

*Frank Simon, Robert Barbry & Marc Depaepe*

“Même absent il était présent”: inspecteur  
lager onderwijs en leerboekauteur Hilaire  
Delobel (1889-1958)

---

In het onderzoek over de geschiedenis van het onderwijs rust op het behandelen van financiële kwesties nog altijd een soort taboe, zeker als het om de geschiedenis van personen gaat. Wellicht hangt dit samen met de cultivering van het professionele ethos van de betrokken beroepsgroep van leerkrachten zowel als met de normatieve taal die, vooral vanaf de Verlichting, over “opvoedend onderwijs” werd verkondigd. Hoe het ook zij, in hedendaags onderzoek zou de materiële context - en a fortiori de financiële - eigenlijk niet meer mogen ontbreken. Men hoeft nog geen aanhanger te zijn van linkse denkbeelden om in te zien dat de wording van “modern” onderwijs in de neoliberale en -kapitalistische samenleving alleen mogelijk is geweest in de mate dat daarvoor “middelen” werden voorzien. Die middelen golden in de eerste plaats de betaling van onderwijsverstrekkers, want van het beroepsethos, waarbij het onderwijzen, vaak in holle en bombastische bewoordingen opgehemeld als een soort “roeping” en “zending”, konden zij nu eenmaal nauwelijks leven. In België, net zoals in vele andere landen, contrasteerden de materiële condities waarin moest worden gewerkt lange tijd met het onderwijzersloon. Een belangrijk deel van de syndicale actie voor meer “waardering” werd daar trouwens aan opgehangen, zelfs na de Tweede Wereldoorlog<sup>1</sup>. De materiële verloning van het beroep volgde niet de stijgende lijn van vele andere beroepen. En omdat maatschappelijk veel belang werd geacht aan uiterlijke tekenen van wel-

<sup>1</sup> Zie M. DEPAEPE, M. DE VROEDE & F. SIMON (red.), *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen, 1993; L. VAN ROMPAEY, *Strijd voor waardering. Het COV van 1893 tot 1983*, Antwerpen-Apeldoorn, 2003.

stand, verloren de leerkrachten tegenover vergelijkbare groepen steeds meer terrein.

Het hebben van een bijverdienste was dan ook voor onderwijzers vaak levensnoodzakelijk, zeker als men een gezin met kinderen, ouders of andere familieleden te onderhouden had of moest bijstaan<sup>2</sup>. Dit werd nog versterkt door het genderspecifieke ideaalbeeld van de man als kostwinner buitenshuis en de vrouw als moeder aan de haard dat in het katholieke Vlaanderen dominant aanwezig was<sup>3</sup>. Tot in 1963 rustte er trouwens een principieel verbod op de aanwezigheid van gehuwde vrouwen in het katholiek lager onderwijs<sup>4</sup>. Vele Vlaamse “schoolmannen” waren dan ook harde werkers. De besten onder hen probeerden binnen het onderwijs zelf bij te klussen, niet enkel door het geven van “bijlessen”, privé of regulier (bijv. in allerlei avond- en bijscholingsprogramma’s), maar ook door het maken van interne promotie. Het examen van “inspecteur” leek daarbij de koninklijke weg, die overigens ook, wanneer een benoeming volgde, gemakkelijk kon worden gecombineerd met het redigeren van leerboeken. Niet dat de schoolinspecteur daar een monopolie op had (veel onderzoek daarover bestaat er niet, enige aanduiding daarover vinden we bij De Baets)<sup>5</sup> maar het spreekt vanzelf dat deze, vanuit zijn historische dubbelrol als pedagogisch “controleur” en “adviseur”, een grote invloed had op het gebruik van leerboeken. Dat was zeker zo in de Belgische context, waar er - in tegenstelling tot vele andere landen - een grote vrijheid bestond in het kiezen van leerboeken,

2 Zie M. DEPAEPE, M. DE VROEDE, J. LORY, F. SIMON, A. DE MUNTER, & C. VREUGDE, ‘Maatschappelijk profiel van de leerkrachten basisonderwijs tijdens de laatste halve eeuw. Exploratie op basis van een enquête’, in: *Wisselwerking*, XII, 3 (november 1992 - speciaal nummer).

3 E. VANHAUTE, ‘Gezin, bevolking en arbeid’, in: M. DEPAEPE, F. SIMON & A. VAN GORP (red.), *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*, Leuven/Voorburg, 2006, p.239-266.

4 L. VAN ROMPAEY, M. DEPAEPE & F. SIMON, ‘Las maestras católicas y la prohibición del matrimonio. Bélgica 1920-1963’, in: F. LAZARIN MIRANDA, L.E. GALVÁN LAFARGA & F. SIMON (red.), *Poder, Fé y Pedagogía. Historia de maestras mexicanas y belgas*, Mexico, 2014, p. 141-161.

5 A. DE BAETS, *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen, 1945-1984: Biografisch register*, Gent, 1986: IDEM, ‘Profiel van de auteur van geschiedenisleerboeken als bemiddelaar tussen historiografie en maatschappij’, in: T. FOUBERT (red.), *Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek*, Antwerpen, 2004, p. 29-46.

wat, daaraan gekoppeld, tot een ongelooflijk grote productie heeft geleid<sup>6</sup>. Dat laatste bewijst dan weer dat het produceren van leerboeken een lucratieve bezigheid moet zijn geweest. Dat is trouwens nog altijd zo, als men de website met de veelzeggende titel “how to become a textbook writer” mag geloven . . .<sup>7</sup>.

In onderhavig artikel staan we stil bij de figuur van Hilaire Delobel die bij ons weten nog nooit voorwerp is geweest van historisch pedagogisch onderzoek. Maar dat maakt hem des te boeiender. Als “pedagoog” van de “tweede of derde rij” - en dat is zeker niet pejoratief bedoeld - was hij ideaal geplaatst om de verschillende niveaus van “pedagogische praat” die ter hoogte van de opiniemakers werden gehanteerd naar het werkveld verder te vertalen, te her-talen en/of te operationaliseren<sup>8</sup>. De lijn die Delobel daarbij heeft gevolgd, is die van een gezagsgetrouw katholiek onderwijzer-inspecteur. Onvoorwaardelijk geloofde hij in de principes die aan de grondslag lagen van de katholieke opvoedingsleer. Wat hij zich als “intelligente” en “vlijtige” leerling op de normaalschool aan “waarden” had toegeëigend, probeerde hij zo gaaf en ongeschonden mogelijk aan de komende generaties door te geven. Dat gold niet alleen voor het levensbeschouwelijke, maar ook en vooral voor het schoolse gebeuren<sup>9</sup>. Ook in dat verband wierp hij zich op als een bewaker van de schoolse cultuur en structuur die doorheen de 19<sup>de</sup> eeuw vorm had gekregen. De zucht naar “orde”, “net-

- 6 M. DEPAEPE, M. D’HOKER, F. SIMON, e.a., *Manuels scolaires belges 1830-1880. Répertoire établi à partir de quatre collections. Belgische leerboeken...*, Bruxelles/Brussel, 2003; M. DEPAEPE, M. D’HOKER, F. SIMON & A. VAN GORP, ‘Textbook Production for Primary and Secondary Education in Belgium, 1830-1880: Prolegomena of a scientific Analysis’, in: W. WIATER (red.), *Schulbuchforschung in Europa - Bestandaufnahme und Zukunftperspektive*, Bad Heilbrunn, 2003, p. 95-106.
- 7 A. LAYMAN LOW, *How to Become a Textbook Writer*, <[http://www.ehow.com/how\\_4844539\\_become-textbook-writer.html#ixzz2B6JABjrV](http://www.ehow.com/how_4844539_become-textbook-writer.html#ixzz2B6JABjrV)>, geraadpleegd op 2 november 2012.
- 8 M. DEPAEPE, F. SIMON & A. VAN GORP, ‘The ‘Good Practices’ of Jozef Emiel Verheyen - Schoolman and Professor of Education at the Ghent University. A Case of the Use of Educationally Correct Discourse at the Right Place and the Right Time?’, in: P. SMEYERS & M. DEPAEPE (red.), *Educational Research: Why ‘What works’ doesn’t work*, Dordrecht, 2006, p. 17-36.
- 9 Zie hieromtrent H. DELOBEL, ‘Een hogere ontwikkeling voor onze onderwijzers’, in: K. BERQUIN e.a., *Vernieuwd opvoederschap. De ideale gestalte van de Katholieke opvoeder in deze tijd*, Antwerpen, 1954, p. 37-43.

heid”, “stiptheid”, “ijver”, “werklust”, enz. valt zo van de luttele egodocumenten die van hem bewaard zijn af te lezen. Zelf zal hij veel tijd achter zijn bureau hebben doorgebracht. Als een “conserverend vernieuwer” zocht hij naar “aangepaste” methodes om de eeuwenoude elementaire culturele vaardigheden, waaronder het rekenonderwijs, efficiënter te maken. Niet alleen op theoretisch vlak, maar ook op praktisch vlak, met name door het redigeren van leerboekjes. Daarbij profiteerde hij mee van de macht die aan zijn ambt als inspecteur was verbonden, wat het afbakenen van de grenzen tussen de diverse rollen die hij als producent, controleur en adviseur van schoolboeken speelde, zo niet onmogelijk, dan toch bijzonder lastig maakt. Waar men in de dagdagelijkse lager onderwijspraktijk zijn leerboeken gebruikte, was hij in ieder geval - en dat geldt uiteindelijk voor alle leerboekauteurs - “afwezig aanwezig”, zoals één van zijn necrologen (cfr. *infra*, p. 355) het, weliswaar meer in de context van zijn rol als “inspecteur” dan van die van leerboekauteur, treffend uitdrukte.

Met een beetje goede wil zouden we kunnen stellen dat we hier een zeer bescheiden “biographie modale”, zoals François Dosse het karakteriseert, hebben neergeschreven, waarin het individu slechts waarde heeft in de mate hij of zij het collectieve illustreert. “Le singulier devient une entrée dans le général, révélant au lecteur le comportement moyen de catégories sociales d’un moment”<sup>10</sup>, waarbij we er ons heel bewust van zijn dat de context mede dient om het gebrek aan bronnenmateriaal van de biografie wat te camoufleren. Toevallig, maar voor een Bruggeling die op de lagere school van de Christus Koningparochie, waar Delobel woonde, in de eerste helft van de jaren 1950 de lessen volgde dan weer niet zó toevallig, heeft één van de auteurs van dit artikel Delobels leerboeken moeten doorworstelen en er allicht veel profijt uit gehaald. Hij kan er zich niets meer over herinneren en bijgevolg geen getuigenis afleggen, vanzelfsprekend geen alleenstaand geval ...

10 F. DOSSE, *Le pari biographique. Ecrire une vie*, Parijs, 2005, p. 213.



Hilaire Delobel aan zijn schrijftafel

#### EEN GECONTEXTUALISEERDE LEVENSKRONIEK

Hilaire Delobel werd geboren op 3 november 1889 in Sint-Jan bij Ieper. Hij groeide op in een kroostrijk gezin van tien kinderen; twee ervan overleden op zeer jonge leeftijd. Zijn vader, Renild Delobel, afkomstig uit Beselare, oefende het beroep uit van molenaar-olieslager en schoolde zich naderhand om tot landbouwer. Hilaire liep lagere school in zijn geboortedorp en zou toen al grote belangstelling getoond hebben voor cijferen en rekenkunde, wat hem uiteindelijk zijn hele leven lang zou begeistere. Buiten de schooluren, zo getuigen toch zijn kinderen Eliane en Joël, kreeg hij thuis allerhande taken te verrichten waaronder het hoeden van de koeien. Gestimuleerd door zijn moeder nam Hilaire hierbij de

tijd om allerlei literatuur te verslinden en werd in de mogelijkheid gesteld na de lagere school secundair onderwijs aan te vangen, in deze tijd niet zo vanzelfsprekend voor een kinderrijk boerengedzin<sup>11</sup>. Over Delobels verblijf in de middelbare school is niets bekend: er is geen enkel spoor in het familiearchief, en ook zijn kinderen zijn compleet onwetend over deze periode. In 1906, op zeventienjarige leeftijd, startte Hilaire zijn onderwijzersopleiding aan de Torhoutse normaalschool. De opleiding duurde, volgens de vigerende wetgeving van 1896, vier jaar<sup>12</sup>. Tegelijkertijd had men in hetzelfde jaar, als uitvloeisel van het nieuwe programma lager onderwijs van 1897, meer aandacht besteed aan tekenen, handarbeid en gymnastiek en verzwaarde men ook de basisvakken moedertaal en wiskunde. Delobels studies verliepen succesrijk. De 3de augustus 1910 verwierf hij, als laureaat van een groep van 42 studenten (671,5 punten op een totaal van 730), het onderwijzersdiploma<sup>13</sup>. Tijdens zijn onderwijzersstudies behaalde hij nog met grote onderscheiding het diploma van landmeter (30 december 1909). Het is tekenend voor zijn hardnekkige belangstelling voor wiskunde dat de enige normaalschoolcursussen die in het familiearchief bewaard worden vijf “cahiers” wiskunde zijn.

Als pas afgestudeerde stapte Hilaire Delobel onmiddellijk het beroepsleven in als onderwijzer van de “6de voorbereidende” aan het Klein Seminarie te Roeselare<sup>14</sup>. Deze klas werd tegelijk beschouwd als eindpunt van de lagere school en als voorbereiding op het secundair onderwijs. Lang zou hij het beroep niet uitoefenen. De Duitse invasie in augustus 1914 en de daaropvolgende bezetting verstoorden het alledaagse schoolleven in sterke mate en zoals zovelen vluchtte Delobel naar Frankrijk. Op 28 mei 1915 bevond hij zich in Gournay. Tijdens zijn verblijf aldaar nam hij de vrijwilligerstaak op zich van secretaris-tolk van het hulpcomité

11 Interview Eliane en Joël Delobel, Brugge, 9 september 2012. Het familiearchief is in het bezit van Joël Delobel te Leuven.

12 *Gedenkboek eeuwfeest der Normaalschool en Kusterschool Torhout. 1838-1938*, Torhout, 1938, p. 35.

13 TORHOUT, *Archief Hogeschool Vives-dep. RENO (regentaat en normaalschool Torhout)*: klasfoto, palmares 1910, examenuitslagen en -vragen. Met dank aan bibliothecaris Jens Lecomte.

14 L. PILLEN & J. POLLET, *175 jaar Klein Seminarie te Roeselare*, Roeselare, 1982, p. 195.

voor vluchtelingen. In 1916 werd hij bij de bijzondere lichterling als soldaat ingelijfd. De 23ste september van hetzelfde jaar kwam hij terecht in het militair kamp *du Ruchard* te Avon-les-Roches (een 40 km. van Tours), dat begin 1915 van krijgsgevangenenkamp voor Duitse soldaten omgevormd werd tot herstellingsoord voor Belgische. Hij volgde er de opleiding tot verpleger/brancardier. Op 18 februari 1917 werd hij naar het front gestuurd in een Ambulance Colonne om een maand later, net als vele onderwijzers<sup>15</sup>, in verschillende eenheden als brancardier te beginnen functioneren. Hij diende ook in het 13de regiment infanterie, de 7de compagnie, en was betrokken bij de fameuze Vierde Slag om Ieper (9-29 april 1918) in de sector Bikschote-Langemark. In september 1918 nam hij deel aan het eindoffensief. Na de wapenstilstand hernam hij zijn dienst bij de Ambulance, ook in Krefeld (Duitsland) waar hij op 16 februari 1919 militair verlof met wedde kreeg. Vanaf 4 september 1919 was hij met onbepaald verlof. Hilaire Delobel verwierf verschillende eremedailles voor zijn opoffering en inzet aan het front. Hij sloot zich aan bij het *Verbond van Vlaamsche Oud-Strijders*<sup>16</sup>.

Hilaire kon zijn vooroorlogse job weer opnemen en legde zich tegelijk toe op het examen van kantonnaal inspecteur. Een belangrijke voorwaarde tot deelname hieraan was het bezitten van tien jaar anciëniteit in het lager onderwijs. Gelukkig voor hem telde zijn militaire dienst mee als onderwijspraktijk. De behoefte aan inspecteurs was immers zeer groot. Als gevolg van de wetten van 13 november 1919 en 14 augustus. 1920 werden de staatssubsidies voor het vrij onderwijs geregeld. De wedden van de leerkrachten werden gelijkgesteld voor alle onderwijsnetten, dus ook voor onderwijzers en onderwijzeressen. De maandwedde werd rechtstreeks door de Staat betaald. Afgezien van een mogelijke duurtetoeslag zag het nieuwe barema, dat fluctueerde naar gelang

15 I. DE BRUYNE, *We zullen ze krijgen! Brancardiërs aan het IJzerfront 1914-1918*, Leuven, 2007.

16 IEPER, *Kenniscentrum In Flanders Fields Museum*, dossier Hilaire Delobel. Een getuigenis van Delobels rol in de oorlog treft men aan bij H. RONSE DE CRAENE. *Dokter Louis Ronse. Twee oorlogen, een leven*. <<http://www.vuurwacht.be/exclusief/>>, geraadpleegd 2 nov. 2012. Louis Ronse (1891-1973) was tijdens de oorlog aspirant-arts en werd later chirurg te Ieper.

van de grootte van de gemeente waar men les gaf, er nu als volgt uit<sup>17</sup>:

BAREMA'S 1920

Gemeenten	Ongehuwden	Gehuwde onderwijzers	Schoolhoofden
tot 5000 inwoners	5000 - 8200	5200 - 8400	5400/5800 - 8600/9000
5001 - 40.000 inwoners	5100 - 8300	5400 - 8600	5600/6000 - 8800/9200
40.001 - 100.000 inwoners	5200 - 8400	5600 - 8800	5800/6200 - 9000/9400
+ 100.000 inwoners	5300 - 8500	5800 - 9000	6000/6400 - 9200/9600

Dat deze nieuwe situatie er gekomen was onder impuls van de socialisten - na de katholieken en de liberalen, historisch gezien, de derde politieke macht in België - hoeft niet te verwonderen. In 1919 werd het algemeen enkelvoudig mannenstemrecht van kracht, hetgeen na de verkiezingen het vormen van coalities noodzakelijk maakte. En de toenmalige Belgische Werkliedenpartij kon daarbij niet worden ontzien, wat tot inwilliging leidde van allerlei arbeiderseisen, het op gang brengen van de sociale wetgeving en het nemen van diverse progressieve maatregelen, ook op vlak van opvoeding en onderwijs<sup>18</sup>. Onder meer opteerde de regering voor een uitbreiding van het inspectiekorps. Bij K.B. van 25 september 1920 ging de socialistische minister van Kunsten en Wetenschappen, Jules Destrée, over tot een nieuwe territoriale indeling van de inspectie in 92 kantons. Het nieuwe reglement voorzag ook een hulpinspecteur bij elke inspecteur. Hierdoor moesten in korte tijd nieuwe benoemingen plaatsgrijpen en examens georganiseerd. Hilaire Delobel schreef zich in voor het examen. Nadat hij op 18

17 M. DE VROEDE & J. BLOMME, 'Inkomen en levensstandaard', in: DEPAEPE, DE VROEDE & SIMON, *Geen trede meer om op te staan*, p. 209-210.

18 Zie K. DE CLERCK, B. DE GRAEVE & F. SIMON, *Dag meester, goedmorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen 1830-1940*, Tielt, 1984; J. TYSENS, *Strijdpunt of pasmunt? Levensbeschouwelijk links en de schoolkwestie, 1918-1940*, Brussel, 1993.



november 1920 de praktische proef, de inspectie van een klas, had afgelegd, werd hij kandidaat-hulpinspecteur. De 30ste mei 1921 volgde de schriftelijke proef, een verhandeling, en op 18 oktober 1921 kwam de mondelinge proef aan de beurt. Hiertoe had hij als verplichte lectuur werken van klassieke pedagogen als Fénélon, Rousseau en Spencer gelezen, alsmede van de psychologen Binet, Simon en James. In april 1922 kreeg Hilaire Delobel een benoeming als hulpinspecteur voor het kanton Ekeren. Niemand in de familie had tot dan toe zulke positie op de maatschappelijke ladder bekleed. Het daaropvolgende jaar, 2 oktober 1923, huwde hij met Angela Dehollander en vestigde zich in Brasschaat. Ze hadden drie kinderen, Eliane (°1927), Lionel (°1929), en Joël (°1935). Angela bleef huisvrouw en was actief in katholieke verenigingen als de Heilig Hartbond en het Vrouwenverbond voor Katholieke Actie<sup>19</sup>.

De taak van een inspecteur bestond erin ten minste éénmaal per jaar de scholen van zijn kanton te bezoeken en hierover een 200 à 300 verslagen op te stellen. Ook was hij verplicht om jaarlijks drie pedagogische conferenties voor de gemeentescholen te organiseren. Bij deze gelegenheden moest hij o.m. nieuwe leerprogramma's toelichten. Gedurende zijn leven heeft Delobel drie leerprogramma's gekend: dat van 1897 als leerling te Sint-Jan en als onderwijzer te Roeselare, en deze van 1922 en 1936 als inspecteur. Een goed begrip van zijn oeuvre, zowel artikels als leerboeken, vereist dan ook een overzicht van de verschillende leerprogramma's<sup>20</sup>.

Het eerste officiële leerprogramma van 20 juli 1880 was gebaseerd op het principe van concentrisch onderwijs, waarbij de verschillende disciplines niet opeenvolgend werden behandeld, maar parallel. Dat betekende dat de grondslagen van de kennis in de eerste graad (van twee leerjaren) van de lagere school duidelijk moesten worden gemaakt, waarna diezelfde inhoud in de volgende twee graden, kon worden uitgebreid en uitgediept. Opmerkelijk was

19 LEUVEN, *Familiearchief Delobel*, doodsprentje Angela Dehollander.

20 Zie M. DEPAEPE, M. DE VROEDE & F. SIMON, 'L'implantation des innovations pédagogiques: le cas du Plan d'Etudes de 1936', in: R. POUPART (red.), *François Bouesse et l'éducation*, Mons, 1992, p. 37-57.

evenwel dat voor de ordening van de kennisinhouden een filosofische, psychologische of pedagogische argumentatie niet expliciet werd aangegeven. Naar verluidt gold Frankrijk als voorbeeld, maar in wezen kwam de inspiratie van de ideeën van Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Essentieel was echter dat een bepaalde hoeveelheid leerstof werd verbonden met een bepaalde leeftijd en met een bepaalde groep. Het modelprogramma van 1 mei 1897 breidde het curriculum uit, net als de wet van 19 mei 1914 die de leerplicht tot 14 jaar invoerde en een wettelijk kader verleende aan de vierde graad (leerlingen van 12-14 jaar). Op 20 augustus 1920 verscheen zelfs een apart programma voor deze vierde graad, waarin onderwijzers en onderwijzeressen werd aangeraden de vakken toe te spitsen op belangstellingscentra. Het vierde modelprogramma werd op 28 september 1922 afgekondigd, een poging tot combinatie van het beginsel van concentriciteit met dat der concentratie. Bij circulaire van 15 juni 1935 bracht de minister van openbaar onderwijs de inspectie op de hoogte dat een nieuw leerprogramma voor het lager onderwijs in voorbereiding was. Naar verluidt was het programma van 1922 te overladen en te encyclopedisch. Leerplicht veronderstelde dat elke leerling in de mogelijkheid werd gesteld “algemene kennis”, de “noodzakelijke intellectuele vorming” te verwerven. Het beleid streefde ernaar om met een eenvoudiger en soepeler leerprogramma de verwerving van fundamentele vaardigheden te bereiken: zich veelzijdig kunnen uitdrukken, kunnen lezen, schrijven en rekenen. Inspecteur Delobel was verwittigd: het lager onderwijs betrad het vernieuwende pad. De contouren van de laat-19<sup>de</sup>-eeuwse school werden door de hervormingsgezinden van o.a. de Nieuwe Schoolbeweging als te eng en te knellend ervaren. Het volstond niet meer dat de leerkracht het traditionele corpus van technieken en organisatorische voorschriften tot leven zou wekken; deze moesten wijken voor een nieuw visioen, een nieuwe inspiratie, geworteld in de kinderpsychologie, die “de mannen van de oude school verplicht zijn te aanvaarden krachtens haar wetenschappelijke waarde”<sup>21</sup>.

21 *De Moderne School*, II (1928), p. 191.

Het nieuwe leerplan, met als belangrijkste praktisch novum de invoering van het “belangstellingscentrum”, gesteund op de inzichten van o.a. Ovide Decroly (1871-1932), werd bij ministerieel besluit van 13 mei 1936 verordend. Het kreeg onmiddellijk veel lof in het buitenland, onder meer van bekende (psycho)pedagogen als Edouard Claparède, een vriend van Decroly<sup>22</sup>, Alphonse Ferrière (1879-1960), Robert Dottrens (1893-1984), Célestin Freinet (1896-1966) en Mgr. Eugène Dévaud (1876-1942), die allen, ondanks hun verschillende levensbeschouwing, de actieve school propageerden. Het leerprogramma lag immers in de lijn van deze vernieuwingsbeweging: oordeelsvorming is belangrijker dan memoriseerd weten; onderwijs gebaseerd op feiten en ervaringen uitgaande van de spontane belangstelling van het kind; een morele opvoeding die afziet van het autoriteitsprincipe en het individu mede opbouwt van binnenuit via ervaringen en het praktische gebruik van de vrijheid; een sociale opvoeding die haar toevlucht neemt tot onderlinge hulp en dienst aan de gemeenschap; kortom, een opvoeding gericht op de versterking van de mentale vermogens van het kind.

Het nieuwe leerplan liet dus toe het onderwijs aan het ontwikkelingsniveau van het kind aan te passen, wat op algemeen didactisch vlak impliceerde dat vakkensplitsing uit den boze was. De leerstof moest een concentratie van gegevens omvatten, door het kind globaal waargenomen en belangstelling opwekkend, want anders zou het kind die gegevens zelfs niet eens waarnemen. De belangstelling zelf komt van dieperliggende behoeften. De vier levensbehoeften, zoals vastgelegd door Decroly, met name de biologische behoefte om zich te voeden, de thermische om zich te beschermen tegen de natuurelementen, de defensieve om zich te verdedigen tegen vijanden en de sociale behoefte aan activiteit, kenmerkten het leerplan. Volgens Decroly moesten de interesses van het kind niet enkel het uitgangspunt van het onderwijs vormen, maar waren ze ook de motor van de te ontplooiën activiteiten. In deze context was de notie “milieustudie” essentieel.

22 Zie M. RUCHAT, *Edouard Claparède (1873-1940). A quoi sert l'éducation?*, Lausanne, 2015.

Een belangstellingscentrum werd gedefinieerd als een leerstof-complex waarvan de nauw samenhangende delen een bepaald geheel of probleem als middelpunt hebben, gecentraliseerd rond één thema dat voor een langere duur wordt aangehouden. Die thema's moesten worden gevonden in het milieu van het kind, dat bestond uit de fauna en de flora in de gemeente, zowel als uit de economische bedrijvigheid in de drie sectoren, het buurtleven, de *Heimat*, en dergelijke meer. Inzake leerstofordening bracht het leerplan de zogenaamde bijvakken - moedertaal en rekenen maakten hier dus geen deel van uit - in de eerste vier leerjaren samen onder "waarnemingsoefeningen". Pas vanaf het vijfde leerjaar werden deze vakken meer gestructureerd. Het ging dus in de eerste vier leerjaren om opzettelijke, systematische concentratie van leerinhouden rond belangstellingscentra. Het leerproces moest drie fasen omvatten: de observatie, de associatie met oefeningen om de observatiegegevens te verwerken en op te slaan, en de expressie van de verworven leerinhouden in taal of via tekenen en handenarbeid. Diverse activiteiten waren voorzien zoals schoolwandelingen en net als bij Freinet werden ook bibliotheek, drukken en schoolcoöperatie aangeraden. Wat betreft de werkvormen schreef het leerplan enkel voor dat ze verscheiden moesten zijn en niet op encyclopedische wijze overgedragen van leerkracht naar leerling. Over de leermiddelen bleef het zeer vrijblijvend vermits het enkel de mogelijkheden onderstreepte van het "levend hoekje", de grammofoon, de schoolradio en het Nationaal Schoolmuseum als rijke bron van leerzame informatie.

We zijn eigenlijk van oordeel dat het leerplan niet zó nieuw was als men in het pedagogische discours liet voorkomen. Principes als zelfwerkzaamheid, associatie en concentratie bevonden zich al in het leerprogramma van 1922. Zelfs de methode van de belangstellingspunten werd er aangeraakt en trof men al aan in het programma van de vierde graad van 1920, evenals in het "modelprogramma der gemeentelijke bewaarscholen" van 1927. Overigens, sinds kort vóór de Eerste Wereldoorlog was er in het milieu van het Belgisch lager onderwijs al een progressieve stroming aanwezig geïnspireerd door de reformpedagogiek, de pedologie en de kinderpsychologie en gedragen door leerkrachten actief in verenigingen als

*Société belge de pédotechnie, Ligue de l'enseignement* en Vlaamse Opvoedkundige Vereniging, en in de pedagogische pers<sup>23</sup>. Dat het leerplan van 1936 in het algemeen door de vakbladen een gunstig onthaal kreeg, was dus niet zo toevallig. Bekijkt men evenwel de implementatie in de concrete praktijk, dan komt een parcours met vele hindernissen te voorschijn, vooral praktische bezwaren. De leerkrachten argumenteerden dat het programma van 1922 genoeg mogelijkheden bood om innovatie door te voeren. Zelfs de promotoren van de vernieuwing hebben achteraf moeten toegeven dat men zich weinig illusies hoefde te maken over het doordringen van de geest van het nieuwe leerplan in het dagelijkse schoolleven. Hun met de vernieuwing van 1936 expliciete bedoeling via flexibele lesroosters de “invakking” in de eerste twee graden van de lagere school tegen te gaan mislukte uiteindelijk. Van de veelgeprezen milieustudie bleef er, in het beste geval, niet veel meer over dan een vak op zich, of een middel om de lessen te documenteren. Waar het nieuwe aan bod kwam, gebeurde dat meestal slechts gedeeltelijk, of betrof het niet-essentiële onderdelen. Het gebruik van technieken en hulpmiddelen zoals bijvoorbeeld het levend hoekje, de schooldrukkerij of weerkundige waarnemingen bleef, al bij al, in de rand van het beoogde vakoverschrijdende totaliteitsonderwijs. De opinies over het leerplan waren bijgevolg verdeeld. Ook een deel van het inspectiekorps reageerde eerder negatief op de vernieuwing omwille van moeilijk te detecteren redenen. Niettemin kan men stellen dat betrokkenheid bij leerboekenproductie, soms een zeer rendabele activiteit die bedreigd werd door het nieuwe leerplan, een niet te onderschatten factor kan zijn. Ten slotte was er nog een belangrijk levensbeschouwelijk obstakel: de Centrale raad van het katholiek lager onderwijs. Deze kon wel instemmen met de studie van het milieu maar niet volgens Decroly's opvattingen die te materialistisch werden geacht. Het katholiek onderwijs stelde een eigen programma op en verving de eerder biologisch en sociologische gekleurde term ‘milieustudie’ door het concept ‘werkelijkheidsonderricht’, waarin ook plaats heette te zijn voor

23 Zie M. DEPAEPE, *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940* (Studia Paedagogica, n.s. 14./Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 14), Leuven, 1993.

transcendentale waarden. Dit programma moest in alle vrije katholieke scholen worden nageleefd, maar kon ook in het gemeentelijk onderwijs worden ingevoerd, en huldigde dus fundamenteel ook de vernieuwing<sup>24</sup>.

Reeds vóór de afkondiging van het nieuwe katholieke programma had een kring wetenschappelijk gevormde katholieke geestelijken zoals kanunnik Frans De Hovre (1884-1956) en Alberic Decoene (1881-1958), directeur van de Torhoutse normaalschool, goed op de hoogte van de aan gang zijnde onderwijskundige innovaties, een pedagogische doctrine uitgewerkt die de vorming van onderwijzers en onderwijzeressen in de katholieke normaalscholen had doordrongen. Hun eerder theoretische werken werden uitgegeven in de reeks *Paedagogische Studiën*. Voor de concretisering van hun ideeën deden ze beroep op praktijkmensen, inspecteurs en leerkrachten. Delobel, afkomstig uit een katholieke familie, product van een compleet katholieke schoolloopbaan, zelf fervent en toegewijd katholiek, auteur van artikels en leerboeken, leek aldus een geknipte persoon. Hij plaatste zich hiermee in de lange rij kantonnale inspecteurs die, mede door zelfstudie, voor een onderwijsgevend publiek deze ideeën vertaald en overgedragen hebben in voordrachten, leerboeken, tijdschriften, en dies meer, ten einde de klaspraktijk te beïnvloeden en nieuwe programma's ingang te doen vinden. Zodoende kwamen artikels in het *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift (VOT)* tot stand en verleende hij medewerking aan *Paedagogische Studiën*. Overigens, zijn eerste publicatie in het *VOT* dateert van 1920 in volle voorbereiding van het inspecteursexamen, en met publiceren vulde hij voor een flink stuk de rest van zijn leven.

In 1930 bekwam hij zijn overplaatsing als kantonnaal inspecteur te Brugge, de start van een zeer actieve en vruchtbare periode met publicaties van leerboeken aardrijkskunde, geschiedenis, schrift en vooral van de verschillende delen van *Knap en Klaar*, een leerboek

24 Zie M. DEPAEPE, M. DE VROEDE & F. SIMON, 'Tussen wens en werkelijkheid: het verhaal van de onderwijsvernieuwing uit 1936', in *Pedagogische periodiek*, 1993, p. 322-331; M. DEPAEPE, e.a., *Orde in Vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, 1999.

wiskunde voor het lager onderwijs. De leerboeken waren niet enkel een welgekomen hulp voor de leerkrachten, maar vertegenwoordigden ook een mooie bijverdienste voor de auteurs. Aan de andere kant, zo getuigde Delobel<sup>25</sup>, was het schrijven van een leerboek een zeer onderschatte bezigheid en kon slechts gebeuren via nachtwerk en opoffering van vakantieperiodes, zon- en feestdagen. Tijdens de oorlog vervulde hij op vraag van zijn oversten de taak van waarnemend hoofdinspecteur, een functie die in de na-oorlogse sfeer van repressie niet werd bekrachtigd. Na de dood van zijn echtgenote -31 oktober 1947- bleef hij nog drie jaar in dienst en ging op pensioen in 1950. Kort hierna regelde hij al met de belastingscontroleur de financiële verdeling van de auteursrechten met twee van zijn kinderen. Van 1952 tot 1956 werden die in twee gelijke delen verdeeld tussen vader en dochter Eliane, en vanaf 1957 in drie gelijke delen, 1/3 voor Hilaire, 1/3 voor Joël en 1/3 voor Eliane<sup>26</sup>. Delobel was bevriend met kanunnik Decoene, rector van het door hem gestichte Hoger instituut voor opvoedkunde te Brugge, waarvan hij het secretariaat waarnam. Daarnaast fungeerde hij nog als secretaris van de lokale kerkraad, en was lid van de Christen Inspecteursvereniging van het Christelijk Onderwijzersverbond. Hij zette zich ook in voor de Katholieke Vlaamsche Hogeschooluitbreiding. Delobel overleed op 24 november 1958 na een lange ziekteperiode.<sup>27</sup> In zijn lijkrede omschreef zijn oud-collega A. Vermeulen hem als een uitermate actieve en intelligente leergierige man, een onmiskenbare didactische autoriteit met een zin voor orde en discipline die hij combineerde met een sterke loyautéit aan de katholieke kerk. Zijn invloed op het onderwijzend personeel was zeer groot: *Même absent, il était présent.*<sup>28</sup>

25 H. DELOBEL, 'Als ik terugblik op "Knap en Klaar"', in: *De Katholieke Schoolgids*, VIII (1953), p. 262.

26 LEUVEN, *Familiearchief Delobel*, kopie van de 'toelichtende nota' voor de controleur der belastingen, 10 april 1958.

27 <[http://www.vandenbulcke-stamboom.be/passie/sites/stamboom\\_gezin.php?kid=641&pid=3883118](http://www.vandenbulcke-stamboom.be/passie/sites/stamboom_gezin.php?kid=641&pid=3883118)>, geraadpleegd op 23 april 2016; ANTWERPEN, *Archief en Museum van het Vlaamse Cultuurleven (AMVC)*, Databank 'Agrippa', Hilaire Delobel; A. WALGRAVE, 'In memoriam ere-inspecteur Hilaire Delobel', in: *Pedagogische Periodiek* (1958), p. 320-321.

28 A. VERMEULEN, 'Lijkrede bij het graf van de Hr inspecteur H. Delobel', in: *Sparappels* (1959), p. 37-38.

## DE PUBLICATIES

### ARTIKELS IN PEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN

Zoals reeds vermeld had Delobel reeds vijf jaar onderwijservaring toen hij aan het inspecteursexamen deelnam. Ter voorbereiding hiervan moest hij ook de noodzakelijke pedagogische theorie verwerken. Men kan ervan uitgaan dat A. Decoene de nodige ruggensteun gaf. Delobel kreeg immers zeer vlug de gelegenheid zich als auteur te manifesteren door te publiceren in het *VOT*, een tijdschrift gesticht door De Hovre en Decoene dat van stapel liep in oktober 1919 en, binnen het kader van een katholieke filosofie en pedagogiek, de verbetering van de onderwijzersopleiding en de klaspraktijk beoogde<sup>29</sup>. Delobel was geen grote theoreticus, maar hij kende het katholiek lager onderwijs en zijn behoeften door en door en kreeg dan ook geregeld publiceerruimte in het *VOT*. Zijn eerste artikel verscheen in februari 1920 en was gewijd aan het spraakkunstonderwijs waarvan de gesproken taal de basis vormde<sup>30</sup>. Dit onderwijs vormde geen doel op zich maar moest de andere taalkundige aspecten verbeteren. Op de lagere school ving zulks aan rond de leeftijd van tien jaar (5de studiejaar) met weinig regels en veel oefeningen. Inductie was verplicht. Een jaar later publiceerde hij over het onderwijs in de tweede taal, het Frans<sup>31</sup>. Het aloude dispuut tussen de spraakkunst-vertaling methode en de directe methode leverde voor hem geen probleem op door categoriek te opteren voor de laatste, zeker voor de groep beginnelingen. Hij steunde hierbij op zijn ervaringen als soldaat-brancardier, waarbij hij de aandacht vestigde op de Belgische vluchtelingen in Engeland en Frankrijk die met een vreemde taal werden geconfronteerd en erin slaagden degelijk te communiceren. Niettemin was hij ook overtuigd dat, in het verdere verloop van de leergang,

29 M. DEPAEPE, 'Decoene en het *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*: een historisch-pedagogische situering van de tussenoorlogse katholieke opvoedingsleer', in: *Leuven Bulletin L.A.P.P. Tweemaandelijks tijdschrift van de Vereniging 'Leuvense Afgestudeerden in de Psychologie en Pedagogiek'*, XXXVII, 4 (1988), p. 143-151.

30 H. DELOBEL, 'Over Spraakkunstonderwijs', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, I, 5 (februari 1920), p. 215-223.

31 IDEM, 'De rechtstreeksche methode bij het aanvankelijk onderricht in de tweede taal', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, II, 9 (juni 1921), p. 412-416, II, 10 (juli 1921), p. 448-460.



vertalen een precieze hulp kon bieden. Een les Frans moest eenheid uitstralen en aldus startte deze met een mondelinge activiteit gevolgd door geschreven oefeningen met individuele en collectieve correctie; eenvoudige grammaticaregels werden verworven via inductieve weg, dit alles afgerond met het lezen. Vernoemde artikels ondertekende hij nog met 'onderwijzer'.

Pas benoemd als inspecteur publiceerde hij een serie artikelen gewijd aan het stellen, voor hem het summum van de taalverwerving<sup>32</sup>. Het systeem dat enkel kleine variaties aanbracht op een gegeven model leverde niet het gewenste resultaat op, evenmin als de stijloefeningen. De psychologie van het kind respecterend koos Delobel voor de vrije tekst, zij het zonder overdrijven. Hij raadde de leerkrachten aan het juiste midden te houden tussen een onvoorbereide, spontane tekst en het tegenovergestelde, een tekst met strikt uitgewerkte ideeën. Hij volgde hierbij de opvattingen van de Amerikaanse filosoof en psycho-pedagoog John Dewey (1859-1952) die verkondigde dat de ervaring van het kind de spontaneïteit opwekte, wat het mogelijk maakte een goed onderwerp voor een opstel te hebben op voorwaarde dat er ook echte emoties mee gepaard gingen. Hij beval aan te beginnen met de opgelegde tekst en te eindigen met de vrije tekst, en gaf de waarschuwing mee dat een goede originele tekst niet zo makkelijk was voor een lager schoolkind. In augustus 1924 gaf Delobel voor de Vlieberghleergangen, vacantiecurssussen voor leerkrachten georganiseerd door de Katholieke Universiteit Leuven, een voordracht over de correctie van opstellen. Intussen fungeerde hij in 1923-1924 ook als mede-redacteur van het *Pedagogisch Jaarboekje* (1920-1924), een initiatief van twee kantonnale inspecteurs uit het hoofdgebied Turnhout, die daarmee meer "voeling" wilden krijgen met hun onderwijzend personeel. In feite was het hoofdzakelijk de neerslag van de werkzaamheden tijdens en rond de onderwijzersconferenties.<sup>33</sup> Tussendoor demonstreerde Delobel

32 IDEM, 'Over stelonderricht', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, III, 5 (februari 1922), p. 221-229, III, 6 (maart 1922) p. 270-275, V, 9 (juni 1924), p. 548-556, VI, 9 (juni 1925), p. 528-536.

33 M. DE VROEDE, e. a., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw*. Deel IV, *De periodieken 1914-1940*, Eerste stuk, Leuven, 1987, p. 554-555.

zijn kennis van de nieuwe wetenschapsontwikkelingen door te verwijzen naar het recente werk van Jean Demoor (1867-1941) en Tobie Jonckheere (1878-1958), *La science de l'éducation*<sup>34</sup>.

Nog in 1924 publiceerde Delobel een kort artikel over de evolutie van het kinderschrift<sup>35</sup>. Hij had zopas een schrijfmethode gepubliceerd waarnaar hij overigens refereerde<sup>36</sup>. Het artikel biedt een overzicht van het boek van de Franse psycholoog Th. Simon (1873-1961) over het kinderschrift<sup>37</sup>. Verder deden publicaties van Maria Montessori en Ovide Decroly dienst als wetenschappelijke inspratiebronnen, en uiteraard ook andere schrijfmethodes (volgens Delobel waren er in België zo'n honderdtal methodes geautoriseerd). Belangrijkste aandachtspunt was dat het kinderschrift een natuurlijke ontwikkeling doorliep, deskundig begeleid van in de kleuterklas tot het einde van de lagere school. Er werd gefocust op de schrijfbeweging, waarbij veel aandacht ging naar snelheid, kwaliteit en gelijkmatigheid. Evaluatie van de activiteiten bleek een moeilijke zaak omwille van de grote onderlinge verschillen bij kinderen. Bijgevolg was een individuele benadering aangewezen.

Zoals het een inspecteur past, was Delobel steeds begaan met een van de grote problemen voor elke lagere school: de verdeling van kinderen in de verschillende klassen. Vanuit zijn rijke ervaring beschreef hij mogelijke toestanden en stelde oplossingen voor<sup>38</sup>. Gezien deze verschillen tussen leerlingen van eenzelfde klas of eenzelfde school hadden enkel de begaafde leerlingen een min of meer normale schoolloopbaan. Onderwijs verstrekken op een fictief gemiddeld niveau leverde volgens hem geen resultaat op. In de kleine plattelandscholen, waar verschillende leeftijdsgroepen samen zaten en de leerkracht hen eerder per niveau groepeerde,

34 J. DEMOOR & T. JONCKHEERE, *La science de l'éducation*, Bruxelles, 1922.

35 H. DELOBEL, 'De ontwikkeling van het Kinderschrift', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (1924/1925), p. 606-612.

36 IDEM, *Flink en fraai. Eenvoudige schrijfmethode omvattende een volledige reeks oefencahiers zonder modellen, gelijnd en geregeld naar de natuurlijke ontwikkeling van het kinderschrift*, Antwerpen, 1924.

37 TH. SIMON, *Pédagogie expérimentale. Ecriture, lecture, orthographe*, Paris, 1924.

38 H. DELOBEL, 'Een zwaar vraagstuk voor onze grotere scholen', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (1929/1930), p. 394-409.

stelde het probleem zich minder. Een vlugge selectie per niveau in grote scholen en de organisatie van een klas voor minder begaafden was evenmin een gunstige maatregel. Volgens Delobel wierp enkel de samenstelling van niveaugroepen in iedere klas een dam op tegen het overzitten.

Delobels passie voor aardrijkskunde vertaalde zich in 1926 in een leerboek voor het lager onderwijs<sup>39</sup>. Vijf jaar later publiceerde hij een artikel waarin hij een poging ondernam uit te leggen welke moeilijkheden zich op de klasvloer manifesteerden tussen het gebruik van een leerboek en de specificiteit en capaciteiten van elke leerling<sup>40</sup>. De sleutelidee was aanpassing.

Een onderwerp waarmee Delobel zich heel zijn leven heeft bezig gehouden, hield verband met rekenkunde, met name het oplossen van vraagstukken. In de pedagogische historiografie is dit een onderbestudeerd thema en Belgisch onderzoek vormt hierop geen uitzondering<sup>41</sup>. Delobel positioneren tussen concurrerende rekenkundedidactici als Willy Schneider (1897-1969) met zijn kwadraatbeeldmethode<sup>42</sup>, of Karel Moons en Frans Pont (1902-1983) met hun dominobeeldmethode zou ons te ver leiden. In 1934 publiceerde Delobel een eerste artikel over rekenen ter gelegenheid van de uitgave van *Knap en Klaar*, een leerboek rekenkunde, uitgegeven bij J. Van In te Lier, dat in België ruime verspreiding en geweldig succes kende<sup>43</sup>. Hierin citeerde hij uitvoerig

39 H. DELOBEL, *Beeld en Woord. Aardrijkskunde voor de lagere school en de voorbereidende afdelingen in vijf deeltjes eenvoudig uitgewerkt in opgaande lessenreeksen*. Lier, 1926.

40 IDEM, 'Een aanpassing van boek en school', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (1930/1931), p. 615-622; IDEM, 'Locale aardrijkskunde, vroeger en nu', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (1936/1937), p. 539-548, 616-626.

41 L. DE ZUTTER, *Het wiskundeonderwijs in de lagere school in België tussen 1879 en 1936. Evolutie van de officiële programma's en hun toepassingen in de onderwijspraktijk* (licentieverhandeling, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KULeuven, 1999); M. PENNINGCKX, *De lange weg naar inzichtvolle rekenvaardigheden. Historisch-didactische analyse van het rekenonderwijs in de lagerscholen in België van 1930 tot 1960* (licentieverhandeling, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KULeuven, 1999).

42 Over Schneider zie H. VAN DAELE, 'De betekenis van Willy Schneider voor het lager onderwijs', in: *Persoon en Gemeenschap*, L, 1 (1997-1998), p. 34-41.

43 H. DELOBEL, 'De Vraagstukken op de L.S.', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (1933/1934), p. 604-613; H. DELOBEL, J. MAATS & J. VANDERSTRAETEN, *Knap en*

de Amerikaanse psycholoog/leertheoreticus Edward Thorndike (1874-1949) en legde vooral de klemtoon op de bedrevenheid in het rekenen, de werkelijkheidsgraad van de vraagstukken - een kapitaal punt - en de psychologie van het kind, zonder daarbij het zuivere vraagstuk uit de klaspraktijk te bannen. Immers, voor Delobel vormde het oplossen van vraagstukken de bekroning van rekenonderwijs op de lagere school. In harmonie met het leerprogramma van 1922 citeerde hij het Franse tijdschrift *L'école et la vie*: "En définitive, mieux adoptés à la vie, plus près de la réalité familière, et donnant par la gradation des difficultés, un meilleur classement des élèves ou des candidats, c'est toute une rénovation des problèmes d'arithmétique qu'il faut entreprendre". Maar, zo vervolgde Delobel, de 'levensvraagstukken' zijn zeer complex en via dergelijke materie moet men de kinderen opvoeden door hen probleemsituaties aan te bieden waarrond ze vragen kunnen formuleren. En, zo voegde hij eraan toe, vergeet niet dat in een katholieke school ook godsdienstige toestanden interessante rekenkundige vraagstukken kunnen leveren. Delobel hernam het thema van de vraagstukken in 1937, zowel in het *VOT* als op een voordracht voor de Vlieberghleergangen<sup>44</sup>.

Doorheen zijn artikels in het *VOT* manifesteerde Delobel zich als een zeer deskundige practicus, goed op de hoogte van de recente theorieën en zoekend naar een evenwicht tussen de polen van vele paradoxen: gesproken en geschreven taal, vrije tekst en opgelegde tekst, spontaan schrift en de oefenschriften, lokale aardrijkskunde en leerboek, vraagstukken uit de werkelijkheid en modeloplossingen. Overal zocht hij het moeilijk te vinden 'juiste midden'. Merkwaardig genoeg schreef hij na de invoering van het leerplan van 1936 geen enkel artikel over milieustudie noch belangstellingscentra. Hij sprak er zich niet ongunstig over uit, maar kan toch moeilijk gelden als een enthousiasteling van de nieuwe ideeën. Als hij de nadruk legde op de noodzakelijke werkelijkheidsgraad van probleemsituaties en vraagstukken, dan

*klar: rekenkunde, metriek stelsel, vormleer, meetkundig teekenen*, Lier, 1934.

44 H. DELOBEL, 'Het oplossen van vraagstukken', in: *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (1937/1938), p. 37-46, 106-115.

waarschuwde hij steeds dat een vermindering van de zuivere oefeningen het beoogde doel nadelig zou beïnvloeden.

#### BOEKEN EN BROCHURES

Delobel staat niet bekend als een auteur die imposante theoretische boeken schreef. Zijn medewerking aan de reeks *Paedagogische Studiën* beperkte zich tot één publicatie: *Algemeene en Bijzondere Methodiek voor het Lager Onderwijs*. Met twee collega's, min of meer leeftijdsgenoten, J. Nollet en A. Staelens, samen met A. Vandevelde, leraar didactiek aan de normaalschool te Torhout, publiceerde hij in 1922 dit volumineuze boek (423 p.), bestaande uit twee delen, algemene didactiek (p. 1-43) en de verschillende vakdidactieken (godsdienst, moedertaal, wiskunde, schrift, tekenen, aardrijkskunde, geschiedenis van België, landbouw, hygiëne, educatieve gymnastiek, zang, handenarbeid (jongens en meisjes), handel, Frans als tweede taal, p. 47-420). In de inleiding legden de auteurs drie fundamentele principes vast: het specifieke karakter van elk vak heeft voorrang op de concentratie-idee; de specifieke doelen van elk vak moeten leiden tot activiteiten; de kinderpsychologie moet het kind in het centrum van de school plaatsen. Het is onmogelijk de bijdragen van elke auteur afzonderlijk vast te stellen, maar gezien zijn belangstelling en expertise kan men ervan uitgaan dat Delobel aardrijkskunde, wiskunde en schrift voor zijn rekening heeft genomen. Over deze vakken schreef hij later nog drie brochures: in 1933 over het metriek stelsel, twee jaar later over het schriftonderwijs met een zeer goed overzicht van de methode, en in 1952 over schriftelijk rekenen<sup>45</sup>. Inzake het metriek stelsel was hij één van de eerste auteurs die een pleidooi hield voor eenheid in de notatiewijze, al dient gezegd dat, zoals we verder zullen, zijn leerboeken een ander beeld weergaven.

In 1924 publiceerde Delobel voor de lagere school een *Pedagogisch klasboek*, vier jaren later gevolgd door een *Pedagogisch klasboek voor*

45 H. DELOBEL, *Voor meer eenvoud en minder ballast in ons leervak Metriek Stelsel*, (Pedagogische Trakten, nr. 18), Lier, 1933; *Waarheen met ons Schriftonderwijs*, (Pedagogische Trakten, nr. 32), Lier, 1935; *Enkele aspecten van het schriftelijk rekenen op de lagere school*. (Opvoedkundige brochurenreeks Studiekringen van het Christelijk Onderwijzersverbond, nr 44), Gent, 1952.

*de bewaarschool*, waarin hij iedere dag bovenaan de pagina een pedagogische tekst plaatste. Deze teksten werden vooral geput uit het Nederlandse gedachtegoed, maar ook Rousseau, Comenius, Von Humboldt, Willmann en andere grote pedagogen sierden de bladzijde. Elk vak kwam aan bod met raadgevingen voor de dagelijkse praktijk. Enkele voorbeelden: rekenen moet praktisch zijn; veel is overbodig; weinig geklets en uitleg maar veel oefeningen; beperk de collectieve correcties; herhaal veel; wees nauwkeurig; het schrift zal snel en duidelijk zijn; werk voorbeelden uit op het bord; aardrijkskunde moet de nieuwsgierigheid van het kind stimuleren; de lokale toestand vormt het vertrekpunt; een vertelling moet voortreffelijk zijn; geschiedenis leidt naar patriottische scènes; vertel vooraleer te lezen; leer de tweede taal via de natuurlijke methode; men moet uitgaan van een levende taal en van dagelijks taalgebruik; enz.

In ieder geval, de ideeën die Delobel verkondigde in zijn artikelen en de praktijk, zoals aanbevolen in het *VOT*, zijn meer illustratief voor zijn denken dan in zijn boeken en brochures.

#### DE LEERBOEKEN

Delobel heeft zich vooral toegelegd op het schrijven van leerboeken en bereikte er een hoge productiviteit. Zijn eerste publicaties dateren van 1924, tien schriften kalligrafie, uitgegeven in het Nederlands en in het Frans. Met uitzondering van schoonschrift fungeerde voor de nederlandstalige leerboeken de katholieke Van In te Lier als Delobels favoriete uitgever<sup>46</sup>. Na de Tweede Wereldoorlog werden de franstalige leerboeken te Namen uitgegeven door Wesmael-Charlier, eveneens van katholieke signatuur. Zijn laatst uitgegeven publicatie, een leerboek aardrijkskunde, werd, althans voor zover bekend, overigens door Wesmael-Charlier verzorgd<sup>47</sup>. Ook de leerboeken rekenen bleven aan franstalige kant vlot gedrukt en de uitgeverij startte zelfs nog in de jaren 1960, dus na Delobels overlijden, een *Collection Delobel-Soyez*

46 Het bedrijfsarchief van de uitgeverij Van In is begin de jaren 1980 bij een brand verloren gegaan en hiermee natuurlijk de oplagecijfers, auteursvergoedingen, e.d.m.

47 H. DELOBEL & P. SOYEZ, *Cours moderne de géographie: atlas-manuel pour l'enseignement primaire: livre de la quatrième*, Leuze, 1969.

met een oplage tussen de 4000 à 6000 exemplaren en met C. De Vriese en E. Soyex als co-auteurs<sup>48</sup>.

In 1926 liep de uitgave *Beeld en Woord* van stapel, een leerboek aardrijkskunde in zes delen te beginnen vanaf het derde leerjaar. Deze reeks bevatte tevens een aantal fascicules met kaarten en oefeningen. In 1955 startte hij nog met Jan Maats *Dichtbij en Veraf*, een beperktere uitwerking van *Beeld en Woord*<sup>49</sup>. Jan Maats, pseudoniem voor Leo Vanhille (1889-1984), vriend ten huize Delobel, onderwijzer te Nieuwpoort en auteur van leesboekjes, was de uitverkoren illustrator van Delobel, ook in zijn andere uitgaven. Voor het geschiedenisonderwijs publiceerde Delobel voor het derde studiejaar *Verleden en heden* en *Vroeger en nu*, geïllustreerd door Jan Maats maar ook door schilder-beeldhouwer Albert Setola (1916-1981), leraar aan de Brugse Stedelijke Academie. Deze leerboeken geschiedenis en aardrijkskunde kregen ook een uitgave in het Frans en overleefden de oorlogsjaren. Het is merkwaardig vast te stellen dat deze leerboeken een aanvang namen vanaf het derde leerjaar, terwijl het leerplan van 1936 pas afzonderlijke vakken voorzag vanaf het vijfde studiejaar. Is dit een aanwijzing dat Delobel toch niet zo overtuigd was van het nieuwe leerplan? Of schreef hij zich in op de lange lijst van inspecteurs die eerst enkele resultaten van de vernieuwing wilden zien? Of zocht hij gewoon de 'gulden middenweg' tussen de leerplannen van 1922 en 1936, een idee dat hem niet ongenegen was in zijn publicaties? In 1933 kwam Delobels voornaamste leerboek van de pers, *Knap en Klaar*, een leergang in tien delen, eveneens uitgegeven bij Van In. Zoals reeds vernoemd, haalde ook deze uitgave de jaren 1960. *Knap en Klaar* kende zelfs succes in de Belgische kolonie Kongo, waar de paters passionisten onder de titel *Akumi* een vertaling bezorgden

48 LEUVEN, *Familiearchief Delobel*.

49 H. DELOBEL & J. MAATS, *Dichtbij en veraf: atlas-leerboekjes voor lagere scholen en voorbereidingsklassen van het M.O. met een beperkt leerplan voor aardrijkskunde*, Lier, 1955.

in het *otetela*<sup>50</sup>. Daardoor was Delobel zelfs ‘afwezig aanwezig’ in de Belgische kolonie . . .

#### KNAP EN KLAAR

Het lager onderwijs in België was gestructureerd in vier graden, samen acht studiejaren voor kinderen van zes tot veertien jaar. Voor de eerste zes jaar voorzag het programma specifieke leerinhouden voor elk jaar. Overeenkomstig het leerplan van 1920 voor de vierde graad werden het zevende en achtste studiejaar samen genomen. De inleidingen van de programma’s rekenen van zowel 1920, 1922 als 1936 bevatten enkele algemene principes die de inhouden richting moesten geven. De formuleringen ervan waren verschillend maar in de grond bleven de vooropgestelde basisideeën, mits enkele nuances, dezelfde. Zo vormden het werkelijke leven en het milieu de uitgangspunten voor elke rekenactiviteit. De dingen uit het dagelijkse leven moesten de eenheid tussen kind en leerstof garanderen. Het oplossen van werkelijkheidsgetrouwe vraagstukken gold als uitstekende motivatie voor het invoeren van nieuwe begrippen. De leerplannen leverden het bewijs dat het aanleren van bewerkingen werd ingezet door zeer concrete activiteiten. Definities werden tot het minimum herleid, de kinderen voerden de bewerkingen juist en precies uit. Terwijl het programma van 1922 bepleitte dat voor de intellectuele vorming bewijsvoeringen onontbeerlijk waren, ging dat van 1936 hier tegenin door te beweren dat bewijsvoeringen reeds een gevormde intelligentie vereisten. Metriek stelsel en meetkunde moesten samenhangend worden onderwezen. De leerplannen beklemtoonden het belang van handenarbeid en van activiteiten als tekenen, meten, plooiën, enz., uitstekende middelen om nieuwe ideeën te verwerven, toe te passen en te beheersen. Ook de meeteenheden stonden in het teken van het dagelijkse gebruik dat men ervan maakte. Door het aanbieden van veel gevarieerde oefeningen en door de

50 H. DELOBEL, *Akumi V*, Tsumbe, Ste Marie, 1954.



diversificatie in moeilijkheidsgraad werd bij het aanleren van mechanismen het 'dresseren' vermeden.

Een grove vergelijking tussen de leerplannen van 1922 en 1936 leert dat de eerste zich vooral op de leerstof toelegde, gericht was op de wiskundige aspecten en de wetenschap, de tweede zich vooral concentreerde op de methode en de specificiteit van elk kind. Wat de verdeling van de vakken over de verschillende klassen betreft, moet men vaststellen dat het leerplan van 1922 veel zwaarder was in de eerste graad en moeilijker probleemstuaties vereiste in de derde graad. Uit een vergelijking tussen het officiële leerplan en dat van het katholiek onderwijs blijkt dat het eerste milieustudie in het middelpunt plaatste, het tweede hier de religieuze dimensie rincorporeerde. Beiden schatten begripsvermogen en activiteit hoog in, maar het officiële leerplan plaatste functionaliteit vooraan, terwijl bij de tweede vooral de structuur van de leerinhouden primeerde<sup>51</sup>.

Maar wat ons natuurlijk voornamelijk intrigeert is hoe Delobel in *Knap en Klaar* de leerplannen heeft ingepast. Om een antwoord te geven beperken we ons tot de eerste zes leerjaren van de lagere school. Het leerboek telde evenveel volumes, waarvan het eerste verscheen in 1933, bestemd voor het vijfde leerjaar, in 1934 gevolgd door een volume bestemd voor het zesde leerjaar (volumes V en VI). Dan volgden in 1936 delen III en IV voor het derde en vierde leerjaar, en in 1938 delen I en II voor het eerste en tweede leerjaar. Uiteraard kwam het leerplan van 1936 pas in voege midden Delobels publicatie van *Knap en Klaar*. Niettemin waren de vernieuwingsideeën en -praktijken al genoeg bekend in de kringen waarin Delobel zich bewoog en zal hij voldoende geweten hebben dat ook op beleidsniveau innovatie in de lucht hing.

Bekijken we even de algemene principes zoals Delobel ze in de inleidingen uiteenzette voor de leerkrachten. Opnieuw predikte hij inzake inhoud en methode, zowel voor het katholieke als of-

51 PENNINGCKX, *De lange weg naar inzichtvolle rekenuardigheden*; DE ZUTTER, *Het wiskundeonderwijs*.

ficiële programma, het “juiste midden” tussen oud en nieuw. Vanaf 1936 kreeg het nieuwe leerplan toch een referentiële positie. Hoewel hij de tekst nogal beperkt en wazig vond, hoopte hij niettemin op bruikbare inhouden zoals bijv. in een weloverwogen uitwerking van het globalisatieprincipe. Voor de eerste graad adviseerde Delobel zich te beperken tot het hoofdrekenen en voldoende gedifferentieerde oefeningen te voorzien die, samen met de begripsvorming, toelieten dat automatisme in de bewerkingen opdook. Rekenen was volgens hem een stille activiteit, nauwelijks gehinderd door commentaren. Dergelijke oefeningen van “pedagogische dressuur” werden vergezeld van concentratie, orde en eenvoud in de expressie. Hoofdrekenen vormde immers de voorbereiding op de schriftelijke bewerkingen en zelfs voor de derde graad beval Delobel nog enkele momenten hoofdrekenen aan. Voor zwakkere leerlingen werden oefeningen op het bord aangeraden. Het tiendelig stelsel moest men aansnijden in relatie met het metriek stelsel dat leerlingen motivatie aanbracht door het gebruik van voorbeelden uit het dagelijkse leven. In de eerste graad waren de vraagstukken zeer eenvoudig en concreet en vereisten maar één bewerking om tot de oplossing te komen; vanaf de tweede graad waren twee bewerkingen mogelijk. In alle klassen moesten de probleemsituaties actueel en werkelijkheidsgetrouw zijn. Modeloplossingen werden niet slaafs gevolgd maar via differentiatie en variatie. In de oplossing van vraagstukken zat ook de betekenis van de bewerkingen verrat. Het aanleren van de tafels van vermenigvuldiging en deling behoorde tot de taak van iedere lagere school. De voorbereiding ervan gebeurde in het eerste jaar, de studie en oefening in het tweede, de voltooiing in het derde. De toepassing van de tafels was tevens een problematiek van analogie. Zoals reeds vermeld, oordeelde Delobel dat meetkunde moest aansluiten bij metriek stelsel en voorbereid worden door activiteiten handenarbeid zoals plooiën, tekenen, uitknippen, enz.

Zo doende kan men nog enige tijd doorgaan met de opsomming van Delobels principes, maar laten we deze nu even confronteren met de praktijken zoals aangebracht in de volumes van *Knap en Klaar*. De principes van hoofdrekenen en schriftelijke bewer-

kingen waren zeer consciëntieus uitgewerkt. De eerste graad was enkel gewijd aan hoofdrekenen, vanaf de tweede graad waren de oefeningen van de twee vakken overvloedig, soms overdreven, aanwezig. “Dressuur” lag niet ver weg. Inzake het tellen in overeenstemming met het metriek stelsel zette Delobel nauwgezet zijn principes om in de praktijk. Nochtans, niet enkel de gebruikelijke maten werden bestudeerd, maar uit het gehele stelsel werden soms vergezochte oefeningen geput. De oplossing van vraagstukken begon meestal met een modeloplossing die men volgens Delobel niet moest volgen, maar die de leerlingen toch kregen voorgeschoteld. De keus van de probleemsituaties voor de derde graad lag soms boven de mogelijkheden van tien- tot twaalfjarige kinderen. Bij oefeningen rond het probleem rente waren er ook situaties waarbij de leerlingen tijd en rentevoet moesten berekenen, alsof spaar- en lijfrentekassen in de onmiddellijke interesse-sfeer van leerlingen van het zesde leerjaar lagen. Daartegenover, in de tweede graad, voorzag Delobel situaties die recht uit de belangstellingscentra kwamen zoals de boekhandel, de bakkerij, een schooluitstap, de kerk, de eerste communie, het circus, en dies meer. De tafels van vermenigvuldiging en deling werden exemplarisch te berde gebracht en hielden in alle delen van *Knap en Klaar* Delobels aandacht gaande. Zijn ontworpen situaties in het aanleren van het metriek stelsel en de geometrische figuren waren zeker interessant, maar ruimschoots te moeilijk. Niettemin gaf hij blijk van een sterke kindgerichtheid door geometrische puzzels en veel vraagstukken met tekeningen op te nemen.



Katholieke symbolen en meetkunde: veelhoek en cirkel

Overigens illustreerde Jan Maats alle volumes van *Knap en Klaar* rijkelijk. De belangrijkste hoofdstukken daarentegen werden ingeleid door tekeningen van de Nederlandse illustrator Jan Wiegman (1884-1963): bijv. het gedeelte rekenen afgebeeld met een zwarte jongen die een inkeping maakt in een stok en een blanke leerling met een rekenmachine; het gedeelte meetkunde geïllustreerd met een tafereel landmeting in het Egypte van de farao's en het gedeelte metriek stelsel met een scène over maten in de jaren 1930.



1936

*Kaft Knap en Klaar, 6de leerjaar, met tekening van Jan Wiegman*

In zijn na-oorlogs retrospectief artikel “Als ik terugblik op ‘Knap en Klaar’” wees Delobel er andermaal op dat zijn leerboeken gestuurd waren op de leerplannen en de psychologie van het kind<sup>52</sup>. De methode ontwikkelde hij in eenheden die voor elke les twee bladzijden van het leerboek innamen. Verdieping en herhaling waren doorheen het gehele werk te vinden. De verschillende

52 H. DELOBEL, ‘Als ik terugblik op “Knap en Klaar”’, in: *De Katholieke Schoolgids*, VIII (1953), p. 252-262.

delen konden beschouwd worden als werktuigen en niet enkel als een reeks oefeningen. Het hele oeuvre was empirisch opgebouwd, gebaseerd op de eigen ervaringen van Delobel als lesgever en op de talrijke bezoeken die hij aan de klassen bracht. Het rekenonderwijs moest zich volgens hem naar de mogelijkheden van het kind schikken, maar strikte individualisering achtte hij onmogelijk te realiseren. Om deze reden gold in *Knap en Klaar* de combinatie van collectief en individueel onderwijs. In de delen zijn geen sensationele of ultramoderne zaken te vinden, maar wel een stevige traditie met enkele nieuwe ideeën. Het fundamentele principe van de methode was het mechanisch hoofdrekenen, ondersteund en verhelderd door inzicht.

#### BESLUIT

*Knap en Klaar* is één van de leerboeken geweest die in België zeer ruime verspreiding heeft gekend, vanaf het verschijnen in de jaren 1930 tot in de jaren 1960. Het kende een tiental edities. De auteur, inspecteur lager onderwijs Hilaire Delobel, heeft imposante boeken geschreven, goed gestructureerd en rijk geïllustreerd. Zijn passie voor rekenkunde, getuige de vijf schriften met notities vanuit zijn opleiding aan de normaalschool te Torhout, heeft ertoe geleid dat de leerstof in de derde graad een (te?) hoge moeilijkheidsgraad kende. Op het vlak van methode en didactiek was hij een lesgever-inspecteur die eerder het leerplan van 1922 genegen was dan dit van 1936. Als goede katholiek en trouw aanhanger van de ideeën van de invloedrijke katholieke pedagogen Decoene en De Hovre waakte hij erover dat de principes van het katholieke leerplan in de leerboeken vertegenwoordigd waren. Hij was een toegenegen 'onderofficier' van het onderwijs, maar met het verdwijnen van zijn leerboeken vervaagden ook zijn sporen. Ook dat is waarschijnlijk typisch voor de "afwezige aanwezigen" - of waren het "aanwezige afwezigen"? - de werkpaarden van elke dag, zonder wie de lagere schoolpraktijk nu eenmaal niet verder kon en kan. Aan hen hebben we hier een stem willen geven. Ook dat is de opdracht van historisch (leerboek-)onderzoek.