

ANTOON DE BAETS *Beeldvorming over niet-westerse culturen. De invloed van het geschiedenisboek op de publieke opinie in Vlaanderen, 1945-1984*, RUG, 1988, promotor: H. Balthazar.

Op 27 september 1973, zo weet een recent geschiedenisboek te melden, telexte het persagentschap UPI vanuit Rome het volgende bericht de wereld rond:

“De Amerikaanse indianenleider Adam Nordwall arriveerde afgelopen maandag in Italië. Hij stak zijn speer in Italiaanse bodem, ‘ontdekte’ het land en eiste het voor zijn stam op. Donderdag schonk hij Italië terug. Hij zei dat als Columbus Amerika kon ontdekken toen de indianen daar al duizenden jaren woonden, hij hetzelfde kon doen met Italië. Maar Nordwall zei ook dat de Italianen hem zo gastvrij hadden ontvangen, dat hij de ‘inboorlingen’ een gunst wilde bewijzen: ze mochten hun eigen land houden. De indianenleider werd ontvangen door de Italiaanse president, aan wie hij een vredespijp overhandigde.”

Nordwall doorprikte met zijn optreden de ballon van de culturele arrogantie en liet een andere ballon op, die van de culturele bescheidenheid. Ieder van ons neemt, in wisselende mate, houdingen aan van culturele arrogantie – ethnocentrisme in academische taal – of haar tegendeel, culturele bescheidenheid of cultuurrelativisme.

Beide houdingen vloeien samen in de beelden die we vormen over onszelf en de anderen, over de eigen, westerse cultuur en de andere, niet-westerse culturen. De rol die de opvoeding in dat beeldvormingsproces speelt, leidde ons, vijf jaar geleden tot de vertrekvraag voor deze studie: *denken de mensen over andere culturen in de trant van wat ze er vroeger op school over leerden?* Een vraag, waarmee ontzettend veel onderzoeksmateriaal is gemeoid. Om te weten hoe de mensen over andere culturen denken, beschikken we over een zeer valabele bron, namelijk opiniepeilingen. Maar de vraag welke beelden de school had doorgegeven aan de jeugd, compliceerde de studie in twee opzichten: de studie moest zich over een periode uitstrekken die lang genoeg was om de invloed van de school op de beeldvorming van volwassenen te kunnen volgen. We hadden een periode van veertig jaar, tussen 1945 en 1984, op het oog. En bovendien was aan de rol van de school een overvloed aan factoren verbonden, waarvan de meeste, en met name de belangrijkste, het ondervragen van leerlingen

vroeger en nu, niet voor onderzoek haalbaar waren. Alleen leerboeken waren in voldoende mate voorhanden om enig houvast te bieden. De ambities werden bijgevolg gematigd en de vertrekvraag uiteindelijk vertaald in een concrete onderzoeksvraag: *hebben geschiedenisleerboeken invloed op wat de mensen later denken over andere culturen?*

Eerst diende de *waarde* van onze bronnen onderzocht. De opiniepeilingen werden zeer kritisch gemonsterd. Zij moesten relevant, geldig en betrouwbaar genoeg zijn om de publieke opinie te meten en aanwijzingen te verschaffen over het culturele opinieklimaat waarin de mensen leven. Rond de leerboeken stelde zich eerst en vooral de prangende vraag of ze wel voldoende door de leerlingen gebruikt werden. De leerkrachten uit het lager en secundair onderwijs bevestigden dat met klem in een enquête die we in 1985 onder 462 van hen hebben gehouden. De meeste leerlingen hadden effectief een geschiedenisleerboek en het werd toen – in weerwil van een veel verspreide mening overigens – alom gebruikt, en dat niet minder dan vroeger.

Vervolgens gingen we aftasten welke de plaats was van dat leerboek in het grote web van factoren die binnen en buiten de school de beeldvorming over andere culturen bepalen. Het eventuele effect van leerboeken hangt af van een schier oneindige reeks factoren: is de leerboekinformatie didactisch geschikt, hoe wordt ze overgebracht, welke rol speelt de leraar en de dwang van toetsen en examens, welke rol de concurrerende informatie afkomstig niet alleen van andere vakken, maar ook van familie, vrienden, massamedia, reizen, hoe reageert het individu op al die informatie, hoe werken tijd en slijtage in op de in de jeugd opgedane ervaringen, en zo meer. Wat er na die theoretische rondblik overbleef aan zekerheden, was uiterst mager: leerboeken zijn geenszins determinerend, maar evenmin onbetekenend in de beeldvorming over niet-westerse culturen. Stoere, directe uitspraken over de invloed van leerboeken zijn uitgesloten. Uit de vergelijking van wat leerboeken schrijven met wat de geënquêteerden van opiniepeilingen zeggen, kan men niet afleiden of een leerboek al dan niet de publieke opinie beïnvloedt, neen, men kan alleen bescheiden aangeven waar leerboeken en opiniepeilingen overeenkomen en waar ze verschillen. Gelijken ze op elkaar, dan heeft

het leerboek mogelijk invloed gehad op de publieke opinie; verschillen ze van elkaar, dan had het geen waarneembare invloed.

Met het oog op de vergelijking van beide bronnen werd een nagenoeg volledig symmetrische onderzoeksmethode ontworpen. Van beide bronnentypes legden we zo volledig mogelijke bestanden aan, universa. Uit het geweldig grote universum van 418 geschiedenislerboeken trokken we een stevig geteste steekproef, bestaande uit de 47 meest gebruikte leerboeken. Men kan zeggen dat zo goed als alle schoolloppers in Vlaanderen tussen 1945 en 1984 lezers of gebruikers waren van één of meer leerboeken uit de steekproef. Aan het kleinere universum van 56 beschikbare opiniepeilingen werden kwaliteitsnormen opgelegd en enkel de 22 beste fungeerden als databank voor de studie. Na deze voorbereidingen brachten we twee op elkaar afgestemde batterijen met vragen in stelling om de kwalitatieve leerboekteksten en de kwantitatieve enquête-antwoorden uitvoerig te analyseren. Die analyses schraagden dan de voorzichtige formulering van een serie besluiten en trends. De trends uit de leerboeken en de trends uit de peilingen werden uiteindelijk met elkaar geconfronteerd.

Die confrontatie laat in de eerste plaats zien dat er veel *parallellen* liggen tussen de inhoud van de geschiedenislerboeken en wat de mensen later denken.

*Ten eerste*, in beide bronnen profileerde zich zeer duidelijk het etnocentrisme en niet het cultuurrelativisme als toonaangevende dimensie. Het etnocentrisme werd echter in de afgelopen 40 jaar traag, maar gestadig milder en het cultuurrelativisme navenant krachtiger, zonder ooit het etnocentrisme te overvleugelen. De gebeurtenis die deze trend naar meer openheid op beslissende wijze in gang zette, was de dekolonisatie van Kongo in 1960 en de mentale ommekeer in het Noord-Zuidenken die daaruit in België voortvloeide. Ook de toename van het gemiddeld opleidingsniveau – een variabele die sterk correleert met minder culturele arrogantie – speelde een grote rol.

Nauw daarmee verbonden is het *tweede punt*: het gevoel van nationale trots brokkelde bij de Vlamingen in de loop van de jaren '70 fors af, en parallel daarmee ook het Belgisch nationalisme in de leerboeken.

*Ten derde*, in de leerboeken is nergens sprake van systematisch en open racisme, ook niet in de koloniale periode. Geprononceerd

antiracisme komt echter evenmin voor. Ook de peilingen laten zien dat aberrant etnocentrisme en racisme gevoelig minder gedeeld worden in Vlaanderen, dan matiger vormen van etnocentrisme. Dit wijst erop dat het racisme slechts een latente stroming is, die evenwel in gewijzigde omstandigheden bij brede lagen van de bevolking de kop kan opsteken. Of dit op dit eigenste moment, met de niet te onderschatten electorale successen van het Vlaams Blok het geval is, kan men niet uitsluiten, maar is gezien tegen de daarjuist geschetste bredere evolutie, weinig waarschijnlijk. De terechte onrust die niettemin steeds luider wordt geuit tegen allerlei vormen van onverdraagzaamheid, is zelf een symptoom van de trend naar meer culturele openheid.

*Ten vierde*, de aandacht voor niet-westerse culturen, dat wil zeggen de interesse ervoor en de geïnformeerdheid erover, is, zowel bij de leerboekauteurs als bij het brede publiek, gering. Het gaat hier om een constante sinds 1960. De kans is groot dat deze geringe aandacht voor niet-westerse culturen vroeg of laat een flessenhals wordt voor de trend naar meer culturele openheid.

*Ten vijfde*, zowel leerboekauteurs als het publiek worden alom gekenmerkt door een stijl van denken die men het sociaal evolutionisme heeft gedoopt: de neiging om alleen de westerse volkeren als voortrekkers van de geschiedenis te zien en de tradities en prestaties van de Derde Wereld te miskennen. Tot in de jaren '70 domineerde deze visie de leerboeken (en ze blijft er nog heel actief), terwijl ze indirect ook uit vele enquêtemetingen kan afgelezen worden, vooral dan uit de manier waarop het publiek zich het ontstaan van de onderontwikkeling van de Derde Wereld voorstelt. Voor factoren die de voortrekkersrol van het Westen diepgaand in twijfel trekken, is daarbij weinig plaats.

Karakteristiek nu is dat deze vijf parallelle evoluties in de leerboeken en de peilingen niet de één na de ander plaatsgrijpen, maar, voor zover waar te nemen, tegelijk. Had nu het leerboek geschiedenis invloed uitgeoefend op de publieke opinie, dan zou de evolutie eerst daar te signaliseren zijn en pas na verloop van tijd bij de publieke opinie. Wat hier echter gebeurt is eerder het omgekeerde: het is het opinieklimaat in de maatschappij dat de leerboeken lijkt te beïnvloeden.

*In twee gevallen houdt de parallel dan nog maar gedeeltelijk stand.* De meeste mensen zien de onderontwikkeling als een

situatie van achterstand van het Zuiden op het Noorden, die er altijd is geweest, wegens het harde klimaat, de oorlogen of de onkunde en onwil van de mensen van de mensen aldaar, of die er gekomen is door plaatselijke factoren zoals voedselgebrek, overbevolking en uitbuiting door de leiders. Dat is min of meer de visie die ook leerboeken uit het lager onderwijs vertolken. In secundaire leerboeken, vooral van recentere datum, is een meer evenwichtige kijk te vinden. Sommige van de genoemde redenen worden er fel afgezwakt terwijl aan de overblijvende een juiste plaats wordt toegekend naast andere, internationale factoren, zoals het kolonialisme, de wereldhandel, de rol van multinationals en grootmachten.

In een tweede geval was vast te stellen dat de mensen over het algemeen blijk gaven van eenzelfde relatieve dosis aandacht voor andere culturen als de leerboeken die ze tijdens hun specifieke opleiding kregen. Alleen technisch opgeleiden brachten minder aandacht voor de Derde Wereld op dan men op grond van hun leerboeken mocht verwachten.

*In nog twee andere gevallen dacht de publieke opinie volkomen anders dan men aan de hand van de leerboeken alleen zou voorspeld hebben. Ten eerste: de leerboeken van voor 1960 zijn doordrenkt met opgeschroefd nationalisme, maar dat belette niet dat het gevoel van nationale trots bij de volwassen Vlamingen van de jaren '70 en '80 gevoelig daalde.*

Ten tweede, in alle leerboeken nemen Griekenland en Rome een centrale en fel opgewaardeerde plaats in. Desondanks boezemen noch de Grieken, nog de Italianen de Belgen vandaag veel vertrouwen in, als men afgaat op enquêtemetingen dienaangaande. Terzelfdertijd is te zien dat Turken en Arabieren meer dan wie ook in de leerboeken als vijand bejegend worden, zeker in de oudere exemplaren, en dat het Vlaamse publiek ook in de latere opiniepeilingen het grootste wantrouwen tegenover die twee volkeren blijkt te uiten. De positieve voorstelling van Griekenland en Italië heeft géén, de negatieve voorstelling van Turkije en de Arabische landen wél parallellen met de mate van vertrouwen die de Belgen vandaag in ze stellen. De causaliteitswaarde van dat verband is dus twijfelachtig.

*In twee gevallen ten slotte bestond er zoiets als een circulaire relatie tussen leerboeken en publieke opinie. Geschiedenisleerboeken van alle slag blijken zich constant en systematisch negatief uit*

te laten over nomaden. Dit antinomadisme loopt parallel met het etnocentrisme van de Vlamingen tegenover de migranten vandaag. Beide houdingen kunnen geïnspireerd zijn door de oervrees die migrerende groepen, gaande van de Hunnen en de Vikings, over de zigeuners, de marktkramers en de foorreizigers, tot de gastarbeiders van vandaag, bij sedentaire samenlevingen wakker maken. Het is mogelijk en aannemelijk dat de vrees in de maatschappij en de vrees in de leerboeken elkaar wederzijds voeden. Het overtuigendste geval van tijdssequentie kwamen we tegen in de jaren 60, als de omslag van nationalistische leerboeken naar boeken met een breder perspectief prompt werd gevolgd door een gevoelige afname van de nationale trots bij de adolescenten van de jaren 1961-1967. Nauwkeuriger observatie leerde echter ook hier dat zowel de omslag in de leerboeken als het zeer zwakke patriottisme bij die specifieke leeftijdsklasse het meest plausibel worden verklaard door de werking van één en dezelfde derde factor, de dekolonisatie van Kongo. De leerboeken hebben de mentale ommekeer uit die jaren versterkt, niet geïnitieerd.

*Alles samen genomen* vonden we dus nergens een onomstootbaar bewijs voor het argument dat geschiedenisleerboeken autonoom de publieke opinie hebben beïnvloed tussen 1945 en 1984. Als die autonome invloed bestaat, hebben we hem alleszins niet waargenomen; als men hem ooit wèl zou kunnen waarnemen, zou men trouwens ook meteen moeten verklaren waarom leerboekauteurs op een bepaald moment volstrekt originele ideeën en gevoelens vertolken omtrent andere culturen die de leerlingen bovendien dan nog duurzaam beïnvloeden. Een uitrafeling van de biografieën van de auteurs en van de maatschappelijke achtergronden waartegen ze leerboeken schrijven, en met name een belichting van de rol van uitgeverijen, inrichtende machten en leerboekgebruikers, toonde ons hoe diep auteurs verankerd zijn in de maatschappij. Het opinieklimaat in de maatschappij is het produkt van niet één, maar zeer vele factoren, soms zeer oude, veelal recente, en het leerboek kan er één van zijn. Dit opinieklimaat heeft echter zijn eigen ritme. Nergens vonden we genoeg, laat staan afdoende, bewijzen voor de stelling dat de economische crisis van 1973 het etnocentrisme, het nationalisme en het racisme heeft aangewakkerd of, omgekeerd afgeremd. De dalende trends in die fenomenen lijken zich erg onafhankelijk van de economische crisis te hebben

doorgezet. De studie toonde aan dat de invloeden eerder lopen van de publieke opinie, van de maatschappij naar het leerboek, dan omgekeerd. In feite moet de onderzoeksvraag dus aangevuld worden door een tweede, belangrijkere vraag: *schrijven geschiedenisleerboekauteurs over andere culturen in de trant van wat de maatschappij er op dat moment over denkt?* De vraag is minder triviaal dan ze lijkt. Ook de invloed van de maatschappij op het leerboek verloopt verre van moeiteloos. De mentale ommekeer in het Noord-Zuidenken rond 1960 drong slechts in 1969-1970 in de leerplannen door en pas in 1975 – 15 jaar of een halve generatie later – in de leerboeken. Die achterstand is hoofdzakelijk te wijten aan allerlei factoren eigen aan het onderwijs en aan de produktie van leerboeken. Dat leerboekauteurs de circulatie van ideeën en gevoelens in de maatschappij bewust of onbewust kunnen weerkaatsen in hun leerboeken, zij het met vertraging, en soms zelfs actief versterken, vinden wij op zich impressionant. Maar er is meer. Als belezen schrijvers beschikken leerboekauteurs bovendien over een zekere marge tegenover het maatschappelijke gebeuren. Dat betekent dat zij in bescheiden mate met hun leerboeken kunnen inwerken op het opinieklimate om het te veranderen. Leerboeken kunnen een correctief bieden voor de ethocentrische gevoelens die de leerling elders, in de familie bvb., aankweekt en zij bezitten bovendien, vergeleken met de massamedia bvb., het voordeel dat zij hun informatie over de culturele problematiek *systematisch* kunnen presenteren. In onze huidige studie maakten we enkele suggesties om leerboeken voor universele geschiedenis te schrijven.

Maar, welk beeld men moet schetsen over het samenleven van culturen op de planeet? Met deze vraag schopte de Franse antropoloog Claude Lévi-Strauss groot schandaal bij de opening van een Anti-Racismeconferentie van de Unesco in 1971. Zijn hele leven had de 80-jarige Lévi-Strauss de stelling bepleit dat culturele verscheidenheid een absolute noodzaak is als de mensheid wil overleven, en dat men dus daarom alleen al de andere culturen, hoe anders ook, moest respecteren. In zijn beruchte openingspeech ging hij verder door te stellen dat men het ethocentrisme niet diende te zien als een kwaal die kost wat kost moest uitgeroeid worden. Jazeker, de extreme uitwassen ervan, zoals racisme, genocide, ethocide, kolonialisme moet men volstrekt veroordelen,

zowel in de eigen als in de andere culturen, hoe cultuurrelativistisch men zich ook moge opstellen. Maar de zo nastrevenswaardige culturele diversiteit is niet te realiseren zonder een minimale dosis ethnocentrisme, waarmee een cultuur haar specifieke identiteit en traditie kan handhaven. De opdracht is dus paradoxaal: culturen moeten openstaan voor elkaar en tegelijk vasthouden aan hun eigen culturele waarden, wereldbeeld en creatieve kern.

Ik geloof dat ons beeld over niet-westerse culturen de paradox van Lévi-Strauss moet verteren. Nieuwe geschiedenislerboeken kunnen, door de overdracht van een correct begrip van de culturele verscheidenheid een belangrijke troef worden in de opbouw van dat beeld, en in de opbouw van een verdraagzame en open mentaliteit