HOOFSTUK 2

'N TEORETIESE ONDERBOU MET BETREKKING TOT 'N OPVOEDINGS- EN ONDERWYSPROGRAM VIR BLINDE LEERLINGE

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word in die eerste plek nagegaan in welke mate bepaalde situasies onlosmaaklik aan *blindwees* verbonde is. Daar sal dus gepoog word om kenmerkende aspekte van die situasie van die blinde in 'n siende wêreld, en die implikasies daarvan, te beskryf. Vervolgens sal in die lig van die beskrewe problematiek van blindwees, gepoog word om riglyne vir die opvoeding en onderwys van *blinde kinders* uit te lig. Hierdie riglyne moet egter nie as onafhanklik van mekaar beskou word nie en uit die bespreking sal die interafhanklikheid daarvan dan ook blyk.

2.2 DIE PROBLEMATIEK VAN BLINDWEES

2.2.1 VERSKILLENDE KATEGORIEË "BLINDE" PERSONE

Die visuele vermoë van gesigsgestremdes vertoon aanmerklike verskille en sonder om hier in besonderhede in te gaan op die numeriese kriteria* aan die hand waarvan gesigsgestremde persone ooreenkomstig hul visuele vermoë gekategoriseer word, kan daar tussen die volgende vier kategorieë "blinde" persone onderskei word:

a. Die totaal blinde

b. Die blinde wat tussen lig en donker kan onderskei.

c. Die blinde met besonder gebrekkige visuele vermoë wat hom oorwegend nie-visueel moet oriënteer.

---

*Die aangeleentheid van numeriese kriteria vir die evaluering van visuele vermoë, word in paragraaf 5.3.1 bespreek.

d. Die ernstig swaksiende wat hom in 'n groot mate wel visueel kan oriënteer, maar tog op braille aangewys is.

Wat betref c en d hierbo, sal die besondere fisiese situasie waarin die persoon hom bevind, bepaal in watter mate hy hom visueel sal kan oriënteer of nie-visueel moet oriënteer. Die fisiese situasie waarin 'n gesigsgestremde persoon hom bevind en die aard van sy gesigsgestremdheid sal dus bepaal in watter mate daar ooreenstemming is tussen die problematiek van die totaal blinde en dié van braillekandidate met graduele verskil= le ten aansien van gesigsgestremdheid. In die bespreking van die problematiek van die blinde sal dan hoofsaaklik uitgegaan word van die *situasie van die totaal blinde*, dit wil sê die ekstreme geval. Die situasie van ander gesigsgestremdes sal egter wel in 'n mindere of meerdere mate na dié van die totaal blinde neig, en wel in die mate waarin hulle op nie-visuele wyses van oriëntering aangewys is.

2.2.2 DIE SITUASIE VAN DIE BLINDE AS VERTREKPUNT

Die problematiek van die blinde sal verken word in die lig van sy *situasie* as blind-in-die-wêreld; dit wil sê hy is blind te midde van nie-blindes. Hy leef in 'n maatskappy wat gerig is op siendes en deel in 'n kultuur waarin die visuele oorheers. Die onmoontlikheid om aan al die eise van die siende wêreld te voldoen, maak die blinde persoon eers werklik tot ab-*norm*-ale. Voorts bestaan die mens nie geïsoleerd nie. Die mens bestaan in steeds wisselende betrekkinge tot ander mense, tot homself, tot die dinge en tot God. Die verhoudinge kan egter nie van mekaar geïsoleer word of van mekaar losgemaak word nie weens die innerlike samehang daarvan (Van Weelden, 1961, pp. 20-21, 36-37).

Uit die vooraf gaande blyk die noodwendigheid daarvan dat die situasie van die blinde persoon in 'n siende wêreld as vertrek=punt geneem moet word. Aan die hand van 'n skematisering sal nou gepoog word om die kenmerkende van die situasie van die blinde in 'n wêreld waarin visuele vermoë 'n vanselfsprekend=heid is, aan die orde te stel. A. de Vries (1964) wys egter daarop dat geen mens met gesig hom die verlies daarvan volkome kan voorstel of kan indink nie en dit maak 'n volkome inlewing in die leefwêreld van die blinde onmoontlik (p. 5).

2.2.3 KENMERKENDE ASPEKTE VAN DIE SITUASIE VAN DIE BLINDE PERSOON

2.2.3.1 Die eksplorasie van sy wêreld deur die blinde

a. Die wyse waarop die blinde sy wêreld verken

Die blinde persoon is hoofsaaklik op sy tassintuig en sy gehoor aangewys om tot kennis van sy wêreld te kom. Enkele aspekte van die wyse waarop die blinde sy wêreld verken en die aard van die verkenning sal nou aan die orde gestel word.

In die eerste plek is daar sekere *verskille* tussen waarneming deur middel van die visuele en waarneming deur middel van die tak=tuele.

1. Die oog sowel as die oor is reseptore wat op 'n af=stand funksioneer. Die tassintuig daarenteen kan nie oor 'n groot afstand verken nie (vergelyk Foulke en Uhde, 1974, p. 193). Baie dinge kan slegs gesien word en kan nie deur die blinde aangeraak word nie, byvoor=beeld vuur, 'n masjien in werking, 'n by of 'n voël in vlug, die son, maan en sterre, rook in die lug en spe=lende kinders.

2. Deur visuele waarneming is dit moontlik om die vorm van 'n voorwerp voor te stel, al is slegs die een kant daarvan sigbaar. Daarenteen moet die blinde om vorm te verken, die betrokke voorwerp langs alle kante betas. Die blinde "sien" in "volume". 'n Tekening in twee dimensies sal egter vanselfsprekend nooit 'n beeld van 'n voorwerp in drie dimensies by die blinde op= roep nie. Inligting deur die gehoor bekom, laat nie toe dat 'n werklik suiwer denkbeeld van vorm en groot= te gevorm word nie.

3. In teenstelling met die oog wat gelyktydig (met 'n oogopslag) en globaal waarneem, ondersoek die hand slegs fragmentaries, dit wil sê deel vir deel. Tak= tuele waarneming vereis ook veel meer tyd.

4. Vir taktuele waarneming is beweging van besondere belang. Selfs 'n ervare brailleleser is nie in staat om die tekens te herken waarop sy vingerpunte rus nie. Sonder beweging is dit nie altyd moontlik om vorm waar te neem nie.

5. Deur taktuele waarneming word 'n saamgestelde geheel in dele ondersoek en hierdie dele word in hulle onder= linge verband met mekaar ondersoek. Die denkbeeld van die geheel volg uit die kennis van die verhouding tussen dele (Van Weelden, 1961, p. 39; Scholl, 1974, p. 203).

Daar bestaan egter ook 'n *korrelasie* tussen taktuele en oudi= tiewe waarneming enersyds en visuele waarneming andersyds. Som= mige van hierdie ooreenkomste word deur die Subkommissie vir die Onderwys van Gesigsgestremdes in België (1963) uiteengesit:

1. Sekere voorwerpe en hul eienskappe kan op min of meer gelykwaardige wyse sowel met die hand as met die oog waargeneem word, byvoorbeeld die verkenning van 'n asbakkie, 'n appel, 'n steen en 'n bal.

2. Sekere voorwerpe kan weens hul afmetinge of onbereik= baarheid nie in besonderhede taktueel waargeneem word nie, alhoewel hulle aangeraak kan word; byvoorbeeld geboue, skepe en vliegtuie. Oor die algemeen laat verkleinde modelle die blinde persoon tog toe om 'n juiste denkbeeld van hierdie voorwerpe te vorm.

3. Sekere ruimtelike gegewens soos die afstand, die rig= ting en die beweging van 'n voorwerp kan nie taktueel waargeneem word nie, maar is soms wel vir die blinde kenbaar as gevolg van die geluid wat voortgebring word; byvoorbeeld 'n voël in vlug, 'n motor wat nader kom en 'n persoon wat roep.

4. In sommige gevalle kom sekere optiese kenmerke van voorwerpe met tasbare kenmerke ooreen en kan die blinde dus 'n denkbeeld daarvan vorm. In hierdie verband korreleer die begrip "skitterend" byvoorbeeld dikwels met die begrip "gepoleer" of "glad".

5. Sekere "visuele begrippe" stem wel nie met tas- of gehoorindrukke ooreen nie, maar het danksy bepaalde affektiewe of ander assosiasies tog 'n sekere beteke= nis vir die blinde. Vir 'n persoon wat kan sien is rooi byvoorbeeld 'n "warm", blou 'n "koue" en groen 'n "verfrissende" kleur (pp. 38-39).

Afgesien van waarneming deur met die hand te tas, vind *taswaar= neminge ook met die voet* plaas. Die blinde weet of hy oor beton, gras of hout loop. Hy weet of die grond waaroor hy loop hard,

sag, ongelyk, modderig of kluiterig is. Die geboë vorm van die pad, randstene en geplaveide voetpaadjies maak dit vir die blinde moontlik om sekere aspekte van die omgewing met sy voe= te te verken.

Wat betref die wyse waarop die blinde sy wêreld verken, word ten slotte na die "hindernissintuig" of *"kinestetiese sintuig"* verwys. Deur middel van hierdie "sintuig" is dit vir die blinde moontlik om van die aanwesigheid van byvoorbeeld huise, mure, versperringe en bome bewus te word deur klankgolwe wat van nabyliggende hindernisse teruggekaats word, "op te vang". Die Subkommissie vir die Onderwys van Gesigsgestremdes in België (1963) het gerapporteer dat in 1956 met behulp van blindes proefnemings in hierdie verband gedoen is, en daar is gevind dat genoemde gehoorwaarneminge aangevul word deur tas= waarneminge op byvoorbeeld die gelaat van die blinde persoon. Temperatuurveranderinge by 'n deurgang tussen geboue, kan by= voorbeeld op hierdie wyse deur die blinde waargeneem word. Hierdie "afstandsintuig" stel die blinde in staat om byvoor= beeld reguit langs 'n muur, of 'n ry huise af te stap sonder om regstreeks daaraan te raak. Daar is verder gevind dat by blindes wat voortdurend van 'n gids vergesel word, hierdie "sintuig" nie veel beter as by siendes ontwikkel is nie (p. 40).

b. Enkele implikasies van die wyse waarop die blinde sy wêreld verken

Waar enkele aspekte van die wyse waarop die blinde sy wêreld verken, bespreek is, word enkele implikasies van sodanige wyse van eksplorasie nou toegelig. Van al sy sintuie is dit by uitstek die visuele wat die mens in staat stel om sy wêreld te verken en te interpreteer - om 'n greep op die werklikheid te kry (Foulke en Uhde, 1974, p. 193). Verlies van visuele

vermoë impliseer dus 'n agterstand ten aansien van die moont=likheid tot eksplorasie.

Elke kind, ook die blinde, het 'n natuurlike hunkering om te beweeg en te verken. Die kind se verkenningsveld word uitge=brei vanaf sy eie liggaam, na sy kinderbedjie, sy speelkampie, sy kamer, sy huis, die agterplaas en die onmiddellike en wyere omgewing (Lowenfeld, 1967b, p. 174). Waar *die visuele die sien=de kind uitnooi* om te ondersoek en kennis te maak deur na die dinge te gaan, impliseer om te luister, 'n afwagtende houding. Van Weelden (1961) skryf soos volg: *"Het ziende kind neemt uiteraard niet alléén ziende waar, maar het zien overheerst ... het horen en het tasten. De 'ziener' vangt zijn omgeving in één blik en treedt deze tegemoet om nog beter te kijken en nog meer te zien. De luisteraar wacht af en tracht geluiden op te vangen en te duiden. Luisteren en horen eist een recep=tieve houding"* (p. 234).

Voorts impliseer waarneming deur middel van die tassintuig dat sekere *psigologiese hindernisse oorwin moet word.* Om 'n voor=werp te betas, moet die blinde kind 'n sekere mate van lyflike weerstand oorwin en hom kwesbaar blootstel aan die onbekende wat hy wil verken. Sonnekus (1967) wys daarop dat die visuele gestruktureerde ruimte wat lok tot eksplorasie, ordening en konstituering by die blinde kind ontbreek. Hierdie "donker ruimte" waarin hy hom bevind, is selfs bedreigend (p. 135). In 'n publikasie van die Ministerie van Nasionale Opvoeding en Kultuur in België word daarop gewys dat die dinge in die werklikheid hulself spontaan aan die siende openbaar sonder dat hy hom hoef te vermoei of aan gevaar blootstel. Daaren=teen vereis taktuele verkenning inisiatief, voorsorgmaatreëls en liggaamlike verplasing (België, 1963, p. 36). Vele *fisiese gevare* ontmoedig die blinde in sy pogings om sy wêreld te

verken - 'n stoel in die middel van 'n vertrek, die opgerolde mat, die kant van 'n oop deur, 'n hangende tafeldoek. As 'n siende kind hom seergemaak het, kan hy op die gevaar gewys word, byvoorbeeld waar 'n voorwerp sy weg versper, en hy kan dit vermy. Die blinde daarenteen, behou die vrees dat hy hom weer teen iets kan vasloop en hom beseer. Kooyman (1967) noem dat 'n onbekende omgewing en elke nuwe situasie vir die blinde, en in besonder vir die swak georiënteerde blinde, dikwels 'n chaotiese belewenis en daarom bedreigend is. Sodanige bele= wing gee aanleiding tot *spanning*, aangesien daar vanweë sy fisiese beperktheid steeds 'n appèl tot sy moed, selfvertroue, wilskrag, onafhanklikheid - tot hom as selfbeskikkende moont= likheid gerig word (p. 103).

Ten slotte moet daarop gewys word dat die mislukking van sy pogings tot eksplorasie van sy wêreld, die blinde, en in be= sonder die blinde kind, *sy bereidheid om weer te probeer - om te waag - mag ontneem*. Sommige blinde kinders is dan ook bang om te beweeg en loop met hul koppe agteroor in 'n poging om die gevaar van besering te verminder. Kershaw (1966) skryf dat oorversigtigheid in eksplorasie daartoe lei dat die blinde kind in homself keer, nie beweeg nie, lui word en geen inisia= tief aan die dag lê nie (p. 96). As gevolg hiervan is sommige blinde kinders dan ook fisies swak ontwikkeld; hul hande slap en hul bene swak.

2.2.3.2 Die vreemdheid van die blinde aan homself en aan 'n siende wêreld

Die blinde is in baie opsigte anders as die siende. Aan visu= ele eise wat gestel word en 'n daaglikse vanselfsprekendheid is, kan die blinde nie voldoen nie. Rowland (1972) skryf dat die beskouing gehuldig word dat die "rehabilitasie" van die

blinde impliseer dat die blinde aan die siende "gelyk gemaak moet word". Sodanige beskouing, skryf hy, ontneem die blinde die reg tot eie identiteitsvorming. Hy verwys verder na die woorde van Thomas J. Carroll wat aanvoer dat wanneer 'n per= soon blind word, hy in 'n sekere sin sterf ("the sighted man dies") (p. 5). Hierdie uitsprake beklemtoon die andersheid van die blinde - sy vreemdheid aan 'n siende wêreld. Hierdie vreemdheid van die blinde word vergestalt in sy verhouding met homself, met ander en met die dinge. Enkele aspekte daarvan sal nou aan die orde gestel word.

a. Vreemdheid aan homself

In die eerste plek word die vreemdheid van die blinde verge= stalt in sy *verhouding met homself*. Die mens ontdek homself veral ook in sy liggaamlikheid. Die onvermoë van die blinde om te voldoen aan sekere eise wat aan hom gestel word, rig hom op homself en die *beperkthede van sy liggaam*. Die blinde sal met 'n sekere mate van ambivalensie teenoor sy liggaam staan, want hy is blind omdat "sy liggaam blind is". Van Weelden (1961) skryf dan verder soos volg: *"Hij is blind doordat zijn lichaam hem blind maakt. Dit lichaam is echter ook 'ik'. We zouden hier kunnen spreken van een 'narcistische krenking'. ... Zijn lichaam laat hem in de steek, hij is minder waard; maar die lichaam is onlosmakelijk aan hem ver= bonde. Hij is dank zij dit lichaam. Een ontkenning van het lichaam vervreemdt de mens van zichzelf"* (pp. 48-49).

Vanaf die oomblik dat die siende persoon homself in die spieël herken, trag hy om sy *identiteit as't ware langs visuele weg te bevestig*. Die blind gebore persoon weet nie hoe hy self lyk nie en voel hom bekyk deur die siende. Hy moet hom ook laat bekyk want dit is die siende wat vir hom moet sê hoe hy

lyk (Sonnekus, 1967, p. 139; Scholl, 1974, p. 203). Die siende kan homself ook eien in die oog van die ander. Daar kan hy byvoorbeeld goedkeuring, afguns of respek in aflees. Die blinde moet wag tot aan hom gesê word wat 'n ander van hom dink, en dan kan die opregtheid daarvan steeds betwyfel word.

In sekere opsigte moet die blinde hom hou aan *maatstawwe wat vir hom irreëel is;* wat vir homself oënskynlik geen betekenis het nie, maar wat hy navolg omdat ander dit van hom verwag. Die blinde kam sy hare, hou sy naels skoon, sorg dat sy onder=klere nie wys nie en sit regop en eet omdat aan hom voorgesê word om dit te doen. Die siende let ook op sodanige aangeleent=hede, maar wel omdat hy vanuit sy ervaring inhoud aan hier=die norme kan gee. Die betekenis van hierdie norme word vir die siende veral ook deur observasie en vergelyking met ander lewend gehou. Die blinde kan nie sien hoe 'n ander lyk of eet nie. Die uiterlike voorkoms van 'n ander is vreemd aan sy leefwêreld.

Ten slotte *eien die mens homself ook aan wat syne is.* Die blinde wat geleer het om 'n handtekening te gee as 'n sogenaam=de persoonlike stempel, kan hierdie handtekening self nie lees nie. Die blinde wat 'n blad braille ter hand neem, kan aan die vorm van die letters nie "sien" of hy dit self geskryf het nie (Van Weelden, 1961, pp. 49-50). Blindheid impliseer 'n verlies aan visuele besitname. Die blinde kan slegs 'n gebrekkige geheelbeeld van sy omgewing "visualiseer", aange=sien hy hierdie omgewing fragmentaries en onvolledig verken. Identifisering met byvoorbeeld die eie omgewing en selfs die eie huis is dus uiteraard onvolledig. In die lig van die vreemdheid van die blinde aan homself, kan dus wel van *die moontlikheid van 'n identiteitskrisis* by die blinde persoon gepraat word (vgl. Rowland, 1975, p. 3).

b. Vreemdheid aan ander mense

Die vreemdheid van die blinde persoon in 'n siende wêreld is ook kenbaar in sy *verhouding met sy medemens*. Die blinde dra sy blindheid as opvallende kenmerk met hom mee en hy word dikwels in die eerste plek as verteenwoordiger van 'n vreemde groep geag, en daarna as mens en individu. Die *gesindheid* van die siende vertroebel daarom soms die moontlikheid van 'n spontane en natuur=like verhouding tussen blinde en siende (kyk 2.2.3.5).

Die voorkoms en in besonder die *gelaat van die ander*, is vir die blinde "geslote". Aangetrokkenheid deur die ander se uiterlike - 'n mooi gelaat, houding, liggaamsbou - is in die geval van die blinde nie moontlik nie. Gouws (1967) skryf dat by die blinde 'n beson=dere belewing van sy "liggaamsdefek" as "gelaatsdefek" aangetref word. Die gelaat is die trefvlak van die ontmoeting met die an=der, en as gelaat-vir-die-ander gaan daar steeds 'n appèl tot die ander uit (p. 33; vgl. Scholl, 1974, p. 206). Die blinde kan nie met die oë praat nie (die gelaat van blindes is dikwels opvallend uitdrukkingloos), of die subtieler nuanses in nie-verbale kommuni=kasie van die gesig "aflees" nie - 'n frons, die houding van die kop, 'n trek om die mond, 'n skalkse blik in die oë. 'n Blinde dame kan 'n man (of 'n siende dame 'n blinde man) nie met 'n uit=drukking in die oë verwelkom en hom op hierdie wyse die vertroue gee om kennis te maak nie. Gesigspel is vreemd aan die blinde. Elke woord wat aan die blinde gerig word, moet dus goed oorweeg word en intonasie, waarop die blinde besonder skerp ingestel is, is belangrik.

Voorts kan die oriëntering van die blinde ten opsigte van die *geslagtelike* nie so natuurlik en vanselfsprekend soos in die ge=val van die siende geskied nie. Kennis van die geslagtelike word in 'n groot mate visueel deur die jeugdige opgedoen. Van jongs af neem die siende kind die fisiese verskille tussen man en vrou waar,

asook die verskil tussen kind en grootmens. Ook in die diere=wêreld word die geslagtelike waargeneem. In die normale verkeer tussen die twee geslagte kan die tassintuig nie in voldoende mate vir die verlies van gesig kompenseer nie, aangesien kennis van ander persone wat alleen op hul spraak berus, onvoltooid en onvol=doende is. Foulke en Uhde (1974) stel die probleem van die blinde kind om tot 'n toereikende verkenning van kinders van die teenoor=gestelde geslag te kom, soos volg: *"He can hear them; he can smell them; but, to a significant degree, he cannot engage in the other kind of behavior that could inform him about their physical reality - he cannot examine them by touch"* (p. 194). Die blinde kind kom dan ook stadiger tot 'n begrip van die geslag=telike en daar kan van 'n vertraagde oriëntasie in hierdie verband gepraat word. Sommige blinde kinders het byvoorbeeld 'n gebrek=kige begrip van wat tydens puberteit met hulle gebeur en kan hulle nie ten opsigte van die gepaardgaande veranderinge oriënteer nie. Volgens Heslinga en Tieman (1968) kom selfs by volwasse blindes verstommende wanvoorstellinge ten aansien van die geslagtelike voor en hulle noem dat die skeptiese aanmerking, naamlik "Blindes weet baie meer as wat julle dink", in hierdie verband ongegrond is (p. 1).

Waar die siende seun hom byvoorbeeld met die manlike *identifiseer* en soos 'n man is en so optree, is sodanige identifikasie op grond van kennis wat visueel opgedoen is, vir die blinde nie moontlik nie. Die blinde kan nie sien hoe die man en die vrou teenoor me=kaar optree nie; hoe die vrou aantrek en waarom sy so aantrek nie. Die blinde meisie of vrou kan haar voorkoms nie met dié van ander vrouens vergelyk nie en kan haar self nie as vrou in die oë van die man beleef nie. Die blinde seun kan sy manlikheid nie so ge=redelik aan dié van ander toets nie. Die rol van man of vrou wat die blinde moet vertolk, is vir hom of haar in 'n mate vaag.

Van der Zwan (1964) meld dat identifikasie wat as 'n essensiële aspek van die sosialiseringsgebeure beskou word, by die ontbre= king van gesig nie anders as gebrekkig of vertraagd kan wees nie (p. 19).

Die primêr visuele toeganklikheid van die wêreld van die erotiese, impliseer dat die blinde 'n besondere agterstand het wat betref *deurleefde kennis van man te wees vir die vrou, en van vrou te wees vir die man.* Van jongs af is die fisiese aantreklikheid van die vrou en die optrede van die man teenoor die vrou vir die sien= de kind sigbaar. In byvoorbeeld rolprente maak kinders hiermee kennis en vele koerante en tydskrifte vertoon daagliks foto's en illustrasies waarin die skoonheid van die vrou - as vrou vir die man - uitgebeeld word. Ook in sy ouerhuis maak die kind direk en voortdurend hiermee kennis en dit dra by tot die vorming van sy eie beskouing en benadering in hierdie verband. Aangesien die blinde kind nie in die geleentheid is om deur die visueel-waarneem= bare voorbeeld te leer nie, is blindes soms heel onkundig in hier= die verband. Dit gebeur dan ook dat hierdie onkunde hom tydens die intiemer oomblikke tussen man en vrou wreek. Volgens Heslinga en Tieman (1968) het eggenotes van mans wat op 'n besonder vroeë leeftyd blind geword het, getuig dat hulle dit as 'n werklike leemte beleef dat hul eggenote die aanvanklike hofmakery tydens die liefdespel negeer (p. 2).

c. Vreemdheid aan die dinge

Ten slotte word gewys op die vreemdheid van die blinde in *sy ver= houding met die dinge.* Uit die bespreking van die eksplorasie van sy wêreld deur die blinde het geblyk dat dit vir die blinde 'n probleem is om deur hoofsaaklik taktuele verkenning tot suiwere begripsvorming te kom (kyk paragraaf 2.2.3.1 a). As gevolg van die ontbering van inligting met die meeste begripsmatige betekenis

het die blinde in sy omgang met die dinge 'n andersoortige relasie tot die dinge as die siende. Gouws (1967) noem dat die menslike bestaanswyse in 'n belangrike mate bepaal word deur sy omgang met en hantering van die dinge in sy leefwêreld. In die omgang van die blinde met die dinge is daar 'n moment van onsekerheid, aan=gesien hy nie volkome kan waarneem nie en mag twyfel of sy waar=neming korrek is. In die geval van die blinde kan daar dus van 'n *versteurde verhouding* met die dinge gepraat word (p. 33). Kleintjies is dikwels bang vir 'n harde geraas omdat hulle nie weet wat die geraas veroorsaak nie en dus nie weet of die geraas moontlik vir hulle gevaar inhou nie. Wanneer 'n hond blaf, sal die blinde homself afvra of die dier gevaarlik is, al dan nie. Hy weet nie of die dier gemuilband is, of deur 'n draad van hom geskei of vasgeketting is nie. Dit kan dus gebeur dat die blinde kind al meer bewus word van die wêreld as gevaar vir hom, en sy affektiewe belewing kan in so 'n mate oorheersend word dat hy hom nie van die dinge kan distansieer nie (vgl. Kershaw, 1966, p. 96).

Die blinde kind moet dus gehelp word om hierdie vreemdheid in sy verhouding met die dinge en sy moontlike belewing van die dinge as gevaar vir hom, te oorwin. Slegs deur hom tot die dinge te rig, kan die blinde kind sy moontlikhede verwerklik (kyk 2.2.3.6). Indien die blinde kind sy moontlike afkeer van die dinge nie te bowe kan kom nie, kan dit gebeur dat hy vir homself *'n verbeel=dingswêreld as werklikheid optower*. Van Weelden (1961) verwys soos volg na die moontlikheid van die ontvlugting na 'n fantasie=wêreld deur die blinde kind: *"Ook zijn er blinde kinderen die als, het ware weigeren tot 'gegenständliches' denken te komen en die vluchten in dagdromen. De vage droom en gedachtenvlucht hebben minder tegenstand te overwinnen dan het concretiserend denken"* (p. 48). Die moontlikheid dat die blinde hom van die dinge sal afwend, kan daartoe aanleiding gee dat hy nie tot suiwere begrips=vorming kom nie en in 'n verbalisme kan verval. Sonnekus (1967)

skryf soos volg: *"Die groot gevaar by die blinde ten opsigte van sy konseptuele oriëntering is dan ook verbalisme, dit wil sê 'n leë in die lug hangende taal sonder betekenis"* (p. 135).

2.2.3.3 Stremminge ten aansien van die ontplooiing van die jong blinde kind

Die voorskoolse jare van 'n kind word gekenmerk deur snelle fisie=se ontwikkeling en intellektuele en affektiewe ontplooiing. Gedu=rende hierdie jare verwerf kinders beheer oor hul liggame, hulle leer om te speel en om te praat, kom tot 'n begrip van hul omring=ende wêreld en hulle eerste verhoudinge met ouers en maats kom tot stand. Vergelykende studies het getoon dat die jong blinde kind oor die algemeen *stadiger tot 'n begrip van sy omringende wêreld kom,* taal stadiger bemeester en op sosiale vlak en motories stadi=ger ontplooi as die siende kind. Scholl (1974) wys daarop dat die bemeestering van aktiwiteite wat in besonder deur nabootsing geleer word, gestrem word aangesien die rol van visie in hierdie verband essensieel is (p. 202). Die Komitee van Ondersoek na die Onderwys van Gesigsgestremdes in Engeland (1972) verwys na Gomulicki (1961) wat gevind het dat jong blinde kinders swakker presteer as siendes in 'n aantal vaardighede wat *nie* vereis dat van visuele vermoë gebruik gemaak hoef te word nie, insluitende die taktuele waarne=ming van vorm. Daar word verder op gewys dat Russiese studies ge=toon het dat die blinde kind swak differensieer wat betref die her=kenning van huishoudelike voorwerpe. Gomulicki het aangetoon dat 'n algemene integrasie van 'n wye verskeidenheid sensories-ver=kreë data deur die visuele sintuig moontlik gemaak word en dat beswaarlik tot sodanige integrasie gekom kan word deur gebruikma=king van ander sintuie (Great Britain, 1972, p. 22).

Reeds baie vroeg in die kind se lewe speel die visuele 'n uiters belangrike rol om *hom tot aktiwiteit aan te moedig* en om sy

belangstelling in mense en dinge in die wêreld rondom hom aan te wakker. Die baba leer veral om sy wêreld te verken wanneer hy be= sef dat hy ook kan aanraak wat hy sien. As hy 'n bal sien, kan hy sy arms uitstrek om dit by te kom; as dit wegrol, kan hy deur vol= gehoue pogings ontdek hoe om dit by te kom; aanvanklik deur te kruip, daarna om hom aan meubels op te trek en uiteindelik om te loop. Die totaal blinde kind is ontroof van visuele waarneming wat beweging gedurende die eerste maande aanmoedig en dit het 'n stremmende uitwerking op sy oriënterende handelinge. Ook die ont= plooiing van taal mag gestrem word. Hy mag 'n hond hoof blaf, maar voordat hy die hond nie vasgehou en gestreel het nie, kan hy nie 'n sinvolle verband tussen die benaming en die objek lê nie (Great Britain, 1972, pp. 22-24). Daar bestaan dus 'n wesen= like gevaar dat die blinde kind nie tot 'n toereikende begrip van dit wat hom in 'n gegewe situasie voordoen, sal kom nie en 'n skewe beeld van die werklikheid sal vorm.

Voorts het gesigsgestremdheid by 'n jong kind dikwels onsekerheid en angs by *die ouers* tot gevolg. Ouers is geskok, mismoedig en mag selfs skuldig voel wanneer hulle besef dat hul kindjie blind of ernstig gesigsgestremd is. Sommige ouers verkeer onder die wanindruk dat blindheid hul kind noodwendig alle geluk ontneem, en vereenselwig hulle in so 'n mate met hierdie "ongelukkigheid" dat 'n klimaat van die grootste swaarmoedigheid in die gesinsitu= asie geskep word.

Dit is dus te begryp dat hierdie onsekerheid, angs en swaarmoe= digheid tot sodanige affektiewe onewewigtigheid by die ouers kan lei dat die ouer-kindverhouding ernstig belemmer kan word. Ook speel toereikende gesigsvermoë 'n belangrike rol in die verstewi= ging van die moeder-kindverhouding en die moeder van die blinde kind moet wyses van kommunikasie bedink waarin visuele vermoë nie 'n rol speel nie. Die blinde baba en jong kind kan nie die

vergunnende, liefdevolle, vermanende of ernstige gelaat van sy moeder sien nie, en interaksie tussen moeder en kind word ernstig hierdeur gekortwiek. Carolan (1973) wys daarop dat vir die kind om hom in sy omgewing te handhaaf, hy die omgewing spontaan moet verken. Die begeerte tot verkenning is egter afhanklik van 'n hegte moeder-kindverhouding (p. 121).

2.2.3.4 Die onvryheid van die blinde en die inperking van sy moontlikheid tot selfstandigheid

Die onvryheid van die blinde en die inperking van sy moontlikheid tot selfstandigheid is inherent aan die situasie van die blinde persoon. Sy outonomie en sy keusevryheid as mens word hom in 'n mate vanweë sy blindheid ontsê.

Die onvryheid van die blinde word vergestalt deur sy *afhanklik=heid van ander*. Deur slegs te probeer dink aan aktiwiteite waar visuele vermoë nie 'n rol speel nie, word gou tot die besef gekom van die beperkinge ten aansien van selfstandigheidsbeoefening wat op die blinde gelê word. Die blinde wat byvoorbeeld geldsake wil behartig, 'n brief ontvang en dit wil lees, of 'n bus wil haal, is op die hulp van 'n siende aangewys. Ook in sommige ontspan=ningsaktiwiteite is begeleiding deur 'n siende onontbeerlik (vgl. Greenhalgh, 1971, pp. 255-256).

Die siende persoon kan in 'n veel groter mate as die blinde doen wat hy wil, waar hy wil en wanneer hy wil. 'n Blinde kan in 'n veel minder mate as die siende "besluit soos hy wil", aangesien hy noodwendig ooreenkomstig die beperkinge wat sy gestremdheid hom oplê, moet besluit. Sy *keusevryheid* as mens word in sekere op=sigte deur sy gestremdheid ingeperk en sodoende *misken*. Sy on=vryheid ten aansien van die moontlikheid om 'n keuse te maak, be=leef die blinde op vele lewensterreine. Wat betref 'n beroeps=keuse, word hierdie keuse eerder vir hom, as deur hom gemaak.

Waar die beroepsmoontlikhede vir blindes so uiters beperk is, word sy toekomstige beroep eerder deur sy blindheid as deur sy aspirasies en belangstelling bepaal. Ook sy klere word vir hom gekies (Van Weelden, 1961, pp. 49 en 89). In 'n situasie waar 'n groep siende persone teenwoordig is, is die blinde in 'n groot mate aan die keuse van die siende uitgelewer. Die siende persoon besluit om met hóm 'n gesprek aan te knoop en die blinde is dik= wels nie in die geleentheid om hom tot die spesifieke persoon van sy keuse te wend nie.

Ten slotte moet ook verwys word na die aangeleentheid van *vrye= tydsbesteding* en die beperkinge wat in hierdie verband kenmerkend van die situasie van die blinde is. Waar die mens sy vrye tyd bestee aan aktiwiteite vir eie genoegdoening is die blinde ernstig beperk in sy "keuse" van wat hom genoegdoening verskaf. Dit ge= beur dan ook dat blindes hul vrye tyd as 'n las belewe aangesien hul nie aktiwiteite kan vind om hul vrye tyd bevredigend mee te verwyl nie (vgl. Zahl, 1950, p. 60).

Die harde en bittere ervaring, skryf Biesenbach, leer die blinde altyd weer dat daar vir hom perke gestel is wat hy nie kan oorskry nie (Biesenbach, 1945a, pp. 222-223). Die *onversoenbaarheid* van sy *keusevryheid* as mens met sy *gebondenheid* as blinde mens in 'n wêreld van siendes, is vir hom steeds 'n struikelblok in sy strewe na selfstandigheid. Die ervaring het geleer dat dit kan gebeur dat die blinde eie besluitneming begin vermy en selfs in sake wat hom persoonlik baie nou raak en waaroor hy self standpunt moet en kan inneem, op die beslissing van 'n siende persoon aangewys bly.

2.2.3.5 Die moontlikheid van die miskenning van die blinde persoon se volwaardigheid as mens

Die kultuur rig in hoofsaak 'n visuele appèl tot die mens, skryf Van der Zwan (1964). Hy gaan dan verder en noem dat die

ontbreking van gesigsvermoë nie slegs die afwesigheid van 'n mens=like vermoë impliseer nie, maar in wese 'n "beskadiging" van die totale mens is (p. 18). Rowland (1975) wys daarop dat Monbeck (1973) blindheid in verband bring met verlies aan bewussyn, en dat Carroll (1953) aanvoer dat as iemand blind word, hy as siende per=soon "sterf". Rowland skryf verder dat die blinde dikwels bloot as verbruiker, proefpersoon of gevalsmens beskou word. Die blinde word nie as persoon in sigself behandel nie, maar as siende per=soon wat skade gely het (pp. 1-6). Hierdie uitsprake illustreer die moontlikheid van die miskenning van die volwaardigheid van die blinde persoon. Voordat die moontlike miskenning van die blinde as volwaardig mens bespreek word, moet eers 'n antwoord ge=vind word op die vraag: Is die blinde volwaardig, of impliseer sy anderswees wel 'n minderwees?

Volwaardigheid word veral verbind met die moontlikheid van die mens om 'n sekere prestasie te kan lewer, byvoorbeeld 'n arbeids=prestasie. Wat betref beroepsbeoefening is die beperkthede van die blinde welbekend en slegs enkele beroepe is vir die blinde toeganklik (en dikwels slegs indien sekere toegewings vir die blinde gemaak word). Die volwaardigheid van die mens word soms ook met die moontlikheid om sy eie brood te verdien, in verband gebring. Hierdie beskouing impliseer dat die vraagteken van on=volwaardigheid oor die blinde, asook oor ander persone wat nie ekonomies selfstandig is nie, bly hang. Van Weelden (1961) ver=werp sodanige beskouinge en laat hom soos volg uit: *"Wanneer we met onze opvoeding slechts zouden streven naar deze arbeidsvol=waardigheid, dan missen we aansluiting met de werklijkheid, en kweken we eerst recht abnormale mensen: namelijk mensen die buiten het kleine moment van bevrediging door de arbeidsprestatie, hun onvolwaardigheid des te pijnlijker ervaren"* (p. 90).

In ooreenstemming met die beskouing van Van Weelden, wil die mens

alleen tussen die grense van sy moontlikhede as volwaardig gesien word. Ook vir die siende mens is bepaalde grense gestel waarbuite hy onvolwaardig is. Hierdie grense is vir elke mens anders gestel en is oor die algemeen vir die siende wel ruimer getrek as vir die blinde persoon. Die blinde persoon wat sy "grense" aanvaar en daarmee die beperkthede van blindwees erken, sal binne dié grense wel volwaardig kan wees. Die blinde word onvolwaardig wanneer hy trag om hierdie grense te oorskry en *"tot ziende te worden"*. Die blinde is dus volwaardig as hy sy beperkthede besef, dit as le= wensopgawe aanvaar en bereid is om daarmee te lewe (Van Weelden, 1961, pp. 90-91). Die miskenning van die volwaardigheid van die blinde persoon is in die *eise* van 'n "siende wêreld" en die *ge= sindheid* van siende persone geleë.

Die ganse lewe is ingestel op die vanselfsprekende veronderstel= ling dat 'n persoon kan sien. Slegs met heelwat probleme en hulp= verlening deur siendes vind die blinde sy weg. Namate die blinde kind ouer word, kom hy al meer tot die besef dat hy anders en gewoonlik "minder" as ander is (Van't Hooft, 1964, p. 16; vgl. De Vries, A. 1964, p. 6). Hierdie minderwees beleef die blinde veral ook in die *gesindheid van siende persone*, dit wil sê as sy andersheid vir hulle 'n struikelblok is in hul aanvaarding van hom (vgl. Justice, 1973, p. 181). Die blinde is slegs "minder as die siende" as die siende hom verhinder om medemens te wees. Baker (1973) beklemtoon die betekenis van die gesindheid van siendes as hy soos volg na die sosialiseringsteorie van Bennis et. al. (1968) verwys: *" ... the personality of persons who are blind are social products that are shaped by the behavioral re= sponses of those who comprise their social environment"* (p. 316). Helen Keller het haar soos volg oor die gesindheid van siendes uitgelaat: *"Not blindness but the attitude of the seeing to the blind is the hardest burden to bear"* (Zahl, 1950, p. 57). Sy

nie-aanvaarding deur die siende is dus vir die blinde 'n versper= ring in sy pogings tot 'n positiewe selfbeeld. Rowland (1970) verwys na die woorde van Vaughan as hy hom soos volg aangaande werklike algehele aanvaarding van die blinde deur die siende uit= laat: " ... *the ultimate criterion of the acceptance of the blind ... (is) 'liking their company'*" (p. 18).

Met die blykbare onvermoë van sommige siende persone tot alge= hele aanvaarding van die blinde, maak die blinde egter reeds van jongs af kennis. Die *jong blinde kind* beleef sy andersheid in die handelinge van ouers, broers, susters en maats. Sy ouers mag hom oorbeskerm en hom daardeur as onvolwaardig beskou. Soms ge= beur dit dat blinde kinders deur hul ouers verwerp word. Hierdie ouers kan nie aanvaar dat hul kind blind is nie en die intieme vanselfsprekendheid van die verhouding tussen ouer en kind word geweld aangedoen; sy bestaan as geliefde kind van sy ouers word ontken. Met maats kan hy nie op gelyke voet saamspeel nie en hy is asof vanselfsprekend 'n buitestaander.

Later in sy lewe kom die blinde dikwels met mense in aanraking wat moontlik besonder hulpvaardig is, maar wat vele *wanbegrippe en vooroordele* ten opsigte van die blindes koester en die blinde as verteenwoordiger van 'n ander groep (tipologie) benader. Die feit dat blindes in sekere organisasies en verenigings vir blindes saamgetrek word, versterk dikwels by die buitestaander die idee van die blindes as geïsoleerde groep. Voorts kan die onkunde en vooroordeel van die siende daartoe aanleiding gee dat hy die blinde as medemens ontken. Die gebeur byvoorbeeld dat 'n siende persoon 'n ander siende die naam van sy blinde metgesel sal vra sonder om die blinde direk aan te spreek, of dat 'n kelner aan die siende persoon sal vra wat sy blinde metgesel wil eet of drink. Teenoor die blinde word dus nie slegs in ooreenstemming met die beperkinge wat blindheid op hom lê, opgetree nie, maar ook asof hy

nie kan hoor, kan verstaan, of self kan besluit nie. Sy mens=waardigheid word sodoende geweld aangedoen.

Die wyse waarop die blinde persoon soms aan die algemene publiek *voorgehou word*, dra ook daartoe by dat 'n skewe beeld van die situasie waarin die blinde hom bevind, gevorm word. Vir groter trefkrag word tydens geldinsamelingsveldtogte soms 'n emosionele beroep op die publiek om bydraes gedoen. Alhoewel 'n ekstreme voorbeeld, word na die woorde wat op 'n kalender wat in Nederland verskyn het, verwys: *"Blind zijn ... dat is de nooit eindigende nacht van volslagen duisternis, de nacht waarop nimmermeer den morgen met stralende zonneschijn volgt. Blind zijn ... dat is ook tastend de brug zoeken naar het leven der zienden"* (Van Weelden, 1961, p. 67). Die onbenydenswaardigheid, die vreemdheid en die beperktheid van die blinde persoon word ten koste van hom as volwaardige mens beklemtoon.

Uit 'n ondersoek deur Van der Burgh (1973) het geblyk dat *blindes van mening is dat die siende publiek besonder onkundig is* ten aansien van die moontlikhede en beperkthede van blinde persone en dat blindes besonder bewus is van sodanige optrede teenoor hulle deur siendes. Volgens Van der Burgh, wat 347 Blanke blinde vol=wassenes in die Transvaal in sy ondersoek betrek het, het 59,7 persent van die ondersoekgroep verklaar dat die siende publiek baie oningelig is oor die situasie van die blinde persoon en oor blindheid in die algemeen. Verder het 30 persent van die totale groep genoem dat siendes baie nuuskierig is en niks van 'n blinde se probleme weet nie; 25,6 persent het verklaar dat die siende publiek se gesindheid teenoor die blinde verkeerd is en dat hulle die blinde nie die geleentheid bied om homself te bewys nie; 25,1 persent het genoem dat siendes die moontlikhede van blinde persone onderskat, en 5,3 persent het die mening gehuldig dat siende persone onsimpatiek teenoor blindes is (p. 107).

2.2.3.6 Selfverwerkliking deur die blinde persoon

Die blinde is volwaardig mens, maar sy denke en dade geskied binne die beperkinge wat blindheid op hom lê en hy kan "buite die blindheid" nie leef nie. Die feit dat die blinde besef dat hy blind is, stel hom in staat om homself daarvan te distan= sieer en hom te weerhou van ondergang in sy blindheid. Om daar= in te slaag moet die blinde *homself dus as blind aanvaar*. As hy homself as blind aanvaar, kan hy poog om sy moontlikhede binne sy begrensdheid te verwerklik (Van Weelden, 1961, pp. 56 en 84). Daar is egter baie struikelblokke op sy pad na aanvaarding en selfverwerkliking.

Selfverwerkliking impliseer dat *outentiek aan die eie menswees gestalte gegee word*, dat 'n persoonlike stempel op die wyse van bestaan afgedruk word. Die blinde is in 'n besondere mate op die siende aangewys om sy wêreld vir hom te verduidelik en te verklaar. Die situasie van die blinde impliseer dus sekere be= perkinge wat betref die moontlikheid van selfstandige stelling= inname. In hul beroepsbeoefening is heelwat blinde persone dan ook op roetinewerk aangewys en word selfstandige besluitneming slegs in 'n geringe mate van húlle verwag. Aangesien die blinde in so 'n besondere mate moet doen en dink soos deur siendes aan hom voorgehou word, kan dit gestel word dat blindwees 'n sekere mate van konformisme impliseer. Rowland (1975) stel die selfver= werklikingsdilemma van die blinde soos volg: *"As jy nie kan sien nie, moet jy nogtans leer om op te tree soos iemand wat kan sien. ... Maar hierdie soort bestaan is vir die blinde selfverloëning. Om iets te probeer wees wat jy nie is nie, om 'n lewe van navol= ging en nabootsing te lei, ..., is om van jouself vervreem te raak en jou ware identiteit prys te gee"* (p. 10). Blinde kinders is soms opvallend in hul gebrek aan outentieke vergestalting van individualiteit, hul "enersheid"en hul naïewe navolging. Ook die

blinde hunker daarna om uitdrukking aan die uniekheid van die eie bestaan te gee. Die mens as skepsel is ook as skepper gebore. In hierdie verband skryf Van der Zwan (1964) soos volg: *"Elke levensuiting, elke expressie werkt bevrijdend ... Je komt dan ineens los-van-je-zelf te staan, je kunt afstand nemen van jezelf doordat je je bevrijd voelt van ongewenste en soms gevaarlijke spanningen"* (pp. 27-28).

Om sy moontlikhede te verwerklik en om hom van homself te distansieer, moet die mens na "buite" lewe. Van Weelden (1961) skryf soos volg: *"Realiseren is zichzelf werkelijk maken, zich waar maken, zich aanwezig maken. Die mate waarin men in het andere en in de ander aanwezig is, voor de ander leeft, bepaald de mate waarin men werkelijkheid is. De mens verwerkelijkt zich in de wereld der dingen"* (pp. 55-56). Die weerbarstigheid van die dinge in die werklikheid waarmee die blinde moet omgaan, maak dat hy nie in 'n voldoende mate *op "de wereld der dingen" gerig is nie,* maar meer in homself gekeer en bewus is van sy liggaamlike tekortkominge. Volgens Sonnekus (1967) word die gestremdheid op homself (die blinde) teruggewerp en is een van die gevare van hierdie teruggeworpenheid dat hy te veel op sy eie liggaam aangewese bly - te vitaal gebonde bly (p. 139). Dit beteken dat die blinde sy moontlikhede minder verwerklik.

Die feit dat die moontlikheidsgrense wat vir die blinde getrek is, die *terreine van selfverwerkliking vir hom so drasties inkort,* bemoeilik aanvaarding van sy gestremdheid en kortwiek die moontlikheid van selfverwerkliking. Verskillende terreine van selfverwerkliking wat vir hom toeganklik sou wees, is vanweë sy blindheid vir hom geslote. 'n Blinde mag byvoorbeeld besonder intelligent wees en oor die vermoë beskik om die noukeurigste presisiewerk met sy hande te verrig, maar sonder visuele vermoë is 'n beroep as chirurg vir hom uitgesluit. Voorts mag 'n

blinde besondere aanleg vir die beoefening van sekere sportsoorte hê, dog sonder visuele vermoë kan hy nie 'n bal vang of slaan nie en word hy derhalwe deelname aan talle sportsoorte ontsê. Ook is uitvoerende kunste soos ballet en skilderkuns vir blindes groten= deels ontoeganklik. Die fisiese beperktheid van die blinde wreek hom op sy keusevryheid ten aansien van selfverwerklikingsmoontlik= hede en laat hom so dikwels magteloos en verydeld. Biesenbach (1945a) skryf soos volg: *"Die 'lyding' van die blinde spruit hoofsaaklik uit die beperkinge en hindernisse wat sy normale geesteskragte ervaar in hul strewe na ... uiting. Die normale blinde is as geestelike wese nie onvolwaardig nie, hy is dit slegs fisies ..."* (pp. 221-222).

2.2.3.7 Die dubieuse toekomsperspektief van die blinde

Gerigtheid op die toekoms is wesenlik aan menslike bestaan. Om te idealiseer en te strewe na vervulling van ideale is eie aan mens= wees. Sonnekus (1967) noem dat Heidegger (1957) daarop wys dat verlede, hede en toekoms mekaar omvat en vir die mens onlosmaak= baar met mekaar verbind is. Voorts verwys Sonnekus na Hijman van den Bergh (1964) wat noem dat "gestremde liggaam" en toekoms in terme van 'n toekomsperspektief as vyande teenoor mekaar staan. Die liggaamlike gestremdheid verduister die toekomsperspektief. 'n Onsekere toekomsverwagting word beleef en die gestremde worstel met die sin en betekenis van sy eie bestaan. Toekoms is dus vir die blinde problematies en selfs bedreigend (Sonnekus, 1967, pp. 140-141).

Lowenfeld (1967) meld dat in 'n wêreld waarin die blinde adoles= sent reeds sommige van die negatiewe gesindhede teenoor blindheid en heelwat van die werklike probleme as gevolg daarvan ondervind het, dit vanself spreek dat daar by hom 'n *toenemende gevoel van onsekerheid* oor die toekoms sal posvat. Hy is bewus daarvan dat

hy spesiale hulp nodig gehad het onder andere om te leer lees en skryf, by die voltooiing van sekere werkopdragte en om in 'n vreemde omgewing te beweeg. Hy het moontlik die meeste van hier=die probleme te bowe gekom, maar hy is nietemin bewus van sy hulp=behoewendheid en dit bepaal in 'n groot mate sy toekomsbeskouing. 'n Sekere mate van onsekerheid oor die toekoms is by alle adoles=sente aanwesig, maar die blinde beleef dit sterker. Hierdie onse=kerheid beleef hy ten aansien van sy beroepstoekoms, sy aanvaar=ding deur sy toekomstige kollegas, sy suksesvolle sosiale inska=keling in 'n siende gemeenskap, asook die moontlikheid van 'n huwelik en 'n gelukkige gesinslewe. Lowenfeld noem verder dat blindes se ervaringe met die teenoorgestelde geslag hul dikwels rede tot kommer gee. Die blinde mag byvoorbeeld ernstig twyfel of hy 'n geskikte lewensmaat sal ontmoet, veral aangesien sy skakeling met die teenoorgestelde geslag uiteraard meer beperk is as in die geval van siendes (Lowenfeld, 1967b, pp. 178-181; vgl. Scholl, 1974, p. 205). Die moontlikheid dat blindheid deur oorerwing na die kinders oorgedra kan word en die morele implikasies daarby betrokke, is dikwels ook 'n bron van kommer vir die blinde. Klinkhamer (1973) vat die aspekte wat die onse=kerheid van die blinde oor sy toekoms onderlê, soos volg saam: " ... *they are going to have to enter a world not truly made for them; get a real job that may be allied to their concepts of work; face up to real social and interpersonal situations that may not always be pleasant; handle real personal problems (mo=ney, transportation, living quarters, et cetera), that for us might be routine, but for them are crisis-sized*" (p. 207).

As die blinde seun of dogter die sekondêre skool bereik, begin hulle tot die besef kom van die beperkte beroepsmoontlikhede wat daar vir blindes bestaan en ervaar hulle die verydeling van toe=komsverwagtinge en hul beroepsaspirasies. Die beperkte

beroepsmoontlikhede wat daar vir blindes bestaan, tref veral ook die meer intelligente blinde persoon nadelig. Slegs enkele pro= fessionele en semi-professionele beroepe is vir blindes toeganklik en slegs enkele blindes word suksesvol in sodanige beroepe inge= skakel. Dit gebeur dan ook dikwels dat *die intensionaliteit van die blinde leerling verswak* na gelang beroepe in ooreenstemming met sy aspirasies, belangstelling en persoonsmoontlikhede nie vir hom toeganklik blyk te wees nie. Daarenteen is daar hernieude gerigtheid by die blinde kind en dikwels 'n verbetering in sy skolastiese prestasies sodra die moontlikheid van 'n geskikte beroep wanneer hy die skool verlaat, bevestig word. Voorts kan dit ook gebeur dat die daadkrag van die blinde in sy beroep weens omstandighede kwyn. Dit gebeur byvoorbeeld dat 'n blinde persoon op twintigjarige leeftyd tot 'n beroep toetree en dertig jaar la= ter nog steeds dieselfde taak het om te vervul. Die nuwe ideale, hernieude strewe en vervulling wat promosie, 'n nuwe taak om te verrig en meerdere verantwoordelikheid meebring, moet die blinde dikwels ontbeer. Die intrinsieke waarde van die arbeid kan as gevolg daarvan vir hom verduister word.

Deur te werk, diensbaar en finansieel onafhanklik te wees, kan die blinde sy vermoë tot 'n sinvolle en vrugbare inskakeling in 'n siende gemeenskap toon - kan hy homself as volwaardig mens kenbaar maak. Daar bestaan by die meeste blinde persone dan ook 'n hunkering om 'n *beroep in die ope arbeid* te vind en vol te staan. Die toepaslike leuse van die Suid-Afrikaanse Blindewer= kersorganisasie (SABWO) lui soos volg: *"Werk verban ons duis= ternis."** Met betrekking tot die intrinsieke waarde van die

---

*Soos op die embleem van SABWO uitgebeeld.

arbeid laat Klinkhamer (1973) hom soos volg uit: *"In our socie= ty, employment has many values in addition to the obvious one of earning a living. Employment builds self-respect, a heightened self-image. Employment fosters a feeling of usefulness, without which life seems futile. Employment leads to personal growth, both social and intellectual. For the handicapped employment is a burst of sunlight ..... "* (p. 208).

2.2.3.8 Die noodwendigheid van "volgehoue" intellek= tuele inspanning deur die blinde

Die situasie van die blinde impliseer dat daar by hom in 'n gro= ter mate as in die geval van die siende, sprake is van intellek= tuele inspanning om in 'n wêreld waarin visuele eise gestel word, tereg te kom. Die blinde kan nie met 'n oogopslag kennis neem van feitelike gegewens aan die hand waarvan hy hom kan oriënteer en sy weg kan vind nie. Die blinde kan nie "gryp met die blik" nie - hy̆ verken fragmentaries. Inligting met die meeste begripsmatige (gnostiese) betekenis, naamlik dié wat deur visuele waarneming bekom word, is nie vir die blinde toeganklik nie. Deur *interpre= tasie en integrasie van inligting* wat taktueel en ouditief bekom is, moet die blinde sy wêreld deurgrond (kyk paragraaf 2.2.3.1). Hy moet sy handelinge, beweginge en oriëntasie "voortdurend" met behulp van sy tasvermoë en gehoor steun (vgl. Bigot, 1959, p. 153). Waar dit wat visueel waargeneem word asof "vanself spreek", moet die blinde deur te tas en te luister die dinge met hom "laat spreek" en dit vereis intellektuele inspanning. Foulke en Uhde (1974) vat die opgaaf ten opsigte van verkenning en interpretasie waarmee die blinde gekonfronteer is, soos volg saam: *"In order to participate fully in the affairs of the world around him, each in= dividual must learn to interpret a continuous stream of stimula= tion that is in a continuous state of flux. ... the stimulation*

available to the other senses (other than the visual) ... is often more difficult to interpret and less informative ..... The world seeks the sighted child. The blind child must learn to seek his world" (p. 193).

Aangesien dit vir die blinde nie moontlik is om kennis op te doen deur met 'n oogopslag visueel waar te neem nie, is hy in 'n beson= dere mate daarop aangewys om *te memoriseer*. Die relatief ontoe= ganklikheid van aspekte van die werklikheid vir die blinde beteken dat sy selfstandigheid in 'n besondere mate met 'n goeie geheue verband hou. Die blinde persoon moet byvoorbeeld onthou waar hy sy hoed neergesit het, om sy hare te kam, waar die stoele in 'n vertrek geplaas is en hoe laat die busse vertrek.

Alledaagse aktiwiteite wat die siende persoon verrig sonder om eers een keer aan die implikasies daarvan te dink, verg van die blinde noukeurige beplanning - die meeste besluite is vir die blinde gewigtige besluite. Wat vir die siende ontspanning is, is dikwels vir die blinde inspanning. Veral wanneer die blinde hom in 'n vreemde situasie bevind waarmee hy nie vertroud is nie, word besondere eise ten aansien van interpretasie en oriëntering aan hom gestel. Die Subkommissie vir Onderwys van Gesigsgestrem= des in België (1963) het hom soos volg aangaande die volgehoue intellektuele inspanning wat van die blinde vereis word, uitge= laat: *"Deze word inderdaad tot een voortdurend geestelijk ver= werking gedwongen, ... Het gevolg is dat een wezen zonder ge= zichtsvermoging, zelfs in rusttoestand, tracht de waargenomen geluiden te doorgronden; dit intellectueel werk vereist een in= spanning die een zekere vermoeidheid veroorzaakt"* (pp. 25-26).

2.2.3.9 Die blinde en sy verhouding tot die religieuse

Wanneer mens in God glo, beteken dit dat hy in relasie met God wil lewe. Die moontlikheid hiertoe word deur God "geskape", omdat God

die mens daartoe roep. God wil geken word as 'n lewende God wat Hom aan die mens wil openbaar. Vir die blinde is *dieselfde ver=houding tot God moontlik* as vir die siende mens. *"Ook hij kan de 'verborgen omgang' met God vinden, ook hij kan uit het heilsper=spectief leven en ervaren hoe het leven vanuit de belofte het leven vervult en vernieuwt"*, aldus Van Weelden (1961, p. 57).

Die *blindheid kan wel 'n versperring wees* op die weg na God en wel wanneer die mens die eie leed verabsoluteer en God tot ver=antwoording roep. Die vraag na die "waarom" van die blindheid bly onbeantwoord, skryf Van Weelden (1961) en hy verwys na 2 Korin=thiërs 12 vers 9 waar geskryf staan: *"My genade is vir julle genoeg ..."* (p. 57). Sonnekus (1967) noem dat die blinde in sy verhouding tot God worstel om sy "geworpenheid" en eksistensie te aanvaar en dat hy te staan kom voor die vraag na die sin van sy leed, na die sin van sy geskapenheid en na die wil van sy Skepper met sy geskapenheid (p. 41). Veral gedurende sy puberteitsjare, skryf Van't Hooft (1964) kan die kind as gevolg van sy blindheid tot oorstelpende godsdienstige twyfel en selfs tot 'n gevoel van verlatenheid en verlorenheid kom (p. 17).

Dit is egter vanselfsprekend dat wanneer die blinde glo dat God *inhoud en sin aan sy lewe gee*, sy gesindheid ten opsigte van die blindheid sal verander. Van't Hooft (1964) wys egter daarop dat kinders wat hul blindheid in geloof en vertroue aanvaar het, hierdie vertroue na elke nuwe teleurstelling opnuut moet ver=ower (p. 17). Die blinde wat glo in 'n God wat sin en betekenis aan sy lewe gee, kan sy blindheid as 'n opdrag aanvaar. Van Weelden (1961) verwys na die woorde van die blinde Harrestein wat skryf: *"God houdt nu nog zijn hand voor mijn ogen, maar straks neemt Hij deze daar weg, en de eerste die ik dan zal aanschouwen, dat zal mijn Heiland zelf zijn* (p. 58). In die lig van die heilsverbond kan die blinde tot aanvaarding en

verwerking van sy gestremdheid kom.

2.2.4 SLOTOPMERKING

Uit voorafgaande beskrywing van die situasie van die blinde blyk dat hy ten aansien van die dinge, van homself en van ander in 'n verhouding leef wat kwalitatief anders is as die verhouding van die siende ten opsigte van sý wêreld. In die lig van wat essen= sieel kenmerkend van sy besondere situasie in 'n siende wêreld is, moet die opvoeding en onderwys van die blinde kind dan beplan word.

2.3 ENKELE PEDAGOGIES-DIDAKTIESE RIGLYNE VIR DIE OPVOEDING EN ONDERWYS VAN BLINDE LEERLINGE

2.3.1 DIE NOODWENDIGHEID VAN GEDIFFERENSIEERDE ONDERWYS

Mense is kwalitatief ongelyk. Hierdie ongelykheid word geopen= baar in die verskille ten aansien van onder andere verstandelike vermoëns, emosionaliteit, aanleg en belangstelling. Gesigsge= stremde kinders is egter ook ten aansien van gesigsvermoë anders as normaalsiende kinders. Voorts kom daar ten aansien van die gesigsvermoë van hiérdie kinders onderling ook graduele verskille voor. Die verskil in die visuele vermoë van kinders het vele implikasies vir die onderwyspraktyk. As voorbeeld word verwys na tempo van vordering. Die totaal blinde kind vorder aanvanklik teen 'n tempo wat ongeveer een derde vertraag is (Keeney, 1969, p. 73). Aangesien elke leerling kragtens sy demokratiese reg aanspraak kan maak op gelyke onderwysgeleenthede moet vir die implikasies van verskille ten opsigte van visuele vermoë in die onderwyssituasie voorsiening gemaak word. Daar moet dus in die onderwys onderskei word ter wille van die verskeidenheid, maar ook gewaak word teen die skending van die kind se menswaardigheid. Daarom moet vir die ongelykheid sodanig voorsiening gemaak word dat elke kind tot sy maksimale ontplooiing sal kan kom en

sodoende sy regmatige plek in die gemeenskap sal kan inneem.

Die wyse waarop vir sodanige ongelykheid in die onderwys voorsie=ning gemaak moet word, is onder andere deur middel van differen=siasie in aanbieding, kurrikula en sillabusse. Genoemde ongelyk=heid impliseer egter ook dat die beroepsmoontlikhede vir sodanig ongelyke leerlinge sal verskil. Dit is dus sinvol dat daar in die onderwysstelsel waarin 'n doeltreffende skoolvoorligtingstel=sel geïntegreer is, van die mannekragbehoeftes van die land, en in die lig daarvan van die beroepsmoontlikhede vir blinde persone, kennis geneem sal word. Die onderwys moet dan gedifferensieer word tot kleiner strukture, bekend as studie- en beroepsopleidings=rigtings waarop die kind in sy studie toegespits word en wat sal aansluit by die eise wat met betrekking tot naskoolse opleiding en beroepsbeoefening gestel word (RGN, 1970a, pp. 29, 122-123).*

2.3.2 GEDIFFERENSIEERDE OPVOEDINGSHANDELING, MAAR ONGEDIFFE=RENSIEERDE OPVOEDINGSDOELSTELLINGS

In die lig van die ongelykheid van mense is gewys op die noodwen=digheid van gedifferensieerde *onderwys*. Verder sal gewys word op die noodwendigheid van ongedifferensieerde *opvoedingsdoelstel=lings*.

Die menslike bestaan is 'n met *waardes* gemoeide bestaan. Vir die Christen is hierdie waardes en hul gepaardgaande *norme* geanker in die Woord van God. Doelbewuste en verantwoordbare bemoeienis is 'n vereiste om die kind te rig op die strewe na die gehoorsaming van sodanige waardes. Die verwesenliking van 'n waardelewe by kinders is noodsaaklik omdat kinders sedelik nie-volwasse is en ook aangesprokenes deur God is. Aangesien waardes en hul norme

*Waar na publikasies van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navor=sing verwys word, sal deurgaans van die afkorting RGN gebruik gemaak word.

vir alle mense in gelyke mate geldig is, moet daar ongedifferensi=eerde opvoedingsdoelstellings wees wat wel gedifferensieerde opvoe=dingshandeling sal vereis weens die kwalitatiewe ongelykheid van mense (vgl. RGN, 1970a, pp. 123-124).

2.3.3 GERIGTHEID OP DIE *DINGE* VAN DIE LEWENSWERKLIKHEID

Dit is die taak van die skool om die blinde kind voor te berei op inskakeling in 'n siende gemeenskap. Alhoewel blind, sal dié kind in 'n wêreld waarin die visuele oorheers, tot selfverwerkli=king moet kom (kyk 2.2.3.2). Om aan hierdie eis te voldoen, moet die skoolse en koshuisaktiwiteite veral ook op die "buitewêreld" gerig wees. Die blinde koshuisleerling leef in 'n wêreld wat slegs ten dele aan die werklikheid beantwoord. Die koshuislewe en die kind se blindheidsisolement gee hom nie 'n ope relasie met die "buitewêreld" nie, en dit kan verwag word dat hy nie 'n toereikende realiteitsbesef sal hê nie. Die blinde kind moet dus "na die buitewêreld gebring word en die buitewêreld moet in die skool en koshuise ingedra word". Reeds vanaf sy eerste skooljare moet die blinde kind met die werklikheid gekonfronteer word en werklikheidsbelewing deur die jong blinde kind is dan ook gedu=rende hierdie jare een van die belangrikste doelstellings van die skool (Van Weelden, 1961, pp. 169-172). Slegs deur die blinde kind voortdurend op die lewenswerklikheid te rig, sodat hy 'n ope relasie daarmee kan bewerkstellig, kan die praktyk om blinde leerlinge in 'n residensiële skool "af te sonder", in die laaste instansie verantwoord word. Heslinga (1964) skryf soos volg: *"Men moet de blinde internaatspupil zoveel mogelijk de maatschappelijke realiteit laten ervaren en hem dus niet te veel 'interneren'"* (p. 39).

Sodanige gerigtheid op die werklikheid impliseer werklike kontak met die dinge in die werklikheid. Die blinde kind moet dus nie

slegs van die dinge vertel word nie, maar self daarmee omgaan en indien moontlik dit ook betas. Begripsvorming moet met behulp van "konkrete kennismaking" geskied. Die blinde kind moet hom kan herinner hoe 'n voorwerp gevoel het, watter geluide met 'n bele= wenis gepaard gegaan het en hoe hy oor 'n sekere terrein beweeg het. Abstraksies kan so maklik vreemd aan die werklikheid en sinneloos wees en daarom moet die kind deur sy sintuie tot direkte kennismaking gebring word (Vaughan, 1969, p. 11). Hierdie gerigt= heid op die dinge in die lewenswerklikheid moet ook ten opsigte van beroepsopleiding geld. Deur 'n noue band tussen sy opleiding en die beroepsrealiteit word sy latere oriëntasie in die beroep= situasie vergemaklik en sal sy opleiding vir hom betekenisvol en relevant wees (Wolfe, 1973, pp. 194-195).

2.3.4 DIE EIE WERKLIKHEID VAN DIE BLINDE AS RIGLYN

Tydens die opvoedings- en leerhandelinge moet die situasie van die blinde kind as blind in 'n wêreld van siendes steeds in aan= merking geneem word. Die feit dat die kind blind is en dat dit vir hom sekere beperkthede impliseer, moet nie ontken word nie en die blinde kind moet gehelp word om die eie werklikheid te aan= vaar as anders as dié van die siende persoon. Indien hy dit nie doen nie, sou dit beteken dat hy *sy blindheid ontken*. Van Weel= den (1961) skryf in hierdie verband soos volg: *"Het ontkent dan als het ware zijn gebrek en tracht te ontsnappen aan het blind zijn door zich als een ziende te gedragen"* (p. 215). Hy waarsku dan ook teen 'n opvoedingspraktyk waarin oorbeklemtoon word dat die blinde kind hom soos 'n siende moet gedra as hy hom soos volg uitlaat: *"De tragiek is dat bij de opvoeding van het blinde kind zo de nadruk komt te liggen op de aanpassing aan zienden gedrag, dat deze aanpassing daardoor tot doel der opvoeding wordt. Het blinde kind zal echter dan werkelijk opgevoed worden als het opgroeit in een sfeer die verwijst naar een toekomst die door*

hem zelf gebouwd moet worden." En verder: *"En deze werkelijk= heid leert ons als ervaringsfeit, dan een groot aantal blinden zich verzetten tegen een gereduceerde vorm van bestaan en naar een volwaardige wijze van omgaan met zichzelf zoeken"* (Van Weelden, 1961, p. 216). Dit is dus noodsaaklik dat die kind gekonfronteer sal word met sy moontlikhede, maar ook met sy beperkthede; dat sy besondere situasie steeds as riglyn sal dien in die opvoedings- en onderwyssituasie om hom sodoende te help om op grond van 'n getroue selfbeeld sy eie plek en toe= koms te bepaal (vgl. Hijmans van den Bergh, 1964, p. 87; kyk 2.2.3.5).

Ten slotte moet ook gewys word op die noodsaaklikheid van die vestiging van 'n *werklikheidsgetroue toekomsperspektief* by die blinde kind. Ontplooiing tot volwassenheid vereis perspektief op die toekoms. Terwyl selfs die siende kind aanvanklik ồf 'n skewe ồf weinig perspektief op die toekomswerklikheid het, is die toekoms vir die blinde kind dikwels nog meer diffuus (kyk 2.2.3.7). Dit is dan die taak van die onderwyser (voorligter) om 'n getroue beeld van die toekoms (insluitende probleemsituasies waarmee hy gekonfronteer gaan word) aan die blinde kind voor te hou aan die hand waarvan hy hom vir die toekoms kan voorberei. In hierdie voorbereiding is kennis in verband met die mannekragbehoeftes van die land en die beroepsmoontlikhede van die blinde kind belangrik, sodat die kind tot 'n verantwoordbare beroepskeuses kan kom in die lig van sy eie werklikheid, maar sonder om hom aan sy keuses uit te lewer (vgl. RGN, 1970a, p. 126).

2.3.5 DIE BEGELEIDING VAN DIE VOORSKOOLSE BLINDE KIND

Op sekere stremminge ten aansien van die ontplooiing van die jong blinde kind is gewys (kyk 2.2.3.3). Hier word nou op enkele as= pekte van die opvoedingstaak van die ouers van voorskoolse blinde

kinders gewys.

In die eerste plek moet ouers van blinde kinders bewus gemaak word van 'n ryk en vol lewe ook vir hul kinders en hulle moet tot die besef gebring word dat hulle self, meer as enigiemand anders, in die posisie is om hul kind tot bereiking van hierdie doel te help. Ouers is dikwels onkundig aangaande die wyse waarop hulle hul jong blinde kinders van hulp kan wees en be= langrike opvoedings- en onderwysgeleenthede gaan verby wat 'n agterstand by die blinde kind tot gevolg het wat nooit weer inge= haal kan word nie (Pauw, J.C. 1969, p. 125). Carolan (1973) be= klemtoon die behoefte van ouers aan *deskundige hulpverlening* soos volg: *"We feel that no progress can be achieved, ... unless the parents are given specific, concrete suggestions with respect to helping their children learn about the environment"* (p. 122).

Die Vernonkomitee in Engeland (1972) wys daarop dat Norris, Spaulding en Brodie (1957) en Gomulicki (1961) aangetoon het dat die algemene ontplooiing van die blinde kind nie noodwendig sta= diger hoef te wees as dié van die siende kind nie, op voorwaarde dat hulle in die voorskoolse periode aangemoedig word om aktief en selfstandig te wees en om effektiewe gebruik van ander sintuie as die visuele te maak. Bogenoemde Komitee noem verder dat dit in die eerste plek die taak van die moeder is om met die jong blinde kind te gesels oor wat sy doen, oor wat hy doen, oor wat in die wêreld om hom gebeur en om hom te help om voorwerpe te identifiseer. Sy kennisverryking sal 'n suksesvolle verloop hê indien die moeder daarin slaag om haar blinde kind werklik by alles wat sy doen, te betrek (Great Britain, 1972, pp. 23-24).

Die noodsaaklikheid van 'n *stimulerende huislike milieu** as voor= vereiste vir die toereikende ontplooiing van die jong blinde kind word soos volg deur Carolan (1973) gestel: *"A rich environment of varying sensory and perceptual stimulation is a crucial need for the blind infant in order for him to progress through the appro= priate developmental stages which are the* sine qua non *founda= tions for his physical, psychological, social and intellectual fulfillment as an adult"* (p. 119).

Affektiewe sekuriteit is onderliggend aan intellektuele ontplooi= ing. Daarom dat die blinde kind onvoorwaardelik deur die ouers as geliefde kind aanvaar moet word en dat daar by die lede van die huisgesin begrip vir sy situasie sal wees wat 'n belewing van geborgenheid deur die kind moontlik sal maak (vgl. Pauw, T. 1969, p. 140). Deur deskundige hulpverlening kom ouers tot die besef dat hulle nie alleen is in hul pogings ten behoewe van hul blinde kind nie. Sodanige morele ondersteuning maak dit vir ouers makli= ker om die gestremdheid van hul kind te aanvaar en te verwerk tot sy beswil (kyk 2.2.3.3).

Indien ouers daarin slaag om hul blinde kind tot toereikende af= fektiewe, kognitiewe en sosiale ontplooiing te help, sal dit sy *skooltoetrede* aansienlik vergemaklik. In die eerste plek is *skeiding* van 'n ouer en sy blinde kind van vyf of ses jaar in sigself 'n ontwrigtende belewenis. Indien sy ontplooiing op hierdie stadium nie toereikend is nie, sal hy die verwydering as brutaal beleef wat 'n trauma tot gevolg mag hê waarvan die psigies-geestelike letsel blywend kan wees. Deeglike oriëntering

---

*In 'n artikel oor "blindismes" wys Hoshmand (1975) daarop dat leemtes in die ouer-kindverhouding verantwoordelik is vir ge= dragsafwykinge in outistiese en blinde kinders. Sy huldig die mening dat hierdie afwykings veral toegeskryf moet word aan die oorbeskerming en gebrekkige intellektuele stimulering van die voorskoolse kind deur ouers wat nie professionele voorligting ontvang het nie (p. 58).

dien as 'n "brug" tussen die vertroude en intieme wêreld van skool en konhuis (vgl. Lowenfeld, 1974, p. 15). In die tweede plek is die *intellektuele evaluering* van die blinde kind wat vir die eerste keer skool toe gaan 'n besonder problematiese aangeleentheid, aangesien die blinde kind hom nie so geredelik as die siende kenbaar kan openbaar nie. Deur pedagogies verant=woorde hulpverlening tydens die vroeë kinderjare kan die blinde kind ooreenkomstig sy moontlikhede ontplooi wat latere evalue=ring aansienlik sal vergemaklik.

2.3.6 DIE WESENLIKHEID VAN DIE BEVORDERING VAN DIE RUIMTELIKE ORIËNTASIE EN DIE BEWEGINGSMOONTLIKHEDE VAN DIE BLINDE KIND

Van Rijnbach (1964) noem dat die kind nie "meer kan wees" as wat hy beleef het nie en hy verwys na die volgende woorde van Kwant: *"Ons spreken is verweven met onze gehele existentie, in de eerste plaats omdat wij vaak in ons spreken een zin tot uitdrukking brengen die ontstaat in een andere zone van onze existentie, in de tweede plaats omdat ons spreken vaak tot doel heeft ons prac=tisch in de wereld te situeren."* En verder: *" ... alle woorden en uitdrukkingen, die de ruimte en ruimtelijke verhoudingen tot uitdrukking brengen; zij zijn slechts verstaanbaar vanuit de wijze waarop de mens in de ruimte existeert. ... van een horizon kan slechts hij spreken, wiens gezichtsveld in het onbepaalde verloopt"* (p. 43). Samevattend kan dit dus gestel word dat die ontplooiing van die totale kind direk verband hou met die ver=ruiming van sy belewenisŵereld en dat sodanige verruiming onder andere op die ruimtelike oriëntasie en bewegingsmoontlikhede van die kind berus (vgl. Klinkhamer, 1973, p. 207).

Die blinde kind het 'n behoefte om te beweeg en sy wêreld te ver=ken. Sy blindheid verhinder hom egter om na die dinge te gaan

(kyk paragraaf 2.2.3.1 b). Die skool het dus 'n besondere verant=woordelikheid om blinde kinders te help om met vertroue te be=weeg. By wyse van goed beplande mobiliteitsonderrig kan vrees om te beweeg, vermy word en daadkrag bevorder word (vgl. Langdon, 1970, p. 92). Vopata (1973) verwys soos volg na die doelstellinge met die oriënterings- en mobiliteitsprogram aan die Iowa Braille and Sight Saving School te Vinton (VSA): *"Essentially our oriëntation and mobility program is based on our belief in the importance of enabling as many students as possible to become competent in the use of methods of safe, efficient, and indepen=dent travel to the limits of their ability"* (p. 161).

Ten slotte word gewys op die samehang tussen ruimtelike oriënta=sie en beweging. Die blinde kind moet gehelp word om hom "aan die eie liggaam" te oriënteer - om in relasie te tree met die ruimte en dit te orden. Sodoende sal hy geborgenheid beleef en die ruimte nie as bedreigend nie. Hoe meer volkome die ruimtelike oriëntasie van die blinde kind, hoe veiliger sal hy hom in die bewegingsituasie voel en hoe meer doelgerig sal hy in sy bewe=gings wees (Kooyman, 1967, p. 102).

2.3.7 DIE SELFSTANDIGHEIDSONTPLOOIING VAN EN VERANTWOORDELIK=HEIDSAANVAARDING DEUR DIE BLINDE KIND

In noue verband met die bevordering van die bewegingsmoontlik=hede van die blinde kind, staan sy selfstandigheidsontplooiing en verantwoordelikheidsaanvaarding. Die grondwoord van die be=grip "ver-antwoord-elikheid" is *die antwoord* wat elke mens op sy aangesprokenheid van buite en van Bo moet gee. Antwoord hy nie, impliseer sy handeling 'n verontagsaming van die norm van verant=woordelikheid. Die begrip "selfstandigheid" kan met die gedagte *self staan* verhelder word - dus self 'n eie staanplek verower. So impliseer "selfstandigheid" 'n selfstellingname en 'n trou-bly

aan die uiterste gevolge van besluitneming en kan as sodanig ge=
kwalifiseer word as 'n *innerlike onafhanklikheid* van ander (RGN, 1970a, p. 130). Die feit dat 'n persoon blind is, beteken dat sy moontlikhede tot selfstandigheidsbeoefening ernstig ingeperk is en is hy in 'n sekere mate afhanklik van ander (kyk 2.2.3.4). Hierdie afhanklikheid behels soms die mees alledaagse en persoon= like aangeleenthede. Aktiwiteite wat die siende kind sonder veel probleme en soms asof vanself bemeester, moet met begrip en ge= duld aan die blinde kind geleer word, veral omdat hy nie die visueel-waarneembare voorbeeld kan navolg nie.

Dit is dan die taak van die skool om die selfstandigheidsontplooi= ing van die blinde kind te bevorder en verantwoordelikheidsaan= vaarding by hom te vestig. Om hierin te slaag,moet begin word deur hulpverlening aan blinde kinders ten aansien van die ver= rigting van die mees elementêre take. Deur volgehoue positiewe beklemtoning van die mate van "uiterlike" onafhanklikheid wat hy wel kan bereik, kan die kind onderskraag word in die verheffing van sy selfbeeld en verwerwing van innerlike onafhanklikheid. Kenmore (1973) stel die uitkoms van onderskeidelik toereikende en ontoereikende selfstandigheidsonderrig aan skole vir blindes soos volg: *"When schools have done a good job in all their responsibilities, then pupils with average or better ability should be ready to advance directly into technical schools for the sighted, training colleges for teachers, or universities. When schools have not fulfilled their obligations, even pupils with good ability must go to some center for the blind to learn what they should have learned in school ..."* (p. 113).

2.3.8 DIE ALGEHELE AANVAARDING VAN DIE BLINDE KIND EN SELF= AANVAARDING DEUR DIE BLINDE KIND

'n Voorvereiste vir opvoeding is dat die vertroue van die kind

gewen moet word. Die kind sal egter slegs sy vertroue in die opvoeder stel indien hy deur die opvoeder aanvaar word - volkome en onvoorwaardelik as steunsoekende kind op weg na volwassenheid. Sodanige aanvaarding van die blinde kind en die daaruit voort=spruitende vertrouensverhouding tussen opvoeder en kind is essen=sieel indien die blinde kind tot verwerking van sy gestremdheid en tot selfaanvaarding gehelp wil word. Hier sal dan nou gewys word op enkele opvoedingsnoodwendighede wat op grond van die al=gehele aanvaarding van die blinde kind deur die opvoeder geïmpli=seer word.

Algehele aanvaarding impliseer dat *die kind as moontlikheid erken word.* Die opvoeder moet hom positief rig op die ontplooiings=moontlikhede van die blinde kind en hom nie voortdurend op sy beperkthede as tekortkominge wys nie. Indien dit wel sou gebeur, kan dit tot gevolg hê dat die blinde kind die opvoeder met die oorsaak van sy "onvolkomendheid" vereenselwig. Sodanige optrede kan ook tot gevolg hê dat die blinde kind in so 'n mate op sy "tekortkominge" gerig word dat hy van homself vervreemd word. In hierdie verband skryf Van Weelden (1961) soos volg: *"De opvoeder kan het kind tot object maken en het kind kan zichzelf tot object maken"* (p. 213).

Algehele aanvaarding van die blinde kind sluit bejammering en oorbeskerming uit. Die opvoeder rig hom dus in die eerste plek op wat die kind *kan* vermag en die implikasies van sy gebrek is nie oorheersend nie. Bejammering en oorbeskerming van die blinde kind sal hom meer bewus maak van sy anders-wees as 'n minder-wees en selfaanvaarding bemoeilik.

Algehele aanvaarding van die blinde kind impliseer dat daar nie gepoog word om die blinde kind te *"normaliseer"* nie, maar dat hy as *blinde kind* aanvaar word, wat beteken dat hy binne die grense van sy moontlikhede as volwaardige mens erken word en altyd

geliefde kind bly. Die eise wat aan die blinde kind gestel word en die verwagtinge wat van hom gekoester word, moet dus korreleer met die besondere situasie waarin hy hom bevind. Dan sal die blinde kind antwoord op die appèl wat tot hom gerig word.

As die opvoeder die kind aanvaar en sy moontlikhede erken, kan die blinde kind gehelp word tot insig in sy eie situasie en daardeur tot selfaanvaarding. In hierdie verband skryf Van Weelden (1961) soos volg: *"Hij moet zijn opvoedeling helpen to komen tot zake= lijk zelfinzicht, waarbij deze zich in zelfaanvaarding herkent als mens onder de mensen"* (p. 209). Selfaanvaarding deur die blinde kind impliseer dus nie 'n afwysing van die gestremdheid nie, maar wel dat hy sy blindheid aanvaar en in sy persoonlikheid integreer - dat hy die gestremdheid in der waarheid transendeer en poog om sy moontlikhede in harmonie met die lewenswerklikheid te verwerklik. Die eie aanvaarding van die gestremdheid en die gepaardgaande aan= vaarding van verantwoordelikheid vir eie bestaan, lei dan weer tot verdere aanvaarding deur die medemens (België, 1963, pp. 43-44).

Ten slotte moet beklemtoon word dat die heilsverbond as hoeksteen vir volkome aanvaarding en verwerking van die gestremdheid essen= sieel is. God word dan nie tot verantwoording geroep nie, maar verantwoordelikheid word vir eie bestaan aanvaar (kyk 2.2.3.9). In hierdie verband verwys D. de Vries (1964) na die volgende uitspraak deur 'n blinde persoon: *"Ik heb geleerd met mijn handi= cap te leven en deze te aanvaarden. Deze aanvaarding is slechts mogelijk als we het leven zien, niet als een spel van een grilli= ge noodlot, maar als een opdracht die wij ontvingen uit Godshand"* (p. 69).

2.3.9 DIE NOODWENDIGHEID VAN "VERAANSKOULIKING" IN DIE LEERSITUASIE

In paragraaf 2.3.3 is gewys op die noodsaaklikheid daarvan dat die

blinde kind sintuiglike kontak met die dinge van die werklikheid moet maak, omdat dit aktueel is vir sy werklikheidsbelewing. Waar die siende kind veral ook by wyse van visuele verkenning tot werklikheidsbelewing en suiwere begripsvorming kan kom, moet die blinde kind veral deur te tas en te luister met sy wêreld vertroud raak. Afgesien van sintuiglike kontak met die dinge in die buitewêreld, moet die werklikheid in die klaskamer "veraanskoulik" word met behulp van die inskakeling van onder=wyshulpmiddele wat vir die singtuiglike toerusting van die kind toeganklik is (Lowenfeld, 1967b, p. 174).

Onderwyshulpmiddele moet dus gebruik word wat die leerinhoud (snit van die werklikheid) *teenwoordig* en *toeganklik* stel, sodat die kind in staat gestel sal word om makliker 'n greep op die werklikheid te verkry en dat die onderwyser se onderrig aan die hand daarvan doeltreffender kan verloop. Daardeur word die leer=ling gehelp om nie slegs op die ouditiewe (gehoorsintuig) staat te maak nie. Die hantering en betasting van konkrete voorwerpe in verband met die leerstof dra daartoe by dat die kind aktief by die werklikheid betrek word, aangesien 'n duideliker beeld van die aangebode leerinhoude verkry word, die betekenisse van begrippe geïllustreer word, verbalisme en begripsverwarring sodoende vermy word en dagdromery teengewerk word (vgl. Scholl, 1974, pp. 203-204). Aktiewe betrokkenheid by die werklikheid impliseer verder dat leerlinge sowel gevoelsmatig as begripma=tig (dit wil sê in totaliteit) aangespreek word en hulle spesi=fiek hul "sintuie, verbeelding en verstand gebruik" om die snit van die voorgehoue werklikheid te leer ken. Dit kan dus gestel word dat onderwyshulpmiddele instrumente in die hand van die onderwyser is wat hy gebruik om leerinhoude te veraanskoulik waardeur leerlinge tot oorspronklike en lewensnabye ervaring kom en sekere begrippe gouer deursigtig word (RGN, 1972,

pp. 5-14).

Wat betref die *keuse en implementering* van onderwyshulpmiddele kan die volgende as vereistes gestel word. In die eerste plek word die keuse van onderwyshulpmiddele deur die leerdoel, die eie aard en struktuur van elke vak en die gereedheidsniveau van die kinders in 'n bepaalde klas bepaal. Verder is dit noodsaaklik dat onder= wyshulpmiddele op so 'n wyse gekies word dat dit in samehang met die aangebode leerinhoude die natuurlike verwondering van die leerlinge wek. Waar onderwyshulpmiddele moet dien as ver-beeld- ing van die werklikheid, moet sover as moontlik werklikheidsge= troue middele as hulp by die aanbieding geselekteer word. Sodoen= de sal die kind nie 'n skewe beeld vorm van die werklikheid nie. Kleur en sigbare kenmerke sal egter uit die aard van die saak vir die blinde kind van weinig betekenis wees - vorm, tekstuur en plooibaarheid egter wel. Wat betref die implementering van onder= wyshulpmiddele, sal veral daarteen gewaak moet word om leerlinge nie te lank of aanhoudend by hulpmiddele as tasbare en hanteerbare objekte betrokke te hou nie, aangesien hulle juis veronderstel is om deur abstrahering 'n meer blywende greep op die werklikheid te verkry (RGN, 1972, pp. 29-33; Lowenfeld, 1967b, p. 174).

2.3.10 GERIGTHEID OP DIE SOSIALE INSKAKELING VAN DIE BLINDE KIND

Konfrontasie met die werklikheid en werklikheidsbelewing deur die blinde kind impliseer in besonder ook dat blinde kinders geleent= heid tot sosiale inskakeling by normaalsiende persone gebied moet word. Die sosiale isolasie van blinde kinders as 'n groep wat deur huisvesting in residensiële skole vir blindes veroorsaak kan word, moet teëgewerk word.

'n Blinde oud-leerling in Engeland het hom soos volg uitgelaat oor sosiale isolasie as gevolg van opname in 'n residensiële skool vir blindes: *"But it's my social life in the locality which has*

been most seriously disrupted by boarding-school. Prior to going away, I had several friends amongst the sighted children of my own age in the neighbourhood. But with the intervention of school these friendships soon pretered out. So, on my return, it was necessary to make a completely fresh start. That though, hasn't proved so easy. ... Daily doses of home environment would, in my view, have minimised the risk of being unsettled by that trapped feeling, while the change-over from school to adult life probably wouldn't have required such a major adjustment on my part" (Ricketts, 1974, p. 91).

Dit is nie genoeg dat blinde residensiële leerlinge vertel word van hoe hulle in die geselskap van siendes behoort op te tree en watter eise aan hulle gestel *gaan* word nie. Inteendeel, dit is onontbeerlik dat blinde kinders reeds so gou as moontlik met siende kinders in aanraking gebring sal word en dat hulle saam sal doen, sal speel en sal beleef. Van der Zwan (1972), die Direkteur van die Bartiméus Instituut te Zeist (Nederland) noem dit as nood=saaklik dat blinde kinders reeds van jongs af met siendes moet verkeer en dat aanvaarding van mekaar as medemens sodoende bewerk=stellig sal kan word (kyk bylae B, v. 4.3). D. de Vries (1964) verwys in hierdie verband na die volgende woorde van 'n blinde dame aangaande die bywoning van 'n skool vir blindes en haar eie toetrede tot die gemeenskap: *"Daar was het ónze wereld; waarin ik mij volledig thuisvoelde, nu kwam ik in een wereld, die niet de mijne was, die mij wel accepteerde, maar dan toch zo, dat ik het gevoel had er buiten te staan"* (p. 61).

Die sosiale inskakeling van die blinde kind tussen siendes kan nie aan die "toeval" oorgelaat word nie. Weens die aard van sy ge=stremdheid word die blinde kind baie selde ten volle by die akti=witeite van siende kinders in sy ouderdomsgroep betrek. Doelge=rigte pogings tot sosiale inskakeling moet deur die ouers en die

skool beplan word en kan tydens spel en ander vryetydsaktiwiteite, deelname aan kulturele bedrywighede, naweekuitstappies en vakansie=bedrywighede, maar ook tydens meer formele skoolse aktiwiteite ge=skied. Justice (1973) beklemtoon dat die onbeplande inskakeling van blindes tussen siendes, dikwels vir beide blindes en siendes 'n uiters ongemaklike situasie skep (p. 181). Op hul beurt wys Heslinga en Tieman (1968) daarop dat daarteen gewaak moet word dat blinde kinders nie in die geselskap van siendes hul eie eksklusiewe groepies vorm nie, aangesien van sosiale verkeer tus=sen blinde en siende kind dan nie veel tereg sal kom nie (p. 3).

2.3.11 HULPVERLENING AAN DIE BLINDE KIND MET SY ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN GESLAGSAANGELEENTHEDE

Op die besondere beperkinge wat die situasie van die blinde kind vir sy oriëntering ten opsigte van die geslagtelike impliseer, is reeds gewys (kyk 2.2.3.2). Onder andere is beklemtoon dat kennis van die geslagtelike deur die siende hoofsaaklik visueel verwerf word en die wêreld van die erotiese - van man te wees vir die vrou en vrou vir die man - primêr visueel-toeganklik is. Van Weelden (1962) skryf soos volg: *"De blinde sexualiseert via de hand, zoals de ziende zich via het oog sexualiseert"* (pp. 203-204). Die beperkthede van taktuele verkenning in vergelyking met visuele verkenning in hierdie verband is voor die hand liggend. Ontstel=lende onkunde aangaande geslagsaangeleenthede is dan ook by blinde kinders en selfs ook by getroude blinde persone gevind (vgl. Heslinga en Tieman, 1968, pp. 2-3). Foulke en Uhde (1974) noem dat die oortuiging die afgelope aantal jare toegeneem het dat blinde kinders behoefte het aan geskikte geslagsvoorligting. Hul=le skryf soos volg: *"They argue that the blind child's lack of opportunity to gain the experience that informs his sighted peers, and the misconceptions resulting from this lack of experience,*

predispose him to sexual maladjustment in adult life" (p. 194).

Dit is die verantwoordelikheid van die ouers en van die skool (in besonder van die residensiële skool) om daarop gerig te wees om die blinde kind tot groter begrip van geslagsaangeleenthede te bring. Die kind in 'n residensiële skool vir blindes het nie dieselfde geleenthede om kennis aangaande geslagaangeleenthede van ouers, broers en susters op te doen nie. Volgens 'n ondersoek deur Foulke (1974) nader blinde kinders hul ouers egter selde om inligting aangaande geslagsaangeleenthede in te win. Hy het be= vind dat van 17 blinde adolessente nie een sy ouers insake die ge= slagtelike om advies gevra het nie, alhoewel 14 wel hul goeie vriende in hierdie verband om raad gevra het. Daar was dus wel 'n behoefte aan voorligting (Foulke en Uhde, 1974, p. 197). Van der Zwan (1964) skryf soos volg: *"Extra begrip en informatie hebben vooral de 11 à 12 jarigen nodig, terwijl in de puberteit en post-puberteit een eerlijke benadering en volkomen openhartige behandeling van alle voorkomende onderwerpen gewenst is"* (p. 32). Voorts maak hy 'n onderskeid tussen "geslagsvoorligting" en "geslagsopvoeding". Waar "voorligting" in 'n groter mate dui op inligting wat in hierdie verband verstrek word, is "opvoeding" 'n ruimer begrip en impliseer veral ook die vestiging van 'n gesind= heid by die kind. Met betrekking tot geslagsopvoeding beklemtoon hy die waarde van die *voorbeeld* van die korrekte verhouding tussen die twee geslagte waarmee die blinde kind hom kan identifiseer (Van der Zwan, 1964, p. 32).

2.3.12 HULPVERLENING MET VRYETYDSBESTEDING

Vrye tyd is dié tyd wat 'n mens bestee aan aktiwiteite van eie keuse en vir eie genoegdoening (vgl. Strydom, Engelbrecht *en* Biebuyck, 1972, p. 4). Die noodwendigheid van besondere intel= lektuele inspanning en verwerking van wat beleef word deur die

blinde kind, tesame met die vermoeienis wat dit meebring (kyk 2.2.3.8), beklemtoon die aktualiteit van vryetydsaktiwiteite as ontspanningsaktiwiteite vir die blinde kind. Daar is egter ook gewys op die beperkinge ten aansien van die moontlikheid tot vrye beweging en eksplorasie van sy wêreld (kyk 2.2.3.1), tot selfverwerkliking (kyk 2.2.3.6) en tot selfstandigheid (kyk 2.2.3.4) wat deur die situasie van die blinde geïmpliseer word. Die blinde kind ondervind dus probleme om sy eie vryetydsaktiwi=teite te beplan, om vrylik daaraan deel te neem en om by die ak=tiwiteite van ander (veral siende) kinders in sy ouderdomsgroep betrek te word en kan nog in veel minder mate as die normaalsien=de kind ten aansien van die besteding van vrye tyd aan homself oorgelaat word.

Dit is dus nodig om veral wat betref jonger blinde kinders, hul vryetydsbesteding te help beplan en vindingryke en deskundige leiding te verskaf. By die beplanning van die vryetydsbesteding van die blinde kind is daar sekere aspekte wat in gedagte gehou moet word:

a. Dit is belangrik dat die *keuse van die kind* ten aansien van die wyse waarop hy sy vrye tyd wil bestee, gerespekteer sal word. Indien die wyse waarop vrye tyd bestee moet word soda=nig voorgeskryf word dat dit opdrag word, is dit inderdaad nie meer vrye tyd wat bestee word nie. Alhoewel die kind gelei moet word tot verantwoordelike besteding van sy vrye tyd, "behoort" sy vrye tyd aan hom en is dit vir sy persoons=vorming van groot waarde om ook self oor die besteding daarvan te besluit.

b. By die keuse van vryetydsaktiwiteite moet in gedagte gehou word dat dit vir die blinde kind van besondere waarde sal wees indien hy die vryetydsaktiwiteite wat hy tydens sy skooljare beoefen het, wel *na skoolverlating sal kan voortsit.*

c. Aandag moet gegee word aan vryetydsaktiwiteite wat blindes saam met siendes kan beoefen en wat hul *sosiale inskakeling* sal bevorder en moontlike vereensaming sal voorkom.

d. Vryetydsaktiwiteite wat blinde kinders saam met hul ouers kan beoefen, kan baie beteken ter verstewiging, uitbouing en verinnerliking van die *ouer-kindverhouding* (Strydom, Engel=brecht *en* Biebuyck, 1972, p. 130).

e. Sommige vryetydsaktiwiteite moet so gekies word dat die *fisie=se ontwikkeling* en mobiliteit van die blinde leerling deur die beoefening daarvan bevorder word. In hierdie verband skryf Teager (1974) soos volg: *"Sport can be used as a specific means of obtaining poise, balance, muscular control and free=dom and co-ordination of movement. It is helpful in over-coming the 'build-in' reflex fear of harm from the environ=ment inevitable with the removal of sight. Activity in the controlled situation which many sports provide, e.g. the bowls rink, swimming pool, judo mat, or even a running track, results in freedom of movement, encourages independence and builds con=fidence with both physical and psychological benefit"* (p. 66; vgl. Heslinga, 1964, p. 39).

f. Ten slotte moet vryetydsaktiwiteite ook so beplan word dat aan blinde kinders die geleentheid gegee word om hul *skep=pingsmoontlikhede* te verwerklik (kyk 2.3.13).

2.3.13 GELEENTHEDE VIR BLINDES OM HUL SKEPPINGSMOONTLIKHEDE TE VERWERKLIK

Soos daarop gewys (kyk 2.2.3.6), impliseer selfverwerkliking dat 'n persoonlike bestempel op die eie wyse van bestaan afgedruk word. Die mens verwerklik sy moontlikhede veral ook in die wêreld van die dinge. Die situasie van die blinde impliseer dat hy in

'n mindere mate as die siende *"by die dinge"* kan wees wat tot gevolg het dat hy sy moontlikhede minder verwerklik. Voorts is die blinde kind in 'n besondere mate op die siende aangewys om die omringende wêreld vir hom te verduidelik en te verklaar wat beperkinge plaas op die moontlikheid van selfstandige stellingin=name. Ten slotte is daarop gewys dat sekere terreine waarop die mens sy skeppingsmoontlikhede kan verwerklik, vir die blinde on=toeganklik is.

Dit is dus voor die hand liggend dat besondere pogings aangewend moet word om die blinde kind die geleentheid te bied om hom skep=pend te verwerklik. Op verskillende terreine (ook in alle skool=vakke) kan 'n beroep op die soms sluimerende skeppingsmoontlik=hede van die kind gedoen word. Die belangrikste skeppingsmedium is die taal en vir die kind om taal skeppend (outentiek) te ge=bruik, moet die taal opgebou word vanuit die belewingswerklikheid. Slegs dan kan die kind sy skeppingsmoontlikhede in hierdie ver=band van meet af optimaal verwerklik. Aktiwiteite wat hul in 'n besondere mate tot skeppende deelname leen en waaraan dus aan=dag gegee moet word, is onder andere die volgende: Die skryf van opstelle en briewe, die voordra van prosa en poësie en die drama=tisering van byvoorbeeld 'n leesles (insluitende geluidillustrasies), die opvoering van toneelstukke en die lewering van bydraes vir 'n skoolkoerant of -jaarboek.

Verder kan die bespeling van musiekinstrumente, asook sang (indi=vidueel en in groepsverband), aan blinde kinders die geleentheid bied om skeppend tot selfverwerkliking te kom. Ook bied handwerk aan die blinde kind die geleentheid om te skep en "iets van hom=self" in die eindproduk te integreer. In hierdie verband kan ge=wys word op die moontlikhede van raffiawerk, tou- en rottangvleg=werk, karton- en houtwerk, boetseerkuns en pottebakkery, terwyl jonger blinde kinders deur onder andere sand, klei en papier as

spelmedia tot skeppingsaktiwiteite aangemoedig kan word (Van der Zwan, 1964, pp. 27-28; Van Weelden, 1961, pp. 244-245). Ten slotte moet die moontlikhede van verskillende dansvorme as skep= pingsmedium ontgin word. Rand (1973) skryf soos volg oor haar onderrig van dansvorme aan blindes: *"For those individuals who might have been dancers had they not been blind, learning more about their own potential for creative movement could be very rewarding. I know that the 'virgin', unstereotyped movements that I have seen created by congenitally blind persons is often an awesome display of connecting of inner motivation to an outer body language"* (p. 90).

2.3.14 SLOTOPMERKING

In die lig van die besondere situasie van die blinde in 'n wêreld wat visuele eise stel, is voorafgaande riglyne vir die opvoeding en onderwys van blinde kinders uitgelig. Om te verseker dat die blinde kind doeltreffend in die wêreld van die volwasse sal inska= kel en tot selfverwerkliking sal kom, moet hierdie riglyne in die opvoedings- en onderwyspraktyk ten opsigte van blindes vergestalt word.

2.4 SAMEVATTING

2.4.1 DIE SITUASIE VAN DIE BLINDE

In die eerste plek is gepoog om dit wat *kenmerkend aan die situasie van die blinde persoon* in 'n wêreld waarin eise ten opsig= te van die visuele aan die mens gestel word, te beskryf.

Die wyse waarop die blinde persoon *sy wêreld eksploreer* is aange= toon en enkele implikasies van sodanige wyse van eksplorasie is toegelig. Voorts is gewys op die *identiteitskrisis* van die blinde wat gemanifesteer word deur die mindere kennis wat hy van die eie liggaamlike identiteit dra, in sy verhouding met sy medemens, en in sy verhouding met die dinge.

Die moontlikheid dat die *volwaardigheid van die blinde* deur die siende misken kan word, is wesenlik. Binne die moontlikheids= grense wat vir die blinde persoon getrek is (soos daar vir alle mense grense gestel is), kan hy egter wel volwaardig mens wees. Alhoewel volwaardig mens, is die *onvryheid van die blinde* inhe= rent aan die situasie waarin hy hom bevind en word dit vergestalt deur die beperking van sy moontlikhede tot selfstandigheid en deur sy afhanklikheid van ander. Ook is die moontlikheid tot *selfverwerkliking* deur die blinde persoon ingeperk, aangesien sy moontlikheidsgrense beperk is.

Gerigtheid op die toekoms in wesenlik aan menslike bestaan. Die blinde daarenteen beleef 'n *onsekere toekomsverwagting*, aange= sien sy liggaamlike gestremdheid sy toekomsperspektief verduister. Voorts impliseer die situasie van die blinde dat daar by hom in 'n groter mate as in die geval van die siende, sprake is van die noodwendigheid van *volgehoue intellektuele verwerking en inspan= ning*. Waar dit wat visueel waargeneem word, "van-self-spreek", moet die blinde deur te tas en te luister die dinge met hom "laat spreek". Ten slotte is daarop gewys dat blindheid wel 'n versper= ring op die weg na God kan wees wanneer die mens die eie leed ver= absoluteer en God tot verantwoording roep. Vir die blinde is eg= ter dieselfde *verhouding tot God* moontlik as vir ander gelowiges, en wel as hy glo dat God inhoud en sin aan sy lewe gee en hy sy blindheid as opdrag aanvaar.

2.4.2 RIGLYNE VIR DIE OPVOEDING EN ONDERWYS

In die lig van wat essensieel kenmerkend van die besondere situ= asie van die blinde is, moet die opvoeding en onderwys van die blinde kind dan beplan word. Samevattend kan soos volg gewys word op die *riglyne ten aansien van die opvoeding en onderwys* van blinde kinders wat uitgelig is.

In die eerste plek is daarop gewys dat die kwalitatiewe ongelyk= heid van mense geopenbaar word in verskille ten aansien van aange= leenthede soos verstandelike vermoëns, emosionaliteit, aanleg en belangstelling. Vir hierdie ongelykheid moet by wyse van *gedif= ferensieerde onderwys* sodanig voorsiening gemaak word dat elke kind tot sy maksimale ontplooiing sal kan kom. Voorts is mens= like bestaan 'n met waardes gemoeide bestaan. Aangesien hierdie waardes en hul gepaardgaande norme vir die een mens nie anders as vir die ander mens kan wees nie, sal daar *ongedifferensieerde op= voeding* wees wat wel gedifferensieerde opvoedingshandelinge vereis weens die kwalitatiewe ongelykheid van mense.

Alhoewel blind, sal dié kind in 'n wêreld waarin die visuele oor= heers, tot selfverwerkliking moet kom. Dit is daarom essensieël dat die blinde kind met die werklikheid gekonfronteer sal word en *werklikheidsbelewing* deur die blinde kind moet een van die belang= rikste doelstellinge van die skool vir blindes wees. Daar sal egter steeds in gedagte gehou moet word dat die blinde kind met 'n *eiesoortige werklikheid* gekonfronteer word en dat hy gehelp moet word om nie die eie werklikheid af te wys en hom geheel te laat bepaal deur die werklikheid van die opvoeder nie.

Waar die normaalsiende kind veral ook by wyse van visuele verken= ning tot werklikheidsbelewing en suiwere begripsvorming kan kom, moet die blinde kind veral deur te tas en te luister met sy wêreld vertroud raak. Afgesien van na die dinge geneem te word, moet die werklikheid met behulp van die inskakeling van *onderwyshulpmiddele* wat vir die sensoriese toerusting van die kind toeganklik is, in die klaskamer *"veraanskoulik"* word.

Vervolgens is dit essensieel dat die *bewegingsmoontlikhede* van die blinde kind bevorder sal word. Dit verseker nie alleen sy fisiese ontwikkeling nie, maar stel hom in die geleentheid om sy wêreld te verken en te verruim en sodoende sy harmoniese

ontplooiing te verseker. Verbandhoudend met die bewegingsmoontlik= heid van die blinde kind, is *sy selfstandigheidsontplooiing en sy verantwoordelikheidsaanvaarding*. Deur volgehoue positiewe beklem= toning van die mate van uiterlike onafhanklikheid wat hy wel kan bereik, kan die kind onderskraag word in die verheffing van sy selfbeeld en verwerwing van innerlike onafhanklikheid waarmee blyke gegee word van selfstandige taakaanvaarding en taakvervul= ling.

Algehele aanvaarding van die kind deur die opvoeder is essensieel indien die blinde kind tot verwerking van sy gestremdheid en *self= aanvaarding* gehelp wil word. Algehele aanvaarding impliseer dat die kind se moontlikhede erken word en selfaanvaarding dat verant= woordelikheid vir eie bestaan aanvaar word. Voorts is die *sosiale inskakeling* van die blinde kind beklemtoon. In hierdie verband is daarop gewys dat dit nie genoeg is dat blinde kinders vertel word hoe hulle in die geselskap van siendes behoort op te tree en watter eise aan hulle gestel gaan word nie. Hulle moet inderdaad saam doen, saam werk en saam speel - saam beleef.

Die noodwendigheid van besondere intellektuele inspanning deur die blinde kind en die vermoeienis wat dit meebring, beklemtoon die aktualiteit van *vryetydsaktiwiteite* as ontspanning vir hierdie kind. Die beperkinge ten aansien van die moontlikheid tot vrye beweging, tot selfverwerkliking en tot selfbeskikking, noodsaak dat die vryetydsaktiwiteite van veral jonger blinde kinders beplan sal word. Ten slotte is daarop gewys dat die mens as skepsel ook as skepper gebore is. Ook die blinde kind moet dus in die geleent= heid gestel word om by wyse van skeppende deelname, hom as *skep= pingsmoontlikheid* te verwerklik.