

A oes gan athroniaeth rôl mewn ysgolion?

DARIUS KLIBAVICIUS

CRYNODEB

Mae'r papur hwn yn mynd i'r afael â mater addysgu athroniaeth mewn addysg gynradd, uwchradd ac ôl-uwchradd/trydyddol a photensial ei gynnwys yng nghwricwla ysgolion yng Nghymru. Roedd y data ar gyfer yr ymchwil empirig hon yn deillio o astudiaeth dulliau cymysg yn cynnwys data ansoddol (cyfweiliadau lled-strwythuredig, n=12) a meintiol (arolwg ar-lein, n=163). Cynhyrchodd dadansoddiad ystadegol disgrifiadol ar gyfer data meintiol a dadansoddiad thematig ar gyfer data ansoddol dystiolaeth sy'n awgrymu bod athrawon yn gweld athroniaeth yn fwy fel rhan annatod o bynciau eraill ac fel dull o ddysgu yn hytrach nag fel pwnc academaidd arwahanol. At hynny, ystyrir athroniaeth yn bennaf fel rhan o'r tri Maes Dysgu a Phrofiad canlynol: Dyniaethau, Iechyd a Lles ac Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu. Mae'r erthygl felly yn ystyried cwmpas cymwysiadau ymchwil a goblygiadau i ymarferwyr addysgol a llunwyr polisi.

Geiriau allweddol: Cwricwlwm, Athroniaeth, Athroniaeth i Blant, Addysgu Athroniaeth, Cymru

Rhagarweiniad

Yn 2015, cyhoeddwyd Dyfodol Llwyddiannus, adroddiad yn cynnwys adolygiad o drefniadau cwricwlwm ac asesu yng Nghymru (Donaldson 2015). Roedd yr adroddiad yn cynnwys 68 o argymhellion, a chafodd y cyfan eu derbyn gan Lywodraeth Cymru. Gellid dadlau mai agwedd fwyaf arwyddocaol (a dadleuol efallai) y diwygiadau hyn oedd cyhoeddi

<https://doi.org/10.16922/wje.p2>

cwricwlwm cenedlaethol newydd. Yn wahanol i'w ragflaenydd, mae'r canllawiau ar gyfer y Cwricwlwm i Gymru newydd yn gweithredu fel fframwaith dylunio cyffredinol, gyda'r bwriad o'i ddefnyddio gan ysgolion wrth ddylunio eu cwricwla eu hunain ar lefel ysgol. Ar wahân i'r ymreolaeth sydd bellach wedi ei roi i athrawon wrth benderfynu beth i'w addysgu a sut, roedd fframwaith y cwricwlwm hefyd yn ad-drefnu cynnwys y cwricwlwm, gan symud o bynciau allgyrsiol gwahanol i chwe 'Maes Dysgu a Phrofiad': Iaith, Llythrennedd a Chyfathrebu, Mathemateg a Rhifedd, Gwyddoniaeth a Thechnoleg, y Dyniaethau, Iechyd a Lles, a'r Celfyddydau Mynegiannol. O ganlyniad i'r diwygiadau hyn, bydd ysgolion ledled Cymru yn gweithredu eu cwricwla unigryw eu hunain o 2022 i 2026. Er i'r astudiaeth hon gael ei chynnal yng Nghymru, a'i bod yn ymwneud â'r ffordd y mae athrawon yn gweld athroniaeth fel rhan o gwricwla eu hysgolion, mae'r astudiaeth hon yn cyfrannu dealltwriaeth newydd ynghylch trafodaethau cwricwlaidd dros gynnwys athroniaeth mewn ysgolion.

Addysgu athroniaeth mewn ysgolion

Gwelwyd cynnydd yn y swmp o lenyddiaeth academaidd sy'n gysylltiedig ag addysgu athroniaeth mewn ysgolion o fewn gwahanol wledydd a chyddestunau. Mae addysgu ac ymchwil ym maes athroniaeth (ynghyd â'i gynnwys yng nghwricwlwm ysgolion) wedi cael eu monitro'n rheolaidd ar draws y byd gan UNESCO (1953, 1984, 1986, 2007, 2009a-d, 2011). Mae'r sefydliad yn pwysleisio bod addysgu athroniaeth yn darparu ymarfer meddwl yn rhydd ac mai dyma'r arf mwyaf defnyddiol ar gyfer hyfforddi meddwl yn feirniadol ac agweddau cyfrifol (UNESCO 2009a-d). Fodd bynnag, nid oes unrhyw un o'r 20 gwlad mwy datblygedig yn economaidd (gan gynnwys Lloegr, Gogledd Iwerddon, yr Alban, a Chymru) yn ymgorffori athroniaeth yn eu cwricwla rhagnodedig ar gyfer addysg gynradd a blynyddoedd isaf addysg uwchradd (Hand a Winstanley 2009, t. xi).

Mae'r tro tuag at feddwl yn yr ysgol yn dro at athroniaeth fel arf ac adnodd addysgol. Mae athroniaeth yn annog meddwl am feddwl ei hun, felly mae'n seiliedig ar hunanfyfyrion a metawybyddiaeth. Datblygodd Matthew Lipman, sylfaenydd 'Philosophy for Children' (P4C), adnoddau a strategaethau ar gyfer addysgu athroniaeth mewn ysgolion (Lipman 1976, 1981, 1988, 1991; Lipman a Sharp 1978; Lipman et al. 1980). Nododd Lipman (1991) iddo geisio cyflwyno'r achos dros addysgu meddwl mewn ysgolion a thros ddefnyddio athroniaeth fel y dull o wneud hynny (t. 262). Yn bwysig, mae

Lipman yn ystyried athroniaeth fel dull o ddysgu yn hytrach na phwnc academaidd traddodiadol, sydd angen ei ailgynllunio a'i ail-greu er mwyn sicrhau ei fod ar gael ac yn dderbyniol ac yn atyniadol i blant (t. 262). O ganlyniad, mae P4C yn seiliedig ar y stori athronyddol fel ysgogiad ar gyfer trafodaeth athronyddol ac yn dibynnu ar gymuned o ymholi lle mae athrawon yn gweithredu fel hwylusydd yn hytrach na hyfforddwr (Hand a Winstanley 2009, t. xii). At hynny, mae Lipman yn dathlu agwedd Dewey mai nod addysg yw'r anogaeth i feistrolï sgiliau meddwl yn hytrach na throsglwyddo gwybodaeth. Fodd bynnag, mae'n parhau'n siomedig bod Dewey yn ystyried ymholi gwyddonol fel ffordd fwy priodol o gyflawni'r nod addysgol hwn yn hytrach nag ymholi athronyddol (Lipman 1988, t. 12; Lipman 1991, t. 262). Roedd Dewey a Lipman fel ei gilydd wedi ymrwymo i addysg a oedd yn canolbwyntio ar feddwl, ond honnodd Lipman y dylem droi at athroniaeth yn hytrach nag at wyddoniaeth er mwyn cyflawni hynny (Cam 2018, t. 59). Mae defnyddio athroniaeth yn addysgol yn bell i ffwrdd o'r model ymholi gwyddonol gan ei fod yn gogwyddo tuag at beidio â gwybod yn hytrach na gwybod (Biesta 2011, t. 317). Mae athroniaeth mewn ysgolion felly'n cynnal persbectif rhyngddisgyblaethol, trawsgwricwlaidd ac yn cynnig y posibilrwydd o feddwl fel rhan o'r disgyblaethau, am y disgyblaethau ac ymhlith y disgyblaethau (Lipman 1991).

Yn wir, daeth P4C i'r amlwg fel modd o ddatblygu sgiliau meddwl yn feirniadol mewn amgylchedd addysgol (Vansieleghem a Kennedy 2011, t. 173). Mae'r galw am feddwl yn feirniadol yn amlwg yn ysgolion y DU. Yn Lloegr, mae'r Cwricwlwm Cenedlaethol bellach yn cynnwys gofyniad penodol i ddatblygu sgiliau meddwl disgyblion, sydd wedi'u nodi fel sgiliau prosesu gwybodaeth, sgiliau rhesymu, sgiliau ymholi, sgiliau meddwl creadigol a sgiliau gwerthuso (Hand a Winstanley 2009, t. xiii). Yn yr un modd, mae fframwaith cyfredol y cwricwlwm i Gymru (Llywodraeth Cymru 2020) hefyd yn canolbwyntio ar ddatblygu sgiliau sylfaenol gan gynnwys meddwl yn feirniadol a datrys problemau.

Dulliau

Ystyriaethau moesegol

Cafodd y gwaith ymchwil hwn ei gymeradwyo gan Bwyllgor Moeseg Ymchwil Ysgolion y Gwyddorau Cymdeithasol ym Mhrifysgol Caerdydd (SREC/2709). Yn ystod y broses recriwtio, darparwyd taflen wybodaeth

fanwl i gyfranogwyr am y prosiect ynghyd â ffurflen cydsyniad gwybodus sy'n manylu ar hawliau'r cyfranogwyr, natur wirfoddol eu cyfranogiad, yr opsiwn o dynnu'n ôl ar unrhyw adeg a'r mesurau i ddiogelu anhysbysrwydd a chyfrinachedd. Rwyf wedi anonymieiddio'r data ac wedi defnyddio ffugenwau ar gyfer y cyfranogwyr.

Gweithdrefn Samplu a Disgrifiad

Roedd yr ymchwil yn defnyddio samplu pwrpasol, samplu cyfleustra a samplu pelen eira. Roedd y sampl yn cynnwys athrawon a darlithwyr o ysgolion gwahanol gyfnodau (cynradd, uwchradd a thrydyddol), mathau (ysgolion seciwlar/ffydd, prif ffrwd/arbennig) a sectorau (cyhoeddus/pre-ifat). Y rheswm dros y dull hwn yw oherwydd fy mod yn credu profiad proffesiynol athrawon ac felly'n mynd ati'n fwriadol i droi at amrywiaeth o athrawon o ystod eang o leoliadau ysgol. Mae barn athrawon am athroniaeth yn chwarae rhan hanfodol wrth ddarparu cynnwys dysgu, oherwydd mai ymarferwyr addysgol yw ceidwad pyrth eu hystafelloedd dosbarth a'u harloesi cwricwlaidd (Höttecke a Silva 2011, t. 294).

Cynhyrchu a Dadansoddi Data

Roedd pob cyfweliad wyneb yn wyneb lled-strwythuredig yn cael eu recordio ac yna'n cael eu trawsgrifio. Parhaodd pob cyfweliad tua awr a'u cynnal mewn manau cyhoeddus fel ysgolion neu lyfrgelloedd. Cafodd dyluniad yr arolwg ar-lein a'i gynnwys eu llywio gan yr ymatebion a roddwyd yn y cyfweliadau lled-strwythuredig. Dyluniwyd canllaw cyfweld gyda ffocws ar y cwestiynau canlynol: (a) Sut mae athrawon yn cysyniadu athroniaeth? (b) Beth yw eu profiadau (ffurfiol ac anffurfiol) gydag athroniaeth? a (c) beth yw eu barn am addysgu/dysgu athroniaeth mewn ysgolion?

Canfyddiadau

Mae ymatebion athrawon i gwestiynau am eu gwybodaeth a'u dealltwriaeth o athroniaeth yn cael eu dosbarthu isod yn ôl prif ddisgyblaethau athroniaeth, gan fod hyn yn adlewyrchu tuedd athrawon i ddiffinio athroniaeth trwy bwysleisio'n ddetholus un neu fwy o agweddau ar y ddisgyblaeth – o ontoleg ac epistemoleg i foesau a materion crefyddol.

Uchafbwyntiau yw'r canlynol o'r data sy'n gryno ac yn drefnus yn dangos y themâu sy'n codi trwy ddansoddi trawsgrifiadau o'r cyfweiliadau.

Dealltwriaeth Athrawon o Athroniaeth

Ontoleg

- Astudio meddyliau a syniadau.
- Astudio meddwl, astudiaeth ac ymarfer syniadau.
- Astudio darlun ehangach, cwestiynau mwy fel 'pam rydym ni'n bodoli?'
- Fframwaith ar gyfer bywyd / Cynllun meddwl ar gyfer bywyd.

Epistemoleg

- Meddwl yn feirniadol
 - Meddwl yn feirniadol yw athroniaeth. NI waeth beth yw eich gallu gwybyddol, mae'n rhoi pwynt mynediad i bawb.
- Meddwl creadigol
 - Meddwl mewn ffordd wreiddiol.
- Meddwl annibynnol
 - Y grefft o gwestiynu popeth a pheidio â derbyn unrhyw beth ar ei olwg.
- Meddwl haniaethol
 - Ffordd o feddwl am bethau ar lefel fwy dwys.
 - Y lefel fwyaf dwys o feddwl, sy'n cyfrannu at lunio cymdeithas, y byd o'n cwmpas a thu hwnt.
 - Uwch-feddwl, y tu hwnt i ysgol, lefel prifysgol.

Gwertheg

- Moesoldeb a gweithredu cymdeithasol
 - Mae athroniaeth yn darparu cwmpawd moesol.
 - Etymoleg, tarddiad y gair athroniaeth ('philosophy') yw 'cariad tuag at ddoethineb'. Felly, o'r safbwynt hwnnw, mae'n debyg ei fod yn golygu ceisio magu doethineb yn eich holl weithredoedd.
 - Rwy'n credu bod athroniaeth yn ymwneud â ni'n cymryd cyfrifoldeb am y gweithredoedd a'r pethau hynny a sut rydym yn effeithio ar sefyllfaoedd. Ac mae athroniaeth yn ymwneud â ni'n meddwl beth fyddai canlyniadau ein gweithredoedd.
- Athroniaeth a Chrefydd *neu* Athroniaeth Crefydd
 - Rwyf bob amser yn cysylltu athroniaeth â chrefydd.
 - I fi, mae athroniaeth yn rhywbeth gwahanol i grefydd. Ymhellach, byddai athroniaeth a moeseg gyda'i gilydd mewn gwirionedd, am wn i.

Canfyddiadau o addysgu athroniaeth mewn ysgolion

Mae agweddau tuag at athroniaeth yn ddadleuol. Nododd Jaspers (1964) y gallai gael ei weld fel rhywbeth sydd yn y bôn yn syml a dealladwy neu, i'r gwrthwyneb, fel rhywbeth anobeithiol o anodd. Mae hyn oherwydd y camsyniad bod meddwl mewn ffordd athronyddol yn dra gwahanol i feddwl cyffredin neu feddwl synhwyrol (Pring 2009, t. 18). Mae'r sawl a gafodd eu cyf weld yn cefnogi enw da a labeli cyhoeddus croes i'w gilydd athroniaeth: 'People get scared about it because they think you have to be very intelligent, super smart to access it' (Mary, 51, Ysgol Uwchradd). Adlewyrchir y duedd hon mewn ysgolionion hefyd:

We probably steer away from it [philosophy] because maybe we are concerned that it's too in-depth or intellectually demanding for the pupils in front of us. (Eric, 31, Ysgol Uwchradd)

Athroniaeth fel pwnc sy'n cael ei gamddeall

I think it [philosophy] is the best subject in the curriculum because it teaches children to think. I think it's the most misunderstood subject on the curriculum. (Norma, 44, Ysgol Uwchradd)

Athroniaeth i blant mewn ysgolion

Dywedodd pedwar o'r 12 a gafodd eu holi eu bod wedi cael hyfforddiant P4C ffurfiol. Yn ôl Sue, mae hi'n gallu gwneud wythnosau ac wythnosau ar P4C. Fel ffordd o ysgogi trafod yn yr ystafell ddosbarth, mae hi'n defnyddio llyfrau neu weithiau celf sy'n procio'r meddwl:

I didn't understand what philosophy was until I started having a tool or people gave me the tools for teaching children. You know, I am going through books and then they start to challenge each other. (Sue, 47, Ysgol arbennig)

Athroniaeth a Chwricwla Ysgolion yng Nghymru

Mae Eric, sy'n athro mathemateg ac economeg mewn ysgol uwchradd yng nghanol Caerdydd, yn frwd o blaid y Meysydd Dysgu a Phrofiad, gan eu bod yn cynnig hyblygrwydd mawr i ysgolion asio pynciau gyda'i gilydd yn

agos. Oherwydd hyn, mae'n gweld posibilrwydd gwirioneddol i athroniaeth gael ei integreiddio ym Maes Dysgu a Phrofiad y Dyniaethau:

So, we have, for example, here Humanities department and in the first year of Year 7 students will have Humanities lessons, which will be a mixture of History, Geography, Religious studies. So, that provides a perfect opportunity why not to have a mixture of History, Philosophy, Geography and RS. You drop philosophy into that and do not much bother. (Eric, 31, Ysgol Uwchradd)

O ganlyniad, mae canfyddiadau'r gwaith ymchwil hwn yn cefnogi astudiaethau sy'n dadlau dros athroniaeth fel meta-bwnc (Suissa 2009) neu'n pwysleisio ei gysylltiadau trawsgwricwlaidd (Norris 2015). Mae athroniaeth felly'n cael ei gweld yn ddigon rhesymol mewn ysgolion fel edefyn trwy bob pwnc (Sue), sy'n cael ei wau i'r gweithgareddau cwricwlaidd (Mary). Mae'n bwysig hefyd cynnwys ac ymarfer athroniaeth fel dull ar gyfer dysgu/meddwl, sy'n ffordd o sianelu diddordebau plentyn (Prudence, 50, Ysgol Gynradd) i'r graddau y mae'n cysylltu meddwl a phrofiad (Dewey 2012, 2015).

Mae'r hyn sydd i ddilyn yn dangos sut mae gwau athroniaeth i Faes Dysgu a Phrofiad y Dyniaethau (e.e. addysg grefyddol) ac Iechyd a Lles (e.e. addysg bersonol a chymdeithasol), ac mae hefyd yn mynd i'r afael â rhwystrau i fyfyrwyr rhag astudio athroniaeth y tu hwnt i addysg orfodol.

Athroniaeth a Maes Dysgu a Phrofiad y Dyniaethau

Gallai athroniaeth aros yn rhan o gwricwlwm yr ysgol fel rhan o Faes Dysgu a Phrofiad y Dyniaethau ac yn benodol mewn profiadau dysgu sy'n canolbwyntio ar addysg grefyddol:

We are 'Religious studies', but we don't think 'Religious studies' has actually done us any favours in a secular society. I think it would take more notice of us if we were more 'Ethics and Philosophy'. (Norman, 48, Ysgol Uwchradd)

Yn y Cwricwlwm Cenedlaethol cyfredol, mae addysg grefyddol yn cael ei ystyried fel cyfrwng i gael disgyblion i bwynt athroniaeth (Norma) am fod gan ddisgyblion fwy o ddiddordeb mewn dadleuon athronyddol yn hytrach nag mewn crefydd fel y cyfryw (Eric). Mae hyn hefyd yn cael ei gefnogi gan Harry, athro technoleg dylunio mewn ysgol uwchradd ffydd yng Nghaerdydd. Honnodd ei fod yn ystyried crefydd fel llwybr sy'n cyfyngu ar feddwl. O ganlyniad, gellir dysgu athroniaeth trwy ymholi cydweithredol, sy'n fwy effeithiol nag addysg grefyddol sectyddol a didactig (Cam 2014).

Athroniaeth a Maes Dysgu a Phrofiad Iechyd a Lles

Roedd John, athro gwyddoniaeth o'r un ysgol uwchradd ffydd, yn tynnu sylw at y ffaith y gellid ystyried athroniaeth fel dewis amgen i addysg ber-sonol a chymdeithasol neu wersi bugeiliol (mewn ysgolion ffydd). O ganlyniad, gellid cyfuno athroniaeth â'r fframwaith ABCCh neu ei ystyried fel rhywbeth sy'n ei ddisodli hyd yn oed:

Every two weeks we have PSE lessons, pastoral lessons. Some of them are good but the majority is just going through the motion of an hour. But if you replace that with a proper philosophy hour, I think that would be more beneficial than sitting there listening about what your hobbies are instead. (John, 40, Ysgol Uwchradd)

Astudiaethau athroniaeth pellach

Pwysleisiodd Mark, darlithydd athroniaeth mewn coleg chweched dosbarth yng nghanol Caerdydd nad yw bwrdd arholi CBAC yn darparu manylebau athroniaeth. Mae'n rhaid i fyfyrwyr felly ddewis bwrdd arholi arall yn Lloegr:

There is not much of a place [for philosophy] in the curriculum in Wales at all because the Welsh governing body, examining body, does not offer philosophy at A-Level, which is why this college is having to go to the English examining body. And so, yeah, there is actually a difficulty there in the way that there is a lack of opportunity for doing philosophy in Wales. (Mark, 43, Coleg Chweched Dosbarth)

Yn y pen draw, mae canfyddiadau'r arolwg a'r cyfweiliadau yn awgrymu bod athroniaeth yn gweddu i ysgolion, ac mae'r dystiolaeth hon yn cefnogi datganiad Lipman fod athroniaeth fel disgyblaeth yn hynod addas ar gyfer yr ysgolion elfennol ac uwchradd (Lipman 1988, t. 42). Fodd bynnag, mae'n ymddangos bod ffurf a hyd a lled cynhwysiant athroniaeth mewn ysgolion yn parhau i fod yn ffynhonnell gwrthdaro a dadlau.

Athroniaeth fel pwnc cwricwlwm neu dull ar gyfer dysgu

Gofynnwyd i athrawon a gwblhaodd yr arolwg (n=163) am rôl athroniaeth mewn ysgolion fel pwnc cwricwlwm ac fel dull o ddysgu. Mae'r data'n dangos bod 81 y cant (132) o athrawon wedi cytuno bod ganddynt ddi-ddordeb mewn athroniaeth fel dull o ddysgu (sy'n golygu cymryd agwedd systematig at gwestiynu a chraffu ar gynnwys a syniadau'r cwricwlwm), tra bod gan 59.5 y cant (97) o athrawon ddiddordeb yn ei fodolaeth fel maes

astudio naill ai o fewn un Maes Dysgu a Phrofiad neu fel edefyn ar draws Meysydd Dysgu a Phrofiad lluosog.

Ieithoedd a Fframwaith y Cwricwlwm i Gymru

Gofynnwyd i athrawon a oedd yn cwblhau'r arolwg ar-lein am eu dewis o ran cynnwys athroniaeth mewn ysgolion, naill ai fel dull ar gyfer dysgu, 'pwnc' trawsgwricwlaidd neu bwnc academiaidd ar wahân. Mae'r canlyniadau yn nodi bod mwyafrif bach o athrawon yn ffafrio cynnwys athroniaeth fel 'pwnc' trawsgwricwlaidd:

- Athroniaeth fel pwnc trawsgwricwlaidd (54, neu 33 y cant)
- Athroniaeth fel dull o ddysgu (52, neu 32 y cant)
- Athroniaeth fel pwnc academiaidd ar wahân (24, neu 15 y cant).

Gofynnwyd i athrawon hefyd am rôl athroniaeth yng nghwricwla ysgolion Cymru. Dyma'r tri Maes Dysgu a Phrofiad mwyaf poblogaidd lle dywedodd athrawon fod gan athroniaeth rôl:

- Y Dyniaethau (39, neu 24 y cant)
- Iechyd a Lles (34, neu 21 y cant)
- Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu (32, neu 19.5 y cant).

Trafodaeth

Cysyniadau athroniaeth

Mae diffiniadau cyfranogwyr o athroniaeth yn cynnig cipolwg ar eu dealltwriaeth o athroniaeth gan eu bod yn tueddu i bwysleisio agwedd benodol ar athroniaeth. Fodd bynnag, mae'r ymatebion hyn yn cyflwyno golwg gyfyngedig neu wydroëdig ar athroniaeth. Maent yn awgrymu profiad cyfyngedig a/neu ddealltwriaeth gyfyngedig o rôl bosibl athroniaeth yng nghwricwla ysgolion.

Profiadau gydag athroniaeth

Dywedodd athrawon eu bod wedi dod ar draws athroniaeth mewn sawl ffordd: wrth ddarllen llyfrau (academaidd a ffuglen), wrth ystyried byd

natur neu wrth gymryd rhan mewn dadleuon a phrotestiadau cymdeithasol-wleidyddol. Mae hyn yn awgrymu bod modd profi athroniaeth mewn ffordd unigol ac ar y cyd â phobl eraill. Fodd bynnag, mae llawer o ymatebion gan athrawon yn dangos ymdeimlad o ddifaru neu o gydnabyddiaeth o'u cysylltiad ag athroniaeth a'u dealltwriaeth ohono. Yn nodedig, roedd sawl athro yn yr astudiaeth hon wedi derbyn hyfforddiant ffurfiol mewn dulliau Athroniaeth i Blant, ac roedd yr athrawon hyn yn meddu ar ddealltwriaeth fwy cynhwysfawr o natur a rôl athroniaeth, yn ogystal â'i botensial ym mhrofiadau addysgol disgyblion. Yn ogystal, roedd cyfranogwyr eraill a oedd naill ai wedi astudio athroniaeth neu wedi cwblhau astudiaethau lefel ddoethurol hefyd yn dangos gwell dealltwriaeth o athroniaeth fel dull o ddysgu ac fel maes astudio, gan awgrymu cysylltiad eithaf synhwyrol rhwng profiadau o athroniaeth a'i gynnwys yng nghwricwlwm ysgolion.

Canfyddiadau ynghylch addysgu athroniaeth

Mae perthynas athrawon gydag addysgu athroniaeth yn ddadleuol oherwydd, yn ôl data, mae athroniaeth yn cael ei drin fel pwnc sy'n cael ei gamddeall mewn ysgolion. Yn bennaf oll, mae hyn yn cyfeirio at y tro cyfyngedig tuag at feddwl (Lipman 1991) mewn addysg. Yn ogystal, mae hyn yn dangos nad oes gwreiddiau cryf (traddodiad) o addysgu athroniaeth yng Nghymru ac mae'n debygol iawn ei fod yn dioddef o ddiffyg parhad trwy bob cyfnod o addysg. Mewn gwirionedd, mae rhai athrawon yn llwyddo i ddefnyddio dull P4C yn eu harfer, ond mae hyn fel arfer yn gyfyngedig i lefel addysg gynradd, gydag athroniaeth yn cael ei neilltuo ar hap i gwricwlwm addysg grefyddol neu ABCh ar lefel addysg uwchradd. Yn olaf, mae addysg drydyddol yn sôn am anawsterau i ddysgu athroniaeth yn y chweched dosbarth gan nad yw bwrdd arholi CBAC yn darparu manylebau athroniaeth.

Fel y dengys y dystiolaeth, mae'r rhan fwyaf o athrawon yn ystyried athroniaeth yn draddodiadol fel modd i fynd i'r afael â phroblemau sy'n gysylltiedig â bodolaeth ddynol. Fodd bynnag, maent hefyd wedi meithrin dealltwriaeth newydd o athroniaeth yn troi o amgylch lles a gallu personol rhywun i gyfathrebu. Nid oes maes pwnc 'Iechyd a Lles' yn y cwricwlwm cenedlaethol cyfredol, ond mae ABCh yn aml yn cael ei gysylltu ag agweddau ar 'Iechyd a Lles'. Mae'r data'n dangos bod athrawon yn aml yn ystyried y fframwaith ABCh fel ambarél sy'n cynnwys pynciau 'ymylol' neu annhraddodiadol, gan gynnwys athroniaeth.

Mae ymatebion athrawon hefyd yn dangos tuedd i symud o'r ddealltwriaeth systematig, academiaidd o athroniaeth i athroniaeth fwy dyrchafol a therapiwtig (Rorty 1979), a welir fel ffordd o fyw neu ymarfer ysbrydol (Hadot 1995). Felly, yn lle dibynnu ar y gorchymyn athronyddol traddodiadol i adnabod eich hun (gnōthi sauton), mae athrawon yn rhoi blaenoriaeth i orchymyn arall, 'Gofalwch amdanoch eich hun' (epimelēsthai sautou) (Foucault 1988). Mae'r trydydd brif gategori, 'Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu', hefyd yn gwneud synnwyr, oherwydd bod P4C yn ceisio cynhyrchu darllenwyr cydwybodol a thrafodwyr rhesymol (Lipman 1981). O ran cyfathrebu, mae trafodaeth athronyddol yn hogi sgiliau rhesymu ac ymholi plentyn mewn ffordd na all unrhyw beth arall (Lipman 1988, t. 24).

Casgliad

Mae canfyddiadau'r ymchwil hwn yn cynnig cipolwg ar ganfyddiadau athrawon yng Nghymru o athroniaeth a sut y maent yn cysyniadu a phrofi athroniaeth. Mae'n dangos bod athrawon sydd â phrofiad blaenorol gydag athroniaeth yn fwy ffafriol nag eraill wrth ystyried ei addysgu mewn ysgolion. Mae'r rhan fwyaf o athrawon yn ystyried bod athroniaeth yn rhywbeth pwysig wrth ehangu safbwyntiau'r disgyblion ar eu bywydau (87 y cant) neu ddatblygu meddwl yn feirniadol a rhesymu annibynnol (84 y cant). Ond yn system addysgol Cymru, mae athroniaeth yn fwy cyfarwydd ar y cyfan fel rhan o'r cwricwlwm addysg grefyddol a'r dull P4C. Mae hyn yn awgrymu bod athroniaeth mewn ysgolion yn perthyn i Athroniaeth Crefydd, Moeseg neu'n cael ei drin fel modd i gyflawni nodau addysgol eraill, er enghraifft, i hybu sgiliau llythrennedd a rhifedd. Felly, gallai athroniaeth fel y dimensiwn coll mewn addysg (Lipman et al. 1980) fod yn rhywbeth sydd newydd ei ddarganfod ac sy'n cael ei gyflwyno'n benodol i gwricwla ysgolion yng Nghymru.

Cyfeiriadau

- Biesta, G. 2011. Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education* 45(2), t. 305-19. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x.
- Cam, P. 2014. Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory* 46(11), t. 1203-11. doi: 10.1080/00131857.2013.771443.

- Cam, P. 2018. The Generic Argument for teaching philosophy. *Journal of Philosophy in Schools* 5(1), t. 59–75. doi: 10.21913/JPS.v5i1.1485.
- Dewey, J. 2012. *Democracy and Education*. Efrog Newydd: Simon & Brown.
- Dewey, J. 2015. *Experience and Education*. Efrog Newydd: Free Press.
- Donaldson, G. 2015. Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru. Ar gael yn: <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf> (cyrchwyd 13 Ebrill 2021).
- Foucault, M. 1988. *Technologies of the Self*. Yn: Martin, L.H., Gutman, H. a Hutton, P.H. gol. *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press, t. 16–49.
- Hadot, P. 1995. *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Golygwyd gyda chyflwyniad gan A.I. Davidson. Cyfieithwyd o'r Ffrangeg, gan M. Chase. Rhydychen a Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Hand, M. a Winstanley, C. 2009. *Rhagarweiniad*. Yn: Hand, M. a Winstanley, C. gol. *Philosophy in Schools*. Llundain, Efrog Newydd: Continuum, t. x–xviii.
- Höttecke, D. a Silva, C.C. 2011. Why Implementing History and Philosophy in School Science Education is a Challenge: An Analysis of Obstacles. *Science & Education* 20(3–4), t. 293–316. doi: 10.1007/s11191-010-9285-4.
- Jaspers, K. 1964. *Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy*. Cyfieithwyd gan R. Manheim. New Haven a Llundain: Yale University Press.
- Lipman, M. 1976. *Philosophy for Children*. *Metaphilosophy* 7(1), t. 17–39. doi: 10.1111/j.1467-9973.1976.tb00616.x.
- Lipman, M. a Sharp, A.M. gol. 1978. *Growing Up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M. ac Oscanyan, F. S. 1980. *Philosophy in the Classroom*. 2il argraffiad. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. 1981. *Philosophy for Children*. Yn: Costa, A. L. gol. *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking 2*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, t. 35–8.
- Lipman, M. 1988. *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. 1991. *Thinking in Education*. Caergrawnt: Cambridge University Press.
- Norris, T. 2015. Philosophical Questions about Teaching Philosophy: What's at Stake in High School Philosophy Education? *Philosophical Inquiry in Education* 23(1), t. 62–72. Ar gael yn: <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/898/531> (cyrchwyd ar 12 Ebrill 2021).
- Pring, R. 2009. *Philosophy and Moral Education*. Yn: Hand, M. a Winstanley, C. gol. *Philosophy in Schools*. Llundain, Efrog Newydd: Continuum, t. 18–26.
- Rorty, R. 1979. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Suissa, J. 2009. *Philosophy in the Secondary School – a Deweyan Perspective*. Yn: Hand, M. a Winstanley, C. gol. *Philosophy in Schools*. Llundain, Efrog Newydd: Continuum, t. 132–44.

- UNESCO. 1953. The teaching of philosophy: an international enquiry of UNESCO. Paris: Y Cenhedloedd Unedig. Ar gael yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090083/PDF/090083eng.pdf.multi> (cyrchwyd: 13 Ebrill 2021).
- UNESCO. 1984. Teaching and research in philosophy: Africa. Ar gael yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063044/PDF/063044eng.pdf.multi> (Cyrchwyd 13 Ebrill 2021).
- UNESCO. 1986. Teaching and research in philosophy: Asia and the Pacific. Ar gael yn: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071932/PDF/071932_eng.pdf.multi (cyrchwyd 13 Ebrill 2021).
- UNESCO. 2007. Philosophy – a School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: status and prospects. Paris: UNESCO Publishing. Ar gael yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173/PDF/154173eng.pdf.multi> (cyrchwyd 13 Ebrill 2021).
- UNESCO. 2009a. Teaching philosophy in Africa: Anglophone countries. Ar gael yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185216/PDF/185216eng.pdf.multi> (cyrchwyd 13 Ebrill 2021).
- UNESCO. 2009b. Teaching philosophy in Asia and the Pacific. Ar gael yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185217/PDF/185217eng.pdf.multi> (cyrchwyd ar 13 Ebrill 2021).
- UNESCO. 2009c. Teaching philosophy in Latin America and the Caribbean. Ar gael yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119/PDF/185119eng.pdf.multi> (cyrchwyd 13 Ebrill 2021).
- UNESCO. 2009d. Teaching philosophy in the Arab Region. Ar gael yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185218/PDF/185218eng.pdf.multi> (cyrchwyd ar 13 Ebrill 2021).
- UNESCO. 2011. Teaching philosophy in Europe and North America. Ar gael yn: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214089/PDF/214089eng.pdf.multi> (cyrchwyd ar 13 Ebrill 2021).
- Vansieleghem, N. a Kennedy, D. 2011. What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education* 45(2), t. 171–82. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x.
- Llywodraeth Cymru. 2020. Canllawiau Cwricwlwm i Gymru. Ar gael yn: <https://hwb.gov.wales/api/storage/b0e91f7c-0050-47b6-9b23-0273d39df9f3/canllawiau-cwricwlwm-i-gymru-070220.pdf> (cyrchwyd 28 Mawrth 2021).