

Scholen & docenten

De opleiding tot architect in Europa

Christophe Van Gerrewey, David Peleman en Bart Decroos

Kennis wordt overal en steeds vaker beschouwd niet als waarde op zich, of als middel om een brede menselijke kijk te ontwikkelen op het leven in het algemeen, maar eerder als ingrediënt voor technische vaardigheid.

– Bertrand Russell¹

¹ In een interview met de Belgische krant *De Morgen* van 8 januari 2003 spreekt de Italiaanse auteur Sandro Veronesi over zijn opleiding tot architect:

Als je, zoals ik, in Florence geboren bent, is de architectuur eigenlijk de ideale invalshoek om het beste van je traditie te leren kennen. Het is een brede studie, variërend van wiskundige tot humanistische onderwerpen, inclusief de literatuur. Dat vond ik bijzonder aantrekkelijk. Ik heb het vak nooit in de praktijk gebracht, maar ik denk als architect: het is een manier om naar de wereld te kijken.²

Veronesi is een product van de opleiding tot architect die in Europa grofweg tot stand is gekomen in de aanloop naar (en in de jaren na) 'mei '68'. De menswetenschappen – geschiedenis, theorie en kritiek, maar ook sociologie en psychologie – worden vanaf de jaren 1970 van wezenlijk belang, en de technische of functionalistische benadering van architectuur komt onder druk te staan. Er worden leerstoelen voor geschiedenis en theorie in het leven geroepen, en andere kennisgebieden verwerven een centrale positie in ontwerpatelier. Al in 1967 wordt aan de ETH Zürich het Instituut voor de Geschiedenis en de Theorie van de Architectuur (GTA) opgericht, met Adolf Max Vogt als eerste directeur. Aan de Technische Universiteit Eindhoven (op dat moment nog een hogeschool) wordt Geert Bekaert in 1973 de allereerste hoogleraar architectuurgeschiedenis en -theorie. Elders verloopt de pedagogische verzelfstandiging van de architectuur (ten opzichte bijvoorbeeld van de ingenieurswetenschappen) langzamer. Het tijdschrift *OASE* zelf, opgericht begin jaren 1980 voor en door studenten van de Technische Hogeschool Delft (nu Technische Universiteit Delft), is ontstaan als een noodzakelijke correctie, door middel van theoretische, kritische en historische reflectie, op een als technocratisch ervaren architectuuronderwijs. Aan de Universiteit Gent wordt pas in 1989 een vakgroep Architectuur & Stedenbouw opgericht, die een volwaardige architectuuropleiding van vijf jaar aanbiedt. In al deze gevallen wordt de reflectie op architectuur een essentieel onderdeel van de opleiding tot architect:

Schools & Teachers

The Education of an Architect in Europe

Christophe Van Gerrewey, David Peleman and Bart Decroos

Knowledge, everywhere, is coming to be regarded not as a good in itself, or as a means of creating a broad and humane outlook on life in general, but as merely an ingredient in technical skill.

– Bertrand Russell¹

¹ In an interview with Belgian newspaper *De Morgen*, published 8 January 2003, Italian writer Sandro Veronesi talks about his education as an architect:

If you were born, like me, in Florence, architecture is actually the ideal angle of approach to learn to know the best of your tradition. It's a wide study, varying from mathematical to humanist topics, including literature. I found that very attractive. I have never put the discipline into practice, but I think like an architect: it's a way of looking at the world.²

Veronesi is the product of an education of an architect that came about in Europe roughly in the run up to and in the years following 'May '68'. The humanities – history, theory and criticism, but also sociology and psychology – become of penultimate importance from the 1970s onwards, and the technical or functionalist approach to architecture is under pressure. Chairs of history and theory are invoked, and other fields of knowledge obtain a central position in design studios. Already in 1967, at the ETH Zurich, the Institute for History and Theory of Architecture (GTA) is founded, with Adolf Max Vogt as the first director. In 1973, at Eindhoven University of Technology, Geert Bekaert becomes the first professor of architecture history and theory. Elsewhere, the pedagogic autonomy of architecture (in regard to, for example, the engineering sciences) comes about at a slower pace. Architecture journal *OASE*, founded at the beginning of the 1980s for and by students at Delft University of Technology, came into being as a necessary correction, by means of theoretical, critical and historical reflection, of an architectural education that is experienced as too technocratic. At Ghent University, a Department of Architecture & Urban Planning is founded in 1989, organizing a full-fledged architectural training of five years. In all these cases, reflection on architecture becomes an essential part of the education of an architect: in order to be able to develop into good architects, students need to be aware of the history of the discipline, of the theories and ideas that are hidden

¹ Bertrand Russell, *In Praise of Idleness* (Londen: George Allen & Unwin, 1935), 35.

² Gertjan Vincent, 'De onmogelijke vadermoord. Sandro Veronesi over Generatie X', *De Morgen*, 8 januari 2003.

¹ Bertrand Russell, *In Praise of Idleness* (Londen: George Allen & Unwin, 1935), 35.

² Gertjan Vincent, 'De onmogelijke vadermoord. Sandro Veronesi over Generatie X', *De Morgen*, 8 January 2003.

om zich tot goede architecten te kunnen ontwikkelen, moeten studenten op de hoogte zijn van de geschiedenis van de discipline, van de theorieën en de ideeën die achter ontwerpbeslissingen schuilgaan, en van de al dan niet kritische rol die een architect in de maatschappij of de ontwikkeling van een cultuur kan spelen. Een direct gevolg daarvan is dat studenten niet exclusief worden opgeleid tot architecten die zo veel en zo efficiënt mogelijk bouwen, maar ook tot intellectuelen met een brede algemene kennis, die zich bewust zijn van het complexe krachtenveld waarin de architectuur zich bevindt. In een gesprek in 2013 tussen Peter Eisenman en Pier Vittorio Aureli in *Log* is dat als volgt uitgedrukt. Eisenman:

Het idee was dat architectuur werd onderwezen, als een manier om mensen op te leiden – niet om over architectuur te leren, maar als middel om de maatschappij te begrijpen. Dus wanneer je aan de Universiteit van Venetië 7.000 studenten had, dan gingen die niet allemaal architect worden, maar ze gebruikten architectuur, zoals de vorige generaties de rechtspraak hadden gebruikt, als een manier om de maatschappij te begrijpen.

Aureli was het daarmee eens: ‘Ja, de humaniora waren een fundamentele component van de opleiding tot architect.’³

Eisenman en Aureli spraken in de verleden tijd, en in hun gesprek wordt de Bologna-verklaring over het hoger onderwijs in Europa (19 juni 1999) als breuk beschouwd. Voordien oefende de markt nauwelijks invloed uit op een curriculum. Aureli:

Dat veranderde, vanwege een grootschalige herstructurering van het universiteitsstelsel in Europa de late jaren 1990. De belangrijkste gebeurtenis van deze transformatie was de goedkeuring van de Bolognaverklaring, een verdrag dat alle universiteiten van Europa vergelijkbaar moest maken, of althans op basis van hetzelfde stelsel moest organiseren. Een van de principes van de verklaring was dat kennis niet alleen simpelweg aan de basis ligt van goed burgerschap, maar ook nodig is voor de vorming van een ondernemend individu. Kennis werd dus beschouwd binnen een economisch kader.⁴

Na ‘Bologna’ werd, met andere woorden, van het hoger onderwijs een directe *return* verwacht, in de aanloop naar een professioneel profiel dat studenten zelfredzaam maakt als zelfstandige ondernemers die met elkaar (en met zichzelf) concurreren. Die wijziging is ondertussen duidelijk zichtbaar in het curriculum van architectuuropleidingen. Aan de Katholieke Universiteit Leuven is bijvoorbeeld ‘Management en ondernemen’ een van de drie pijlers van de ‘Algemene Theoretische Vorming’ van de bacheloropleiding tot architect, naast ‘Geschiedenis en Theorie’ en ‘Bouwtechnieken’. Aan de Universiteit Gent is ‘Leer ondernemen’ reeds een keuzevak in de bachelorfase. Aan de TU Delft werd de afdeling ‘Management in the Built Environment’ al in 1991 opgericht, toen nog onder de naam ‘Real Estate & Project Management’.

Toch is deze evolutie – die architectuur dreigt te reduceren tot een van de talloze, en ogenschijnlijk inwisselbare manieren waarop mensen in hun hoogst individuele levensonderhoud kunnen voorzien – al eerder aangekondigd, en heeft ze een brede historische, filosofische en epistemologische basis. In zijn boek *La condition postmoderne (Het postmoderne weten)* uit 1979 beschrijft Jean-François Lyotard hoe in een postindustriële cultuur als het ware het fundament onder alle mogelijke vormen van kennis wordt verwijderd. Er lijken steeds minder grote narratieven voorhanden – bijvoorbeeld dat van de verzorgingsstaat, de mogelijkheid tot emancipatie of een socialisme gebaseerd op gelijkheid en herverdeling – waarmee het vergaren en doorgeven van kennis geregeld kan worden. Eigenlijk is het enige verhaal dat overblijft dat van een vrije markt:

Het oude principe dat kennisverwerving onlosmakelijk verbonden is met de vorming (*Bildung*) van de geest, en zelfs van de persoon, zal nog meer in onbruik raken dan het reeds is. (...) Het weten is niet langer doel in zichzelf, het verliest zijn ‘gebruikswaarde’.⁵

behind design decisions, and of the critical role an architect can – or cannot – have in society or in the development of a culture. A direct consequence is that students are not exclusively educated as architects who will build as much and as efficiently as possible, but also as intellectuals with a broad general knowledge, conscious of the complex forcefield in which architecture finds itself. In a conversation in 2013 between Peter Eisenman and Pier Vittorio Aureli in *Log*, this is expressed as follows. Eisenman said:

The idea was that architecture was taught, as a way of educating – not to learn about architecture, but as a means to understand society. So when you had 7,000 students at the University of Venice, they were not all going to be architects, but they were using architecture, as previous generations used the law, as a way of understanding society.

Aureli agreed: ‘Yes, the humanities were a fundamental component of the education of an architect.’³

Eisenman and Aureli spoke in the past tense, and in their conversation the Bologna Declaration on European Higher Education (19 June 1999) is considered to be decisive. Before, the market hardly had an influence on a curriculum.

Aureli argued:

It changed, because in the late ’90s there was a major restructuring of the university system in Europe. The main event of this transformation was the approval of the Bologna Declaration, which was a treaty that made all the universities of Europe comparable, or basically running the same system. One of the principles of the declaration was that knowledge was not only considered simply the formation of the good citizen, but also the formation of an entrepreneurial subject. So knowledge was considered within an economic purview.⁴

Following ‘Bologna’, in other terms, a direct *return* was expected from higher education, in the run up to a professional profile that makes students self-reliant as independent entrepreneurs that compete with each other (and with themselves). This change is by now clearly visible in the curriculum of architecture programmes. At the Catholic University of Leuven, for example, ‘Management and Entrepreneurialism’ is one of the three pillars of the ‘General Theoretical Formation’ of the Bachelor, along with ‘History and Theory’ and ‘Building Sciences’. At Ghent University, ‘Learning How to Be an Entrepreneur’ is an optional course in the Bachelor. At Delft university of Technology, the department ‘Management in the Built Environment’ was founded as early as 1991, then as the department ‘Real Estate & Project Management’.

Nevertheless, this evolution – that threatens to reduce architecture to one of the many but seemingly interchangeable ways in which human beings can sustain themselves as individuals – has been announced before, and it has a broad historical, philosophical and epistemological base. In his book *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* from 1979, Jean-François Lyotard described how in post-industrial cultures the foundation, as it were, is removed from beneath all possible forms of knowledge. Less and less ‘grand narratives’ are available – such as for example the welfare state, the possibility of emancipation or socialism based on equality and redistribution – to organize the accumulation and the transmission of knowledge. The only story that remains is the story of a liberated market:

The old principle that the acquisition of knowledge is indissociable from the training (*Bildung*) of minds, or even of individuals, is becoming obsolete and will become ever more so. . . . Knowledge ceases to be an end in itself, it loses its ‘use-value’.⁵

Of course, Lyotard considers the consequences for education as far-reaching: Previously, this task [of education] entailed the formation and dissemination of a general model of life, most often legitimated by the emancipation narrative.

3
Pier Vittorio Aureli en Peter Eisenman, ‘A Project Is a Lifelong Thing: If You See It, You Will Only See It at the End’, *Log*, nr. 28 (2013), 68.

4
Ibid.

w

5
Jean-François Lyotard, *Het postmoderne weten* (Kampen: Kok Agora, 1987), 32.

3
Pier Vittorio Aureli and Peter Eisenman, ‘A Project Is a Lifelong Thing: If You See It, You Will Only See It at the End’, *Log*, no. 28 (2013), 68.

4
Ibid.

5
Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984), 4.

De gevolgen voor het onderwijs zijn volgens Lyotard uiteraard verstrekkend: Vroeger omvatte [de taak van het onderwijs] de vorming en de verspreiding van een algemeen levensmodel, dat meestal door de vertelling van de emancipatie gelegitimeerd werd. In de context van de delegitimatie wordt voortaan een beroep gedaan op de universiteiten en de instellingen van het hoger onderwijs om competenties te vormen, en niet langer idealen: zoveel artsen, zoveel leraren in dit of dat vak, zoveel ingenieurs, zoveel ambtenaren, enz. De overdracht van het weten lijkt niet langer bestemd om een elite te vormen die in staat is de natie te leiden in haar emancipatie, maar levert het systeem spelers, die in staat zijn de pragmatische posten, waar de instellingen behoefte aan hebben, op gepaste wijze hun rol te laten spelen.⁶

2

In dit nummer van *OASE* willen we nagaan in hoeverre dit waar is voor de architectuur – en voor de opleiding tot architect in Europa sinds de late jaren 1960. Is er tijdens de tweede helft van de twintigste eeuw inderdaad een rijke traditie opgebouwd van breed cultureel architectuuronderwijs? En staat die traditie vandaag onder druk? De beperking tot het Europese grondgebied biedt een nog steeds gedeeltelijk specifieke context vergeleken met bijvoorbeeld de VS of Australië, al was het maar, inderdaad, door de Bolognaverklaring, of door de (blijvende) aanwezigheid van de Europese historische stad als referentiekader. De beperking in de tijd heeft dan weer te maken met het reeds aangegeven belang van de omwentelingen in de jaren 1960, van de *cultural turn* in de architectuur, en zonet van het ontstaan dan toch van de bloei van de min of meer autonome (en ook min of meer verwante) disciplines van architectuurgeschiedenis, architectuurtheorie en architectuurkritiek. Het is niet onze bedoeling om zonder omhaal 1968 (of *les événements de mai*) en 1999 (met de Bolognaverklaring) als mythische mijlpalen te presenteren, die alles voorgoed hebben veranderd – het gaat er eerder om patronen, uitzonderingen en mogelijkheden op het spoor te komen aan de hand van voorbeelden. Daarom is het nummer in drie delen opgezet. In de eerste twee delen staan historische casestudies centraal, vanaf het eind van de jaren 1960 tot de eeuwwisseling. Om inzicht te kunnen verwerven in het evenwicht tussen institutionele invloeden en individuele posities, gaan deze casestudies enerzijds over architectuurscholen en hun curricula en lesmethoden, en anderzijds over de invloed, de aanpak en het belang van docenten. In beide gevallen wordt duidelijk dat de organisatie van het architectuuronderwijs met strijd gepaard gaat, en dat geen enkele verwezenlijking als verworven kan worden beschouwd. Het derde en laatste deel van het nummer bevat drie gesprekken over actuele onderwijssituaties.

De eerste twee teksten pakken meteen de mythe van '1968' bij de kop. Eléonore Marantz beschrijft het architectuuronderwijs aan de École des Beaux-Arts in Parijs tussen 1962 en 1968, het jaar waarin de architectuurafdeling van de school werd gesloten. Wat blijkt is dat tijdens de jaren 1960 het onderwijs, waarvan de oorsprong zich vaak nog overduidelijk in de zestiende eeuw bevond, al grondig werd geherstructureerd, bijvoorbeeld door stedenbouw te introduceren in het curriculum, of door de studenten manifester te wijzen op de maatschappelijke rol van de architectuur. Deze wijzingen werden in zekere zin afgebroken door de inderdaad revolutionaire gebeurtenissen van '1968' in Frankrijk, hoewel ze er ook de voorbereiding toe vormden. Maar liefst 18 'nieuwe' architectuurscholen – UPs (*Unités Pédagogiques*) – werden opgericht, en een van die 'laboratoria', UP1, is het onderwerp van de tweede tekst, van Stéphanie Dadour en Juliette Pommier. Niet alleen het klassieke onderwijs werd in de pedagogische context van UP1 bekritiseerd, ook de architectuurpraktijk zelf. Studenten moesten opgeleid worden tot geëngageerde architecten, die deel zouden uitmaken van een cultuur bepaald door verschillende soorten kennis. Deze tendens werd voortgezet in 1984, toen de UP1 werd omgevormd tot de École d'Architecture de Paris-Villemin, die in 2001

6
Ibid., 48.

In the context of delegitimation, universities and the institutions of higher learning are called upon to create skills, and no longer ideals – so many doctors, so many teachers in a given discipline, so many engineers, so many administrators, etc. The transmission of knowledge is no longer designed to train an elite capable of guiding the nation towards its emancipation, but to supply the system with players capable of acceptably fulfilling their roles at the pragmatic posts required by its institutions.⁶

2

In this issue of *OASE* we want to inquire to what degree this is true for architecture as well – and more specifically for the education of an architect in Europe since the late 1960s. Did we indeed build up a rich tradition of wide cultural architectural education in the second part of the twentieth century? And is this tradition under pressure today? Limiting the scope to Europe offers a still partly specific context relative to, for example, the United States or Australia, if only because of – indeed – the Bologna Declaration or the lasting presence of the European historical city as a frame of reference. The limitation in time has to do with the importance, already indicated, of the revolutions of the 1960s, of the cultural turn in architecture, and the emergence or the bloom of the more or less autonomous (and more or less related) disciplines of architecture history, theory and criticism. It is not our intention to unambiguously present 1968 (or *les événements de mai*) and 1999 (with the Bologna Decree) as mythical milestones that changed everything for good – what matters is tracking down patterns, exceptions and possibilities by means of examples. That is why this issue has a structure in three parts. The first two parts contain historical case studies, dealing with the end of the 1960s until the turn of the century. In order to provide insight in the balance between institutional influences and individual positions, these case studies deal on the one hand with architecture schools and their curricula and teaching methods, and on the other with the influence, the approach and the importance of teachers. In both cases it becomes clear that organizing architectural education involves battle, and that every single achievement can always be attacked again. The third and final part of this issue contains three conversations about current educational situations.

The first two texts tackle the myth of 1968. Eléonore Marantz describes architectural education at the École des Beaux-Arts in Paris between 1962 and 1968, the year in which the architecture department of the school was closed. Already during the 1960s, however, the education, with its origins often clearly still in the sixteenth century, was already thoroughly restructured, for example by introducing urban planning into the curriculum, or by directing students manifestly towards the social role of architecture. These changes were, in a way, interrupted by the indeed revolutionary events of '1968' in France, although they can also be considered as a preparation. No less than 18 'new' architecture schools – UPAs or *Unités Pédagogiques d'Architecture* – were founded, and one of these 'labs', UP1, is the subject of the second text, by Stéphanie Dadour and Juliette Pommier. Not only classic education was criticized within the pedagogical context of UP1, but also architectural practice itself. Students needed to be trained to become committed architects, being part of a culture defined by different kinds of knowledge. This evolution continued in 1984, when UP1 was transformed into the École d'Architecture de Paris-Villemin, becoming part of the École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris-Val de Seine in 2001. Pauline Fockedeey writes about similar transitions in a text dealing with the history of Brussels architecture school La Cambre. Established in 1928 under the leadership of Henry Van de Velde, this school too goes through a crisis from the 1960s onwards. With protagonists such as Maurice Culot, Léon Krier and Robert Delevoy, for years a fierce battle takes place, among other things about the way

6
Ibid., 132.

werd opgenomen in de École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris-Val de Seine. Over gelijksoortige transitie schrijft Pauline Fockedeij in een tekst met als onderwerp de geschiedenis van de Brusselse architectuurschool La Cambre. Opgericht in 1928 onder leiding van Henry Van de Velde, gaat ook deze school vanaf de jaren 1960 door een crisis. Met als hoofdrollen spelers onder meer Maurice Culot, Léon Krier en Robert Delevoy speelt er zich jarenlang een hevige strijd af, bijvoorbeeld over de manier waarop het anti-industriële verzet van de Brusselse actiegroep ARAU (en politieke positionering in het algemeen) invloed kan, mag of moet uitoefenen op het onderwijs. Zoals bijna alle onafhankelijke architectuurscholen of academies is Ter Kameren recentelijk opgeslokt door een universiteit. Die overlevingskans was niet weggelegd voor de zogenaamde School van Genève, het onderwerp van de tekst van Vanessa Lacaille en Mounir Ayoub. Zij reconstrueren de geschiedenis van de richting Architectuur en Landschap van de Universiteit van Genève. Tussen 1999 en 2007 werd hier, onder leiding van onder meer Georges Descombes en Alain Léveillé, een pedagogisch experiment tot stand gebracht rond de discipline van de landschapsarchitectuur. Centraal stonden 'een immense tafel' en twee schoolborden, ter beoefening van een specifieke vorm van onderwijs, die kennis opdiepte uit locaties, én uit projecten voor die locaties. 'Men moet projecten maken om te kunnen begrijpen,' zei Léveillé daarover, en zowel het begrip als het project waren in dit geval even belangrijk.

In het tweede deel van dit nummer komen vier docenten aan bod: Guido Canella (1931-2009), Aldo Rossi (1931-1997), O.M. Ungers (1926-2007) en Dalibor Vesely (1934-2015). Canella en Rossi werkten in dezelfde Italiaanse naoorlogse context, en ze werden beiden, zo opent Francesco Zuddas zijn tekst, in 1971 geschorst door het Italiaanse ministerie van Onderwijs, als leden van de architectuurfaculteit van de Politecnico di Milano. Het was een poging van de overheid om de verbreding van onderwijs op basis van actuele thema's en experimentele, minder autoritaire pedagogische methoden tegen te houden. In de jaren 1960 organiseerde Canella 'educatieve toneelopvoeringen': met als thema het theater en de gevangenis werden studenten aangemoedigd hieraan mee te doen. Heuse theaterstukken werden opgevoerd, waarin de hoofdrollen werden vertolkt door verschillende disciplines en in verschillende media. In vergelijking daarmee, zo blijkt uit de tekst van Martino Tattara, was de aanpak van Aldo Rossi traditioneler, hoewel ook bij hem de klas werd gedefinieerd als een ruimte waarin de docent samen met assistenten en studenten onderzoek doet. Een wetenschappelijke benadering stond daarbij voorop: Rossi zag het als zijn pedagogische rol ontwerpinstrumenten aan te reiken, waarmee zijn studenten later de stad tot stand zouden kunnen brengen. Een van de legendarische, maar tegelijkertijd zelden gepubliceerde resultaten – als middel om te begrijpen, maar ook om in te kunnen grijpen – is de collectief tot stand gebrachte plattegrond van Zürich op schaal 1:1000, gemaakt in 1973 toen Rossi hoogleraar was aan de ETH. Ook bij O.M. Ungers, wiens onderwijspraktijk het onderwerp vormt van de tekst van Lara Schrijver, stond de combinatie van theorie en praktijk centraal, bijvoorbeeld in de *Wochenaufgaben* van 1965 aan de TU Berlijn. Ungers leerde zijn studenten een 'autonome taal' door middel van duidelijk gestructureerde ontwerp oefeningen, die zowel aan historische, theoretische als praktische eisen moesten voldoen. Joseph Bedford schetst in zijn bijdrage een beeld van het onderwijs van Dalibor Vesely aan de Universiteit van Cambridge: ook hij gebruikte de basisvormen van de architecturale representatie (en dan vooral de metaforische collage) om studenten op te voeden, eerder dan ze op te leiden. Het werd hem echter al snel verweten te veel tijd aan studenten te besteden, en te weinig aan onderzoek. Het resultaat hiervan is dat dat in Cambridge sinds 2004 alleen nog architecten met een beroepspraktijk ontwerpstudio's begeleiden – historici en theoretici moeten vooral publiceren.

Het derde en laatste deel van *Scholen & docenten: De opleiding tot architect in Europa* bestaat uit drie gesprekken, waarin wordt nagegaan hoe scholen en docenten vandaag omgaan met de twintigste-eeuwse pedagogische erfenis, en hoe de

in which the anti-industrial resistance of the Brussels pressure group ARAU – and political positioning in general – can, should or must influence education. Like almost all independent schools or academies, La Cambre has recently been gobbled up by a university. That possibility of survival was not possible for the so-called School of Genève, subject of the text by Vanessa Lacaille and Mounir Ayoub. They reconstruct the history of the department of Architecture and Landscape of the University of Genève. Between 1999 and 2007, here, under the guidance of Georges Descombes and Alain Léveillé, a pedagogical experiment was staged around the discipline of landscape architecture. One table and two blackboards were used to enable a speculative way of educating, and to derive knowledge from sites, and from projects for these sites. 'One has to project to understand,' Léveillé said, and both understanding and projecting were, in this case, equally important.

In the second part of this issue four teachers are discussed: Guido Canella (1931-2009), Aldo Rossi (1931-1997), O.M. Ungers (1926-2007) and Dalibor Vesely (1934-2015). Canella and Rossi worked in the same post-war Italian context, and they were both, as Francesco Zuddas writes in his text, suspended in 1971 by the Italian Ministry of Education, as members of the architecture faculty of the Politecnico di Milano. It was an attempt by the government to counteract the widening of education based on contemporary issues and experimental, less authoritarian ways of teaching. During the 1960s, Canella organized 'educational montages': with the theatre and the prison as subjects, students were encouraged to engage themselves. Even theatre pieces were enacted, and the main parts were played by different disciplines and in different media. Compared with Canella's method, the approach of Aldo Rossi was more traditional, as Martino Tattara's article shows, although Rossi, too, defined the classroom as a space in which the teacher can do research together with assistants and students. At the same time, he advocated a scientific approach: Rossi's self-defined pedagogical task was to provide the students with design tools with which they would be able to create the city as a whole. One of the legendary, but also seldom published results – as a means of understanding but also of intervention – is the collectively produced plan of Zurich, at a scale of 1:1000, made in 1973 when Rossi was professor at the ETH. Also for O.M. Ungers, whose educational practice is the subject of the text by Lara Schrijver, the combination of theory and practice was significant, for example in the *Wochenaufgaben* from 1965 at the TU Berlin. Ungers taught his students an 'autonomous language' by means of clearly structured design exercises, with results that needed to meet historical, theoretical, but also practical requirements. In his contribution, Joseph Bedford draws an image of the education by Dalibor Vesely at Cambridge University: he, too, used the basic forms of architectural representation (and more particularly the metaphorical collage) to educate students rather than to train them. He was accused, however, of spending too much time on his students, and too little on research. The result, since 2004, is that in Cambridge only architects with a professional practice are allowed to lead design studio's – historians and theoreticians are meant to focus on publishing.

The third and final part of *Schools & Teachers: The Education of an Architect in Europe* consists of three conversations, in which the question is asked how schools and teachers deal today with the pedagogical heritage of the twentieth century, and how the education of an architect is (or is not) adjusted to new social needs, technological evolutions or institutional obligations. Peter Swinnen talked with Wouter Vanstiphout who, also as a founding member of Crimson Architectural Historians, continuously is in search of the relation between practice and contemporary society. 'Relevant architectural and urban research,' he stresses, 'happens within architectural practice.' Since 2009, Vanstiphout is professor of the chair 'Design as Politics' at Delft University of Technology, and he wants to provoke in his students a fundamental self-reflection of the

opleiding tot architect al dan niet wordt aangepast aan nieuwe maatschappelijke behoeften, technologische evoluties of institutionele verplichtingen. Peter Swinnen sprak met Wouter Vanstiphout die, als medeoprichter van Crimson Architectural Historians, voortdurend de relatie met de praktijk en de hedendaagse maatschappij opzoekt. 'Relevant architectonisch en stedenbouwkundig onderzoek,' zo benadrukt hij, 'gebeurt in de praktijk.' Vanstiphout bekleedt sinds 2009 de leerstoel 'Design as Politics' aan de TU Delft, en hij wil zijn studenten aansporen tot fundamentele zelfreflectie over de 'tactische maatschappelijke positie' van de architect en de 'morele implicaties' daarvan. In de torens van het voormalige World Trade Center (WTC) in Brussel, vlakbij het Noordstation, wordt het architectuuronderwijs op een andere manier op de samenleving betrokken. Isabel Doucet sprak met Freek Persyn en Dieter Leysen van architectenbureau 51N4E, en met Dag Boutsen van de faculteit Architectuur van de KU Leuven, over de 'satelliet' van Campus Sint-Lucas Brussel die in het WTC is gevestigd. Zoals Doucet het omschrijft, worden binnen deze onderwijscontext 'verrassende verbindingen' gesuggereerd tussen 'kritische intellectuelen, bouwpromotoren en creatieve entrepreneurs – actoren met doorgaans conflicterende belangen'. Op die manier worden studenten al tijdens hun opleiding geconfronteerd met private investeerders, administraties en sociaal-culturele organisaties, en uitgenodigd om over deze in de beroepspraktijk onvermijdelijke confrontaties na te denken. In het laatste gesprek, dat Christophe Van Gerrewey met Francesco Marullo voerde, staat bewustzijn eveneens centraal. Marullo, die zowel in Rome als in Delft studeerde, geeft momenteel les in Chicago, waar hij theorielessen met studio-onderwijs kan combineren, iets wat hij nagenoeg onmogelijk acht in Europa. Op een door Brecht beïnvloede wijze wordt studenten distantie aangeleerd: niet alleen produceren omdat het moet of rendeert, maar ook omdat nadenken over architectuur altijd een noodzakelijke reflectie op het leven van vandaag impliceert, en vice versa.

3

Joan Ockman schreef in haar publicatie *Architecture School: Three Centuries of Educating Architects in North America* uit 2012:

De architectuurschool, blijft tenminste voorlopig de cruciale plek waar het discours over architectuur wordt geformuleerd en verspreid. Meer dan de som van de componenten van het curriculum, is het de plaats waar studenten zich bewust worden van zichzelf als leden van een reeds bestaande gemeenschap van professionelen en intellectuelen, waar ze de vele identiteiten waarover ze kunnen beschikken op een rijtje kunnen zetten, en het toekomstige architectuurveld, samen met alle disciplinaire en professionele verwantschappen, collectief tot stand wordt gebracht. Voor al deze doeleinden, blijven de lessen van de geschiedenis onmisbaar.⁷

In dit nummer van *OASE* hebben we geprobeerd, voor de Europese in plaats van de Amerikaanse context, enkele van deze geschiedenislessen uit de tweede helft van de twintigste eeuw te verzamelen. Zoals ook uit de gesprekken aan het slot van dit nummer blijkt, zijn deze lessen, en de verhalen die eraan voorafgaan, nooit eenduidig, hoewel het onmiskenbaar zo is dat sinds de eeuwwisseling het architectuuronderwijs, samen met de gehele samenleving, steeds meer in het teken is komen te staan van individueel profijt, van een verdergaande relativering van traditie, culturele waarden en intellectueel gezag, en van een rendementsdenken dat mensen tot concurrenten dreigt te maken.

Ook daarop heeft Joan Ockman gewezen, nota bene tijdens de feestelijkheden naar aanleiding van het vijftigjarig jubileum van de GTA-afdeling aan de ETH Zürich in 2017.

De doordringing van de architectuuropleiding door kapitalistische prerogatieven, van beheersing van de kunst om beurzen binnen te halen, het gedoe dat

'tactical position' of the architect in society, and its 'moral implications'. In the towers of the former World Trade Center (WTC) in Brussels, nearby Brussels-North railway station, architecture education is confronted with society in a different way. Isabel Doucet talked to Freek Persyn and Dieter Leysen of architecture office 51N4E, and with Dag Boutsen of the architecture department of the KU Leuven, about the 'satellite' of the Campus Sint-Lucas Brussels that was established at the WTC. As Doucet writes in her text, within this educational context 'surprising connections' are suggested between 'critical intellectuals, building promoters and creative entrepreneurs – actors with usually conflicting interests.' In this way, already during their training, students are confronted with private investors, administrations and sociocultural organizations, and invited to reflect upon these confrontations, unavoidable in professional practice. In the final conversation, between Christophe Van Gerrewey and Francesco Marullo, consciousness is also key. Marullo, who studied in both Rome and Delft, now works in Chicago, where he can combine theory with studio practice, something he considers to be nearly impossible in Europe. Following a method that is inspired by Brecht, students are encouraged to create a certain distance, by not only producing because it is necessary or because it pays off, but also because thinking about architecture always implies thinking about what it means to live today, and vice versa.

3

Joan Ockman wrote in her 2012 publication *Architecture School: Three Centuries of Educating Architects in North America*:

At least for now, architecture school remains the crucial site where the discourse of architecture is formulated and disseminated. More than the sum of its curricular components, it is the place where students become conscious of themselves as members of a pre-existing community of professionals and intellectuals, where they begin to sort out the manifold identities available to them, and where the future field of architecture, in all its disciplinary and professional cognates, is collectively constituted. For all these purposes, the lessons of history are indispensable.⁷

In this issue of *OASE* we have tried, for the European rather than the American context, to gather some of these history lessons from the second part of the twentieth century. As will be clear from the three conversations at the end, these lessons, and the stories they are preceded by, are never unambiguous, although it does become clear that since the turn of the century, architectural education, together with the rest of society, increasingly stands under the sign of individual profit, defined by an ongoing erosion of tradition, of cultural values and intellectual authority, and by an efficiency thinking that threatens to reduce people to competitors.

Joan Ockman has also warned about this, on the occasion of the festivities following the fiftieth anniversary of the GTA-department at the ETH Zurich in 2017. The permeation of architecture education by capitalist prerogatives, from the mastery of grantcraft to the hustle of getting published to the curation of the portfolio or tenure dossier, has made faculty and students alike into entrepreneurial players in a competitive academic marketplace. . . . The architectural historian/theorist/critic – no more nor less than the studio teacher – needs to find ways to infuse timely knowledge with untimeliness, to give so-called immaterial labour materiality, and to open up an educational space that can serve as counterweight to a weightless global regime of production, distribution, and consumption.⁸

What is at stake is to not simply bargain away important components of an architectonic tradition and of pedagogical achievement. If this sounds

7

Joan Ockman, *Architecture School: Three Centuries of Educating Architects in North America* (Cambridge, MA: MIT Press, 2012), 32.

8

Joan Ockman, 'Slashed', <https://www.e-flux.com/architecture/history-theory/159236/slashed/>.

7
Joan Ockman, *Architecture School: Three Centuries of Educating Architects in North America* (Cambridge, MA: MIT Press, 2012), 32.

hoort bij gepubliceerd worden, tot aan het cureren van de eigen portfolio of cv, heeft zowel stafleden als studenten tot ondernemers gemaakt op een hoogst competitieve, academische marktplaats. (...) De architectuurhistoricus, -theoreticus of -criticus – maar ook de atelierdocent – moet op zoek gaan naar manieren om actuele kennis iets van tijdloosheid mee te geven, om zogenaamde immateriële arbeid toch materialiteit te verlenen, en om een educatieve ruimte te openen die dienst kan doen als tegenwicht voor een vederlicht globaal regime van productie, distributie en consumptie.⁸

Het komt erop aan belangrijke onderdelen van een architectuurtraditie en pedagogische verworvenheden niet zomaar te verkwanselen. Als dat conservatief mag klinken, dan is dat enkel zo, omdat het gaat om het bewaren en doorgeven van de mogelijkheid tot emancipatie, culturele reflectie en sociaal besef, aan toekomstige generaties architecten – bijna zoals eertijds tijdscapsules werden bewaard, niet alleen bedoeld om mensen in de toekomst te helpen een beeld te krijgen van een bepaalde tijdperiode, maar ook om in die toekomst te kunnen ingrijpen. 'Is opvoeding,' zo vroeg Walter Benjamin zich af in zijn boek *Einbahnstrasse* (*Eenrichtingstraat*) uit 1928, 'niet vooral de onontbeerlijke ordening van de verhouding tussen de generaties en dus, als men al van beheersing spreken wil, beheersing van de generatieverhoudingen en niet van de studenten?'⁹ Met dit nummer van *OASE* wordt op die manier een staalkaart gepresenteerd van wat aan nieuwe generaties architecten is doorgegeven – en van wat doorgegeven zou kunnen of moeten worden.

8

Joan Ockman, 'Slashed', <https://www.e-flux.com/architecture/history-theory/159236/slashed/>.

9

Walter Benjamin, *Einrichtungstraat* (Groningen: Historische Uitgeverij, 1994), 82.

conservative, that is only true because it has to do with preserving and passing along the possibility of emancipation, of cultural reflection and of a social consciousness to future generations of architects, almost like in those time capsules from yesteryear, not only meant to help the future of mankind to construct an image of a certain period of time, but also to intervene in this future. 'Is not education, above all,' Walter Benjamin asked in his book *One-Way Street*, 'the indispensable ordering of the relationship between generations and therefore mastery (if we are to use this term) of that relationship and not of students?'⁹ In this way, this issue of *OASE* presents a sample card of what has been – and of what should or could be – transmitted to new generations of architects.

9

Walter Benjamin, 'One-Way Street', in: Walter Benjamin, *Selected Writings: Volume 1: 1913-1926* (Cambridge, MA/London: The Belknap Press of Harvard University Press, 1996), 487.