

AKTUEEL

## SOSIALE WETENSKAP EN GESKIEDENIS: GELEENTHEID OF VERLEENTHEID?

*Prof. M.H. Trümpelmann  
Fakulteit Opvoedkunde  
RAU*

### 1. PROBLEEMSTELLING

In die besprekingsdokument van die Departement van Nasionale Opvoeding oor 'n Kurrikulummodel vir Onderwys in Suid-Afrika<sup>1</sup>, word daar na Sosiale Wetenskap as 'n nuwe vak verwys wat onder andere Aardrykskunde en Geskiedenis insluit. Hierdie standpunt het sterk reaksie van historici en vakdidaktici ontlok. GISTER EN VANDAG se redaksionele standpunt<sup>2</sup> oor die saak is: "Indien dit die bedoeling is om met Sosiale Wetenskap 'n identiteitlose vak soos Sosiale Studies of Gemeenskapskunde te skep soos dit in oorsese lande bestaan, wil ons, ons ten sterkste daarteen uitspreek". Die vraag is nou wat presies die oogmerke van sodanige vak is. Is dit 'n vak wat in kompetisie met Geskiedenis staan? Is dit 'n geleentheid om sekere opvoedingsoogmerke te verweselik wat nie deur die tradisionele skoolvakke aangespreek word nie, of skep dit meer probleme as wat dit oplos?

Daar sal vervolgens na die moontlike leemtes en merietes van Sosiale Wetenskap gekyk word. Daarna sal die posisie van 'n kompeterende vak soos Geskiedenis kortliks ontleed word.

### 2. SOSIALE STUDIE OF SOSIALE WETENSKAP - WAT IS DIE MOONTLIKHEDE EN BEPERKINGE?

GISTER EN VANDAG voer in sy redaksionele standpunt aan dat daar nie so 'n vak soos Sosiale Wetenskap bestaan nie. Hierdie stelling moet egter gekwalifiseer word.

Daar bestaan per slot van sake ook nie 'n akademiese vak soos Algemene Wetenskap, Bybelonderrig of Sosiaalkunde nie en tog is dit erkende skoolvakke in talle lande. Die

punt wat gemaak moet word, is dat 'n vak soos Sosiale Wetenskap, of Sosiale Studie, nie direk gekoppel is aan 'n akademiese dissipline nie en hierdie feit het sekere implikasies wat sowel negatief as positief kan wees. Dit is verder vir doeleindes van hierdie artikel voordie-hand-liggend om Sosiale Wetenskap as 'n variant van Sosiale Studie of Sosiaalkunde te beskou. Daarom kan die geskiedenis van hierdie vakke moontlik lig werp op die posisie van 'n vak soos Sosiale Wetenskap.

#### 2.1 Sosiale Studie en Sosiaalkunde - 'n kritiese analise van hulle status as skoolvakke

Daar kan met vrug begin word deur na die kort bestaan van die vak Sosiale Studie, wat in die vyftiger- en sestigerjare in Suid-Afrika as vak in skole ingevoer is, te kyk. Olivier<sup>3</sup> het aangevoer dat Geskiedenis en Aardrykskunde sosiaal ondoeltreffend was, omdat kinders die een of die ander vak geneem het en dus net "'halwe' mense die wêreld ingestuur het". Staatsburgerlik het hierdie vakke, volgens hom, misluk. Ook die inhoud en aanbieding van hierdie vakke is gekritiseer, omdat dit as negatief beleef is.

"Geskiedenis het vir baie leerlinge die mees gehate vak op skool geword" en "Aardrykskunde was dikwels sonder motief" het Olivier betoog. Sosiale Studie is as 'n nuwe vak gepropageer wat 'n natuurlike eenheid tussen die sosiale wetenskappe skep en die kind werklik in aanraking met sy gemeenskap bring en wat aangepas is by die ontwikkeling van die kind. Vol selfvertroue het Olivier voorspel: "Sosiale Studie het gekom om te

bly"<sup>4</sup>. Helaas, die vak was reeds vanaf die middelstigerjare aan die kwyn. Wat was die redes hiervoor?

Sonder om hierdie saak volledig te beredeneer, kan minstens gesê word dat Sosiale Studie deur die Geskiedenis- en Aardrykskunde onderwysers oor die algemeen negatief beleef is en dat hulle die rasionaal vir die invoer van die vak betwyfel het. Daarby het die persepsie onder veral baie Afrikaner opvoedkundiges bestaan dat die motiewe agter die vak 'n soort kleurlose wêreldburgerskap "universeel, internasionalisties en humanisties" was.<sup>5</sup> Die vraag ontstaan nou wat die posisie van Sosiale Studie elders in die wêreld is.

Die VSA moet sekerlik as die bakermat van Sosiale Studie beskou word. Hier het dié vak veral vanaf die verslag van die "Commission on Reorganization of Secondary Education" (1916) 'n prominente skoolvak geword.<sup>6</sup> Daar is aangevoer dat die vak nodig was, omdat Geskiedenis nie alleen burgerskapopvoeding kon verwerklik nie. Sosiale Studie het geleidelik veld gewen, maar tog periodieke krisisse in veral die na-oorlogse era beleef.

Hierdie toestand is deel die resultaat van verskillende fokuspunkte - afhange van die prioriteit van die persone wat betrokke is. So is daar diesulkes wat burgerskapopvoeding as die kern beskou. Ander lê klem op die sosiale wetenskappe en nog ander fokus weer op die kritiese vaardighede of 'n rekonstruksionistiese uitgangspunt. Soos Zevin dit stel: "The social sciences, history, citizenship, social action and personal development advocates each want to give social studies a different 'heart'. ... Each position derives from different philosophic grounds and tends to stress widely varying criteria for the context, methods and outcomes of instruction".

Daarom is dit moeilik om 'n geldige omskrywing van hierdie redelik amorfe gebied te gee. Barth en

Shermes gee nietemin 'n sinvolle samevatting van hierdie skoolvak.<sup>10</sup>

"Social studies is citizenship education. What has supported this goal historically and philosophically is the belief that social studies exists to teach future citizens how to cope with the problems arising out of the 20th century complexity and how to make decisions that are seemingly mandated by our pluralistic, technologically advanced, self-governing society". In aansluiting hierby is die gedagte deurgaans gepropageer dat meerdere kennisdomeine deur Sosiale Studie in 'n geïntegreerde visie herstruktureer word. Verder is daar oor 'n wye front deeglike vakdidaktiese navorsing oor die onderrig van die vak gedoen. Leerpsigologiese en metodologiese besinning oor die onderrig van Sosiale Studie is indrukwekkend in omvang en kwaliteit.<sup>11</sup>

Ten spyte van die gestelde standpunt, is die vak oor die afgelope dekade of twee herhaaldelik beskryf as 'n vak wat in 'n krisis verkeer het, "suffering from terminal illness".<sup>12</sup> Elders word betoog dat die vak "goal rich and content poor" was en "perhaps social studies is even dead, and we have been too busy to notice or unwilling to admit it".<sup>13</sup>

Ongelukkig kan hierdie "krisis" nie werklik binne die konteks van 'n artikel ontleed word nie. Die kern van die probleem is dat Sosiale Studie meerdere skoolvakke met verwante akademiese dissiplines en verskillende fokuspunkte veronderstel. Hierdie feit het tot gevolg dat dit as 'n amorfe eenheid beskou word. Daar is geen eenduidige akademiese basis nie en wisselwerking tussen skool en universiteit is onseker. Die opleiding van onderwysers is ook dikwels verdag, omdat die inhoud van Sosiale Studie nie duidelik omlin is nie. In 'n beroepsgerigte wêreld word dit boonop soms as 'n luukse beskou. Daarby word aangevoer dat burgerskapopvoeding in die VSA steeds in 'n krisis verkeer. Dus, die Sosiale Studie is nie werklik beroepsgerig nie en slaag ook nie

daarin om beter burgers te kweek nie, word aangevoer.<sup>14</sup>

Op die koop toe betoog Haas<sup>15</sup> dat die hervormings van die sestigerjare steeds te veel klem op 'n dissiplinêre en konsepbenadering geplaas het.

Daar is gepoog om die leemtes aan te spreek deur die verslag van, onder andere, die kurrikulumgroep van die **National Commission on Social Studies in the Schools**. Hierdie verslag getiteld: **Charting a course: Social Studies for the 21st century** het, ten spyte van erkenning dat die vak probleme ervaar, 'n positiewe standpunt oor Sosiale Studie gehandhaaf.

Die kurrikulumgroep beklemtoon dat sekere dissiplines binne 'n Sosiale Studie-program behoue moet bly, maar dat Sosiale Studie se groot uitdaging daarin bestaan "to develop a systematic and inter-related study of people in societies, past and present". Hulle gaan voort deur te verklaar, "We believe that there has never been a more challenging moment for social studies in the schools. As changes in our society and in the larger world place new and increasing demands on our nation and its citizens, it is urgent, even imperative, that young Americans acquire a broader, more comprehensive and connected understanding of historical and contemporary human affairs".

In die lig van die verdere betoog moet egter nog 'n paar ander fokuspunte uit die verslag uitgelig word. Dit word byvoorbeeld beklemtoon dat die gebrek aan eenheid in Sosiale Studie en die gebrek aan samehang in Geskiedenis en Aardrykskunde die bestuursliggame van die **American Historical Association** in 1984 en die **National Council for the Social Studies** kort hierna, beweeg het om gesamentlik te poog om hierdie agteruitgang in status van beide die genoemde vakke te probeer stuit. Dit is verder belangrik dat daar in die verslag beklemtoon word dat Geskiedenis en Aardrykskunde die kern van die kurrikulum in Sosiale Studie

verteenwoordig. Dit word egter insgelyks onderstreep dat "concepts and understandings from political science, economics and the other social sciences must be integrated throughout all social studies courses". 'n Laaste aanbeveling van hierdie komitee wat vermelding verdien, is dat nóg 'n vakgerigte nóg 'n tematiese ordening van Sosiale Studie oorbeklemtoon behoort te word.<sup>18</sup>

Voordat die fokus op Geskiedenis val, is dit ook nuttig om kortliks na die posisie van Sosiaalkunde in Duitsland te verwys. In die sestigerjare was die vak Sosiaalkunde in Duitsland baie populêr, maar later is ook **Politischer Unterricht, Gemeinschaftskunde** of **Gesellschaftslehre** as vakke in sekere state ingestel. Opvallend is die feit dat daar in Duitsland nie so 'n hegte band tussen die sosiaalkundiges en die historici bestaan nie. Die akademiese basisdissiplines vir Sosiaalkunde is dan ook nie Geskiedenis nie, maar Politikologie, Sosiologie en Ekonomie. Hierdie werklikheid van meerdere akademiese vakkundigheid skep probleme deurdat die verskillende vakke, in die onderwysersopleidingsprogramme, nie genoegsaam in diepte bestudeer word nie.<sup>19</sup> Die pogings om hierdie akademiese vakke tot 'n nuwe sintese as skoolvak te omvorm, was ook net gedeeltelik suksesvol. Von Hentig stel dit duidelik: "All interdisciplinarity has thus far ended in disciplinarity and has only served to increase the need for co-operation and communication".<sup>20</sup> Die vraag is nou of Geskiedenis byvoorbeeld as alternatiewe staatsburgerlike vormingsvak in 'n veel sterker posisie as Sosiale Studie verkeer.

### 3. GESKIEDENIS AS STAATS-BURGERLIKE VORMINGSVAK

Geskiedenis is 'n vak wat oor dekades dikwels ernstig gekritiseer is. In die Suid-Afrikaanse konteks het die stryd tussen 'n imperialistiese en 'n Afrikaner nasionalistiese fokus op die geskiedenis vir jare die toneel oorheers. Huidig is daar weer 'n eis om "people's history" wat "The apartheid regime has tried

to wipe out all memory of the mass struggle of the 1950's".<sup>21</sup> Elders word gekla oor die eensydige verlede wat niks anders is as "an heroic epoch of the Afrikaner nation".<sup>20</sup>

Ook die meestersimbole in handboeke word as blanksentries gekritiseer en daar word na 'n bepaalde handboek as "a travesty of history" en "a historical farce" verwys.<sup>23</sup>

Op kongresse van byvoorbeeld die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Geskiedenis-onderrig word daar ook dikwels gekla oor stereotipe onderrig en dat die vak nog vasgevang 'by in die persepsie wat Toynbee reeds dekades gelede ervaar het. "As far back as I can remember, I have always felt that many of my seniors and contemporaries have become prisoners of the documentary wealth which they have opened up. It has been a generation in which historians have had keener eyes for the trees than for the wood".<sup>24</sup> In die Suid-Afrikaanse konteks word dieselfde sentimente dikwels uitgespreek. By geleentheid is dit in die skoolkonteks as volg gestel: Geskiedenis is onderrig as "an endless flow of undisputed facts there to be learnt in daily doses and regurgitated in periodic tests and examinations."<sup>25</sup>

Ook oorsee is die vak op die verdediging. Dit word dikwels bloot as 'n deel van Sosiale Studie beskou en dan boonop as "bold factual listing punctuated with dates".<sup>26</sup> Die vak is nie net tipeer as "useless and boring" nie, maar ook "the most poorly taught and least liked subject in the curriculum".<sup>27</sup> Daarom is dit as 'n **deus ex machina** beskou wat ingegryp het toe Geskiedenis onlangs in Brittanje ten koste van die sosiale wetenskappe verhef is tot 'n sogenaamde "basiese vak".

Ook wat die vak se spesifieke status as politieke geletterdheidsvak betref, is Geskiedenis se reputasie verdag. So is dit reeds genoem dat Geskiedenis dikwels gesien word as 'n instrument in die hande van die owerheid en dat Geskiedenis in die verlede negatiewe stereotipes van gewaande teenstanders beklemtoon het. Om dit nog eens glashelder te stel: "South Africa's past is unclear because our history of black-white conflict ... has left us a legacy of heroes that we are unable to identify with and share across cultural lines".<sup>28</sup>

Aan die ander kant sou 'n mens ook, wat Geskiedenis betref, talle positiewe argumente kon noem waarom die vak, ten spyte van

didaktiese en inhoudelike leemtes, essensieel is vir die kind in 'n multikulturele samelewing. Dit is nie verniet so dat, beginnende by Cicero, al dikwels na Geskiedenis as leermeesteres van die lewe verwys is nie. Oor die algemeen word aanvaar dat Geskiedenis, naas ander vormingsprioriteite, minstens een van die staatsburgerlike vormingsvakke is, omdat dit 'n kritiese omgaan met bronne noodsaak, omdat dit perspektiwiese standpuntinname vereis en omdat dit byvoorbeeld die proses van verandering en kontinuïteit konkreet toelig. Barraclough stel dit treffend: "When we study the past, we study it not for its own sake, but for the light which it throws on the destiny of man", want die historikus "cannot and does not and should not escape from presenting to them the citizens of the future, and outlook upon the present".<sup>29</sup> Ongelukkig word hierdie positiewe staatsburgerlike vormingselemente telkens verduister deur die argument dat kinders ten spyte hiervan politieke ongeletterd op skool is en dat politieke opvoeding in meeste demokrasieë eerder ideaal as werklikheid is. Boonop is dit so dat die fokus op die partikuliere in die beoefening van Geskiedenis die vermoede versterk dat hierdie vak, anders as Sosiale Studie, inhoudsryk maar struktuur arm is en dat die staatsburgerlike vormingsmoontlikhede as gevolg hiervan nie behoorlik benut word nie.<sup>30</sup> Natuurlik gaan dit nie net om staatsburgerlike vorming in Geskiedenis nie - dit is egter 'n belangrike fokus wat vir doeleindes van hierdie artikel in die middelpunt geplaas is.

Kan 'n kompromis ten behoeve van die kind se vorming nie tussen Geskiedenis en die Sosiale Studie-benadering getref word nie, is 'n laaste vraag wat aandag verdien.

#### 4. GESKIEDENIS EN SOSIALE WETENSKAP: 'N SINTESE

Die eerste saak wat vermeld moet word, is dat die eis om politieke geletterdheid, 'n verwagting is wat in praktyk moontlik te hoë eise aan die skool stel. Die skool kan nie die samelewing alleen verander nie en kan bloot 'n ondersteunende rol in hierdie verband speel. As die ouergemeenskap nie sy plig oor hierdie saak nakom nie, is dit onbillik om die sosiale of geesteswetenskappe as die enigste sondebokke voor te hou. Ten spyte van die gestelde standpunt, is dit waar wat White aanvoer: "whatever views about the good life for man the citizens of a democracy have, if

they value the democratic system they must regard a policy which ensures political education, as in the public interest".<sup>31</sup> Kortom, die opdrag in 'n demokrasie om die kind staatsburgerlik te vorm, is en was nog altyd deel van die taak van die skool. Dat die bepaling van sukses in hierdie verband moeilik vasstelbaar is, maak dit nie minder noodsaaklik dat hierdie ideaal in die demokrasie gekoester word nie. Daarom sou dit onverantwoordelik wees om vakke soos Geskiedenis of Sosiale Studie te marginaliseer, terwyl hulle minstens 'n uiters delikate probleem (staatsburgerlike vorming) aanspreek. In hierdie sin hou hulle hulself besig met dit wat essensieel vir die oorlewing van die mensdom is en kan hierdie kennis as 'n kurrikulumprioriteit beskou word.

Dit moet tweedens onthou word dat daar nie onbepaalde plek in die skool se kurrikulum is nie om alle vakke of gemeenskapsprioriteite te onderrig nie. Raymont beklemtoon hierdie saak: "It is easy enough to make out a case for the inclusion in a curriculum of almost anything that is not immoral. Amid the welter of confused proposals, we must try to keep steadily in view the real and fundamental issue how to fill the short and precious years of school life so that they may on the whole form the most effective preparation for the varied activities of adult life". Watter kennis is, anders gestel, so belangrik dat dit nie uit die skoolkurrikulum gelaat kan word nie? Hierdie saak open natuurlik 'n totale nuwe debat wat talle logiese, metodologiese en waarde prioriteite het, wat nie hier beredeneer kan word nie. Hier kan dit bloot gestel word dat 'n historiese of sosiale werklikheidsdomein op een of ander wyse in so 'n kurrikulum rasionaal verreken moet word. Wat in hierdie konteks beklemtoon moet word, is dat in die VSA, Duitsland en meeste Westerse lande Geskiedenis nie die enigste vak uit hierdie werklikheidsdomein is wat in die skoolkurrikulum figureer nie.

Die voorafgestelde impliseer nou nie dat 'n historiese gevormdheid onbelangrik is nie - bloot dat die ander sosiale wetenskappe, sowel wat inhoud as metode betref, ook 'n wesenlike bydrae tot die kind se vorming behoort te lewer. Dit is so pas gestel dat Geskiedenis eintlik ook reeds hier as 'n sosiale wetenskap gereken word - 'n saak waarvoor persone soos Rüsen, Süssmuth, Bergmann en andere hulle lank reeds beywer. Ten spyte hiervan is die historiese vormingsdimensie oorwegend op die unieke en eenmalige eerder as op die

algemene en wetstellende gefokus. Berlin onderstreep hierdie feit: "The gift that historians need are different from those of the ... scientist. The latter must abstract, generalize, idealize, quantify ... reduce everything to the maximum degree of regularity, uniformity and so far as possible, to timeless repetitive patterns.

Historians cannot play their trade without a considerable capacity for thinking in general terms: but they need, in addition, peculiar attributes of their own: a capacity for integration, for perceiving qualitative similarities and differences, a sense of the unique fashion in which various factors combine in the particular concrete situation".<sup>33</sup>

Dit verbaas dan ook nie dat 'n persoon soos Dreyer<sup>34</sup> veralgemening as 'n verleentheid vir die historikus beskou. Feit is egter ook dat kennis in die skool moet bydra om die kind vir die lewe voor te berei en kennis wat berus op veralgemening, wat dus oordraagbaar op 'n verwante situasie is, het net groter vormingsmoontlikhede as kennis wat nie hierdie eienskap besit nie. Weer eens, daar word hoegenaamd nie geïmpliseer dat historici nie veralgemeen nie, maar daar kan tog beweer word dat historiese veralgemenings oor die algemeen nie naastenby die graad van universaliteit bereik nie as wat byvoorbeeld as norm geld vir die Sosiologie.

Die voorafgaande paragrafe (as dit in belang van die kind gelees word) fokus die aandag op 'n moontlike alliansie eerder as op die verskille tussen 'n historiese en 'n sosiaal-wetenskaplike invalshoek. Dit is genoem dat Sosiale Studie oor die algemeen didakties verantwoord gestruktureer is rondom veral 'n tematiese of konseptuele benadering. Andersyds is Geskiedenis weer die vak wat veral op die unieke konsentreer, met 'n ander stel vaardighede en fokuspeunte - dus veralgemening en verbesondering. Albei hierdie elemente is essensieel vir sinvolle vorming en opvoeding. Sonder struktuur kan 'n vak as relatief sinledig beleef word en sonder detail sal die struktuur die kind eerder verwar as verryk. Daarom is die wisselwerking tussen hierdie twee benaderings eerder 'n geleentheid as 'n verleentheid, mits sekere sake in ag geneem word. Die volgende is hier belangrik.

Daar moet gewaak word daarteen dat die eis om rasionalisasie, wat die omvang van die kurrikulum betref, bloot vertolk word as 'n

stryd om die oorlewing van 'n bepaalde dissipline. As dit die uitgangspunt is, sal alle partye - soos met die vorige oefening - waarskynlik skade ly.

Dit is dus essensieel dat daar nie noodwendig persentasiegewys 'n afbakening tussen dissiplines sal wees nie, maar dat daar miskien ook vanuit 'n tematiese benadering aan die hand van spesifieke vakmetodes of vaardighede na 'n verskynsel of gebeure gekyk sal word. Twee voorbeelde word ter illustrasie genoem. Die ontleding en bekamping van rassisme is 'n probleem wat in plurale samelewings deel behoort te vorm van staatsburgerlike vorming. Hierdie saak kan histories toegelig word of daar kan sosiologies na die vermindering van byvoorbeeld vooroordele gekyk word. 'n Tweede voorbeeld: 'n verskynsel soos totalitarisme kan eers as staatkundige konsep ontleed word en dan kan daar deur die historiese vergrootglas na die verskynsel gekyk word. Lawton betoog: "In the past many history teachers have erred in two ways. First, they have not fully appreciated that learning history requires understanding generalizations and abstract concepts to a greater degree than most other subjects. Second, teachers have assumed that students understand concepts and laws based on the social sciences when in reality these must be learned by the pupils. The close relationship between history and social sciences may buttress the argument that social studies should be taught through an integrated approach rather than allow each subject to develop in its own way".<sup>35</sup>

Dit is verder gewoon 'n feit dat die geïntegreerde, tematiese benadering didakties veel meer geleenthede tot didaktiese vernuwings bied as konvensionele ordeningswyses soos die kronologiese.

Die voorafgestelde los natuurlik nie die probleem op dat vakspecialiste dikwels hulle vak as eerste prioriteit in 'n kurrikuleringsoefening stel nie. Dit is 'n probleem wat met begrip en versigtigheid in 'n kurrikuleringsoefening hanteer moet word.

Natuurlik sal die implikasies vir onderwysersopleiding, wat onder andere 'n begroning in die sosiale wetenskappe sal noodsaak, die beskikbaarheid van handboeke en moontlike eksperimentele proeflopie ook vooraf deurdink moet word, voordat so 'n poging aangepak word.

## 5. SLOTSOM

Daar is in die artikel geargumenteer dat die voorstel rakende Sosiale Wetenskap en die vakke Geskiedenis, Ekonomie en Aardrykskunde nie summier van die tafel gevee behoort te word nie. Dit is so dat die saak eintlik ook maar net oppervlakkig hier hanteer kon word en dat Aardrykskunde se invalshoek nie eers aan die orde gestel is nie. Selfs die politikologiese en sosiologiese dimensies verdien sterker toeligting. Feit is egter dat die rasionalisasie van die kurrikulum ook die geleentheid bied om vernuwend en kreatief te dink ten aansien van die bereiking van 'n balans tussen vakprioriteite, die behoeftes van die gemeenskap en die voorkeure van die kind.

## VERWYSINGS

1. KOH: 'n Kurrikulummodel vir Onderwys in Suid-Afrika, p. 31 (DNO, Pretoria, 1991).
2. Gister en Vandag no 23, p. 19.
3. S.P. Olivier: Handleiding by die onderrig van Sosiale Studie, p. 22. (Nasionale Boekhandel, Kaapstad, s.j.)
4. Ibid., p. 177.
5. J.J. Oberholster: Sosiale studie(s) in Amerika. (Historia, vol 5 no 3, September 1960, p. 185).
6. M.B. Lybarger: The historiography of Social Studies: retrospect, circumspect and prospect. (J.P. Shaver (red): Handbook of research on Social Studies teaching and learning, p.5. Macmillan, New York, 1991).
7. Vgl. *ibid.*, p. 9; J. Zevin: Social Studies for the twenty-first century, p. 6. (Longman, New York, 1992).
8. J.P. Shaver (red.): Handbook of research on Social Studies teaching and learning, gee talle voorbeelde. (Macmillan, New York, 1991).

9. Mehlinger, H.D.: The reform of Social Studies and the Role of the National Commission for the Social Studies. (*The History Teacher* vol 21 no 2, 1988, p. 195).
10. H.D. Mehlinger: Social Studies: some gulfs and priorities (H.D. Mehlinger en O.L. Davis (reds): *The Social Studies*, pp. 260 en 244).
11. J.P. Shaver: **Op. cit.**
12. S.W. Helburn: **Op. cit.**, p. 357.
13. National Commission on Social Studies: **Charting a course: Social Studies for the 21st century**, p. IX. 1989.
14. **Ibid.**, p. 3.
15. **Ibid.**, p. 27.
16. D. Grasser: **Politische Bildung**, pp. 7-8. (Ehrenwirth, München, 1982).
17. Aangehaal deur H. Süsmuth: Curriculum development in political education. (*Teaching Political Science* vol 8 no 3, p. 382). Vgl. F.A. van Jaarsveld: Geskiedenis en Sosiologie. (*Historia* vol 28 no 1, Maart 1983); F. Sandman: Gedanken zur Geschichte eines Schulfaches. In V. Nitschke en F. Sabdman: **Metzler Handbuch für den politischen Unterricht**. (Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1987).
18. NECC: **What is history?** p. 8. (Skotaville, Johannesburg, 1987).
19. R. van den Heever: **Alternative education**, p. 13. (UTASA, Kaapstad, 1987).
23. The Sunday Star, 22.11.1987 (Its like trying to save the dodo).
24. A. Toynbee: A Study of History - what I am trying to do. In M.T.A. Montagu: **Toynbee and History**, p. 10. (Porter Sargent, Boston, 1956).
25. O. van den Berg en P. Buckland: **Beyond the history syllabus**. (Shuter & Shooter, Pietermaritzburg, 1983).
26. J. Howard en T. Maidenhall: **Making History come alive**, p. 8. (Report of the History Commission of the Council for Basic Education. Washington, 1982).
27. T. Haydn: History reprieved? (*Teaching History*, vol 66, 1992, p. 18).
28. J.A. Marcum (red): **Education, race and social change in South Africa**, p. 94. (University of California Press, Berkeley, 1982).
29. G. Barraclough: **History and the common man**, p. 29. (Historical Association, Londen, 1967).
30. M.H. Trümpelmann: **Politieke geleterdheid as verantwoordelikheid van die sekondêre skool**. (R.A.U.-publikasie, Johannesburg, 1986).
31. P.A. White: Education, democracy and the public interest. In R.S. Peters (red.): **The philosophy of education**, p. 227. (Oxford UP, Oxford, 1980).
32. Aangehaal deur P.J. Maree: 'n **Verantwoording van die plek van Latyn in die skoolkurrikulum**, p. 23. (RGN, Pretoria, 1983).
33. I. Berlin: The concept of scientific history. In W.H. Dray (red.): **Philosophical analysis and history**, p. 49. (Harper en Row, Londen, 1966).
34. P.S. Dreyer: **Inleiding tot die filosofie van die Geskiedenis**, p. 138. (HAUM, Kaapstad, 1974).
35. D. Lawton (et al): **Theory and practice of curriculum studies**, pp. 52-53. (Routledge & Kegan Paul, Londen, 1978).