

LEREN VROEGER EN NU

Waarom hebben docenten vaak een weerstand om zich met vragen van didactiek bezig te houden?

Het is opvallend, dat de meeste leraren, docenten en opleiders zich zelden met de vraag hebben bezig gehouden hoe leren en onderwijzen eigenlijk plaatsvindt, dus met didactiek. Officieel worden ze geacht les te kunnen geven, zodra ze een vakdiploma bezitten. Daarvoor hebben ze dan ook vele jaren gestudeerd. Toch heeft iedere docent bepaalde didactische voorstellingen en opvattingen (bewust of onbewust). Waar komen deze vandaan? Voor het grootste deel berusten zij op de eigen ervaringen als leerling. Het daar ondervonden model wordt als min of meer vanzelfsprekend voortgezet. Al sedert de 19e eeuw is er onderzoek verricht, dat telkens weer aantoonde, dat de meeste gangbare onderwijspraktijken zeer gebrekkig waren. De onderwijswereld nam daarvan echter niet of nauwelijks notitie.

Vergeleken daarmee, hoeveel en hoe diepgaand onderzoek is verricht op het gebied van techniek, produktie, planning e.d., gebeurde er tot voor kort t.a.v. de didactiek bijna nog niets. De laatste tijd neemt de belangstelling voor leren en opleiden echter toe en daagt het besef van het belang ervan. Redenen daarvoor zijn vermoedelijk o.a.:

- snelle toename van de hoeveelheid kennis en de verandering daarvan;
- toenemende afhankelijkheid van het maatschappelijk gebeuren van kennis, wetenschap en een grote verscheidenheid van vaardigheden.

Als gevolg daarvan en de gestegen welvaart:

- enorme toename van onderwijs en opleidingen.

De kosten hiervan bedragen jaarlijks vele miljarden. De opleidingsduur neemt toe. Iemand die een enigszins gespecialiseerd academisch beroep gaat uitoefenen, heeft al gauw een 20 jaar full-time onderwijs doorlopen en dan "kan hij nog niets", d.w.z. hij moet in de beroepsuitoefening nog veel leren van hetgeen hij eigenlijk nodig heeft. Wat is eigenlijk het **rendement** van zoveel jaren schoolbanken en nachtwerk voor proefwerken en tentamens? Deze en dergelijke vragen hebben tot gevolg, dat didactische vraagstellingen, zij het langzaam, ook in hogere regionen zichtbaar gaan worden.

Aandacht voor didactische vraagstukken heeft tot gevolg, dat vele heilige huisjes: de "eisen", de (school)organisatie, leerstof, lesmethoden, enz. aan een kritisch onderzoek worden onderworpen, hetgeen door de betreffenden vaak als een persoonlijke bedreiging gevoeld wordt (men denkt dadelijk

ook aan eigen incompetentie in het les geven). Vandaar de soms felle weerstand van "gevestigde" docenten tegen alles wat met didactiek te maken heeft. Het is veel gemakkelijker alle onvolmaaktheden in het onderwijs te verklaren uit onwil en gebrek aan capaciteiten van studenten.

Een leervorm vroeger en nu

Wij stelden, dat het traditionele model van ons onderwijs vooral berust op "imitatie" (handelen zoals men het de oudere generatie heeft zien doen). Achter deze "ervaren praktijk" zitten echter (veelal nauwelijks bewust) bepaalde ervaringen, opvattingen en mensbeelden van vorige cultuurperiodes. De weerstand tegen andere gedachten op dit gebied kan veelal pas worden overwonnen, wanneer vanzelfsprekend schijnende vooronderstellingen, die het didactisch handelen beheersen, bewust geworden zijn. We willen trachten dit na te gaan voor enkele aspecten, om duidelijk te maken wat hiermee is bedoeld.

Laten wij uitgaan van het universitaire college. Oudtijds las de leermeester staande achter een "kathedra" of gezeten op een "leerstool" zijn "les". De studenten luisterden (er was nog geen boekdrukkunst). In Duitsland zegt men nog: Professor X "leest" geschiedenis, d.w.z. hij is hoogleraar in de geschiedenis. Tegenwoordig is er een toenemende weerstand tegen hoorcolleges en lezingen, vooral in de Angelsaksische landen. Velen vinden, dat het luisterend verwerken van gedachten niet aantrekkelijk is en niet lang vol te houden. Hoe komt het nu, dat een dergelijke didactische vorm het zovele eeuwen heeft uitgehouden en een zo eerbiedwaardige reputatie bezit?

Dit was slechts mogelijk, omdat de mensen vroeger wel konden luisteren. Het is nauwelijks meer in te denken: geen radio en T.V., geen verkeerslawaaï. Stilte was het normale. Geen kranten, tijdschriften, geen beeldenvloed, geen haast, dus ook geen nervositeit en concentratie-stoornissen.

De studenten: een kleine hoogbegaafde elite, die uit heel Europa naar de weinige universiteiten trok, omdat daar de meesters te vinden waren, soms de enigen uit wier mond men kennis op een bepaald niveau kon vernemen. Kennis was nog een schaars artikel, stond nog dicht bij wijsheid en religieuze verdieping.

Het "woord" had nog een andere kracht in die tijd.

Tegenwoordig wordt nieuwe kennis door vele mensen geproduceerd en door drukpers, enz. duizendvoudig gereproduceerd. Kennis is een alledaagse aangelegenheid geworden. Een brede stroom van informatie daalt dagelijks op onze hoofden neer.

Dit heeft natuurlijk invloed op de studie-motivatie. "Is het zo belangrijk wat die professor zegt?, ik kan het ook nalezen." - of: "Morgen is het toch weer achterhaald." - of: "Er zijn nog zoveel andere dingen die misschien belangrijker zijn. Maar het moet wel, vanwege het diploma."

Het gaat hier niet om de voor en tegens van hoorcolleges, maar om het inzicht, dat een bepaalde "leervorm" (zoals het hoorcollege) in een bepaalde tijd en onder bepaalde condities heel andere effecten op de motivatie en de vorming van studenten kan hebben, dan in een andere tijd en onder andere omstandigheden. Daarbij zien wij nog af van de voor de hand liggende kwestie of de ene docent het persoonlijk beter doet dan een ander.

In menige discussie over didactiek worden bepaalde leervormen als waardevol op zich zelf tegenover andere, zogenaamd minder goede gesteld. B.v.: Alle hoorcolleges moeten afgeschaft worden en door werkcolleges vervangen, omdat deze beter zijn. Dergelijke simplistische stellingen hebben er mede toe bijgedragen, dat velen afkerig zijn van didactische bezinning. Uit de beschouwing van de huidige cultuursituatie volgt nog niet zonder meer, dat hoorcolleges niet meer mogelijk zijn. Wanneer zij ze "op een andere manier" houden of de opzet en het klimaat als geheel herzien, dan zullen hoorcolleges daarin misschien (weer) uitstekend kunnen gaan functioneren.

Van gericht zijn op het verleden naar gericht zijn op de toekomst

Laten we de vergelijking tussen leren en studeren vroeger en nu nog iets verder uitdiepen. Al het "weten" werd vroeger gezien als komende "van boven" en stammende uit wijsheidsbronnen **in het verleden**. Handwerk, kunst, wetenschap en religie hebben mensen oorspronkelijk van de goden geleerd. Kennis en kunde berust op **openbaring**. Latere generaties zijn steeds minder in staat onmiddellijk openbaringen te hebben, zij hebben deel aan de cultuur door **overlevering**. Dus: de voorvaderen waren wijzer en stonden dicht bij de hemel, naarmate men verder terug gaat in de tijd. (B.v. Egypte: oorspronkelijk regeerden er goden, later halfgoden, ten slotte farao's, de eerste was Menes = mens. Men denke ook aan de afdalende cultuurfasen: gouden, zilveren en ijzeren tijdperk, zoals ze in vele oude culturen beschreven worden.)

De leiding in de cultuur werd in die oude tijd als "charmismatisch" beleefd, d.w.z. als direct door de geest geïnspireerd; later als "traditioneel", d.w.z. als drager van de (geheiligde) overlevering - de priester wordt leraar.

Onderwijs wordt dan **cultuur-overdracht** en hoe zuiverder de oorspronkelijke inhoud wordt overgedragen des te meer is deze waar. De oudere generatie is de autoriteit, zij staat immers dichterbij de oorspronkelijke openbaring. Haar autoriteit berust op wat zij ontvangen heeft.

Geleidelijk ontwikkelt zich echter een cultuur-beeld, dat daaraan volkomen tegenovergesteld is. Het begint bij de Grieken, breekt duidelijk door in de Renaissance en wordt in de 19e en 20e eeuw overheersend. Vooral sedert het midden van de vorige eeuw beschouwt de Westerse beschaving alles wat vroeger was als primitief, kinderlijk, onvolmaakt. Alle godsdienst, mythologie, enz. wordt dan beschouwd als bijgeloof, onwetendheid en "volksfantasie". De mensheid verkeert in **vooruitgang**, d.w.z. het laatste weten is het hoogste en moet nog verder ontwikkeld worden. De norm voor wat waardevol is ligt in **de toekomst**; het verleden moet als onvolkomen tussenstadium overwonnen worden. Alle cultuur is produkt van menselijke vermogens, met name het intellect, dat zich langs de weg van 'trial and error' (strijd om het bestaan) uit een dierlijk voorstadium ontwikkelt. Al wordt deze wat éénzijdig en primitief weergegeven visie van de vorige eeuw in onze tijd niet meer geheel au sérieux genomen, toch speelt de kern ervan in het levensgevoel van de huidige mens en de maatschappelijke praktijk een beslissende rol: het gevoel nl. naar een toekomst toe te leven, op weg te zijn, zich zelf en de samenleving te moeten ontwikkelen.

Van het onderwijs wordt nu verwacht, dat het **vermogens** zal **ontwikkelen**, om in nog onbekende, toekomstige situaties problemen te kunnen oplossen e.d. Het gaat om leren denken, organiseren, nieuwe methoden ontwikkelen, enz. De leerstofinhoud is minder belangrijk; deze wordt een middel om daaraan de gewenste vermogens te ontwikkelen.

Het zal duidelijk zijn, dat zo geheel verschillende doelstellingen, nl. het doorgeven van ware inhouden en morele wijsheden enerzijds en het ontwikkelen van vermogens anderzijds, een geheel andere instelling en didactiek vereisen. Het vroegere onderwijs deed daarom in de eerste plaats een beroep op **het geheugen**. Een trouw geheugen bewaart en reproduceert de "ontvangen wijsheid". Daaruit ontstaat een onderwijsopvatting, voor welke **leren** hetzelfde is als **onthouden**. In de psychische ontwikkeling van elke mens is het geheugen eerder aanwezig dan het (zelfstandig) denken. Lange tijd stond het "weten" (afkomstig van geopenbaarde wijsheid) hoger genoteerd dan het zelf denken; immers, het zondige, eigenwijze intellect leidt tot dwaling.

Uit het hoofd leren van door de meester gegeven kennis was waarschijnlijk ook als een soort geestelijke discipline bedoeld, om de pupillen voor deze dwaling te behoeden. Nog in deze eeuw kwamen er onderwijzers voor, die, als de leerlingen op een vraag of correctie van de meester reageerden met: "Ik dacht dat", plachten te zeggen: "Je moet niet denken, je moet weten!"

Wijsheid en deugd waren oudtijds eigenlijk meer van belang als voorbereiding voor het leven in het hiernamaals, dan voor het leven op aarde.

Hoe meer de inhoud van het onderwijs zijn religieuze openbaringskarakter verliest en de eerbied voor de "meesters der wijsheid" verbleekt, des te minder heeft de oude vorm van geheugen-leren nog een zin. Het is echter verwonderlijk om te zien met welke taaiheid de oude onderwijsvormen gehandhaafd worden, wanneer de zin daaruit reeds lang verdwenen is. Daarom ziet men nog steeds het "domweg uit het hoofd leren", opzeggen, reciteren of neerschrijven van het geleerde, waarbij afwijkingen van de letterlijke tekst als fouten ("zonden") worden beoordeeld, e.d. Het onthouden van leerstof, die de leerling niets zegt en die hij niet met begrip heeft verwerkt, leidt tot **"verbalisme"**. Op deze "woordkennis zonder begrip" wordt tegenwoordig veel en terecht afgegeven. Toch moet men bedenken, dat het kleine kind zijn moedertaal op die manier leert. Eerst worden de woorden opgenomen, terwijl het begrip pas later komt. Dit is voor het kind een natuurlijke wijze van leren, het schoolse geheugen-leren wordt echter meestal als een onnatuurlijke vorm van dressuur opgelegd. Dit is een "historisch overblijfsel" van een methode, d.w.z. een methode (weg) die in de meeste gevallen geen zin meer heeft (zoals we dat ook bij het hoorcollege tegenkwamen).

Na de Middeleeuwen wordt steeds meer een nieuw principe vooropgesteld, nl. de **"aanschouwelijkheid"**. Leerstof is dan niet meer in eerste instantie kennis in de vorm van woorden, maar datgene wat in de zintuiglijke wereld te beleven is. Zien, horen, tasten, enz. dienen, om zich juiste **voorstellingen** over de wereld te gaan vormen. Die voorstellingen vormen dan eigenlijk de kennis. Dit vindt plaats in het tijdperk van de ontdekkingen en het ontstaan van de natuurwetenschap. Het streven van de mens om de natuurlijke wereld om zich heen te leren kennen wordt nu overheersend. Deze veranderingen in de cultuur worden dan ook zichtbaar in het onderwijs. Nieuwe vakken verschijnen, zoals aardrijkskunde, plant- en dierkunde, die zonder aanschouwelijkheid ook moeilijk denkbaar zijn.

De bekendste voorvechter hiervan was Comenius (17e eeuw), van wie de eerste plaatjes in schoolboeken waren. Tegenwoordig is dit vanzelfsprekend geworden; er is een vloed van beelden en een arsenaal van hulpmiddelen daartoe (wandplaten, dia's, films, enz.). Toch zijn er nog steeds vele klachten over verbalisme in het onderwijs.

Velen hebben dingen geleerd in de trant van: "Op de hellingen van de Libanon groeit de ceder". Repetities worden voldoende gemaakt, wanneer men vragen als: "Waar groeit de ceder?" - of "Op de Libanon groeit....." (vul

in) met het juiste woord kan beantwoorden. Enige voorstelling, wat een ceder is en waar de Libanon ligt, ontbreekt bij de meeste mensen; talloze onderzoeken hebben dat aangetoond.

Met het principe van de aanschouwelijkheid wordt eigenlijk nagestreefd, dat **feitenkennis** i.p.v. alleen woordenkennis tot stand komt.

Wat men vaak als "algemene ontwikkeling" aanduidt, is een mengsel van woorden- en feitenkennis.

Deze kennis is, in tegenstelling tot de vroegere lezingen, duidelijk bedoeld voor het leven op deze aarde, opdat de komende generatie zijn plaats kan vinden in de hem omringende natuur en cultuur. In de eerste tijd werd dit ook nog in een religieuze sfeer beleefd, voor Comenius en zijn tijdgenoten was de zin van het verwerven van kennis nog vooral: verwondering en eerbied voor de Schepper.

In het tijdperk van de verlichting komt steeds meer een derde principe op de voorgrond. Als voornaamste taak van het onderwijs wordt gezien de **scholing van het verstand**. Met het intellect kan men de natuurlijke en maatschappelijke werkelijkheid **beheersen**. Nu gaat het er vooral om wat je met het geleerde kunt doen. Het gaat om "nuttige" kennis, want "kennis is macht" (Bacon). Kennis krijgt een instrumenteel karakter. Met domweg uit het hoofd geleerde kennis kan men weinig doen, wel met het intelligent hanteren van kennis en begrippen. Op deze wijze verschuift de aandacht steeds meer naar het ontwikkelen van het denkvermogen zelf.

Zo wordt b.v. de studie van het Latijn niet meer alleen verdedigd op grond van de traditie, maar als scholing van logisch denken. Men kan zelfs een ingenieursstudie beter volbrengen met Latijn in de vooropleiding dan zonder. Bij de wiskunde is dat nog duidelijker het geval. Betekende de studie daarvan oudtijds, dat men de geestelijke wetmatigheden van de kosmos leerde kennen, nu gaat het om het oefenen van denkoperaties, die nuttig zijn voor het dagelijks leven en in wetenschap en techniek toegepast worden.

Nu is de mens helemaal heer van zijn kennis geworden; de bedoeling is dat hij ze gebruikt om zijn omgeving te veranderen. Zijn eigen (technische) wereld te scheppen - alleen wat voor deze toekomst bruikbaar is, is nuttige kennis.

Van intellectualistisch onderwijs naar ontwikkeling van de hele mens

De ontwikkeling van de drie genoemde vormen van leren, nl. het verbale geheugen-leren, het verwerven van aanschouwelijke voorstellingen en de scholing van het verstandelijk denken, hebben sterk onder de invloed gestaan van het opkomende intellectualisme van de laatste eeuwen. Nog heden ten dage hebben wij een overwegend intellectualistisch onderwijs.

Bij de overgang van de 18e naar de 19e eeuw begint een nieuw element in de doelstelling van het onderwijs een rol te spelen, die men met het trefwoord: **persoonlijkheidsvorming** kan aanduiden. Het gaat daarbij niet alleen om de vorming van het intellect, maar ook om die van het gevoels- en wilsleven. Men ging de uitdrogende werking van eenzijdig intellectualistisch onderwijs beleven (kamergeleerden, klerken en de "verburgerlijking" van de hele cultuur). Met name de leidende geesten van het Duitse idealisme en de Romantiek zetten de aanval op het traditionele bolwerk van het onderwijs in. Daar gaat het in hoofdzaak nóg om in de onderwijsvernieuwing. Steeds duidelijker wordt het, dat de vorming die vroeger min of meer bewust en buiten de school plaatsvond door de familie, traditie, kerk, volkslezen, enz. steeds zwakker wordt, zodat het gevoels- en wilsleven veel meer bewust in het onderwijs zou moeten worden betrokken. Men zegt daarom: het onderwijs moet pedagogisch worden.

De invloed van deze beweging in de onderwijswereld gaat in de praktijk van "onder naar boven", d.w.z. hoe jonger de leeftijdsgroep van de leerlingen en hoe lager het maatschappelijk prestige van een schooltype is (b.v. onderwijs voor zwakbegaafden) des te verder is men daar met deze vernieuwing. Het wetenschappelijk onderwijs komt dus het laatst in de invloedssfeer daarvan. De universiteit is de bron van de intellectualistische onderwijsdoelen en -vormen. Voor zover ons onderwijs intellectualistisch is, is dit door imitatie van de universiteit met zijn enorm maatschappelijk prestige. Onderwijsvernieuwing heeft nog geen daarmee vergelijkbaar prestige, dat is één van de redenen, waarom er zoveel weerstand tegen is. Een andere reden is, dat er al te vaak in nevelige begrippen over "vernieuwing" en "vorming" wordt gesproken, zodat het moeilijk blijkt de weg te vinden van hooggestemde fraseologie naar de concrete consequenties daarvan.

Deze gehele ontwikkeling heeft natuurlijk gevolgen voor de methoden van onderwijs en opleidingen, die we hier slechts aanduiden. De oriëntatie op de toekomst en het "inschakelen van de wil in het onderwijs" leidt tot veel meer actieve leervormen. Het gaat om zelf ervaren in situaties waar de leerling iets moet doen, proberen, verkennen, exploreren, experimenteren, van gemaakte fouten leren, concluderen, ontdekken, e.d.

Voor het wetenschappelijk onderwijs is het interessant, dat al deze termen wijzen op een instelling en werkwijze die bij het onderzoek behoort. Het gaat niet om de vraag of alle studenten alles opnieuw zouden moeten ontdekken, dat zal niemand willen beweren, maar alleen om het feit dat werkelijk inzicht pas wordt verworven langs de weg der ervaring en ontdekking (hetgeen leiding en hulp niet uitsluit). Steeds meer komt van de voorstelling af, dat de studerende een vat is, dat alleen met geprepareerde eindconclusies van andermans ervaringen (= leerstof) zou moeten worden gevuld. Theoretisch is men het daarover eigenlijk allang eens, maar merkwaardigerwijze gaat in de praktijk het "vullen van vaten" nog in belangrijke mate ongestuurd verder. De reden daarvoor is waarschijnlijk dat de grote meerderheid der docenten zich nauwelijks met vragen van de didactiek heeft beziggehouden, noch er consequenties voor de praktijk uit heeft getrokken. Zolang dit het geval is zullen de oude gewoonten van lesgeven en studeren bij gebrek aan alternatieven doorgaan.

Een vernieuwing van de didactiek in het wetenschappelijk onderwijs op dit punt, zou overigens misschien een oplossing kunnen bieden voor het bekende probleem, dat vele docenten en wetenschappelijk medewerkers een duidelijke voorkeur hebben voor wetenschappelijk werk (research) en een meer of mindere afkeer van de onderwijstaak.

Het eerste is interessant, men leert er zelf iets van, bereikt een hoger wetenschappelijk niveau, er zit een avontuurlijke kant aan omdat men aan het grond van de ontwikkeling werkt, men ontdekt de belangstelling van vakgenoten voor de resultaten en bevordert daardoor ten slotte zijn (wetenschappelijke) carrière.

Bij het geven van onderwijs daarentegen, moet de docent doorgeven wat voor hem en zijn vakcollega's niets nieuws meer is. Gesprekken met hen daarover zijn dan ook niet belangwekkend: een reeds verwerkt - soms verouderd - stuk wetenschap in reeds gedogmatiseerde vorm moet aan moeizaam begrijpende lieden worden gebracht en op tentamens uit stuntende kandidaten worden teruggevraagd. Rondom het onderwijs hangt nog iets van de scholastische sfeer, die weliswaar tot voor kort een groot gezag gaf - de gehele schare pent met gebogen hoofd elk hoog- of zeergeleerd woord op, er wordt nooit tegengesproken en elke gril van de examinerator is wet - maar die ook tot een geestelijke steriliteit voert, die door velen in deze tijd als weinig begerenswaardig wordt beleefd.

Hier ligt weer één van de redenen, waarom velen in het hoger onderwijs de neiging hebben niet over didactische vragen na te denken. Dit zou geestelijke energie vergen ten koste van onderzoek en wetenschapsbeoefening, terwijl zij de nu éénmaal noodzakelijke onderwijstaak liever als een probleem-vrije routine zouden willen afdoen.

Nog iets over de "inschakeling van het gevoel". Het werken met meer gedifferentieerde en meer actieve onderwijsvormen kan docenten en leiders van werkgroepen en practica met didactische interesse, stimulerende ervaringen verschaffen. Studie en onderzoek kunnen wat stijl en sfeer betreft veel dichter bij elkaar worden gebracht. Het gaat bij goed onderwijs niet alleen om het zorgen voor de motivatie van studenten, maar ook om die van de docenten. Het laatste is trouwens een voorwaarde voor het eerste.

Onderwijs dat niet met een zeker enthousiasme wordt gegeven komt vrij spoedig in een min of meer steriele sfeer terecht, die met een dosis tegenzin, zowel van docerenden als van studenten wordt ondergaan. Examendwang, sociaal prestige, e.d. houden deze instituties echter in stand, ondanks een te geringe bevrediging en rendement.

Van groot belang voor het leereffect is immers, welke "persoonlijke verhouding" van de lerende tot de leerstof tijdens het leren tot stand komt (verwachting, belangstelling, onverschilligheid, tegenzin, twijfel, enz.).

Zonder een zekere positieve verhouding tot een bepaalde stof, kan men deze wel opnemen en onthouden tot aan het tentamen, maar deze wordt niet werkelijk geïntegreerd. Motivatie is niet alleen van belang voor een "meer plezierige leertijd", maar voor het hele latere leven. Zowel in de wereld van het onderwijs als in die van de arbeid wordt het belang van motivatie steeds meer onderkend. Vroeger was het gebruikelijk te stellen: de voorgeschreven leerstof moet geleerd worden, wat de leerling daarvan vindt of hoe hij zich voelt, heeft daar niets mee te maken, het is zijn plicht,, enz.

Dit is volkomen begrijpelijk als men in gedachten teruggaat tot de tijd, waarin alle wijsheid "van boven" en van de vorige generaties kwam; het onderwijs had daarom de taak deze wijsheid aan de volgende generatie door te geven. Deze wijsheid is onafhankelijk van persoonlijke wensen en gevoelens, die in de grond alle zondig zijn en door onderwerping aan de waarheid of de moraal moeten worden overwonnen.

Vergelijkt men daarmee het tegenwoordige mensbeeld en de maatschappelijke realiteit, die daarvan een uitdrukking is, waarbij het gaat om de vorming van mensen, die straks zelfstandig en verantwoordelijk moeten organiseren, beslissen en handelen in een wereld in ontwikkeling, dan is duidelijk dat motivatie daarvoor essentieel is. De oude, op aanvaard gezag berustende moraal, die de wil van leerlingen (evenals van ondergeschikten in het arbeidsleven) van buiten bedoelt te leiden, functioneert niet meer. Daarvoor is steeds meer uiterlijke dwang via examens, gereguleerde eisen en de daarmee verbonden maatschappelijke sancties in de plaats gekomen. Deze middelen (met hun negatieve bijverschijnselen) worden minder nodig, naarmate de lerenden meer gemotiveerd zijn door de leerinhouden zelf en hun zin in een groter verband en voor een toekomstige opgave.

Het is misschien goed op een mogelijk misverstand te wijzen, namelijk dat de principes van een nieuwe didactiek niet eenvoudig een vervanging zijn van de oudere.

Overdracht van cultuur, woordenkennis, feitenkennis en ontwikkeling van het verstandelijk denken blijven evengoed noodzakelijke doeleinden, ook in vernieuwd onderwijs. Door gevoel en wil in het leren te betrekken, wordt de intellectuele verwerking van de stof niet uitgeschakeld, maar juist verrijkt. Belangstelling en zelfwerkzaamheid, ontdekking e.d. verdiepen en intensiveren het proces van de verwerking van kennis en inzicht en de hele persoon van de studerende maakt er een ontwikkeling aan door.

De door sommige "vernieuwers" gesuggereerde voorstelling, dat al het voorgaande verkeerd was en door iets nieuws - en "dus" beters - moet worden vervangen, heeft begrijpelijkerwijze bij velen weerstanden tegen een nieuwe didactiek opgeroepen.