

In de reeks Cahiers belicht het team van de Vlaamse Bouwmeester aspecten van beeldende kunst en/in de openbare ruimte, vanuit een zo breed mogelijke – algemeen maatschappelijke en culturele – invalshoek.

INHOUD

De school als plek van onderricht, geborgenheid en sociaal bestaan	<i>Vlaams Bouwmeester Marcel Smets over scholenbouw en de school als complexe ontwerpopgave.</i>	9
Is er plaats voor kunst in het Vlaamse schoolgebouw?	<i>Katrien Lachen, artistiek coördinator bij de Vlaamse Bouwmeester, over de mogelijkheden van kunst in opdracht in het kader van de Vlaamse scholenbouw.</i>	16
Beeldessay	<i>Fotografie Charlotte Lybeer toont een greep uit het 'kunstpatrimonium' in Vlaamse scholen.</i>	25
Hedendaagse kunst in Nederlandse en Britse scholen: een verkenning	<i>Een kleine vergelijkende studie, door kunsthistorica Pietermel Vermeertel.</i>	43
Kunst in context. Uitdagingen, kansen, criteria en mogelijkheden	<i>Rolf Quaghebeur, artistiek adviseur bij de Vlaamse Bouwmeester, houdt de school als mogelijk actieterrain voor kunstenaars tegen het licht.</i>	53
Zeven voorstellen voor zeven scholen	<i>Jumana Emil Abboud, Sarah & Charles, Peter Downsbrough, Marie-Ange Guilleminot, Ben Heymans, Aimé Nkikiya, Benjamin Verdonck.</i>	61
De publieke betekenis van de school: de perfecte school	<i>Een essay van Jan Masschelein & Maarten Simons, onderzoekers aan het Centrum voor wijsgerige pedagogiek van de K.U.Leuven.</i>	129
<i>Ideaahhhhl</i>	<i>Een bijdrage van kunstenaar Franciska Lambrechts, naar aanleiding van haar gelijknamige film.</i>	153
	<i>English translations</i>	169

DVD IN BIJLAGE

Franciska Lambrechts, *Ideaahhhhl*

Wim Cuyvers & Jan Masschelein, *De perfecte school – L'école parfaite – The perfect school*

School voorbeelden

VLAAMS BOUWMEESTER

Schoolvoorbeelden



De publieke betekenis van de school: de perfecte school

Jan Masschelein & Maarten Simons¹

*σχολή (Grieks: scholè): vrije tijd, rust, uitstel, studie,
discussie, les, school, schoolgebouw*

[I]

In haar inmiddels klassiek geworden essay 'De crisis van de opvoeding' verbindt Hannah Arendt opvoeding en onderwijs zowel met de bescherming van het kind tegen de wereld als met de bescherming (en het conserveren) van de wereld tegen het kind.² Deze mooie omschrijving vat voor haar de essentie van het onderwijs samen, een essentie die zich precies toont in een periode van crisis, wanneer onze zin voor wat opvoeding en onderwijs zijn en hoe ze vorm moeten krijgen, verloren lijkt of minstens op de proef wordt gesteld. De crisis waar Arendt op doelt, is de crisis van het gezag en van de traditie aan het eind van de jaren vijftig en het begin van de jaren zestig. In die crisis toont zich iets, ze onthult volgens Arendt dat de essentie van de school en het onderwijs bestaat in het beschermen en conserveren. Die essentie is dus niet iets dat we uitvinden of bedenken, maar iets wat zich toont. In dit essay vertalen we die 'essentie van opvoeding en onderwijs' in de essentiële, of beter 'perfecte' school. De perfecte school moet dus strikt onderscheiden worden van de ideale school, dat wil zeggen een school die we bedenken, uitvinden of verbeelden, die we willen realiseren omwille van vastgestelde behoeftes of pedagogische of maatschappelijke idealen. De perfecte school is daarentegen een school die zich laat vinden, die zich toont in de huidige crisis. Vandaag is die crisis niet langer die van het gezag en de traditie, maar betreft ze ons inziens de

1. Allebei onderzoekers aan het Centrum voor wijsgerige pedagogiek van de K.U.Leuven. De tekst berust op onderzoek dat mee werd mogelijk gemaakt door de

Onderzoeksraad van de K.U.Leuven en FWO-Vlaanderen.
2. Arendt, 1994a

betekenis van het publieke. We kunnen inderdaad stellen dat we, geconfronteerd met de toenemende privatisering en kapitalisering op alle niveaus en in alle levensdomeinen,³ geconfronteerd worden met een erosie van het publieke, ook met betrekking tot het onderwijs en de school. Om aan te geven hoe we hier deze uitdaging van het publieke willen opvatten, keren we even terug naar Arendts omschrijving van de essentie van opvoeding en onderwijs: de bescherming van het kind tegen de wereld en van de wereld tegen het kind.

De bescherming van het kind tegen de wereld is voor haar de taak van het gezin, waarvan de volwassen leden zich elke dag opnieuw terugtrekken binnen de veiligheid van het private leven tussen vier muren. Deze vier muren vormen een schild tegen de wereld en vooral tegen het publieke aspect ervan. Het (t)huis biedt een veilige, private plaats, die het kind beschermt tegen de nood om zichzelf bloot te stellen aan het licht (en de eisen) van een publiek bestaan. Voor Arendt is de wereld inderdaad de plaats van een publiek of blootgesteld bestaan, terwijl het (t)huis de private plaats is.

Wat jongeren betreft daarentegen, ligt het volkomen anders. De jonge mens of jongere is, volgens Arendt, de “nieuwkomer en vreemde, die geboren werd in een reeds bestaande wereld die hij of zij niet kent”. De plaats voor jongeren is precies de school, een plaats waar het om leren en onderwijzen gaat. Het is de “institutie die *wij* plaatsen tussen het private domein van het huis en de wereld om de overgang van de familie naar de wereld mogelijk te maken.”⁴ Dat betekent, aldus Arendt, dat naar school gaan een vereiste is die door “de staat wordt gesteld, dat wil zeggen door de publieke wereld”.⁵ De school re-presenteert of vertegenwoordigt in die zin de publieke wereld en door deze representatie werkt ze als een soort bescherming van die wereld (en van wat waardevol is in de bestaande wereld) tegenover jongeren die haar tegemoet treden als vreemden. Toch is de school tegelijkertijd ook precies de plaats waar de “uniekheid die iedere mens van alle anderen onderscheidt”⁶ (en die maakt dat men nooit enkel en alleen een vreemde is, maar ook een ‘nieuwe’) zich kan beginnen ontplooien en ontwikkelen en waar een *nieuw begin* van de wereld vorm kan krijgen. Voor zover jongeren vreemden zijn in de wereld, “moeten ze geleidelijk en gradueel worden ingeleid”, en voor zover ze nieuwkomers zijn, “moet er voor gezorgd worden dat die nieuwe zich

kan verwezenlijken in relatie tot de wereld zoals die is”.⁷ De leerkracht is dan diegene die, terwijl hij of zij deel uitmaakt van de ruimte die we school noemen, gekenmerkt wordt door de verantwoordelijkheid die hij of zij opneemt voor de wereld (door die wereld te representeren) en voor het nieuwe begin in die wereld. Vertrekkend van deze beschrijving van de school als de ruimte tussen de familie en de wereld, kunnen we kijken naar de school als precies die plaats waar men omgaat met en reageert op wat Arendt noemt het ‘feit van de nataliteit’ of het geboren worden (verschijnen) van nieuwe (vreemde) mensen. De school dus als een georganiseerde tijd en ruimte om met het feit van nieuwkomers en vreemden om te gaan. Met andere woorden, vanuit dit perspectief verschijnt de school als de ruimte of infrastructuur die wij speciaal bouwen of organiseren met het oog op nieuwkomers en vreemden. Daarbij is het belangrijk op te merken dat we hier onder ‘infrastructuur’ zowel een gebouw (dat een interne ruimte schept) als een institutie of regime (dat zich in bepaalde technologieën, procedures en vertogen articuleert) begrijpen. Deze infrastructuur, dus het gebouw en het regime samen, schept de speciale tijd/ruimte-setting die we school noemen.

Aansluitend bij deze op het eerste gezicht erg klare karakterisering van de tijd/ruimte van de school, willen we in deze bijdrage nu meer in detail ingaan op het publieke karakter van deze infrastructuur. We willen twee verschillende manieren verkennen waarop men deze publieke betekenis kan begrijpen.

In een eerste perspectief heeft de school een publieke betekenis omdat ze gezien wordt als een infrastructuur die moet toelaten dat mensen komen te leven in een gemeenschappelijke wereld, die men ook de publieke sfeer noemt. In deze opvatting verschijnt de wereld als een publieke ruimte en om in die ruimte te kunnen wonen, moeten mensen bepaalde dingen leren of verwerven (bijvoorbeeld basiscompetenties). Hier verschijnt de school dus als een ‘introductie’, letterlijk een weg die binnenvoert in de wereld of er in-leidt. In de tweede manier van denken, wordt de school niet opgevat als een introductie in de publieke ruimte, maar als zelf een publieke ruimte. De school, als infrastructuur voor vreemden en nieuwkomers, verschijnt hier als een publieke ruimte en tijd, een ruimte en tijd die niet toegeëigend of gekoloniseerd zijn (bezet door sociale, economische of politieke bekommernissen) maar waar iets *ter beschikking wordt gesteld*. In deze lijn van denken wordt de school niet gedefinieerd in relatie tot iets buiten haar zelf (d.w.z.

3. Zie voor meer gedetailleerde analyses: Masschelein/Simons 2003 en 2008.

4. Arendt 1994, pp. 115–116. Onze cursivering.

vertaling aangepast.

5. Ibid. Vertaling aangepast.

6. Ibid.

7 Ibid. Vertaling aangepast.

tot een wereld waartoe ze inleidt), maar wordt ze positief bepaald als op zichzelf een betekenis hebbend en wel als een publieke ruimte en als de unieke plaats waar het nieuwe en de toekomst mogelijk worden. Omdat de school, zoals aangegeven, niet enkel een regime betreft, maar ook een concrete organisatie van tijd én ruimte is, zullen we de twee verschillende manieren van denken ook verder uitwerken onder verwijzing naar de scholenbouwprojecten van twee architecten: Wim Cuyvers en Herman Hertzberger.⁸

[II]

Men zou kunnen stellen dat Arendts essay de erg verspreide en bekende idee lijkt te ondersteunen dat de school een ruimte van overgang en initiatie vormt; een ruimte tussen het (t)huis en de publieke wereld, een tussenruimte, een bemiddelende ruimte, die zorgvuldig georganiseerd wordt als een plek van graduele introductie (in-leiding). Wanneer men Arendt zo leest, dan kan men de schoolinfrastructuur zien als een soort toegangspoort tot de publieke wereld of als een soort oefenplaats waar jonge mensen zich kunnen voorbereiden op het publieke leven en het deelnemen daaraan als unieke persoonlijkheid. In de school zouden ze door oefening leren wat ze in het publieke leven nodig hebben.⁹ Deze opvatting verwijst naar iets buiten de school om haar publieke betekenis of rol te bepalen: in zoverre de school jonge mensen inleidt in de publieke wereld is ze een publieke instelling (impliciterend dat ze dat dus ook *niet* kan zijn). Met andere woorden, het is de publieke wereld die deze ruimte inricht en deze infrastructuur bouwt om de toegang tot die wereld zelf te organiseren¹⁰ en op die manier ook het publieke leven mee te bewaken en te controleren.

Vanuit dit perspectief vormen ook scholen in zogenaamde pluralistische en postmoderne samenlevingen 'toegangspoorten'. Natuurlijk kan men stellen dat scholen vandaag zeer flexibel worden en dat leertrajecten in toenemende mate geïndividualiseerd verlopen (ze moeten nu uitgaan van de individuele leerbehoeften), maar

8. Cuyvers 1995, Cuyvers 2005, Hertzberger 2000. Zie ook de presentatie van hun werk door Maarten Van den Driessche (Van Den Driessche 2007, Van Den Driessche/Verschaffel 2006).

9. Zie Masschelein/Simons, 2006.

10. We zouden nog een onderscheid kunnen maken tussen de publieke wereld als de bestaande samenleving (de natie-

staat, of, om de termen van Pufendorf te gebruiken, het burgerlijke rijk, dat we vandaag als een globaal rijk kunnen zien) of als de ideale samenleving, de wereld voorbij de staat (de ideale staat, of het Rijk van de waarheid), maar dit raakt niet aan de fundamentele gedachte dat de school een weg is die toegang verleent tot het publieke domein (zie Hunter, 1994).

toch lijken ze te blijven functioneren als een infrastructuur van toegang, daarmee suggererend dat de wereld poorten heeft en dat jonge mensen de noodzakelijke uitrusting behoeven om toegang te verkrijgen. Om dit in meer abstracte termen te formuleren: jonge mensen worden gezien als wezens die nood hebben aan het leren van de vereiste 'talen', of de vereiste *logos* om deel te kunnen uitmaken van de wereld.¹¹ Om iets te kunnen zeggen, om zijn eigen stem te kunnen laten horen en zelf te spreken, moet men dus de taal hebben geleerd of ze zich hebben eigen gemaakt.

In dit opzicht lijkt de eerste boodschap van de school, als publieke instelling, ten aanzien van nieuwkomers en vreemden te zijn: '*hier spreken we Nederlands*'.¹² Bijgevolg ontlenen diegenen die gezag hebben binnen de school dit gezag precies aan de mate waarin ze vertegenwoordig(st)ers zijn van de wereld en van de geëigende taal van die wereld, d.w.z. van haar *logos*. En omgekeerd, vanuit het oogpunt van die *logos* en van de mensen met gezag verschijnen leerlingen als diegenen die nog niet beschikken over de geëigende taal en haar dus nog moeten verwerven. Deze leerlingen worden gezien als *in-fantes*, dat wil zeggen als individuen die (nog) niet in staat zijn tot spreken en dus als individuen die nood hebben aan een schoolinfrastructuur die hen leert spreken. In deze zin vormt de tijd/ruimte van de school de tijd/ruimte van de ontwikkeling of van de overgang van vreemd-zijn (als nog-niet zijn) naar het inwoner zijn, dat wil zeggen iemand die zich de gemeenschappelijke *logos* heeft toegeëigend.

Op dit punt is het interessant meer in detail in te gaan op de positie die de jongeren hier innemen. In deze opvatting van de wereld (als een publieke ruimte met een specifieke *logos*) worden de jongeren gezien als 'nog-niet-...' en daarmee tegelijk als 'toekomstige inwoners'. Men zou inderdaad kunnen zeggen dat de structuur van het pedagogische denken in dit perspectief erin bestaat om enerzijds een groep van mensen te definiëren als 'nog-niet' en anderzijds, tegelijkertijd, een pedagogische 'behandeling' aan te bieden. De act die hiermee samengaat, zou kunnen beschreven worden als een soort van 'pedagogisch dopen'.¹³ De jongeren worden gedoopt als mensen die onder (de wet van) de *logos* vallen en nood hebben

11. Ook deze *logos* kan op verschillende wijze gedacht worden: als Cultuur, (communicatieve) Rede, Wet, Sociale Orde...

12. Dat kan uiteraard ook meer algemeen geformuleerd worden als: "Hier doen wij de dingen zo", waarbij de boodschap is: "en dit word je verondersteld te leren om ook tot dat 'wij' te kunnen behoren."

13. Het gaat ons hier niet om het dopen als een concrete sociale praktijk, gebonden aan bepaalde religieuze vooronderstellingen, maar om een algemeen schema van zich verhouden dat toelaat om ons heden te verhelderen.

aan deze *logos* (om zich in het toekomstige volwassen leven te kunnen oriënteren), maar ze nog niet bezitten. Ze worden gedoopt als ‘nog-niet (inwoners van de wereld)’, maar tegelijk als zijnde ‘in staat’ om inwoners te worden, in zoverre ze bereid zijn zich de *logos* toe te eigenen, door de poort te gaan en in het licht te verschijnen, om zo ‘zichtbaar’ te worden als (publieke) persoon.

Met het oog op deze structuur van het pedagogische dopen, dat, zo zou men kunnen zeggen, de (logos van de) wereld sacraliseert, verschijnt de school als een bewaker en beschermer in een dubbele zin. Ze beschermt de wereld tegen nieuwkomers, door voor hen de *logos* (de taal, de orde, ...) van de wereld te representeren; maar ze beschermt ook de nieuwkomers tegen gevaren, dat wil zeggen dat ze jongeren verre houdt van de plaatsen waar het licht van de *logos* niet schijnt, waar de *logos* niet werkzaam is. Dat betekent dus dat de school, door jongeren als leerlingen te dopen (dus als wezens die in staat zijn om te leren spreken), in feite haar eigen donkere zijde installeert (de gevaarlijke en donkere straten, of in een meer algemene zin: het nog-niet gecultiveerde of het profane). En deze zelf geïnstalleerde donkere zijde biedt eens te meer een rechtvaardiging voor de eis om kinderen van straat te houden. Door jongeren te transformeren in leerlingen, ‘redt’ de pedagogische behandeling en het pedagogische dopen kinderen. Verdedigers van deze opvatting verwijzen dan ook graag naar straatkinderen, om te bewijzen hoe noodzakelijk scholen wel zijn.

Het is belangrijk om te benadrukken dat in deze opvatting van de school als een tussenruimte, de wereld of de publieke ruimte (en ook de ideale wereld) zelf begrepen wordt als een (t)huis. De school verschijnt dan als een bijzondere ruimte binnen dit (t)huis. Het is de ruimte waarlangs men het (t)huis binnenkomt en dus kan thuiskomen: een antichambre, een hal of toegangspoort. Wanneer we de publieke wereld zien als een wereld waar we een gemeenschappelijke taal of *logos* (taal, orde, cultuur, enzovoort) delen, dan wordt die wereld inderdaad als een huiselijke ruimte opgevat; een ruimte die we ons kunnen toe-eigenen als de ‘onze’ (onze wereld) en waar ‘wij’ onze taal (of talen) spreken. Die publieke wereld als een (mogelijk) (t)huis kan verschillende kamers hebben, en kan zichzelf zelfs voorstellen als een soort stad, zoals we bijvoorbeeld in de architectuur van Hertzberger zullen zien: een plaats met veel straten en open ruimtes, en veel huizen bewoond door een multiculturele pluraliteit van mensen, maar nog altijd een (t)huis. In deze opvatting blijft men die ruimte zien als een ‘binnen’ met toegangspoorten of -deuren, dat daarom nood heeft aan een publieke school.

Kortom, in deze opvatting wordt de school gezien als een infrastructuur voor vreemden die worden gedoopt als toekomstige inwoners van onze wereld, van ons (t)huis. De wereld en haar toegangspoort en toegangsinfrastructuur verschijnen daarbij als iets dat, als een (t)huis, permanente zorg nodig heeft. Iets dat continu verbouwd en, waar mogelijk, geoptimaliseerd en verbeterd moet worden. De voortdurende zoektocht naar een ‘vernieuwde of nieuwe school’ of een ‘ideale school’ maakt dan ook integraal deel uit van die ervaring van de wereld als (t)huis.

[III]

Bij wijze van overgang naar het tweede perspectief, kunnen we dit eerste perspectief op de school en haar publieke betekenis verbinden met een specifieke opvatting van de scholenbouw als het scheppen van een specifieke ‘wereldse ruimte’. In zijn pleidooi voor een alternatieve democratische benadering van het onderwijs suggereert Gert Biesta de creatie van “een wereldse ruimte, een ruimte van ontmoeting en blootstelling aan andersheid en verschil”¹⁴ en hij verkent ook wat het zou betekenen om feitelijk zo een ruimte te bouwen. Volgens hem zou men Herman Hertzbergers Montessori College Oost in Amsterdam kunnen zien als de architecturale vertaling van de idee van een ‘wereldse ruimte’. Hertzberger tracht een school te ontwerpen als een ruimte die de kwaliteiten heeft die gewoonlijk verbonden worden met de straat of de stad. Biesta citeert Hertzberger, die stelt dat het hier gaat om een ruimte die zo is georganiseerd “dat iedereen zich kan gedragen overeenkomstig de eigen intenties en bewegingen en zo de mogelijkheid krijgt om zijn eigen plaats en ruimte te zoeken in relatie tot de anderen die in die ruimte aanwezig zijn”.¹⁵ Opdat de school een werkelijk publieke betekenis zou hebben, moeten scholen, aldus Hertzberger, “meer georganiseerd worden als steden”, ze moeten “stedelijke kwaliteiten” hebben. Steden vormen voor hem het model van de samenleving, ze vormen “ons universum en de arena waar we onszelf vertonen in gezelschap, sociale instituties onderzoeken en onszelf met anderen meten”.¹⁶ De stad is een plaats waar we “voortdurend bezig zijn onszelf tegenover ieder ander te meten en te spiegelen” omdat “niet wij zelf, maar vooral de anderen bepalen wie we zijn”. Het “doel van de stad” is daarom “de mogelijkheid te bieden om elkaar

14. Biesta 2006, p. 110 (onze vertaling).

15. Hertzberger 2000, p. 135 (onze vertaling).

16. Ibid. p. 120 (onze vertaling).

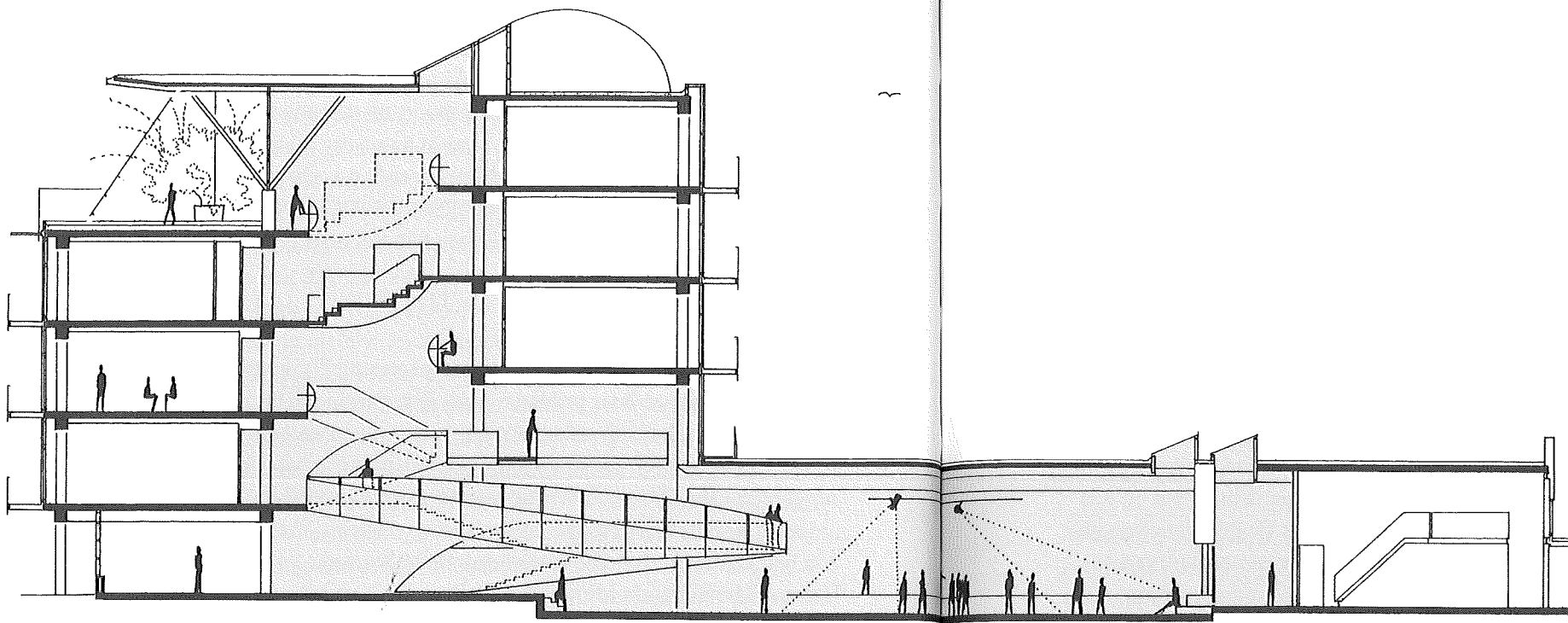


Fig. 1 – Herman Hertzberger, ontwerptekening (doorsnede) Montessori College Oost, Amsterdam (1993-1999) © architectuurstudio HH

te bespieden, te beoordelen, te bewaken en tegen het lijf te lopen”.¹⁷ In deze lijn zou ook het schoolgebouw ontworpen moeten worden als een mechanisme “waar iedereen iedereen pad kruist”.¹⁸

Het Montessori College in Amsterdam wordt bezocht door leerlingen van 56 verschillende nationaliteiten, vaak behorend tot families die hun niet onmiddellijk de geschikte motivatie bieden om school te lopen en die zelf nauwelijks Nederlandskundig zijn. Om de sociale integratie te bevorderen, creëerde Hertzberger een structuur waarin hij niet de klassen centraal stelt,¹⁹ maar wel de gemeenschappelijke ruimtes (die kunnen dienen als informele klassen). Deze wor-

17. Ibid. p. 120 (onze vertaling).

18. Ibid. p. 172 (onze vertaling).

19. De klassen in het gebouw zijn eigenlijk ‘balustrade-klassen’ en een soort van hybride ruimtes. Hertzberger stelde

in een recent interview overigens dat klassen niet langer relevant zijn omdat er geen homogene leerlingengroepen meer zijn, zie Smit-Kruidenberg, 2008.

den opgevat als een stedelijke ruimte of een miniatuurstad, waar de horizontale routes kleine straten worden en de uitgestrekte centrale hal een soort van stadsplein. De klasruimtes zijn gesitueerd rond die centrale binnenplaats, die zelf een lege plaats is waar mensen kunnen samenkomen en een soort collectief kunnen vormen. Ze zijn geconcentreerd in twee rechthoekige volumes met drie niveaus die een halve verdieping verschoven zijn ten opzichte van elkaar. Dat verbetert de visuele relaties tussen de verdiepingen en het zicht op de gemeenschappelijke hal en al de gemeenschappelijke ruimtes (zoals de ‘straten’, of de trappen en overlopen). De collectieve ruimte, die de ruimte is waar leerlingen kunnen ‘rondhangen’ maar ook (informeel) studeren, is zo transparant mogelijk en kan overschouwd worden vanuit enkele strategische posities, zodat toezicht mogelijk is met minimale middelen (zie figuur 1). Deze school zou een ‘hangparadijs voor jongeren’ zijn, waarin de gangen, pleinen, balustrades en trappen niet enkel verkeersruimtes zijn,

maar evenzeer sociale ruimtes en onderwijsruimtes voor individueel en collectief gebruik. In dit publieke schoolgebouw zijn de gangen dus *als* straten en de klassen *als* huizen. Op die manier wil Hertzberger een soort verbrede drempel creëren om de strikte scheiding tussen straat en school uit te schakelen. De school wordt een soort beschermde oefenwereld die een verzacht contact met de wereld toelaat. In die zin is Hertzbergers school inderdaad gesitueerd tussen het gezin en de wereld, tussen de veilige binnenplaats van het huis en de zichtbare, open ruimte van de wereld. Men zou deze school kunnen zien als een ideale introductie – een tijd/ruimte waar mensen worden gedoopt tot toekomstige inwoners van een gemeenschappelijke wereld (waarbij die gemeenschappelijke wereld als een pluralistisch en multicultureel (t)huis wordt gezien).

Volgens Biesta lijken de eerste ervaringen met het gebruik van het Montessori College Oost erop te wijzen dat het inderdaad een gebouw is waar iedereen iedereen pad kruist, met allerlei gelegenheden tot ontmoetingen en mogelijkheden tot verschillend gebruik. De balkons en trappen bieden allerlei gezichtslijnen en dus mogelijkheden tot visuele relaties. Biesta schrijft dat volgens de directeur van de school één van de effecten van het gebouw is “dat leerlingen een groter respect voor elkaar betonen en ook in positieve zin een soort controle uitoefenen op elkaar.”²⁰ Enkel de toiletten in het gebouw waren ruimtes zonder de gewenste transparantie en zichtbaarheid en zij waren het voorwerp van vandalisme en vervuiling. Deze ruimtes werden in discussies binnen de school beschouwd als ‘problemen’ die om een snelle oplossing vroegen.²¹

Zoals Maarten Van Den Driessche terecht opmerkt, lijkt het schoolproject van Hertzberger uit te gaan van mechanismen en principes van het (t)huis (principes van toezicht, controle, zorg, verantwoordelijkheid, representatie van wat gemeenschappelijk is) om te spreken over de betekenis en rol van publieke ruimtes. Deze betekenis is vooral verbonden met toegankelijkheid en zichtbaarheid. De toegang is ofwel bepaald door een (kleine) groep of een individu, die verantwoordelijk is voor het onderhoud, ofwel is de ruimte open voor iedereen op elk moment, maar die iedereen wordt eveneens (nu als collectief) verantwoordelijk gehouden voor

20. Berger in Biesta 2006, p. 14.

21. Ze werden eigenlijk gezien als ‘private plaatsen’. Het is bemerkenswaardig dat in de tweede opvatting over de publieke betekenis van scholen, die we verderop zullen verduidelijken vanuit een schoolontwerp van Wim Cuyvers, dit gegeven op een heel andere manier wordt

begrepen. In deze opvatting zijn deze ‘buitenplaatsen’, deze plaatsen ‘buiten controle’ en ‘buiten zicht’ precies de publieke plaatsen. Ze zijn publiek in de betekenis dat iedereen er kan doen wat hij of zij wil, dat ‘behoeften’ er hun uitdrukking kunnen vinden en dat dus ‘vrij gebruik’ mogelijk is.

het onderhoud.²² De publieke ruimte wordt dus een ‘leefruimte’ (een ‘living room’ of ‘leefomgeving’), die gedeeld wordt door mensen die gezien worden als haar inwoners, die de verantwoordelijkheid opnemen voor die ruimte, er zich aan wijden, maar ze zich ook toe-eigenen (en dus ook eigenaars zijn). Hertzberger lijkt dus de school en haar publieke betekenis te begrijpen vanuit de principes van de huishouding en het interieur. In een interview zegt hij op een bepaald punt dat hij over het Montessori College Oost dacht als over een ‘echt thuis’ voor leerlingen van verschillende culturele en sociale achtergronden.²³

Het is echter mogelijk, zoals eerder aangegeven, om de notie van publieke ruimte en de publieke betekenis van de school op een heel andere manier te begrijpen. Deze betekenis wordt dan niet afgeleid van de functie van de school ten aanzien van de publieke wereld, maar verbonden met de school zelf als publieke ruimte.

[IV]

In Arendts essay lijkt ook een andere, weliswaar minder vanzelfsprekende, betekenis van de notie ‘publiek’ aan de orde. Deze betekenis is verbonden met wat voorbij de wereld-als-publieke-ruimte en/of voorbij de staat/openbaarheid ligt, en houdt verband met Arendts idee van een nieuw begin. Volgens deze betekenis is de school een publieke ruimte. Het is een publieke ruimte als een soort van niemands-plaats en van niemands-tijd; een plaats en tijd die niet van iemand of niet bezet is. De school verschijnt hier inderdaad letterlijk als een plaats van *scholè* of van ‘vrije, onbezette, tijd’. De school is dan geen plaats/tijd die gekoloniseerd is door de publieke wereld en haar dopende pedagogische houding en ze is niet georganiseerd volgens de comfort verschaffende principes van de familie of het veilige (t)huis. De school is hier geen plaats van voorbereiding, maar ook geen ‘thuis’ voor kinderen en leerlingen.

Wat ons voor ogen staat is de school als een plaats en tijd van profanatie, dat wil zeggen een plaats/tijd waar de woorden (nog) geen deel uitmaken van een (gedeelde) taal, waar dingen (nog) geen bezit zijn en niet moeten worden gebruikt volgens (bekende) richtlijnen, waar handelingen en bewegingen nog geen gewoonte zijn, en waar het denken nog geen systeem is. Het is een tijd en ruimte waar

22. Zie Van Den Driessche, 2007.

23. Smit-Kruidenberg, 2008.

‘dingen’ ter beschikking zijn voor ‘vrij gebruik’, en dus een infrastructuur voorbij (of vóór, buiten) de socialisatie of het pedagogisch dopen. De school-als-publieke ruimte die we hier voor ogen hebben is de tijd en ruimte die de ervaring van een nieuw begin mogelijk maakt. Om verder te verduidelijken wat er ligt voorbij de socialisatie en het ‘pedagogische dopen’ (en voorbij de school als toegangspoort), vertrekken we van enkele ideeën van Giorgio Agamben.

Agamben verwijst naar de speciale status die door de christelijke theologie werd toegedicht aan kinderen die stierven vooraleer ze waren gedoopt.²⁴ Deze kinderen bleven voor eeuwig in het voorgeborchte van de hemel (het voorgeborchte van de *logos*, zou men kunnen zeggen), beroofd, onttrokken aan en ‘ge-de-priveerd’ van Gods blik en het licht dat hij doet schijnen. In tegenstelling tot de veroordeelden, zijn deze ongedoopte kinderen onwetend betreffende God (aangezien ze nog niet zijn gedoopt) en dus lijden ze ook niet onder zijn afwezigheid of onder het feit dat zij door God verlaten zijn. In plaats van deze toestand als negatief en zorgelijk op te vatten, kan men hem volgens Agamben ook zien als een bron van genot en gelukzaligheid. In feite is de toestand van deze kinderen de toestand ‘vóór’ het verlaten zijn, aangezien ‘verlaten zijn’ (door God) veronderstelt dat men eerst gedoopt is (en dus al onder Gods zorg en wet valt). Deze ongedoopte kinderen hebben, zoals Agamben toelicht, God vergeten in een absolute zin (waardoor het feit dat ze door God verlaten zijn geen effect op hen heeft). Agamben beschrijft heel mooi hoe deze kinderen noch gezegend zijn (zoals de uitverkorenen), noch zonder hoop (zoals de veroordeelden of verdoemden), maar hoe ze genieten van een hoop zonder (opgelegde, voorgehouden of beloofde) bestemming.²⁵

Zoals we elders hebben toegelicht, zou men deze toestand ook kunnen beschouwen als de toestand van mensen ‘buiten’ of ‘vóór’ een schoolinfrastructuur die hen doopt als leerlingen of studenten, en die hun een duidelijke weg (het curriculum / de pedagogische methode) en bestemming (de eindtermen) biedt. Het gaat om de status van het kind als iemand die zonder bestemming in de wereld geboren is, de status van een begin dat nog niet gevangengenomen is door een dopende houding en de ermee verbonden oordelen van een pedagogische, politieke of economische blik.²⁶ Misschien lijkt deze toestand van ongedoopt en onbestemd zijn, erg radicaal. Nochtans zijn er verschillende, meer vertrouwde voorbeelden van te geven:

24. Agamben, 1998, pp. 59–61.

25. Agamben, 1998, p. 61. Wellicht zou deze conditie in een bepaald opzicht ook kunnen gezien worden als de

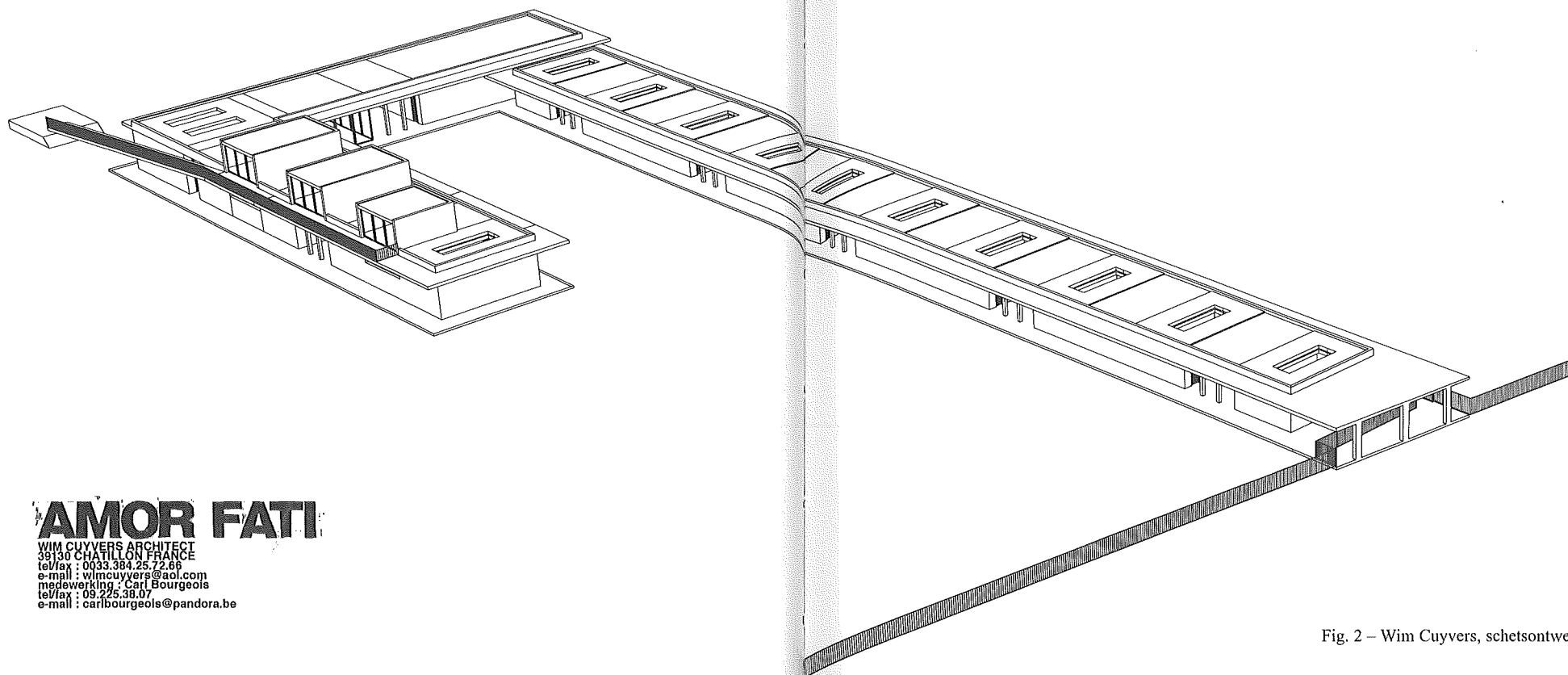
conditie van de kunstenaar.

26. Simons 2006, pp. 124–125; Masschelein/Simons 2006, pp. 10–12.

het spelende kind dat zich onverstoort en in zekere zin ont-bonden, overgeeft aan het spel en erdoor opgeslorpt is; de student die, ook zonder ‘bestemming’, volkomen opgaat in zijn of haar studie. Deze status of toestand van ongedoopt te zijn kan worden beschouwd als de status of toestand van een onverwacht en radicaal begin. Het is een soort van ‘statusloze status’ waar mensen ervaren dat ze iets, een ‘ding’ ter beschikking hebben (woorden, teksten, beelden, gebaren, ...) dat ze vrij kunnen gebruiken. Een ervaring die verbonden is met het moment waarop deze ‘dingen’ niet langer (of nog niet) toegeëigend zijn, maar een soort van gemene goederen of dingen worden (of zijn). ‘Goederen’ en ‘gemeen’ moeten hier echter niet in een economische zin begrepen worden (wat altijd de idee van eigendom impliceert, zij het individueel of collectief), maar misschien in een radicaal communistische zin. Het gaat om goederen die ont-eigend zijn en die ter beschikking staan. Deze transformatie tot ‘gemene goederen’ betekent tegelijkertijd het opduiken van de ervaring van het-in-staat-zijn-tot, een ervaring van potentialiteit (van kunnen beginnen).

Indien we de ‘publieke ruimte’ op deze wijze trachten te beschouwen en we kijken naar het ‘ongedoopt zijn’ als een ‘publiek zijn’, dan zouden we dit ook kunnen vergelijken met de situatie die Kafka beschrijft in zijn fabel ‘Voor de Wet’. De fabel vertelt het verhaal van een man die toegang wil tot de Wet, maar deze ontzegd wordt door een poortwachter, niettegenstaande de poort open is en de poortwachter hem strikt genomen niet kan verhinderen om door de poort te gaan. De man gaat zitten bij de poortbewaker en tracht hem te overtuigen om hem binnen te laten, maar zonder succes. Aan het einde van het verhaal, wanneer de man stervende is, sluit de bewaker de poort. Dit verhaal wordt vaak gelezen als het mislukken van de man, maar, zoals Agamben suggereert, zouden we de houding van de man ook op een meer positieve wijze kunnen bekijken; niet als een houding die tot mislukken gedoemd is, maar als een die leidt tot een soort van overwinning. Misschien leert het verhaal ons dat het mogelijk is om zich op zo’n wijze te verhouden tot de Wet en haar poortwachter dat de Wet zichzelf *opheft*, en dat iets anders kan beginnen. De man is dan iemand die zoekt naar een toestand van ongedoopt zijn, dat wil zeggen een conditie die niet bepaald is door de Wet (noch in positieve noch in negatieve zin), en dus een bestaan vóór de Wet als een bestaan vóór de poort.

Misschien verwijst deze opvatting van de ‘publieke wereld’ als een ruimte vóór de Wet en vóór de poort, naar een publieke wereld die geen toegangspoort heeft.



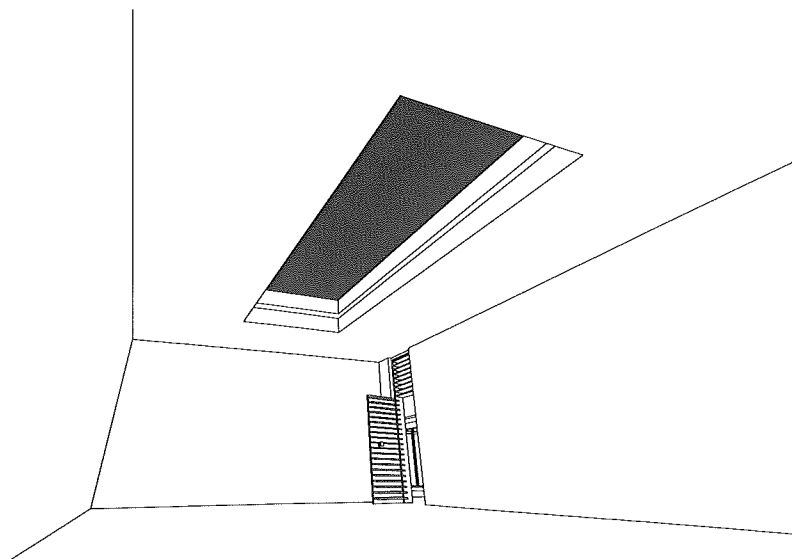
AMOR FATI

WIM CUYVERS ARCHITECT
39130 CHATILLON FRANCE
tel/fax : 0033.384.25.72.89
e-mail : wimcuyvers@aol.com
medewerking : Carl Bourgeois
tel/fax : 09.225.38.07
e-mail : carlbougeois@pandora.be

Fig. 2 – Wim Cuyvers, schetsontwerp basisschool Ieper

Een publieke wereld zonder ‘dopen’, een wereld waar traditie en autoriteit niet aan de orde zijn. Misschien zou men deze ruimte of deze ‘publieke wereld’ precies kunnen begrijpen als datgene waarnaar we verwijzen met het woord ‘school’. Bijgevolg zou de school niet langer verschijnen als de infrastructuur tussen het gezin en de wereld, tussen de private en de publieke wereld, maar als zijnde zelf een publieke ruimte: de perfecte school als publieke school. Ze zou verschijnen als een plaats en een tijd zonder eigendom en ‘dopen’, een soort van communistische infrastructuur die toelaat dat ervaringen van een nieuw begin opduiken. De school kan dan gezien worden als de ongedoopte, en in die zin ‘zuivere’ infrastructuur waar mensen blootgesteld zijn aan dingen, waar ze kunnen ervaren dat de mens-

heid geen (biologische of trans-historische) bestemming heeft, en waar deze ervaring hen vervult met vreugde en met een openheid om te zoeken naar een bestemming. In deze schoolse infrastructuur is men geen leerling of student (d.w.z. gedoopt als ‘nog niet, maar in staat tot’), maar een e-ducandus, d.w.z. iemand die naar buiten gevoerd is of wordt (zie de betekenis van het Latijnse e-ducere) en blootgesteld is aan dingen. Zo is ook de leerkracht in deze infrastructuur geen poortwachter (die spreekt in de naam van de *logos* en dienovereenkomstig de anderen doopt), maar een e-ducator of iemand die de e-ducandus dingen aanbiedt (presenteert) voor ‘vrij gebruik’ en die dingen dus losmaakt van hun huidige gebruik, d.w.z. hun werkzaamheid opheft. De leerkracht zet iets op tafel, stelt iets



AMOR FATI

WIM CUYVERS ARCHITECT
AMOR FATI
P.O. BOX 1000
1000 AA AMSTERDAM
T +31 (0)20 612 1234
F +31 (0)20 612 1235
WWW.AMORFATI.NL

Fig. 3 – Wim Cuyvers, schetsontwerp basisschool Ieper

aanwezig of presenteert iets. Door iets *op de tafel te leggen*, stelt hij het op zichzelf, ontheiligt hij het in de zin dat hij het losmaakt van het specifieke gebruik. Vrij maken van gebruik en voor gebruik betekent juist dat de dingen publiek worden gemaakt, (mee-)gedeeld of gemeen worden. De school is dan een infrastructuur waar dingen ont-bonden zijn of vrijgegeven, losgemaakt van de wijze waarop ze door de oude generatie werden gebruikt, maar nog niet toegeëigend door de nieuwe generatie. Ze is een ruimte waar niets gedeeld wordt, maar alles kan worden gedeeld. In de lijn van dit perspectief op de school als een publieke infrastructuur zouden we misschien ook de betekenis van het gezin en van de samenleving kunnen trachten te denken. In plaats van over de school (en haar private/publieke karakter) te denken tegen de achtergrond van ‘het gezin’ en ‘de samenleving’, kan dan gedacht worden over (het private/publieke karakter van) ‘het gezin’ en ‘de samenleving’, vertrekkende vanuit de school. Men zou zich dan kunnen afvragen of en in welke mate men zichzelf in deze tijd van privatisering nog schoolse tijd/ruimte gunt.

[V]

Om deze tweede opvatting over de publieke betekenis van de school te concretiseren is het nu interessant om te kijken naar een schoolbouwproject van Wim Cuyvers (en het te confronteren met dat van Hertzberger). We zouden immers kunnen stellen dat Wim Cuyvers de plannen heeft getekend voor een perfecte school, een school die trouw is aan haar essentie, dat wil zeggen, in de woorden van Arendt, een plaats is waar we omgaan met het feit van de nataliteit opgevat als een ‘nieuw begin’. Interessant is dat Cuyvers in de eerste plaats de houding van Arendt lijkt te delen. De reden waarom ze zich, geen pedagoog zijnde, bekommerde om het onderwijs, was het feit dat de crisis de gelegenheid bood om de essentie ervan te exploreren en te onderzoeken.²⁷ Ze stelt dus geen oplossing voor de crisis voor, ze ontwerpt of bedenkt geen nieuwe of ideale school, maar ontdekt de ‘ware school’ in de crisis van de school. Op een gelijkaardige wijze ontwierp Cuyvers de perfecte school (of poogde hij ze te ontwerpen), in die zin dat hij precies geen nieuwe school of nieuwste school wou ontwerpen (met het oog op een nieuwe, ideale, publieke ruimte, of een nieuw thuis, door bijvoorbeeld de behoeften van kinderen of van hun ouders centraal te stellen). Integendeel, hij accepteert de basisstructuur van de school (wat in essentie betekent: klassen die zij aan zij liggen) zoals ze zich heeft uitgekristalliseerd doorheen de eeuwen, en tracht haar te perfectioneren of te abstraheren, te zuiveren, er trouw aan te zijn, alsof ze een van de parels was waarnaar Benjamin, en na hem ook Arendt, verwijst als datgene wat ons rest van de traditie. Dat we de traditie verloren hebben is voor Arendt een feit. “Wat verloren is, is de continuïteit van het verleden zoals dat leek te worden doorgegeven van generatie op generatie, waarbij haar consistentie doorheen dit proces ontwikkelde en groeide.”²⁸ Maar, zo stelt ze, we moeten dit niet negatief opvatten en er niet om rouwen. Wat we hebben, en wat we moeten leren te zien of leren te ervaren, zijn fragmenten van dat verleden die “rijk en vreemd zijn”, zoals “koraal en parels.”²⁹

27. Arendt, 1994a.

28. Arendt, 1978, p. 212 (onze vertaling)

29. In haar prachtige introductie tot enkele essays van Benjamin stelt ze dat Benjamins fundamentele benadering was: “not to investigate the utilitarian or communicative functions of linguistic creations, but to understand them in their crystallized and thus ultimately fragmentary form as intention-less and non-communicative utterances of a

‘world essence’... What guides this thinking is the conviction that although the living is subject to the ruin of the time, the process of decay is at the same time a process of crystallization, that ... what once was alive ... survives in new crystallized forms and shapes that remain immune to the elements.” (50-1) In zeker opzicht zou men de ‘perfecte school’ kunnen zien als iets wat zich heeft gekristalliseerd als een parel.

Dit zijn de 'gemene dingen' waar we eerder naar verwezen, die door de school als publieke infrastructuur ter beschikking worden gesteld. Meer nog: in de huidige crisis is de school zélf een van deze gemene dingen of gemene plaatsen geworden (of een 'parel van onbestemde tijd').

Cuyvers realiseert de school als publieke infrastructuur op verschillende manieren, waarbij de klas een centrale plaats krijgt toebedeeld.³⁰ Vooreerst ontmantelt hij het regime van het pedagogische dopen, door niet alleen de mechanismen van panoptische en synoptische controle uit te schakelen, maar ook de principes van de veilige thuisomgeving. Deze ontmanteling voltrekt zich in het scheppen van een 'zuiver binnen' (of een infrastructuur zonder functies naar buiten toe), dat zo ontworpen wordt dat de enige functie van het binnen (de klas) is, dat het geen buiten is (zie figuren 2 en 3). De klas ontleent haar betekenis niet langer aan verwachtingen of vereisten van buiten uit. De klas die Cuyvers ontwerpt geeft geen centrale positie aan de leerling (het is dus geen leerling-gerichte architectuur), maar ze versterkt ook niet de autoriteit van de leerkracht (als diegene die de 'publieke wereld' in de klas zou vertegenwoordigen). De zuivere, gesloten 'box' zet zowel de leerling als de leerkracht in een oncomfortabele positie. In deze toestand is de controle weggefallen, de ruimte is ontbonden, de tijd is ontzet (bevrijd), en leerlingen en leerkrachten bevinden zich in een conditie die lijkt op die van een spel, namelijk de conditie waarin dingen bevrijd zijn van het gewone gebruik en niet *chronos*, maar *aion* heerst.³¹ Het is de tijd en ruimte (de box) die gevuld is met 'gemene goederen'.

Het gaat hier om een schoolbouwproject dat grondig verschilt van dat van Hertzberger. Hertzberger maakt inderdaad geen reëel of principieel onderscheid tussen de klas en de rest van de school. De klas is voor hem opgenomen in een sequentie van plaatsen. Hij breekt de klas open, zoals dat overigens, nog duidelijk-

30. We verwijzen hier naar het wedstrijdontwerp voor de basisschool van Ieper. Van Den Driessche beschrijft ze als volgt: "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 atheneumgebouw, ligt een volledig beglaasde leraarskamer, die uitziet over verschillende

speelplaatsen. De gebouwvleugels zijn dwars op de kijkrichting gezet, zodat ze werken als een scherm tegen de controlerende blik vanuit de leraarskamer." Een soort omgekeerd panopticon. "Tegelijkertijd kan de school nooit volledig worden overzien. De buitenklassen werken als coulissen ten opzichte van de blik uit de leraarskamer. ... 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." (Van Den Driessche 2007, pp. 81-82)

31. Agamben, 1993; Huizinga, 2008.

ker dan in het Amsterdamse voorbeeld, het geval is in zijn Montessori School Delft. Hertzberger heeft de Delftse school inderdaad expliciet ontworpen volgens de principes van de Montessori pedagogie: het kind moet zelf de verantwoorde-lijkheid opnemen voor zijn leerproces en dit wordt niet geleid door een leerkracht vooraan. In deze school zonder echte (afgesloten) klassen, is er niet langer sprake van leerkrachten maar van coaches die kinderen bijstaan in hun keuzes. Het zijn de kinderen die 'empowered' worden en actief moeten zijn. De ruimte van de klas is niet langer georiënteerd naar het bord en gedictieerd door de rechthoekige vorm, die de leerkracht een optimale controle en overzicht biedt. Ze is nu opgenomen in een meer amorf structuur van 'zones', waarin controle en overzicht minder belangrijk zijn. Nochtans hebben die zones voor Hertzberger wel elk een specifiek gebruik of doel (ook al is het doel enkel dat men er kan samenkomen). Vandaar dat de ruimtelijke differentiatie een nieuwe vorm van functionele differentiatie wordt. Er zijn verschillende zones (of 'hoeken'), elk met hun eigen functie: rustige zone, vrije zone, zone voor geleid werk, zone met individuele werkstations...

Cuyvers daarentegen neemt de klas als uitgangspunt (en heft haar functies op). Elke klas meet 6 x 9 m, de standaardafmetingen die sinds de 19de eeuw als optimaal gelden.³² Hij ziet echter af van een gang en creëert een directe verbinding tussen binnen en buiten. De klas verschijnt als een autonome ruimte of box, met enkel een raam in het dak, een raam of venster dat niet uitgeeft op een particulier buiten, maar op wat we een zuiver buiten kunnen noemen. Dit versterkt in zekere zin het gezag van de leerkracht (de vertegenwoordiger van het buiten), maar die heeft niet langer iets waar hij op kan terugvallen of op kan rekenen behalve zichzelf. Leerkracht en leerling zijn eigenlijk wederzijds aan elkaar overgeleverd of blootgesteld. De muren zijn compleet 'blank', het zijn dode muren. Als dode muren kunnen ze gebruikt worden om (fragmenten van) de wereld te presenteren of in de klas te brengen (ze 'op tafel te zetten'). De klasruimtes die Cuyvers hier heeft ontworpen zouden we niet-toegeëigende (of niet-bezette) ruimtes kunnen noemen. Ze kunnen gezien worden als ruimtes van de voorlopigheid, voorbij de veilige ruimte van het huis en de publieke ruimte van de wereld. In plaats van tussenruimtes te zijn of introductieruimtes kunnen deze niet-toegeëigende en voorlopige ruimtes dan precies opgevat worden als 'publieke infrastructuren'.

32. Vanmeirhaeghe, 2006.

[VI]

Wat we in dit essay vooral hebben willen zeggen, is dat het onmogelijk is te denken over zoiets als een 'nieuw begin in onze wereld' zonder de school te denken *als* een publieke ruimte. Dat is wat zich volgens ons steeds klaarder laat zien in de huidige crisis of erosie van het publieke. Geïnspireerd door Agamben en Cuyvers hebben we getracht enkele lijnen te schetsen voor de exploratie van het denken van de perfecte school als publieke school. Men zou van daaruit inderdaad kunnen zeggen dat de perfecte school een publieke infrastructuur is, een infrastructuur voor vreemden en nieuwkomers, waar dingen op tafel worden geplaatst, ter beschikking zijn, een nieuwe, positieve betekenis kunnen krijgen, een ruimte waar *dingen* letterlijk (*hun gemene*) plaats kunnen vinden, waar *dingen* simpelweg kunnen gebeuren.

Misschien zouden we de perfecte school als een heterotopie kunnen zien in de betekenis die Foucault er aan gaf in zijn bekende essay 'Des espaces autres'.³³ Hij claimt daarin dat zelfs in onze tijd, die de tijd is van netwerken (waarin ruimtes vorm krijgen als relaties of verbindingen tussen sites) er nog altijd plaatsen zijn, heterotopieën, die gevoed worden door de verborgen aanwezigheid van wat hij het 'heilige' noemt, 'le sacré'.³⁴ Misschien kunnen sommige van de kenmerken die hij aangeeft, gebruikt worden om het idee van de perfecte school verder te verhelderen. In zijn essay omschrijft hij de heterotopie als de 'plaats voor datgene wat geen plaats heeft', een 'lieu sans lieu', alhoewel het toch om een concrete 'plaats' of 'locatie' gaat (en bovendien een plaats/locatie die iets lijkt behouden te hebben van een heilige plaats) met haar eigen orde, zo men wil, haar eigen technologieën, rituelen, manieren van spreken en discipline. Het is niet simpelweg een lege plaats en zeker ook geen vage, schimmige plaats. In deze context is het interessant dat Faubion deze plaats beschrijft als voorgeborchte waarin men geen status heeft (en

33. In zijn essay vermeldt Foucault verschillende, ook verrassende plaatsen: het museum, de voor, de kostschool, de menstruatiehut, de verloskamer, het huwelijksotel, rusthuizen, christelijke begraafplaatsen, bioscopen, tuinen, Perzische tapijten, bibliotheken, moslimbadplaatsen, Zweedse sauna's, motelkamers, bordelen, schepen ...

34. Wat Foucault hier het heilige noemt, hebben wij eerder het profane genoemd. Van belang is, dat het 'heilige' waar Foucault op wijst in de eerste plaats begrepen moet worden in de betekenis die we ook terugvinden in de notie

van 'sanctuary', die niet zozeer duidt op een tijd/plaats met een particuliere waarde (de plaats van God en zijn wetten), maar precies een plaats/tijd van de opheffing van wetten (de wetten van de politiek, de religie en de economie, de staat, de markt en de kerk) en in die zin als een vrije tijd/ruimte, als een vrijplaats (waar dus het heilige in de meer klassieke zin, als verwijzend naar een plaats die vanuit een bepaalde religie haar betekenis krijgt, eigenlijk buiten werking is).

dus statusloos is), een *reële* ruimte die het alledaagse leven uitdaagt, maar tegelijk toch vervelend is voor de utopist en al de grote hervormingen die hij of zij op het oog heeft.³⁵ Dit is een plaats die begrepen zou kunnen worden als een soort asiel of vrijplaats.³⁶ We kunnen dat hier niet verder ontwikkelen, maar het is interessant om te lezen hoe Foucault heterotopieën opvat als een soort van 'heilige of geheiligde plaatsen', plaatsen waar het economische en het politieke 'opgeheven' zijn. Maar deze plaatsen, net als de school als publieke infrastructuur zoals wij ze hebben geschetst, vormen precies geen 'binnen' (een interieur), het zijn geen intieme plaatsen. Volgens Foucault zijn het precies plaatsen waar we blootgesteld zijn, d.w.z. naar buiten worden getrokken (naar buiten gevoerd in de zin van *e-ducere*). Deze ruimtes zijn 'vrije ruimtes' (maar geen ruimtes voor ontspanning of *leisure*) precies in de zin die lijkt te worden aangeduid door het Griekse *scholè*. Ruimtes waar de (economische, sociale, culturele, politieke, private...) tijd opgeheven is en waar we dus tijd ter beschikking hebben voor een nieuw begin. Terwijl het museum en de bibliotheek als heterotopie volgens Foucault tijd accumuleren, zouden we misschien kunnen zeggen dat de school de tijd opheft. Precies door deze opheffing, zo zouden we kunnen besluiten, is de school als publieke infrastructuur geen tijd/ruimte van introductie of een tussenruimte, maar *de tijd/ruimte van ter-beschikking-stellen en van e-duc(a)tie*.

[VII]

*In Kinshasa staat een perfecte school – uitgekristalliseerd, kristalhelder. Kinshasa is een totaal kapotte stad, een wereld zonder oriëntatie en bestemming, waar de staat en zijn publieke instellingen, die er eens aanspraak op maakten toegang te verlenen tot de moderniteit, volkomen op drift zijn. Dit weerspiegelt zich in een collectief gedeeld gevoel van verloren zijn te midden van een volkomen gefragmenteerde en op hol geslagen traditie (bijvoorbeeld door de ineensstorting van de patriarchale gerontocratische orde, die altijd zo typisch is geweest voor de '(voort)durende tijd' van de traditie en het voorouderdom).*³⁷ In deze stad, die

35. Faubion, 2008.

36. Dat we zelfs in het tijdperk van het web nog zulke dingen hebben als 'heilige plaatsen', die publieke plaatsen zijn, en dat de school kan opgevat worden als een van deze plaatsen, wordt ook gesuggereerd door de beweging voor 'schoolasiel' die we in België en in sommige andere lan-

den aantreffen. Net als in de beweging voor kerkasiel wordt de school daar duidelijk als een publieke plaats gedefinieerd die geen politieke plaats is (dat wil zeggen: niet gevangen onder de wetten van de staat, van een religieuze of eender welke andere gemeenschap).

37. De Boeck, 2005.

men eens Kinshasa-la-belle noemde, en nu Kinshasa-la-poubelle, kunnen we op de Avenue Luabeya Q. Salongo, n° 24 in het perifere district van Gombele inderdaad de wegwijzer naar de perfecte school, 'école parfaite' aantreffen (zie foto p. 128). Deze school presenteert zichzelf als een combinatie van 'vlijt' (zèle), 'discipline' en 'efficiëntie' (efficacité). Wanneer we deze school betreden, worden we geconfronteerd met de al te bekende, extreem armoedige condities van vele Afrikaanse scholen: klassen met gebricoleerde stoelen en banken, geen glas in de vensters, een lemen vloer; geen elektriciteit, geen boeken, etc. Nochtans is ons inziens het bord dat deze school presenteert als de perfecte school in een bepaald opzicht correct. De perfecte school is immers de school die niets anders is dan een school (en dus niet meer verwijst naar iets buiten haar). Het is een school die haar bewoners niet (meer) situeert in een traditie (hen niet meer verbindt met een verleden, want om welk verleden zou het hier gaan?) noch voorbereidt op een toekomst (aangezien er, althans in die zin, geen toekomst is – 95% van de bevolking heeft geen 'officieel' werk). Het is enkel een school, gereduceerd tot een klas, een bord (zonder krijt), enkele banken, een venster; een school bewoond door nieuwkomers en vreemden, die geconfronteerd worden met een ritueel (inclusief een rituele leerkracht), met discipline, vlijt en efficiëntie zonder een doel; een soort abstract schema als een schuilplaats of refuge, als een tijd en plaats die tegelijk in orde is (en orde schept – in tegenstelling tot de wanorde daarbuiten) en opheffing van de orde is. Een wachtruimte en wachttijd, waar misschien het ter-beschikking-stellen en dus een nieuw begin mogelijk wordt.

LITERATUUR

- Agamben, G. (1993) *Infancy & History. Essays on the Destruction of Experience* (L. Heron, trans.). London: Verso.
- Agamben, G. (1998) *Idée de la prose*. Paris: Christian Bourgeois.
- Agamben, G. (2002) *De soevereine macht en het naakte leven*. Amsterdam: Boom/Parrèsia.
- Agamben, G. (2005) *Profanations*. Paris: Payot & Rivages.
- Arendt, H. (1978) *The Life of the Mind*. San Diego/New York/London: Harcourt Brace.
- Arendt, H. (1994a) De crisis van de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (R. Peeters & J. Masschelein, Vert.) (pp. 101–123). Leuven: Garant.
- Arendt, H. (1994b) Wat is gezag? In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (R. Peeters & J. Masschelein, vert.) (pp. 23–72). Leuven: Garant.
- Biesta, G. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Cuyvers, W. (1995) *Exhibition catalogue*. Antwerpen: de Singel.
- Cuyvers, W. (2005) *Tekst over tekst/Text on Text*. Den Haag: Stroom/Voorkamer.
- De Boeck, F. (2005) *Kinshasa. Tales of the invisible city*. Antwerpen: Ludion.
- Faubion, J.D. (2008) Heterotopia: An Ecology. In: L. De Cauter & M. Dehaene (Eds.) *Heterotopia and the city. Public spaces in post-civil societies* (pp. 31–40). Oxford: Blackwell.
- Foucault, M. (1966/1984). Des espaces autres. In: D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.) (2001). *Dits et écrits : Volume II 1976-1988* (pp. 1571–1581). Paris: Gallimard.
- Hertzberger, H. (2000). *Space and the Architect. Lessons in Architecture 2*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Huizinga, J. (1938/2008) *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: Athenaeum.
- Hunter, I. (1994) *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, criticism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Kafka, F. (2002). Voor de Wet. In F. Kafka, *Verzameld Werk* (pp. 785–787). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2007) The architecture of the learning environment/ A 'school' without a 'soul'? De architectuur van de leeromgeving / Een 'school' zonder 'ziel'? In: *Oase. Journal for Architecture/ Tijdschrift voor architectuur*. 72, pp. 6–13.
- Simons, M. (2006) Over kinderen. In: Masschelein, J. & Simons, M. (Eds.) *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland*. Leuven: ACCO, pp. 117–128.
- Smit-Kruidenberg, A. (2008) Scholenbouwer Herman Hertzberger ziet de school als microstad. In: *Montessori mededelingen* (31), nr. 1.

<http://www.montessori.nl/nummerarchief/mm31/Scholenbouwer%20Herman%20Hertzberger.pdf> (geraadpleegd op 10.04.2008).

Van Den Driessche, Maarten (2007) 'De tocht van de kinderen...The Journey of children ...' In: *Oase. Journal for Architecture/ Tijdschrift voor architectuur*. 72, pp. 72–96.

Van Den Driessche, M. & B.Verschaffel (red.) (2006) *De school als ontwerpopgave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005*. Gent-Brussel: A&S/books-Vlaams Bouwmeester

Vanmeirhaeghe, T. (2006). De school als apparaat. Een kleine geschiedenis van het Belgische schooltraktaat. In: Van Den Driessche, M. & B.Verschaffel (red.) (2006) *De school als ontwerpopgave* (op. cit. pp. 64–87).

IS KEEN FOR ITS STUDENTS
 TO HELP WITH MY **WORK**
 THAT'S GOOD
 I'D LIKE TO CHOOSE THE NAMES
 WITH THEM
 AND/OR MAKE THE LOGOS
 – WHICH I WANT TO RECONSTRUCT
 FROM MEMORY

A WALL CHART PUT TOGETHER BASED
 ON
 CHANCE AND MEMORY
 AN EXERCISE
 AN OPPORTUNITY

B N J M N V R D N C K

[pp. 129–152]

On the public meaning
of the school:
a perfect school

Jan Masschelein & Maarten Simons¹

σχολή (Greek: *scholè*): free time,
 rest, delay, study, discussion, lec-
 ture, school, school building

[I]

In her now classic essay *The Crisis in Education*, Hannah Arendt relates education to the protection of both the child against the world and the protection (and preservation) of the world against the child.² This beautiful, short description captures for her the essence of education which manifests itself clearly in a period of crisis in which our sense of what upbringing and education are and how they ought to be shaped seems to have been lost or at least placed on trial. The crisis to which Arendt refers is the crisis of authority and tradition at the end of the 1950s and the beginning of the 1960s. According to Arendt, something emerges in this crisis which reveals that the essence of the school and education consists of protection and conservation. This essence is therefore not something which can be invented or devised, but rather something that emerges. In this essay, we will translate this 'essence of education' into the essential or, rather, the 'perfect school'. The perfect school must therefore be strictly distinguished from the ideal school, that is to say a school which we devise, invent or imagine and which we want to create for the sake of established needs or pedagogic or social ideals. The perfect school is, in contrast, a school which lets itself

be found, which emerges in the current crisis. Today, the current crisis is no longer that of authority and tradition, but in our view concerns the 'public'. Confronted with increasing privatization and capitalization on all levels and in all areas of life³, one can indeed argue that we are faced with an erosion of the public, also with regard to education and the school. In order to indicate how we wish to engage with this challenge regarding the public, we return to Arendt's description of the essence of upbringing and education: the protection of the child against the world and the world against the child.

According to Arendt, the protection of the child against the world is the task of the family "whose adult members daily return from the outside world and withdraw within the security of private life within four walls". These four walls, she contends, "constitute a shield against the world and specifically against the public aspect of the world". The home offers a safe, private place which protects the child against the need to expose itself to the light and the requirements of a public existence. The world, according to Arendt, is the space of public or exposed existence, while the home is the private place.

However, as regards adolescents as opposed to children, the situation is utterly different. According to Arendt, the young person or adolescent is "the newcomer and stranger, who has been born into an already existing world which he or she does not know". The place for these young people is the school; it is the place where teaching and learning are at stake, it is "the institution that we interpose between the private domain of home and the world in order to make the transition from the family to the world possible at all".⁴ According to Arendt, this therefore means that school attendance is required "by the state, i.e. the public world". The school thus *re-presents* the public world and through this representation it functions as a kind of protection of the world (and what is

valuable in the existing world) against young people who meet it as strangers. However, at the same time, the school is the very place where "the uniqueness that distinguishes every human being from every other" (which makes one not only a stranger but also a 'newcomer') can begin to flourish and develop and where a *new beginning* of the world can take shape. Insofar as young people are strangers in the world, they "must be gradually introduced" and insofar as they are newcomers, "care must be taken that this new thing comes to fruition in relation to the world as it is". The teacher is therefore someone who, while being part of the space which we call school, is characterised by the responsibility which he or she assumes for the world (by representing that world) and for the new beginning in that world.

Taking this description of the school as the space between the family and the world, we can view school precisely as that place where one engages with and reacts to what Arendt calls the "fact of natality" or the birth (appearance) of new and strange people. The school, therefore, as an organised place and time to deal with the fact of newcomers and strangers. In other words, the school is regarded as the space or infrastructure that we build and organise specifically for 'strangers and newcomers'. It is important to note that we use the term 'infrastructure' to denote both a building (which creates an internal space) and an institution or regime (deploying particular technologies and discourses). This infrastructure, i.e. the building and the regime together, creates the special time-space setting which we call school.

Based on this depiction of the time/space of the school, which at first sight appears straightforward, in this essay we want to examine in further detail the public character of this infrastructure. We aim to explore two ways in which one can arrive at an understanding of this public meaning.

In the first line of thinking, the school has a public meaning because the school is regarded

as the infrastructure that enables people to live in a common world which is also referred to as the public sphere. In this conception, the world appears as a public space and, in order to inhabit this space, people have to learn or appropriate specific things (basic skills, for example). Hence, the school appears as an 'intro-duction', literally a way that leads into the world. In the second way of thinking, the school is not an introduction into the public space, but is itself a public space. The school as an infrastructure for strangers and newcomers appears here as a public space and time, a space and time which has not been appropriated or colonized (occupied by social, economic or political concerns) but where something *is made available*. According to this line of thought, the school is not defined in relation to something outside of itself (i.e. to a world into which it leads), but is instead positively determined as having a meaning, in itself, as a public space and the only place where the new and the future become possible. Because, as mentioned above, the school is not only a regime but also a concrete organization of time and space, we will also further elaborate on the two different modes of thought with reference to the school projects by two architects: Wim Cuyvers and Herman Hertzberger.⁵

[II]

In one sense, Arendt's essay seems to support the common and widespread idea that the school embodies a space of transition and initiation; a space that is located between the home and the public world, an intermediate or mediating space, carefully shaped and organized as a space of gradual intro-duction (or 'leading-in'). Reading Arendt this way, her ideas are in line with those who conceive of the school as a kind of 'entrance gate' into the public world or as a kind of 'laboratory' where the young can *prepare* themselves for adult life and for participation in public life as a unique person. In

school, they will learn through practice what they need in public life.⁶ This conception of the school relies on something outside the school in order to define its public meaning or public role: insofar as the school introduces young people into the public world (or society), the school institution is a public institution (hence implying of course that the school can also not be public). In other words, it is the public world which arranges this space and builds this infrastructure in order to organize⁷ access to this world and thereby monitor and control public life.

From this perspective, schools in so-called pluralistic and post-modern societies also form 'entrance gates'. Indeed, schools today are becoming very flexible and learning trajectories are individualized (serving the individual needs of pupils), yet the school seems to keep on functioning as an 'entrance infrastructure', thereby suggesting that the public world has gates and that young people are in need of the appropriate baggage to gain access. To put this in more abstract terms: young people are regarded as beings who need to learn the 'appropriate' language(s) or *Logos*⁸ in order to become part of the world. In order to say something, to have one's own personal voice, one has to be able to speak, and hence, one must have learned or appropriated the language.

In this respect, the first message of the school to the strangers and newcomers seems to be: '*here we speak Dutch*' or '*here we speak English*'.⁹ As a result, all those who have authority in the school (such as teachers) seem to have authority insofar as they represent that world and the appropriate language of that world, i.e. its *Logos*. And vice versa, from the perspective of that *Logos* and of those people with authority, pupils appear as those who do not yet possess the language and who still have to appropriate it. These pupils are regarded as *in-fants*, i.e. not (yet) able to speak and thus as individuals in need of a school infrastructure

to teach them to speak. In this sense, the space/time of the school is that of the development or transition from being a stranger (as not yet being) to being an inhabitant, i.e. one who has appropriated the common *logos*.

At this point, it is interesting to focus in more detail on the position of the young in this conception of the public meaning of the school. It is in this view of the world (as a public space where a particular language is spoken) that the young are regarded as 'not yet' and therefore at the same time as 'future inhabitants'. One could indeed say that the structure of pedagogic thought in this perspective consists, on the one hand, of defining a group of people as 'not yet' and, on the other, simultaneously offering a pedagogic 'treatment'. This position could be regarded as a kind of 'pedagogic baptism'.¹⁰ The youngsters are baptized as those who are subject to the (law of the) *Logos* and who are in need of this *Logos* (in order to be able to orient themselves in future adult life), but which they do not yet possess. They are baptized as 'not yet' (inhabitants of the world) but at the same time as 'being able' to become inhabitants insofar as they are prepared to appropriate the *Logos*, to enter the gate and to appear fully in its light, that is to say to become 'visible' as a (public) person. In view of this structure of 'pedagogic baptism', which, one might say, sacralizes (the *Logos* of) the world, the school appears as a guardian in the double sense: it protects the world against newcomers by representing for them the language of the world, but it also protects newcomers against dangers, that is, it keeps young people away from those places where the light of the *Logos* does not shine, where the *Logos* is not operating. In other words, by baptizing young people as pupils and students (i.e. as being able to learn to speak), the school installs or creates also its own dark side ('the dangerous and dark streets' or in a more general way: the not-yet-civilized or the profane), offering justification

once again for why it is important to keep children off the streets. By turning youngsters into pupils and students, the pedagogic treatment and baptism 'saves' children. And hence, in this line of thought, references to street children are constantly made in order to prove how necessary schools are.

It is important to stress that in this conception of the school as a space between the private and the public, the world or public space (and also the ideal world) is considered as kind of house or home. The school, then, appears as a particular room in this house. It is the room through which one comes home and can come home: an antechamber, an entrance hall or entrance gate. Indeed, when we look at the public world as a world where we share a common language or *Logos*, this world is then conceived as a kind of *domestic* space, a space which we can appropriate as 'ours' (our world) and where we speak 'our' language(s). This public world as a (possible) home can indeed have many rooms and it can even present itself, as we will see in the example of Hertzberger, as a kind of city, with many streets, open spaces and houses inhabited by a multicultural plurality of people, but it nevertheless remains a home. In this conception of the world as public space, this space continues to be regarded as an interior, with entrance gates or doors and therefore in need of a public school. In short, in this view the school as 'infrastructure for strangers and newcomers' becomes an infrastructure for strangers who are baptized as future inhabitants of our world, of our home. The world and its entrance gate and access infrastructure appear as something that needs permanent care. It is something that should be continuously reconstructed and, where possible, optimized and improved. The continual quest for 'a renewed or new school' or an 'ideal school' therefore forms part of this experience of the world as a kind of house/home.

[III]

In order to prepare a transition to the second perspective, we can connect this first perspective on the school and its public meaning to a particular conception of the school building as being the creation of a particular 'worldly space'. In his plea for an alternative democratic approach to education, Biesta suggests the creation of "a worldly space, a space of encounter with and exposure to otherness and difference"¹¹ and explores what it would mean to actually build such a space. According to Biesta, Herman Hertzberger's *Montessori College Oost* can be regarded as the architectural translation of the idea of a 'worldly space'. What Hertzberger attempts to do is to design the school as a space with qualities usually identified with the street or the city. Biesta quotes Hertzberger, who argues that it is about a space which is organized in such a way "that everyone can behave in accordance with one's own intentions and movements and so be given the opportunity to seek out one's own space in relation to others that are present there".¹² Thus, for the school to have a real public meaning, Hertzberger stresses that schools should be organized "more like cities" and should have "urban qualities". For Hertzberger, cities represent the model for society and they form "our universe and arena where we show ourselves in company, sound out social institutions, measure ourselves against others".¹³ The city is a space where we "are continually preoccupied with measuring, mirroring and pitting ourselves against each other" because "it is not we that determine who we are, but mainly others". The "aim of the city" is therefore "to provide the opportunity for us to inspect, assess, keep an eye on and bump into one another."¹⁴ In this vein, the school building should also be designed as a mechanism "where everyone crosses everyone else's path".¹⁵

The Montessori School in Amsterdam East is attended by students of 56 different nationali-

ties who often come from families which do not provide them with the adequate motivation to go to school and themselves have a very limited command of the Dutch language. In order to promote social integration, Hertzberger created a structure in which he places the emphasis not so much on the classrooms¹⁶ but instead on the common areas (which can serve as informal classrooms), conceived as urban spaces or a miniature cities, where horizontal routes become little streets and the vast central hall a kind of town square. The classrooms are situated around the central courtyard, which itself is an empty area where people can come together and form a sort of collective. The classrooms are concentrated in two rectangular bodies with three levels and are displaced vertically with respect to each other. This improves the visual relationships between the floors and the view of the common hall and all the communal areas (like the 'streets', and the staircases and landings). The collective area, which is a space for students to 'hang out', but also to study (informally), is as transparent as possible and can be overlooked from some strategic positions, so that surveillance is possible with minimal means (see p. 136).

This school is designed to be a "hang-out paradise for youngsters" in which the corridors, squares, banisters and staircases are not just traffic spaces, but just as much social and educational spaces for individual and collective use. In this public school building, the corridors are therefore *like* streets and the classrooms *like* houses. In this way, Hertzberger aims to create a sort of enlarged threshold in order to eliminate the strict division between street and school. The school becomes a sort of protected practice world which allows a softened contact with the world. In this sense, Hertzberger's school is indeed located between the family and the world, between the secure interior place of the home and the visible, open space of the world. One could regard his school as an ideal 'intro-duction' – a

time/place where people are baptized as possible future inhabitants of a common world (whereby this common world is viewed as a pluralistic and multicultural home/house).

According to Biesta, the first experiences in the use of Montessori College Oost suggest that it is indeed a building where everyone crosses everyone else's path, with all sorts of opportunities for encounters and possibilities for different uses. The balconies and staircases create many sight lines and hence opportunities for visual relationships. Biesta writes that, according to the school director, one of the effects of the building is "that pupils show a greater respect for each other and also exercise a certain control over each other in a positive way".¹⁷ The toilets were the only spaces without the desired transparency and visibility and they were subject to vandalism and dirtying. These places became the subject of debate within the school and were regarded as 'problems' in need of a quick solution.¹⁸

As Van Den Driessche rightly notes, Hertzberger's school project seems to start from the mechanisms and principles of the home (principles of control, care, responsibility, representation of what is communal) in order to talk about the meaning and role of public spaces. This meaning is primarily related to accessibility and visibility. The access is either determined by a small group or individual who is responsible for the upkeep, or the space is open to everyone at all times, but that everyone is again responsible for the upkeep, although now collectively.¹⁹ The public space thus becomes a "living room" or "living environment" shared by people who are regarded as its inhabitants, who assume responsibility for that space, are devoted to it but also appropriate it (and thereby also become owners of it).

Hertzberger therefore seems to understand the school and its public meaning on the basis of the principles of housekeeping and the interior. At one point in an interview he states that he thought of the Montessori College Oost as a

'real home' for pupils from various cultural and social backgrounds.²⁰ However, as mentioned earlier, it is possible to approach the notion of public space and the public meaning of the school in a totally different way. This meaning is not derived from the school's function with respect to the public world, but is related to the school itself as a public space.

[IV]

In Arendt's essay, it is possible to discern another, admittedly less self-evident, meaning of the notion of 'public'. This meaning is related to what seems to be beyond the world-as-public-space and/or beyond the state/public life and is linked to her idea of a 'new beginning'. According to this meaning, the school is a public space. It is a public space as a kind of no-one's place and no-one's time. Indeed, the school here is literally a place of *scholè* or 'free, unoccupied time'. The school is therefore not a place/time which has been colonized by the public world and its attitude of pedagogic baptism, nor is it organised according to the comforting principles of the family and the safe home. According to this understanding, the school is not a place of preparation, nor is it a 'home' for children and pupils. What we have in mind here is the school as a place and time of profanation, that is to say a place/time where words are not (yet) part of a (common) language, where things are not (yet) property and do not have to be used according to (familiar) guidelines, where actions and movements are not yet habits and where thought is not yet a system. It is a time and place where 'things' are at everyone's disposal for 'free use' and hence an infrastructure beyond (or before or outside of) 'socialization' or 'pedagogic baptism'. The school-as-public-space we have in mind here is the time and space which makes possible the experience of a 'new beginning'. In order to illustrate what is beyond 'pedagogic baptism' (and the school

as entrance gate), we will take some of Giorgio Agamben's ideas as a point of departure.

Agamben refers to the special status in Christian theology of children who die before they are baptized.²¹ These children remain forever in the *limbo* of heaven (the *limbo* of the *Logos*, one might say), destitute, withdrawn from and *deprived* of the gaze of God and the 'light' that he makes shine. In contrast to the condemned however, these unbaptized children are not aware of God (since they have not yet been baptized) and so therefore do not suffer from his absence and from the fact that they have been abandoned. According to Agamben, instead of a negative or sorrowful condition, this condition of being unbaptized and abandoned can also be seen as a state of joy. In fact, and more precisely, the status of these children is the status 'before' being abandoned since being abandoned (by God) already presupposes that one has first been baptized (and therefore falls under God's care and law). However, it is the unbaptized children who, Agamben explains, have forgotten God in an absolute sense (as a result of which being abandoned by God has no effect on them). Agamben describes beautifully how these children are neither blessed (as the chosen are) nor without hope (as are the damned), but that they instead enjoy hope without (an imposed or promised) destination.²²

As we elaborated elsewhere, this condition could be regarded as the condition of people 'outside' or 'before' a school infrastructure that baptises people as pupils or students and offers them a clear route (the curriculum/pedagogic method) and destination (the final attainment levels). It is the status of the child as someone who is born into the world without destination, the status of a *beginning* that is not yet captivated by a baptizing attitude and the related judgements of a pedagogical, political or economic view.²³

This status of being unbaptized and the experience of being without destination may seem

radical. However, there are different and rather common examples of what it means to be without destination and without baptism: the playing child that is imperturbably, and to a certain extent disconnectedly, given over to play, absorbed by it; and the student who is completely absorbed in his or her study – also without destination. This status or condition of being unbaptized can be regarded as the status or condition of an unexpected and radical beginning. It is a kind of statusless status where people experience that they have something, a 'thing' at their disposal (words, texts, pictures, gestures...) which they can freely use. An experience which is connected to that moment when these 'things' are no longer (or not yet) appropriated, but become or are sorts of common goods or things. 'Goods' and 'common' are not to be understood here in an economic sense (which always implies the idea of property, be it individual or collective), but perhaps in a radical 'communist' sense. It concerns goods which have been expropriated and which are available. This transformation into 'common goods' simultaneously signifies the emergence of the experience of being-able-to and an experience of potentiality (of being able to begin). If we try to rethink 'public space' in this way and view 'being unbaptized' as a public being (or being public), this could then be compared to the situation that Kafka describes in his fable *Before the Law*. It tells the story of a man who wants to gain access to the Law, but is denied this access by the gatekeeper, notwithstanding the fact that the gate is open and that strictly speaking the gatekeeper cannot prevent him from entering. The man sits down with the gatekeeper and tries to convince him to let him in, but without success. At the end of the story, when the man is dying, the gatekeeper closes the gate. This story is often read as the failure of the man, but as Agamben suggests, we should maybe look at the attitude of the man in a more positive way: not as an attitude which is doomed to failure,

but as an attitude which leads to a sort of victory. Perhaps this attitude teaches us that it is possible to relate to or to behave in front of the Law and its gatekeeper in such a way that the Law *suspends* itself and that something else can begin. The man is then someone seeking a condition of being unbaptized, that is to say a condition not defined by the Law (neither positively nor negatively) and hence the condition of an existence before the Law as an existence before the gate.

This conception of the 'public world' as a space before the Law and before the Gate perhaps refers to a public world that has no entrance gate. It is a public world without 'baptism', a world where tradition and authority are not at stake. This space or this 'public world' might perhaps be understood exactly as what we refer to as 'school'. As a consequence, the school would no longer appear as the infrastructure between the family and the world, between the private and the public world, but as a 'public space' in itself: the perfect school as a public school. It would appear as a space and time without property and baptism, a kind of 'communist' infrastructure allowing experiences of a 'new beginning' to emerge. The school can then be seen as the unbaptized, and in this sense 'pure', infrastructure where people are exposed to things, where they can experience that mankind has no (biological or trans-historical) destination and where this experience fills them with joy and an openness to the search for a destiny. In this infrastructure, one is not a pupil or student (baptized as 'not yet, although being able') but an 'e-ducandus', that is to say someone who is being *led out* (which is the meaning of the Latin *e-ducere*) and being exposed to things. Similarly, the teacher in this infrastructure is not a gatekeeper (speaking in the name of the *Logos* and baptizing others accordingly), but an e-ducator or someone who offers or presents the e-ducandus with things for 'free use' and who therefore releases things from their

current usage, i.e. neutralizes their effectiveness. The teacher places something on the table, makes something present or presents something. By *placing something on the table*, the teacher places it on itself and desacralizes it in the sense that he/she releases it from its specific use. Releasing from use and for use means that the things are made public, are shared or become collective. The school then becomes an infrastructure where things are dis-solved or set free, released from the way in which they were used by the old generation, but not yet appropriated by the new generation. It is a place where nothing is shared, but where everything can be shared. In line with this perspective of the school as a public infrastructure, we should perhaps attempt to reflect on the meaning of the family and society. Instead of thinking about the school and its private/public character against the background of 'the family' and 'society', one can reflect on the private/public character of 'the family' and 'society' by taking the school as the point of departure. One could then ask oneself if, and to what degree, school time/space is still permitted in this era of privatization.

[V]

In order to crystallize this second conception regarding the public meaning of the school, it is interesting to look at a school building project by Wim Cuyvers and contrast it with that of Hertzberger. Indeed, we could perhaps say that Wim Cuyvers designed the plans for a *perfect* school, a school that would *be true* to its essence and this essence is, for Arendt, to be a place where we address natality as a 'new beginning'. It is interesting to note that, initially, Cuyvers seems to share Arendt's position. The reason why she, not being a pedagogue, became concerned with education was the opportunity, provided by the very fact of the crisis, to explore and inquire into that part of the essence of the matter that has been

exposed in the crisis.²⁴ She therefore does not propose any solution for the crisis, she does not design or conceive any new school or an ideal school, but she instead discovers the 'true school' in the crisis of the school. In a similar way, Cuyvers designed, or attempted to design, the perfect school precisely because he did not want to design a 'new school' or 'the newest school' (in view of a new, ideal, public space, or a new home, by, for example, prioritizing the needs of children and their parents). On the contrary. He accepts the basic structure of the school (essentially classrooms placed side by side) as it has crystallized through the ages and tries to perfect it, to abstract it, to purify it, to be faithful to it, as if it was one of the pearls that Benjamin, and Arendt after him, refers to as what is left of tradition. For Arendt, the loss of tradition is a fact: "What has been lost is the continuity of the past as it seemed to be handed down from generation to generation, developing in the process its own consistency."²⁵ However, Arendt argues that we should not view this negatively and mourn it. What we have and what we should learn to see or experience are fragments of that past which are "rich and strange", like "coral" and "pearls".²⁶ These are the 'common things' referred to earlier which are made available by the school as a public infrastructure and whereby, in the current crisis, the school itself has now become one of these common things or common places (one could say maybe a 'pearl of undefined time').

Cuyvers implements the school as 'public infrastructure' in many different ways, whereby the classroom has a central role.²⁷ He dismantles the regime of 'pedagogic baptism', firstly by excluding the mechanisms of panoptical and synoptical control and also principles from the safe home environment. This dismantling is effected secondly, and mainly, by the creation of a kind of 'pure interior' (or infrastructure without outside functions) and by designing it in such a way that the only

function of the interior (or classroom) is not to be an exterior (see figures pp. 142–144). The classroom no longer derives its meaning from exterior expectations or requirements. The classroom or 'box' which he designs does not give a central position to the student (that is, it is not a student-centred architecture), but neither does it strengthen the authority of the teacher (as the one who supposedly represents the 'public world' in the classroom). The pure, closed 'box' instead puts both the teacher and student in an uncomfortable position. Under these conditions, all control is lost, the space is dis-solved, time is freed and students and teachers are in a condition similar to that of a play, namely the condition whereby things are freed from normal usage and *aion*, not *chronos*, reigns. It is the time and place or 'box' which has been filled with 'common goods'.

This is quite a different school project to that of Hertzberger, who indeed makes no real or principal distinctions or divisions between the classroom and the rest of the school. For Hertzberger, the classroom is a sequence of places. He breaks the classroom open, as is even more apparent in his Montessori School in Delft than it is in Amsterdam Oost. Indeed, in this school Hertzberger explicitly interprets the Montessori pedagogy: no teacher at the front directing the education process, but the child itself taking responsibility for its learning process. In this school without real (closed) classes, educators are no longer teachers but coaches who assist children in their choices. It is the children who are empowered and must be active. The space of the classroom is no longer oriented towards the blackboard and its rectangular shape, which is the optimal shape for the teacher to maintain control and supervision. It has now been converted into a more amorphous structure of 'zones', whereby supervision is of lesser importance. Nevertheless, Hertzberger sees zones as having specific uses (even though the aim is only for

people to gather together). Hence, spatial differentiation becomes a new kind of functional differentiation. There are different zones (or corners), each with their own function; quiet zone, free zone, guided work zone, zone with individual work stations....

Cuyvers, on the other hand, takes the classroom as the point of departure (and removes its functions). Every room has a standard size: 6 x 9 m, which seems to have been the optimal size since the 19th century.²⁸ However, he leaves out the corridor and creates a direct connection between the interior and exterior. The classroom appears as an autonomous room or box, with only a window in the roof, a window which does not look out onto a particular exterior, but onto what could be called a pure exterior. In a certain sense, this reinforces the authority of the teacher (the representative of the exterior), who, however, no longer has anything to rely on except himself or herself. The teacher and children are being mutually handed over or exposed to one another. The walls are 'blank walls', dead walls. As dead walls, they can be used to present or introduce into the classroom fragments of the world (to place them 'on the table'). The classrooms that Cuyvers has designed here could be called unappropriated spaces (unoccupied). They can be seen as 'provisional rooms' beyond the safe space of the home and the public space of the world. Instead of being intermediate rooms or introduction rooms, these unappropriated and provisional rooms can then be precisely conceived as 'public infrastructures'.

[VI]

The aim of this essay has been to show that it is impossible to conceive of a 'new beginning in our world' without conceiving of the school as a public space. We believe this is becoming increasingly apparent as a result of the crisis or erosion of the public sphere. Drawing on the work of Agamben and Cuyvers, we have

attempted to sketch some outlines for the exploration of the notion of the 'perfect school' as a 'public school'. From this, one could indeed say that the perfect school is a public infrastructure, an infrastructure for strangers and newcomers, where things are placed on the table, made available, are given a new, positive image, a space where *things* can literally *find (their common) place*, where *things* can simply *happen*.

We can perhaps view the perfect school as a *heterotopia* in line with the meaning given to it by Foucault in his famous essay *On other spaces*.²⁹ He claims that even in our time, which is the time of 'networks' (in which space takes shape as relations among or connections between sites), there are still spaces, heterotopia, that are nurtured by the hidden presence of what he calls "the sacred".³⁰ Some of these characteristics and descriptions can perhaps be used to further clarify the idea of the perfect school. In his essay he designates *heterotopia* as the "place for that which has no place", a "*lieu sans lieu*", although it is still a concrete 'place' or 'location' (and moreover a place/location which seems to have kept something of a sacred place) with its own order, its own technologies, rituals, ways of speaking and its own discipline. It is not simply an empty space and certainly also not a vague, shadowy place. Interestingly, Faubion describes this place as a limbo in which one has no status (and is therefore statusless), a *real* space which threatens and challenges the everyday but is simultaneously boring for the utopianist and all the great reforms that he or she has in mind.³¹ These are places which could be conceived as a kind of sanctuary and/or asylum.³² We cannot develop this theme any further in this essay, but it is indeed interesting to read how Foucault conceives of heterotopias as types of 'holy or sacred places', places where the economical and the political are 'suspended'. However, these places, similarly to the school as 'public infrastructure'

such as we have described it, are precisely not interiors or intimate spaces. According to Foucault, these are places where we are exposed, that is to say drawn out (transported outside in the sense of *e-ducere*). These spaces are 'free spaces', but not recreation or leisure spaces, precisely in the sense which seems to be indicated by the Greek *scholé*. Spaces where (economic, social, cultural, political, private...) time is suspended and where we therefore have time at our disposal for a new beginning. Where, according to Foucault, the museum and library accumulate time, we could perhaps say that the school suspends time. Precisely as a result of this suspension, we could conclude that the school as public infrastructure is not a time/space of introduction or an intermediate space, but is instead *the time/space of making available and of e-ducation*.

[VII]

In Kinshasa, there is a perfect school – fully formed, crystal-clear. Kinshasa is a totally devastated city, a world without orientation and destination, where the state and its public institutions, which once claimed to provide access to modernity, are completely adrift. This is reflected in a collective shared sense of being adrift amid a completely fragmented and lost tradition, for example the collapse of the patriarchal gerontocratic order which has always been so typical of the 'enduring time' of tradition and ancestry.³³ In this 'city', once called *Kinshasa-la-belle* (Kinshasa the beautiful), but now *Kinshasa-la-poubelle* (Kinshasa the dustbin), we can find, at number 24 Avenue Luabeya Q. Salongo in the outlying district of Gombele, 'the perfect school' (see figure p. 128). This school presents itself as the combination of 'zèle' (diligence), 'discipline' and 'efficacité' (efficiency). When we enter this school we are confronted with the all-too-familiar extremely poor conditions of many African schools: classrooms with rickety furni-

ture, no glass in the windows, a clay floor, no electricity, no books, etc. Nevertheless, we believe that the sign which presents it as the 'perfect school' is, in a certain respect, correct. After all, the perfect school is the school which is nothing more than a school (and therefore no longer refers to anything outside of itself). It is a school which does not or no longer situates its inhabitants in a tradition (linking them to a past, because to which past would it link them?) or prepares them for a future since there is no future in that sense – 95% of the population has no official work. It is just a school, reduced to a classroom, a blackboard (without chalk), some benches, a window, inhabited by newcomers and strangers, confronted with a ritual (including a purely ritual teacher), with a discipline, diligence and efficiency without an end aim; a sort of abstract framework like a shelter or refuge, like a time and place which is simultaneously both in order (and creates order, in contrast to the disorder outside) and the suspension of order. A waiting room and waiting period, where perhaps the making-available and therefore a new beginning become possible.

Notes:

1. Both researchers at the Centre for Philosophy of Education at the K.U.Leuven. The text is based on research which was in part made possible by the Research Council of the K.U.Leuven and the Research Foundation Flanders (FWO).
2. Arendt, 1994a
3. For more detailed analyses, see: Masschelein/Simons 2003 and 2008.
4. Arendt 1994, pp. 115–116. Our italics.
5. Cuyvers 1995, Cuyvers 2005, Hertzberger 2000. See also the presentation of their work by Maarten Van den Driessche (Van Den Driessche 2007, Van Den Driessche/Verschaffel 2006).
6. See Masschelein/Simons, 2006.
7. We could further distinguish between the public world as the actual public domain (the nation state or, to use the term favoured by Pufendorf: the 'civil kingdom', which can be seen today also as a 'global' kingdom) or as the ideal public domain, the world beyond the state (the ideal state or the 'kingdom of truth'), but this does not affect the fundamental

- idea of the school as being *the way into* the public domain. (see Hunter 1994).
8. This Logos can of course be thought of in different ways as: Culture, (Communicative) Reason, Law, Social Order, Learning Competency, etc.
 9. This can of course also be formulated more generally as: "Here we do things like this", whereby the message is "and you are expected to learn this so that you can also belong to 'us'."
 10. What is concerned here is not baptism as a concrete social practice related to particular religious presuppositions, but instead a general framework of relating oneself to the world which permits us to clarify our present.
 11. Biesta 2006, p. 110.
 12. Hertzberger 2000, p. 135.
 13. Ibid. p. 120.
 14. Ibid. p. 120.
 15. Ibid. p. 172.
 16. The classrooms in the building are actually 'balcony classrooms', types of hybrid space. Hertzberger states in a recent interview that classrooms are in fact no longer relevant since there are no homogenous student groups, see Smit-Kruidenberg, 2008.
 17. Berger in Biesta 2006, p. 14.
 18. They were actually viewed as 'private places'. It is noticeable that in the second notion regarding the public meaning of schools which we discuss subsequently in relation to a school design by Wim Cuyvers, this aspect is interpreted in a completely different way. According to this understanding, it is precisely these 'exterior places', these places 'beyond control' and 'out of sight' which are the public places. They are public in the sense that everyone can do what he or she wants, that 'needs' can find their expression there and that 'free use' is therefore possible.
 19. See Van Den Driessche, 2007.
 20. Smit-Kruidenberg, 2008.
 21. Agamben 1998, pp. 59–61.
 22. Agamben, 1998, p. 61. In a certain respect, this condition could perhaps also be seen as the condition of the artist.
 23. Simons 2006, pp. 124–125; Masschelein/Simons 2006, pp. 10–12.
 24. Arendt, 1994a.
 25. Arendt, 1978, p. 212.
 26. In her marvellous introduction to several essays by Benjamin, she writes that Benjamin's fundamental approach was "not to investigate the utilitarian or communicative functions of linguistic creations, but to understand them in their crystallized and thus ultimately fragmentary form as intention-less and non-communicative utterances of a 'world essence' ... What guides this thinking is the conviction that although the living is subject to the ruin of the time, the process of decay is at the same time a process of crystallization, that ... what once was alive ... survives in new crystallized forms and shapes that remain immune to the elements" (50–1). In a certain respect, one could see the 'perfect school' as something which has crystallised like a pearl.
 27. We refer here to his competition design for a primary school in Ypres (Belgium). Van Den Driessche describes it as follows: "The building consists of a U-shaped structure enclosing a rectilinear playground. Cuyvers situated the common areas (toilets, a multipurpose room and the staff room) 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. At the heart of the site, on the symmetrical axis of the monumental school building, is a fully-glazed staff room which looks out over various playgrounds. The wings of the building have been set diagonally to the direction of view so that they function like a screen against the controlling view from the staff room." A sort of reverse panopticon. Moreover, "the school can never be fully monitored. The outer classes serve as backstage areas in relation to the view from the staff room. ... the school is not enclosed, but open to places and events that fall outside its material or institutional context". (Van Den Driessche 2007, pp. 81–82).
 28. Vanmeirhaeghe, 2006.
 29. In his essay, Foucault lists varied and surprising examples of such spaces: museums, fun-fairs, the boarding school, the menstrual hut, the delivery room, the honeymoon hotel, rest homes, Christian cemeteries, cinemas, gardens, Persian carpets, libraries, Muslim baths, Swedish saunas, motel rooms, brothels, etc.
 30. What Foucault here calls the sacred, we earlier referred to as the profane. What is important is that the 'sacred' to which Foucault refers is primarily understood in the sense which we also find in the notion of 'sanctuary', which does not so much denote a time/place with a particular value (the place of God and his laws), but a place/time where laws are suspended (the laws of politics, religion and the economy, state, market and the church) and in that sense as a free time/space, as a free place (and therefore where the sacred in the more classical sense, as referring to a place which acquires its meaning from a particular religion, is actually inoperative).
 31. Faubion, 2008.
 32. The fact that, in the age of the internet, we even have such things as 'sacred places' that are public places, and the fact that the school can be conceived as one of these places, is also suggested by the school-asylum movement in Belgium and some other countries and which, just like the church-asylum movement, clearly defines the school as a public place which is not a political place (i.e. not captive to the laws of the state, or a religious or any other type of community).
 33. De Boeck, 2005.
- Literature:
- Agamben, G. (1993). *Infancy & History. Essays on the Destruction of Experience* (L. Heron, trans.). London: Verso.
- Agamben, G. (1998) *Idée de la prose*. Paris: Christian Bourgeois.
- Agamben, G. (2002). *De soevereine macht en het naakte leven*. Amsterdam: Boom/Parrèsia.
- Agamben, G. (2005) *Profanations*. Paris: Payot & Rivages.
- Arendt, H. (1978) *The Life of the Mind*. San Diego/New York/London: Harcourt Brace.
- Arendt, H. (1994a). 'De crisis van de opvoeding'. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (R. Peeters & J. Masschelein, trans.) (pp. 101–123). Leuven: Garant.
- Arendt, H. (1994b) 'Wat is gezag'. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (R. Peeters & J. Masschelein, trans.) (pp. 23–72). Leuven: Garant.
- Biesta, G. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Cuyvers, W. (1995) *Exhibition catalogue*. Antwerp: de Singel.
- Cuyvers, W. (2005) *Tekst over tekst/Text about Text*. The Hague: Stroom/Voorkamer.
- Deboeck, F. (2005) *Kinshasa. Tales of the invisible city*. Antwerp: Ludion.
- Faubion, J.D. (2008) 'Heterotopia: An Ecology'. In: L. De Cauter & M. Dehaene (eds.) *Heterotopia and the city. Public spaces in post-civil societies*. (pp. 31–40). Oxford: Blackwell.
- Foucault, M. (1966/1984). 'Des espaces autres'. In: D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (eds.) (2001). *Dits et écrits: Volume II 1976–1988* (pp. 1571–1581). Paris: Gallimard.
- Hertzberger, H. (2000). *Space and the Architect. Lessons in Architecture 2*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Huizinga, J. (1938/2008) *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: Athenaeum.
- Hunter, I. (1994) *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, criticism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Kafka, F. (2002). 'Voor de wet'. In F. Kafka, *Verzameld Werk* (pp. 785–787). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2007) 'The architecture of the learning environment / A 'school' without a 'soul'? De architectuur van de leeromgeving/ Een 'school' zonder 'ziel'? *Oase. Journal for Architecture / Tijdschrift voor architectuur*. 72, pp. 6–13.
- Simons, M. (2006) 'Over kinderen'. In: Masschelein, J. & Simons, M. (eds). *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland*. Leuven: ACCO, pp. 117–128.
- Smit-Kruidenberg, A. (2008) 'Scholenbouwer Herman Hertzberger ziet de school als microstad'. *Montessori mededelingen* (31), no. 1.
- <http://www.montessori.nl/nummerarchief/mm31/Scholenbouw%20Herman%20Hertzberger.pdf> (consulted on op 10.04.2008).
- Van Den Driessche, Maarten (2007) 'De tocht van de kinderen... The Journey of the Children...' *Oase. Journal for Architecture / Tijdschrift voor architectuur*. 72, pp. 72–96.
- Van Den Driessche, M. & B. Verschaffel (eds.) (2006) *De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995–2005*
- Vanmeirhaeghe, T. (2006). 'De school als apparaat. Een kleine geschiedenis van het Belgische Schooltraktat'. In: Van Den Driessche, M. & B. Verschaffel (eds.) (2006) *De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995–2005*, (pp. 64–87).