

# *Sut y dylem addysgu pobl mewn cymdeithas ddemocrataidd?*

NADENE MACKAY

CRYNODEB

Gan bwysu ar ddamcaniaeth addysg Dewey a'i ddealltwriaeth o ddemocratiaeth, mae'r traethawd hwn yn ceisio ateb y cwestiwn o sut y dylem addysgu pobl mewn cymdeithas ddemocrataidd.

Wrth flaenoriaethu bywyd a hawliau'r plentyn fel hanfod a nod hollgynhwysol addysg mewn cymdeithas ddemocrataidd (Dewey 2010, t. 16), mae'r traethawd hwn yn dadlau bod yn rhaid i brofiad y plentyn o fywyd democrataidd y tu mewn a'r tu allan i ystafell ddosbarth yr ysgol gysylltu. At hynny, wrth addysgu pobl mewn cymdeithas ddemocrataidd, anogir dull blaengar gan yr holl randdeiliaid addysg sy'n galluogi delfrydau democrataidd megis parch, cydraddoldeb, galluogedd a chyfiawnder i gael eu hamlygu trwy adeiladwaith bywyd ysgol, gan dreiddio i arweinyddiaeth a threfn yr addysgu, i gynllunio'r cwricwlwm, arferion addysgegol a threfniadau asesu. Ar y llaw arall, mae'r traethawd hwn yn gwrthod goruchafiaeth dylanwadau hanfodwyr a bytholwyr sy'n hyrwyddo arferion addysgegol o ddominyddir gan athrawon a chwricwla diffiach fel rhwystrau i newid cadarnhaol sy'n methu â chydabod natur, gwerth a phrofiad bywyd unigol y plentyn, ac felly'n mygu datblygiad dilys.

**Geiriau allweddol:** Democratiaeth, Dewey, Hawliau Plant

---

Wrth archwilio'r cwestiwn normadol o sut y dylem addysgu pobl mewn cymdeithas ddemocrataidd, gallwn ragdybio nad yw'r tirlun addysgol presennol mewn cymdeithas dan lywodraeth ddemocrataidd yn cyd-fynd yn

llwyr â llawer o'r gwerthoedd sy'n sail i ddemocratiaeth. Gallwn hefyd gwestiynu'r *angen* i gyfuno'r broses o addysg a'r cysyniad o ddemocratiaeth. Mae hyn yn golygu bod angen dealltwriaeth graff o sail gysyniadol democratiaeth fel system o lywodraeth, ffordd o fyw a'i goblygiadau ar gyfer profiadau addysgol pawb.

Mae Dewey (1997, t. 34) yn honni ein bod ni wedi cael ein dysgu mai democratiaeth yw'r orau o'r holl sefydliadau cymdeithasol – bod ei threfniadau cymdeithasol yn hyrwyddo profiad dynol o ansawdd gwell yn seiliedig ar egwyddorion sylfaenol rhyddid, cydraddoldeb a pharch, yn rhydd o orthrwm, gorfodaeth a grym. Mae Dewey yn honni ymhellach fod democratiaeth yn fwy na math o lywodraeth; yn anad dim, mae'n ffurf ar fyw cysylltiol; o brofiad cyfathrebol unedig (2011, t. 50). Yn ôl Dewey, mae democratiaeth yn dibynnu ar drefnu bywyd cymdeithasol trwy brofiad cyfathrebol unedig. Y bwriad wrth wraidd y genadwri hon o brofiad yw y bydd cydweithredu a chydweithio rhwng aelodau cymdeithas yn gwella, gan arwain yn y pen draw at gyflawni nodau unigol, grŵp a chymdeithasol.

Yn ddi-os, mae'r achos o blaid cymdeithas ddemocrataidd barhaus yn ddigamsyniol o gryf. Fodd bynnag, mae gweithredu democratiaeth yn ymarferol o fewn addysg wedi profi'n heriol. Mae Erthygl 28 o Gonfensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau'r Plentyn (UNICEF 1989), cytundeb hawliau dynol rhyngwladol, yn datgan bod yn rhaid i addysg fod yn rhydd, yn orfodol ac ar gael i bawb. Tra'n cydnabod bod hawliau plant yn cael eu derbyn ym mhob cwr o'r byd bron iawn, mae Lundy a Brown (2020) yn ei gwneud hi'n glir nad oes unrhyw wlad yn y byd – sydd felly'n cynnwys gwledydd democrataidd – lle mae pob plentyn yn derbyn addysg o ansawdd uchel. At hynny, mae preifateiddio ysgolion yn esiampl o'r ddeuliaeth sydd hefyd yn bodoli mewn cymdeithasau democrataidd rhwng ysgolion sy'n cael eu hariannu gan y wladwriaeth ac ysgolion sy'n cael eu hariannu'n breifat. Mae preifateiddio yn gwadu'r hawl ddemocrataidd i gyfle cyfartal mewn addysg ac felly'n magu allgau ac ymyleiddio (Lundy a Brown 2020, t. 8). Yn wir, fel y dadleuwyd gan Freire (1993), gellir dehongli addysgu fel proses o drefedigaethu gan elitau diwylliannol dylanwadol trwy ddisgyrsiau amrywiol o hegemoni diwylliannol sy'n parhau'n ddi-ddiwedd trwy ffurfiau llechwraidd o weithredu diwylliannol gormesol. O'r herwydd, mae addysg yn *dal* i newid tuag at fodel mwy blaengar, gwirioneddol ddemocrataidd sy'n mynd yn groes i system draddodiadol, elitaidd ac anghyfartal.

Fel gwledydd democrataidd a deiliaid dyletswydd â chyfrifoldeb i addysgu'r ifanc, rhaid i ni i gyd wynebu'r cwestiwn a holi a ydym yn

*wirioneddol* ddemocrataidd o ran *sut* rydym yn addysgu. Mae Lundy a Brown (2020) yn mynegi gofid allweddol nad cyfiawnhad neu saerniaeth hawliau addysg yw'r broblem go iawn, ond y modd y cânt eu gweithredu. Wrth wneud hynny, maent yn tynnu sylw at fater cyffredin y mae Ball et al. (2011, t. 633) yn rhybuddio yw'r her fwyaf i addysgwyr - trosi nodau polisi yn ymarfer, sydd yn yr achos hwn yn seiliedig ar weinyddu hawliau plant ac addysg ddemocrataidd i wahanol raddau yn yr ysgol ac yn yr ystafell ddosbarth. Mae democratiaeth yn gysyniad bregus ond syml; mae angen iddo gael ei feithrin heb ymyrraeth ormodol gan y rhai hynny a fyddai'n llesteirio gweithredu addysg ddemocrataidd. Mewn geiriau eraill, mae perygl i ordrefnu addysg gan yr elít grym bylu'r ffiniau rhwng del-frydau democrataidd megis dewis, rhyddid a galluogedd dynol a gor-ragnodi, gorgymhlethu a chystadleuaeth.

Mae disgwrs addysgol yn parhau i adlewyrchu'r angen dybryd am ddull o ymdrin ag addysg sy'n fwy cydnaws â chymdeithas ddemocrataidd. Mae Sterling yn honni bod angen ymagwedd fwy dyneiddiol, democrataidd ac ecolegol tuag at addysg (2001, t. 14) sy'n crisialu'r ymdeimlad ein bod ni i gyd yn gysylltiedig â'r byd; bod yn rhaid i ni gyd-greu ein byd gyda'n gilydd. Mae Freire (1993) hefyd yn eiriol dros addysgeg ddyneiddiol sydd wedi'i gwreiddio yn y dasg ontolegol a hanesyddol o ddod yn fwy cyflawn ddynol, sydd angen yr hyn y cyfeiriodd ato fel addysgeg radical a fwriadwyd i ddatblygu *conscientização* - neu ymwybyddiaeth feirniadol myfyrwyr, y mae Freire yn dadlau a fydd yn gallu eu helpu i adnabod elfennau gormesol o fewn cymdeithas a gweithio tuag at drawsnewid eu realiti cymdeithasol fel nad yw'r elfennau hyn yn gallu bodoli mwyach.

Er gwaethaf y dyheadau hyn, mae Lundy a Brown (2020, t. 4) yn dadlau bod agwedd gyffredin yn bodoli, y rheidrwydd i oedolion reoli plant er mwyn cynnal trefn a pharch at eraill sy'n wrthgyferbyniol i ddelfrydau democrataidd rhyddid a hawliau dynol. Yn wir, mae amheuon ynghylch bod arfer hawliau plant yn bygwth awdurdod oedolion neu gymhwysedd oedolion (Lundy a Brown 2020, t. 12) yn taflu goleuni ar elfennau llechwraidd a gormesol sydd wedi'u gwreiddio'n ddwfn mewn cymdeithasau democrataidd. Yn ôl Freire, mae perygl y gall bwriadau ac ymdrechion athrawon i gyflwyno arferion deialogaidd a beirniadol i ystafelloedd dosbarth arwain at ymleiddio hyd yn oed mewn gwledydd ymddangosiadol ddemocrataidd (1998, t. 15).

Mae diffyg cysylltiad clir, felly, rhwng y profiad dynol o ddemocratiaeth fel ffordd o fyw y tu mewn a'r tu allan i'r ystafell ddosbarth. Fodd bynnag,

mae Dewey (2010), yn cynnig damcaniaeth syml i gysoni addysg â democratiaeth, gan ddadlau:

When nature and society can live in the school room, when the forms and tools of learning are subordinated to the substance of experience, then there shall be an opportunity for this identification, and culture shall be the democratic password. (Dewey 2010, t. 25)

Mae Dewey (2010, t. 16) yn mynegi'r angen i fywyd y plentyn ddod yn nod hollgynhwysol i ysgolion, y dylai ysgolion gyffroi, meithrin a chyfeirio greddf, diddordebau a gweithgareddau'r plentyn yn hytrach na mynnu gwybodaeth ragnodedig, ddelfrydedig a di-fflach sy'n gwbl amherthnasol i fywyd dilys y plentyn. Mae Dewey (2010) yn nodi gwahaniaeth epistemolegol rhwng amsugno gwybodaeth mewn modd goddefol a chwarae rhan weithredol yn y broses o ganfod ac amsugno gwybodaeth o dan ddylanwad, a thuag at, brofiad bywyd – gan ffafrio'r ail o'r ddau. Ni allwn ddatgysylltu'r ysgol oddi wrth brofiadau bywyd y plentyn mewn cymdeithas ac, yn yr un modd, ni allwn gadw ei brofiadau yn yr ysgol ar wahân. Os ydym fel cymdeithas yn gwerthfawrogi democratiaeth, yna mae'n rhaid i addysg ddarparu cyfleoedd ar gyfer cyfathrebu profiad sy'n galluogi bywyd democrataidd y tu mewn a'r tu allan i'r ysgol.

Mae syniadau blaengar Dewey (2010) yn solet ac yn gadarn eu sail, ond pan fydd Lundy a Brown (2020, t. 2) yn honni nad oes llawer o gydnabyddiaeth fod lleisiau plant yn hanfodol wrth saernïo addysg, mae angen cyfiawn am weithredu mwy cadarn a brys i weithredu syniadau Dewey yn effeithiol fel rhan o'r system ysgolion.

Yn y papur hwn, rwy'n dadlau y dylai bywyd y plentyn fod y craidd a'r nod hollgynhwysol (Dewey 2010, t. 16) i addysg mewn cymdeithas ddemocrataidd. Mae datganiad hollbwysig Dewey (2010) yn atgyfnerthu'r angen am ymateb sy'n canolbwyntio ar y plentyn:

Let the child's nature fulfil its own destiny, the case is of the child. His present powers, capabilities, and attitudes – exercised and realised. (Dewey 2010, t. 77)

Dylai gwireddu hawliau plant ar sail partneriaeth deg rhwng yr athro a'r myfyriwr (Freire 1993) fod yn sylfaen hanfodol i'r nod hwn, oherwydd bod perthnasoedd addysgol yn ficrocosm o'r rhyngweithio rhwng y plentyn a'r wladwriaeth, lle mae dealltwriaeth sylfaenol o ddinasyddiaeth a gwerthoedd democrataidd yn cael eu dysgu (Lundy a Brown 2020, t. 13). Er mwyn cydnabod y ddau ddull a'r tensiynau a'r

synergeddau rhyngddynt, rwy'n dadlau dros ddull blaengar o addysgu sy'n sicrhau bod delfrydau democrataidd yn cael eu hamlygu trwy adeiladwaith bywyd ysgol, gan dreiddio i arweinyddiaeth a threfn yr addysgu, i gynllunio'r cwricwlwm, arferion addysgegol a threfniadau asesu.

Gan droi'n gyntaf at nodau addysg mewn cymdeithas ddemocrataidd, mae'n hanfodol nodi canlyniad dymunol y profiad o addysg i'r plentyn ac i gymdeithas ehangach. Mae Erthygl 29 o Gonfensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau'r Plentyn (UNICEF 1989) yn gosod bywyd y plentyn yn ganolog i'w amlinelliad o nodau addysg: 'paratoi'r plentyn ar gyfer bywyd cyfrifol mewn cymdeithas rydd' (UNICEF 1989). Mae ei egwyddorion craidd yn ceisio ymgorffori hawliau plant o fewn cymdeithas fel bod pob plentyn yn profi parch diamwys, yn teimlo'n ddiogel rhag gwahaniaethu ac yn mwynhau'r hawl i fywyd a datblygiad.

Yn yr un modd, mae nod Dewey (1997) ar gyfer addysg yn seiliedig ar feithrin y delfrydau hyn o ddemocratiaeth ym mhob unigolyn. Mae Dewey yn esbonio mai nod delfrydol addysg yw creu grym hunanreolaeth (1997, t. 64). Mae Dewey (1997) yn blaenoriaethu galluedd ddynol i feddwl a gweithredu'n annibynnol dros safbwynt delfrydol neu realaidd sy'n ffafrio trosglwyddo gwybodaeth ddelfrydol, statig fel ei nod a'i bwrpas. Felly mae gwireddu nodau addysgol trwy bersectif y delfrydwr mewn cymdeithas ddemocrataidd yn gamosodiad; mae gweithredu'r broses addysg trwy feddwl yr unigolyn ei hun neu trwy arsylwi'n unig yn golygu ynysu rhag profiadau dysgu ar y cyd sy'n meithrin gwerthoedd democrataidd. O'r herwydd, mae'n hanfodol bod y nod mwyaf priodol ar gyfer addysg, wedi'i wreiddio mewn sylfaen athronyddol gadarn, yn cyfateb yn uniongyrchol i anghenion presennol a dyfodol cymdeithas ddemocrataidd ac yn ychwanegu gwerth i fywyd y plentyn fel dinesydd gweithredol yn y fan a'r lle.

At hynny, mae Freire yn disgrifio'r ddynoliaeth fel bodau trawsnewidiol yn hytrach nag ymaddasol (1993, t. 94); fel bodau hanesyddol, hunangofiannol sy'n profi trawsnewidiad yn eu hamser dirfodol eu hunain. Mae'r ddwy agwedd hon ar y ddynoliaeth – sy'n gwerthfawrogi datblygiad dilys unigolion – yn cefnogi'r ddadl bod yn rhaid i addysg fod â'r nod o ganolbwytio ar fyfyrwr, gyda'r nod hwnnw wedi'i wreiddio yn y presennol ac wedi'i gydweddu tuag at y dyfodol, ac ar yr un pryd yn cydnabod deallwriaeth unigolion o brofiadau goddrychol, hanesyddol a'u dyheadau i'r dyfodol. O'r herwydd, rhaid i'r nod o addysg mewn cymdeithas ddemocrataidd wrthod goruchafiaeth dylanwadau hanfodwyr a bytholwyr

sy'n hyrwyddo arferion addysgegol a ddomyddir gan athrawon a chwricwla di-fflach a chofleidio dulliau mwy blaengar fel ffordd i annog newid, cydnabod natur a bywyd y plentyn a meithrin cynnydd tua'r dyfodol.

Mae Lundy a Brown yn datgan yn gadarn bod angen adlewyrchu ymddygiadau a gwerthoedd democrataidd yn y cwricwlwm ffurfiol a'r cwricwlwm cudd, y datganiad o fwriad, codau ymddygiad a'r ystafell ddsbarth ddemocrataidd (2020, t. 6). Rhaid i'r deiliaid dyletswydd greu'r amodau angenrheidiol fel bod ymddygiadau a gwerthoedd democrataidd yn gallu treiddio trwy'r sefydliad ysgol fel y gall plant ddysgu sut i fyw a chyfathrebu gyda'i gilydd mewn cymdeithas ddemocrataidd.

Pan fydd Quennerstedt (2010, t. 75) yn cyfeirio at bolisi addysg fel rhywbeth arbennig o anghroesawgar i hawliau'r plentyn, nid yw'n syndod o ystyried gwreiddiau dwfn hierarchaeth bŵer mewn systemau addysg. Yn draddodiadol, mae ysgolion yn hierarchaidd o ran strwythur, ond mae democratiaeth fel math o fyw cysylltiol (Dewey 2011) yn gwbl groes i hierarchaeth. Mae democratiaeth gynrychioliadol, lle mae unigolion etholedig yn cynrychioli barn y bobl, yn sylfaen fwy derbynol wrth fynd ati i lunio math o strwythur hierarchaidd. Fodd bynnag, wrth ganolbwytio ar fywyd y plentyn, anaml iawn yr ystyrir barn plant am ba mor dda y mae'r sefydliad yn cael ei arwain a chan bwy. Mae Lundy a Brown (2020, t. 5) yn datgan bod plant yn cael eu diffinio a'u cyfyngu gan eu statws isel mewn hierarchaethau addysgol ac yn cael eu heithrio o ddeialog ynghylch disgyblaeth ac ymddygiad ysgol.

Felly, wrth flaenoriaethu hawliau democrataidd plant, mae Lundy a Brown yn galw am ddileu hierarchaethau traddodiadol a strwythurau pŵer sy'n rhoi rheolaeth lwyr i oedolion dros amser, gofod a gweithgareddau (2020, t. 6). Dim ond os yw sylfeini sefydliad yn eu galluogi i wneud hynny y gall ymddygiadau democrataidd ffynnu. Fodd bynnag, er bod angen lefel o awdurdod ar sefydliadau, mae Freire (1993, t. 155) yn rhybuddio na all fod yn awdurdodol. Felly, mae angen ailwampio'r system addysg yn radical er mwyn gwrthsefyll y cymhlethdodau sy'n codi pan fo ymgais i'w hasio â delfrydau democrataidd. Mae Fullan (2015) yn crisialu hyn trwy ddisgrifio'r cyfyng-gyngor rhy dynn, rhy lac, lle gall gormod o ryddid arwain at ymdeimlad o ddiffyg cyfeiriad tra bod strwythurau diffiniedig yn gallu cyfyngu'n ormodol. O ganlyniad, mae cydbwysio awdurdod ac arweinyddiaeth mewn cymdeithas ddemocrataidd yn broses sensitif, tra bod sicrhau addysg democrataidd o fewn system hierarchaidd draddodiadol yn her enfawr – mae'r ddaau yn gwarantu ymchwil pellach o ran eu goblygiadau ar gyfer addysg.

Fel enghraifft o hynny, mae gweithredu arweinyddiaeth addysgol yn y gorffennol wedi esgor ar oblygiadau clir i'r gweithlu addysg presennol yng Nghymru, un o systemau datganoledig y DU, a'i agwedd ddemocrataidd tuag at gynllunio'r cwricwlwm. Yn briodol ddigon, ceisiodd Llywodraeth Cymru (2019) feithrin galluedd athrawon a llais myfyrwyr yn y Cwricwlwm i Gymru newydd trwy fynd ati i gynnwys y proffesiwn yn y gwaith o'i gynllunio trwy rwydwaith trawstoriadol o Ysgolion Arloesi. Mae'r dasg honno wedi profi'n broblemus - ers gweithredu'r Cwricwlwm Cenedlaethol ym 1988, mae'r gweithlu addysg wedi cael ei gyflyru'n draddodiadol i dderbyn arweinyddiaeth o'r brig i lawr a rhagnodi deunydd pwnc. Mae sgysiau ar y cyfryngau (William 2019) yn tynnu sylw at farn athrawon eu bod yn cael eu gwthio o'r neilltu gan dîm bach o staff uwch ac ysgolion arloesi, sy'n cadarnhau dadl Ball fod llywodraethu neo-ryddfrydol yn rhoi'r ymddangosiad o ryddid mewn amgylchedd datganoledig (Ball 2003, t. 217). At hynny, mae adroddiadau gan undeb athrawon yr NASUWT yn disgrifio sut mae ei aelodau wedi colli ffydd yng nghynnydd a datblygiad y diwygiadau a bod ffydd a hyder yn y broses wedi cael ei danseilio'n ddi-frifol (William 2019). Mae problemau o'r fath yn dangos trafferthion pontio dull democrataidd mewn modd sensitif sy'n seiliedig ar brofiad unedig a hysbys (Dewey 2011) lle mae athrawon, arweinwyr, disgyblion a chymuned yn cydweithio trwy arweinyddiaeth a threfniadaeth awdurdodol.

Mae'r achos hwn wedi dangos bod newid o drefn o ragnodi, gyda chefnid o reolaeth gan reolwyr, i drefn gyda rhywfaint o ymreolaeth wedi profi'n heriol yng Nghymru, ac felly'n haeddu ymchwil pellach. Mae Winch yn esbonio'r cysyniad swyddogol presennol o addysgu fel cyfuniad anesmwyth o fath o grefft ac ymarfer technegol sy'n cynnwys rhoi ar waith ragnodiadau a luniwyd gan ymchwilwyr empirig (2012, t. 16). Mae Winch (2012) yn gwyntyllu'r syniad o athrawon fel gweithredwyr polisi yn hytrach na llunwyr polisi. Felly, mae *derbyn* rhyddid a chyfle i ymarfer galluedd, wrth ymrafael â grymoedd hanes, yn sylweddol wahanol i *ddatblygu* dealltwriaeth ymwybodol i ddefnyddio'r rhyddid newydd ar y cyd.

Mae angen brys am newid systemig lle mae arweinwyr addysg yn cofleidio delfrydau democrataidd o ddifrif yn hytrach na'u tocyneiddio'n arwynebol, ac mae hyn hefyd yn cynnwys sut maent yn ymwneud â'r gymuned ehangach y tu hwnt i furiau'r ysgol. Mae Dewey (2010) yn honni'n bendant bod camddefnydd o addysg mewn perthynas â bywyd y plentyn o ganlyniad i drefnu gwael, ac mae'n cyfeirio'n benodol at y cyfle sy'n cael ei wastraffu gan ysgolion o ran sut maent yn cysylltu eu hunain fel cymuned o unigolion â chymdeithas yn gyffredinol.

Gan droi'n awr at gynllunio'r cwricwlwm, rhaid i hyn adlewyrchu gwerthoedd y gymdeithas ddemocrataidd sy'n ei ddarlunio a'i gynhyrchu. Mae Dewey (2011) yn nodi'n glir:

The scheme of a curriculum must take account of the adaptation of studies to the needs of the existing community life: it must select with the intention of improving the life we live in common so that the future shall be better than the past. (Dewey 2011, t. 106)

Mae Dewey (2011) yn glir nad oes modd datgysylltu'r cwricwlwm o realiti byd cymdeithasol-ddiwylliannol cyfan y plentyn a'i le yn y byd hwnnw.

O'r herwydd, rhaid iddo hefyd barhau i fod yn waith sy'n mynd rhagddo er mwyn adlewyrchu natur ddeinamig cymdeithasau sy'n newid. Yn wir, mae Bron a Veugelers (2014, t. 136) yn gytûn fod cwricwlwm effeithiol yn beth dros dro sy'n amrywio yn ôl sefyllfa, ac yn rhywbeth sy'n datblygu mewn ymarfer. At hynny, mae Dewey (2011, t. 107) yn erfyn bod yn rhaid i gwricwlwm sy'n cydnabod cyfrifoldebau cymdeithasol addysg gyflwyno sefyllfaoedd lle mae problemau'n berthnasol i broblemau cyd-fyw. Mae disgrifiad Dewey (2011, t. 50) o ddemocratiaeth fel math o fyw cysylltiol yn fwy na syniad yn unig; mae'n ffaith ddigamsyniol. Wrth i ni gyfosod yr ymwybyddiaeth hon gyda haeriad Sfard (1998, t. 5) fod ymwybyddiaeth o gaffael rhywbeth wedi nodweddu dysgu dynol ers cyn cof, mae culni cynhenid y syniad hwnnw'n drawiadol pan fo cymdeithas yn mynnu cymaint mwy na chaffael ffeithiau yn unig. Yn ei gysyniad o addysg fel bancio, mae Freire (1993, t. 44) yn disgrifio'n glir sut mae tasg yr athro yw llenwi'r myfyrwyr â chynnwys ei draethu. Mae hyn yn diystyru anghenion cymdeithas ddemocrataidd yn llwyr, ac yn wamal ei ddiffyg parch tuag at natur a gallu unigryw pob myfyriwr unigol. Mae hyn yn tynnu'n gwbl groes i'r hyn sydd, i Freire, yn anhepgor ar gyfer addysgwr – yr angen i barchu plant a'r hyn y maent eisoes yn ei wybod (1998, t. 3). Yn rymus iawn, mae Freire (1993) yn darlunio myfyrwyr fel gwrthrychau sy'n disgwyl i gael eu llenwi â gwybodaeth – wedi'i gyflenwi iddynt oddi fry – gan gadw'r syniad yn fyw o ddeallusrwydd dieithr sy'n llwyr anwybyddu eu profiadau eu hunain o fywyd, ac sy'n gwrthod eu cydnabod fel bodau ymwybodol, goddrychol, hanesyddol yn eu rhinwedd eu hunain.

Mae priod awgrymiadau Dewey (2011) a Freire (1993) i ddemocrateiddio cwricwla traddodiadol ill dau wedi'u seilio ar yr argyhoeddiad bod y plentyn yn ddinesydd gweithredol sydd â'r hawl i chwarae rhan gyfartal



wrth lunio ei fywyd a'r cymdeithasau y mae'n byw ynddynt. At hynny, o ran parchu bod pob astudiaeth yn codi o agweddau ar yr un Ddaear, a'r un bywyd sy'n cael ei fyw arni, ein bod ni'n byw mewn byd lle mae pob ochr wedi ei rhwymo at ei gilydd (Dewey 2010, t. 34), byddai cwricwlwm cyfannol sy'n cydnabod natur ryngblethol, ecologol bywyd, yn adlewyrchu safbwynt Dewey (2011, t. 50) o ddemocratiaeth fel profiad cyfathrebol unedig. Dylai cynllunio cwricwlwm integreiddio gwybodaeth a sgiliau trwy brofiadau addysgol yn ogystal â phrofiadau byw disgyblion y tu allan i'r ysgol, gan greu cyfuniad o gwricwlwm a phrofiad i'r plentyn.

Mae angen ystyried disgrifiad Freire (1993, t. 101) o bobl fel creaduriaid cyfathrebol a chysyniad Dewey (2011) o ddemocratiaeth lle mae cyfathrebu profiad yn allweddol; gallwn ddehongli'r athro (pwnc) / myfyriwr (gwrthrych) gwrthwynebol yn nadl Freire (1993) fel rhywbeth cynhenid annemocrataidd yn yr ystafell ddosbarth gyfoes, ac rwyf bellach am droi at weithrediad addysgegol cwricwlwm democrataidd.

Mae Dewey (1997, t. 61) yn dilorni trefniadau sefydlog ystafell ddosbarth nodweddiadol draddodiadol gyda rhesi o ddesgiau, er enghraifft, oherwydd eu bod yn cael effaith gyfyngol ar ryddid deallusol a moesol. Wrth weithredu model o addysg fel bancio Freire (1993), mae'r gofodau hyn yn benthyg eu hunain i addysgeg sy'n cael ei ddominyddu gan athrawon. Mae Freire (1993) yn cyfosod ei gysyniad o addysg fel bancio – bod athrawon yn adneuo gwybodaeth, yn wrth-ddeialogaidd, i feddyliau gwag plant – gyda'i gysyniad heriol o addysg y rhagdybia fel adnodd ar gyfer rhyddid (1993, t. 7). Yng nghysyniad heriol Freire o addysg (1993), mae meddwl yn feirniadol yn cael ei feithrin at ddiben rhyddid, ac at arfer rhyddid; mae'r weithred o adneuo gwybodaeth yn cael ei disodli gan osod problemau y mae bodau dynol yn dod ar eu traws yn eu perthynas â'r byd. Drwy ddisgwrs ddialectegol a chyfrif eu profiadau goddrychol, mae myfyrwyr yn ail-greu realiti cymdeithasol newydd ar sail cyfiawnder cymdeithasol, cydraddoldeb, a rhyddid.

Mae Dewey (1997, t. 62) yr un mor feirniadol o dawelwch ac ufudd-dod dan orfodaeth sy'n mygu gwir natur myfyrwyr mewn amgylcheddau dysgu o'r fath. Mae Dewey (2011, t. 102) yn dadlau ymhellach mai problem addysgu yw sicrhau bod profiad y myfyriwr yn parhau i symud i gyfeiriad yr hyn y mae'r arbenigwr eisoes yn ei wybod. Ar lefel yr ystafell ddosbarth, mae'r athro traddodiadol – yn ddiarwybod efallai – bellach yn gweithio law yn llaw â nodau'r gormeswr (Freire 1993) trwy fynnu ei ddiben ei hun ar gyfer dysgu myfyrwyr. Yn wir, o safbwynt person ifanc o fyw a bod mewn cymdeithas ddemocrataidd, maent yn gweld awdurdod rheini ac

athrawon fel rhywbeth sy'n anffafriol i'w rhyddid eu hunain (Freire 1993, t. 127). O ganlyniad, mae cyflawni lefel o reolaeth gymdeithasol nad yw'n amharu ar ryddid unigol yn allweddol (Dewey 1997, t. 54). Ym marn Dewey (2010, t. 71), dylai addysgwr dywys deallusrwydd y myfyrwyr i gynorthwyo rhyddid yn hytrach na chyfyngu arno.

Wrth ymateb i'r materion hyn ymhellach, mae Freire (1993, t. 141) yn cymeradwyo addysgeg ddeialogaidd sy'n gosod athrawon a myfyrwyr mewn perthynas deg, ddeinamig yn seiliedig ar gyfathrebu hanfodol. Trwy ddeialog, mae athro-y-myfyrwyr a myfyrwyr-yr-athro yn peidio â bod, ac mae term newydd yn dod i'r amlwg – myfyriwr-o-athro gydag athrawon-o-fyfyrwyr (Freire 1993, t. 53). Mae hyn, yn ei dro, yn ffurfio partneriaeth bwerus ddwyochrog sydd hefyd yn galluogi menter llais myfyrwyr sy'n canolbwyntio ar gwricwlwm ac addysgeg – rhywbeth yr oedd Lundy a Cook-Sather (2016, t. 4) yn feirniadol nad oedd yno. Mae cynrychiolaeth Freire (1993) o gyd-adeiladu addysgeg y gorthrymedig – wedi'i lunio gyda'r gorthrymedig – yn hybu ei syniad am addysgeg fwy trugarog yn seiliedig ar addysg gyd-fwriadol. Mae Freire (1993) yn credu bod yn rhaid i addysgwr dyneiddiol, chwyldroadol bartneru â myfyrwyr fel cyfranogwyr cyfartal a gweithredol. O'r herwydd, mae rôl gorthrwm yn y berthynas hon yn cael ei dirymu.

Yn olaf, mae angen brys i sicrhau bod dyluniad asesu yn adlewyrchu pwrpas cwricwlwm democrataidd a fframwaith addysgeg sy'n canolbwyntio ar blant. O'i osod yn erbyn cefndir o neo-ryddfrydiaeth a rheolwriaeth sy'n blaenoriaethu cystadleuaeth a pherfformedd (Ball 2003), mae gwrthdaro uniongyrchol rhwng beth mae'r athro [sydd bellach yn dychwelyd i rôl y gorthrymedig] ei eisiau i hwyluso dysgu, a sut mae eisiau gwneud hynny, a beth mae arweinwyr a llunwyr polisïau, sy'n sefydliadu mathau o hegemoni diwylliannol a arferir gan elitau diwylliannol [y gormeswyr] eisiau ei gyflawni ar lefel ysgol a chymdeithas. Mewn achosion o'r fath, mae cymdeithas yn cefnu ar y weledigaeth o blentyn fel dinesydd gweithredol yn y fan a'r lle, ac yn ildio profiadau addysgol yn llwyr er mwyn yr angen tybiedig i greu a pharatoi oedolion o ddefnyddwyr ar gyfer y dyfodol. O ganlyniad, mae hyn yn pylu proffesiynoldeb yr athro ac yn diddymu'r ddelfryd ddemocrataidd o barch at werth unigol y plentyn. Mae amodau cystadleuol o'r fath yn ennyn:

The type of teaching that is focused primarily on the accumulation of knowledge, leading to an excessive burden of work on children, which may seriously hamper the harmonious development of the child to the fullest potential. (Lundy a Cook-Sather 2016, t. 4)

Wrth archwilio sut y dylem addysgu pobl mewn cymdeithas ddemocrataidd, mae'r papur hwn yn dadlau dros newid systemig ac ymrwymiad cryf ymhlith yr holl ddeiliaid dyletswydd a rhanddeiliaid sy'n ymwneud ag addysg i newid agweddau, credoau a gweithredoedd ar frys i symud ymlaen a chanoli bywyd a hawliau'r plentyn. Mae'r papur hwn yn argymhell yr angen i fod yn ymwybodol o elfennau gormesol o fewn cymdeithas (Freire 1993) ac i fod yn ymwybodol o ymddangosiad amlwg rhyddid (Ball 2003). Wrth addysgu ar gyfer cymdeithas ddemocrataidd, rhaid i'r nodau – a ategir gan ddelfrydau democrataidd – roi sylw blaenllaw i gynllunio cwricwlwm, arferion addysgeg a natur a swyddogaeth asesu. Mae canolbwyntio ar brofiadau'r plentyn yn rhoi'r grym i ennyn newid fel y gall plant fwynhau eu hawliau *ad infinitum*. Mae plant – *gyda'u* hathrawon – yn rhannu pŵer ar y cyd i wydroi elfennau gormesol trwy ymarfer rhyddid yn yr ystafell ddosbarth, a thrwy hynny orfodi newid y tu hwnt i gymuned yr ysgol ac i gymdeithas ehangach yn gyffredinol, er mwyn creu dyfodol newydd o'i mewn a sicrhau democratiaeth lewyrchus. Mae hyn yn dibynnu, fodd bynnag, ar gyd-ewyllys pawb i gynnal egwyddorion democratiaeth yn daer.

### Cyfeiriadau

- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. a Hoskins, K. 2011. Policy Actors: Doing policy work in schools. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* 32(4), t. 625–39. doi: 10.1080/01596306.2011.601565.
- Ball, S. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18–2. t. 215–28. doi: 10.1080/0268093022000043065.
- Bron, J. a Veugelers, W. 2014. Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for student voice. *Curriculum and Teaching Dialogue* 16(1), t. 125–39.
- Dewey, J. 1997. *Experience and Education*. Efrog Newydd: Simon & Schuster.
- Dewey, J. 2010. *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Kansas: Digireads.com.
- Dewey, J. 2011. *Democracy and Education*. UDA: Simon & Brown.
- Fullan, M. 2015. *The New Meaning of Educational Change*. 5ed argraffiad. Efrog Newydd: Teachers College Press.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the Oppressed*. Llundain: Penguin.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of Freedom*. Rhydychen: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lundy, L. a Brown, A. 2020. Revisiting the Three Rs in Order to Realise Children's Educational Rights Relationships, Resources and Redress. Yn: King,

- S.M. a Todres, J. gol. *The Oxford Handbook of Children's Rights Law*. Rhydychen: Oxford University Press.
- Lundy, L. a Cook-Sather, A. 2016. Children's Rights and Student Voice: Their Intersections and the Implications for Curriculum and Pedagogy. *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*, t. 263-75. doi: 10.4135/9781473921405.n17.
- Quennerstedt, A. a Moody, Z. 2010. Educational Children's Rights Research 1989-2019: Achievement, Gaps and Future Prospects. *The International Journal of Children's Rights*, 28, t. 183-208. doi: 10.1163/15718182-02801003.
- Scott, J. 2014. *Oxford Dictionary of Sociology*. Y DU: Oxford University Press.
- Sfard, A. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27(2), t. 4-13. doi: 10.23071776193.
- Sterling, S. 2001. *Sustainable Education*. Dyfnaint: Green Books.
- Thompson, J. 1998. *International education: Principles and Practice*. Llundain: Kogan Page.
- UNICEF. 1989. *Confensiwn y Cenhedloedd Unedig ar Hawliau'r Plentyn*. Ar gael yn: <https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights> (cyrchwyd 1 Mai 2021).
- Llywodraeth Cymru. 2019. *Cwricwlwm ysgolion newydd: trosolwg*. Ar gael yn: <https://llyw.cymru/cwricwlwm-i-gymru-trosolwg> (cyrchwyd 12 Mai 2021).
- William, D. 2019. Cwricwlwm ysgolion newydd yn 'gambl' i Gymru, yn ôl arbenigwr. *BBC News* 19 Mehefin.
- Winch, C. 2012. For Philosophy of Education in Teacher Education. *Oxford Review of Education* 38(3), t. 305-22. doi: 10.1080103054985.