

De relatieve autonomie van de (school-)architectuur en de complexe werking van de historische tijd

Maarten Van Den Driessche ¹

ENGLISH SUMMARY

This text on *school-architecture* principally presents an architectural point of view. However, by focusing on how the two disciplines (architectural criticism and the history of pedagogy) deal with the problematic of time, the text touches the interdisciplinary question.

In the first two paragraphs we stress the relative autonomy of the architectural discipline. By referring to the theories of the Italian architect Aldo Rossi, we make a distinction between the architectural form and the function of the building. The architect confronts the material sustainability of the architectural form to the occupational variability of institutional regimes. He demonstrates that historical buildings and monuments still have sense, even when the inhabitation, the use of the buildings and the initial meaning of the buildings have changed.

In the next two paragraphs we try to re-investigate the relationship between the school programme and the architecture of an educational edifice. Therefore, we make use of two series of metaphors. A first sequence of terms is borrowed from computer technology. We compare the school building, the school regime and the events occurring in a school setting; to the hardware, the software and the way one makes use of a computer. For the second sequence of terms we make use of the 'time theory' of Fernand Braudel. The French historian distinguishes the *longue durée* from the social history and historical events: 'des structures, des conjonctures, des événements'. Referring to the material sustainability of architectural artifacts, we argue that many architectonic questions are rooted in the *longue durée*. We even boldly state that architecture acts against the social history of customs and institutions.

In a last concluding paragraph we will show, how in the design process, these categories are inverted. While designing a building, the solid becomes fluid, and the material reality becomes a possibility. In the design process the architect invests in the *longue durée* and the material qualities (the hardware) of institutional buildings such as a school, but in this way the designer finally can formulate a critique on the functioning of an institutional regime, and the use of the architectonic artifact.

[FIG. 1. Frontispice: Aldo Rossi, Basisschool Fagnano Olona, klasfoto op monumentale trappenpartij]

[BIJSCRIFT FOTO – ev. MOTIEF TEKST]

'Er is niet één foto van Fagnano Olona [het bekende schoolontwerp van de Italiaanse architect Aldo Rossi, red.] waar ik zoveel van houd als van de foto met de kinderen op de trap onder de grote klok, symbool van een tijd die zich op een speciale manier toont; het is de tijd van de kindsheid, van de groepsfoto, met alle lol die klasfoto's met zich meebrengen. Het gebouw is zuiver theater geworden, maar theater van het leven, ook al is elke gebeurtenis daarin voorzien.

In het gebouw is op alles geanticipeerd en juist dat maakt de vrijheid mogelijk. [...] Hoewel ik van het onvoorspelbare houd, heb ik steeds gedacht dat alleen kleingeestige mensen met weinig fantasie gekant zijn tegen een bescheiden organisatie. Want alleen deze organisatie schept de mogelijkheid voor incidenten, variaties, vreugden en teleurstellingen. Hoe dan ook, feit is dat ik het leven van dit school-theater in zijn alledaagse gebeurtenissen voorzag.'

Aldo Rossi

I. De duurzaamheid van de architecturale vorm en de veranderlijkheid van de functie

In het boek *Architettura della Città* formuleert de Italiaanse architect Aldo Rossi een inzicht, dat voor deze tekst van cruciaal belang is geweest.³ Hij vestigt er namelijk de autonomie van de architectuur, door de betekenis van de architectuur los te koppelen van de functie en dus de bestemming van het gebouw. In dit belangrijke boek uit 1966, waarin de auteur het ontwerpvragestuk op een wetenschappelijke manier benaderde en het academische onderzoek een nieuw elan gaf, ontkoppelt Rossi de *vorm* die gebouwen aannemen van de *functie* die gebouwen dragen. In een aantal belangrijke passages in dit boek, wijst hij op de discrepantie tussen de vorm en de functie. In een paragraaf dat 'kritiek op het naïeve functionalisme' werd getiteld, verwoordt de architect dit als volgt: 'Wat ik afwijs is uitsluitend een onkritische opvatting van functionalisme, gedicteerd door een naïef empirisme, volgens welk de functies de vorm en daarmee eenduidig het stedelijke feit en de architectuur bepalen.'⁴ Rossi bemerkt dat er in vele steden grote bouwwerken of hele complexen bestaan die een wezenlijk deel van de stad beslaan, maar slechts bij uitzondering hun oorspronkelijke functie hebben bewaard. Bepaalde historische pleinen werken niet langer zoals ze ooit werkten. Vele gebouwen hebben hun ceremoniële en dus representatieve waarde verloren. Paleizen die eertijds bestuurlijke centra waren, hebben vandaag een andere bestemming gekregen. Een belangrijk voorbeeld in Rossi's verhaal is het *Palazzo della Ragione* in Padua. Hij schrijft 'Ik denk bijvoorbeeld aan het *Palazzo della Ragione* in Padua. Wanneer we een dergelijk monument bezoeken, worden we verrast door de veelheid aan functies die naar het schijnt geheel los staan van de vorm. Toch blijft juist de vorm ons bij, want die beleven en ervaren we.'⁵

Het stadspaleis en het voormalige bestuurlijke centrum is een marktplaats geworden, terwijl de architectuur van het paleis, nauwelijks aan kracht heeft ingeboet. De Italiaanse architect stelt dan ook terecht dat vele van deze, uit functioneel oogpunt omgevormde artefacten, niet noodzakelijk hun (architectonische) betekenis hebben verloren. De veelheid aan functies en verschillende betekenissen die een artefact kan krijgen, lijken los te staan van de

architectonische vorm. Wanneer we monumenten bezoeken, zien we hoe er een veelheid aan nieuwe functies neerslaan, terwijl de constructie ten opzichte van de stad en in het nederzettingpatroon, nog steeds een gelijkaardige rol opneemt. Het *Forum Romanum* heeft nog steeds een centrale rol in de stad terwijl het niet langer het sociale of politieke centrum is. Het Romeinse amfitheater te Arles blijft als architectonisch artefact, een constituerend element in deze Mediterrane stad. Het is niet omdat de republiek Venetië niet langer bestaat en er voor een Doge geen politieke rol meer is weggelegd, dat het Dogenpaleis of het *Piazza San Marco* voor Venetië als stedelijk feiten plots betekenisloos zijn geworden. Het is de architectonische vorm en niet het programma, zo stelt Rossi nog, die blijft en ons bijblijft. Het is de vorm die we beleven en ervaren, en die de stad daarenboven haar structuur geeft. Betekent dit nu dat we de architectuur en de stedenbouw los van juridische procedures, politieke ideologieën of maatschappelijke processen moeten beschouwen? Kunnen we de bepaling van Rossi, die voornamelijk betrekking heeft op stedelijke feiten of datgene wat hij 'Architectuur van de Stad' heeft genoemd, uitbreiden door te stellen dat de betekenis van de woning niet samenvalt met het wonen; dat de materiële stad niet exclusief samenvalt met de manier waarop de bewoners de stad zin geven. We kunnen ons nu afvragen of de betekenis van het schoolgebouw in dit geval samenvalt met de manier waarop het schoolprogramma er zijn uitdrukking vindt.

De logica die Aldo Rossi in het hergebruik van historische monumenten heeft onderkend, zou in principe ook op de schoolarchitectuur kunnen worden toegepast. Ik denk hierbij in de eerste plaats aan de negentiende eeuwse stadsschool die een vrije Freinetschool is geworden. Hoewel de planfiguur zowel uit architecturaal, historisch als ideologisch oogpunt schatplichtig is aan het ideaalplan van de modelschool die in Brussel door Eggerickx werd gerealiseerd en hoewel deze architectuur de concrete uitwerking van een neergeschreven pedagogisch ideaal was; zien we dat eenzelfde architectonische vorm evengoed tot een ander gebruik aanleiding (de Freinetpedagogiek) kan geven. Hoewel de kantoren van de directeur, de hal en de monumentale trappen als een panoptische figuur kunnen worden gelezen, en de architecturale figuur toelaat dat men vanuit één positie de hele schoolbevolking controleert; is het absoluut geen evidentie om Foucaults maatschappijkritiek zomaar op de 'Appeltoin' toe te passen.⁶ De monumentale trappen die het opklimmen van de rijen kinderen onder toezicht van de directeur plaatsten, werken nu als een grote tribune waar de schoolgemeenschap op formele en meer informele momenten verzamelt. De hal is een gemeenschappelijke ruimte waar ouders, leerkrachten en kinderen kunnen samenkomen. En hoewel de schoolmuur voor de kleinste kinderen een veilige omgeving aanbiedt, staat de schoolpoort voor de ouders bijna altijd open. De Freinetschool wordt vandaag door de ouders geleid. Zo is er als vanzelf een vorm van weerstand tegenover ideologische indoctrinatie vanwege de overheid. Het gebouw blijft hetzelfde, alleen zijn het schoolregime en bijgevolg ook het schoolgebeuren in de loop van de tijd gewijzigd.

Wim Cuyvers, een Belgische architect, formuleert deze paradox mijn inziens nog scherper: 'En hij hoeft geen moeite te doen, om te weten dat een school na sluitingstijd, 's avonds, tijdens het weekeinde, tijdens de vakanties een versteende massa kan zijn, die niet langer als controlemachine werkt, maar integendeel als een stomme, blinde, dove massa waarin je beschutting kan zoeken, voor een ogenblik, dat heeft hij in elke fase van zijn leven geweten en ondervonden.'⁷ Het nachtelijke schoolgebouw werkt niet langer een school. Het regime treedt buiten werking en de betekenis van het gebouw wijzigt: het wordt een plek waar men

kan schuilen. 's Nachts, in het weekend is het portiek van de dorpschool de plek waar jonge verliefde koppeltjes hun eerste kus geven. De betekenis van een gebouw wijzigt niet alleen in de geschiedenis, maar ook door het dagelijkse ritme en de veranderlijke regimes, de wisseling van dag en nacht. In de weekends en de schoolvakanties verandert de werking en dus tevens de betekenis van het gebouw. Door de materialiteit van het gebouw (de dode, versteende massa) met het gebruik en de institutionele werking van de school te confronteren, vestigt Wim Cuyvers onze aandacht op dit verschil tussen het schoolgebouw, het schoolregime en gebeurtenissen die zich in de architecturale setting ontploegen.

Rossi's bemerking over de discrepantie tussen functie en vorm die in het citaat door Wim Cuyvers wordt geradicaliseerd, en tegelijkertijd in de triviale sfeer en alledaagse ervaringen (het evidente verschil tussen dag en nacht) wordt verankerd, heeft verstrekkende gevolgen voor de manier waarop we de problematiek van de *school-architectuur* kunnen aansnijden. Het gebouw en het programma zijn niet gelijk. Eens het oorspronkelijke regime wijzigt, wordt hetzelfde gebouw een andere type school. Eens het schoolregime buiten werking treedt, stopt het schoolgebouw ook school te zijn. Het gebeuren, het institutionele regime, het gebouw staan op een ander manier tot de tijd. Omdat gebouwen niet samenvallen met het regime, kunnen deze gebouwen ook andere programma's dienen of een andere functie krijgen. Ze kunnen met andere intenties worden bezet, of op andere manieren in gebruik worden genomen.

II. Het schoolprogramma en de relatieve autonomie van de architectuur

De term *school-architectuur* suggereert dat er een bijzonder type van gebouwen bestaat, die gemaakt zijn en geschikt zijn om als 'school te dienen'. Natuurlijk worden gebouwen gerealiseerd om gebruikt te worden, om dienstbaar te zijn, om aan een programma te voldoen. Elk ontwerp is het antwoord op een concrete vraag. Elke ontwerpdracht vertrekt van een reeks vooronderstellingen met betrekking tot het toekomstige gebruik: we hebben tien leslokalen nodig, een speelplaats, een refter of een schoolhal. En eens de gebouwen zijn gerealiseerd, vormen ze de onderbouw van de activiteiten en gebeurtenissen die zich in de gebouwen ontploegen. Dit betekent echter niet dat de betekenis van het gebouw helemaal met dit programma samenvalt. Het gebouw maakt een ruimtelijk en materieel raamwerk, dat moet toelaten dat er in het gebouw een specifiek programma wordt ondergebracht.⁸ Het gebouw en het programma vallen echter niet noodzakelijk samen.

[FIG. 2. Aldo Rossi, Basisschool Fagnano Olona, variante foto van de trappenpartij met spelende kinderen]

Zowel architecten als pedagogen maken wel eens de fout om soorten architectuur en zelfs architectuurstijlen, op een eenduidige manier met een pedagogische aanpak of een pedagogisch regime te vereenzelvigen. Negentiende-eeuwse schoolgebouwen worden met het negentiende-eeuwse schoolregime gelijkgeschakeld. De panoptische figuur die soms in architectuurplannen afleesbaar is, zou dan een disciplinerend schoolregime belichamen. In omgekeerde zin gebeurt vaak hetzelfde. Hedendaagse opdrachtgevers, leerkrachten, directies en schoolbesturen willen niet dat hun school met regimes en idealen uit het verleden wordt geïdentificeerd. Er zijn in de architectuurgeschiedenis dan ook talloze

variëties bedacht op het thema van de 'nieuwe school'. Zo zouden transparante glazen schoolgebouwen de transparante werking van de school representeren. Zo zouden organische vormen (de versteende cirkels, de bloemenmotieven en de in vrolijke mozaïeken gefixeerde kleurenpracht) de organische groei van het kind symboliseren. Vandaag wordt het pedagogische ideaal van de grote studentenmobiliteit en de flexibiliteit van leertrajecten, door opdrachtgevers op een al te simpele manier vertaald in architecturale oplossingen die flexibiliteit zouden bewerkstelligen: open indifferente plannen, verrolbaar meubilair en verschuifbare tussenwanden. We kunnen ons natuurlijk de vraag stellen of een transparant gebouw effectief tot een transparant bestuur aanleiding heeft en of dat organische vormen effectief de groei van het kind bevorderen. We kunnen ons de vraag stellen of een open plan en lichte, mobiele stoelen zoveel flexibeler zijn dan een klassiek klassikaal plan met vaste banken. Een bank of een grondplan mag nog een enorme gebruiksflexibiliteit suggereren, deze flexibiliteit is waardeloos indien de leerkracht niet toelaat dat de leerlingen zich verplaatsen. En omgekeerd, indien men toelaat dat kinderen continu van lokaal wisselen, hoeft een rigide klassikale opbouw van een gebouw de zeer vrije, speelse omgang met deze structuur niet in de weg te staan. In het gebruik dat men van voorwerpen maakt, worden de voorwerpen gemanipuleerd, voor eigen doelstellingen aangewend, met eigen intenties ingezet.⁹ Ideeën die men van een gebouw heeft, corresponderen niet noodzakelijk met de effectieve werking van dit gebouw. Michel de Certeau stelde in dit verband: 'Ces "manières de faire" constituent les milles pratiques par lesquelles des utilisateurs se réapproprient l'espace organisé par des techniques de la production socioculturelle.'¹⁰ Doordat de ruimte, de gebouwen, de voorwerpen in gebruik worden genomen, worden ze onderworpen aan de 'kunst-van-het-maken' vanwege de gebruiker. En zo stelde Michel de Certeau, architecten en andere specialisten hebben uiteindelijk heel weinig vat op de manier waarop de bewoners en gebruikers van zijn ontwerp gebruik maken. De specialist weet nauwelijks welke betekenis de gebruiker aan de voorwerpen hecht.

Architectuur is nooit alleen de onmiddellijke omzetting van een pedagogische aanpak in een gebouw. Het is geen pedagogische machine die een bepaald pedagogisch product vervaardigt. Schoolarchitectuur is geen instrument waarmee een bepaalde betekenis geproduceerd en opgedrongen wordt. Het schoolgebouw is nooit de eenduidige uitdrukking van één ideologie. Het schoolgebouw zelf is niet het schoolregime of het schoolgebeuren. Architectuur staat altijd gedeeltelijk op zichzelf. Precies daardoor kan ze generaties lang en op velerlei manieren dienstbaar zijn. Dit geldt voor alle architectuur, maar zeker voor het schoolgebouw. Schoolgebouwen worden veelal door verschillende generaties bezet. En ze worden door een bepaalde schoolgemeenschap steeds op een specifieke manier in gebruik genomen. Schoolgemeenschappen met een uitgesproken nieuw, niet-traditionele aanpak kunnen mits enige creativiteit zeer goed aarden in traditionele schoolgebouwen. Elke schoolgemeenschap beslist immers zelf hoe ze wil 'wonen' en dus hoe het gebouw wordt bezet. Wanneer de relatieve autonomie van de architectuur wordt gerespecteerd, kunnen gebouwen steeds op meerdere manieren worden geïnterpreteerd en beleefd, en generaties lang bruikbaar blijven.

De architectuur maakt de school nog niet. Men kan echter geen school ontwerpen, inrichten of gebruiken zonder zich een voorstelling te maken van hoe die school zou kunnen of moeten werken. Alleen is nu de vraag op welke manier architectuur zich tot haar programma verhoudt. Bij het ontwerp van een school, dient men zich bewust te zijn van wat

er in de architectuur van deze school op het spel staat en dus moet men inzicht hebben in de mogelijke inzet. Men dient zich af te vragen wat een school is; op welke manier het schoolgebeuren door een kind wordt beleefd; hoe het schoolgebouw door de andere gebruikers wordt ervaren. Men dient zich continu af te vragen op welke manier het schoolgebeuren door de architectuur wordt gestuurd. Het gebouw legt daarom nog geen specifiek gebruik vast.

III. Hardware / Software / Gebruik

Om te verstaan hoe het schoolgebouw werkt en betekenis draagt – moet men de *relatieve autonomie* van de architectuur zien en respecteren.¹¹ Alleen stelt zich nu de vraag waaruit deze autonomie van de architectuur bestaat. Ik maak gebruik van twee begrippenreeksen om de verhouding tussen het programma en het gebouw scherp te stellen.

Een eerste begrippenreeks ontleen ik aan de wereld van de informatica. Wanneer we spreken over gebouwen kunnen we meerdere niveaus onderscheiden waarin het gebouw werkzaam is. Zo kunnen we een onderscheid maken tussen de hardware, de software en het gebruik van een gebouw, tussen het schoolgebouw, het schoolregime en het schoolgebeuren.¹²

Tijdens het ontwerp maakt de architect zich een voorstelling van hoe het gebouw in gebruik wordt genomen. Hij anticipeert op het toekomstige gebruik. Op een analoge manier *weet* de ontwerper dat het ene *programma* niet zoals het andere is. Zo weet hij dat schoolprogramma niet hetzelfde is als een woonprogramma of een religieus programma. Hij weet dat een plein niet is zoals een kerk, dat een woonhuis geen paleis is en het schoolterrein niet is zoals de straat. Een ontwerper die een gebouw bedenkt heeft gebruikers in gedachten en houdt rekening met het *programma* dat op het gebouw moet *draaien* (de software); maar de eigenlijke beslissingen die de ontwerper neemt, hebben betrekking op de *hardware*. Veelal beseffen architecten dat er op de hardware verschillende programma's kunnen draaien.¹³ Men beseft dat er in schoolgebouw niet enkel wordt geleerd, dat het schoolleven niet enkel door de schoolbel wordt bepaald en dat de kinderen niet constant onder toezicht staan. Iedereen *weet* immers dat er op school ook wordt weggedroomd, dat er vriendschappen worden gesmeed, dat het schoolregime wordt omzeild en dat er wordt gepest. Het is natuurlijk zo dat het schoolgebouw zowel in de beleving als in het gebruik, iets anders betekent voor de directeur of de leerkracht, dan voor een kind dat voor het eerst naar school gaat. We kunnen zelfs stellen dat er in dit geval sprake is van een ander gebruiksregime. Voor het kind is de school de *school*, terwijl de school voor de leerkrachten wellicht in de eerste plaats *werk* is, en pas in tweede instantie *school* wordt.

Dat hardware, software en het gebruik, onderscheiden categorieën zijn, betekent niet dat er geen verband tussen deze drie categorieën bestaat. Een voorbeeld dat in deze context zeer verhelderend werkt, is het spel.¹⁴

[FIG.3 - Nigel Henderson, Chisendale Road, 1951 'I wish looking back, that I had been better technically; that I could have sung the song of every blotch and blister, of every patch and stain on road and pavement, of step and door and window frame. The patched garments, the creaky shoes, the warm bodies, the stout hearts and quirky independent spirit... the sheer

capacity to get on with it of the disregarded... the humor and the fatalism of those trapped. Possibly by choice, in the small tribal liaisons of the back and side streets.’^{15]}

Om mijn argument te illustreren, maak ik gebruik van een tweede afbeeldingenreeks. We zien een snapshot van de arbeiderswijk Benthall Green London van de Britse kunstenaar Nigel Henderson.¹⁶ De beelden tonen kinderen die in de platgebombardeerde Chisendale Road een hinkelspel spelen. Door het spel wordt het onregelmatige patroon van het plaveisel, de textuur van het oppervlakte, de ruimte van de straat in bezit genomen. Door het spel treden lichamen met elkaar in contact. In het spel wordt een sociaal netwerk geweven. Enkel door te hinkelen bezetten de kinderen opnieuw de verwoeste stad en maken ze een stad die door volwassenen - Henderson was zelf een gevechtspiloot tijdens de tweede wereldoorlog - werd vernietigd, weer bewoonbaar. De foto's tonen hoe kinderen enkel met een reeks krijtlijnen, een touw, een steentje, zeer complexe menselijke relaties met elkaar aangaan en de onherbergzame ruimte opnieuw bewoonbaar maken. De avant-garde architecten Alison en Peter Smithson, zullen dit beeld van spelende kinderen gebruiken, om te laten zien wat er volgens hen in de naoorlogse architectuur op het spel staat.¹⁷ Ze presenteerden de foto's van spelende kinderen om de rigide functiescheiding die door Le Corbusier en het *Chartes d'Athènes* (het manifest van modernistische beweging in de architectuur) werden bepleit, te bekritisieren.¹⁸ Spelende Kinderen maken immers nog geen onderscheid tussen werk, ontspanning, wonen en circuleren zoals Le Corbusier deed. In het spel worden alle facetten van het menselijke handelen bespeeld en wordt er op een gelaagde manier met de ruimte omgegaan.

In vele spelvormen wordt op deze manier de verhouding tussen hardware, software en het gebruik aangesproken en zelfs expliciet tot onderwerp van het spel gemaakt. Neem bijvoorbeeld 'voetbal op de speelplaats'. We weten min of meer wat voetbal is. Er zijn internationale afspraken over de maat van een voetbalveld, de grootte en positie van de doelen, de lijnen op het veld. Er werden aan het spelletje een aantal regels vastgelegd. Dit betekent natuurlijk niet dat kinderen niet kunnen voetballen op een pleintje, in andere materiële omstandigheden dan 'officieel' wordt voorgeschreven. In andere omstandigheden zullen echter opnieuw een aantal materiële ijkpunten worden uitgezet, waardoor een speelveld ontstaat dat min of meer moet toelaten dat de spelregels van het 'echte' voetbalspel van toepassing zijn. Zonder het samengaan van de spelregels (*software*), en het speelveld en het speelobject (*hardware*), kan er zelfs niet over voetbal gesproken worden. Voetbal is echter noch de voetbal, noch het speelveld, noch de spelregels, maar ontstaat telkens opnieuw tijdens het spel. Voetbal zijn de twee ploegen die elkaar bekampen, de spanning die zich ontwikkelt, de tactiek die vooraf werd besproken maar tijdens het spel onhaalbaar blijkt, de slimme manoeuvres die men uitvoert, de lichamen die botsen. Maar het spel is ook de staat van het veld, de enorme plas die het spel hindert, de putten in de speelplaats die worden aangewend om de tegenstander te misleiden; de boom, het doelhout en andere obstakels die het scoren beletten. Tijdens het spel - in het gebruik en in de beleving - worden zowel de software als de hardware continu aangesproken, waardoor deze integraal onderdeel uitmaken van het spel. Hoewel de regels en het speelveld relatief vast zijn, bewijzen de duizenden voetbalsupporters, de bijna oneindige variabelen waartoe zoiets simpels als een veld, een bal en set regels aanleiding geven.¹⁹

De eerste begrippenreeks maakt duidelijk dat het schoolgebouw zich op een nooit eenduidige manier tot het schoolregime en het schoolgebeuren verhoudt. Het schoolgebouw zet lijnen uit en definieert een materieel kader. De architectuur bepaalt mede waar de school begint en waar ze stopt. Het gebouw maakt onderscheiden tussen buiten en binnen, tussen een klas, een gang en een zaal. Door ruimtelijke en materiële onderscheiden kan er een tijdsrooster worden opgesteld, of een geheel van regels worden ingesteld. Het gebouw definieert verschillende plekken die een ander soort toe-eigening mogelijk maken. Om 8u00 dienen kinderen zich binnen het schooldomein te bevinden. Om 8u15 verlaten ze de speelplaats en krijgen ze les. Na een jaar gaan van de eerste naar de tweede klas. De repetitie van het schooltoneel vindt plaats in de schoolhal. Het institutionele regime en het materiële kader zijn op elkaar betrokken, maar moeten toch onafhankelijk van elkaar worden gedacht. Uiteindelijk verkrijgt de schoolomgeving zijn betekenis slechts in de beleving, in het gebruik dat men van het schoolgebouw maakt.

IV. Structuren / conjuncturen / evenementen

Een tweede begrippenreeks, die sommige aspecten van de eerste begrippenreeks versterkt, ontleen ik aan de tijdstheorie van Fernand Braudel. In zijn doctoraatscriptie besloot hij een historiografie te ontwikkelen die niet alleen op historische figuren en gebeurtenissen was gebaseerd, maar waar het gebied van de Middellandse Zee en de relatie die men als samenleving tot dit landschap ontwikkelde, een prominente plaats kreeg.²⁰ Samen met deze nieuwe onderzoeksfocus, merkte de historicus dat het conventionele historiografische instrumentarium tekort schoot. Hij was van oordeel dat de geschiedenis niet uitsluitend met behulp van een chronologische ontwikkeling, niet met min of meer afgelijnde periodes, en evenmin met behulp van de opeenvolging van een reeks data kon worden verteld. Hij argumenteerde dat geschiedenis niet gelijkmatig verloopt, dat het tijdsverloop verschillende gradaties kent en dat de geschiedenis ontstaat, daar waar meerdere types gebeurtenissen op elkaar inwerken.

Om zijn geschiedenis van de Middellandse Zee te schrijven organiseerde Braudel het materiaal volgens drie tijdschalen.²¹ In een eerste deel 'La part du milieu' vertelt de historicus over het landschap: over de rol van bergketens en de vlaktes, over rivieren en de zee. Hij laat zien hoe de mensen zich in dit landschap vestigen. Hij vertelt over de trajecten en de handelsroutes die in dit landschap worden getrokken en de steden die er werden opgericht. Het is een 'bijna onbeweeglijke geschiedenis, [...] namelijk die van de mens in zijn betrekking tot het milieu'²² en hij karakteriseerde deze geschiedenis als de *longue durée*. De lange duur is een tijd die zo traag stroomt dat deze nauwelijks aan verandering onderhevig lijkt te zijn. Dit deed Braudel besluiten dat de lange duur een structureel karakter heeft. 'Onder structuur verstaan de waarnemers van de sociale verschijnselen een organisatie, een samenhang, vrij vaste betrekkingen tussen werkelijkheden en sociale groeperingen. Voor ons, historici, is een structuur ongetwijfeld samenvoeging, *architectuur* – maar meer nog een werkelijkheid die niet gauw door de tijd aan stukken gebroken wordt en die zeer lang meegaat.' [mijn curs.]²³

Een tweede hoofdstuk en een tweede boek werd '*Destins collectifs et mouvements de l'ensemble*' getiteld. 'Boven die onbeweeglijke geschiedenis kan een geschiedenis met een langzaam

ritme worden onderscheiden; als de term niet van de volledige betekenis ervan los was geraakt, zou ik willen zeggen: een sociale geschiedenis, die van groepen en kleine groeperingen.²⁴ In dit deel behandelt Braudel economische en demografische ontwikkelingen. 'De exacte wetenschappen, de techniek, de politieke instellingen, de verschillende vormen van mentale uitrusting, en de beschavingen (om dat gemakkelijke woord maar eens te gebruiken) hebben eveneens hun levensritme en hun eigen groeivorm.'²⁵ Het hoofdstuk handelt over de *conjuncturele tijd*. Het is een tijd waarin niet het ogenblik of het moment beslissend is, maar die we eerder in termen van generaties en generatieovergangen moeten denken. Het is de tijd van de natiestaten, van de instellingen, van de samenlevingen. Het is de tijd van de zeden en gebruiken, van pedagogische opvattingen en tradities.²⁶

Een laatste hoofdstuk behandelt tenslotte eerder de traditionele onderwerpen van de historiografie: de politieke beslissingen, oorlogen, het leven van een belangrijke historische figuur zoals Filip II en de gebeurtenissen die voor dit leven bepalend zijn geweest. Het hoofdstuk is gewijd aan de *evenementiële tijd*: de tijd van het gebeuren.²⁷ 'De gebeurtenis is explosief, het is het 'klinkende nieuws' zoals men in de zestiende eeuw uitdrukte. Zij vervult het bewustzijn van tijdgenoten met een misleidende rook, maar kent geen duur; de flikkering ervan wordt maar ternauwernood onderscheiden.'²⁸ Historische gebeurtenissen spelen zich af tegen de *longue durée*. Ze worden bepaald door de conjuncturen of de sociale geschiedenis, maar ze kunnen er niet uit worden afgeleid en worden er niet door samengevat. De geschiedenis, zo argumenteerde Braudel, krijgt zijn betekenis wanneer de verschillende tijdsschalen met elkaar in contact treden en zelfs in sommige gevallen met elkaar botsen. Het conceptenapparaat van Braudel is voor ons onderwerp van groot belang omdat hij veel waarde heeft toegekend aan het alledaagse leven, de lange duur en de materiële cultuur en zo in zekere zin een architectonisch besef in de geschiedschrijving heeft binnengebracht.

De architect werkt in hoofdzaak binnen de lange duur en voor de *longue durée*. Waar gebouwen liggen, hoe ze deel zijn van het landschap en het stedelijke weefsel, hoe ze rekening houden met het klimaat, welke oriëntatie de zachtste lichtinval geeft, welke oppervlakte en vorm de lokalen dienen te hebben opdat een spreker verstaanbaar zou blijven en hij zijn stem niet te veel vermoeit: vele vraagstellingen die betrekking hebben op de materiële eigenschappen van gebouwen, zitten vast op de lange duur.²⁹ Daarenboven blijkt dat de basis van de schooltypologie eveneens relatief duurzaam is. Dit wordt vooral duidelijk wanneer we de antropologische onderlaag van het schoolprogramma beschouwen: wanneer we de school zien als de plaats waar de verschillende generaties met elkaar in contact treden, waar de cultuuroverdracht plaatsvindt, wanneer we de school zien als de tijd en de ruimte waar het kind in de wereld - in de ratio, de taal en de gebruiken - van de volwassenen wordt binnengeleid.³⁰ Ondanks de talloze verschuivingen die het schoolregime heeft ondergaan, de verschillende levensbeschouwelijke idealen die op het schoolprogramma werden geprojecteerd en de verschillende vormen die het onderwijs heeft aangenomen, blijven een groot aantal organisatorische en ruimtelijke voorwaarden die vastzitten op de opvoeding en vorming, relatief duurzaam. Onderwijs gebeurt vaak in kleinere groepen. Studie vraagt nog steeds een vorm van concentratie en afzondering. Er is zoiets nodig als klas. Bij geregelde tijd moeten de lessen worden onderbroken om te plassen en zich te ontspannen. Er is een speelplaats. Veelal wordt er op school gegeten. Er is een

refter. De schoolgemeenschap moet zich als een collectief kunnen verzamelen en nadien terug over het gebouw worden verdeeld. De hal en de zaal. De school moet worden geleid. Er is een schoolhoofd. Ze moet een veilige, beschermde omgeving aanbieden en dus moet het schoolterrein worden betreden. Er is zoiets als een schoolmuur en een schoolpoort. In zekere zin blijft de school een samenstelling van min of meer herkenbare plaatsen. De meeste schoolgebouwen verhouden zich tot een architecturale typologie die zich op de configuratie van deze plaatsen heeft ontwikkeld.³¹

We zouden dus kunnen stellen dat vele aspecten van de schoolarchitectuur ingaan tegen het 'conjuncturele': tegen de tijd van de instellingen, van de tradities, van de pedagogische opvattingen. Dit betekent uiteraard niet dat de 'conjuncturele tijd' of de 'evenementiële tijd' in de architectuur geen enkele rol spelen.³²

V. Het 'architectuurontwerp' als evenement: een moment van reflectie en kritiek

Ik meen dat er met de twee begrippenreeksen ongeveer wordt geformuleerd wat er in de architectuur op het spel staat. Het lijkt me duidelijk dat de architectuur in de eerste plaats over de hardware gaat en dus minder uitspraken doet met betrekking tot de software en het gebruik. Het lijkt me ook duidelijk dat architectuur eerder structureel, dan conjunctureel van aard is. Ten opzichte van de gebeurtenissen en het regime, is het schoolgebouw immers eerder in de lange duur verankerd. Betekent dit nu dat er geen reflectie over het schoolgebouw kan worden ontwikkeld of dat de architectuur niet aan kritiek kan worden onderworpen? Helemaal niet. In deze tekst en met deze begrippenreeksen, wou ik juist duidelijk maken dat het ontwerpen van een schoolgebouw niet uitsluitend een utilitaire of programmatische aangelegenheid is, maar net een proces waar de relatieve autonomie van de architectuur kan worden ingezet, tegen het eenzijdige, instrumentele en programmatische denken in.

[FIG.4] Alison Smithson, twee schema's: (1) Patronen van kinderen die spelen op de straat (2) tekening van een straat, met vloeiende lijnen die de zones van het sociale contact weergeven

Er is immers nog een aspect van de architectuur - of beter een fase in de levensloop van gebouwde objecten - die voor architectuurdiscipline van fundamenteel belang is: met name het ontwerp zelf. Het ontwerp is een cruciale fase in het bestaan van het gebouw. Het is het moment waarop het gebouw wordt bedacht, dat er van het toekomstige gebouw een voorstelling wordt gemaakt en de voorbereidingen tot het bouwen worden getroffen. Het is hier dat de kunst en het maken ons verhaal binnenkomt. In elk ontwerp worden keuzes gemaakt en wordt er op een min of meer intentionele manier over de aard van het toekomstige gebouw beslist. In de intenties en de keuzes die elk ontwerp kenmerken, schuilt natuurlijk ook de mogelijkheid tot reflectie en kritiek.³³

Maar deze mogelijkheid tot kritiek in de architectuurpraktijk is niet noodzakelijk hetzelfde als maatschappijkritiek die we vaak terugvinden in een pedagogisch discours, in filosofische traktaten of politieke manifesten; precies omdat men als ontwerper steeds opnieuw de materiële duurzaamheid van het gebouw in rekening dient te brengen. Het ontwerp – en de

reflectie die men tijdens het ontwerp ontwikkelt – staat immers op een andere manier tot de tijd. Het is dan ook van belang om de tijd van het architectuurproject verder te thematiseren. Het ontwerp kent een duidelijk begin, maar ook een duidelijk einde. Het heeft de tijdsstructuur van een *gebeurtenis*.³⁴ Zo is het evident dat er nog geen sprake is van architectuur, vooraleer men beslist een nieuw gebouw op te richten. Het is pas op het ogenblik dat men zich een voorstelling begint te vormen van wat het toekomstige gebouw zou moeten zijn; het is pas op het ogenblik dat ideeën terug worden gematerialiseerd – bijvoorbeeld in een schets, een grondplan, een maquette - en dus in zekere zin *hardware* worden, dat we kunnen spreken over architectuur. De architectuur manifesteert zich in de eerste plaats in de materiële vorm die ideeën aannemen.

Een tweede afgrenzing is meer betwistbaar, maar ook de realisatie van een gebouw stelt een tijdsgrens in. Het ontwerpgebeuren wordt in de realisatie van het gebouw immers stilgelegd. Vanaf het ogenblik dat een ontwerp effectief wordt gerealiseerd en er effectief middelen (mankracht, geld, grondstoffen) worden ingezet, wordt datgene wat zich voorheen slechts als een mogelijkheid openbaarde, werkelijkheid. Vooraleer men begint met een ontwerp heerst willekeur. Alles is mogelijk. Het gebouw kan nog alle vormen aannemen. Rafael Moneo stelt hierover: 'I'm quite aware that form is not inevitable, that there is a degree of arbitrariness in design which, paradoxically, may be disguised in the result.'³⁵ Maar het ontwerpproces is eveneens een beslissingsproces. Men tracht het ontwerpproces zo te organiseren, dat de initiële willekeur verdwijnt; oplost in het resultaat. Alle activiteiten, het denken en handelen van de ontwerper zijn op de realisatie, het moment van stilstand gericht. Aangezien tijdens de realisatie immateriële ideeën en intenties die aan het bouwen voorafgaan, letterlijk en figuurlijk tot gebouw 'verstenen', brengt de realisatie van het gebouw ook het gesprek en het denken over dit gebouw tot stilstand. In de schetsen, de tekeningen, de plannen: in het ontwerp van het gebouw verduurzaamt het moment van het ontwerpen tot een monument. Ik zou durven stellen dat 'architectuur' ophoudt te bestaan, of beter dat de hardware en de lange duur naar de achtergrond dienen te verdwijnen, op het ogenblik dat het gebouw effectief in gebruik wordt genomen. Natuurlijk zal het materiële kader, de gelaagdheid van een plan en de visie die in het project werd geprojecteerd, niet verdwijnen zolang het gebouw bestaat, maar eens het gebouw is gerealiseerd mogen de ideeën die aan de basis liggen van het gebouwde artefact niet langer de aandacht vragen. Gebouwen die eens ze zijn gerealiseerd, zelf voortdurend alle aandacht opeisen, zijn onleefbaar als gebouw.

Het moment van het ontwerp is de periode in het bestaan van een gebouw waarin de autonomie van de architectuur wordt gevierd, maar die desalniettemin aan de lange duur ontsnapt. In het ontwerp maakt de architectuur zich immers even los uit de lange duur en de materialiteit, om een proces te starten, waarin de lange duur en de vraag van de materialiteit aan de 'oppervlakte', en in het 'heden' komen – 'evenement' worden. Het is in dit bijzondere moment dat de kritiek en de reflectie in de architectuur worden ontwikkeld. Men kan bij het ontwerp van een schoolgebouw bijvoorbeeld ook aandacht hebben voor die momenten waarop het schoolregime voor een moment buiten werking treedt. Tijdens het ontwerp van een gebouw kan alles wat voorheen als vast en onveranderlijk werd beschouwd, fluïde worden. Terreinen kunnen worden genivelleerd, bestaande gebouwen kunnen worden afgebroken, de inrichting van een gebouw kan ingrijpend worden aangepast. Tijdens het ontwerp maakt de werkelijkheidszin die het gebouw en het bouwen doorgaans kenmerken,

voor een moment plaats voor de mogelijkszin. Deze toestandsverandering, brengt een belangrijke perspectiefverschuiving met zich mee; waarin de perceptie van het bestaande: de bestaande gebouwen, maar ook de bestaande regimes en gebruiken, voor een moment in vraag kunnen worden gesteld.

Vele architecten zijn uiterst gevoelig voor deze breuk tussen het gebruik van een gebouw en de architectuur van dit gebouw. Het is omwille van die redenen dat Wim Cuyvers kon zeggen dat het schoolgebouw 's nachts, wanneer het schoolapparaat niet in werking is, slechts 'dode massa' is.³⁶ Het is wellicht omwille van die reden dat Aldo Rossi zijn gebouwen theaters van het leven noemde. De fascinatie van Alison en Peter Smithson voor schetsmatige schema's, voor kaders en kalklijnen, die gelden als sporen van een spel dat nog moet worden gespeeld; kan waarschijnlijk ook vanuit deze discrepantie tussen materiële raamwerk en de ingebruikname worden verklaard. Er wordt gezegd dat de latere filosofie van Ludwig Wittgenstein - een filosofie die met zijn aandacht voor het *spel* en de filosofische verwondering over de rijkdom van het dagelijkse taalgebeuren, voor deze studie van groot belang is geweest - zijn definitieve vorm kreeg nadat hij het huis voor zijn zus had ontworpen.³⁷

Het is pas op het moment dat het schoolgebouw in gebruik wordt genomen en het alledaagse schoolleven een kans krijgt, dat de architectuur ook effectief *school-architectuur* wordt. Na de realisatie neemt het dagelijkse leven opnieuw de bovenhand en zakt de architectuur (de vraag van de *hardware* en de *longue durée*) weg, om plaats te maken voor de werking van instellingen, voor de persoonlijke toe-eigening en bezetting van de gebouwen, voor het spel en de dagelijkse rituelen.³⁸

¹ Maarten Van Den Driessche studeerde af als ingenieur-architect aan de Universiteit Gent. Hij bereidt momenteel een doctoraat voor over de 'Typologie van het schoolgebouw en het scholencomplex' (promotor: prof. Dr. Bart Verschaffel) en publiceerde over architectuur en architectuurontwerp in nationale en internationale architectuurtijdschriften zoals *A+*, *Archis*, *deWitteRaaf*, *OASE* en *Werk, Bauen + Wohnen*. Samen met Bart Verschaffel was hij auteur en redacteur van twee boeken: Van Den Driessche, Verschaffel, *Charles Vandenhove. Gemeentehuis Ontmoetingscentrum Ridderkerk* (Gent: AndS-books, 2005) en Van Den Driessche, Verschaffel (red.) *De school als Ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005*. (Gent: AndS-books / Vlaams Bouwmeester, 2006).

² A. Rossi, *Wetenschappelijke autobiografie*. (Nijmegen: SUN, 1994), p.98

³ De Italiaanse Architect Aldo Rossi was één van de belangrijkste architecten en theoretici van de naoorlogse tijd. Tussen 1955 en 1964 was hij redactielid van het Architectuurtijdschrift *Casabella Continuità*. In 1966 zal hij het invloedrijke boek *Architettura della Città* publiceren, een boek die de basis legt voor een vruchtbare academisch debat over de rol en betekenis van de architectuur. In 1968-1969 zal hij o.a. samen met geestesverwant Giorgio Grassi zijn eerste schoolontwerp realiseren: *Scuola Media San Sabbe* in Trieste, Italië. Er zullen een reeks schoolontwerpen volgen.

⁴ A. Rossi, *Architectuur van de Stad*, (Nijmegen: SUN, 2002) p.38

⁵ A. Rossi, *Architectuur van de Stad*, p.23

⁶ M. Foucault, *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison* (Paris : Editions Gallimard, 1975) pp.228-264

⁷ W. Cuyvers, *Tekst over Tekst*, (Den Haag: Stroom/Voorkamer, 2005) p.168

⁸ Zie in dit verband: K. Dovey, *Framing places. Meditating Power in Built Form*. (London/New York: Routledge, 1999) pp.1-6

⁹ Deze gedachte ontleen ik aan de theorieën van Michel de Certeau: M. de Certeau, *L'invention du quotidien. Arts de faire*. (Paris : Editions Gallimard, 1990)

¹⁰ : M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, p.xl

¹¹ De term 'relatieve autonomie' is afkomstig uit een reeks architectuurtheoretische teksten die naar aanleiding van Rossi's boek verschenen. Ik verwijs in het bijzonder naar S. Anderson 'Quasi-Autonomy in Architecture: The Search for an 'In-Between' in: (*Perspecta* :33, 2002), pp.30-37; D. Agrest 'Design versus Non-Design' in: (*Oppositions* 6, Fall 1976); W. Oechslin 'Premises for the resumption of the discussion of typology' in: (*Assemblage*: 1, Oct 1986), pp.36- 54.

¹² Deze metafoor werd aan een tekst van Jean-François Lyotard ontleend: 'S'il on peut penser sans corps' in: J.-F. Lyotard *L'inhumain. Causeries sur le temps* (Paris : Editions Galilée,1988), pp.21-22

¹³ Hier verwijs ik naar Aldo Rossi en Wim Cuyvers, maar we zouden evengoed aan belangrijke tijdgenoten van Rossi kunnen refereren: zoals de Smithsons die in analoge termen over hun schoolgebouw hebben gesproken. Zie bijvoorbeeld: A. Smithson en P. Smithson, *The charged void: Architecture*. (New York: Monacelli Press, 2001) pp.40-67

¹⁴ Zie: J. Huizinga, *Homo Ludens* (Haarlem: Tjeek Willink, 1933) Het boek 'Homo Ludens' van J. Huizinga oefende grote invloed uit op bijvoorbeeld Aldo Van Eyck, de Smithsons en andere leden van de naoorlogse Avant-garde.

¹⁵ Henderson 'Prose Poem to Paolozzi' in: (Uppercase, 3, 1961), geen pagina's; zie: Robbins,(red.) o.c., p.76

¹⁶ Voor de interpretatie en contextualisering van de foto's van Henderson, zie: Ben Highmore 'Hopscotch Modernism: On Everyday Life and the Blurring of Art and Social Science', in: *Modernism and the Everyday* special issue of *Modernist Cultures*, 2, 1, Summer 2006, pp.72-79

¹⁷ Alison en Peter Smithson opereerden als architecten eveneens in de naoorlogse tijd en net als Aldo Rossi waren ze zeer actief en invloedrijk als auteur. Ze publiceerden talloze artikels in the *Architectural Review*, *Architectural Design* en zullen eveneens een aantal invloedrijke boeken uitbrengen: zoals *Ordinariness and Light* (1970), *Without Rhetoric* (1974), *Changing the art of Inhabitation* (1990), enzovoort. Hun eerste belangrijke architectuurproject was een schoolproject in 1952-1953: de *Hunstanton Secondary School* te Norfolk, Groot-Britannië. Het is een gebouw dat nog steeds een icon is van de naoorlogse architectuur.

¹⁸ Alison & Peter Smithson zullen de foto's van Henderson in 1953 gebruiken in hun versie van het C. I.A.M.-grid: 'the Urban Re-Identification Grid' – dit project dat werd gepresenteerd in 1953 te Dubrovnik, markeerde tevens het einde van de modernistische ideologie die aan de basis van de C.I.A.M.-congressen lag. Zie: M. Risselada & D. Van den Heuvel (red.) *Team X 1953-81. In search of a Utopia of the Present*.(Rotterdam: Nai publishers, 2004), pp.30-33; zie ook: www.team10online.org [geraadpleegd op 17 08 2008]

¹⁹ Hier verwijs ik naar Ludwig Wittgensteins definitie van het taalspel, Zie: L. Wittgenstein, *Filosofische Onderzoekingen*, (Amsterdam: Boom Uitgeverij, 2002 - tweede herziene druk).

²⁰ F. Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (Paris : Armand Collin, 1949); In het boek 'Ecrits sur l'histoire' werd het inleidende hoofdstuk van 'La Méditerranée' overgenomen. Dit boek met een verzameling essays van Braudel werd in het Nederlands vertaald. Ik verwijs hier naar deze Nederlandse vertaling:F. Braudel, *Geschiedschrijving* (Baarn: Ambo, 1979), pp.40-47

²¹ F. Braudel, *Geschiedschrijving*, p.45, zie ook pp.50-84

²² F. Braudel, *Geschiedschrijving*, p.45

²³ F. Braudel, *Geschiedschrijving*, p.57

²⁴ F. Braudel, *Geschiedschrijving*, p.45

²⁵ F. Braudel, *Geschiedschrijving*, pp.45-46

²⁶ F. Braudel, *Geschiedschrijving*, pp.45-46

²⁷ F. Braudel, *Geschiedschrijving*, p.46

²⁸ F. Braudel, *Geschiedschrijving*, p.53

²⁹ Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat vele thema's uit het allereerste architectuurtraktaat Vitruvius' *De Architectura* nog steeds relevant zijn. Vitruvius bespreekt bijvoorbeeld hoe men bij het bouwen moet rekening houden met klimaat en de oriëntatie van de zon (ecologische gedachtegoed), hoe de architectuur zich tot het menselijke lichaam dient te verhouden (ergonomie en de proportieleer), en de drie Vitruviaanse categorieën *Firmitas*, *Utilitas*, *Venustas* lijken mij nog steeds relevant om over de architectuur te oordelen. Voor de Nederlandse vertaling van het architectuurtraktaat, zie: Vitruvius, *Handboek Bouwkunde*, vert. Ton Peters (Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Gennep, 2004)

³⁰ Ik baseer me hier op het mooie essay van Hannah Arendt over de crisis in het onderwijs. Zie: Hannah Arendt 'The Crisis of Education' in: H. Arendt, *Between past and future eight exercises in political thought* (Harmondsworth: Pinguin Books, 1985), pp.170-193

³¹ Dit is het basisargument en de basisstructuur van ons boek over schoolarchitectuur in Vlaanderen. Maarten Van Den Driessche, Bart Verschaffel (red.) *De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen*

1995-2005. (Gent: AndSbooks/ Team Vlaams Bouwmeester, 2005) – we maakten gebruik van deze figuur en de samenstellende elementen van de school om hedendaagse schoolprojecten te lezen.

³² Dit blijkt bijvoorbeeld uit de verschillende analyses van schoolprojecten die allen met behulp van een analoog instrumentarium geanalyseerd konden worden. Maarten Van Den Driessche 'Recente Schoolarchitectuur in Vlaanderen: 15 projecten' in: Maarten Van Den Driessche, Bart Verschaffel (red.) *De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005.* (Gent: AndSbooks/ Team Vlaams Bouwmeester, 2005), pp.140-337. Hoewel de pedagogische visie van Herman Hertzberger zeer sterk van de ideologische opvatting van Wim Cuyvers verschilt, heb ik mijn inziens laten zien dat in de schoolprojecten van beide architecten op identiek dezelfde vraagstellingen wordt geanticipeerd. Maarten Van Den Driessche 'De tocht van de kinderen...' in: (Rotterdam: OASE 72, 2006) pp.74- 95

³³ R. Hill, *Design and their consequences: Architecture & Aesthetics.* (New Haven & London: Yale University Press, 1999); A.Piotrowski, and J. W. Robinson (Eds.) (2001). *The Discipline of Architecture.* (Minneapolis / London: University of Minnesota Press, 2001)

³⁴ Zie mijn tekst: M. Van Den Driessche 'Drawing, (Building), Writing' in: Belderbos, Verbeke (eds.) *The Unthinkable Doctorate* (Brussel: La Letter Vollée, 2005), pp.299-307

³⁵ R. Moneo & W. Curtis 'A conversation [with Rafael Moneo]' in: (*el Croquis*, 98, 2000), p.19

³⁶ Wim Cuyvers, o.c., p.168 (Zie noot 11)

³⁷ D. Theodore 'Simplex sigillum veri: the exemplary life of an architect.' In: A. Perez-Gomez & S. Percell, *Chora IV* (Montreal, London, Ithaca: Mc Gill Queen's University Press, 2004), pp.287-312; zie ook: B. Verschaffel 'Architectuur is (als) een gebaar. Over het echte als architecturaal criterium.' In: H. Heynen (red.) *Wonen tussen Gemeenplaats en Poëzie.*(Rotterdam: O10 publishers, 1993), pp.67-80

³⁸ De Franse fenomenoloog Maurice Merleau-Ponty maakte in dit verband een onderscheid tussen de geometrisch gedefinieerde ruimte ('spatialité homogène et isotrope') en de antropologische ruimte ('l'espace anthropologique'). De antropologische ruimte is niet de abstract geometrische ruimte van de architect, maar de geleefde ruimte: 'elle exprime la même structure essentielle de notre être comme être situé en rapport avec un milieu'. Zie: M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la Perception* (Paris : Gallimard –Tel, 1976), pp.324-344 ; Zie eveneens : M. de Certeau,o.c., pp.172-174