

Lobke Geurs

Stamnummer: 20041946

# **Biechtbox of liberaal lab?**

## **Schoolarchitectuur en ideologie: 130 jaar schoolstrijd in Vlaanderen 1878-2008**



*Scriptie voorgelegd aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, voor het behalen van de  
graad van Master in de geschiedenis*

**Promotor: Jan Art  
Academiejaar 2008-2009**

*Verklaring in verband met de toegankelijkheid van de scriptie*

Ondergetekende, ...LOBKE GEURS.....  
afgestudeerd als Licentiaat / **Master** in de Geschiedenis aan Universiteit Gent in het  
academiejaar 2008-2009 en auteur van de scriptie met als titel:

.....  
.....  
.....  
.....

verklaart hierbij dat zij/hij geopteerd heeft voor de hierna aangestipte mogelijkheid in verband  
met de consultatie van haar/zijn scriptie:

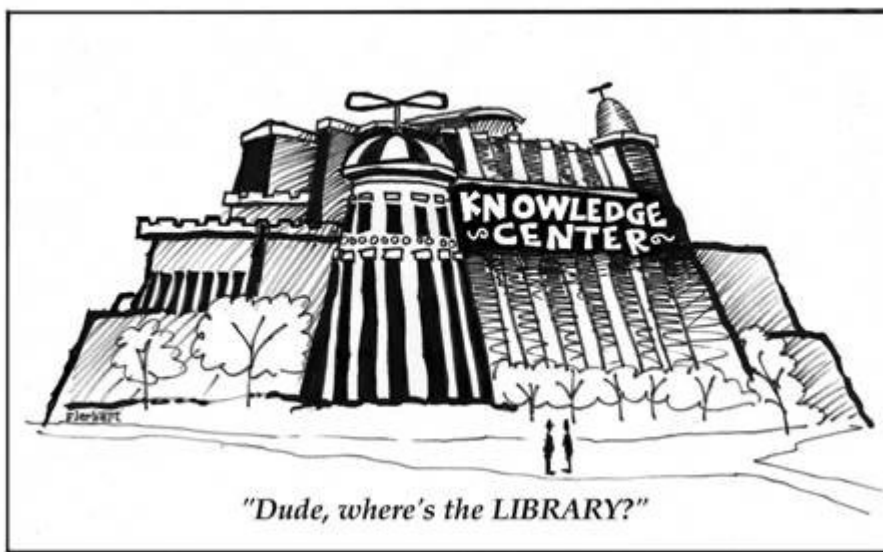
**o de scriptie mag steeds ter beschikking worden gesteld van elke aanvrager;**

- ~~o de scriptie mag enkel ter beschikking worden gesteld met uitdrukkelijke, schriftelijke goedkeuring van de auteur (maximumduur van deze beperking: 10 jaar);~~
- ~~o de scriptie mag ter beschikking worden gesteld van een aanvrager na een wachttijd van ... . jaar (maximum 10 jaar);~~
- ~~o de scriptie mag nooit ter beschikking worden gesteld van een aanvrager (maximumduur van het verbod: 10 jaar);~~

Elke gebruiker is te allen tijde verplicht om, wanneer van deze scriptie gebruik wordt gemaakt in het kader van wetenschappelijke en andere publicaties, een correcte en volledige bronverwijzing in de tekst op te nemen.

Gent, 7 augustus 2009.....(datum)

.....( handtekening)



*Campusmagazine, Nevada Sagebrush, 2004*

## Inhoudsopgave

Dankwoord	5
Inleiding	7
Probleemstelling	9
Methodologie	14
<i>A: Verantwoording van de indeling van de verhandeling</i>	14
<i>B: Heuristiek</i>	15
<i>C: Onderzoeksvisie</i>	17
<i>D: Theoretisch kader</i>	18
Ecole Modele	40
<i>A. Historische schets</i>	40
<i>B. Centraal pedagogisch idee</i>	41
<i>C. Door de ogen van Bourdieu</i>	42
<i>D. Met de bril van Foucault</i>	43
<i>E. Onder de loep van Althusser</i>	45
<i>F. Conclusie</i>	46
Sint-Benedictuspoort	47
<i>A. Historische schets</i>	47
<i>B. Centraal pedagogisch idee</i>	47
<i>C. Door de ogen van Bourdieu</i>	48
<i>D. Met de bril van Foucault</i>	49
<i>E. Onder de loep van Althusser</i>	51
<i>F. Conclusie</i>	52
Histoire Croisée: hetzelfde verhaal anders	53
Bredeschoolproject Gent	57
<i>A. Centraal pedagogisch idee</i>	57
<i>B. Via de lens van Jameson</i>	58
Conclusies	60
Bibliografie	62
Bijlagen	78

\* **Dankwoord.**

Een masterscriptie schrijf je dan wel in je eentje, ze komt tot stand met de hulp van vele mensen rondom jou, die je steunen, begeleiden, een tip geven, kortom die je bijstaan in de eenzame taak die het schrijven zelf is. Professoren en assistenten, vrienden en familie, bibliothecarissen en archiefdiensten vormen waarschijnlijk de grootste groep. Toch zou ik een aantal onder hen speciaal willen bedanken.

Vooreerst professor Jan Art. Hij begeleidde doorheen de verschillende jaren van mijn studie aan de universiteit Gent meermaals mijn grotere en kleinere taken. Hij bracht me niet alleen op historisch- wetenschappelijk gebied vele inzichten bij, maar liet me ook het belang inzien van een goede schrijfstijl en een duidelijke manier van verwoorden. Ook professor Frank Simon wil ik bedanken, voor de interesse in mijn onderwerp en de kennis die hij me in een voor mij totaal onbekend onderzoeksveld bijbracht.

Buiten het academische milieu wens ik tevens de directeurs van de verschillende scholen die ik onderzocht te bedanken voor hun tijd en geduld, vooral wanneer ik hen voor de vijfde maal contacteerde om nog meer foto's en nog meer informatie te bekomen. Ook de oud-leerlingenvereniging van het Sint-Gregoriuscollege verdient een bijzondere vermelding. Oud-directeurs Walter Lievens en Herman Achtergaele doorzochten hun persoonlijke herinneringen om toch die ene foto of brochure terug te vinden. Ook Jef Maenhout en Karel Maenhout, beiden oud-leerlingen van het college, doorwroetten hun geheugen en archief.

Voor de brede school te Gent dank ik in het bijzonder mevrouw Katrien De Vuyst, meneer Pieter De Pessemier en meneer van de pedagogische begeleidingsdienst van de stad Gent. Zij leverden mij de nodige informatie rond deze recente ontwikkeling in het onderwijslandschap, alsook nieuws heet van de naald met betrekking tot een Leerdorp dat een nieuwe stap zal betekenen in het "verstenen" van het tot nu toe enkel op netwerken gebaseerde brede schoolproject.

Speciale dank gaat uit naar René Robbrecht, archivaris van de Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente te Brussel. Merci pour votre temps et aide pendant toute la periode et pour repondre à toutes mes questions concernant l'École Modèle et la Ligue de l'Enseignement.

Mijn ouders dank ik voor hun jarenlange inzet opdat hun vier kinderen de mogelijkheid kregen en krijgen hun talenten te ontwikkelen en datgene te kunnen studeren dat het dichtste bij hun interessesfeer aansluit. Ook wil ik hen danken voor het bijbrengen van een zeker plichtsbef en werkwijze. Afmaken wat je begonnen bent en dat op de best mogelijke manier zal steeds een van de belangrijkste waarden blijven die ik van hen meekreeg.

Als laatste wens ik de mensen rondom mij te danken. Vrienden: theorie en de relatie met de praktijk, het verband tussen bewegingen die mensen maken en de grotere, structurele invloeden die achter schijnbaar willekeurige processen schuilgaan zullen altijd een geanimeerd discussieonderwerp blijven. Dank voor jullie verrijkende, intrigerende en somtijds ook wel lachwekkende hersenspingsels! Bijzonder binnen deze vriendenkring wil ik mijn geliefde bedanken. Hoe zelden vindt men een levensgezel die zo op elk niveau diezelfde

interesses deelt en waarmee men steeds van gedachten kan wisselen over tientallen onderwerpen. Brecht, ik dank je voor je geduld en bereidheid steeds uitleg te geven bij elk theoretisch probleem, elk blad dat ik je voorlegde na te lezen en met jouw kritische geest steeds de vinger op de wonde te leggen bij warrige tekstgedeelten.

Ik draag deze scriptie op aan mijn zussen en al die andere kinderen die school lopen in onze onderwijsgebouwen; opdat de overheid hen met kwaliteitsvolle schoolarchitectuur mag ondersteunen.

*“Noemen is echter: niet noemen: bij het expliciteren wordt iets anders in de schaduw gelaten. Iets of iemand wordt (naar bepaalde aspecten) onthuld, maar tegelijkertijd (naar andere aspecten) verhuld. Het verhaal is een onthulling en een verhulling in één.”[sic]*

-Antoine Mooij

## Inleiding

Bij het schrijven van een eindverhandeling of bij het brengen van een verhaal, is men gebonden aan de fundamentele regel dat men niet alles kan schrijven. Er dienen steeds keuzes te maken tussen wat men als auteur waardevol vindt voor het verhaal dat men wil brengen en wat achterwege kan gelaten worden vanuit die visie. Met het voorleggen van een tekst wordt er immers slechts een enkel gezichtspunt voorgesteld aan de lezer. Dit ingenomen gezichtspunt is het vehikel waardoor een aantal aspecten van het onderzoek onthuld worden. Maar wanneer men dat doet, mag men niet uit het oog verliezen dat andere aspecten verborgen blijven voor de lezer. Antoine Mooij schrijft in dat verband over de visie van Lacan met betrekking tot het verhaal:

*“Het verhaal is voor Lacan van fundamentele betekenis. Er zijn allerlei soorten verhalen: de verhalen over het gebeuren van alle dag, een droog feitenrelaas, een weergave van wat men daar zelf aan beleefd heeft, een romanverhaal, een wetenschappelijke verhandeling, het pleidooi van een verdediger, de manipulerende toespraak van de voorzitter van een vergadering, etc. Een nadere rubricering van alle mogelijke soorten van verhalen lijkt zinloos, want dat is een vrij arbitraire aangelegenheid. Zo’n klassifikatie of rubricering heeft ook weinig zin, omdat, welke vormen het verhaal ook aanneemt, het steeds enige terugkerende kenmerken vertoont. Het verhaal is steeds een presentatie, dat wil zeggen, een tegenwoordigstellen van mens en wereld. In het verhaal worden verteller en (zijn) wereld present gesteld: er wordt iets van iets of iemand verteld. Noemen is echter: niet noemen: bij het expliciteren wordt iets anders in de schaduw gelaten. Iets of iemand wordt (naar bepaalde aspecten) onthuld, maar tegelijkertijd (naar andere aspecten) verhuld. Het verhaal is een onthulling en een verhulling in één. Het is bovendien een objectivatie omdat er gesproken wordt over iets of iemand en deze in dit verhaal de positie van object krijgt toegewezen. Tevens verkrijgt de verteller van het verhaal een zekere identiteit, omdat hij in het verhaal een bepaalde rol speelt en ook een bepaalde naam draagt, die verschilt van andere namen. Daarom is het verhaal een identifikatie. Daarbij is het verhaal een frustratie omdat het vertellen een zich invoegen impliceert in een bestaande taal, waarbij gebruik gemaakt moet worden van een preëxistente grammatika, vokabulaire, uitdrukkingen, passages en verhalen. De spreker moet zich als het ware ‘schikken’. Omdat het verhaal opgebouwd is uit taalmiddelen en het vertellen daarom een (talige) bemiddelingsstelsel veronderstelt, is dit verhaal tevens een vervreemding, of aliënering: er is geen onmiddellijke uitdrukking mogelijk omdat elke uitdrukking (talig) bemiddeld is. Met andere woorden: de sprekende mens presenteert, objectiviert, affirmeert en identificeert zichzelf en (zijn) wereld in zijn verhaal. Hierin verkrijgt hij een identiteit, maar tevens verliest hij zichzelf omdat deze identifikatie ook een*

*objektivatie is; 'Je n'identifie dans le langage, mais seulement à m'y perdre comme objet'." [Sic]<sup>1</sup>*

Toen ik een aanvang nam met dit onderzoek was ik mij er terdege van bewust dat het verhaal dat ik zou brengen het verhaal van mijn onderzoek zou zijn, gezien door mijn bril en vermengt met de kennis die ik over dit onderwerp kon vergaren. Omdat het over verschillende aspecten van schoolarchitectuur handelt- onderwijs, architectuur, ideologie, theorie- diende ik mij in te lezen in deze vele subthema's. Daar stootte ik op beperktheden in tijd en kunnen. Van al deze thema's kon ik de basis in mij opnemen, maar voor een grondige studie van elk van deze elementen, ontbrak het mij aan tijd en stelden zich de fysieke grenzen van het mogelijke. Ik ben er dan ook van overtuigd dat sommige van mijn analyses en paralleltrekkingen bij menig lezer de wenkbrauwen zullen doen fronsen. Als auteur is men nu eenmaal gebonden aan de taal die men machtig is. Hierbij wil ik wel opmerken dat, hoewel mijn vocabulaire voor sommige onderdelen van deze scriptie wat beperkt is, dit geheel los staat van de rijkdom die een studie over de onderlinge verbanden tussen deze verschillende onderzoeksgebieden, concepten en invalshoeken met zich meebrengt. De informele richtlijnen van de Gentse universiteit stellen bijgevolg dat een masterscriptie geen tot op het bot uitgespit en volledig onderzoek is, maar slechts een aanzet daartoe, waarmee men als historicus aantoon een gedegen en waardevol inzicht te kunnen aanbieden dat nieuw, verrijkend en interessant is voor latere studie.

Deze eindverhandeling is daarom beperkt in omvang, helder en met een vast doel voor ogen opgesteld: een nieuw inzicht bieden in het onderzoek naar onderwijs, onderwijssystemen en verborgen opvoedingsmechanismen. Een inzicht dat poogt een brug te vormen tussen wat talig geconstrueerd wordt (ideologie) en de materiële uitwerkingen van deze constructies (architectuur).

---

<sup>1</sup> MOOIJ, A. : "Taal en verlangen. Lacans theorie van de psychoanalyse.", Amsterdam, 1975, pp. 92-95



*“Een school is en blijft namelijk hét publiek gebouw bij uitstek. De school als instituut zal altijd blijven bestaan als één van de fundamenteën van onze westerse samenleving. Daarnaast is een school een bouwsteen in het maken van een wijk en een stad, en ook letterlijk een bouwblok in een ruimtelijk weefsel. De architectuur kan er alleen maar wel bij varen als er meer ontwerp oefeningen op schoolinfrastructuur worden uitgewerkt.”<sup>2</sup>*

-Katrien Vandermarliere

## Probleemstelling

Gedurende ons gehele leven krijgen we te maken met scholen en andere onderwijsinstellingen. Dat deze instellingen invloed uitoefenen op het individu dat er school loopt, staat buiten kijf. Denken we maar aan het onderscheid dat we maken wanneer we over ‘goede’ en ‘slechte’ scholen spreken. Over elke school hebben ouders, kinderen en jongeren wel een eigen mening, gebaseerd op wat ze er zelf reeds ervoeren en op de meningen die anderen zich ervan gevormd hebben en met hen delen. We kennen allemaal sterke en minder sterke verhalen over de plaatsen waar vrienden en familie, kennissen en burenschool liepen en die maar al te graag worden gedeeld met een nieuwe generatie jongelingen die een aanvang nemen met hun schoolloopbaan. Wat daarbij vooral naar voren komt zijn de erg zichtbare regels die voor iedereen gelden en die met gemak door rebellerende jongeren kunnen worden overtreden: verbod op roken, drinken, weglopen, brand stichten, alarmen laten afgaan, opzichtige kledij, enzovoort. Al te vaak wordt er echter voorbij gegaan aan de onzichtbare afspraken, de verborgen regels en de ongeschreven wetten. Een voorbeeld daarvan is de invloed die uitgaat van het schoolgebouw zelf.

In deze eindverhandeling wens ik schoolarchitectuur te confronteren met zijn ideologische premissen. Ideologie is overal rondom ons. Op allerlei manieren -via de media, via reclame, via onze vriendenkring- worden wij beïnvloed. Eén van de belangrijkste instellingen die vorm geven aan ons ideologisch kader is het onderwijs. Als oordeelvrij en ideologisch pluralistisch overkomend vandaag, gaan velen voorbij aan de impliciete en ondoorzichtige boodschappen die het hoe dan ook blijft verkondigen. Honderd dertig jaar geleden was dit zeker niet anders. Scholen mochten toen al een duidelijker ideologisch stempel dragen, toch houdt men zelden rekening met de symbolische geladenheid van de schoolinfrastructuur zelf. Het schoolgebouw op zich was allesbehalve ideologisch neutraal. Tijdens de eerste schoolstrijd (1878-1884) bouwden katholieken en liberalen hun scholen volgens een eigen specifieke stijl. Katholieken opteerden voor neogotiek, liberalen voor neoclassicisme.<sup>3</sup>

Via een uitgebreide archiefstudie, gekoppeld aan een diepgaand onderzoek van een aantal belangrijke geschiedtheoretische concepten van de voorbije eeuw, onderzoek ik de architectuur van twee archetypische scholen uit de eerste schoolstrijd op hun ideologisch programma. De concepten die ik hiervoor aanwend zijn ‘disciplineren’ van Michel Foucault<sup>4</sup>,

<sup>2</sup> DENYS, K.: *“Scholen geven kleur aan de buurt. Over schoolgebouwen en hedendaagse architectuur.”* In: *Forum. Nieuwsbrief.*, 2005, n°2, p. 4

<sup>3</sup> GEURS, L.: *“Venster op de Wereld.”* Ongepubliceerde bachelorverhandeling, promotor: prof.dr. Jan Art, Gent, 2008, p.11

<sup>4</sup>FOUCAULT, M.: *“Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis.”*, Groningen, 1989, 445p.

‘symbolisch geweld’ van Pierre Bourdieu<sup>5</sup> en ‘interpellatie’ van Althusser<sup>6</sup>. Op welke manier disciplineert schoolarchitectuur en verloopt deze anders in katholieke en liberale colleges? In welke mate kan men spreken van symbolisch geweld door middel van schoolarchitectuur? Is het overbrengen van de ‘juiste ideologie’ onder de term ‘symbolisch geweld’ te vervatten? En hoe kan men schoolarchitectuur lezen als een vorm van interpellatie met betrekking tot de constitutie van het subject? Deze begrippen zullen gebruikt worden om de architectuur en de achterliggende ideologische drijfveren van de twee typevoorbeelden uit de eerste schoolstrijd te ontleden. Voor de hedendaagse periode zal ik trachten eenzelfde soort analyse te maken, mede door toevoeging van de concepten die Fredric Jameson over architectuur aanreikt in zijn boek *‘Postmodernism or the cultural logic of late capitalism’*<sup>7</sup>.

Nu ga ik in op de theoretische elementen van deze verschillende denkers die ik zal gebruiken om mijn onderzoek te voeren. Ik geef enkel de concepten aan die ik concreet in mijn onderzoek wens te operationaliseren. Het bredere theoretisch kader waarbinnen deze termen ontwikkeld werden, zal in de tekst zelf aan bod komen.

- Michel Foucault.

In het werk van Michel Foucault staat controle door anderen over ‘het zelf’ centraal.<sup>8</sup> In *‘Surveiller et punir’*<sup>9</sup> gaat hij de werking van structuren na bij het vormen van subjecten. Ruimtelijke inrichting in scholen, ziekenhuizen, kazernes en gevangenissen, maakt controle door toezicht mogelijk. Hij maakt daarbij handig gebruik van het door Jeremy Bentham ontwikkelde ‘panopticon’, een spinvormige structuur die één enkele bewaker toelaat een volledig gevangeniscomplex in het oog te houden. Deze structuur werd ook in schoolgebouwen toegepast.<sup>10</sup> De tactiek van disciplineren door middel van de architectuur van gebouwen, wil ik nagaan in deze eindverhandeling. Welke strategieën worden toegepast om leerlingen ‘in de pas’ te laten lopen? Hoe wordt een schoolgebouw ontworpen; waar ligt de nadruk op? Hoe kan een gebouw op zich een leerling vormen tot ‘het gewenste subject’? En op welke manier zien we deze methodes nog terug in de scholenbouw vandaag? Kan men al deze mechanismen herleiden naar het tactische spel uitgaande van machtsrelaties? Hoe en welke beslissingen worden er genomen die invloed uitoefenen op de manier waarop leerlingen school lopen en gevormd worden tot ‘gewenste subjecten’?

Deze top-down-analyse zal proberen de machtsstructuren die achter de architectuur schuilgaan, te analyseren, met aandacht voor de voor het grote publiek verborgen onderlinge connecties en afspraken. Het concept van ‘disciplineren’ zal ik voornamelijk operationaliseren om de manieren waarop disciplinewerking aanwezig is in de gekozen bouwstijl na te gaan. Er zal gekeken worden naar hoe men bouwde en hoe deze stijl beantwoordt aan een vooraf bepaald bouwparadigma dat correspondeert met de achterliggende ideologie van de bouwheer.

---

<sup>5</sup> MORTIER, F.: *“Pierre Bourdieu”* In: *Kritisch denkers lexicon*, 1986, Alphen aan den Rijn, s.p.

<sup>6</sup> ELLIOT, G. (red.): *“Althusser. A critical reader.”* Oxford, 1994, 214p.

<sup>7</sup> JAMESON, F.: *“Postmodernism or the cultural logic of late capitalism.”*, Durham, 1992, 472p.

<sup>8</sup> BURK, P.: *“Wat is cultuurgeschiedenis?”*, Utrecht, 2007, pp. 85-87

<sup>9</sup> FOUCAULT, M.: *“Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis.”*, Groningen, 1989, 445p.

<sup>10</sup> GEURS, L.: *“Venster op de Wereld. Ongepubliceerde bachelorverhandeling”*, promotor: prof.dr. Jan Art, Gent, 2008, pp. 22-23

- Pierre Bourdieu.

Bourdieu legt in zijn onderzoek de mechanismen bloot die optreden in ons dagelijkse leven en die ervoor zorgen dat patronen van ongelijkheid en exclusie gereproduceerd worden.<sup>11</sup> Het distinctiemechanisme is dus zeker bruikbaar in de voorgelegde casus over het onderwijs.<sup>12</sup> Omwille van die invalshoek, zijn een aantal van zijn concepten uitermate geschikt voor het bestuderen van krachten die werken vanuit en door schoolarchitectuur. In mijn eigen onderzoek zou ik 'symbolisch geweld' zoals dat door hem werd omschreven, willen toepassen op schoolarchitectuur. Hoe proberen scholen die volgens een bepaalde ideologie werden gebouwd (katholiek en liberaal) hun boodschap via hun architectuur door te geven, en kan men dit zien als een materiële toepassing van het 'talige' concept 'symbolisch geweld'? Omdat de term symbolisch geweld inhoudt dat deze beïnvloeding ongemerkt gebeurt, argumenteer ik dat het net daarom zo'n vruchtbaar concept is om schoolarchitectuur te analyseren.<sup>13</sup> Gebouwen worden door de meeste mensen niet ervaren als dwingend-vormend. Nochtans geeft een kleine steekproef bij leeftijdsgenoten, ouders en vrienden al snel aan dat wanneer hen gevraagd wordt naar wat ze zich herinneren van hun schoolperiode, ze vaak details kunnen beschrijven die een vormend doel hadden zoals de grote kapel of préau van de school, smalle, donkere gangen en de donkere bakstenen muren met hoge vensters; of ook wel de versplinterde paviljoenbouw die we in Vlaanderen tevens in de zeventiger jaren terugvinden. Dat iemand als Bourdieu niet kon ontbreken in een onderzoek naar de werking van ideologie door middel van het schoolgebouw, mag dan ook duidelijk wezen.

Het concept van 'symbolisch geweld' zal dienst doen als de lens waardoor ik de werking van de achterliggende machtsstructuren, die de bouwstijl en het te volgen 'goede pad' bepalen, kan ontleden.

- Louis Althusser.

Een derde manier om de werking van ideologie via schoolarchitectuur te analyseren wens ik te bereiken door gebruik te maken van de theorie van Louis Althusser. Hoewel deze theoretisch denker in menig academisch milieu steeds kritischer en zelf afwijzender wordt bekeken en zijn concepten onder druk komen te staan, heeft hij mijns inziens een aantal zeer waardevolle mechanismen onder de aandacht gebracht die werkzaam zijn in onze samenleving en ook in concrete individuen.<sup>14</sup> Voor de analyse van schoolarchitectuur en zijn ideologische implicaties, zal ik de begrippen 'ideologisch staats apparaat' en 'interpellatie van individuen tot subjecten door ideologie' zoals die door Althusser werden beschreven, operationeel maken.<sup>15</sup> De reden voor deze keuze is dat Althusser, voornamelijk door zijn interpretatie van de term 'interpellatie', net datgene heeft aangeduid dat dé manier

---

<sup>11</sup> DE JONG, M.J.: *"Grootmeesters van de sociologie. Comte, Marx, Weber, Durkheim, Parsons, Elias, Berger, Habermas, Bourdieu."*, Amsterdam, 1997, pp.356-359

<sup>12</sup> JACOBS, D.: *"Het structuralisme als synthese van handelings- en systeemtheorie?"*, In: *Tijdschrift voor Sociologie*, 1993, n°14, pp. 341-342

<sup>13</sup> DE JONG, M.J.: *"Grootmeesters van de sociologie. Comte, Marx, Weber, Durkheim, Parsons, Elias, Berger, Habermas, Bourdieu."*, Amsterdam, 1997, p. 358

<sup>14</sup> ELLIOT, G. (red.): *"Althusser. A critical reader."* Oxford, 1994, 214p.

<sup>15</sup> ALTHUSSER, L.: *"Lenin and philosophy. And other essays. Ideology and ideological state apparatuses."*, New York, 1971, 253p.

blootlegt waarop de architectuur –die onderhevig is aan de aan haar opgelegde ideologische consequenties- invloed uitoefent op de leerlingen die in deze instellingen school lopen.

Om een andere hypothese van deze theoreticus na te gaan –namelijk of scholen als een reproductiesysteem van de Staat en zijn ideologie kunnen beschouwd worden- ook waar te nemen valt in de typevoorbeelden die ik in deze scriptie zal bestuderen, zou men een prosopografisch onderzoek kunnen uitvoeren<sup>16</sup>. Creëren liberale en katholieke scholen, liberale en katholieke burgers? En hoe werken deze mechanismen in hedendaagse, brede scholen, die een aura van ‘ideologische vrijheid’ over zich hebben? Doordat de tijd om dit onderzoek te voeren uitermate kort is, beperk ik mij tot een eerder ‘eenzijdige blik’ op deze systemen, namelijk door na te gaan hoe scholen zelf –in hun bouwplannen, correspondentie, bouwaanvragen, motivaties en dagelijkse praktijk- proberen op een heel bewuste manier een bepaalde subjectconstitutie te bekomen.

Concreet zal de theorie van Althusser aangewend worden om te analyseren hoe de van bovenaf bepaalde ideologische lijn, via het schoolgebouw en de concrete afspraken en regels binnen een school, invloed uitoefent op de subjectconstitutie. Hoe wil het gebouw het te vormen subject interpelleren? Omdat de studie van de geconstrueerde subjecten een heel ander bronnenarsenaal vraagt en dus een ander soort onderzoek met zich meebrengt, zal hierop niet verder worden ingegaan.

- Fredric Jameson.

In een tweede luik van deze scriptie wens ik dieper in te gaan op de schoolarchitectuur vandaag. Om een contrast te scheppen met de voorgaande periode, die van de schoolstrijd en zijn specifieke schoolarchitectuur, zal ik gebruik maken van de termen ‘modernisme’ en ‘postmodernisme’. Hierbij dient wel opgemerkt dat het gaat om de (geschied-)filosofische invulling van deze concepten. Hetzelfde geldt voor de termen ‘constructie’ en ‘deconstructie’.

Het contrast dat ik wens te maken is dat tussen de vorming enerzijds van een modern subject, opgroeiend in een eenvormige omgeving van ofwel de liberale ofwel de katholieke zuil, en anderzijds een postmodern subject in een wereld van pluralisme en multiculturalisme zoals dat bijvoorbeeld wordt gepropageerd in projecten als ‘verdraagzaamheid op school’<sup>17</sup>, ‘aandacht voor andere culturen’<sup>18</sup> en ‘de brede school’. Bij deze nieuwe uitdaging voor school en omgeving duiken een aantal vragen op. Hoe bouwen scholen vandaag? Zijn ze ‘ideologie-vrij’? Kan men hedendaagse scholenbouw interpreteren als een ‘wegkeren van ideologie’ (zoals Victor Bourgeois reeds voor de woningbouw propageerde<sup>19</sup>)? Of construeert het postmodernistische gedachtegoed gewoon een nieuwe, meer verdoken vorm van ideologie? Is postmodernisme niet net de meest ideale vorm van ideologische constructie; de uitwerking van ideologie is immers maar succesvol wanneer de subjectconstitutie ongemerkt gebeurt. Hoe verhouden deze nieuwe, ‘postmoderne’ scholen

---

<sup>16</sup> Idem, pp. 23-68

<sup>17</sup> [www.werkgroep101208.be](http://www.werkgroep101208.be) “project zet jongeren aan het denken over verdraagzaamheid.”, laatst geraadpleegd op 06/01/09.

<sup>18</sup> [www.luchtballongeel.be](http://www.luchtballongeel.be) “project andere culturen.”, laatst geraadpleegd op 06/01/09

<sup>19</sup> BEKAERT, G. (red.): “Postmodernisme en modernisme na 1945. Van het Atomium tot het Huis Van Roosmalen.”, In: De Standaard architectuurbibliotheek. 1000 jaar architectuur in België, 2008, n°3, p. 12

zich dan ten opzichte van de 'moderne' scholen uit de schoolstrijdperiode? Worden lichaam en geest niet meer strikt gescheiden door architectuur, maar evolueren ze naar een verstrengeling, een samenbrengen van lichaam en geest in schoolarchitectuur? Kan men spreken van een verschuiving van een 'modern' gevormd subject naar een 'postmodern' gevormd subject? Om dit alles te analyseren zou ik gebruik willen maken van een historisch denker uit onze eigen periode, namelijk Fredric Jameson.

Postmodernisme vertaalde zich in de architectuur als een afzetten tegen alles wat vooraf ging, voornamelijk dus tegen de modernistische traditie. Daarnaast was het ook de verzamelnaam voor alles wat na de modernistische fase kwam, dus –ironisch genoeg- ook naar datgene wat net verwees naar deze moderniteit. Deze eindverhandeling zal in een tweede gedeelte dan ook proberen nagaan welke van deze mechanismen werkzaam waren in de scholenbouw van de laatste decennia. Als typevoorbeeld neem ik één van de brede schoolprojecten zoals die in de stad Gent werden en worden op poten gezet met als aanknooppunt het recente plan rond een gloednieuw 'leerdorp'.

Jameson reikt voor dit soort analyse een goed kader aan, doordat hij vanuit een historisch concept van postmodernisme kijkt naar de ontwikkeling van deze term in verschillende vakgebieden, waaronder ook architectuur. Volgens de auteur zal het postmodernisme in de architectuur net de kitsch en de populaire cultuur in zich opnemen – geheel in strijd met wat de modernistische visie en de internationale stijl van Frank Lloyd Wright voorstond- en zo de strikte scheiding tussen lage en hoge cultuur opheffen.<sup>20</sup> Dit is ook wat men ten dele in het concept van de brede school kan terugvinden.

In het pedagogische luik van deze verhandeling kijk ik naar het centrale pedagogische idee dat achter de manier van opvoeden en de blik op de ontwikkeling van het kind schuil gaat. Elke opvoedkundige keuze was ingebed in een bepaalde ideologische strekking. Deze methode staat me toe het wat abstracte verband tussen ideologie-gebouw-kind te concretiseren. Dit luik zal echter niet tot in de kern worden onderzocht, zodat de centrale gedachte niet verschuift naar een pedagogische analyse, maar gefocust blijft op de relatie tussen materiële machtsstructuren en hun invloed op het schoolgaande individu.

Door de combinatie architectuur, archiefstudie van onderwijsinstellingen, pedagogische ontwikkelingen en kritische theorie, Geef ik in deze scriptie een aanzet tot een nieuwe invalshoek binnen het historisch onderzoek naar scholen-onderwijskunde-geschiedtheorie voor het einde van de negentiende eeuw, met een insteek naar de ontwikkeling van de scholenbouw vandaag.

---

<sup>20</sup> Idem, p. 55

*"...In this sense, education in every country and in every epoch has always been social in nature. Indeed, by its very essence it could hardly exist as anti-social in anyway. Both in the seminary and in the old high school, in the military schools and in the schools for the daughters of the nobility ... it was never the teacher or the tutor who did the teaching, but the particular social environment in the school which was created for each individual instance."<sup>21</sup>*

-Lev Vygotsky

## Methodologie

### A: Verantwoording van de indeling van de verhandeling

Na de inleiding en de centrale probleemstelling, is deze verhandeling opgedeeld in twee grote delen: een theoretisch gedeelte en een deel met de toepassing van die theorie op de geselecteerde casu. Vooreerst is er gekozen voor een algemene schets van de theoretische, pedagogische en historische context in het onderdeel 'methodologie'. Voorafgegaan door de uiteenzetting van de gehanteerde zoekstrategie en de verduidelijking van de onderzoeksvisie, behelst deze schets de algemene principes uit theoretische en pedagogische werkstukken die ik wens te gebruiken en die ik verder in deze scriptie zal met het gevoerde archiefonderzoek in verband brengen. Een duiding van de historische context is hier te herleiden tot een korte weergave van de wettelijke bepalingen rond onderwijs die rechtstreeks of onrechtstreeks een cruciale rol hebben gespeeld in de veranderingen in de scholenbouw. De historische ontwikkelingen en de reacties daarop die de verschillende zuilen vertalen in hun schoolconcepten, worden in dit eerste gedeelte in het voetlicht geplaatst.

Een tweede deel herneemt de centrale thema's van historische context, pedagogische invalshoek en theoretische uiteenzettingen, maar toetst deze aan het beschikbare bronnenmateriaal. Er zal worden nagegaan hoezeer de bronnen aansluiting vinden bij wat theoretisch gesteld wordt. De theorie zal de bril vormen waarmee men de bronnen kan beschouwen, analyseren en in een ander daglicht kan stellen. Aan het einde van elke bestudeerde casu zal een conclusie worden getrokken; een som worden gemaakt van wat deze nieuwe blik kan bijdragen aan het onderzoek. Ik sluit af met een besluit over de verschillende deelonderwerpen heen.

De reden voor deze indeling is het antwoord op een drievoudige vraag. Ten eerste stelt zich de vraag naar duidelijkheid. Een coherente en consistente indeling bevordert nu eenmaal het leesgemak. Een goed verhaal staat of valt vaak met een goed verteller, zo ook een verhandeling met de leesbaarheid ervan. Ten tweede is er mijns inziens nood aan een synthese tussen theorie en praktijk. Al te vaak zien we theorie als een ontoepasbaar geheel, mijlenver zwevend boven de realiteit en de praktijk. Deze scriptie poogt een brug te vormen tussen een aantal van de verschillende aspecten die men in de scholenbouw kan ontwaren. Ideologie, pedagogisch vernieuwende ideeën, historische ontwikkelingen, architecturale voorwaarden en beperkingen, theoretische concepten, al deze elementen worden

---

<sup>21</sup> VYGOTSKY, L.S.: "Educational psychology.", Florida, 1997, p.47

gesynthetiseerd in hetzelfde thema om zo een zo volledig mogelijk beeld te verkrijgen en een zo volledig mogelijke analyse te kunnen maken. De meerwaarde zit hem dus voornamelijk in het verenigen van deze verschillende aspecten en niet in een zoveelste monografie omtrent de geschiedenis van één enkel schoolgebouw. Ten derde is het theoretische kader en de methode om verschillende concepten van verschillende auteurs op eenzelfde onderwerp te betrekken bijzonder interessant, daar het niet louter op schoolgebouwen toepasbaar is, maar navolging kan vinden in tal van onderzoeksvelden. De afkeer van de toepassing van theorie in veelsoortig onderzoek is geen verlossing van ballast, maar een verarming van de visies op (historisch) onderzoek. (cf. Infra)

## B: Heuristiek

Toen ik vorig jaar mijn bachelorpaper met als titel 'Venster op de wereld. Schoolarchitectuur in België en Nederland in de negentiende en de twintigste eeuw, een literatuurstudie.' schreef, verrichtte ik al een groot deel van het opzoekingswerk voor deze eindverhandeling. Vooral wat betreft het doorzoeken van de standaard bibliografieën –'Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis'<sup>22</sup>, 'Te paard op Drie Eeuwen'<sup>23</sup>, de bibliografie opgesteld door De Vroede, Lory, Simon en Bollen<sup>24</sup> - en de voorhanden zijnde literatuur met betrekking tot scholenbouw in het algemeen, had ik grotendeels reeds een selectie gemaakt.

In verband met de afbakening van het huidige onderwerp, vooral wat betreft het theoretische luik, zijn mijn bevindingen en vooral de kaders waarbinnen ik werk gebaseerd op de meest prominente werken van de auteurs voor zover ze aansluiting vinden bij het door mij gekozen thema. De uitgebreidheid van de verschillende onderdelen –theorie, pedagogie, architectuur, geschiedenis- noopten mij ertoe een strenge lijn aan te houden bij het uitzoeken van relevante literatuur. Daarbij moest soms de keuze worden gemaakt tussen het breder kaderen van een specifiek onderdeel of het meer in detail treden in verband met één enkel thema. In een volgend deel zal ik deze keuze meer duiden.

Wat de meer praktische gedeelten aangaat –het archiefonderzoek- zijn de bronnen ietwat beperkter. Voor de Brusselse casus van de École Modèle was de meeste informatie terug te vinden in het archief van de Ligue de l'Enseignement. Bouwplannen vond ik terug in het stadsarchief met behulp van de toegang gecreëerd door het monumentale werk van Mardaga<sup>25</sup> en het dagboek van Charles Buls<sup>26</sup> was uitgegeven bij het Liberaal Archief te Gent. Een belangrijke bron van informatie was ook het boek over de geschiedenis van de Ligue van Uyttebroeck, waarin vele verwijzingen naar archiefdocumenten zijn opgenomen; wat ervoor zorgt dat het een ideaal vervangmiddel is voor het ontbreken van een index bij het archief. Ook de aanwezigheid van een kleine bibliotheek in het archief waarin een aantal boeken zijn

---

<sup>22</sup> S.N.: "Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis.", Brussel, jrg. 1995-2006, s.p.

<sup>23</sup> FRANÇOIS, L., LELOUP, G.: "Te Paard op Drie Eeuwen. Bibliografie van de licentiaats- en doctoraatsverhandelingen aan de vakgroepen geschiedenis van de universiteit Gent 1891-2003.", Gent, 2004, 217p.

<sup>24</sup> DE VROEDE, M., LORY, L., SIMON, F., BOLLEN, M.J.: "Bibliografie van de geschiedenis van het voorschools, lager, normaal- en buitengewoon onderwijs in België 1774-1986", Leuven, 1988, 325p.

<sup>25</sup> MARDAGA, P.: "Le Patrimoine Monumental de la Belgique, Bruxelles.", Vol. 1B, Pentagone E-M, Brussel, 1993, 599p.

<sup>26</sup> BOTS, M.: "Het Dagboek van C. Buls.", Gent, 1987, 174p.

opgenomen die door de Ligue werden uitgegeven –zoals het boek met de memoires van Alexis Sluys<sup>27</sup>- vormden een goede aanvulling van het archiefmateriaal.

Voor het Sint-Gregoriuscollege was de situatie anders. Door het ontbreken van een systematisch archief voor de beginperiode van de school, diende ik mij te wenden tot archieven van andere instellingen zoals het bisschoppelijk archief te Gent (de school droeg een katholieke stempel), privécollecties van oud-leerkrachten en voormalige directeurs; en tot het stadsarchief en het gemeentearchief van Ledeborg-Gentbrugge voor bouwplannen. Om die bouwplannen op te sporen maakte ik gebruik van het boek 'Erf, huis en mens. Huizenonderzoek in Gent'.<sup>28</sup> Daarin wordt op een heldere manier uitleg verschaft bij mogelijke archieven en hun toegangen. De uitgave van een boekje van André de Ké vormde ook een belangrijke bron van informatie, daar het een treffende beschrijving geeft van het collegeleven aan het begin van de vorige eeuw. De opname van een artikel in het jubileumboek van de Revue Catholique naar aanleiding van honderd jaar vrij onderwijs<sup>29</sup> vormde een laatste belangrijke bron voor mijn onderzoek.

Om het overzicht te bewaren van waar te zoeken en wat mogelijks voor handen is aan archieven, biedt het werk van Avermaete, Provo en Nevejans een zekere houvast.<sup>30</sup> Op een heldere en gestructureerde manier worden de verschillende architectuurarchieven voor de lezer uit de doeken gedaan, met inbegrip van een blik op het proces van archiefvormer tot archivaris die de bewaarkeuzes maakt. De in het boek besproken websites van het Vlaams Architectuurinstituut (Vai) en het Nederlands Architectuurinstituut (Nai) boden tevens uitgebreide informatie inzake recente scholenbouw in België en Nederland voor de hedendaagse casus van de brede school te Gent.

Om de link naar de scholenbouw vandaag te maken, heb ik gekozen voor de uitwerking van het concept van de brede school in Gent, opgericht naar het Nederlandse voorbeeld en in het bijzonder in navolging van de Groningse vensterscholen. Na het raadplegen van wat algemene literatuur, voornamelijk door Nederlandse auteurs zoals Saskia Van Oenen geschreven<sup>31</sup>, contacteerde ik de verantwoordelijken voor het project te Gent. Na vele omzwervingen kwamen enkele luchtfoto's en plattegronden met hun bijhorende presentaties bij mij terecht. De informatie die op de website van de stad Gent terug te vinden is, gecombineerd met de voorstellen rond het op te richten leerdorp, gesprekken daaromtrent met enkele verantwoordelijken en de voor handen zijnde Nederlandse literatuur, leveren voldoende informatie op om een eerste schets te maken van mogelijke toekomstplannen en mogelijke banen waarin de scholenbouw van morgen geleid kan worden. Ook de foto's die ik zelf maakte van de twee scholen van het einde van de negentiende eeuw, om hun huidige staat te kunnen onderzoeken en de resten van hun originele opzet te kunnen terugvinden, dienen vermeld te worden. Naar deze foto's zal verwezen worden zoals ze in de bibliografie staan opgenomen.

---

<sup>27</sup> SLUYS, A. : " *Mémoires d'un pédagogue*. " Editions de la ligue de l'enseignement, Brussel, 1939, 202p.

<sup>28</sup> CHARLES, L., EVERAERT, G., LALEMAN, M.C., LIEVOIS, D.: " *Erf, huis en mens. Huizenonderzoek in Gent*. ", Gent, 2001, 192p.

<sup>29</sup> VAN DEN HOUT, R.G.: " *Un siècle d'enseignement libre. Honderd jaar vrij onderwijs*. " In: La revue catholique des idées et des faits, Brussel, 1932, 649p.

<sup>30</sup> AVERMAETE, T., NEVEJANS, A., PROVO, B.: " *Architectuurarchieven in Vlaanderen. Kwalitatieve veldbeschrijving en analyse van het Vlaamse Architectuurarchieflandschap*. ", Antwerpen, 2006, 256p.

<sup>31</sup> VAN OENEN, S.: " *Starten met de brede school*. ", Utrecht, 2000, 192p.



### C: Onderzoeksvisie

In de eerste fase van dit onderzoek, het inlezen in de beschikbare literatuur met betrekking tot dit thema, viel mij op hoe weinig van de deelgebieden die ik hier verenig rond een enkel thema, een theoretisch kader voor hun beweringen en conclusies aanreiken. Daar ik van mening ben, zoals reeds eerder vermeld, dat dit een verarming in plaats van een verlossen van overtollige ballast is, koos ik er dan ook resoluut voor die omkadering wel aan te bieden. Theorie kan gezien worden als een stevig bindmiddel om verschillende vakgebieden te kunnen vergelijken en aan elkaar gelijk te stellen. Elk onderzoeksveld zal immers proberen de eigenheid van het eigen onderzoeksveld aan te duiden in haar literatuur en daarbij de interactie tussen de verschillende facetten van het samenleven uit het oog verliezen. Door deze facetten aan eenzelfde theoretisch kader te toetsen, maakt men studie over verschillende stromingen heen mogelijk.

Hoewel het gevoerde onderzoek opgevat werd als een comparatieve studie van twee verschillende scholen, hoeft men echter niet per se uit te gaan van het bestaan van twee monoliete blokken, die zich geheel afzonderlijk van elkaar ontwikkelen. In eerste instantie zal ik hier wijzen op de verschillen in ontwikkeling van enerzijds de École Modèle en anderzijds het Sint-Gregoriuscollege, om dan verder in de verhandeling de resultaten van deze beide onderzoeken samen te brengen en het verhaal deels te herschrijven vanuit het perspectief van de *histoire croisée*. Aangezien ik via het theoretische luik de verschillen in onderzoeksgebieden wens te overstijgen, is het ook maar consequent dat ik voor deze studie dan ook opteer voor een benadering die ook de gelijkenissen tussen beide 'zuilen' belicht.

Naast deze inhoudelijke en vormelijke bepalingen, heb ik ook gekozen om de bril van verschillende theoretische denkers te gebruiken, in plaats van mij te beperken tot één enkele, wat ook tot de mogelijkheden behoorde. Hoewel het risico op kritieken in verband met een té eclectisch gebruik van de theoretische concepten van deze auteurs reëel is, zijn deze kritieken niet gegrond. Of zoals Pierre Bourdieu het zelf stelde:

*“ Sometimes we must refurbish concepts –firts to be more precise, and second, to make them more alive.”<sup>32</sup>*

Ten eerste is die keuze te verantwoorden door het gebruikte kader. Door de synthese tussen verschillende deelgebieden op te zoeken, ook wat betreft methodologie (comparatief en *histoire croisée*) en onderwerpkeuze (katholieke, vrijzinnige en hedendaags vrijzinnige scholen), is men het aan de consequentieregels van het eigen onderzoek verplicht ook het theoretische kader voldoende gedifferentieerd op te vatten om ook daar de synthese te kunnen maken.

Ten tweede kan men argumenteren dat het gebruik van de verschillende concepten mogelijk is, daar ze met minieme verschillen zeer sterk op elkaar aansluiten en dus geen grote onderlinge conflicten vertonen. Ze vormen veeleer de perfecte aanvulling op de tekorten die elke theorie onvermijdelijk in zich draagt. Het gebruik van een bredere waaier aan

---

<sup>32</sup> BOURDIEU, P., EAGLETON, T.: *“Doxa and common life.”*, In: *New Left Review*, 1992, n°191, p.1

theoretische denkpijlers verhoogt dus de toepasbaarheid op de synthese van de verschillende onderzoeksgebieden.

Ten derde biedt een bredere theoretische achtergrond zowel aan de auteur als aan de lezer de mogelijkheid om nuances in de praktijkvoorbeelden en in het weergeven van klemtonen binnen een bepaalde theorie beter te bevatten.

Om al deze verschillende redenen werd in dit onderzoek gekozen om aan de lezer een breed spectrum aan te bieden op vlak van praktijk en theorie en deze op een duidelijke, synthetische manier weer te geven. Daardoor was het ook mogelijk om een onderzoek dat zoveel verschillende interessesferen en kennisgebieden doorkruist, toch bevatbaar te maken voor iedereen. Geschiedenis, architectuur, pedagogie en theorie vertonen vele parallellen, maar al te vaak verliest men zich in het zoeken binnen het eigen onderzoeksveld, hoewel de vergelijking en het toepassen van inzichten uit andere domeinen zo verrijkend kan zijn.

#### D: Theoretisch kader

##### - historische achtergrond

Een korte schets van de algemene historische ontwikkelingen in het Belgische onderwijslandschap is voor dit onderzoek van belang, daar het politiek-ideologische luik een centrale plaats inneemt. Zeker wat betreft het Belgische onderwijs, met zijn historische tegenstelling tussen katholieken en liberalen en de daaruit voortvloeiende schoolstrijd, dient men rekening te houden met evoluties op nationaal vlak en met de bijhorende wetgeving die rond deze gespannen verhouding werd gecreëerd om tot een detente te komen. Net omwille van het belang van die eerste schoolstrijd, die zich ontspon in de jaren 1878-1884, zal de afbakening van dit gedeelte zich in de tijd ook beperken tot deze periode. Er zal wel uitgebreid worden naar de gebeurtenissen voor 1878, maar enkel met focus op die besluiten die relevant zijn voor latere beslissingen. Opnieuw is dit geen exhaustieve studie van de wettelijke bepalingen rond onderwijs in de negentiende eeuw, maar wel een essentieel onderdeel van deze studie, in zoverre dit nieuwe wettelijk kader van invloed is op de schoolontwikkeling, die zich veruitwendigt in de architectuur en die op haar beurt beantwoordt aan ideologische premissen.

Voor dit onderdeel heb ik mij grotendeels gebaseerd op het chronologisch overzicht van de Belgische onderwijsgeschiedenis van Karel De Clerck, dat de periode 1830-1990 behelst.<sup>33</sup> Het wettelijk en maatschappelijk kader dat hierin wordt beschreven, heb ik vervolgens getoetst aan aanwijzingen hieromtrent in het bronnenmateriaal van enerzijds de École Modèle en anderzijds het Sint-Gregoriuscollege.

Hoewel Jacques Lory in zijn boek over het liberalisme en het lager onderwijs gewag maakt van 1842 als het sleuteljaar voor het ontstaan van de strijd tussen katholieken en liberalen<sup>34</sup>, maakt een bredere studie van de wetgeving rond onderwijs duidelijk dat van bij de onafhankelijkheidsverklaring van België in 1830 de katholieke Kerk reeds haar

<sup>33</sup> DE CLERCK, K.: "Chronologisch overzicht van de Belgische onderwijsgeschiedenis.", Gent, 1991, pp. 5-46

<sup>34</sup> LORY, J.: "Libéralisme et instruction primaire. 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique.", Leuven, 1979, p. 325

onderwijspolitiek aan het uitbouwen was. De wet van zeven februari 1831 laat geen plaats voor misverstanden; de vrijheid van onderwijs staat centraal en wordt door zowat alle partijen aangenomen, zij het met verschillende interpretaties. De wet zou grote gevolgen hebben voor het onderwijs: katholieke scholen worden overal te velde opgericht en vele leerkrachten uit het officiële onderwijs stappen over naar het katholieke net na besparingen in de sector. De staat wordt een tweederangsspeler in het onderwijstoneel. Vanaf 1832 zal de schoolstrijd zich volop beginnen ontwikkelen, met de plannen om een katholieke universiteit op te richten te Mechelen (1832) en het voorstel van Theodore Verhaegen om een liberaal tegengewicht te bieden met de Université Libre de Bruxelles (1834). Paus Gregorius XVI zal in 1832 in zijn encycliek 'Mirari Vos' het liberaal katholicisme volledig afkeuren, wat de katholieke groeperingen in België nog meer zal bevestigen in hun idee om een katholieke antipode in het universitaire landschap te installeren. In 1834 zal deze dan ook worden opgericht, met de goedkeuring van Rome, te Mechelen.

In datzelfde jaar zal minister Rogier ook een voorstel indienen om zowel het lager, middelbaar als hoger onderwijs te hervormen. Zijn plannen om onder andere gemeenten te verplichten lager onderwijs te organiseren via eigen of aangenomen scholen, zal echter nog geen weerklank vinden. In 1836 wordt het eerste luik –lager onderwijs- van het voorstel dan toch in een wet gegoten. De gemeentewet van 30 maart zal de verantwoordelijkheid voor het openbaar onderwijs toevertrouwen aan de gemeenten. Leerkrachten worden vanaf dat moment benoemd door de gemeenteraad, die daar zelf de voorwaarden toe kan bepalen. De bisschoppen willen de opleiding tot onderwijzer echter wel in handen houden en richten, naar het voorbeeld van Roeselare, in 1839 normaalscholen op in de klein seminaries van Binche en Sint-Niklaas.

Tijdens het cruciale jaar 1842 wordt in kamer en senaat de organisatie van het lager onderwijs besproken. Uiteindelijk wordt een compromis gesloten; gemeenten worden verplicht een lagere school op te richten of te onderhouden, maar de geestelijkheid kan toezicht blijven uitoefenen op het onderwijs. De wet laat tevens de mogelijkheid open voor de gemeenten om scholen aan te nemen. Verder wordt besloten tot een verdere regulering van de leerkrachtenopleiding en systemen van controle op de onderwijskwaliteit door de overheid. Het is voornamelijk tegen de goedkeuring van dit compromis dat de Ligue de l'Enseignement zijn pijlen zal richten en aanvoerder Charles Buls zijn manschappen in gereedheid zal brengen om een liberaal alternatief te bieden tegen deze in zijn ogen halfslachtige oplossing. Dit alternatief zal bestaan uit de oprichting van de École Modèle en een compleet netwerk van liberale colleges over het gehele land, gecoördineerd door lokale afdelingen van de Ligue.<sup>35</sup>

Overal te lande worden op dat moment nog steeds katholieke scholen opgericht. Zo ook te Ledeberg waar, vanuit een ware kersteninggedachte, een jongensschool wordt gesticht die later een bastion van katholicisme zal vormen in deze wat verloederde arbeidersbuurt. In zijn eerste jaarverslag aan de bisschop over de stand van zaken te Ledeberg, schrijft directeur Den Haerynck dan ook:

---

<sup>35</sup> Archief van de Ligue de l'enseignement, 1865 Bulletin de la Ligue de l'Enseignement, n°1, 1865-1866, pp.3-7

*“Nos élèves en général sont peu religieux, à cause de ces parents qui sont indifférents.”<sup>36</sup>*

Het compromis werd hier vanuit katholiek oogpunt geïnterpreteerd als een vrijgeleide om nieuwe scholen te stichten waar men dat vanuit ideologisch oogpunt noodzakelijk achtte.

Na de omstreden wet van 23 september 1842, blijven de verhoudingen tussen katholieken en liberalen op vlak van onderwijs uitermate gespannen. Op 1 maart van het daaropvolgende jaar pleit minister Notomb voor een samenwerking tussen Kerk en Staat op vlak van onderwijsorganisatie. In het najaar komt er echter weer wrevel bovendrijven wanneer plannen worden opgemaakt voor het stichten van een reeks rijksnormaalscholen. In de kerstperiode zullen daarop zeven bisschoppelijke lagere normaalscholen door de staat worden erkend, na sterk aandringen van het episcopaat. In Doornik zal de geestelijkheid erin slagen een overeenkomst te sluiten die de benoeming van leerkrachten in laatste instantie steeds aan de goedkeuring van het bisdom zal onderwerpen. Deze conventie van Doornik zal kwaad bloed zetten in liberale kringen in 1845.

Het volgende jaar zal een vrijzinnige reactie dan ook niet uitblijven. Een voorstel dat nog geheim moest blijven voor een reorganisatie van het middelbaar onderwijs, raakt bij de bisschoppen bekend. Dat leken toegang zouden krijgen tot het godsdienstonderricht, kan voor hen dan ook niet door de beugel. Het voorstel wordt aan de kant gezet en men gaat zich de volgende jaren focussen op de organisatie van de leerkrachtenopleiding en de op het afstemmen van de toekenning van universitaire graden in de verschillende universiteiten. In 1850 komt het voorstel betreffende het middelbare onderwijs echter opnieuw op de agenda te staan. Minister Rogier dient op veertien februari een wetsontwerp in dat voorziet in de oprichting van tien athenea en vijftig rijksmiddelbare scholen. De clerus zal elke uitnodiging tot medewerking aan dit plan afwijzen.

Twee jaar later wordt het kabinet van minister Rogier vervangen door een meer gematigd onder leiding van minister Brouckère. Hij zal pogen een verzoeningspolitiek te voeren, aangezien de wet op het middelbare onderwijs niet in de praktijk kan worden toegepast zolang de geestelijkheid elke medewerking met betrekking tot het godsdienstonderricht blijft weigeren. Onderhandelingen tussen de kardinaal en de regering lopen op niets uit. Enkel een lokaal compromis, de ‘conventie van Antwerpen’, zal een keerpunt betekenen en door een koninklijk besluit worde bekrachtigd in 1854; alleen rooms-katholieke priesters zullen godsdienstonderricht verstrekken en de geestelijkheid verwerft medezeggenschap in de benoeming van de leerkrachten van de athenea en de middelbare scholen van het rijk.

In 1857 wordt in België een eerste “nieuw pedagogisch concept” in praktijk gebracht met de oprichting van de eerste “Kindergarten”, gebaseerd op de principes van weduwe Fröbel. De “Fröbelscholen” worden realiteit met centrale ideeën als “vrijheid” en “spontaneïteit”.

Het volgende jaar wordt via een petitie uit Sint-Joost-Ten-Noode een herziening van de wet van 1842 en de invoering van verplicht onderwijs gevraagd. De gangmakers ervan worden aangespoord door een aantal professoren verbonden aan de U.L.B. In het parlement vindt

---

<sup>36</sup> Bisschoppelijk Archief Gent, jaarverslag schooljaar 1877-1878, Dossier Sint-Gregoriuscollege, fol.1

het voorstel echter helemaal geen meerderheid, daar de leerplicht wordt aanzien als een beknotting van de vrijheden.

Vanaf 1863 worden een aantal katholieke congressen georganiseerd met als centrale thema binnen het agendapunt 'onderwijs' de verdediging van de katholieke traditie tegen het oprukkende staatsonderricht. Zowel in 1864 als in 1867 worden nog gelijkaardige bijeenkomsten ingericht, waar ook wordt ingegaan op inhoudelijke problemen en mogelijke moeilijkheden met de leerkrachtenopleiding. Er is steeds plaats voor debat rond verbeteringen, maar er kan geen twijfel bestaan over de noodzaak van het religieuze binnen de opvoeding van de leerlingen. Centraal daarbij staat ook de selectie van onderwijzend personeel, waarbij men strenger gaat toezien op de 'piëtas' van de leerkracht.

In de archieven van het Sint-Gregoriuscollege vinden we daar ook aanwijzingen van terug. In het jaarverslag aan de Gentse bisschop laat Directeur Haerynck ruimte vrij voor de evaluatie van zijn onderwijzend personeel, waarbij ook aandacht wordt besteed aan het niveau van vroomheid dat elke leerkracht in zich draagt. Speciale waakzaamheid wordt aan de dag gelegd met betrekking tot de lekenonderwijzers.<sup>37</sup> Het derde congres sluit af met een waarschuwing aan het adres van alle katholieken betreffende de pogingen van 'de vijand' om de wet van 1842 op te heffen.

1864 is ook het jaar waarin de "Ligue de l'Enseignement" door Karel Buls wordt gesticht. Op de ontwikkeling van deze organisatie en haar belang voor de vernieuwingen binnen het onderwijslandschap kom ik verder in deze uiteenzetting nog terug. Als tegenhanger voor deze door het liberale gedachtegoed geïnspireerde vereniging, stichten de katholieken na het derde congres te Mechelen een 'Bond van Katholieke Kringen'. Zij zullen zich ook politiek engageren door gemeenschappelijke standpunten af te spreken. In het jaar '66 wordt er opnieuw initiatief genomen tot oprichting van een aantal rijksnormaalscholen, twee voor onderwijzers en twee voor onderwijzeressen. Dit zal wederom de katholieke oppositie doen steigeren in de parlamentsbanken. Het zal duren tot oktober 1874 vooraleer de eerste rijksnormaalschool voor meisjes zal worden gesticht te Luik.

Vanaf de jaren zeventig van de negentiende eeuw wordt er aandacht geschonken aan lichamelijke opvoeding binnen het onderwijsmenu. Na een expeditie van een aantal door het parlement aangestelde heren naar onder andere Duitsland, Denemarken en Zweden, worden een aantal na te streven doelen geformuleerd. In 1875 wordt er aan de École Modèle een splinternieuw gymnasium verbonden, gesitueerd aan de tegenoverliggende zijde van het bouwblok waar ook de Modelschool deel van uitmaakt en gelegen aan de 'Place Rouppe' (cf.infra).<sup>38</sup> De training van zowel lichaam als geest zal een centraal aandachtspunt blijven binnen het programma van de Modelschool. In diezelfde periode zullen ook initiatieven worden genomen vanuit katholieke hoek om de verdere laïcisering van het onderwijs tegen te gaan. Te Gent wordt in 1876 de 'Katholieke Schoolpenning' ingericht.

---

<sup>37</sup> Bisschoppelijk Archief Gent, verslagen, 1880-1890, Dossier Sint-Gregoriuscollege, fol.39

<sup>38</sup> Archief van de stad Brussel, Bouwplannen, Brussel, 1873-1875,

Een keerpunt komt er in 1878, het moment waarop de liberalen een ruime meerderheid halen in kamer en senaat. Op 19 juni wordt voor het eerst een ministerie van openbaar onderwijs geïnstalleerd. Dit liberale initiatief zal geleid worden door Pierre Van Humbeek. Van Humbeek zal een centrale rol spelen in de schoolstrijd die op dat moment op kruissnelheid komt. Met wetsvoorstellen als 'overheveling van lagere schoolgelden naar het niveau van de gemeentelijke middelbare meisjesscholen' en vooral 'wijziging van de wet van 1842' zetten veel kwaad bloed bij de katholieke oppositie die prompt haar lekenorganisaties zal mobiliseren om te protesteren tegen deze initiatieven. Het debat dat op 22 april 1879 rond de wetswijziging in het parlement zal worden gehouden, verloopt dan ook bijzonder bitsig. Een nipte meerderheid zal anderhalve maand later dan toch het voorstel goedkeuren. De ondertekening van de wet door koning Leopold II, zal hem niet in dank worden afgenomen door de katholieke tegenhangers. De vernedering van de katholieke vleugel betrokken bij de onderwijsorganisatie is compleet.

In 1880 wordt door de liberaal Neujean een voorstel ingediend om een parlementaire enquête te laten uitvoeren over de wet van 1879. In juni van dat jaar zal de regering de diplomatieke betrekkingen met Rome verbreken, daar paus Leo XIII de houding van de Belgische bisschoppen niet wil afkeuren. In het volgende jaar zal de liberale regering ook het middelbaar onderwijs pogen hervormen en zal de koning hun met meerderheid gestemde wet ondertekenen. Van Humbeek wil ineens ook de opleiding in de lagere normaalscholen verbeteren en een nieuw organiek reglement wordt op 15 juli van kracht. Wanneer in 1882 de resultaten van de parlementaire enquête worden besproken, weigert de katholieke oppositie nog steeds elke medewerking.

Nog in dat jaar krijgt Coremans de mogelijkheid zijn wetsvoorstel met betrekking tot de geleidelijke vernederlandsing van het middelbaar onderwijs te verdedigen. Van Humbeek weigert deze verklaring echter te aanvaarden. Wanneer De Vigne in '83 het voorstel wat matigt, wordt er toch nog een meerderheid gevonden in kamer en senaat.

Een ommekeer in de strijd katholieken – liberalen komt er bij de parlementsverkiezingen van 10 juni 1884 wanneer de katholieken de overwinning behalen. Vanaf minuut één worden de liberale hervormingen van de afgelopen jaren zoveel mogelijk teruggedroefd. Het ministerie van onderwijs wordt weer afgeschaft en de functies worden opnieuw toegevoegd aan de minister van binnenlandse zaken. Gemeenten kunnen opnieuw scholen aannemen, wel blijft de organisaties van het lager onderwijs in handen van dit beleidsniveau en godsdienstonderwijs krijgt opnieuw zijn plaats binnen het vakkenmenu.

Hoewel een aantal zaken behouden blijven die de liberale hervormingen teweeg brachten – de gemeente als medebeslisser, het breken van het monopolie van de clerus op het onderwijs, inspraak in de benoeming van leerkrachten- blijft onderwijs in deze periode toch steeds de schaduw van de katholieke ideologie met zich meedragen. Enkel lokale initiatieven, zoals de Ligue de l'Enseignement met zijn plaatselijke afdelingen en contraorganisaties voor katholieke kringen zoals het Willemsfonds, blijven de dragers van het liberale onderwijs- en culturele beleid. De maatschappij raakt op deze manier grondig verdeeld tussen twee verschillende ideologieën en de verzuiling werd een feit. Deze

polarisatie zal zich blijvend laten merken in het onderwijslandschap en leiden tot een nieuwe confrontatie in de jaren vijftig van de volgende eeuw.<sup>39</sup>

- pedagogische achtergrond

Voor de grote krijtlijnen van dit onderdeel baseer ik mij hoofdzakelijk op het werk van Marc Depaepe, 'De pedagogisering achterna', dat een ideale situatieschets biedt voor de ontwikkelingen op pedagogisch vlak. In dit gedeelte zal ik mij voornamelijk focussen op de veranderingen die zich vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw voordoen op opvoedkundig vlak. Eenzelfde oefening voor de twintigste eeuw, met de vernieuwingen die mogelijks van invloed zijn op ontwikkeling van het bredeschoolconcept, zal ik verder in deze paper nog maken, ten einde enige chronologie te bewaren.

Pedagogische ideeën en vernieuwingen kunnen in de negentiende eeuw ontstaan, top down, vanuit de bekommernissen van een aantal denkers die de bestaande situatie rond zich waarnemen en deze een bepaalde richting proberen uit te sturen. Toch staat hierbij niet zozeer de idee van de 'denker' aan de wieg van de grote veranderingen binnen de pedagogie, maar wel de situatie van het kind die ze in de maatschappij kunnen ontwaren of menen waar te nemen. In de negentiende eeuw, de eeuw van de grote versnelling in de industriële en wetenschappelijke ontwikkelingen, is 'de situatie van het kind' een analyse die tot dan toe niet wordt gemaakt. Kinderen worden beschouwd als kleine volwassenen, onderwijs is uitermate beperkt en het verrichten van volwassenenarbeid is voor de jongsten uit de lagere klassen dagelijkse realiteit. In het begin van de eeuw bestaat in vele hogere kringen nog steeds de idee dat de ontwikkeling en de emancipatie van de economisch lagere klassen niet wenselijk en in sommige gevallen zelfs uitermate gevaarlijk is.

Naar het einde van de eeuw echter, kan men niet langer de nieuwe economische realiteit ontkennen die ook de vraag naar een nieuw socialisatieproces zou stimuleert. Een proces dat zou voorzien in 'nieuwe mensen' aangepast aan de nieuwe omstandigheden en eisen. Opvoeding en onderwijs dienen daarbij centraal te staan. De situatie van de arbeidersklasse is op dat moment echter deplorabel te noemen. Slechte levens- en werkomstandigheden, geen sociale zekerheidsvoorzieningen, kinder- en vrouwenarbeid met soms 16 werkuren per dag en een liefdadigheidssysteem gebaseerd op een paternalistische visie op de maatschappij, zorgen ervoor dat de arbeider verantwoordelijk wordt gesteld voor zijn eigen miserie.

Onderwijs zou zich naar het einde van de eeuw toe meer en meer gaan opwerpen als het socialisatiemiddel bij uitstek. Met Bourdieu's theorie over onderwijs als de instelling die sociale reproductie kanaliseert in het achterhoofd, dient men echter enkele kanttekeningen te maken bij deze stelling. Middelbaar en hoger onderwijs blijven beperkt tot de kinderen van de meer gegoeden in de samenleving. Onderwijs wordt nog niet gezien als een middel tot sociale mobiliteit, maar wordt veelal geconcipeerd als een manier om de massa via moralisering en waardeoverdracht te kunnen blijven beheersen. Vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw, naarmate de industrie zich verder ontwikkelt, verandert ook de visie op onderwijs en wordt het een medium om zich op te werken in het meritocratische bestel.

---

<sup>39</sup> Gebaseerd op: DE CLERCK, K.: "Chronologisch overzicht van de Belgische onderwijsgeschiedenis.", Gent, 1991, pp. 5-46.

Deze veranderingen mogen echter geenszins geïnterpreteerd worden als een proces van democratisering van het onderwijs, zo stelt Depaepe, want de toename van de verscheidenheid aan mogelijke onderwijsvormen werkt net systeembevestigend; hogere en lagere klassen blijven gescheiden binnen de onderwijsstructuren. De uitbreiding van het onderwijsaanbod, zo verklaart de auteur verder, loopt parallel met een verdere tendens naar laïcisering en deconfessionalisering ten gevolge van een verdere verstaatsing. Dit maakt dat de eerste vernieuwingen op onderwijsgebied zeer zeker door het nieuwe economische en liberale gedachtegoed geïnspireerd zijn.

Wanneer men spreekt over de onderwijskansen voor de kinderen in de negentiende eeuw, dient men dus rekening te houden met de verschillende sociale lagen waaruit deze kinderen komen. De positieve visie die de burgerij propageert ten overstaan van het onschuldige en waardevolle kind, staat in schril contrast met de realiteit waarin de arbeiderskinderen leven. 'Zwijg en luister' moeten zowat de kernwoorden zijn binnen de opvoeding van een grote groep van deze laatste kinderen. Hun ontwikkeling kan twee kanten opgaan ofwel zorgen de oudste kinderen voor de jongste en gaan ze vaak mee werken ofwel worden ze toevertrouwd aan bewaarscholen en weeshuizen. Daar is het kernbegrip: disciplineren.

In de negentiende eeuw zien we zowel bij de aanhangers van de katholieke Kerk als bij de profeten van het Verlichtingsdenken vernieuwingen op pedagogisch vlak. Ook in de katholieke instellingen voor onderwijs komt een vernieuwingsbeweging op gang, al kan men nog steeds aan de basis van alle hervormingen het Verlichtingsdiscours ontwaren. Voor de door de christelijke religie beïnvloede scholen zien we een grotere aandacht voor de sociale problematiek van die periode, weliswaar vanuit de aloude caritasgedachte gestuurd. Nieuwe opvoedingsmethoden worden onder andere door Don Bosco en Félix Antoine Dupanloup gepropageerd. Toch kan dit alles de seculariseringstendens binnen het onderwijs niet tegengaan. Het afwijzen van de kerkelijke auctoritas en het doordringen van de evolutieleerbeginselen in de opvoedkunde, zorgen voor een deconfessionalisering en een verwetenschappelijking golf binnen de onderwijstheorie. De evolutietheorie van Spencer en nadien ook Darwin zou door liberale denkers gretig aangegrepen worden ter legitimatie van de superioriteit van de burgerij in de overlevingsstrijd. Hun seculiere houding in deze ideologisch geïnspireerde strijd is dan ook door deze wetenschappelijke theorie perfect te rechtvaardigen. Ook de reformpedagogiek die vanaf het einde van de negentiende eeuw zijn opgang kent, raakt betoverd door de mogelijkheid om de opvoedkunde te verwetenschappelijken en te professionaliseren. Toch blijft op theoretisch vlak de band met het verleden veel sterker doorleven dan deze 'reformers' dachten.

In volgende paragrafen belicht ik een paar van de belangrijkste pedagogische denkers uit die periode, die ook in België hun invloed lieten gelden.

Herbart (1776-1841) wordt binnen de pedagogie steevast genoemd als een van de grootste denkers op gebied van systematisering van de opvoedkundige theorievorming. Een aantal van de door hem ontwikkelde basisbegrippen kan men koppelen aan onder andere de concepten van Michel Foucault, waarvan ik verder in deze verhandeling nog gebruik zal maken. Hier gaat het voornamelijk om twee van zijn stelling. De eerste zijnde 'Erziehung durch Unterricht'. Opvoeding en onderwijs zijn volgens Herbart onlosmakelijk met elkaar verbonden. Deze stelling is op haar beurt dan weer verbonden met het begrip 'Regierung'



dat staat voor tucht, discipline en machtsuitoefening. Deze drie begrippen brengen ons op deze manier in de wereld van Foucault binnen. Discipline, (verborgen) machtsuitoefening en tucht zijn ook in zijn denken centrale begrippen. Herbart stelt dan wel dat dit noodzakelijke stappen zijn naar een evolutie om van het kind een volwaardige gesprekspartner te maken waarmee men in dialoog kan gaan, terwijl het bij Foucault geen stappen in een groter plan zijn, maar een set van voor de 'cliënt' verborgen grotere structurele mechanismen binnen allerlei instellingen.

Voor de Belgische casus is het Herbartisme van belang daar het eerst in het officiële en later ook in het katholieke circuit weerklank vindt via theoretici als Otto Willmann (1839-1920) die in zijn denken opvoeding definieert als een zorgende, vormende en leidende inwerking op de ontwikkeling van de volwassene op de kinderen. De basis voor deze principes is te vinden bij klassieke denkers als Plato en Aristoteles, maar evenzeer bij de Kerkvaders en andere. Vooral de bekende kardinaal Mercier (1851-1926) neemt vele van 's mans inzichten over in zijn visie op pedagogie.

Het uithangbord bij uitstek van de reformpedagogie is echter Ellen Key (1849-1926). Deze Zweedse stelt het kind op een ware piëdestal met haar boek 'De eeuw van het kind'. Ze staat een compleet nieuwe schoolbeleving voor, volledig los van elke dwang, het kind moet in alle vrijheid zijn eigen talenten en mogelijkheden op een natuurlijke manier kunnen ontwikkelen. Key's ideologie is bijzonder antikerkelijk, daar ze godsdienst omschrijft als de grootste aanval op de opvoeding van de kinderen vanwege het sterk moraliserende karakter ervan.

Niet alle reformpedagogen staan voor zulk een volledige omkering van de onderwijsmethoden. Sommigen, meer burgerlijk op sociaal vlak en meer gericht op 'het goede uit de bestaande samenleving halen', passen zich in in het bestaande bestel. Maria Montessori en de Belg Ovide Decroly zijn hervormers die men volgens Depaepe in deze categorie kan thuisbrengen. De katholieke geïnspireerde Montessori gaat uit van een mogelijkheid om de maatschappij te veranderen via onderwijs, maar niet op een manier die een emancipatorische kracht vanuit het kind op een directe manier wil nastreven. Kinderen ontwikkelen volgens haar uit zichzelf orde en discipline en van de opvoeder dient enkel een afwachtende, weliswaar prestructurende houding uit te gaan. Een reeks van op maat gemaakt materiaal stimuleert het kind in zijn ontwikkeling in periodes waarin het gevoelig is voor een of andere activiteit. Het kind bepaalt dus zelf zijn leerritme.

Decroly daarentegen is een vrijdenker en vertrekt dus vanuit een liberaal maatschappijbeeld. Zijn centrale these is 'l'école pour la vie, par la vie'. De methode om daartoe te komen is tweeledig: enerzijds dient het kind vooral zichzelf te leren kennen en ontwikkelen en anderzijds dient het het milieu rondom zich, waarbinnen zijn talent en kunnen geëmployeerd kan worden, volledig te doorgronden. Aangepastheid aan het milieu rondom zich, is het hoogste na te streven doel, nuttigheid en economische rendabiliteit zijn nu eenmaal dé kernwoorden van de nieuwe, moderne, industriële maatschappij.

Hoewel, vanuit de ontwikkelingen binnen de pedagogie gezien, de katholieke Kerk wat buiten het speelveld komt te staan, zien we dat ze op andere vlakken die onrechtstreeks met het pedagogische zijn verbonden, toch haar invloed laat gelden. Ofschoon het aanbod van Vlaamse literatuur voor kinderen in de negentiende eeuw eerder beperkt is, heeft de

katholieke Kerk toch veel invloed op wat jonge kinderen van deze literatuur te lezen krijgen. Vele magazines en tijdschriften die voor de jongeren worden verspreid hebben dan ook een religieuze of missionerende invalshoek. Vroomheid, onschuld en liefde voor het vaderland zijn deugden die in het negentiende-eeuwse nationalistische denken hoog goed waren. Op vlak van sprookjes en andere jeugdverhalen worden oude legenden en verhaaltjes 'opgekuist' en verschijnt grote kindervriend en heiligman Sinterklaas op het toneel. Doel is op deze manier de katholieke moraal bij de jongeren te internaliseren.

Een ander onderdeel dat onrechtstreeks te maken heeft met de pedagogische tijdsgeest in de negentiende eeuw en waarbij katholieken en liberalen lijnrecht tegenover elkaar staan, is het thema van de leerplicht binnen het politieke debat. Volgens Depaepe worden in zowat alle staten in Europa en daarbuiten de levensomstandigheden voor grote groepen kinderen beter, wat zorgt voor een arbeidsoverschot. Daardoor kunnen kinderen naar school gaan en is dit de uitgelezen kans om de leerplicht in te voeren. Hij beargumenteert daarbij dat de leerplicht een onderdeel is van het ideeëngoed van de Verlichting en dat het een noodzaak is om binnen de competitieve liberale wereldhandel een 'goed gesocialiseerde massa' te creëren. Door de veralgemening van het stemrecht kan men tevens via het onderwijs het 'juiste kiespubliek' kweken. De emancipatiestrijd van de arbeiders zorgt in al deze processen voor een parallelle beweging van onderuit. Dat de leerplicht in België pas aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog wordt ingevoerd, is volgens de auteur niet te wijten aan de ideologische tegenstellingen tussen katholieken en liberalen, maar voornamelijk aan het gebruik van deze ideologische tegenstelling als dekmantel van een middenklasse die nog steeds economisch voordeel haalt uit de kinderarbeid. Pas op 19 mei 1914 wordt de wet op de leerplicht gestemd.<sup>40</sup> Vanaf dan worden zowel jongens als meisjes van de leeftijd van 7 tot 14 jaar verplicht onderwijs te volgen.

Op pedagogisch vlak staan liberalen en katholieken echter niet altijd als kemphanen tegenover elkaar. Wat betreft de taken en doelen van een algemeen lager onderwijs, bestaat er een zekere consensus of beter zoals Depaepe het stelt, een pedagogisch compromis. Hoewel de accenten wat kunnen verschillen, is de kern van het lager onderwijsbeleid terug te vinden –voor beide partijen- in enerzijds een vraagzijde met vraag tot gehoorzaamheid of moraliteitsbesef en anderzijds de aanbodzijde met een zekere 'kwalificatie' of de mogelijkheid tot kennisverwerving. Via het paradigma van de 'school voor het leven' –onderdeel van het compromis- vindt ook de reformpedagogiek weerklank in het onderwijsbeleid. Het compromis krijgt een praktische uitwerking via de verbetering van de kwaliteit van het lager onderwijs dat door beide zijden wordt nagestreefd door een verbetering van de vorming van de leerkrachten te realiseren en te investeren in de verbetering van de levensomstandigheden van hun beider personeel. Verder worden er voor beide groepen vakbonden opgericht en zijn beiden het eens over de basisregels van goed onderwijs: aanschouwelijkheidsonderwijs, zelfstandig werken, waarneming centraal plaatsen, de indeling in graden en zes leerjaren, gescheiden onderwijs voor jongens en meisjes en aandacht voor de nieuwe wetenschappen.

---

<sup>40</sup> Nochtans zouden groepen als de Ligue de l'Enseignement –toch met vele leden afkomstig uit de meer geegoede lagen van de samenleving- reeds van in 1869 een strijdpunt maken van de afschaffing van de kinderarbeid en de invoering van de leerplicht. DE CLERCK, K.: "*Chronologisch overzicht van de Belgische onderwijsgeschiedenis.*", Gent, 1991, p. 31.

De pogingen van liberale politici om de leerstof uit te breiden tonen aan dat kennisverwerving meer en meer centraal komt te staan in het opleidingsprogramma van het lager onderwijs. Toch kan men de moraliserende functie, zo sterk verdedigd door de katholieke onderwijzers, niet aan de kant schuiven. Zij blijft uitermate belangrijk, ook al drukken de liberalen het uitbreidingspakket er met de tweede organieke wet op het lager onderwijs in 1879 toch door. Deze wet bevat ook een nieuw programma met betrekking tot de indeling van het onderwijsgebeuren in onder andere lessen. Beleidsmakers en opzichters proberen op deze manier het onderwijs meer te stroomlijnen en makkelijker controle te kunnen uitoefenen. Deze uiterst subtiele vorm van disciplineren en toezicht doet ook weer denken aan de theoretische besognes van Foucault. De grote vernieuwingen op pedagogisch vlak doen zich echter voor na de eeuwwisseling met een sterkere invloed van de dan florerende reformpedagogiek en de doorbraak van nieuwe kindbeelden en organisatiepatronen voor het onderwijs.<sup>41</sup>

Hoe uiten deze nieuwe pedagogische invalshoeken zich nu in de twee concrete casi die ik hier voorstel, de École Modèle te Brussel en het Sint Gregoriuscollege te Gent? Voor het Brusselse voorbeeld kan verwezen worden naar de grote uitdenker en bezieler van het pedagogische project van de Ligue, Pierre Tempels:

*“C’est à l’occasion de cette modification des statuts que fit son entrée au Conseil Général celui qui allait exercer une influence décisive sur les travaux de la Ligue pendant près d’un demi-siècle, à savoir Pierre Tempels (1824-1923), un magistrat, devenu depuis peu auditeur militaire du Brabant, et qui avait publié, en mars 1865, un ouvrage sur ‘L’instruction du Peuple’. Tempels n’était donc pas un pédagogue professionnel, mais il s’était penché sur la misère intellectuelle des milieux populaires et avait réfléchi aux moyens d’y remédier. Son travail avait intéressé Buls, qui l’avait attiré à la Ligue ; peu après P. Tempels était initié à la loge des ‘Amis Philantropes’ (février 1867, où il allait être rejoint par Buls (décembre 1869) qui venait, lui, des ‘Vrais Amis de l’Union et du Progrès réunis’.”<sup>42</sup>*

Alexis Sluys, voormalig onderwijzer aan de École Modèle, beschrijft in zijn mémoires de pedagogische lijn die Tempels voorstond. Deze categoriseert zichzelf onder de noemer ‘La méthode intuitive-active’. Dit is een combinatie van enerzijds observatie en anderzijds de studie van de achterliggende methoden en ‘talen’ van wat men observeert. Deze methode is gebaseerd op de idee van de Tsjechische pedagoog Comenius die als centrale zinsnede uitdraagt: ‘Les choses avec les mots, les mots avec les choses’.<sup>43</sup> Hierin merken we duidelijk de verwetenschappelijking van de pedagogie op het einde van de negentiende eeuw met invloeden vanuit de evolutietheorie van Darwin en Spencer en het geloof in de empirie:

*“Le point de départ était toujours l’intuition sensible: nous montrions aux élèves des objets in natura et à leur défaut, des modèles des étampes ; nous leur faisons observer des phénomènes naturels ou reproduits expérimentalement, non seulement*

---

<sup>41</sup> Gebaseerd op: DEPAEPE, M.: “De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar.”, Leuven, 1998, pp.111-192

<sup>42</sup> UYTTEBROUCK, A. : “ Histoire de la ligue de l’enseignement et de l’éducation permanente, 1864-1989.”, Brussel, 1990, pp.12-13

<sup>43</sup> SLUYS, A. : “ Mémoires d’un pédagogue. ” Editions de la ligue de l’enseignement, Brussel, 1939, pp. 64-65

*par la vue, mais aussi par l'ouïe, le toucher, bref par tous les sens suivant la nature des réalités ; dans la mesure du possible, nous leur faisons faire les expériences.*"<sup>44</sup>

Voor het katholieke onderwijs in het Sint-Gregoriuscollege speelt zich een heel ander verhaal af op vlak van de pedagogie. De moraliserende functie van het onderwijs staat daar nog veeleer centraal en de nieuwe goddeloze theorieën over evolutie en de mens die afstamt van de mensapen in plaats van door God op deze aarde te zijn neergepoot worden niet onderwezen, maar angstvallig van de speelkoer geweerd. Strengere regels in verband met het meebrengen en lezen van kranten op school, de dagelijkse mis en complete miscyclus op zondag met extra vespers en lof, bevestigen die eerdere these over de moraliserende functie.<sup>45</sup> Dit geldt niet alleen voor de Belgische casus. Ook de Australische schrijfster Christine Trimmingham Jack schrijft in haar boek 'Growing Good Catholic Girls':

*"The purpose of the education we received was to produce Catholic wives and mothers in accordance with the middle-class model of the time: we were trained to be 'ladies', which, we were led to believe, was God's desire for us."*<sup>46</sup>

De algemene principes van de pedagogische vernieuwingen die zich in de loop van de negentiende eeuw begonnen te ontwikkelen, vinden we dus ook in beide schoolkampen in meerdere of mindere mate terug. Hoewel de invloed van de reformpedagogiek beperkt blijft, zien we in het geval van de École Modèle toch een aantal patronen terugkeren die men ook bij deze pedagogische vernieuwers aantreft, zoals de tendens naar meer wetenschappelijkheid en een centralere rol voor het kind in zijn eigen ontwikkelingsproces.

Zoals reeds eerder vermeld zal verder in deze verhandeling nog worden ingepikt op dit theoretisch-opvoedkundig luik wanneer de veranderingen in de twintigste eeuw, die van toepassing waren op de ontwikkeling van de brede school, zullen besproken worden. Dit dient om duidelijkheid en overzicht te kunnen bewaren en de theorie nauwer te laten aansluiten bij de praktijkvoorbeelden die van toepassing zijn op een bepaalde periode, in dit geval de laatste decennia van de negentiende eeuw met de ontwikkeling van de École Modèle en het Sint-Gregoriuscollege.

- *De concepten van Bourdieu, Foucault, Althusser en Jameson*

### **Pierre Bourdieu**

Van de socioloog Pierre Bourdieu (1930-2002) wordt vaak gezegd en geschreven dat hij moeilijk leesbaar is. Toch is de kern van zijn verhaal makkelijk te bevatten. Bourdieu is de ridder van de ontmaskering. In zijn werk poogt hij de verborgen mechanismen die sociale ongelijkheid reproduceren te ontdekken. Op die manier wil hij dat reproductiemechanisme doorbreken. Samen met Passeron schreef hij verschillende boeken over de reproductiemechanismen die werkzaam zijn in het onderwijs. Het bekendste is 'La reproduction', waarin ook de term 'symbolisch geweld' aan bod komt en waarvan ik in deze

---

<sup>44</sup> Idem, p.65

<sup>45</sup> DE KE, A.: "Zes verdomde jaren.", Antwerpen, 1998, p.16

<sup>46</sup> TRIMMINGHAM JACK, C.: "Growing good catholic girls. Education and convent life in Australia.", Melbourne, 2003, p. 11

verhandeling gebruik maak. Onderwijs en de verborgen mechanismen die daarbij horen, is een van zijn geliefkoosde thema's.<sup>47</sup>

Net als Foucault wordt Bourdieu beïnvloed door het structuralisme, zoals we dat kennen van Claude Lévi-Strauss en Ferdinand De Saussure. Maar net als Foucault, zou ook hij later afstand nemen van deze theorie met haar focus op structuur en in zijn werk een grotere nadruk leggen op de rol van het individu. In zijn optiek werd de mens wel gedetermineerd door de samenleving waarin hij opgroeit, maar blijft de mogelijk bestaan om zelf keuzes te maken. Via zijn habitusconcept wil Bourdieu een brug vormen tussen het objectivisme en het subjectivisme.<sup>48</sup> Habitus is een mentale structuur,

*'een geheel van schema's waarin gedachten, evaluaties en dadendrang zijn ingebed. Deze schema's worden allereerst en met name in en door het gezin overgedragen. Daarop wordt later voortgebouwd door de school, de vriendenkring, de collega's, et cetera. De geïnternaliseerde habitus genereert betekenisvolle sociale handelingen en zingevende percepties, die passen binnen de sociale omgeving waarbinnen ze zijn ontstaan.'*<sup>49</sup>

De mogelijkheid om te kiezen voor de ene dan wel de andere strategie impliceert logischerwijze dat individuen kunnen kiezen voor verandering. Laat dat nu net de grootste kritiek zijn op het werk van Bourdieu. Processen van verandering weet hij niet op een kordate manier met het 'habitus' concept –en alles wat daarmee samenhangt- te beantwoorden. Eric Hobsbawn stelt het in de conclusie van een artikel met losse bedenkingen over het nut van Bourdieu's werk voor historici als volgt:

*"But here lies the problem. All the elements of 'habitus' conspire to ensure reproduction and not change. [...] The problem of long-term major historical change is how it can be brought about, at least for most of history before the 18<sup>th</sup> century, by men and women living in ways designed to prevent a major change. But such transformations did take place. How? In my view Bourdieu has no persuasive answer."*<sup>50</sup>

Voor mijn onderzoek is deze kritiek echter van beperkte waarde, aangezien ik niet zozeer verandering over een langere periode heen bestudeer, maar veeleer een casus analyseer die voor een bepaalde periode dezelfde blijft. Omdat gebouwen normaliter geconstrueerd worden om te voldoen aan de architecturale eisen over een aantal jaren heen en veranderingen dus minimaal zijn, is de kritiek op het concept van Bourdieu niet zozeer van toepassing.

Binnen de analyse die Bourdieu maakt rond reproductiesystemen in het onderwijs, introduceert hij de term 'symbolisch geweld'. Via de strategie van 'symbolisch geweld' draagt de school bij tot de constructie van een specifieke 'habitus'. De Jong definieert 'symbolisch geweld' als volgt:

---

<sup>47</sup> DE JONG, M.J.: "Grootmeesters van de sociologie. Comte, Marx, Weber, Durkheim, Parsons, Elias, Berger, Habermas, Bourdieu." Amsterdam, 1997, p. 323

<sup>48</sup> Idem, p. 324

<sup>49</sup> Idem, p. 327

<sup>50</sup> HOBBSAWN, E.: "Critical sociology and social history." In: Sociological Research Online, 2007, n°4, s.p

*“Symbolisch geweld is het zodanig opleggen van de eigen systemen van betekenissen op de leden van andere groepen en klassen, dat zij door hen als legitiem worden ervaren. Bovendien hebben die mensen meestal niet door wat er precies aan de hand is. [...] Juist die verhulling constitueert een geniepige en krachtige vorm van onderdrukking, omdat de mensen die dat geweld ondergaan het niet eens in de gaten hebben. Nog erger: zij vinden de gang van zaken zelfs legitiem.”<sup>51</sup>*

Deze definitie vertoont vele gelijkenissen met de verborgen werking van wat Foucault omschrijft als ‘disciplinerend’. Verder in deze verhandeling zal ik hier nog op terugkomen.

Symbolisch geweld is dus een manier waarop mensen vanuit een machtspositie hun eigen systemen opleggen aan andere groepen. Deze analyse is bijzonder vruchtbaar om de manier van besluitvorming rond de keuze voor een bepaalde bouwstijl, met zijn ideologische implicaties, te analyseren. Voor elk van beide scholen, de Modelschool in Brussel en het Sint-Gregoriusgesticht te Gent, pas ik deze methode toe op het beschikbare bronnenmateriaal. Waarop is de keuze om het concept ‘symbolische geweld’ te gebruiken om schoolarchitectuur te ontleden gebaseerd? Waarom nog een derde auteur bij dit thema betrekken, naast Foucault en Althusser? Eric Hobsbawm antwoordt:

*“How can I conclude these unsystematic remarks on Bourdieu’s relevance for historians? He is a thinker whose work converges with that of historians, unlike Foucault who took from history illustrations for an already constructed narrative or the structuralists like (in his day) Althusser who tried to eliminate what historians regard as history from their systems.”<sup>52</sup>*

Elk van de gekozen auteurs heeft dus zijn waarde binnen dit onderzoek. Elk van deze auteurs kent ook zijn zwaktes. Wanneer ik hierna ook de concepten van Foucault, Althusser en Jameson bespreek, zal ik tevens hun verdiensten en tekorten weergeven. Door hun theorieën te combineren, ontstaat er een ideaal kader om de schoolarchitectuur in al zijn facetten te bestuderen.

Dat Bourdieu’s concepten uiterst vruchtbaar zijn voor een onderzoek naar de machtsmechanismen die werkzaam zijn binnen het onderwijs, blijkt uit de verscheidenheid aan wetenschappelijke publicaties en die soms vertrekken vanuit een heel andere invalshoek. Zo past Marie-Paule Ha ‘symbolisch geweld’ toe op de manier waarop onderwijs door de Franse kolonisator in Indochina werd georganiseerd.

*“Bourdieu’s analysis of the production and reproduction of dominant culture can be fruitfully applied to the understanding of the working of symbolic violence in Indochina, albeit with some adjustments to account for the specificities of the colonial context. In his study of symbolic violence, Bourdieu focuses on the educational system in France, a culturally homogeneous (or at least presented as such) country in which the unequal distribution of power derives from class differences. Hence, in Bourdieu’s*

---

<sup>51</sup> DE JONG, M.J.: *“Grootmeesters van de sociologie. Comte, Marx, Weber, Durkheim, Parsons, Elias, Berger, Habermas, Bourdieu.”* Amsterdam, 1997, p. 338

<sup>52</sup> HOBBSAWM, E.: *“Critical sociology and social history.”* In: *Sociological Research Online*, 2007, n°4, s.p

*analysis, the legitimized cultural arbitrary is that of the bourgeoisie which constitutes the dominant power in the métropole. In colonial countries such as Indochina, the power formation is multi-layered, involving not just differences in class but also in race and ethnicity.”<sup>53</sup>*

Met dit citaat geeft ze aan dat het werk van Bourdieu op verschillende contexten kan toegepast worden door slechts kleine wijzigingen aan te brengen. Ook voor schoolarchitectuur kan de strategie die achter het bouwproces schuilgaat omschreven worden als ‘symbolisch geweld’. Bij de toepassing op de koloniale casus van Indochina besluit Marie-Paule Ha:

*“Far from trying to transform the colonized into Frenchman, the French colonial government’s prime pedagogic objective was, as attested to by the reformed curriculum, to re-orient students back to traditional cultures and societies, which were reconfigured in terms that concurred with the imperative to maintain French hegemony. Hence, contrary to the view widely held by postcolonial critics that the mission civilisatrice strove to Gallicize the colonized through pedagogic acculturation, the symbolic violence as practiced in Indochina aimed at achieving quite the opposite: getting the colonized to recognize the superiority of French culture, yet all the while blocking their free access to it.”<sup>54</sup>*

Haar gebruik van het door Bourdieu beschreven concept, laat haar toe een onderscheid te maken tussen wat men kan waarnemen (de kolonisator organiseert onderwijs voor de gekoloniseerden) en wat de achterliggende drijfveren zijn om bepaalde keuzes te maken (de Franse superioriteit bevestigen).

Andere auteurs passen de idee ‘symbolisch geweld’ toe in hun onderzoek, maar gebruiken hiervoor een andere terminologie. Elizabeth Mertz wendt in haar artikel de concepten ‘praxis’ en ‘linguïstische ideologie’ aan om het taalgebruik (strategie) van professoren en studenten in Amerikaanse ‘Law schools’ te analyseren. Dat het hier gaat om een vorm van ‘symbolisch geweld’ blijkt uit het feit dat de strategie door de studenten wordt overgenomen –ze wordt door hen geïnternaliseerd- zonder zich daarvan bewust te zijn.

*“Legal socialization is particularly intriguing because legal institutions serve a special translating function in Western society. When rendering diverse realms of cultural experience in a common language, legal institutions use language as an important and integral part of socially transformative process. Thus the act of translation to legal language is one in which linguistic and social regimentation mesh –and law school classrooms are accordingly heavily focused upon the role of language in social process, predictably rich in linguistic ideologies. Bourdieu and Passeron have described the educational process as one in which a new relation to language and culture is transmitted, in an apparently autonomous institutional setting that nonetheless constantly contributes to the reproduction and legitimization of the established order. [...] Hidden behind the apparent content of a lesson may be a*

---

<sup>53</sup> HA, M.P.: *“From ‘Nos ancêtres les Gaulois’ to ‘Leur culture ancestrale’ : symbolic violence and the politics of colonial schooling in Indochina”* In: *French Colonial History*, 2003, n°3, p. 112

<sup>54</sup> Idem, p. 114

*deeper message about how the world operates, about what kind of knowledge counts, about who may speak and how to proceed –a cultural worldview that is quietly conveyed through classroom language. Thus we can see broader social patterns and struggles played out and transformed in the smaller-scale dynamics of classroom education.”*<sup>55</sup>

Hier zien we dat de focus, net zoals in mijn eigen onderzoek, ligt op de verborgen mechanismen die werkzaam zijn in scholen; of het nu gaat om verborgen structuren in de gebruikte taal tussen professoren en studenten of in de gematerialiseerde taal van het schoolgebouw, de analyse is dezelfde. Het ontleden en zichtbaar maken van deze onzichtbare structuren is de rode draad die we bij elk van de voorgestelde auteurs terug vinden.

Bourdieu zelf betrok zowel Foucault, Althusser als Jameson in zijn betoog tijdens een interview met Terry Eagleton. Op welke manier ze samengaan en contrasteren met de theorie van Bourdieu wordt in de volgende delen verder besproken.

### **Michel Foucault**

In tegenstelling tot Bourdieu, was Michel Foucault (1926-1984) afkomstig uit een welgestelde familie. Hoewel hij voorbestemd was om zijn vader op te volgen in de medische sector, was hij vastbesloten historicus te worden. Beïnvloed door Nietzsche en Heidegger focust Foucault's onderzoek op de werking van machtsrelaties en de invloed ervan op de mens.<sup>56</sup> Zijn werk behelst vele verschillende domeinen –het ziekenhuis, de waanzin, de structuur van de klassieke epistèmè, de gevangenis, de infamie, de seksualiteit- maar ze kunnen in mijn opinie allen vervat worden onder de termen 'structurering', 'indeling' en 'standaardisering'.

Het element uit het uitgebreide theoretische werk van deze auteur dat ik extra wil belichten en wens te operationaliseren om te toetsen aan de door mij geselecteerde casi, is het begrip 'disciplineren'. Foucault ontwaart het ontstaan van een nieuw systeem van dwang en controle over het lichaam in de achttiende eeuw. Hij wijst erop dat er steeds methodes hebben bestaan om het lichaam in te kapselen in een netwerk van machten, maar de achttiende-eeuwse techniek bevat een aantal nieuwe elementen zoals een opdeling van het lichaam in verschillende te onderwerpen onderdelen en de verschuiving van de focus van het object van controle van de betekenende elementen van gedrag of taal van het lichaam naar de effectiviteit van de bewegingen en hun interne organisatie.<sup>57</sup> Een derde, nieuwe methode in de controlemechanismen van de achttiende eeuw beschrijft Foucault als volgt:

*“Ten slotte een nieuwe modaliteit van de controle: een ononderbroken, constante dwang, die meer over het verloop van de activiteit waakt dan over het resultaat, en die wordt uitgeoefend aan de hand van een nauwgezet gecodeerde parcellering van tijd, ruimte en bewegingen. Deze methoden, die de verrichtingen van het lichaam aan een minutieuze controle onderwerpen, en die een constante beheersing waarborgen*

<sup>55</sup> MERTZ, E.: *“Linguistic ideology and praxis in U.S. law school classrooms.”*, In: *Pragmatics*, 1992, n° 2.3, pp.325-326

<sup>56</sup> VELIBEYOGLU, K.: *“Post-structuralism and Foucault.”*, Izmir, 1999, p.7

<sup>57</sup> FOUCAULT, M.: *“Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis.”* Groningen, 1989, p. 190



*van zijn krachten door ze gehoorzaam en bruikbaar te maken –deze methoden kunnen we ‘disciplineren’ noemen.<sup>58</sup>*

Vooraf op dit laatste element komt de nadruk te liggen. Disciplineren als een verborgen, ononderbroken, constante dwang die uiteindelijk ook door het individuele subject wordt geïnternaliseerd. Ik maak dan ook gebruik van dit begrip om de werking van het schoolgebouw als een disciplinerende institutie na te gaan.

Hoewel de definitie van ‘disciplineren’, zoals ze door Foucault zelf werd voorgesteld, vele gelijkenissen met een aantal elementen uit Bourdieu’s werk vertoont, nuanceert deze laatste die opmerking door te wijzen op de verschillen in niveau waarop enerzijds ‘disciplineren’ en anderzijds ‘symbolische dominantie’ optreden:

*“And that is where I differ from Foucault, and would draw a contrast with his important concept of discipline. Discipline, in French at least, point towards something external. Discipline is enforced by a military strength; you must obey. In a sense it is easy to revolt against discipline because you are conscious of it. In fact, I think that in terms of symbolic domination, resistance is more difficult, since it is something you absorb like air, something you don’t feel pressured by; it is everywhere and nowhere, and to escape from that is very difficult. Workers are under this kind of invisible pressure, and so they become much more adapted to their situation than we can believe. To change this is very difficult, especially today. With the mechanism of symbolic violence, domination tends to take the form of a more effective, and in this sense more brutal, means of oppression. Consider contemporary societies in which the violence has become soft, invisible.”<sup>59</sup>*

Ook al probeert Bourdieu hier fundamentele verschillen aan te geven, lijkt het er sterk op dat hij enkel zijn eigen idee wenst te verdedigen. Foucault stelt immers in ‘Discipline, toezicht en straf’ dat:

*“Het zijn verfijnde technieken, vaak nauwelijks waarneembaar maar van groot belang, want ze kenmerken een minutieuze politieke inkapseling van het lichaam, een nieuwe ‘microfysica’ van de macht; ze hebben vanaf de zeventiende eeuw voortdurend terrein gewonnen –alsof ze bestemd zijn om het hele maatschappelijke organisme te doordringen. Kleine listen met een groot bereik, subtiele ordeningen die onschuldig ogen maar gebaseerd zijn op achterdocht, voorzieningen die beheerst worden door een verholten economie of die op slinkse wijze dwang uitoefenen; niettemin zijn deze technieken die op de drempel van de moderne tijd de kentering in het strafregiem hebben gedragen. Ze beschrijven betekent stilstaan bij kleinigheden en aandacht schenken aan details; in deze minuscule aspecten dient niet naar een betekenis gezocht te worden, maar naar een voorzorgsmaatregel; ze moeten niet alleen begrepen worden in hun functionele samenhang, maar vooral in hun tactische samenwerking. Het gaat niet om listen van de rede die zelfs in haar slaap nog werkt*

---

<sup>58</sup> Idem, p. 190-191

<sup>59</sup> BOURDIEU, P., EAGLETON, T.: “Doxa and common life.”, In: *New Left Review*, 1992, n°191, p. 3

*en betekenis geeft aan wat onbetekenend is, maar om een oplettende 'arglistigheid' die zich overal in mengt. De discipline is een politieke anatomie van het detail."*<sup>60</sup>

Het gaat hier dus weldegelijk om verholen en vaak verborgen mechanismen, waarvan de meeste mensen zich ook niet bewust zijn. Of Bourdieu het hiermee eens is of niet, de beide concepten –in casu symbolisch geweld en disciplineren– vertonen bijzonder grote gelijkenissen, maar elk hebben ze hun eigen toepassingsgebied en beantwoorden ze beter aan enerzijds de beschrijving en de ontleding van de geplande strategie rond scholenbouw ('symbolisch geweld') en anderzijds de analyse van het gebouw zelf –de materiële uitwerking– als disciplinerende instelling ('disciplineren'). Voor deze onderverdeling werd gekozen, daar Foucault zelf reeds met zijn studies rond het gevangeniswezen (vooral in verband met het panoptisme) aangaf dat zijn concept toepasbaar was op de analyse van bouwtypologieën<sup>61</sup>:

*"In fact, it was a school –and not any school, but a military school, the École Militaire– which supposedly provided the inspiration for the Panopticon itself: its very architecture constituted a 'pedagogical machine,' with a raised platform for officers overseers in the dining room, and latrines with half doors and high walls, allowing pupils to be seen but not to see."*<sup>62</sup>

Toch is ook het werk van Foucault niet vrij van kritiek. Vanuit historische hoek wordt hem verweten een geschiedkundig kader 'gefabriciseerd' te hebben om zijn theoretische analyse kracht bij te zetten.<sup>63</sup> De empirische zwakte in het werk van Foucault valt niet te ontkennen, vooral wanneer men zijn 'historische verhaaltjes' vergelijkt met het degelijke onderzoekswerk dat iemand als Bourdieu verrichtte. Puur op gebied van inhoudelijke kritieken rond zijn theoretische conceptualisaties, is waarschijnlijk zijn polemieken met Jürgen Habermas de belangrijkste.

Een korte duiding bij dit Foucault-Habermasdebat. De manier waarop Foucault het machtsbegrip analyseert is relativistisch van aard. Ook al bestaat er een consensus rond bepaalde waarden, toch houdt deze altijd een machtsverhouding in. Elke manier waarop normatieve richtlijnen tot stand komen, brengt een verandering in machtsrelaties met zich mee.

*"Of die ordeningsprincipes nu de externe of de interne ordeningsprocedures van een vertoog betreffen, de conclusie blijft voor Foucault dezelfde: 'waarheid' is een politieke kwestie. Om aanvaard te worden, moet zij anderen dwingen haar te aanvaarden en hun eigen externe en/of interne ordeningsregels op te geven. Men kan zich natuurlijk wel tegen het regime van de waarheid of tegen een bepaald waarheidsregime verzetten, maar, en dit is cruciaal, men kan dit verzet nooit steunen op een waarheid die zich 'buiten de macht' zou bevinden. Men kan de waarheid voor*

---

<sup>60</sup> FOUCAULT, M.: *"Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis."* Groningen, 1989, p. 193

<sup>61</sup> Idem, p. 270-313

<sup>62</sup> DEACON, R.: *"From confinement to Attachement. Michel Foucault on the rise of the school."*, In: The European Legacy, 2006, n° 2, p. 124

<sup>63</sup> HOBBSAWN, E.: *"Critical sociology and social history."* In: Sociological Research Online, 2007, n°4, s.p

*Foucault 'nooit van ieder machtssysteem ontvoogden, want waarheid is reeds macht.'*<sup>64</sup>

Voor Habermas daarentegen, bestaat machtsvrijheid wel, namelijk als een universele intersubjectieve norm die participanten steeds opnieuw kunnen aanwenden om bijvoorbeeld te protesteren tegen machtsmisbruik. Deze pennentwist over de natuur van de macht in samenlevingen, waarbij beide theoretici lijnrecht tegenover elkaar staan, zal pas een voorlopig einde kennen met de middenpositie die de Duits-Amerikaanse Hannah Arendt beschrijft. Zij stelt dat enerzijds Foucault's analyse waarde had inzake de onontkoombaarheid van machtswerking, ook binnen een democratie, maar volgde Habermas in zijn beweringen dat de basis voor de democratie in de publieke sfeer ligt. Macht van de burgers staat weliswaar voorop, maar deze macht percipieert zij als 'plurale macht'. Foucault beschreef macht als een enkelvoudig mechanisme werkzaam op metaniveau. Arendt besluit haar betoog met de stelling dat plurale macht de vrijheid van de anderen niet beperkt, wat haar terug bij het democratische kader van Habermas brengt.<sup>65</sup>

### **Louis Althusser**

Louis Althusser (1918-1990) wordt beschouwd als een van de grote Franse structuralisten. Zijn persoonlijke problemen verplichtten hem een groot deel van zijn leven door te brengen in psychiatrische instellingen. Wanneer hij in 1980 zijn echtgenote vermoordt, zal hij zelfs permanent in deze opvangcentra verblijven. Een van zijn bekendste leerlingen is Michel Foucault, hoewel deze later van het structuralisme afstand zal nemen en eerder geboekstaafd staat als 'poststructuralist'.<sup>66</sup>

Het werk waarop ik vooral mij baseer om de mogelijkheden van het concept 'interpellatie' toegepast op de schoolarchitectuur na te gaan, is een bundeling van essays die Althusser liet publiceren in 1970: *'Lenin and Philosophy'*.<sup>67</sup> In deze verhandeling beschrijft Althusser de werking van wat hij noemt de 'ideologische staatsapparaten':

*"In order to advance the theory of the State it is indispensable to take into account not only the distinction between state power and state apparatus, but also another reality which is clearly on the side of the (repressive) state apparatus, but must not be confused with it. I shall call this reality by its concept: the Ideological State Apparatuses.[...] I shall call Ideological State Apparatuses a certain number of realities which present themselves to the immediate observer in the form of distinct and specialized institutions."*<sup>68</sup>

Eén van deze Ideologische Staatsapparaten die voornamelijk in het private domein<sup>69</sup> functioneren, is het onderwijs ISA. Dit is slechts één van de verschillende ISA's die Althusser

<sup>64</sup> VISKER, R.: *"Genealogie als kritiek. Michel Foucault en de menswetenschappen."*, Amsterdam, 1990, p. 126

<sup>65</sup> VAN DER AREND, S.: *"Pleitbezorgers, procesmanagers en participanten. Interactief beleid en de rolverdeling tussen overheid en burgers in de Nederlandse democratie."* Delft, 2007, pp. 57-58

<sup>66</sup> FERRETTI, L.: *"Louis Althusser"*, New York, 2005, p. 3

<sup>67</sup> ALTHUSSER, L.: *"Lenin and philosophy. And other essays. Ideology and ideological state apparatuses."*, New York, 1971, 253p.

<sup>68</sup> Idem, p. 142

<sup>69</sup> In contrast met de (repressieve) staatsapparaten die voornamelijk werkzaam zijn in de publieke sfeer.

onderscheidt, wat meteen ook de veelheid aan ISA's ten opzichte van het ene Repressieve Staatsapparaat aangeeft. In essentie zijn ISA's ook een vorm van machtsmechanisme. De plurale interpretatie van het begrip 'macht' –door Althusser aan de hand van verschillende ISA's- doet ons terugdenken aan de pluraliteit in het machtsconcept dat Arendt en Habermas en staat tegenover het enkelvoudige machtsbegrip van Foucault.<sup>70</sup>

Ook in de theorie van Pierre Bourdieu zijn gelijkenissen terug te vinden met de visie van Althusser. In zijn interview met Bourdieu duidt Terry Eagleton op een opvallende parallel. Nadat Bourdieu aangaf dat de voornaamste mechanismen van dominantie werken door middel van een onbewuste manipulatie van het lichaam, wijst Eagleton hem erop dat Althusser, in de marxistische traditie, het concept ideologie reeds probeerde te verschuiven naar een veel minder bewuste en meer praktisch bepaalde institutionele plaats, wat dan weer aansluit bij wat Bourdieu daaromtrent formuleert.<sup>71</sup>

In zijn theorie rond Ideologische Staatsapparaten, bestempelt Althusser het onderwijs ISA als het dominante ISA, door de bourgeoisie opgeworpen als een alternatief voor het kerk ISA. Dat het opnieuw om een eerder verborgen machtswerking gaat blijkt uit het volgende:

*“Nevertheless, in this concert, one Ideological State Apparatus certainly has the dominant role, although hardly anyone lends an ear to its music: it is so silent! This is the School.”<sup>72</sup>*

Via ideologie reproduceert het ISA het bestaande sociale systeem. Binnen zijn definitie van het concept 'Ideologie', maakt de auteur gebruik van de term 'interpellatie'. Dit is de methode waardoor ideologie inwerkt op individuen en ze tot subjecten probeert te vormen. Een eenvoudig voorbeeld, door de auteur aangehaald, verduidelijkt dit:

*“I shall then suggest that ideology ‘acts’ or ‘functions’ in such a way that it ‘recruits’ subjects among the individuals (it recruits them all), or, ‘transforms’ the individuals into subjects (it transforms them all) by that very precise operation which I have called interpellation or hailing, and which can be imagined along the lines of the most commonplace everyday police (or other) hailing: ‘Hey, you there!’. Assuming that the theoretical scene I have imagined takes place in the street, the hailed individual will turn round. By this mere one-hundred-and-eighty-degree physical conversion, he becomes a subject. Why? Because he has recognized that the hail was ‘really’ addressed to him, and that ‘it was really him who was hailed’ (and not someone else).<sup>73</sup>*

De manier waarop het individu zichzelf in een bepaalde situatie herkent als aangesproken en daardoor subject wordt, kan ook worden toegepast op het schoolgebeuren. Scholen creëren subjectcategorieën zoals leerlingen, oud-leerlingen, leerkrachten en allen die met het schoolgebouw te maken krijgen. Ook het bestaan van oud-leerlingenbonden en de

---

<sup>70</sup> Cf. Supra.

<sup>71</sup> BOURDIEU, P., EAGLETON, T.: *“Doxa and common life.”*, In: *New Left Review*, 1992, n°191, p. 3

<sup>72</sup> ALTHUSSER, L.: *“Lenin and philosophy. And other essays. Ideology and ideological state apparatuses.”*, New York, 1971, p. 155

<sup>73</sup> Idem, p. 174

medewerking aan reünieavonden toont dat mensen zich met een school –als instelling, maar ook met het gebouw- identificeren en herkennen als een element, een subject ervan.

De theorie van Althusser is echter ook niet vrij van kritiek. De Britse, marxistische historicus E.P. Thompson, een van zijn belangrijkste critici, raakt in zijn boek *'The poverty of theory'*, een scherpe kritiek op het werk van Althusser, twee grote tekortkomingen van de diens theorie aan. Ten eerste klaagt hij het complete gebrek aan aandacht voor de rol van 'agency' aan. Hij verwijt Althusser *'[to] evict human agency from history'*.<sup>74</sup> Een tweede punt waarop hij hem bekritiseert is dat er een compleet gebrek is aan een historische dimensie in zijn werk. Aangezien Althusser angstvallig het marxisme wil zuiveren van enig historisme en doordat hij niet kan aannemen dat de geschiedenis wordt voortgestuwd door een vorm van buitenmenselijke kracht, construeert hij een totaalmodel waarbij verandering of vooruitgang ook wordt uitgesloten.<sup>75</sup> Ook de Britse onderzoeker Hobsbawn haalt in zijn kritische bedenkingen rond Bourdieu dezelfde kritiek in verband met Althusser aan.<sup>76</sup>

Ook al hebben deze kritieken het voor het merendeel bij het rechte eind en zijn er vele kanttekeningen te plaatsen bij Althusser's theorie, toch levert hij enkele bruikbare concepten aan, zoals 'interpellatie'. Het is dan ook van dit concept dat ik gebruik maak, zonder dit te blijven koppelen aan zijn filosofisch-theoretische bemerkingen. Het begrip is perfect operationaliseerbaar zonder de overige delen van zijn theoretische kader daar te hoeven bij betrekken.

### **Fredric Jameson**

Alle voorgaande besproken auteurs zullen hun toepassing kennen op de casi die de negentiende eeuw behandelen: de Modelschool en het Sint-Gregoriuscollege. Om de schoolarchitectuur uit de hedendaagse periode te bespreken, maak ik gebruik van de theorie van Fredric Jameson (°1934). Zijn studies in Europa brachten deze theoreticus in contact met het structuralisme, wat een grote invloed op zijn latere inzichten zou uitoefenen.<sup>77</sup> Globaal kan men zijn werk categoriseren onder twee grote noemers: marxisme en postmodernisme.

Ook al is deze auteur moeilijk leesbaar -omwille van zijn zinsconstructies, paginalange uitwijdingen en talloze verwijzingen in zijn betogen naar andere auteurs- zijn analyse van het postmodernisme is bijzonder vruchtbaar om de vraag naar de ideologische geladenheid van schoolgebouwen te beantwoorden. Is de architectuur van recentelijk gebouwde scholen 'ideologievrij', zoals ze vaak zelf propageren? De postmoderne invalshoek van Jameson doet dienst als lens waardoor deze bewering kan gefalsifieerd worden. In tegenstelling tot de modernistische 'grote verhalen' of ideologieën, is het postmodernisme antiutopisch. In het postmodernisme worden politiek en esthetica rigoureuus van elkaar gescheiden. Architectuur is binnen die opdeling een element van de esthetica. Dit standpunt wordt ingenomen door de architectuurtheoreticus Tafuri:

---

<sup>74</sup> THOMPSON, E.P.: *"The poverty of theory and other essays."*, Londen, 1978, p. 89

<sup>75</sup> Idem, pp. 75, 79-84, 89-94

<sup>76</sup> HOBBSAWN, E.: *"Critical sociology and social history."* In: [Sociological Research Online](#), 2007, n°4, s.p

<sup>77</sup> ROBERTS, A. : *"Fredric Jameson"*, New York, 2000, p. 2

*"[...]politics is radically disjointed from aesthetic (in this case architectural) practice. The former is still possible, but only on its level, and architectural or aesthetic production can never be immediately political; it takes place somewhere else."*<sup>78</sup>

Dit citaat vertegenwoordigt een van de takken in de theorievorming in de architectuur. Een tweede tak van deze dichotomie wordt gerepresenteerd door architectuurcritici als Lynda Schneekloth. Zij stelt in haar analyse net het tegenovergestelde vast; architectuur kan nooit volledig vrij zijn van utopie:

*"There are those who would strongly argue against any utopian characterization, suggesting instead that they are simply doing practical work: solving problems, building buildings, designing gardens, packaging a product, or planning neighbourhoods. There is nothing utopian about such actions; these are technical-rational solutions to current social problems. And indeed, the uncritical reproduction of the existing social and material order appears to be a-utopian. The employment of a language of practical accepts the utilitarian, unstated vision of who humans are and our place on earth. The utopian vision of a 'thoroughly modern 20<sup>th</sup> century industrialized world' remains invisible to these professionals, and frankly, to many others in our culture.<sup>79</sup>[...] The world already exists, and every time we plan, design, and/or construct some aspect of worldness, we are replacing and therefore unmaking something else. In this sense, our professions and disciplines are always embedded in critique –'something else should be here.' The work is inherently utopian/distopian."<sup>80</sup>*

Architectuur is steeds utopisch van aard en de postmodernistische poging om utopie en architectuur te scheiden, is gewoon een andere manier om een nieuwe (postmoderne) ideologie te koppelen aan nieuwe (post-moderne ) architectuur, zoals ook Jameson stelt:

*"Postmodernism in architecture will then logically enough stage itself as a kind of aesthetic populism, as the very title of Venturi's influential manifesto, Learning from Las Vegas, suggests. However we may ultimately wish to evaluate this populist rhetoric, it has at least the merit of drawing our attention to one fundamental feature of all the postmodernisms enumerated above: namely, the effacement in them of the older (essentially high-modernist) frontier between high culture and so-called mass or commercial culture, and the emergence of new kinds of texts infused with the forms, categories and contents of that very Culture Industry so passionately denounced by all the ideologues of the modern, from Leavis and the American New Criticism all the way to Adorno and the Frankfurt School. [...]Nor should the break in question be thought of as a purely cultural affair: indeed, theories of the postmodern—whether celebratory or couched in the language of moral revulsion and denunciation—bear a strong family resemblance to all those more ambitious sociological generalizations which, at much the same time, bring us the news of the arrival and inauguration of a whole new type of society, most famously baptized 'post-industrial society' (Daniel Bell), but often also designated consumer society, media society, information society, electronic society or 'high tech', and the like. Such theories have the obvious ideological mission of*

<sup>78</sup> JAMESON, F.: *"The ideologies of theory. Essays 1971-1986. Vol. 2. Syntax of history."*, Minnesota, 1988, p. 38

<sup>79</sup> SCHNEEKLOTH, L.H.: *"Uredeemably Utopian. Architecture and making/unmaking the world."* In: *Utopian studies*, 1998, n°1, p. 2

<sup>80</sup> Idem, p. 1

*demonstrating, to their own relief, that the new social formation in question no longer obeys the laws of classical capitalism, namely the primacy of industrial production and the omnipresence of class struggle.”<sup>81</sup>*

Hedendaagse architectuur ontkent dus zijn ideologische premissen, hoewel ze volgens Jameson nog steeds beantwoordt aan de (verborgen) utopie of dystopie van het (laat) kapitalisme. Deze analyse zal verder in deze verhandeling worden toegepast op de architecturale keuzes die de ‘brede school’ te Gent maakt.

---

<sup>81</sup> JAMESON, F.: “Postmodernism or the cultural logic of late capitalism.” In: New Left Review, 1984, n°146, pp. 54-55

*“L’association favorisera l’établissement d’écoles modèles qui, par leurs programmes perfectionnés, leurs méthodes rationnelles d’enseignement, la disposition des locaux, serviront de type à toutes les écoles du pays.”*<sup>82</sup>

-Charles Buls

## École Modèle

### A. Historische schets

De modelschool te Brussel is een initiatief tot de verbetering van het onderwijs van de Ligue de l’Enseignement. Deze liberale kring, georganiseerd rond de figuur van onder meer Charles Buls, later burgemeester van de stad, vormt de Belgische tak van de in Frankrijk opgerichte Ligue de l’Enseignement. Doordrongen van de liberale Verlichtingswaarde ‘vrijheid’, krijgt deze vereniging in Brussel een eerste sterke stroomstoot in de strijd voor de herziening van de onderwijswet van 1842.<sup>83</sup> Officieel opgericht op 26 december 1864 in het ‘hôtel du Grand Mirroir’ staat deze nieuwbakken vereniging een vernieuwing, verbetering en ommekeer voor in de manier waarop het onderwijs georganiseerd moet worden voor. De banden met de vrijmetselaarsloge ‘Les amis philanthropes’, met de kring ‘La libre pensée’ en met de Université Libre de Bruxelles verankeren deze nieuwe vereniging stevig in de Brusselse liberale kringen van die periode.<sup>84</sup> Connecties met politieke milieu’s, via de verschillende loges en de U.L.B., zorgen dan ook voor een sterke invloed van de politiek op de organisatie en de doelstellingen van de Ligue.

In 1871 wordt ‘le projet’ aangenomen, een voorstel van Pierre Tempels gebaseerd op zijn ‘L’instruction du peuple’ om de Ligue te voorzien van een pedagogisch project. Op 4 mei 1872 zal Tempels zijn theorie bewijzen door samen met Buls en de rest van de Ligue een modelschool op te richten in Brussel.

*“En dehors des milieux de la Ligue de l’Enseignement, le projet fut considéré comme un monument d’utopie qui n’avait aucune chance de se concrétiser un jour. Pour prouver qu’elle ne se cantonnait pas dans la théorie, la Ligue adopta, le 4 mai 1872, le projet de fonder une école modèle sur les bases établies par le projet et elle désigna un comité provisoire pour l’étude pratique de la question.”*<sup>85</sup>

Het is in de tweede helft van de negentiende eeuw dat de Ligue zijn bloeiperiode zal kennen. Na 1900, met het voorzitterschap van Smets en na hem Tempels zelf, zal de invloed van de Ligue beginnen afnemen en zal, na een korte heropleving net voor de Eerste Wereldoorlog en tijdens het interbellum, in 1989 helemaal verwaterd zijn.<sup>86</sup>

<sup>82</sup> Archief van de Ligue de l’Enseignement, Bulletin de la Ligue de l’enseignement, 1865-1866, p.3

<sup>83</sup> LORY, J.: “Libéralisme et instruction primaire. 1842-1879. Introduction à l’étude de la lutte scolaire en Belgique.”, Leuven, 1979, p. 325

<sup>84</sup> UYTTEBROUCK, A. : “Histoire de la ligue de l’enseignement et de l’éducation permanente, 1864-1989.”, Brussel, 1990, pp.11-13

<sup>85</sup> Idem, p. 121

<sup>86</sup> Idem, p 13- 45



## B. Centraal pedagogisch idee

Zoals eerder gezegd was de grote pedagogische denker van de Ligue Pierre Tempels (1824-1923). Deze magistraat van opleiding ontwikkelt zich binnen de Ligue als een ware psycholoog en pedagoog. Hij zou een halve eeuw lang een belangrijke invloed uitoefenen op het programma van de vereniging. In 1865 publiceert hij een boekje met als titel *'L'instruction du peuple'*, waarop het reeds eerder vermeldde 'projet' van de Ligue gebaseerd zou zijn. Wat hield dit pedagogische kader in? Alexis Sluys beschrijft in zijn memoires de visie van Tempels:

*"Ce que l'on demande à l'enseignement primaire actuel, c'est d'apprendre au peuple à lire. On crée ensuite des bibliothèques populaires et des conférences où l'on espère que le peuple ira lire et écouter. Or, voila la grande illusion ! Le peuple ne va pas aux bibliothèques, il ne va pas aux conférences. Quand on a été élevé dans un milieu vide d'idées et que l'on passe sa vie dans un travail manuel, quand la curiosité n'est sollicitée, ni par l'intérêt immédiate, ni par les yeux, ni par les discours des autres, on n'accepte pas la fatigue d'un livre. La mission véritable de l'enseignement primaire est de faire naître l'envie de savoir en disposant l'entendement à comprendre."*<sup>87</sup>

Gedreven door de slechte toestand waarin het onderwijs op dat moment verkeert en het gebrek aan overheidsmiddelen, werken deze 'vernieuwers' hun ideeën uit:

*"[...] Quand on donne cinq francs pour les prisons, on en donne un pour les écoles."*<sup>88</sup>

De methode om hun pedagogische inzichten operationeel te maken, is de 'intuïtieve-actieve' methode. Zoals eerder werd toegelicht<sup>89</sup>, is het een combinatie van observatie en de studie van de achterliggende methoden en 'talen' van wat men observeert. De ideeën van de Tsjechische pedagoog Comenius stonden daarvoor model. Zijn centrale zinsnede is: 'Les choses avec les mots, les mots avec les choses'.<sup>90</sup> De invloed vanuit de evolutietheorie van Darwin en Spencer en het geloof in de empirie is duidelijk merkbaar, wat wijst op de verwetenschappelijking van de pedagogie in de negentiende eeuw:

*"Le point de départ était toujours l'intuition sensible: nous montrions aux élèves des objets in natura et à leur défaut, des modèles des étampes; nous leur faisons observer des phénomènes naturels ou reproduits expérimentalement, non seulement par la vue, mais aussi par l'ouïe, le toucher, bref par tous les sens suivant la nature des réalités; dans la mesure du possible, nous leur faisons faire les expériences."*<sup>91</sup>

De Ligue operationaliseert dus een geheel nieuw pedagogisch plan in zijn modelschool te Brussel, die als voorbeeld voor vele andere scholen –zoals in Sint-Gillis– zal gelden. Ook de materiële uitbouw van de school moet bijdragen tot deze pedagogische verandering. Karel

<sup>87</sup> SLUYS, A. : " *Mémoires d'un pédagogue*. " Editions de la ligue de l'enseignement, Brussel, 1939, p. 62-63

<sup>88</sup> Archief van de Ligue de l'Enseignement, Documents imprimés, 1865, *'L'instruction du peuple'*

<sup>89</sup> Zie ook pagina 27

<sup>90</sup> SLUYS, A. : " *Mémoires d'un pédagogue*. " Editions de la ligue de l'enseignement, Brussel, 1939, pp. 64-65

<sup>91</sup> Idem, p.65

Buls ontwerpt zelf een deel van het schoolmeubilair –aangepast aan elke leeftijd- en ook het gebouw beantwoordt aan de nieuwe eisen van licht, ruimte en hygiëne.<sup>92</sup>

### C. Door de ogen van Bourdieu

Keren we even terug naar de definitie van ‘symbolisch geweld’, aangereikt door De Jong:

*“Symbolisch geweld is het zodanig opleggen van de eigen systemen van betekenissen op de leden van andere groepen en klassen, dat zij door hen als legitiem worden ervaren. Bovendien hebben die mensen meestal niet door wat er precies aan de hand is. [...] Juist die verhulling constitueert een geniepige en krachtige vorm van onderdrukking, omdat de mensen die dat geweld ondergaan het niet eens in de gaten hebben. Nog erger: zij vinden de gang van zaken zelfs legitiem.”*<sup>93</sup>

Dit concept omschrijft de strategieën die de belangrijkste leden van de Ligue de l’Enseignement hanteren om de ideologie van de school aan de leerlingen op te leggen. Het gaat om een verholen mechanisme, waardoor de leerlingen de ideologie internaliseren en deze als legitiem gaan ervaren. Om de strategie van ‘symbolisch geweld’ die de Ligue hanteert te analyseren, maak ik gebruik van een top-down analyse en doe ik en beroep op archiefbronnen om de keuzes voor deze of gene architectuur te onthullen.

Voor de École Modèle was de dominante ideologie het liberalisme van het einde van de negentiende eeuw. De belangrijkste figuren van de Ligue zijn immers geëngageerd binnen een aantal van de ultraliberale vrijmetselaarsloges zoals ‘Les Amis Philantropes’ en ‘Les Vrais Amis de l’Union et du Progrès réunis’. Ook de banden met de U.L.B. en het feit dat Charles Buls liberaal burgemeester van Brussel is in de periode 1881 tot 1899 en schepen van onderwijs van 1879 tot 1881, bevestigen deze ideologische signature.<sup>94</sup> De liberale ideologie komt tevens tot uiting in de doelstellingen -vervat in de statuten- van de Ligue die geïnspireerd waren door de Nederlander Nieuwenhuizen<sup>95</sup>:

*“L’école soit rendue complètement neutre, comme elle l’est déjà en Irlande et Hollande.”*<sup>96</sup>

Naast de antiklerikale houding die ze voorstonden, spreekt hun liberale gezindte ook uit hun organisatiestructuur :

*“La plus grande indépendance sera laissée aux cercles locaux, une association qui se propose de reveiller l’initiative privée ne peut être centralisatrice, elle doit au*

---

<sup>92</sup> Idem, p. 60

<sup>93</sup> DE JONG, M.J.: *“Grootmeesters van de sociologie. Comte, Marx, Weber, Durkheim, Parsons, Elias, Berger, Habermas, Bourdieu.”* Amsterdam, 1997, p. 338

<sup>94</sup> UYTTEBROUCK, A. : *“Histoire de la ligue de l’enseignement et de l’éducation permanente, 1864-1989.”*, Brussel, 1990, p. 11

<sup>95</sup> Deze Nederlandse politicus wees in 1784 reeds op de ongelijkheid in het onderwijs. Archief van de Ligue de l’Enseignement, Documents imprimés, 1865, Exposé du but de l’Association, 27/12/1864

<sup>96</sup> Archief van de Ligue de l’Enseignement, Documents imprimés, 1865, Assemblée publique 25/09/1865

*contraire inspirer le désir de ne recourir qu'à soi-même pour acquérir ce que l'on peut obtenir par soi-même."*<sup>97</sup>

Dat het de bedoeling is om de liberale ideologie aan de leerlingen 'met de paplepel' mee te geven via hun eigen 'vrije' school, blijkt uit het voorgaande. De schaal waarop deze strategie wordt toegepast is enorm: de ideologie was liberaal, de infrastructuur voldeed aan de laatste nieuwe normen van licht, lucht en openheid<sup>98</sup> en de pedagogische methode was geïnspireerd door de laatste vernieuwingen op wetenschappelijk gebied. De manier waarop de Ligue probeert haar gedachtegoed te verspreiden door de oprichting van lokale afdelingen en de stichting van een school die als een liberaal lichtbaken symbool moet staan voor 'de juiste ideologie', wijst op de toepassing wat Bourdieu omschrijft als 'symbolisch geweld'.

Sluys laat in zijn mémoires de lezer toe dit mechanisme aan het werk te zien –zij het dan op het vlak van de gebruikte pedagogie. Hij vertelt een anekdote over een bezoek aan Ter Kamerenbos, die de nieuwe pedagogische principes, zoals die door de Ligue werden gebruikt in de Modelschool, in werking toont:

*"Je faisais en cours de route des exercices de lecture de la planchette à l'échelle de 1/20 000 de l' Institut cartographique militaire, dont chacun avait un exemplaire.[...] Un cavalier qui venait au bois s'arrêta, écouta la leçon et demanda à M. Buls, qui nous accompagnait : 'Quelle est cette école ?' 'Sire, c'est une classe de l'École Modèle fondée par la Ligue de l'Enseignement'"*<sup>99</sup>

Via de strategie van 'symbolisch geweld' tracht de Ligue haar neoliberale ideologie ingang te doen vinden bij de leerlingen. De architectuur van het schoolgebouw vormt een materiële component van deze strategie. Een bepaald ideologisch wereldbeeld –in dit geval het liberalisme- wordt in een typisch liberale architectuur vertaald. Aangezien het individu –de leerling, leerkracht of bezoeker- die architectuur wel waarneemt, maar zich niet bewust is van de invloed en de beïnvloeding die er vanuit gaat, is het gebouw zelf de drager van de 'symbolisch geweld'-strategie. Hierna zal ingegaan worden op de specifieke werking van dit mechanisme met behulp van het begrip 'disciplinerend' van Foucault.

#### D. Met de bril van Foucault

Het gebouw waarin de École Modèle gehuisvest is, beantwoordt aan alle eisen die de (liberale) architectuur van het einde van de negentiende eeuw stelt. Onder invloed van de hygiënisten en van voorbeelden uit het buitenland, wordt door de top van het bestuur, met Karel Buls op kop, gekozen voor een gebouw in eclectische stijl<sup>100</sup>, met sterke verwijzingen naar de Italiaanse neorenaissance.<sup>101</sup>

---

<sup>97</sup> Archief van de Ligue de l'Enseignement, Documents imprimés, 1865, Exposé du but de l'Association, 27/12/1864

<sup>98</sup> Zie verder p. 44

<sup>99</sup> SLUYS, A. : " *Mémoires d'un pédagogue*. " Editions de la ligue de l'enseignement, Brussel, 1939, p. 67

<sup>100</sup> MARDAGA, P.: " *Le Patrimoine Monumental de la Belgique, Bruxelles.* ", Vol. 1B, Pentagone E-M, Brussel, 1993, p. 310

De gevel is opgebouwd uit drie niveaus, waarvan de horizontaliteit benadrukt wordt door het gebruik van uitstekende boordstenen en vensterbanken. De bovenste verdieping wordt afgescheiden van de twee andere etages door een balkon over de volledige lengte van de gevel. De superpositie van telkens drie ramen en in het midden van de gevel een deurportaal met twee ramen, geeft aan de gevel een heel uitgebalanceerd en evenwichtig uitzicht. Een klein driehoekig fronton siert als een ware kroon het gebouw.<sup>102</sup>

Geïnspireerd door de 'klassieke traditie', doen de neorenaissancistische elementen in de gevel –het fronton, de superpositie van de vensters, de kleine zuiltjes bovenaan, de verwijzing naar de classicistische triglifien naast de inscriptie met de naam van de school– herinneren aan de hoogtijd van het Verlichtingsdenken. Dit correspondeert dan weer met de liberale ideologie –kind van de Verlichting– die de Ligue de l'Enseignement voorstaat:

*"Symbole, par son style historicisant, de valeurs humanistes autant que signe de la prospérité et de la grandeur des villes, elle est étroite pour s'adapter au parcellaire bruxellois traditionnel."*<sup>103</sup>

Binnenin valt direct de grote hal of 'préau' op.<sup>104</sup> Deze binnenkoer is overdekt met een constructie van glas en ijzer, dé elementen van de 'nieuwe bouwstijl' aan het einde van de negentiende eeuw.<sup>105</sup> Het gebruik van zo'n lichtkoepel duidt op de invloed die uitging van de hygiënistebeweging met hun discours van licht en lucht. Daarnaast is het ook een belangrijke aanwijzing van de liberale ideologie die in het gebouw vertegenwoordigd is. De overdekte constructie doet namelijk ook denken aan de Parijse passages:

*"In die periode<sup>106</sup> voegt de burgerij een nieuw type toe aan de stedelijke infrastructuur en komt men tot de eerste moderne commercialisatie van de stad: op zeer korte tijd ontstaan de Parijse passages (voor het merendeel tussen 1822 en 1837). Een geïllustreerde Parijse gids uit die tijd meldt: 'deze passages, een nieuwe uitvinding van de industriële luxe, zijn met glas overdekte, met marmer beklede gangen, die, waar de bezitters zich voor zulke speculaties aaneengesloten hebben, hele huizenmassa's doorsnijden. Aan beide zijden van deze gangen, die hun licht van boven krijgen, zijn de elegantste winkels, zodat zo'n passage een soort stad, ja een wereld in het klein is.'" <sup>107</sup>*

Een blik op de plattegrond van de site<sup>108</sup> toont aan dat de gevel slechts een klein gedeelte van het grote achterliggende complex representeert; net zoals de ingangen van sommige

---

<sup>101</sup> UYTTEBROUCK, A. : "Histoire de la ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1864-1989. ", Brussel, 1990, p. 123

Zie ook Bijlage 1

<sup>102</sup> Zie Bijlage 2

<sup>103</sup> DEMEY, T.: "Histoire des écoles bruxelloises. Région de Bruxelles-capitale.", Brussel, 2005, p.15

<sup>104</sup> Zie Bijlage 3 en 4

<sup>105</sup> Nadien werd dit principe uitvoerig toegepast in de Art Nouveau van onder andere Victor Horta.

<sup>106</sup> De eerste helft van de negentiende eeuw

<sup>107</sup> W. Benjamin, geciteerd in :

DE MEYER, D.: "Architectuur en de ontwikkeling van de disciplinaire maatschappij. Toepassing van Foucault in de architectuurkritiek.", ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit ingenieurswetenschappen, Gent, 1984, p. 65

<sup>108</sup> Zie Bijlage 5

passages nooit doen vermoeden welke grote ruimtes er achter verborgen liggen en die, door een wirwar van overdekte steegjes, de bezoeker naar een heel andere uitgang leiden. Ook het situeren van het grote tekenlokaal, pal achter de tweede vensterpartij van de eerste verdieping en gelegen achter de grootste vensters gesitueerd in de voorgevel, is een regelrechte confrontatie met de nieuwe pedagogische principes uit die periode; herinneren we ons het liberale wetsvoorstel tot uitbreiding van het lessenpakket met onder andere tekenlessen. Het plaatsen van dit tekenlokaal vooraan in het gebouw, is een duidelijke verwijzing naar die eisenbundel.

Deze articulaties van de liberale ideologie maken duidelijk dat in het gebouw zelf de strategieën om het individu te disciplineren aanwezig zijn. De vooraf bepaalde ideologische lijn wordt door architect Hendrickx<sup>109</sup> vertaald naar het gebouw, door gebruik te maken enerzijds van elementen die duidelijk verwijzen naar de wortels van de liberale ideologie in de Renaissance en de Verlichting en anderzijds van typologieën die verwijzen naar de liberale handelseconomie van de burgerij aan het begin van de negentiende eeuw.

Deze rationele architectuur laat de invloed van Hendrickx' leermeester, E. Viollet-le-Duc zien, die één van de grootste architecten van zijn tijd was.<sup>110</sup>

Hoe het individu reageert op deze structuren en methodes van disciplineren, verklaar ik door in het volgende onderdeel gebruik te maken van het concept 'interpellatie' van Louis Althusser.

### E. Onder de loep van Althusser

Terwijl de twee vorige concepten typische top-downbenaderingen zijn, is de benadering van Althusser te situeren op een tussenniveau. Bourdieu's concept 'symbolisch geweld' is nuttig om de achterliggende strategieën te analyseren (top-down), Foucaults begrip 'disciplineren' kan toegepast worden op de disciplinerende mechanismen die in het gebouw zelf verborgen zitten en Althusser's idee van 'interpellatie' kan, zoals ik verder zal betogen, geoperationaliseerd worden om de asymmetrische dialoog tussen gebouw en individu te onderzoeken.

De manier waarop een gebouw potentiële leerlingen interpelleert, zodanig dat ze zichzelf herkennen als een leerling, een subject, van die school, is niet makkelijk te staven met het voor handen zijnde bronnenmateriaal. Om op een goede manier de interpellatie van de individuen (de leerlingen) tot subjecten door schoolarchitectuur na te gaan, kan men het best een prosopografisch onderzoek voeren, met ruime aandacht voor interviews met nieuwe en oud-leerlingen. Omdat zo'n onderzoek heel anders verloopt, via ander bronnen, een andere methodologie en een andere benadering, en de gegeven tijd om een masterscriptie te schrijven zo kort is, moet ik mij noodgedwongen richten tot andere bronnen om een idee te geven van hoe het interpellatiemechanisme werkt. Oud-leerlingenbonden en reünieavonden van de 'klas van 1983' vormen een indicatie van dit

---

<sup>109</sup> MARDAGA, P.: *"Le Patrimoine Monumental de la Belgique, Bruxelles."*, Vol. 1B, Pentagone E-M, Brussel, 1993, p. 310

<sup>110</sup> DEMEY, T.: *"Histoire des écoles bruxelloises. Région de Bruxelles-capitale."*, Brussel, 2005, p. 12

mechanisme. Jammer genoeg is dit slechts 'informatie achteraf'. Het moment waarop iemand van individu overgaat naar subject is zelden in de bronnen terug te vinden. Alexis Sluys geeft echter van deze transformatie, zonder het zelf goed te beseffen, een prachtig voorbeeld:

*"Après cette séance de haut intérêt, le public visita les locaux, les cours, la salle de gymnastique, le musée scolaire comprenant la faune du pays, des collections de minéraux, de roches et fossiles, dons des divers membres de la Ligue de l'Enseignement. Le lendemain, une centaine d'élèves furent inscrits et formèrent quatre groupes homogènes au point de vue de leur développement intellectuel."*<sup>111</sup>

Het citaat verwijst naar de inhuldiging in 1875 van het nieuwe schoolgebouw in de Lemonnierlaan. Na een uitvoerige toespraak van Pierre Tempels kunnen de toehoorders - ouders, kinderen, genodigden –de schoolgebouwen bezoeken. Nadat ze een rondleiding gekregen hebben en het pas opgeleverde gebouw in al zijn glorie hebben bewonderd, schrijven reeds een honderdtal ouders de volgende dag hun kinderen in.

Tijdens de toespraak en het bezoeken van het gebouw, zien de aanwezige kinderen zichzelf als leerlingen van de school–of zien ouders zich als de ouder van een leerling van de school–en worden ze dus (onder andere) door het gebouw geïnterpelleerd tot subjecten van deze instelling.

## F. Conclusie

De École Modèle maakt in haar keuze voor een typische liberale architectuur, gebruik van bepaalde strategieën die voor de bezoekers van het gebouw verborgen zijn. De intentie om het vrijheidsdenken te laten internaliseren bij haar leerlingen, blijkt uit de afspraken met de architect, die talloze verwijzingen naar de Verlichting en de kapitalistische economie van die periode in zijn ontwerp opneemt. Dat de leerlingen zichzelf ook kunnen herkennen als subjecten van de ideologie aanwezig in de architectuur van het gebouw, blijkt wanneer we Althusser's interpellatiebegrip toepassen.

Het gebruik van de concepten van Bourdieu, Foucault en Althusser laat toe om deze verborgen strategieën aan het licht te brengen en de bronnen te onderwerpen aan een kritisch onderzoek. Wat onthuld wordt, is misschien niet altijd op een saillante manier in de bron zelf aanwezig, maar door verschillende archiefstukken te vergelijken met de plannen van het gebouw, komt de vertaling van de ideologische strategie in het gebouw duidelijk naar voren.

---

<sup>111</sup> SLUYS, A. : " Mémoires d'un pédagogue. " Editions de la ligue de l'enseignement, Brussel, 1939, p.

*“Maar Mgr Bracq, die een helderziende man was, voorzag dat binnen vijftig jaar die beide voorsteden<sup>112</sup> zelf dicht bevolkt en centra zouden wezen, vermits de bevolking van de nog verder van Gent verwijderde gemeenten, als Meirelbeke en Melle, alsdan ook aangegroeid zou zijn. Diensvolgens besloot hij in dit midden een onderwijsgesticht op te richten. Tot plaats koos hij Ledeberg, omdat het hem best gelegen scheen, op ongeveer gelijken afstand van Gentbrugge en Meirelbeke.”<sup>113</sup>*

## Sint-Benedictuspoort

### A. Historische schets

De geschiedenis van het Sint-Benedictuspoortcollege, het voormalige Sint-Gregoriusgesticht, begint als een sprookje:

*“Het was in de jaren 1875 tot 1880. het fabriekswezen, dat zijne ontwikkeling te danken had aan de moderne uitvindingen van machines en werktuigen, en aan de eerste proeven van rationalisatie, en bijgevolg ook, de handel en de nijverheid, alsmede de bevolking der steden namen hoe langer hoe meer in uitbreiding en belang toe.”<sup>114</sup>*

De school wordt door de bisschop in 1877 gesticht om een katholieke enclave te creëren te midden van de ‘godverlaten’ voorsteden. Vanuit een ware kersteninggedachte wordt de school gezien als een fort ter verdediging van de katholieke ideologie.<sup>115</sup> Hoewel het leerlingenaantal in de beginfase gering is, zal het cijfer gestaag stijgen en in 1880 zal een pand aan de Hundelgemse steenweg worden aangekocht om er een gloednieuw gesticht en internaat te bouwen.<sup>116</sup> Na verschillende wijzigingen in de originele bouwstructuren, zal de school in 1985 fuseren met het Paus Johannescollege. Acht jaar later zal ook het Onze-Lieve-VrouwCollege worden opgenomen in de fusie van de katholieke scholen van Ledeberg en wordt de naam vervangen door Sint-Benedictuspoort.<sup>117</sup>

### B. Centraal pedagogisch idee

De centrale pedagogische gedachte binnen deze katholieke school convergeert met de algemene tendens in de katholieke pedagogie van die periode. Er komt meer aandacht voor de situatie van de arbeider, maar veeleer vanuit een ‘caritas’ en ‘kerstening’ idee dan vanuit het inzicht dat onderwijs zou leiden tot emancipatie. De christelijke moraal blijft centraal

<sup>112</sup> Ledeberg en Gentbrugge, heden deelgemeenten van de stad Gent.

<sup>113</sup> VAN DEN HOUT, R.G.: *“Un siècle d’enseignement libre. Honderd jaar vrij onderwijs.”* In: La revue catholique des idées et des faits, Brussel, 1932, p. 278

<sup>114</sup> Idem, p. 278

<sup>115</sup> Persoonlijk bezit Walter Lievens, ‘Geschiedenis van het OLVCollege te Ledeberg’, brochure n.a.v. ‘125 jaar katholiek onderwijs in Ledeberg’, 2002

<sup>116</sup> VAN DEN HOUT, R.G.: *“Un siècle d’enseignement libre. Honderd jaar vrij onderwijs.”* In: La revue catholique des idées et des faits, Brussel, 1932, p. 278

<sup>117</sup> Persoonlijk bezit Walter Lievens, ‘Geschiedenis van het OLVCollege te Ledeberg’, brochure n.a.v. ‘125 jaar katholiek onderwijs in Ledeberg’, 2002

staan en aan de aloude onderwijsschema's wordt niet getornd. Toch gaat het op dat moment niet de goede richting uit met de piëtas van de leerlingen. Religie zit in het slop en directeur Den Haerynck schrijft in zijn eerste jaarverslag dat de barometer nog geen 'beaux temps' voorspelt op dat vlak. Ook het volgende jaar is de situatie er niet beter op geworden:

*"Nos élèves sont peu religieux. C'est à cause des parents qui sont indifferents."*<sup>118</sup>

In datzelfde verslag wijst de directeur voor het eerst op een mogelijke oorzaak van deze anti-religieuze houding :

*"Je crois que si nous avions une chapelle, nous pouvions soigner l'éducation religieuse des enfants mieux qu'à l'église paroissiale où il y a une foule de distractions pour eux."*<sup>119</sup>

Op de invloed die uitgaat van het schoolgebouw en de daar bijhorende kapel, kom ik verder nog terug wanneer ik het concept van Pierre Bourdieu toepas op de strategieën die symbolisch geweld via het gebouw bewerkstelligen.

Met de desecularisering, die ook in het onderwijs zijn intrede doet, en de invloed van de liberaal-wetenschappelijke ideeën van de Verlichting, die via nieuwe wetgeving ook hun plaats vinden in het katholieke onderricht, ondergaan ook de pedagogische methoden veranderingen. Er vindt een proliferatie van het aantal vakken plaats en andere vormen van onderwijs, meer gericht op interactie met de leerlingen, krijgen hun plaats.<sup>120</sup>

De tendens naar seculier onderwijs is echter niet 'voort durend'. Sommige auteurs zien een einde van de Verlichtingsfilosofie in het onderwijs en een herintrede van religie. In 'Pedagogiek en Traditie' stellen Van Crombrugge en Meyer:

*"Intussen in de plurale, postmoderne samenleving van vandaag, zou religie echter weer helemaal terug zijn, zij het individueler en pluriformer dan voorheen, terwijl tegelijkertijd het Verlichtingsproject van de moderniteit met zijn tegenstelling van geloof en rede aan het wankelen zou zijn gebracht. De weg zou al met al vrij zijn voor de terugkeer van religie, ook in opvoeding en onderwijs."*<sup>121</sup>

In hoeverre deze hypothese zal worden bewaarheid, zal enkel tijd en later onderzoek kunnen uitwijzen.

### C. Door de ogen van Bourdieu

Wanneer ik het concept 'symbolisch geweld' toepas op de casus van het Sint-Gregoriusgesticht, richt ik mijn blik vooral op de verschillende personen en instellingen die macht uitoefenen binnen die context. Uit de verslagen die de directeur jaarlijks dient te

<sup>118</sup> Bisschoppelijk Archief Gent, jaarverslag 1877-1878, Dossier Sint-Gregoriuscollege

<sup>119</sup> Idem, 1877-1878

<sup>120</sup> DE CLERCK, K.: "Chronologisch overzicht van de Belgische onderwijsgeschiedenis.", Gent, 1991, p. 38

<sup>121</sup> VAN CROMBRUGGE, H., MEIJER, W. (red.): "Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie." Tielt, 2004, p. 8



bezorgen aan de bisschop van Gent<sup>122</sup>, blijkt de intense band die bestaat tussen de school en de achterliggende ideologische component. Ook het bouwen van de school in de wijk Ledeberg met een echte poging tot kerstening als duidelijk doel voor ogen, duidt op de ideologisch-religieuze missie die de school moet uitdragen. Men opteerde voor een neogotisch eiland als baken van katholieke kracht en vernieuwing te midden van de vele neoclassicistische gevels in de rest van de straat.<sup>123</sup>

Dat dit opzet ook terug te vinden is in bronnen over de school, blijkt uit het volgende:

*“Mais nous devons bien surveiller les recrues qui nous viennent des écoles officielles; car bien souvent ces nouveaux élèves ont déjà contracté de vilaines habitudes dont la plus déplorable est celle de blasphémer.”*<sup>124</sup>

Het katholicisme werd uitgedragen als dé ideologie bij uitstek die weerwerk zou bieden aan de laïcisering van het onderwijs.

Het aanwijzen door de directeur van het ontbreken van een kapel als de belangrijkste oorzaak voor de zwakke religiositeit van de leerlingen en het voorstel om over te gaan tot de bouw ervan om aan dat euvel te verhelpen<sup>125</sup>, wijst op de functie van een gebouw (de kapel) als middel waardoor symbolisch geweld gematerialiseerd kan worden, om zo de leerlingen de ‘juiste’ ideologie bij te brengen. De kapel zal in 1882, in volle schoolstrijd, aan het gebouwencomplex worden toegevoegd.<sup>126</sup>

De werking van dit mechanisme in de architectuur zelf, bespreek ik hieronder verder, met behulp van het concept ‘disciplinerend’ van Michel Foucault.

#### D. Met de bril van Foucault

In ‘Honderd jaar Vrij Onderwijs’ wordt een uitstekend beeld geschetst van de architecturale vormgeving van het Sint-Gregoriuscollege en de potentiële disciplinerende werking die van deze bouwtypologie uitgaat:

*“Gansch het gesticht draagt om zijn mooi uitzicht en terzelfdertijd om zijn praktische inrichting de goedkeuring weg van allen die het bezichtigen. Vooraan langs de straat staat het hoofdgebouw met een monumentalen voorgevel in neo-gotischen stijl, drie verdiepingen hoog en zich uitstrekkend op een breedte van vijftig meter. In het midden heeft men een weinig vooruitspringende hoofdingang; aan beide uiteinden van de voorgevel is een poort, respectievelijk dienende voor de studenten en voor het reisgoed. Het overige gedeelte van den voorgevel ligt een zestal meter in de diepte en wordt naar de vereisten van de moderne architectuur voorafgegaan door een*

---

<sup>122</sup> Bisschoppelijk Archief Gent, aanwezige jaarverslagen 1877-1887, Dossier ‘Sint-Gregoriuscollege’.

<sup>123</sup> Stadsarchief Gent, ‘De Zwarte Doos’, bouwplannen 1899, Dossier ‘Hundelgemse steenweg’.

<sup>124</sup> Bisschoppelijk Archief Gent, jaarverslag 1887, Dossier ‘Sint-Gregoriuscollege’.

<sup>125</sup> Zie voetnoot 117

<sup>126</sup> Persoonlijk bezit Walter Lievens, ‘Geschiedenis van het OLVCollege te Ledeberg’, brochure n.a.v. ‘125 jaar katholiek onderwijs in Ledeberg’, 2002

*hofje, dat de opsmuk van het geheel nog verhoogt.<sup>127</sup> Van binnen insgelijks vormt het voorgebouw een goedgeordend geheel. Rechts van den hoofdingang heeft men een aantal spreekkamers, een salon en het bureau van Z. E. H. Bestuurder.<sup>128</sup> Links er van, de refter voor de studenten, de refter voor de Eerwaarde Heeren leeraars en de keuken;<sup>129</sup> meer links nog, het paviljoen der Eerwaarde zusters die het gesticht bedienen. Op de eerste verdieping en item op de tweede en derde vindt men de kamers voor de Eerwaarde Heeren professoren<sup>130</sup>, de drie slaapzalen voor de leerlingen en de ziekkamers.<sup>131</sup> Achter het voorgebouw ligt de groote en ruime speelplaats, voorzien van twee gaanderijen. Achter deze laatste staat een gebouw met kunstigen voorgevel, dat ingedeeld is in twee studiezalen, in klassen voor het middelbaar onderwijs en in een tooneel- en speelzaal. Rechts van de groote speelplaats verheft zich de kapel in Renaissancestijl<sup>132</sup> en staan tien prachtige en modern ingerichte klassen voor het lager onderwijs.”<sup>133</sup>*

De neogotiek in Vlaanderen komt vooral tot uitwerking via de architecten gevormd in de Sint-Lucasscholen van Brussel, Gent, Luik, Doornik, Schaarbeek, Molenbeek, Antwerpen en Rijsel. Deze scholen waren ontstaan als een soort ‘zondagklasjes’ . De Puginiaanse gotiek zoals die in Engeland werd ontwikkeld, zou deze onderwijsvorm gaan uitbouwen om ambachtslieden en kunstenaars voor de Belgische, katholieke neogotiek te creëren. De neogotische golf zou in België vooral vertegenwoordigd worden door Jean-Baptiste Bethune en Joris Helleputte, beiden verbonden aan de Sint-Lucasscholen:

*“Helleputte stond voor de uitdaging een verzoening te realiseren tussen religie en materiële werkelijkheid, tussen ethiek en esthetiek, tussen techniek en kunst. Het resultaat werd een blijvende spanning, zowel in de Leuvense ingenieursschool en haar architectuuropleiding als in Helleputtes eigen architecturaal oeuvre.”<sup>134</sup>*

De neogotiek, zoals we die ook zien in het Sint-Gregoriuscollege, staat dus een uiterst moderne visie voor, aangezien de ‘uitdaging eruit bestond’ utopie (de religie) en het materiële gebouw te verzoenen. Dit geeft een direct verband aan tussen architectuur en ideologie. Het katholieke, neogotische schoolgebouw werd geacht het best de leerlingen te disciplineren tot volgzame subjecten van de katholieke ideologie. Dit blijkt vooral wanneer De Ké’s fictieve, maar, gebaseerd op ware feiten, personage kennis maakt met het schoolgebouw:

---

<sup>127</sup> Zie Bijlage 6

<sup>128</sup> Zie Bijlage 7

<sup>129</sup> Zie Bijlage 8

<sup>130</sup> Zie Bijlage 9

<sup>131</sup> Zie Bijlage 10

<sup>132</sup> In 1960 werd de kapel afgebroken, enkel de wijdingssteen bleef bewaard. In: Persoonlijk bezit Walter Lievens, ‘Geschiedenis van het OLVCollege te Ledeberg’, brochure n.a.v. ‘125 jaar katholiek onderwijs in Ledeberg’, 2002

<sup>133</sup> VAN DEN HOUT, R.G.: “Un siècle d’enseignement libre. Honderd jaar vrij onderwijs.” In: La revue catholique des idées et des faits, Brussel, 1932, p. 278

<sup>134</sup> DE MAEYER, J., VAN MOLLE, L., MAES, K.: “Joris Helleputte (1852-1925). Architect en politicus.”, Leuven, 1998, p. 35

*“De speelplaats was niet groot en omgeven door hoge gebouwen. Wat hem meteen opviel, waren de tralies voor alle vensters. Het leek wel op de binnenkoer van een gevangenis.”<sup>135</sup>*

Ook de ingang van de school, met zijn sterke verwijzingen naar de katholieke bouwtypologie van de kapel, het klooster of de kerk<sup>136</sup> boezemen deze jongeling reeds angst en ontzag in.<sup>137</sup>

### E. Onder de loep van Althusser

Zoals reeds gesteld is interpellatie de methode waardoor in dit geval de architectuur individuen transformeert in subjecten. In het geval van de École Modèle leidde de ontdekking van een eerder toevallige gebeurtenis tot een duidelijke weergave van het moment waarop individuen door de architectuur worden geïnterpelleerd als subjecten. Voor het Sint-Gregoriuscollege is zo'n bron niet echt aanwezig. Niet echt, want André de Ké geeft in zijn verhalend relaas over de schoolloopbaan van een personage wel een moment weer, waarbij men het geïnterpelleerde subject ontwaart:

*“Nog geen straf gekregen?’ vroeg vader die wist welke deugniet zijn zoon was, altijd haantje de voorste op de lagere school. Hans bekeek zijn vader, zo'n vraag had hij niet verwacht. Hij schudde het hoofd. Hoe zou hij daar iets misdoen, hij leefde niet echt. Maar dat zou vader toch niet begrijpen. Voor het venster verscheen het lachende gezicht van zijn moeder. Het eetmaal stond klaar. Vader zat in de zetel, moeder op een stoel. Allebei verwachtten ze dat hun jongen veel zou vertellen, maar dat was niet zo. Elke vraag beantwoordde Hans met één of twee woorden. Na het middagmaal liep Hans de tuin in. Tegen de muur hing een vogelkooi met een vink. ‘Eergisteren toevallig gevangen. Ik weet niet wat hem scheelt, hij fluit niet. Gisteren zat hij nog op zijn stokje, vandaag in een hoekje van de kooi, de koppluimen rechtop, een vleugel slap naast het lijfje. Ik laat hem meteen vrij.’ Vader nam de kooi, ging achteraan in de tuin en zette het deurtje open. Het diertje kroop de kooi uit, huppelde over het pad, probeerde te vliegen. Het raakte met moeite bovenop de muur. ‘s Avonds in bed dacht Hans aan die vink. Er was een parallel tussen hem en de vogel. Wie zou dat begrijpen? Vader, die nooit de kans kreeg om te studeren, zeker niet.”<sup>138</sup>*

De architectuur van het Sint-Gregoriuscollege interpelleert 'Hans' tot een subject, naar analogie met het vogeltje in de kooi van 'vader'. Dat het hier om een hypothese gaat, is duidelijk. Toch geeft het een indruk van wat een prosopografisch onderzoek aan het licht zou kunnen brengen. Het geïnterpelleerde individu legt zichzelf hier restricties in zijn gedragingen op en wel zo dat ze gaan beantwoorden aan het voorgeschreven 'goed gedrag', centraal in de katholieke pedagogie.<sup>139</sup>

<sup>135</sup> DE KE, A.: *“Zes verdomde jaren.”*, Antwerpen, 1998, p. 15

<sup>136</sup> Zie Bijlage 11

<sup>137</sup> DE KE, A.: *“Zes verdomde jaren.”*, Antwerpen, 1998, p. 14

<sup>138</sup> Idem, p. 27

<sup>139</sup> Zo maakt Trimmingham-Jack in haar boek gewag van prijzen en speciale statussen die werden toegekend aan de leerlingen die 'goed gedrag' hadden vertoont. In: TRIMMINGHAM JACK, C.: *“Growing good catholic girls. Education and convent life in Australia.”*, Melbourne, 2003, o.a. p. 59

Een andere hypothese kan gepuurd worden uit het liber memorialis van de parochie Ledeberg:

*“Op 3 October begon de Katholieke betalende School onder het opzigt van M<sup>r</sup> I. R. Den Haerynck in het begin was het getal der Leerlingen zeer gering, hetwelk toeteschryven was aan het lokaal dat nauwelyks was gebouwd en nog niet Voltrokken van in November zag men het getal aangroeyen en Klom tot 70 Leerlingen.”<sup>140</sup>*

Hieruit kan men afleiden dat omwille van het feit dat het schoolgebouw niet voldeed aan de normen, leerlingen en hun ouders zich niet lieten inschrijven in het nieuwe college. Dit zou kunnen verklaard worden met behulp van het interpellatieconcept van Althusser: aangezien er nog geen gebouw was, kon het de potentiële leerlingen niet interpellieren tot subjecten en bleef het aantal leerlingen in de eerste jaren beperkt tot zeventig. Deze hypothese wordt deels ondersteunt doordat het inschrijvingscijfer, bij de ingebruikname van het nieuwe pand, sterk zal toenemen. Men kan hiertegen inbrengen dat dit enkel een probleem van capaciteit betrof, maar enkel een degelijk prosopografisch onderzoek kan ook hier uitsluitel bieden.

#### F. Conclusie

Om de verholen mechanismen te ontwaren die werkzaam zijn in de schoolarchitectuur van het college, kan men makkelijk gebruik maken van de correspondentie tussen het bisdom en het gesticht door de beschikbare jaarverslagen in het bisschoppelijk archief te analyseren. Wanneer echter Althusser's interpellatiebegrip op de bronnen wordt toegepast, duiken er problemen op en kunnen we niet anders dan slechts enkele hypothesen formuleren. Zoals reeds eerder werd vermeld, is een vruchtbare toepassing van dit concept ook maar te garanderen via een prosopografisch onderzoek, aangevuld met interviews.

---

<sup>140</sup> Parochiaal archief van de gemeente Ledeberg, Liber Memorialis van de parochie Sint-Lieven, Ledeberg, 1875-1887

*“The notion of *histoire croisée*, which has been employed for almost ten years now in the social and human sciences, has given rise to differing usages. In most cases, it refers, in a vague manner, to one or a group of histories associated with the idea of an unspecified crossing or intersection; thus, it tends toward a mere configuration of events that is more or less structured by the crossing metaphor. Sometimes, these usages refer to crossed histories in the plural. However, this common and relatively undifferentiated use should be distinguished from research practices that reflect a more specific approach. In the latter case, *histoire croisée* associates social, cultural, and political formations, generally at the national level, that are assumed to bear relationships to one another.”*<sup>141</sup>

-Michael Werner en Bénédicte Zimmerman

## Histoire Croisée: hetzelfde verhaal anders

### - Werner en Zimmerman

Histoire Croisée is de theorie van de communicerende vaten toegepast op de methodologie. Wanneer, zoals hier het geval is, twee geschiedenissen van instellingen met elkaar in contact worden gebracht, kan men naast een comparatieve analyse, ook de interacties zelf tussen de twee instellingen nagaan. De comparatieve methode bestudeert de afzonderlijke studieobjecten als onafhankelijk van elkaar ontwikkelende monolieten. De methode van de Histoire Croisée legt in tegenstelling daarmee de focus op het niveau waarop beide onderzoekselementen in contact komen met elkaar.<sup>142</sup>

In dit onderdeel van de verhandeling zal ik nagaan hoe de beide scholen, via het nationale beleidsniveau waaraan ze beiden verantwoording verschuldigd zijn, in interactie staan tot elkaar.

Interactie is ook het thema van een van de grote sociologische denkers die de invloed op menselijke interactiepatronen via ‘totale instituties’ onderzocht. De theorie van Erving Goffman zal een twee luik –naast de analyse van de *histoire croisée*- vormen om de interactiepatronen tussen de liberale Modelschool te Brussel en het katholieke Sint-Gregoriusgesticht te Gent te bestuderen.

### - Erving Goffman

Erving Goffman (1922-1982), een Canadese socioloog, is een vertegenwoordiger van het symbolisch interactionisme. Deze theorie poneert dat mensen via interactie met elkaar hun persoonlijkheid ontwikkelen en handhaven. Die interactie verloopt op een toneelmatige manier; het interindividueel gedrag kan volgens Goffman geanalyseerd worden als het spelen van toneel. Het is deze visie op de sociale werkelijkheid die ook aan bod komt in zijn studie omtrent ‘totale instituties’. Wat houdt dit concept in? Goffman definieert als volgt:

<sup>141</sup> WERNER, M., ZIMMERMANN, B.: “*Beyond comparison. Histoire Croisée and the challenge of reflexivity.*”, In: *History and theory*, 2006, n°45, p.31

<sup>142</sup> Idem, p. 1

*“In dit hoofdstuk zullen wij een andere categorie instituties belichten. Deze vormen van nature een categorie omdat de leden bijzonder veel gemeen blijken te hebben – zoveel zelfs dat, willen we van één van deze instituties iets te weten komen we er verstandig aan doen ook de andere te beschouwen. Ze zijn daarom met vrucht als één categorie te bestuderen. Elke institutie vraagt enige tijd en aandacht van haar leden en betekent voor hen iets als een eigen wereld. Kort gezegd, iedere institutie heeft de neiging haar leden in enige mate te ‘omvatten’. Wanneer we de verschillende instituties in onze Westerse maatschappij bezien, blijkt dat de mate van omvattendheid van sommige onevenredig veel groter is dan van de aangrenzende in de categorie. Hun omvattende of totale karakter wordt gesymboliseerd door de barrière ten aanzien van sociaal contact met de buitenwereld die vaak fysiek aanwezig is in de vorm van gesloten deuren, hoge muren, prikkeldraad, rots wanden, water, bossen of heidevelden. Deze zullen wij totale instituties noemen en wij zullen onze aandacht speciaal richten op de algemene eigenschappen, met name de eigenschappen van de wereld van de bewoners en de staf.”<sup>143</sup>*

Centraal in zijn theorie staat de fundamentele scheiding tussen bewoners en staf van de totale institutie. Sociale mobiliteit tussen de beide groepen is uitermate beperkt en leidt tot een ontwikkeling van twee compleet gescheiden sociale en culturele werelden. Ook scholen en dan voornamelijk internaten, kan men beschouwen als totale instituties. De scheiding tussen staf (leerkrachten) en bewoners (leerlingen) is daar compleet. Het internaat vormt een wereld op zich en de gedragingen van de individuen worden georkestreerd door een veelheid aan dwingende regels:

*‘In totale instituties vergt het buiten moeilijkheden blijven dus een voortdurende bewuste krachtinspanning. De bewoner kan daarom een bepaalde mate van sociabiliteit uit de weg gaan om mogelijke incidenten te vermijden.’<sup>144</sup>*

Ik het volgende onderdeel ga ik na hoe deze mechanismen werken in beide scholen en hoe deze gemeenschappelijke patronen vertonen. Ze delen beide de naam van ‘totale institutie’ en delen dezelfde regels in verband met de organisatie van de school.

- *Sint-Gregoriusgesticht en de Modelschool.*

### **Vanuit de Histoire Croisée**

Vooraf in de wetgeving die rond de organisatie van het schoolgebeuren wordt opgebouwd, komen de beide scholen –als vertegenwoordigers van twee strijdige ideologieën- in contact met elkaar. Door de schoolstrijd die zich in de periode 1878-1884 ontwikkelt zitten katholieken en liberalen als het ware met elkaar opgezadeld en dienen ze samen een onderwijsbeleid uit te stippelen.

Dat beide zuilen niet enkel conflicteren met elkaar, blijkt wanneer we kijken naar het levensverhaal van een van de belangrijkste vertegenwoordigers van de katholieke

---

<sup>143</sup> GOFFMAN, E.: *“Totale instituties.”*, Rotterdam, 1975, p. 13

<sup>144</sup> Idem, p 40

schoolarchitectuur: de Rode Baron. Terwijl de grootvader van Arthur Verhaegen, Pierre Theodore Verhaegen, nog lid was van dezelfde loge 'Les Amis Philantrophes' waartoe ook de top van de Ligue behoorde, wordt hijzelf een van de vurigste voorvechters van de ultramontaanse staat.

*"Arthur Verhaegen begon in Charleroi een ultramontaans maatschappelijk concept te hanteren. Hij was uit Engeland niet teruggekeerd vol bewondering voor de industriële evolutie en de technische vernieuwingen, maar wel vervuld van afgrijzen voor de maatschappelijke puinhoop die het liberalisme er volgens hem had gecreëerd. [...] Verhaegen koos voor de antimoderniteit. Hij werd definitief voorstander van een samenleving gebaseerd op het traditionele christendom. Deze op ultramontaanse leest geschoeide maatschappij moest worden gerealiseerd langs legale weg. Het ideaaltype werd geen egalitaire en gecentraliseerde democratie, maar een gehiërarchiseerde maatschappij"*<sup>145</sup>

Bij de oprichting van schoolgebouwen die zijn visie, gebaseerd op zijn leermeester Bethune, vertegenwoordigen, kiest hij resoluut voor dé bouwstijl bij uitstek die de katholieke moraal moet vertegenwoordigen: de neogotiek.<sup>146</sup>

Binnen één en dezelfde familiale kring kan op twee generaties tijd de idee rond een katholieke of een liberale visie op scholenbouw grondig worden gewijzigd. Dit illustreert op een niet-alledaagse manier de soms nauwe banden die enerzijds liberale en anderzijds katholieke (top)politici met elkaar hadden.

Naast deze momenten van informele contacten, trekken katholieken en liberalen soms ook aan hetzelfde zeel op het politieke niveau. Zoals eerder aangehaald bestaat er een consensus op pedagogisch vlak wat betreft de taken en doelen van het onderwijs. Er is immers geen discussie over het feit dat 'disciplineren' noodzakelijk is, maar wel wat de inhoud van de 'disciplineren' moet zijn. Wanneer leerlingen 'goed gedrag' vertonen of beschikken over een zeker moraliteitsbesef, wordt door de school de mogelijkheid tot kennisverwerving aangeboden. Dit resulteert in pogingen van beide zijden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door de opleiding van de onderwijzers en onderwijzeressen te hervormen.<sup>147</sup>

Om de methode van de *histoire croisée* volledig door te trekken, kon ik opteren om de concepten als grote onderverdelingen te gebruiken. Op die manier zouden de resultaten van de toepassing van de theorie op tegelijkertijd de *École Modèle* en het Sint-Gregoriuscollege verenigd worden onder een enkel hoofdstuk en de vergelijking van de twee scholen gemakkelijker maken. Indien ik voor deze koers gekozen had, zou echter de coherentie en het overzicht van het individuele verhaal van elke school zoek zijn. Daarom koos ik ervoor om toch de opdeling volgens school te maken en pas nadien de verwijzingen naar elementen, specifiek behandelbaar door de methode van de *Histoire Croisée*, op te nemen.

### **Als totale institutie**

<sup>145</sup> DE MAEYER, J: "Arthur Verhaegen 1847-1917. De rode baron.", Leuven, 1994, p. 78

<sup>146</sup> Idem, p. 110-119

<sup>147</sup> DEPAEPE, M.: "De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar.", Leuven, 1998, p. 156

Aangezien beide casi scholen zijn, kan men ze onderbrengen onder de noemer 'totale institutie'. Beide scholen beschikten ook over een internaat wat de vereiste van 'voortdurende controle' om van een totale institutie te kunnen spreken, vervult:

*"In het algemeen is de bewoner nooit alleen; hij is altijd binnen het gezicht en het gehoor van iemand, al is het maar van zijn medebewoners. Bij gevangenskooien met tralies bij wijze van muren, wordt dit extreem gerealiseerd".<sup>148</sup>*

In het geval van de École Modèle verwijs ik naar de grote overdekte hal, waar de klassen op gaanderijen rond de hal zijn gesitueerd en van waaruit controle over een groot deel van het gebouw mogelijk is. Ook de situering van het directeursbureau aan de voorzijde van het gebouw, met zich op de overdekte hal, wijst op een controlemechanisme in de gekozen structuur.<sup>149</sup>

Voor het Sint-Gregoriuscollege kan het torentje enerzijds beschouwd worden als een verwijzing naar de kerktoren, maar ook naar de wachttorens die men bij gevangeniscomplexen bouwt, om een betere controle toe te laten.<sup>150</sup> Ook hier is de situering van het bureau van de directie uitermate goed gekozen. Vlak na de ingang en met zicht op de centrale gang van het hoofdgebouw, geeft dit de directeur de kans alle verkeer binnen de school te controleren. Dit herinnert aan de beschrijving die Foucault geeft in zijn werk *'discipline, toezicht en straf'*<sup>151</sup> van het door Bentham ontwikkelde panopticon.

Er zijn nog vele elementen aan te wijzen in de architectuur van beide scholen, die hen definiëren als een 'totale institutie', maar een volledige uiteenzetting ervan zou me te ver leiden. De benadering van de Histoire Croisée heeft zijn verdiensten en zijn tekorten, net als elke methode. Het hanteren van de Histoire Croisée methode brengt echter ook een heel ander arsenaal aan aandachtspunten met zich mee. In de casi die ik onderzoek is het soort bronnenmateriaal dat voor handen is, niet van die aard dat een doorgedreven onderzoek via deze methode vruchtbare conclusies zou opleveren.

---

<sup>148</sup> GOFFMAN, E.: *"Totale instituties."*, Rotterdam, 1975, p. 28

<sup>149</sup> Zie Bijlage 12

<sup>150</sup> Zie Bijlage 13

<sup>151</sup> FOUCAULT, M.: *"Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis."* Groningen, 1989, 445p.



*“Het basisidee van de Brede School is samenwerking van de school met andere instellingen, samenwerking tussen voorzieningen voor onderwijs, opvang en vrije tijd in de buurt met als opzet de ontwikkelingskansen van kinderen te verhogen.”<sup>152</sup>*

-Coddens R.

## Brede school Gent

Om een blik te werpen op de scholenbouw vandaag, kies ik voor de het fenomeen van de ‘brede school’. Het gaat slechts om een aantal hypothesen geformuleerd op basis van wat we weten uit de studie van de andere twee scholen en getoetst aan de theorie van Jameson. Dat deze inleiding bijzonder beperkt is, hoeft echter niet te betekenen dat onderzoek naar de werking van ideologische mechanismen in hedendaagse schoolarchitectuur geen relevante inzichten kan opleveren. Omdat er net zoveel verborgen structuren schuilen in schoolarchitectuur, ook vandaag, is het een inleiding meer dan waard. Tijd zal uitwijzen in welke mate de hier aangereikte analysemethode nuttig kunnen zijn om onderzoek naar de hedendaagse scholenbouw te doen.

### A. Centraal pedagogisch idee

Hoewel het project in Gent nog maar enkele jaren loopt, zet men vandaag de eerste stappen in de richting van een ‘verstening’ van een initiatief dat tot nog toe beperkt bleef tot het opzetten van netwerken tussen verschillende scholen en buurtfuncties. Deze verstening zal bestaan uit het opzetten van een ‘leerdorp’. Omdat dit project nog maar in de kinderschoenen staat, is enkel een oppervlakkige kennismaking mogelijk.

Wat is een ‘brede school’? Zoals het citaat aan het begin van dit hoofdstuk aangeeft, gaat het om het verenigen van meerdere functies binnen het schoolgebouw. Buiten de schooluren staan deze gebouwen veelal leeg en vervullen ze geen functie meer in de buurt waar ze werden ingepland. Om hiervoor een oplossing te bieden kwam vanuit Nederland het ‘brede school’ idee overwaaien. De brede school zou haar functiegebied ‘uitbreiden’ en een breder takenpakket op zich nemen. Zo kon een school buiten de uren ook dienst doen als kinderopvang, bijleslokaal, polyvalente ruimte, locatie voor volwassenenonderwijs, openbare bibliotheek, en zo verder. In Nederland werd zelfs nog een stap verder gegaan door een compleet nieuwe bouwtypologie voor dit nieuwe schooltype te ontwerpen: de Groningse vensterschool.<sup>153</sup> De schrijfster Haers definieert als volgt:

*“De vensterschool is een opvoedingsverknoping die instellingen samenbrengt rond het kind en zorg. [...] Het gebouw kent een specifieke ruimtelijke opdeling die nadruk legt op de individuele instellingen én op het geheel. Met de vensterschool wil ook een plaats in de maatschappij gevestigd worden: het moet functioneren als een grondgebonden ontmoetingscentrum in een wijk.”<sup>154</sup>*

<sup>152</sup> CODDENS, R.: *“Met onderwijs en opvoeding naar een lerende samenleving. Beleidsnota onderwijs en opvoeding, 2007-2012.”*, Departement Onderwijs, Stad Gent, Gent, 2008, p. 56

<sup>153</sup> Zie Bijlage 14

<sup>154</sup> HAERS, A.: *“De vensterschool een nieuwe typologie.”* Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van burgerlijk-ingenieur-architect, optierichting stedenbouw. Academiejaar 2004-2005, Gent, p. 3

In Gent blijft het project voorlopig nog beperkt tot een netwerk dat verschillende scholen met elkaar in contact brengt, waardoor zij informatie, infrastructuur en ideeën kunnen uitwisselen.

Hierin komt binnenkort wel verandering. Een werkgroep van de pedagogische begeleidingsdienst van de stad heeft de opdracht gekregen een 'leerdorp' uit te bouwen. Op een bestaande site worden nieuwe functies ingeplant:<sup>155</sup>

*"Het ideale leerdorp is in de eerste plaats een warme plaats met veel voorzieningen rondom verschillende pleinen, paden en klassen, met lokalen voor projecten, een open leercentrum, een polyvalente zaal/auditorium, een werkplaats, een laboratorium, enzovoort. Er zijn ook plaatsen om te relaxen, te sporten, te praten, te eten en te studeren en er zijn enkele buitenklassen.<sup>156</sup>[...] Een leerdorp is een veilige leeromgeving met veel aandacht voor sociaal contact, zorg en inspraak. In een modern leerdorp zijn krachtige leeromgevingen beschikbaar met aandacht voor ICT, simulaties en spelen. Cultuur, sport en welzijn zijn er geïntegreerd."<sup>157</sup>*

## B. Via de lens van Jameson

De visie op het postmodernisme van Jameson, kan toegepast worden op de brede school. Sommige auteurs stellen dat de postmoderne architectuur<sup>158</sup> utopie- of ideologievrij is, zoals Tafuri. Jameson ageert daartegen door te stellen dat de postmodernistische architectuur niet ideologievrij is, maar een articulatie van de laatkapitalistische cultuur, en dus weldegelijk ideologisch bepaalde keuzes bevat.

In het voorbeeld van de 'brede school' blijkt dit onder andere uit de beleidsplannen voor de periode 2007-2012 waarin de publiek-private samenwerking wordt aangemoedigd:

*"Er zal onderzocht worden of er via Publiek Private Samenwerking (PPS) mogelijkheden zijn om de aantrekkelijkheid en maatschappelijke betrokkenheid van het beroepsonderwijs te bevorderen."<sup>159</sup>*

Hoe kan een PPS-structuur de aantrekkelijkheid en de betrokkenheid van onderwijs bevorderen? Wat bedoelt men met 'aantrekkelijkheid'? Is dit het prestige van het private element? Wat houdt een 'maatschappelijke betrokkenheid' in? Een betere aansluiting op de arbeidsmarkt? Het aanmoedigen van een PPS is niets anders dan het binnenleiden van de kapitalistische logica en ideologie in het bouwproces van scholen. Het vermoeden rijst dat, net zoals ideologie vertegenwoordigd werd in de schoolgebouwen van het einde van de

---

<sup>155</sup> Zie bijlage 15

<sup>156</sup> CODDENS, R.: "Met onderwijs en opvoeding naar een lerende samenleving. Beleidsnota onderwijs en opvoeding, 2007-2012.", Departement Onderwijs Stad Gent, Gent, 2008, p. 38

<sup>157</sup> Idem, p. 60

<sup>158</sup> Hier bedoel ik de architectuur die werd geproduceerd na de moderne fase en niet de architecturale stijl 'postmodernisme'.

<sup>159</sup> CODDENS, R.: "Met onderwijs en opvoeding naar een lerende samenleving. Beleidsnota onderwijs en opvoeding, 2007-2012.", Departement Onderwijs Stad Gent, Gent, 2008, p. 38

negentiende eeuw, dit ook het geval zal zijn met de plannen voor nieuwe schoolgebouwen die vandaag op het menu staan.

Hoewel hedendaagse scholenbouw beweert ideologie- of utopievrij te zijn, onthult een lezing van de beleidsnota door de postmodernistische loep van Jameson aan de aandachtige lezer de achterliggende strategieën. Door Jameson's analyse te hanteren en postmodernisme te bezien als een articulatie van de laatkapitalistische cultuur, kan aan de hedendaagse schoolarchitectuur ook een ideologisch karakter worden toegekend. Dit onderdeel biedt slechts een aanzet voor verder onderzoek. De plannen voor een 'leerdorp', die als nieuws-heet-van-de-naald hier gepresenteerd worden, geven een idee van wat de scholenbouw in de komende vijf, tien, vijftien jaar te wachten staat.

## Conclusies

In deze verhandeling heb ik gepoogd aan te tonen dat bepaalde theoretische concepten bijzonder vruchtbaar zijn om de architectuur van scholen te onderzoeken op hun ideologische premissen. Scholen kiezen, vanuit hun ideologisch kader, voor een specifieke architectuur. In het geval van de katholieken, aan het einde van de negentiende eeuw, was dat de neogotische stijl; voor de liberalen in diezelfde periode het neoclassicisme en de daaruit voortvloeiende neorenaissance. Ook voor de hedendaagse scholenbouw, die beweert vrij te zijn van enige ideologie, kan een postmodernistische visie op de architectuur ontwaard worden.

Daarnaast heb ik getracht aan te tonen dat het gebruik van zo'n ideologische signatuur in de schoolarchitectuur onderdeel is van een vooraf bepaalde strategie. Schoolbesturen en hun architecten plannen op welke manieren hun ideologie kan vertaald worden in het uitzicht van het gebouw en hoe die vertaling op zijn beurt invloed kan uitoefenen op het individu aanwezig in de school (leerlingen, leerkrachten, directie, ...).

Die invloeditoefening verloopt via wat Althusser beschreef als 'interpellatie'. De ideologische handtekening, aanwezig in de structuren en uitzichten van het gebouw, interpelleert individuen (leerlingen, leerkrachten) tot subjecten. Dit proces verloopt op een zodanige manier dat deze laatste groep zich daar niet bewust van is. Het ideologische discours wordt zelfs als legitiem ervaren en wordt door de subjecten geïnternaliseerd.

De mogelijke toepassingen van zo'n vorm van analyse –via het gebruik van theoretische concepten– zijn eindeloos. Overall worden gebouwen opgetrokken vanuit een bepaalde visie. Zelfs wanneer deze visie ontkend wordt, is er toch een ideologische keuze aanwezig in de structuur van het gebouw, zoals Jameson argumenteert. Wanneer we denken aan de introductie van de lopende band in het fabrieksgebouw, de 'doorzichtigheid' van het Gentse justitiepaleis om de transparantie van het justitiële apparaat te symboliseren, de chaos van sloppenwijken die mensen voorbestemmen om zich aan het einde van de sociale ladder te blijven vastklampen, het gebruik van de typologie van een kerk in het socialistische Vooruitgebouw in Gent, de letterlijke afstand tussen het koninklijk paleis en de straat waar mensen dagelijks passeren om de figuurlijke afstand tussen vorst en volk weer te geven in Laken, ...architectuur en ideologie kunnen niet los van elkaar worden behandeld.

Toch heeft dit onderzoek ook zijn beperkingen. Niet in het minst omwille van de eenzijdige 'top-down' visie die eruit spreekt. Het beschikbare bronnenmateriaal in de archieven, maakte het mij niet mogelijk een analyse 'van beneden af' te maken. Daardoor kan mijn onderzoek op sommige momenten wat 'mager' of 'bij de haren getrokken' overkomen. De combinatie met een prosopografisch onderzoek –en bijhorende interview– is dan ook noodzakelijk. Aangezien dit een heel ander *soort* onderzoek betreft, met andere bronnen, een andere benadering, een andere methode, was het niet mogelijk dit in dit korte tijdsbestek te combineren. Daarom werd geopteerd om enkel de 'top-down' analyse te maken als een soort 'aanzet' of 'blik op' wat verder onderzoek kan brengen.

Ook het gebruik van het concept 'interpellatie' van Althusser wijst op een aantal moeilijkheden met het soort studie die ik ondernam. Terwijl de interpellatie van het individu

tot een subject –de overschakeling van een ‘top-down’ naar een ‘history from below’ onderzoek- een logische laatste stap zou kunnen zijn, kan ik deze fase ironisch genoeg niet voltooien, door een gebrek aan voldoende archiefmateriaal dat een ‘history from below’ analyse mogelijk zou maken. Dit zou echter wel mogelijk zijn wanneer men de prosopografie zou gebruiken als brug om aan dit tekort te verhelpen.

Het besef dat de constructie van subjecten in laatste instantie tot stand komt via de dialoog tussen individu en instituut werpt een belangrijke ‘caveat’ voor dit onderzoek op. Aangezien ideologische intenties, gematerialiseerd in architectuur, niet automatisch of rechtlijnig corresponderende subjecten produceren, is een mechanische interpretatie van de relatie tussen architectuur, ideologie en subject uit den boze.

Ik ben mij terdege bewust van de beperkingen in deze verhandeling, maar ik ben er ook van overtuigd dat door een combinatie van de twee benaderingen, archiefonderzoek en prosopografie, een vollediger begrip van de werking van verborgen strategieën en de interpellatie erdoor van het individu tot een subject in architectuur mogelijk is.

- Lobke Geurs, Gent, 2009

## Bibliografie

### Niet-gepubliceerde bronnen.

#### Archieven.

Archief van de stad Brussel, Bouwplannen, Brussel, 1873-1875

Archief van het kadaster, Bouwplannen, Gent, 1888-1989

Archief van de stad Gent "De Zwarte Doos", Bouwplannen, Gent, 1888-1989

Archives de la ligue de l'enseignement, Brussel, 1865-1887

Bisschoppelijk archief, dossier Sint-Gregorius, Gent, 1877-1987

Gemeentelijk archief, Ledeborg-Gentbrugge, Gent, 1965-1969

Parochiaal archief van de gemeente Ledeborg, Liber Memorialis van de parochie Sint-Lieven, Ledeborg, 1875-1887

Persoonlijk archief, Walter Lievens, Beervelde, 1877- heden

#### Fotomateriaal in eigen bezit.

Fotomateriaal Sint-Benedictuspoortcollege, exterieur, gemaakt op 24 november 2008, eigen bezit.

Fotomateriaal Sint-Benedictuspoortcollege, interieur, gemaakt op 13 mei 2009, eigen bezit.

Fotomateriaal École Modèle, gemaakt op 18 mei 2009, eigen bezit.

#### Persoonlijke conversaties.

Herman Achterghaele, oud-directeur en voorzitter oud-leerlingenbond Sint-Gregoriuscollege.

Walter Lievens, oud-directeur Sint-Gregoriuscollege.

Jef Maenhout, oud-leerkracht Sint-Gregoriuscollege.

Karel Maenhout, oud-leerling Sint-Gregoriuscollege.

Christien Dedain, voormalig secretariaatsmedewerkster Sint-Gregoriuscollege.

Filip De Bruyker, directeur Sint-Gregoriuscollege

René Robbrecht, archivaris Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente.

Katrien De Vuyst, medewerker pedagogische begeleidingsdienst stad Gent voor het brede schoolproject.

Pieter De Pessemier, medewerker pedagogische begeleidingsdienst stad Gent voor het brede schoolproject.

Patrick Koolen, medewerker pedagogische begeleidingsdienst stad Gent voor het brede schoolproject.

## Gepubliceerde Bronnen.

- BORRET, K., LATHOUWERS, G., MAHIEU, P., MALLIET, A., TROCH, S., VAN DEN DRIESSCHE, M. VAN HEDDEGHEM, I.: *“De school als bouwheer. Gids voor kwaliteitsvolle schoolarchitectuur.”*, Mechelen, 2008, 152p.
- BOTS, M.: *“Het Dagboek van C. Buls.”*, Gent, 1987, 174p.
- CODDENS, R.: *“Met onderwijs en opvoeding naar een lerende samenleving. Beleidsnota onderwijs en opvoeding, 2007-2012.”*, Departement Onderwijs Stad Gent, Gent, 2008, 62p.
- DE CLERCK, K.: *“Chronologisch overzicht van de Belgische onderwijsgeschiedenis.”*, Gent, 1991, 172p.
- DE KE, A.: *“Zes verdomde jaren.”*, Antwerpen, 1998, 95p.
- DE TOLLENAERE, P.: *“Bouwen met DIGO.”*, Brussel, 1996, 112p.
- HASLINGHUIS, E.J.: *“Bouwkundige termen. Verklarend woordenboek der Westerse architectuurgeschiedenis.”*, Utrecht, 1986, 521p.
- KWANTES, J.: *“Technische leidraad scholenbouw, overzicht van minimale eisen in het Primair en Voortgezet Onderwijs.”*, De Haag, 2002, s.p.
- MARDAGA, P.: *“Le Patrimoine Monumental de la Belgique, Bruxelles.”*, Vol. 1B, Pentagone E-M, Brussel, 1993, 599p.
- POELMAN, C.: *“Manuel de chant à l’usage des élèves du pensionnat St-Grégoire Ledeborg lez Gand.”*, Gent, 1884, s.p.
- SLUYS, A.: *“Mémoires d’un pédagogue.”* Editions de la ligue de l’enseignement, Brussel, 1939, 202p.
- VAN DEN HOUT, R.G.: *“Un siècle d’enseignement libre. Honderd jaar vrij onderwijs.”* In: La revue catholique des idées et des faits, Brussel, 1932, 649p.

## Uitgebreide Bibliografie.

Hoewel ik niet naar elk boek afzonderlijk verwijs in deze verhandeling, heb ik toch een lijst opgemaakt met literatuur die relevant is met betrekking tot dit onderwerp. Sommige boeken kon men terugvinden in de bibliotheek van de pedagogische begeleidingsdienst van de stad Gent. Jammer genoeg werd deze enkele maanden geleden opgedoekt en kwamen sommige cruciale werken terecht in een kelder die niet langer voor het publiek toegankelijk was. Toch werden ze in deze lijst opgenomen omwille van de volledigheid. Hetzelfde geldt voor boeken uit de Gentse universiteitsbibliotheek die, wanneer ik ze probeerde te ontlenen, op mysterieuze wijze “verdwenen” bleken.

- ALGEMENE NEDERLANDSE ONDERWIJZERS FEDERATIE: *“Bouw en inrichting van de school.”*, Utrecht, 1956, 34p.
- ALTHUSSER, L.: *“Lenin and philosophy. And other essays. Ideology and ideological state apparatuses.”*, New York, 1971, 253p.
- ANDERSON, R.: *“The idea of the secondary school in nineteenth-century Europe.”*, In: Paedagogica Historica, 2004, n° 1-2, pp. 93-106
- ARMITAGE, M.: *“The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the primary school.”* In: Paedagogica Historica, 2005, n°41, pp. 535-553.
- AVERMAETE, T., NEVEJANS, A., PROVO, B.: *“Architectuurarchieven in Vlaanderen. Kwalitatieve veldbeschrijving en analyse van het Vlaamse architectuurarchieflandschap.”*, Antwerpen, 2006, 256p.
- BAKKER, N., BOEKHOLT, P., VAN CROMBRUGGE, H.; DEPAEPE, M.; SIMON, F.: *“Reformpedagogiek in België en Nederland. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2001.”*, Assen, 2002, 144p.
- BAMFORD, T.W.: *“Rise of the public schools. A study of boys public boarding schools in England and Wales from 1837 to the present day.”*, London, 1967, s.p.
- BECKEL, I.: *“Schulen in Deutschland. Neubau und revitalisierung.”*, Stuttgart, 2004, 376p.
- BEENING, A.: *“De eeuwige schoolstrijd.”* In: Spiegel Historiae, 1997, n° 1, pp. 7-15
- BEKAERT, G. (red.): *“Postmodernisme en modernisme na 1945. Van het Atomium tot het Huis Van Roosmalen.”*, In: De Standaard architectuurbibliotheek. 1000 jaar architectuur in België, 2008, n°3, 120p.
- BENITO, A.E.: *“The school in the city. School architecture as discourse and as text.”* In: Paedagogica Historica, 2003, n°1, pp.53-64



- BENOIT, D.: *“Waarom op internaat anno 2005? Een sociologisch onderzoek naar het traditionele internaat in Vlaanderen”*. Onuitgegeven eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen, Gent, 2005, 125p.
- BERLAGE, H.P.: *“Gebouwen voor middelbaar een hoger onderwijs.”*, Rotterdam, 1934, 56p.
- BIENVENUE, L., HUDON, C.: *“Pour devenir homme, tu transgresseras. Quelques enjeux de la socialisation masculine dans les collèges classique québécois.”* In: The Canadian Historical Review, 2005, n° 3, pp. 485-511
- BLOK, A.: *“The Narcissism of Minor Differences.”* In: IDEM, Honour and Violence, 2001, pp. 115-135
- BOEKRAAD, C. (red.) : *“Vensterscholen. Ruimtelijke vertaling van een brede educatieve gedachte.”*, Rotterdam, 2001, 108p.
- BOEKHOLT, P. (red.): *“Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de staat. Jaarboek van de Belgisch-Nederlandse vereniging van opvoeding en onderwijs.”*, Assen, 2002, 366p.
- BOERSMA, T.; VERSTEGEN, T. (red.): *“Nederland naar school. Twee eeuwen bouwen voor een veranderend onderwijs.”*, Rotterdam, 1996, 255p.
- BONTEKOE, H.R.: *“Schoolgebouw in de toekomst.”* In: Jeugd in school en wereld, 1990, n° 6, pp.35-40
- BORRET, K., LATHOUWERS, G., MAHIEU, P., MALLIET, A., TROCH, S., VAN DEN DRIESSCHE, M. VAN HEDDEGHEM, I.: *“De school als bouwheer. Gids voor kwaliteitsvolle schoolarchitectuur.”*, Mechelen, 2008, 152p.
- BOTH, K.: *“Jenaplanonderwijs op weg naar de 21ste eeuw. Een concept voor Jenaplanbasisonderwijs.”*, Amersfoort, 1997, 188p.
- BOTS, M.: *“Het Dagboek van C. Buls.”*, Gent, 1987, 174p.
- BRADFORD, P.: *“Building types basics for elementary and secondary schools.”*, New York, 2001, 250p.
- BOURDIEU, P., EAGLETON, T.: *“Doxa and common life.”*, In: New Left Review, 1992, n°191, pp. 1-7
- BRAEKEN, J.: *“Scholen om te leren.”* In: Monumenten en Landschappen, 1992, n°4, pp. 3-61
- BROEKHUIZEN, D.: *“Openluchtscholen in Nederland. Architectuur, onderwijs en gezondheidszorg 1905-2005.”*, Rotterdam, 2005, 239p.

- BROEKHUIZEN, D., VERSTEGEN, T.: *“Een traditie van verandering. De architectuur van het hedendaagse schoolgebouw.”*, Rotterdam, 2009, 206p.
- BRUBACKER, R., COOPER, F.: *“Beyond ‘identity’.”* In: Theory and Society, 2000, n°29, pp. 1-47.
- BURK, P.: *“Wat is cultuurgeschiedenis?”*, Utrecht, 2007, 207p.
- BURKE, C.: *“Contested desires. The edible landscape of school.”* In: Paedagogica Historica, 2005, n° 41, pp. 571-587.
- BURKE, C. & GROSVENOR, I.: *“The school I’d like. Children and young people’s reflections on an education for the 21st century.”* London, 2003, 162p.
- CALLEJO PEREZ, D.M., FAIN, S.M. en SLATER, J.J. : *“Pedagogy of place. Seeing space as cultural education.”* New York, 2004, 231p.
- CHARLES, L., EVERAERT, G., LALEMAN, M.C., LIEVOIS, D.: *“Erf, huis en mens. Huizenonderzoek in Gent.”*, Gent, 2001, 192p.
- CHATEL, G., VAN DEN DRIESSCHE, M., VAN GERREWEY, C., VANMEIRHAEGHE, T., VERSCHAFFEL, B.: *“De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005.”*, Gent, 2006, 363p.
- CLAEYS, J.: *“Oosteeklo bouwt een nieuw schoolgebouw in 1869.”* In: De Twee Ambachten, 1997, n° 5, pp. 29-32
- DAELS, J.: *“Een interbellum schoolgebouw van Eduard Van Steenberghe.”*, Gent, 1993, 77p.
- DAMMAN, K.: *“Van marmer tot kunstwerk. Het dagelijks leven en de opvoeding op de katholieke internaten in Vlaanderen in de tweede helft van de twintigste eeuw”*, ongepubliceerde eindverhandeling, K.U.Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven, 2001, 223p.
- DAVIDSON, C.C.: *“Architecture. Between theory and ideology.”* In: Archis, 1998, n°7, pp. 8-11
- DEACON, R.: *“From confinement to Attachment. Michel Foucault on the rise of the school.”*, In: The European Legacy, 2006, n° 2, pp. 121-138
- DE BRUYNE, C.; VENNEMAN, R.: *“De gemeenteschool.”* In: Tijdschrift Heem- en oudheidkundige kring van Berlare, 1998, n°1, pp. 3-75
- DE CERTEAU, M.: *“The Practice of Everyday Life.”*, Berkley Californië, 2000, 229p.

- DE COSTER, T., DEPAEPE, M., SIMON, F.: *“Emancipating a neo-liberal society ? Initial thoughts on the progressive pedagogical heritage in Flanders since the 1960s.”* In: Education Research & Perspectives, 2004, n°2, pp. 156-175
- DE DONDER, V.: *“Kom eens naar mijn kamer. Een halve eeuw collegeleven in Vlaanderen.”*, Leuven, 2002, 203p .
- DE JONG, M.J.: *“Grootmeesters van de sociologie. Comte, Marx, Weber, Durkheim, Parsons, Elias, Berger, Habermas, Bourdieu.”* Amsterdam, 1997, 399p.
- DE KEYSER, P.: *“De schoolspeelplaats. Speelse ideeën en adviezen voor een concrete aanpak.”*, Leuven, 1998, 167p.
- DE MAEYER, J.: *“Arthur Verhaegen 1847-1917. De rode baron.”*, Leuven, 1994, 691p.
- DE MAEYER, J., VAN MOLLE, L., MAES, K.: *“Joris Helleputte (1852-1925). Architect en politicus.”*, Leuven, 1998, 296p.
- DEMEY, T.: *“Histoire des écoles bruxelloises. Région de Bruxelles-capitale.”*, Brussel, 2005, 48p.
- DE MEYER, D.: *“Architectuur en de ontwikkeling van de disciplinaire maatschappij. Toepassing van Foucault in de architectuurkritiek.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit ingenieurswetenschappen, Gent, 1984, 194p.
- DENYS, K.: *“Scholen geven kleur aan de buurt. Over schoolgebouwen en hedendaagse architectuur.”* In: Forum. Nieuwsbrief, 2005, n°2, pp. 2-4
- DEPAEPE, M.: *“De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar.”*, Leuven, 1998, 285p.
- DEPAEPE, M., SIMON, F.: *“Open-Air Schools: A Marginal Appearance in Pedagogical History as a Reflection of Socio-Historical Processes of Modernization? The Example of Belgium.”* In: Zeitschrift fur Pädagogik, 2003, n° 5, pp. 718-733
- DEPAEPE, M., SIMON, F. en VAN GORP, A. (red.): *“Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie.”*, Leuven , 2005, 528p.
- DEPAEPE, M., HENKENS, B., LEON, M. en VAN GORP, A. (red.): *“Over het mooie en het nuttige. Bijdragen over de geschiedenis van onderwijs en opvoeding. Liber Amicorum Mark D’hoker”*, Antwerpen, 2008, 281p.
- DEROUET-BESSON, M.C.: *“Les murs de l’école. Éléments de réflexion sur l’espace scolaire.”*, Parijs, 1998, 305p.

- DESMET, M.: *“Het Sint-Amandscollege te Kortrijk (1879-1940). Disciplineren en sociaal beleid.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Gent, 2006, 176p.
- DE SPEIGELEIRE, J.: *“Recente evoluties in de scholenbouw. Architectonische consequenties van pedagogisch structuren.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, KULeuven, Faculteit ingenieurswetenschappen, Leuven, 1975, 32p.
- DE TOLLENAERE, P.: *“Bouwen met DIGO.”*, Brussel, 1996, 112p.
- DEVOS, R.: *“Macht en verzet. Het subject in het denken van Michel Foucault.”*, Kapellen, 2004, 160p.
- DE VRIES, A.M.: *“Typologie van gebouwen. Losse beschouwingen over gebouwen voor het onderwijs.”*, Gent, 1971, 23p.
- DE VROEDE, M., LORY, L., SIMON, F., BOLLEN, M.J.: *“Bibliografie van de geschiedenis van het voorschools, lager, normaal- en buitengewoon onderwijs in België 1774-1986”*, Leuven, 1988, 325p.
- DE WIT, L., DE VLAMING, J.; VAN CAMPEN, J.: *“Een woonkamer als schoollokaal. De Schoolwoning als ontwerpogave.”*, Rotterdam, 1998, 79p.
- D’HAENENS, A.: *“De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu.”*, Brussel, 1986, 287p.
- D’HOKER, M.: *“De lagere-schoolgebouwen in België in de 19<sup>e</sup> eeuw: een kwantitatieve, kwalitatieve en architectonische benadering.”* In: SIMON, F.: Liber Amicorum Karel De Clerck, pp. 43-59
- DODDE, N.L.: *“Een geschiedenis van de scholenbouw.”* In: SIMON, F.: Liber Amicorum Karel De Clerck, pp. 59-83
- DUDEK, M.: *“Architecture of schools. The new learning environment.”*, Oxford, 2000, 238p.
- DUDEK, M.: *“Kindergarten architecture. Space for the imagination.”*, Londen, 2000, 217p.
- DUDEK, M.: *“Schools and kindergartens. A design manual.”*, Basel, 2007, 255p.
- DUDEK, M. (red.): *“Children’s spaces.”*, Amsterdam, 2005, 281p.
- ELLIOT, G. (red.): *“Althusser. A critical reader.”* Oxford, 1994, 214p.
- FERRETTI, L.: *“Louis Althusser”*, New York, 2005, 176p.

- FOUCAULT, M.: *“Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis.”* Groningen, 1989, 445p.
- FOUCAULT, M.; KRIEDEL, B.B.; THALAMY, A.; BEGUIN, F.; FORTIER, B.: *“Les machines à guérir. Aux origines de l’hôpital moderne.”*, Brussel/Luik, 1979, 184p.
- FOUQUET, M.: *“Van schoolgebouw naar studiehuis. Onderzoek naar de ruimtelijke vertaling van een nieuw pedagogisch-didactisch idee.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit ingenieurswetenschappen, Gent, 2005, 98p.
- FLORÉ, F.: *“Lessen in modern wonen. Een architectuurhistorisch onderzoek naar de communicatie van modellen voor goed wonen in België. 1945-1958.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit ingenieurswetenschappen, Gent, 2006, s.p.
- FRANÇOIS, L., LELOUP, G.: *“Te Paard op Drie Eeuwen. Bibliografie van de licentiaats- en doctoraatsverhandelingen aan de vakgroepen geschiedenis van de universiteit Gent 1891-2003.”*, Gent, 2004, 217p.
- FREINET, C.: *“Op weg naar een school voor iedereen. Praktische gids voor de materiële, technische en opvoedkundige organisatie van een volksschool.”*, Parijs, 1969, 86p.
- FRIJHOFF, W.: *“Identiteit en identiteitsbesef. De historicus en de spanning tussen verbeelding, benoeming en herkenning”* In: Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden, n°4, 1992, pp. 614-634.
- FRIJHOFF, W.: *“Onderwijsvernieuwing in Holland.”* In: Holland. Historisch Tijdschrift, 2005, n°3, pp. 1- 112
- GAGNON, A.: *“The pensionnat assumption: religious nationalism in a franco-albertan boarding school for girls, 1926-1960.”* In: Historical studies in education, 1989, n°1, pp. 95-117.
- GEMEENTE AMSTERDAM.: *“Het nieuwe schoolgebouw voor kind en gemeenschap: rapport van de gemeentelijke studiec commissie voor de bouw van nieuwe scholen voor het kleuteronderwijs en het lager onderwijs te Amsterdam.”*, Amsterdam, 1950, 68p.
- GEURS, L.: *“Venster op de Wereld.”*, ongepubliceerde bachelorverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Gent, 2008, 46p.
- GOFFMAN, E.: *“Totale instituties.”*, Rotterdam, 1975, 111p.
- GROSVENOR, I., LAWN, M. en ROUSMANIERE, K. (red.): *“Silences and Images. The Social History of the Classroom.”*, New York, 1999, 274p.

- GROSVENOR, I., LAWN, M.: *“Materialities of schooling : design, technology, objects, routines.”*, Oxford, 2005, 217p.
- GROOTAERS, D.: *“Histoire de l’enseignement en Belgique. »*, Brussel, 1998, 608p.
- GUNN, S.; *“Translating Bourdieu: cultural capital and the English middle class in historical perspective”* In: The British Journal of Sociology, n°1, pp. 49-64.
- HA, M.P.: *“From ‘Nos ancêtres les Gaulois’ to ‘Leur culture ancestrale’ : symbolic violence and the politics of colonial schooling in Indochina”* In: French Colonial History, 2003, n°3, pp. 101-118.
- HADAS, M.: *“Gymnastic exercises, or ‘work wrapped in the gown of youthful joy’: masculinities and the civilizing process in 19<sup>th</sup> century Hungary”* In: Journal of Social History, 2007, pp. 161-180.
- HAERS, A.: *“De vensterschool een nieuwe typologie.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit ingenieurswetenschappen, Gent, 2005, 171p.
- HASLINGHUIS, E.J.: *“Bouwkundige termen. Verklarend woordenboek der Westerse architectuurgeschiedenis.”*, Utrecht, 1986, 521p.
- HAYS, K.M. (red.): *“Architecture. Theory since 1968.”*, Cambridge, 2000, 824p.
- HENDRICKX, L.: *“Een monument in Leuven. Het tweede leven van school 4.”* In: Kultuurleven, 1997, n°1, pp.96-99
- HEYTENS, E.: *“Een ontwerpmatige analyse van het internaat. Het Onze-Lieve-Vrouw Ten Doorn College te Eeklo.”*, Ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit Toegepaste Wetenschappen, Gent, 2004, 92p.
- HOBSBAWN, E.: *“Critical sociology and social history.”* In: Sociological Research Online., 2007, n°4, s.p.
- HOEKSTRA, E.: *“Bouwen voor kinderopvang. Toekomstvisies.”*, Bussum, 2006, 125p.
- HOTTIN, C.: *“Compte-rendu de l’architecture scolaire, essai d’historiographie internationale.”* In: Livraisons d’histoires de l’architecture, 2005, n°9, pp. 164-165
- HOUT, F. en VERHEGGEN, I. : *“De nieuwste school. Ontwerp voor betekenisvol onderwijs.”*, Utrecht, 2003, 47p.
- HUIJSSOON, B.: *“Eerst denken, dan roosteren. Het studiehuis in ontwikkeling.”*, Den Haag, 1997, s.p.

- HUISMAN, J.: *“De gang is taboe. Architectuur voor het onderwijs.”* In: Vitrine, 1996, n° 8, pp.40-43
- JACOBS, D.: *“Het structuralisme als synthese van handelings- en systeemtheorie?”* In: Tijdschrift voor Sociologie, 1993, n°14, pp. 335-360
- JACOBS, D.: *“Bourdieu en Giddens. De synthese van handelings- en systeemtheorie in de structuratietheorie van Anthony Giddens en de praxeologie van Pierre Bourdieu.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit Politieke en Sociale wetenschappen, Gent, 1993, 160p.
- JAMESON, F.: *“Postmodernism or the cultural logic of late capitalism.”*, Durham, 1991, 472p.
- JAMESON, F.: *“Postmodernism or the cultural logic of late capitalism.”* In: New Left Review, 1984, n°146, pp. 52-92
- JAMESON, F.: *“The ideologies of theory. Essays 1971-1986. Volume 2. Syntax of history.”*, Minnesota, 1988, 227p.
- JOHNSON, N. B.: *“School spaces and architecture. The social and cultural landscape of educational environments.”* In: The journal of American culture, 2004, n°4, pp. 79-88
- KALTHOFF, H. & KELLE, H.: *“Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von Regeln im Schulalltag.”* In: Zeitschrift für Pädagogik, 2000, 46, pp. 690-710.
- KASHTI, Y.: *“Boarding schools and changes in society and culture: perspectives derived from a comparative case study research.”* In: Comparative Education, 1988, 24, pp. 351-364.
- KAYE, H.J.: *“The British marxist historians.”*, Houndmills, 1995, 316p.
- KEMPINGA, W.; PRONKHORST, A.; PROVOOST, M.; VANSTIPHOUT, W.; VORSTERMANS, A. (red.): *“Schoolparasites. Nieuwe noodlokalen voor naorlogs Nederland.”*, Rotterdam, 2004, 175p.
- KLASSE: *“In deze stal blijf ik niet.”* In: Klasse, 1998, n°89, pp.10-11
- KLASSE: *“Sloop eens een muur.”* In: Klasse, 2004, n°148, pp. 44-45
- KOCKELBERGH, G.: *“Schoolgebouwen en schoolsystemen. Aanzet tot een stelselmatige aanpak voor de vormgeving van schoolse leeromgevingen.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Gent, 2002, 49p.

- KROON, H.: *"Pubers voor God. Het leven op een kleinseminarie in de jaren vijftig."*, Nijmegen, 2001, 238p.
- KWANTES, J.: *"Technische leidraad scholenbouw, overzicht van minimale eisen in het Primair en Voortgezet Onderwijs."*, De Haag, 2002, s.p.
- LAMM, Z.: *"The architecture of schools and the philosophy of education"* Paper Presented at the Edusystems 2000 International Congress on Educational Facilities, Values, and Contents, Jerusalem, November 1986, 13p.
- LAUMEN, R.: *"Beleidspolitiek en strategieën in verband met onderwijshervormingen."* Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, Brussel, 1990, 75p.
- LE BRUYN, G.: *"De Schoolspeelplaats."* In: Perspectieven, 1999, n°1, pp. 37-41
- LEEMANS, G.: *"Scholenbouw in de Vlaamse gemeenschap. De behoefte aan scholenbouw binnen het gesubsidieerd vrij en officieel onderwijs. Onderzoeksrapport."*, Brussel, 1998, 237p.
- LEENHEER-WESSEL, E.: *"Scholen."*, Utrecht, 1997, 64p.
- LORY, J.: *"Libéralisme et instruction primaire. 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique."*, Leuven, 1979, 839p.
- MAHIEU, P.: *"Architectuur: enkele reflecties bij "De school als bouwheer".* In: De school als bouwheer: gids voor kwaliteitsvolle schoolarchitectuur, Mechelen, 2008, p. 141-152
- MARKUS, T.A.: *"Buildings and power. Freedom and control in the origin of modern building types."*, Londen, 1993, 343p.
- MARKUS, T.A.: *"Early nineteenth century school space and ideology."* In: Paedagogica Historica, 1996, n°1, pp.8-50
- MATTHU, R.: *"Een school binnen de muren van een gewezen bioscoop."* In: A+ Architectuur, 1993, n° 123, pp.56-59
- MCDERMID, J.: *"The schooling of working-class girls in Victorian Scotland. Gender, Education and identity."*, Londen, 2005, 202p.
- MCNICOL JARDINE, G.: *"Foucault & Education."*, New York, 2005, 130p.
- MEDAER, C; DE FRE, A.: *"Inrichten van een school, binnen en buiten."*, Leuven, 2001, 136p.



- MELVIN, J.: *“Architectuur begrijpen. Inzicht krijgen in de belangrijkste architectuurstromingen.”*, Kerkdriel, 2007, 159p.
- MERTZ, E.: *“Linguistic ideology and praxis in U.S. law school classrooms.”* In: Pragmatics, 1992, n° 2.3, pp.325-334
- MIEDEMA, S. (red.): *“Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs.”*, Houten, 1988, s.p.
- MINISTERIE VAN NATIONALE OPVOEDING EN CULTUUR: *“Scholen voor deze tijd.”*, Brussel, 1964, 94p.
- MINTEN, H.: *“De school dat is (g)een apenkot, twee eeuwen schoolarchitectuur.”* In: Reflector, 2004/2005, n° 6, pp. 3-5
- MORTIER, F.: *“Pierre Bourdieu”* In: Kritisch denkers lexicon, 1986, Alphen aan den Rijn, s.p.
- MOOIJ, A. : *“Taal en verlangen. Lacans theorie van de psychoanalyse.”*, Amsterdam, 1975, 262p.
- NANDRIN, J.P., VAN YPERSELE, L.: *“Politique, imaginaire et éducation. Mélanges en honneur du professeur Jacques Lory.”*, Brussel, 2000, 292p.
- NARJOUX, F.: *“Les écoles publiques en Belgique et en Hollande. Construction et Installation.”*, Parijs, 1878, 253p.
- NICAISE, I.: *“Naar een brede school in Vlaanderen.”*, Leuven, 2004, 223p.
- PEIM, N. : *“Towards a social ecology of the modern school: reflections on histories of the governmental environment of schooling.”* In: Paedagogica Historica, 2005, 41, pp. 627-639.
- PERKINS, L.B.: *“Work place for learning.”*, New York, 1957, 62p.
- PERRY, J.: *“Jongens op kostschool. Het dagelijkse leven op katholieke jongensinternaten.”*, Utrecht, 1991, 160p.
- PINTO, L., SAPIRO, G., CHAMPAGNE, P. (red.): *“Pierre Bourdieu. Sociologue.”*, Parijs, 2004, 469p.
- PIRO, J.M.: *“Foucault and he architecture of surveillance. Creating regimes of power in schools, shrines and society.”* In: Educational studies, 2008, n°1, pp. 30-46
- POPKEWITZ, T.S., FRANKLIN, B.M. & PEREYRA, M.A. (red.): *“Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling.”*, New York, 2001, s.p.

- ROBERTS, A. : "*Fredric Jameson*", New York, 2000, 176p.
- ROHMER, M.: "*Bouwen voor the next generation.*", Rotterdam, 2007, 291p.
- ROTHUIZEN, E.J., KOCKX, H.J., BRANTS, K.: "*Scholenbouw.*", Goes, 1924, 190 p.
- SAVOIE, P., BRUTER, A., FRIJHOFF, W.: "*Secondary education. Institutional, cultural and social history.*" In: Paedagogica Historica, 2004, n°1-2, pp. 9-14
- SCHNEEKLOTH, L.H.: "*Uredeemably Utopian. Architecture and making/unmaking the world.*" In: Utopian studies, 1998, n°1, pp. 1-25
- SIMON, F. (red.): "*Liber Amicorum Karel De Clerck.*", Gent, 2000, 375p.
- SMEYERS, P., LEVERING, B. (red.): "*Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern.*", Amsterdam, 2001, s.p.
- S.N.: "*Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis.*", Brussel, jrg. 1995-2006, s.p
- S.N.: "*Kids spaces. Architecture for children.*", Victoria, Australië, 2004, 175p.
- S.N.: "*Onderwijs en scholenbouw in België en Nederland.*", Antwerpen, 1931, 80p.
- SONDERVORST, R.: "*Salesiaanse internaten. Een verkenning van theorie en praxis.*", ongepubliceerde eindverhandeling, K.U. Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 1984, 172p.
- SPEE, H.: "*Bouwen aan een katholieke school vandaag.*" In: Mensen onderweg, 2005, n°2, pp. 22-27
- STEELS, M.: "*Het stedelijk lager onderwijs te Gent in de negentiende eeuw.*", Zingem, 1975, 55p.
- STEELS, M.: "*Geschiedenis van het stedelijk onderwijs te Gent. 1828-1914.*", Gent, 1978, 376p.
- STEIJNS, J., KOUTAMANIS, A.: "*Onderwijsvisie en schoolgebouw. Transformaties in het voortgezet onderwijs.*", Amsterdam, 2004, 135p.
- STEYLAERTS, E.: "*Open monumentendag Vlaanderen, Antwerpen 13 september 1992, 1: schoolarchitectuur.*", Antwerpen, 1992, 21p.
- STUDULSKI, F.: "*Van visie naar vorm. Samen een brede school ontwerpen.*", Amsterdam, 2007, 124p.
- TAYLOR, M.T.: "*Building for democracy: Girard College, political, educational and architectural ideology*", Pennsylvania, 1997, s.p.

- THUIS, K.: *"Koninklijk atheneum Deurne. Schoolgebouw uit het interbellum van architect Eduard Van Steenberghe."*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit ingenieurswetenschappen, Gent, 1997, s.p.
- THOMPSON, E.P.: *"The poverty of theory and other essays."*, Londen, 1978, 420p.
- TRIMINGHAM JACK, C.: *"Growing good catholic girls. Education and convent life in Australia."*, Melbourne, 2003, 133p.
- TRIMINGHAM JACK, C.: *"Sacred Symbols, school ideology and the construction of subjectivity."* In: Paedagogica Historica, 1998, n°3, pp. 771-794
- UYTTEBROUCK, A.: *"Histoire de la ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1864-1989."*, Brussel, 1990, 259p.
- VALCKE, M.: *"Onderwijskunde als ontwerpwetenschap."*, Gent, 2005, 495p.
- VAN BOGAERT, A.F.: *"Logica en Actie in de scholenbouw."*, Brussel, 1972, 218p.
- VAN CROMBRUGGE, H., MEIJER, W. (red.): *"Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie."* Tielt, 2004, 204p.
- VAN DAMME, G.; COUSSEMENT, M.: *"De Collegegevel. Unieke illustratie van een brokje Vlaamse bouwgeschiedenis."*, Oudenaarde, 1984, 23p.
- VAN DEN ABEELE, L.: *"Studie van een schoolgebouw: statistische en organische berekening."*, Gent, 1983, s.p.
- VAN DEN EEDEN, C.: *"Een school, gezelligheid of prikkeldraad?"* In: Nova et Vetera, n° 1-2, pp. 158-166
- VAN DE PERRE, D.: *"Op de grens van twee werelden. Beeld van het architectuuronderwijs aan het Sint-Lucasinstituut te Gent in de periode 1919-1965/1974."*, Gent, 2003, 190p.
- VAN DER AREND, S.: *"Pleitbezorgers, procesmanagers en participanten. Interactief beleid en de rolverdeling tussen overheid en burgers in de Nederlandse democratie."* Delft, 2007, 342p.
- VANDER BORGHT, I.: *"Les maisons d'école: les écoles primaires de la Ville de Bruxelles"* In : Les Cahiers de la Fonderie, n° 4, pp. 2-15.
- VAN DER SCHENK, S.: *"Als het lokaal je in de weg zit"* In: Jeugd in school en wereld, 2004/2005, n° 4, p. 43-45

- VANHOVE, J.L.: *“Scholenbouw in Gent in de tweede helft van de negentiende eeuw.”*, ongepubliceerde eindverhandeling, Universiteit Gent, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, Gent, 1983, 227p.
- VAN GILS, J.: *“Een kindvriendelijke schoolspeelplaats.”*, Brussel, 1990, 32p.
- VAN HAGEN, A.: *“Schoolspeelplaats.”* In: Jeugd in school en wereld., 2006/2007, n°5, pp. 13-17
- VAN IJZENDOORN, M.H., DE FRANKRIJKER, H.: *“Pedagogiek in beeld. Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening.”*, Diegem, 2002, s.p.
- VAN KOOTEN, T.: *“Ruimte op school. Bondgenoot of tegenstander van zorgverbreding.”*, Groningen, 1988, 123p.
- VAN MENXEL, C.: *“Het Antwerpse stadsonderwijs. Een patrimonium. (1900-1945).”*, 2002-2003, s.p.
- VAN OENEN, S.: *“Starten met de brede school.”*, Utrecht, 2000, 192p.
- VAN OENEN, S., VALKESTIJN, M.: *“Welzijn in de brede school. Partners voor levensecht leren.”*, Amsterdam, 2004, 159p.
- VAN SYNGHEL, K.: *“Wat schuilt achter een schoolmuur?”* In: De Standaard, 16 november 2002, 2p.
- VELIBEYOGLU, K.: *“Post-structuralism and Foucault.”*, Izmir, 1999, 19p.
- VERPOEST, L.: *“Twee eeuwen scholenbouw.”* In: Terug naar school, onderwijs, gebouwen, vroeger en nu. Brochure open monumentendag Vlaanderen, Brussel, 1992, pp.1-10
- VERRETH, A.: *“Aan discussies en visieteksten geen gebrek. Bilan van vijf jaar onderwijsbeleid in Vlaanderen.”*, In: De gids op maatschappelijk gebied, 2004, n°3, pp. 11-16
- VISKER, R.: *“Genealogie als kritiek. Michel Foucault en de menswetenschappen.”*, Amsterdam, 1990, 200p.
- VYGOTSKY, L.S.: *“Educational sciecology.”*, Florida, 1997, 374p.
- WERNER, M., ZIMMERMANN, B.: *“Beyond comparison. Histoire Croisée and the challenge of reflexivity.”*, In: History and theory, 2006, n°45, pp.30-50
- WATKIN, D.: *“De Westerse architectuur. Een geschiedenis.”*, Nijmegen, 1994, 592p.

## **Websites**

<<http://www.vensterschool.groningen.nl>>

<<http://www.nai.nl>>

<<http://www.vai.be>>

<<http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/2003/m.provoost/h7.pdf> >

<[http://www.samenlevingsopbouw.be/info/communicatie/pdf/van\\_pilootproject\\_naar.pdf](http://www.samenlevingsopbouw.be/info/communicatie/pdf/van_pilootproject_naar.pdf)>

<<http://www.arch-lokaal.nl>>

<<http://www.scholenbouwen.be>>

<<http://www.klasse.be>>

<<http://www.utrecht.nl>>

<<http://www.belgiumview.com>>

<<http://www.odis.be>>

<<http://www.destandaard.be>>

<<http://www.fopem.be>>

<<http://www.benedictuspoort.be>>

<<http://www.ond.vlaanderen.be>>

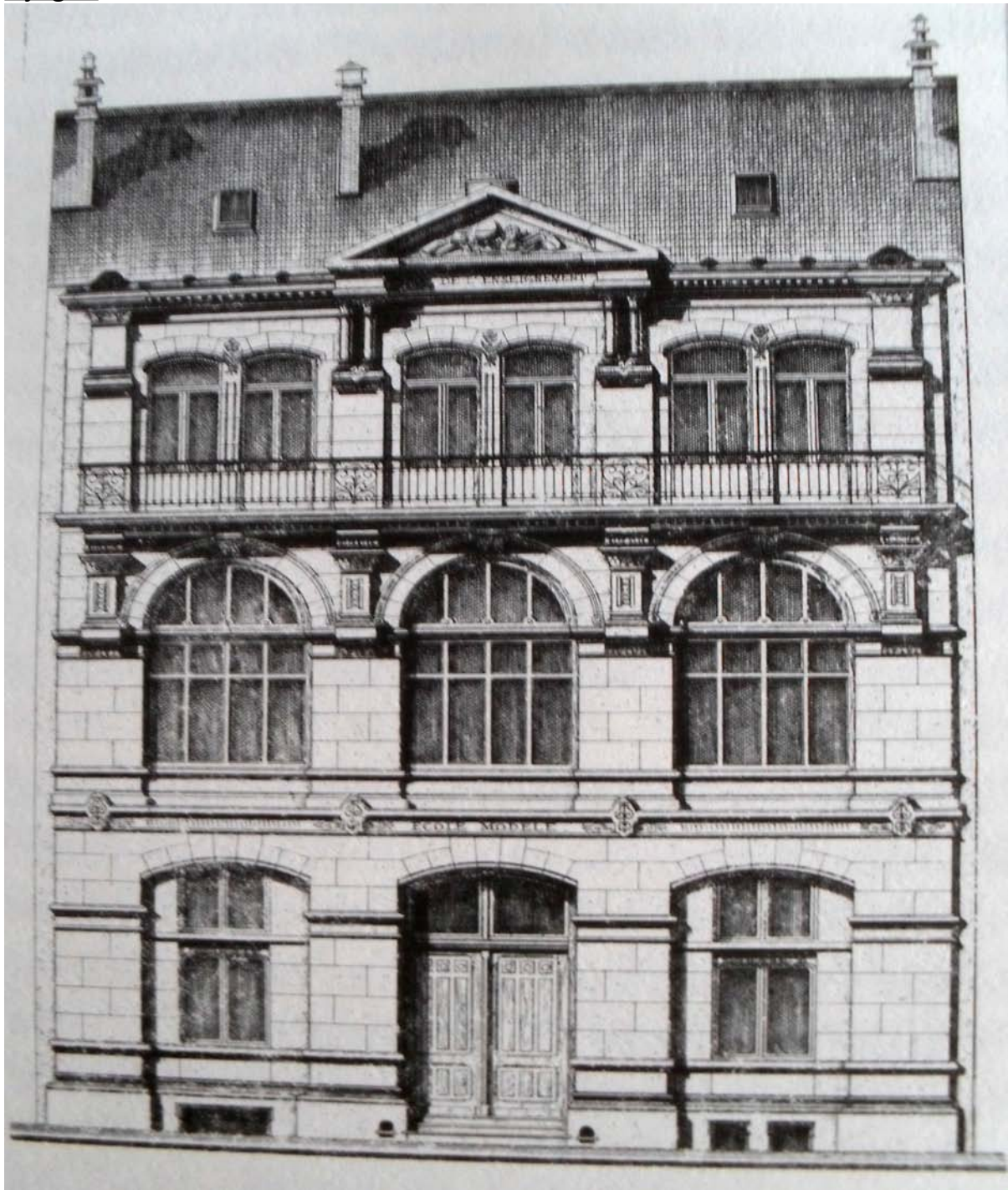
<<http://ligue-enseignement.be>>

<<http://informaworld.com>>

<<http://www.pbdgent.be>>

## Bijlagen

### Bijlage 1



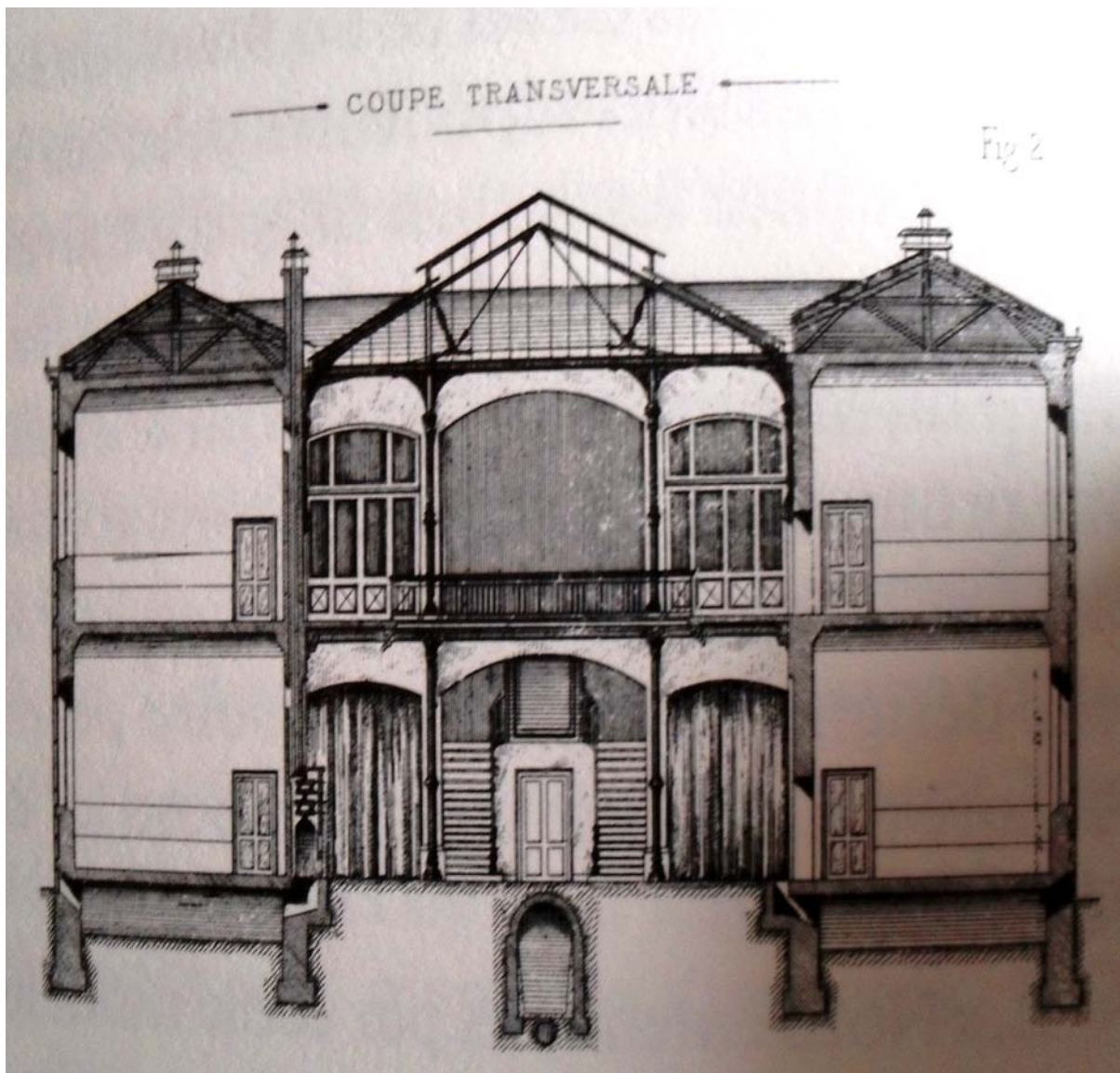
De originele voorgevel van de École Modèle, Rue Lemonnier 110, Brussel, reproductie SLUYS, A. : " *Mémoires d'un pédagogue*." Editions de la ligue de l'enseignement, Brussel, 1939, p. 58.

## Bijlage 2



De gevel van de École Modèle zoals die er vandaag uitziet, Rue Lemonnier 110, Brussel, eigen bezit, foto genomen op 18 mei 2009.

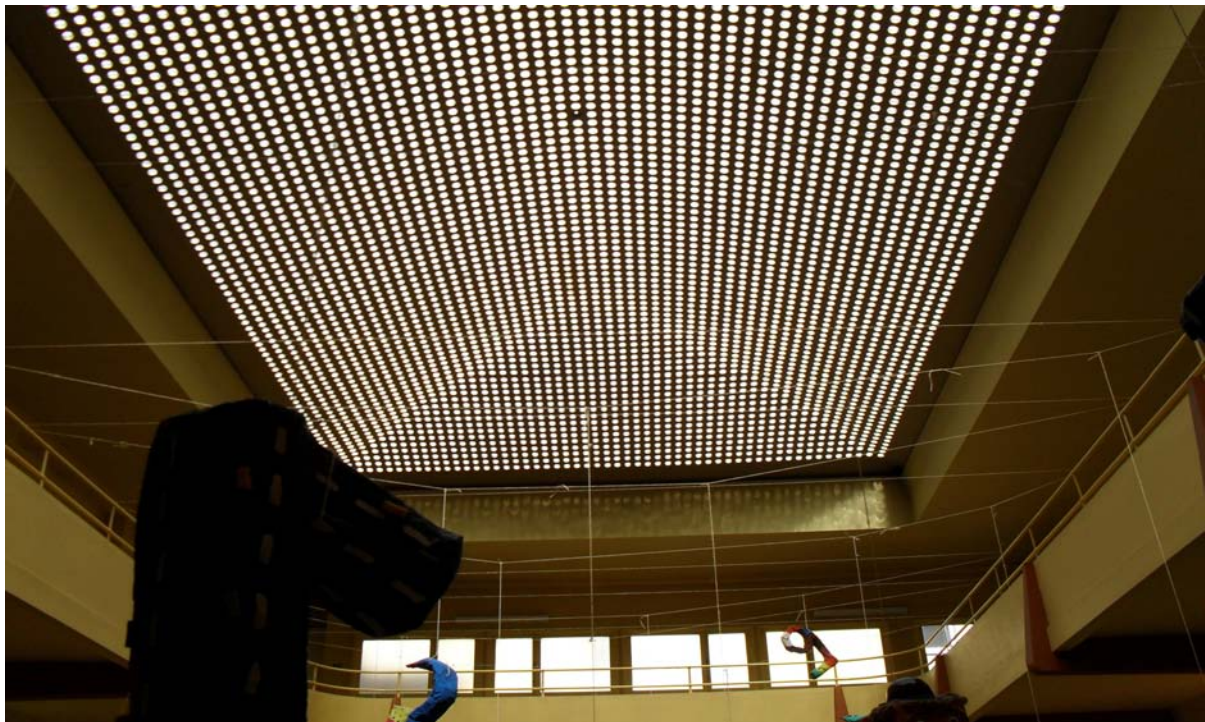
**Bijlage 3**



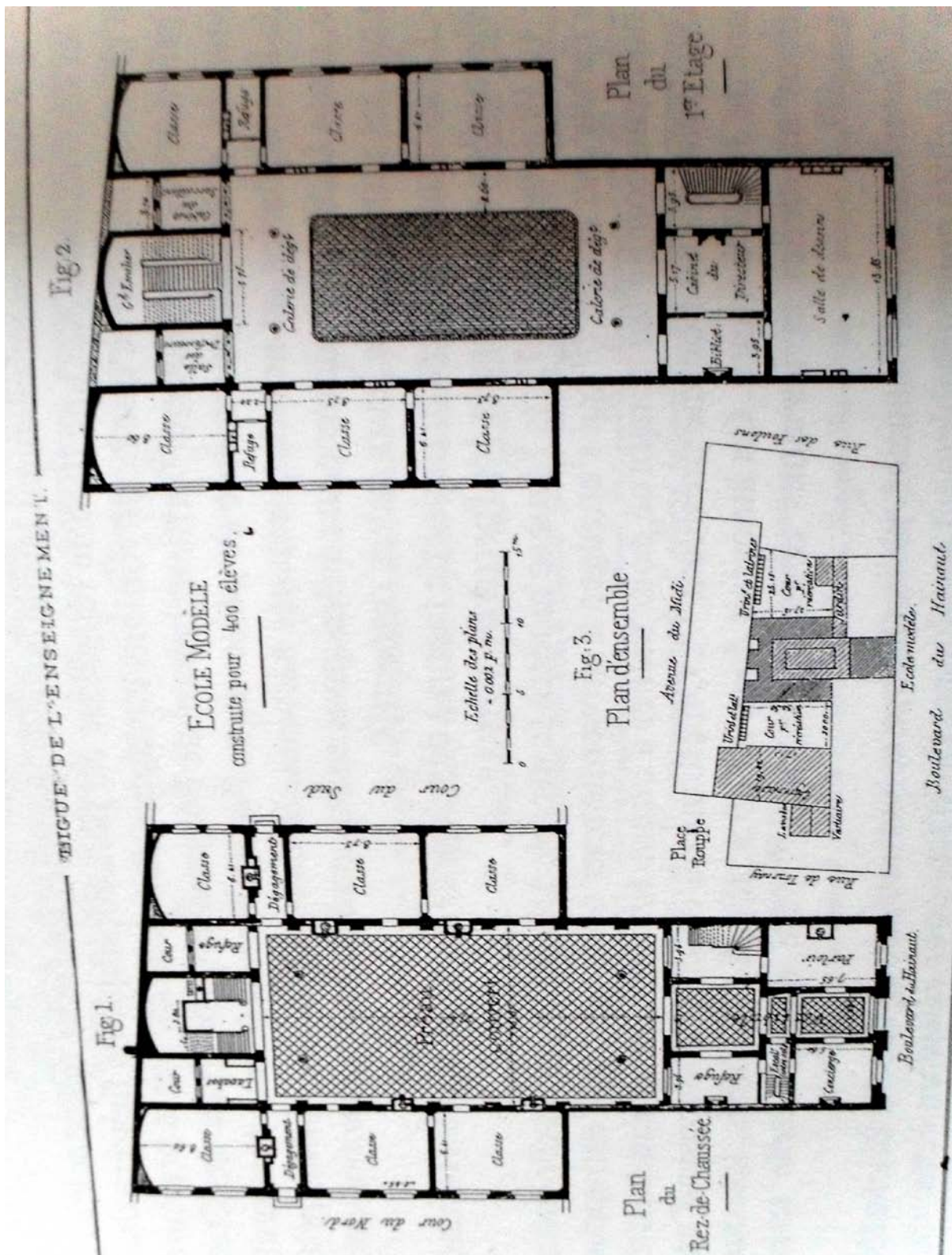
Dwarsdoorsnede van de École Modèle, Rue Lemonnier 110, Brussel, reproductie uit SLUYS, A. : "*Mémoires d'un pédagogue.*" Editions de la ligue de l'enseignement, Brussel, 1939, p. 59.



**Bijlage 4**



Zicht op de overdekte 'préau', École Modèle zoals die er vandaag uitziet, Rue Lemonnier 110, Brussel, eigen bezit, foto genomen op 18 mei 2009.



Plattegrond van de École Modèle, Rue Lemonnier 110, Brussel, reproductie in het archief van de Ligue de l'Enseignement, 1872.

**Bijlage 6**



Voorgevel Sint-Gregoriuscollege, heden Sint-Benedictuspoort, Hundelgemse steenweg, Ledeberg, eigen bezit, foto genomen op 13 mei 2009.

## Bijlage 7



Zicht op de gang in het voorgebouw rechts met de spreekkamer en het bureau van de directeur, Sint-Gregoriuscollege, heden Sint-Benedictuspoort, Hundelgemse steenweg, Ledeberg, eigen bezit, foto genomen op 13 mei 2009.

## **Bijlage 8**



De refter, Sint-Gregoriuscollege, heden Sint-Benedictuspoort, Hundelgemse steenweg, Ledeberg, eigen bezit, foto genomen op 13 mei 2009.

## **Bijlage 9**



De professorenverblijven, Sint-Gregoriuscollege, heden Sint-Benedictuspoort, Hundelgemse steenweg, Ledeburg, eigen bezit, foto genomen op 13 mei 2009.

**Bijlage 10**

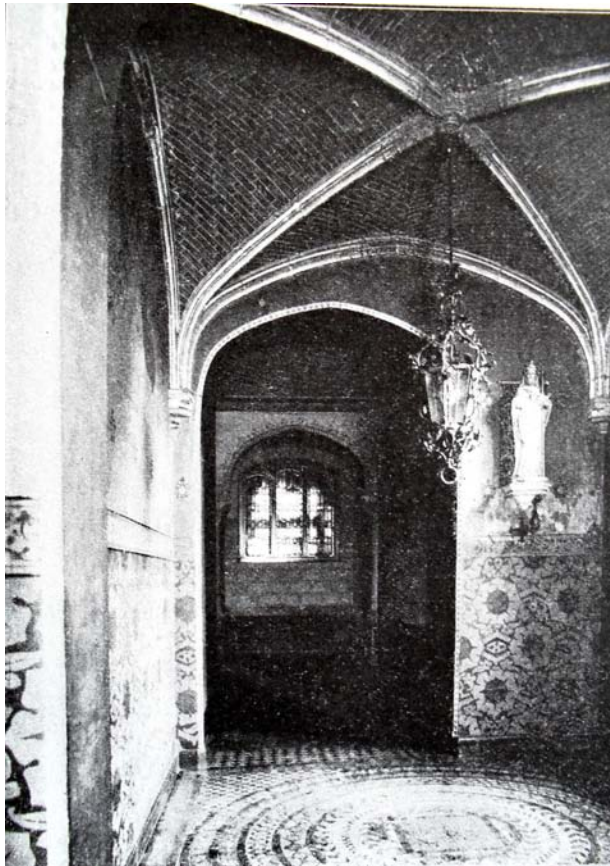




De slaapzalen, Sint-Gregoriuscollege, heden Sint-Benedictuspoort, Hundelgemse steenweg, Ledeberg, eigen bezit, foto genomen op 13 mei 2009.



## **Bijlage 11**



De ingang van de school, Sint-Gregoriuscollege, heden Sint-Benedictuspoort, Hundelgemse steenweg, Ledeberg, uit VAN DEN HOUT, R.G.: *“Un siècle d’enseignement libre. Honderd jaar vrij onderwijs.”* In: La revue catholique des idées et des faits, Brussel, 1932, p. 279.



De ingang van de school, Sint-Gregoriuscollege, heden Sint-Benedictuspoort, Hundelgemse steenweg, Ledeberg, eigen bezit, foto genomen op 13 mei 2009.

**Bijlage 12**



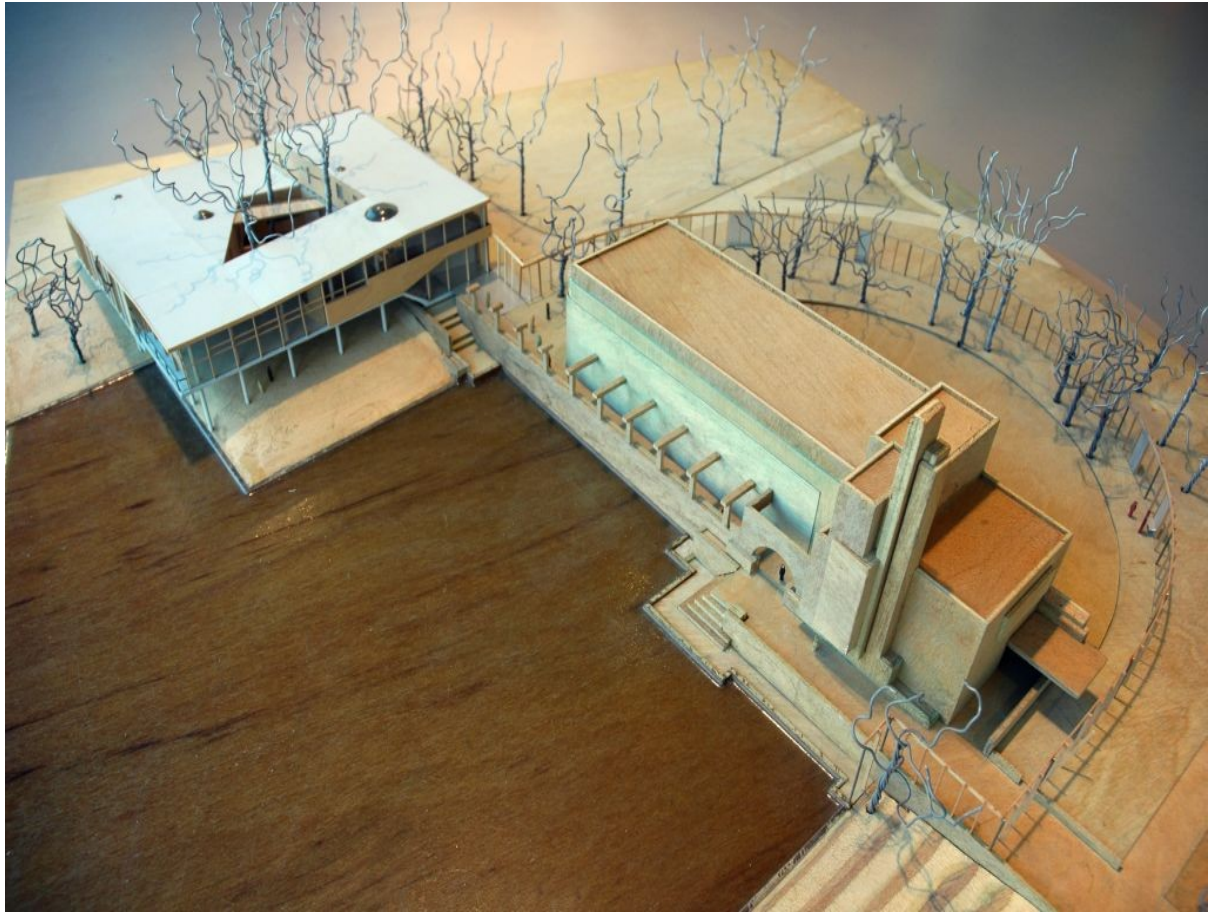
Gaanderijen rond de overdekte 'préau', École Modèle zoals die er vandaag uitziet, Rue Lemonnier 110, Brussel, eigen bezit, foto genomen op 18 mei 2009.

**Bijlage 13**



Torentje van het Sint-Gregoriuscollege, heden Sint-Benedictuspoort, Hundelgemse steenweg, Ledeberg, eigen bezit, foto genomen op 13 mei 2009.

**Bijlage 14**

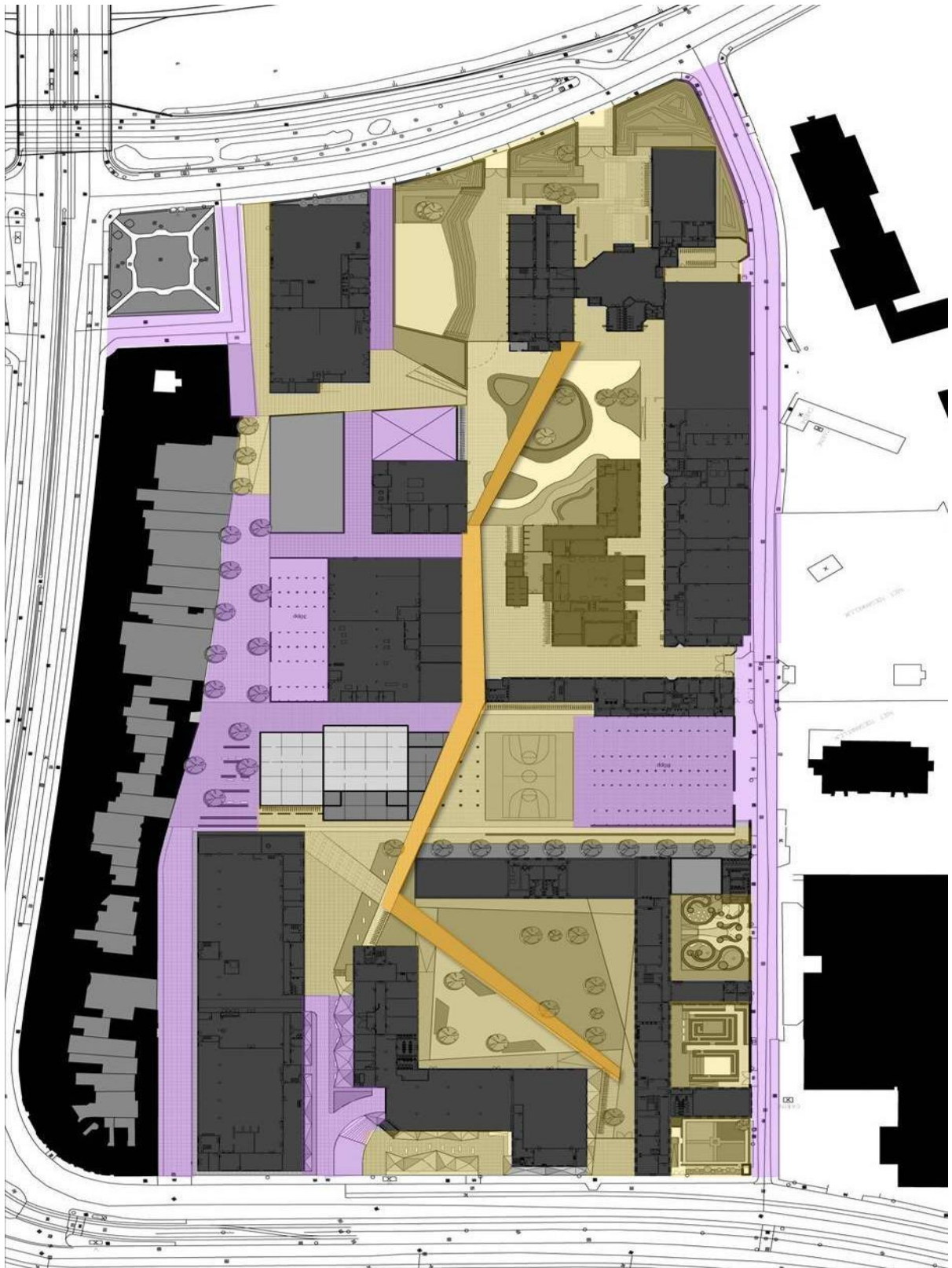


Vensterschool Oosterpark Groningen, maquette van de site.  
<http://www.vensterschool.groningen.nl>, laatst geraadpleegd op 20/07/2009.

**Bijlage 15**



Foto originele site, brede school Gent, Neermeerskaai-Martelaarslaan, bezit Pieter De Pessemier



Plan nieuw 'leerdorp', brede school Gent, Neermeerskaai-Martelaarslaan, bezit Pieter De Pessemier.