcję i postrzeganie kraju przyjmującego. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że język i umiejętność porozumiewania się mają duże znaczenie dla nawiązywania międzykulturowych relacji i przyjaźni. Studenci, których językiem ojczystym nie jest angielski, mogą napotykać trudności w komunikacji i integracji w środowisku anglojęzycznym.

9.2. Rola sieci sbsolwentów: wsparcie, kariera i rozwój osobisty

Absolwenci stanowią niezwykle istotny kapitał każdej uczelni jako jej cenne zasoby, które reprezentują instytucję w rzeczywistym świecie. Wieloletnia współpraca między uniwersytetem a jego absolwentami przyczynia się do tworzenia trwałych relacji, co przynosi wiele korzyści społecznych.

Sieci absolwentów ewoluowały w odpowiedzi na zmieniające się otoczenie społeczne i gospodarcze. Początkowo tworzone były w celu gromadzenia funduszy na rzecz uniwersytetu – co współcześnie jest wciąż istotną praktyką

na elitarnych uczelniach – a także umożliwienia absolwentom kontynuowania relacji z uczelnią[10]. Bez wątpienia sieć absolwentów jest niezwykle istotnym elementem w strukturze każdej instytucji edukacyjnej. Bez względu na to, czy jest formalnie zorganizowana, czy też powstała spontanicznie, stanowi cenne źródło korzyści dla obecnych studentów, absolwentów oraz samej instytucji, szczególnie w przypadku elitarnych uniwersytetów, którym przynosi to liczne korzyści finansowe.

Biorąc to pod uwagę, interesowało mnie, jak absolwenci postrzegają sieci absolwentów i czy do nich należą. Dwóch rozmówców podkreśliło korzyści związane z nawiązywaniem kontaktów i uczestnictwem w tej sieci:

> Tak, na pewno. Oksford robi świetną robotę. Mają sieci absolwentów we wszystkich większych miastach. Kiedy na przykład byłam na prawie w Los Angeles, **uczestniczyłam w zlocie absolwentów**, który był tam organizowany, i poznałam ludzi, których w innych okolicznościach mogłabym nie poznać. Jest duża sieć absolwentów w Waszyngtonie i NY. I tak, absolutnie czuję się częścią tej społeczności [19].

> Tak, na przykład jestem członkinią Oxbridge Society Poland i generalnie znam bardzo wiele osób dzięki spotkaniom tej grupy. **Utrzymuję kontakty zwłaszcza z Polakami, którzy studiowali na Oksfordzie i Cambridge**. Ma to mniejsze znaczenie w Wielkiej Brytanii, ale w Polsce już tak [11].

Przytoczone wypowiedzi ukazują zróżnicowany stosunek absolwentów Uniwersytetu Oksfordzkiego do kwestii przynależności do sieci absolwentów. Niektórzy utrzymują trwalsze związki z innymi absolwentami dzięki spotkaniom i współpracy, podczas gdy inni skupiają się na relacjach z osobami, z którymi studiowali. Różnie też wygląda zaangażowanie w społeczność uniwersytecką oraz działalność fundacji uniwersyteckich:

> Jest rozbudowana sieć. Koledż i uniwersytet **mają swoje sieci, które niby mają pomagać absolwentom**. Mnie te sieci nie przyniosły

10 H. Chi, E. L. Jones, L. P. Grandham, *Enhancing mentoring between alumni and students via smart alumni system,* "Procedia Computer Science" 2012, 9, s. 1391, https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.04.153

żadnych korzyści, ja się też za bardzo w nie nie zagłębiam, utrzymuję kontakt ze swoimi znajomymi, przyjaciółmi ze studiów – w tym sensie Oksford nas łączy. Niemniej jednak nie jest tak, że to jest jakoś wspomagane przez uczelnię, to jest prywatna sprawa [2].

Tak myślę. Pracowałem przez chwilę w jednej firmie, która była całkiem niezła i nawet mi się tam podobało, ale chciałem robić coś innego. Napisałem więc do Biura Karier i **powiedziałem, że jestem absolwentem i poprosiłem o kontakt z Poradnią Zawodową. Tak właśnie udało mi się znaleźć nową pracę**. Z tej perspektywy patrząc, z pewnością czuję się częścią społeczności absolwentów Oksfordu, ale poza paroma okazjami nie jestem zbytnio zaangażowany we współpracę z uniwersytetem. Spotykam się za to z członkami innych stowarzyszeń, na przykład z wioślarzami – właśnie minęło dziesięc lat od czasu, kiedy po raz pierwszy brałem udział w regatach. W przyszłym roku znowu będzie zjazd, na który się wybieram. W mojej pracy zatrudniamy wielu absolwentów Oksfordu i z łatwością potrafię ich rozpoznać. Myślę więc, że istnieje jakaś ogólna charakterystyka [27].

Właśnie tę grupę postrzegam jako absolwentów Oksfordu i nie czuję się mocno związany z pozostałą częścią społeczności uniwersyteckiej. **Istnieje także strona ekonomiczna wiążąca się z przynależnością do sieci absolwentów. Chodzi mi o różnego rodzaju fundacje uniwersyteckie, które są zasilane przez datki płynące od ludzi dalece odbiegających zawodowo od tego, co robię ja** [29].

Teoretycznie. Nic z tym nie robię. **Daję pieniądze, ponieważ dzwonią do mnie, i rozmawiam z nimi przez chwilę, źle bym się czuła, odmawiając**. Co roku daję małą kwotę [13].

Chyba tak. **Mam na myśli to, że nigdy nie byłem zaangażowany ani nie robiłem niczego w ramach oficjalnych działań tej sieci** [14].

Nie, bo nie interesowało mnie bycie częścią tej sieci. Dostaję maile. Szczerze, to niewielu znajomych z lat studenckich zachowałem, jakoś mnie to nie interesowało [17].

Mam wrażenie, że istnieje zwarta grupa osób należących do sieci absolwentów w Oksfordzie, ale jest ona bardzo wąska. Myślę, że rozległa sieć absolwentów istnieje w umysłach ludzi, którzy nigdy tam nie studiowali. Wydaje mi się, że to działa tak, jak w każdym państwie, gdzie populacja dzieli się na grupy w zależności od stopnia wykształcenia, dostępu do kultury i podobieństwa. Koledże także służą temu celowi [20].

Ja właściwie, od kiedy ukończyłem te studia, już ostatecznie **nie czuję się częścią takiej, powiedzmy, międzynarodowej siatki. Nigdy personalnie nie brałem udziału w takich [...] międzynarodowych eventach.** Jednak też te siatki absolwentów Oksfordu działają tak, szczerze mówiąc, dosyć mocno przez koledże. No więc jeśli ja się nie za bardzo czułem częścią społeczności koledżu, no to też nie za bardzo miałem, powiedzmy, chęci czy możliwości, żeby jeździć na te wszystkie eventy koledżowe. I ja w tym raczej nie uczestniczę. Więc czuję się absolwentem Oksfordu, jak najbardziej, natomiast nie czuję przynależności do jakiejś takiej, powiedzmy, konkretnej grupy [22].

Utrzymuję kontakt z moimi najbliższymi przyjaciółmi z czasów mojego pobytu w Oksfordzie, **ale poza tym nie utrzymuję kontaktu z większą siecią absolwentów** [5].

Nie, nie bardzo. Z sieci absolwentów Oksfordu nie korzystałem, a nawet nie wiem, czy istnieje. Nie wiem. **Naprawdę nie czuję się tego częścią** [7].

Analizując te fragmenty wypowiedzi, można dojść do wniosku, że część absolwentów nie czuje się związana z siecią absolwentów. Wielu z nich nie angażuje się w oficjalne działania ani nie utrzymuje aktywnych kontaktów w ramach tej społeczności. Powody tego braku zaangażowania mogą obejmować brak zainteresowania, brak identyfikacji z grupą absolwentów, a także wcześniejsze doświadczenia ze studiów, związane z poczuciem przynależności grupowej:

Nie, nie czuję się częścią sieci absolwentów. Poza tym, że zawarłem w Oksfordzie liczne przyjaźnie, nigdy nie angażowałem się w tego typu działania. **I myślę, że to domena chłopców, którzy chodzili do**

prywatnych szkół średnich. To oni są najbardziej zaangażowani, a z drugiej strony dobrze się bawią na wystawnych obiadach i w znanych, modnych miejscach w Londynie. To, szczerze mówiąc, nie jest dla mnie. Zdecydowanie wolę iść na drinka z przyjaciółmi [21].

Właściwie nie. Będę szczery – **to sprowadza się do kwestii mojego niewpasowania w grupę**, tak jak mówiłem wcześniej. Gdy spotykam kogoś z Oksfordu, mam jedynie to poczucie, że chodziliśmy do tej samej szkoły, **ale nie czuję się częścią niczego poza tym** [18].

Nie czuję przynależności do tej grupy. Podejrzewam, że mogę poczuć się jej częścią w przyszłości, kiedy uczelnia zgłosi się do mnie jako do darczyńcy i kiedy będę w posiadaniu kontaktów liczących się w świecie prawa, ekonomii i biznesu [29].

Sieć absolwentów jest korzystna nie tylko dla poszczególnych osób, ale także dla samej instytucji edukacyjnej. Tworzy ona spójną społeczność, która może wspólnie działać na rzecz rozwoju zawodowego, edukacji, i dostarczać swoim członkom wzajemnego wsparcia. Bez względu na jej formalny status, sieć ta pozostaje ważnym ogniwem w procesie kształcenia i w życiu uczelni. Jednak nie wszyscy czują się mocno z nią związani, a na ich zaangażowanie wpływ ma wiele różnych czynników, w tym indywidualne preferencje i wcześniejsze doświadczenia społeczne.

9.3. Akademicka samoocena jako refleksja nad własnymi umiejętnościami

Warto zwrócić uwagę na istotność samooceny jako kluczowej umiejętności, która jest niezwykle ważna dla skutecznego procesu uczenia się, rozwoju zawodowego i edukacji ustawicznej[11]. Samoocena wywiera też głęboki wpływ na zdrowie psychiczne studentów[12].

11 Ch. A. Dearnley, F. S. Meddings, *Student self-assessment and its impact on learning – A pilot study,* "Nurse Education Today" 2007, 27, s. 334, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.05.014

12 W. Zhang, W. Gao, X. Liu, *Does attending elite colleges matter in the relationship between self-esteem and general self-efficacy of students in China?* "Heliyon" 2022, 8(6), s. 13, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09723

Akademicka samoocena, czyli ocena własnych zdolności w danej dziedzinie, została ukazana w wypowiedziach rozmówców na wielu płaszczyznach, obejmując postrzeganie siebie w różnych sferach życia akademickiego. Uwidoczniły się dwa obrazy samego siebie. Dla części respondentów zderzenie się na Uniwersytecie w Oksfordzie z innymi, co najmniej równie dobrymi, studentami było czynnikiem, który doprowadził do obniżenia własnej oceny:

> **Nie jesteś już fenomenalny z twoimi ocenami celującymi** i z całą wiedzą, którą zdobyłeś w szkole średniej. Znajdujesz się w miejscu, gdzie wszyscy ludzie są tacy, jak ty [15].

> W koledżu, w którym byłam otaczana przez ludzi naturalnie inteligentnych, musiałam wysilić się trochę bardziej. **Byłam pod wrażeniem tego, jak logicznie wypowiadają się moi koledzy**, więc w murach uniwersyteckich byłam zdecydowanie bardziej skromna [19].

> Z drugiej strony, byłbym jak ryba wyjęta z wody, gdybym pojechał windą na dowolne piętro Sharda i został wciągnięty w ostrą dyskusję o stopach procentowych, sprawie ryzyka kredytowego i tym podobnych. **Elita finansowa to zupełnie inna grupa i czułbym się zupełnie obcy w tym kontekście**, bo po prostu nie wiem kompletnie nic o finansach [...]. Myślę, że w pewnym sensie różnię się od innych prawników w kancelarii, ponieważ szczególnie interesuje mnie historia prawa [20].

Inni rozmówcy wskazywali jednak, że studia na Oksfordzie wręcz wzmocniły ich samoocenę dotyczącą różnych aspektów swojego życia. Studia pozwoliły im lepiej poznać siebie i swoje mocne strony:

> Wiesz, tak jak inni wyróżniają się poprzez bycie wysportowanym lub przystojnym, ja **wyróżniałem się byciem intelektualistą, a więc Oksford tylko to wzmocnił** [18].

> Ja pochodzę z dosyć małego miasta, nie chcę, żeby to źle zabrzmiało, ale ja się zawsze wyróżniałem na tle rówieśników, miałem dobre oceny [...]. Oksford zatem to **dkrycie na nowo siebie i umieszczenie siebie w takim kontekście już światowym** [22].

Jak wskazują zaprezentowane wypowiedzi, w przypadku badanych absolwentów samoocena jest istotnym elementem procesu edukacyjnego i rozwoju osobistego. Badani doświadczali jej w różnorodnych kontekstach: od konfrontacji z innymi utalentowanymi osobami, przez pokonywanie wyzwań, po odkrywanie swoich mocnych stron. To też pokazuje, że studia na prestiżowych uczelniach mogą zarówno obniżać, jak i wzmacniać samoocenę, a jej wpływ widoczny jest w różnych dziedzinach życia i nauki.

Uniwersytet jest miejscem, w którym bezwzględnie powinno być promowane dobre samopoczucie i zdrowie psychiczne studentów[13], biorąc pod uwagę ilość czasu, jaką oni spędzają w jego murach[14], oraz to, że uczęszczanie do „elitarnej uczelni znacznie zwiększa stres psychiczny oraz obniża samoocenę, szczególnie studentów nowo przyjętych"[15]. W obecnych badaniach na temat dobrostanu bierze się pod uwagę perspektywę studentów w kontekście ich zdrowia oraz otoczenia życiowego, co może dostarczyć nauczycielom i władzom uczelnianym wiedzy przydatnej w próbach stworzenia przyjaznego studentom środowiska edukacyjnego w wymiarze zdrowia psychicznego.

Bez wątpienia studenci na uniwersytecie są narażeni na znaczny stres, co wpływa na ich zdrowie psychiczne[16]. Brytyjskie Królewskie Kolegium Psychiatrów[17] podało, że aż 29% studentów zgłasza kliniczny poziom stresu. Co więcej, badanie brytyjskich adeptów studiów licencjackich wykazało, że stres i trudności związane ze zdrowiem psychicznym i dobrym samopoczuciem są powszechnie doświadczane, a większość badanych studentów postrzega kwestie

13 K. S. Loureiro et al., *Analyzing drawings to explore children's concepts of an ideal school: Implications for the Improvement of children's Well-Being at School,* "Child Indicators Research" 2020, 13, s. 1387–1411, https://doi.org/10.1007/s12187-019-09705-8; J. Morinaj, T. Hascher, *School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analysis,* "European Journal of Psychology of Education" 2018, 34(2), s. 273–294, https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1

14 S. Coulombe, K. Hardy, R. Goldfarb, *Promoting well-being through positive education: A critical review and proposed social ecological approach,* "Theory and Research in Education" 2020, 18(3), s. 295, https://doi.org/10.1177/14778785209884

15 H. Song, *The cost of attending an elite college,* "Economics Letters" 2017, 159(C), s. 73–176, https://doi.org/10.1016/j.econlet.2017.07.029

16 M. Turner, Ch. M. Scott-Young, S. Holdsworth, *Promoting well-being at university: The role of resilience for students of the built environment*, "Construction Management and Economics" 2017, 35(11–12), s. 707, https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698

17 *Brytyjskie Królewskie Kolegium Psychiatrów*, s. 23, https://www.rcpsych.ac.uk/docs/default-source/improving-care/better-mh-policy/college-reports/college-report-cr166.pdf?sfvrsn=d5fa2c24_2 [dostęp: 19.11.2023].

zdrowia psychicznego i dobrostanu jako wielowymiarowe[18]. Z kolei w badaniu National College Health Assessment, przeprowadzonym przez American College Health Association (ACHA) wiosną 2022 roku, ujawniono, że ok. 77% studentów studiów licencjackich doświadczało umiarkowanego lub poważnego cierpienia psychicznego[19]. Badania pokazują też, że młodzież uczęszczająca do elitarnych szkół jest bardziej podatna na problemy psychiczne[20], co też uwidacznia się w wypowiedziach moich rozmówców:

> **Znam kogoś, kto jest w bardzo złym stanie zdrowia psychicznego i od siedmiu lat robi doktorat, i wcale nie jest blisko ukończenia.** I myślę, że to nie jest dobre. Znam też kogoś, kto potrzebował pięciu lat, żeby ukończyć dwuletnie studia magisterskie. Ponieważ Oksford ciągle wydłużał im terminy [13].

> **W połowie pierwszego roku musiałem niestety zawiesić studia na rok**, bo byłem chory [17].

> **Moje problemy ze zdrowiem psychicznym istniały już dawno przed Oksfordem.** Miałem zapewnioną pomoc na uczelni, chociaż na mnie to po prostu nie działało, ale dobrze, że można było z niej za darmo skorzystać. **Moi wykładowcy i znajomi byli świadomi moich problemów i byli naprawdę wspierający. Na nich nie mogę narzekać, pod tym względem mój koledż był wspaniały** [18].

> Mój kolega, z którym jestem w kontakcie, jest chory na dwubiegunówkę i został pozostawiony sam sobie. **Myślę, że nie było wtedy odpowiednich rozwiązań dla osób, które są chore na dwubiegunówkę**, albo mają osobowość borderline, nie było odpowiednich form wsparcia osób w depresji itd. A w naturalny sposób cały proces przyciąga tego typu

18 A. Laidlaw, J. McLellan, G. Ozakinci, *Understanding undergraduate student perceptions of mental health, mental well-being and help-seeking behaviour*, "Studies in Higher Education" 2015, 41(12), s. 2163, https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1026890

19 *Undergraduate student reference group*, https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-III_SPRING_2022_undergrad_reference_group_executive_summary.pdf [dostęp: 6.06.2023].

20 *Students in high-achieving schools are now named an 'At-Risk' Group, study says*, https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2019/09/26/students-high-achieving-schools-are-now-named-an-at-risk-group/ [dostęp: 6.06.2023].

osoby. Są statystyki, które pokazują jednak **nadreprezentację takich osób z problemami psychicznymi**. Z oczywistych pewnie powodów. To jest jeden wątek, czyli to, że ekscentryczne zachowania zazwyczaj nie powodują zdziwienia, więc je przeoczasz, a nagle, jeśli coś się wydarzy, większość osób nie ma wiedzy ani umiejętności, jak sobie z tym poradzić [26].

Niektórzy rozmówcy zwracali uwagę na tzw. syndrom oszusta, który jest powszechnie występującym zjawiskiem u studentów elitarnych uniwersytetów[21], co też uwidoczniło się w wypowiedziach absolwentów. Syndrom oszusta (ang. IS – *imposter syndrome*) to psychologiczne zjawisko, które odnosi się do wewnętrznego zwątpienia w siebie i przekonania, że nie jest się tak dobrym, jak postrzegają nas inni[22]. Osoby dotknięte tym syndromem mają tendencję do bagatelizowania swoich umiejętności i przekonania, że ich sukcesy są wynikiem szczęścia, oszustwa lub błędu, a nie własnych zdolności, co jest nieuzasadnionym, samodyskryminującym nastawieniem[23]. Początkowo zjawisko to odnosiło się do utalentowanych i odnoszących sukcesy kobiet:

Z drugiej strony znam też ludzi, którzy cierpieli na tzw. syndrom oszusta (*impostor syndrome*). I na przykład zawsze było tak, że jak się spotykało jakichś tam ludzi, nawet takich trochę znajomych z pracy, może nie najbliższych przyjaciół, ale zawsze „no tak, a co słychać, no jadę na konferencję do RPA, a mój promotor jest noblistą, a w ogóle ja mam megadane w swym doktoracie", ale po kilku piwach, jakby poskrobać te fasady, to się okazuje, że na konferencji w RPA go zjechali, a noblista nawet nie bardzo wie, jak doktorant ma na imię, a dane ma, ale nie ma pojęcia, jak je przeanalizować. **Wszyscy stwarzają takie pozory, że sobie dają radę, że jest okey, ale ze względu na to, że jest taka duża presja, to nie jest łatwe miejsce do studiowania i potrzeba dużo samozaparcia i wydaje mi się częstych wyjazdów dla zdrowia psychicznego** [11].

21 *Imposter syndrome at an elite university*, https://studentsunionucl.org/articles/imposter-syndrome-at-elite-univeristy [dostęp: 19.11.2023].

22 H. Nori, M. Vanttaja, *Too stupid for PhD? Doctoral impostor syndrome among finnish PhD students*, "Higher Education" 2023, 86, s. 675, https://doi.org/10.1007/s10734-022-00921-w

23 P. R. Clance, S. A. Imes, *The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*, "Psychotherapy: Theory, Research & Practice" 1978, 15(3), s. 241.

> **Myślę, że będąc na uniwersytecie, zawsze cierpiałam na „syndrom oszusta". Uważałam się za szczęśliwca, że mogłam tam być.** Ale jak pewnie wiesz, ludzi z Oxbridge postrzega się jako wybitnie zdolnych, i myślę, że to trochę zobowiązuje, i trochę przytłacza [19].

> **Pobyt na uniwersytecie w Oksfordzie wzmocnił moje poczucie syndromu oszusta.** Byłam pewna, że jestem tam tylko dlatego, że płaciłam za studia według stawki zagranicznej (śmiech) [25].

> Studia bardzo mi pomogły. Jako dziecko byłem bardzo nieśmiały, ale – jak już mówiłem – nie cierpiałem na syndrom oszusta, będąc na Oksfordzie. **Nie miałem też świadomości, jakie były moje słabe i mocne strony, więc zacząłem bardziej przyglądać się sobie i stawałem się coraz bardziej świadomy** [29].

Na uczelniach istnieje świadomość występowania tego zjawiska wśród studentów, stąd starania, by wspierać ich w tym zakresie[24].

9.4. Działania Uniwersytetu w Oksfordzie na rzecz dobrostanu studentów

Działania uczelni na rzecz wspierania dobrostanu i zdrowia psychicznego studentów powinny być, i często są, istotnym elementem polityki każdego uniwersytetu. Dlatego zapytałem absolwentów o to, czy ich zdaniem Uniwersytet w Oksfordzie podejmuje wystarczające działania na rzecz dobrostanu swoich studentów. Badani odnosili się do tego zagadnienia wielowymiarowo. Niektórzy z nich wskazywali, iż w samym uniwersytecie czy poszczególnych koledżach też istnieje odpowiedni system wsparcia studentów – zarówno materialnego, jak i psychologicznego. Ważną rolę w systemie tym odgrywają dziekani oraz tutorzy:

> **Kiedy ja studiowałem na Oksfordzie, był tam cały zespół pomocy społecznej**, a także dziekani. Historycznie instytucja dziekana polegała na utrzymaniu dyscypliny wśród studentów. Kiedy kończyłem studia w 2015 roku, instytucja dziekana służyła bardziej pomocy społecznej

24 *Imperial. Success guide – doctoral students*, https://www.imperial.ac.uk/students/success-guide/pgr/professional-development/imposter-syndrome/ [dostęp: 6.06.2023].

niż utrzymaniu dyscypliny. Myślę, że uniwersytetowi zależy na zapewnieniu opieki medycznej oraz poradnictwa w zakresie zdrowia psychicznego. Dostęp do opieki medycznej jest o wiele lepszy. **Mówiąc to, wiem, że inne kolegia miały również tzw. tutorów moralnych – *nota bene* podobna instytucja istnieje także w więziennictwie. Na każdego przychodzącego studenta przypada jeden dorosły, który stanowi dla niego punkt odniesienia i który patrzy, jak sobie radzisz.** Jeśli chodzi o sieć wsparcia dla studentów, którzy mają różnego rodzaju problemy, myślę, że uniwersytet robi całkiem dobrą robotę, a – jakby nie patrzeć – mimo wszystko jest to środowisko, w którym jest się pod dużą presją [28].

Więc to jest trudne pytanie. Osobiście tak myślę, ponieważ jest odpowiedni system wsparcia. **W zasadzie możesz poznać kilka osób, którym możesz zaufać.** Myślę, że to pomaga [7].

Myślę, że tak. Zawsze wydawało mi się, że robi zbyt wiele dla dobrego samopoczucia studentów **i za bardzo przejmuje się ich samopoczuciem** [20].

Jedna z absolwentek wskazywała, że Uniwersytet w Oksfordzie jest stosunkowo pobłażliwy w stosunku do studentów będących na pierwszym roku. Osoby, które przekraczają progi uniwersytetu, mają czas na to, aby spokojnie, bez stresu, zapoznać się z zasadami jego funkcjonowania. Rozmówczyni podkreśliła też, że w jej opinii uczelnia ta daje swoim studentom wiele szans – nawet porażka w jakimś obszarze nie musi prowadzić do zakończenia studiów:

Kiedy byłam w Oksfordzie, okazało się to o wiele trudniejsze, niż się spodziewałam, ale nie było aż tak źle. A miałem bardzo duże wsparcie w Oksfordzie, więc było mi łatwiej. [...] **Oksford jest bardzo pobłażliwy w pierwszym roku [studiów], więc daje ci dużo czasu na rozpracowanie, jak to działa.** Ale oni również zmuszają cię do wypracowania, więc dają ci czas i przestrzeń, aby to zrobić [...]. **Naprawdę pomagają każdej osobie i dają im drugą szansę i trzecią. A czasami myślałam, że Oksford robi za dużo. Oksford daje ludziom zbyt wiele szans.** Czasem ludzie być może nie powinni robić dyplomu, ponieważ ich zdrowie

psychiczne jest zbyt słabe. Oksford po prostu daje im kolejną szansę, kolejną szansę i kolejną szansę [13].

Niektórzy rozmówcy zwracali uwagę na to, że kluczową rolę w dbaniu o dobrostan studentów odgrywają przede wszystkim poszczególne koledże. Zdaniem rozmówców niektóre z nich podejmują w tym kierunku więcej działań, a niektóre mniej:

Spodziewam się, że jeżeli chodzi o dobrostan studentów, wszystko zależy od koledżu, do którego się chodzi. Miałem kilkoro przyjaciół na uniwersytecie, zwłaszcza na pierwszym roku, którzy praktycznie odpadli w przedbiegach. A najsmutniejsze jest to, że kilkoro spośród moich przyjaciół miało depresję i dosyć długo się z nią zmagało. Myślę sobie, że jest jakiś rodzaj wsparcia, jeżeli chodzi o typową pomoc medyczną, ale z samej natury Oksford to dosyć stresująca przestrzeń. Jest bardzo mało miejsc w akademikach i generalnie dużo się dzieje [21].

To jest to, nad czym koledż mógłby popracować dużo lepiej. Wsparcie otrzymuje się zarówno od uniwersytetu, jak i od kolegów, i czasem jest ciężko się w tym połapać. Natomiast koledże starają się pomóc. Czy to wsparcie jest adekwatne? Szczerze, to nie. Jeśli chodzi o takie czysto finansowe, to ja na szczęście byłem w na tyle dobrej sytuacji, że dzięki rodzicom nie potrzebowałem dodatkowego wsparcia. **Natomiast wiem, że to wsparcie jest, i czy jest wystarczające dla wszystkich potrzebujących, nie wiem.** W moim roczniku jedna koleżanka kwalifikowałaby się do takiego wsparcia, jednak wiem, że w końcu z niego nie skorzystała [16].

Niektórzy z rozmówców prezentowali jednak dość krytyczną opinię na temat działań uniwersytetu mających na celu dbanie o dobrostan studentów. Wskazywali oni, iż ich zdaniem dla uczelni liczą się przede wszystkim osiągnięcia naukowe danego studenta – inne aspekty są natomiast pomijane:

Nie sądzę, aby Oksford robił wystarczająco dużo [w kwestii dobrostanu studentów]. Nie mam wrażenia, aby dobro uczniów było dla nich priorytetem. Nie sądzę, aby traktowali priorytetowo cokolwiek

poza osiągnięciami w nauce. [...] W Oksfordzie nie istnieje scentralizowana struktura zajmująca się dobrostanem studentów. Wszystko jest w rękach koledży, co może oznaczać, że doświadczenia studentów mogą być zupełnie odmienne w zależności od tego, w jakim [koledżu się] przebywa. **W Corpus Christi nie było źle, ale kiedy nie idzie ci na egzaminach i masz już za sobą kilka poprawek, w zasadzie wyrzucają cię z uniwersytetu bez jakiegokolwiek wsparcia.** I mam wrażenie, że to na studentach spoczywa obowiązek osiągnięcia pewnego poziomu, a nie na uniwersytecie, który powinien – moim zdaniem – wspierać ich w tej podróży. Zawsze są ludzie, którym się nie udaje, więc uniwersytet mógłby zrobić więcej w zakresie zapewnienia opieki społecznej. Kluczową kwestią jest, że na uniwersytecie możesz mieć naprawdę pozytywne doświadczenia. Ja takie miałem, ale głównie dlatego, że udało mi się dostać do Oksfordu bez większych problemów, czego raczej się nie spodziewałem. **Nie potrzebowałem również dużego wsparcia socjalnego.** Gdybym był na studiach, gdzie nie otrzymałbym wsparcia, będąc w potrzebie, byłoby to dla mnie zupełnie inne doświadczenie [27].

W Oksfordzie nie do końca tak to działa. **Owszem, są grupy wsparcia, ale moim zdaniem te grupy bardziej koncentrują się na kwestiach akademickich, a mniej na twoim dobrostanie** [19].

Kiedy studiowałem, moja percepcja była, że tak. Teraz mając więcej doświadczenia życiowego i przepracowawszy trochę czasu w edukacji i z młodymi ludźmi, **uważam, że to, co zrobili wtedy, było niewystarczające**. Nie wiem, ile robią teraz. Na pewno robią więcej, ale nie jestem pewna [26].

Bo myślę, że ludzie mogliby opuścić ten uniwersytet duże silniejsi i z przekonaniem, że coś osiągnęli dla siebie. Widzę to z mojej perspektywy, jak często ludzie osiągający naprawdę duże sukcesy w życiu dalej mają *imposter syndrome*, mimo że osiągnęli sukces [26].

9.5. Oczekiwania Oksfordu wobec studentów

W kontekście rozmów na temat działań na rzecz dobrostanu studentów, w wypowiedziach niektórych rozmówców pojawił się ciekawy wątek oczekiwań uniwersytetu względem swoich studentów. Rozmówcy przyznawali, że oczekuje się od nich, żeby prezentowali wysoki poziom intelektualny oraz odnosili sukcesy w tym, czym się zajmują:

> **Od absolwentów Oksfordu i Cambridge oczekuje się, że będą spełniać w społeczeństwie pewną funkcję** i podporządkują się pewnym zasadom. Od ludzi, którzy przeszli rodzaj treningu intelektualnego, oczekuje się, że będą opanowani i wnikliwi, że będą słuchać. A kiedy nasłuchają się bzdur, skomentują to kpiąco pomiędzy sobą [20].

> Z drugiej strony myślę, że Oksford, przynajmniej za moich czasów, był bardzo tradycyjny, na zasadzie, że **oczekiwanie było, iż będziesz po prostu odnosił sukcesy i nie pokazywał, że ciężko pracujesz**. I ja miałem to szczęście, że jednak to się nie odbiło jakoś na moim zdrowiu czy samopoczuciu [26].

Na podstawie analizy wypowiedzi w tym rozdziale, można zauważyć, że rozpoczęcie studiów na Oksfordzie miało istotny wpływ na samoocenę absolwentów. Niektórzy z nich przyznawali, że znalazłszy się w gronie utalentowanych osób, tracili poczucie swojej wyjątkowości, często wyniesione jeszcze ze szkoły średniej. Część moich rozmówców przyznawała jednak, iż dobrze się czuła w oksfordzkim środowisku i pobyt w tym miejscu jedynie umocnił ich pewność siebie. Absolwenci na ogół potwierdzali, że uniwersytet oczekuje od swoich studentów nade wszystko ciężkiej pracy, za którą idą wyniki (udziały w grantach, opublikowane artykuły itd.). Przyznawali, że zetknęli się podczas swojego pobytu na studiach z osobami, które miały większe lub mniejsze problemy ze zdrowiem psychicznym, ale sami ich też doświadczyli. Część z nich wskazywała bowiem, że uniwersytet zapewnia studentom wsparcie zarówno materialne, jak i psychologiczne (np. przydzielając każdemu studentowi tzw. tutora moralnego). Nie wszyscy rozmówcy podzielali jednak taki pogląd. Niektórzy badani uznali, że to, jakie wsparcie otrzymuje student, zależy przede wszystkim od koledżu, w którym się znajduje. To koledże odpowiadają w dużej

mierze za kwestie zakwaterowania, wyżywienia, zapewnienia tutorów i – wedle opinii rozmówców – w różny sposób wywiązują się z tych zadań. Zdaniem części absolwentów uniwersytet mógłby podjąć więcej działań na rzecz ochrony zdrowia psychicznego studentów. Ich zdaniem obecnie nacisk kładzie się na wsparcie materialne.

10. Selekcyjna funkcja edukacji i równość szans w percepcji absolwentów

W mojej książce *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej*[1] zwracam uwagę na to, że:

> w tradycji myślenia o kształceniu i socjalizacyjnej oraz selekcyjnej funkcji edukacji istnieje wśród wielu zachodnich teoretyków i ideologów silna orientacja na równość i wyrównywanie możliwości na starcie edukacji, a nawet rezultatów na jej końcu. Innymi słowy: postęp w edukacji tradycyjnie rozumiany jest w kategoriach umożliwiania coraz większej liczbie osób uzyskiwania coraz wyższych szczebli edukacji[2]. Odnosi się to głównie do zwiększenia szans – poprzez edukację – na uzyskanie życiowego sukcesu przez osoby pochodzące z tak zwanych grup zmarginalizowanych, takich jak: kobiety, mniejszości etniczne czy rasowe oraz klasy stojące najniżej w hierarchii społecznej[3]. Stąd postulowano (a często i praktykowano) różne działania na rzecz neutralizacji różnorodnych deficytów socjalizacyjnych (programy edukacji wyrównawczej) oraz inwazyjnie wprowadzano różnorodne formalnoprawne rozwiązania, których celem miało być wprowadzenie równości w edukacji i równości w społeczeństwie. Trzeba przy tym dodać, że niezależnie od wyników wielu badań empirycznych – które wskazują, że istnieje zjawisko

1 M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 7.

2 Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2009, s. 105–143, za: M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej...*

3 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nie(równość) społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2011, s. 137–138, za: M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej...*

reprodukcji ekonomicznej[4] i kulturowej[5] – wysiłki w tej sferze przyniosły wiele sukcesów, o czym świadczą dane statystyczne dotyczące zasadniczego zwiększenia dostępu kobiet i osób pochodzących z mniejszości etnicznych i rasowych do edukacji na poziomie wyższym[6].

Tę tendencję obserwuje się również na Uniwersytecie w Oksfordzie, gdzie w 2022 roku kobiety stanowiły większą grupę niż mężczyźni[7]. Z kolei drugą istotną tendencją w myśli i praktyce pedagogicznej w kulturze Zachodu jest wykorzystywanie szkolnictwa jako mechanizmu nierówności społecznej i selekcjonowania elity. O ile przy tym w przeszłości przynależność do elity była zdeterminowana przez pochodzenie społeczne, o tyle współcześnie, dzięki likwidacji blokad formalnoprawnych, pojawiły się różnorodne kanały ruchliwości społecznej. W dynamice socjologicznego napięcia między egalitaryzmem a elitaryzmem ta druga kategoria ma ogromne, a śmiałbym wręcz stwierdzić, że coraz większe, znaczenie. Przekonują o tym w sposób zdecydowany analizy podjęte przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik w książce *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, w których pokazuje ona mechanizmy kształtowania elit w Anglii, Francji czy Stanach Zjednoczonych Ameryki[8]. Trzeba dodać, że przekonują o tym również analizy sposobów rekrutacji do najlepszych uczelni wyższych na świecie", w tym również na Oksford, gdzie kryteria są bardzo rygorystyczne. Biorąc to pod uwagę, w trakcie rozmów z absolwentami poprosiłem ich o wyrażenie zdania na temat tego, czy kobiety i mężczyźni mają równe szanse na Oksfordzie oraz na rynku pracy.

Absolwenci dość zgodnie wskazywali, że kobiety często mają gorszą pozycję w obu tych obszarach. Jeden z rozmówców zwrócił uwagę na to, że wyniki edukacyjne kobiet są – jak się wydaje – lepsze na wielu etapach, od egzaminów

4 T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2003, s. 115–123, za: M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej...*

5 P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, za: M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej...*

6 M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej...*

7 *Undergraduate admissions statistics*, https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-students/current/gender [dostęp: 6.06.2023].

8 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie...*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, s. 59, 247, https://doi.org/10.14746/kse.2015.2.15

maturalnych po wyniki końcowe pierwszego roku studiów, mimo to w niektórych koledżach jest ich mniej niż mężczyzn. Ta dysproporcja płciowa na polu edukacji może mieć związek z wieloma czynnikami, w tym z historycznymi uprzywilejowaniami, które wpłynęły na określone grupy społeczne, takie jak osoby z zamożniejszych rodzin czy biali mężczyźni:

> **Kobiet jest nadal na wielu koledżach mniej niż mężczyzn, mimo że kobiety mają lepsze wyniki, co widać po egzaminach [w ogóle] czy końcowych egzaminach na pierwszym roku. Nawet na maturach kobiety mają lepsze wyniki, ale mniej ich idzie na Oksford.** [...] biali mężczyźni z zamożniejszej rodziny przez to uprzywilejowanie zawsze mieli możliwość odbycia nieodpłatnych staży, mieli kontakty w świecie i ludzi, którzy by im doradzili [17].

Następne wypowiedzi dotyczą kwestii związanej z byciem kobietą w środowisku akademickim, ze szczególnym naciskiem na wyzwania związane z macierzyństwem. Macierzyństwo, zdaniem dwóch absolwentów, znacznie utrudnia rozwój kariery naukowej, choć nie przekreśla jej. Warto w tym miejscu odwołać się do słów Sarah Amsler i Sary C. Motty[9], które podkreślają, że „kwestia macierzyństwa" stanowi kluczową perspektywę, przez którą warto ponownie przemyśleć to, co David Mills i Mette L. Berg nazywają „upolitycznioną gospodarką płci w praktyce akademickiej"[10]. Chodzi tutaj konkretnie o politykę płci związaną z pracą i wiedzą w kontekście neoliberalizmu. Tym samym podkreślają, że tradycyjne podejście do roli kobiet w akademii, zwłaszcza w odniesieniu do macierzyństwa, powinno być poddane głębokiej analizie. Nie wystarczy jedynie dążyć do „inkluzji" kobiet w istniejących strukturach, potrzebne są radykalne zmiany z uwzględnieniem złożoności i mnogości doświadczeń matek w środowisku uniwersyteckim. Badaczki zwracają również uwagę na to, że:

> matki często stają przed wyborem asymilacji lub zaprzeczenia w miejscu pracy. Idealna matka nie może być idealnym neoliberalnym podmiotem

9 S. Amsler, S. C. Motta, *The marketised university and the politics of motherhood*, "Gender and Education" 2019, 31(1), s. 83, https://doi. org/10.1080/09540253.2017.1296116

10 D. Mills, M. L. Berg, *Gender, disembodiment and vocation: Exploring the unmentionables of British academic life*, "Critique of Anthropology" 2010, 30, s. 334, https://doi.org/10.1177/0308275X1037247

(beztroskim, bezcielesnym i oderwanym od bałaganu życia pozaekonomicznego) ani autonomicznym, elastycznym *przedsiębiorcą*[11].

Asymilacja, która, zdaniem Caroline Turner, często jest przedstawiana jako „rozwiązanie problemów rasowych, jest procesem dehumanizującym. W praktyce oznacza to zanegowanie i usunięcie swojej »czarności« w celu stworzenia »białej« tożsamości"[12]. W tym kontekście asymilacja nie jest jednoczącym mechanizmem, ale procesem, który zmusza jedną stronę do rezygnacji z własnej tożsamości, by mogła ona zyskać większą akceptację w opresyjnej kulturze. To rozumowanie możemy przenieść na kwestię asymilacji studentki matki w akademickim świecie:

> **Jeżeli chodzi o bycie kobietą w środowisku akademickim, wszystko jest ładnie, pięknie, dopóki się nie ma dzieci, bo wtedy z przyczyn biologicznych jest się wyeliminowaną** [...]. I oczywiście nie mówię, że się staje na przegranej sytuacji, ale jest to cięższe [11].

> Myślę, że kobiety jakoś są traktowane inaczej i zwykle gorzej, gdy dostaną pracę. Są firmy, które promują różnorodność. Wiem, że wiele firm zatrudnia teraz więcej kobiet niż mężczyzn. **Myślę, że kobietom też jest trudniej ze względu na macierzyństwo** [7].

Absolwenci dosyć zgodnie przyznawali, że sytuacja kobiet w świecie akademickim czy na rynku pracy może być trudniejsza. Jednocześnie prezentowali oni różne stanowiska dotyczące tego, czy kobiety potrafią w odpowiedni sposób wykorzystać swój dyplom z Uniwersytetu w Oksfordzie w celu uzyskania lepszej pozycji w tych dwóch obszarach. Jedna z rozmówczyń wskazywała, że dyplom ten niewiele zmienia w sytuacji panującej na rynku pracy pod względem płci oraz rasy:

> Kiedy jesteś kobietą, masz takie same trudności ze znalezieniem pracy z dyplomem Oksfordu jak osoba czarnoskóra, Chińczyk czy

11 S. Amsler, S. C. Motta, *The marketised university...*, s. 85, https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1296116

12 S. C. V. Turner, *Women of color in academe: Living with multiple marginality*, "The Journal of Higher Education" 2002, 73(1), s. 20, https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777131

przedstawiciel innej rasy – **trudno jest znaleźć naprawdę dobrą robotę, nawet jak masz dyplom Oksfordu** [28].

Inni rozmówcy prezentowali bardziej umiarkowane stanowisko, zgadzając się co do tego, że nawet dyplom z Oksfordu może nie niwelować różnic w wynagrodzeniach między kobietami a mężczyznami. Wskazywali jednocześnie, iż nie można twierdzić, by absolwentki Oksfordu gorzej wykorzystywały swój dyplom. Są bowiem zazwyczaj ambitne i mimo możliwych trudności wiele z nich i tak dąży do wyznaczonych przez siebie celów. Jednocześnie te trzy wypowiedzi sugerują, że pozycja kobiet w matematyce i naukach ścisłych jest trudniejsza. Pomimo powszechnego uznania, że kobiety są kompetentne, istnieje wciąż przekonanie, że mężczyźni mają „większą siłę przebicia", co może być przejawem systemowych barier i genderyzacji kultury[13]:

Wiesz, pozycja kobiet w matematyce jest bardzo szczególna. Mimo to, że jest łatwiej, to i tak jest ich mało. Na pewno gra rolę to, że kobiety zarabiają gorzej, na pewno te z dyplomami Oksfordu też zarabiają gorzej, nie wątpię, że tak jest. **Ale nie wiem, czy tak jest, że kobiety gorzej wykorzystują swój dyplom** [2].

To oczywiste, że kobietom i mniejszościom narodowym jest w życiu trudniej, ale myślę, że nie ma to znaczenia, jeżeli chodzi o wykorzystanie dyplomu. [...] Kobietom nie jest łatwo. Weźmy na przykład kierunki ścisłe – to świat zdominowany przez mężczyzn, a już na pewno matematyka i fizyka. Moim zdaniem to dlatego, że mężczyźni mają

13 Termin „genderyzacja kultury" odnosi się do procesu, w którym aspekty kultury, takie jak sztuka, muzyka, literatura, tradycje czy język, są analizowane i często reinterpretowane przez pryzmat płci i tożsamości płciowej. Chodzi tu o zwrócenie uwagi na to, jak role i stereotypy płciowe wpływają na różne elementy kultury oraz jak te elementy z kolei kształtują postrzeganie i oczekiwania dotyczące płci. *Genderyzacja kultury* może obejmować: analizę reprezentacji płci w mediach i sztuce, zwracanie uwagi na to, jak mężczyźni i kobiety są przedstawiani w filmach, książkach, reklamach itp., oraz jakie stereotypy i role płciowe są promowane przez te media. Analiza historii sztuki i literatury pod kątem wykluczenia lub marginalizacji twórców płci żeńskiej oraz reinterpretacja dzieł sztuki w kontekście płci i tożsamości płciowej twórców i postaci. Zmiana sposobu nauczania o historii, kulturze i języku, aby uwzględniać różne perspektywy płciowe i unikać utrwalania stereotypów płciowych. Podkreślanie znaczenia różnorodności i tożsamości płciowych: Rozszerzenie pojęcia płci poza tradycyjny podział na mężczyzn i kobiety, uwzględniając osoby niebinarne, transpłciowe itp.

> większą siłę przebicia. Mniejszości narodowe powielają ten sam schemat, co kobiety – rzadko ktoś robi karierę w naukach ścisłych. Poza tym trudno jest być nastolatkiem w tym kraju, a dziewczynkom jeszcze trudniej [21].

Następna wypowiedź z kolei odnosi się do cech charakteru przypisywanych płciom, jak kłamstwo u mężczyzn i konserwatyzm u kobiet. Autor tych słów sugeruje, że te cechy mogą wpływać na karierę. Jest to interesujący punkt wyjścia do rozważań wokół strukturalnych barier i systemowej nierówności.

> Moim naiwnym rozumieniem tej sytuacji jest to, że mężczyźni, ponad wszystkimi strukturalnymi problemami, dają sobie lepiej radę. Kłamią, gdy nie są wystarczająco wykwalifikowani, a kobiety są pod tym względem bardziej konserwatywne, myśląc, że nie mogą czegoś zrobić. I później mężczyźni dostają wysokie pozycje, nawet gdy nie mają wystarczających kwalifikacji. To naprawdę trudne pytanie. **Nie wiem**, **czy jest to wpisane w oksfordzkie realia**. **Kobiety**, **które znam z Oksfordu**, **były bardzo kompetentne i osiągały wszystko**, **co chciały** [18].

Na podstawie tych wypowiedzi można zauważyć, że edukacja, chociaż jest postulowana jako narzędzie równości i ruchliwości społecznej, nadal odgrywa selektywną rolę, szczególnie w kontekście elitarnych instytucji, jak Uniwersytet w Oksfordzie. Mimo znacznych postępów we wdrażaniu idei równych szans edukacyjnych dla kobiet i mniejszości etnicznych, nadal istnieje wiele wyzwań, które utrudniają pełne zrealizowanie tego celu.

10.1. Różnorodność etniczna na Uniwersytecie Oksfordzkim: między ideałem a realiami

W trakcie rozmów poruszałem także wątek dotyczący obecności przedstawicieli różnych grup etnicznych wśród studentów Oksfordu. Choć wiele rozważań w ostatnim czasie poświęca się przedstawicielom rasy czarnej, zwracając uwagę na historię kolonializmu, w którym Wielka Brytania odgrywała szczególną rolę, to jednak ich udział wśród studentów Oksfordu jest – zdaniem rozmówców – dosyć marginalny. Pod względem liczby mają wyraźnie ustępować choćby przedstawicielom rasy azjatyckiej. I choć żaden z rozmówców nie nazwał tego

wprost dyskryminacją, to jednak traktowali tę sytuację w kategoriach pewnego problemu, który nie powinien mieć miejsca:

> **Miałam bardzo niewielu czarnych znajomych w Oksfordzie. [...] Było ich bardzo niewielu, dosłownie mogę ci policzyć na palcach jednej ręki.** Znałam dwóch Jamajczyków, jednego chłopaka z Mauritiusa i jednego z Nigerii. I to tyle. [...] po tych piętnastu latach dużo się zmieniło, ale jednak jest zdecydowanie mniej czarnych studentów niż na innych uczelniach, na których pracowałam [11].

> **Żeby zilustrować, jaki jest problem z różnorodnością na Oksfordzie, wtedy na pierwszym roku licencjatu przyjęto pierwszą czarnoskórą dziewczynę od pięciu lat**. Statystycznie wypadało, że 5–6 czarnoskórych osób powinno być na roku [17].

Wypowiedź kolejna to ważny głos w dyskursie publicznym na temat różnorodności etnicznej w edukacji wyższej. Problem został nakreślony z perspektywy akademickiego pracownika, co daje inną, równie cenną perspektywę. Rozmówca ukazuje złożoność i wielowymiarowość problemu różnorodności etnicznej na Oksfordzie i wskazuje na potrzebę dalszych badań i działań w tej dziedzinie:

> Cóż, myślę, że prawdopodobnie łatwiej jest odpowiedzieć na to pytanie, jeśli jesteś czarnoskórą osobą, która była w Oksfordzie. Nie mamy wystarczającej liczby czarnoskórych studentów. Mamy wielu Chińczyków i ta liczba rośnie, mamy też stosunkowo dużą liczbę osób pochodzenia indyjskiego, niezależnie od tego, czy dorastali w tym kraju, czy faktycznie pochodzą z Indii [...]. **W Oksfordzie prawie nie ma czarnych studentów. To jest prawdziwy problem. Przez te wszystkie lata, które tu przepracowałem, a pracuję tu od 2003 roku, miałam jednego czarnoskórego studenta. Jednego.** Zamierzam mieć kolejnego studenta na początku października. Utrzymuję kontakt z niektórymi studentami. [...]. Jedna kobieta studia ukończyła jedenaście lat temu. Poszła uczyć w bardzo ubogich szkołach we wschodnim Londynie, gdzie większość uczniów to czarnoskórzy, a to bardzo, bardzo nierówne społecznie tereny i często dzieci nie wracają po wakacjach, ponieważ zostały zabite

nożem czy coś takiego. W tym roku robi dyplom z teologii w Oksfordzie. Kiedy w zeszłym miesiącu zorganizowałam *event* dla absolwentów mojego koledżu dotyczący Szekspira, zaprosiłam ją. Zaczęło się na tyle konwencjonalnie, że ja wygłaszałam wykład, następnie ktoś inny, a potem był obiad, a potem poprosiłam [aby mówiła] przez piętnaście minut do publiczności, która była całkowicie biała, o tym, jak to jest uczyć po angielsku, zwłaszcza nauczać Szekspira, w tak zmarginalizowanej szkole. Ona jest doskonałym przykładem kogoś, kto zmienił się radykalnie, ponieważ kiedy przybyła, była nieśmiała i niepewna siebie, a teraz jest niezwykle pewna siebie i odnosi sukcesy, a przy tym bardzo piękna. Więc ta absolutnie cudowna, oszałamiająca czarna kobieta na wysokich obcasach w kaplicy przemawiała do białej grupy i mówiła im, jak jest. Chodziło jej o to, że nie obniżasz wymagań uczniom, bez względu na to, jakkolwiek trudni są przeciętni uczniowie, ale dajesz im trudne zadania, rzucasz im wyzwania, nie obniżasz ich sprawności intelektualnych. Koledż postanowił zainwestować pieniądze w zorganizowanie wywiadu. Przeprowadzę więc z nią wywiad, potem mnie wytną i będzie to wideo pięciominutowe, w którym ona opowiada o swoich doświadczeniach z Oksfordu, by zachęcać ludzi, zwłaszcza tych, którzy nie są biali, do aplikowania na Oksford, a w szczególności do koledżu [x], i o tym, jaką karierę możesz później zrobić i jaką to dla ciebie robi różnicę [4].

Za moich czasów Oksford był bardzo, bardzo biały. Było trochę Azjatów. Trudno mi powiedzieć, bo jakby blisko nie znałem **żadnej osoby czarnoskórej**. Kolegowałem się z jednym Chińczykiem, on sobie świetnie radził [2].

Dwie następne wypowiedzi dotyczą różnorodności i równości szans na Oksfordzie, ale kwestie te widziane są z różnych perspektyw. Jednak obie wypowiedzi wskazują na stan napiętej równowagi między ideałami równości szans a realiami społecznymi i instytucjonalnymi, które te szanse kształtują. Pierwszy rozmówca podkreśla, że Oksford jest miejscem, które łączy ludzi z różnych środowisk społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Zauważa on, że to uczelnie elitarne mają moc wyrównywania szans. Choć faktycznie studenci w Oksfordzie pochodzą z różnych stron świata i społeczności, to wstąpienie na tę prestiżową uczelnię wymaga często znaczących zasobów: finansowych, edukacyjnych

i kulturowych. Dlatego krytycy argumentują, że uczelnie te są dostępne głównie dla osób cieszących się pewnego rodzaju przywilejami:

> **Oksford jest wielkim wyrównywaczem**. Miałem tam kolegów z najróżniejszych społecznych grup. Był i były maharadża, i obecny cesarz Japonii, ale byli koledzy z miasteczek górniczych w północnej Anglii czy z gdzieś tam z plantacji herbaty na Cejlonie. Więc to jest jedna z wielkich zalet studiów w ogóle, ale Oksford w szczególności wyrównywał szanse wszystkich, którzy przez niego przeszli [8].

W drugiej wypowiedzi uznaje się istnienie pewnych nierówności społecznych, które wpływają na szanse i osiągnięcia studentów (np. płeć, kolor skóry). Autor zdaje się mieć świadomość, że mimo dążeń Oksfordu do różnorodności pewne przeszkody i nierówności wciąż istnieją:

> Wiadomo, że jest olbrzymia korelacja między szansami i osiągnięciami a płcią czy kolorem skóry. Nie jest to dobre, natomiast wydaje mi się, że **Oksford stara się być jak najbardziej różnicowany** [16].

Następna wypowiedź zwraca uwagę na różnorodność celów i oczekiwań różnych grup studentów wobec wykształcenia na prestiżowej uczelni, w tym przypadku osób z Chin. Mój rozmówca mówi o „garstce" takich osób, która ma szansę na wyjazd na Zachód. Implikuje to wniosek, że dla innych Chińczyków taka opcja jest nierealna, zapewne wskutek barier finansowych, edukacyjnych czy nawet wizowych:

> Z tego, czego się dowiedziałem, to np. dla osób z Chin ten dyplom to gwarancja tego, że zostaną pracownikiem socjalnym po powrocie do Chin, a jest to jedna z najwyższych aspiracji Chińczyków. **Garstka miała szansę** na wyrwanie się do świata zachodniego [3].

Przytoczone wypowiedzi prezentują złożoną i wielowymiarową analizę problemu różnorodności etnicznej na Uniwersytecie Oksfordzkim. Rozmówcy podkreślają, że Uniwersytet Oksfordzki stanowi miejsce, w którym zbiegają się różne środowiska społeczne, ekonomiczne i kulturowe. Niemniej jednak bycie studentem tej prestiżowej uczelni wymaga pewnego rodzaju zasobów

i przywilejów, co może utrudnić dostęp osobom z mniej uprzywilejowanych grup. Oksford jest opisywany zarówno jako „wyrównywacz" szans, jak i instytucja, w której pewne nierówności wciąż są zauważalne. Jest też mowa o tym, że różne grupy etniczne mają różne cele i oczekiwania wobec studiów. Na przykład, dla osób z Chin studia mogą być biletem do prestiżowej kariery w kraju, podczas gdy dla innych stanowić szansę na godne życie i pracę na Zachodzie.

10.2. Edukacja i wyrównywanie szans

W dyskusji na temat roli współczesnej edukacji – o czym pisałem w rozdziale teoretycznym – można dostrzec dwie przeciwstawne perspektywy. W myśl jednej z nich kładzie się nacisk na selektywną funkcję edukacji, która polega na identyfikowaniu wyjątkowo utalentowanych jednostek i zapewnieniu im najlepszych warunków nauki, aby mogły stać się częścią społecznej elity. Z kolei druga perspektywa nakazuje widzieć w edukacji narzędzie do wyrównywania szans społecznych, niezależnie od pochodzenia czy umiejętności uczniów. Według tej koncepcji rolą systemu edukacyjnego jest zapewnienie każdemu równego dostępu do wiedzy i kompetencji, które umożliwiają pełne uczestnictwo w społeczeństwie. Nie chodzi tutaj jedynie o identyfikowanie i promowanie talentów, ale również o wsparcie dla tych, którzy ze względu na różne bariery (ekonomiczne, kulturowe, społeczne) znajdują się na niekorzystnej pozycji. W tym modelu nauczyciele i szkoły mają za zadanie nie tylko uczyć, ale także kompensować nierówności, motywować i otwierać przed uczniami możliwości, o których mogą nie wiedzieć lub które mogą uważać za niedostępne.

Obie te perspektywy mają swoje zalety i wady. Model selektywny może skutkować efektywniejszym wykorzystaniem zasobów pozwalających na rozwijanie wyjątkowych talentów, co w teorii prowadzi do szybszego postępu społeczno-ekonomicznego. Jednak skupienie się na elicie intelektualnej może pogłębiać istniejące nierówności i marginalizować osoby z utrudnionym dostępem do edukacji. Model wyrównywania szans z kolei odpowiada na potrzeby znacznie szerszej grupy społecznej, ale może być bardziej kosztowny i trudniejszy do zrealizowania na dużą skalę. Dodatkowo krytycy tego podejścia argumentują, że może ono prowadzić do „wyrównywania w dół", czyli obniżania ogólnego poziomu edukacji w imię równości. W rzeczywistości, jak zauważają moi rozmówcy, efektywny system edukacyjny powinien zawierać elementy obu tych modeli,

zapewniając jednocześnie możliwości dla wyjątkowo zdolnych, jak i wsparcie dla tych, którzy borykają się z różnymi przeszkodami:

> **Wydaje mi się**, **że jedno i drugie**, **i dlatego** powinny być różne rodzaje szkół, różne rodzaje uczelni i więcej wagi powinno się przywiązywać na przykład do szkolenia bardziej takiego zawodowego, bo wydaje mi się, że ważniejszy w społeczeństwie jest dobry hydraulik niż słaby filozof [...]. **Z drugiej strony też powinny być miejsca do kształcenia elit**. Bo kim jesteśmy, żeby nie dawać ludziom możliwości wykorzystywania swojego pełnego potencjału. Dlatego mamy zróżnicowane uczelnie, które specjalizują w różnych kierunkach i są na różnych poziomach. I moim zdaniem to się sprawdza [11].

> **Celem edukacji jest stworzenie jakiejś elity akademickiej. I myślę, że każdy kraj potrzebuje elity akademickiej, [która mogłaby] prowadzić badania medyczne, tworzyć politykę i zasiadać w rządzie.** Kraje potrzebują ludzi wykształconych. [...] A jeśli jesteś inteligentny i masz aspiracje, to celem edukacji powinno być, abyś piął się po szczeblach zgodnie z przeznaczeniem [13].

> W działce, w której pracuję, są niewątpliwie ci wybitni. Dla mnie istotne jest, aby znaleźć tych zdolnych, wyłonić ich i nakłonić, żeby pracowali ze mną, żeby robili to, co ja. **W tym sensie z mojego partykularnego punktu widzenia istotne jest wyłapywanie tych wybitnych**, **i ten brytyjski system elitarny dość dobrze się sprawdza** [2].

> **Wydaje mi się**, **że powinno robić się i to**, **i to**. Idealna instytucja edukacyjna mogłaby każdemu zapewnić szansę realizacji swojego potencjału w różnych kierunkach, w różny sposób i na różnym poziomie. Ale powinna też zapewnić osobom, które są bardzo ambitne albo mają możliwości, okoliczności sprzyjające spełnianiu się w jakiś sposób, który daje im sposobność rozwoju. Tak więc wydaje mi się, że tutaj każda osoba może rozwijać się w różny sposób. Idealny uniwersytet powinien dawać osobom możliwość spełniania się w różny sposób. Niektórzy są świetnymi sportowcami, niektórzy są świetnymi matematykami, fizykami

i humanistami także. Wydaje mi się, że Oksford jest jednym z tych miejsc, gdzie masz możliwość spełniania się w różnych dziedzinach [23].

Właściwie myślę, że jedno i drugie, w tym sensie, że powinniśmy zrobić wszystko, co w naszej mocy, aby zapewnić równy dostęp do edukacji ludziom, którzy chodzą do szkół podstawowych, liceów czy gimnazjów. Nie jestem do końca pewien, jak działa ten system, ale uważam, że absolutnie musimy doceniać doskonałość akademicką. Więc nie sądzę, żeby to było to samo, co elitaryzm. **Po prostu uważam, że powinniśmy nagradzać postęp i ciężką pracę**. I oczywiście nie każdy jest tak samo intelektualnie przygotowany do studiowania. To może być brutalna prawda, ale to wciąż prawda. Kiedy więc uczymy na jakimkolwiek poziomie, uznaje się, że nie każdy jest po prostu zdolny, nawet jeśli bardzo ciężko pracuje, aby osiągnąć pewien poziom, ale to nie znaczy, że musimy go skreślać. Zawsze jestem za awansem, **a jeśli chodzi o rekrutację na Uniwersytecie Oksfordzkim, myślę, że absolutnie musimy przyjąć najlepszych kandydatów**. Jestem przeciwnikiem socjotechniki. Myślę, że podstawowym problemem brytyjskiego systemu edukacji jest to, że szkoły państwowe nie są tak dobre, jak być powinny [4].

Myślę, że edukacja generalnie powinna spełniać obydwie funkcje. Jeśli chodzi o szerszą filozofię bądź szerszą politykę edukacji, myślę, że ważne jest, żeby spełniała obie role. Społeczeństwa potrzebują instytucji elitarnych – czy to kulturowych czy technicznych, głównie dlatego, że w zaawansowanym technologicznie postindustrialnym społeczeństwie potrzeba ludzi, którzy wiedzą, jak dalej osiągać postęp [29].

Następne dwie wypowiedzi absolwentów prezentują dość złożoną, a zarazem wyważoną wizję roli edukacji w społeczeństwie. Obaj rozmówcy sugerują, że idealny system edukacyjny to taki, który balansuje pomiędzy funkcją selektywną a wyrównywaniem szans, z dostosowaniem podejścia do indywidualnych potrzeb i możliwości studentów, jednocześnie przygotowując ich do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu demokratycznego społeczeństwa. Jeden z absolwentów określa edukację jako „mnożnik siły", co jest zgodne z ideą wyrównywania szans. Według niego edukacja powinna dać ludziom narzędzia, które pozwolą im dążyć do realizacji własnych pasji i ambicji. Nie jest to więc

kwestia wyłaniania najlepszych, ale umożliwienie każdemu bycia „lepszym na własnych warunkach". To podejście ma swoje korzenie w humanistycznym modelu edukacji, w którym zakłada się rozwój indywidualnych zdolności i zainteresowań. Można zobrazować to kolejnymi wypowiedziami:

> Myślę, że celem edukacji jest działanie jako mnożnika siły: **danie ludziom narzędzi do odnalezienia tego**, **co ich pasjonuje**, **i do osiągnięcia tego**. Nie chodzi tu o określanie, kto jest najlepszy w kategoriach bezwzględnych („stworzenie elity społecznej"), ale uczynienie ludzi lepszymi na ich własnych warunkach. Jednak nie sądzę też, aby wyrównywanie szans (czynienie ludzi równie dobrymi w kategoriach bezwzględnych) było osiągalnym, a nawet wartościowym celem z punktu widzenia produktywnego społeczeństwa [5].

> Powinniśmy stworzyć wykształconą populację, **doceniającą złożoność i niuanse, gdzie należy podejmować rozsądne decyzje w demokracji, rozważając za i przeciw**. Całkowicie wyrównane szanse są niemożliwe, ponieważ **ludzie mają różne naturalne skłonności** i inaczej się rozwijają, ale wszyscy czerpią korzyści z podjęcia jakiejś edukacji [6].

Kolejne wypowiedzi również wpisują się w teoretyczne ramy zagadnienia roli edukacji w społeczeństwie. Rozmówcy przyjmują perspektywę merytokratyczną oraz humanistyczną, zwracając uwagę na potencjalne pułapki i ograniczenia systemu edukacyjnego:

> Bywałem w miejscach, w których edukacja państwowa była na bardzo niskim poziomie albo nie było jej wcale – to nie rokuje dobrze dla społeczeństwa. **Nie chodzi mi tylko o to**, **że były to społeczeństwa przedindustrialne**, **ale o uprzedzenia**, **mizoginię oraz problemy kulturowe**, **które mogłyby być rozwiązane dzięki edukacji**. Edukacja jest najważniejsza – powoduje, że pniemy się w hierarchii społecznej, to nasz główny motor napędowy. Wspominałem już, że moi rodzice byli policjantami, ale faktycznie, po pewnym czasie, moja mama odeszła z policji i założyła prywatne przedszkole – w ten sposób była w stanie umieścić mnie i moich braci w prywatnej szkole. Była w stanie stworzyć mobilność społeczną dla siebie i swojej rodziny bez konieczności studiowania

na uniwersytecie. Mam wielu przyjaciół z Oksfordu, których rodzicom się nie przelewało, ale postanowili zainwestować w swoje dzieci, które teraz są prawnikami, konsultantami i bankierami. Osiągnęli mobilność społeczną poprzez edukację, **dlatego wierzę, że powinna ona służyć wyrównywaniu szans** [27].

Myślę, że wszyscy powinni otrzymać te same narzędzia. Na poziomie podstawowym wszyscy musimy czytać i pisać. Jeżeli ktoś pracuje jako budowlaniec, także może interesować się filozofią grecką. **Edukacja powinna być dla wszystkich. Wiedza powinna być dostępna, być narzędziem, które ludzie mogą, ale nie muszą wykorzystać. Jeśli chcesz być taksówkarzem, to świetnie, ale jeśli chcesz być taksówkarzem posiadającym wiedzę o sztuce renesansu, to też super** [15].

Z pewnością chcemy, aby edukacja wyrównywała szanse, ale myślę, że czasami tworzy elity. **Powinna dawać możliwości wyrównywania szans, tudzież być narzędziem, by [można było] dostać się tam, gdzie chcemy, i być tym, kim chcemy.** [...] Byłoby łatwiej dostać się do miejsca takiego, jak Oksford, gdyby każdy wychowywał się w inteligenckiej rodzinie. Ale realnie rzecz ujmując, edukacja powinna zrównywać szanse [19].

Ja uważam, że system edukacji powinien być tak skonstruowany, żeby nie marnować talentu człowieka, **gdziekolwiek on się znajduje** [9].

Wypowiedzi absolwentów dotyczące różnic na różnych etapach edukacji wpisują się w podejście, iż wyrównywanie szans społecznych i selekcja uczniów powinny przebiegać odmiennie. O ile w początkowych etapach edukacji powinno dążyć się do wyrównywania szans, o tyle w kolejnych etapach dopuszczalne jest stosowanie selekcji i poświęcanie szczególnej uwagi najzdolniejszym jednostkom, którym powinno zapewnić się warunki do rozwoju własnych talentów. To, co tutaj się uwidacznia, to pragmatyczne podejście do edukacji, by była jednocześnie elastyczna i zróżnicowana, ale także celowa i ukierunkowana:

Jest różnica między liceum a uniwersytetem. Myślę, że uniwersytety są bardziej selektywne. Myślę, że najlepsi ludzie powinni chodzić do najlepszych szkół. Niekoniecznie kreatywna elita, ale po prostu dlatego,

że są pewne zadania, które wymagają bardzo konkretnych umiejętności, i jest sens szkolić ludzi posiadających te umiejętności. Myślę, że to jest rodzaj wyrównania szans, jeśli po prostu dajesz ludziom różne doświadczenia w zależności od tego, co chcą zrobić później [7].

Każdy etap edukacji ma inne cele. Edukacja podstawowa ma na celu uśrednianie i eliminowanie największych braków wiedzowych, ale też przede wszystkim naukę pisania, czytania i słuchania. Edukacja średnia poszerza wiedzę, ale nie każdemu jest to już potrzebne, a wręcz niekorzystne jest, żeby [wszyscy] próbowali się przez nią przebić. **Edukacja wyższa powinna być dla osób, które są na nią gotowe i chcą zrobić ten krok dalej, wyspecjalizować się w czymś** [3].

Bez wątpienia stworzenie sprawiedliwego i efektywnego systemu edukacyjnego to jedno z najważniejszych wyzwań. Jak można zauważyć, zdania absolwentów w tej kwestii są podzielone i racje ważą się zarówno po stronie selektywizmu, jak i idei wyrównywania szans.

11. Uniwersytet w Oksfordzie a sukces zawodowy absolwentów

Sukces zawodowy jest złożonym, wielowymiarowym zagadnieniem, jako że zależy od wielu czynników, m.in. kapitału społecznego, intelektualnego i kulturowego. Poprosiłem absolwentów, by podzielili się opinią, co ich zdaniem ma większy wpływ na osiągnięcie sukcesu zawodowego – ukończenie Uniwersytetu na Oksfordzie czy ich rodzina.

Jeden z absolwentów uznaje, że znaczący wpływ na rozwój jednostki w kontekście kariery zawodowej ma rodzina. Wskazuje na kilka kluczowych aspektów, takich jak wpływ rodziny na kształtowanie osobowości, wartości, aspiracji i umiejętności jednostki. Wspomniane również zostaje wsparcie emocjonalne, które może – zdaniem absolwenta – budować poczucie pewności siebie, istotne dla motywacji i zdolności do podejmowania ryzyka:

> Jednak jednocześnie podkreśla się, że pochodzenie rodzinne i wpływ rodziny odgrywają ważną rolę w kształtowaniu drogi zawodowej jednostki. Rodzina może wpływać na rozwój osobowości, wartości, aspiracji i umiejętności niezbędnych do [odniesienia] sukcesu zawodowego. **Regularne wsparcie emocjonalne ze strony rodziny może przyczynić się do pewności siebie**, **motywacji i zdolności do podejmowania ryzyka**, **co jest istotne w karierze** [19].

W następnej wypowiedzi mowa o cotygodniowych obiadach u dziadków, które były okazją do otwartych, rozwiniętych dyskusji na różne tematy. Absolwent podkreśla, że te interakcje miały duży wpływ na rozwój jego i jego brata, dając im przestrzeń do wymiany myśli. Co więcej, użyte sformułowanie „Oksford był takim przedłużeniem tych niedzielnych obiadów" sugeruje, że korzyści wyniesione z rodzinnego wsparcia przełożyły się później na sukcesy osiągnięte na drodze formalnej edukacji i kariery zawodowej:

> Ale wydaje mi się, że może **u mnie to też był bardzo duży wkład rodziny i rozwijanie się w czasie**. Jedna rzecz, jeżeli chodzi o rodzinę,

> to cotygodniowe obiady u babci i dziadka. I to było bardzo fajne. Mogliśmy rozmawiać na różne tematy z tatą, z mamą, z dziadkiem, babcią. I to były takie właśnie bardzo otwarte konwersacje, które też miały duży wpływ na to, jak razem z bratem rozwijaliśmy się jako osoby. I też poruszaliśmy bardzo różne tematy. [...] powiedziałbym, że Oksford był takim przedłużeniem tych niedzielnych obiadów [23].

Dla niektórych absolwentów z kolei edukacja zwieńczona prestiżowym dyplomem Oksfordu była głównym czynnikiem rozwoju ich kariery, choć pochodzenie rodzinne, ich zdaniem, może być równie istotne. Mają oni świadomość strukturalnych nierówności, które wpływają na perspektywy kariery w przypadku różnych grup społecznych:

> W moim przypadku to wyłącznie Oksford, **tak naprawdę moja rodzina nie** [10].

> Dla mnie osobiście studiowanie na Oksfordzie. Moja mama nie poszła na uniwersytet, moja babcia była imigrantką z Indii [...]. **Więc zobacz, dla mnie moje studia w Oksfordzie miały największy wpływ na moją karierę**, i myślę, że to naprawdę wspaniałe, że w Wielkiej Brytanii edukacja wciąż jest elementem drabiny społecznej. Edukacja naprawdę może wpłynąć na karierę, w zależności od tego, jaką szkołę ukończyłeś i gdzie studiowałeś. Chociaż nadal uważam, że dla wielu innych osób pochodzenie rodzinne nadal ma duży wpływ na ich kariery [13].

> **Jeśli chodzi o moją karierę, zdecydowanie uważam, że dyplom z Oksfordu pomógł mi w rozwoju**. Jestem początkującym adwokatem i zdobyłem aplikację adwokacką już w pierwszej rundzie [24].

W kolejnej wypowiedzi fragment: „przynajmniej mogłem być sobą", co może sugerować, że edukacja na Oksfordzie, jakkolwiek jest kołem zamachowym dla kariery, może determinować rozwój osobowości studenta, co przekłada się na autentyczność i poczucie osobistej wolności. To wprowadza dodatkowy wymiar do dyskusji, poza prostą korelacją między edukacją i zatrudnieniem:

Powiedziałbym, że uczęszczanie na Uniwersytet Oksfordzki ma największy wpływ na ich karierę. Ale patrząc na całość społeczeństwa – a myślę, że też w twoim środowisku – rodzinne pochodzenie ma większe znaczenie. Przynajmniej mogłem być sobą [18].

Następna wypowiedź dobrze ilustruje złożoność czynników wpływających na sukces osobisty i zawodowy. Nie redukuje obrazu zjawiska do pojedynczego elementu. Rozmówca uznaje, że zarówno Oksford, jak i rodzina (oraz inne czynniki) mogą mieć i często mają synergetyczny wpływ na osiągnięcie celów życiowych:

Te dwie rzeczy wcale nie muszą się wykluczać – moja żona ma wielki wpływ na moje życie, mój syn ma wielki wpływ na moje życie, samo miasto, w którym teraz mieszkam i żyję, ma wpływ na mnie i na moje życie. Jeżeli chodzi *stricte* o moją karierę, na pewno niemałą rolę odegrał uniwersytet – teraz jestem konsultantem i gdyby nie studia, nie przyszłoby mi do głowy, że mogę robić karierę w tym kierunku. Przywilejem jest mieć rodziców, którzy są wykształceni i wykonują szanowaną profesję – wtedy od początku jesteś świadomym, jakie masz opcje do wyboru i w jakim obszarze możesz robić karierę zawodową. Ja raczej nie zaprzątałem sobie tym głowy, nie spędzałem długich godzin nad książkami, co pewnie powinienem był robić. Oksford z całą pewnością miał wielki wpływ na moją karierę, ponieważ właśnie dzięki moim studiom dostałem **pracę poprzez stowarzyszenie absolwentów**. Studia wyposażyły mnie w narzędzia, dzięki którym mogę teraz wykonywać swoją pracę – nie sądzę, że miałbym podobne umiejętności bez ukończenia studiów. Czy miałbym je, uczęszczając na inny uniwersytet – to już pozostaje otwartą kwestią, rzeczywistością alternatywną, jak myślę [27].

Wypowiedzi absolwentów uwypuklają złożoność czynników wpływających na karierę zawodową. Można to interpretować jako wyraz świadomości, że ani edukacja, ani pochodzenie społeczne nie są jedynymi czynnikami decydującymi o sukcesie. Inne czynniki, takie jak indywidualny talent, sieć kontaktów, czas i miejsce studiowania, również mają znaczenie, choć nie zostały bezpośrednio wskazane w wypowiedziach.

11.1. Zjawisko „przeedukowania" i „zbyt wysokich kwalifikacji"

W literaturze przedmiotu w ramach edukacji pojawiają się dwa terminy: „przeedukowanie" (ang. *overqualified*), definiowane jako postrzeganie przez pracowników, że ich zdolności poznawcze, umiejętności i formalne wykształcenie przekraczają wymagania z tą pracą związane[1], oraz „zbyt wysokie kwalifikacje" (ang. *over-education*), które można opisać jako stopień, w jakim dana osoba posiadła wykształcenie przekraczające wymagania związane z wykonywaną przez nią pracą[2]. Obydwa te zjawiska mogą mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla danej osoby, i zdają się zyskiwać globalną powszechność[3]. Do negatywnych skutków nadmiernego wykształcenia należą kary płacowe dla pracownika[4], niższa produktywność, niższa satysfakcja z pracy i zwiększony stres[5]. Z kolei w kontekście *overqualified* pracownicy doświadczają takich negatywnych efektów, jak spadek dobrostanu[6] czy mniejsze zaangażowa-

1 B. Erdogan, T. N. Bauer, *Perceived overqualification and its outcomes: The moderating role of empowerment*, "Journal of Applied Psychology" 2009, 94, s. 557–565, https://doi.org/10.1037/a0013528; L. Lu, T. Luo, T. Y. Zhang, *Perceived overqualification and deviant innovation behavior: The roles of creative self-efficacy and perceived organizational support*, "Frontiers in Psychology" 2023, 14, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.967052; A. Luksyte, Ch. Spitzmueller, *When are overqualified employees creative? It depends on contextual factors*, "Journal of Organizational Behavior" 2016, 37, s. 635–653, https://doi.org/10.1002/job.2054

2 A. Kucel, *Literature survey of the incidence of over-education: A sociological approach*, "Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)" 2011, 134(1), s. 125–142; E. C. Meroni, E. Vera-Toscano, *The persistence of overeducation among recent graduates*, "Labour Economics" 2017, 48, s. 120–143, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.07.002; S. McGuinness, *Over-education in the labour market*, "Journal of Economic Surveys" 2006, 20(3), s. 387–418, https://doi.org/10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x

3 M. Zhang, F. Wang, N. Li, *The effect of perceived overqualification on creative performance: Person-organization fit perspective*, "Frontiers in Psychology" 2021, 12, s. 2, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.582367

4 G. Montt, *Field-of-study mismatch and over-qualification: Labour market correlates and their wage penalty*, „IZA Journal of Labor Economics" 2017, 6(1), s. 1–2, https://doi.org/10.1186/s40172-016-0052-x

5 R. Bedemariam, J. Ramosb, *Over-education and job satisfaction: The role of job insecurity and career enhancing strategies*, "European Review of Applied Psychology" 2021, 7193, s. 1, https://doi.org/10.1016/J.ERAP.2021.100632

6 B. Erdogan et al. *Perceived overqualification, relative deprivation, and person-centric outcomes: the moderating role of career centrality*, "Journal of Vocational Behavior" 2018, 107, s. 233, https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.003

nie w pracę[7]. Istnieją też problemy związane z ich mniejszą stabilnością zawodową i większą skłonnością do zmiany miejsca zatrudnienia[8]. Niemniej jednak badania pokazują również, że osoby takie wnoszą wkład w swoje organizacje – w odpowiednich warunkach – w postaci proaktywnych zachowań[9]. Dobrze obrazują to następujące wypowiedzi:

> Okazało się, że doktorat, który zrobiłem na Oksfordzie, **może stanowić barierę ze względu na zbyt szerokie kwalifikacje** [15].

> Jednak słyszysz, **że jestem nadmiernie wykwalifikowany**. Wydaje mi się, że każdy trochę jest. Oksford nie jest żadnym wyjątkiem ze względu na zbyt wiele informacji, których nigdy nie użyjesz [18].

Większość badanych absolwentów nie uważała siebie za osoby „przeedukowane". W zależności od wykonywanego zawodu część z nich wskazywała, że wykorzystują w pełni wiedzę, którą zdobyli na Oksfordzie:

> **W największym skrócie odpowiedź brzmi „nie"**. Jeżeli poważnie myślisz o swojej edukacji, wiąże się to z faktem, że cały czas zdobywasz wiedzę. Ciągle pracujesz nad tym, aby nauczyć się jak najwięcej. Jest dodatkowy aspekt edukacyjny, który powoduje, że chcesz zaangażować się w badania i dodać do nich coś interesującego od siebie, albo chcesz napisać dobry esej albo poznać opinie mądrych ludzi wokół. Dla mnie te umiejętności są w rzeczywistości krytycznym myśleniem, konsolidacją naszych myśli, ich spójnym i jasnym zapisem. **Myślę, że nigdy nie można mieć wystarczającej praktyki w jakimś zakresie** [1].

---

7 M. B. Harari, A. Manapragada, Ch. Viswesvaran, *Who thinks they're a big fish in a small pond and why does it matter? A meta-analysis of perceived overqualification*, "Journal of Vocational Behavior" 2017, 102, s. 28–47.

8 J. M. Peiro, B. Sora, A. Caballer, *Job insecurity in the younger Spanish workforce: Causes and consequences*, "Journal of Vocational Behavior" 2012, 80(2), s. 444, https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.09.007

9 M. J. Zhang, K. S. Law, B. Lin, *You think you are big fish in a small pond? Perceived overqualification, goal orientations, and proactivity at work*, "Journal of Organizational Behavior" 2016, 37, s. 61–62, https://doi.org/10.1002/job.2024

W moim przypadku sto procent tego, **czego się uczyłem**, **było potrzebne**. Ja bym powiedział, że to jest tylko z [tego] powodu, że moja praca polega na tym, że większość czasu przeprowadzam badania, które bazują na wiedzy, którą pozyskałem [10].

Na to pytanie odpowiem dwojako. **Wcale nie czuję się przeedukowany**. W pewnym sensie chciałbym zdobyć więcej wiedzy. **Jednak wiele rzeczy**, **których się nauczyłem**, **w ogóle nie ma związku z moją pracą**, a od wyjazdu z Oksfordu pracowałem jako konsultant ds. strategii, a teraz w usługach finansowych. Filozofia nie ma żadnego związku z usługami finansowymi [14].

Jestem diamentem w błocie. Nie, żartuję, chociaż wydaje mi się, że są sytuacje, w których ludzie mieliby prawo czuć przeedukowanie, co w zawodowej karierze im się nie przyda [17].

Jeśli chodzi o bycie przeedukowanym, myślę, że zdumiewa mnie fakt, że to nie ludzie z Oksfordu są przeciętni, ale reszta świata niedokształcona. Przynajmniej tak to teraz widzę [20].

Analiza wypowiedzi absolwentów z Oksfordu pokazuje złożony obraz sytauacji i to, jakie znaczenie dla rozwoju ich kariery miały dyplom i wsparcie rodziny. Niektórzy rozmówcy zwrócili uwagę na aspekt, że próba oddzielania wpływów Oksfordu i rodziny w tej kwestii jest uproszczeniem. W ich opinii oba te czynniki często działają synergetycznie. W ten sposób zarówno dyplom z Oksfordu, jak i wsparcie rodziny nie są czynnikami wykluczającymi się, ale mogą działać na rzecz kariery absolwentów, uzupełniając się i wzmacniając nawzajem.

Podsumowanie

Celem moich badań – zgodnie z logiką badań jakościowych – była próba zrozumienia, w jaki sposób absolwenci postrzegają i interpretują rzeczywistość społeczną, w której studiowali i w której aktualnie żyją. Moim zadaniem nie było tworzenie lub proponowanie nowych teorii (jak ma to miejsce w teorii ugruntowanej), ale raczej skupienie się na zrozumieniu wyjątkowości zebranych przypadków i porównywanie ich z sobą, przyjmując za punkt odniesienia rolę Uniwersytetu w Oksfordzie w doświadczeniu badanych. Założyłem, że poprzez analizę indywidualnych doświadczeń absolwentów mogę rozpoznać niezbędne elementy, które wspierały ich procesy socjalizacji, kształtowania tożsamości, budowania sieci powiązań czy ścieżki zawodowej.

Uzyskany materiał empiryczny nie upoważnia do żadnych generalizacji. Wszystkie moje analizy i interpretacje odnoszą się wyłącznie do grupy absolwentek i absolwentów Oksfordu, którzy udzielili mi wywiadu. Jestem świadomy tego, o czym pisała w swojej książce Agnieszka Gromkowska-Melosik[1], że na subiektywny obraz „fragmentów tożsamości" i „rzeczywistości", wyłaniający się z wypowiedzi moich rozmówczyń i rozmówców, nakłada się moja własna tożsamość naukowa, której z kolei integralnymi częściami są moja biografia, socjalizacja i w dużej mierze praca na emigracji na Oksfordzie. Jednak, jak sądzę, mam prawo dokonać pewnych uogólnień w odpowiedzi na postawione pytania badacze.

W kontekście przeprowadzonych badań i postawionych pytań badawczych można sformułować kilka istotnych wniosków. Wyniki sugerują, że istnieje świadomości elitarności Oksfordu i uzyskanego dyplomu wśród absolwentów, ale nie jest ona jednoznaczna. Większość moich rozmówców zdaje sobie sprawę z tego, że dostęp do Oksfordu opiera się głównie na zdolnościach akademickich i osiągnięciach, co do pewnego stopnia neutralizuje inne kryteria selekcji, takie jak pochodzenie społeczne czy status materialny. To wskazuje na pewien rodzaj

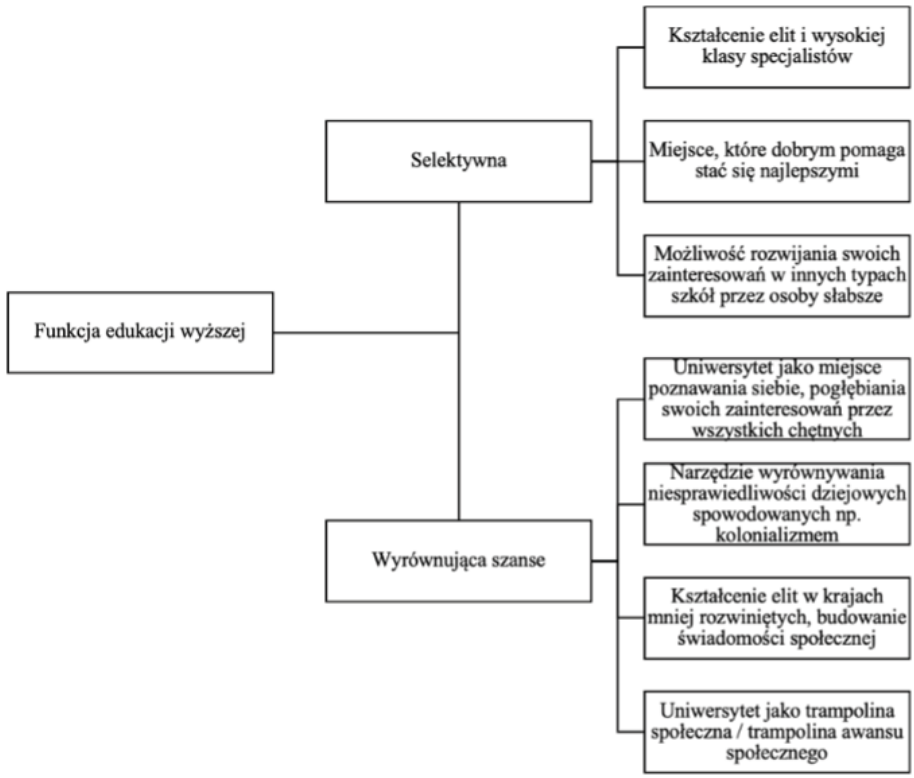
1 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nie(równość) społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu,* Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2011, s. 468.

merytokracji, ale podziały na podstawie pochodzenia i statusu materialnego wciąż są zauważalne. Analizy wypowiedzi absolwentów sugerują, że te podziały nie są tylko kwestią wyobrażeń, ale mają rzeczywiste implikacje społeczne. Osoby z wyższych warstw społecznych często wykorzystywały swój pobyt w Oksfordzie do zacieśniania więzi w ramach już istniejących sieci społecznych.

Badania ukazały dwojakie rozumienie pojęcia elity, tj. rozróżnienie na elity „stare" (arystokratyczne pochodzenie) i elity „nowe" (zajmowanie prestiżowych stanowisk i wysoki status finansowy/materialny). Absolwenci Oksfordu niejednoznacznie identyfikują się jako część elity, co może wynikać z różnych definicji tego terminu – a jeśli już to czynią, to raczej wpisują się w kategorie „nowej" elity. To różnorodne pojmowanie elity pokazuje, że nawet wśród tak jednorodnej grupy, jak absolwenci Oksfordu, zjawisko elitarności jest wielowymiarowe i niejednoznaczne. W analizowanych wypowiedziach pojawia się również pojęcie warunków społecznych, co świadczy o tym, iż badani są świadomi społecznych konotacji związanych z ich wykształceniem i doświadczeniem. Dyplom z Oksfordu może generować zarówno pozytywne, jak i negatywne reakcje ze strony społeczeństwa, co wpływa na percepcję swojego miejsca w hierarchii społecznej. Wyniki pokazują, że absolwenci są świadomi prestiżu i możliwości, jakie niesie z sobą dyplom z Oksfordu. Rozumieją, że stanowi on pewien kapitał społeczny i zawodowy, który otwiera przed nimi różne ścieżki kariery i życia społecznego. Ta świadomość niewątpliwie potęguje presję związaną z wykorzystaniem tego dyplomu w sposób efektywny, co staje się zindywidualizowaną odpowiedzialnością absolwenta.

W kontekście zadań, jakie powinna realizować edukacja, absolwenci wyrażają różnorodne opinie. Z jednej strony, istnieje grupa osób, która uważa, że edukacja wyższa powinna pełnić funkcję selektywną, kreującą elity intelektualne i zawodowe. Argumentują oni, że instytucje tak prestiżowe, jak Oksford, powinny być zarezerwowane dla osób wybitnie uzdolnionych. Z drugiej strony, jest grupa, która prezentuje bardziej liberalne podejście. Ci absolwenci wskazują, że dostęp do edukacji powinien być bardziej demokratyczny, a ostateczne spożytkowanie profitów z dyplomu jest sprawą indywidualną. Interesujący jest też podział opinii na temat założeń różnych poziomów edukacji. Niektórzy respondenci argumentują, że podczas gdy edukacja podstawowa powinna być dostępna dla wszystkich i mieć charakter wyrównujący, edukacja średnia i wyższa powinny być bardziej selektywne (zob. schemat 15).

Schemat 15. Funkcje edukacji wyższej według absolwentów Uniwersytetu w Oksfordzie



Źródło: Opracowanie własne.

Analizując materiał empiryczny, można zaobserwować, że wielu absolwentów uważa, iż studia na Uniwersytecie Oksfordzkim miały kluczowe znaczenie dla ich indywidualnej trajektorii życiowej, w aspekcie zarówno osobistego rozwoju, jak i kariery zawodowej. Rozmówcy podkreślali, że Oksford stawia na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, zdobywanie wiedzy interdyscyplinarnej i kształtowanie kompetencji międzykulturowych. Te aspekty przyczyniają się do rozwoju osobistego absolwentów, przygotowując ich do skutecznego działania w zglobalizowanym świecie. Uzyskany dyplom bywa postrzegany jako „bilet" do prestiżowej kariery. Absolwenci Oksfordu często są preferowani jako pracownicy przez międzynarodowe korporacje, instytucje finansowe czy organizacje non-profit. Ponadto, posiadanie dyplomu tak renomowanej uczelni może otwierać

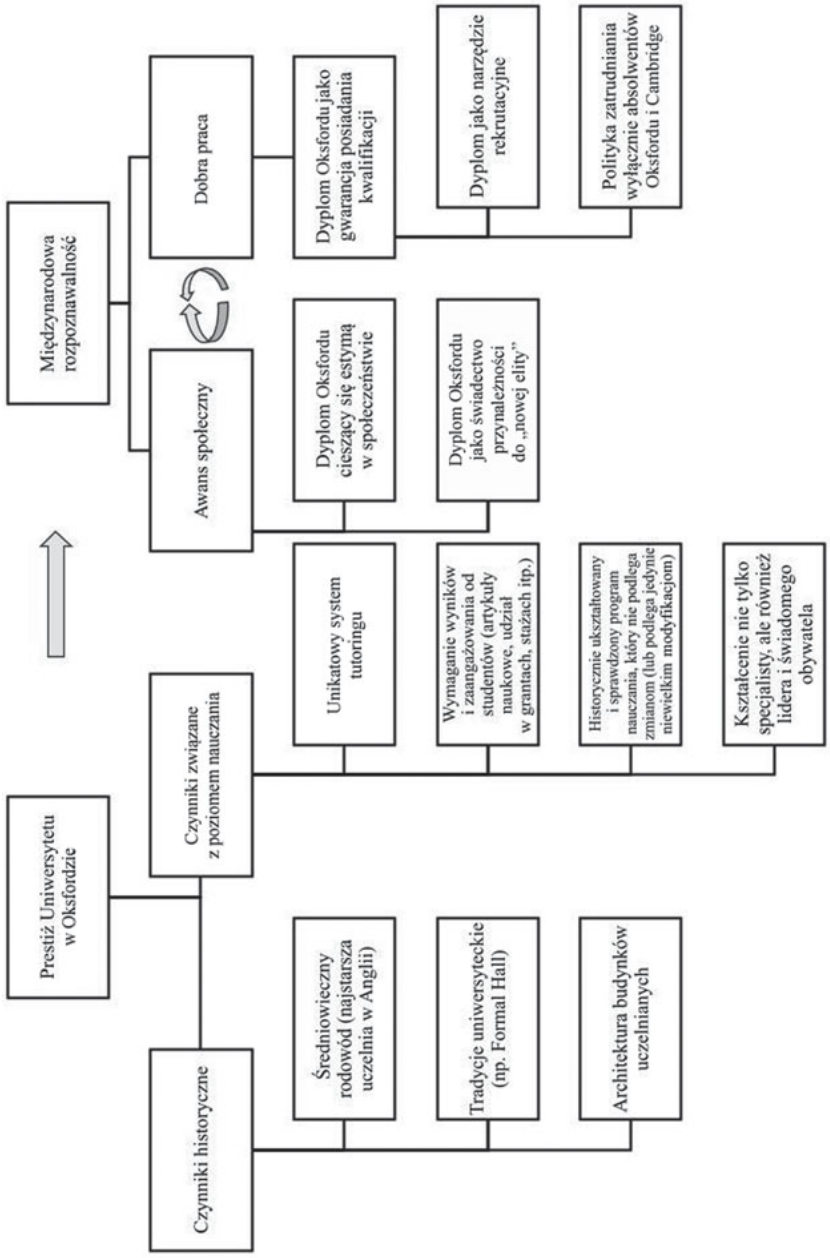
drzwi do sieci kontaktów, które są nieocenione w kontekście rozwoju kariery. Można więc stwierdzić, że dla wielu absolwentów doświadczenie studiowania miało decydujący wpływ na kształtowanie ich tożsamości oraz ścieżki zawodowej. Dyplom tej uczelni jest nie tylko dowodem na zdobycie solidnej wiedzy, ale także symbolem przynależności do globalnej elity intelektualnej.

Absolwenci mają świadomość, że ich dyplom ma ogromne znaczenie w procesie rekrutacji na obrane stanowiska zawodowe. Dyplom tej uczelni jest dla wielu firm swoistym skrótem, by szybko i łatwo ocenić kandydata. Prestiż Oksfordu – jak już podkreślałem – wynika nie tylko z długiej jego historii, ale przede wszystkim z wysokiego poziomu nauczania i rygoru akademickiego, co pozwala zaliczyć do *megatopes.* Daje to pewność, że absolwenci tego uniwersytetu mają solidne kwalifikacje oraz cechy takie, jak sumienność czy gotowość do ciężkiej pracy, a też pewne cechy charakteru doceniane przez pracodawców. Jednocześnie absolwenci podkreślali, iż istnieje potrzeba zwiększenia świadomości wśród pracodawców o istniejących dysproporcjach wśród studentów prestiżowych uczelni, aby unikać utrwalania nierówności na rynku pracy. Niektóre firmy powinny rozważyć bardziej zróżnicowane metody selekcji kandydatów, aby nie polegać wyłącznie na prestiżu uczelni jako głównym kryterium.

Wyniki badań ukazują, że wpływ studiów przekracza granice czysto akademickiego wykształcenia. Absolwenci wskazywali, że czas spędzony na uczelni miał kluczowy wpływ na kształtowanie ich charakteru. Dla wielu z nich była to okazja do głębokiej introspekcji i samodoskonalenia. Jednym z najsilniej podkreślanych aspektów było to, że studia nauczyły ich pokory. Może to wynikać z konfrontacji z wiedzą, osiągnięciami innych studentów oraz samą historią i tradycją uczelni. Kolejnym ważnym elementem podkreślanym w wywiadach było to, że studia stwarzały przestrzeń, w której badani mogli rozwinąć takie zdolności, jak: przywództwo, analityka, organizacja czy komunikacja. Co więcej, uczelnia ta pobudzała ich do aktywności społecznej i przedsiębiorczości. Studia nie tylko dostarczyły absolwentom pewności siebie, w tym zwłaszcza w sferze intelektualnej. Tożsamość jako kluczowy element rozwoju człowieka była również mocno podkreślana w wypowiedziach absolwentów. Dla wielu z nich studia w Oksfordzie stały się przełomowym momentem w definiowaniu samych siebie, dając im szansę na nowo na siebie spojrzeć.

Uzyskane dane pozwalają na stworzenie schematu zależności kariery absolwenta od prestiżu Uniwersytetu w Oksfordzie (zob. schemat 16).

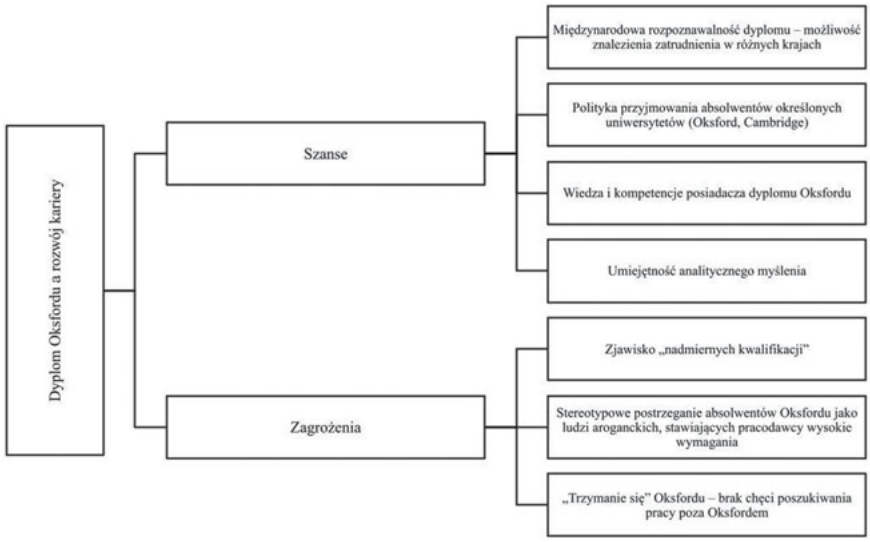
Schemat 16. Czynniki prestiżu Uniwersytetu Oksfordzkiego a ich związek z karierą absolwenta



Źródło: Opracowanie własne.

Zebrany materiał empiryczny pozwala również w sposób schematyczny przedstawić szanse i zagrożenia dla rozwoju kariery w kontekście uzyskanego dyplomu (zob. schemat 17).

Schemat 17. Dyplom Oksfordu – szanse i zagrożenia dla rozwoju kariery



Źródło: Opracowanie własne.

Absolwenci postrzegają społeczne funkcje elitarnego Oksfordu w kilku kategoriach, takich jak:

Równość dostępu do edukacji: Uniwersytet Oksfordzki jest postrzegany jako instytucja, która otwiera swoje drzwi dla najzdolniejszych osób z różnych środowisk, warstw społecznych i państw. Absolwenci doceniają tę wielokulturowość i dostępność wykształcenia na światowym poziomie, co przekłada się na zwiększenie szans awansu społecznego.

Samorealizacja: Studia na Uniwersytecie Oksfordzkim umożliwiają studentom głębsze zrozumienie siebie, zarówno jeśli chodzi o ich mocne strony, jak i ograniczenia. To oparte na samoświadomości podejście może być nieocenione w późniejszym życiu, zarówno zawodowym, jak i prywatnym.

Unikatowy system kształcenia: Specyficzna metoda nauczania w formie zajęć z tutorem sprzyja rozwijaniu indywidualnych umiejętności, czego efektem jest formowanie się specjalistów, którzy są poszukiwani na rynku pracy.

Absolwenci są przygotowani do podejmowania wyzwań zawodowych i radzenia sobie w dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy.

Wszechstronne kształcenie: Oksford to nie wyłącznie nauczanie specjalistyczne. Uczelnia dąży do tego, aby jej absolwenci byli nie tylko ekspertami w swojej dziedzinie, lecz także ludźmi o szerokich horyzontach, zdolnymi do analizy i refleksji nad rzeczywistością społeczną.

Rozwój umiejętności retorycznych: Uniwersytet stawia duży nacisk na rozwijanie zdolności argumentacji, debaty i komunikacji. Te umiejętności są nieocenione w wielu zawodach, zwłaszcza tych, które wymagają publicznych wystąpień czy prowadzenia negocjacji.

Formowanie liderów: Uniwersytet Oksfordzki nie tylko kształci, ale także przygotowuje swoich studentów do pełnienia funkcji liderskich w różnych dziedzinach. Absolwenci tej uczelni są często postrzegani jako osoby świadome, zaangażowane społecznie i gotowe podejmować inicjatywę na rzecz zmian.

W ostatecznej konkluzji mogę stwierdzić, że studia na Uniwersytecie w Oksfordzie nie ograniczają się jedynie do edukacji akademickiej. Mają one na celu rozwój studentów w sposób holistyczny, skupiając się zarówno na aspektach intelektualnych, jak i osobowościowych, co przekłada się w dużej mierze na ich sukces zawodowy.

ZAKOŃCZENIE

Edukacja nie zapewni sukcesu w życiu,
ale może sprawić, że będzie ono interesujące.
Sir William Anson[1]

W powieści *Sinister Street* autorstwa Comptona MacKenziego (powstałej w latach 1913–1914) jeden z bohaterów stwierdza: „[...] jestem jak najbardziej przekonany, że to, co najlepsze w Oksfordzie, jest tym, co najlepsze w Anglii, a to, co najlepsze w Anglii, jest tym, co najlepsze w ludzkości"[2]. Tym samym Oksford stanowi symbol nie tylko dla Brytyjczyków, ale intelektualistów i szerzej – społeczeństw – na całym świecie. To symbol wykształcenia i badań na najwyższym poziomie, symbol prestiżu, elitarności i kariery. Jest oczywiste, że symbolika Oksfordu stanowi wyraz dynamiki relacji między rzeczywistym społecznym znaczeniem tego uniwersytetu a mitem, który poprzez wieki był wokół niego konstruowany. Postrzeganie Oksfordu wynika w pewnej mierze z tej mitologii i idealizacji tej instytucji. Moje analizy i badania prowadzą mnie do wniosku, że Oksford jest rzeczywiście zarówno uniwersytetem zwyczajnym, jak i absolutnie nadzwyczajnym. Ta nadzwyczajność związana jest z rolą Oksfordu jako źródła brytyjskich elit, która odciska piętno na tożsamości i codzienności, chociaż oczywiście nie zawsze można postrzegać związane z tym zjawiska pozytywnie.

Uniwersytet Oksfordzki to symbol wybitności i doskonałości na międzynarodowej scenie edukacyjnej. Jego globalna renoma jest efektem nie tylko bogatej historii i tradycji, ale również zdolności do przystosowania się do współczesnych wyzwań społecznych i naukowych. Warto również zwrócić uwagę na bogatą, niekiedy burzliwą historię Oksfordu. Ta historia, będąca świadectwem wielowiekowej tradycji akademickiej, została dobrze udokumentowana i zachowana.

1 Oryg. *Education cannot secure success in life, but it can go a long way to make life interesting.*

2 J. Dougill, *Oxford in English literature: The making, and undoing, of the English Athens,* Authorhouse, Oxford 2010, s. 138.

W tej książce podjąłem próbę ukazania ewolucji i znaczenia uniwersytetu na przestrzeni wieków. Oksford działa niczym inkubator innowacyjnych pomysłów i koncepcji, które potem stają się fundamentem rozwoju dla wielu dziedzin nauki. Przeprowadzone analizy pokazują, że Oksford nie tylko dostarcza wiedzy, ale również kształtuje postawy i ambicje życiowe swoich studentów.

Wielu z nich, jak moi rozmówcy, osiągnęło sukcesy w różnych dziedzinach życia publicznego. Tym samym absolwenci Oksfordu są nie tyle dobrze wykształceni, ile przede wszystkim przygotowani do przewodzenia zmianom społeczno-politycznym i kulturowym, często osiągając znaczące pozycje w społeczeństwie, stając się liderami w polityce, biznesie, nauce czy kulturze. Oksford tworzy elity – to fakt – ale myślę, że samo tworzenie współczesnych elit jest naturalnym atrybutem istnienia społeczeństwa jako takiego – niezależnie od jego tendencji rozwojowych oraz występujących w nich konstrukcji elitarności.

Jako autor tej książki chciałbym żyć w społeczeństwie, w którym absolutnie każdy mógłby poczuć, że odniesienie sukcesu jest możliwe, szczególnie w kontekście posiadanego przez jednostkę potencjału. Tworzenie elit jest nieuniknione i trudno też byłoby kiedykolwiek zlikwidować nierówności społeczne – wszystkie próby stworzenia społeczeństwa ludzi całkowicie równych nieuchronnie prowadziły do totalitaryzmu.

Mechanizmowi tworzenia elit powinny więc towarzyszyć mechanizmy zorientowane na wyrównywanie szans, wyrównywanie możliwości i promujące sprawiedliwość społeczną. To niezwykle trudny do rozwiązania dylemat, zwłaszcza w kontekście strukturalnych barier, które utrudniają mobilność społeczną. Trzeba też zaznaczyć, że ocena elitarnego szkolnictwa zależy od indywidualnej ideologii edukacyjnej obserwatora. Osoby o przekonaniach egalitarnych prawdopodobnie krytycznie podchodzą do koncepcji uniwersytetów elitarnych, podczas gdy liberałowie mogą postrzegać je jako naturalny wynik stratyfikacji społecznej i nieuniknionych nierówności w społeczeństwie[3].

W niniejszej publikacji podjąłem próbę pokazania społecznych funkcji uniwersytetu w Oksfordzie; unikałem idealizacji tej instytucji, ale także jednostronnej jej krytyki. Mam nadzieję, że moja książka będzie stanowić przyczynek do zrozumienia niepowtarzalności tego uniwersytetu.

3 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nie(równość) społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu,* Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2011, s. 434.

Załącznik 1/Appendix 1

Marcin Gierczyk

The University of Oxford Socialisation, Selection and Social Success

A Theoretical and Empirical Study

Translated by Arkadiusz Badziński

Translation financed from funds allocated
to the European City of Science, Katowice 2024

PART II:
ELITE HIGHER EDUCATION
THE GRADUATES' PERSPECTIVE

1. Methodological foundations of own research (Short description)

As the title suggests, the book is divided into two parts. The first one includes considerations on the theoretical and historical contexts of elite higher education in England. The main context for these considerations is formed by the categories to which I refer in the subtitle of the book, that is, socialisation, selection and social success. The three phenomena are not only the key to the understanding of the functioning of elite universities but also the key to how such institutions affect the formation of social, economic and political elites. The second part of the book presents research conducted on a group of graduates of the University of Oxford and its conclusions.

The qualitative research refers to the assumptions of social constructivism,[1] and thus uses idiographic explanations.[2] This approach results from the exploratory nature of the research, that is, the desire to capture "the way in which the respondents understand and interpret the social reality in which they live."[3] I sought meaningful data, not representative data.

The main research problem was formulated in the form of the question: **How do the graduates perceive the social functions of the elite University of Oxford?**

Two specific problems were also distinguished:

1. How do graduates see the phenomenon of elitism in education at the university level (and the associated selective function)?

2. What importance do graduates attribute to the elite University of Oxford in the context of their individual development and socio-professional career?

---

1 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie* [Elite secondary education], Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2015, p. 277, https://doi.org/10.14746/kse.2015.2.15

2 T. Malim, A. Birch, A. Wadeley, *Introduction to psychology*, trans. J. Bobryk, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

3 A. Bryman, *Quantity and quality in social research*, Routledge, London 1988, p. 8, https://doi.org/10.4324/9780203410028

As was the case with the book by Gromkowska-Melosik, the aim of the research was not to discover any "ultimate truth" about the reality, people, or the phenomenon in question. However, this does not mean that I did not intend to acquire *any* knowledge or that the knowledge I gained is worthless. What was significant was an attempt to capture how the graduates understand and interpret the social reality of the elite University of Oxford. By abandoning the idea of "unquestionable knowledge," I wanted to understand the phenomenon in question and put it in the most typical context[4] and to get to know the graduates' opinions on the relationship between their education (credentials) and their social and professional careers. Although it is possible to make a generalisation consisting in deriving general conclusions based on the obtained quantitative data, considering the cultural, political, socio-economic and historical contexts, the qualitatively obtained data do not permit to do so. Therefore, the obtained results are neither representative of any general population nor generalisable, and the gained knowledge relates only to the phenomenon in question in a specific context (time, space, and culture).[5] Therefore, it should not be transferred to other areas.[6]

My research is based on a case study, which is one of the most common qualitative methods. It is difficult to describe it as a single, coherent form of research. It is rather an *approach* that can be given many different theoretical frameworks. Some originate from the social sciences, emphasising social interactions and the social construction of meaning *in situ*. Others are derived from medical or even criminological models, emphasising the role of the *objective* observer.[7] What is common to all approaches is the emphasis on in-depth investigation and understanding of the phenomenon. The case study assumes that social reality is created based on social interactions in specific contexts and stories. Researchers typically focus on small groups or their representatives and document their experiences in a particular setting.

Another key feature of this approach is the collection of information or data obtained from many sources and perspectives. The case study coincides with ethnography and its constituent theoretical discourses, most of which are

4 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie...*, p. 277.

5 Ibidem.

6 A. K. Shenton, *Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research project*, "Education for Information" 2004, 22, p. 70, https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

7 Sh. Stark, H. Torrance, *Case study. Research communities in the social sciences*, in: B. Somekh, C. Lewin eds., *Research in methodology*, Sage Publications, Thousand Oaks 2005, p. 33.

derived from ethnography – symbolic interactionism,[8] phenomenology and ethnomethodology,[9] which is in line with the "social-constructivist" perspective of the social sciences.[10] The anthropological/sociological tradition emphasises long-term participant observation, usually of one setting, which occurred during my stay at Oriel College, University of Oxford.[11] In my research, I referred to the recommendations proposed by Stark and Torrance[12] for learning the perspective of "insiders" by observing participants in their "ordinary" activities in their "natural" setting through long-term (12-year) immersion in the field.

The selection of the sample that best fits the subject matter of the research questions is the key to research success.[13] As I mentioned in the beginning, the study was conducted among people belonging to the "elite," which means problems such as gaining access to the person from the sample and gaining their trust, preparing for the interview and effective communication.[14] Additionally, for younger researchers, interviews with elites can be particularly challenging,[15] which can cause the failure of the project. However, the asymmetry between the interviewer and the "elite" subject is difficult to overcome even for experienced scientists,[16] as indicated by the literature.[17]

8 P. Rock, *Symbolic interactionism and ethnography*, in: *Handbook of ethnography*, eds. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks 2021, p. 26, https://doi.org/10.4135/9781848608337.n2

9 M. Pollner, R. Emerson, *Ethnomethodology and ethnography*, in: *Handbook of ethnography*, eds. P. Atkinson et al., Sage Publications Ltd., Thousand Oaks 2001, p. 118, https://doi.org/10.1007/s12108-011-9143-0

10 Sh. Stark, H. Torrance, *Case study. Research communities in the social sciences...*, p. 33.

11 The observations I made were a side issue resulting from my place of employment (University of Oxford). Therefore, they were not a planned part of the research process and I did not create an observation tool.

12 Sh. Stark, H. Torrance, *Case study. Research communities in the social sciences...*, p. 33.

13 G. Rice, *Reflections on interviewing elites*, "Area" 2010, 42(1), pp. 70–75, https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2009.00898.x

14 N. Ruan, *Interviewing elite women professors: Methodological reflections with feminist research ethics*, "Qualitative Research", 2022, 22(1), p. 1100, https://doi.org/10.1177/1468794120965368

15 W. S. Harvey, *Methodological approaches for interviewing elites*, "Geography Compass" 2010, 4(3), p. 11, https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00313.x

16 W. S. Harvey, *Methodological approaches for interviewing elites....* See also: W. S. Harvey, *Strategies for conducting elite interviews*, "Qualitative Research" 2011, 11, pp. 431–444, https://doi.org/10.1177/1468794111404329

17 L. Li, *How to tackle variations in elite interviews: Access, strategies, and power dynamics*, "Qualitative Research" 2021, 22(6), p. 846, https://doi.org/10.1177/1468794121994475

In research on social elites, it is recommended to use purposive sampling,[18] which was also the case here. The initial assumption was to acquire respondents using *the snowball method*, which turned out to be very problematic due to the need for participants to remain anonymous in the interview and, in consequence, forced the abandonment of this method. I was aware of what Bakkalbasioglu has pointed out,[19] namely that while researchers using the snowball method to recruit respondents obtain substantial help from their interviewees to gain access to other respondents, researchers who use purposive sampling are "alone" in their efforts. Therefore, I contacted each respondent personally, asking them to participate in my research project. Since the purposive sampling consisted in interviewing specific people, replacing one interviewee with another turned out to be problematic in some cases.

In accordance with the recommendations from the methodological literature, I made contact in many ways, namely by e-mail, by phone, connecting with the office of a potential interviewee to explain the assumptions of the project and request an interview,[20] by social media and alumni networks. In total, I sent about 270 requests to prospective interviewees, of whom about 40 people expressed their willingness to participate in the study, while ten individuals did not respond at all to my inquiry about the date, time and place of the interview. This shows that such methods can also be unreliable.

The research was conducted using an individual semi-structured in-depth interview, during which I sought to understand "the world from the perspective of the study subjects."[21] As I mentioned before, it turned out to be a real challenge. Mikecz wrote that interviewing elites represented unique methodological problems when compared with non-elite interviewees,[22] which was confirmed

18 M. López, *The effect of sampling mode on response rate and bias in elite surveys*, "Quality & Quantity" 2022, 57(3), p. 1308, https://doi.org/10.1007/s11135-022-01406-9

19 E. Bakkalbasioglu, *How to access elites when textbook methods fail? Challenges of Purposive Sampling and Advantages of Using Interviewees as „Fixers"*, "Qualitative Report" 2020, 25(3), p. 689, https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3976

20 R. Mikecz, *Interviewing elites: Addressing methodological issues*, "Qualitative Inquiry" 2012, 18(6), https://doi.org/10.1177/1077800412442818; S. A. Ostrander, *Surely you are not in this just to be helpful...*, p. 486.

21 S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego* [Interviews. Introduction to qualitative research interviewing], trans. S. Zabielski, Trans Humana Press, Białystok 2004, p. 20; S. Kvale, *Dominance through interviews and dialogues*, "Qualitative Inquiry" 2006, 12, p. 481, https://doi.org/10.1177/1077800406286235

22 R. Mikecz, *Interviewing elites: Addressing methodological issues...*, p. 482.

in my case. Reaching the interviewees seemed relatively easy to me because the elites are visible but not necessarily available.[23] In addition, gaining their personal experience was very difficult. Gaining trust and building relationships with them were even more demanding. Once I established a relationship, another challenge was to maintain a critical distance.

In-depth knowledge of the research subject and knowledge of the culture and norms of the behaviour of the interviewees were conducive to gaining their trust and establishing contact, which was invaluable for bringing out their perception of experience. My 12-year stay at Oxford was a significant contributor to it.

During the data collection, which took place both online and in face-to-face meetings (during a 4-year period), the respondents became a crucial part of my project. My important discovery, as in the case of Mikecz, was that my position as a researcher was fluid and not entirely based on the *insider/outsider dichotomy*[24] but on the principle of continuum, and therefore I could control it to some extent. The ability to listen actively was indispensable.[25]

In my research, I assumed that the aim was to "identify common patterns, regardless of existing differences."[26] Hence, I selected typical cases, although not identical. Therefore, the sample was not homogeneous.

Elites can be divided into political, economic and social ones, or civil society elites with further subtypes.[27] My interviewees represented three communities: (1) governmental (political) elites – former and current officials; (2) industrial (economic) elites – presidents and directors of foreign corporations; (3) academic and legal (professional) elites – researchers of social sciences. Table 11 shows the challenges I encountered during my interviews with the representatives of these three communities.

23 J. Laurila, *Promoting research access and informant rapport in corporate settings: Notes from research on a crisis company*, "Scandinavian Journal of Management" 1997, 13(4), p. 13, https://doi.org/10.1016/S0956-5221(97)00026-2

24 A. Gromkowska-Melosik, *Cross-cultural research: Insider/outsider dichotomy reconsidered*, "Przegląd Badań Edukacyjnych" 2021, 32, p. 207, https://doi.org/10.12775/PBE.2021.012

25 R. Mikecz, *Interviewing elites: Addressing methodological issues...*, p. 485.

26 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie...*, p. 285.

27 H. Johansson, A. Uhlin, *Civil society elites: A research agenda*, "Politics and Governance" 2020, 8(3), pp. 82–85, https://doi.org/10.17645/pag.v8i3.3572

Table 11. The specificity of the interviews in three elite communities[28]

	Representatives of the authorities	Representatives of the industry	Representatives of the scientific communities
Elite types	Political	Economic	Professional
Access	Difficult	Moderate	Easy
Interview Time	20–30 minutes	≤ 60 minutes	60–90 minutes
Gaining trust	Difficult	Difficult	Easy
Openness	Average	Low	High
Modes of establishing contact	Spokesperson	Office	Directly

Source: own study

I conducted thirty interviews during the research, depending on the respondent's location. As suggested by Miles and Huberman, the so-called ad-hoc notes were created on an ongoing basis during the research process to assist in grouping the obtained data, combining them into broader categories and determining the interpretative basis for the reported phenomena.[29] After transcribing the interviews, the next stage was related to conducting a qualitative analysis of the obtained material. Focusing on the systematic analysis of the collected material, I asked myself the following questions: (1) What do the field data say and how are they related to the respondents' answers? (2) Are my observations reflected in the statements of the graduates?[30]

The data were analysed using the thematic analysis, identifying and categorising patterns from the data.[31] The thematic analysis involved six analytical

28 The numbering of tables in the English section corresponds to the numbering of tables in the Polish section. The English section contains only the selected tables.

29 M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych* [Qualitative data analysis], trans. S. Zabielski, Trans Humana Press, Białystok 2000, pp. 77–78.

30 J. W. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, Sage Publications, Thousand Oaks 2003, https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf [dostęp: 11.11.2023].

31 V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, "Qualitative Research in Psychology" 2006, 3(2), p. 80, https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a

steps, starting with reviewing the data, generating initial coding, developing the topics, reviewing the topics, defining them and writing the final analysis.[32] Therefore, the data analysis process was conducted in two stages. First, I made an internal case analysis, during which each case was subject to a comprehensive and exhaustive reconstruction.[33] Secondly, I made a cross-sectional analysis of the collected cases, which consisted in searching for leading thematic problems that emerged from the case study. When categorising the data obtained during the interview, I tried to select the most vivid, meaningful and controversial examples of narration. According to Flick's assumptions, sampling extended to the stage of presentation of research results. Its aim was not so much to learn and understand a single case but to understand the problem of creating social elites by the University of Oxford. Each interviewee was supposed to "facilitate the understanding of something beyond themselves."[34]

Table 13 shows an example of code formation.

Table 13. The example of the codes applied to a short segment of data

Data Extract	Coded for:
[Oxford] [...] really helps each person and gives them a second chance and a third chance. And sometimes I thought Oxford was doing too much. Oxford gives people too many chances. People who perhaps should not do a degree because their mental health is too bad [...].	Colleges and student well-being. Students' mental health.

Source: own study

Based on the analysis of the collected empirical material, ten main categories emerged. These are the areas of expression of the graduates. In addition, 42 subcategories were listed (Table 13). The selection of the main categories and subcategories was the result of the analysis of the statements that showed recurring thought patterns and opinions. This form of analysis was aimed at understanding the individual perspectives of the graduates as well as capturing broader trends related to the importance of the University of Oxford in their

32 V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology...*, p. 87.

33 Sh. B. Merriam, *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.), Jossey-Bass, San Francisco 2009, p. 164, https://doi.org/10.1177/0741713616671930

34 U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych* [Managing quality in qualitative research], PWN, Warszawa 2011, p. 122.

professional careers. The visualisation of categories and subcategories illustrated the complex relationships between various aspects of the respondents' experiences. The analysis provided insight into the unique experiences of each interviewee and showed the points of contact. As a result, I was able to better understand how the university influenced the formation of their life and professional paths and views.

Table 14. Categories and subcategories selected from the empirical material

Category	Subcategories
Decision-making process	Motivations for choosing the University of Oxford
	Reference letters and their significance for access to the University of Oxford
	Internships as an important part in the educational and professional career
	The role of the school in deciding on the choice of university
	Early experiences with Oxford
	The importance of family in making a decision
	Recruitment process
	Why Oxford and not Cambridge
Educational aspirations	Interpersonal factors
	Systemic factors
	Family environment
	School environment
	Significant others
Subjective understanding of the elites and objective social conditions	Financial aspect and lifestyle
	Social background and access to power
	Awareness of privilege
	The concepts of "old" and "new" elites
The relationship between the features of the university and prestige	History as a source of prestige
	Level of teaching
	Prestige of the university
Student-tutor relations and their impact on the education process	Authentic commitment and interpersonal synergy
	Emotional neutrality
Between personal identity and looking-glass self	Character traits
	Identity
	Looking-glass self

Category	Subcategories
The University of Oxford and its peculiarities	Oxford environment and university atmosphere
	College
	Tutorial system
	Formal dinners
	Essay
The University of Oxford from the perspective of students	UK students and their perspective
	International students and their perspective
	Alumni network
	Self-assessment before studies
	Oxford student well-being
	Activities for the well-being of students
	Expectations towards students
The selective function of education and equal opportunities	Gender and access dynamics
	Ethnic diversity
	Education and equal opportunity
Professional success and the University of Oxford	Oxford or family
	The phenomenon of "overeducation" and "overqualification"

Source: own study

Focusing on the ten main topics allowed capturing the essence of the graduates' experiences in a structured and systematic way, which is a valuable source of information for further analysis and conclusions.

To eliminate the potential impact of my biases, the graduates were given free time during the interview to develop the themes they considered most important. I paid particular attention not to impose my way of thinking or interpretation when conducting the interviews. I tried to maintain objectivity as much as possible by a recurrent and in-depth analysis of the same interview. An important element was to establish relationships with the graduates and gain their trust, which is the basis of the entire research process.[35] To achieve the above, it was necessary to inform them in detail about the aim of the study and ethical issues (the project had been approved by the Research Ethics Committee of the University of Silesia in Katowice).

35 Ch. B. Meyer, *A case in case study methodology*, "Field Methods" 2001, 13(4), p. 344, https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402

2. The decision-making process for choosing the University of Oxford

2.1. Graduates' motivations for choosing the University of Oxford

With reference to the genesis of the choice of university, I indicated that in recent years one had been able to notice the intensification of the discussion on subjective, emotional and sociological factors crucial to the choice of university by students. According to Giddens,[1] the choice is a means of power and society. Furthermore, in the literature, Bourdieu's framework of cultural reproduction is often the starting point for considerations on the issue of choosing a university. As with any consumption behaviour, the choice of university is driven by rational and emotional factors.[2] Rational influences include career prospects[3] and distance from home.[4] Emotional factors are more subjective, or they are of sociological background.[5]

When applying to study at Oxford, the graduates made their choices in very different circumstances. The choice was driven by many factors, such as prestige, location of the university, colleges and their resources. The university offer, personal preferences of the graduates, impulsive actions and coincidence also

1 R. Nash, *Bourdieu on education and social and cultural reproduction*, "British Journal of Sociology of Education" 1990, 11(4), p. 431, https://doi.org/10.1080/0142569900110405

2 F. Angulo-Ruiz, A. Pergelova, J. Rialp, *A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors*, "Journal of Marketing for Higher Education" 2010, 20(1), p. 2, https://doi.org/10.1080/08841241003788029

3 F. Maringe, *University and course choice. Implications for positioning, recruitment and marketing*, "International Journal of Educational Management" 2006, 20(6), p. 473, https://doi.org/10.1108/09513540610683711

4 S. Briggs, *An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: The case of higher education in Scotland*, "Studies in Higher Education" 2006, 31(6), p. 705, https://doi.org/10.1080/03075070601004333

5 E. Winter, Ch. Chapleo, *An exploration of the effect of servicescape on student institution choice in UK universities*, "Journal of Further and Higher Education" 2017, 41(2), p. 187, https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070400

played a role. Oxford was not always the first choice of my interviewees, and the decision was often caused by the desire to gain a recognisable and valuable diploma. The statements are in the original version and were not modified. Therefore, some linguistic inaccuracies may be present. It is well illustrated by the following statements:

> But I chose Oxford for my Master's degree because I had completed my Bachelor's degree after the crash in 2000 and I thought it would be wisest to choose the university with the best alumni network to develop my future career. **I also wanted to study at a university that is well known outside the UK**. Apart from Oxford, I received offers of Master's degree studies in Medieval History from the University of York, St. Andrew's and King's College London. All of these curricula were of roughly equal value in the world of medieval history, but I knew that after my return to the United States and my decision to leave the world of medieval history, **a diploma from Oxford would be much more recognisable** compared to the diplomas from the other three universities [25].

> I did my secondary school-leaving examination in England. **It was then that my interests**, which were related to the philosophical aspects of physics, i.e., the combination of these things, **became clearer**. This degree programme was at Oxford but I also applied to Nottingham. And I also applied for physics at Imperial, but without the belief that I would be accepted. I won't say that it wasn't my dream, but I did not expect much. I thought I would just try [26].

> I have to say that **Oxford was not my first choice**, so I feel terribly jaded [11].

Some interviewees openly admitted that they had no idea about their studies and their good grades in secondary school prompted them to apply to the University of Oxford. One of the graduates who had an "accidental adventure" with Oxford finally defended a doctoral dissertation:

> **My arrival in Oxford is a complete coincidence.** [...] Later, I started applying for a PhD at Oxford [4].

> **I didn't really know what I wanted to do**. However, it turned out that my grades were good, so I delved into the subject and became convinced that this type of education had something special, and the unique teaching system surprised me very much [18].

Also, the choice of college was a coincidence for some graduates. It is worth noting that students graduating from the university receive a diploma with the name of the University of Oxford and the name of a specific college that is part of it (see Photo 16). However, the choice of college was also a difficult choice for many interviewees. They often did not know what to follow, which is illustrated in the following statement:

> I applied to Oxford and **didn't know what to follow** when choosing a college. There was a list of colleges that I could choose, **but it was really random** [11].

Photo 16. The sample of the diploma of the University of Oxford


UNIVERSITY OF OXFORD

This is to certify that

Oriel College

satisfied the Examiners in the Final Honour School of

Computer Science

Parts A and B First Class

Part C First Class

on 5 July and, having satisfied all the conditions prescribed by the Statutes of the University, was on 26 July admitted to the Degree of

MASTER OF COMPUTER SCIENCE

University Offices, Oxford

Registrar

Source: author's archive

The following statements indicate the importance of the network of contacts when the decision about choosing Oxford or a particular college is made:

> **The choice was made at the last moment**. I was in my final year at school and I didn't really know where to go. Everyone knew that I was a really good student who participated in contests, but it was not clear to me what to do about it. **I had a friend who was British and lived in my town in [X], and he urged me to apply to Oxford** one week before the deadline for applications. He said it was a good place to visit and **that he could help me with the application**. Yes, it really helped me. I didn't know anything at the time. For example, I didn't know about the university system. I didn't choose a specific college. I sent in an open application and the college was selected for me. Everything was in a hurry – collecting all the documents in time and receiving a reference letter. But in the end, I succeeded and that's how it started [6].

> **I asked a friend** who studied at Oxford and because she was studying for a Bachelor's degree, her advice had nothing to do with studying at the Master's level. For example, she talked about St. Anne's, where I had just finished my studies: "It's in a good place, you'll be close to the faculty, but the dormitory is in the city centre." So, it was far away [11].

2.2. The role of secondary school in making a decision about choosing Oxford

As I have already indicated, the choice of university is a crucial decision that significantly shapes the academic and professional trajectory of each candidate. Although individual preferences and life circumstances play an important role, the importance of school should not be ignored. In a study on a group of students aged 16–19 years on the choice of the educational path, including higher education, Hemsley-Brown noted that decision-making processes after the age of 16 are complex and interactive, and are influenced by peers, teachers and parents, as well as universities in their marketing and promotional activities.[6]

6 J. V. Hemsley-Brown, *College choice: Perceptions and priorities*, "Educational Management and Administration" 1999, 27(1), p. 86, https://doi.org/10.1177/0263211X990271007

Schools assist their students in making decisions about which college to choose by providing them with information about a particular university, including admission requirements, financial aid options and student life. Guidance and career counselling at school are also important. Due to personalised counselling, students can refine their interests, assess their strengths and make informed decisions about a university that are in line with their academic and professional goals. According to Foskett, Dyke and Maringe, school principals and primary school teachers have a significant impact on children's choices and preferences at schools, influencing their culture, ethos and knowledge of careers and the labour market. The secondary school supports these influences and complements them with formal and informal education and career guidance.[7]

The schools of the interviewed graduates played an important role in their decisions about studying at Oxford. The reputation of their school, which had been based on "sending the students to Oxford," was also significant. Additionally, diagnosing their potential and encouraging them to make an effort to apply to universities were crucial.

> I went to a school where **graduates were sent to Oxford every year**. They didn't send many people. [...] It was the school **that sent people regularly**. And it was implied that if you are good academically, you should try [26].

Some graduates raised the topic of the International Baccalaureate (IB). It is worth noting that historically the IB appeared in the 1960s/1970s as a response to the mobile lifestyle of educated elites working for the United Nations in Geneva to facilitate their children's access to university studies.[8] The International Baccalaureate was also inscribed in the activities of international schools as a construct strongly related to multilingualism, intercultural

7 N. Foskett, M. Dyke, F. Maringe, *The influence of the school in the decision to participate in learning post-16*, "British Educational Research Journal" 2008, 34(1), p. 38, https://doi.org/10.1080/01411920701491961

8 I. Hill, *Evolution of education for international mindedness*, "Journal of Research in International Education" 2012, 11(3), p. 251, https://doi.org/10.1177/14752409124619

dialogue and global involvement[9] in social structures in the paradigm of social constructivism.[10]

The International Baccalaureate (IB) has developed four programmes that aim to guide thinking and arouse curiosity about cultural differences and interactions between people. It is impossible not to refer to the IB without considering the concept of *International Mindedness*, within which the IB construct is located.[11]

International mindedness is a crucial way of thinking about the world. From this perspective, diversity is rewarded and intercultural values and cooperation across the borders of one's own country are promoted. It enables a person to develop a broad worldview, which allows them to become more open and tolerant. Many challenges, such as climate change, poverty and healthcare, transcend national borders in today's global world. International mindedness prompts individuals to co-operate, transcend cultural, linguistic and geographical barriers in order to find innovative solutions to global problems.

Moreover, international mindedness can promote economic growth and welfare. In a globalised economy, companies and organisations are increasingly operating internationally. People with such an approach have the ability to adapt to different market environments and communicate effectively with people from different cultures. Finally, it plays a vital role in promoting peace and harmony. By fostering understanding and respect between different cultures, it reduces the level of misunderstandings, prejudices and conflicts, encourages dialogue and co-operation, showing nations how disputes can be resolved by peaceful means. In this context, it is worth mentioning two statements:

> Attending an international school in your own country may not be the most ordinary thing, but it made sense because that was the system. I don't know if you are familiar with IB. It is the **International Baccalaureate**. And **then it was easier for me**. My grades were good enough, so I decided to apply to Oxford and then I was admitted and went there. This is my story [7].

9 I. Hill, *Evolution of education for international mindedness...*, p. 24.

10 K. Bullock, *International baccalaureate learner profile literature Review*, IBO, Cardiff 2011, p. 2.

11 A. Metli, J. F. Lane, *International mindedness: A revised conceptual framework*, "Journal of Research in International Education" 2020, 19(3), p. 202, https://doi.org/10.1177/1475240920976229

> You know what? It started in secondary school when I had already been **in the International Baccalaureate class**. At that time, in Poland, this school and another one in Gdańsk were the most advanced and students from these schools went abroad almost **each year**. And because the UK very early allowed students [from abroad] to study at the UK universities under the same conditions as UK citizens, we were the third or fourth year. Half of our class ended up in the UK [16].

In the following statement, we notice several important threads that contributed to the graduate's success in applying for studies. Firstly**, internal factors**, that is, internal dialogue, awareness of one's academic achievements, humility, the ability to act under time pressure and motivation. Secondly, **external factors**, such as the teacher and their practical knowledge of the recruitment process to the elite university played a role, which is well illustrated by the following statements:

> I didn't **quite know** what **I wanted to achieve before I left. [...] It may not sound very modest**, **but I was an award winner of** two contests and a finalist of the third one. In my third year at secondary school, I wanted to have a challenge for myself, so **I asked the teacher who had studied at Oxford for a year** how and where to apply and so on. We checked it and it turned out that the submission of documents would expire in two days, so **we completed the documents within 48 hours and submitted them**. I had no response from them. But a week before the interview, I realised that there should still be an entrance exam, and I had had no response for a month and a half, so I thought that nothing would come of it. But I sent them an email at the beginning of December in which I wrote that I probably hadn't been given an invitation to an interview asking them to confirm it. And they said: "Well, no, your interview takes place in about four days, and we sent an invitation by regular mail, so it must have got lost somewhere. **I went there without any expectations**. When I got the offer, I knew that I would make it completely, but I was not quite focused on going there [17].

2.3. Previous experience with Oxford and its selection

In the context of the choice of university, previous experience with the University of Oxford was an important aspect for several respondents. These personal encounters helped build a positive image of the university and provided practical information, which influenced the final choice of studies.

Such an opportunity was provided by summer schools organised by the University of Oxford. These programmes offer students the opportunity to spend time on campus, get acquainted with the university atmosphere, participate in classes and interact with professors and students. Such experiences provide a direct insight into student life, academic culture and access to specialist knowledge. This opportunity provided an answer to the question of whether Oxford met their expectations and goals. It is also worth noting the role of personal relationships with lecturers or students of a given university, which was the case with several interviewees. A close relationship with academic mentors can also be a source of support and encouragement to choose a specific educational path.

> **I attended the summer science schools** that took place at Oxford. I lived in college for two weeks when I was 13 or 14 years old. And once you see what Oxford is, you start to think that you want to go back there, and that's what I did, but I didn't get into the Bachelor's degree programme, but I did get into the Master's [19].

> I was on holiday in the UK and started working in a pub. **I visited Oxford and Cambridge and I thought why not start studying there**. I decided to give it a try. In December, I flew to England for an interview. Later, it turned out that it was successful. It always looks like you have an interview with two lecturers. It was a big challenge for me. It was such a huge test to verify if it was actually possible. It's a great adventure and I really recommend it to everyone if they have such an opportunity [23].

Another significant turning point for some graduates was their participation in the open days organised by the University of Oxford:

> I think I've always wanted to study in a place with a very good reputation and the older the university, the better in a way. Then I wondered where I could really go. [...] **Before I applied**, **we went on holiday to England** when the **open day was organised in one of the colleges**. It was not the college I later got into [20].

Visiting the university during such events allows an individual to become more familiarised with its infrastructure, lectures, research opportunities and life on campus. It is accompanied by participation in presentations, workshops and face-to-face discussions with university representatives. It provides students with specific information about planned degree programmes, admission requirements, financial support and other aspects. It is worth noting that open days at the University of Oxford are held twice a year, in July and September. There is also the possibility of staying overnight in a selected college, which is particularly useful for students from outside the UK, who simultaneously have the opportunity to immerse in the world of Oxford. Previous experiences with the University of Oxford, such as attending summer schools and open days, were significant factors that made a difference in their choice. These interactions provided them with specific information and helped them get into the atmosphere of the university and check whether it met their expectations.

2.4. Family traditions, achievements and the choice of the University of Oxford

There is a general consensus that parental involvement in education generally translates into an increase in the number of students applying to the university.[12] It is primarily defined as social capital that is juxtaposed with other forms of capital (i.e., economic and cultural capital). Parents can significantly help their children choose the right school. They can support and advise them throughout the process and provide helpful guidance on the university that best suits the child's needs and goals. Ultimately, parents should provide emotional support while allowing the child to make their own decisions.

12 G. D. Sandefur, A. M. Meier, M. E. Campbell, *Family resources, social capital, and college attendance*, "Social Science Research" 2006, 35(2), p. 529, https://doi.org/10.1016/j. ssresearch.2004.11.003

The statements of the respondents show what the literature expresses as the thesis that parents (family) are the basic source of social capital, especially when it comes to starting studies[13] and, in this case, choosing a university.

> My parents **did a very good job** trying to put us in good schools [19].

> My parents certainly wanted me to get into the best university I could afford, and they were very supportive. I think they **actively helped me in my search for the right university**, in the recruitment process and everything that was associated with it. Without a doubt, they were always there for me when I needed them [20].

> **My parents were very supportive** but were not a driving force for me. They never suggested to me what I should do, for which I am grateful to them. They gave me the opportunity to choose [15].

> I said no because I wouldn't be able to get there anyway, so what's the point. **But my mother convinced me** and I wondered if Oxford or Cambridge. You couldn't study biology at Cambridge because natural sciences are studied there, and they required maths. I just don't grasp maths at all, so I knew I had to give up on Cambridge, and I chose Oxford. I was admitted to first-cycle studies [22].

At this point, it is worth quoting one more statement, in which an interviewee indicates that his family encouraged him to study at Oxford for pragmatic reasons. Due to the low income obtained in the respondent's family, he had to consider two aspects. Firstly, graduating was to be associated with finding a good job quickly. Secondly, the university was supposed to provide him with financial support. Oxford met both of these conditions. Therefore, the interviewee decided to make such a choice. Notably, his mother and teachers strongly supported this decision. However, his colleagues questioned it. The support of teachers and his family, as well as a difficult financial situation,

13 W. Zhang, W. Gao, X. Liu, *Does attending elite colleges matter in the relationship between self-esteem and general self-efficacy of students in China?*, "Heliyon" 2022, 8(6) p. 13, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09723

led him to make a pragmatic decision to choose the University of Oxford, as illustrated by the following statement:

> **My family was very supportive, and my mother was quite pragmatic when it came to my studies because we had a fairly low income per family member. If I were to study anywhere, then only at a university with a really good reputation**. I had to go where I had solid financial support. We also considered the American Ivy League and, to be honest, I was a little torn. Which university would be the best bargaining chip on my CV? There was also the issue of a student loan. My mother was very supportive, as were my teachers, but my friends kept asking me if I really wanted to go there. I heard all the time that it was a place for swots and everyone wondered aloud if this place was for me. So, I can't say that they were very helpful and supportive in this matter [28].

Another interviewee, who grew up in the People's Republic of Poland, pointed out that for him the motivation for choosing to study at Oxford was the fact that he grew up in a family where politics was talked about a lot. This is how his interests were shaped. Taking up studies at a Polish university at that time would not have allowed him to develop his interests. Therefore, his choice of the University of Oxford was influenced by his family and a difficult situation in Poland. It was impossible for him to freely develop his political interests then.

> **I was brought up in a rather politically-oriented and loving family**. We talked about politics at home, at the table during communism. And at the Oxford Union, you could turn it into some kind of pre-political and political activity and recognition, and you could also learn rhetoric or aesthetics. It was a unique experience for me because I would not have experienced it at a university in the People's Republic of Poland [8].

At this point, it is worth recalling one more interesting opinion. The interviewee indicates that he felt mainly internal motivation to study at the University of Oxford. His family did not encourage him, but did not prevent him from making this choice and pursuits.

> My parents tell me to play football and I'm just studying. **This internal motivation** definitely shaped my aspirations more than my family. They did not disturb me, which is a big contributing factor [12].

As can be seen, next to school, the family plays an important role in the decision-making process regarding the choice of university. The graduates indicated the key role of parental involvement in education. They emphasised different aspects. Many of them felt emotional support and concrete help in choosing the right university, and some felt that their parents pushed them to study at prestigious universities such as the University of Oxford. In other cases, the family was more pragmatic, prompting them to choose a university with a good reputation, which would bring professional benefits in the future. Sometimes the family members did not suggest specific degree programmes but allowed the child to choose for themselves. It is important that family support should not limit the student but help them make responsible and informed decisions in accordance with their interests and goals.

The respondents' statements also provide a great insight into the stratification functions that education plays in the context of family achievements and the social environment. Education is an essential aspect of social stratification, affecting the social position of the individual and their professional and economic opportunities. Family experiences and achievements play a special role in shaping the approach to education and the choice of university.

Most of the respondents came from families where at least one parent had a university degree, including the one from Oxford. Graduation from another elite school, such as Eton, was also significant:

> **My parents graduated from Oxford, my uncles and my grandparents as well.** [...] **My parents and my uncles went to Eton**, which is the school I also attended, and to Oxford. So, due to my family environment, I knew I would go to one of these places [14].

The following opinions also stress the fact that education was an important value in the families of the graduates. Their parents' higher education, professions and achievements motivated them to pursue similar goals. Family examples of success in education, such as attending prestigious universities and achieving scientific degrees, were the examples to follow for the respondents.

> I think it was important that **my parents studied at the University of Oxford**, so I always had in the back of my mind that there was such a possibility for me. [...] My parents were from the middle class, so there was no need for me to go straight to work after secondary school and start earning money. I didn't have to worry about it at all. Then, I could easily do my PhD degree, but I didn't earn much at that time. I was not afraid that I would become particularly impoverished because I had financial security [21].

> **My mother has a higher education**. **She was an engineer** [...] she was also a school principal. My dad has a secondary education. He had a small business. So, I grew up in a typical middle class. My mother's sister was a professor, one of my sisters completed her PhD, and my other sister graduated with a Master's degree [12].

> **I come from a family where education was really important, which probably was due to the fact that my parents had graduated from university – not Oxford, but it doesn't matter**. They were the first generation in the family to have succeeded. It was a big step. I think the fundamental issue for me was most likely social background and growing up in a family where education was important – my mother and father were legal advisors. Being brought up in a family in which you observe the development of the careers of two people in the same profession makes you have greater educational ambitions, and the university only intensifies what has already been handed down to you in a certain way and is a value in itself [29].

The above statements indicate that parental graduation from Oxford (or another university) was important to them. It can be pointed out that they felt somehow obliged to maintain the "family tradition" and obtain higher education. At the same time, some interviewees also who admitted that they came from the working class and that their family members had not had much experience related to the university. One of the interviewees admitted that she belonged to the first generation in her family that had crossed the threshold of the university. The fact that she was accepted at Oxford was a special source of pride for her.

> I'm an only child, so siblings are out of the question. **I was the first generation to have gone to university. And it was with such a bang**. I grew up in the Polish community in Manchester in the UK and I remember that I had such a fantastic form-teacher who had miraculously avoided Katyn and he taught us history. And he was so moved because it was the first time one of his pupils had been admitted to Oxford. So, I was one of the first of this generation in this community, certainly the first in my Polish school. It was a success of the whole society [9].

In the statements of the graduates from the working class, one can observe two perspectives. Some indicated that coming from a working-class family was a source of complexes for them, so they were unable to fit in with the atmosphere at the university or form closer friendships there. Others admitted that although no one formally pointed out their working-class origins, the lack of appropriate contacts affected them. Students from the upper social classes had already had their inner circle of structures and connections from the period of secondary school, which were sometimes transferred to the university world.

> At least from a social point of view, the fact that **I came from a working-class background** and attended Oxford was in a way destructive to my self-esteem. I think it was difficult for me to fit in or find friends [18].

> Although I never felt excluded because of my **working-class background**, I feel that there were elements of university life that were more unfamiliar to me because I didn't come from an elite background. For example, many students had already had connections from school and many social groups were formed around them [24].

> There are people whose childhood was not happy, people from dysfunctional families, or those raised by single parents. **Despite a difficult start, some manage to go really far**. I also think that to measure how the social environment affects people and how they use their degrees, we should consider different backgrounds and do separate research. In turn, you can be born into a middle-class family or even in an educated cultural elite, and it doesn't always go hand in hand with the size of your wallet. And I think that much is talked about the background,

and universities assume a rather simplified class system, which does not necessarily reflect the influence of the environment in which we were brought up [29].

In their statements, the graduates pointed out that education and the choice of the university were deeply rooted in the social context, family traditions and financial possibilities. These diverse factors form emerging stratification systems that influence respondents' choice of university, university experience and career prospects of the graduates. The statements show various aspects of the stratification function in the context of education and its impact on the choice of university and university experience, which can be divided into the following categories:

Family culture and educational traditions

The statements refer to the family traditions of studying at prestigious universities such as Oxford and elite Eton, or having a higher education in the case of parents. These traditions, passed down from generation to generation, shape educational expectations and values that determine the choice of university. Higher social position and education in the family constitute a specific educational heritage, influencing aspirations and opportunities for further education.

Financial security and achievement

The respondents show education as a form of security and an instrument for *upward mobility*. Financial security may affect their choice of further educational path, including a doctorate or specialisation.

Professional role model and educational ambitions

Examples of professionally successful parents influenced the respondents' educational ambitions.

Social background as a determinant of the university choice

The respondents emphasise the importance of social background, showing that education can be part of building social identity and can affect the sense of belonging. Working-class respondents who have achieved educational success and have been accepted to a prestigious university may feel proud. It also raises the challenge of social and class inequalities.

The impact of the social environment on the university experience

The statements indicate different interpersonal relationships at the university influenced by social background. People from working-class backgrounds may find it difficult to form relationships with those from a more elite setting.

2.5. At a crossroads: Oxford or Cambridge?

Choosing between the University of Oxford and the University of Cambridge can be difficult and may depend on many factors. Both universities are considered among the most prestigious and reputable in the world, offering an above-average level of teaching and research. The final choice between the two depends on the preferences, interests and goals of an individual student. The graduates indicated various reasons why they had chosen to study at Oxford rather than Cambridge. For some, the choice of Oxford was related to a particular degree programme, which had more prestige or was somehow more attractive.

> I wondered which I should choose. I chose the classics because I could study philosophy. There was a lot of philosophy in this degree programme. **I think I had more appreciation for Oxford because of the famous names that have passed through the centuries** [20].

> I wanted to do philosophy. The two best universities in the UK are obviously Oxford and Cambridge and **I preferred Oxford to Cambridge because I thought it would be interesting** [14].

> **To be honest, everyone kept saying that studying the classics at Oxford was much better than at Cambridge. I think this may be so because** the Oxford course is a year longer. It takes four years to complete, while Cambridge offers a 3-year course. And I also believe that it is generally recognised that studying the classics at Oxford is considered more prestigious. It seemed to me that this would be the best way. I went there mostly thanks to my teachers [30].

However, one of the graduates said that the reason why he had chosen Oxford was due to a less complicated recruitment system compared to the University of Cambridge:

> I chose Oxford because the **recruitment process** at Cambridge was terrifying and seemed incredibly complicated to me [21].

Another interviewee pointed out that the University of Oxford had been chosen for financial reasons. Oxford provided a better subsidy system for students with a lower income background than the University of Cambridge.

> No, because I knew I couldn't afford Cambridge, and additionally **Oxford was a little stronger when it came to subsidies for students** whose parents had a lower income. So, I knew immediately that Cambridge was out of the question [28].

2.6. Significant others on the graduates' journey to Oxford

Analysing the statements of the graduates, it is also possible to distinguish the category of "significant others," that is, people who had a role in influencing them to start studies at the University of Oxford and in finding their way in the initial period of studies. Sometimes these were friends or institutions, such as the British Council:

> **I met a person who could fund my first year** and then I got a scholarship for the next two years, and my studies lasted three years [10].

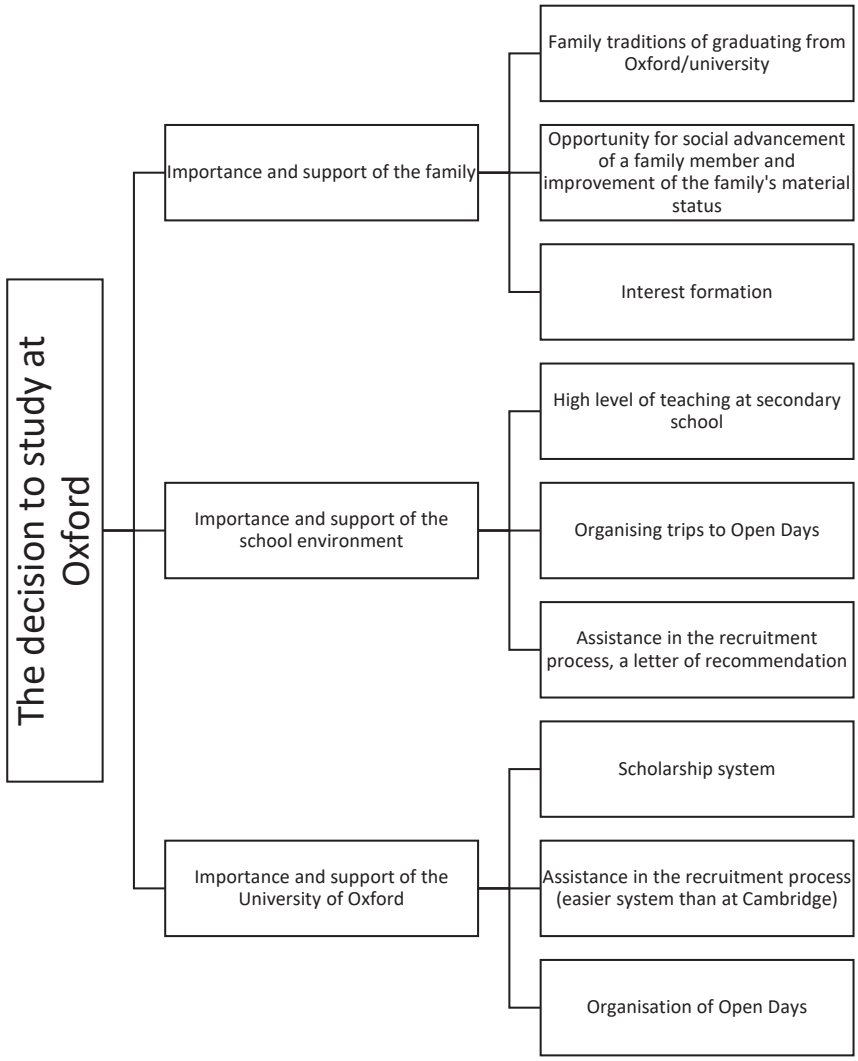
> **The British Council helped me**. They helped me choose the application form. I didn't know anyone who had studied at Oxford. There weren't many of them at that time. It was before we joined the European Union, and it wasn't easy to get such materials, and they helped me a little [2].

> **I had a British friend who** lived in my town in Bulgaria. He persuaded me to apply to Oxford a week before the deadline. He said it was a good place to visit and added that he could help me with the application. And he helped me [6].

The graduates had various reasons for choosing Oxford as their place to study. Some were attracted by its reputation and a strong alumni network, while others were impressed by its unique teaching system. The respondents'

experiences are positive, as evidenced by the fact that some have taken up the third-cycle studies. Overall, their motivations show that Oxford is still a highly respected and prestigious university that attracts students from different backgrounds and with various academic interests (see Fig. 14).

Figure 14. Crucial factors for studying at the University of Oxford, as perceived by the graduates.



Source: own study

2.7. Between meritocracy and elitism

2.7.1. Recruitment process and the dynamics of access

The Oxbridge admissions process is considered politically controversial because it is based on "social class prejudice."[14] There is a strong orientation towards private school graduates. It should also be emphasised that the recruitment process at the University of Oxford is characterised by exceptional competitiveness, and the number of places is limited. This process may vary depending on the degree programme and the recruitment policy of a given college. Most candidates submit their applications through the Universities and Colleges Admissions Service (UCAS). The deadline is usually at the beginning of January.

Candidates must meet grade-related and subject-related requirements in secondary school (*A-levels or the equivalent*), which vary depending on the chosen degree programme. Higher requirements are set for science degree programmes. The candidate is required to prepare a personal statement in which they describe their interests, academic achievements, and plans for the future and state why they want to study a particular degree programme. As I have already mentioned, candidates should provide two or three letters of reference containing information about their achievements and skills.

Depending on the degree programme, candidates may be required to pass admission tests that are designed to assess their intellectual abilities and academic preparation. Positively evaluated candidates are invited to an interview. These interviews are aimed at assessing their intellectual abilities, interests and critical thinking skills. After evaluating applications, tests and possible interviews, candidates receive offers for studies.[15] The issue of recruitment appeared in several statements of the graduates. The opinions of two of them are given below.

> I think the **selection process** at each university is a little different, especially at Oxford. The number of applications that come from university candidates is alarming. I believe that there must be a system to filter

14 A. Zimdars, A. Sullivan, A. Heath, *Elite higher education admissions in the arts and sciences: Is cultural capital the key?*, "Sociology" 2009, 43(4), p. 649, https://doi.org/10.1177/0038038509105413

15 *Admissions*, https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/admission-requirements [dostęp: 5.06.2023].

> applications and select students who will best fit into this environment. This is an essential point of recruitment at Oxford. Prolonging the recruitment process and the challenges each candidate faces also somehow filter the strongest candidates trying to recognise whether they will be good students, with their curiosity about the world, which will be further developed during their studies. In my opinion, **recruitment is fair** for everyone. An interview allows tutors to decide whether they meet someone whose interests are genuine and whether they have the opportunity to learn and grow or have just been trained to go through this rigorous process. There is some fear that these interviews are too biased because the human factor is involved. No system for verifying skills is perfect, but the fact that it is quite rigorous gives people the feeling that they are assessed fairly compared to other candidates [1].

> Of course, the **recruitment process** conducted by Oxford professors shows that they are already intelligent enough to identify and eliminate any prejudice [16].

The above statements show that the recruitment process at the University of Oxford is complex and rigorous and based on various stages of selection. Although there are concerns about the subjectivity of the assessment, the process is still considered transparent and oriented towards finding students who are best suited to the university environment of Oxford.

2.7.2. The role of reference letters in accessing the University of Oxford

Letters of reference are an essential component of the recruitment process at the University of Oxford. The graduates themselves emphasised that the letters of reference determined their admissions to studies to a large extent. According to one of my interviewees, the scientific position of the person providing the references is essential. The significance of internships in elite institutions is also visible at this point. They are essential for future professional careers.

> Later, I started applying for a PhD at Oxford. Why did they take me in? I think I had pretty **strong reference letters**. I had a letter from the University of Illinois, where I worked on the Google project. I didn't

even know that he was quite a well-known professor when I was submitting my application. I had a letter from NASA and Poland. I think that since I had already had a publication, I was quite familiar with this topic, which my professor was involved in. I think that was one of the decisive facts [12].

At this point, it is worth taking a closer look at the above-mentioned reference letters and discussing the interesting phenomenon of "**reference letter inflation**," which was reported by Mason and Schroeder.[16] The researchers found that "there are many articles bemoaning the inflationary aspect of letters of reference; 'good' has become 'great' and 'great' has become 'excellent' and 'excellent' 'outstanding.'" In other words, this phenomenon consists in the fact that the increasingly positive assessment and increasing vagueness of the statements in the reference letters lead to a decrease in their informative value and a decrease in their importance for the assessment of the candidate. In practice, letters of reference are becoming more and more standard, and their authors avoid providing specific achievements or characteristics of the candidate. As a result, the differences between them are less clear and recruiters find it difficult to accurately assess candidates based on them.

This phenomenon may be the result of a combination of many factors, such as the wish of the person issuing the letter to make a positive judgment about the candidate, some fear of the consequences of a negative or critical description, as well as increasing competitive pressure and expectations as to the recommendation standards.

Taking about the letters of reference, one of the graduates, who is a professor, mentions the importance of challenging the prejudices and stereotypes associated with Oxbridge and indicating the willingness to actively seek opportunities to develop outside the university after obtaining the degree. It allows students to significantly broaden their perspectives and prepare for a successful career outside Oxford. This is particularly important to those who come from backgrounds that are not traditionally associated with Oxbridge.

16 R. W. Mason, M. P. Schroeder, *Student teacher letters of reference: A critical analysis*, "Educational Assesment, Evaluation and Accountability", 2012, 24(30), p. 308, https://doi.org/10.1007/s11092-012-9152-8

> **In my reference letter, I had to write** that [...] [he] is not a typical Oxbridge graduate but he is the first person in his family to go to university. I felt I had to change it because I know that there is some prejudice and the feeling that sometimes people who get PhDs from Oxford don't want to leave us. This is a very bad thing. **I encourage my students to apply for everything**, to move somewhere else because it's so easy to stick around and study a little here, a little there, and then you look like one of those **dead souls** hanging around and never going away. The longer you stay here [at Oxford] for temporary jobs, the less likely you are to get a permanent job here or elsewhere [4].

In the context of reference letters, there is also an interesting phenomenon known as the Lake Wobegon effect. The effect refers to a phenomenon where all individuals are assessed as above average, which is impossible in the normal distribution. The name is derived from the fictional town of Lake Wobegon from Garrison Keillor's radio show, where "all the children are above average." In the context of letters of reference, the Lake Wobegon effect manifests itself when those writing recommendations tend to show candidates in a consistently positive light, often ignoring their weaknesses or average achievements. This leads to a situation where almost all candidates are described as outstanding, which makes it difficult to assess their competences and differentiate between them. This phenomenon may be misleading since people making a choice based on such letters may have problems with identifying truly exceptional candidates.[17] The term Lake Wobegon effect is reflected in many areas, such as education, employee evaluation, or self-assessment of abilities, which can be important for decision-making, career management and approach to challenges and goals. Research on the phenomenon helps to better understand how people perceive themselves and others and how it affects their behaviours and choices.[18]

17 R. B. Friedman, *Fantasy land*, "The New England Journal of Medicine" 1983, 308(11), p. 651, https://doi.org/10.1056/NEJM198303173081110

18 J. J. Cannell, *The "Lake Wobegon" report: How public educators cheat on standardized achievement tests*, Friends for Education, Albuquerque 1989, p. 11.

2.3.3. Internship as an essential part of an educational and professional career

In today's competitive academic landscape, internships are increasingly important, especially to those aspiring to enter elite universities. Undoubtedly, these institutions search for candidates who have already achieved academic excellence and have a strong drive for professionalism. Internships provide them and students with a platform to develop essential skills in the workplace, such as teamwork, communication, adaptability and time management. Through contact with the professional environment, people learn to cope with challenges, co-operate and maintain constant engagement, which are the qualities that are highly valued by the best institutions.

One of the significant advantages of internships is contact with professional networks. Trainees often have the opportunity to interact with sector experts, mentors, and professionals in their chosen field. Networking with such people can open the door for co-operation with them, letters of recommendation and even employment opportunities. Elite universities particularly promote such networking and value candidates who have already started to build strong professional relationships. Internships bring benefits to students, as well as hiring and educational institutions.[19]

My interviewee, who holds the position of director in one of the prestigious institutions in London, confirms in an interview the huge role of the internship in the recruitment process at work. At the same time, he emphasises that taking up an internship may largely depend on the socioeconomic status of the candidate. Therefore, he takes up the theme of social stratification.

> When I recruit people for a company, I can see that **students from wealthy families can afford internships during the holidays**, which they include in their CVs. If they start immediately after graduation, even after Oxford, it is difficult to find the first job if you haven't had a summer job because these internships were unpaid. But it is changing. And even if someone from a less wealthy family gets to Oxford, they will not have the opportunity to have an unpaid internship in New York during the holidays. So, you can see from the CV where someone comes

19 Th. P. Schambach, J. Dirks, *Student perceptions of internship experiences*, p. 3, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481733.pdf [dostęp: 14.11.2023].

from, and as directors we are also aware of it and try to counteract it, but it is not always possible [17].

Internships can therefore be seen as a cornerstone of employment policy. Universities also recognise their importance, often making them an obligatory condition for graduation. Such a rich profile distinguishes students from candidates who rely solely on academic achievements. Elite universities search for versatile individuals and internships are the best opportunity to demonstrate their various strengths and capabilities.

3. Educational aspirations of Oxford graduates

Educational aspirations are an inseparable part of the pursuit of intellectual development and established goals in the field of education, which is of great importance to the individual and society. Such aspirations can be defined as high goals, dreams and desires related to achievements in science and education.[1] They are often a driving force for action, mobilising individuals to make an effort to improve, acquire knowledge and develop skills in connection with personal beliefs about their effectiveness. As regards educational aspirations, the topic of professional aspirations that are interlinked should not be ignored. Bandura, Barbaranelli, Caprara, and Pastorelli reported that "research with adults confirms that beliefs of personal efficacy play a highly influential role in occupational development and pursuits."[2] In their prospective study on 272 children, the authors showed that the socioeconomic status of the family indirectly influenced the career trajectory of the children. The study found that children's perceptions of their academic, social, and self-regulatory efficacy directly influenced their undertaking of such professional activities in which they considered themselves outstanding, both independently and determining their academic aspirations. Perceived occupational self-efficacy plays a role in navigating career paths that children seriously consider in the future and the paths they are less likely to follow. In particular, the study stressed that it was children's perceived occupational self-efficacy rather than their actual academic achievements that played a crucial role in determining their perceived occupational self-efficacy and preferred career paths. Gender-related analyses also showed that such efficacy predicted the traditionality of career

1 S. R. Sirin et al., *Future aspirations of urban adolescents: A person-in-context model*, "International Journal of Qualitative Studies in Education" 2004, 17(3), p. 438, https://doi.org/10.1080/09518390420002046O7

2 A. Bandura et al., *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, "Child Development" 2001, 72(1), p. 188, https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364

choice. Bandura, Barbaranelli, Caprara, and Pastorelli stressed that high aspirations could stimulate certain people to exceed their limitations and use their full potential.[3]

Strand and Winston emphasised that "there are different theoretical perspectives on the interpretation of educational aspirations and their significance for future behaviour. The dominant model is the 'status attainment' model, which stresses aspirations are a cognitive state that motivates or drives young people to strive for academic success."[4] Importantly, this sociological theory shows how individuals achieve their social, professional and educational positions in society. The model assumes that the achievement of social status results from the interaction between the characteristics of an individual (such as the level of education, skills, and abilities) and the social structure (such as social class, family background, or access to resources). Family, teachers, friends and society play an important role in shaping attitudes and expectations related to education. In addition to individual determinants, systemic factors related to educational and professional aspirations are also important. After coding the data, interpersonal, systemic and family factors became evident in the respondents' statements.

3.1. Individual determinants of graduates' educational aspirations

It is recognised that the personal dimension (i.e., students' perception of their characteristics) significantly mediates the development of educational aspirations.[5] Individual factors related to educational aspirations included several levels, such as independence, self-control, self-perception, motivation and the level of maturity/responsibility, as shown in the following statements. Most of the graduates' aspirations were purely academic. They indicated that their ambition was to graduate at the highest possible level, to be the best in their field and to solve interesting problems.

3 Ibidem.

4 S. Strand, J. Winston, *Educational aspirations in inner city schools*, "Educational Studies" 2008, 34(4), p. 250, https://doi.org/10.1080/03055690802034021

5 N. Alloway et al., *Factors impacting on student aspirations and expectations in regional Australia*, Department of Education, Science and Training, Canberra 2004, p. 137.

Graduate at the highest possible level [3].

When I was a student, I believed that **my educational aspiration was to be the best** I could be [13].

My aspirations were purely academic [15].

First of all, **I wanted to do something new and original** and I think I made it [4].

When I studied, **my primary motivation** was to solve interesting problems and be the best at what I did [5].

However, some statements of the graduates can be considered on the grounds of the expectancy-value theory. According to this theory, achieving a goal consists of motivation (or the need to achieve), expectations (probability of success) and the motivational value of the task. Motivation refers to an internal drive or need that stimulates an individual to pursue a goal. Expectations refer to an individual's assessment of the likelihood of achieving a goal, that is, what chances they have to succeed. In turn, the motivational value of a task reflects the subjective value that an individual assigns to achieving a particular goal.[6] The expectancy-value theory assumes that people make decisions by analysing the three components and compare different options for action in this context. If the motivation is high, the expectations are positive, and the motivational value of the task is attractive, the individual is more likely to take action to achieve the intended goal. According to Atkinson, the expected value is the result of multiplying the probability of a given outcome by the value of that outcome. In other words, the value is a weighted average of all possible outcomes, with the weight being derived from the probability of their occurrence. The expectancy-value theory developed by Atkinson applies to many areas of life, such as economics, social sciences, management and psychology.

However, it is worth noting that the expectancy-value theory has its limitations. First, it is based on the assumption that humans are rational actors

6 J. W. Atkinson, *An introduction to motivation*, Van Nostrand, Princeton, NY 1964, p. 2.

who make decisions based on precise calculations. Human behaviour is influenced by emotions, intuition and other factors.[7] In addition, this theory can be challenging to apply when results are difficult to estimate, or when there are many uncertainties.

Despite the limitations, the expectancy-value theory continues to contribute to decision-making and risk analysis research. Making decisions by individuals based on the benefits and consequences they expect is still considered an essential assumption in many areas of science and practice.

With regard to motivation, one of the graduates paid attention to a factor that also appeared in the statements of other respondents about the circumstances of being at Oxford. Unlike many other students, he believes that his motivation was not so much to study there but to obtain a degree that would open up a career path for him. It is illustrated by the following statement:

> I've heard people say many times that they want **a "full university experience**, **not just an academic one**," and they use this reasoning to justify making less effort to study. **The aim of many people is to "get into Oxford"** no matter what they will study because that's not what they're after. I don't see things this way. **To me, a degree has always been the first, second, and third priority** and people talking about the "full Oxford experience" were just lazy and wasted a place at the university that someone else who was more hard-working could have taken to greater advantage [6].

However, the aspirations of the interviewees were not always clearly formed, which was not important for achieving educational and professional success. Although, paradoxically, it might seem that university accepts people who are above average and often outstanding, who have thought their way to success well, it is not always the case, as indicated by the statements of some interviewees. Some of them openly admitted that they did not have higher aspirations and the admission to the university was a great surprise for them.

> Talking about the beginning of my studies, **I had no aspirations**, although I was shocked that I had been accepted [12].

7 Ibidem, p. 22.

I didn't have a clear vision of what I wanted to do, especially when I was younger. I just thought about getting the title from Oxford for unknown reasons [18].

This is where I will disappoint you. **I didn't have any vision**. I fought to complete the studies [9].

3.2. Systemic determinants in shaping the educational aspirations of the graduates

The concept of *systemic determinants* refers to factors with a broad social and institutional background that are important to the formation of attitudes, behaviours and educational and professional aspirations of the interviewed graduates. It creates a large set of variables that work together and separately, including the socioeconomic status, the level of family involvement in education, ethnicity, race, family aspirations and parental education. These factors can shape young people's expectations, opportunities and beliefs, affecting whether they pursue higher education and ambitious career goals. Ultimately, interactions between systemic factors are relevant to educational choices and career paths. During the analysis of graduates' statements within the systemic determinants, three factors were considered, namely family environment, school environment and a significant influence of others. It includes many determinants, such as the socioeconomic status, home educational aspirations,[8] ethnicity, race, general family aspirations and parental level of education.

3.3. The role of the family in shaping the educational aspirations of the graduates

The respondents' statements show that parents are perceived as the most important people in shaping their children's educational aspirations.[9] The "family influence" factor included parental financial and social status, expectations and commitment to school, which strongly influenced one's views, priorities and,

8 The term was taken from the paper: S. Strand, J. Winston, *Educational aspirations in inner city schools*, "Educational Studies" 2008, 34(4), p. 264.

9 R. Garg et al., *A structural model of educational aspirations*, "Journal of Career Development" 2002, 29 (2), pp. 87–108, https://doi.org/10.1023/A:1019964119690

to a greater or lesser extent, the decision to study at the University of Oxford. Based on the interviewees' statements, it can be concluded that the interviewees' families (mostly their parents) expected them to start their studies. Some of the interviewees openly admitted that they felt some pressure from their loved ones in this area.

> On the other hand, being a little boy, I felt a little pressure. Nobody ever asked me if I wanted to go to university. The question was: "**What are you going to study?**" [21].

> My parents were educated, as was the whole maternal family. This was also expected of me and it shaped my educational aspirations. Master's degree studies have always been on the tapis. **I think I can say that I was under some academic pressure since education was a value in my family and that's how I was brought up** [19].

> To be honest, **in the end, I was motivated by my parents** to apply to Oxford [22].

In the following statement of one of the graduates, it is evident that family members were the first and closest source of influence for young people, passing on to them values and beliefs about education and future professional careers. If there is a culture of valuing education and developing skills in the family, young people can internally accept these values and strive for a higher level of education. If family members have a higher education, it allows them to think that higher education is realistic for their family environment and educational aspirations can be achieved.

> As I have already mentioned, my family definitely has a lot of influence because apart from one of my grandmothers, all my grandparents were educated; my grandmother was a journalist, my grandfather was a lawyer, my other grandfather was a mechanic and the other grandmother would have studied if it had not been for the war. **So, aspirations have always been there for generations and I have always been taught that you must go to university and study because it is very important** [11].

> My mother taught mathematics, so **mathematics appeared in our family**. In some way it was also some inspiration [23].

However, not all respondents felt pressure from their parents and loved ones to start university, including studies at the University of Oxford. Below are excerpts from statements of several respondents who mostly said that they had felt free in their choice of university and their families had given them great psychological and financial support.

> In my book, I discuss the balance between growing up in a family like mine and **my aspirations to get as far as possible**. I think my parents did their best to make me like school, and they also instilled in me important moral principles and the belief that I can be whoever I want to be. I think I adopted my parents' thinking that academic education is important, but some important character-related issues were crucial for my parents already in the early stages of my development. My parents never really pushed me. Getting to Oxford wasn't the main aim, so they probably had never dreamed I could get into the University of Oxford. I think they wanted me to get the most out of my education at school. They probably realised we wanted to go to university because we liked school and loved learning. I had very good grades at school. **They never pushed me to Oxford, nor did they require it to be something I wanted to pursue**. **They said**, **"Do your best and stay calm" – it was their motto**. They never aspired to have their children at the University of Oxford. I don't think they had ever thought it was possible. For them, what I did was something amazing. I think they found it understandable that once I got into university, I wanted to scream with joy and got excited about being accepted to one of the best universities in the world. I was proud to tell my friends and family about it. In my community, this was a real source of pride because, as I said, not many people from my community could get into Oxford. I think my entire community can also be proud of my achievement [1].

The family can also provide emotional and financial support to students, making their pursuit of higher education much easier. It is also reflected by the following statement:

> The family certainly [**influenced the aspirations**] after all because considering the costs of the university, the cost of living was high, so they contributed financially to it. It was a substantial financial support. **My parents support me, meaning they have always been interested in what I do here, etc**. As they say, life creates life [10].

The conclusions drawn from the above statement are consistent with the theory of socialisation and social influence. The family has played a crucial role in forming young people's beliefs, attitudes and aspirations, which influenced their educational and career decisions. The fact that the graduates mentioned close or extended family members as role models when discussing their aspirations was also shown by Francis and Archer in their study on British-Chinese students.[10] Strand and Winston also obtained similar results in Black African, Asians Other and Pakistani groups and the White British group. Interestingly, the White British group had lower aspirations than other ethnic groups. The authors termed these aspirations "home educational aspirations."[11]

3.4. The role of the school environment in shaping the academic aspirations of the graduates

Next to the family, the school environment is one of the key factors in shaping educational aspirations and decisions regarding further educational paths. The quality of teaching, emotional support, creating a motivating environment, access to educational resources and the presence of inspiring examples are some of the ingredients for obtaining higher education. The school environment can undoubtedly be used to create educational aspirations of graduates, as well as to help them make decisions to apply to study at Oxford. The school itself, as well as teachers, can provide their students with a motivational environment to commence studies. The space of the school in the context of its impact on the decision-making process to study at a renowned university can be analysed from various perspectives, that is, psychological, social and educational (as well as family or teachers). Schools with a high standard of teaching can create

10 B. Francis, L. Archer, *British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education*, "British Educational Research Journal" 2005, 31(1), p. 100, https://doi.org/10.1080/0141192052000310047

11 S. Strand, J. Winston, *Educational aspirations in inner city schools...*, p. 264.

a unique academic environment that fosters students' educational aspirations as scientific values are strongly promoted. Culture is also essential, encompassing values related to achievements, education and the pursuit of excellence.

However, it should be remembered that although the space of the school and its atmosphere may have a significant impact on students' decisions, the process of choosing a university depends on many other factors, such as individual aspirations, interests, abilities and support from family and social environment. During the interviews, the interviewees generally indicated that they had gone to good secondary schools where they had been adequately prepared to study at elite universities. Organising trips to camps at Oxford and classes in small groups were some of the activities that stimulated the aspirations of the interviewees and made them realise that the door to Oxford was not closed to them.

> **My school was very supportive, it made me realise that it's possible to get into Oxford** and there's no mythical, unreal door that makes it impossible to get in. My school showed me that thanks to hard work, there was a chance to do everything that someone ambitious expected [3].

> **But luckily, my school did quite well in terms of preparation**. We attended small groups. We had trips to Oxbridge camps, where we practised interviews. In this respect, the school was wonderful and important for the development of my educational aspirations [18].

> It was a school for girls with academic rigor. **We were expected to have good results** and it was clear that we would all go to good universities [19].

Some interviewees noted that every year several graduates of their secondary schools continued their education at the University of Oxford, which at some point even took the form of a school tradition. It is worth noting one of the interesting statements in which the author points to an informal network of connections between his secondary school and the University of Oxford. The teachers could advise their students on suitable colleges because they had been in touch with the graduates of their school who had already studied there. Therefore, by choosing this particular college, a graduate could feel care and attention from their senior colleagues from the same high school.

> I was lucky to attend secondary school, even though it was a state school. It was a Catholic school for girls and **there was a tradition of sending our girls to Oxford,** especially St. Anne's. It was **somehow related and they said**: **"Indicate this college as the first one because we have already had graduates of our secondary school there"** [3].
>
> **I went to a school whose graduates went to Oxford every year**. Not many people went there. Probably 20 applied and ten got admitted. For such English standards, it is neither St Paul's nor Manchester, but it was a school that regularly sent people. And it was implied that if you were good academically, you should try [26].

3.4.1. The role of the teacher in shaping educational aspirations

Prieto, Sincock, Patfield, Fray and Gore pointed out that "although *aspiration* can provide an important lens through which to understand how young people imagine and construct their future *selves*, surprisingly little analytical attention has been paid to the role teachers play in the complex process."[12] The same conclusions were reached by Fray, Gore, Harris, North[13] and Van den Broeck, Demanet and Van Houtte.[14] As it turned out, receiving support from the teachers with their experience of studying at Oxford, which can be described as "inspiring examples," was important to the interviewed graduates. They also provided them with practical information, which made it easier for the graduates to choose the university. It is perfectly illustrated by the following statements:

12 E. Prieto et al., *New possibilities for engaging school teachers in widening participation: Professional development to support student aspirations*, "The Australian Educational Researcher" 2024, 51, p. 3, https://doi.org/10.1007/s13384-022-00592-7

13 L. Fray et al., *Key influences on aspirations for higher education of Australian school students in regional and remote locations: A scoping review of empirical research, 1991–2016*, "The Australian Educational Researcher" 2020, 47(1), pp. 61–93, https://doi.org/10.1007/S13384-019-00332-4

14 L. Van den Broeck, J. Demanet, M. Van Houtte, *The forgotten role of teachers in students' educational aspirations: School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture*, "Teaching and Teacher Education" 2020, 90, pp. 7–8, https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103015

My teacher taught Greek. I knew she had studied at Oxford for a year, so I just asked her how and where to apply and so on [17].

The teachers presented us with the curriculum and what it looked like in practice. They helped us with applications [16].

As for **my teachers**, they also encouraged me a lot. They claimed that Oxford would meet my expectations and develop my interests [16].

I had several teachers who skilfully shaped my motivation by saying that I should apply to the University of Oxford. It was a real encouragement for me [21].

I had two really **great teachers**. I think they played a significant role in my education. They told me that if I were considering further studies, I should deepen my knowledge [15].

I think most of the people I met had a similar story that is **they had some cool teacher** who had motivated and inspired them [23].

I had a history teacher who had graduated from Oxford and suggested that I try to get into university there [29].

There is also one example indicating a different situation. The interviewee emphasised that according to the accounts of her friends, they did not receive positive reinforcement, which could have been related to the stereotypical thinking of the teacher. Instead of help, she questioned the rationale for the choice of the university.

Interestingly, I noticed it among my English friends who came from less interesting cities and said that they had had good results in secondary school, but their teacher told them that I **should not apply to Oxbridge** without giving a reason, but implicitly because I was from the working class [11].

The statements of the interviewed graduates clearly indicate the crucial role of teachers in shaping their educational aspirations and decisions to apply to the University of Oxford. Their support, practical information and inspiring examples had a significant impact on making important educational decisions. Therefore, teachers played a specific modelling role here. Based on the statements, it is possible to indicate interpersonal and systemic factors related to the educational aspirations of an individual. Interpersonal issues refer to individual factors, such as self-reliance, self-control, self-perception, motivation and the level of maturity/responsibility. Most of the graduates' aspirations were focused on academic goals, such as completing studies with high grades, achieving excellence in a given field and solving interesting problems.

On the other hand, the analysis made it possible to distinguish the family environment, the school environment and the influence of significant others as external factors crucial in shaping the educational aspirations of the interviewees. The involvement of families in education, family ambitions and the parental level of education had a significant impact on the formation of educational and professional aspirations. The analyses also showed that in some cases parents had put pressure on the graduates as regards their educational choices, including their choice of the University of Oxford. At the same time, however, it should be emphasised that not all graduates felt pressure from their families. Some interviewees indicated that they had felt free to choose a university, receiving psychological and financial support from their relatives.

Therefore, there is also a link between aspirations and the values passed on by the family, in which academic education is considered a valuable good. Both interpersonal factors, such as motivation, self-control and self-perception, as well as systemic determinants, including family influence and school environment, were essential in the formation of educational aspirations for the interviewed graduates.

4. Subjective understanding of elites and objective social conditions

The term *social elite* can be understood in many ways, for instance, with the emphasis on education, life experiences and social issues. Based on the elite theory, there are many disputes about how to define the concept and how to designate those who should be included in the elite.[1] Understanding the concepts of *elite* and *social conditions* is of crucial importance from the point of view of the analysis of society and its structure.

It can be assumed that *the elite* refers to a unique group of individuals or organisations that stand out in a given area due to achievements, competence, power, or social status. In turn, *social conditions* are a set of economic, cultural, political and technological factors, which affect the functioning and development of society and elite formation.

A subjective view of the issue of the elite means an individual perception of the group by people outside of it, which evokes specific emotions in them. The elite can be viewed positively as a source of wisdom, leadership and innovation. However, it can also have a negative perception when it is seen as a privileged group that maintains its position at the expense of others. In turn, considering objective social conditions is related to the analysis of facts and indicators of social importance. These include national income, employment structure, access to education and healthcare and the level of social inequality. These conditions are crucial in the understanding of the development opportunities and the quality of life of the members of a given community. The analysis of both the subjective perception of the elite and objective social conditions is essential in studies on social inequalities, social mobility and the general functioning of society. Both aspects affect social dynamics, decision-making processes and shaping social life policy.

Since one of the fundamental assumptions of the University of Oxford is the creation of social elites, I asked the graduates whether they felt part

1 J. Scott, *Modes of power and the re-conceptualization of elites*, in: *Remembering elites*, eds. M. Savage, K. Williams, Blackwell, Oxford 2008, p. 28, https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00760.x

of the elite in the UK. They showed great humility in defining themselves as the elite and presented their subjective understanding of the concept. In general, the interviews showed that the interviewees associated their belonging to the elite either with the financial aspect and leading a proper lifestyle, or with their origin. Most of them did not identify themselves with the elites defined in this manner.

4.1. Financial aspect and lifestyle

The interviewees indicated that being a member of the elite was primarily associated with appropriate financial status and the resulting lifestyle.

> Due to my education and current job, I would definitely be considered middle class. **I don't think I could claim to be an elite person probably because I'm from a completely different world in terms of wealth and lifestyle compared to other people living in the UK.** I have a university experience, so I think that in my case we can talk about social mobility. My family fits fairly traditional definitions typical of its social class, so I would not see myself as a member of the elite [1].

> Not at all. I also think that this is a socioeconomic, structural belief that is not as determined by education as we believe [18].

At this point, it is worth paying particular attention to the statement of one of the interviewees, who clearly shows the social paradox she is in. Despite her substantial salary, which places her in the top ten percent of the UK population, she still feels a member of the middle class. An essential (and perhaps even highly crucial) factor influencing such a definition of oneself is the fact that despite relatively high earnings, the interviewee cannot afford to buy a house, which is a symbolic confirmation of belonging to the elite.

> In a way, yes, because I know that thanks to my qualifications and postgraduate studies, my salary puts me in the top ten percent of the UK population. **Regarding my interests, activities, behaviour and other cultural determinants, I am a typical middle-class representative. I must add that I have not lived in Oxford since 2019, as it is too**

expensive. I rent a small apartment without the usual comfort because it is all I can afford. I don't have high hopes for buying property, which could affect my professional career because I need to be able to get to work. When I think about renting an apartment in Oxford again, even being in a senior administrative position, I know that it would involve renting an even smaller apartment or renting a room, as I did when I was 20 years old [25].

As can be seen, some of the interviewees perceived the elite mainly in terms of financial categories. In their opinion, the elite includes those who have significant financial resources. Understanding this group in such a way leads to the fact that people graduating from prestigious studies and even holding important positions at universities perceive themselves as typical representatives of the middle class.

4.2. Social background and access to power

In the analysis of social structure, it is important to understand the processes that determine the formation of social elites and their relationship with the authorities. Social background, understood as the family and social background of the life of the individuals, significantly increases the chances of promotion to the social elite. The analysis of the differences between individuals from different social backgrounds allows grasping the mechanisms that enable some individuals to advance in society as opposed to others. Factors such as education, access to financial resources, or social networks are largely determined by social background, which can cause social inequalities and flexibility of the structure of social elites. Questions about how different people gain influential positions, what social mechanisms lead to the preservation (or loss) of these positions and how society perceives the dominance of the power elite are relevant for further research.

Some of the respondents perceived the elite in a very traditional manner, including members of the British nobility. This group also included individuals who held key positions in the British system of power. Naturally, being a member of such an elite is associated with having significant financial resources, which can be understood from the statements of the interviewees.

> [...] to me, the British elite **was associated with people such as Boris Johnson and the British nobility**. Maybe it reminds me of the elite. That is, the upper British class to whom I did not belong [9].

> No. I feel that **the elite have more money than I do** and more contacts. **The elite are the people who govern our country**, **and I don't feel part of the system**. I don't think they feel like they are any particular part of the elite right now [13].

The graduates referred to the concept of the social elite from different perspectives. One of them traditionally identified the elite with the British nobility and individuals holding key positions in the system of power. A characteristic attribute of the elite is the possession of significant financial resources. Another interviewee expressed doubt about his membership in the social elite. However, some did not identify with this group at all and did not consider themselves part of it and an important part of the system. This shows that the concept of the social elite is complex and can be perceived differently, depending, for instance, on the background and life experiences.

4.3. Awareness of the privilege of Oxford students

The awareness of the privilege of the students of the University of Oxford in the context of being elite is an important issue that reflects the social perception of the university and the perspective of the graduates themselves. Although most of the graduates did not identify with the elites of the UK (defined by their financial status or origin), they were aware of their privileged status resulting from having a diploma from one of the most prestigious UK universities.

One of my interviewees indicated that despite his exceptional education at a prestigious university, he did not consider himself a member of the elite. In his opinion, belonging to the elite consists not only of education and prestige but also other social and cultural factors. However, he was aware of a certain privilege due to his educational achievements. It allows for a subtle distinction between prestige and being a member of the elite, which is reflected in the following statement:

> Potentially not. **Nevertheless, I feel very privileged** because I was lucky enough to go to one of the most prestigious schools in the country and I graduated from one of the most prestigious universities. But I wouldn't say I'm the elite [14].

In the following statement, the interviewee noted that the Oxford diploma still distinguished the graduate, but the prestige could be weakened. The interviewee indicated that this diploma was more impressive ten years before, which suggests a specific change in the perception of the university. This may reflect changing societal expectations of education and the importance of the diploma in the context of belonging to the elite. It is well illustrated by the following quote:

> I think so. I believe your **Oxford diploma sets you apart a bit**. I didn't have time to feel it because I didn't stay in the UK, but I have the impression that it is changing a bit. I think it's becoming slightly devalued. Ten years ago, the Oxford diploma was more impressive [19].

Another interviewee emphasised that the University of Oxford offered specific opportunities for development. He pointed out that not only the prestige of education but also the opportunities to interact with various interesting people shaped membership in the elite group.

> You can actually manage your development in a very realistic way, and it's taken seriously. **The people you talk to are somehow unique** in terms of their story and you can meet very interesting people [23].

According to one of the interviewees, a diploma from the University of Oxford may give you the feeling of joining the elite, but it does not mean that its holder is a member of the elite:

> But it seems to me that being the elite here can be defined differently. I suspect **that having a degree from Oxford doesn't give you the elite status**. You have to work for it. So, it seems to me that this is something that makes things much easier. I also suspect that it selects people who

> may be predisposed to something like that. But I suspect that it is not a guarantee [23].

It depends on the graduates how they take advantage of the opportunity offered by Oxford. Not all graduates will use the diploma to build their position and develop their careers. One of the interviewees shared an interesting anecdote. He recalled the example of his friend from the university, who, after graduating from Oxford, decided to become a rickshaw driver, consciously abandoning the prospects ahead of him.

> I can give you an anecdotal story. We had a friend who graduated from Philosophy, Politics and Economics, which is a prestigious degree programme and he was good at it. **He came from a middle-class background in London. And there was a BBC programme about rickshaw drivers in London, and one of them was our friend from the university**. It was very shocking because he was a bright guy and he did well. He finished a very good degree programme, disappeared and became a rickshaw driver. This is a single case, maybe. Nevertheless, how people use the diploma may depend on where they come from [2].

The awareness of the privileged status of the students of Oxford leads to the reflection on social responsibility and the role they can play in society in the future. Many of them are aware that they will have an impact on different areas of life and they take action for greater equality and social justice.

4.4. The "old" and the "new" elite in the perception of Oxford graduates

In recent years, as the interviewees indicated, a new understanding of social elites has been noticed. Traditionally, social elites used to be typically dominated by individuals from specific social groups, such as the upper classes or hereditary aristocracies. Modern societies are becoming more culturally-, ethnically- and gender-diverse, leading to greater elite diversification. Individuals from different social groups are more likely to be socially promoted and have easier access to influential positions. Currently, new sources of influence are also observed. In the era of digital globalisation, these can be social media,

including the so-called Internet celebrities. The members of the new elite come from a group of people who can attract attention of the crowd, engage these crowds and influence the collective thinking about the world.

Analysing the statements of the graduates and applying them to the environment of the UK, it is impossible not to notice that much has changed over the last thirty years, and also the last hundred years (in a slightly different respect) when the traditional old aristocracy that owned vast areas of land began to become poorer. Taxes increased drastically and a huge revolution occurred in the UK society. Additionally, the members of the House of Lords appointed by inheritance lost their seats in Parliament.

People are sceptical about the old elites due to the move towards egalitarianism, and this is what the role of the new elites is supposed to be – political power and much more liberalism. Graduates are becoming metropolitan and ethnically far more diverse. Perhaps Oxford is more associated with the old elites and people who get into university are competitively oriented. The British divide the upper class into aristocracy, that is, the so-called old elite and the new elite. The aristocracy lives in the countryside, goes hunting and owns small houses. The new elite are wealthy individuals, working mostly in the media or the public sector and are liberal in their views, as indicated by the following statements:

> [...] **No**, **not yet**. It depends on how we define the elites in terms of earnings, self-confidence, I think so [...] many people go to Oxford or Cambridge because they want to break into this socio-economic elite themselves, and this is not a bad thing because it gives people hope for a better life, for improving the situation of their families. But I believe that the university, whether it being Oxford or any other university, has the responsibility to shape the elites of the future, regardless of their background and according to their skills instead of strengthening the old ones [17].

> **I think the point of the British elite is that there are two types of elites**. There's some kind of the aristocratic elite, you know, kind of Boris Johnson, and I'm definitely not part of it and I don't think I ever will. Another type refers to the work you do, the district you live in and how much you earn. I feel part of this new elite [7].

> It concerns the types of work in sectors that are difficult to get into. My friends who haven't studied at Oxford or Cambridge or maybe at some other universities are really struggling to get a job. **So, I rather refer to it in terms of the elite of the workforce and society** [7].

Most of the graduates did not feel they were members of the elite understood in a very traditional way and defined by their noble origins. In turn, some respondents identified with the so-called new elite that is defined by their education, work, earnings and lifestyle. At the same time, it should be emphasised that not all interviewees identified with the elite understood in such a way. In their opinion, despite earning a high income, some individuals still considered themselves middle-class members rather than the elite. Nevertheless, most respondents believed that even if a diploma from Oxford was not directly associated with belonging to the elite understood in one way or another, it did give some elevation in society and opened up various opportunities for the holder that could help them obtain important and well-paid positions.

5. The relationship between the characteristics of the university and prestige

Undoubtedly, the subjective assessment of prestige depends on the perspective of the observer, which consists of their various experiences. The interviewees assessed the University of Oxford on the basis of their preferences and expectations of the university. The phenomenon of prestige also results from the symbolism of a given institution established in the common consciousness. To show them in the context of the renowned university, I decided to quote the statements of the graduates in which the issue of prestige was raised.

5.1. The history of the University of Oxford as a source of prestige

The history of the university is a key element in building its prestige. The rich past gives universities unique values, traditions and achievements that create their image and reputation. According to some interviewees, such prestige results primarily from historical conditions. The medieval architecture of the university buildings, in which many old academic traditions are still observed, is to testify to the prestige of the university.

> Academic excellence and **some traditions and history** [14].

> **Old buildings**. I don't know why, but everything is quite old, but not necessarily in a negative sense [10].

One of the graduates expressed his emotional attitude towards the university, perceiving it as a place that had a positive impact on his intellectual and personal development. This attachment to tradition with a good emotional attitude of the participants of the university community can build stronger bonds between them and, at the same time, strengthen the prestige of the university.

> For me, Oxford is all about intellectual curiosity and tradition. **Oxford represents traditions**. I will always have a fondness for this place and the people I met there [19].

The above statements show that the history of the university is an important source of prestige as an attribute of this university in the public perception. Old buildings, the preservation of tradition, academic excellence, and the personal connections of the participants to the university shape the belief in the prestige of Oxford. It shows that both historical aspects and contemporary achievements and values are central to building its reputation.

5.2. High level of education as the most important source of prestige

The prestige of a university is the result of the overlap of many factors that affect its reputation and position nationally and internationally. A high level of teaching is undoubtedly one of the most important sources of building and maintaining the prestige of the university, determining the quality of knowledge and the level of skills that students acquire during their education.

In the light of the interviewees' statements, it can be concluded that the high level of education is the key factor that builds the prestige of Oxford. According to the most of the interviewees, it is educational excellence that is the foundation of the university's reputation. They drew attention to the specific rigor at the university, which forced them to make intense efforts and commitment. Classes, seminars and essay writing are part of everyday life that makes the time spent at Oxford extremely intense and dedicated to developing skills and knowledge:

> Some of the first symbols that come to mind are education, **university education at the highest level** [9]

> **First of all, the huge amount of work you have to put into your development**. You work like a machine three days a week. When you don't write essays, you go to many seminars and are always busy [16].

> I always say that Oxford symbolises the peak of my intellectual effort. **And it is associated, or at least should be, with rigor, academic rigor in relation to research excellence** [18].

5.3. The prestige of the University of Oxford and its importance in building a professional career

The prestige of the university was of crucial importance to each graduate in their decision to study as well as to continue their education. It was also significant for academic staff due to the resources they had in this regard. Elite universities definitely make it easier for students to access elite positions in the labour market and go through the recruitment process.

> However, **for me, it is also a great starting point in my further career** because the leading investment banks and consulting companies practically have people from Oxford and Cambridge at job interviews. This is convenient for them. First of all, they do not have to be very involved in the recruitment process. Having someone with a diploma from Oxford spares them the initial selection [16].

Another graduate also said that employers used the prestige of the university as a screening tool during recruitment.

> And my colleague got this task: **you have a whole bag of applications and you sort them into two piles, putting Oxford and Cambridge in one pile and the rest in the other**. And this is a real story. And his director came and just threw in the bin those that weren't from Oxford or Cambridge. And my colleague said: "Sir, there can be valuable people there." And he said that he had already had enough valuable people there. So, at this first stage, this diploma was the key. That was the entrance. Over time, obviously, other things count, such as what a person has done or what their professional achievements are. But maybe, after many years, there is still some prestige associated with the university [9].

Secondly, graduating from Oxford correlated positively with an increase in the graduate's income. Social origin was irrelevant in this case.

> At the same time, I realise that I am **incredibly privileged in terms of the quality of my life**, the place where I live and my earnings [5].

> **Graduating from the University of Oxford will never have a negative effect on any career**. There can be thousands of such situations and regardless of your social status, a diploma from Oxford will always be a favourable circumstance [29].

The assessment of prestige in graduates' opinions was subjective and depended on their individual preferences and experiences. For some, historical conditions, including the architecture of the university, were the key elements that built the reputation of Oxford. In turn, others emphasised the high level of teaching and academic rigor that shaped students and developed their intellectual skills. The respondents also noted that the prestige of the university did not necessarily have an impact throughout the entire professional career of the graduate. Although a diploma from Oxford can initially prove to be a great asset in the recruitment process, long-term success depends more on the achievements and skills they gain during their career. The prestige of the University of Oxford is created by many factors, such as historical traditions, academic excellence and the impact on the graduate's professional career. This place inspires and shapes young minds, opening up a number of opportunities for development. A diploma from Oxford is not only an honour but also a commitment to continue the path to excellence and share knowledge with the world.

6. The specificity of the tutor-student interpersonal relationship

There are two main categories of actors involved in education, that is, the master and their student, hence "the starting point for the analysis of the teaching process and supporting students is the relationship between the student and the tutor."[1] Compared to other universities, education at the University of Oxford is subject to different requirements regarding the way of teaching and learning. Tutoring is characteristic here, which makes the university unique. In addition to the relationship with the tutor, the preparation of essays is also crucial.

In the literature, more and more authors indicate that teacher-student relationships can be a source of negative emotions and fears in students.[2] According to Pianta,[3] high-quality student-teacher relationships allow the individual to explore their surroundings while giving them a sense of support. This relationship depends on the tutor's personal characteristics and pedagogical preparation.

> **It all depends on the lecturer**. **Some** are close-knit to the college, others less; some **are more likeable**, **others less**. **There is no rule**. You really have a lot of contact with college tutors. The situation in our mathematics class was like that – I had two main tutors in abstract mathematics and saw them once a week for two years. That's quite a lot and they know you. We used to meet in pairs [2].

1 I. Wagner, *Sprzężenie karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych i intelektualnych* [Coupling of careers. The construction of careers in artistic and intellectual circles], "Przegląd Socjologii Jakościowej" 2005, 1(1), p. 25, https://doi.org/10.18778/1733-8069.1.1.03

2 E. E. O'Connor, E. Dearing, B. A. Collins, *Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school*, "American Educational Research Journal" 2011, 48(1), p. 120, https://doi.org/10.3102/0002831210365008

3 R. C. Pianta, *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, Washington, D.C. 1999, p. 125, https://doi.org/10.1037/10314-000

In turn, tutors **are not trained teachers**, and neither are lecturers, so you are a bit at their mercy. However, I must say that I was lucky. They were really nice and good at what they did [21].

Dimensions and relationships may also depend on a tutor's role [15].

Tutors have a difficult role. A tutor is a coach who polishes a diamond. Sometimes it hurts and it's really hard, but when you finally write a great essay or get caught in the crossfire of questions during an exam and you know you can answer them, you become someone better [19].

6.1. Genuine commitment and interpersonal synergy

Educational psychology consistently emphasises the importance of building and maintaining positive relationships between students and teachers for the comprehensive development of students. The quality of the teacher-student rapport[4] is a multifaceted construct that includes factors such as emotional closeness, support, trust, effective communication and mutual respect.[5] An emotional bond is formed when the tutor creates a friendly atmosphere with a willingness to engage with the student's needs. This dimension is crucial in the learning process, as it allows the student to feel comfortable, freely express their thoughts and doubts and gain self-confidence. The concept of interpersonal synergy refers to a relationship in which both parties co-operate in a way that strengthens their mutual educational efforts.[6]

In the statements of the majority of the interviewees, their relationship with the tutor was described as quite close and cordial. They indicated, for example, that it was not limited only to meetings at the university, but it went further in the form of meetings, for example, in a pub where discussions about interesting topics were held. In this way, the tutor was not only an expert, a source of knowledge, but also an academic friend at least to some extent. It is also

4 B. N. Frisby, M. M. Martin, *Instructor–student and student–student rapport in the classroom,* "Communication Education" 2010, 59, pp. 146–164, https://doi.org/10.1080/03634520903564362

5 X. Wang, *Exploring positive teacher-student relationships: The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence,* "Frontiers in Psychology" 2023, 14, p. 4, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786

6 Ibidem, p. 3.

worth noting that tutors play an important role in creating an environment that supports the learning process through an attitude of respect for the autonomy of their students.[7] It is well illustrated by the following statements:

> You had to read a lot of source texts, studies and literature. There were maybe eight textbooks, four of which were written by a lecturer with whom I had face-to-face contact four hours a week, **with whom we talked a lot about it during tutorial classes or over a beer in a pub in the evening** [17].

> **Tutors were really great**. **Fantastic people**. I didn't feel they were still behind my back, they just wanted me to do well. **There was a kind of kindness in it**. **I had a lot of freedom.** [...] The tutorial system is an incredible privilege because you have close contact with scientists. Of course, when it comes to subjects such as philosophy, the work consisted mainly of discussing what we had read. But mathematics, which I studied with two or three people, was conducted a little differently. We solved the tasks and compared the results, and then the tutors discussed them with us and gave us further tips. In this way, you learn much faster compared to a seminar or classes for 30 people, where it is impossible to achieve the same level of teaching [21].

> However, I am aware of **how lucky I was to have had my tutors** [29].

The interviewees also pointed out that their tutors were strong motivators who stimulated the learning process in the students, which is also indicated by Theobald.[8] They were able to see the skills of their students and develop them. At the same time, they encouraged them to set ambitious goals and strengthened their sense of self-confidence.

7 J. Schuitema, Th. Peetsma, I. van der Veen, *Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers, and students' self-regulated learning and achievement*, "Learning and Individual Differences" 2016, 49, p. 32, https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.006

8 M. A. Theobald, *Increasing student motivation: Strategies for middle and high school teachers*, Corwin Press, Thousand Oaks 2006.

> **I had such a fantastic tutor in politics. He died a few years ago.** When I didn't know how to get out of the situation, I just started dodging and when I ran out of arguments, I tried to figure things out. **And he says: "You would sell the sand to the Arabs." But it's also something I learnt to do. You also needed to have knowledge, but you also needed to have the retort. You had to have this quick intellectual reflex. It has remained to this day.** This is what I was talking about. I don't remember economics, political science became outdated, but this training has remained [9].

> **In fact, I was lucky to have had an American supervisor.** She was slightly hard of hearing. She drank a lot and wrote about things like popular culture, which most of Oxford hadn't worked on. [...] But because she came from the United States, she was much more focused and professional than the British. **For example, from the very beginning, she told me: "You're not just writing an Oxford PhD, you're writing a book for the Oxford University Press"** [4].

Some of the interviewees clearly pointed to the dedication of their tutors and their full commitment. The following statement by one of the interviewees is an excellent illustration of such a situation:

> I remember I had a lecturer. In fact, it was my tutor who was an expert in politics. There was still the Soviet Union and Eastern Union in those days. **He was a Scotsman and I went to his classes, and he was an authority.** He was a man who appeared on television. And during our tutorial, he got a call from the BBC because I think Andropov died and they wanted a comment from him on the spot. "Professor, what does it mean for the Soviet Union?". And he says: "I'm sorry, but I have tutoring, please don't disturb me." And he put the phone down. **And I will tell you that there was respect for the student and I do not know any other university where a professor would attach such importance to students** [9].

6.2. Emotional neutrality

Despite the positive statements of the vast majority of interviewees about their tutors, during the analysis of the empirical material, there were also some comments that indicated interpersonal synergy when the tutor was not a real support for students under their care at least for some time. At times, it was due to the tutor's leave, and therefore it was not intentional.

> **Actually, in my first year, my main tutor was on sabbatical, so he wasn't around, which I think had a significant impact on me because I didn't have anyone so much experienced to help me**. In my sophomore year, he came back and immediately invited me to a meeting and looked at my essays. He simply said: "Listen, you are doing this, this, and this wrong". And it was very helpful. And then I really started to do well [13].

However, there were also situations that the tutor did not provide support to the student throughout the entire period of study despite being present at the university, as illustrated by the following excerpt from an interview with one of the interviewees:

> Only after graduation did someone come to me and say: "Good job, great, this is going to be successful." **And for the first time in four years, someone says something positive that you have achieved success and I've remembered it to this day. I had a tutor who kept saying that what we wrote was not so good.** There was very little positive reinforcement, little motivation, little support, but there was no reliable support in a demanding environment, and I don't see it as a harm but as a loss [26].

> The above statement can be interpreted as emotional neutrality,[9] that is, a lack of emotional involvement, which can be seen as a lack of support or interest from the tutor.

9 V. Leppänen, *Emotional neutrality as interactional achievement: A conversation analysis of primary care telenursing*, in: B. Sieben and A. Wettergren, eds. *Emotionalizing organizations and organizing emotions*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2010, p. 252, https://doi.org/10.1057/9780230289895_13

It can be noted that the vast majority of the graduates emphasised the importance of the relationship with the tutor as regards achieving their academic success. For many respondents, the tutor was not only a very good teacher, expert and source of information but also, to some extent, a companion on the academic path. The closeness of this relationship was expressed in mutual respect and being together outside the walls of the university.

Of course, not all Oxford students could enjoy such a close relationship with their tutors. One of the interviewees clearly emphasised that he had not received any support from the tutor. However, on the basis of the collected empirical material, it can be concluded that most of the tutors supported their students and stimulated them intellectually.

7. Between personal identity and looking-glass self

The first decade of the 21st century has seen an increase in fundamental questions about the nature of identity[1] shaped in the broadly understood social environment, which consists of family, education, work, hobbies, or relationships in the academic environment.[2] According to Lairio, Puukari and Kouvo, "when a student begins her university studies, she moves into a new life-sphere, which often requires a re-evaluation of her own identity and ways of acting."[3] From the very beginning, the higher education system has assumed the formation of academic identity and the development of individual competences.

Academic identity is formed as a result of participation in the culture of a given university and the development of analytical and critical thinking skills, as well as abilities that are indispensable in the process of generating new knowledge.[4] Referring to identity, Lairio, Puukari and Kouvo emphasised that "research based on 'traditional' identity-development theories by Erikson (1968) and Marcia (1966) suggests that the relationships with parents, university staff, and peer students can facilitate or constrain university students' identity in its development."[5] Thus, it is important that university students have

1 M. Henkel, *Academic identity and autonomy in a changing policy environment*, "Higher Education" 2005, 49, p. 158, https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1

2 M. Good, G. R. Adams, *Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues, and academic success*, "Adolescence" 2008, 43(170), p. 231.

3 M. Lairio, S. Puukari, A. Kouvo, *Studying at university as part of student life and identity construction*, "Scandinavian Journal of Educational Research" 2013, 57(1), p. 115, https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621973

4 L. Archer, *Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity.* "Studies in Higher Education" 2008, 33(4), p. 400, https://doi.org/10.1080/03075070802211729

5 M. Lairio, S. Puukari, A. Kouvo, *Studying at university as part of student life and identity construction...*

the opportunity to shape their identity, especially their professional identity, during their studies to be able to better find their way in professional life.[6]

7.1. Shaping character in the perspective of studying at Oxford

In my book *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne* (2019) [The talented student in Polish and English school space. A comparative study], I drew attention to the fact that the ultimate goal of proper education was to equip students with the intellectual tools to make wise and independent decisions within the framework of a democratic society. One of the indicators of a well-formed character is the ability to think critically.

The graduates noticed that the period of study had a significant impact on shaping their character. Some clearly emphasised that studying at Oxford had taught them humility. After a period of secondary school, in which they got excellent grades and clearly stood out from their classmates, they found themselves among people who were equally good and often even more knowledgeable as regards the degree programme they studied.

> By being taught how to study more effectively, I became even more conscientious. **The fact that there were so many outstandingly good people around me taught me great humility**. After all, not everyone is excellent at everything, even within a given subject [3].

> The university certainly influences personality. I think I was a little bit arrogant going to university. **I was less arrogant when I left it because previously I had had the experience of being a big fish in a small pond, and then it turned out that there were many people much more intelligent than me. This had a big impact on me** [27].

> The prestige of the university attracted people who reflected my interests, they were **as brilliant or more brilliant than I was. In many ways, it decreased my sense of confidence**, but it was for the better. I was the only person interested in computer science at school and often the

6 B. Law, F. Meijers, G. Wijers, *New perspectives on career and identity in the contemporary world*, "British Journal of Guidance & Counselling" 2002, 30(4), p. 433, https://doi.org/10.1080/0306988021000025637

> person with the best results but it wasn't the same at Oxford any more. So, it was no longer part of my identity. This gave me space to explore by learning from those who were better than me [5].

At the same time, studying at Oxford and self-awareness of how much work had to be done to stay there were the factors that very often built their self-confidence and self-esteem, as indicated by the interviewees:

> I think some traits are strongly related to self-confidence. Being more confident, **especially when you have people around you with strong characters and strong personalities who question many things,** helps a lot because at Oxford, it's good to be resilient and feel confident. I think I've probably become more confident and definitely developed leadership skills [1].

> Self-confidence for sure and an **increase in self-esteem** [2].

The graduates indicated that studying at Oxford gave them space to develop themselves, their predispositions and skills. They emphasised that they developed leadership, analytical, organisational and communication skills during their studies. They also mentioned that they became more enterprising and began to engage socially.

> I would say that Oxford **made me more analytical and prone to philosophising**. I think that when I started my studies, I absolutely did not think about doing a PhD and I assumed that doctoral studies were meant for completely different people than me, for those who were more theoreticians than practitioners. Oxford made me interested in many philosophical issues and I finally decided to explore them further. **I can say that Oxford made me an academic**. I'm also more philosophical. In this respect, the university has changed me a lot [30].

> When it comes to the things related to identity, character traits are most crucial – **it seems to me that leadership in general**, i.e., leadership skills, communication skills in general. I guess this was the biggest addition in terms of building my personality [23].

> So, I think I was **encouraged to be entrepreneurial**, independent and enthusiastic [4].

> **Character traits that had not appeared before certainly included social sensitivity** because of my college that was indeed highly involved in many social issues [16].

It is worth noting that the graduates also indicated that, in addition to general self-confidence, studying at Oxford gave them a sense of intellectual confidence. They gained an inner conviction about the rightness and truthfulness of their views, thoughts, or knowledge. Studying allowed them to gain confidence in their ability to understand, analyse and assess information and to be confident that their conclusions were logical and correct.

> **I think it's definitely a sense of intellectual certainty, as you spend all the time thinking about different issues, which affects the way you think** [18].

> First of all, **a certain degree of academic confidence**, the awareness that you have studied and succeeded in one of the best universities worldwide [14].

The opinions of the interviewees were in line with a study of Lairio, Puukari and Kouvo[7] on Finnish-speaking students who analysed how students perceived time spent at their university as part of life and as part of their identity. Many students perceived their time at the university as a positive period and found that their critical thinking skills had developed at that time.

7.2. Identity formation in the perspective of Oxford studies

For some of the interviewees, being a student at the University of Oxford was more than attending classes to achieve the aim of obtaining a diploma that would be a ticket to further careers. Some admitted that the university somehow

7 M. Lairio, S. Puukari, A. Kouvo, *Studying at university as part of student life and identity construction...*

had given them an identity, allowed them to look at themselves differently and somehow "rediscover" themselves.

> It was certainly an important moment for me, **a formative one. It certainly changes the identity**. Oxford is an elite place, this is how it is perceived and that is how it actually is. This certainly **affects self-esteem and the perception of your place in the world** [2].

> As for my self-esteem, I think it's higher now. You know, when I was little, I had three passports. I had lived in ten different countries until I was ten years old. At that time, I had no sense of my own identity. I wondered where I was from and came to the conclusion that I was nobody from nowhere. **Now, when it comes to self-esteem and belonging, when people ask me where I'm from, the first thing that comes to my mind is Oxford. So, I think this place influenced me a lot**. I did my PhD here and worked here for a while [15].

> My studies helped me a lot. I was very shy as a child, but as I said, I didn't suffer from impostor syndrome when I was at Oxford. **I was also unaware of what my strengths and weaknesses were, so I began to look more closely at myself and became more and more aware** [29].

> [...] **Then I also lost some sense of inferiority in relation to anyone. And in my opinion, it was also a great advantage of Oxford** because I knew that people who had graduated from this university received Nobel Prizes. I'm not saying I will get the Nobel Prize, but there are such opportunities and I will be given the tools to achieve it. Also, looking at other students, I didn't see that they were any geniuses. [...] **It seems to me I have pretty high standards in terms of what I demand from others**. In general, I have to lower them now because I work with different people, so not everyone is able to achieve them, but certainly my standards have increased after Oxford. The ambition to create the best things is normal after Oxford [12].

> **First of all, I think my eyes were opened and I saw that the world functions differently than I had imagined it based on my experience**

> **in Poland. So, you know, I definitely think** that opening our eyes to how the global world really works was just as important as these technical professional skills. [...] **I think I can say that I have become a citizen of the world thanks to my studies** [22].

The graduates' comments showed that being a student at the University of Oxford was usually a much deeper experience than simply acquiring academic knowledge. The university seems to have the ability to cause profound changes in the way of thinking, a sense of self-esteem and the identity of the participants. This influence manifests itself in the formation of the bond with the university, the awakening of self-confidence, personal transformation and the broadening of social and cultural horizons. It confirms the thesis that a supportive learning environment and academic achievements are conducive to building a positive student identity.[8]

7.3. The educational process and the social personality of the graduates

The term *looking-glass self* refers to the sociological concept of the American sociologist Charles Horton Cooley. The concept is associated with the process in which an individual perceives themselves through the prism of others, internally analysing how they are seen by the outside world.[9] Florian Znaniecki described it as "a social subject objectified by oneself."[10] The interviewees were generally aware of the fact that they could be perceived in a peculiar way by society. Some interviewees admitted that their diploma aroused the appreciation of others.

> People always **react with admiration to the word "Oxford."** They often say: "Wow, fantastic, great" [18].

8 M. Good, G. R. Adams, *Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues, and academic success....*

9 W. L. Cook, E. M. Douglas, *The looking-glass self in family context*, "Journal of Family Psychology" 1988, 12(3), p. 299, https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.3.299

10 F. Znaniecki, *Prawa psychologii społecznej* [The laws of social psychology], PWN, Warszawa 1991, p. 133.

> I think it is true. Oxford is a brand, so when someone hears that you have a diploma from Oxford, **it is clear you are not a joker**, or someone who was just lucky. This is how the history of the place works [3].

At the same time, most of the interviewees admitted that graduating from the University of Oxford could make other people jealous. The rhetorical skills they acquired and some academic behaviour could irritate some people so that they might deliberately treat Oxford graduates less favourably to prove their superiority.

> I think that a prestigious education is inscribed in the university. **It was probably studying at Oxford that made me more annoying because I suppose that I am a difficult opponent in conversations for some people. I choose my arguments carefully and analyse a lot**. I don't remember who said it, but the quote was: "You were a very nice boy at school. It is Oxford that has made you unbearable." [...] I think there may be some danger involved in it. The older you grow, the more the influence of Oxford fades in you, but there is a theory that the Oxford system creates arrogant people. It's a bit pathetic because people are taught to speak about topics they don't know much about. You get the gift of rhetoric and a convincing sound. When you're 20, you start to think you understand everything, but it doesn't really look like that. And that's where the danger lies [30].

> My friends in New York sometimes laugh that I'm too sophisticated but I think they're just joking around. **Although I guess even a temporary stay in the UK leaves a slight mark on you.** [...] I think that in some social circles, for example, when I'm at home, people may perceive me as more arrogant. [...] **But I also know that people think better of me when they find out that I graduated from Oxford. Their behaviour and perception change** [19].

> You know later what will come out of it, depending on how your life goes. It's some perception that you've returned to Poland. "Oh, so you weren't that good because if you were good, you would have stayed there." So, I noticed that in terms of society, there's obviously a huge part that

> also thinks it's a cool thing, but I noticed that some people just treat it as a point, **you know**, **just to have higher expectations of somebody**, **even to bring a person down a little bit and drag them down**, **as they say**. So, this is also a rather negative reflection after all these years. I have quite interesting experiences [22].

> I think **most people don't like**, **say, Oxford** because people have a lot of preconceived perceptions about what someone is like [13].

An interesting fact was indicated by another interviewee who said that the perception of Oxford graduates was different in various parts of the UK. In his opinion, they faced clear manifestations of discrimination in Newcastle, where it was very difficult for them to get a job.

> In response to this question, I should say something else, namely that people have very different attitudes towards Oxford scientists in different parts of the UK. It's not always predictable, or I can't really explain why. For example, at Durham University and the University of York, many people who get jobs there come from Oxford or Cambridge, at least as regards language studies. I suspect that's the case in other disciplines. **In turn, in Newcastle, they have some prejudice against Oxbridge**, **which is reflected in the fact that people from Oxbridge don't get jobs there. Sometimes, I hear it informally. My colleagues from Newcastle admit it** [4].

At this point, it is worth noting that some interviewees admitted that they tried to hide information about the university they had graduated from. The reasons for this behaviour were twofold and were at two opposite poles. On the one hand, some people pointed out that revealing the place of their studies could cause other people to treat them in a privileged way with excessive respect. On the other hand, some of the respondents admitted that they were afraid that their friends, and even distant family members, would start to become distant from them (which may result from their complexes).

> As I said, my parents were not part of the elite. I grew up in Leeds, where it wasn't common. At Oxford, most students are graduates of private

> schools, mainly in the south of the country. People from the north were unlikely to be found at the university. So, when I came home and someone asked where I was studying, I didn't really admit that it was Oxford because I often met with different treatment from people when it turned out that I was studying there. **I said a couple of times that I was going to Oxford Brookes. It was easier. When they find out you are at the University of Oxford, they perceive you rather negatively. They assume you're arrogant, pompous and embarrassingly rich.** They also assume that you need to be at least a little bit intelligent and that you use your influence to direct other people. My parents were really proud of my achievements, they were very happy that I had succeeded and they spoke openly about it, especially my mother. However, I did not boast about it. **I didn't want people to treat me as if I were more privileged and I had to try really hard** [27].

> If I have an event and I meet someone new, **I try not to spread the information that I'm a graduate of Oxford**, but if someone asks where I studied, the immediate answer is: "Oh! Oxford! Yes, yes!" [17].

Some graduates kept some distance during the interviews, talking about the studies they had completed. Being proud and aware of their value (as well as the effort they had to put into completing them), they generally did not speak in a manner that showed a sense of superiority. For some of them, the very conversation about their studies was troublesome to some extent.

> **To be honest, talking about Oxford is a bit intimidating** and I know that many people share my experience. [8]

> I don't feel embarrassed that I graduated from the University of Oxford, but I don't wear a tie or cufflinks on a daily basis, which might look a bit arrogant. **I think that talking about it bears the hallmarks of arrogance** [30].

Most of the respondents did not see themselves as arrogant or snobbish. Some even stated that studying at the University of Oxford paradoxically taught them to approach other people with more respect.

> **I don't think I've become more arrogant as a result of being at Oxford.** I think we, Oxford graduates, easily forget that other people have had the same experiences studying at different universities [29].

> Generally speaking, the most important thing is openness in science and in everyday life. Openness to other ideas, to philosophies, to a different way of being. **I must also say that, to some extent, it is tolerance because you met many people from different countries, from different social strata. [...] I think I started to respect people more. So, I think openness, tolerance, respect** [22].

At the same time, it is worth remembering that in the above statements, the interviewees performed self-assessment. It cannot be ruled out that at least some of them were not entirely willing to admit their weaknesses. In this context, it is worth recalling the statement of one of the interviewees, who shared his observations related to the alumni meeting he attended. According to him, participants from counties outside London showed a clear sense of superiority over others.

> Years later, when I came to the alumni reunion and met my friends for dinner, I felt as if I were in a private secondary school, where practically **everyone had on their faces the sentence: "Look at us, how great we are."** This is a very limited, hermetic and privileged point of view. And again, those who did not fit in with the rest from the beginning were pushed outside. You are pushed outside if you don't come from any of the counties around London, if you don't use a specific language way and if you're a typical representative of the middle class. This is not intentional but it happens so [21].

Most of the graduates were able to make critical self-reflection during the conversation. It is an important tool for personal development and improvement of interpersonal relationships, as it allows a person to take an honest look at themselves, understand their behaviours, thoughts and emotions and identify areas for improvement. It is worth mentioning that "self-criticism based on the degree of internalisation of the standard of action is placed on a continuum; at the end of this continuum, there is a kind of self-criticism that relies

on external standards, and at the other end it is a kind of self-criticism that relies on external standards."[11] In turn, "self-reflection is undoubtedly useful both for one's personal and professional growth of an individual,"[12] as it allows the identification of one's skills and limitations.[13] As part of critical self-reflection, the interviewees admitted that studying at the University of Oxford may have developed in them a sense of superiority over others to some extent.

> **This is certainly a breeding ground for snobbery**. It is being in any place that is a little different, it is higher. **And I don't know if it's universal, but it certainly works for me. For example, I have a very strong opinion about the right coffee and people who drink good coffee, and I immediately feel a brotherhood with them because these are the people with a good sense of taste**. The same applies to whisky or wine [26].

> It depends on the time context. **Probably during the time I was at Oxford and some time afterwards, the following increased: my snobbery, my sense of uniqueness and, generally, being unbearable to others, i.e., elitism in the bad sense of the word**. I think I've learned to cover it up better now [26].

> Sometimes I catch myself thinking and I know it won't sound right that Oxford is a place to be. **It's an elite school and from time to time it occurs to me that I need to be someone better but I don't want to nurture that feeling**. Apart from these brief moments, my time at Oxford generally does not affect my identity [21].

The above statements show that studies were important in shaping the personality of the respondents. Most of them admitted that the studies had

11 R. Heshmati, M. Pellerone, *Relationship of dispositional mindfulness, self-destruction and self-criticism in academic performance of boy students*, "Mediterranean Journal of Clinical Psychology" 2018, 6(3), p. 4, https://doi.org/10.6092/2282-1619/2018.6.1716

12 B. Frydrychova Klimova, *Self-reflection in the Course Evaluation*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, 141, p. 121, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.022

13 M. D. N. Lew, H. G. Schmidt, *Self-reflection and academic performance: Is there a relationship?*, "Advances in Health Sciences Education" 2011, 16(4), p. 529, https://doi.org/10.1007/s10459-011-9298-z

taught them humility and respect for other people. At the same time, graduating from Oxford allowed them to learn more about their worth. Self-esteem can result from the feeling of being appreciated and valuing others and oneself (mattering).[14] This feeling focuses on three elements: (1) the belief that other people depend on us; (2) the belief that other people consider us important; and (3) realising that other people actively pay attention to us.[15]

The graduates said they were aware of the effort they had to put into staying at such a prestigious university. In their statements, most of them clearly renounced the feeling of superiority towards others and snobbery. It is worth noting that some pointed out that these traits were present, but in other people from the university, not in themselves. Only a few could do critical self-reflection, admitting that at least at some point in their lives (immediately after graduating from university) they felt superior to others.

14 I. Prilleltensky, *Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics*, "American Journal of Community Psychology" 2020, 65, p. 16, https://doi.org/10.1002/ajcp.12368

15 G. L. Flett, R. Burdo, T. Nepon, *Mattering, insecure attachment, rumination, and self-criticism in distress among university students*, "International Journal of Mental Health and Addiction" 2021, 19(4), p. 1301, https://doi.org/10.1007/s11469-020-00225-z

8. Educational environment and specificity of the University of Oxford

8.1. Learning environment and the atmosphere of the university

The space and atmosphere of the university are crucial to the intellectual and social development of students. It can be said that there is something going on in every corner of the university that potentially supports the educational process.[1] According to Ateka, Bosire and Maseh,[2] it is expected that the university physical landscape will support student learning as classrooms, libraries, student centres, cafés, dining halls, terraces, gardens, and open spaces provided by the university on campus shape the learning experience,[3] as also indicated by Craig Deed.[4] It is expected that these spaces, their infrastructure with the environmental conditions and atmosphere will not only meet the physical needs but also the psychological and social demands of the students.[5]

One of the interviewees pointed out, the unique atmosphere of this place is created not only by stunning historical buildings but also by a strong sense of cultural tradition.

> And finally, there is one more thing about Oxford in the most symbolic sense. It is a very old institution **with an awareness of its history**, which is rather rare. **It is a sense of cultural tradition**. I don't

1 R. Beckers, T. van der Voordt, G. Dewulf, *Learning space preferences of higher education students*, "Building and Environment" 2016, 104, p. 244, https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2016.05.013

2 A. Ateka, E. Bosire, E. Maseh, *Physical learning spaces in Kenyan academic libraries*, "Information Development" 2023, 0(0), p. 1, https://doi.org/10.1177/02666669231189683.

3 Ibidem.

4 C. Deed, *Adapting to the virtual campus and transitions in 'school-less' teacher education*, in: *SAGE International Handbook of Research in Teacher Education*, eds. D. J. Clandinin, J. Husu, Sage Publications, London 2017, pp. 1085–1100, https://doi.org/10.4135/9781529716627.n62

5 M. Anggiani, B. Heryanto, *A study of informal space on campus by looking at student preferences IOP Conference Series*, "Materials Science and Engineering" 2018, p. 1, https://doi.org/10.1088/1757-899X/453/1/012029

necessarily mean formal dinners but being part of the institution, a community that has literally existed for hundreds of years and is linked to Oxford's strong position [29].

Understanding the specific rules of functioning at the university takes time. Some of them, such as addressing professors by their first names, sometimes cause embarrassment to new students, especially international ones. Specific sports and table manners during formal dinners ("Formal Hall") are also part of these customs.

At first, **I didn't feel comfortable addressing professors by their first names**. You didn't say "Professor Miller." You would say, "Hi, Chris," and **I think it made us feel more mature**. However, despite the dinners and events we attended, we knew where we belonged. **We knew a lot about unusual sports**, we were taught table manners and other things that I had not been aware of [19].

In this context, one of the graduates drew attention to one more interesting aspect. In his opinion, a certain peculiarity of the University of Oxford was that, next to the medieval walls and customs, the atmosphere of this university was also created by the centuries-old tradition of teaching. The possibility of access to old prints of great scientific dissertations not only fired the imagination but also formed a certain way of thinking about science and its purpose, which is ultimately the search for truth.

For me, this is quite a complicated issue. The first thing that catches your eye when you are at Oxford is the medieval architecture. So, in a way, what Oxford symbolises to me is a centuries-old tradition of teaching and some kind of truth in the Christian faith. It is a kind of ancient beauty, ancient scientific dissertations, and since the Reformation times, a large dose of dangerous, subversive philosophy. I see Oxford as a place of the eighteenth-century liberalism and a kind of analytical philosophy, very far removed from the concerns of ordinary people.

Oxford is not a very large city. It has only about 150,000 inhabitants. Through its fairly compact development, it creates, in a way, a separate university town

in the eastern part of the city. This makes it easier for students and lecturers to conduct interdisciplinary projects. One of the interviewees noted that to gain access to a specialist in another field, it is often enough to cross the street.

> **The biggest advantage of Oxford** is that if you have a question, there will always be an expert. I don't have to call some other cities. **You just have to cross the street**, which is amazing and somehow you don't appreciate it until you go to different universities [10].

8.2. Student life in the Oxford college system

As I mentioned in Chapter One, the University of Oxford comprises 39 colleges with a high level of autonomy, and each student is admitted to one of them. They are their main place of residence, study and community. The following statements are related to the experience of student life at Oxford with an emphasis on the college system and the impact on education, human relations and social engagement. The statements illustrate various aspects of student life and the benefits associated with participation in the college system.

> **You live in a college where your whole life is organised by the college**. Even the room was cleaned once a week. There's a canteen, a library, a chapel, so your whole life is organised in such a way that all your needs are met, the physical ones, and then you go to the library and sit there all day [12].

The college system creates interpersonal bonds, forming a space for debate and discussion about various topics, including local and global politics. This separates Oxford from other universities and allows engagement in various aspects of social life, as one of the interviewees also emphasised.

> **Oxford has the advantage of the college system**, unlike most places in the world. These colleges are more than just an academic [world] and create such bonds among students. [...] There were constant debates about this subject, conversations at lunch. At every step, there are discussions about the world, about what is happening in local and global politics [16].

One of the interviewees emphasised the advantages of living and studying in a college environment. He reminded that living in dormitories allowed interaction with people studying various fields. It leads to the understanding of different perspectives and creates opportunities for forming an interdisciplinary approach to science.

> [...] **In colleges, you live in dormitories where subjects are mixed.** So, you live next to a historian, a geographer, or a sociologist. Different subjects were really cool at Oxford because you got to know different perspectives and you spent most of your time working in student organisations [23].

> There are really many Oxfords, but colleges can be very different and varied. **I feel very much part of the college because it's a self-governing institution** and, as a *fellow*, I have a lot of influence on how it works. We hold meetings of governing bodies where we discuss what we think should be done. Business representatives, students and employees are also part of these meetings [4].

Some interviewees declared that they still felt a bond with their college despite graduating. They returned to it, knowing that even after many years, they would be recognised and welcomed.

> **College is like home to me**. I can return there every two years, and the doorman will still recognise me and welcome me with open arms [19].

> **I think that at Oxford you identify much more strongly with the college where you study**. I feel my college is part of me. I feel part of the community of its graduates. I would like to go back there. I still meet people who say that my college is part of an amazing journey. They, just like me, do not identify with the university as an institution. College is more like a family [30].

The statement of the interviewee shows Oxford as a place where education is closely linked to social life, where the college system, interdisciplinarity, social engagement and diversity are key elements of the student experience.

8.3. Tutorial system in the perception of the graduates

The theoretical foundations of the tutorial system were described in the theoretical chapter, in which I indicated that it was of key importance from the point of view of the teaching process at the University of Oxford. In the literature, it is described mainly from the perspective of the tutors themselves. From the very beginning, however, graduates were aware of the uniqueness of this method of teaching and the fact that it distinguished Oxford from other universities.

> I think that the **tutorial system is something that distinguishes Oxford**, but it is a slightly different method of teaching [29].

> Before getting into the university, I had no contact with the institution or anyone who had graduated from the university. I think that from the beginning I connected Oxford with an institution providing the highest level of education, but I did not know the details. Now that I know what it's all about, I can say that Oxford offers amazing things. You get an educational experience that is completely different from anything you've known so far. **The tutorial system is absolutely amazing**. **You don't feel the barrier between the student and the tutor**. **This system is an absolute phenomenon on a national scale**. It is synonymous with the highest level of teaching possible – you are surrounded by the most outstanding authorities and you have the highest quality facilities at your disposal. Oxford is a total institution [1].

> For me, an essential element **is the tutorial system**, which I perceive as a kind of unique experience and educational quality [26].

One of the graduates pointed out that the tutorial system was expensive to implement due to small groups of students and individual meetings. This raises some financial challenges for the university, but he emphasised that it was a cost-effective compromise due to the educational value and experience for the students.

> **Tutoring is an expensive way of teaching**. For example, that is great if you can afford to spend so many professor hours with so few students

> in small groups. Of course, this helps the professor explain things and helps in learning. Absolutely. It increases the costs. So, this is obviously a compromise. A line has to be drawn somewhere. Tutoring is really great. **I think it helps people socialise because it creates a smaller environment where you can make friends and network without being overwhelmed by the full scale of the university**. Uhm, yes, that's useful. I think this very quickly turns into small cliques of friends. You can feel it easily at the Bachelor's level [6].

Living in the post-trust era, in which people have access to an unlimited amount of information, forces them to think critically, which is a postulate of modern education. The tutorial system is one of the methods of forming, especially in a young person, such a way of thinking, as indicated by the interviewees.

> This tutorial system **forces a young person**, **first of all**, **to process a large amount of information** and extract the essence from it, which is extremely useful in the Internet era, where there is far too much information [9].

The tutorial system is a way of teaching that requires certain specific skills from students, where, next to knowledge, the ability to argue and retort is important. The way tutoring is conducted and the number of essays prepared by students depend on the degree programme, as indicated by the following interviewee, who was aware of the great advantages of this method of teaching and its advantage over others.

> **The tutorial system is an incredible privilege** because you have close contact with scientists. Of course, when it comes to subjects such as philosophy, the work consisted mainly of discussing what we had read, but mathematics, which I studied with two or three people, was conducted a little differently. We solved the tasks and compared the results, and then the tutors discussed them with us and gave us further tips. In this way, you learn much faster compared to a seminar or classes for 30 people, where it is impossible to achieve the same level of teaching [21].

> I think the tutorial system, especially when you study humanities, **is the best way you can be taught**. I feel it even more clearly now, being a teacher in London. I have done my PhD, which involves giving lectures and seminars, and I can say that it is possible to teach people very well in the traditional way [29].

> I can say that **the tutorial system and the way the whole teaching process was structured were based** on the fact that I had three or four hours of classes a day, covering mainly social sciences and humanities, whereas the classes are laboratory-oriented at many universities. I spent a lot of time on reading matter and self-study, and I consulted and discussed what I had learned two or three hours a week.

The statements of the graduates show the tutorial system as a central educational element at Oxford, which is distinguished by its individuality. It enables close contact with academics and develops a range of key skills. Through discussions, text analysis, and regular meetings, students can deepen their knowledge, develop thinking skills and form lasting academic relationships.

8.4. The role of formal dinners in shaping interpersonal relationships

One of the peculiarities of the University of Oxford is also the phenomenon of special dinners referred to as the *Formal Hall*, which are attended by students and academics. Although there is a hierarchical system between them, participation in dinner leads to closer bonds.[6] Dacin, Munir and Tracey find that

> dining rituals are performances that legitimate the concept of social stratification through the REPEATED enactment of roles and boundaries. [The performance] masks any conflict [...] giving the impression of sophisticated social order that participants want to be associated with. Next, we found that college dining rituals lead to the transformation of participants' identities and sense of self and their perceptions of their image in the eyes of others. The repeated performance of the ritual affirms these values, and influences participants' perceived place,

6 I was able to observe it during indirect participation in the dinners during twelve years.

present and future, in society. Finally, we find that college dining rituals facilitate an actual shift in participants' social standing post-Cambridge.[7]

The authors also draw attention to the key role of rituals in the construction of meanings. With regard to this issue, the graduates emphasised that formal dinners were a central organisational element of the university's social life, both for lecturers and students.

> However, I found myself in a situation where I was at dinner with a set of six forks and six knives, where they served dishes I had not eaten before. **And so, let's say in the safe and friendly atmosphere**, **I could get to grips with all of that** and not just what my studies had given me. I am a modest girl from a modest Polish immigrant family. It was such an amazing springboard [9].

> What differentiates Oxford and Cambridge from other universities is the opportunity to attend dining rituals and **be in the company of professors all the time**. Initially, I felt uncomfortable addressing them by their first names [19].

Although the official dinner plays a central role in the life of the university, not everyone took advantage of it. For some, the ritual was somehow unfamiliar. Below I quote an excerpt from a statement of one of the interviewees, who, due to his skin colour, rejected (somehow systemically) participation in such formal events organised by the university:

> **I didn't attend many formal centralised events organised by the university**. I'm part of the Oxford Black Alumni Network. We've just started to form it. I also know that there are organisations that consolidate the so-called subgroups and if you want, you can get involved in the activities you consider most related to your identity and are most important to you. I would say that I see myself as part of my community

7 M. T. Dacin, K. Munir, P. Tracey, *Formal dining at Cambridge colleges: Linking ritual performance and institutional maintenance*, "The Academy of Management Journal" 2010, 53(6), pp. 1393–1418, p. 1394, https://doi.org/10.5465/amj.2010.57318388

and I will probably find opportunities to get involved in it at times, according to my needs and interests [1].

You know, you had to go to breakfast wearing academic gown. It's rather a short jacket in the nineteenth-century refectory but modelled on the Middle Ages. **And there I got sentimental about canned beans and the so-called British sausages** [8].

The graduates' statements show the microdynamics of events typical of college. As Dacin, Munir and Tracey indicate, "the relationship between localized micro-events, in which participants act in situated and patterned ways and macro-level structures such as social class or markets is an important one and has been extensively discussed in sociology."[8] Additionally, Friedland and Alford argued that "the routines of each institution are connected to rituals which define the order of the world and one's position within it."[9] It is also important to bear in mind mechanisms such as myths[10] and traditions,[11] which can also play a key role in maintaining a specific system of meanings.[12]

8.5. Academic essay as the basic form of expression of Oxford students

The preparation of essays by the graduates was a thread that appeared in the statements as some important peculiarity of teaching at the University of Oxford. Many of them indicated that creating this form of expression on a regular basis was a challenge for them, which they initially found difficult to cope with. Writing essays was, at the same time, an intellectually developing task

8 M. T. Dacin, K. Munir, P. Tracey, *Formal dining at Cambridge colleges...*, p. 1414.

9 R. Friedland, R. R. Alford, *Bringing society back in symbols, practices, and institutional contradictions*, in: *The new institutionalism in organizational analysis*, eds. W. W. Powell, P. J. DiMaggio, University of Chicago Press, Chicago 1991, p. 250.

10 R. Ackerman, *Frazer on myth and ritual*, "Journal of the History of Ideas" 1975, 36, pp. 115–134, https://doi.org/10.2307/2709014

11 M. T. Dacin, P. A. Dacin, *Traditions as institutionalized practice: Implications for deinstitutionalization*, London, 2008, https://doi.org/10.4135/9781849200387.n13

12 M. T. Dacin, K. Munir, P. Tracey, *Formal dining at Cambridge colleges...*, p. 1416.

for the interviewees, teaching them how to obtain information, select appropriate arguments and defend them.

> **I realised that I actually didn't know how to write an essay**. I think my school didn't teach me much. So, it was difficult for me and I didn't know how to do research at all. **It took me about a year and a half to really understand how to do well at Oxford**, **how to write essays**, how to ask questions and how to research source material to find answers to the questions I needed [13].

> He told me how to improve it. He said what I was doing wrong. And then I thought: "Oh, why didn't someone tell me that a year ago." [...] **So, you only have a week to learn and get information**. And I think that's what teaches you how to get information, how to learn, and how not to be anxious when you're given a task you don't know how to do [13].

> **On the basis of the essay, you had to build argumentation**, **create an idea**, **have your hypothesis** and the grades were based on whether you had managed to create something original, have your own idea so that the lecturer specialising in this area for 30 years could read something in your essay that he had not read before and whether you were able to argue it [17].

> **Of course, writing these essays was a great practice**. You had to present specific arguments, you had to have good argumentation. This is a great preparation for a lawyer and a politician because you have to come up with a thesis. You have to defend it, but not as part of a Master's or Bachelor's thesis, but twice a week, every week [9].

As can be seen, while studying at Oxford, students have the opportunity to develop their critical thinking, analysis and writing skills. Essay writing is an integral part of the educational process, which requires in-depth research of the topic, logical argumentation, and precise expression of thoughts. Students are encouraged to think independently and form their own opinions, which leads to a better understanding of the material and intellectual development. Formal dinners, which take place in colleges, are another unique element of student

life at Oxford. It is not only an opportunity for students and lecturers to eat a meal together but also to discuss and exchange views on various topics. Dinners create a community atmosphere and allow interaction between students and lecturers outside the lecture hall. It should be noted, however, that at least for some students, especially those from outside the British cultural circle, they represent a stiff custom they are not familiar with and do not want to participate in.

In turn, the college system at Oxford gives students a sense of belonging and enables them to build lasting social bonds. Each college has its history, traditions, and (often) sports teams, which fosters student integration and the development of passions outside the academic sphere. The students have the opportunity to participate in many student clubs and organisations so that they can pursue interests, engage in volunteering and build leadership. The University of Oxford is not only a place where academic knowledge is acquired but also a school of life and the development of social skills. It is a place where tradition meets modernity and students find opportunities for intellectual, cultural and personal development at every turn.

9. The academic environment at Oxford from the perspective of non-educational needs and expectations of the students

9.1. Relations between international students and the UK students

The perspective of experiences between international students and those studying in their home country differs in terms of how they perceive each other and how they influence each other, thus determining a dynamic balance between cultural diversity and the local educational context. This difference in perception and interaction, especially in the elite university, is due to a combination of many factors, such as parental level of education,[1] cultural differences, expectations of education and language skills.[2] Aydın emphasised[3] that the relationships between local and international students were an important aspect influencing the level of satisfaction with studying, especially in the case of international students, which is in line with the findings of Gareis.[4]

Notably, in 2023, one-third of Oxford students, including 21% from Bachelor's studies, were citizens of countries other than the UK and came from over

1 M. Lörz, M. Krawietz, *Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005*, "Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie" 2011, 63, p. 192, https://doi.org/10.1007/s11577-011-0134-5

2 E. M. Norris, M. Steinberg, *Does language matter? The impact of language of instruction on study abroad outcomes*, "Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad" 2008, 7(1), p. 121, https://doi.org/10.36366/FRONTIERS.V17I1.247

3 O. T. Aydın, *Social interaction between students: Local and international students' experiences at a Turkish university*, "Journal of International Students" 2020, 10(2), p. 383, https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1067

4 E. Gareis, *Intercultural friendship: Effects of home and host region*, "Journal of International and Intercultural Communication" 2012, 5(4), pp. 309–328, https://doi.org/10.1080/17513057.2012.691525

140 countries.[5] International students are one of the most important parts of the image of any university, determining its internationalisation. In their opinion, for native students, the time of studies is primarily the time of building their social capital, which does not mean that they do not create the capital themselves.

> **For the elite of the UK, the time spent at university is an opportunity to have fun and build contacts**. The fact that they are studying at the current level is, in their eyes, an almost accidental by-product, some annoyance that represents the 'entry price' for networking [6].

A comment of one of the graduates is in line with several studies that found that the lack of social integration of international students was a source of dissatisfaction and led to negative feelings about the host country.[6] It should also be noted that "the relationship between local and international students has become one of the most important topics in the literature on the internationalization of education."[7] The ability to use language (i.e., slang in this case) is very important when establishing intercultural friendships and successful interactions. For example, McKenzie and Baldassar found that students whose native language was not English experienced difficulties in relationships with staff and peers at English-speaking institutions.[8] It is well illustrated by the following statement:

> There were people from all over the world here, but most of them were British. Well, of course, most of them were students like me. In my college, there was a large percentage of students who graduated from

5 https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/applying-to-oxford/for-international-students [dostęp: 1.09.2023].

6 G. Harman, *New directions in internationalizing higher education: Australia's development as an exporter of higher education services*, "Higher Education Policy" 2004, 17, pp. 101–120, https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300044; J. Zhou, D. Cole, *Comparing international and American students: Involvement in college life and overall satisfaction*, "Higher Education" 2017, 73(5), pp. 655–672, https://doi.org/10.1007/s10734-016-9982-2

7 O. T. Aydın, *Social interaction between students: Local and international...*, p. 348.

8 L. McKenzie, L. Baldassar, *Missing friendships: Understanding the absent relationships of local and international students at an Australian university*, "Higher Education" 2017, 74(4), p. 701, https://doi.org/10.1007/s10734-016-0073-1

> private schools and, you know, **I just couldn't even become their friend because I just couldn't afford it, having no money. They said they went to a party somewhere and wasted 300 pounds one evening**. They also used **language that was not fully understandable to me**, i.e. slang [22].

The following statements illustrate the diversity of behaviours and attitudes among students in the opinion of the graduates. In general, people studying at Oxford are shown as very determined and focused on achieving academic success, which translates into their career opportunities. Motivation is driven by the desire to stand out in the group and ensure the best possible future career. These statements can serve as a starting point for the discussion about motivation to learn, educational goals and various strategies for achieving academic and professional success among students of elite universities.

> **I remember that there were people who never attended lectures**. So, they just read what their tutors sent them and then they showed up for tutorials. But there are also people who come and know what they want. They know they want to be the professors of tomorrow, and you'll always see them in the front row, at every lecture, and then they'll stay to talk to a lecturer. They have an intense thirst for knowledge and want to absorb as much as possible. There are also people who know that they want to have a great career and they want to be first or second in the year, so they do what needs to be done [20].

> **All the people studying here are extremely ambitious**. Everyone wants to stand out and graduate with honours or at least have a very good grade on their diploma. This is extremely important when applying for a job – no one wants the employer to have doubts about them. They do what they can to get a better job right away. Nobody wants to fall below a certain level [1].

A statement from one of the graduates shows a certain group of students in a given degree programme as those focused on a professional goal, which does not mean that other students are not equally motivated. Their ambitions focus on achieving influential political positions, such as working in Parliament

or being Prime Minister. This may be due to their deep interest in politics or economics and the belief that these positions will give them a real impact on shaping society.

> This is the mindset of students who feel that once they have graduated with a degree in politics and economics, the **next obvious step is to work in Parliament or to be Prime Minister**. And this is the keynote for them [21].

The following two statements show the differences in attitude to education and social networking between non-UK and UK students. It is worth noting the findings of Aydın,[9] which showed that intercultural friendships on campus were often understood in a pragmatic way by both groups of students. One of the graduates emphasised that being an emigrant had an impact on the kind of relationships and support a student could experience at Oxford. He argued that it was more difficult for non-UK students to penetrate the British social spheres and alumni networks, which may be related to cultural or language barriers.

> **Well, I think you might find that there is a difference between UK and non-UK students.** For example, if you talk to many Polish graduates, you'll probably notice this togetherness**. So, for us, the educational aspect is very important. Eastern Europeans who come to Oxford are very often focused on their studies. They must be good at something important, such as maths or physics**. You know, I'm not belittling the humanities. We very often focus on the future, **whereas many Brits just want to get into Oxford and build the networks, so they don't use the academic side too much.** [...] You know, there is much stronger alumni society among the British than there is among us, the emigrants. And, you know, when we leave the UK, we suddenly go back to square one. So, I think it's a different mindset. If you're one of the best people at school, you just go to Oxford and it's a natural place to build connections [...]. It is very difficult for a foreigner to get into British groups, no matter how hard you try [6].

9 O. T. Aydın, *Social interaction between students...*, p. 396.

> I think we are grateful for the opportunity to study at Oxford, so **we accept these manifestations of elitism as part of our studies**. Over time, you get used to them and eventually they become the norm [24].
>
> **Personally, I have never identified with the UK**. And I say this because it seems to me that the United Kingdom is not an easy place for an immigrant to integrate [12].

As can be seen, the relationships between international and British students are complex and shaped by many factors. They are influenced by cultural differences, educational goals and career prospects. As a result of these relationships, a dynamic balance is formed between cultural diversity and the local educational context. The social integration of international students has a significant impact on their overall satisfaction and perception of the host country. It is also worth noting that language and the ability to communicate are crucial in establishing intercultural relationships and friendships. Students whose native language is not English may face difficulties in communicating and integrating in an English-speaking environment.

9.2. The role of the Alumni Network – Support, career and personal development

Graduates are an extremely vital asset to any university as valuable resources that represent the institution in the real world. The long-term cooperation between the university and its graduates contributes to the creation of lasting relationships, which brings a number of social benefits.

Alumni networks have evolved in response to the changing social and economic environment. Initially, they were created to raise funds for the university, which is still an important practice at elite universities today, and to enable graduates to continue their relationship with the university.[10] Undoubtedly, the alumni network is an extremely important element in the structure of any educational institution. Whether formally organised or spontaneously created, it is a valuable source of benefit for current students, graduates, and

10 H. Chi, E. L. Jones, L. P. Grandham, *Enhancing mentoring between alumni and students via smart alumni system*, "Procedia Computer Science" 2012, 9, p. 1391, https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.04.153

the institution itself, especially in the case of elite universities that benefit financially.

Given the above, I was interested in how the graduates perceived alumni networks and whether they belonged to them. Two interviewees highlighted the benefits of networking and participating in the network.

> Yes, for sure. Oxford does a great job. They have alumni networks in all major cities. For example, when I was in law school in Los Angeles, **I attended an alumni reunion** that was organised there and I met people who I might not have met under other circumstances. There is a large alumni network in Washington and NY. Yes, I do feel part of this community [19].

> Yes, for example, I am a member of the Oxbridge Society of Poland and, in general, I know a lot of people thanks to the meetings of this group. **I keep in touch, especially with Poles who studied at Oxford and Cambridge**. This is less important in the UK, but in Poland, it is significant [11].

The following statements show the diverse attitudes of the graduates of the University of Oxford to the issue of membership in the alumni network. Some maintained closer connections with other alumni through meetings and collaborations, while others focused on relationships with people they had studied with. Involvement in the university community and the activities of university foundations were also different.

> There is an extensive network. The college and the university have **networks that are supposed to help graduates**. These networks have not brought me any benefits, I don't get into them too much either. I keep in touch with my acquaintances and friends from university. In this sense, Oxford connects us. Nevertheless, it is not supported by the university. It is a private matter [2].

> I think so. I worked for a while in one company that was pretty good and I even liked it, but I wanted to do something else. So, I wrote to the Career Office and **said that I was a graduate and asked them**

to put me in touch with the Career Counselling Centre. That's how I managed to find a new job. From this perspective, I certainly feel part of Oxford graduates, but apart from a few occasions, I am not very involved in cooperation with the university. Instead, I meet members of other associations, for example, rowers. It has been ten years since I took part in the regatta for the first time. Next year, there will be a reunion again, which I am going to attend. We employ many Oxford graduates at my workplace, and I can easily recognise them. So, I think there are some general characteristics [27].

This is the group that I see as Oxford graduates and I don't feel strongly connected to the rest of the university community. **There is also the economic side of belonging to the alumni network. I mean, various types of university foundations, which are supported by donations from people who are professionally far away from what I do** [29].

Theoretically, I don't do anything about it. **I give money because they call me and I talk to them for a while. I would feel bad if I refused**. Every year, I give a small amount [13].

I think so. **I mean, I've never been involved or done anything as part of the official activities of the network** [14].

No, because I wasn't interested in being part of the network. I get emails. To be honest, I haven't been in touch with many friends from my student years. Somehow I wasn't interested in it [17].

I have the impression that there is a tight-knit group of people who belong to the Alumni Network at Oxford, but it is very narrow. I think a vast alumni network exists in the minds of people who have never studied there. I guess it works like in any country, where populations are divided into groups based on education, access to culture and similarity. Colleges also serve this purpose [20].

Actually, since I graduated from these studies, **I haven't felt part of, say, an international network. I have never personally participated**

in such international events. However, the Oxford alumni networks also work, frankly speaking, quite strongly through the colleges. So, when I didn't feel like being part of the college community, I didn't really have the desire or opportunity to go to all those college events. And I don't really participate in it. So, I certainly feel an Oxford graduate, but I don't feel I belong to, say, any particular group [22].

I keep in touch with my closest friends from my time at Oxford, **but apart from it, I don't keep in touch with a larger alumni network** [5].

No, not really. I haven't used the Oxford alumni network, and I don't even know if it exists. I do not know. **I don't really feel part of it** [7].

Analysing the fragments of the statements, one can conclude that some graduates did not feel connected to the alumni network. Many of them did not engage in official activities or maintain active contacts within this community. The reasons for this lack of engagement may include a lack of interest, a lack of identification with the alumni group, as well as previous college experiences related to a sense of group belonging.

No, I don't feel I'm part of an alumni network. Apart from making many friends at Oxford, I never got involved in this type of activity. **And I think that's the domain of guys who went to private secondary schools. They are the ones who are most involved, and on the other hand, they have fun at lavish dinners and in well-known and fashionable places in London.** To be honest, this is not for me. I definitely prefer to go for a drink with friends [21].

Actually, no. I'll be honest, **it comes down to the issue of my not fitting into the group**, as I said before. When I meet someone from Oxford, all I have is the feeling that we went to the same school, **but I don't feel part of anything else** [18].

I don't feel that I belong to this group. I suspect that I may feel part of it in the future when the university contacts me for donations and

when I have contacts that are important in the world of law, economics and business [29].

The alumni network is not only beneficial to individuals but also to the educational institution itself. It creates a cohesive community that can work together for professional development and education and can provide mutual support to its members. Regardless of its formal status, the network remains an important link in the education process and university life. However, not everyone feels strongly connected to it and their involvement is influenced by many different factors, including individual preferences and previous social experiences.

9.3. Academic self-esteem as a reflection on one's skills

It is worth noting the importance of self-esteem as a key skill, which is crucial in the effective learning process, professional development and lifelong learning.[11] Self-esteem also has a profound impact on students' mental health.[12]

Academic self-esteem, that is, self-assessment of abilities in a given field, was shown in the interviewees' statements on many levels, including the perception of oneself in various spheres of academic life. Two images became visible. For some respondents, encountering other students who were at least on the same level at the University of Oxford was a factor that led to a decrease in their self-esteem.

> **You're no longer marvellous with your excellent grades** and with all the knowledge you gained in secondary school. You are in a place where everyone is like you [15].

> In college, where I was surrounded by naturally intelligent people, I had to work a little harder. **I was impressed by how logically my colleagues spoke**, so I was much more modest within the university walls [19].

11 Ch. A. Dearnley, F. S. Meddings, *Student self-assessment and its impact on learning – A pilot study*, "Nurse Education Today" 2007, 27(4), p. 334, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.05.014

12 W. Zhang, W. Gao, X. Liu, *Does attending elite colleges matter in the relationship between self-esteem and general self-efficacy of students in China?...*

> On the other hand, I would feel like a fish out of water if I took the elevator to any Shard floor and was involved in a fierce discussion about interest rates, credit risk and so on. **The financial elite is a completely different group and I would feel completely awkward in this context** because I just don't know anything about finances. [...] I think I am different from other lawyers in the law firm in a way because I am particularly interested in the history of law [20].

Other interviewees, however, pointed out that studying at Oxford even strengthened their self-esteem regarding various aspects of their lives. Their studies allowed them to get to know better themselves and their strengths.

> You know, just as others stand out being fit, or handsome, I **stood out being intellectual**, **so Oxford only reinforced that** [18].

> I come from a fairly small town, I don't want it to sound bad, but I have always stood out from my peers, I had good grades [...] **rediscovering myself and placing myself in such a global context** [22].

As indicated by the above statements, in the case of the interviewed graduates, self-esteem is an important element of the educational process and personal development. The respondents experienced it in a variety of contexts, from confrontation with other talented people, through overcoming challenges, to discovering their strengths. This also shows that studying at prestigious universities can both lower and strengthen self-esteem, and its impact is visible in various areas of life and science.

The university is a place where the well-being and mental health of students should be definitely promoted,[13] given the amount of time they spend within the university walls,[14] and that attending "an elite college substantially

13 K. S. Loureiro et al., *Analyzing drawings to explore children's concepts of an ideal school: Implications for the improvement of children's well-being at school*, "Child Indicators Research" 2020, 13, pp. 1387–1411, https://doi.org/10.1007/s12187-019-09705-8; J. Morinaj, T. Hascher, *School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analysis*, "European Journal of Psychology of Education" 2018, 34(2), pp. 273–294, https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1

14 S. Coulombe, K. Hardy, R. Goldfarb, *Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach*, "Theory and Research in Education" 2020, 18(3), p. 295, https://doi.org/10.1177/14778785209884

increases mental stress and reduces self-esteem and confidence for the marginal students who just qualified for the admission."[15] Current research on well-being considers the perspective of students in the context of their health and life environment, which can provide teachers and university authorities with useful knowledge when trying to create a student-friendly educational environment in the field of mental health.

Without a doubt, students at the university are exposed to significant stress, which affects their mental health.[16] According to the British Royal College of Psychiatrists,[17] as many as 29% of students reported clinical levels of psychological distress. Furthermore, a study on UK undergraduate students found that stress and difficulties related to mental health and well-being were commonly experienced, with the majority of surveyed students perceiving mental health and well-being as multidimensional.[18] In turn, the National College Health Assessment study conducted by the American College Health Association (ACHA) in the spring of 2022 showed that about 77% of undergraduate students experienced moderate or high psychological distress.[19] Research also showed that young people attending elite schools were more prone to psychological problems,[20] which was also visible in the statements of the interviewees.

> **I know someone who has very poor mental health and has been doing a PhD for seven years and is not close to completion**. And I think that's not good. I also know someone who needed five years

15 H. Song, *The cost of attending an elite college*, "Economics Letters" 2017, 159(C), pp. 73–176, https://doi.org/10.1016/j.econlet.2017.07.029

16 M. Turner et al., *Promoting wellbeing at university: The role of resilience for students of the built environment*, "Construction Management and Economics" 2017, 35(11–12), p. 707, https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698

17 British Royal College of Psychiatrists, https://www.rcpsych.ac.uk/docs/default-source/improving-care/better-mh-policy/college-reports/college-report-cr166.pdf?sfvrsn=d5fa2c24_2 [dostęp: 19.11.2023], p. 23.

18 A. Laidlaw, J. McLellan, G. Ozakinci, *Understanding undergraduate student perceptions of mental health, mental well-being and help-seeking behaviour*, "Studies in Higher Education" 2015, 41(12), p. 2163, https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1026890

19 https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-III_SPRING_2022_undergrad_reference_group_executive_summary.pdf [dostęp: 6.06.2023].

20 https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2019/09/26/students-high-achieving-schools-are-now-named-an-at-risk-group/ [dostęp: 6.06.2023].

to complete two-year Master's degree studies because Oxford kept extending their deadlines [13].

Unfortunately, in the middle of my first year, I had to suspend my studies for a year because I was ill [17].

My colleague I am in touch with is bipolar and has been left to his own devices. **I think that at that time, there were no appropriate solutions to those affected with bipolar disorder** or borderline personality disorder. There were no appropriate forms of support to those with depression, etc. And naturally, the whole process attracts such people. However, some statistics show **an overrepresentation of such people with mental health problems**. Probably for obvious reasons. This is one thread, which is that eccentric behaviours usually do not cause surprise, so you overlook them, and suddenly, if something happens, most people do not have the knowledge or skills how to deal with it [26].

Some interviewees drew attention to the so-called impostor syndrome, which is a common phenomenon among students of elite universities,[21] which was also reflected in the statements of the graduates. The syndrome is a psychological phenomenon that refers to inner self-doubt and the belief that you are not as good as others perceive you to be.[22] People affected by the syndrome tend to downplay their abilities and believe that their successes are the result of luck, deception, or mistake rather than their abilities, which is an unjustified, self-discrimination approach.[23] Initially, the phenomenon referred to talented and successful women.

On the other hand, I also know people who suffered from the so-called impostor syndrome. And for example, it was always the case that when you met some people, even some acquaintances from work,

21 Imposter syndrome at an elite university, https://studentsunionucl.org/articles/imposter-syndrome-at-elite-univeristy [dostęp: 19.11.2023].

22 H. Nori, M. Vanttaja, *Too stupid for PhD? Doctoral impostor syndrome among Finnish PhD students*, "Higher Education" 2023, 86, p. 675, https://doi.org/10.1007/s10734-022-00921-w

23 P. R. Clance, S. A. Imes, *The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*, "Psychotherapy: Theory, Research & Practice" 1978, 15(3), p. 241.

maybe not your closest friends. "Well, what's up? I'm going to a conference in South Africa and my supervisor is a Nobel Prize winner, and generally I have megadata in my PhD." But after a few beers, if you scratch the facade, it turns out that he was panned at a conference in South Africa and the Nobel Prize winner doesn't even really know what the PhD student's name is. He has data but he has no idea how to analyse them. **Everyone pretends that they can cope**. **That it's ok but because there's so much pressure, it's not an easy place to study and you need a lot of persistence and I think frequent trips to improve your mental health** [11].

I think that when I was at university, I always suffered from impostor syndrome. I considered myself lucky to be there. But as you probably know, the people at Oxbridge are seen as outstandingly talented, and I think that's a bit of an obligation and a little bit overwhelming [19].

My time at the University of Oxford reinforced my sense of impostor syndrome. I was sure I was there only because I had paid for my studies at a foreign rate (laughing) [25].

Universities are aware of this phenomenon among students and try to support them in this regard.[24]

9.4. Activities of the University of Oxford in support of student well-being

University efforts to support the well-being and mental health of students should be (and often are) an important part of any university policy. Therefore, I asked the graduates whether they thought the University of Oxford was doing enough to promote the well-being of the students. The respondents referred to this issue in many dimensions. Some of them pointed out that there was an appropriate system of student support, both financial and psychological at

24 https://www.imperial.ac.uk/students/success-guide/pgr/professional-development/imposter-syndrome/ [dostęp: 6.06.2023].

the university or individual colleges. Deans and tutors play an essential role in this system.

> **When I studied at Oxford**, **there was the whole social assistance**, as well as deans. Historically, the dean's position was associated with maintaining discipline among students. When I graduated in 2015, the position of the dean was more about social assistance than maintaining discipline. I think the university cares about providing medical assistance and mental health counselling. Access to medical care is much better. **Saying that, I know other colleges also had the so-called moral tutors. By the way, a similar institution also exists in the prison system**. **For every incoming student, there is one adult who provides a reference point for them and who looks at you how you are doing**. In terms of the support network for students who have different types of problems, I suppose the university is doing a pretty good job, and after all, it's an environment where you're under a lot of pressure [28].

> So, this is a difficult question. Personally, I think so because there is a proper support system. **In fact, you can meet several people you can trust**. I think it helps [7].

> I think so. I always felt it did too much for the well-being of the students **and cared too much about their well-being** [20].

One graduate indicated that the University of Oxford was relatively lenient towards first-year students. People who cross the threshold of the university have time to get acquainted with the principles of its functioning without stress. The interviewee also pointed out that in her opinion, the university gave the students many opportunities – even failure in some area did not have to lead to termination of the studies.

> When I was at Oxford, it turned out to be a lot harder than I had expected, but it wasn't that bad. And I had very strong support at Oxford, so it was easier for me [...]. **Oxford is very lenient in the first year, so it gives you plenty of time to work out how it functions**. But they also force you to work it out, so they give you the time and space to do

so. [...] **It really helps each person, and they give them a second chance and a third chance. And sometimes, I thought Oxford was doing too much. Oxford gives people too many chances.** Perhaps sometimes people should not do a degree because their mental health is too poor. Oxford simply gives them another chance and yet another chance and another [13].

Some of the interviewees pointed out that the key role in caring for the well-being of students was mainly played by individual colleges. According to the interviewees, some of them took more action in this respect, while others took less action.

My mental health problems had existed long before Oxford. I was provided with help at the university, although it just didn't work for me, but it was good that I could use it for free. **My lecturers and friends were aware of my problems and were really supportive. I can't complain about them. In this respect, my college was wonderful** [18].

I expect that when it comes to the well-being of students, it all depends on the college you go to. I had a few friends at university, especially in my first year, who practically dropped out at an early stage. And the saddest thing is that several of my friends had depression and struggled with it for quite a long time. I think there's some kind of support when it comes to typical medical care. But Oxford is quite a stressful place by nature. There are very few places in the dormitories and there is generally a lot going on [21].

This is what the college could work on much better. There is support from the university and colleagues, and sometimes it is difficult to get the hang of it. In turn, colleges try to help. Is this support adequate? To be honest, I don't think so. When it comes to purely financial support, fortunately, I was in such a good position that I did not need additional support thanks to my parents. **However, I know that this support is there. But I do not know whether it is sufficient for all those in need**. In my year, one friend was eligible for such support, but I know she did not take advantage of it in the end [16].

However, some interviewees presented rather a critical opinion on the university's activities aimed at caring for the well-being of the students. They pointed out that the academic achievements of a given student were the most crucial for the university, while other aspects are overlooked.

> **I don't think Oxford is doing enough [as regards student will-being]. I don't think that the student well-being is a priority for them. I don't think they prioritise anything other than academic achievements.** [...] There is no centralised structure for student well-being at Oxford. Everything is in the hands of the college, which can mean that the students' experiences can be very different depending on the one they are in. **It wasn't bad in Corpus Christi, but when you don't do well in your exams and you've already had several retakes, they basically kick you out of the university without any support**. And I feel it's up to the students to reach a certain level, not the university, which I think should support them on this journey. There are always people who fail, so the university could do more in terms of providing social welfare. The key point is that you can have really positive experiences at university. I had them, but mainly because I managed to get into Oxford without major problems, which I hadn't expected. I didn't need much social support either. If I had been at university where I had not been given support when in need, it would have been a completely different experience for me [27].

> At Oxford, it doesn't quite work like that. **Yes, there are support groups, but I think these groups focus more on academic issues and less on your well-being** [19].

> When I studied, my perception was that they were doing it. Now that I have more life experience and have worked some time in education with young people, **I think what they did back then was not enough**. I don't know how much they are doing now [26].

> **There was little positive reinforcement, little motivation, little support, but there was no reliable support in a demanding environment and I don't see it as a harm, but as a loss**. Because I think

that people could leave the university much stronger and with the belief that they have achieved something for themselves. From my perspective, I see how often successful people still have impostor syndrome, even though they have succeeded [26].

9.5. Oxford's expectations of the students

In the context of discussions on activities for the well-being of the students, an interesting thread of the university's expectations of the students appeared in the statements of some of the interviewees. They admitted that they were expected to have a high intellectual level and be successful in what they do.

Oxford and Cambridge graduates are expected to perform a certain function in society and to conform to certain rules. People who have undergone a kind of intellectual training are expected to be composed, perceptive and obedient. And when they hear nonsense, they will comment mockingly among themselves [20].

On the other hand, I think Oxford, at least in my day, was very traditional meaning that **you were expected to be successful and not to show that you were working hard**. And I was lucky that it didn't affect my health or well-being [26].

Based on the analysis of the statements in this chapter, it can be seen that starting studies at Oxford had a significant impact on the self-esteem of the graduates. Some of them admitted that when being among talented individuals, they lost the sense of their uniqueness, which was often adopted from secondary school. However, some respondents admitted that they had felt good in the Oxford environment and that their stay there only strengthened their self-confidence. The graduates generally confirmed that the university expected hard work from the students, which was followed by the results (participation in grants, published papers, etc.). They admitted that during their stay at the university, they had met people with varying degrees of mental health problems, but they also experienced them themselves. Some of them pointed out that the university provided students with both financial and psychological support (e.g., by providing each student with the so-called moral tutor).

However, not all interviewees shared this view. Some respondents believed that the support a student received depended primarily on the college in which they were. Colleges are largely responsible for the issues of accommodation, food, providing tutors and they perform these tasks in various ways, as reported by the interviewees. According to some graduates, the university could take more action to protect the students' mental health. In their opinion, the emphasis is currently on financial support.

10. The selective function of education and equal opportunities in the perception of the graduates

In my book entitled *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej* [The talented student in Polish and English school space. A comparative study],[1] I drew attention to the fact that

> in the tradition of thinking about education and the socialising and selective functions of education, there is a strong focus among many Western theorists and ideologists on equality and equalising opportunities at the beginning of education, and even the outcomes at its end. In other words, progress in education has traditionally been understood in terms of enabling more and more individuals to obtain ever higher levels of education.[2] This mainly refers to increasing the chances – through education – of achieving success in life by people from the so-called marginalised groups, such as women, ethnic or racial minorities and the lowest social classes.[3] Therefore, various actions were postulated (and often practised) to neutralise various socialisation deficits (compensatory education programmes) and different formal and legal solutions were invasively introduced with the aim of introducing equality in education and society. It should be added that, despite the results of many empirical studies, which indicate that there is a phenomenon

1 M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne* [The talented student in Polish and English school space. A comparative study], Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, p. 7.

2 C.f. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i* władzy [University and society. Discourses of freedom, knowledge and power], "Impuls", Kraków 2009, pp. 105–143. After: M. Gierczyk *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej...*

3 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nie(równość) społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* [Education and social in(equality) of women. A study of the dynamics of access], "Impuls", Kraków 2011, pp. 137–138. After: M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej...*

> of economic[4] and cultural[5] reproduction, efforts in this area have yielded much success, as evidenced by the statistical data on a substantial increase in access to higher education for women and people from ethnic and racial minorities.[6]

This trend is also observed at the University of Oxford. In 2022, women constituted a larger group than men.[7] In turn, the use of education as a mechanism of social inequality and the selection of the elite is another important tendency in pedagogical thought and practice in Western culture. While in the past, membership in the elite was determined by social background, various channels of social mobility have emerged due to the elimination of formal and legal blockades. In the dynamics of sociological tension between egalitarianism and elitism, the latter category is of great importance, and I would even dare say that its significance is ever-growing. This is strongly demonstrated by the analyses conducted by Gromkowska-Melosik in her book *Elitarne szkolnictwo średnie: między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, in which she showed the mechanisms of shaping elites in England, France and the United States of America.[8]

It should be added that the above is also confirmed by the analyses of recruitment methods to the best universities in the world, including Oxford, where the criteria are very strict. Considering the above, I asked the graduates during the interview to give their views on whether women and men had equal opportunities at Oxford and in the labour market. The graduates were quite consistent in indicating that women often had a worse position in both

4 T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)* [Capitalism, education, and social inequality (economic reproduction theory by Samuel Bowles and Herbert Gintis)], in: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, ed. T. Gmerek, Wolumin, Poznań 2003, pp. 115–123. After: M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej...*

5 P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia* (Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste), trans. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005. After: M. Gierczyk *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej...*

6 M. Gierczyk, *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej...*

7 https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-students/current/gender [dostęp: 6.06.2023].

8 A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie...* [Elite secondary education...], Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2015, pp. 59, 247.

of these areas. One interviewee pointed out that women's educational outcomes were better at many stages, from secondary school-leaving examinations to the first-year final results at university. However, there are fewer women at some colleges compared to the number of men. This gender disparity in the field of education can be related to many factors, including historical privileges that have affected certain social groups, such as individuals from wealthier families or white men.

> **Many colleges still have fewer women than men, even though women have better results, as seen in exams or final exams in the first year. Even in the secondary school-leaving exams, women do better, but fewer of them go to Oxford.** [...] Due to this privilege, white men from wealthier families have always had the opportunity to do unpaid internships, have contacts in the world and people who would advise them [17].

The following two statements focused on the issue of being a woman in academia, with particular emphasis on the challenges of motherhood, which, according to two graduates, significantly hindered the development of an academic career, although it did not rule it out. It is worth referring to the words of Amsler and Motta[9] who emphasised that the "question of motherhood" was a crucial perspective through which it is worth reconsidering what Mills and Berg[10] term "the gendered political economy that structures contemporary academic practice." Specifically, it is related to the politics of gender associated with work and knowledge in the context of neoliberalism. Therefore, they emphasised that the traditional approach to the role of women in academia, especially in the context of motherhood, should be thoroughly analysed. It is not enough to seek the "inclusion" of women in existing structures. Radical changes are needed that consider the complexity and multiplicity of experiences of mothers in the university environment. The researchers also indicate the following:

9 S. Amsler, S. C. Motta, *The marketised university and the politics of motherhood*, "Gender and Education" 2019, 31(1), p. 83, https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1296116

10 D. Mills, M. Berg, *Gender, disembodiment and vocation: Exploring the unmentionables of British academic life*, "Critique of Anthropology" 2010, 30, p. 334, https://doi.org/10.1177/0308275X10372470

> mothers often face the choice of assimilation or denial in the workplace. The ideal-type mother cannot be an ideal-type neoliberal subject (careless, disembodied and disengaged from the messiness of non-economic life) or an autonomous, flexible 'entrepreneur' of the self.[11]

According to Turner, "assimilation touted as an answer to racial divisions, is dehumanising; it requires eradication of one's blackness so that a white self can come into being."[12] In this context, assimilation is not a unifying mechanism but a process that forces one party to give up their own identity in order to gain greater acceptance in an oppressive culture. This reasoning can be applied to the issue of the assimilation of the student-mother into the academic world.

> **When it comes to being a woman in academia, everything is nice, beautiful as long as you don't have children because then you are eliminated for biological reasons**. [...] And of course, I'm not saying that you end up in a lost position, but it's harder [11].

> I think that women are somehow treated differently and usually worse when they get a job. Some companies promote diversity. I know that many companies now employ more women than men. **I think that it is also more difficult for women because of motherhood** [7].

The graduates quite consistently admitted that the situation of women in the academic world or in the labour market could be more difficult. At the same time, they expressed different opinions about whether women could adequately use their diplomas from the University of Oxford to gain a better position in these two areas. One of the interviewees pointed out that this diploma did not change much in the situation in the labour market in terms of gender and race.

> When you're a woman, you have the same difficulty finding a job with an Oxford diploma as a black person, Chinese, or a person of another

11 S. Amsler, S. C. Motta, *The marketised university and the politics of motherhood*, "Gender and Education" 2019, 31(1), p. 85.

12 C. S. V. Turner, *Women of color in academe: Living with multiple marginality*, "The Journal of Higher Education" 2002, 73(1), p. 20, https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777131

race – **it's hard to find a really good job, even if you have an Oxford diploma** [28].

Other interviewees took a more moderate view, stating that even a degree from Oxford might not close the gender pay gap. At the same time, they pointed out that it could not be said that Oxford graduates made a worse use of their diplomas. They are usually ambitious, and many of them pursue their goals despite the difficulties they may face. At the same time, these three statements suggest that the position of women in mathematics and science is more difficult. Despite the widespread recognition that women are competent, there is still a belief that men have "more clout," which may be a manifestation of systemic barriers and the genderisation of culture.[13]

You know, the position of women in mathematics is very special. Although it is easier, there are still few of them. Certainly, what is important is that women earn worse, certainly those with Oxford degrees also earn worse. I have no doubt that this is the case. **But I don't know if it's the case that women make a worse use of their diplomas** [2].

It is obvious that it is harder for women and national minorities in life, but I think that it does not matter when it comes to the use of the diploma. [...] It is not easy for women. Take science, for example. It's a world dominated by men, and certainly mathematics and physics. In my opinion, this is because men have more clout. National minorities

13 The term "genderisation of culture" refers to the process in which aspects of culture, such as art, music, literature, traditions, or language, are analysed and often reinterpreted through the lens of gender and gender identity. The idea is to pay attention to how gender roles and stereotypes affect different elements of culture, and how these elements in turn shape perceptions and expectations about gender. Genderisation of culture may include the analysis of gender representation in the media and arts, paying attention to how men and women are portrayed in films, books, advertisements, etc., and what gender stereotypes and roles are promoted by the media. It is the analysis of art and literature history in terms of the exclusion or marginalisation of female artists and reinterpretation of works of art in the context of gender and gender identity of artists and characters; changing the way history, culture and language are taught to include different gender perspectives and avoid strengthening gender stereotypes; emphasising the importance of diversity and gender identities; expanding the concept of gender beyond the traditional division between men and women to include non-binary people, transgender individuals, etc.

> follow the same pattern as women. Rarely does anyone make a career in science. Besides, it is difficult to be a teenager in this country, and it's even more difficult for girls [21].

The following statement refers to the character traits attributed to genders, such as lying in the case of men and conservatism in women. The author of these words suggested that these traits could affect a career. This is an interesting starting point for reflections on structural barriers and systemic inequality.

> My naïve understanding of this situation is that men are doing better above all structural problems. They lie when they are not qualified enough, and women are more conservative in this regard, thinking that they cannot do something. And then men get high positions, even when they are not qualified enough. This is a really difficult question. **I don't know if it is inscribed in the Oxford reality. The women I know from Oxford were very competent and achieved everything they wanted** [18].

Based on the above statements, although postulated as a tool of equality and social mobility, education can still play a selective role, especially in the context of elite institutions such as the University of Oxford. Despite significant progress in implementing equal educational opportunities for women and ethnic minorities, many challenges still hinder the full achievement of this goal.

10.1. Ethnic diversity at the University of Oxford – Between the ideal and the real

During the conversations, I also raised the topic of the presence of representatives of various ethnic groups among Oxford students. Although much attention has recently been paid to representatives of the black community with attention focused on the history of colonialism, in which the United Kingdom played a special role, their participation among Oxford students is quite marginal, as indicated by the interviewees. In terms of numbers, their population is smaller compared to, for instance, the representatives of the Asian community.

Although none of the interviewees directly termed it discrimination, they treated this situation in terms of a certain problem that should not have taken place.

> **I had very few black friends at Oxford. [...] There were very few of them. I can literally count them on the fingers of one hand**. I knew two Jamaicans, one guy from Mauritius and one from Nigeria. And that's it. [...] After 15 years, a lot has changed, but there are definitely fewer black students than at other universities where I worked [11].

> **To illustrate the problem with diversity at Oxford, the first black girl was admitted to the first year of Bachelor's degree studies for the last five years**. Statistically, 5–6 black people should study in the year [17].

The following statement is essential in the public discourse on ethnic diversity in higher education. The problem was outlined from the perspective of an academic, which gives another, yet equally valuable perspective. The interviewee showed the complexity and multidimensionality of the issue of ethnic diversity at Oxford and pointed to the need for further research and action in this area.

> Well, I think it's probably easier to answer this question if you're a black person who has been to Oxford. We don't have enough black students. We have a lot of Chinese people and their number is growing. And we have a relatively large number of people of Indian origin, whether they grew up in this country or come from India. [...] **There are almost no black students at Oxford. This is a real problem. I have had one black student in all the years I have worked here since 2003. One**. I will have another student at the beginning of October. I keep in touch with some students. [...]. One woman graduated eleven years ago. She went to teach in very poor schools in East London, where most of the students are black. And that's a very, very socially unequal area, and often children don't come back after their holidays because they were stabbed to death or something. This year, she is doing a degree in theology at Oxford. When I organised an event for the graduates in the College about Shakespeare last month, I invited her. It started conventionally

> enough with me giving a lecture. Then someone else, and then we had dinner and I asked [her to speak] for fifteen minutes to the audience that were completely white about what it was like to teach in English, especially to teach about Shakespeare in such a marginalised school. She is a perfect example of someone who has changed drastically because when she arrived, she was shy and insecure, but now she is extremely confident and successful and, at the same time, very beautiful. So, this gorgeous, stunning black woman in the chapel spoke to a white group wearing high heels and told them how it was. Her point was that you don't lower the requirements of your students, no matter how difficult the average students are, but you give them difficult tasks, you challenge them, and you don't lower their intellectual skills. The college decided to invest money in organising an interview. So, I'm going to interview her. Next, they're going to cut me out, and it's going to be a five-minute video where she talks about her experience at Oxford to encourage people, especially those who are not white, to apply to Oxford and the College in particular, and what kind of career you have later and what difference it makes to you [4].

> **In my day, Oxford was very**, **very white**. There were some Asians. It's hard for me to say because I didn't know **any black person**[14] personally. I was friends with a Chinese guy. He was doing very well [2].

The following statements are related to diversity and equal opportunities at Oxford. However, these issues are seen from different perspectives. Yet, they both indicate a tense balance between the ideals of equal opportunities and the social and institutional realities that shape these opportunities. According to the first interviewee, Oxford is a place that connects people from different social, economic and cultural backgrounds. He noted that elite universities had the power to equalise opportunities. Although students at Oxford come from different parts of the world and communities, entering this prestigious university often requires significant financial, educational and cultural resources. Therefore, critics argue that such universities are mainly available to people with some privileges.

14 Spelling original.

> **Oxford is a great equaliser**. I had friends from various social groups there. There was a former maharaja and the current emperor of Japan, but there were colleagues from mining towns in northern England or a tea plantation somewhere in Ceylon. So, this is one of the great advantages of studies in general, but Oxford, in particular, equalised opportunities for everyone who went through it [8].

The second statement acknowledges the existence of certain social inequalities that affect student opportunities and achievements (e.g., gender or skin colour). The author seems to be aware that despite Oxford's quest for diversity, some obstacles and inequalities still exist.

> It is known that there is a huge correlation between opportunities and achievements and gender, or skin colour. This is not good, but it seems to me that **Oxford tries to be as diverse as possible** [16].

The following statement draws attention to the diversity of goals and expectations of different groups of students towards education at a prestigious university, in this case people from China. My interviewee talked about a handful of such people who had a chance to go to the West. This implies that for other Chinese, such an option is unrealistic, probably due to financial, educational, or even visa barriers.

> From what I have learnt, for example, for people from China, this diploma guarantees that they will become social workers after returning to China, which is one of the highest aspirations of the Chinese. **A handful of them had a chance** to get into the Western world [3].

The above statements present a complex and multidimensional analysis of the problem of ethnic diversity at the University of Oxford. According to the interviewees, the University of Oxford is a place where various social, economic and cultural environments converge. Nevertheless, being a student at the prestigious university requires some resources and privileges, which can make access difficult for people from less privileged groups. Oxford is described as an "equaliser" and an institution where some inequalities are still noticeable. Different ethnic groups also have different goals and expectations of studies,

which is also mentioned. For example, for people from China, studying can be a ticket to a prestigious career in the country, while for others it can be a chance to live and work in the West.

10.2. Education and equalisation of opportunities

Two opposing perspectives can be seen in the discussion on the role of contemporary education, which I wrote about in the theoretical chapter. One of them emphasises the selective function of education, which is to identify exceptionally talented individuals and provide them with the best learning conditions so that they can become part of the social elite. In turn, another perspective requires us to perceive education as a tool for equalising social opportunities, regardless of the origin or skills of students. According to this concept, the role of the educational system is to provide everyone with equal access to knowledge and competences that enable full participation in society. It is not only about identifying and promoting talents but also about supporting those who are at a disadvantage due to various (economic, cultural, social) barriers. In this model, the task of teachers and schools is not only to teach but also to compensate for inequalities, motivate, and open up opportunities for students that they may not be aware of or they may consider unavailable.

Both of these perspectives have their advantages and disadvantages. A selective model can result in a more efficient use of resources to develop exceptional talents, which in theory leads to faster socioeconomic progress. Focusing on the intellectual elite can exacerbate existing inequalities and marginalise people with difficult access to education. On the other hand, the model of equal opportunities responds to the needs of a much broader social group, but it can be more costly and challenging to implement on a large scale. In addition, critics of this approach argue that it can lead to "levelling down," that is, lowering the overall level of education in the name of equality. As my interviewees noted, an effective educational system should include elements of both of these models, while providing opportunities for the exceptionally gifted and support for those who encounter various obstacles.

> **It seems to me that both**, **and that is why** there should be different types of schools and different types of universities, and more importance should be given, for example, to training that is more professional

because it seems to me that a good plumber is more important in society than a poor philosopher [...] **On the other hand, there should also be places to educate elites**. Who are we not to give people the opportunity to use their full potential? That is why we have diverse universities that specialise in different fields and are at different levels. And in my opinion, it works [11].

The aim of education is to create some academic elite. And I think every country needs an academic elite to do medical research, make politics and sit in the government. Countries need educated people. [...] If you are intelligent and aspirational, then the goal of education should be for you to climb the ladder, as intended [13].

In the field where I work, there are undoubtedly outstanding ones. For me, it is important to find talented people, select them and persuade them to work with me and do what I do. **In this sense, from my particular point of view, it is important to catch the outstanding ones**, **and this British elite system works quite well** [2].

It seems to me that both should be done. An ideal educational institution would be associated with the possibility of providing an opportunity for everyone and realise their potential in different directions, in different ways and at different levels. But it should also give people who are very ambitious or have opportunities the possibility to fulfil themselves in some way that gives them the chance to develop. So, it seems to me that each person can develop differently here. An ideal university should provide individuals with the opportunity to fulfil themselves in a variety of ways. Some are great sportspeople. Some are great mathematicians, physicists and humanists as well. I think Oxford is one of the places where you have the opportunity to fulfil yourself in various fields [23].

I guess both, meaning that we should do everything we can to ensure equal access to education for people who go to primary schools, secondary schools, or other schools. I'm not entirely sure how this system works, but I think we definitely need to value academic excellence. So,

> I don't think it's the same as elitism. **I believe that we should reward progress and hard work**. And, of course, not everyone is equally intellectually prepared to study. This may be harsh but it is still true. So, when we teach at any level, it is recognised that not everyone is able, even if they work very hard to reach a certain level but that does not mean we have to cross it out. I'm always in favour of promotion **and when it comes to the recruitment process at the University of Oxford, I think we definitely need to admit the best candidates**. I am against social engineering. I think the fundamental problem with the British education system is that state schools are not as good as they should be [4].

> **I think that education, in general, should fulfil both roles**. When it comes to a broader philosophy or education policy, I believe it is important that it fulfils both roles. Societies need elite institutions, whether cultural or technical, mainly because a technologically advanced post-industrial society needs people who know how to continue to make progress [29].

The following two statements from the graduates presented rather a complex and, at the same time, balanced vision of the role of education in society. Both interviewees suggested that the ideal educational system was one that balances between a selective function and equalisation of opportunities, adapting the approach to the individual needs and abilities of students, while preparing them for active and conscious participation in the life of a democratic society. One graduate described education as a "force multiplier," which is in line with the idea of equalisation of opportunities. According to him, education should give people the tools that will allow them to pursue their passions and ambitions. So, it is not a matter of selecting the best ones, but it is associated with allowing everyone to be "better on their own terms." This approach has its roots in the humanistic model of education, which assumes the development of individual abilities and interests. It can be illustrated by the following statements:

> I think the aim of education is to act as a force multiplier – **to give people the tools to find what they are passionate about and to strive**

to achieve it. It is not about determining who is the best in absolute terms ("creating a social elite") but about making people better on their own terms. But I don't think that equalisation of opportunities (making people equally good in absolute terms) is an achievable or even valuable goal from the point of view of a productive society [5].

We should create an educated population **that appreciates complexity and nuances, where reasonable decisions should be made in a democracy, weighing the pros and cons**. Completely equal opportunities are impossible because **people have different natural inclinations** and develop differently, but everyone benefits from starting some form of education [6].

The following statements are also part of the theoretical framework of the role of education in society. The interviewees adopt meritocratic and humanistic perspectives, paying attention to the potential obstacles and limitations of the educational system.

I was in places where state education was at a very low level, or it didn't exist at all – this does not show a good prognosis for society. **I am not just referring to the fact that these were pre-industrial societies**, **but I am referring to prejudice**, **misogyny and cultural problems that could be solved through education**. Education is the most important thing. It makes us climb the social hierarchy, it is our main driving force. I have already mentioned that my parents were police officers, but after some time, my mother quit the job and started a private kindergarten. This way, she was able to place me and my brothers in a private school. She was able to create social mobility for herself and her family without having to study at university. I have many friends from Oxford whose parents didn't have much money but decided to invest in their children, who are now lawyers, consultants and bankers. They have achieved social mobility through education. **Therefore, I believe that it should serve to equalise the opportunities** [27].

I think everyone should be given the same tools. At the basic level, we all need to read and write. If someone works as a builder, they may also

be interested in Greek philosophy. **Education should be available for everyone. Knowledge should be available. It should be a tool that people can but do not have to use. If you want to be a taxi driver, that's great, but if you want to be a taxi driver with knowledge of Renaissance art, that's great too** [15].

We certainly want education to equalise opportunities, but I think that sometimes it creates elites. **It should give opportunities to equalise opportunities, or be a tool to get where we want to go and be who we want to be** [...]. Getting into a place like Oxford would be easier if everyone was brought up in an intellectual family. But realistically speaking, education should equalise the opportunities [19].

I believe that the education system should be constructed so as not to waste a person's talent, **wherever they are** [9].

The statements of the graduates regarding the differences at different stages of education are in line with the approach that equalising social opportunities and selecting students should be different. While at the initial stages of education the aim should be to equalise opportunities, at the following stages, it is permissible to use selection and pay special attention to the most talented individuals who should be provided with conditions for the development of their talents. What is evident here is a pragmatic approach to education, so that it is both flexible and diverse but also purposeful and targeted.

There is a difference between a secondary school and a university. I think universities are more selective. I think the best people should go to the best schools. Not necessarily the creative elite, but simply because certain tasks require particular skills, and it makes sense to train people with those skills. I think it's equalizing opportunities if you give people different experiences depending on what they want to do later [7].

Each stage of education has different goals. Primary education aims to average and eliminate the greatest knowledge gaps and, above all, to teach how to write, read and listen. Secondary education expands

knowledge but not everyone needs it any more. It is even disadvantageous for them to try to go through it. **Higher education should be for people who are ready for it and want to take this step further** [and] **specialise in something** [3].

Undoubtedly, creating a fair and effective educational system is one of the most important challenges. As can be seen, the graduates' opinions on this issue are divided and the arguments are in favour of selectivism as well as in favour of the idea of equalisation of opportunities.

11. The University of Oxford and the professional success of the graduates

Professional success is a complex, multidimensional issue, as it depends on many factors, such as social, intellectual and cultural capital. I asked the graduates to share their opinions about what had a greater impact on their career success – graduating from the University of Oxford, or their family.

One of the graduates believed that family had a significant impact on the development of an individual in the context of their professional career. He pointed to several key aspects, such as the influence of the family on the formation of an individual's personality, values, aspirations and skills. Emotional support was also mentioned, which can build a sense of self-confidence in the graduate, which is essential for motivation and the ability to take risks.

> However, at the same time, it is emphasised that family background and family influence play an essential role in shaping the professional path of an individual. Family can influence the development of personality, values, aspirations and skills necessary for professional success. **Regular emotional support from family can contribute to self-confidence, motivation, and the ability to take risks, which is essential in a career** [19].

The following statement refers to weekly dinners at grandparents', which allowed open and broad discussions on various topics. The graduate emphasised that these interactions had a significant impact on his and his brother's development, giving them space to exchange ideas. Moreover, the phrase "Oxford was such an extension of the Sunday dinners" suggests that the benefits of family support later translated into success achieved through formal education and a professional career.

> But it seems that maybe **in my case it was also a very big contribution of my family and development over time**. One thing about

> family is weekly dinners at grandma and grandpa's. And it was cool. We could discuss various topics with dad, mom, grandpa and grandma. And these were very open conversations, which also had a big impact on how my brother and I developed as individuals. And we also brought up very different topics. [...] I would say that Oxford was such an extension of the Sunday dinners [23].

For some graduates, education culminating in a prestigious Oxford diploma was the main factor in the development of their careers, although family background could be equally important, as indicated by the interviewees. They were aware of the structural inequalities that affected career prospects for different groups in society.

> In my case, it's only Oxford, **not my family** [10].

> For me, studying at Oxford. My mother didn't go to university, and my grandmother was an immigrant from India. [...] **So, you see, my studies at Oxford had the most significant impact on my career**. I think it's great that education is the social ladder in the UK. Education can influence your career, depending on what school you graduated from and where you studied. Although I still think that for many other people, family background still has a significant impact on their careers [13].

> **As far as my career goes**, **I think my Oxford degree has helped me develop**. I am a novice barrister and started my barrister training in the first round [24].

In the following statement, the fragment "at least I could be myself" may suggest that education at Oxford, although it is a flywheel for a career, can determine the development of a student's personality, which translates into authenticity and a sense of personal freedom. This adds an extra dimension to the discussion beyond the simple correlation between education and employment.

> **I would say that attending the University of Oxford has the most significant impact on their careers**. But looking at society as a whole,

family background is more important and I think in your environment too. At least, I could be myself [18].

The following statement illustrates well the complexity of factors affecting personal and professional success. It does not reduce the image of the phenomenon to a single element. According to the interviewee, both Oxford and family (and other factors) can and often do have a synergetic impact on the achievement of life goals.

These two things do not have to be mutually exclusive – my wife has a significant influence on my life, my son has a great influence on my life, the very city where I live now has an impact on me and my life. When it comes to my career, the university certainly played a significant role. Now, I am a consultant and if it had not been for my studies, it would not have occurred to me that I could pursue a career in this field. It is a privilege to have educated parents and a respected profession. Then you are aware from the beginning of what options you have to choose from and in which area you can pursue a professional career. I didn't bother with it, and I didn't spend long hours reading books, which I probably should have done. Oxford must have significantly influenced my career because it was thanks to my studies that I got a **job through the alumni network**. Studying has equipped me with the tools to do my job now. I don't think I would have similar skills without graduating. The question is whether I would have them if I had attended another university. I suppose it remains an open question, an alternative reality [27].

The graduates' statements highlighted the complexity of the factors affecting professional careers. This can be interpreted as an expression of the awareness that neither education nor social background is the only factor determining success. Other factors, such as individual talent, network, time, and place of study, are also important, although they are not directly indicated in the statements.

11.1. The phenomenon of "overeducation" and "overqualification"

In the literature, two concepts occur in education, that is, *overqualification*, defined as the perception by employees that their cognitive abilities, work-related skills and formal education exceed the requirements associated with the job,[1] and *overeducation*, which can be described as the level to which a person has acquired an education that exceeds the requirements of the work they perform.[2] Both phenomena can have positive and negative consequences for a person and seem to gain in global universality.[3] The negative effects of overeducation include wage penalties for employees,[4] lower productivity, lower job satisfaction, and increased stress.[5] In the context of *overqualification*, employees experience such negative effects as decreased well-being[6] or lower commitment at work.[7] There are also problems related to lower occupational stability and

1 B. Erdogan, T. N. Bauer, *Perceived overqualification and its outcomes: The moderating role of empowerment*, "Journal of Applied Psychology" 2009, 94, pp. 557–565, https://doi.org/10.1037/a0013528; L. Lu, T. Luo, Y. Zhang, *Perceived overqualification and deviant innovation behavior: The roles of creative self-efficacy and perceived organizational support*, "Frontiers in Psychology" 2023, 14:967052, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.967052; A. Luksyte, Ch. Spitzmueller, *When are overqualified employees creative? It depends on contextual factors*, "Journal of Organizational Behavior" 2016, 37, 635–653, https://doi.org/10.1002/job.2054

2 A. Kucel, *Literature survey of the incidence of over-education: A sociological approach*, "Revista Espan˜ola de Investigaciones Sociológicas (REIS)" 2011, 134(1), pp. 125–142; E. C. Meroni, E. Vera-Toscano, *The persistence of overeducation among recent graduates*, "Labour Economics" 2017, 48, pp. 120–143, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.07.002; S. McGuinness, *Overeducation in the labour market*, "Journal of Economic Surveys" 2006, 20(3), 387–418, https://doi.org/10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x

3 M. Zhang, F. Wang, N. Li, *The effect of perceived overqualification on creative performance: Person-organization fit perspective*, "Frontiers in Psychology" 2021, 12, p. 2, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.582367

4 G. Montt, *Field-of-study mismatch and over-qualification: Labour market correlates and their wage penalty*, "IZA Journal of Labor Economics" 2017, 6(1), pp. 1–2, https://doi.org/10.1186/s40172-016-0052-x

5 R. Bedemariam, J. Ramos, *Over-education and job satisfaction: The role of job insecurity and career enhancing strategies*, "European Review of Applied Psychology" 2021, 1, p. 1, https://doi.org/10.1016/J.ERAP.2021.100632

6 B. Erdogan et al., *Perceived overqualification, relative deprivation, and person-centric outcomes: The moderating role of career centrality*, "Journal of Vocational Behavior" 2018, 107, p. 233, https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.003

7 M. B. Harari, A. Manapragada, C. Viswesvaran, *Who thinks they're a big fish in a small pond and why does it matter? A meta-analysis of perceived overqualification*, "Journal of Vocational Behavior" 2017, 102, pp. 28–47, https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.002

a greater propensity to change the place of employment.[8] However, research also showed that such individuals contributed to their organisations through proactive behaviour under the right conditions.[9] It is well illustrated by the following statements:

> It turned out that the PhD I did at Oxford **could be a barrier due to too broad qualifications** [15].

> However, you hear **that I am overqualified**. It seems to me that everyone is a little bit. Oxford is no exception because there is too much information that you will never use [18].

Most of the interviewed graduates did not consider themselves "overeducated." Depending on their profession, some indicated they were making full use of the knowledge they had gained at Oxford:

> **In a nutshell, the answer is no**. If you are serious about your education, it is related to the fact that you are constantly gaining knowledge. You are continually working on learning as much as possible. There is an additional educational aspect that makes you want to get involved in the research and add something interesting from yourself, or you want to write a good essay or get to know the opinions of wise people around you. For me, these skills are critical thinking, consolidation of our thoughts and their coherent and clear record. **I think you can never have enough practice in any area** [1].

> **In my case, one hundred percent of what I learnt was needed**. I would say that this is only because my job is to do research most of the time, which is based on the knowledge I have gained [10].

8 J. M. Peiro, B. Sora, A. Caballer, *Job insecurity in the younger Spanish workforce: Causes and consequences*, "Journal of Vocational Behavior" 2012, 80(2), p. 444, htttps://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.09.007

9 M. J. Zhang, K. S. Law, B. Lin, *You think you are big fish in a small pond? Perceived overqualification, goal orientations, and proactivity at work*, "Journal of Organizational Behavior" 2016, 37, pp. 61–62, https://doi.org/10.1002/job.2024

> I will answer this question in two ways. **I don't feel overeducated at all**. In a way, I would like to gain more knowledge. **However, many of the things I've learned have nothing to do with my job at all**. I've worked as a strategy consultant and have been working in financial services since I left Oxford. Philosophy has no relation to financial services [14].

> I'm a diamond in the mud. No, I'm joking, although it seems to me that there are situations in which people would have the right to feel overeducated, which will not be useful to them in their professional careers [17].

> **In terms of being overeducated**, I think I'm amazed that it's not the people from Oxford who are average, but the rest of the world who are undereducated. At least, that's how I see it now [20].

The analysis of the statements of Oxford graduates shows a complex picture of the relationships between a degree and family support. Some interviewees pointed out that it was simplistic to try to separate the influence of Oxford from the influence of family in this case. In their opinion, both of these factors often work synergistically. In this way, the Oxford diploma and family support are not mutually exclusive factors but can work in favour of graduates' careers by complementing and reinforcing each other.

Summary

In accordance with the logic of qualitative research, the aim of my study was to understand how the graduates perceive and interpret the social reality in which they studied and in which they live. My aim was not to create or propose new theories (as is the case in the grounded theory) but rather to focus on understanding the uniqueness of the collected cases and comparing them with each other, taking as a reference point the role of the University of Oxford in the experience of the interviewees. I assumed that by analysing the individual experiences of the graduates, I could recognise the necessary elements that supported their processes of socialisation, identity formation, building a network, or a career path.

The empirical material does not allow for any generalisations. All my analyses and interpretations refer only to the group of Oxford graduates who gave me an interview. I am aware of what Agnieszka Gromkowska-Melosik wrote in her book,[1] namely that the subjective image of "fragments of identity" and "reality" emerging from the statements of my interviewees is overlapped by my own academic identity, of which my biography, socialisation and, to a large extent, my work as an emigrant at Oxford are integral parts. However, I believe I have the right to make some generalisations in response to the research questions.

In the context of the research and the research questions, several important conclusions can be formulated. The results suggest that there is awareness of the elitism of Oxford and the diploma among the graduates, but it is not explicit. Most respondents are aware that access to Oxford is mainly based on academic abilities and achievements, which to some extent neutralises other selection criteria, such as social background or financial status. This indicates some form of meritocracy, but divisions based on origin and financial status are still noticeable. Analyses of the respondents' statements suggest that these divisions are not only a matter of imagination but have real social implications.

1 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nie(równość) społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, „Impuls", Kraków 2011, p. 468.

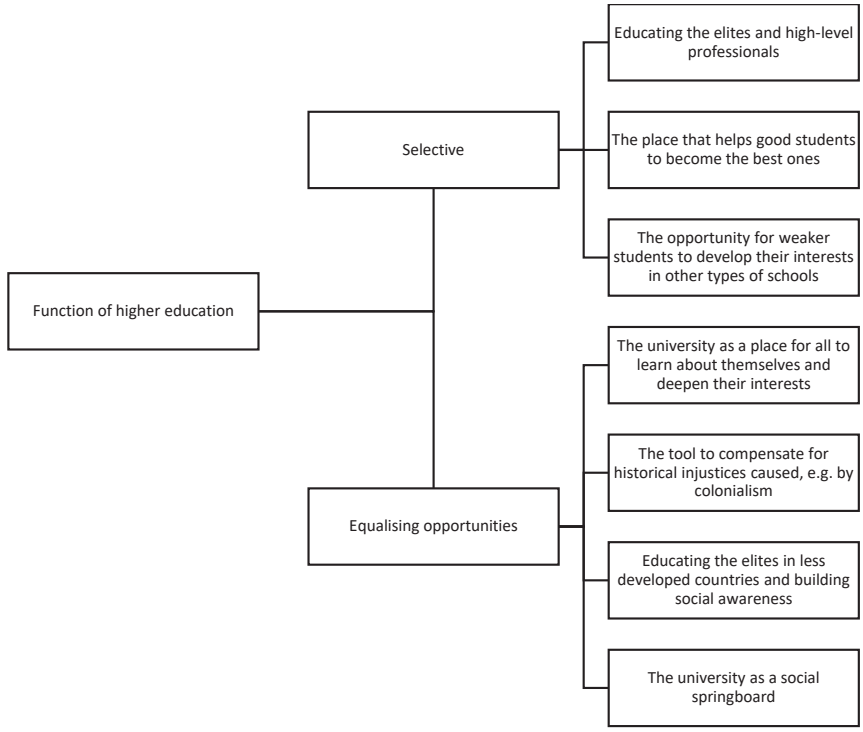
People from higher social strata often used their time at Oxford to strengthen ties within the existing social networks.

The research has shown a twofold understanding of the concept of the elite, that is, the distinction between *the old elite* (aristocratic background) and the *new elite* (holding prestigious positions and high financial/material status). Oxford graduates inconsistently identify themselves as part of the elite, which may be due to different definitions of the term, and if they do so, they tend to fit into the category of the *new elite*. This diverse understanding of the elite shows that even among such a homogeneous group as Oxford graduates, the phenomenon of elitism is multidimensional and ambiguous. The statements also include the concept of *social impression*, which proves that the respondents are aware of the social connotations related to their education and experience. An Oxford diploma can generate positive and negative reactions from society, affecting the perception of their place in the social hierarchy.

The results show that the graduates are aware of the prestige and opportunities an Oxford degree brings. They understand that a specific social and professional capital opens various career paths and social life paths for them. This awareness undoubtedly intensifies the pressure associated with using this diploma effectively, which becomes an individualised responsibility of the graduate.

In the context of the tasks that education should perform, the graduates express various opinions. On the one hand, some believe that higher education should have a selective function, creating intellectual and professional elites. They argue that prestigious institutions like Oxford should be reserved for exceptionally gifted individuals. On the other hand, there is a group that has a more liberal approach. These graduates point out that access to education should be more democratic, and the final use of the benefits of the diploma is an individual matter. The division of opinions on the assumptions of different levels of education is also interesting. Some respondents argue that while primary education should be accessible to all and should be equalising in nature, secondary and higher education should be more selective (see Fig. 15).

Figure 15. Functions of higher education, as reported by the graduates of the University of Oxford



Source: own study

Analysing the empirical material, it can be observed that many graduates believe that studying at the University of Oxford has been crucial in their life trajectories, both in terms of personal development and career. The interviewees have emphasised that Oxford focuses on developing critical thinking skills, acquiring interdisciplinary knowledge and shaping intercultural competences. These aspects contribute to the personal development of the graduates, preparing them to operate effectively in a globalised world. A diploma is sometimes seen as a "ticket" to a prestigious career. The graduates are often preferred by international corporations, financial institutions, or non-profit organisations. In addition, having a degree from such a renowned university can open the door to an invaluable network in the context of career development. Therefore, it can be concluded that for many graduates, the experience of studying had

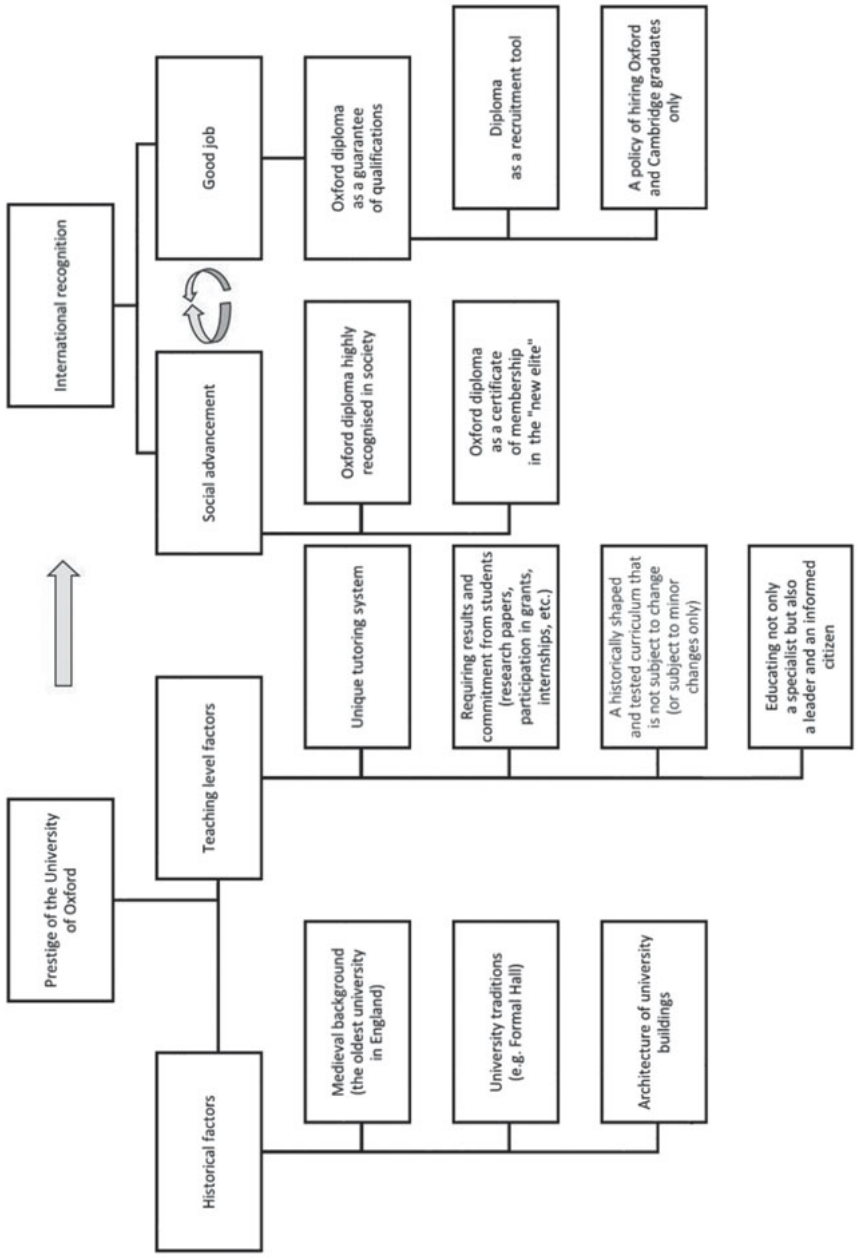
a decisive impact on shaping their identity and professional path. A diploma from this university is not only the proof of gaining solid knowledge but also a symbol of belonging to the global intellectual elite.

The graduates are aware that their diplomas are of great importance in the recruitment process for their chosen professional positions. For many companies, a diploma from this university is some shortcut to quickly and easily assess a candidate. The prestige of Oxford, as I have already emphasised, results not only from its long history but, above all, from the high level of teaching and academic rigor, which allows it to regarded as megatopes. It ensures that the graduates of these universities have solid qualifications and qualities such as conscientiousness or willingness to work hard, as well as specific character traits appreciated by employers. At the same time, the graduates emphasised a need to increase awareness among employers of the existing disparities among students of prestigious universities to avoid strengthening inequalities in the labour market. Some companies should consider more diverse methods of selecting applicants so that they do not rely solely on the prestige of the university as the main criterion.

The results of the study show that the impact of studies transcends the boundaries of purely academic education. The graduates indicate that the time spent at the university had a crucial impact on shaping their character. For many, it was an opportunity for deep introspection and self-improvement. One of the most strongly emphasised aspects is that their studies taught them humility. This may result from confrontation with knowledge, achievements of other students and the history and tradition of the university. Another essential element emphasised in the interviews was that the studies created a space in which the respondents could develop skills such as leadership, analytics, organisation and communication. Furthermore, the university stimulated them to social activity and entrepreneurship. The studies also gave the graduates self-confidence, especially in the intellectual sphere. Identity as a critical element of human development was also strongly emphasised in the statements of the graduates. For many, studying at Oxford became a breakthrough in defining themselves, allowing them to look at themselves anew.

The obtained data allow the creation of a figure of the relationship between the graduate's career and the prestige of the University of Oxford (see Fig. 16).

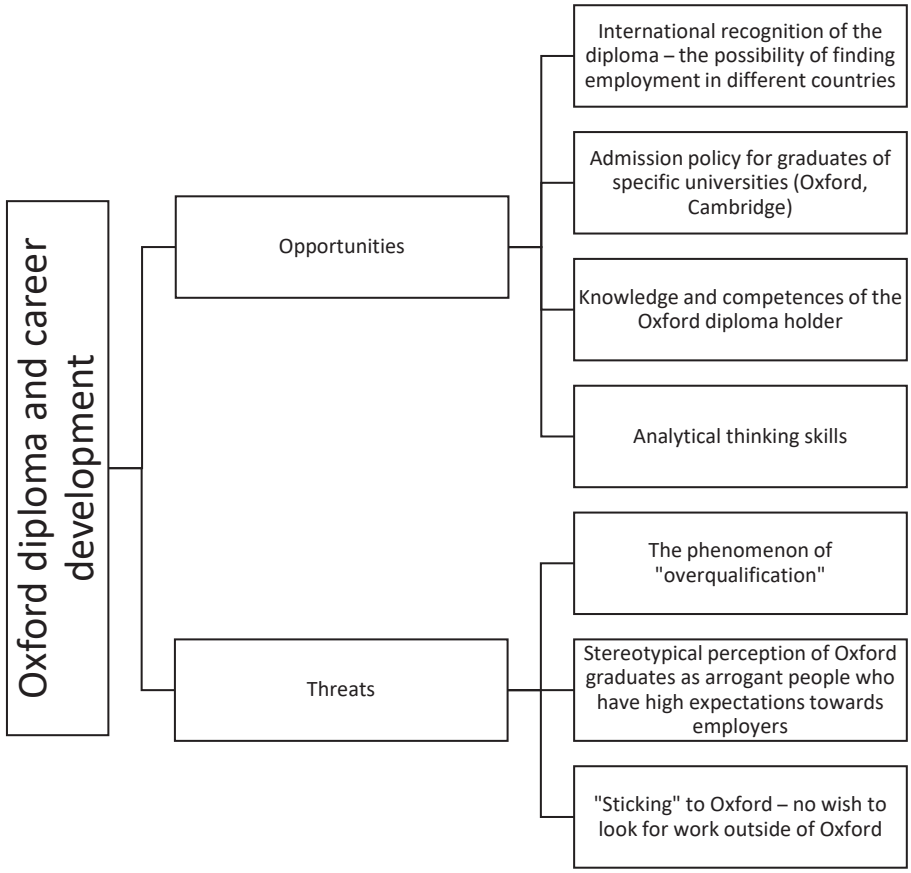
Figure 16. Prestige factors of the University of Oxford and their relationship with the graduate's career



Source: own study

The collected material also allows for a schematic presentation of opportunities for and threats to career development in the context of the diploma (see Fig. 17).

Figure 17. Oxford diploma – opportunities and threats related to career development



Source: own study

The graduates perceive the social functions of elite Oxford in several categories, including the following:

Equal access to education

The University of Oxford is seen as an institution that opens the door to the most talented individuals from diverse backgrounds, social strata and countries. The graduates appreciate this multiculturalism and the availability

of education at the global level, which translates into increased chances of social advancement.

Self-realisation

Studying at the University of Oxford enables students to gain a better understanding of themselves, both in terms of their strengths and limitations. This approach based on self-awareness can be invaluable later in life, both professionally and privately.

Unique education system

A specific method of teaching in the form of classes with a tutor is conducive to the development of individual skills, which results in the formation of specialists who are sought after in the labour market. The graduates are prepared to face professional challenges and cope with a dynamically changing work environment.

Comprehensive education

Oxford does not focus solely on specialised teaching. The university aims to ensure that the graduates are not only experts in their field but also broad-minded people, capable of analysing and reflecting on social reality.

Development of rhetorical skills

The University greatly emphasises developing argumentation, debate, and communication skills. These skills are invaluable in many professions, especially those that require public speaking or negotiations.

Forming Leaders

The University of Oxford educates and prepares students for leadership roles in various fields. The graduates are often perceived as aware, socially engaged individuals who are ready to take the initiative to introduce changes.

In conclusion, I can state that studies at the University of Oxford are not limited to academic education. They are aimed at developing students holistically, focusing on both intellectual and personality aspects, which translates largely into their professional success.

CONCLUSION

Education cannot secure success in life,
but it can go a long way to make life interesting.
Sir William Anson

In the novel *Sinister Street* written between 1913 and 1914 by Compton MacKenzie, one of the characters states that they are most convinced that the best of Oxford is the best of England, and the best of England is the best of mankind.[1] Therefore, Oxford is a symbol not only for the British but also for intellectuals and even societies worldwide. It is a symbol of education and research at the highest level, a symbol of prestige, elitism and career. It is evident that the symbolism of Oxford is an expression of the dynamic of the relationship between the real social significance of the university and the myth constructed around it over the centuries. The perception of Oxford is, to some extent, due to the mythology and idealisation of the institution. My analyses and research have led me to the conclusion that Oxford is indeed both an ordinary and an extraordinary university. This extraordinariness is related to Oxford's role as a source of British elites, which leaves a mark on identity and everyday life. However, it is not always possible to perceive the related phenomena positively.

The University of Oxford is a symbol of excellence in the international education scene. Its worldwide reputation is the result of not only its rich history and tradition but also its ability to adapt to contemporary social and scientific challenges. It is also worth noting the rich and sometimes turbulent history of Oxford. This history, which is a testament to centuries-old academic tradition, has been well documented and preserved. In this book, I have attempted to show the evolution and importance of the university over the centuries.

1 J. Dougill, *Oxford in English literature: The Making, and Undoing, of the English Athens*, Oxford, Authorhouse 2010, p. 138.

Oxford acts as an incubator of innovative ideas and concepts, which later become the foundation for developing many fields of science. The analyses show that Oxford not only provides knowledge but also shapes the attitudes and life ambitions of the students.

Many of them, including my interviewees, have succeeded in various areas of public life. Therefore, Oxford graduates are not only well-educated but, above all, also prepared to lead socio-political and cultural changes, often achieving significant positions in society, becoming leaders in politics, business, science, or culture. Oxford creates elites, which is a fact. However, I think that the very creation of modern elites is a natural attribute of the existence of society as such, regardless of its developmental tendencies and the structures of elitism occurring in them.

As the author of this book, I would like to live in a society where everyone could feel that success is possible, especially in the context of the individual's potential. The creation of elites is inevitable and it would be difficult to eliminate social inequalities – all attempts to create a society of completely equal people inevitably led to totalitarianism.

The mechanism of creating elites should therefore be accompanied by mechanisms aimed at equalising opportunities, equalising chances and promoting social justice. It is an extremely difficult dilemma to solve, especially in the context of structural barriers that hinder social mobility. It should also be noted that the evaluation of the elite education system depends on the individual educational ideology of the observer. People with egalitarian beliefs are likely to be critical of the concept of elite universities, while liberals may perceive them as a natural result of social stratification and inevitable inequalities in society.[2]

In my book, I attempted to show the social functions of the University of Oxford. I avoided idealising the institution but also one-sided criticism of it. I hope that my book will contribute to the understanding of the uniqueness of this university.

2 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nie(równość) społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, „Impuls", Kraków 2011, p. 434.

BIBLIOGRAFIA

Abbiati G., Argentin G., Barone C., Schizzerotto A., *Information barriers and social stratification in higher education: Evidence from a field experiment*, "British Journal of Sociology" 2018, 69(4), s. 1248–1270, https://doi.org/10.1111/1468-4446.12332

Ackerman R., *Frazer on myth and ritual*, "Journal of The History of Ideas" 1975, 36, s. 115–134, https://doi.org/10.2307/2709014

Ackroyd P., *The life of Thomas More*, Nan A. Talese, New York 1998.

Admissions, https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/admission-requirements [dostęp: 5.06.2023].

Aguillo I. F., Bar-Ilan J., Levene M., Ortega J. L., *Comparing university rankings*, "Scientometrics" 2010, 85(1), s. 243–256, https://doi.org/10.1007/s11192-010-0190-z

Ahlburg D. A., McCall B. P., *A very English revolution: The impacts of co-residence at the University of Oxford*, "History of Education" 2020, 49(5), s. 682–706, https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1752821

Ahlburg D. A., McCall B. P., *One hundred years of the gender gap in examination results at the University of Oxford*, "History of Education" 2021, 50(2), s. 240–256, https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1836266

Al-Fattal A., *Understanding student choice of university and marketing strategies in Syrian private higher education* [doctoral diss.], University of Leeds, 2010, http://etheses.whiterose.ac.uk/1115/

Alfattal E., *International students' College choice is different!*, "International Journal of Educational Management" 2017, 31(7), s. 930–943, https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0095

Alhaza K., Abdel-Salam G. A. S., Mollazehi M. D., Ismail R. M., A Hasan M., Ahmed M. A., Al-Tameemi R. A., Bensaid A., Johnson Ch., Romanowski M., *Factors affecting university image among undergraduate students: the case study of qatar university*, "Cogent Education" 2021, 8(1), https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1977106

Allen A., Young M., *The rise of the meritocracy: A philosophical critique*, "British Journal of Educational Studies" 2011, 59(4), s. 367–382, https://doi.org/10.1080/00071005.2011.582852

Alloway N., Gilbert P., Gilbert R., Muspratt S., *Factors impacting on student aspirations and expectations in regional Australia,* Department of Education, Science and Training, Canberra 2004.

Altbach Ph. G., *Impact of college rankings on institutional decision making: Four country case studies*, Institute for Higher Education Policy, Washington 2009.

Altbach Ph. G., *The globalization of college and university rankings*, "Change: The Magazine of Higher Learning" 2012, 44(1), s. 26–31, https://doi.org/10.1080/00091383.2012.636001

Amsler S., Motta S. C., *The marketised university and the politics of motherhood,* "Gender and Education" 2019, 31(1), s. 82–99, https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1296116

Anders J., *The link between household income, university applications and university attendance*, "Fiscal Studies" 2012, 33, s. 185–210.

Anderson C., *Grants to students (also known as the Anderson Report)*, HMSO, London 1960.

Anggiani M., Heryanto B., *A study of informal space on campus by looking at student preferences IOP Conference Series*, "Materials Science and Engineering" 2018, 453, https://doi.org/10.1088/1757-899X/453/1/012029

Angulo-Ruiz F., Pergelova A., Rialp J., *A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors*, "Journal of Marketing for Higher Education" 2010, 20(1), s. 1–17, https://doi.org/10.1080/08841241003788029

Archer A., Cawston A., *Celebrity politics and democratic elitism*, "Topoi" 2022, 41, s. 33–43, https://doi.org/10.1007/s11245-021-09763-0

Archer L., *Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity*, "Studies in Higher Education" 2008, 33(4), s. 385–403, https://doi.org/10.1080/03075070802211729

Archer L., Hutchings M., Ross A., *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*, Routledge and Falmer, London–New York 2003, https://doi.org/10.4324/9780203986943

Ashley L., *Making a difference? The use (and abuse of diversity management at the UK's elite law firms*, "Work Employment and Society" 2010, 24(4), s. 711–727, https://doi.org/10.1177/0950017010380639

Ashwin P., *Variation in students' Experiences of the 'Oxford Tutorial'*, "Higher Education" 2005, 50, s. 631–644, https://doi.org/10.1007/s10734-004-6369-6

Astolfi R., *A different elite: For a hegemonic majority to break the iron law of oligarchy*, "Topoi" 2022, 41, s. 23–32, https://doi.org/10.1007/s11245-021-09771-0

Ateka A., Bosire E., Maseh E., *Physical learning spaces in Kenyan academic libraries*, "Information Development" 2023, https://doi.org/10.1177/02666669231189683

Atkinson J. W., *An introduction to motivation*, Van Nostrand Reinhold Company, New York 1964.

Attridge É., *Understanding and managing identity: Working-class students at the University of Oxford,* "Journal of Further and Higher Education" 2021, 45(10), s. 1438–1453, https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985979

Auchmuty R., *Early women law students at Cambridge and Oxford*, "The Journal of Legal History" 2008, 29(1), s. 63–97, https://doi.org/10.1080/01440360801903588

Augar Ph., *Review of post-18 education and funding* 2019, https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/LBP-2019-0070/LBP-2019-0070.pdf [dostęp: 3.10.2023].

Avis J., *Education, policy and social justice*, Continuum, London 2007.

Aydın O. T., *Social interaction between students: Local and international students' Experiences at a Turkish University*, "Journal of International Students" 2020, 10(2), s. 383–400, https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1067

Ayoubi R. M., Massoud H. K., *Student aspiration factors, university reputation and the entry standards to UK universities*, "European Journal of Social Sciences" 2012, 34(4), s. 609–621.

[b.a.] *The University of Oxford and the city of dreaming spires*, https://www.odyssey-traveller.com/articles/800-years-of-history-discover-the-university-of-oxford/ [dostęp: 2.11.2023].

Baker D. P., *Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society*, "Research in Social Stratification and Mobility" 2011, 29(1), s. 5–29, https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.01.001

Baker J., *No Ivies, Oxbridge, or grandes écoles: constructing distinctions in university choice*, "British Journal of Sociology of Education" 2014, 35(6), s. 914–932, https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814530

Bakkalbasioglu E., *How to access elites when textbook methods fail? Challenges of purposive sampling and advantages of using interviewees as "Fixers"*, "Qualitative Report" 2020, 25(3), s. 688–699, https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3976

Ball S. J., Davies J., Reay D., David M., *Ethnic choosing: Minority ethnic students, social class and higher education choice*, "Race, Ethnicity and Education" 2002, 5, s. 333–357, https://doi.org/10.1177/0038038501035004000

Baltaru R.-D., Manac R.-D., Ivan M.-D., *Do rankings affect universities' financial sustainability? – financial vulnerability to rankings and elite status as a positional good*, "Studies in Higher Education" 2022, https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2061447

Balwant P. T., Doon R., *Alternatives to the conventional 'Oxford' tutorial model: A scoping review*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education" 2021, 18(29), s. 1–24, https://doi.org/10.1186/s41239-021-00265-y

Bambra C., *Decommodification and the worlds of welfare revisited*, "Journal of European Social Policy" 2006, 16(1), s. 73–80, https://doi.org/10.1177/0958928706059835

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V., Pastorelli C., *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, "Child Development" 2001, 72(1), s. 187–206, https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364

Barbour R. S., Schostak J., *Interviewing and focus groups*, in: *Research methods in the social sciences*, eds. B. Somekh, K. Lewin, Sage Publications, Thousand Oaks 2005.

Barnett G. A., Lee M., Jiang K., Park H. W., *The flow of international students from a macro perspective: A network analysis*, "Compare: A Journal of Comparative and International Education" 2016, 46(4), s. 533–559, https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1015965

Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Wydawnicto Żak, Warszawa 1998.

Bazen S., Moyes P., *Elitism and stochastic dominance*, "Social Choice and Welfare" 2012, 39, s. 207–251, https://doi.org/10.1007/s00355-011-0551-4

Beck R. J. *Towards a pedagogy of the Oxford tutorial,* http://www.lawrence.edu/conference/tutorials/rbeck.shtml [dostęp: 11.11.2023].

Beckers R., Voordt T. van der, Dewulf G., *Learning space preferences of higher education students*, "Building and Environment" 2016, 104, s. 243–252, https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2016.05.013

Beddard R. A., *Restoration Oxford and the remaking of the protestant establishment*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 4: *Seventeenth-century Oxford*, *history of the University of Oxford*, ed. N. Tyacke, Oxford Academic, Oxford 1997, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510146.003.0002

Bedemariam R., Ramos J., *Over-education and job satisfaction: The role of job insecurity and career enhancing strategies*, "European Review of Applied Psychology" 2021, 71(3), https://doi.org/10.1016/J.ERAP.2021.100632

Beerbohm M., *More*, John Lane: The Bodily Head, London–New York 1899.

Bell J., *The effects of a value-affirmation writing exercise on stress and craving for nicotine in electronic nicotine delivery system users*, "Thesis. Rochester Institute of Technology" 2021.

Bereday G. Z. F., *Reflections on comparative methodology in education, 1964–1966*, "Comparative Education" 1967, 3(3), s. 169–287, https://doi.org.10.1080/0305006670030304

Bergerson A. A., *College choice and access to college: Moving policy, research and practice to the 21st century*, "ASHE Higher Education Report" 2010, 35(4), https://doi.org/10.1353/rhe.2012.0041

Bernard Sufrin–Computer Science Department and Worcester College, University of Oxford, https://www.cs.ox.ac.uk/aboutus/cshistory.html [dostęp: 15.03.2023].

Bernstein B., *Class, codes and control*, vol. 3: *Towards a theory of educational transmissions.* "British Journal of Educational Studies" 1977, 25(1), s. 91–91.

Bernstein B., *Class, codes, and control*, vol. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*; vol. 2: *Applied studies towards a sociology of language*; vol. 3: *Towards a theory of educational transmissions;* vol. 4: *The structuring of pedagogic discourse,* Routledge and Kegan Paul, London 1971, 1973, 1975, 1990.

Bezeley P., *Qualitative data analysis with NVivo*, Sage Publications , Thousand Oaks 2007.

Bhopal K., *Academics of colour in elite universities in the UK and the USA: The 'unspoken system of exclusion'*, "Studies in Higher Education" 2022, https://doi.org/10.1080/03075079.2021.2020746.

Bhopal K., *White privilege: The myth of a post-racial society*, Policy Press, Bristol 2018.

Bilton P., *Oxbridge and elitism*, 2021, https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN00616/SN00616.pdf

Binder A. J., Abel A. R., *Symbolically maintained inequality: How Harvard and Stanford students construct boundaries among elite universities*, "Sociology of Education" 2019, 92(1), s. 41–58, https://doi.org/10.1177/0038040718821073

The blackwell handbook of personnel selection, eds. A. Evers, N. Anderson, O. Voskuijl, Wiley, Blackwell 2005, https://doi.org/10.1002/9781405164221

Blair T., *New Britain: My vision of a young country*, Fourth Estate, London 2004.

Bloch R., Mitterle A., Paradeise C., Peter T., *Introduction: Universities and the production of elites*, in: *Universities and the production of Elites. Palgrave studies in global higher education,* eds. R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise, T. Peter, Palgrave Macmillan, Cham 2018, https://doi.org/10.1007/978-3-319-53970-6_1

Boden D., Borrego M., Newswander L. K., *Student socialization in interdisciplinary doctoral education*, "Higher Education" 2011, 62, s. 741–755, https://doi.org/10.1007/s10734-011-9415-1

Boliver V., *Are there distinctive clusters of higher and lower status universities in the UK?*, "Oxford Review of Education" 2015, 41(5), s. 608–627, https://doi.org/10.1177/17577438221130983

Boliver V., *Exploring ethnic inequalities in admission to Russell group universities*, "Sociology" 2016, 50(2), s. 247–266, https://doi.org/10.1177/0038038515575859

Boliver V., *How fair is access to more prestigious UK universities?*, "The British Journal of Sociology" 2013, 64(2), s. 344–364, https://doi.org/10.1111/1468-4446.12021

Boliver V., Banerjee P., Gorard S., Powell M., *Reconceptualising fair access to highly academically selective universities*, "Higher Education" 2022, 84, s. 85–100, https://doi.org/10.1007/s10734-021-00755-y

Booms B., Bitner M., *Marketing strategies and organization structures for service firms*, in: *Marketing of services*, eds. J. H. Donnelly, W. R. George, American Marketing Association, Chicago 1981.

Bourdieu P., *Cultural reproduction and social reproduction*, in: *Knowledge, education, and cultural change*, ed. R. Brown, Tavistock, London 1973, s. 71–112.

Bourdieu P., *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, transl. R. Nice, Harvard University Press, Cambridge, MA 1984.

Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

Bourdieu P., *State nobility. Elite schools in the field of power,* Stanford University Press, Stanford 1998.

Bourdieu P., *The forms of capital*, in: *Handbook for theory and research for the sociology of education*, ed. J. G. Richardson, Greenwood Press, Westport, CONN 1986.

Bourdieu P., *The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities*, in: *Contemporary research in the sociology of education*, ed. L. Eggleston, Methuen, London 1974, s. 32–46.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reproduction in education, society and culture*, transl. R. Nice, *SAGE studies in social and educational change*, vol. 5, Sage Publications, Thousand Oaks 1977.

Bowl M., Hughes J., *Fair access and fee setting in English universities: What do institutional statements suggest about university strategiesin a stratified quasi-market?*, "Studies in Higher Education" 2016, 41(2), s. 269–287, https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927846

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, 50(5), s. 415–436, http://www.jstor.org/stable/29782934; https://doi.org/10.1007/s11162-009-9129-8

Boyd D., *Elites and their education*, NFER, Slough 1973.

Boyera A. D., *Edward Coke and the Elizabethan Age,* Stanford University Press, California, 2003.

Bracton and his relation to the Roman law: A contribution to the history of the Roman Law in the Middle Ages, ed. E. Seippa, Bodleian Libraries, Oxford 1866.

Brankovic J., Ringel L., Werron T., *How rankings produce competition: The case of global university rankings*, „Zeitschrift für Soziologie" 2018, 47(4), s. 270–287, https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0118

Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, "Qualitative Research in Psychology" 2006, 3(2), s. 77–101, https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a

Breen R., Goldthorpe J. H., *Class, mobility and merit the experience of two British birth cohorts*, "European Sociological Review" 2001, 17(2), s. 81–101, https://doi.org/10.1093/esr/17.2.81

Brennan D., Timmins F., *Changing institutional identities of the student nurse*, "Nurse Education Today" 2012, 32, s. 747–751, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.021

Brexit and Oxford University: The view from the top – blog post by the vice-chancellor of Oxford University, Louise Richardson, on the potential impacts of Brexit on the university, https://www.ox.ac.uk/news-and-events/Blog/brexit-and-oxford-university-view-top [dostęp: 2.11.2023].

A brief history and overview of the University's governance arrangements, https://governance.admin.ox.ac.uk/a-brief-history-and-overview-of-the-universitys-governance-arrangements#collapse1455276 [dostęp: 10.11.2023].

Briggs S., *An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: The case of higher education in Scotland*, "Studies in Higher Education" 2006, 31(6), s. 705–722, https://doi.org/10.1080/03075070601004333

Brighouse H., *The tyranny of meritocracy and elite higher education*, "Theory and Research in Education" 2022, 20(2), s. 145–158, https://doi.org/10.1177/14778785221113990

Brim Jr O. G., *Socialization through the life cycle*, in: *Socialization after childhood: Two essays*, eds. O. G. Brim Jr, S. Wheeler, John Wiley & Sons 1966, s. 1–49.

Brockliss L. W. B., *The University of Oxford: A history*, Oxford University Press, Oxford 2016, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199243563.001.0001

Brockliss L. W. B., *The Oxford University. A brief history.* Bodleian Library, Oxford 2019, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199243563.001.0001

Brockliss L. W. B., *Towards the research university*, in: *The History of the University of Oxford*, vol. 4: *Seventeenth-century Oxford, history of the University of Oxford*, ed. N. Tyacke, Oxford Academic, Oxford 1997, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199243563.003.0017

Brown Ph., *The globalisation of positional competition?,* "Oxford, Sociology" 2000, 34(4), s. 633–653, https://doi.org/10.1177/S0038038500000390

Brown Ph., 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" 2016, 37, s. 191–211, https://doi.org/10.1080/01425692.2014.920247

Brusenbauch-Meislová M., *Lost in the noise? Narrative (representation of higher education and research during the Brexit process in the UK*, "European Journal of English Studies" 2021, 25(1), s. 34–48, https://doi.org/10.1080/13825577.2021.1918835

Bryman A., *Quantity and quality in social research*, Routledge, London 1988, https://doi.org/10.4324/9780203410028

Bukodi E., Goldthorpe J. H., *Educational attainment – relative or absolute – as a mediator of intergenerational class mobility in Britain*, "Research in Social Stratification and Mobility" 2016, 43, s. 5–15, https://doi.org/10.1016/j.rssm.2015.01.003

Bullen A., *Oxford colleges*, Pitkin Publishing, London 2019.

Bullock K., *International baccalaureate learner profile literature review*, IBO, Cardiff 2011.

Bunzel D. L., *Universities sell their brands*, "Journal of Product and Brand Management" 2007, 16(2), s. 152–153, https://doi.org/10.1108/10610420710740034

Burke P. J., *The right to higher education: Beyond widening participation*, Routledge, Abingdon 2012, https://doi.org/10.4324/9780203125571

Burquel N., Vught F. van, *Benchmarking in European higher education: A step beyond current quality models Oxford*, "Tertiary Education and Management" 2010, 16(3), s. 243–255, https://doi.org/10.1080/13583883.2010.497398

Busher H., James N., *Mature students' socio-economic backgrounds and their choices of access to higher education courses*, "Journal of Further and Higher Education" 2019, s. 1–13, https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576857

Calderwood I., *Oxford University just took more women than men for the first time*, 2018, https://www.globalcitizen.org/en/content/oxford-university-more-women-than-men/ [dostęp: 12.05.2023].

Callender C., Melis G., *The privilege of choice: How prospective college students' financial concerns influence their choice of higher education institution and subject of study in England*, "The Journal of Higher Education" 2022, 93(3), s. 477–501, https://doi.org/10.1080/00221546.2021.1996169

Campati A., *Elite and liberal democracy: A new equilibrium?*, "Topoi" 2022, 41, s. 15–22, https://doi.org/10.1007/s11245-021-09762-1

Canagarajah S. A., *A geopolitics of academic writing*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh 2002, https://doi.org/10.2307/j.ctt5hjn6c

Cannell J. J., *The "Lake Woebegone" report: How public educators cheat on standardized achievement tests*, Friends for Education, Albuquerque 1989.

Carpentier V., *Three stories of institutional differentiation: Resource, mission and social inequalities in higher education*, "Policy Reviews in Higher Education" 2021, 5(2), s. 197–241, https://doi.org/10.1080/23322969.2021.1896376

Charle Ch., *Legitimacies in Peril: Towards a comparative history of elites and state in nineteenth and twentieth century France and Western Europe*, in: *Researching elites and power*, eds. F. Denord, M. Palme, B. Réau, Springer, Cham 2020, https://doi.org/10.1007/978-3-030-45175-2_6

Chester J., Bekhradnia B., *Oxford and Cambridge – How different are they?*, Higher Education Policy Institute, Oxford 2009.

Chi H., Jones E. L., Grandham L. P., *Enhancing mentoring between alumni and students via smart alumni system*, "Procedia Computer Science" 2012, 9, s. 1390–1399, https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.04.153

Chowdry H., Dearden L., Goodman A., Jin W., *The distributional impact of the 2012–13 higher education funding reforms in England*, "Fiscal Studies" 2012, 33(2), s. 211–236, http://www.jstor.org/stable/24440175

Church of St Mary The Virgin, https://www.oksford.co.uk/zabytki/church-of-st-mary-the-virgin/ [dostęp: 10.11.2023].

Clance P. R., Imes S. A., *The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention*, "Psychotherapy: Theory, Research & Practice" 1978, 15(3), s. 241–247.

Clapinson M., *A brief history of the Bodleian Library*, Bodleian Library, Oxford 2020, https://doi.org/10.1093/oso/9780192857545.003.0012

Clark B., *Academic Differentiation in national systems of higher education*, "Comparative Education Review" 1978, 22(2), s. 242–258.

Clark D. S., *The medieval origins of modern legal education: Between Church and state. "*The American Journal of Comparative Law" 1987, 35(4), s. 653–719, https://doi.org/10.2307/840129

Clark P., Chapleo C., Suomi K., *Branding higher education: An exploration of the role of internal branding on middle management in a university rebrand,* "Tert Educ Manag" 2020, 26, s. 131–149, https://doi.org/10.1007/s11233-019-09054-9

Coakley J., *Sports in society: Issues and controversies*, McGraw-Hill Education, 2015.

Cobban A. B., *The medieval English universities: Oxford and Cambridge to c. 1500*, University of California Press, Berkeley 1988, https://doi.org/10.4324/9781315238357

Colleges, https://www.ox.ac.uk/about/colleges [dostęp: 22.05.2023].

Collins R., *The credential society: An historical sociology of education and stratification.* Academic Press, New York 1979.

Commission of Inquiry Report, 1997, https://www.admin.ox.ac.uk/coi/commissionofinquiry report/ [dostęp: 23.12.2019].

Conti J. A., Neil M., *Studying power: Qualitative methods and the global elite*, "Qualitative Research" 2007, 7, s. 63–82, https://doi.org/10.1177/1468794107071421

Cook M., *Personnel selection. Adding value through people*, Wiley, Blackwell 2009, https://doi.org/10.1002/9780470742723

Cook W. L., Douglas E. M., *The looking-glass self in family context*, "Journal of Family Psychology" 1988, 12(3), s. 299–309, https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.3.299

Cosgrove R., *Critical thinking in the Oxford tutorial: A call for an explicit and systematic approach*, "Higher Education Research & Development" 2011, 30(3), s. 343–356, https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487259

Costa L. C., *Chapter 5. World-class universities' search for quality, reputation or prestige?*, in: *World-class universities*, eds. N. C. Liu, Y. Wu, Q. Wang, Leiden, Brill 2021, https://doi.org/10.1163/9789004463165_005

Coulombe S., Hardy K., Goldfarb R., *Promoting wellbeing through positive education: A critical review and proposed social ecological approach*, "Theory and Research in Education" 2020, 18(3), s. 295–321, https://doi.org/10.1177/14778785209884

Courtois A., Veiga A., *Brexit and higher education in Europe: The role of ideas in shaping internationalisation strategies in times of uncertainty*, "Higher Education" 2020, 79(5), s. 811–827, https://doi.org/10.1007/s10734-019-00439-8

Cramond B., *Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?* "Roeper Review", 2004, 21(1), s. 15–16, https://doi.org/10.1080/02783190409554282

Crawford C., Van Der Erve L., *Does higher education level the playing field? Socio-economic differences in graduate earnings*, "Education Sciences" 2015, 5(4), s. 380–412, https://doi.org/10.3390/educsci5040380

Creswell J. W., *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, Sage Publications, Thousand Oaks 2003, https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p40; https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf [dostęp: 11.05.2023].

Creswell J. W., *Qualitative inquiry research design.* Sage Publications, Thousand Oaks 2013.

Croxford L., Raffe D., *Differentiation and social segregation of UK higher education*, 1996–2010, "Oxford Review of Education" 2013, 39(2), s. 172–192, https://doi.org/10.1080/03054985.2013.784193

Cuádraz G. H., Uttal L., *Intersectionality and in-depth interviews: Methodological strategies for analyzing race, class, and gender*, "Race, Gender Class" 1999, 6(3), s. 156–186.

Czarnecki K., *Less inequality through universal access? Socioeconomic background of tertiary entrants in Australia after the expansion of university participation*, "Higher Education" 2018, 76(3), s. 501–518, https://doi.org/10.1007/s10734-017-0222-1

Dacin M. T., Dacin P. A., *Traditions as institutionalized practice: Implications for deinstitutionalization*, London 2008, https://doi.org/10.4135/9781849200387.n13

Dacin M. T., Munir K., Tracey P., *Formal dining at Cambridge colleges: Linking ritual performance and institutional maintenance*, "The Academy of Management Journal" 2010, 53(6), s. 1393–1418, http://www.jstor.org/stable/29780264; https://doi.org/10.5465/amj.2010.57318388

Darwall-Smith R., *Univ: plague & war part 3, The First and Second World Wars*, https://www.univ.ox.ac.uk/news/univ-plague-war-part-3/ [dostęp: 14.09.2023].

Darwin J. G., *A world university*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century, history of the University of Oxford*, ed. B. Harrison, Oxford University Press, Oxford 1994, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0008

Davies S., Zarifa D., *The stratification of universities: Structural inequality in Canada and the United States*, "Research in Social Stratification and Mobility" 2012, 30(2), s. 143–158, https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.05.003

De Tocqueville A., *Democracy in America*, transl. A. Goldhammer, Library of America, New York 1840 [2004].

Dearnley Ch. A., Meddings F. S., *Student self-assessment and its impact on learning – A pilot study*, "Nurse Education Today" 2007, 27(4), s. 333–340, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.05.014

Deed C., *Adapting to the virtual campus and transitions in 'school-less' teacher education*, in: *Sage International Handbook of Research in Teacher Education*, eds. D. J. Clandinin, J. Husu, Sage Publications, Thousand Oaks 2017, s. 1085–1100, https://doi.org/10.4135/9781529716627.n62

Delaney T., Madigan T., *Socialization and sport*, in: *The sociology of sports: An introduction*, eds. T. Delaney, T. Madigan, McFarland, Jefferson 2009, s. 77–95.

Demeter M., Jele A., Major Z. B., *The model of maximum productivity for research universities SciVal author ranks, productivity, university rankings, and their implications*, "Scientometrics" 2022, 127(8), s. 4335–4361, https://doi.org/10.1007/s11192-022-04432-4

Denitch B., *Elite interviewing and social structure: an example from Yugoslavia*, „Public Opinion Quarterly" 1972, 36(2), s. 143–158, https://doi.org/10.1086/267988

Denzin N. K., Lincoln Y. S., *The discipline and practice of qualitative research*, in: *The Sage Handbook of qualitative research* (3rd ed.), eds. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Sage Publications, Thousand Oaks 2005, s. 1–32.

Ding Y., Wu Y., Yang J., Ye X., *The elite exclusion: Stratified access and production during the Chinese higher education expansion*, "Higher Education" 2021, 82(2), s. 323–347, https://doi.org/10.1007/s10734-021-00682-y

Divisional Boards, https://governance.admin.ox.ac.uk/divisional-boards [dostęp: 10.11.2023].

Dolby N., Rahman A., *Research in international education*, "Review of Educational Research" 2008, 78(3), s. 676–726, https://doi.org/10.3102/0034654308320291

Donnelly M., *Inequalities in higher education: Applying the sociology of Basil Bernstein,* "Sociology" 2018, 52(2), s. 316–332, https://doi.org/10.1177/0038038516656326

Dougill J., *Oxford in English literature: The making, and undoing, of the English Athens*, Authorhouse, Oxford 2010.

Drori G., Delmestri G., Oberg A., *The iconography of universities as institutional narratives.* "Higher Education" 2016, 71(2), s. 163–180, https://doi.org/10.1007/s10734-015-9894-6

Dulini F., Kenny J., *Negotiating a sense of fit in elite higher education: Exploring the identity work of "Widening Participation" students*, "Academy of Management Learning Education" 2021, 20, 2, [1537–260X], s. 133–155, https://doi.org/10.5465/amle.2019.0358

Duncheon J. C., *"We are exposed to that college environment": Exploring the socialization of early college high school students*, "Community College Review" 2020, 48(2), s. 173–194; https://doi.org/10.1177/0091552119898880

Dyhouse C., *No distinction of sex? Women in British universities 1870–1939*, UCL Press, 77, London 1995 (pierwsza publikacja, 1896), https://archive.org/details/punchvol110a-111lemouoft; https://doi.org/10.2307/3121736

Dyhouse C., *Troubled identities: Gender and status in the history of the mixed college in english universities since 1945*, "Women' History Review" 2003, 12(2), s. 169–194, https://doi.org/10.1080/09612020300200354

Easton S. C., *Roger Bacon and his search for a universal science: A reconsideration of the life and work of Roger Bacon in the light of his own stated purposes*, Columbia University Press, New York 1952, https://doi.org/10.1086/ahr/58.3.595

Economics at Oxford, https://www.hetwebsite.net/het/schools/oxford.htm [dostęp: 14.09.2023].

Edwards K., *The English secular cathedrals in the Middle Ages: A constitutional study with special reference to the fourteenth century*, wyd. II, Manchester University Press, Manchester 1976, s. 14, https://doi.org/10.1086/ahr/55.1.113

Egerton M., Halsey A. H., *Trends by social class and gender in access to higher education in Britain*, "Oxford Review of Education" 1993, 19(2), s. 183–196, https://doi.org.10.1080/0305498930190205

Ehrenberg R. G., *Reaching for the brass ring: How the "U.S. News World Report" rankings shape the competitive environment in U.S. higher education,* "The Review of Higher Education" 2001, nr 226 (2), https://doi.org/10.1353/RHE.2002.0032

Eldegwy A., Elsharnouby T., Kortam W., *How sociable is your university brand? An empirical investigation of university social augmenters' brand equity*,"International Journal of Educational Management" 2018, 32(5), s. 912–930, https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0346

Elton L., *Research and teaching: Conditions for a positive link*, "Teaching in Higher Education" 2001, 6, s. 43–56, https://doi.org/10.1080/13562510020029590

Equality report 2019–2020, https://edu.admin.ox.ac.uk/files/universityofoxfordequality-report2019-20pdf [dostęp: 5.10.2022].

Erdogan B., Bauer T. N., *Perceived overqualification and its outcomes: The moderating role of empowerment*, "Journal of Applied Psychology" 2009, 94, s. 557–565, https://doi.org/10.1037/a0013528

Erdogan B., Tomás I., Valls V., Gracia F. J., *Perceived overqualification, relative deprivation, and person-centric outcomes: The moderating role of career centrality*, "Journal of Vocational Behavior" 2018, 107, s. 233–245, https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.003

Ernst N., Esser F., Blassnig S., Engesser S., *Favorable opportunity structures for populist communication: Comparing different types of politicians and issues in social media, television and the press*, "International Journal of Press/Politics" 2019, 24 (2), s. 165–88, https://doi.org/10.1177/1940161218819430

Espeland W. N., Sauder M., *Engines of anxiety: Academic rankings, reputation, and accountability*, Russell Sage Foundation, New York 2016, https://doi.org/10.1093/ser/mwx044

Espeland W. N., Sauder M., *Rankings and reactivity*, "American Journal of Sociology" 2007, 113(1), s. 1–40, https://doi.org/10.1086/517897

Evans G. R., *The university of Oxford. A new history*, Tauris, New York 2010.

Fairness in access to higher education in a global perspective: reconciling excellence, efficiency, and justice, eds. H.-D. Meyer, St. E. P. John, M. Chankseliani, L. Uribe, Sense Publishers, Rotterdam 2013, https://doi.org/10.1007/978-94-6209-230-3

Farnese M. L., Spagnoli P., Livi S., *Undergraduates' academic socialization. A cross-time analysis*, "British Journal of Educational Psychology" 2022, 92, s. 1239–1255, https://doi.org/10.1111/bjep.12497

Farrell J., *Billionaire wilderness: The ultra-wealthy and the remaking of the American West,* Princeton Universe Press, New York 2020.

Feeney Sh., Hogan J., O'Rourke B. K., *Elite formation in the higher education systems of Ireland and the UK: Measuring, comparing and decomposing longitudinal patterns of cabinet members*, "British Journal of Education Research" 2017, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3284/full; https://doi.org/10.1002/berj.3284

Fincham K., *Oxford and the early Stuart polity*, in: *The history of the University of Oxford*, ed. N. Tyacke, vol. 4: *Seventeenth-century Oxford*, Oxford University Press, Oxford 1997, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510146.003.0005

Finger M., *The biographical method in adult education research*, "Studies in Continuing Education" 1989, 10(2), s. 35–36, https://doi.org/10.1080/0158037890110103

Finn P. J., *Preparing for power in elite boarding schools and in working-class schools*, "Theory Into Practice" 2012, 51, s. 57–63, https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636339

Flett G. L., Burdo R., Nepon T., *Mattering, insecure attachment, rumination, and self-criticism in distress among university students*, "International Journal of Mental Health and Addiction" 2021, 19(4), s. 1300–1313, https://doi.org/10.1007/s11469-020-00225-z

Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Flick U., *O serii „Niezbędnik badacza"*, w: *Analizowanie danych jakościowych*, red. G. Gibbs, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 67.

Foskett N., Dyke M., Maringe F., *The influence of the school in the decision to participate in learning post-16*, "British Educational Research Journal" 2008, 34(1), s. 37–61, https://doi.org/10.1080/01411920701491961

Fox E., *International schools and the international baccalaureate*, "Harvard Educational Review" 1985, 55(1), s. 53–68, https://doi.org/10.17763/haer.55.1.cl26455642782440

Francis B., Archer L., *British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education*, "British Educational Research Journal" 2005, 31(1), s. 89–108, https://doi.org/10.1080/0141192052000310047

Fray L., Gore J., Harris J., North B., *Key influences on aspirations for higher education of Australian school students in regional and remote locations: A scoping review of empirical research, 1991–2016*, "The Australian Educational Researcher" 2020, 47(1), s. 61–93, https://doi. org/10.1007/S13384-019-00332-4

Friedland R., Alford R. R., *Bringing society back in symbols, practices, and institutional contradictions*, in: *The new institutionalism in organizational analysis*, eds. W. W. Powell, P. J. DiMaggio, University of Chicago Press, Chicago 1991, s. 232–263.

Friedman R. B., *Fantasy land*, "The New England Journal of Medicine" 1983, 308(11), s. 651–653, https://doi. org/10.1056/NEJM198303173081110

Frisby B. N., Martin M. M., *Instructor–student and student–student rapport in the classroom.* "Communication Education" 2010, 59, s. 146–164, https://doi.org/10.1080/03634520903564362

Frydrychova Klimova B., *Self-reflection in the course evaluation*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2014, 141, s. 119–123, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.022

Gadd E., *University rankings need a rethink*, "Nature" 2020, 587(7835), s. 523–523, https://doi.org/10.1038/d41586-020-03312-2

Gallacher J., *Widening access or differentiation and stratification in higher education in Scotland*, "Higher Education Quarterly" 2006, 60(4), s. 349–369, https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00328.x

Gao F., Ng J. Ch. K., Lee W. W. S., *Are the effects always positive? Rethinking the role of parental social capital in the university choice process*, "International Studies in Sociology of Education" 2021, https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1886596

Gareis E., *Intercultural friendship: Effects of home and host region*, "Journal of International and Intercultural Communication" 2012, 5(4), s. 309–328, https://doi.org/10.1080/17513057.2012.691525

Garg R., Kauppi C., Lewko J., Urajnik D., *A structural model of educational aspirations*, "Journal of Career Development" 2002, 29(2), s. 87–108, https://doi.org/10.1023/A:1019964119690

Gentles S. J., Charles C., Ploeg J., McKibbon K., *Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature*, "The Qualitative Report" 2015, 20(11), s. 1772–1789, http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss11/5; https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373

Gephart R., *Paradigms and research methods research methods forum*, Academy of Management, New York 1999, s. 463–466.

Gessaghi V., Méndez A., *Elite schools in Buenos Aires. The role of tradition and school social networks in the production and reproduction of privilege*, in: *World yearbook of education 2015. Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage*, eds. A. van Zanten, S. J. Ball, B. Darchy-Koechlin, Routledge, New York 2015, https://doi.org/10.4324/9781315767307

Ghosh S. K., *Human cadaveric dissection: A historical account from ancient Greece to the modern era*, "Anatomy and Cell Biology" 2015, 48(3), s. 153–169, https://doi.org/10.5115/acb.2015.48.3.153

Gierczyk M., *The founding and development of the University of Oxford*, in: *In search of academic excellence: Social sciences and humanities in focus* (vol. 1), eds. A. Gromkowska-Melosik, B. Hordecki, T. R. Szymczyński, Peter Lang Verlag, Berlin–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien 2022, s. 181–189, https://doi.org/10.3726/b19187

Gierczyk M., *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej. Studium komparatystyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.

Gillard G., *Education in the UK: A history*, https://education-uk.org/history/chapter12.html [dostęp: 23.04.2023].

Global inequalities and higher education, eds. E. Unterhalter, V. Carpentier, Palgrave Macmillan, Houndmills 2010, https://doi.org/10.1007/978-0-230-36507-0

Gmerek T., *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2003, s. 115–123.

Gnitecki J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, Poznań 2006.

Golde Ch. M., *Beginning graduate school: Explaning first-year doctoral attrition*, in: *The experience of being in graduate school: An exploration*, ed. M. S. Anderson, Jossey-Bass, San Francisco 1998, https://doi.org/10.1002/he.10105

Good M., Adams G. R., *Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues, and academic success*, "Adolescence" 2008, 43(170), s. 221–236.

Governance, https://www.ox.ac.uk/about/organisation/governance [dostęp: 10.11.2023].

Griffiths D., Lambert P. S., Bihagen E., *Measuring the potential power elite in the UK and Sweden*, "European Societies" 2014, 16(5), s. 742–762, https://doi.org/10.1080/14616696.2014.941376

Gromkowska-Melosik A., *Cross-cultural research: Insider/outsider dichotomy reconsidered*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2021, s. 205–214, https://doi.org/10.12775/PBE.2021.012

Gromkowska-Melosik A., *Geneza i rozwój rankingów uczelni wyższych*, „Studia Edukacyjne" 2021, 60, s. 71–86, https://doi.org/10.14746/se.2021.60.4

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nie(równość) społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, „Impuls", Kraków 2011.

Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, https://doi.org/10.14746/kse.2015.2.15

Gromkowska-Melosik A., *Harvard University: Polityka przyjęć na studia i regulowanie dynamiki dostępu*, „Przegląd Pedagogiczny" 2005, 1, s. 9–18, https://doi.org/10.34767/PP.2015.01.01

Grove J., *Thatcher had 'immense impact' on higher education*, https://www.timeshighereducation.com/news/thatcher-had-immense-impact-on-higher-education/2003059.article [dostęp: 3.10.2023].

Guest G., Bunce A., Johnson L., *How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability*, "Field Methods" 2006, 18, s. 60, https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Guetterman T. C., *Descriptions of sampling practices within five approaches to qualitative research in education and the health sciences. Forum qualitative sozialforschung*, "Qualitative Social Research" 2015, 16(2), http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502256; https://doi.org/10.17169/FQS-16.2.2290

Guowai jiaoyu shehuixue jiben wenxuan [*Selected basic articles on overseas education sociology*], ed. R. Zhang, Huadong shifan daxue chubanshe, 1989.

Güterbock K., *Bracton and his relation to the Roman law: A contribution to the history of the Roman law in the Middle Ages*, J. B. Lippincott & Co., Philadelphia 1866.

Haili H., *The socialization of rural college students: Social stratification and the transformation of living styles for rural college students*, "Chinese Education Society" 2015, 48(2), s. 114–127, https://doi.org/10.1080/10611932.2015.1014716

Halsey A. H., *'The Franks Commission'*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century, history of the University of Oxford*, ed. B. Harrison, Oxford University Press, Oxford 1994, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0008

Halsey A. H., Heath A. F., Ridge J., *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*, Clarendon Press, Oxford 1980, https://doi.org/10.1017/s0047279400010400

Handbook of ethnography, eds. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland, Sage Publications, Thousand Oaks 2001, https://doi.org/10.4135/9781848608337

Hansen M., Van den Bossche A., *From newspaper supplement to data company: Tracking rhetorical change in the Times Higher Education's rankings coverage*, "POETICS" 2022, 92, s. 101637, https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101637

Harari M. B., Manapragada A., Viswesvaran C., *Who thinks they're a big fish in a small pond and why does it matter? A meta-analysis of perceived overqualification*, "Journal of Vocational Behavior" 2017, 102, s. 28–47, https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.002

Harman G., *New directions in internationalizing higher education: Australia's development as an exporter of higher education services*, "Higher Education Policy" 2004, 17, s. 101–120, https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300044

Harris N., *Social security, student loans and access to education*, "Modern Law Review" 1991, 54, s. 258–270, https://doi.org/10.1111/j.1468-2230.1991.tb02651.x

Harrison N., *Have the changes introduced by the 2004 Higher Education Act made higher education admissions in England wider and fairer?*, "Journal of Education Policy" 2011, 26(3), s. 461, https://doi.org/10.1080/02680939.2010.513742

Hartmann M., *Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France*, "The Sociological Review" 2000, 48(2), s. 262–282, https://doi.org/10.1111/1467-954X.00214

Hartmann M., *Elites and power structure*, in: *Handbook of European societies social transformations in the 21st century*, eds. S. Immerfall, G. Therborn, Springer, New York 2010, https://doi.org/10.1007/978-0-387-88199-7_10

Hartmann M., *Internationality within business elites and national elite educational institutions*, in: *Elite education and internationalisation. From the early years into higher education*, eds. C. Maxwell, U. Deppe, H. H. Krüger, Werner Helsper Palgrave Macmillan, London 2018, https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3_5

Harvey C., Gibson A., Maclean M., Mueller F., *Philanthropy and the sustaining of global elite university domination*, "Organization" 2022, 31(3), https://doi.org/10.1177/13505084221115842

Harvey D., *Brief history of neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford 2005, https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001

Harvey W. S., *Methodological approaches for interviewing elites*, "Geography Compass" 2010 4(3), s. 193–205, https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00313.x

Harvey W. S., *Strategies for conducting elite interviews*, "Qualitative Research" 2011, 11(4), 431–441, https://doi.org/10.1177/1468794111404329

Hazelkorn E., *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*, Houndsmills–Bashingstoke–Hampshire, Palgrave Macmillan 2011, https://doi.org/10.1057/9780230306394

Hazelkorn E., *The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making*, "Higher Education Management and Policy" 2007, 19(2), s. 1–24, https://doi.org/10.1787/hemp-v19-art12-en

He B., Warren M. E., *Can meritocracy replace democracy? A conceptual framework*, "Philosophy Social Criticism" 2020, 46(9), s. 1093–1112, https://ezproxy-prd.bodleian.ox.ac.uk:2102/10.1177/0191453720948388; https://doi.org/10.1177/0191453720948388

Heath A. F., Mills C., Roberts J., *Towards meritocracy? Some recent evidence on an old problem*, in: *Social research and social reform*, eds. C. Crouch, A. Heath, Oxford University Press, Oxford 1992, https://doi.org/10.1093/oso/9780198278542.003.0008

Hemsley-Brown J., Oplatka I., *University choice: What do we know, what don't we know and what do we still need to find out?*, "International Journal of Educational Management" 2015, 29(3), s. 254–274, https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2013-0150

Hemsley-Brown J.V., *College choice: Perceptions and priorities*, "Educational Management and Administration" 1999, 27(1), s. 85–98, https://doi.org/10.1177/0263211X990271007

Henkel M., *Academic identity and autonomy in a changing policy environment*, "Higher Education" 2005, 49, s. 155–176, https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1

Henning E., Van Rensburg W., Smit B., *Finding your way in qualitative research*. Van Shaik, Hatfield 2004.

Herschberg Ch., Benschop Y., Brink M. van den, *Selecting early-career researchers: The influence of discourses of internationalisation and excellence on formal and applied selection criteria in academia*, "Higher Education" 2018, 76, s. 807–825, https://doi.org/10.1007/S10734-018-0237-2

Heshmati R., Pellerone M., *Relationship of dispositional mindfulness, self-destruction and self-criticism in academic performance of boy students*, "Mediterranean Journal of Clinical Psychology" 2018, 6(3), s. 1–22, https://doi.org/10.6092/2282-1619/2018.6.1716

Higher education and research act 2017, https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/notes/division/3/index.htm [dostęp: 11.11.2023].

Higher education in facts and figures, https://www.universitiesuk.ac.uk/sites/default/files/field/downloads/2021-08/higher-education-facts-and-figures-2019.pdf [dostęp: 21.10.2023].

Hill I., *Evolution of education for international mindedness*, "Journal of Research in International Education" 2012, 11(3), s. 245–261, https://doi.org/10.1177/14752409124619

Historia miasta Oksford, http://www.oksford.co.uk/historia/historia-miasta-oksford/ [dostęp: 3.10.2023].

The history of the University of Oxford, vol. 8: *The twentieth century, history of the University of Oxford*, ed. B. Harrison, Oxford University Press, Oxford 1994; https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.001.0001

Holmqvist M., *Creating and upholding an elite community: Consecrating exclusion in Djursholm, Sweden*, "The Sociological Review" 2021, 69(5), s. 956–973, https://doi.org/10.1177/0038026121991786

Holton G., *Einstein and the cultural roots of modern science,* "Daedalus" 1998, 127(1), s. 1–44.

Honey J. R. De S., Curthoys M. C., *Oxford and schooling,* in: *The history of the University of Oxford,* vol. 7: *Nineteenth-century Oxford,* Part 2, eds. M. G. Brock, M. C. Curthoys, Oxford Academic, Oxford 2000, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510177.003.0023

Horn J., *Signature pedagogy/powerful pedagogy: The Oxford tutorial system in the humanities*, "Arts and Humanities in Higher Education" 2013, 12(4), s. 350–366, https://doi.org/10.1177/1474022213483487

Hossler D., Braxton J. M., Coopersmith G., *Understanding student college choice*, in: *Higher education: Handbook of theory and research*, vol. 5, ed. J. C. Smart, Agathon Press, New York 1989, s. 231–288.

House of Lords, *Brexit: The Erasmus and Horizon Programmes*, European Union Committee. 28th Report of Session, 2019, s. 2017–2019, https://publications.parliament.uk/pa/ld201719/ldselect/ldeu com/283/283.pdf

Howarth J., *The self-governing university, 1882–1914*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 7: *Nineteenth-century Oxford*, part 2, eds. M. G. Brock, M. C. Curthoys, Oxford University Press, Oxford 2000, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510177.001.0001

Howarth J., *'In Oxford but...not of Oxford': The women's colleges*, in: *The history of the University of Oxford,* vol. 7: *Nineteenth-century Oxford*, part 2: *History of the University of Oxford*, eds. M. G. Brock, M. C. Curthoys, Oxford University Press, Oxford 2000, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510177.003.0010

Hoyt J. E., Brown A. B., *Identifying college choice factors to successfully market your institution*, "College and University" 2003, 78(4), s. 3–10.

https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/notes/division/3/index.htm

https://www.timeshighereducation.com/news/thatcher-had-immense-impact-on-higher-education/2003059.article [dostęp: 10.06.2023].

Imperial. Success guide – doctoral students, https://www.imperial.ac.uk/students/success-guide/pgr/professional-development/imposter-syndrome/ [dostęp: 6.06.2023].

Imposter syndrome at an elite university, https://studentsunionucl.org/articles/imposter-syndrome-at-elite-univeristy [dostęp: 19.11.2023].

International baccalaureate, *Benefits of the IB*, IBO, Cardiff, http://www.ibo.org/benefits/ [dostęp: 2.07.2023].

Interviewing experts, eds. A. Bogner, B. Littig, W. Menz, Palgrave Macmillian, New York 2009, https://doi.org/10.1057/9780230244276

Introduction and history, https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history?wssl=1 [dostęp: 3.10.2023].

James R., Baldwin R., McInnis C., *Which university? the factors influencing the choices of prospective undergraduates,* Australian Capital Territory, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra 1999, 20.01.2010, http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/99-3/whichuni.pdf

Jetten J., Iyer A., Tsivrikos D., Young B. M., *When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors*, "European Journal of Social Psychology" 2008, 38(5), s. 866–879, https://doi.org/10.1002/ejsp.471

Jin J., Ball S. J., *Meritocracy, social mobility and a new form of class domination*, "British Journal of Sociology of Education" 2020, 41(1), s. 64–79, https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665496

Johansson H., Uhlin A., *Civil society elites: A research agenda*, "Politics and Governance" 2020, 8(3), s. 82–85, https://doi.org/10.17645/pag.v8i3.3572

Jonsson J. O., Mills C., *Class and educational attainment in historical perspective: A Swedish-English comparison*, "British Journal of Sociology" 1993, 4, https://doi.org/10.2307/591218

Kaidesoja T., *A theoretical framework for explaining the paradox of university rankings.* "Social Science Information" 2022, 61(1), s. 128–153, https://doi.org/10.1177/05390184221079470

Keister L. A., Lee H. Y., *The double one percent: Identifying an elite and a super-elite using the joint distribution of income and net worth*, "Research in Social Stratification and Mobility" 2017, 50, s. 1–12, https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.03.004

Keister L. A., Thébaud S., Yavorsky J. E., *Gender in the elite*, "Annual Review of Sociology" 2022, 48(1), s. 149–169, https://doi.org/10.1146/annurev-soc-020321-031544

Kenderov P. S., *Mathematics competitions: An integral part of the educational process* ZDM, "Mathematics Education" 2022, 54, s. 983–996, https://doi.org/10.1007/s11858-022-01348-4

Kerckhoff A. C., *Education and social stratification processes in comparative perspective*, "Sociology of Education" 2001 (extra issue), s. 3–18, https://doi.org/10.2307/2673250

Kethüda Ö., *Evaluating the influence of university ranking on the credibility and perceived differentiation of university brands*, "Journal of Marketing for Higher Education" 2022, https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2059733

Khan Sh. R., *Elite identities*, "Identities" 2012, 19(4), s. 477–484, https://doi.org/10.1080/1070289X.2012.718713

Khan Sh. R., *The sociology of elites*, "Annual Review of Sociology" 2012, 38, s. 361–377, https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145542

Kim J. K., Gasman M., *In search of a „Good College": Decisions and determinations behind Asian American students' college choice*, "Journal of College Student Development" 2011, 52(6), s. 706–728, https://doi.org/10.1353/csd.2011.0073

Kim T., *Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism*, "Higher Education" 2017, 73, s. 981–997, https://doi.org/10.1007/s10734-017-0118-0

Kingston P. W., Hubbard R., Lapp B., Schroeder P., Wilson J., *Why education matters*, "Sociology of Education" 2003, 76(1), s. 53–70, https://doi.org/10.2307/3090261

Kleibert J. M., *Brexit geographies of transnational education: Uncertainty, 'global Britain' and European re-integration,* "Territory, Politics, Governance" 2020, https://doi.org/10.1080/21622671.2020.1837222

Kopycka, K., *Higher education expansion, system transformation, and social inequality. Social origin effects on tertiary education attainment in Poland for birth cohorts 1960 to 1988*, "Higher Education" 2021, 81, s. 643–664, https://doi.org/10.1007/s10734-020-00562-x

Kotze H., Steyn C., *African elite perspectives: AU and NEPAD – a comparative study across seven African countries*, (Occasional papers). Johannesburg: Konrad-Adenauer Stiftung, 2003, https://repository.hsrc.ac.za/handle/20.500.11910/7798 [dostęp: 15.03.2017].

Kroth A., Daniel H.-D., *International university rankings: A critical review of the methodology*, „Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft" 2008, 11, s. 542–558, https://doi.org/10.1007/s11618-008-0052-0

Kucel A., *Literature survey of the incidence of over-education: A sociological approach*, „Revista Espan˜ola de Investigaciones Sociológicas" (REIS), 2011, 134(1), s. 125–142.

Kuppens T., Spears R., Manstead A.S., Spruyt B., Easterbrook M.J., *Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated*, "Journal of Experimental Social Psychology" 2018, 76, s. 429–447, https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.11.001

Kvale S., *Dominance through interviews and dialogues*, "Qualitative Inquiry" 2006, 12, s. 480–500, https://doi.org/10.1177/1077800406286235

Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004.

Kwiek M., *Social stratification in Higher Education: What it means at the micro-level of the individual academic scientist*, "Higher Education Quarterly" 2019, 73, s. 419–444, https://doi.org/10.1111/hequ.12221

Laidlaw A., McLella J., Ozakinci G., *Understanding undergraduate student perceptions of mental health, mental well-being and help-seeking behaviour.* "Studies in Higher Education" 2015, 41(12), s. 2156–2168, https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1026890

Lairio M., Puukari S., Kouvo A., *Studying at university as part of student life and identity construction*, "Scandinavian Journal of Educational Research" 2013, 57(2), s. 115–131, https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621973

Lambert T., *A short history of Oxford University*, http://www.localhistories.org/oxuni.html [dostęp: 14.09.2023].

Lambert T., *Oxford university in the Middle Ages*, http://www.localhistories.org/oxuni.html [dostęp: 3.10.2023].

Laurila J., *Promoting research access and informant rapport in corporate settings: Notes from research on a crisis company*, "Scandinavian Journal of Management" 1997, 13, s. 407–418, https://doi.org/10.1016/S0956-5221(97)00026-2

Law B., Meijers F., Wijers G., *New perspectives on career and identity in the contemporary world*, "British Journal of Guidance & Counselling" 2002, 30(4), s. 431–449, https://doi.org/10.1080/0306988021000025637

Leedham-Green E., *Oxford and Cambridge: The foundation of the colleges*, in: *The university, an illustrated history*, ed. F. Tejerina, Editorial Santander, Santander 2010.

Leppanen V., *Emotional neutrality as interactional achievement: A conversation analysis of primary care telenursing'*, in: *Emotionalizing organizations and organizing emotions*, eds. B. Sieben, A. Wettergren, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2010, https://doi.org/10.1057/9780230289895_13

Lessard-Phillips L., Li Y., *Social stratification of education by ethnic minority groups over generations in the UK*, "Social Inclusion" 2017, 5(1), s. 45–54, https://doi.org/10.17645/si.v5i1.799

Lety M., *A history of the University of Oxford from the earliest times to the year 1530*, Macmillan and co., London 1886.

Lew M. D., Schmidt H. G., *Self-reflection and academic performance: Is there a relationship?* "Advances in Health Sciences Education" 2011, 16(4), s. 529–545, https://doi.org/10.1007/s10459-011-9298-z

Li L., *How to tackle variations in elite interviews: Access, strategies, and power dynamics*, "Qualitative Research" 2021, https://doi.org/10.1177/1468794121994475

Lilleker D. G., *Interviewing the political elite: Navigating a potential minefield*, "Politics" 2003, 23(3), s. 207–214, https://doi.org/10.1111/1467-9256.00198

Lincoln Y. S., Lynham S. A., Guba E. G., *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited*, in: *The Sage handbook of qualitative research*, red. N. Denzin, Y. S. Lincoln, Sage Publications, Thousand Oaks 2011, s. 97–128.

Lindberg O., *Undergraduate socialization in medical education. Ideals of professional physicians practice*, "Learning in Health and Social Care" 2009, 8(4), s. 241–249, https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2009.00228.x

Littler J., *Against meritocracy: Culture, power and myths of mobility*, Routledge, London 2017, https://doi.org/10.4324/9781315712802

Littler J., *Young and old meritocracy: From radical critique to neoliberal tool*, "A Journal of Social Democracy" 2018, 26(1), s. 40–51.

Liu A., *Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education*, "Higher Education" 2011, 62, s. 383–397, https://doi.org/10.1007/s10734-010-9394-7

Locke J., *Dwa traktaty o rządzie*, tłum. Z. Rau, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

López M., *The effect of sampling mode on response rate and bias in elite surveys*, "Quality and Quantity" 2022, https://doi.org/10.1007/s11135-022-01406-9

Lörz M., Krawietz M., *Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005*, „Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie" 2011, 63, 185–205, https://doi.org/10.1007/s11577-011-0134-5

Loureiro K. S., Grecu A., Moll F. de, Hadjar A., *Analyzing drawings to explore children's concepts of an ideal school: Implications for the improvement of children's well-being at school*, "Child Indicators Research" 2020, 13, s. 1387–1411, https://doi.org/10.1007/s12187-019-09705-8

Lu L., Luo T., Zhang Y., *Perceived overqualification and deviant innovation behavior: The roles of creative self-efficacy and perceived organizational support*. "Frontiers in Psychology" 2023, 14, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.967052

Lucas S., *Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects*, "American Journal of Sociology" 2001, 106 (6), s. 1642–1690, https://doi.org/10.1086/321300

Luksyte A., Spitzmueller C., *When are overqualified employees creative? It depends on contextual factors*, "Journal of Organizational Behavior" 2016, 37, 635–653, https://doi.org/10.1002/job.2054

Lyotard J.-F., *The postmodern condition: A report on knowledge*, transl. G. Bennington, B. Massumi, Manchester University Press, Manchester 1984.

Macionis J., *Sociology*, Pearson, Harlow 2018.

Malim T., Birch A., Wadeley A., *Wprowadzenie do psychologii*, przeł. J. Boryk, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Mallet Ch. E., *A history of the University of Oxford and the colleges founded in the Middle Ages*, t. 1, Longmans, New York 1924.

Maniu I., *Educational marketing: Factors influencing the selection of a university*, "SEA – Practical Application of Science" 2014, 5, s. 37–42.

Marginson S., *Equity*, in: *High participation systems of higher education*, eds. B. Cantwell, S. Marginson, A. Smolentseva, Oxford University Press, Oxford 2018, https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.003.0006

Marginson S., Wende M., van der, *Globalisation and higher education*, https://doi.org/10.1787/173831738240; https://www.oecd.org/education/research/37552729.pdf [dostęp: 11.11.2023].

Marginson S., Papatsiba V., Xu X., *Feeling the Brexit shock: European connectedness and the existential crisis in UK Higher Education*, in: *Changing Higher Education for a changing world*, eds. C. Callender, W. Locke, S. Marginson, Bloomsbury Academic, London 2020, s. 67–83, https://doi.org/10.5040/9781350108448.0012

Maringe F., *University and course choice. Implications for positioning, recruitment and marketing*, "International Journal of Educational Management" 2006, 20 (6), s. 466–479, https://doi.org/10.1108/09513540610683711

Marjoribanks K., *Family background, individual and environmental influences: Aspirations and young adults' educational attainment. A follow-up study*, "Educational Studies" 2003, 29, 2–3, s. 233–242, https://doi.org/10.1080/03055690303283

Marques M., Powell J. J. W., *Ratings, rankings, research evaluation: How do Schools of ducation behave strategically within stratified UK higher education?*, "Higher Education" 2020, 79, s. 829–846, https://doi.org/10.1007/s10734-019-00440-1

Marshall B., Cardon P., Poddar A., Fontenot R., *Does sample size matter in qualitative research?: A review of qualitative interviews in is research*, "The Journal of Computer Information Systems" 2013, 54(1), s. 11, https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645667

Martini M., Robertson S. L., *UK higher education, neoliberal meritocracy, and the culture of the new capitalism: A computational-linguistics analysis*, "Sociology Compass" 2022, https://doi.org/10.1111/soc4.13020

Mason K., *Social stratification and the body: Gender, race, and class*, "Sociology Compass", 2013, 7(8), s. 686–698, https://doi.org/10.1111/soc4.12058

Mason R. W., Schroeder M. P., *Principal hiring practices: Toward a reduction of uncertainty*, "The Clearing House" 2010, 83(5), 186–193, https://doi.org/10.1080/00098650903583727

Mason R. W., Schroeder M. P., *Student teacher letters of reference: A critical analysis*, "Educational Assesment, Evaluation and Accountability" 2012, 24(30), https://doi.org/10.1007/s11092-012-9152-8

Mason-Bish H., *The elite delusion: Reflexivity, identity and positionality in qualitative research*, "Qualitative Research" 2019, 19(3), 263–276, https://doi.org/10.1177/1468794118770078

Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

Mateos-González J. L., Boliver V., *Performance-based university funding and the drive towards institutional meritocracy in Italy*, "British Journal of Sociology of Education" 2019, 40(2), s. 145–158, https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1497947

Maxwell H. C., *A history of the University of Oxford from the earliest times to the year 1530*, Macmillan and Co., London 1886.

May T., *Britain, the great meritocracy: Prime Minister's speech*, September 9, 2016, https://gov.uk/governm meritocracy-prime-ministers-speech

Mayhew K., *UK higher education and Brexit*, "Oxford Review of Economic Policy" 2017, 33(1), s. 157, https://doi.org/10.1093/oxrep/grab043

Mayring P., *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Beltz, München 1990.

Mazhari T., Atherton G., *Students' financial concerns in higher education*, "Higher Education Quarterly" 2021, 75, s. 6–21, https://doi.org/10.1111/hequ.12267

McCarthy E. E., Sen A. K., Garrity B. F., *Factors that influence Canadian Students' choice of higher education institutions in the United States*, "Business Education Accreditation" 2012, 4(2), s. 85–95.

McCrum N. G., *Gender and social inequality at Oxford and Cambridge Universities*, "Oxford Review of Education" 1996, 22(4), s. 369–397, https://doi.org/10.1080/0305498960220401

McCrum N. G., *Positive discrimination at Oxford*, "Oxford Magazine" 1983 (eighth week, trinity term), s. 3–6.

McGuinness S., *Overeducation in the labour market*, "Journal of Economic Surveys" 2006, 20(3), s. 387–418, https://doi.org/10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x

McKenzie L., Baldassar L., *Missing friendships: Understanding the absent relationships of local and international students at an Australian university*, "Higher Education" 2017, 74(4), s. 701–715, https://doi.org/10.1007/s10734-016-0073-1

McManus J., *Einstein in Britain: A portrait*, "Notes and Records" 2014, 68(3), s. 311–315, https://doi.org/10.1098/rsnr.2014.0017

McWilliams-Tullberg R., *Women at Cambridge: A men university, though of a mixed type*, Gollanc, London 1975.

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2009.

Members of council, https://governance.admin.ox.ac.uk/council/members-council [dostęp: 10.11.2023].

Menon M. E., Saiti A., Socratous M., *Rationality, information search and choice in higher education: Evidence from Greece*, "Higher Education" 2007, 54, s. 705–721, https://doi.org/10.1007/s10734-006-9019-3

Meredith M., *Why do universities compete in the ratings game? An empirical analysis of the effects of the "U.S. News and World Report"*, "College Rankings. Research in Higher Education" 2004, 45(5), s. 443–461, http://www.jstor.org/stable/40197378; https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000032324.46716.f4

Meroni E. C., Vera-Toscano E., *The persistence of overeducation among recent graduates*, "Labour Economics" 2017, 48, s. 120–143, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.07.002

Merriam Sh. B., *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.), Jossey-Bass, San Francisco 2009, https://doi.org/10.1177/0741713616671930

Metli A., Lane J. F., *International mindedness: A revised conceptual framework*, "Journal of Research in International Education" 2020, 19(3), s. 202–219, https://doi.org/10.1177/1475240920976229

Meyer Ch. B., *A case in case study methodology*, "Field Methods" 2001, 13(4), 329–352, https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402

Meyer J. W., Rowan B., *Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony*, "American Journal of Sociology" 1977, 83, 340–363, https://doi.org/10.1086/226550

Michels R., *Political parties: A sociological study of the oligarchical tendencies of modern democracy*, Free Press, New York 1962.

Migin M. W., Falahat M., Yajid M. S. A., Khatibi A., *Impacts of institutional characteristics on international students choice of private higher education institutions in Malaysia*, "Higher Education Studies" 2015, 5(1), s. 31–42, https://doi.org/10.5539/hes.v5n1p31

Mijs J.J., *The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand*, "Socio-Economic Review" 2021, 19(1), s. 7–35, https://doi.org/10.1093/ser/mwy051

Mikecz R., *Interviewing elites: Addressing methodological issues*, "Qualitative Inquiry" 2012, 18(6), s. 482–493, https://doi.org/10.1177/1077800412442818

Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000, s. 77–78.

Mill J. S., *On liberty and other essays*, Oxford University Press, New York 1859 [1998].

Mills C. W., *The causes of World War Three*, Secker Warburg, London 1958, s. 112, https://doi.org/10.2307/2612291

Mills D., Alexander P., *Small group teaching: A toolkit for learning*, "The Higher Education Academy", 22.03.2013, https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Small_group_teaching_1pdf

Mills D., Berg M., *Gender, disembodiment and vocation: Exploring the unmentionables of British academic life*, "Critique of Anthropology" 2010, 30, s. 331–353, https://doi.org/10.1177/0308275X10372470

Moisio S., *Geopolitics of the knowledge-based economy*, Routledge, New York 2018, https://doi.org/10.4324/9781315742984

Monks J., Ehrenberg R. G., *The impact of U.S. news and world report college rankings on admissions outcomes and pricing policies at selective private institutions*, "Working Paper Series", National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA 1999, https://doi.org/10.3386/w7227

Montt G., *Field-of-study mismatch and over-qualification: Labour market correlates and their wage penalty*, "IZA Journal of Labor Economics" 2017, 6(1), s. 1–20, https://doi.org/10.1186/s40172-016-0052-x

Moogan Y. J., *An investigation into international postgraduate students' decision-making process*, "Journal of Further and Higher Education" 2020, 44(1), s. 83–99, https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1513127

Moore W. G., *The tutorial system and its future*, Pergamon Press, Oxford 1968.

Morinaj J., Hascher T., *School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analysis*, "European Journal of Psychology of Education" 2018, 34(2), s. 273–294, https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1

Mosca G., *The ruling class*, McGraw-Hill, New York 1939, https://doi.org/10.2307/2143486

Mukharji P. B., *Embracing academic elitism*, "South Asian History and Culture" 2017, 8(3), s. 354–359, https://doi.org/10.1080/19472498.2017.1350401

Münch R., *Formation in the educational system: Between meritocracy and cumulative advantage*, in: *Elite education and internationalisation. From the early years into higher education*, eds. C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, W. Helsper, Palgrave Macmillan, London 2018, https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3_3

Musiewicz P., *Anglikański Oksford (XVI–XIX wiek): Narodziny i upadek idei uniwersytetu konfesyjnego*, https://www.omp.org.pl/artykul.php?artykul=388 [dostęp: 14.09.2023].

Myers M., Bhopal K., *Cosmopolitan brands: Graduate students navigating the social space of elite global universities*, "British Journal of Sociology of Education" 2021, 42(5–6), s. 701–716, https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1941763

Myers J. N., *The history of the University of Oxford*, Bodleian Library, Oxford 1953.

Naidoo R., *Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society*, "British Journal of Sociology of Education" 2004, 25(4), s. 457–471, https://doi.org/10.1080/0142569042000236952

Nash R., *Bourdieu on education and social and cultural reproduction*, "British Journal of Sociology of Education" 1990, 11(4), s. 431–447, https://doi.org/10.1080/0142569900110405

Noord J. van, Spruyt B., Kuppens T., Spears R., *Education-based status in comparative perspective: The legitimization of education as a basis for social stratification*, "Social Forces" 2019, 98(2), s. 649–676, https://doi.org/10.1093/sf/soz012

Nori H., Vanttaja M., *Too stupid for PhD? Doctoral imposter syndrome among Finnish PhD students*, "Higher Education" 2023, 86, s. 675–691, https://doi.org/10.1007/s10734-022-00921-w

Norris E. M., Steinberg M., *Does language matter? The impact of language of instruction on study abroad outcomes*, "The Interdisciplinary Journal of Study Abroad" 2008, 7(1), s. 107–131, https://doi.org/10.36366/FRONTIERS.V17I1.247

Norris E. M., Gillespie J., *How study abroad shapes global careers: Evidence from the United States*, "Journal of Studies in International Education" 2009, 13, s. 382–397, https://doi.org/10.1177/1028315308319740

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.

O'Connor E. E., Dearing E., Collins B. A., *Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school*, "American Educational Research Journal" 2011, 48(1), s. 120–162, https://doi.org/10.3102/0002831210365008

O'Donoghue M., *Putting working-class mothers in their place: Social stratification, the field of education, and Pierre Bourdieu's theory of practice*, "British Journal of Sociology of Education" 2013, 34(2), s. 190–207, https://doi.org/10.1080/01425692.2012.710006

O'Raifeartaigh C., *Einstein Oxford blackboard: A unique historical artefact*, "The Antiquarian Astronomer" 2022, 16, s. 92–96.

Odendahl T., Shaw A. M., *Interviewing elites*, in: *Handbook of interview research: Context and method*, eds. J. F. Gubrium, J. A. Holstein, Sage Publications, Thousand Oaks 2002, s. 299–316.

Ortiz L., Rodriguez-Menés J., *The positional value of education and its effect on general and technical fields of education: Educational expansion and occupational returns to education in Spain*, "European Sociological Review" 2016, 32(2), s. 216–237, https://doi.org/10.1093/esr/jcv085

Ostrander S. A., *Surely you not in this just to be helpful: Access, rapport, and interviews in three studies of elites*, "Journal of Contemporary Ethnography" 1993, 22(1), s. 7–27, https://doi.org/10.1177/089124193022001002

Oxford English Dictionary. OED Online, 2nd edition, Oxford University Press, ed. J. A. Simpson, E. S. C. Weiner, 1989, http://dictionary.oed.com/cgi/display/5016864414 [dostęp: 14.04.2006].

Oxford Foundry, https://www.sbs.ox.ac.uk/oxford-foundry [dostęp: 21.10.2023].

The Oxford tutorial: "Thanks, you taught me how to think", ed. D. Palfreyman, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, Oxford 2001.

Page B. I., Seawright J., Lacombe M. J., *Billionaires and stealth politics*, University of Chicago Press, Chicago 2018.

Pakulski J., *The Weberian Foundations of modern elite theory and democratic elitism*, "Historical Social Research / Historische Sozialforschung" 2012, 37(1/139), s. 38–56, https://doi.org/10.2307/41756449

Palfreyman D., Tapper T., *The collegial tradition in English higher education: What is it, what sustains it, and how viable is its future?*, in: *The Oxford handbook of higher education systems and university management*, eds. G. Redding, A. Drew, S. Crump, Oxford Handbooks, Oxford 2019, https://doi.org/10.1007/978-90-481-9154-3

Palfreyman D., Temple P., *Universities and colleges: A very short Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2017, https://doi.org/10.1093/actrade/9780198766131.001.0001

Palmisano F., Biagi F., Peragine V., *Inequality of opportunity in tertiary education: Evidence from Europe*, "Research in Higher Education" 2022, 63, s. 514–565, https://doi.org/10.1007/s11162-021-09658-4

Pareto V., *The mind and society*, Brace, Harcourt 1935.

Parker J., *The early history of Oxford*, 727(110), Oxford Historical Society at the Clarendon Press, Oxford 1885.

Parkes M. B., *The provision of books*, in: *The history of the University of Oxford,* vol. 2: *Late medieval Oxford, history of the University of Oxford*, eds. J. I. Catto, T. A. R. Evans, Oxford University Press, Oxford 1992, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510122.003.0011

Patton M. Q., *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications Inc., Beverly Hills 1990.

Paulsen M. B., St. John E. P., *Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence*, "The Journal of Higher Education" 2002, 73(2), s. 189–236, https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777141

Pawar S. K., Dasgupta H., Vispute S., *Analysis of factors influencing international student destination choice: A case of Indian HE*, "Journal of Further and Higher Education" 2020, 4(10), s. 1388–1400, https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1690640

Peiro J. M., Sora B., Caballer A., *Job insecurity in the younger Spanish workforce: Causes and consequences*, "Journal of Vocational Behavior" 2012, 80(2), s. 444–453, https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.09.007

Peregrinatio academica, https://referenceworks.brillonline.com/entries/encyclopedia-of-early-modern-history-online/peregrinatio-academica-COM_025376?lang=en [dostęp: 1.11.2023].

Peset M., *Europe and the Universities*, in: *The university, an illustrated history*, ed. F. Tejerina, Editorial Santander, Santander 2010.

Philipsen G., *Recent books in qualitative research methodology*, "Communication Education" 1992, 41(2), s. 240–245.

Phillips D., *Clerks of Oxenford: A new history of the University of Oxford*, "Oxford Review of Education" 1985, 11(1), s. 106, https://doi.org/10.1080/0305498850110108

Piano N., *Revisiting democratic elitism: The Italian school of elitism, American political science and the problem of plutocracy*, "The Journal of Politics" 2019, 2, s. 524–538, https://doi.org/10.1086/701636

Pianta R. C., *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, Washington, DC 1999, https://doi.org/10.1037/10314-000

Pietrucha J., *Country-specific determinants of world university rankings*, "Scientometrics" 2018, 114, s. 1129–1139, https://doi.org/10.1007/s11192-017-2634-1

Pike E. C. J., *Age and ability: Barriers to participation and inclusion?* in: *Sports in society: Issues and controversies*, ed. J. Coakley, McGraw-Hill Education, New York 2015.

Pike E. C. J., *Introduction to sports and society: Scholarship, activism and impact*, in: *Research handbook on sports and society*, ed. E. C. J. Pike, Edward Elgar Publishing 2021, https://doi.org/10.4337/9781789903607.00005

Pollard G., *The Oxford statute book of the University*, "Bodleian Library Record" 1968, 8(2), s. 69–91, https://doi.org/10.3828/blr.1968.8.2.69

Pollner M., Emerson R., *Ethnomethodology and ethnography*, in: *Handbook of ethnography*, eds. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland, Sage Publications, Thousand Oaks 2001, https://doi.org/10.1007/s12108-011-9143-0

Ponton D., *Oxford University and globalisation: Rebranding the dreaming spires*, "European Review" 2020, 28(4), s. 648–667, https://doi.org/10.1017/S1062798720000150

Porter S., *University and society*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 4: *Seventeenth-century Oxford*, ed. N. Tyacke, Oxford Academic, Oxford 1997, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199510146.003.0002

Powell M. A., Graham A., Fitzgerald R., Thomas N., White N. E., *Well–being in schools: What do students tell us?*, "The Australian Educational Researcher" 2018, s. 515–531, https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z

Prieto E., Sincock K., Patfield S., Fray L., Gore J., *New possibilities for engaging school teachers in widening participation: Professional development to support student aspirations*, "The Australian Educational Researcher" 2022, 51, s. 167–193, https://doi.org/10.1007/s13384-022-00592-7

Prilleltensky I., *Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics*, "American Journal of Community Psychology" 2020, 65, s. 16–34, https://doi.org/10.1002/ajcp.12368

Pusser B., Marginson S., *University rankings in critical perspective*, "The Journal of Higher Education" 2013, 84(4), s. 544–568, https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777301

Pusser B., Ordorica I., *Bringing political theory to university governance: A comparative analysis of governing boards at the Universidad Nacional Autonoma de Mexico and*

the University of California, in: *Higher education: Handbook of theory and research*, ed. J. C. Smart, vol. 16, Agathon Press, Bronx 2001.

Qasim A. M., Al-Askari P. S. M., Massoud H. K., Ayoubi R. M., *Student university choice in Kurdistan-Iraq: What factors matter?*, "Journal of Further and Higher Education" 2021, 45(1), s. 120–136, https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1742298

QS World Rankings, Quacquarelli Symonds, London 2020.

Raftery A., Hout M., *Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education 1921–75*, "Sociology of Education" 1993, 66, s. 41–62, https://doi.org/10.2307/2112784

Ramsey R. E., *Enlightenment science and nano-science: Creating order out of magic* (2013), Honors Theses, 284.

Rashdall H., *The universities of Europe in the Middle Ages*, 2 vols. in 3 parts, Cambridge University Press, Cambridge 2010 [orig. Clarendon Press, Oxford 1895].

Rashdall H., *The universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1: *Salerno, Bologna, Paris*, Cambridge University Press, Cambridge 2010, https://doi.org/10.1017/CBO9780511722301

Rashdall H., *The universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 2, part 2: *English universities--student life*, Clarendon Press, Oxford 1895, https://doi.org/10.1017/CBO9780511722325

Reay D., *'Always knowing' and 'never being sure' Familial and institutional habituses and higher education choice*, "Journal of Education Policy" 1998, 13, 519–529, https://doi.org/10.1080/0268093980130405

Reay D., Crozier G., Clayton J., *'Strangers in Paradise'? Working-class students in elite universities*, "Sociology" 2009, 43(6), s. 1103–1121, https://doi.org/10.1177/0038038509345700

Reay D., Davies J., David M., Ball S. J., *Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher educations choice process*, "Sociology" 2001, 35(4), s. 855–874, https://doi.org/10.1177/0038038501035004004

Redcliffe-Maud J. P., *Oxford and the collegiate university idea*, "The Journal of Higher Education" 1967, 38(7), s. 373, https://doi.org/10.2307/1980144

Reeves A., Friedman S., Rahal C., Flemmen M., *The decline and persistence of the old boy: Private schools and elite recruitment 1897 to 2016*, "American Sociological Review" 2017 82(6), s. 1139–1166, https://doi.org/10.1177/0003122417735740

Rice G., *Reflections on interviewing elites*, "Area" 2010, 42(1), s. 70–75, https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2009.00898.x

Richardson I., Kakabadse A., Kakabadse N., *Bilderberg people: Elite power and consensus in world affairs*, Routledge, London 2011, https://doi.org/10.4324/9780203807842

Riddle R., *Political authority and university formation in Europe, 1200–1800*, "Sociological Perspectives" 1993, 36(1), s. 45–62, https://doi.org/10.2307/1389441

Rivera L., *Pedigree: How elite students get elite jobs*, Princeton University Press, New York 2015, https://doi.org/10.5860/choice.193063

Robbins K., *History of Oxford University Press*, vol. 4: *1970 to 2004*, Oxford University Press, Oxford 2017, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199574797.001.0001

Robert Boyle: By himself and his friends, ed. M. Hunter, Pickering, London 1994, https://doi.org/10.4324/9781003076605

Robertson S. L., Nestore M., *Education cleavages, or market society and the rise of authoritarian populism?*, "Globalisation, Societies and Education" 2022, 20(2), s. 110–123, https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1955662

Robertson S. L., *Powershift: Universities and the seismic winds of change*, in: *Universities as political institutions*, eds L. Weimer, T. Nokkala, Brill Sense, Leiden 2020, s. 11–32, https://doi.org/10.1163/9789004422582_002

Robinson A., *Einstein in Oxford*, "Physics World" 2019, 32(6), s. 32–36.

Rock P., *Symbolic interactionism and ethnography*, in: *Handbook of ethnography*, eds. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland, Sage Publications, Thousand Oaks 2021, https://doi.org/10.4135/9781848608337.n2

Rosenberg M., McCullough C. B., *Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents*, "Research in Community and Mental Health" 1984, 2, s. 163–182.

Rosinger K. O., Taylor B. J., Coco L., Slaughter S., *Organizational segmentation and the prestige economy: Deprofessionalization in high and low-resource departments*, "The Journal of Higher Education" 2016, 87(1), s. 27–54, https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777393

Ross A., *Access to higher education: Inclusion for the masses?*, in: *Social class and higher education. Issues of exclusion and inclusion*, eds. L. Archer, M. Hutchings, A. Ross, C. Leathwood, R. Gilchrist, D. Phillips, Routledge Falmer, London 2003, https://doi.org/10.4324/9780203986943-9

Rothblatt Sh., *How élite?*, in: *The university and public education*, ed. H. Judge, Routledge, London 2006, s. 127–145, https://doi.org/10.1080/03054980500496437 2007

Rowbotham Sh., *Hidden from history. 300 years of women's oppression and the fight against it*. Pluto Press, 2. Edition, London 1992.

Royal College of Psychiatrists, *Mental health of students in higher education*, Royal College of Psychiatrists, London 2011, https://www.rcpsych.ac.uk/docs/default-source/improving-care/better-mh-policy/college-reports/college-report-cr166.pdf?sfvrsn=d5fa2c24_2 [dostęp: 3.10.2023].

Ruan N., *Interviewing elite women professors: Methodological reflections with feminist research ethics*, "Qualitative Research" 2022, 22(1), s. 110–125, https://doi.org/10.1177/1468794120965368

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa 2008.

Rybiński K., Wodecki A., *Are university ranking and popularity related? An analysis of 500 universities in Google Trends and the QS ranking in 2012–2020*, "Journal of Marketing for Higher Education" 2022, http://doi.org/10.1080/08841241.2022.2049952

Sadovnik A. R., Semel S. F., *Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification*, "Paedagogica Historica" 2010, 46(1–2), s. 1–13, https://doi.org/10.1080/00309230903528421

Sadovnik A.R., *Sociology of education: A critica reader*, Routledge, New York 2008.

The SAGE handbook of organizational institutionalism, R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Sudd, Sage Publications, Thousand Oaks 2017.

Sandefur G. D., Meier A. M., Campbell M. E., *Family resources, social capital, and college* attendance, "Social Science Research" 2006, 35(2), s. 525–553, https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.11.003

Sandel M., *The tyranny of merit: What become of the common good?*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2021, https://doi.org/10.13001/jwcs.v7i1.7251

Sani F., *Individual and collective self-continuity*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, New York 2008, https://doi.org/10.4324/9780203888513

Sarrico C. S., Godonoga A., *Higher education system rankings and benchmarking,* in: *Research handbook on university rankings. Theory, methodology, influence and impact*, eds. E. Hazelkorn, M. Georgiana, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2021 6.08.2022, https://ezproxy-prd.bodleian.ox.ac.uk:3836/view/book/9781788974981/book-part-9781788974981-25.xml; https://doi.org/10.4337/9781788974981.00025

Sauder M., *Third parties and status position: How the characteristics of status systems matter*, "Theory and Society" 2006, 35(3), https://doi.org/10.1007/s11186-006-9005-x

Savage M., *Introduction to elites from the 'Problematic of the Proletariat' to a class analysis of 'Wealth Elites'*, "The Sociological Review" 2015, 63(2), s. 223–239, https://doi.org/10.1111/1467-954X.12281

Schlesinger M. V., Cervera-Taulet A., Wymer W., *The influence of university brand image, satisfaction, and university identification on alumni WOM intentions*, "Journal of Marketing for Higher Education" 2021, 33(1), https://doi/full/10.1080/08841241.2021.1874588

Scholastic humanism and the unification of Europe, vol. 2: *The heroic age. At Oxford, the format for arts lectures was prescribed in a statute of 1431*, eds. R. Southern (L. Smith, B. Ward), Statuta, Oxford 1995.

Schuitema J., Peetsma Th., Veen I. van der, *Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers, and students' self-regulated learning and achievement*, "Learning and Individual Differences" 2016, 49, s. 32–45, https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.006

Schwinges R., *Student education, student life*, in: *History of the university in Europe*, ed. H. Ridder-Symoens, Cambridge University Press, Cambridge 1991, https://doi.org/10.1017/CBO9780511599507.009

Scott J., *Modes of power and the re-conceptualization of elites*, in: *Remembering elites*, eds. M. Savage, K. Williams, Blackwell, Oxford 2008, s. 27–43, https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00760.x

Selcuk R. S., Diemer M. A., Jackson L. R., Gonsalves L., Howell A., *Future aspirations of urban adolescents: A person – in – context model*, "International Journal of Qualitative Studies in Education" 2004, 17(3), s. 437–456, https://doi.org/10.1080/09518390420002046O7

Shavit Y., Arum R., Gamoran A., *Stratification in higher education: A comparative study*, Stanford University Press, Stanford 2007, https://doi.org/10.1093/esr/jcp048

Sheil T., *Moving beyond university rankings: Developing a world class university system in Australia*, "Australian Universities' Review" 2010, 52(1), s. 69–76.

Shenton A. K., *Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research project*, "Education for Information" 2004, 22, s. 70, https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Shiner M., Modood T., *Help or hindrance? Higher education and the route to ethnic equality*, "British Journal of Sociology of Education" 2002, 23(2), s. 209–232, https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Sianou-Kyrgiou E., *Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece*, "Higher Education Quarterly" 2010, 64(1), s. 22–40, https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00427.x

Siedentop L., *Democracy in Europe.* Penguin, London 2000.

Singh J. K. N., *Why do Chinese international students studying in Australia repatriate? Australian Chinese graduates tell it all*, "Journal of Further and Higher Education" 2020, 44(9), s. 1207–1219, https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1669771

Skinner S. A., *Tractarians and the 'Condition of England': The social and political thought of the Oxford movement*, Clarendon Press, Oxford 2004, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199273232.001.0001

Smith M. W., *Away from the limelight: Einstein and Milne, "*Notes Receivable" 2021, 75, s. 159–165, https://doi.org/10.1098/rsnr.2019.0047

Soares J., *The decline of privilege: The modernization of Oxford University*, University Press, Stanford 1999, https://doi.org/10.1515/9780804765435

Social mobility commission. Elitism in Britain, 2019, Summary, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/811047/Elitist_Britain_2019_-_Summary_Report.pdf [dostęp: 3.10.2023].

Soedijati E. K., Pratminingsih S. A., *The impacts of marketing mix on students choice of university study case of private university in Bandung, Indonesia*, https://repository.widyatama.ac.id/server/api/core/bitstreams/de43e0aa-0a02-4252-802e-03c75146d32c/content [dostęp: 11.11.2023].

Somekh B., Burman E., Delamont S., Meyer J., Payne M., Thorpe R., *Research communities in the social sciences*, in: *Research methods in the social sciences*, eds. B. Somekh, K. Lewin, Sage Publications, Thousand Oaks, 2005.

Song H., *The cost of attending an elite college,* "Economics Letters" 2017, 159(C), s. 73–176, https://doi.org/10.1016/j.econlet.2017.07.029

Soysal N. Y., Baltaru R. D., Cebolla-Boado H., *Meritocracy or reputation? The role of rankings in the sorting of international students across universities*, "Globalisation, Societies and Education" 2022, https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2070131

Spring J., *The sorting machine*, McKay, New York 1976.

Stake R. E., *Studium przypadku*, w: *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

Stanford University Press, https://www.sup.org/books/title/?id=5348 [dostęp: 6.11.2023].

Stark Sh., Torrance H., *Case study*. *Research communities in the social sciences*, in: *Research methods in the social sciences*, eds. B. Somekh, K. Lewin, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks 2005, s. 33–40.

Statutes, https://governance.admin.ox.ac.uk/legislation/statutes [dostęp: 10.11.2023].

Stevens M. L., *Creating a class: College admissions and the education of elites*, Harvard University Press, Harward 2007, https://doi.org/10.4159/9780674044036

Strand Sh., Winston J., *Educational aspirations in inner city schools*, "Educational Studies" 2008, 34(4), s. 249–267, https://doi.org/10.1080/03055690802034021

Stromquist N. P., *Feminism, gender and universities: Politics, passion and pedagogies,* "Gender and Education" 2015, 27(3), s. 359–360, https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1019992

Students in high-achieving schools are now named an 'At-Risk' group, study says, https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2019/09/26/students-high-achieving-schools-are-now-named-an-at-risk-group/ [dostęp: 6.06.2023].

Stukalina Y., Pavlyuk D., *Using customer-based brand equity model in the higher education context: Simulating the current university's brand*, "Business, Management and Economics Engineering" 2021, 19(2), s. 272–288, https://doi.org/10.3846/bmee.2021.14692

Stuper N., *Timeline: 100 years of women's history at Oxford*, 2020, https://www.ox.ac.uk/about/oxford-people/women-at-oxford/centenary-womens-timeline [dostęp: 2.05.2023].

Sullivan A., *Cultural capital, cultural knowledge, and ability*, "Sociological Research Online" 2007, 12(6), https://doi.org/10.5153/sro.1596; http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html [dostęp: 2.05.2023].

Tanner N. W., Tanner J. S. G., *Is there a touch of class bias?*, "Times Higher Educational Supplement" 1992, 29, https://doi.org/10.1037/h0058700

Taylor S., *Who do we think we are? Identities in everyday life*, in: *Making social lives. The Open University*, eds. S. Taylor, S. Bromley, S. Hinchliffe, J. Clarke, The Open University, Milton Keynes 2009, s. 165–202.

Teddlie Ch., Yu F., *Mixed methods sampling. A typology with examples*, "Journal of Mixed Methods Research" 2007, 1(1), s. 77, https://doi.org/10.1177/1558689806292430

The Bodleian Library Oxford, https://visit.bodleian.ox.ac.uk/files/historybodleianpdf [dostęp: 23.09.2023].

The law of Justinian, https://www.britannica.com/topic/Roman-law/The-law-of-Justinian [dostęp: 29.10.2023].

The University of Oxford, http://www.british-history.ac.uk/vch/oxon/vol3/pp1-38, [dostęp: 14.05.2022].

The University of Oxford. A history of the county of Oxford, vol. 3: *The University of Oxford*, eds. H. E. Salter, M. D. Lobel, Victoria County History, London 1954, s. 1–38, *British History Online*, http://www.british-history.ac.uk/vch/oxon/vol3/pp1-38 [dostęp: 1.05.2019].

The Victoria history of the county of Oxford, ed. A. Crossley, vol. 4: *The city of Oxford*, Victoria County History, London 1969, s. 182.

Theobald M. A., *Increasing student motivation: Strategies for middle and high school teachers*, Corwin Press, Thousand Oaks 2006.

Thomas K., *College life, 1945–1970*, in: *The history of the University of Oxford*, vol. 8: *The twentieth century, history of the University of Oxford*, ed. B. Harrison, Oxford University Press, Oxford 1994, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0008

Thomas R. J., *Interviewing important people in big companies,* in: *Studying elites using qualitative methods*, eds. R. Hertz, J. B. Imber, Sage Publications, Thousand Oaks–London–New Delhi 1995, s. 3–17, https://doi.org/10.1177/089124193022001006

Thompson B., Coronda G., Chen L., *Prevalence and characteristics of smokers at 30 Pacific Northwest colleges and universities*, "Nicotine and Tobacco Research" 2007, 9(3), s. 429–438, https://doi.org/10.1080/14622200701188844

Thuesen F., *Navigating between dialogue and confrontation: Phronesis and emotions in interviewing elites on ethnic discrimination*, "Qualitative Inquiry" 2011, 17, s. 613–622, https://doi.org/10.1177/1077800411413998

A timeline of our history, https://www.lmh.ox.ac.uk/timeline-our-history [dostęp: 10.10.2022].

Timmons V., Cairns E., *Case study research in education*, in: *Encyclopedia of case study research*, eds. A. J. Mills, D. Durepos, E. Wiebe, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks 2010, s. 100–103.

Tongco D. C., *Purposive sampling as a tool for informant selection*, "Ethnobotany Research and Applications" 2007, 5, s. 147–158, https://doi.org/10.17348/era.5.0.147-158

Torche F., *Is a college degree still the great equalizer? Intergenerational mobility across levels of schooling in the United States*, "American Journal of Sociology" 2011, 3(117), s. 763–807, https://doi.org/10.1086/661904

Troiano H., Sànchez-Gelabert A., Elias M., *The horizontal stratification of the Catalonian university system: The role of the private university*, "Research in Post-Compulsory Education" 2021, 26(4), s. 503–524, https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980665

Turner C. S. V., *Women of color in academe: Living with multiple marginality*, "The Journal of Higher Education" 2002, 73(1), s. 74–93, https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777131

Turner F. M., *Religion*, in: *The history of the University of Oxford,* vol. 8: *The twentieth century, history of the University of Oxford*, ed. B. Harrison, Oxford University Press, Oxford 1994, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0008

Turner C. S. V., González J. C., Wong (Lau) K., *Faculty women of color: The critical nexus of race and gender*, "Journal of Diversity in Higher Education" 2011, 4(4), s. 199–211, https://doi.org/10.1037/a0024630

Turner M., Scott-Young Ch. M., Holdsworth S., *Promoting wellbeing at university: The role of resilience for students of the built environment*, "Construction Management and Economics" 2017, 35(11–12), s. 707–718, https://doi.org/10.1080/01446193.2017.1353698

Twaddle M., *The Oxford and Cambridge admissions controversy of 1834*, "British Journal of Educational Studies" 1966, 14(3), s. 45–58, https://doi.org/10.2307/3119682

Undergraduate student reference group, https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-III_SPRING_2022_undergrad_reference_group_executive_summary.pdf [dostęp: 6.06.2023].

Usher A., Savino M., *A world of difference: A global survey of university league tables, Educational Policy Institute*, Toronto 2006.

Van den Broeck L., Demanet J., Van Houtte M., *The forgotten role of teachers in students' educational aspirations: School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture*, "Teaching and Teacher Education" 2020, 90, https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103015

Vaughan M., Heft A., *Antielitism in the European radical right in comparative perspective*, "Journal of Common Market Studies" 2022, https://doi.org/10.1111/jcms.13347

Verger J., *Patterns*, in: *A history of the university in Europe*, ed. H. Ridder-Symoens, Cambridge University Press, Cambridge 1991, s. 35–74, https://doi.org/10.1017/CBO9780511599507.004

Verger J., *The universities*, in: *The new Cambridge medieval history*, ed. M. Jones, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

Visio-reporting structures, https://governance.admin.ox.ac.uk/files/governancestructure-pdf [dostęp: 10.11.2023].

Vught F. A. van, *Benchmarking in European higher education. Findings of a two-year EU-funded project*, European Centre for Strategic Management of Universities, Brussels 2008.

Wagner I., *Sprzężenie karier. Konstrukcja karier w środowiskach artystycznych i intelektualnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2005, 1(1), s. 20–41, https://doi.org/10.18778/1733-8069.1.1.03

Wakeling P., Savage M., *Entry to elite positions and the stratification of higher education in Britain*, "Sociological Review" 2015, 63(2), s. 290–320, https://doi.org/10.1111/1467-954X.1228

Walsh C., Moorhouse J., Dunnett A., Barry C., *University choice: Which attributes matter when you are paying the full price?*, "International Journal of Consumer Studies" 2015, 39, s. 670–681, https://doi.org/10.1111/ijcs.12178

Walsham G., *The emergence of interpretivism in IS research*, "Information Systems Research" 1995, 6(4), s. 259, https://doi.org/10.1287/isre.6.4.376

Wang X., *Exploring positive teacher–student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence*, "Frontiers in Psychology" 2023, 14, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786

Warikoo N. K., Fuhr C., *Legitimating status: Perceptions of meritocracy and inequality among undergraduates at an elite British university*, "British Educational Research Journal" 2014, 40, s. 699–717, https://doi.org/10.1002/berj.3108

Weber M., *Economy and society*, vol. 1 and 2, eds. G. Roth, C. Wittich, transl. E. Fischoff, H. Gerth, A. M. Henderson, F. Kolegar, C. W. Mills, T. Parsons, M. Rheinstein, G. Roth, E. Shils, C. Wittich, University of California Press, Berkeley 1978.

Wechsler H., Lee J. E., Kuo M., Seibring M., Nelson T., Lee H., *Trends in college binge drinking during a period of increased prevention efforts: Findings from four Harvard School of Public Health College of Alcohol Study surveys, 1993–2001*, "Journal of American College Health" 2002, 50, s. 203–217, https://doi.org/10.1080/07448480209595713

Weidman J., *Conceptualizing student socialization in higher education: An intellectual journey,* in: *Socialization in Higher Education and the Early Career*, eds. J. Weidman, L. DeAngelo, Springer, Cham 2020, https://doi.org/10.1007/978-3-030-33350-8_2

Weidman J., *Socialization of students in higher education: Organizational perspectives*, in: *The Sage handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*, eds. C. Clifton, R. Conrad, C. Serlin, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2006, s. 253–262, https://doi.org/10.4135/9781412976039.n14

Weidman J., *Undergraduate socialization: A conceptual approach*, "Higher Education: Handbook of Theory and Research" 1989, 5(2), s. 289–322, https://doi.org/10.1007/978-3-030-33350-8_2

Weidman J. C., Twale D. J., Stein E. L., *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?*, "ASHE–ERIC Higher Education Report" 2001, 28(3), https://doi.org/10.1002/1536-0709%282001%2928%3A3%3C1%3A%3AAID-AEHE2803%3E3.0.CO%3B2-M

Weisser R. A., *The agony of university choice: Broaden horizons, expand participation?*, "Oxford Review of Education" 2022, 49(2), https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2049738

Welch C., Marschan-Piekkari R., Penttinen H., Tahvanainen M., *Corporate elites as informants in qualitative international business research*, "International Business Review" 2002, 11(5), s. 611–628, https://doi.org/10.1016/S0969-5931(02)00039-2

Wen L., Lu Y., Li H., Long S., Li J., *Detecting of research front topic in artificial intelligence based on SciVal*, "ACM International Conference Proceeding Series" 2020, 15, s. 145–149, https://doi.org/10.1145/3421766.3421799

Wenden D. J., *Sport*, in: *The history of the University of Oxford*, ed. B. Harrison, t. 8: *The twentieth century, history of the University of Oxford*, Oxford Academic, Oxford 1994, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198229742.003.0020

Whitmeyer J. M., *Elites and popular nationalism*, "The British Journal of Sociology" 2002, 53, s. 321–341, https://doi.org/10.1080/00071310220000000536

Who was a typical Oxford student in the fourteenth century, https://www.historyhit.com/who-was-a-typical-oxford-student-in-the-fourteenth-century/ [dostęp: 1.11.2023].

Wiesel I., *Power, glamour and angst: Inside Australia's elite neighbourhoods*, Springer Nature B.V., Singapore 2018, https://doi.org/10.1007/978-981-13-1367-7

Williams G., Filippakou O., *Higher education and UK elite formation in the twentieth century*, "Higher Education" 2010, 59(1), s. 1–20, https://doi.org/10.1007/s10734-009-9229-6

Williamson I. O., Cable D. M., *Predicting early career research productivity: The case of management faculty*, "Journal of Organizational Behavior" 2003, 24, s. 25–44, https://doi.org/10.1002/job.178

Willinsky J., *The intellectual properties of learning: A prehistory from Saint Jerome to John Locke*, 2018, https://doi.org/10.7208/chicago/9780226488080.001.0001

Willis J., *A recursive, reflective instructional design model based on constructivist interpretivist theory*, "Educational Technology" 1995, 35(6).

Wilson S., *The use of ethnographic techniques in educational research.* "Review of Educational Research" 1977, 47(1), s. 245–265, https://doi.org/10.3102/00346543047002245

Windolf P., *Do we need elite universities? On the institutional and social differentiation of the university system*, "Zeitschriftfür Sozialisationsforschung und Enziehungssoziologie" 1986, (6), s. 239–263.

Winter E., Chapleo Ch., *An exploration of the effect of servicescape on student institution choice in UK universities*, "Journal of Further and Higher Education" 2017, 41(2), s. 187–200, https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070400

Withey L., Fox C. L., Hartley J., *"I cannot mess this up anymore": The experiences of undergraduates who withdraw and start again elsewhere,* "Psychology Teaching Review" 2014, 20(1), s. 78–89, https://doi.org/10.53841/bpsptr.2014.20.1.78

Wolf A., *Does education matter? Myths about education and economic growth*, Penguin Books, London 2002.

Wollscheid S., Hovdhaugen E., *Study success policy patterns in higher education regimes: More similarities than differences?*, "Higher Education Policy" 2021, 34, s. 499–519, https://doi.org/10.1057/s41307-019-00147-z

Women at Oxford: 1878–1920, https://www.firstwomenatoxford.ox.ac.uk/1878-lady-margret-hall-and-association-promoting-higher-education-women-oxford-aew-were--founded [dostęp: 3.03.2022].

Women on the move, https://www.oxfordna.org/file/Women-On-The-Move.pdf [dostęp: 29.10.2023].

Woodall T., Hiller A., Resnick S., *Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience*, "Studies in Higher Education" 2014, 39(1), s. 48–67, https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373

Wut T.-M., Xu J., Lee S. W., *Does university ranking matter? Choosing a university in the digital era*, "Educ. Sci." 2022, 12(229), s. 4, https://doi.org/10.3390/educsci12040229

Yin R. K., *Case study research: Design and methods*, Sage Publications, Thousands Oaks 2014, https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108

Young M. D., *The rise of the meritocracy, 1870–2033: An essay on education and equality,* Thames and Hudson, London 1958, https://doi.org/10.4324/9781315134642

Zanten A. van, *The sociology of elite education*, in: *International handbook of the sociology of education*, eds. M. Apple, S. Ball, L. A. Gandin, Routledge, London 2009.

Zarifa D., Davies S., *Structural stratification in higher education and the university origins of political leaders in eight countries*, "Social Forum" 2018, 33, s. 974–999, https://ez-proxy-prd.bodleian.ox.ac.uk:2102/10.1111/socf.12467; https://doi.org/10.1111/socf.12467

Zhang M., Wang F., Li N., *The effect of perceived overqualification on creative performance: Person-organization fit perspective*, "Frontiers in Psychology" 2021, 12, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.582367

Zhang M. J., Law K. S., Lin B., *You think you are big fish in a small pond? Perceived overqualification, goal orientations, and proactivity at work*, "Journal of Organizational Behavior" 2016, nr 37, s. 61–84, https://doi.org/10.1002/job.2024

Zhang W., Gao W., Liu X., *Does attending elite colleges matter in the relationship between self-esteem and general self-efficacy of students in China?,* "Heliyon" 2022, 8, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09723

Zhou J., Cole D., *Comparing international and American students: Involvement in college life and overall satisfaction*, "Higher Education" 2017, 73(5), s. 655–672, https://doi.org/10.1007/s10734-016-9982-2

Ziegler A., Stoeger H., *First steps toward assessing talent support systems on a country level*, "High Ability Studies" 2023, https://doi.org/10.1080/13598139.2023.2206113

Zimdars A., *Ethnic minorities and education.* Chapter four: *Comparing educational outcomes of second generation imigrants to natives from kindergarten to fifth grade*, in: *Ethnicity and social divisions: Contemporary research in sociology*, eds. K. Halldén, E. L. Grand, Z. Hellgren, Cambridge Scholars, Cambridge 2008.

Zimdars A., *Challenges to meritocracy? A study of the social mechanisms in student selection and attainment at the University of Oxford* [thesis], 2007.

Zimdars A., *Fairness and undergraduate admission: a qualitative exploration of admissions choices at the University of Oxford*, "Oxford Review of Education" 2010, 36(3), s. 307–323, https://doi.org.10.1080/03054981003732286

Zimdars A., Sullivan A., Heath A., *Elite higher education admissions in the arts and sciences: Is cultural capital the key?,* "Sociology" 2009, 43(4), s. 648–666, https://doi.org/10.1177/0038038509105413

Znaniecki F., *Prawa psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1991.

INDEKS OSOBOWY*

A
Abbiati Giovanni 145, 146
Abdullah II, król Jordanii 80
Abel Andrea R. 146
Abelard Piotr, naukowiec 32
Aberaha Asefay 26
Ackerman Robert 291, 435
Ackroyd Peter 79
Acland Henry, uczony 57
Adams Gerald R. 271, 276, 415, 420
Aguillo Isidoro F. 116
Ahlburg Dennis A. 154, 155
Alexander Patric 176
Al-Fattal Anas 189
Alford Robert R. 171, 291, 435
Alfred Wielki, król Anglii 37, 39
Alhaza Khalifa 112, 113, 124, 125
Allen Ansgar 135
Alloway Nola 240, 386
Altbach Philip G. 112
Amsler Sarah 317, 318, 459, 460
Anders Jake 128
Anderson Colin 133
Anderson Neil 116
Andropov Jurij, patrz Andropow Jurij
Andropow Jurij 268, 412
Angelo Sant, kardynał i legat papieski 32
Anggiani Mona 283, 427
Angulo-Ruiz Fernando 215, 361
Anson William 345, 487
Apple Michael W. 187
Archer Alfred 183
Archer Louise 247, 271, 392, 415
Arthur James 25
Arystoteles, grecki filozof 42, 47, 197
Ashley Louise 186
Ashwin Paul 174, 177
Astolfi Roberta 184
Ateka Azenath 283, 427
Atherton Graeme 124, 126
Atkinson John W. 241, 242, 353, 387
Atkinson Paul 202
Attridge Éireann 129, 131
Auchmuty Rosemary 156
Augar Philip 131
Austen Jane, angielska pisarka 107
Avis James 128
Aydın Oya Tamtekin 295, 296, 298, 439, 440, 442
Ayoubi Rami M. 191

B
Bacon Roger, pionier metody naukowej 79, 81
Bakkalbasioglu Esra 198, 204, 354
Baldassar Loretta 296, 440
Baldwin Gabrielle 191
Ball Stephen J. 136, 137, 138, 187
Baltaru Roxana-Diana 109, 115
Balwant Tristen Paul 176
Bandura Albert 239, 240, 385, 386
Bannister Roger, sportowiec 74
Barbaranelli Claudio 385, 386
Bastedo Michael N. 115, 116
Bauer Talya N. 334, 476
Bauman Teresa 200, 203
Bazeley Patricia 210
Bazen Stephen 182
Beaufort Margaret, lady, matka króla Henryka VII 60, 139, 159
Beck Robert J. 175
Beckers Ronald 283, 427
Beddard Robert Anthony 53
Bedemariam Rewina 334, 476

* Indeks nie obejmuje numerów stron odsyłających do nazwisk występujących w obrębie bibliografii.

Beerbohm Max 21
Bekhradnia Bahram 36
Beloff Max, lord 55
Bennington Geoff 150
Benschop Yvonne 116
Bereday George Z. F. 190, 214
Berg Mette L. 317, 459
Bernstein Basil 147, 166
Bhopal Kalwant 128
Biagi Federico 146
Bielska Ewa 25, 26
Bihagen Erik 186
Biklen Sari Knopp 203
Biłos Piotr 316, 458
Binder Amy J. 146
Birch Ann 199, 351
biskup Lincoln 33
biskup Winchesteru 40
Bitner Mary J. 192
Blair Tony, premier, 138, 139, 184
Bloch Roland 132
Bobryk Jerzy 199, 351
Boden Daniel 166
Bogdan Robert C. 203
Bogner Alexander 198
Boliver Vikki 129, 130, 132, 135, 143
Bolton Paul 71
Booms Bernard H. 192
Borrego Maura 166
Bosire Emily 283, 427
Bourdieu Pierre 132, 135, 143, 147, 184–186, 188, 215, 316, 361, 458
Bowl Marion 128
Bowman Nicholas A. 115, 116
Boyer Allen D. 78
Braun Virginia 209, 210, 356, 357
Braxton John M. 189
Breen Richard 131, 135
Brennan Damien 163
Briggs Senga 189, 215, 361
Brighouse Harry 136, 137
Brink Marieke C.L., van den 116
Brock M. G. 55, 59, 153
Brockliss Laurence W. B. 37–39, 43, 44, 46, 47, 52, 55, 57, 61–65, 68, 72, 73
Brown Andrea B. 189
Brown Philip 135
Brown Richard 147
Brożek Anna 21
Brusenbauch-Meislova Monika 23
Bryman Alan 199, 351
Bukodi Erzsébet 148
Bullen Annie 107
Bullock Kate 220, 366
Bunce Arwen 296
Bunzel David L. 111, 121, 122
Burdo Ron 282, 426
Burquel Nadine 126
Busher Hugh 189

C
Caballer Amparo 335, 477
Cable Daniel M. 117
Cairns Elizabeth 202
Calderwood I. 155
Callender Claire 76, 189
Cameron David, premier 184
Campati Antonio 181
Campbell Mary E. 223, 369
Canagarajah A. Suresh 116
Cannell John Jacob 236, 382
Cantwell Brendan 142
Caprara Gian Vittorio 385, 386
Caroll Lewis (właśc. Charles Dodgson), angielski pisarz, matematyk 107
Carpentier Vincent 131, 132
Catto J. I. 43
Cawley Ralph 107
Cawston Amanda 183
Caxton William, kupiec i dyplomata 46
Cervera-Taulet Amparo 121
Chapleo Chris 124, 191, 192, 215, 361
Charle Christophe 197, 198
Chester Juliet 36
Chi Hongmei 300, 443
Chowdry Haroon 189
Clance Pauline Rose 307, 450
Clandinin D. Jean 283, 427
Clapinson Mary 51
Clark Burton R. 23, 199
Clark David S. 30
Clark Paul 124

Clarke Victoria 209–211, 356, 357
Coakley Jay 171, 172
Cobban Alan B. 22, 23
Cobhan Thomas 101
Coffey Amanda 353
Coke Edward, twórca prawa 78
Coke John, komisarz 51
Cole Darnell 296, 440
Collins Brian A. 265, 409
Collins Randal 147, 165
Conrad Clifton C. 164
Cook Mark 116
Cook William L. 276, 420
Cooley Charles Horton 276, 420
Coopersmith Georgia 189
Cosgrove Rush 175
Costa Luiz Cláudio 119
Coulombe Simon 305, 448
Courtois Aline 24
Cramond Bonnie 176
Crawford Claire 129, 130
Creswell John W. 206, 209, 356
Cromwell Olivier, lord protektor Anglii, Szkocji i Irlandii 51
Crouch Colin 131
Croxford Linda 148
Crump Stephen 177
Cuadraz, Gloria Holguin 204
Curthoys Marc C. 55, 59, 153
Curzon George, kanclerz 63
Czarnecki Krzysztof 146

D
Dacin M. Tina 166, 171, 289, 290, 291, 433–435
Dacin Peter A. 291, 435
Daniel Hans-Dieter 112
Darwall-Smith Robin 62, 63
Darwin John Gareth 64, 70
Dasgupta Hirak 189
Daubeny Charles, uczony 57
Davies Scott 150
DeAngelo Linda 166
Dearing Eric 265, 409
Dearnley Christine A. 303, 447
Deed Craig 283, 427
Delamont Sara 353
Delaney Tim 171
Demanet Jannick 250, 394
Demeter Márton 116–119
Denitch Bogdan 199
Denord Francois 198
Denzin Norman K. 197, 206
Deppe Ulrike 181, 184
Dewulf Geert P. M. R. 283, 427
DiMaggio Paul J. 171, 291, 435
Ding Yanqing 146
Dirks Jim 237, 383
Donnelly Michael 147
Doon Roshnie 176
Dougill John 22, 37, 77, 345, 487
Douglas Emily M. 276, 420
Drew Anthony 177
Duncheon Julia C. 166
Durepos Gabrielle 202
Durkheim Emile 147
Dyhouse Carol 154
Dyke Martin 219, 365

E
Easton Stewart Copinger 79
Edward II, król 57
Edward III, król 46
Edwards Kathleen 38
Eggleston John 135
Ehrenberg Ronald G. 110, 115
Einstein Albert, uczony, fizyk 80–85
Eldegwy Ahmed 121
Elias Marina 148
Elsharnouby Tamer H. 121
Elton Lewis 178
Elżbieta I, królowa 48
Emerson Robert M. 202, 353
Engesser Sven 182
Erdogan Berrin 334, 476
Erikson Erik 271, 415
Ernst Nicole 181, 182
Espeland Wendy Nelson 114, 115
Esser Frank 182
Evans Gillian R. 66
Evans, T. A. R. 43
Evers Arne 116

F
Farnese Maria Luisa 163
Feeney Sharon 187, 188
Fernando Dulini 130
Filippakou Ourania 185, 186, 187
Fincham Kenneth 49–51
Finn Partic J. 164
Fischoff Ephraim 169, 188
Flett Gordon L. 282, 426
Flick Uwe 200, 211, 357
Foskett Nicholas 219, 365
Fox Elisabeth 82, 84
Fox Leslie 74
Francis Becky 247, 392
Franks Oliver 86, 87
Fray Leanne 250, 394
Friedland Roger 171, 291, 435
Friedman Richard B. 236, 382
Frisby Brandi N. 266, 410
Frydrychova Klimova Blanka 281, 425
Fuhr Christina 141

G
Gadd Elizabeth 112
Gandin Luis Armando 187
Gao Wenjuan 224, 303, 370, 447
Gareis Elisabeth 295, 439
Garg Rashmi 245, 389
Gentles Stephen J. 206, 207
Geoffrey de Lucy, kanclerz 40
Gerth Hans 169, 188
Ghosh Sanjib Kumar 33
Giddens Anthony 215, 361
Gierczyk Marcin 14, 18, 39, 272, 315, 316, 457, 458
Gmerek Tomasz 26, 316, 458
Godonoga Ana 126
Golde Chris M. 165
Goldfarb Rachel 305, 448
Goldthorpe John H. 131, 135, 148
Good Marie 271, 276, 415, 420
Gore Jennifer 394
Grandham Lakshmi P. 300, 443
Gratian, uczony 33
Griffiths Dave 186
Gromkowska-Melosik Agnieszka 25, 26, 39, 109, 110, 112, 127, 132, 164, 199, 201, 206, 207, 315, 316, 337, 346, 351, 352, 355, 457, 458, 479, 488
Grosseteste Robert, kanclerz uniwersytecki 41
Grunelius Alexander 61
Grzegorz IX, papież 30, 32
Guba Egon G. 197
Guest Greg 206
Gunther Robert, uczony, historyk nauki 83
Güterbock Karl 78

H
Haevey William S. 140
Halldén Karin 80
Halsey Albert Henry 87
Hansen Morten 113
Harari Michael B. 335, 476
Hardy Kendra 305, 448
Harman Grant 296, 440
Harris Jessica 394
Harrison Neil 133
Hartmann Michael 181, 184, 188
Harvey William S., pisarz 200, 203, 204, 353
Harvey William, anatom 53
Hascher Tina 305, 448
Hazelkorn Ellen 109–112, 126
Hazlitt William, pisarz 37
He Baogang 139, 144
Heath Anthony F. 131–133, 232, 379
Heft Annette 183
Hellgren Zenia 80
Helsper Werner 181, 184
Hemsley-Brown Jane 218, 364
Henderson A. M. 188
Henkel Mary 271, 415
Henryk II, król Francji 40
Henryk VII 159
Henryk VIII, król Anglii 48, 78
Herschberg Channah 116
Heryanto Bambang 283, 427
Heshmati Rasoul 281, 425
Higden Ranulph, benedyktyn 39
Hill Ian 219, 365, 366

Hiller Alex 121
Hogan John W. 187, 188
Holdsworth Sarah 305
Holmqvist Mikael 188
Holton Gerald 85
Honey John Raymond de Symons 55, 59
Honoriusz III, papież 30
Hooke Robert, uczony, medyk 53, 81
Hooker Richard 79
Hordecki Bartosz 39
Horn Julia 174, 177
Hossler Don 189
Hout Michael 146
Hovdhaugen Elisabeth 189
Howarth Janet 58, 153
Hoyt Jeff E. 189
Hubble Edward, amerykański astronom 83
Huberman A. Michael 208, 209, 211, 356
Hughes Jonathan 128
Husu Jukka 283, 427
Hutuleac Claudia 108

I
Imes Suzanne Ament 307, 450
Innocenty IV, papież 30
Irnerius, uczony, prawnik 33
Ivan Miruna-Daniela 109, 115

J
James Nalita 189
James Richard 191
Jan z Salisbury, filozof 40
Jan, kardynał Sant Angelo 32
Jarosz Ewa 25, 26
Jaspers Karl 21
Jele Agnes 116–119
Jerome z Pragi, czeski reformator religijny 80
Jetten Jolanda 130
Jin Jin 136, 137
Johansson Håkan 208, 355
Johnson Boris, premier 184, 256, 260, 400, 403
Johnson Laura 206
Jones Edward L. 300, 443
Jones Michael 31
Jonsson Jan O. 131
Jowett Benjamin 56
Justynian I Wielki, władca 30

K
Kaidesoja Tuukka 113, 114
Kakabadse Andrew 188
Kakabadse Nada 188
Kałurza Magdalena 100
Kant Immanuel, uczony 34
Karol I, król Anglii 50, 51
Karol II, król Anglii 53
Karol Wielki, cesarz 30, 33
Keble John, teolog, członek Ruchu Oksfordzkiego 79, 81
Keillor Garrison 236, 382
Keister Lisa A. 187, 188
Kenny Etlyn J. 130
Kerckhoff Alan C. 142
Kethüda Önder 110, 116, 121, 123
Kewes Paulina 15, 19, 25, 26
Khan Shamus Rahman 183, 187
Kim Terri 150, 151
Kingston Paul W. 140
Kleibert Jana M. 24
Kolegar Ferdinand 169, 188
Kopycka Katarzyna 146
Kortam Wael 121
Kotze Hennie 187
Kouvo Anne 271, 272, 415, 418
Krawietz Marian 295, 439
Kroth Anna 112
król Jan 38
Krüger, Heinz-Hermann 181, 184
Kucel Aleksander 334, 476
Kunicki Wojciech 21
Kuppens Toon 134
Kvale Steinar 200, 205, 354
Kwiek Marek 145, 148, 149

L
Laidlaw Anita 306, 449
Lairio Marjatta 271, 272, 415, 418
Lambert Paul S. 186
Lambert Tim 46, 48

Lane Jennie F. 220, 366
Latimer Hugh 101
Laud William, doradca Karola I Stuarta 50
Laurila Juha 205, 355
Lavoisier Antoine, uczony 33
Law Bill 271, 416
Law Kenneth S. 335, 477
Le Grand Elias 80
Lee Hang Young 187
Lee Stephanie Wing 191
Leedham-Green Elisabeth 41
Leppänen Vesa 270, 413
Lessard-Phillips Laurence 145
Lew Magdeleine D. N. 281, 425
Lewin Cathy 197, 201, 352
Li Lantian 204, 353
Li Na 334, 476
Li Yaojun 145
Liddell Alice i Edith, córki Henry'ego 107
Liddell Henry, dziekan Christ Church 107
Lin Bilian 335, 477
Lincoln Yvonna S. 197, 206
Lindberg Ola 164
Lindemann Frederick Alexander, wicehrabia Cherwell 81, 82, 85
Linnaeus Carl, uczony 33
Littig Beate 198
Littler Jo 135, 136, 138
Liu Amy 135, 137
Liu Nian Cai 119
Liu Xinqiao 224, 303, 370, 447
Livi Stefano 163
Lobel Mary D. 41, 62
Locke John, filozof 34, 78–80
Locke William 76
Lofland John 353
Lofland Lyn 353
López Matias 204, 354
lord Beloff (Beloff Max) 66
lord Nuffield (William Richard Morris) 64
Lörz Markus 295, 439
Loureiro Kevin Simoes 305, 448
Lu Lu 334, 476
Lucas Colin 87
Lucas Samiel 133, 134
Lucy Geoffrey, de, kanclerz 40
Luksyte Aleksandra 334, 476
Luo Tanghong 334, 476
Lyotard Jean-François 150

M
Macionis John 138
MacKenzie Compton 345, 487
Madigan Tim 171
Major Zsolt Balázs 116–119
Malim Tony 199, 351
Mallet Charles Edward 40, 42
Manac Radu Dragomir 109, 115
Manapragada Archana 476
Maniu Ionela 189
Marceau Ives 184, 188
Marcia James 271, 415
Marginson Simon 76, 111, 128, 142
Maringe Felix 215, 219, 361, 365
Markiewicz Andrzej 58
Marks Karol 147
Marques Marcelo 110
Marshall Bryan 206, 207
Martin Matthew M. 266, 410
Martini Michele 134, 135, 139, 140
Maseh Elsebah 283, 427
Mason Katherine 14
Mason Richard W. 235, 381
Mason-Bish Hannah 200
Massoud Hiba K. 191
Massumi Brian 150
Mateos-González José Luis 143
Matylda, hrabina 32
Maxwell Claire 181, 184
Maxwell Lyte Henry Churchill 32, 38, 41, 45, 47
May Theresa, premier 139, 184
Mayhew Ken 25, 26, 76, 89
Mazhari Tuba 124, 126
McCall Brian P. 154, 155
McCrum N.G. 154
McGuinness Séamus 334, 476
McInnis, Craig 191
McKenzie Lara 296, 440
McLellan Julie 306, 449
McMillan Cottom Tressie 165
McWilliams-Tullberg Rita 156

Meddings Fiona S. 303, 447
Meier Ann M. 223, 369
Meijers Frans 271, 416
Melis Gabriella 189
Melosik Zbyszko 26, 315, 457
Memphric, król Brytanii 39
Menon Maria Eliophotou 189
Menz Wolfgang 198
Meredith Marc 115
Meroni Elena Claudia 334, 476
Merriam Sharan B. 202, 203, 211, 357
Merton Thomas, uczony 42
Metli Akın 220, 366
Meyer Christine Benedichte 214, 359
Michels Robert 187
Middleton Catherine, księżna Walii 119, 138
Migin Melisa W. 189, 191
Mihut Georgiana 126
Mijs Jonathan J. B. 139, 140
Mikecz Robert 205, 206, 354, 355
Miles Matthew B. 208, 209, 211, 356
Mill John Stuart 183
Mills Albert J. 202
Mills C. Wright 176, 186, 188
Mills Colin 131
Mills David 176, 317, 459
Milne Arthur, angielski matematyk i astrofizyk 82
Mitchell L. G. 54
Mitterele Alexander 132
Monks James 115
Montt Guillermo 334, 476
Moogan Yvonne J. 191
Moore Will G. 177, 178
More Thomas, filozof, lord kanclerz 78, 79, 81
Morinaj Julia 305, 448
Morris William Richard, lord Nuffield 64
Mosca Gaetano 186, 187
Motta Sara C. 317, 318, 459, 460
Moyes Patrick 182
Mukharji Projit Bihari 181
Münch Richard 181, 182
Munir Kamal 290, 291, 433–435
Musiewicz Piotr 49
Myres John Nowell Linton 48

N
Nash Roy 215, 361
Nepon Taryn 282, 426
Nestore Matias 136, 137, 142
Newman John Henry, członek Ruchu Oksfordzkiego 79
Newswander Lynita K. 166
Newton Isaac, uczony 33
Nice Richard 186, 188
Nobel Alfred 80, 275, 419, 451
Noord Jochem, van 141
Nori Hanna 307, 450
Norris Emily Mohajeri 295, 439
North Bettina 394
Nuhoglu İrfan 114

O
O'Connor Erin E. 265, 409
O'Donoghue Mary 146
O'Raifeartaigh Cormac 81–84
O'Raifeartaigh Lochlainn 82
O'Rourke Brendan K. 187, 188
Off, król Mercji 39
Ortiz Luis 148
Ostrander Susan A. 198, 354
Ozakinci J. Gozde 306, 449

P
Pakulski Jan 185
Palfreyman David 174, 176, 177
Palme Mikael 198
Palmisano Flaviana 146
Papatsiba Vassiliki 76
Paradeise Catherine 132
Pareto Vilfredo 187
Park Kyung Chan 178
Parker James 39
Parkes Malcolm Beckwith 43, 44
Parsons Talcott 147, 188
Passeron Jean-Claude 188
Pastorelli Concetta 385, 386
Patfield Sally 394
Pattison Marc 61
Patton Michael Quinn 207
Paulsen Michael B. 191
Pavlyuk Dmitry 123

Pawar Sanjay Krishnapratap 189
Peetsma Thea 267, 411
Peiró José M. 335, 477
Pellerone Monica 281, 425
Peragine Vito 146
Pergelova Albena 215, 361
Peset Mariano 30, 32
Peter Tobias 132
Phillips David 40
Piano Natasha 181
Pianta Robert C. 265, 409
Pietrucha Jacek 116
Pike Elizabeth C. J. 171, 172
Pilch Tadeusz 200
Platon, grecki filozof 197
Polewczyk Irena 25, 26
Pollard Graham 44
Pollner Melvin 202, 353
Ponton Douglas Mark 121, 122
Porter Stephen 50, 52
Poth Cheryl N. 206
Powell Justin J. W. 110
Powell Walter W. 172, 291, 435
Pratminingsih Sri Astuti 191
Prieto Elena 250, 394
Prilleltensky Isaac 282, 426
Pusey Edward Bouverie, teolog, członek Ruchu Oksfordzkiego 79, 81
Pusser Brian 111
Puukari Sauli 271, 272, 415, 418

Q
Qasim Azad M. 192

R
Radcliffe John, doktor medycyny 54
Raffe David 148
Raftery Adrian E. 146
Ramos Jose 334, 476
Ramsey-Frey Elizabeth 34
Rashdall Hastings 37, 38, 40, 41, 46
Rau Zbigniew 79
Réau Bertrand 198
Reay Diane 128–130
Redcliffe-Maud John P. 40, 48
Redding Gordon 177
Rej Mikołaj, polski pisarz 58
Resnick Sheilagh 121
Rheinstein Max 169, 188
Rialp Josep 215, 361
Rice Gareth 203, 353
Richardson Ian 188
Ridder-Symoens Hilde 31, 45
Riddle Phyllis 29
Ridley Nicholas 101
Robbins Keith 49
Roberts Jane 131, 199
Robertson Susan L. 134–137, 139, 140, 142
Robinson Andrew 82, 83
Rock Paul 202, 353
Rodríguez-Menés Jorge 148
Romanis Nicholas, de, biskup Tusculum i legat papieski 38
Rosinger Kelly 150
Roth Guenther 169, 188
Rothblatt Sheldon 35
Rousseau Jean-Jacques, uczony 34
Rowbotham Sheila, aktywistka społeczna 60, 61
Ruan Nian 203, 353
Ruskin John, pisarz, artysta i reformator społeczny 80
Rybiński Krzysztof 115, 116

S
Sadovnik Alan R. 147, 151
Saiti Anna 189
Salter Herbert Edward 41, 62
Sànchez-Gelabert Albert 148
Sandefur Gary D. 223, 369
Sandel Michael J. 135, 136, 139
Sarrico Cláudia 126
Sauder Michael 111, 114, 115
Savage Mike 128, 185, 253, 397
Savino Massimo 109
Schambach Thomas P. 237, 383
Schlesinger Walesska 121
Schmidt Henk G. 281, 425
Schroeder Mark P. 235, 381
Schuitema Jaap 267, 411
Schwinges Rainer Christoph 45, 46
Scott John 253, 397

Scott-Young Christina M. 305
Seldeneck Rolf William, von, student 62
Semel Susan F. 147, 151
Serlin Ronald C. 164
Shakespeare William patrz Szekspir William
Sheil Tony 126
Shenton Andrew K. 201, 352
Shils Edward 169, 188
Sianou-Kyrgiou Eleni 142
Sieben Barbara 270, 413
Siedentop Larry 174
Sincock Kristina 394
Sir John Coke, komisarz 51
Sir Roger Bannister, sportowiec 74
Sirin Seluck R. 239, 385
Skinner Simon Andrew 79
Smart John C. 189
Smith Lesley 44
Smith Meg Weston 82
Smolentseva Anna 142
Soares Joseph 35, 36, 66, 67, 71, 72, 183
Sobieski Marek, polski magnat, brat króla Jana III Sobieskiego 58
Socratous Michalis 189
Soedijati Elisabeth Koes 191
Sokrates, grecki filozof 174
Solovine Maurice, rumuński matematyk 84
Somekh Bridget 197, 201, 352
Song Hong 305, 449
Sora Beatriz 335, 477
Southern Richard William 44
Spagnoli Paola 163
Spitzmueller Christiane 334, 476
Spring Joel H. 142
St.John Edward P. 191
Stake Robert E. 203
Stalling Alicia Elsbeth 93
Stark Sheila 201, 202, 352, 353
Stein Elizabeth Leahy 165
Steinberg Michael 295, 439
Stevens Mitchell L. 165
Steyn Carly 187
Stoeger Heidrun 23
Strand Steve 240, 244, 247, 386, 389, 392
Straw Jack, brytyjski polityk 66
Stuart Mill John, angielski filozof, politolog i ekonomista 183
Stukalina Yulia 123
Suchecki Jacek 199, 351
Sufrin Bernard 74
Sullivan Alice 132, 133, 232, 379
Sunak Rishi, premier 183
Suomi Kati 123, 124
Sutherland L. S. 54
Syrek Ewa 25, 26
Szekspir William 322, 463, 464
Szymczyński Tomasz R. 39

T
Talbot Edward 138, 159
Talbot Lavinia, żona Edwarda 159
Tapper Ted 177
Temple Paul 174
Thatcher Margaret, premier 35, 68
Thébaud Sarah 188
Theobald Margaret A. 268, 411
Timmins Fiona 163
Timmons Vianne 202
Tocqueville Alexis, de, politolog 183
Tolkien John Ronald Reuel, pisarz i naukowiec 80
Tomanek Paweł 200
Tongco Maria Dolores C. 207
Torche Florencia 142
Torrance Harry 201, 202, 352, 353
Tracey Paul M. 290, 291, 433–435
Troiano Helena 148
Truss Liz, premier 183
Turner Caroline Sotello Viernes 318, 460
Turner Frank 57
Turner Michelle 305, 449
Twaddle Michael 56
Twale Darla J. 165
Twardowski Kazimierz 21
Tyacke Nicholas 49, 61
Tyndale William, tłumacz Biblii 80

U
Uhlin Anders 208, 355
Usher Alex 109
Uttal Lynet 204

V
Van den Bossche Astrid 113
Van den Broeck Laura 250, 394
Van Der Erve Laura 129, 130
Van Houtte Mieke 250, 394
Vanttaja Markku 307, 450
Vaughan Michael 183
Veen Ineke, van der 267, 411
Veiga Amélia 24
Vera-Toscano Esperanza 334, 476
Verger Jacques 31, 34
Vesalius Andreas, uczony 33
Vispute Swati 189
Viswesvaran Chockalingam 335, 476
Voordt Theo, van der 283, 427
Voskuijl Olga 116
Vught Franciscus A., van 126

W
Wadeley Alison 199, 351
Wagner Izabela 265, 409
Wakeling Paul 128
Walsh Caroline 192, 193
Wang Fan 334, 476
Wang Qi 119
Wang Xue 266, 410
Ward Benedicta 44
Warikoo Natasha Kumar 141
Warren Mark E. 139, 144
Weber Max, socjolog 147, 184, 185, 188
Weidman John C. 163–167
Weisser Reinhard A. 190, 192
Welch Catherine 198, 204
Wende Marijk, van der 128
Wenden David J. 73
Wettergren Åsa 270, 413
White Henry Julian, dziekan Christ Church 83
Whitmeyer Joseph M. 186
Wiebe Elden 202
Wijers Gerard 271, 416
William, książę, wnuk królowej Elżbiety II (właśc. Wilhelm Arthur Philip Louis) 119, 138
William z Durham, archidiakon Caux 48, 101
William z Wykeham, biskup Winchesteru 38
Williams Gareth 185–187
Williams Karel 253, 397
Williamson Ian O. 117
Willinsky John 45, 47
Willis Thomas, uczony, neurolog 53
Winston Joe 240, 244, 247, 386, 389, 392
Winter Emma 191, 192, 215, 361
Wittich Claus 169, 188
Wodecki Andrzej 115, 116
Wolf Alison 142
Wollscheid Sabine 189
Woodall Tony 121
Wordsworth Elizabeth, prawnuczka poety Williama Wordswortha 60, 159
Wordsworth William, poeta 60, 159
Wu Yan 119
Wut Tai-Ming 191
Wyclif (Wycliffe) John, reformator religijny 80
Wymer Walter 121

X
Xu Jing 191
Xu Xin 76

Y
Yavorsky Jill E. 188
Young Michael D. 134–137

Z
Zabielski Stanisław 200, 209, 354, 356
Zanten Agnès, van 187
Zarifa David 150
Zhang Man 334, 476
Zhang Melody Jun 335, 477
Zhang Wenjie 224, 303, 370, 447
Zhang Yajun 334, 476
Zhou Ji 296, 440
Ziegler Albert 23, 25, 26
Zimdars Anna 80, 132, 133, 137, 232, 379
Znaniecki Florian 276, 420

WYKAZ TABEL

Tabela 1. Etapy tworzenia się struktury organizacyjnej w Oksfordzie
Tabela 2. Koledże w Oksfordzie
Tabela 3. Stałe prywatne akademiki
Tabela 4. Tytuły osób zarządzających koledżami
Tabela 5. Wybrane tradycje koledży oksfordzkich
Tabela 6. Miejsce Uniwersytetu Oksfordzkiego w wybranych rankingach
Tabela 7. Mikroinformacje na stronach internetowych Uniwersytetu Oksfordzkiego i wybranych koledży w 2022 roku
Tabela 8. Wartości akademickie deklarowane przez Uniwersytet Oksfordzki
Tabela 9. Definicje tutoringu przyjęte w Oksfordzie i Cambridge
Tabela 10. Żyjący premierzy Wielkiej Brytanii, absolwenci Oksfordu (dane z 2024 r.)
Tabela 11. Rekomendowana wielkość próby badawczej w odniesieniu do orientacji badawczej
Tabela 12. Specyfika wywiadów własnych w trzech środowiskach elit

WYKAZ SCHEMATÓW

Schemat 1. Cztery aspekty funkcjonowania koledżu
Schemat 2. Systemy statusu zobrazowane przez akredytację i rankingi
Schemat 3. Etapy rankingowania
Schemat 4. Standardowy model produktywności
Schemat 5. Model maksymalnej produktywności
Schemat 6. Czynniki wpływające na wizerunek uczelni na podstawie literatury
Schemat 7. Typy stratyfikacji wśród pracowników akademickich
Schemat 8. Wybrane warunki organizacyjne tworzące ramy socjalizacji w elitarnym uniwersytecie
Schemat 9. Kształt architektoniczny koledżu
Schemat 10. Ramy pedagogiczne oksfordzkiego tutoringu
Schemat 11. Trzy główne zasady tutoringu w ujęciu Moore'a
Schemat 12. Profil kształtowania elity: tradycyjny i nowy
Schemat 13. Proces decyzyjny wyboru uniwersytetu
Schemat 14. Czynniki mające znaczenie dla podjęcia studiów na Uniwersytecie w Oksfordzie, w opinii absolwentów
Schemat 15. Funkcje edukacji wyższej według absolwentów Uniwersytetu w Oksfordzie
Schemat 16. Czynniki prestiżu Uniwersytetu Oksfordzkiego a ich związek z karierą absolwenta
Schemat 17. Dyplom Oksfordu – szanse i zagrożenia dla rozwoju kariery

WYKAZ ILUSTRACJI

Zdjęcie 1. Tablica używana przez Einsteina podczas jego drugiego wykładu z serii Rhodes Trust na Uniwersytecie Oksfordzkim w maju 1931 roku
Zdjęcie 2. Uroczystości przyznania tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Oksfordzkiego Albertowi Einsteinowi (Oksford, 23 maja 1931 r.)
Zdjęcie 3. Front Oriel College
Zdjęcie 4. Studentka pierwszego roku w *gowns*
Zdjęcie 5. Szata graficzna strony internetowej Oriel College, 2024 (zrzut ekranu)
Zdjęcie 6. Portret grupowy studentów wykonany przez Oriel College w 1921 roku
Zdjęcie 7. Zapiski z zebrania Stowarzyszenia na rzecz Edukacji Kobiet w Oksfordzie
Zdjęcie 8. Zapiski z zebrania stowarzyszenia na rzecz Edukacji Kobiet w Oksfordzie
Zdjęcie 9. Plakat „Kobiety nie są wpuszczane"
Zdjęcie 10. Fragment broszury określającej obowiązki i zasady studiowania kobiet na Oksfordzie
Zdjęcie 11. Pierwszych 9 studentek oksfordzkich (październik, 1879 r.)
Zdjęcie 12. Old Hall w 1911 roku (oryginalny budynek)
Zdjęcie 13. Talbot Hall w 1911 roku (oryginalny budynek)
Zdjęcie 14. Studencka fotografia teatralna z 1892 roku („Jabłko niezgody")
Zdjęcie 15. Jadalnia w Oriel College przygotowana na *formal dinner*
Zdjęcie 16. Wzór dyplomu Uniwersytetu w Oxfordzie

Marcin Gierczyk

The University of Oxford Socialisation, Selection and Social Success A Theoretical and Empirical Study

Abstract

The book *The University of Oxford. Socialisation, Selection and Social Success. A Theoretical and Empirical Study*, as noted in the preface by Professor Paulina Kewes, is a reconstruction of the history of the collegiate university both as an institution and as a community. The author describes the transformations that have taken place at the University of Oxford over the centuries, analysing its intricate Byzantine structure and its various functions. Additionally, this monograph provides an analysis and interpretation of an extensive body of research material, enabling the reader to understand the complex structure and operation of one of the world's most prestigious universities.

The publication offers a unique perspective on the historical processes that have shaped modern-day Oxford and the ongoing dynamic changes within it. Through interviews with alumni — an extensive part of this book — made possible thanks to the author's personal connections with many Oxford graduates, the reader can experience the atmosphere and culture of this academic institution while also gaining insight into the meanings alumni attach to their elite education. This book not only provides factual knowledge but also explores how history and traditions influence contemporary educational and social challenges.

The study consists of two main parts. The first is theoretical, historical, and sociological, presenting the dynamics of changes at the University of Oxford up to the present day. The second part contains an interpretation of the author's own research conducted among Oxford graduates. A significant feature of this publication is the bilingual preface by the aforementioned Paulina Kewes, a professor of English literature at the University of Oxford. Furthermore, the second part of the book, included as an appendix, is published in English. The book is complemented by an extensive bibliography that encompasses both Polish- and English-language sources, along with carefully selected illustrative materials.

ABSTRACT

By combining scholarly inquiry with personal observations, the author reconstructs a broad picture of Oxford's elitism, making this publication particularly valuable for those interested in the history, traditions, education, social phenomena, and the future of academic institutions and their students.

Redakcja tekstów polskich
Barbara Konopka

Redakcja i korekta tekstów angielskich
Gabriela Marszołek-Kalaga

Projekt okładki z wykorzystaniem zdjęcia z iStock
Tomasz Tomczuk
Fotografia na skrzydełku okładki – z archiwum Autora

Korekta
Marzena Marczyk

Łamanie
Tomasz Kiełkowski

Redaktor inicjujący
Paweł Radek

Nota copyrightowa obowiązująca do 30.04.2026
Copyright © 2025 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Sprzyjamy otwartej nauce. Od 1.05.2026 publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



https://orcid.org/0000-0001-6734-2521
Gierczyk, Marcin
Uniwersytet w Oksfordzie – socjalizacja, selekcja i sukces społeczny : studium teoretyczno-empiryczne / Marcin Gierczyk. – Wydanie I. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2025

https://doi.org/10.31261/PN.4225
ISBN 978-83-226-4434-8
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-4435-5
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Jordana 18, 40-043 Katowice
https://wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa:
volumina.pl Sp. z o.o.
ul. Księcia Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wydanie I. Ark. druk. 34,25. Ark. wyd. 35,0. Papier Munken Polar 100g vol. 1,13. PN 4225.
Cena 114,90 (w tym VAT)

Książka naświetla historię uniwersytetu kolegialnego jako instytucji i jako społeczności – a może wielu instytucji i społeczności. Stanowi przegląd zmian zachodzących na Uniwersytecie Oksfordzkim na przestrzeni wieków oraz wyjaśnia jego dość bizantyjską strukturę i sposób działania, po czym skupia się na jego obecnej sytuacji po Brexicie. Autor umiejętnie ocenia wyzwania, przed którymi stoi Oksford [...]. Książka będzie szczególnie interesująca dla polskich czytelników nie tylko dlatego, że opierając się na szeroko zakrojonych badaniach, autor pokazuje funkcjonowanie uniwersytetu, o którym wszyscy słyszeli, choć niewielu o nim zbyt wiele wie, ale także dlatego, że jego argumentacja opiera się na osobistej, zakulisowej wiedzy o tym miejscu i wywiadach z tymi, którzy tu studiowali. Nie ma lepszego wglądu w Oksford niż przez pryzmat ludzi, nawet jeśli to, co mówią, musi być krytycznie analizowane i oceniane.

Z przedmowy Pauliny Kewes
(Helen Morag Fellow i wykładowczyni literatury angielskiej w Jesus College, profesor literatury angielskiej na Uniwersytecie Oksfordzkim)

* * *

This book illuminates the history of the collegiate University as an institution and as a community – or perhaps a host of institutions and communities. It gives an effective overview of Oxford's development and change over the centuries and explains its rather byzantine structure and mode of operation before homing in on its current situation in the wake of Brexit and assessing the challenges it faces [...]. The book will be of special interest to Polish readers not just because, based on extensive research, it reveals the workings of a university everyone has heard of though few know much about but also because its argument draws on the author's intimate, behind-the-scenes knowledge of the place and a plethora of interviews with those who have studied here. There could be no better insight into Oxford than through the people even if what they say has to be critically analyses and assessed.

From foreword of Paulina Kewes
(Helen Morag Fellow and Tutor in English Literature at Jesus College, Professor of English Literature at the University of Oxford)

Cena 114,90 zł (w tym VAT)
ISBN 978-83-226-4435-5
9 788322 644355
Więcej o książce