

Moet een liberale overheid bijzondere scholen bekostigen?

Ger Snik & Johan de Jong

Why should liberal democratic states fund denominational schools?

Almost everyone agrees that in a liberal democratic society the state should subsidize schools for compulsory education. The main reason is that compulsory education is a public and primary good that benefits both the individual and society. Also, many agree that *public* schools should be financed by the state. But whether *denominational* schools should receive subsidies from the state is hotly disputed. In the Netherlands and Belgium it can be said that denominational schools have a unique position because they are, just like public schools, fully funded by the state. Recently, however, this privileged position is more and more being questioned. Why should a liberal state contribute financially to schools that promote a specific religion or conception of the good? Doesn't this policy compromise the separation of church and state? And is it compatible with the liberal principle of state neutrality? In this article we describe three different views on the relation between liberal neutrality, primary goods, and the subsidization of denominational schools.

Trefwoorden: onderwijs, bijzonder onderwijs, liberalisme

Inleiding

Dat de overheid *bijzondere* scholen¹ financiert, vindt bijna iedereen in Nederland één van de meest vanzelfsprekende zaken van de wereld. Was in de negentiende eeuw alleen het openbare onderwijs zorg van de regering (en werd, sinds 1848, het bijzonder onderwijs alleen gedoogd), in bijna de gehele twintigste eeuw is het volledige onderwijs zorg van de overheid (zie Vermeulen, 1999). In het Nederlandse standaardbeeld van onderwijsvrijheid wordt de eis dat de staat het bijzonder onderwijs moet bekostigen, gezien als een logische implicatie van liberale staatsneutraliteit (Cliteur, 1995).

De laatste jaren wordt er in Nederland gemorreld aan de vanzelfsprekendheid dat de staat bijzondere scholen bekostigt. Jongerenorganisaties van paarse poli-

Ger Snik is als universitair docent verbonden aan de Afdeling Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, sectie Opvoedingsfilosofie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Johan de Jong is als post doc verbonden aan de Afdeling Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, sectie Opvoedingsfilosofie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.

tieke partijen bijvoorbeeld vinden dat het niet de taak van de staat is om indoctrinatie en segregatie te legaliseren en te subsidiëren. De staat mag bijzondere scholen eigenlijk ook niet gedogen. Bijzondere scholen als instellingen waar leerplichtonderwijs kan worden gevolgd, dienen te verdwijnen (Toor & Jetten, 1995). De inwijding van kinderen in religieuze rituelen moet maar buiten de school in gezin en kerk plaatsvinden, zo vinden ze. Woordvoerders van paarse partijen laten weten dat zij de Nederlandse regeling van de vrijheid van onderwijs nog steeds een groot goed vinden, maar merken tegelijkertijd in kamerdebatten op dat zij uiterst ongelukkig zijn met het feit dat nieuwe gemeenschappen van hun grondwettelijke recht op onderwijsvrijheid gebruik maken.²

De mening dat de bekostiging van het bijzonder onderwijs in strijd is met het beginsel van liberale staatsneutraliteit, is in de pers de laatste jaren meer dan eens geventileerd door de Leidse filosoof H. Philipse (1998). Zijns inziens dient er in een liberaal-pluriforme samenleving, naar Frans voorbeeld, een strikte scheiding te zijn tussen staat en kerk. De staat garandeert maximale godsdienstvrijheid binnen wettelijke kaders, maar onthoudt zich van directe financiering van religieuze activiteiten. De financiering van de verkondiging van wat een bepaalde gemeenschap voor religieuze waarheid houdt (en wat volgens een andere gemeenschap onwaarheid is) is geen overheidstaak maar een zaak van de betrokkenen zelf, aldus Philipse.

Of een liberale overheid bijzondere scholen behoort te subsidiëren, is de vraag die in onze bijdrage centraal staat.³ Is zo'n bekostiging in strijd met liberale neutraliteit, of juist een implicatie daarvan? Dat de staat het openbare onderwijs financiert, staat in ons land niet ter discussie. Openbaar onderwijs wordt doorgaans opgevat als een primaire waarde. Maar is *bijzonder* onderwijs ook een primaire waarde?

Voor de beantwoording van deze vragen gaan we als volgt te werk. In dit artikel maken we eerst enkele opmerkingen over 'liberale neutraliteit' en 'primaire waarde', twee groundbegrippen die uitgangspunt zijn van de discussie over gestelde vragen. (Deze uitgangspunten stellen we in dit artikel niet ter discussie). Vervolgens reconstrueren we drie visies op de relatie tussen liberale neutraliteit, primaire waarde, en bekostiging van bijzondere scholen. We sluiten af met een korte evaluatie. In een aansluitend artikel, dat zal verschijnen in de eerste aflevering van de volgende jaargang van dit tijdschrift, bespreken en pareren we recente kritiek op de door ons verdedigde visie, en zetten we de implicaties van die visie uiteen voor de inrichting van het Nederlandse onderwijsbestel.⁴

Liberaal neutraliteit en primaire waarde

Uitgangspunt van dit artikel (en van de posities die hierin behandeld worden) is dat de staat levensbeschouwelijke neutraliteit in acht moet nemen en instellingen die primaire waarden vertegenwoordigen (primaire goederen), moet bekostigen. Op deze wijze worden burgers in staat gesteld om hun eigen secundaire waarden (concepties van het goede, brede moralen) te vormen, te beleven, en te herzien.⁵ In deze paragraaf proberen wij, zonder in te gaan op alle ins en outs van de liberale moraal, de twee begrippen te verhelderen die in dit uitgangspunt centraal staan: liberale neutraliteit en primaire waarden (of goederen). Tevens maken wij enkele opmerkingen over de relatie tussen liberale moraal en religie.

Liberal neutraliteit

Liberal neutraliteit houdt in dat de staat neutraal moet zijn met betrekking tot (omstreden) concepties van het goede. Instituties en beleid mogen niet gebaseerd zijn op een conceptie van het goede. Onder conceptie van het goede, een in de politieke filosofie centrale term, wordt verstaan een geheel van met elkaar samenhangende waarden waarin morele en non-morele opvattingen naar voren komen over de zin van het leven, wat het leven waardevol of bevredigend maakt, en hoe wij ons leven dienen te leiden. Levensbeschouwingen, maar ook levensvisies zoals new age of consumentisme, zijn concepties van het goede. Onze samenleving wordt dus gekenmerkt door een diversiteit aan concepties van het goede. De liberale staat moet zich beperken tot het beschermen en faciliteren van vrijheidsrechten.

Bij het leerstuk van liberale neutraliteit gaat het om *levensbeschouwelijke* neutraliteit. Er is geen sprake van waarde-neutraliteit (Strike, 1991). Dat is ook logisch onmogelijk. Liberale neutraliteit is een waarde. Liberale neutraliteit is een opdracht aan de staat die inhoudt dat mensen recht hebben overeenkomstig hun eigen concepties van het goede te leven, en dat de overheid burgers daartoe in de gelegenheid moet stellen, dat mensen recht hebben op een inkomen en andere primaire goederen, dat mensen elkaar niet mogen schaden, et cetera. Dit zijn allemaal waarden.

In het hedendaagse (politieke) liberalisme staat het individuele recht op autonomie centraal (Johnston, 1994).⁶ Burgers hebben het recht om een conceptie van het goede te beleven (hebben) en te vormen en te herzien (kiezen) (Rawls, 1973). Deze visie op de inhoud van de liberale moraal is het resultaat van een historische ontwikkeling (Kymlicka, 1989, 1995). In de 19e eeuw werden vrijheidsrechten opgevat als het *groepsrecht* om in eigen kring de eigen godsdienst te beleven en het recht van het *individu* om in eigen kring de eigen godsdienst te beleven (belijdenisvrijheid). Deze rechten sluiten naadloos op elkaar aan. Buiten beeld blijft het individuele recht op autonomie, het recht om een eigen visie te vormen en te herzien. Sinds de Tweede Wereldoorlog ligt de nadruk op de bescherming van individuele rechten, in het bijzonder het recht op autonomie. Het individu dient ook beschermd te worden tegen (totalitaire) gemeenschappen waarin het bij toeval geboren is en opgroeit.

De achtergrond van het primaatschap van individuele rechten is de overweging dat alleen individuen dragers zijn van morele waarde (Kymlicka, 1989, p. 140; Johnston, 1994, p. 18). Groepsrechten zijn belangrijk voor zover ze bijdragen aan de realisering van individuele rechten. Recent gaan binnen het liberalisme stemmen op ter rehabilitatie van groepsrechten, waarbij gewezen wordt op de noodzaak van lidmaatschap van (culturele) gemeenschappen voor de ontwikkeling en uitoefening van persoonlijke autonomie (Kymlicka, 1995). Uitgangspunt blijft echter dat gemeenschappen geen individuele rechten mogen schenden of negeren. Als de liberale moraal inhoudt dat het individu het recht heeft om beschermd te worden tegen de staat ten einde zijn of haar eigen conceptie van het goede te beleven en te vormen, dan heeft het individu ook het recht om beschermd te worden tegen gemeenschappen.

Primaire waarden

Liberale neutraliteit houdt dus in dat de staat zich moet onthouden van het steunen van religieuze en levensbeschouwelijke activiteiten en manifestaties in de privé-sfeer. Wel heeft de staat een faciliterende taak: de bescherming van vrijheidsrechten en het scheppen van in levensbeschouwelijk opzicht neutrale, door mensen met verschillende concepties van het goede gedeelde voorwaarden die de uitoefening van vrijheidsrechten mogelijk maken. De staat behoort primaire goederen, dat wil zeggen publieke voorzieningen waarin primaire waarden uitgedrukt worden, te financieren.

De term '*primaire goederen*' is ontleend aan Rawls (1973, 1993). Volgens hem zijn primaire goederen waarden die door alle rationele personen, ongeacht hun verschillende opvattingen over het goede leven, worden onderschreven. Er zijn bepaalde zaken, zoals bijvoorbeeld vrijheidsrechten, bewegingsvrijheid, inkomen, zelfrespect, die we allen nodig hebben om een goed leven te leiden. Voor zover we mogen aannemen dat er menselijke behoeften zijn met een cultureel invariant en historisch constant karakter, hebben primaire waarden een universeel karakter (Kekes, 1995, p. 19). Geclaimd wordt dat primaire waarden in levensbeschouwelijk opzicht neutraal zijn; ze zijn immers niet gebaseerd op een specifieke conceptie van het goede maar geïmpliceerd in het politieke persoonsbegrip dat mensen met verschillende (omvattende) concepties van het goede met elkaar delen (Rawls, 1993). *Secundaire goederen* zijn daarentegen waarden die samenhangen met (ontleend zijn aan) de concepties van het goede die van kracht zijn in verschillende gemeenschappen. Omdat er een redelijke diversiteit is van concepties van het goede (redelijke mensen kunnen verschillende onverenigbare concepties van het goede onderschrijven), mag een liberale overheid secundaire waarden niet op een directe wijze steunen. Wel is het haar taak om primaire goederen, die voorwaarden zijn van secundaire waarden, te bekostigen.

Onenigheid is er over de vraag waar de grenzen van facilitering liggen. Hoewel de liberale overheid niet op een directe wijze religieuze activiteiten en manifestaties mag steunen, is wel *indirecte* steun mogelijk die gericht is op gedeelde voorwaarden van secundaire waarden. Omstreden is hoe ver deze steun moet gaan: postzegels, gebouwen, salarissen, ambtsopleidingen? Er is geen duidelijke grens. Waar de grens ligt, is bovendien afhankelijk van de inhoud van de schatkist. Voorwaarde is altijd dat gemeenschappen gelijk behandeld worden: er mag geen onderscheid gemaakt worden op basis van een conceptie van het goede. Liberalen claimen niet dat het voor eens en altijd vaststaat welke waarden moeten worden aangemerkt als primaire waarden. Verschillende opvattingen over de inhoud van de liberale moraal, waarin vrijheidsrechten op verschillende wijzen omschreven worden, leiden tot verschillende visies op de aard en de inhoud van primaire goederen. Ook Rawls' visie op de aard en de inhoud van primaire waarden is omstreden (Arneson, 1990). Aanvullingen en bijstellingen zijn volgens velen gewenst. Het belangrijkste punt van kritiek is dat Rawls uitgaat van een te individualistisch perspectief op de vorming van concepties van het goede. Kymlicka, bijvoorbeeld, stelt dat Rawls de sociale en culturele achtergrond van concepties van het goede te veel veronachtzaamt (Kymlicka, 1989, 1995). Hij pleit er daarom voor om, naast alle zaken die Rawls noemt, ook cultureel lidmaatschap op te vatten als een primaire waarde.⁷

De relatie tussen liberale moraal en religie

Dat de liberale moraal vijandig zou zijn ten aanzien van religie of godsdienst (Weithman, 1997), berust op een misverstand. Het liberalisme onderkent de betekenis van brede moralen; het veronderstelt de aanwezigheid en de praktisering van dergelijke moralen. Burgers hebben private levenssferen nodig. Het doel van de liberale moraal is een samenleving waarin mensen in private levenssferen conform hun eigen morele en levensbeschouwelijke opvattingen leven. De liberale moraal vervangt de godsdienst niet (Kekes, 1995, p. 22). Ze concurreert er ook niet mee. Publieke liberale moraal en private brede moraal zijn twee, complementaire niveaus van moraliteit. Liberalen zijn van oordeel dat liberale waarden een noodzakelijke voorwaarde zijn voor het leiden van een goed leven. Ze zijn echter geen voldoende voorwaarde.

Wel is het zo dat de relatie tussen liberale moraal en illiberale religieuze (doorgaans fundamentalistische) gemeenschappen problematisch is. De liberale moraal schrijft voor dat iedere gemeenschap en burger de vrijheidsrechten van andere gemeenschappen en burgers moet respecteren. Er zijn echter illiberale, veelal fundamentalistische gemeenschappen die deze visie op de staat en vrijheidsrechten niet aanvaarden. Dit verzet wordt gevoed door de overtuiging dat men de opdracht heeft om de absolute waarheid waarover men beschikt, desnoods met dwang, te verbreiden, niet alleen in de eigen gemeenschap maar ook naar buiten. Andersdenkenden hebben geen recht op godsdienstvrijheid maar recht op de waarheid. De staat moet de ware godsdienst verbreiden en valse godsdiensten bestrijden. Nogal wat van deze gemeenschappen accepteren het liberalisme als een middel om in onze pluralistische samenleving hun eigen illiberale concepties van het goede te continueren en uit te dragen. Maar als ze het voor het zeggen zouden hebben, zouden ze, conform hun opvattingen, het liberalisme aan de kant schuiven en hun conceptie van het goede aan iedereen opleggen (Gutting, 1999, p. 169).

Leden van illiberale gemeenschappen hebben het recht om op een illiberale manier te leven. Het recht op autonomie is *geen* plicht tot vrijheid. Wel hebben zij de plicht om andermans vrijheidsrechten te respecteren. Hoe vriendelijk voor illiberale gemeenschappen de waarden van de liberale moraal ook geformuleerd worden, ook een minimale liberale moraal is strijdig met het gedachtegoed van illiberale gemeenschappen waarin vrijheidsrechten niet gerespecteerd worden (Kymlicka, 1995, p. 159; Strike, 1998, p. 348).

Hoe de liberale moraal ook geïnterpreteerd wordt, ze heeft onvermijdelijk gevolgen voor private levenssferen. Welke eisen aan illiberale gemeenschappen gesteld moeten worden, is evenwel omstrede (Galenkamp, 1998; Struijs, 1998). Van illiberale (fundamentalistische) gemeenschappen wordt door iedere liberaal geëist dat zij de vrijheidsrechten van andere gemeenschappen respecteren. Ook wordt geëist dat zij niet alleen individuele vrijheidsrechten van buitenstaanders maar ook het recht op exit respecteren (Galston, 1995; Rawls, 1993). Deze eis is strijdig met de inhoud van tal van illiberale religies en wereldbeschouwingen. Zo wordt er bijvoorbeeld op gewezen dat zij, in tegenstelling tot liberalen, religie zien als iets dat niet aan individuele keuze kan worden overgelaten, noch een privé-zaak is (Fitzmaurice, 1993, p. 51). Een liberale overheid die van iedere gemeenschap eist dat rechten van binnen- en buitenstaanders gerespecteerd worden, eist van mensen in illiberale gemeenschappen dat zij zich conformeren aan waarden die eigenlijk tegen hun geweten ingaan (Sandel, 1996). Een liberale over-

heid legt, ook als het gaat om onderwijs, illiberale gemeenschappen aan banden (Blacker, 1998).

We resumeren. Uitgangspunt van de vraag die in dit artikel centraal staat, is dat de staat neutraal moet zijn ten aanzien van levensbeschouwelijke kwesties. De staat mag niet op een directe wijze secundaire waarden steunen maar heeft wel de taak om te voorzien in de voorwaarden van secundaire waarden. De staat behoort primaire goederen die aan (nagenoeg) alle secundaire waarden voorafgaan uit de algemene middelen te bekostigen. Primaire waarden stellen burgers in staat hun eigen secundaire waarden te beleven, te vormen en te herzien. Onvermijdelijk is dat een liberale overheid het niet iedereen naar de zin kan maken. Een liberale overheid tolereert niet dat burgers de vrijheidsrechten van andere burgers schenden.

Onderwijs als primaire waarde

Dat onderwijs een door de overheid te steunen primair goed is, wordt in onze samenleving door vrijwel iedereen onderschreven. Net als gezondheid, schone lucht, en inkomen is onderwijs een voorwaarde die aan alle concepties van het goede voorafgaat, of in alle concepties van het goede gedeeld wordt. Onderwijs is in moderne maatschappijen een voorwaarde die mensen in staat stelt om deel te nemen aan de samenleving en hun vrijheidsrechten te praktiseren. (Dat onderwijs een primaire waarde is, wordt niet vermeld door Rawls, maar dat zegt niets. Rawls was de eerste om toe te geven dat zijn lijstje niet volledig is.) Op een enkeling na (Tooley, 1995; verg. Brighthouse, 1998), zijn bijvoorbeeld ook alle voorstanders van de invoering van marktprincipes in het onderwijs van oordeel dat de overheid, op de een of andere wijze, het gehele leerplichtige onderwijs dient te bekostigen.

Toch is onderwijs een merkwaardig primair goed. Onderwijs is geen levensvoorwaarde zoals bijvoorbeeld voedsel en water. Mensen die geen onderwijs genoten hebben, kunnen overleven en zelfs hun eigen leven leiden. Socialisatie is wel een empirisch noodzakelijke voorwaarde voor overleven, (intentionele) opvoeding wellicht ook, onderwijs is dat zeker niet. Onderwijs is in moderne samenlevingen een primair goed *geworden*. Dat wordt in onze samenleving erkend door mensen met verschillende culturele en levensbeschouwelijke achtergronden, ook door degenen die gemeenschappen vertegenwoordigen die in vroegere tijden zich keerden tegen de leerplicht en de gedachte dat de overheid het onderwijs moet steunen.

Er is nog een tweede reden waarom onderwijs een merkwaardig primair goed is. Wat onderwijs is en beoogt, is afhankelijk van omstreden waardenoriëntaties (Warnock, 1994). Het is om deze reden dat er onenigheid bestaat over het antwoord op de vraag onder welke voorwaarden onderwijs een door de overheid te steunen primair goed is, welke schooltypen voor bekostiging in aanmerking komen, en volgens welke principes het onderwijsbestel georganiseerd moet zijn willen scholen voor subsidiëring in aanmerking komen.

Drie visies op de bekostiging van bijzonder onderwijs

In het liberale kamp is nagenoeg iedereen het er over eens dat staatsneutraliteit zich niet verdraagt met een perfectionistische politiek die staten ertoe brengt om

burgers via het onderwijs een specifieke conceptie van het goede op te leggen. Bekostiging moet voldoen aan de eis dat de staat in levensbeschouwelijk opzicht neutraal is. Maar daarna lopen de meningen uiteen. In deze paragraaf reconstrueren wij, naar aanleiding van recente Noord-Amerikaanse discussies, drie antwoorden op de vragen onder welke voorwaarden de overheid onderwijs moet steunen en of zij bijzondere scholen moet bekostigen. De opvatting dat de bekostiging van bijzonder onderwijs *altijd* in strijd is met het beginsel van liberale staatsneutraliteit, is de kern van de eerste visie. Dat een neutrale overheid eigenlijk *uitsluitend* het bijzonder onderwijs behoort te financieren, staat in de tweede visie centraal. In de derde visie wordt gesteld dat *onder bepaalde liberaal-pedagogische voorwaarden* de bekostiging van bijzondere scholen verenigbaar is met liberale neutraliteit.

Liberal neutraliteit is onverenigbaar met de financiering van bijzondere scholen

In de eerste visie wordt met een beroep op het beginsel van staatsneutraliteit de bekostiging van bijzondere scholen uit de staatskas afgewezen. Uitsluitend *openbaar* onderwijs wordt opgevat als een primair goed dat voor overheidssubsidiëring in aanmerking komt. Bijzonder onderwijs is immers, hoe we het ook wenden of keren, gerelateerd aan specifieke secundaire waarden die in gemeenschappen gekoesterd worden. De overheid mag secundaire waarden niet subsidiëren. De staat mag illiberale scholen hooguit gedogen. Als burgers bijzonder onderwijs verlangen, moeten zij dat zelf bekostigen.⁸ Kortom: liberale neutraliteit impliceert de bekostiging van het openbare onderwijs en is onverenigbaar met de subsidiëring van bijzonder onderwijs.

Uitgangspunt van deze visie is de overtuiging dat het doel van het openbaar-neutrale onderwijs niet ontleend is aan secundaire waarden, maar rechtstreeks verbonden is met primaire waarden (McLaughlin, 1995). Er is dus een principieel verschil tussen openbare scholen en bijzondere scholen. In onze samenleving hebben concepties van het goede een private geldigheid, de primaire waarden die de liberale moraal vormen hebben een publieke geldigheid. De staat is gerechtigd en verplicht om openbaar onderwijs waarin voorwaarden van secundaire waarden ontwikkeld worden, te steunen. Hij moet zich onthouden van directe steun aan secundaire waarden. Bijzondere scholen waarop activiteiten plaatsvinden die gedragen worden door secundaire waarden, mogen door de overheid niet bekostigd maar hooguit gedoogd worden.

Openbaar onderwijs moet in levensbeschouwelijk opzicht neutraal zijn (Strike, 1991). Maar waaruit neutraal-openbaar onderwijs precies moet bestaan, is omstreeden. In ieder geval uit de overdracht van objectieve kennis en kunde. Dat er tevens aandacht besteed moet worden aan liberaal-democratische burgerschapsvorming staat ook vast. Onenigheid bestaat er over de vraag of waardenopvoeding deel uitmaakt van het curriculum.

Sommige auteurs zijn van oordeel dat waardenopvoeding uitsluitend een gezinstaan is (verg. Heslep, 1995). Zij gaan uit van de vooronderstelling dat waardenopvoeding en waardenoverdracht identiek zijn met elkaar. Dat betekent dat waardenopvoeding altijd een indoctrinair karakter en een einddoel heeft dat ontleend is aan secundaire waarden. Waardenopvoeding is derhalve geen taak van de openbare school. Een openbare school mag immers geen omstreeden levensvisies overdragen. Andere auteurs komen op basis van het uitgangspunt dat waardenopvoeding niet samenvalt met waardenoverdracht, tot andere conclusies. In hun optiek heeft waar-

denopvoeding, net als alle andere vormingsdimensies, een liberaal-pedagogisch doel: kritisch denken, onafhankelijkheid van geest, autonomie met betrekking tot morele en levensbeschouwelijke kwesties (bijv. Frankena, 1971). Liberaal-pedagogische waardenopvoeding maakt gebruik van methodes die op deze formele doelen gericht zijn: waardenverheldering, waardencommunicatie, en waardenontwikkeling.

Omstreden is verder of opvoeding tot *morele* autonomie doel is van de openbare school. Vaststaat dat *politieke* autonomie doel is van de openbare school (de burgerschapsvorming). Van alle ouders mag geëist worden dat zij dit doel accepteren. Maar mag men van fundamentalistische ouders eisen dat zij hun kinderen op openbare scholen blootstellen aan manieren van leven die strijdig zijn met de inhoud van hun eigen conceptie van het goede?

Sommige auteurs vinden van wel (bijv. Callan, 1997; Gutmann, 1989; Levinson, 1999). Zij menen dat er een conceptuele relatie is tussen (openbaar) onderwijs en autonomie. Iedereen heeft recht op autonomie in de persoonlijke levenssfeer, dus op opvoeding en onderwijs dat mensen daartoe in staat stelt. Anderen menen van niet (Galston, 1995). Alleen opvoeding tot politieke autonomie geldt voor alle kinderen (Rawls, 1993). De liberale moraal moet vriendelijk zijn voor illiberale gemeenschappen, en de vrijheid van met name fundamentalisten om illiberaal te leven zo min mogelijk aan banden leggen. Ouders hebben er recht op dat kinderen op openbare scholen gevrijwaard blijven van confrontatie met afwijkende, in hun optiek verwerpelijke manieren van leven waarvoor zij hun kinderen willen beschermen (het dagboek van Anne Frank, leesmethodes waarin werkende moeders voorkomen).⁹

Uitgangspunt bij al deze verschillen van mening blijft de norm dat de overheid bijzondere scholen niet mag subsidiëren. Liberale staatsneutraliteit is immers onverenigbaar met het op een directe wijze steunen van secundaire waarden. Deze visie komt de laatste tijd in de internationale literatuur evenwel steeds meer ter discussie te staan. Daarbij dienen zich twee alternatieve visies aan. In beide wordt onderwijs opgevat als een primair goed dat uit de algemene middelen betaald moet worden en wordt gepleit voor de bekostiging van *bijzonder* onderwijs. Toch zijn er belangrijke verschillen tussen beide, zowel over de positie van het openbare onderwijs als over de voorwaarden waaronder bijzondere scholen gesteund moeten worden.

Financiering van bijzondere scholen is een implicatie van staatsneutraliteit

Er zijn auteurs die de bevoordeling van het openbare onderwijs afwijzen (Wysong, 1994). Zij bestrijden zelfs dat het uitgangspunt dat onderwijs een primair goed is, vertaald moet worden tot de eis dat de staat het openbaar onderwijs moet bekostigen. Huns inziens impliceert het beginsel van liberale neutraliteit de bekostiging van het *bijzonder* onderwijs. Liberale neutraliteit is eigenlijk onverenigbaar met de bekostiging van openbaar onderwijs.

Achtergrond van deze visie is het uitgangspunt dat onderwijs altijd verbonden is met secundaire waarden. Als onderwijs een primaire waarde is - en dat is het, omdat mensen met verschillende secundaire waarden onderwijs opvatten als een voorwaarde voor het belijden van de eigen conceptie van het goede - dan is in een liberale samenleving de invulling van deze primaire waarde een voorrecht van bur-

gers en gemeenschappen. Wel mogen er eisen gesteld worden aan door de staat gesteunde bijzondere scholen. Uitgangspunt is het beginsel van staatsneutraliteit. De staat schept voorwaarden die de uitoefening van vrijheidsrechten mogelijk maken. Dat betekent dat er op bijzondere scholen burgerschapsvorming dient plaats te vinden (Galston, 1995).

Een staat die het openbare onderwijs bekostigt en het bijzondere onderwijs niet gedooft (en ouders dus verplicht om kinderen naar zogenaamd neutraal-openbare scholen te sturen), schendt het leerstuk van de scheiding tussen kerk en staat. Datzelfde geldt voor een staat die het bijzondere onderwijs wel gedooft maar niet bekostigt. Zo'n staat dwingt onbemiddelde ouders om kinderen naar de openbare school te sturen. Arme ouders worden niet in staat gesteld om kinderen in overeenstemming met de eigen conceptie van het goede te laten onderwijzen. Een staat die bijzondere scholen gedooft omdat ouders het recht hebben kinderen volgens eigen waarden te laten onderwijzen, moet consequent zijn, en die ook bekostigen.

Volgens de aanhangers van deze visie dienen openbare scholen *neutraal* te zijn. Dat betekent in de eerste plaats: geen overdracht van omstreden concepties van het goede (bijv. het evolutionisme). Omdat ouders recht hebben om kinderen in overeenstemming met de eigen waarden op te voeden, dienen op openbare scholen kinderen gevrijwaard te zijn van omstreden levensconcepties. Dat betekent: geen waardenopvoeding die gericht is op morele en levensbeschouwelijke autonomie, geen confrontatie met levensbeschouwelijke diversiteit, geen kennismaking met afwijkende concepties van het goede (kennis van de evolutietheorie), geen confrontatie met levensbeschouwelijke expressies of activiteiten die strijdig zijn met concepties van het goede van ouders (kaarsjes met kerstmis is kwetsend voor o.a. Jehovagetuigen). Waardenopvoeding, hoe deze vormingsdimensie ook inhoud en vorm gegeven wordt, hoort niet op de openbare school thuis maar is een gezinstaaak. De openbare school die tegemoet komt aan de neutraliteitseis heeft slechts één taak: de overdracht van neutrale kennis en kunde.

Anderen menen dat neutraliteit zelfs geheel onhaalbaar is. Ook de overdracht van neutrale kennis en kunde, is niet onomstreden. Een simpel voorbeeld: de evolutietheorie is een omstreden visie op het leven. Dat het onderrichten van kinderen *in* de evolutietheorie derhalve geen levensbeschouwelijk neutraal onderwijs inhoudt, zal duidelijk zijn. Echter, ook al kan de evolutietheorie op een objectieve en levensbeschouwelijk neutrale wijze beschreven worden, onderricht *over* de evolutietheorie is omstreden.

Omdat scholen altijd uitgaan van secundaire waarden, is het idee van de openbaar-neutrale school eigenlijk een fictie. Ook de openbare school gaat uit van bepaalde secundaire waarden. Eigenlijk is openbaar onderwijs een contradictio in terminis (verg. Wysong, 1994). De staat moet zich onthouden van opvattingen over doel en inhoud van de school. Als onderwijs een primair goed is en de invulling van onderwijs afhankelijk is van secundaire waarden, dan moet de staat bijzondere scholen bekostigen en de vormgeving en invulling van wat nog de openbare school heet aan ouders en gemeenschappen overdragen (Adams, 1997).¹⁰

Financiering van bijzondere scholen kan plaatsvinden als aan liberaal-pedagogische voorwaarden voldaan is

De derde visie wordt vertegenwoordigd door auteurs die menen dat, onder bepaalde voorwaarden, liberale neutraliteit niet alleen verenigbaar is met de financiering van het openbare onderwijs, maar ook met die van het bijzondere

onderwijs (bijv. Fitzmaurice, 1993; McDonough, 1998; Williams, 1998; verg. Burtonwood, 2000).

Uitgangspunt is de gedachte dat de visie waarin uitsluitend het openbaar-neutrale onderwijs wordt opgevat als een primair goed, uitgaat van een te beperkte, individualistische visie op primaire goederen. Gesteld wordt dat lidmaatschap van een (culturele) gemeenschap een primair goed is dat individuen in staat stelt om zich een levensoriëntatie eigen te maken en deze op een autonome wijze te accepteren, verwerpen of herzien (Kymlicka, 1989, 1995). De initiatie van het individu in een primaire cultuur is niet alleen onvermijdbaar maar ook een voorwaarde voor de ontwikkeling van persoonlijke autonomie.

Onder bepaalde voorwaarden zijn, meent men, bijzondere scholen verenigbaar met het voor ieder kind geldende recht op een opvoeding tot autonomie (McLaughlin, 1992; Moses, 1997). In welke primaire cultuur het kind geïnitieerd moet worden, is een keuze die de staat in een liberale samenleving niet mag maken. Deze keuze is, als er iets te kiezen valt, een voorrecht van ouders en gemeenschappen. Ouders hebben daarbij recht op bijzondere scholen die op de opvoeding thuis aansluiten.

In de opvoeding kunnen twee stadia onderscheiden worden (Peters, 1981). Eerst staat opvoeding in het teken van formatieve vorming waarbij het kind wordt geïnitieerd in een conceptie van het goede. In dit stadium zijn er redenen voor bijzonder onderwijs.¹¹ Daarna is er het stadium van de formele vorming, dat wil zeggen de cultivering van vermogens en deugden die mensen in staat stellen om op een geïnformeerde en kritische wijze hun eigen concepties van het goede te vormen. In dit stadium is er geen reden voor bijzonder onderwijs. Grofweg gezegd komt het erop neer dat *primair* onderwijs een bijzonder karakter kan hebben, alles wat daarna komt niet meer. Wel dienen er aan deze initiatie op bijzondere scholen eisen gesteld te worden. Zij mag de ontwikkeling van kritische vermogens die autonomie mogelijk maken, niet verhinderen (McDonough, 1998).

De identiteit van een *bijzondere* school wordt enerzijds bepaald door liberaal-pedagogische uitgangspunten en anderzijds door de van secundaire waarden afhankelijke invulling van de formatieve vorming. Overdracht van secundaire waarden vindt plaats binnen het kader van een liberale vorming. Formatieve vorming mag niet leiden tot indoctrinatie en segregatie. De primaire cultuur die op bijzondere scholen wordt overgedragen, dient een liberaal karakter te hebben. Er zijn dus belangrijke verschillen tussen religieuze manifestaties die in een gemeenschap plaatsvinden en waardenoverdracht die op scholen plaatsvindt. Formatieve vorming in een liberale opvoeding en religieuze manifestaties (o.a. verkondiging) in een gemeenschap hebben verschillende doelen.

Overigens impliceert de visie dat materiële waardenopvoeding onontkoombaar en wenselijk is niet dat *al* het primaire onderwijs een bijzonder karakter moet hebben. Zonder de voorwaarde van neutraliteit te schenden kan op *openbare* scholen voor primair onderwijs ook aan inhoudelijke waardenopvoeding worden gedaan. De inhoud van dergelijke waardenopvoeding kan niet uitsluitend op de liberale publieke moraal gebaseerd zijn. Ook substantiële waarden zijn nodig, en op voorwaarde dat deze waarden niet omstreden zijn, is dat geen bezwaar. Als de openbare school in haar waardenopvoeding uitgaat van algemeen gedeelde inhoudelijke waarden (een lokale of nationale consensus), dan schendt de staat zijn opdracht niet dat het geen *omstreden* conceptie van het goede mag propagieren.¹²

De drie visies en het Nederlandse bestel

Alle drie hierboven beschreven visies onderschrijven de waarde van staatsneutraliteit. Dat de liberale overheid de taak heeft om het leerplichtige onderwijs te financieren, delen alle visies met elkaar. Onderwijs is in een liberaal-pluriforme samenleving een primaire waarde, die gedeeld wordt door gemeenschappen met verschillende secundaire waarden. Onomstreden in de drie visies is ook dat de staat niet het recht heeft via het onderwijs burgers betwiste secundaire waarden op te leggen. Uit den boze is openbaar onderwijs waarvan doel en inhoud ontleend worden aan omstreden concepties van het goede. Op openbare scholen mag geen kruisbeeld in de klas hangen en mogen omstreden levensvisies (creationisme, evolutionisme) niet op een getuigende wijze worden overgedragen.

In de *eerste visie* staat de gedachte centraal dat de bekostiging van bijzonder onderwijs *altijd* in strijd is met het beginsel van liberale staatsneutraliteit. Verondersteld is dat er een absolute scheiding is of moet zijn tussen (openbaar) onderwijs en secundaire waarden. De openbare school heeft een liberaal-pedagogische identiteit en geen levensbeschouwelijke. Omdat alleen het openbare onderwijs gerelateerd is aan primaire waarden, mag de staat uitsluitend dit onderwijs bekostigen. Bijzondere scholen, die afhankelijk zijn van secundaire waarden, mogen niet uit de algemene middelen worden bekostigd. In het beste geval kan en mag de overheid bijzonder onderwijs gedogen.

In de *tweede visie* wordt de bekostiging van bijzonder onderwijs opgevat als een implicatie van liberale staatsneutraliteit. Verondersteld is dat er een absolute verwevenheid is van onderwijs met secundaire waarden. Iedere school, ook de openbare school, heeft een levensbeschouwelijke identiteit. De bekostiging van uitsluitend openbaar onderwijs is in strijd met liberale neutraliteit. Omdat onderwijs afhankelijk is van secundaire waarden, heeft de staat niet het recht om ouders te verplichten of te dwingen tot zogenaamd liberaal openbaar onderwijs. Eigenlijk behoort het zo te zijn dat de overheid de vormgeving en invulling van de openbare school aan de ouders overlaat.

In de *derde visie* wordt gesteld dat onder bepaalde voorwaarden de bekostiging van bijzondere scholen te verenigen is met liberale neutraliteit. De staat dient niet uitsluitend het openbare onderwijs te bekostigen, maar heeft ook de plicht het bijzondere onderwijs te ondersteunen. Bijzonder onderwijs houdt op de een of andere manier verband met secundaire waarden. Ondanks dat een liberale overheid geen activiteiten die gestuurd worden door secundaire waarden mag subsidiëren, zijn er toch goede redenen om onder liberaal-pedagogische voorwaarden bijzondere scholen te bekostigen. Geëist wordt dat het van private inhoudelijke waarden afhankelijke onderwijs de ontwikkeling van de voorwaarden die te zijner tijd de uitoefening van individuele rechten mogelijk maken, niet mag schaden maar moet faciliteren.

Als we nu naar het Nederlandse duale onderwijsbestel kijken, dan lijkt dat gebaseerd te zijn op een combinatie van de eerste twee visies. Enerzijds wordt het openbare onderwijs geacht in levensbeschouwelijk opzicht neutraal te zijn (zoals conform de eerste visie wordt verondersteld). Anderzijds is er ruimte voor publiek bekostigd bijzonder onderwijs. Daarbij wordt (in overeenstemming met de tweede visie) verondersteld dat bijzonder onderwijs afhankelijk is van levensbeschouwelijke uitgangspunten, en dat ouders in een liberale samenleving het recht hebben kinderen conform de eigen uitgangspunten te laten onderwijzen (zie Brouwer, 1994).

Het probleem is dat beide visies onverenigbaar zijn omdat hun uitgangspunten niet tegelijkertijd juist kunnen zijn.¹³ Het is om deze reden dat ons inziens in Nederland het openbare onderwijs eigenlijk altijd begrepen is vanuit de gedachte van onderwijsvrijheid. Met andere woorden: openbaar onderwijs is doorgaans geconceptualiseerd op basis van de tweede visie waarbij levensbeschouwelijke neutraliteit altijd een probleem is geweest. Ook op openbare scholen moeten kinderen onderwijs kunnen ontvangen dat in overeenstemming is met de levensbeschouwing van de ouders. Velen betwijfelen de mogelijkheid van levensbeschouwelijke neutraliteit, en zijn geneigd om het openbare onderwijs op te vatten als een richting (algemeen christelijk-humanistisch, de kleur van de omgeving) naast andere richtingen (Vreeburg, 1997, p. 215).

Zijn pedagogische waardenoriëntaties noodzakelijkerwijze afhankelijk van secundaire waarden?

In de vorige paragraaf is duidelijk geworden dat de drie visies tot heel verschillende interpretaties van openbaar en bijzonder onderwijs aanleiding geven en dat ze dientengevolge uiteenlopende antwoorden geven op onze hoofdvraag. Het meningsverschil over of de staat (uitsluitend) het openbaar-liberale onderwijs en/of het bijzondere onderwijs moet bekostigen wordt ons inziens bepaald door een fundamenteel verschil van inzicht ten aanzien van de relatie tussen pedagogische waardenoriëntaties en secundaire waarden. Terwijl de eerste en derde visie uitgaan van de onafhankelijkheidsthese, veronderstelt de tweede visie de afhankelijkheidsthese (Adams, 1997; Strike, 1991, pp. 423-430; Leahy, 1998).

De *onafhankelijkheidsthese* houdt in dat het einddoel van de opvoeding niet ontleend is aan secundaire waarden, maar rechtstreeks verband houdt met de primaire waarden van de liberale moraal. Autonomie, onafhankelijkheid en openheid van geest, rationaliteit, kritisch denken en andere liberale waarden maken geen deel uit van de 'diversity of goods' (verg. Barry, 1995; Siegel, 1999). De fundamentele en algemene principes die kritisch denken en autonomie definiëren, zijn niet traditie-immanent maar traditieoverstijgend. Er is, menen aanhangers van de onafhankelijkheidsthese, een wezenlijk verschil tussen liberale vorming en traditionele waardenoverdracht, en tussen de 'traditional self' en de 'liberal self' (Hirst, 1974; verg. Strike, 1991). Liberale neutraliteit verdraagt zich niet met het bekostigen van bijzondere scholen, maar wel met de financiering van openbaar-neutraal onderwijs.

De *afhankelijkheidsthese* daarentegen stelt dat opvattingen over de doelen van onderwijs *altijd* conceptueel verbonden zijn met secundaire waarden van een gemeenschap. De criteria die rationaliteit, moraliteit, kritisch denken en autonomie definiëren en constitueren, zijn altijd immanente uitgangspunten van een traditie (MacIntyre, 1984). Iedere traditie heeft zijn eigen uitgangspunten. Bovendien zijn tradities onvergelijkbaar; de criteria die vergelijking sturen, zijn immers traditie-immanent. Dit betekent dat de opgevoede persoon iemand is die zich traditie-immanente criteria heeft eigengemaakt. Iedere traditie heeft haar eigen beeld van de opgevoede persoon. De idealen, principes en criteria die in de liberale pedagogiek centraal gesteld worden, komen geen aparte status toe. Er is geen wezenlijk verschil tussen de liberaal-pedagogische en een traditioneel-religieuze vorming. In beide gevallen zijn de doelen afhankelijk van niet-rationele startpunten van een traditie ('epistemic primitives'). Onderwijs is een primaire waarde - iedereen vindt onderwijs waardevol - maar de invulling van deze waarde is

afhankelijk van secundaire waarden. Onderwijs is dus nimmer levensbeschouwelijk neutraal. Liberale neutraliteit impliceert de bekostiging van bijzonder onderwijs en is onverenigbaar met exclusieve financiering van openbaar onderwijs.

De hamvraag is wie gelijk heeft. Is het onderwijs wel of niet noodzakelijk verweven met secundaire waarden? Het antwoord op deze vraag bepaalt onze opvattingen over de voorwaarden die de liberale staat moet stellen aan de subsidiëring van scholen. Alleen in het geval dat de onafhankelijkheidsthese juist is impliceert liberale neutraliteit de bekostiging van openbaar onderwijs. Als de afhankelijkheidsthese juist is, hebben aanhangers van de visie dat de staat uitsluitend bijzonder onderwijs mag bekostigen, een belangrijk punt. Als openbaar onderwijs uitgaat van een manier van leven die even arbitrair is als alle andere manieren van leven, kunnen ouders zich met recht afvragen waarom in het onderwijs opvattingen over het goede leven zouden moeten wijken voor, of ondergeschikt zijn aan liberale waarden. Dan kan men met een beroep op liberaliteit met goed recht argumenteren voor de privatisering en liberalisering van het zogenaamde openbaar-neutrale onderwijs. Dat onderwijstype is in dat geval hooguit een optie binnen de diversiteit van pedagogische idealen, die door de staat op gelijke wijze behandeld moeten worden.

Ter afsluiting willen we slechts de contouren van het antwoord op deze lastige vraag schetsen. (Elders hebben we deze vraag uitgebreider behandeld, zie Van Haaften & Snik, 1996, 1997, 1999; De Jong, 1998; Snik, 1993, 1996, 1999). In ons antwoord staan drie theses centraal.

Ten eerste: autonomie maakt geen deel uit van de 'diversity of goods'; het gaat hier niet om een inhoudelijk antwoord op de vraag naar het goede leven maar om een visie op de vorming van concepties van het goede (bijv. Snik, 1999; zie ook hierboven: *De relatie tussen liberale moraal en religie*). Autonomie houdt in dat concepties van het goede op een kritische wijze geaccepteerd, bijgesteld of verworpen worden. Autonomie is dus een ideaal dat betrekking heeft op de vorm van concepties van het goede. Deze vorm kan niet zonder een inhoud. Autonomie vereist de aanwezigheid van een conceptie van het goede en is verenigbaar met verschillende, onderling tegenstrijdige concepties van het goede. Redelijke mensen met verschillende, onverenigbare concepties van het goede kunnen de waarde autonomie onderschrijven. Kortom, omdat het autonomie-ideaal niet afhankelijk is van een particuliere conceptie van het goede van een specifieke gemeenschap, hebben we reden om vast te houden aan de gedachte dat het recht op autonomie in beginsel een *primaire* waarde is die de relatie tussen de liberale overheid en haar burgers organiseert.

Ten tweede: de principes die kritisch denken en autonomie definiëren, houden verband met de *vorm* en niet met de inhoud van het denken, en kunnen met transcendentale of transcendentaal-genetische argumenten gerechtvaardigd worden (bijv. Van Haaften & Snik, 1997). Domeinoverstijgende principes die in ons taalgebruik eigenlijk al geaccepteerd zijn, kunnen we met transcendentale argumenten rechtvaardigen: als we dergelijke principes ontkennen, dan bevestigen we ze. Het beginsel van non-contradictie is bijvoorbeeld zo'n principe. Domeinspecifieke principes die het oordelen in een bepaald domein schragen, kunnen met transcendentaal-genetische argumenten verdedigd worden. Het gaat hier niet om inhouden van het domein in kwestie, maar om principes die de 'point of view' van het domein bepalen. Dergelijke principes worden gedeeld door ver-

schillende tradities en theorieën in het domein. In oordelen over domeinspecifieke principes proberen we te vatten waar het in een specifiek domein om gaat. Bijvoorbeeld, wat het typische is van het empirisch-wetenschappelijke ervaren en oordelen, de eigenschappen die er voor zorgen dat dit type van bewustzijn en rationaliteit zich onderscheidt van andere rationaliteitsvormen, bijvoorbeeld moraliteit. De explicatie van domeinspecifieke principes is resultaat van voortschrijdend inzicht, dat wil zeggen van argumentatie waarin opvattingen met elkaar strijden. We hebben goede redenen om aan geformuleerde principes vast te houden tot het moment waarop we betere of adequatere gezichtspunten ontwikkeld hebben.

Ten derde: als het recht op autonomie een door de staat te beschermen recht is dat iedereen toekomt, dan heeft ieder kind recht op een opvoeding en ontwikkeling tot autonomie (Snik, 1999; verg. Levinson, 1999). Weliswaar is er geen plicht tot autonomie - men kan het recht op autonomie weigeren en lidmaat worden of blijven van illiberale gemeenschappen - wel heeft men de plicht om anderen recht op autonomie te respecteren. En dat houdt in dat ouders en gemeenschappen de plicht hebben om het recht van kinderen op een ontwikkeling tot autonomie te respecteren.

Als deze argumenten hout snijden, dan betekent dat een verwerping van de afhankelijkheidsthese en daarmee van de tweede visie. Blijft over de vraag welke van de twee visies die uitgaan van de onafhankelijkheidsthese, we het meest plausibel achten. In een nog te verschijnen artikel in dit tijdschrift (aflevering 1, 2002) zullen we onze keuze voor de derde visie beargumenteren en tevens uiteenzetten wat deze visie volgens ons voor implicaties heeft voor de inrichting van het Nederlandse onderwijsbestel.

Noten

1. Een bijzondere school heeft een doel dat ontleend is aan een conceptie van het goede van een gemeenschap. Deze conceptie bepaalt niet alleen de eindtermen en de inhoud van de waardenopvoeding, maar doordeesemt het gehele onderwijs (McLaughlin, 1996). Zou dit niet het geval zijn, dan is er geen reden voor een bijzondere *school*, maar slechts voor bijzonder *onderwijs* (het uurtje dat kinderen mogen kiezen tussen godsdienst, humanistisch vormingsonderwijs, of kleien), dat op openbare scholen verzorgd kan worden.
2. Dat bleek onder andere in september 1998 toen de Tweede Kamer de stichting van een islamitische middelbare school in eerste instantie met procedurele argumenten blokkeerde. Regeringspartijen erkenden het recht van islamitische groeperingen om een school te stichten, maar wonden er geen doekje om dat zij bezwaren hadden tegen aparte scholen voor culturele minderheden.
3. Mensen die de empirische werkelijkheid van het bijzonder onderwijs goed kennen, zullen zich afvragen waar we ons druk over maken. Op de meeste bijzondere scholen is vandaag de dag geen sprake van geloofsverkondiging, laat staan van religieuze activiteiten. Veel bijzondere scholen hebben een vorm en een inhoud gekregen die nauwelijks afwijkt van die van openbare scholen. Op dergelijke scholen heeft men gekozen voor open, dat wil zeggen liberaal-pedagogische vormingsconcepten. Uitgangspunt daarbij zijn algemeen pedagogische waarden als autonomie, kritisch denken, tolerantie en respect. We dienen ons te realiseren dat dergelijke bijzondere scholen niet alleen hun specifieke, confessionele identiteit (bijv. rooms katholiek) verloren hebben, maar ook het karakter van de bijzondere school als zodanig. Terecht wordt van 'naamscholen' geëist dat zij of hun levensbeschouwelijke identiteit

- herstellen door bijvoorbeeld van het selectierecht gebruik te maken, of van kleur verschieten, of openbaar worden (Leune, 1994).
4. We merken op dat de vragen die wij in dit artikel aan de orde stellen geen juridische, maar een politiek-filosofische én wijsgerig-pedagogische inslag hebben (Brenkert, 1991, p. 14v.; Edwards, 1996). Het antwoord op gestelde vragen is afhankelijk van normatieve uitgangspunten met betrekking tot liberale staatsneutraliteit en opvattingen over wat een liberale overheid behoort te doen. Dergelijke uitgangspunten staan geenszins vast en verschillende opvattingen zijn mogelijk. Bovendien kan het antwoord niet op een simpele wijze uit uitgangspunten worden afgeleid. Er is ook geen sprake van een eenvoudige explicatie van implicaties. Binnen een betoog voor deze of gene visie moeten op tal van momenten (liefst beargumenteerde) politiek-filosofische keuzes gemaakt worden.
 5. We gebruiken de termen 'conceptie van het goede' en 'brede moralen' uitwisselbaar.
 6. Dit vrijheidsrecht is ook de achtergrond van vrijwel alle hedendaagse bepalingen inzake vrijheid van godsdienst. Godsdienstvrijheid houdt in dat mensen niet alleen recht hebben om de eigen godsdienst te belijden maar ook om van godsdienst te veranderen (Labuschagne, 1994).
 7. In het vervolgartikel stellen we de kwestie van het cultureel lidmaatschap uitgebreid aan de orde.
 8. We merken op dat deze gunst sommigen te ver gaat. Er zijn auteurs die van oordeel zijn dat de staat illiberaal onderwijs slechts mag gedogen in het geval dat gemeenschappen zich isoleren van de samenleving. Daarnaast zijn er auteurs die menen dat in een liberale samenleving onder geen beding illiberaal onderwijs dat liberale rechten van het kind (met name het recht op exit) schendt, gedoogd mag worden.
 9. Critici merken op dat er in dit geval weliswaar geen conceptuele relatie is tussen onderwijs en opvoeding tot morele en levensbeschouwelijke autonomie, maar wel een contingente. Opvoeding tot politieke autonomie heeft 'spill over'-effecten en zal leiden tot het stimuleren van de ontwikkeling van autonomie in de persoonlijke levenssfeer.
 10. In de Verenigde Staten en Australië zijn gemeenschappen actief die zich met een beroep op staatsneutraliteit verzetten tegen openbaar onderwijs waarin kinderen geconfronteerd worden met manieren van leven die afwijken van de hunne, en in een adem door het recht opeisen om op openbare scholen hun (en andermans!) kinderen in overeenstemming met hun fundamentalistische overtuigingen te laten onderwijzen (Leahy, 1998). Men kan zich afvragen of dit beroep op neutraliteit oprecht is. Ook bij het verwijt van perfectionisme kunnen vraagtekens geplaatst worden. Men heeft geen bezwaar tegen openbaar onderwijs waarin andermans kinderen fundamentalistisch gedachtegoed krijgen opgelegd. Eigenlijk heeft men geen boodschap aan het idee van staatsneutraliteit. Men is eigenlijk voorstander van perfectionistisch openbaar onderwijs. De perfectionisme-objectie wordt ingezet in het geval men de inhoud van het perfectionisme afwijst.
 11. Als deze visie juist is, dan is als het gaat om het eerste stadium, in het openbare onderwijs gekleurde waardenopvoeding (overdracht) onvermijdelijk. Ook op de openbare school is neutraliteit eigenlijk onmogelijk.
 12. In het vervolgartikel gaan we nader in op de vraag hoe dit standpunt zich verdraagt met het beginsel van staatsneutraliteit.
 13. Zo lijkt de derde visie een synthese van de eerste twee visies te zijn. De schijn bedriegt. De derde visie is een variant van de eerste visie. Ze is wel verenigbaar met de uitgangspunten van de eerste visie maar niet met die van de tweede.

Literatuur

- Adams, K. (1997). Common schooling in the politically liberal society: Implications for the development of citizens. *Philosophy of Education 1997*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-year-book/97_docs/adams.html>. (15 juli 1999).
- Arneson, R.J. (1990). Primary goods reconsidered. *Noûs*, 24, 429-454.
- Barry, B. (1995). *Justice as impartiality*. Oxford: Clarendon.
- Blacker, D. (1998). Fanaticism and schooling in the democratic state. *American Journal of Education*, 106, 241-271.
- Brenkert, G.G. (1991). *Political freedom*. London/New York: Routledge.
- Brighouse, H. (1998). Why should states fund schools? *British Journal of Educational Studies*, 46, 138-152.
- Burtonwood, N. (2000). Must liberal support for separate schools be subject to a condition of individual autonomy? *British Journal of Educational Studies*, 48, 269-284.
- Brouwer, J. (1994). Christelijk onderwijs in de visie van Mr. J.J.L. van der Bruggen. In J. Brouwer et al., *150 Jaar Klokkerberg* (pp. 41-50). Nijmegen: Christelijke Basisschool De Klokkerberg.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens*. Oxford: Clarendon.
- Cliteur, P. (1995). Grondwet behoort vrijheid van onderwijs te waarborgen. *NRC Handelsblad*, 21 december.
- Edwards, A.M. (1996). *Educational theory as political theory*. Aldershot, etc.: Avebury.
- Fitzmaurice, D. (1993). Liberal neutrality, traditional minorities and education. In J. Horton (red.), *Liberalism, Multiculturalism and Toleration* (pp. 50-69). New York: St. Martin's.
- Frankena, W.K. (1971). Moral education. In L.C. Deighton (Ed), *Encyclopedia of Education*. Vol. 6 (pp. 394-398). New York: Macmillan Publishing Company.
- Galenkamp, M. (1998). Minderheden en hun praktijken. Ruimte en grenzen van liberale tolerantie. *Filosofie & Praktijk*, 19 (1), 1-19.
- Galston, W.A. (1995). Two concepts of liberalism. *Ethics*, 105, 516-534.
- Gutmann, A. (1989). Undemocratic education. In N. Rosenblum (Ed.), *Liberalism and the moral life* (pp. 71-88). Cambridge (Mass.): Harvard University.
- Gutting, G. (1999). *Pragmatic liberalism and the critique of modernity*. Cambridge: Cambridge University.
- Haaften, A.W. van & Snik, G.L.M. (1996). Foundational development without foundationalism. In A. Neiman (Ed.), *Philosophy of Education 1995* (pp. 498-506). Urbana (Ill.): Philosophy of Education Society.
- Haaften, A.W. van & Snik, G.L.M. (1997). Critical thinking and foundational development. *Studies in Philosophy and Education*, 16, 19-41.
- Haaften, A.W. van & Snik, G.L.M. (1999). Onderwijsvrijheid: voor en tegen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 1-16.
- Heslep, R.D. (1995). *Moral education for Americans*. Westport (Con.)/London: Praeger.
- Hirst, P.H. (1974). *Moral Education in a Secular Society*. London: University of London.
- Johnston, D. (1994). *The idea of a liberal theory*. Princeton (N.J.): Princeton University.
- Jong, J.M. de (1998). *Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid*. K.U. Nijmegen: dissertatie.
- Kekes, J. (1995). *Moral wisdom and good lives*. Ithaca/London: Cornell University.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, community and culture*. Oxford: Clarendon.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon.
- Labuschagne, B.C. (1994). *Godsdienstvrijheid en niet-gevestigde religies*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leahy, M. (1998). The religious right: would-be censors of the state school curriculum. *Educational Philosophy and Theory*, 30 (1), 51-67.
- Leune, J.M.G. (1996). De actualiteit van de onderwijsvrijheid. In J. Brouwer et al., *150 Jaar Klokkerberg* (pp. 52-63). Nijmegen: Christelijke Basisschool De Klokkerberg.

- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford: Oxford University.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Notre Dame/Indiana: University of Notre Dame.
- McDonough, K. (1998). Can the liberal state support cultural identity schools? *American Journal of Education*, 106 (4), 463-499.
- McLaughlin, T.H. (1992). The ethics of separate schools. In M. Leicester & M. Taylor (Eds.), *Ethics ethnicity and education* (pp. 114-136). London: Kogan Page.
- McLaughlin, T.H. (1995). Liberalism, education and the common school. In Y. Tamir (Ed.), *Democratic education in a multicultural state* (pp. 81-98). Oxford/Cambridge: Blackwell.
- McLaughlin, T.H. (1996). The distinctiveness of catholic education. In T.H. McLaughlin et al. (Eds.), *The contemporary catholic school* (pp. 136-154). London/Washington (D.C.): Falmer.
- Moses, S. (1997). Multicultural education as fostering individual autonomy. *Studies in Philosophy and Education*, 16 (4), 373-388.
- Peters, R.S. (1981). *Moral development and moral education*. London: George Allen & Unwin.
- Philipse, H. (1998). Leiden verdient theologische faculteit. *NRC Handelsblad*, 25 oktober.
- Rawls, J. (1973). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University.
- Sandel, M.J. (1996). *Democracy's discontent*. Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University.
- Siegel, H. (1999). Multiculturalism and the possibility of transcultural educational and philosophical ideals. *Philosophy*, 74, 387-409.
- Snik, G.L.M. (1993). Identiteit, gemeenschap, opvoeding. *Pedagogisch Tijdschrift*, 13 (Speciaal nummer), 27-38.
- Snik, G.L.M. (1996). Hoe neutraal is de liberaal-pedagogische moraal? In N. Bakker & P. Schreuder (red.), *Kind en cultuur in opvoeding en onderwijs* (pp. 256-262). Groningen: GION.
- Snik, G.L.M. (1999). Grondslagen van liberale visies op onderwijsvrijheid. In A.W. van Haaften & G.L.M. Snik (1999). *Onderwijsvrijheid: voor en tegen*. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 125-151.
- Strike, K.A. (1991). The moral role of schooling in a liberal democratic society. *Review of Research*, 413-483.
- Strike, K.A. (1998). Freedom of conscience and illiberal socialization: the congruence argument. *Journal of Philosophy of Education*, 32, 345-360.
- Struijs, A. (1998). *Minderhedenbeleid en moraal. Erkennen van culturele identiteit in het perspectief van de liberale moraal*. Assen: Van Gorcum.
- Tooley, J. (1995). *Disestablishing the school. Debunking justifications for state intervention in education*. Aldershot: Avebury.
- Toor, A. & Jetten, C. (1995). Is restant van verzuiling voor paars taboe? *De Volkskrant*, 28 september.
- Vermeulen, B. (1999). *Constitutioneel onderwijsrecht*. Deventer: Elsevier.
- Vreeburg, B. (1997). Religieuze socialisatie en onderwijsverzuiling. In A.B. Dijkstra, J. Dronkers & R.H. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs* (pp. 185-225). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Warnock, Baroness (1994). Educational obligations of the state. In J. Haldane (Ed.), *Education, values and the state* (pp. 43-67). Centre for Philosophy and Public Affairs, University of St. Andrews.
- Weithman, P.J. (1997). Introduction: Religion and the liberalism of reasoned respect. In P.J. Weithman (Ed), *Religion and contemporary liberalism* (pp. 1-37). Notre Dame (In.): University of Notre Dame.
- Williams, K. (1998). Education and human diversity: The ethics of separate schooling revisited. *British Journal of Educational Studies*, 46 (1), 26-39.
- Wysong, J. (1994). Non-government schools: Education for democratic citizenship. *Philosophy of Education 1994*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/94_docs/wysong.htm> (22 juli 1999).