NAUCZYCIEL – PRZYMUSOWYM UCZNIEM TECHNOLOGICZNEGO PROCESU EDUKACJI


Zdobywając wiedzę, uczestnicząc w edukacji, możemy doświadczać różnych jakościowo odmiennych jej obszarów. W typologii P.H. Coombsa¹ obecne są trzy:
- edukacja formalna – postrzegana jako system instytucji oświatowych zbudowany w sposób hierarchiczny wraz z różnymi formami selekcji, świadectwami, dyplomami, sprzyjająca powstaniu technologicznego modelu edukacji, który uzależnia ucznia od nauczyciela czyniąc z tego drugiego osobę dominującą;
- edukacja pozaformalna – widziana również jako zorganizowana aktywność edukacyjna, mieszcząca się jednak poza formalnym systemem oświatowym, obejmująca np. kursy, koła miłośników, seminaria, ujawniająca humanistyczny model edukacji, w którym nauczyciel i uczniowie współpracują w procesie zdobywania wiedzy i doświadczania;
- edukacja nieformalna – będąca prawdziwie całożywym procesem, w którym przyswajamy sobie postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszechnego

¹ M. F o u c a u l t, Trzeba bronić społeczeństwa, Wykłady w College de France 1976, Warszawa 1998, s. 18.
² P. B o u r d i e u, Loic J.D. W a c q u a n t, Zaproszenie do socjologii refleksyjnej, Warszawa 2001, s. 215-223.
³ Podają za: M. M a ł e w s k i, Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja”, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław 2000, 1/09.
szeroko pojętego doświadczenia, kreującą krytyczny model edukacji, w którym
nauczyciel wspiera i pomaga uczniowi, a ich współpraca oparta jest na sokratejskim
dialogu.

Ta ostatnia — edukacja nieformalna — nabiera coraz większego znaczenia, jest
bardziej doceniana przez badaczy (pedagogów, andragogów, socjologów), coraz czę-
ściej opisywana i analizowana szczególnie w kontekście wiedzy milczącej, lokalnej,
własnej. Tworząc przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej, J. Kargul wy-
odrębnili różne obszary edukacji (ciesleność człowieka widziana jako obszar eduka-
cji, edukację w życiu rodzinnym, w procesie pracy, w stosunkach międzyludzkich,
edukację w czasie wolnym) mające wyraźny związek z wszelką działalnością i ak-
tywnością życiową, którą człowiek podejmuje. Jednakże instytucje powołane by or-
graniczać, prowadzić i wspierać edukację dorosłych oraz ich doświadczenia i ak-
tywność, nie istnieją tylko w sensie realnym, nie tworzą świata opartego wyłącznie na
formalnych założeniach, programach, planach, ale istnieją również w stanie wyobrażo-
nym, w sensie symbolicznym. Posiadają różne ukryte wymiary, kreują niejawnie, alter-
natywne programy edukacyjne istniejące równolegle obok tych formalnych. Tak twor-
czy się wewnętrzne życie społeczne instytucji, która może oferować niekodyfikowany
program dla swoich klientów, program będący składnikiem edukacji całożyciowej.

W artykule tym zamierzam przyjrzeć się edukacji nieformalnej, ukrytej, której
często w sposób nieświadomiony podlegają nauczyciele. Paradoksalnie miejscem
jej nieformalnej, „niemiej” edukacji jest formalna struktura szkoły. To w niej zanurzo-
na jest ta szczególna „wewnętrzna”, „druga” szkoła, nadal opierająca się na techno-
logicznym modelu kształcenia, stwarzająca szczególne warunki doświadczeń dla jej
uczestników. Spróbuję także znaleźć i opisać metody pracy tych „niewidzialnych,
niemnych”, czy „wirtualnych” nauczycieli, którym podlegają nauczyciele realni.

I. Szkoła wirtualnego świata

Aktywność edukacyjna ludzi dorosłych nabiera specyficznej wymiaru nie tyl-
ko wówczas, gdy jest związana wyłącznie z zainteresowaniami, pasją czy chwilową
fascynacją, ale również wtedy, gdy oparta jest na konieczności lub wręcz przymusie,
wynikającym z utrzymania pracy, stanowiska, statusu społecznego czy wysokości
dochoów. Ta konieczność lub pryzmus niewątpliwie zaowocowały wzrostem zain-
teresowań różnymi formami zdobywania czy poszerzania wiedzy przez ludzi doros-
lach, obserwowanym bardzo wyraźnie na przestrzeni ostatnich kilku lat. Właśnie
ten szczególny wymiar uzyskuje edukacja nauczycieli, którzy w ramach różnych form

*J. Kargul, Obszary pozasformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przeglądy do budo-
doskonalenia zawodowego, czy uzupełniania kwalifikacji wchodzą często w rolę ucznia (kursy doskonalące, kwalifikacyjne, studia podpłomowe), lub poprzez dłuższy proces kształcenia, dokształcania czy doskonalenia wręcz stają się nim⁵.

Warunki pracy w szkole (często hospicjum, program badania jakości pracy szkoły, różnorodna ocena pracy dydaktyczno-wychowawczej) zdają się służyć sytuacji, w której w sposób niezauważalny, stopniowo i powoli nauczyciele (pracownicy szkoły) mogą stać się „bezwolnymi zwoleńnikami niezliczonych programów i kursów”⁶, czy wręcz uczniami symbolicznej „drugiej” szkoły, która w sposób niezauważalny wyrosła w murach tej realnej. Hierarchiczna struktura organizacji oświaty, stała kontrola nauczyciela i jego wszechobecne ocenianie (przez władze zwierzchnie, kolegów, rodziców, uczniów) niewątpliwie sprzyjają zaistnieniu oraz rozwojowi subtelnego, dyskretnego procesu zmieniającego nauczycieli w uczniów uczestniczących w technologicznym procesie edukacji ze wszelkimi tego konsekwencjami (nagrody, kary, ocenianie, reprodukcja wiedzy, podporządkowanie)⁷.

Jednakże, szczególną formę technologicznego procesu edukacji, mogąą przyczynić się do tego, by nauczyciel stał się uczniem, można dostrzec w zaproponowanej przez MEN, w planach reformy edukacji, drodze awansu zawodowego dla nauczycieli⁸. Dobrani przez pracodawcę nauczyciele posiadający określone kwalifikacje, którym przydzielono precyzyjne zadania w ramach prowadzonych przedmiotów oraz zadań szkoły, którzy otrzymali listę nagród i kar, by wejść na drogę awansu zawodowego – często w sposób niezauważalny – przyjmują role przymusowych uczniów w zinstytucjonalizowanym, technologicznym świecie szkoły.

Obawa o utratę pracy, brak wiary we własne możliwości, nie dość jasne założenia organizacyjne, związane z awansem zawodowym nauczycieli lub ich wieloznaczność i dowolność interpretacji, mogą mieć wpływ na różne sposoby odczytania zamierzeń władz oświatowych.

Nie dziwi mnie więc, że w opiniach nauczycieli dotyczących nowej drogi awansu zawodowego znajduje się wiele słów krytyki, oburzenia i złości. Często słyszałam powtarzane słowa: „ta propozycja jest upokarzająca”.

Do gazet, poruszeniu nauczyciele, piszą:

„Nauczyciel stał się igiełką i ofiarą ministerialnych decydentów; Poniżanie nauczycieli to specjalność resortu oświaty; Zostanie nauczycielem stanie się synonimem życiowej degradacji, ślepego zaułka”⁹.
„Choć kolekcjonowanie papierów ma się do pracy wychowawczej jak pięść do nosa to nauczyciele zbierają je by mieć się czym wykazać”10.

„Goniwia za dowodami realizacji; Należy wątplić czy ci, którzy będą w stanie zgromadzić tonę materialnych dowodów swojej pedagogicznej działalności są tymi, którzy najlepiej sprawdzają się w pracy z dziećmi i młodzieżą; Termin »szkoła strachu« odnosi się do sytuacji w niejednym pokoju nauczycielskim”11.

„Opasłe segregatory, z których lekko wysuwają się różnobarwne zakładki, oddzielające dokumentacje kolejnych warunków wymienionych w rozporządzeniu. Po otwarciu wzrok cieszy gładka przejrzystość lśniących foliowych koszulek najwyższej jakości, nie tylko słownie kojarzących się nieodparcie z wykwintną bielizną”12.

Warto zatem poznać co takiego mieści w sobie złożona nauczycielom propozycja, która budzi tak powszechne sprzeciw, wywołuje tak poważną krytykę, poprzez którą niewątpliwie przebija rozmach i bezradność? W moich poszukiwaniach, które prowadziłam w celu znalezienia odpowiedzi na to pytanie, natknęłam się na ślady metody, których obecność blisko szkoły dziwi, a nawet oburza.

Zaznaczyć jednak muszę, iż celem artykułu13 nie jest krytyka ministerialnych zaleceń, ani propozycji złożonej przez CODN. Celem tym jest zamiar zwrócenia uwagi na fakt, jak różne konteksty kulturowe, społeczne, gospodarcze, mogą mieć wpływ na odczytanie i zinterpretowanie znaczeń mieszących się w różnorodnych projektach społecznych czy edukacyjnych.

II. Metody pracy wirtualnych nauczycieli

Częściowych wyjaśnień tak gwałtownego sprzeciwu nauczycieli może dostarczyć analiza materiałów zawierających informacje o zasadach i sposobie ubiegania się o awans zawodowy – szczególnie tych szeroko udostępnionych nauczycielom, wspartych formalnym autorytetem władzy.

Analizie poddalam następujące akty prawne, dokumenty i instrukcje:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
- Awans zawodowy nauczyciela, CODN, materiały publikowane w: „Głosie Nauczycielskim”; Internet: http://www.codn.edu.pl.; publikacje zwarte wydane przez

---

12 M. N o w a k, Ubozne skutki awansu, „Głos Nauczycielski” 2001, nr 31/32.
13 Fragmenty zawarte w tym artykule prezentowałam na IV Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym 2001 w Olsztynie w wystąpieniu pt.: Big Brother dla nauczycieli.
CODN; (można uznać, iż propozycja ta została szeroko upowszechniona, „trafiła pod strzechy”).

- Plan rozwoju zawodowego nauczyciela (propozycja rozwiązań) wydany w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie na zlecenie MEN oraz Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach.

- Różne publikacje w „Głosie Nauczycielskim” na przestrzeni styczeń – lipiec 2001 r.

Zapoznanie się z nimi wskazuje, iż nauczyciele w różny sposób zostali poinformowani, iż by uzyskać mianowanie (neuragaliczny punkt w awansie zawodowym nauczycieli) powinni złożyć przed Komisją Egzaminacyjną między innymi:
- dokumenty potwierdzające kwalifikacje zawodowe, lub potwierdzone kopie tych dokumentów;
- zaświadczenie dyrektora szkoły o wymiarze zatrudnienia oraz zajmowanym stanowisku;
- zatwierdzony plan rozwoju zawodowego realizowany w okresie stażu i sprawozdanie z jego realizacji, zmiany i modyfikacje, które się pojawiły oraz ich przyczyny. Plan rozwoju (propozycja CODN) ma uwzględniać cztery sfery: dydaktyczną, organizacyjną, wychowawczą i osobistą. Analiza kompetencji powinna dotyczyć zasobów posiadanych i zasobów do uzupełnienia w zakresie: wiedzy, umiejętności, postaw i cech osobistych, doświadczenia;
- ocenę dorobku zawodowego (dokonaną przez dyrektora, opiekuna stażu, opinia rady rodziców, opinia samorządu uczniowskiego);
- dokumentację potwierdzającą spełnienie wymagań na stopień nauczyciela mianowanego;
- do wniosku można dołączyć również inną dokumentację świadczącą o osiągnięciach zawodowych.

Interpretacja zamierzeń pomysłodawców tworzonych dróg awansu zawodowego, może być bardzo różna zarówno ze strony samych nauczycieli, jak i ekspertów, członków komisji egzaminacyjnej. Jednakże kontekst jaki dla propozycji władz oświatowych tworzą media, życie społeczno-kulturowe oraz sytuacja ekonomiczna sprawiają, iż w ramach drogi awansu zawodowego nauczycieli, zostały stworzone warunki dla zaistnienia metod określanych mianem „reformy myślenia”, których analizą w amerykańskim systemie szkolnym zajął się T. Sowell14. Należą do nich:

1. Odebranie jednostce naturalnych środków obrony takich, jak: rezerwa, godność, poczucie prywatności, zdolności odmówienia współpracy;

2. Emocjonalny stres, szok lub emocjonalne znieczuleniewujące złączenie intelektualnego oraz emocjonalnego oporu;

3. Emocjonalna bądź fizyczna izolacja od naturalnych źródeł emocjonalnego wsparcia;
4. Krzyżowy ogień pytań;
5. Wynagradzanie przyjęcia nowych wartości, postaw i poglądów.

W sposób niezauważalny pojawiły się w wielu szkołach warunki, w których nauczyciel chcący ubiegać się o awans zawodowy, staje się uczniem symbolicznej, wewnętrznej szkoły. Szkoły, która mogła zaistnieć poprzez połączenie formalnych zamierzeń związanych z awansem zawodowym z szeroko pojętym kontekstem społeczno-ekonomicznym i stworzyć tym samym szczególną, edukacyjną propozycję dla nauczycieli. Spróbuję zatem bliżej przyjrzeć się metodom opisanym przez T. Sowella oraz w sposób bezpośredni odnieść je do samej propozycji awansu zawodowego dla nauczyciela, jak i do kontekstu społeczno-ekonomicznego, który razem z tą propozycją współwystępuje.

III. Analiza metod


2. Emocjonalny stres, szok lub emocjonalne znieczulenie służące złamaniu intelektualnego oraz emocjonalnego oporu. Ta metoda opiera się przede wszystkim na budowaniu silnego poczucia zagrożenia wśród nauczycieli, jakim jest obawa utraty pracy, etatu czy likwidacja placówki. Dokonują tego pracownicy kuratorów, dyrektorzy placówek, władze powiatowe, gminne. Informacje sprzyjające powstawaniu stresu, przyczyniające się do emocjonalnego znieczulenia, roznoszone są „drogą pantoflową”, propagują je media, TV, prasa. W „Głosie Nauczycielskim”, gazecie obecnej pewnie w każdej szkole, niemal w każdym numerze obok treści dotyczących drogi awansu zawodowego znajdują się informacje o ilości planowanych do zwolnienia nauczycieli, o placówkach, które mogą ulec likwidacji. Publikowane artykuły noszą tytuły: Ilu odejdzie? (stały cykl tej gazety!) co może być odczytane jak pytanie: ilu uczniów nie zda do następnej klasy? Pojawiają się słowa: zagrożenia nauczyciele, likwidowane oddziały, zmniejszane etaty, brak środków na wypłatę, a obecnie wszy-

scy straszeni są „powiększającą się dzurą w budżecie”. Napięcie potęgują publikowane wypowiedzi przeznaczonych do zwolnienia lub już zwolnionych nauczycieli, analizowana jest ich tragiczna, finansowa sytuacja (jak przeżyć do pierwszego). Pokazywane są lży, rozpacz, bezzadność, strach, bieda w reportażach programów TV regionalnej.

3. Emocjonalna bądź fizyczna izolacja od naturalnych źródeł emocjonalnego wsparcia jest kolejną metodą obecną w procesie oceny pracy zawodowej nauczycieli. Przykładem działań mających na celu izolację jednostek od źródeł duchowego wsparcia tych, których dzieć z nią te same wartości i którzy są do niej osobiście przywiązani jest stworzenie w ramach różnych dróg awansu zawodowego nauczycieli zasad różnicujących te drogi przez wyznaczenie osób szczególnie uprzywilejowanych oraz osób przywilejów pozbawionych (np. możliwy krótszy staż dla dyrektorów). Tworzenie nie dość jasnych kryteriów w ocenie prezentowanego przez nauczycieli dorobku, co może prowokować konflikty, wzajemną zawiść, zazdrość, niezdrową rywalizację. Czy dyrektor, który jeszcze nie uzyskał stopnia nauczyciela dyplomowanego wyda pozytywną opinię nauczycielowi ubiegającemu się o stopień nauczyciela dyplomowanego, a czy zrobi to jego jeszcze nie dyplomowany kolega? Jak wygląda staż nauczyciela historii, i opinia nauczyciela opiekuna, który ma inną specjalizację? A jak wygląda taki staż wówczas gdy specjalizacja jest ta sama a opiekun obawia się młodej konkurencji? Co dzieje się w grupie nauczycieli nauczania początkowego tej samej szkoły, gdy z powodu braku naboru uczniów część z nich będzie zwolniona? Będą się wspierać, łączyć czy rywalizować, dzielić; i czy przedmiotem rywalizacji stanie się realna praca z dziećmi czy Inne działania? W opinii moderatów: „prawie każdy zespół nauczycielski jest tylko formalnie grupą społeczną, gdyż w praktyce brakuje mu spójności, jedności celów do współdziałania, jest wewnętrznie skłócony albo jest zbiorem osób wobec siebie obojętnych, wchodzących ze sobą w konflikty, gdzie pojawią się zawiść, kiliki i grupy uprzywilejowanych”16. I tak przed komisją egzaminacyjną nauczyciel może zostać sam.

Za szczególną formę izolacji można uznać sposób sformułowania treści zasad awansu zawodowego nauczycieli i jego graficzną prezentację. Znajdujemy tu takie sformułowania: „Drogi Nauczycielu; miałaś możliwość; co chciałbyś; powiśleńe lżeć wniosek; warto abyś udokumentował; zobowiązany jesteś; jeżeli zmieniłeś miejsce pracy; jeżeli uzyskałeś dodatkowe kwalifikacje”. Na uwagę zwraca fakt, iż propozycja ta zdecydowanie kierowana jest do nauczyciela płci męskiej, podczas gdy ponad 80% to kobiety nauczyciele. Czy to nie dziwi? Na ilustracji graficznej przedstawiającej nauczyciela przed komisją kwalifikacyjną widnieje postać mężczyzny.

16 B. Śli werski, Edukacja pod prąd, Kraków 2001, s. 108.
Jest to mężczyzna o nienaganej sylwetce, w dobrze skrojonym garniturze. Trudno uwierzyć, iż te fakty pozostają bez wpływu na nauczycielki, od których często słyszę opinię na temat awansu zawodowego „to nie dla mnie”, „nie chcę”, „nie teraz, może kiedyś”. Czy już w samej ofercie skierowanej do nauczycieli nie chodzi o to, by większość potraktowana jak mniejszość czuła się nieadekwatnie, by stworzone zasady zdobycia kolejnych stopni awansu zawodowego wydawały się nie do osiągnięcia, poza zasięgiem możliwości i tylko dla nielicznych? Czy nie przypomina to szczególnej selekcji stosowanej wobec uczniów?

4. Krzyżowy ogień pytań, któremu może zostać poddany nauczyciel w czasie egzaminu przed komisją egzaminacyjną, również ma na celu wywołanie szkolnego stresu i złamanie „uczniowskiego” oporu. Pozwala na wprowadzenie zamętu w przyjętym toku myślenia nauczyciela, który to tok ma ulec zmianie. W założeniu sprzyja ośmieszeniu, upokorzeniu poprzez drapieżne zbicie prezentowanych sądów i przytoczonych argumentów. Nie znalazłam prawdopodobnie jednoznacznych dowodów na prowadzenie tej metody, nie mogę jednak wykluczyć stosowania jej w sytuacjach, w których nauczyciele zamierzają przedyskutować zasadność kierowanej do nich propozycji, lub wykazać jej słabe strony. Mogę jednak przypuszczać, iż takie sytuacje mogły mieć miejsce w czasie przygotowań przez metodyków, wizytatorów czy pracowników Ministerstwa spotkań szkoleniowych lub informacyjnych dla zainteresowanych nauczycieli.

5. Wynagradzanie przyjęcia nowych wartości, postaw i poglądów stanowi ostatnią metodę pracy „nad” nauczycielem. Czasem nagrodą jest jedynie uwolnienie od nacisku, jaki wywiera się na opornych, czasem przybiera ona inny symboliczny lub konkretny kształt. Nagrodą, dla nauczycieli za wejście na jedną z dróg awansu zawodowego, nagrodą za akceptację (czasami tylko pozorną) zaproponowanych zasad (w podtekście — akceptację dla tego fragmentu reformy) jest wyższe wynagrodzenie, potencjalna obiektka utrzymania pracy, etatu, uzyskanie tak zwanego „świętego spokoju” lub „dożywocia” („już mnie pewnie nie zwołają, wymarzona stabilizacja”), jest to także zaproszenie do pokonywania kolejnych szczebli pedagogicznej kariery.

Opierając się wewnętrznie i emocjonalnie tym metodom, nauczyciele ubiegają się jednak o awans zawodowy przymuszeni (uwiedzeni perspektywą większych zarobków, z obawy przed utratą pracy, ale czy z rzeczywistą nadzieję na uzyskanie poczucia stabilizacji? Wszak „ci, którzy rozpoczęli przed zmianą Karty Nauczyciela proces doskonalenia na wyższy stopień specjalizacji zawodowej wraz z nowelizacją tej ustawy zostali pozbawieni możliwości jej dokończenia”17. Nauczyciele nie raz doświadczyli już tego, iż można im coś zaproponować, obiecać i nie dać.

17 Ibidem, s. 111.
Dlaczego metody mieszczące się w propozycji Drogi Awansu Zawodowego budzą taką niechęć i sprzeciw w środowisku nauczycieli? Metody, które opisałam wyżej, w swojej żądanej wersji noszą nazwę „reformy myślenia”, znacznie popularniejsza jest inna nazywa tych metod, stworzona przez E. Huntera, „pranie mózgu”

Ich wypracowanie przypisuję się państwowym totalitarnym. Opisane metody mają na celu zmienić czyjeś przekonania, mają pozwolić na uzyskanie większego wpływu nad określoną grupę ludzi. Opis ich stosowania znajdziemy również w Młocie na czarownice, w Roku 1984 − Orwella. Na metody prania mózgu szczególnie uwagę zwraca krytyk amerykańskiego szkolnictwa T. Sowell analizując różne propozycje kursów, programów autorskich, które poza oficjalnymi celami stawiają sobie za zadanie zmienić u młodych amerykanów system wartości, zachowań i wierzeń wpajanych im od dzieciństwa przez rodziców, Kościół czy grupę społeczną, w której dorastali

Takie programy czy kursy („Podejmowanie decyzji”, „Aferetywna edukacja”, „Rozwijanie zgodności i talentów”, „Walka z narkotykami”, „Wychowanie seksualne”), na które czasami powołują się polscy pedagodzy, bardzo często zajmują się głównie ukształtowaniem u uczniów na nowo ich postaw wobec rodziców, wartości, życia, społeczeństwa, a także seksu czy narkotyków. Stanowią próbę wpojenia uczniom nowej wizji świata. Programy te posługują się metodami grającymi na emocjach, uczuciach, wykorzystując zaufanie, a proponowane zajęcia często nie zajmują się tym, co sugeruje ich nazwa.

Fakt zbliżenia metod prania mózgu do zaproponowanej drogi awansu zawodowego dla nauczycieli zatrważa, a jednocześnie może wyjaśnić źródło tak silnego oporu w środowisku. Na uwagę zasługuje jednak i to, iż metody reformy myślenia nigdy nie pojawiają się w sposób samodzielnym i jednoznacznie, i że właśnie dopiero osadzenie ich w określonych warunkach społecznych, gospodarczych, ekonomicznych sprawia, iż mogą efektywnie zaistnieć. Na warunki te składa się niewątpliwie kurczący się rynek pracy, wzrost bezrobocia wśród nauczycieli, brak alternatyw w zdobywaniu środków na utrzymanie rodziny, czy też wzrost konkurencji także w zakresie mnożenia pozorów i budowania iluzji twórczej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Metody zmienienia myślenia przyjmują formę skutecznego działania społecznego, stają się szczególnym procesem przetwarzania psychiki ludzi. Konfrontacja takich metod z

18 Termin ten został stworzony przez E. Huntera, opisywał nim w jaki sposób amerykańscy żołnierze wzięli do niewoli podczas wojny koreańskiej zmieniali swoje poglądy; inne źródła podają, iż określenie to pojawiło się już w 1929 r. u Mao Tse-tunga; efekty to np. Syndrom Sztołkolmski − sprawa córkę amerykańskiego potentata prasowego Patty Harst, która w 1974 r. została porwana przez Wyzwoleńczą Armię Symbiozy, a później stała się aktywną członkinią tej grupy; porównaj też: S. H a s s a n, Psychomanipulacja w sektach, Łódź 1999; R. J a y L i f t o n, Reforma myślenia i psychologia totalitarnym: studium „prania mózgu” w Chinach, Norton Press, 1961; G. O r w e l l, Rok 1984; publikacje Amnestii International, Report on Torture.

19 T. S o w e l l, Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz, Rzeszów 1996, s. 63-65.
wdrukowywanym przez lata etosem zawodu nauczyciela doprowadza do powstania emocji, które przebijają w cytowanych wcześniej wypowiedziach pedagogów. Także kontekst, jaki stwarzają różne propozycje medialne sięgające do prywatnej sfery życia ludzkiego, sprawia, iż propozycja złożona nauczycielom może przybrać formę prania mózgu. Może również niezauważalnie wnikać w wiele ofert publicznych, jak widać także ofert edukacyjnych zwłaszcza tych, które mieszczą się w technologicznym procesie kształcenia.

W rezultacie taka forma technologicznego kształcenia jaką jest przygotowanie się do egzaminu umożliwiającego awans zawodowy, nie musi być okazją do zdobycia wiedzy pedagogicznej, psychologicznej czy socjologicznej, nie zawsze jest też okazją do nabycia doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, co mogłoby prowadzić do sukcesów zawodowych. Raczej zmusza do wejścia w rolę ucznia czy wręcz stania się nim w celu uzyskania akceptacji i przyczynności egzaminatorów. Wypada mieć nadzieję, że nie takie były założenia pomysłodawców i twórców dróg awansu zawodowego dla nauczycieli.