

'DE TOCHT VAN DE KINDEREN...'

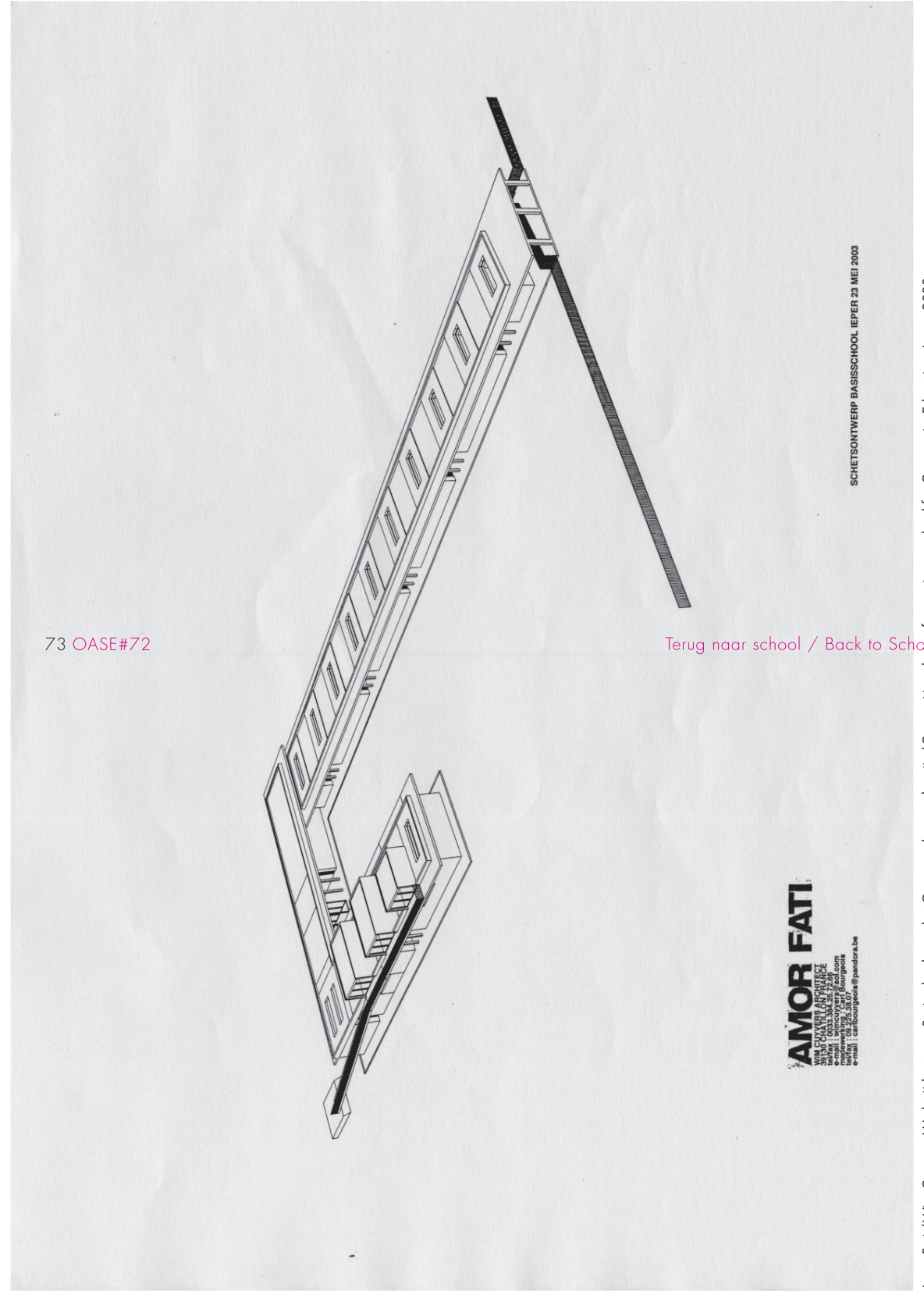
— MAARTEN VAN DEN DRIESSCHE

72 OASE#72

Terug naar school / Back to School

'THE JOURNEY OF CHILDREN...'

— MAARTEN VAN DEN DRIESSCHE



73 OASE#72

Terug naar school / Back to School

SCHETSONTWERP BASISCHOOL IEPER 23 MEI 2003

AMOR FATI
WIM CUYVERS ARCHITECT
Wim Cuyvers Architect
Tel: +32 (0)3 384 25 29
www.wimcuyvers.com
Wim Cuyvers, Carl Bourgeois
e-mail: carlbougeois@pandora.be

*Partir exige un déchirement qui arrache une part du corps à la part qui demeure adhérente à la rive de naissance, au voisinage de la parentèle, à la maison et au village des usagers, à la culture de la langue et à la raideur des habitudes. Qui ne bouge n'apprend rien. (...) Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse vers l'extérieur. Pars: sors. Sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et paysages juvéniles. Au vent à la pluie: dehors manquent les abris. Tes idées initiales ne répètent que des mots anciens. (...) Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot Grec: pédagogie. Apprendre lance l'errance.*¹ (Michel Serres)

*Het kind zittend op de stoep voor zijn huis, is ver genoeg van zijn moeder verwijderd om zich zelfstandig, in de spanning en het avontuur van het onbekende buiten te voelen. Gelijktijdig weet het zich, op de stoep die niet alleen tot de straat maar ook tot het huis behoort, dicht genoeg bij de moeder om zich veilig te voelen. Het kind bevindt zich gelijktijdig binnen en in de buitenwereld.*² (Herman Hertzberger)

*Als een kind bijvoorbeeld iets wil doen zonder dat zijn moeder het weet, verlaat het de private ruimte van het huis. (...) Zulke momenten van transgressie zijn volgens mij de meest existentiële momenten in het leven. Het zijn de momenten waarop je met jezelf in contact komt. Hier wordt voor mij de publieke ruimte de ruimte van de 'behoefte', de ruimte waar je heengaat om iets te doen waaraan je, ondanks alle maatschappelijke regels, niet kunt ontkomen en waar je per se even naartoe moet.*³ (Wim Cuyvers)

¹ Michel Serres, *Le Tiers-Instruit* (Paris, 1991), p.28.

² Herman Hertzberger, *Ruimte maken, ruimte laten. Lessen in architectuur*, Rotterdam 1996 (vertaling van *Lessons for Students in Architecture*, Rotterdam, 1991), p.32.

³ Johan Lagae, Zeynep Celik, Wim Cuyvers, 'De interpretatie van de publieke ruimte in de (niet-westerse) stad. Een gesprek tussen Zeynep Celik en Wim Cuyvers', *OASE* 69. *Positions*, 2006, p.35.

"De tocht van de kinderen..."
– Maarten Van Den Driessche

74 OASE#72

Terug naar school / Back to School

*Leaving requires a rending that rips part of the body from the part that remains cleaved to the shore of one's birth, to the proximity of kinship, to the house and to the village of the users, to the culture of the language and the rigidity of habits. He who does not move learns nothing. ... No learning can take place without a journey. Led by a guide, education pushes one toward the outside world. Leave: get out. Get out of your mother's womb, out of the cradle, out of the shadow cast by the father's house and the landscapes of youth. Toward the wind, the rain: there are not enough shelters outside. Your initial ideas only repeat ancient words. ... The journey of children – that is the naked meaning of the Greek word pedagogy. To learn is to start wandering.*¹ (Michel Serres)

*The child sitting on the step in front of his house is sufficiently aware from his mother to feel independent, to sense the excitement and adventure of the great unknown. Yet at the same time, sitting on the step which is part of the street as well as of the home, he feels secure in the knowledge that his mother is nearby. The child feels at home and at the same time in the outside world.*² (Herman Hertzberger)

*When a child wants to do something without its mother knowing, for instance, leaves the private space of the house. ... Such moments of transgression are, in my view, the most existential moments in life, the moments in which you get in touch with yourself. This is where I relate public space to the space of the 'need', the space where you go to do something that, despite all the rules of society, you cannot escape from and where you have to go for a moment.*³ (Wim Cuyvers)

¹ Michel Serres, *Le Tiers-Instruit* (Paris, 1991), 28.

² Herman Hertzberger, *Lessons for Students in Architecture* (Rotterdam, 1991), 32.

³ Johan Lagae, Zeynep Celik and Wim Cuyvers, 'Reading Public Space in the (Non-Western) City: A Dialogue Between Zeynep Celik and Wim Cuyvers' in *OASE* 69: *Positions/Posities*, 2006, 35.

"The Journey of Children..."
– Maarten Van Den Driessche

Montessorischool Delft — Herman Hertzberger
Basisschool De Mote Ieper — Amor Fati & Wim Cuyvers

Om de tekst te openen koos ik drie citaten. Het eerste citaat is van de Franse filosoof Michel Serres, en komt uit het boek *Le Tiers Instruit*, dat handelt over opgroeien, opvoeding en onderwijzen. Het boek stelt dat niemand ooit helemaal eigen is of 'uit één stuk'. Iedereen is immers al vanaf zijn geboorte vermengd: het kind bezit de genen van de moeder en de vader en het is de melange die hem – als een derde persoon – uniek maakt. Daarom gaat pedagogie er niet over zich een bepaald ideaal toe te eigenen, zo stelt de auteur, maar het mengen (met de anderen, met de wereld en de dingen) eindeloos verder te zetten.⁴

Een tweede citaat is van de Nederlandse architect Herman Hertzberger. Het tekstfragment is afkomstig uit zijn boek *Ruimte maken, ruimte laten*. Hertzberger gebruikt de figuur van het kind om zijn idee van de drempelruimte – een cruciaal concept van zijn architectuurpraktijk – aanschouwelijk te maken.⁵ De drempelruimte regelt de overgang van het private naar het publieke domein.

De derde tekstpassage is afkomstig uit een gesprek met de Belgische architect Wim Cuyvers in een vorig OASE-nummer. In de tekst vertelt hij over zijn onderzoekspraktijk en toont aan dat de logica van elk grensoverschrijdend gedrag een potentieel instrument is om de openbare ruimte van vreemde steden te lezen.⁶

De toon van de teksten is anders en de context waarbinnen de drie denkers de gedachte ontwikkelen is zeer verschillend, maar in de tekstfragmenten klinken reeds de verschillende stemmen die ook in dit artikel aan bod komen.

In zijn tekstfragment gaat Hertzberger als een neutrale observator te

75 OASE#72

Terug naar school / Back to School

Montessorischool Delft — Herman Hertzberger
Basisschool De Mote Ieper — Amor Fati & Wim Cuyvers

I chose three quotations to open this text. The first is by the French philosopher Michel Serres, from his book *Le Tiers-Instruit*, which deals with growing up, child-rearing and education. The book argues that each of us is a mixture from birth: the child has genes from the mother and from the father, and it is the *mélange* that makes him – as a third person – unique. Therefore the point of pedagogy is not so much to appropriate a particular ideal, the author argues, but to endlessly mix (with others, with the world and with things).⁴

The second quotation is by the Dutch architect Herman Hertzberger. The text fragment comes from his book *Lessons for Students in Architecture*. Hertzberger uses the figure of the child to illustrate his idea of the threshold space – a crucial concept in his architectural practice.⁵ The threshold space regulates the transition from the private to the public domain.

The third passage is from an interview with the Belgian architect Wim Cuyvers in a previous issue of *OASE*, in which he talks about his research and shows that the logic of any transgressive behaviour is potentially an instrument to decipher the public space of unfamiliar cities.⁶

The tone of each text is different, and the contexts within which the three thinkers develop their ideas vary widely, but all of the text fragments resonate with the various voices that also make themselves heard in the present article.

In his text fragment Hertzberger operates as a neutral observer. The author describes a situation and consciously ascribes a role to each of its different aspects: the street as the space of adventure, the house as the place of the mother and the child mediating between the two. The structure – the in-between or threshold space – which the architect deduces from this forms one of the premises of his design work.

⁴ Zie hiervoor: Serres, op. cit. (noot 1), p.86-87.

⁵ Hertzberger op. cit. (noot 2), p.32-37.

⁶ Zie ook: Wim Cuyvers, Marc De Blicq [zonder titel] (Brussel, 2004); Wim Cuyvers (red.), *Brakin. Brazzaville – Kinshasa. Visualizing the Visible*, (Baden/Maastricht, 2006).

⁴ See Serres, *Le Tiers-Instruit*, op. cit. (note 1), 86-87.

⁵ Hertzberger, *Lessons*, op. cit. (note 2), 32-37.

⁶ See also Wim Cuyvers, Marc De Blicq, (book without title) (Brussels, 2004); Wim Cuyvers (ed.), *Brakin: Brazzaville – Kinshasa: Visualizing the Visible* (Baden/Maastricht, 2006).

⁷ In this regard see his discussion with Zeynep Celik on the notion of the destitute, subject and object and universal spatial language, in Lagae et al., 'Reading Public Space', op. cit. (note 3), 41.

werk. De auteur beschrijft een situatie en kent zelfbewust de verschillende aspecten hun rol toe: de straat als de ruimte van het avontuur, het huis als de plek van de moeder en het kind dat tussen beide bemiddelt. De structuur (het *in-between* of de drempelruimte) die de architect zo deduceert, vormt vervolgens een uitgangspunt van zijn ontwerppraktijk.

Cuyvers herkent in het menselijke gedrag eveneens vaste patronen,⁷ maar anders dan Hertzberger stelt Cuyvers zich uitdrukkelijk op als auteur en gebruikt hij deze gebruikspatronen in eerste instantie om de ruimte te lezen. In de tekst is het kind is niet enkel 'het geobserveerde' waarover de architect als een neutrale observator spreekt, maar een personage dat gedeeltelijk een creatie van Cuyvers zelf is ('me') en gedeeltelijk appelleert aan het collectieve geheugen ('je'). De lezer wordt via de tekst geconfronteerd met Cuyvers' gedachten, die al dan niet ook de gedachten van de lezer zijn.

Michel Serres ten slotte hanteert een rijke, haast metaforische taal. In het fragment worden allerhande verwante begrippen (zoals cultuur, de taal en gewoonte), gebeurtenissen (zoals de geboorte, de reis of het wonen), maar ook ruimtelijke termen (het landschap, het huis en het buiten) bij elkaar gebracht en op elkaar betrokken. In één tekstfragment condensereren verschillende aspecten van wat pedagogiek zou kunnen zijn. Net als Hertzberger bekijkt de auteur het fenomeen van de opvoeding ietwat op een afstand, maar omwille van de metaforische taal krijgt de lezer de mogelijkheid om de tekst met eigen ervaringen en verwachtingen op te vullen.

Het mag duidelijk zijn dat de drie tekstfragmenten in essentie over eenzelfde ervaring handelen: namelijk het moment dat een kind het huis verlaat – breekt met de moeder – om zijn eerste stappen in de wereld te zetten. Ik wil argumenteren dat de betekenis van deze breuk samenvalt met datgene wat een

76 OASE#72

Terug naar school / Back to School

Cuyvers also recognises set patterns in human behaviour,⁷ but unlike Hertzberger he explicitly operates as an author, using these usage patterns, initially, to read the space. In his text the child is not merely 'the observed' about whom the architect speaks as a neutral observer, but a character who is partly a creation of Cuyvers himself – 'I', 'me' – and partly calls upon collective memory – 'you'. Through the text, the reader is confronted by Cuyvers's ideas, which may or may not be those of the reader.

Michel Serres, finally, uses a rich, almost metaphorical vocabulary. In the passage all manner of related concepts (such as culture, language and habits), events (such as birth, travel, inhabitation), as well as spatial terms (the landscape, the house and the outside) are brought together and interrelated. In one fragment, various aspects of what pedagogy might be are condensed. Like Hertzberger, the author observes the phenomenon of child-rearing from a certain distance, but the metaphorical language gives the reader the opportunity to fill in the text with his own experiences and expectations.

It should be obvious that the three text fragments are, in essence, about the same experience: namely the moment a child leaves home – breaks with the mother – in order to take his first steps into the world. I want to argue that the meaning of this break coincides with what a school essentially is: an in-between – not yet the world, but not home either. While neither Hertzberger's statement nor Wim Cuyvers's had anything to do with a school project, the themes broached in each quotation can also be related to their design work.

This article presents a close reading of two school projects: a 2003 competition design, which was not built, by Belgian architect Wim Cuyvers (b. 1958) for a primary school for the municipal school district of Ypres, and the Montessori School in Delft, built in phases, by Dutch architect Herman Hertzberger (b. 1932), a classic of post-war architecture history.

⁷ Zie hieromtrent zijn discussie met Zeynep Çelik omtrent de notie van de behoeftige, subject en object en de universele ruimtelijke taal. Lagae/Çelik/Cuyvers, op. cit., (noot 3), p.41.

school in wezen is: een tussen – nog niet de wereld, maar evenmin thuis. Hoewel noch Herman Hertzberger, noch Wim Cuyvers bovenstaande uitspraken deden met betrekking tot een schoolproject, kunnen de thema's die in het citaat worden aangeraakt, ook op hun ontwerppraktijk betrokken worden.

Dit artikel presenteert een close reading van twee schoolprojecten: een niet-gerealiseerd wedstrijdontwerp (2003) van de Belgische architect Wim Cuyvers (1958) voor een basisschool voor het gemeenschapsonderwijs te leper en de in verschillende fasen gerealiseerde Montessorischool te Delft van de Nederlandse architect Herman Hertzberger (1932), een klassieker uit de naoorlogse architectuurgeschiedenis.

De school als tussenwereld

Is de school als een privaat huis met een tuin, of is het veeleer als een plein dat voor iedereen toegankelijk is? Is het schoolgebouw effectief publiek domein of behoort de school tot de sfeer van het huis?

*Transgression de la limite, désobéissance à la loi du lieu, il figure le départ, la lésion d'un état, l'ambition d'un pouvoir conquérant ou la fugue d'un exil, de toute façon la 'trahison' d'un ordre.*⁸ (Michel de Certeau)

Om de werking van de school mogelijk te maken, brengt de architectuur grenzen aan. Hier begint de school (aan de poort, op het voorplein, bij het hek waar de ouders 's morgens hun kinderen afzetten) en daar stopt ze (in het portiek of onder de luifel waar dezelfde ouders wachten). Hier is de speelplaats van de kleine kinderen, daar is de tuin. Daar is een strook waar niemand zonder duidelijk aanwijsbare redenen hoort te zijn. De ruimte begrenzen en verdelen is een van de eerste en oudste opgaven van de architect

77 OASE#72

Terug naar school / Back to School

The School as an Intermediate World

Is the school like a private house with a garden, or is it more like a town square, open to all? Is the school building effectively part of the public domain or does the school belong to the sphere of the private home?

*Transgression of limitations, disobeying the law of the place signifies a departure, a break with a state, the ambition of a conquering power or the flight of exile, in any event the 'betrayal' of an order.*⁸ (Michel de Certeau)

In order to make the operation of the school possible, architecture sets up boundaries. The school starts here (at the gate, on the forecourt, by the fence where parents drop off their children in the morning) and it ends there (in the portico or under the awning where the same parents wait). Here is the playground for the toddlers, there is the garden. There is an area where no one is supposed to be without clearly demonstrable reasons. Delimiting and dividing space is one of the first and oldest tasks of the architect and of architecture. Boundaries make differences clear and ascribe a place for each function: 'here' versus 'there', 'outside' versus 'inside', the 'visible' versus the 'hidden'. Every building makes statements about the private and the public, about what is kept within the building and what is kept out.

Herman Hertzberger defines the notions of private and public as follows: 'Public: an area is accessible to everyone at all times; responsibility for upkeep is held collectively. Private: an area whose accessibility is determined by a small group or a person, with responsibility for upkeep.'⁹ The private space is private because it is controlled by a private person. But Hertzberger's quotation shows that the mechanisms that are applicable to the private domain can also be generalised. They can also apply to the public space. The more users

⁸ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien. Vol. I. Arts de Faire, Folio Essais* (Parijs, 1990), p.187.

⁸ Michel De Certeau, *L'invention du quotidien, Vol. I, Arts de Faire* (Paris, 1980), 187.

⁹ Hertzberger, *Lessons*, op. cit. (note 2), 12.

en de architectuur. Begrenzungen maken verschillen duidelijk, en kennen elke functie een plaats toe: 'hier' vs. 'daar', 'buiten' vs. 'binnen', het 'zichtbare' vs. het 'verborgene'. Elk gebouw doet uitspraken over privaat en publiek, over datgene wat binnen het gebouw wordt gehouden en datgene wat wordt uitgesloten.

Herman Hertzberger definieert de noties privaat/publiek als volgt: 'privé: een gebied waarvan de mate van toegankelijkheid wordt bepaald door een beperkte groep of één persoon, bij wie de verantwoordelijkheid en verzorging berusten.'⁹ De private ruimte is privaat omdat deze door een private persoon wordt beheerd. Maar uit Hertzbergers citaat blijkt dat de mechanismen die op het private domein van toepassing zijn evengoed veralgemeenbaar zijn. Ze kunnen ook betrekking hebben op de publieke ruimte. Hoe meer de gebruikers zich voor een gebied verantwoordelijk voelen, hoe meer ze bereid zullen zijn om persoonlijk in het gebied te investeren. Ze zullen het gebied met grotere zorg en veel toewijding behandelen, de beschikbare ruimte in bezit nemen. Gebruikers worden bewoners en het openbare domein een leefomgeving.¹⁰ Hertzberger gebruikt met andere woorden huishoudelijke principes – de heerschappij (toegankelijkheid) en de zorg (verzorging)¹¹ – om de publieke ruimte te lezen en vorm te geven. De toe-eigening van de drempel voor het huis en de intiemere verblijfplekken (pleinen, woonerven, binnenstraten) in het weefsel van de stad, zijn belangrijke referenties voor Hertzbergers architectuur.

Door de inplanting, het statuut van de school en de planfiguur doet de Delftse Montessorischool zich voor als een commune: als een beschermde en afgezonderde wereld. Zoals in bijna alle scholen van Hertzberger worden ook in de Montessorischool de klassen als in een kring rond een centrale binnenruimte gezet. Zo ontstaat in de kern van de school een lege ruimte

78 OASE#72

feel responsible for an area, the more they will be prepared to invest personally in the area. They will treat the area with greater care and with great dedication, appropriate the available space. Users become residents and the public domain a living environment.¹⁰ Hertzberger, in other words, uses *domestic principles* – control (accessibility) and care (upkeep)¹¹ – in order to read and shape the public space. The appropriation of the threshold in front of the house and the more intimate abodes (squares, residential streets) in the fabric of the city are crucial references for Hertzberger's architecture.

Its implantation, its status and its plan configuration give the Delft Montessori School the aspect of a *commune*: a sheltered and isolated world. As in almost all of Hertzberger's schools, the classrooms in the Montessori School are arranged in a circle around a central inner space. This creates an empty space in the core of the school, where the school community gathers and takes on the form of a collective body. The assembly hall is a 'public space' turned inward: it is designed as a staggered street onto which the classroom-houses are attached.¹² In later projects these central spaces of the school would be given increasingly clearer forms – covered market,¹³ residential street,¹⁴ covered theatre¹⁵ or even, in reality, a spectacular metropolitan space¹⁶ – and acquire greater significance.¹⁷ In spatial fragments like the assembly hall in the heart of the school, the architect, in a localised and controlled way, attempts to provide an extra space that shapes collective life.

What Hertzberger does in terms of the interior of the school had a counterpart in its exterior. For Hertzberger uses all the means at his disposal to give the school a broader threshold and thereby eliminate the strict separation between the street and the school grounds. The approach to the Delft Montessori School is cunning. The grounds lie in the crook of two busy ring roads, but the school is oriented towards the neighbourhood situated in the area

⁹ Hertzberger, op. cit. (noot 2), p. 12.

¹⁰ Herman Hertzberger, 'The Public Realm', A&U, april 1991, p. 12-14.

¹¹ Volgens Hannah Arendt wordt het huishoudelijke regiem gekenmerkt door de economie (de noodzaak om het gezin te voeden), de zorg voor het huis en het gezin (de instandhouding van de soort) en een vorm van geweld t.o.v. vreemden (ter bescherming van de eigendommen die de politieke status vrijwaren). Zie: Hannah Arendt, *De mens: bestaan en bestemming*, (Amsterdam, 1994 (1958)), p. 33-84.

¹² Hertzberger, op. cit. (noot 2), p. 62.

'De tocht van de kinderen...' – Maarten Van Den Driessche

Terug naar school / Back to School

¹⁰ Herman Hertzberger, 'The Public Realm', A&U, April 1991, 12-14.

¹¹ According to Hannah Arendt, the domestic regime is characterised by economics (the necessity to feed the family), the care of the house and the family (the preservation of the species) and a form of violence toward outsiders (to protect the possessions that guarantee political status). See Hannah Arendt, *Vita Activa* (1958), chapter 2, 33-84.

¹² Hertzberger, *Lessons*, op. cit. (note 2), 62.

¹³ For example the Primary School 'Polygon' in Almere.

¹⁴ Remedial Primary School 'De bombardon' in Almere.

¹⁵ The 'Montessori Apollo School' or the 'Evenaar Primary School', both in Amsterdam.

¹⁶ 'Montessori College Oost' in Amsterdam.

¹⁷ Kenneth Frampton, for instance, in a text about Hertzberger, praises the central atrium in one of the two Apollo schools as follows: 'The diagonal spatial interpenetration is in no way formalistic, however, since it serves to estab-

'The Journey of Children...' – Maarten Van Den Driessche

waar de schoolgemeenschap verzamelt en als collectief lichaam verschijnt. De hal is een naar binnen gekeerde 'publieke ruimte': de hal is vormgegeven als een verspringende straat waarop de klaswoningen aantakken.¹² In latere projecten zullen deze centrale ruimtes van de school een steeds duidelijkere vorm (markthal,¹³ binnenstraat,¹⁴ overdekt theater¹⁵ of zelfs werkelijk als een spectaculaire grootstedelijke ruimte¹⁶) en betekenis krijgen.¹⁷ In ruimtelijke fragmenten zoals de hal in het hart van de school tracht de architect (gelokaliseerd en gecontroleerd) een extra ruimte te voorzien die vormgeeft aan het collectieve leven.

Wat Hertzberger doet met betrekking tot het interieur van de school, kreeg een inhoudelijk pendant in het exterieur. Hertzberger zet namelijk alles in het werk om voor de school een verbrede drempel te maken en zo de strakke scheiding tussen de straat en de schoolterreinen weg te werken. De benadering van de Delftse Montessorischool is slim. De kavel ligt in de oksel van twee drukke ringwegen, maar de school richt zich op de wijk die in het binnengebied is gelegen. (Vanwege het methodeonderwijs is de school allesbehalve een buurtschool. De kinderen komen veelal per wagen of met de bus. Ze zijn afkomstig uit Delft en omstreken.) Van op de invalswegen ligt de school verborgen achter een indrukwekkend haagmassief en een brede sloot. Van buiten uit is het gebouw nauwelijks zichtbaar en een zwaar hek tussen de brede gracht en de school verhindert zelfs de toegang tot de tuin. De ingang van de school ligt immers aan de andere kant. Indien ouders hun kinderen aan de school willen afzetten, moeten ze naar de voorkant: eerst een doodlopende straat, aan het schoolplein af te zetten. Precies op deze plaats bestaat de grens tussen de terreinen van de school en de zogenaamde openbare ruimte uit een 50 cm hoog muurtje. Hertzberger zet dus alles in

79 OASE#72

bounded by the roadways. (Because of its education system, the school is in no way a neighbourhood school. Pupils normally get to school by car or by bus and come from other parts of Delft and the surrounding area.) From the approach roads, the school is concealed behind an impressive hedge and a wide moat. The building is barely visible from the outside and a heavy fence between the broad moat and the school even prevents access to the garden. The entrance to the school, after all, is on the other side. If parents want to drop off their children at school, they have to go to the front side: first drive into a residential neighbourhood and, after two turns, drop off the children on the schoolyard at the end of a dead-end street. At this precise spot, the boundary between the school grounds and the so-called public space consists of a little wall 50 cm high. Hertzberger thus goes out of his way to incorporate the child's adventure – the metaphor of the child on the step – in his architecture. The schoolyard is located at the end of a dead-end street. It is a sheltered place with an open side, allowing the child to make contact with the outside world under secure conditions.¹⁸ But this free contact with the outside proves possible only through a cunning bit of staging: by turning the building away from the hustle and bustle of life and the fast-moving traffic.

Whereas Hertzberger reads the public space from the interior and the household, Wim Cuyvers clearly proposes a different definition of the public space. Like Hertzberger, Cuyvers uses accessibility and appropriation to make a statement about the status of the space, but in contrast with Hertzberger, he looks at the space from the point of view of the *homeless* – those who cannot appropriate a space: 'Public Space is a platonic concept,' he argues, 'that is to say, there is no space which is completely, 100 per cent, public. So, a definition seems only possible by stating the opposite: public space is the opposite of private space. The definitive public space is a space where everyone

¹³ Bijvoorbeeld basisschool De Polygoon in Almere. Sepciaal basisonderwijs De Bombardon in Almere.

¹⁵ Apolloschool (montessorischool) of basisschool De Evenaar, beide in Amsterdam

¹⁶ Montessori College Oost in Amsterdam.

¹⁷ Zo prijst Kenneth Frampton in een tekst over Hertzberger het centrale atrium in een van de twee Apolloscholen, als volgt: 'The diagonal spatial interpenetration is in no way formalistic, however, since it serves to establish the school as a community, as though it were an encapsulated introversion of a Cycladic village, wherein each house and patio is visible from the next, as the community piles up about a harbour inlet or a steep mountain slope. The internal artificial site in this instance is a steeply raked wooden amphitheatre which is the ultimate spatial focus and symbolic place-form for the entire school; a stepped "space of public appearance" which is consummated by casual encounters, school assemblies and theatrical performances.' In: K. Frampton, 'The Structural Regionalism of Herman Hertzberger', in: idem, *Labour*,

lish the school as a community, as though it were an encapsulated introversion of a Cycladic village, wherein each house and patio is visible from the next, as the community piles up about a harbour inlet or a steep mountain slope. The internal artificial site in this instance is a steeply raked wooden amphitheatre which is the ultimate spatial focus and symbolic place-form for the entire school; a stepped "space of public appearance" which is consummated by casual encounters, school assemblies and theatrical performances.' Kenneth Frampton, 'The Structural Regionalism of Herman Hertzberger', in: *Work, Labour and Architecture* (London, 2002), 292.

¹⁸ Adrian Wessel Reinink, in a text about Hertzberger's work, would point out Hertzberger's preoccupations with two concepts of child psychology: 'The "intermediate area" is the psychological area in which, from the earliest stages of a child's development process, an interaction takes place between a creative fantasy of the (as yet unknown) outside world and the test of the real world. In the relationship with the mother, who in the best-case scenario anticipates the child's wishes, this "intermediate area" is the area in which desires and aspirations overlap.'

Terug naar school / Back to School

het werk om het kinderlijke avontuur – de metafoor van het kind op de stoep – in zijn architectuur plaats te laten vinden. Het plein ligt op het einde van een doodlopende straat. Het is een beschermde plek met een open zijde, waardoor het kind onder beveiligde omstandigheden contact maakt met de buitenwereld.¹⁸ Maar dit vrije contact met het buiten blijkt enkel door een uitgekende encensering mogelijk te zijn: door zich met het gebouw van het jachtige leven en het drukke verkeer af te keren.

Waar Hertzberger de publieke ruimte leest vanuit het interieur en de huishouding, schuift Wim Cuyvers duidelijk een andere bepaling van de publieke ruimte naar voren. Net als Hertzberger gebruikt Cuyvers de toegankelijkheid en de inbezitname om een uitspraak te doen over het statuut van de ruimte, maar in tegenstelling tot Hertzberger kijkt Wim Cuyvers eerder naar de ruimte vanuit het standpunt van de ontheemde – diegene die niet in staat is zich een ruimte toe te eigenen: 'Public Space is a platonic concept' – zo stelt hij – 'that is to say, there is no space which is completely, 100 per cent, public. So, a definition seems only possible by stating the opposite: public space is the opposite of private space. The definitive public space is a space where everyone can come at any time, to do whatever they would like to do. Public space is the space of the have-nots: the powerless.'¹⁹ Voor de architect is de ruimte van de school geen eigendom van de kinderen. Het beheer van de schoolruimte gebeurt door volwassenen: door directie, leerkrachten en ouders. De schoolse situatie bestaat uit volwassenen die als autoriteit bepaalde verwachtingen hebben omtrent datgene wat het kind op school hoort en niet hoort te doen. Deze verwachtingen zijn altijd genormeerd, door het schoolbedrijf opgelegd. De school wordt volgens Cuyvers in de ware zin publiek, wanneer het schoolse regime buiten werking is. 'En hij (Wim Cuyvers) hoeft geen moeite te doen om te weten dat een school na sluitingstijd, 's avonds, tijdens

80 OASE#72

can come at any time, to do whatever they would like to do. Public space is the space of the have-nots: the powerless.'¹⁹ To the architect, the space of the school is not the property of the children. The school is controlled by adults: by the school administration, by teachers and parents. The school situation consists of adults who, as authority figures, have expectations of what the child should and should not do at school. These expectations are always normalized, imposed by the school regime. The school, according to Cuyvers, becomes *public* in the true sense of the word when the school regime ceases to operate. 'And he (Wim Cuyvers) has no difficulty in knowing that a school, after school hours, at night, during the weekend or during holidays, can be a petrified mass that no longer works as a control machine but on the contrary as a dumb, blind, deaf mass against, under or within which you can seek shelter, for a moment.'²⁰ The public element, according to Cuyvers, is not in the heart of the school, but at its fringes. In the areas outside the control of the school.

Cuyvers' school building was in fact given a specific organisation that fits in quite precisely in the existing school campus. The building consists of a U-shaped structure enclosing a rectilinear playground. Cuyvers situated the common areas (toilets, a multiuse room and the teachers' lounge) at the head of the building, while the two long classroom wings are constructed in a strict rhythm of enclosed inner classrooms and covered alcove-shaped outer classrooms. In the heart of the site, on the axis of symmetry of the monumental athenaeum building, stands a fully glassed-in teachers' lounge, looking out onto the various playgrounds. The enclosed panopticon design – with its central assembly hall and classroom cells arranged around the empty centre – to which the plan configuration clearly refers, has been inverted and opened out. The wings of the building have been positioned across the direction of

Work and Architecture. Critical Essays, 1968–1988 (Londen, 2002), p.288-297 (p.292).

¹⁸
In een tekst over Hertzbergers werk zal Adrian Wessel Reinink, Hertzbergers preoccupaties met twee concepten uit de kinderpsychologie duiden: 'De "intermediate area" is het psychische terrein waarbinnen bij het prille ontwikkelingsproces van het kind een uitwisseling tussen een creatieve fantasie over de (nog niet gekende) buitenwereld en de toetsing aan de echte buitenwereld. In de relatie met de moeder, die in het goede geval anticipeert op de wensen van het kind, is deze "intermediate area" het gebied waar de verlangens en strevingen elkaar overlappen.' In: Adrian Wessel Reinink, *Herman Hertzberger Architect* (Rotterdam, 1990), p.11-12.

¹⁹
Wim Cuyvers, 'Public Space', in: Cuyvers (red.), op. cit. (noot 6), p.290.

Terug naar school / Back to School

Adrian Wessel Reinink, *Herman Hertzberger Architect* (Rotterdam, 1990), 11-12.

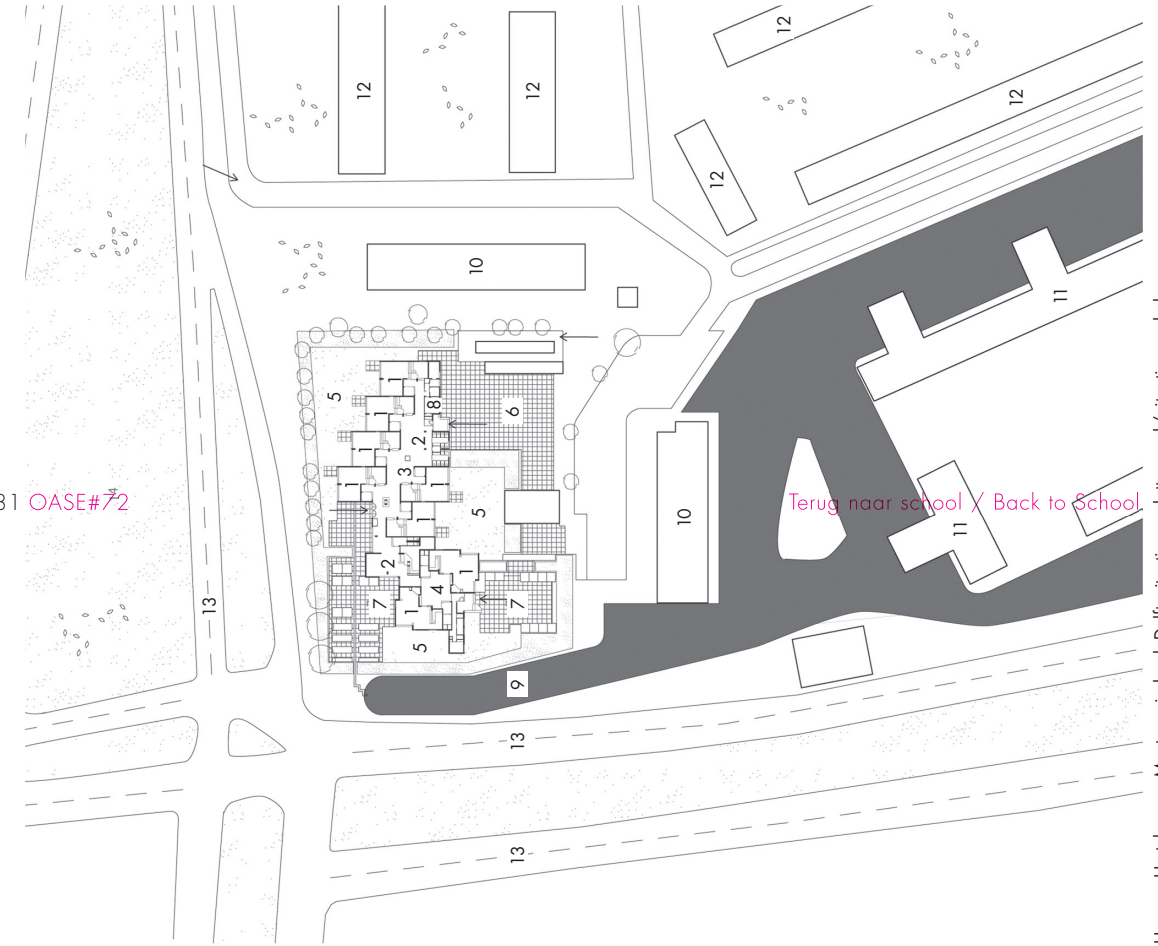
¹⁹
Wim Cuyvers, 'Public Space', in *Brakin*, op. cit. (note 6), 290.

²⁰
Wim Cuyvers, 'Architect + Pedagog/Architectuur + Pedagogie', in: *Idem, Tekst over Tekst* (The Hague, 2005), 168.

'The Journey of Children...'
– Maarten Van Den Driessche

'De tocht van de kinderen...'
– Maarten Van Den Driessche

81 OASE#72



SCHOOIGEBOUW

- 1 klaslokaal
- 2 schoolhal
- 3 podium
- 4 zijkuil
- 5 schoolluin
- 6 voorplein
- 7 speelplaats
- 8 directie

OMGEVING

- 9 sloot
- 10 appartementenblok
- 11 studentenhuisvesting
- 12 woningen
- 13 provinciale weg

SCHOOL BUILDING

- 1 classroom
- 2 hallway
- 3 stage
- 4 sunken sitting area
- 5 school garden
- 6 front square
- 7 playground
- 8 management

SURROUNDINGS

- 9 ditch
- 10 apartment building
- 11 student housing
- 12 housing
- 13 provincial motorway

Herman Hertzberger, Montessorischool, Delft, situatie en plattegrond / situation and plan

het weekeinde of tijdens de vakanties een versteende massa kan zijn, die niet langer als controlemachine werkt, maar integendeel als stomme, blinde, dove massa waartegen, waaronder of waarin je beschutting kan zoeken, voor een ogenblik.²⁰ De openbaarheid zit volgens Cuyvers niet in het hart van de school, maar op de rand. In de gebieden die buiten de controle van de school vallen.

Het schoolgebouw van Cuyvers kreeg dan ook een specifieke organisatie, die zich zeer precies in de bestaande scholencampus voegt. Het is een U-vormig gebouw dat een langgerekte speelplaats insluit. Op de kop van het gebouw situeert Cuyvers de gemeenschappelijke ruimten (het sanitair, een polyvalente zaal en de leraarskamer), terwijl de twee langgerekte klasvleugels uit een streng ritme van gesloten binnenklassen en overdekte nisvormige buitenklassen zijn opgebouwd. In het hart van de site, op de symmetrieas van het monumentale atheneumbouw, ligt een volledig beglaasde leraarskamer, die uitziet over de verschillende speelplaatsen. De gebouwvleugels zijn dwars op de kijkrichting gezet, zodat ze werken als een scherm tegen de controlerende blik vanuit de leraarskamer. Het gebouw opent zich naar zijn omgeving en gaat er in op. De gesloten panoptische figuur – met haar centrale hal en de klascellen die rond het lege centrum zijn gezet – waaraan de planfiguur duidelijk refereert, wordt geïnverteerd en opengeplooid.

In het ontwerp legt Wim Cuyvers de omvangrijke site een duidelijke ruimtelijke structuur op. Het nieuwe gebouw bakent verschillende gebieden af. Er ontstaat een onderscheid tussen het territorium van de kleine kinderen en de ruimte van de adolescenten van het middelbaar onderwijs, dat rond de basisschool komt te liggen. Het ontwerp stelt grenzen in. Er ontstaan drempels en overgangen. Door de kleine speelplaats van de grote te scheiden, door een luifel voor wachtende ouders te maken of door een personeelsingang en een

82 OASE#72

Terug naar school / Back to School

view, so that they serve as a screen against the monitoring gaze from the teachers' lounge. The building opens up to its setting and engages with it. In his design Cuyvers imposes a clear spatial structure on the sizable site. The new building demarcates different areas. A separation is created between the territory of the younger children and the space of the adolescents of the secondary school, which now surrounds the primary school. The design sets boundaries. It creates thresholds and transitions. Separating the small playground from the larger one, installing an awning for waiting parents or providing a staff entrance and a separate student entrance make it possible to very clearly determine who is allowed where at what time and who should or should not be doing something there. The school architecture makes a school regime possible.

At the same time, the school can never be fully monitored. The outer classes serve as backstage areas in relation to the view from the teachers' lounge. There are various passages in the corners that lead to other parts of the site and where one can escape the school for a moment. The school is not enclosed, but open to places and events that, strictly speaking, fall outside its material or institutional context.

Both Cuyvers' project and Hertzberger's project incorporate the realisation that the school is neither a home nor a street but an 'intermediate space'. The status of the school space is extremely important, precisely because it is an in-between space. The school building, after all, defines the circumstances in which children enter the public arena. It is through the school architecture that ideas about collective life are communicated to children. Therefore the way in which architects make a distinction between outside and inside, the way in which they define the home, the school and the world, are of fundamental importance in understanding the intent of their school architecture.

20
Wim Cuyvers, 'Architect + Pedagogog/Architectuur + Pedagogie', in: idem, *Tekst over Tekst* (Den Haag, 2005), p.168.

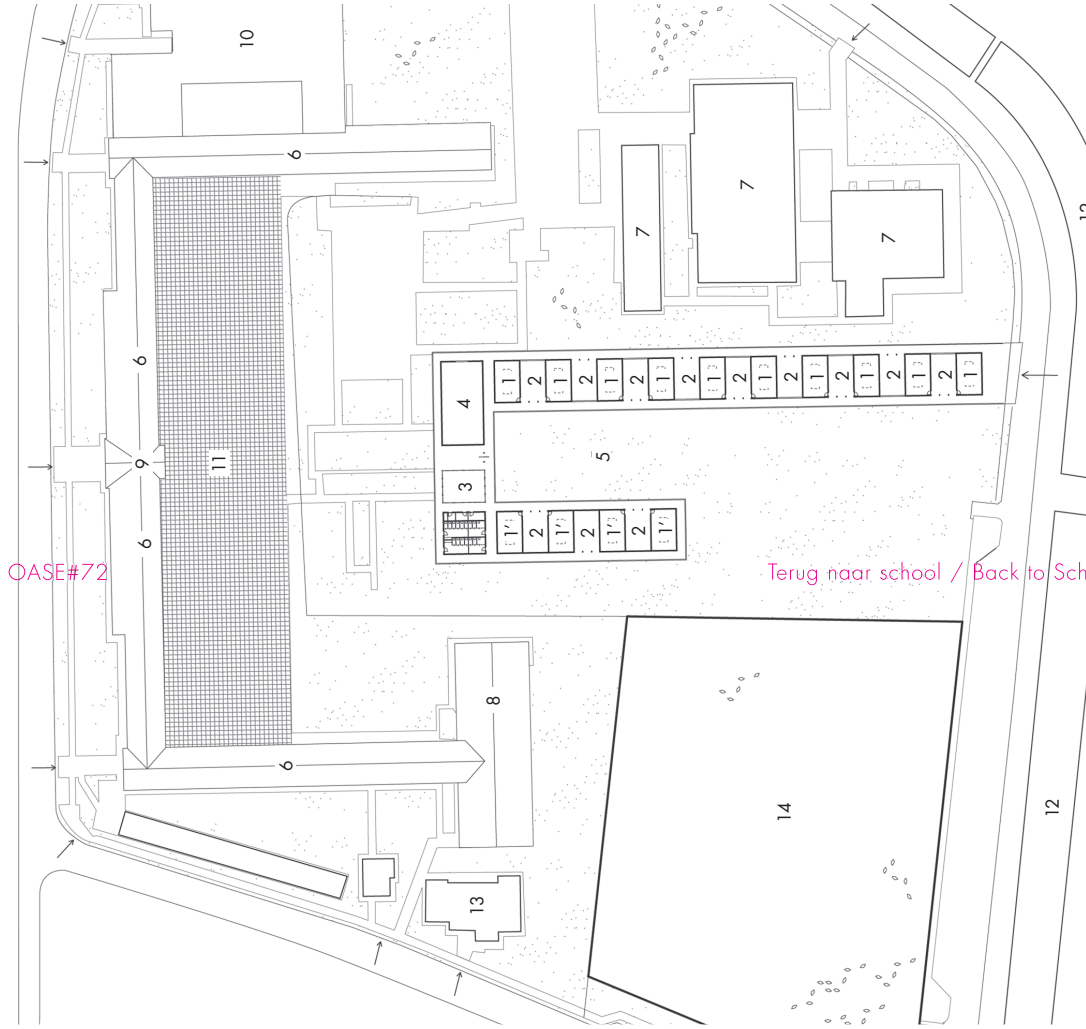
'The Journey of Children...'
– Maarten Van Den Driessche

- SCHOLEGEBOUW**
- 1 binnenklas (lagere school)
 - 1' binnenklas (kleuter)
 - 2 buitenklas
 - 3 lerarenkamer
 - 4 polyvalente zaal
 - 5 speelplaats
- OMGEVING**
- 6 Koninklijk Atheneum
 - 7 werkplaatsen technische school
 - 8 sporthal
 - 9 directie
 - 10 eetzaal
 - 11 speelplaats secundair onderwijs
 - 12 woningen
 - 13 Centrum Leerlingenbegeleiding
 - 14 oorlogbegraafplaats
- SCHOOL BUILDING**
- 1 inside classroom (primary school)
 - 1' inside classroom (kindergarten)
 - 2 outside classroom,
 - 3 staff room
 - 4 multi-use hall
 - 5 playground
- SURROUNDINGS**
- 6 Royal Atheneum
 - 7 technical school workshops
 - 8 sports hall
 - 9 management
 - 10 lunch room
 - 11 secondary school playground
 - 12 housing
 - 13 Centre for Student Counseling
 - 14 war cemetery

'De tocht van de kinderen...'
– Maarten Van Den Driessche

83 OASE#72

Terug naar school / Back to School



Amor Fati / Wim Cuyvers, Wedstrijd ontwerp Basisschool voor het Gemeenschapsonderwijs / Competition design for a primary school for Community Education, Ieper, 2003, situatie- en plattegrond / situation and plan

aparte leerlingeningang te voorzien, kan zeer duidelijk worden bepaald wie op welk moment op welke plaats mag zijn en wie daar iets wel of niet hoort te doen. De schoolarchitectuur maakt een schoolregime mogelijk.

Tegelijkertijd kan de school nooit volledig worden overzien. De buitenklassen werken als coulissen ten opzichte van de blik uit de leraarskamer. In de hoeken zitten verschillende doorgangen die naar andere delen van de site leiden en waar men voor een moment aan de school kan ontsnappen. De school is niet gesloten, maar opent zich naar plekken en gebeurtenissen, die strikt genomen buiten het materiële of institutionele kader van de school vallen.

Zowel in het project van Cuyvers als in het project van Hertzberger is er het besef dat de school noch een huis noch de straat is, maar een 'tussenruimte'. Juist omdat het een tussen is, is het statuut van de ruimte in de school extreem belangrijk. Het schoolgebouw bepaalt immers mee de omstandigheden waarop kinderen in de openbaarheid komen. Het is via de schoolarchitectuur dat denkbeelden betreffende het collectieve leven aan de kinderen worden gecommuniceerd en daarom is de manier waarop de architecten een onderscheid maken tussen buiten en binnen; de manier waarop ze huis, school en wereld definiëren, van fundamenteel belang om de inzet van hun schoolarchitectuur te verstaan.

De school en de gewoonte

Wat met de schoolse handelingen en belevenissen? Is kennis een zaak van ondervinding of van perceptie? Zet de geest het lichaam in beweging, of het lichaam de geest? En hoe ontstaat er speelruimte?

Niet 'een doen alsof', maar 'een steeds opnieuw' doen, het proces waarin

84 OASE#72

Terug naar school / Back to School

The School and Habit

What about school activities and experiences? Is knowledge a matter of discovery or of perception? Does the mind move the body, or does the body move the mind? And how is playing room created?

*Not 'pretending', but 'doing all over again', the process in which a shocking experience is turned into a habit, that is the essence of play. For play, and nothing else, is the midwife of all habit. Eating, sleeping, dressing or washing must be taught to the active toddler to the rhythm of the accompanying verses. The habit begins its existence as play, and the most deeply ingrained of these habits retain an element of play to the last.*²¹ (Walter Benjamin)

Child's play has the same status as the journey. The child starts to play the moment it discovers its own will and its own body and thus gradually becomes independent. We could describe the school situation as a play situation. It is through daily repetition and practice that we appropriate certain habits. Does this mean that the school building is a plaything? Or is it a playing field? In what way does the building relate to the uses that take place inside it?

Many pedagogues have thought about school activities. Maria Montessori's method is a specific application of this reflection about human actions. And given that Hertzberger was strongly influenced by the Italian education reformer, we will take a moment to consider her vision. Whereas traditional pedagogy was based on the idea that schoolchildren should passively absorb learning material, Montessori focused attention on children's play. According to Montessori, children are perfectly capable of educating themselves. When a child stacks wooden blocks, he may initially go about it the wrong way. At first there is chaos. The blocks are scattered haphazardly across the floor,

'De tocht van de kinderen...'
- Maarten Van Den Driessche

'The Journey of Children...'
- Maarten Van Den Driessche

*een schokkende ervaring tot een gewoonte wordt gemaakt, dat is het wezen van het spelen. Want spel, en niets anders, is de vroedvrouw van alle gewoonte. Eten, slapen, aankleden of wassen moeten de beweeglijke dreumes op het ritme van de begeleidende versjes worden aangeleerd. De gewoonte begint haar bestaan als spel, en nog de allerstarste vormen van die gewoonten bevatten tot het laatst toe een restje spel.*²¹ (Walter Benjamin)

Het kinderspel heeft hetzelfde statuut als de reis. Het kind begint te spelen op het ogenblik dat het de eigen wil en het eigen lichaam ontdekt en zo langzamerhand onafhankelijk wordt. We zouden de schoolsituatie met een spelsituatie kunnen vergelijken. Het is door dagelijkse herhaling en oefening dat we ons bepaalde gewoontes eigen maken. Betekent dit dat het schoolgebouw een speeltuig is? Of is het een speelveld? Op welke manier verhoudt het gebouw zich tot de gebruiken die in het gebouw plaatsvinden?

Veel pedagogen hebben over schoolse handelingen nagedacht. De methode van Maria Montessori is een specifieke uitwerking van deze reflectie over menselijke handelingen. En aangezien Hertzberger sterk door de Italiaanse reformpedagoge werd beïnvloed, staan we eerst even stil bij haar visie. Waar de traditionele pedagogiek uitging van het idee dat kinderen op school op een passieve manier leerstof dienen te verwerken, heeft Montessori de aandacht gevestigd op het kinderspel. Volgens de Italiaanse pedagoge zou kinderen perfect in staat zijn zichzelf op te voeden. Wanneer een kind blokken stapelt, zullen deze wellicht eerst verkeerd worden aangewend. Eerst is er chaos. De blokken liggen zonder samenhang, willekeurig over de vloer verspreid, en langzaam ontdekt het kind de orde (een toren), die het spel-materiaal voorschrijft.²² Het kind concentreert lichaam (coördinatie) en geest (aandacht), en na een aantal keer te oefenen wordt het kind zeer bedreven in

85 OASE#72

Terug naar school / Back to School

and slowly the child discovers the order (a tower) that the playing material prescribes.²² The child concentrates body (coordination) and mind (attention), and after practicing several times the child becomes quite adept at stacking. The tower becomes more and more orderly and the movements of the child more and more precise. A sort of bliss, peace and discipline comes over the child, as a result of the physical and mental victory over the material. The adult actually needs to do very little in this process. The teacher need only keep an eye on the child, present him with the right teaching material and create the conditions within which the child can act freely and concentrate on his play – the adapted learning environment.²³

The human being at play is equally crucial to Hertzberger's work. The architect understood that the building itself is not the action; it stimulates actions and relates to the body. Child-like colours and a playful formal idiom are no guarantee that children will play. The building is not the game, but rather a means to make the game possible. A football game, for instance, takes place thanks to a *plaything* – the ball – and a *playing field* – the lines and goalposts – but it is the actions – interpersonal relations, body techniques and clever strategies – that make it a game.

In the architecture of the Montessori School, Hertzberger includes several items of furniture that serve as just such an intermediary: sandboxes, the podium and the sunken sitting area. On the latter, Hertzberger says the following: 'The floor in the hall of the kindergarden section has a square which is filled with loose wood blocks. They can be taken out and placed around the square to form a self-contained seating arrangement. The blocks are constructed as low stools, which can easily be moved by the children all around the hall, or they can be piled up like a tower.'²⁴ The quotation makes clear that Hertzberger is strongly influenced by Montessori's pedagogy and simultane-

²¹ Walter Benjamin, 'Speelgoed en Spelen', in: idem, *Over kinderen, jeugd en opvoeding* (1969) (Amsterdam, 1977), p.80.

²² Montessori vestigde aandacht op de zelfwerkzaamheid van het kind. Ze gaat er dus van uit dat er geen instructie van de leraar nodig is. De instructie wordt echter in het didactische materiaal gevat. Bij het materiaal hoort een gebruiksaanwijzing. De indicatie van de leerkracht wordt als een index bij de didactische apparatuur gevoegd.

²³ Montessori focused attention on the self-motivation of the child. She therefore concluded that no instruction from the teacher is needed, but that this instruction should be contained in the didactic material, which should include an instruction manual. The teacher's indications are added as an index to the didactic apparatus.

²⁴ Maria Montessori, *De Methode der Wetenschappelijke Paedagogie* (Amsterdam, 1935), 44-55 and 119-124.

²⁵ Hertzberger, *Lessons*, op. cit. (note 2), 154 – see also 153 and 155: several of the most important elements of the school are discussed on these three pages.

het stapelen. De toren wordt steeds ordelijker en de bewegingen van het kind steeds preciezer. Over het kind komt een soort van blijdschap, rust en discipline die het gevolg zouden zijn van de lichamelijke en geestelijke overwinning op het materiaal. In dit proces hoeft de volwassene eigenlijk zelf niet veel te doen. De leerkracht hoeft enkel het kind in de gaten houden en hem op tijd het juiste lesmateriaal aanreiken én de voorwaarden scheppen, waardoor het kind vrij kan handelen en zich op zijn spel kan concentreren – de aangepaste leeromgeving.²³

De spelende mens is eveneens cruciaal voor Hertzbergers werk. De architect heeft begrepen dat het gebouw zelf niet de handeling is, maar tot handelen aanzet en zich tot het lichaam verhoudt. Kinderlijke kleurtjes en een speelse vormtaal kunnen niet garanderen dat kinderen zullen spelen. Het gebouw is niet het spel, maar eerder een middel dat het spel mogelijk maakt. Zo ontstaat een voetbalspel bij gratie van een speeltuig (de bal) en het speelveld (de grenslijnen en doelpalen), maar het zijn de handelingen (intermenselijke verhoudingen, lichaamstechnieken en de slimme strategieën) die het spel maken.

In de architectuur van de Montessorischool voorziet Hertzberger verschillende meubelobjecten die als een dergelijk intermediair optreden: zandbakken, het podium en de zitkuil in de centrale hal. Over de zitkuil zegt Hertzberger het volgende: 'In de hal met het kleuterschoolgedeelte bestaat in het midden een gedeelte van de vloer uit losse houten blokken. Wanneer ze eruit genomen worden ontstaat een vierkante zitkuil. De houten blokken zijn gemaakt als lage zitkrukjes, waarmee kan worden gesleept door de gehele ruimte, en gestapeld tot aan het plafond.'²⁴ Het citaat maakt duidelijk dat Hertzberger sterk door Montessori's pedagogiek wordt beïnvloed en tegelijkertijd wordt duidelijk dat zijn architectuur meer wil bereiken dan dat

²³ Maria Montessori, *De Methode der Wetenschappelijke Paedagogie* (Amsterdam, 1935), p.44-55 en p.119-124.

²⁴ Hertzberger, op. cit. (noot 2), p.154; zie ook p.153, p.155, waar een aantal van de belangrijkste elementen in de school worden toegelicht.

'De tocht van de kinderen...' – Maarten Van Den Driessche

86 OASE#72

Terug naar school / Back to School

ously shows that his architecture aims to achieve more than inducing children to develop elementary motor skills. When someone stands on the podium, for instance, he is in a position different from that of the children below, creating a natural play situation. The sunken sitting area creates a circle defining a spot as a spatial centre. Groups can gather within the circle, and relative human positions (here, there, inside, outside) are demarcated. In this way, the architecture initiates meanings related to habitation. 'Carefully calculated dimensions, a correct articulation and the right proportion of openness and seclusion are the starting-points for the shift in attention to the "habitable space between things".²⁵ Through his architecture, Hertzberger explores the meanings that emerge at the cutting edge between the material definition of the building and the tactile appropriation that gives the building meaning.

Wim Cuyvers is also conscious of the mechanism described by Walter Benjamin. However, in contrast with Montessori and Hertzberger, who presume a direct connection between the usage possibilities contained within things, the manipulation of the object by the child and the mental development that results, Cuyvers seems to focus attention on the first experience: the moment of wonder and doubt that precedes play, the moment in which the child has not yet appropriated the world. He opened a programmatic text, entitled *Gewenning* (Habituation), on the aims of his work, with the following quotation from Marcel Proust: 'Habit is a skilful yet slow interior architect who first lets our mind languish for weeks in a setting that is provisional yet makes us happy, for without it, simply relying on our own powers, we could not make a house inhabitable.'²⁶ Until the architect, after a brief argumentation, declares that his architecture is precisely about the period in which habituation has not yet manifested itself: 'My architecture aims to drag the hidden, provisional aspect of life from under the layers of socialisation and show

²⁵ Hertzberger, *Lessons*, op. cit. (note 2), 214.

²⁶ Marcel Proust, *Combray*, 12, as quoted in Wim Cuyvers, 'Gewenning' in: *Wim Cuyvers* (exhibition catalogue, deSingel, Antwerp, 1995), 141.

'The Journey of Children...' – Maarten Van Den Driessche

kinderen via de architectuur elementaire motorische vaardigheden zouden verwerven. Wanneer bijvoorbeeld iemand op het podium gaat staan, bevindt die zich in een andere positie dan de kinderen die beneden staan. Er ontstaat als vanzelf een spelsituatie. De zitkuil maakt een kring, waardoor er een plek als ruimtelijk centrum wordt gedefinieerd. In de kring kunnen groepen verzamelen. Bij middel van de kring worden menselijke verhoudingen (hier, daar, binnen, buiten) ingesteld. Op deze manier initieert de architectuur betekenissen die betrekking hebben op het wonen. 'Nauwkeurig bepaalde afmetingen, de juiste geleiding en zorgvuldige dosering van openheid en afstemming zijn uitgangspunt bij de werkwijze die de aandacht verschuift naar de "bewoonbare ruimte tussen de dingen".²⁵ Hertzberger exploreert met zijn architectuur de betekenissen die ontstaan op de snijlijn tussen de materiële bepaaldheid van het gebouw en de tactiele inbeziinning die het gebouw betekenis geeft.

Wim Cuyvers is zich eveneens sterk bewust van het mechanisme dat Walter Benjamin heeft beschreven. In tegenstelling tot Montessori en Hertzberger, die een directe band veronderstellen tussen de gebruiksmogelijkheden die in de dingen liggen besloten, de manipulatie van het voorwerp door het kind en de geestelijke ontwikkeling die eruit voortvloeien, lijkt Cuyvers eerder de aandacht te vestigen op de eerste ervaring: het moment van verwondering en twijfel dat aan het spel voorafgaat, het moment waarop het kind zich de wereld nog niet toegeëigend heeft. Zo opende hij de programmatische tekst 'Gewenning', over de inzet van zijn praktijk, met het volgende citaat van Marcel Proust: 'De gewenning is een handige, maar langzame binnenhuis-architecte die onze geest eerst wekenlang in een provisorische omgeving laat kwijnen, maar waar men toch gelukkig mee is, want zonder haar en alleen uit eigen kracht zou je niet in staat zijn een huis bewoonbaar te maken.'²⁶ Tot de architect na een korte argumentatie verklaart dat zijn architectuur juist gaat

²⁵ Hertzberger, op. cit. noot 2, p.214.

²⁶ Marcel Proust, *Combray*, p.12, zoals geciteerd in: Wim Cuyvers, 'Gewenning', in: *Wim Cuyvers* (tentoonstellingscatalogus deSingel, Antwerpen, 1995), p.141.

87 OASE#72

Terug naar school / Back to School

this magnificent, brilliantly brief life.'²⁷

Many of Cuyvers' texts deal with sight, the building as a viewing screen and the landscape.²⁸ But looking and being looked at are also a form of play, of course. The gaze, however, has a fundamentally different meaning structure than the tactile sense addressed in Hertzberger's designs. Whereas the touching body makes unmediated contact with the substance and the objects it manipulates, looking implies a separation between the one who is looking and what – the distance – he is looking at.²⁹ An image acquires meaning only when we fill it in with our own vision, with our interpretation. In the image, the world is placed at a distance, beyond immediate reach. 'I believe that what one thinks is built up via what one observes, via what one sees: views (*uitzichten*) generate insights (*inzichten*).³⁰ We might say that Cuyvers sees reality as multiple entities that relate more or less conflictually to one another: the school and the house, the inner self and the world of external things, the rules of society and the desires of the individual.

The school building in Ypres is therefore not exclusively conceived as a plaything or a playing field, but as a perspective framework. The building frames the view of the surrounding landscape and in so doing articulates distinct positions.³¹ In almost all his designs, Cuyvers uses visual strategies that refer to the *mise en scène* of Hitchcock's thrillers,³² and thereby introduce a visual stratification to the world of the school.

For instance, the architect positions only the philosophy classes on the upper floor. The plan of the classroom is a U shape. A panoramic window looks onto a British war cemetery. But the building is also located between the different areas of the school. The building borders a plaza next to the sports hall, the playground assigned to the adolescents of the athenaeum and a broad passage running from the athenaeum building to the workshops. The younger

²⁷ *Ibid.*, 141.

²⁸ The relationship between the landscape, the gaze and architecture were very clearly articulated by Deleuze and Guattari: 'Architecture positions its ensembles, houses, villages or cities, monuments or factories, which serve as the face of the landscape it transforms.' Gilles Deleuze and Félix Guattari, *Mille Plateaux* (Paris, 1980), 211-212.

²⁹ Jean-Luc Nancy, 'Het beeld – het onderscheidene' (translated from French into Dutch by Helen Saelman and Frank Vandeviere) in *DWR* no. 111, September-October 2004, 1-3.

³⁰ Wim Cuyvers, 'Het einde van het Belgische Huis' in: *Tekst over Tekst*, op. cit. (note 20), 55-56.

³¹ On the relationship between landscape and room: Wim Cuyvers, 'A room with a view', in: *Tekst over Tekst*, op. cit. (note 20), 67-72.

³² Cuyvers, *Wim Cuyvers*, op. cit. (note 26), 85.

over die periode waarin de gewenning haar intrede nog niet heeft gedaan: 'Mijn architectuur wil het verduisterde, provisoire aspect van het leven van onder de lagen de socialisatie halen en dit magnifieke, schitterende kortstondige leven tonen.'²⁷

Vele teksten van Cuyvers handelen over het zicht, het gebouw als kijkraster en het landschap.²⁸ Maar kijken en bekeken worden is natuurlijk ook een vorm van spelen. De blik heeft echter een fundamenteel andere betekenisstructuur dan de tastzin die in Hertzbergers ontwerpen wordt aangesproken. Waar het tastende lichaam een onbemiddeld contact maakt met de materie en de voorwerpen die het manipuleert, veronderstelt het kijken een scheiding tussen diegene die kijkt en datgene (de verte) waarnaar hij kijkt.²⁹ Een beeld krijgt pas betekenis wanneer we het vullen met onze visie, met onze interpretatie. In het beeld wordt de wereld op een afstand, buiten handbereik, geplaatst. 'Ik geloof dat de opbouw van wat men denkt, verloopt via wat men waarneemt, via wat men ziet: uitzichten genereren inzichten.'³⁰ We zouden kunnen stellen dat Cuyvers de werkelijkheid denkt als verschillende entiteiten die zich tot elkaar min of meer conflictueus verhouden: de school en het huis, de innerlijkheid van het zelf en de wereld van de uitwendige dingen, maatschappelijke regels en de verlangens van het individu.

Het schoolgebouw te leper is dus niet uitsluitend als een speeltuig of speelveld gedacht, maar als een perspectiefraster. Het gebouw is een kader dat zicht geeft op het omringende landschap en zo onderscheiden posities articuleert.³¹ In haast al zijn ontwerpen hanteert Cuyvers beeldstrategieën die verwijzen naar de mise-en-scène in de thrillers van Hitchcock,³² en introduceert hij zo een visuele gelaagdheid in de wereld van de school.

Zo positioneert de architect enkel de klassen levensbeschouwing op de verdieping. Het plan van de klas is een U-vorm. Een panoramisch venster

²⁷ Idem, p.141.

²⁸ De relatie tussen het landschap, de blik en de architectuur werd zeer helder gearticuleerd door Deleuze en Guattari: 'L'architecture place ses ensembles, maisons, villages ou villes, monuments ou usines, qui fonctionnent come visage dans un paysage qu'elle transforme', in: Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Mille Plateaux* (Parijs, 1980), p.211-212.

²⁹ Jean-Luc Nancy, 'Het beeld – het onderscheidene', *DWR*, september-oktober 2004, nr.111, p.1-3.

³⁰ Wim Cuyvers, 'Het einde van het Belgische Huis', in: Cuyvers, op. cit. (noot 20), p.55-56.

³¹ Over de relatie tussen landschap en kamer: Wim Cuyvers, 'A room with a view' (2000), Cuyvers, op. cit. (noot 20), p.67-72.

³² Cuyvers, op. cit. (noot 26), p.85.

children can catch glimpses of the playground of the older ones through narrow slits. The younger children are spectators to the activities of the older ones, and cannot interfere with them. The building separates them from the intrigues contained in their field of view. In this way, the younger child perhaps gets a glimpse of a world that is not yet his, while the adolescents – hearing the younger children at play – can sense, in an analogous way, that they are no longer the unfettered children they used to be, but instead nearly adults, ready to go to work and start a family.

In many projects, Cuyvers separates the distinct elements of the school in this manner, only to fuse them together again in a very direct way. The outer and inner classrooms, the street and the playground, the front and the rear: all of these elements of varying statures are coldly placed alongside one another, so that the tensions and interpersonal relationships contained in the school programme come forth in an unprecedented way.

The two examples demonstrate that Serres's exhortation to leave behind one's place of origin – 'the landscapes of youth' – can be interpreted in two very different ways. Hertzberger seems to expect that the child separates from the mother when the child acts independently, when he inhabits a place. Because architectural objects entail possible uses, children would appropriate, through play, through the experience of these objects, the skill of habitation. To Cuyvers the journey only begins the moment one breaks a habit. A person only acquires a particular insight when routine is interrupted, action ceases and the person looks onto events in which he is not participating. When he, as a spectator, looks onto activities that are not yet or no longer his. In the game of looking and being looked at, relationships are also entered into and proportions brought into sharper relief.

geeft zicht op een Engelse oorlogsbegraafplaats. Maar het gebouw van Cuyvers staat ook tussen de verschillende gebieden van het bestaande schoolcomplex opgesteld. Het gebouw begrenst een plein bij de sporthal, de speelplaats die de adolescenten van het atheneum toebehoort en een brede passage die van het atheneumgebouw naar de werkplaatsen voert. Via smalle spleten krijgen de kinderen zicht op de speelplaats van de groten. Als toeschouwers kunnen de kleine kinderen niet tussenkomen in de activiteiten van de grote kinderen. Ze worden door het gebouw gescheiden van de intriges die zich binnen het blikveld bevinden. Op deze manier krijgt het kleine kind misschien inzicht in een wereld die de zijne nog niet is, terwijl de jongeren – bij het horen van de spelende kinderen – op een analoge manier kunnen aanvoelen dat ze niet langer het onbevange kleine kind van vroeger zijn, maar bijna volwassen, klaar om te gaan werken en een gezin te stichten.

In vele projecten haalt Cuyvers op deze manier de onderscheiden elementen van de school uit elkaar, om ze op een heel directe manier terug bij elkaar te voegen. De buiten- en de binnenklas, de straat en de speelplaats, de voorkant en de achterkant: al deze elementen met verschillende staturen worden koud naast elkaar geplaatst, zodat de spanningen en intermenselijke verhoudingen die in het schoolprogramma besloten liggen, met ongekende duidelijkheid te voorschijn komen.

Uit beide voorbeelden mag blijken dat Serres' devies om het land van herkomst ('les paysages juvéniles') te verlaten, op twee zeer verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd. Hertzberger lijkt te verwachten dat het kind afstand doet van de moeder wanneer het kind zelfstandig handelt, wanneer hij woont. Doordat architecturale voorwerpen mogelijke gebruikswijzen in zich dragen, zouden kinderen zich spelenderwijs, via de beleving van deze voorwerpen, de vaardigheid van het wonen eigen maken. Voor Cuyvers

The Class in the School

Does coexistence mean submitting to authority or to the group? What is the role of the classroom? Is it the universe of the teacher? Or the territory of a group? And how does the class relate to the rest of the school?

*Furthermore, the word 'edifice' relates directly to the verb 'to edify', which not only carries within itself the meaning 'to build' but also 'to educate', 'to strengthen' and 'to instruct' – connotations that allude directly to the public character of the public realm.*³³ (Kenneth Frampton)

Cuyvers and Hertzberger seldom speak of the adults in the school, and when they do, they tend to ridicule teachers, mocking their apparent self-assurance.³⁴ Yet both have a specific vision of the role of adults in the school, and this is made concrete in the architecture of the classrooms.

Hertzberger makes no division between the classroom and the rest of the school. The plan of one type of classroom in the Montessori School in Delft consists of an L shape, so that the actual classroom space contains a smaller, lower-situated room (antechamber, studio, backstage) where a small group can separate from the larger class group. There is no longer one large space, but a series of smaller spaces. A third and fourth space are, strictly speaking, located outside the classroom; however, since there are no really defined boundaries, the edge of the classroom is also part of the classroom. It is a small portal with an alcove containing a cloakroom and a small terrace in the school garden that can be accessed from the classroom. The classroom therefore consists of a relatively large space (35 m² + 5 m²), an antechamber (12 m²) and a cloakroom in the hallway (4 m² + 4 m²). All together 60 m².³⁵ The class is no longer one room, but a series of spaces: a sequence of places

³³ Kenneth Frampton, 'The Status of Man and the Status of his Objects' (2002), in: *Work, Labour and Architecture*, op. cit. (note 17), 26.

³⁴ For instance, Cuyvers says in a project text, 'While working on schools I have been able to observe how they keep children busy putting on and taking off their coats, hats, how they leave children to freeze outside while they drink their coffee, how they don't listen to the children because they're not done gossiping.' Cuyvers, *Wim Cuyvers*, op. cit. (note 26), 43. Hertzberger, wording it differently, says more or less the same thing about the Montessori School: 'If there is a problem here, it's not with the children, but with the teachers, their inner sense of security, their self-control.' Herman Hertzberger, 'Montessori en Ruimte', *Montessori Mededelingen VII*, 2, December 1983, 48-49.

³⁵

vangt de reis pas aan op het ogenblik dat men breekt met de gewoonte. Een persoon krijgt pas een bepaald inzicht op het ogenblik dat de routine wordt doorbroken, het handelen stilvalt en de persoon uitzielt over gebeurtenissen waaraan hij niet participeert. Wanneer hij als toeschouwer kijkt naar activiteiten die hem nog niet of niet meer eigen zijn. In het spel van kijken en bekeken worden, worden eveneens relaties aangeknoopt en verhoudingen scherp-gesteld.

De klas in de school

Betekent samenleven zich schikken naar het gezag of de groep? Wat is de rol van het klaslokaal? Betreft het het universum van de leerkracht? Of het territorium van een groep? En hoe verhoudt de klas zich tot de rest van de school?

*Furthermore, the word 'edifice' relates directly to the verb 'to edify', which not only carries within itself the meaning 'to build' but also 'to educate', 'to strenghten' and 'to instruct' – connotations that allude directly to the public character of the public realm.*³³ (Kenneth Frampton)

Cuyvers en Hertzberger doen zelden een uitspraak over de volwassenen in de school en als ze zich al uitspreken, dan doen ze eerder smalend over leerkrachten wier ogenschijnlijke zelfzekerheid het moet ontgelden.³⁴ Toch hebben beiden een visie over rol van de volwassenen in de school en deze concretiseert zich in de architectuur van de klaslokalen.

Hertzberger maakt geen scheiding tussen de klas en de rest van de school. Het plan van een type klaslokaal in de Delftse Montessorischool bestaat uit een L-vorm, zodat bij de eigenlijke klasruimte plaats is voor een kleiner lager gelegen kabinet (antichambre, atelier, coulisse) waar een kleine

³³ Kenneth Frampton, 'The Status of Man and the Status of his Objects', (2002), in: Frampton, op. cit. (noot 17), p.26.

³⁴ Zo stelt Wim Cuyvers in een projecttekst: 'Tijdens het werken aan scholen heb ik kunnen vaststellen hoe ze kinderen bezig houden met het aan en uit doen van jassen, mutsen, hoe ze kinderen buiten laten verkleumen terwijl zijzelf koffie drinken, hoe ze niet luisteren naar de kinderen omdat de roddels nog niet verteld zijn.' Cuyvers, op. cit. (noot 26), p.43. Herman Hertzberger zegt met andere bewoordingen ongeveer hetzelfde over de Montessorischool: 'Als er hier een probleem is, ligt dat niet bij de kinderen, maar bij de leerkrachten, hun innerlijke gevoel van zekerheid, hun zelfbeheersing.' Herman Hertzberger, 'Montessori en Ruimte', *Montessori Mededelingen VII*, 2, december 1983, p.48-49.

'De tocht van de kinderen...'
– Maarten Van Den Driessche

90 OASE#72

Terug naar school / Back to School

that follow, overlap and even transition (such as the hallway and the school garden) into one another. Herman Hertzberger breaks the classroom open, like Gerrit Rietveld once broke open the middle-class house or transformed a heavily assembled chair into a light spatial structure.

This fragmentation, to Hertzberger, is not merely an avant-garde experiment in form, but the direct translation of the Montessori pedagogical method. Instead of a teacher declaiming his knowledge at the front of a class and actively directing the education process, and children listening, noting down and taking in what they understand from the argument, Montessori held that children are perfectly capable of taking responsibility for the learning process. The task of educators – no longer teachers, but coaches – is to assist the children in this, guide the children in their choices. The educator observes and thus takes on a passive role, while the child learns and takes on the active role of the educators of the past. Montessori turned a 'traditional' pedagogical apparatus on its head, paving the way for reform pedagogy.³⁶

The space of the classroom must house this altered apparatus of power. Instead of the classroom being oriented toward the chalkboard and its rectangular shape being optimal for the teacher to supervise, the classroom now has a more amorphous structure, in which supervision is of lesser importance. The *spatial differentiation* leads to *functional differentiation*: within the minimal surface area, there is a quiet zone and a free zone, a space for guided work and individual workstations for separate, personal work. The educator cannot easily teach large groups. The setting of the classroom compels individual work, the self-motivation prescribed by the Montessori method.

The spatial lay-out of the school building in Ypres consists of a dual (and dualistic) class configuration. Not only do the classrooms have the dimensions and shape of classrooms, but every ancillary and external space is also

³⁵ The following quotation shows that Hertzberger still applies this technique today: 'Ein Klasszimmer muss 60 m² gross sein, und die Lehrer haben dafür gekämpft, dass sie 60 m² bekommen. Wir wissen aber, dass nicht der gesamte Unterricht in den Klassenzimmer stattfindet. Was wirklich gebraucht wird, steht fest: Tafel, Tische etc. Die Kinder brauchen aber auch Orte, wo sie selbständig oder in Gruppen arbeiten können. Die sind im Raumprogramm nicht vorgesehen. Deshalb versuchen wir die 60 auf 57 m² einzudampfen und die Manager davon zu überzeugen, dass der dadurch entstehende Spielraum notwendig ist.' Herman Hertzberger, 'Spielraum ist sozialer Raum', *werk, bauen + wohnen* 93/60, no.1/2, 2006.

³⁶ Montessori, *De Methode*, op. cit. (note 23), 44-55 and 119-124.

'The Journey of Children...'
– Maarten Van Den Driessche

groep zich in de klas van de klasgroep kan afzonderen. Er is niet langer één grote ruimte, maar een reeks kleinere ruimtes. Een derde ruimte en vierde ruimte bevinden zich strikt genomen buiten de klas; maar omdat er geen echt scherpe grenzen zijn, maakt de rand van de klas evenveel deel uit van het klaslokaal. Het betreft een klein portaal met een nis die een garderobe bevat en een klein terras in de schooltuin dat vanuit de klas bereikbaar is. De klas bestaat dus uit een relatief grote ruimte (35 m² + 5 m²), een voorkamer (12 m²) en een garderobe op de gang (4 m² + 4 m²). Samen eveneens 60 m².³⁵ De klas is niet langer één lokaal, maar een aaneengeregen ruimte: een sequens van plekken die elkaar opvolgen, overlappen, en zelf in andere plekken (zoals de hal en de schooltuin) overgaan. Herman Hertzberger breekt de klas open, zoals Gerrit Rietveld eertijds de burgerwoning openbrak of een zware geassembleerde stoel tot lichte ruimtelijke structuur transformeerde.

Deze fragmentatie is voor Hertzberger niet enkel een avant-gardistisch vormexperiment, maar de directe vertaling van de montessoripedagogiek. In plaats dat een leerkracht vooraan zijn kennis declameert en hij actief de leiding neemt in het opvoedingsproces, en de kinderen luisteren, noteren en datgene oppikken wat ze van het betoog begrijpen, zouden kinderen volgens Montessori perfect in staat zijn zelf de verantwoordelijkheid van het leerproces in handen te nemen. De taak van de opvoeders – niet langer onderwijzers, maar begeleiders – is de kinderen hierin bij te staan, de kinderen in hun keuzes te richten. De onderwijzer observeert en heeft dus een passieve rol, terwijl het kind leert en de actieve rol van de vroegere onderwijzer opneemt. Montessori keerde een 'traditioneel' pedagogisch dispositief om en was zo een van de wegbereiders van de reformpedagogiek.³⁶

De ruimte van klaslokaal moet dit gewijzigde machtsdispositief ondervangen. In plaats dat de klasruimte zich naar het krijtbord richt en haar recht-

91 OASE#72

Terug naar school / Back to School

proportioned like a classroom. The classrooms are systematically divided into enclosed inner classrooms and covered open-air outer classrooms. Every room in the school has exactly the same dimensions – 6 x 10 m, which has been considered the optimal classroom size since the nineteenth century.³⁷ Cuyvers clearly differentiates the inside and the outside. There is no cloakroom, no vestibule, no corridor between the class and the outside space. This means that the class group coming together, daily activities such as taking off coats, as well as disciplinary tasks such as calling for silence before lessons begin – all activities that would normally take place outside the classroom – now take place within the rectangular space of the classroom.

Cuyvers's inner classrooms are organised as a spatial centre. The classroom is not a space that transitions into other spaces, but an autonomous entity: a room one enters and leaves through a single door. A skylight in the roof allows sunlight to enter the room directly. The four walls can be used for teaching purposes. The architect in fact calls the inner classroom a cross between the archetypal classroom (the civic chamber entirely geared to instruction) and the archetypal museum space (the civic chamber entirely geared to exhibit artworks). The inner classroom very clearly demarcates the territory of the class. In that sense, the shape of the classroom reinforces the authoritarian role of the teacher.

Perhaps more important than the inner classroom, however, is the hidden presence of the outer classroom and the division between the two rooms. The outer classrooms are situated outside, in the open air, and are strictly separated from the inner classrooms. During recesses they serve as covered playgrounds. They are large covered alcoves that either look out onto the landscape or onto the workshops. They also serve as a 'hall' when children are 'sent out into the hall' as punishment. In rainy weather they are the shelters

³⁵ Volgend citaat bewijst dat Hertzberger deze techniek ook vandaag nog toegepast 'Ein Klasszimmer muss 60 m² gross sein, und die Lehrer haben dafür gekämpft, dass sie 60 m² bekommen. Wir wissen aber, dass nicht der gesamte Unterricht in den Klassenzimmer stattfindet. Was wirklich gebraucht wird, steht fest: Tafel, Tische etc. Die Kinder brauchen aber auch Orte, wo sie selbständig oder in Gruppen arbeiten können. Die sind im Raumprogramm nicht vorgesehen. Deshalb versuchen wir die 60 auf 57 m² einzudampfen und die Manager davon zu überzeugen, dass der dadurch entstehende Spielraum notwendig ist.' Herman Hertzberger, 'Spielraum ist sozialer Raum', *werk, bauen + wohnen* 93/60, nr.1/2, 2006.

³⁶ Montessori, op. cit. (noot 23), p.44-55 en p.119-124.

³⁷ See Tijl Vanmeirhaeghe, 'Het schoolapparaat, een kleine geschiedenis van het Belgische schooltraktat' in: Bart Verschaffel and Maarten Van Den Driessche (eds.) *School als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005* (Ghent, 2006), 62-95.

hoekige vorm ervoor zorgt dat de leerkracht op een optimale manier toezicht kan houden, heeft de klas nu een meer amorfe structuur, waar het toezicht minder belangrijk zou zijn. De *ruimtelijke differentiatie* geeft aanleiding tot een *functionele differentiatie*: binnen de minimale oppervlakte is er een rustige en een vrije zone, een ruimte voor begeleid werk en individuele werkplekken voor afgezonderde, persoonlijke arbeid. De onderwijzer kan dan ook niet gemakkelijk aan grote groepen lesgeven. De setting van de klas verplicht tot individueel werk, tot zelfwerkzaamheid die door de montessoripedagogiek wordt voorgeschreven.

De ruimtelijke lay-out van het schoolgebouw te leper bestaat uit een dubbele (en dubbelzinnige) klasconfiguratie. Niet alleen de klaslokalen hebben de maat en de vorm van een klaslokaal, ook alle neven- en buitenruimtes werden als klassen gedimensioneerd. De klaslokalen zijn systematisch ontdebeld in afgesloten binnenklassen en overdekte openlucht buitenklassen. Alle ruimtes van de school hebben exact dezelfde maat (6x10 m) wat sinds de negentiende eeuw als een optimale klasmaat wordt beschouwd.³⁷ Wim Cuyvers maakt een scherp onderscheid tussen binnen en buiten. Er is geen garderobe, geen sas, geen corridor tussen de klas en de buitenruimte. Dit betekent dat het verzamelen van de klasgroep, dagelijkse handelingen zoals jassen uittrekken, en disciplinerende zaken zoals de stilte instellen vooraleer de lessen starten – alle activiteiten die doorgaans buiten de klas worden gehouden – binnen de rechthoek van de klas zullen plaatsvinden.

Cuyvers' binnenklassen organiseren zich als een ruimtelijk centrum. De Klaskamer is geen ruimte die in andere ruimtes overgaat, maar een autonome entiteit: een vertrek dat men via één deur binnengaat en weer verlaat.³⁸ Een koepel in het dak zorgt dat er rechtstreeks zonlicht binnenvalt. De vier wanden kunnen voor didactische doeleinden worden gebruikt. De architect

³⁷ Zie: Tijl Vanmeirhaeghe, 'Het schoolapparaat, een kleine geschiedenis van het Belgische schooltraktaat', in: Bart Verschaffel en Maarten Van Den Driessche (red.), *School als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995–2005* (Gent, 2006), p.62-95.

³⁸ Ik gebruik het woord 'klaskamer' omdat deze term mij in het geval van Wim Cuyvers meer betekenisvol lijkt dan klaslokaal.

for the playground, which is not covered. Yet no standard use of the place is prescribed. The outer classrooms belong to no one and can be appropriated for very divergent – even inappropriate – activities.³⁸ In the design, the 'inappropriate' space in the school is as important as the classroom space: the space in which school activity actually unfolds.

Hertzberger makes no distinction between the classroom space and the space of the school. In the assembly hall, in the hallway, Hertzberger provides individual workstations and bookshelves, so that the curiosity of the children can be stimulated at any time. Yet the school is not an empty space in which a number of workstations have been positioned. The different elements of the school are clearly articulated, and its architecture prescribes a specific use. Coats and sandwich boxes are left in the cloakroom. One can tinker in the antechamber of the classroom, by the sink (the 'dirty room').³⁹ The flowerbeds in the garden, the sandboxes in the playground, all the elements in the assembly hall – from the toilets to the extendable podium – have a purpose.

Cuyvers, however, designs the classroom as an autonomous entity. The room is a *class-room*,⁴⁰ a separate, inward-directed universe clearly distinct from the rest of the school. But there is scarcely any functional differentiation. There is no cloakroom. There are no sinks. The central light from above gives the classroom four blind walls and no directional preference. No specific class arrangement is presumed. Only the division between the classroom and the rest of the school is definite. When the child leaves the universe of the classroom, he is already partly outside the school.

³⁸ The outer classrooms have the topology of cruising places – the places along motorways where bisexual men meet – that Cuyvers mapped with his students and documented with photographer Marc de Blicke. See: Wim Cuyvers and Marc De Blicke, (book without title) (Brussels, 2002). See also <http://www.b-site.be> (consulted on 01-10-2006).

³⁹ Hertzberger, 'Montessori en Ruimte', op. cit. (note 34) – In figure 4 the different zones in the classroom are indicated and labelled. Specific zones, sometimes situated less than a metre apart, are associated with specific actions: 'running back and forth', 'quiet', 'sitting and standing'.

⁴⁰ Translator's note: The hyphenated word 'class-room' is used here to reflect the author's own neologism, *klas-kamer*, which, he indicates in a footnote to the original text, seems to him 'more meaningful in Wim Cuyvers's case than *klaslokaal* (the standard Dutch word for 'classroom').

noemt de binnenklas dan ook een kruising tussen de archetypische klas (de burgerkamer volledig op instructie gericht) en de archetypische museumzaal (de burgerkamer volledig ten dienste van de expositie van kunstwerken). De binnenklas markeert zeer duidelijk het territorium van de klas. In die zin zet de vorm van het klaslokaal de gezagsdragende rol van de leerkracht kracht bij.

Maar wellicht belangrijker dan de binnenklas is de verborgen aanwezigheid van de buitenklassen en het onderscheid dat tussen beide lokalen bestaat. De buitenklassen bevinden zich buiten, in de openlucht, en zijn strikt gescheiden van de binnenklas. Tijdens de speeltijd fungeren ze als overdekte speelplaats. Het zijn grote overdekte nissen die alternerend uitkijken over het landschap en de werkplaatsen. Ze functioneren eveneens als 'gang' wanneer gestrafte kinderen 'op de gang gezet worden'. Bij regenweer zijn ze het afdak van de niet-overdekte speelplaats. Maar er is geen standaardgebruik van de plek voorgeschreven. De buitenklassen behoren niemand toe en kunnen voor zeer verschillende – ook oneigenlijke – activiteiten toegeëigend worden.³⁹ In het ontwerp krijgt de 'oneigenlijke' ruimte in de school exact evenveel belang als de klasruimte: de ruimte waar het schoolgebeuren zich eigenlijk voltrekt.

Hertzberger maakt geen onderscheid tussen de klasruimte en de ruimte van de school. In de hal, op de gang voorziet Hertzberger individuele werkplekken en boekenrekken, zodat de nieuwsgierigheid van de kinderen op elk moment kan worden gewekt. Maar de school is evenmin een lege ruimte waar een aantal werkposten staan opgesteld. De verschillende elementen van de school zijn duidelijk gearticuleerd, en er wordt door de architectuur een bepaald gebruik voorgeschreven. In de garderobe worden jassen en boterhamdozen achtergelaten. In de voorkamer van de klas bij de lavabo

School Architecture as Guide?

*One never pays off this debt to childhood. In order to resist, and, perhaps, in order not to be unjust, one must simply remember it. It is the task of writing, thought, literature, the arts, to dare bear witness to it.*⁴¹ (Jean-François Lyotard)

In the first Serres quotation there was – in addition to the child and the mother – a reference to a third person, one not mentioned in the text fragments from the two architects: the guide that leads the children on their journey. 'Led by a guide, education pushes one toward the outside world.'⁴² The character of the guide – *le tiers*, or third (person)⁴³ – is a crucial figure in Serres's work. He is the messenger (Hermes), but also the medium through which messages circulate. The third person takes over some of the parents' tasks. He cares for the children, has charge of them and therefore can exercise power (authority). But the guide is also the one who brings the children into contact with the outside world and counsels them. In contrast with the parents, this intermediary has no interest in holding on to the children.

As a rule, the child always learns *from someone* who transmits his knowledge. The master who shares his knowledge and skills with his disciples through transmission. The educator who teaches a teaching package. Even in the book appropriated for self-study, a particular form of knowledge is transmitted from one person (the writer) to another (the reader). Something analogous occurs in architectural design. We might say that a meaningful school building – like a clear idea, a powerful book or an inspired teacher – leads children on their journey toward the outside world. Perhaps this is what makes the school programme special. Not because the school building is expected to provide child-friendly architecture, much less because the programme makes

³⁹ De buitenklassen hebben de topologie van achterkantplekken – de plekken langs de snelweg waar biseksuele mannen zich ontmoeten – die Cuyvers met zijn studenten in kaart en met de fotograaf Marc de Blicke in beeld heeft gebracht. Zie Wim Cuyvers en Marc De Blicke, op. cit. (noot 6); zie ook: <http://www.b-site.be> (geraadpleegd op 1 oktober 2006).

⁴⁰ Hertzberger, op. cit. (noot 34). In figuur 4 worden de verschillende zones in het lokaal aangeduid en benoemd. Specifieke zones die soms op een kleine meter van elkaar liggen, worden met specifieke handelingen vereenzelvigd: 'heer en weer geloop', 'rust', 'zitten en opstaan'.

⁴¹ Jean-François Lyotard, 'Avant-propos: de l'humain', in: Idem, *L'Inhumain: Causeries sur le temps* (Paris, 1988), 15.

⁴² Serres, *Le Tiers-Instruit*, op. cit. (note 1), 28.

⁴³ The 'third' takes on many guises in the book: it is at times the pedagogue, at times the journey itself, at another time the duration of learning, and in yet another instance the 'third' effectively takes on a spatial meaning. It becomes the horizon, the window, the threshold, the in-between space, and so forth... 'No, the game of pedagogy is not played with two players, traveller and destination, but with three. The third place intervenes, there, as the threshold of passage. And neither the pupil nor the initiator knows the location or the use of this door.' Serres, *Le Tiers-Instruit*, op. cit. (note 1), 29.

(de 'vieze ruimte'⁴⁰) kan men knutselen. De bloemperkjes in de tuin, de zandbakken op de speelplaats, alle elementen in de hal (van de toiletten tot het uitschuifbare podium) hebben een doel.

Cuyvers ontwerpt de klas eerder een als autonome entiteit. Het lokaal is een klaskamer, een apart, naar binnen gekeerd universum dat zich duidelijk onderscheidt van de rest van de school. Maar er is nauwelijks functionele differentiatie. Er is geen garderobe. Er zijn geen lavabo's. Door het centrale bovenlicht heeft de klas vier blinde muren en geen voorkeursrichting. Er wordt geen klasopstelling verondersteld. Enkel de scheiding tussen de klas en de rest van de school is resoluut. Wanneer het kind het universum van de klas verlaat, bevindt het zich al deels buiten de school.

Schoolarchitectuur als gids

*De dette envers l'enfance, on s'acquitte pas. Il suffit de ne pas l'oublier pour résister et, peut-être, pour ne pas être injuste. C'est la tache de l'écriture, pensée, littérature, arts, de s'en aventurer à en porter témoignage.*⁴¹

In het eerste citaat van Serres was er – naast het kind en de moeder – sprake van een derde persoon, die in de tekstfragmenten van beide architecten onbesproken blijft. Het betreft de gids die de kinderen op hun tocht begeleidt. 'Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse vers l'extérieur.'⁴² Het personage van de gids ('le tiers'⁴³) is een belangrijke figuur in het werk van Serres. Het is de boodschapper (Hermès), maar ook het medium waarlangs boodschappen circuleren. De derde persoon neemt bepaalde taken van de ouders over. Hij draagt zorg, heeft zeggingschap en kan dus macht uitoefenen (autoriteit). Maar de gids is ook degene die de kinderen met het buiten in contact

⁴¹ Jean-François Lyotard, 'Avant-propos: de l'humain', in: idem, *L'Inhumain. Causeries sur le temps* (Parijs, 1988), p.15.

⁴² Serres, op. cit. (noot 1), p.28.

⁴³ De 'derde' krijgt in het boek verschillende gedaanten: het is nu eens de pedagoog, dan eens de reis zelf, een andere keer de leertijd en nog een andere keer krijgt *le tiers* effectief een ruimtelijke betekenis. Het wordt de horizon, het venster, de drempel, het tussen, enzovoort... 'Non, le jeu de la pédagogie ne se joue point à deux, voyageur et destination, mais à trois. La tierce place intervient, là, en tant que seuil du passage. Or cette porte, ni l'élève ni l'initiateur n'en savent la place ni l'usage.' Serres, op. cit. (noot 1), p.29.

'De tocht van de kinderen...'
– Maarten Van Den Driessche

94 OASE#72

Terug naar school / Back to School

advanced technological demands of architecture. In school architecture, other issues are at stake.

The discussion of the two projects has demonstrated that a school building is more than merely a facility. Each building is situated in a setting that transcends the context of the building, which is why the designers make a choice even before the implantation of the building. The building creates boundaries for an area and regulates the transition between exterior and interior. It defines how the school orients and displays itself to the outside world, which is why the 'windows' of the school are so important.

Just as the building relates to its surroundings, it also relates to the activities that take place within it. The building creates a setting. The building articulates places (the front and the rear, the playground and the assembly hall), giving meaning to all manner of activities within the building.

Finally, the school is also an environment. The school organises itself as a mini-community. The building delineates positions and divides the school population. This is the place of the teacher. Here the place for play begins. This is the place of the student. The design assigns a place to smaller groups (classes) and indicates in which location and under which circumstances the whole school community gathers (assembly hall or schoolyard).

Every design takes a position about the way in which these very divergent things take place. Although the visions of the two designers discussed in this text clearly differ, they show kinship in the way they deal with the architecture. Their work shows that an elementary set of architectonic instruments – such as the implantation of the building in the site, the composition of the plan configuration, the use of simple architectural elements like walls, windows and door openings – can be deployed to express ideas that, strictly speaking, transcend the domain of architecture.

'The Journey of Children...'
– Maarten Van Den Driessche

brengt en hen begeleidt. In tegenstelling tot de ouders heeft de tussenpersoon er geen enkel belang bij om de kinderen bij zich te houden.

Doorgaans leert het kind altijd van iemand die zijn kennis overbrengt. De leermeester die via overdracht zijn kennis en vaardigheden met zijn discipelen deelt. De onderwijzer die een lespakket doceert. Maar ook in het boek, dat men zich door zelfstudie toe-eigent, wordt er een bepaalde vorm van kennis van de éne persoon (de auteur) op de andere (de lezer) overgedragen. In het architectuurontwerp gebeurt iets analogoos. We zouden kunnen stellen dat een betekenisvol schoolgebouw – net zoals een scherpe gedachte, een sterk boek of een begeesterde leerkracht – kinderen op hun tocht naar buiten begeleidt. Misschien is het schoolprogramma daarom bijzonder. Niet omdat van het schoolgebouw wordt verwacht dat het kindvriendelijke architectuur oplevert en evenmin omdat het programma hoogtechnologische eisen aan de architectuur stelt. In de schoolarchitectuur staan andere zaken op het spel.

Uit de bespreking van beide projecten wordt duidelijk dat een schoolgebouw meer is dan enkel een voorziening. Elk gebouw ligt steeds in een omgeving die de context van het gebouw overstijgt. Daarom maken de ontwerpers al van bij de inplanting van het gebouw een keuze. Het gebouw legt aan een gebied grenzen op en regelt de overgang tussen exterieur en interieur. Het bepaalt hoe de school zich naar buiten richt en aan het buiten toont.

Zoals het gebouw zich tot de omringende omgeving verhoudt, zo verhoudt het gebouw zich eveneens tot de handelingen die er plaatsvinden. Het gebouw maakt een setting. Het gebouw articuleert plekken (de voor- en de achterkant, de speelplaats en de hal) waardoor allerhande handelingen in de school betekenis krijgen.

Ten slotte is de school ook een milieu. De school organiseert zich als een minigemeenschap. Het gebouw legt posities vast en verdeelt de schoolbevol-

95 OASE#72

Terug naar school / Back to School

So the architecture of school buildings matters. Not because the building is some sort of shell adapted to a particular didactic system or societal ideal, but because, through the architecture, the intent of an author – both the designer and the client – enters into a dialogue with the next generation of children. It is solely in its transmissive quality that architecture, to my mind, becomes *pedagogical*.

Translation: *Pierre Bouvier*

king. Dit is de plaats van de leerkracht. Hier begint de speelplaats. Daar is de plaats van de leerling. Het ontwerp kent een plek toe aan kleinere groepen (klas), en duidt aan op welke plek en onder welke omstandigheden de volledige schoolgemeenschap verschijnt (hal of de koer).

In elk ontwerp wordt een stelling ingenomen omtrent de wijze waarop deze zeer verschillende zaken geschieden. Hoewel de visie van beide hier besproken ontwerpers duidelijk verschilt, is het in hun omgang met de architectuur dat beide ontwerpers verwant zijn. Uit hun praktijk wordt duidelijk dat een elementair architectonisch instrumentarium (zoals de inplanting van het gebouw op de site, de opbouw van de planfiguur, het inzetten van eenvoudige architecturale elementen zoals wanden, venster- en deuropeningen) kan worden aangewend om uitdrukking te geven aan ideeën die strikt genomen het domein van de architectuur overstijgen.

De architectuur van het schoolgebouw is dus van belang. Niet omdat het gebouw het gepaste omhulsel zou zijn voor een bepaald didactisch systeem of maatschappelijk ideaal, maar omdat een auteursinstantie (de ontwerper én opdrachtgever) via de architectuur in dialoog treedt met een volgende generatie kinderen. Het is enkel in haar overdrachtelijke karakter dat architectuur, naar mijn gevoel, *pedagogisch* wordt.

