

Artikel 23: bijsturen of veranderen?

Het grondwetsartikel, dat als fundament voor ons onderwijsstelsel geldt, is nu bijna een eeuw oud. De culturele en maatschappelijke context, waarin dit artikel ontstond, is volstrekt anders dan de huidige. Dit verklaart waarom er stemmen op gaan om het artikel eens kritisch te bekijken, wellicht te herzien.

De concrete aanleidingen hiervoor kunnen makkelijk verzameld worden. Het gaat dan om kwesties als segregatie, scholenfusies van openbare en bijzondere scholen, acceptatieplicht, maar ook om verwatering van identiteit en om kwaliteit van onderwijs.

Men zou kunnen redeneren, dat de kwesties die in de actualiteit naar voren komen, in aangepaste wetgeving geregeld kunnen worden. Het idee is dan dat artikel 23 in principe een voldoende brede reikwijdte heeft en niet herzien hoeft te worden. Het zou veeleer gaan om nadere wetgeving als uitwerking van dit grondwetsartikel.

De vraag zou dus gesteld kunnen worden of de veranderde culturele en maatschappelijke omstandigheden vragen om bijsturing van het onderwijsstelsel door de wetgever of om een radicale verandering van de grondslag ervan.

Waarom zou men artikel 23 zelf willen heroverwegen? Op het eerste gezicht zou men kunnen antwoorden dat de ontzuiling van ons land nu ook moet leiden tot een ontzuiling van het onderwijs, die de facto al lang aan de orde is maar qua regelgeving daarbij achterloopt.

Maar gaat het nu enkel om overwegingen betreffende het richtingbegrip of gaat het om meer? Een heroverweging van artikel 23 kan namelijk ook gemotiveerd worden door een bredere benadering. Deze bredere benadering neemt haar vertrekpunt bij het begrip 'gemeenschap' en wel op een dubbele manier.

Op de eerste plaats kan het begrip verwijzen naar de drager(s) van onderwijs. Is de uiteindelijke drager van het onderwijs in Nederland de in het parlement vertegenwoordigde gemeenschap van Nederlanders? Of moeten we zeggen dat die gemeenschap van Nederlanders (nog) niet bestaat en dat er veeleer sprake is van gemeenschappen? Welke die gemeenschappen dan zijn is vervolgens moeilijk te beantwoorden, sommigen spreken zelfs van een geïndividualiseerde samenleving, waarin gemeenschappen aan erosie onderhevig zijn. Ondertussen zijn schoolbesturen de dragers van de onderwijsvrijheid, verenigd in denominatief verband. 'De katholieke geloofsgemeenschap' is echter, voor wat betreft het katholiek onderwijs, al lang niet meer de drager van dat onderwijs. De vraag is hoe 'gemeenschappen' en 'schoolbesturen' als dragers van onderwijsvrijheid zich tot elkaar verhouden.

Terwijl 'scholen' worden opgericht en ingericht op basis van het principe van de onderwijsvrijheid, worden deze scholen steeds vaker geïntegreerd in 'integrale kindcentra'. Kinderen verblijven van 8.00 tot 20.00 uur in een centrum, waarin professionals vanuit diverse disciplines in goede samenwerking (dat is het streven) verantwoordelijkheid dragen voor de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. In zgn. brede scholen werken onderwijsinstellingen samen met peuterspeelzalen, maatschappelijk werk, culturele instellingen, voor- en naschoolse opvang en mogelijk nog tal van andere partners. Al dit professionele 'opvoedings- en ontwikkelingshandelen' is uiteindelijk waardengestuurd. Waarom zou één aspect, de activiteiten tussen 8.40 en 12.00 en tussen 12.30 en 15.15 uur, op een ander fundament georganiseerd moeten worden (en dus geregeld in het kader van een ander wettelijk systeem) dan de andere activiteiten? Is de professional van de peuterspeelzaal en die van de naschoolse opvang en die van het maatschappelijk werk in pedagogisch opzicht minder van belang? Uiteindelijk ontwikkelt de identiteit van een 'integraal kindcentrum' zich op grond van de kwaliteit van de interacties tussen alle betrokkenen, inclusief de ouders. Wanneer deze kwaliteit hoog is, kunnen we spreken van 'gemeenschappen' waarin op basis van

betrokkenheid en professionaliteit verantwoordelijkheid wordt gedeeld voor de vorming en ontwikkeling van kinderen.

Op de tweede plaats kan het begrip 'gemeenschap' verwijzen naar de oriëntatie van het onderwijs. Willen we dat het onderwijs vooral op productie van meetbare resultaten is gericht, of willen we dat het onderwijs (ook of op de eerste plaats) op verbinding is gericht? Verbinding tussen leerlingen, die hiermee een basis voor hun latere burgerschap leren; verbinding tussen leraren, die hierdoor samen werkend en samen lerend een school als gemeenschap kunnen creëren; verbinding tussen leraren en ouders, die als partners in de opvoeding kunnen optreden?

De waarde van meetbare resultaten wordt maatschappelijk als een groot goed gezien. Iedereen vindt het belangrijk dat onze jeugd goed leert lezen, schrijven en rekenen. Welke didactiek de geeignende weg is om tot die resultaten te komen, kan het beste overgelaten worden aan de inzichten van de professionals. De overheid garandeert via een stelsel van kwaliteitsnormen en inspectietoezicht dat alle scholen zorg dragen voor deze resultaten.

De waarde van verbinding wordt eveneens als een groot goed beschouwd. Iedereen vindt het belangrijk dat onze jeugd zich 'thuis' voelt in onze samenleving als geheel en de eigen leefomgeving in het bijzonder. Naast lezen, schrijven en rekenen vinden wij het ook belangrijk dat kinderen zich leren verhouden tot anderen. Een samenleving gedijt wanneer mensen zich daarbinnen verbonden voelen. Waarom zou de overheid niet ook dit domein willen garanderen?

De vraag is uitdagend, zeker tegen de achtergrond van de huidige maatschappelijke context van pluriformiteit en individualiteit, hoe ver we de reikwijdte van artikel 23 kunnen en willen zien.

Een intensieve doordenking en bespreking van deze invalshoek zou kunnen leiden tot een nieuwe benadering van wat van waarde is in ons onderwijsbestel. De vraag is of dat het beste vorm kan krijgen in een tweedeling van ons onderwijs in enerzijds overheidsverantwoordelijkheden en anderzijds particuliere verantwoordelijkheden. Waarom niet verweven?