

Bất cập của dạy học tích hợp ở Việt Nam

TÓM TẮT

Dạy học tích hợp là đổi mới quan trọng của chương trình giáo dục phổ thông ở Việt Nam với mục đích phát triển phẩm chất và năng lực người học. Tuy nhiên, việc triển khai trên thực tế còn nhiều bất cập và gây ra những tranh luận trong giới nghiên cứu và thực hành giáo dục. Bài viết phân tích khung chính sách, cách thiết kế và tổ chức thực hiện dạy học tích hợp trong Chương trình Giáo dục phổ thông, đặt trong đối chiếu với các thông lệ quốc tế về dạy học tích hợp. Trên cơ sở xây dựng một *khung phân tích lý thuyết tổng hợp* từ các mô hình tích hợp tiêu biểu trên thế giới (Fogarty; Beane; Drake & Reid; UNESCO/OECD), bài viết chỉ ra rằng dạy học tích hợp ở Việt Nam rơi vào *hình thái nguyên hợp, tích hợp hình thức và tích hợp cưỡng chế*, với giá trị tri thức và khả năng ứng dụng còn hạn chế. Những bất cập bao gồm sự áp đặt chủ quan, thiếu các *khái niệm lớn* và *chủ đề chung* làm trực liên kết liên môn, cũng như sự đứt gãy giữa học tập và thực hành. Từ việc làm rõ tinh thần cốt lõi của dạy học tích hợp theo thông lệ quốc tế, bài viết không chỉ góp phần *làm sáng tỏ và tái khái niệm hóa dạy học tích hợp trong bối cảnh Việt Nam* mà còn đề xuất những *định hướng điều chỉnh mang tính chính sách* liên quan đến *khung chương trình, chuẩn đầu ra, thiết kế chương trình dạy học, chuẩn đánh giá*, nhằm chuyển dạy học tích hợp từ hình thức – cưỡng chế sang thực chất – đồng bộ.

Từ khóa: Nguyên hợp, tích hợp hình thức, tích hợp cưỡng chế, khái niệm lớn, chủ đề chung.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và phát triển của khoa học – công nghệ, nhiều hệ thống giáo dục trên thế giới đã chuyển mô hình dạy học từ truyền thụ kiến thức sang phát triển năng lực, tư duy liên ngành và khả năng giải quyết các vấn đề phức hợp của đời sống hiện đại. Dạy học tích hợp được xem là một trong những xu hướng chủ đạo của các nền giáo dục tiên tiến. Ở Việt Nam, từ Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2000 đến Chương trình GDPT 2018 chính thức xem dạy học tích hợp như một định hướng xuyên suốt. Một cách tổng quan, yêu cầu tích hợp nội dung, phương pháp, đánh giá trong quá trình dạy học, cả đơn môn lẫn liên môn gần như thành *mệnh lệnh hành chính* về cải cách *căn bản và toàn diện*. Tuy nhiên, với năng lực hiện có của giáo dục Việt Nam, đó là một bước nhảy đầy rủi ro, chưa thấy nâng cao mà đôi khi còn hạ thấp chất lượng giáo dục.

Đó là lý do suốt thời gian thực hiện chương trình cải cách đã gây ra nhiều tranh luận gay gắt. Rất nhiều khen chê trên tạp chí chuyên ngành, trên truyền thông, nhưng chưa có một công trình nào đối chứng cách làm đang diễn ra ở Việt Nam với cách dạy học tích hợp của các nền giáo dục tiên tiến để nhìn thấy khoảng cách và bất cập trong tiếp cận và hội nhập toàn cầu. Đã đến lúc cần thiết phân tích toàn diện từ khung chính sách đến thiết kế chương trình và thực hành dạy học để

có thể hiệu chỉnh một cách đúng đắn, khoa học trên lộ trình cải cách tiếp theo của giáo dục Việt Nam.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ DẠY HỌC TÍCH HỢP THEO CHUẨN QUỐC TẾ

2.1. Thuật ngữ tích hợp

Định nghĩa *dạy học tích hợp* được trích dẫn rộng rãi hiện nay thường lấy từ *Dictionary of Education (Từ điển giáo dục)* của Mỹ: “Một tổ chức chương trình học vượt qua ranh giới các nội dung môn học để tập trung vào các vấn đề toàn diện của cuộc sống hoặc những lĩnh vực học rộng, mang lại sự liên kết có ý nghĩa giữa các phần khác nhau của chương trình [1]”.

Trong nhiều tài liệu dạy học tích hợp, xuất hiện hai khái niệm liên quan: **1. Interdisciplinary teaching/learning (dạy học liên môn)**: Kết nối hai hay nhiều môn học khác nhau, nhưng mỗi môn vẫn giữ tính đặc thù. Sự kết nối này giúp học sinh trong thực hành biết giải quyết một vấn đề từ những góc độ khác nhau. Chẳng hạn, có thể dùng kiến thức hóa - lý về nguyên lý chuyển hóa năng lượng và cả kiến thức địa lý về phân bố nguồn năng lượng để giải quyết vấn đề năng lượng tái tạo. **2. Cross-curricular teaching/learning (Dạy học xuyên môn/liên kết chương trình)**: Một chủ đề phổ quát hoặc một kỹ năng chung được giải quyết từ nhiều kiến thức khác nhau trong chương trình.

Chẳng hạn, chủ đề trách nhiệm công dân, kiến thức môi trường cùng kỹ năng diễn giải, tư duy phân biện,... được giải quyết bằng vật lý, hóa học, sinh học, địa lý, lịch sử, thậm chí dùng đến văn học, nghệ thuật.

Trong bối cảnh nhận thức của Việt Nam, cần xác định: tích hợp khác với *nguyên hợp*. **1) “Nguyên hợp” của giáo dục thời cổ là trạng thái nhất thể tiền phân hóa:** a) Các lĩnh vực văn–sử–triết–huyền thoại–khoa học *chưa được phân ngành*; b) Tri thức tồn tại như một khối nguyên vẹn chưa phân biệt ranh giới; c) Người học tiếp cận thế giới bằng trực giác và tư duy tổng hợp, không qua các hệ khái niệm chuyên ngành. Đặc trưng cốt lõi của *nguyên hợp*: a) Không có kỹ thuật học thuật theo nghĩa hiện đại; b) Không tồn tại khái niệm “liên môn”, vì chưa có “môn” để liên kết; c) Tính bất phân là một tất yếu lịch sử của nhận thức sơ khai, không phải lựa chọn sự phạm. Nói gọn, *nguyên hợp* là trạng thái tiền khoa học, tiền chương trình, gắn với xã hội tiền phân hóa nghề nghiệp chuyên môn. **2) Tích hợp của giáo dục hiện đại: nhất thể hậu phân hóa:** Trái với nguyên hợp cổ điển, tích hợp trong giáo dục hiện đại là một lựa chọn thiết kế có ý thức, chỉ có thể tồn tại sau khi tri thức đã từng phân hóa thành các chuyên ngành. Đặc trưng cốt lõi của *tích hợp hiện đại*: a) Tôn trọng tính tự trị của các chuyên ngành/kỹ thuật học thuật; b) Tích hợp được thực hiện thông qua *khái niệm lớn* (big ideas), *chủ đề chung* (shared themes), *vấn đề phức hợp* của đời sống thực; c) Là một chiến lược sự phạm và thiết kế chương trình gắn với thực tiễn cuộc sống hiện đại, không phải trạng thái nhận thức sơ khai. Vì vậy, tích hợp hiện đại là nhất thể hóa có kiểm soát, chứ *không phải đánh đồng - hòa tan nhiều thứ trong một*.

Tích hợp đúng nghĩa phải bắt đầu từ lấy người học làm trung tâm, phát huy vai trò làm chủ của người học, giảm nhồi nhét kiến thức để gia tăng kỹ năng, phá bỏ giới hạn chuyên môn hẹp để *mở rộng quan hệ giữa các kiến thức và gia tăng kỹ năng trong ứng dụng thực tiễn*.

2.2. Mô hình và các cấp độ tích hợp

Dạy học tích hợp từng bước được áp dụng thành công ở các nước Bắc Âu, Hoa Kỳ, Canada, Australia... Rất nhiều các công trình quốc tế diễn giải dạy học tích hợp khá rõ ràng. Ở đây chỉ tóm lược nội dung chính qua ba công trình phổ biến để làm đối chứng: R. Fogarty [2], J. A. Beane [3], S. M. Drake & J. Reid [4]. Trong các tài liệu trên, nhìn chung tích hợp (curriculum integration) không được hiểu như sự pha trộn cơ

học các nội dung hay ghép nối các môn học mà là *một phổ liên tục các mức độ tổ chức tri thức và hoạt động học tập*.

Bài báo “Ten ways to integrate curriculum” (Mười cách tích hợp chương trình học) trên *Educational Leadership* của R. Fogarty được xem là tài liệu sơ đẳng nhưng khá kinh điển về tích hợp, bắt đầu từ xây dựng chương trình học. Fogarty cho rằng tích hợp có thể được triển khai *theo nhiều cấp độ và hình thức khác nhau*, tùy vào mục tiêu, bối cảnh và mức độ sẵn sàng của xã hội - giáo viên - người học.

Có 10 mô hình, sắp xếp từ mức độ thấp (từ phi tích hợp đến liên kết kiến thức trong một môn) đến cao hơn (tích hợp xuyên môn hoặc xuyên lĩnh vực): 1) *Fragmented model*: Các môn học tách biệt hoàn toàn (phi tích hợp); 2) *Connected model*: Kết nối nội dung trong một môn học; 3) *Nested model*: Gắn các kỹ năng tư duy hoặc giá trị vào nội dung môn học; 4) *Sequenced model*: Sắp xếp nội dung giữa các môn học theo thứ tự hợp lý; 5) *Shared model*: Các môn có chủ đề hoặc kỹ năng chung; 6) *Webbed model*: Dạy học xoay quanh chủ đề lớn (theme-based); 7) *Threaded model*: Dạy các kỹ năng tư duy xuyên suốt nhiều môn học; 8) *Integrated model*: Xây dựng bài học chung giữa các môn; 9) *Immersed model*: Học sinh tự kết nối kiến thức khi nghiên cứu và ứng dụng kiến thức; 10) *Networked model*: Kiến thức và kỹ năng được kết nối trong bối cảnh rộng của đời sống, công nghệ, và cộng đồng.

Trong giai đoạn quá độ, Fogarty xem *tích hợp là một quá trình linh hoạt, phát triển theo từng cấp độ nhận thức*, chứ không thể đạt được tức thời bằng cách “trộn lẫn”, “ghép nối” kiến thức một cách cơ học. “Tích hợp là một phổ liên tục, trải dài từ các môn học tách rời đến những trải nghiệm học tập được liên kết hoàn toàn, trong đó các mối liên hệ giữa môn học, kỹ năng và bối cảnh đời sống thực tiễn được xây dựng một cách có chủ đích [2]”.

Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education (Dạy học tích hợp: Thiết kế cốt lõi của nền giáo dục dân chủ) của J.A. Beane là tài liệu khá đầy đủ về dạy học tích hợp theo nghĩa hiện đại với tinh thần khai phóng rõ nét. Beane phân biệt rõ: một chương trình dạy học tích hợp hiện đại khác với những thao tác liên hệ hay những kết hợp tự phát khác trong dạy học truyền thống. Beane đẩy xa hơn Fogarty, rằng một chương trình dạy học tích hợp thực chất không chỉ là quan hệ “liên môn”, “xuyên môn” đơn thuần, mà là một cách tổ chức chương

trình học xoay quanh các vấn đề thực tiễn, có ý nghĩa với đời sống của người học. Một cách tổ chức mà người học có *quyền cùng tham gia xác định chủ đề học tập, đặt câu hỏi, tìm giải pháp*, tức tích hợp kiến thức dựa trên trải nghiệm sống và nhu cầu học tập thật, chứ không dựa vào khung môn học hành chính.

Beane nhấn mạnh rằng mục tiêu của tích hợp là *phát triển con người dân chủ, tư duy phản biện, năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề*, chứ không chỉ làm cho “chương trình nhẹ hơn” hay “liên hệ nhiều môn hơn”. Giảm tải bằng cách làm chương trình nhẹ hơn là định hướng dễ dãi, vô tình tạo ra các lỗ hổng kiến thức. Còn liên hệ nhiều hơn thì ngược lại dễ làm kiến thức chồng chéo, trùng lặp không cần thiết. “Dạy học tích hợp không phải là việc ghép nối nội dung của các môn học khác nhau, mà là việc tổ chức hoạt động học tập xoay quanh những vấn đề và chủ đề có ý nghĩa quan trọng, gắn với đời sống cá nhân và xã hội [3]”.

Integrated Curriculum: A Sustainable Model for Education (Chương trình học tích hợp: Một mô hình giáo dục bền vững) của S.M. Drake và J. Reid cũng là một tài liệu dạy học tích hợp hiện đại, có ảnh hưởng sâu rộng về lý thuyết xây dựng chương trình và tổ chức dạy học tích hợp. Đây là nguồn quan trọng cho thấy “tích hợp” trong nghĩa quốc tế không phải là “trộn lẫn” hay “ghép nối” nội dung, không dừng ở quan hệ liên môn, xuyên môn mà vươn đến *thiết kế giáo dục mang tính hệ thống, linh hoạt và bền vững*. Drake và Reid cho rằng *integrated curriculum là một mô hình phát triển chương trình học dựa trên sự kết nối có ý nghĩa giữa các lĩnh vực kiến thức, giúp người học hiểu biết sâu, toàn diện, gắn liền kiến thức với đời sống thực*.

Tác giả nhấn mạnh ba nguyên tắc cốt lõi của tích hợp bền vững: 1) *Conceptual coherence (tính nhất quán khái niệm)*: Các môn học được kết nối bằng những *khái niệm lớn (big ideas)* thay vì chỉ ghép nối cơ học; 2) *Authentic learning (học tập thực chất)*: Học sinh tham gia vào các *vấn đề thực tế, liên ngành, phát triển tư duy phản biện và khả năng ứng dụng*; 3) *Sustainability (tính bền vững)*: Tích hợp phải được thiết kế lâu dài, thống nhất giữa chương trình, đánh giá và đào tạo giáo viên - không phải phong trào nhất thời.

Drake & Reid xem *integration là một chiến lược chuyển đổi hệ thống giáo dục*, chứ không chỉ là “phương pháp dạy học”. Áp dụng phương pháp dạy học tích hợp mà không chuyển đổi cả hệ thống, tất yếu dẫn đến chắp vá, ghép nối vô

nguyên tắc. “Chương trình học tích hợp không phải là việc trộn lẫn các môn học một cách tùy tiện cho thuận tiện, mà là việc thiết kế hoạt động học tập xoay quanh những khái niệm bền vững, có khả năng kết nối các lĩnh vực/môn học với nhau theo những cách thức có ý nghĩa và mang tính xác thực [4]”.

Ba nguồn tài liệu trên trở thành nền tảng lý thuyết chỉ dẫn cho việc định hình từ chính sách đến khung chương trình và tổ chức hoạt động trong dạy học tích hợp ở mức phổ cập quốc tế. Những cảnh báo trong các lý thuyết trên cũng cho thấy một tiền giả định về những cách hiểu sai lầm lẫn ứng dụng thất bại từng xảy ra trong giáo dục thế giới chứ không chỉ Việt Nam.

2.3. Giới thiệu tham khảo khung chương trình quốc tế

Ở khung chính sách, UNESCO/OECD coi tích hợp là một trong những đặc trưng cốt lõi của chương trình giáo dục định hướng phát triển năng lực. Trên tinh thần đó, một số tài liệu của UNESCO/OECD đã đi đến chuẩn hóa các khái niệm liên quan đến *dạy học tích hợp*, kể cả những dự án hướng dẫn thiết kế các chủ đề và bài học tích hợp mang tính giáo dục toàn cầu. Ở đây chỉ giới thiệu sơ lược để tiện truy cập và tham khảo thêm:

1) UNESCO, Tài liệu hướng dẫn liên quan đến thiết kế chương trình học tích hợp:

a) *Greening Curriculum Guidance: Teaching and Learning for Climate Action*: hướng dẫn làm một *chương trình học tích hợp* kiến thức biến đổi khí hậu và phát triển đời sống bền vững xuyên suốt các cấp học, nhấn mạnh sự kết nối giữa kiến thức môi trường, xã hội và kinh tế. (Link: [Greening curriculum guidance Teaching and learning for climate action.pdf](#)); b) Các tài liệu về *Green Curriculum*: giới thiệu cách *tích hợp chủ đề biến đổi khí hậu* trong chương trình học toàn diện nhằm tạo ra các mối liên hệ xuyên suốt giữa các lĩnh vực kiến thức và kỹ năng. (Link: [Greening every curriculum | UNESCO](#)); c) *Education for Sustainable Development Sourcebook*: định hướng *tích hợp giáo dục vì sự phát triển bền vững (ESD)* vào chương trình giảng dạy ở cấp tiểu học và trung học bằng nhiều phương pháp liên môn. (Link: [Sustainable Development](#)).

2) OECD, Khung tư duy và chính sách liên quan đến học tập tích hợp:

a) *OECD Learning Framework 2030 / Learning Compass 2030*: một *khung học tập toàn cầu* hướng tới phát triển năng lực thế kỷ 21 và *khuyến khích thiết kế chương*

trình học tích hợp nhiều loại kiến thức (*disciplinary and interdisciplinary*) cùng cách học tập đan xen kỹ năng, thái độ và giá trị. (Link: [The Future of Education and Skills \(EN\)](#)). *Learning Compass 2030* được thiết kế để thúc đẩy cách suy nghĩ về chương trình học gắn kết các lĩnh vực khác nhau vì mục tiêu phát triển năng lực tổng hợp. (Link: [Future of Education and Skills 2030/2040 | OECD](#)). b) *Các báo cáo phân tích chính sách của OECD về giáo dục thế kỷ 21*: gồm các bài/ phụ lục của dự án *Future of Education and Skills 2030*, bàn về cách các quốc gia có thể liên kết các môn học và kỹ năng xuyên suốt chương trình học. (Link: [Knowledge for 2030 concept note.pdf](#)).

3) UNESCO/OECD với các dự án phối hợp hoặc liên quan: a) *Dự án hợp tác UNESCO–OECD trong lĩnh vực giáo dục*: tăng cường năng lực tổ chức và cải thiện chất lượng học tập, bao gồm chia sẻ tri thức về thiết kế chương trình học phù hợp với thế kỷ 21. (Link: [IIEP-UNESCO, OECD sign Memorandum of Understanding to enhance global education cooperation | International Institute for Educational Planning](#)). b) *UNESCO APCEIU-IBE Project: Global Citizenship Education Curriculum Development and Integration*: báo cáo dự án liên quan tới phát triển và tích hợp *Global Citizenship Education* vào chương trình quốc gia ở nhiều nước. (Link: [APCEIU-IBE UNESCO Project “Global Citizenship Education Curriculum”](#)).

Tóm lại, dạy học tích hợp theo thông lệ quốc tế không đơn thuần là một phương pháp mà một tổ chức thống nhất từ chương trình, nội dung, phương pháp và chuẩn đánh giá. 1) Chương trình liên kết các kiến thức khác nhau vào những chủ đề chung, những khái niệm lớn gắn với thực tế cuộc sống; 2) Nội dung mở do thực tế cuộc sống phát sinh, do người học phát hiện và có nhu cầu giải quyết; 3) Phương pháp tổ chức hoạt động thông qua phát hiện và giải quyết vấn đề của chính người học bằng kiến thức tổng hợp; 4) Chuẩn đánh giá theo năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề của người học, trong đó đặc biệt khuyến khích tư duy phản biện và sáng tạo cá nhân.

3. DẠY HỌC TÍCH HỢP Ở VIỆT NAM

3.1. Khung chính sách về dạy học tích hợp

Ở các nước phát triển, dạy học tích hợp ra đời như một nhu cầu, một động lực có từ cuộc sống, từ người dạy và học trước khi tạo ra khung chính sách. Một khung chính sách trong nền giáo dục dân chủ thường có tính định hướng chiến lược

hơn là mệnh lệnh hành chính. Tất nhiên, Việt Nam cũng từng có khung chính sách định hướng chiến lược ngay từ Chương trình GDPT 2000. Trước khi thực hiện dạy học tích hợp, *Nghị quyết 40/2000/QH10 của Quốc hội về đổi mới Chương trình GDPT 2000* đã yêu cầu bắt buộc về tính đồng bộ trong cải cách: “Đổi mới phương pháp dạy và học, phát huy tư duy sáng tạo và năng lực tự học của học sinh. Đổi mới nội dung chương trình, sách giáo khoa, phương pháp dạy và học phải được thực hiện đồng bộ...”. Tiếp theo là *Chỉ thị 14/2001/CT-TTg của Thủ tướng Chính phủ* nhấn mạnh cải tiến tổ chức giảng dạy, học tập để phát triển năng lực học sinh, và tất nhiên, kể từ đó, hàng loạt các phương pháp dạy học tích cực được triển khai tập huấn và thực thi, trong đó có “dạy học tích hợp”.

Năm 2016, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành *Tài liệu tập huấn Dạy học tích hợp ở trường tiểu học* [5]. Không chỉ ở cấp tiểu học, các sở giáo dục và đào tạo địa phương cũng ban hành các tài liệu cẩm nang dạy học tích hợp cho các cấp học khác. Kể từ đây, yêu cầu dạy học tích hợp được hiểu như một mệnh lệnh hành chính trong công tác thanh tra, kiểm tra và trở thành “gánh nặng” đối với giáo viên.

Chương trình GDPT 2018 nêu rõ quan điểm xây dựng chương trình: “Bảo đảm phát triển phẩm chất và năng lực người học thông qua nội dung giáo dục...; tích hợp cao ở các lớp học dưới, phân hoá dần ở các lớp học trên; thông qua các phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục phát huy tính chủ động và tiềm năng của mỗi học sinh...”.

Từ đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành các văn bản chỉ đạo hướng dẫn thực hiện chương trình mới, trong đó nhấn mạnh *Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên để đáp ứng yêu cầu dạy học tích hợp trong Chương trình GDPT 2018; Quy định bồi dưỡng các mô đun chuyên môn tập trung vào các môn học*, trong đó có công tác dạy học theo chương trình tích hợp, và tổ chức bồi dưỡng giáo viên dạy liên môn (như *Khoa học tự nhiên, Lịch sử và Địa lý, Hoạt động trải nghiệm...*); *Hướng dẫn kiểm tra, đánh giá học tập theo chuẩn mới...* Chương trình phát triển các hoạt động học tập tích hợp một số nội dung từ nhiều môn học vào trong các hoạt động trải nghiệm và các chủ đề học tập chung (ví dụ như kết hợp nội dung Ngữ văn với Tự nhiên và Xã hội, Toán với Khoa học trong tiểu học, STEM/STEAM trong các nhóm khoa học tự nhiên, khoa học xã hội và nhân văn).

Có lẽ khó bàn cãi về khung chính sách đối với dạy học tích hợp khi các yêu cầu đặt ra theo đúng thông lệ quốc tế, cụ thể là gần tương đương các khung chính sách của UNESCO/OECD. Nhưng xét kỹ ngay khung chính sách đã hàm chứa trực trặc: 1) Đòi mới chương trình trước khi đào tạo bồi dưỡng giáo viên, ắt dẫn đến bất cập về trình độ nhận thức và khả năng thực thi tích hợp; 2) Không có bộ tiêu chí rõ ràng để phân biệt tích hợp với các hình thức phi tích hợp; 3) Khi chưa có sự đồng bộ chương trình, sách giáo khoa, chuẩn đầu ra, chuẩn đánh giá, một chỉ đạo như là mệnh lệnh hành chính ắt dễ dẫn đến gán ghép, nhồi nhét kiến thức để được gọi là tích hợp; 3) Gọi là mở nhưng tất cả dễ thành đóng kín khi chủ đề, môn học, nội dung tích hợp gần như bị áp đặt trước, tất yếu người dạy và học khó thể hiện vai trò chủ động của mình. Khung chính sách như vậy, trong quá trình thực thi rất dễ trượt về *nguyên hợp cổ điển, tích hợp hình thức và tích hợp cưỡng chế*.

3.2. Tích hợp hay nguyên hợp?

Nguyên tắc tích hợp trong Chương trình GDPT 2018 đúng ở tuyên ngôn, nhưng lệch ở cơ chế. Chương trình GDPT 2018 sử dụng ngôn ngữ chuẩn quốc tế: a) Nhấn mạnh phát triển năng lực; b) Đề cập tích hợp liên môn, vận dụng đa kiến thức vào thực tiễn. Tuy nhiên, vấn đề không nằm ở tuyên bố, mà ở cách “hiện thực hóa” tích hợp trong cấu trúc chương trình, chuẩn đầu ra, tổ chức nội dung và chuẩn đánh giá. Chính tại đây, tích hợp hiện đại có khuynh hướng bị trượt về *nguyên hợp cổ điển*.

Tiểu học là môi trường thuận lợi cho tích hợp trượt về nguyên hợp cổ điển. Chương trình GDPT 2018 nhấn mạnh: 1) Hình thành nền tảng ban đầu; 2) Trải nghiệm, làm quen; 3) Giảm hàn lâm, tăng tính toàn diện. Về mặt định hướng, điều này không sai. Vấn đề là tích hợp được triển khai không như một chiến lược sư phạm *hậu phân hóa*, mà như một trạng thái *tiền phân hóa kéo dài*, dẫn tới nguyên hợp đúng hơn là tích hợp.

Tiếng Việt từ môn học trung tâm có khuynh hướng thành môn “siêu nguyên hợp”. Trong chương trình và sách giáo khoa tiểu học, môn Tiếng Việt vẫn còn nặng tính hàn lâm của ngôn ngữ học (ngữ âm, từ vựng, cú pháp, văn bản...), lại vừa phải “gánh” văn học (truyện, thơ, ngụ ngôn, thần thoại), giáo dục đạo đức công dân (chuẩn mực ứng xử), giáo dục lịch sử (nhân vật, sự kiện, truyền thống), giới thiệu địa lý – môi trường (cảnh quan, vùng miền), cả thông tin khoa học thường thức (tường thuật/thuyết minh

sự vật, hiện tượng). Các nội dung này có nằm trong hệ thống chủ đề, nhưng không được tích hợp thông qua khái niệm ngôn ngữ – diễn ngôn – thể loại mà được đặt vào văn bản đọc như một thứ chất liệu ngoài ngôn ngữ. Hệ quả, kỹ năng nghe – nói – đọc - viết là mục đích cốt lõi vừa bị tan biến vào tri thức hàn lâm ngôn ngữ học, lại vừa trở thành phương tiện để học và hành đủ thứ “thập cẩm”. Có thể gọi đúng bản chất: Tiếng Việt ở tiểu học được thiết kế như một môn “siêu nguyên hợp”, nơi ngôn ngữ chỉ là vỏ hình thức chứa đựng tất cả các nội dung đời sống *chưa được cấu trúc hóa*.

Tự nhiên và xã hội là môn học nguyên hợp điển hình khi kiến thức ở trình độ sơ cấp nhưng lại ghép nối cơ học đa thành phần. Nếu Tiếng Việt coi như còn giữ được một trục hình thức là *ngôn ngữ*, thì Tự nhiên và xã hội đi xa hơn với đặc điểm nổi bật: gộp theo trình tự, từ sinh học cơ bản, khoa học môi trường, lịch sử - xã hội học sơ đẳng, đạo đức – kỹ năng sống, an toàn, sức khỏe, pháp luật. Có chủ đề, nhưng các chủ đề được xây dựng theo thể giới xung quanh trẻ em như Gia đình, Trường học, Thực vật và động vật, Con người và sức khỏe, Trái đất và bầu trời... Vấn đề cốt lõi: a) Không có trục khái niệm khoa học (scientific concepts); b) Thiếu tiến trình nhận thức: quan sát → giả thuyết → giải thích; c) Nội dung vận hành như tri thức đời sống + thông điệp giá trị. Đây là nguyên hợp đúng nghĩa: a) Các lĩnh vực tách bạch nhưng lại hòa trộn đến bất phân; b) Tri thức – đạo đức – hành vi gộp làm một; c) Không phân biệt đâu là kiến thức, đâu là chuẩn mực giá trị. Có thể nói môn Tự nhiên và xã hội thể hiện trạng thái nguyên hợp rõ nét nhất, nơi các lĩnh vực tự nhiên, xã hội và giáo dục giá trị được ghép nối, có ranh giới nội dung nhưng mất ranh giới nhận thức và phương pháp khoa học.

Ở cấp trung học cơ sở, các biểu hiện tích hợp ở trạng thái vừa phân hóa vừa bất phân. Hai biểu hiện cơ bản. **1) Tích hợp ở cấp môn học = ghép nối lĩnh vực tri thức.** Cụ thể, *Khoa học Tự nhiên*: ghép Vật lý – Hóa học – Sinh học. *Lịch sử và Địa lý*: ghép hai môn khác nhau về đối tượng, phương pháp và hệ hình tư duy. Việc “ghép môn” được thực hiện trước khi xác lập: a) Các *khái niệm lớn xuyên môn*; b) Các *trục nhận thức* làm nền cho liên kết. Kết quả: nội dung chỉ là phát triển môn Tự nhiên và xã hội ở tiểu học. Kiến thức vẫn vận hành độc lập của từng môn hàn lâm như trước đây, nhưng bị đặt chung trong một vỏ môn học. Đây không phải tích hợp hậu phân hóa, mà là quay về trạng thái nhất thể giả tạo, nơi các kỹ thuật học thuật bị đặt cạnh nhau

mà không có cơ chế kết nối nội tại. Nói chính xác, đó là nguyên hợp về hình thức, phân mảnh về nhận thức”. 2) Tích hợp xuyên môn bằng “liên hệ nội dung” và “giáo dục giá trị”. Trong tài liệu hướng dẫn thực hiện chương trình, tích hợp thường được cụ thể hóa bằng: a) “Liên hệ giáo dục môi trường”, b) “Lồng ghép giáo dục đạo đức, pháp luật, chủ quyền, truyền thống...”. Vấn đề cốt lõi: các nội dung này không xuất phát từ cấu trúc tri thức của môn học, mà từ yêu cầu ngoại sinh (policy-driven). Chúng được đưa vào như thông điệp cần truyền đạt, không phải như vấn đề nhận thức cần khám phá. Cơ chế này chẳng qua là một biến hóa nguyên hợp cổ điển, lấy một kiến thức hàn lâm làm trung tâm rồi hòa tan các liên hệ ngoại biên. Có thể gọi chính xác đó là tích hợp bằng diễn ngôn giá trị thay cho tích hợp bằng cấu trúc đa tri thức.

Điều này nguy hiểm nếu gọi nhầm là “tích hợp”. Ở giáo dục hiện đại, tích hợp phải dẫn đến cấu trúc tư duy mang hiệu suất cao hơn. Trong biểu hiện nguyên hợp hiện nay, trẻ em có thể “biết nhiều thứ”, nhưng không hình thành được hệ khái niệm sơ cấp; khó chuyển tiếp sang tư duy môn học ở các cấp học trên. Hậu quả dài hạn: a) Đứt gãy từ tiểu học, trung học cơ sở đến trung học phổ thông; b) Học sinh khó thích nghi với tư duy khoa học và kỹ thuật học thuật; c) Giáo viên lớp trên có thể bị buộc phải “day từ đầu”.

Đến chương trình trung học phổ thông thì tích hợp dạng nguyên hợp biến mất bằng sự phân hóa chuyên sâu của từng môn học. Nhưng trong khi phân hóa để chuyên sâu và nâng cao thì lại yêu cầu tích hợp trong từng môn bằng những liên hệ máy móc hoặc lồng ghép cơ học, không đúng tích hợp như một phổ liên tục các cấp học.

Trong tích hợp hiện đại (Drake & Reid, OECD, IB): *big ideas / key concepts* là “xương sống” của thiết kế chương trình, chạy suốt từ tiểu học đến trung học. Trong khi Chương trình GDPT 2018, khái niệm lớn không được xác lập rõ ở cấp chương trình tổng thể; giáo viên buộc phải: “liên hệ thêm”, “mở rộng thêm”, “kê thêm câu chuyện ngoài lề”, “đan xen hoặc lần lượt dạy từng phần riêng biệt”. Đây là cơ chế nhận thức của nguyên hợp: kết nối bằng trực giác, đạo lý, cảm hứng, không bằng khái niệm, mô hình hay phương pháp. Hệ quả: người học thấy “một thứ đều liên quan đến mọi thứ”, nhưng không hình thành được cấu trúc tư duy liên ngành.

Chuẩn đánh giá cũng không phân biệt năng lực tích hợp với nhận thức nguyên hợp. Một nghịch lý lớn của Chương trình GDPT 2018 là yêu cầu dạy học tích hợp, nhưng bài kiểm tra và

thi cử vẫn chủ yếu tái hiện nội dung theo bài học và liên hệ mở rộng. Kết quả không phải là năng lực cần đạt theo chuẩn tích hợp mà chỉ là trạng thái trình bày các giá trị sẵn có. Trong bối cảnh đó, việc “kê thêm – nói thêm – liên hệ thêm” trở thành lựa chọn an toàn, đúng logic nguyên hợp, chưa phải tích hợp hiện đại.

3.3. Tích hợp hình thức

Tư duy nguyên hợp nhưng khi bị yêu cầu tích hợp, tất yếu không có tích hợp thực chất mà rơi vào hình thức. Ngay từ Chương trình GDPT 2000, một trào lưu cấp tiến đẩy giáo dục Việt Nam chạy theo các loại phương pháp hiện đại Âu – Mỹ: khăn trải bàn, tay nặn bột, ... rồi nhảy cóc đến dạy học tích hợp, STEM/STEAM, tương chừng giáo dục Việt Nam đã hội nhập rất sâu vào giáo dục thế giới. Tuy nhiên, đối chứng với khung chính sách của chương trình này, việc yêu cầu đổi mới “phải được thực hiện đồng bộ” đã không thể đồng bộ khi các phương pháp dạy học mới, trong đó có dạy học tích hợp, bị mang ra thí nghiệm trong một chương trình và sách giáo khoa và chuẩn đánh giá chưa hề mới. Ngay cả khi Chương trình GDPT 2018 ra đời với quan điểm và chỉ đạo hoàn toàn mới, nhưng về cấu trúc và hệ thống môn học so với Chương trình GDPT 2000 vẫn chưa khác căn bản. Chỉ khác về hình thức “nguyên hợp” ở tiểu học và trung học cơ sở, vừa phân hóa vừa quay về nguyên hợp ở trung học phổ thông, như trên đã phân tích. Hiện tượng nhập cục: Lịch sử và Địa lý, Khoa học tự nhiên chỉ là ghép nối hình thức bởi: a) Vẫn phải dạy và học theo trình tự từng phân môn tách rời; b) Một vài “chủ đề chung” ở cuối sách có vẻ liên kết nội dung các kiến thức đã học, nhưng thực chất chỉ là vá vúi hình thức; c) Riêng kiến thức địa lý chỉ ghép chung với lịch sử mà không ghép với môn tự nhiên đã là hình thức thuần túy.

Đối chứng với 10 mô hình của Fogarty, đó là một cấu trúc chương trình “phi tích hợp”, tức mới chỉ ở cấp độ: 1) *Fragmented model*. Khi mệnh lệnh hành chính ban ra, ắt nhà quản lý và giáo viên nhằm tưởng môn học nào cũng phải dạy học tích hợp. Tích hợp như vậy nhiều lắm chỉ vươn đến cấp độ: 2) *Connected model*, 3) *Nested model* và 4) *Sequenced model*. Sự thực, rất khó kết nối nội dung khác nhau trong một môn học hoặc gắn các kỹ năng tư duy hoặc giá trị vào nội dung của môn học. Kể cả việc sắp xếp các môn học theo một trình tự nối tiếp trong một quyển sách rồi hợp nhất trong một vài chủ đề chung, thì đó vẫn là tích hợp hình thức. Đặc điểm của cách làm như vậy chỉ là một sự dán nhãn hình thức tích hợp cho nội dung phi tích

hợp. Theo Fogarty, *tích hợp thật sự là một quá trình linh hoạt, phát triển theo từng cấp độ nhận thức*, chứ không thể đạt được bằng cách ghép nối một cách hình thức dưới tên gọi của sách chung về Khoa học tự nhiên hay Lịch sử và Địa lý.

Đối chứng với mục tiêu của Beane thì cách tích hợp từ chương trình đến sách giáo khoa của Việt Nam đã bị mất định hướng. Khi các môn học còn ở trạng thái nguyên hợp hay ghép nối cơ học thì người biên soạn chỉ có thể tiếp tục một hệ thống kiến thức hàn lâm đã có, bất chấp các kiến thức ấy có phát sinh từ nhu cầu đời sống hay không. Một vài “chủ đề chung” ở cuối một số sách ghép chỉ là những chủ đề để minh họa hơn là vấn đề cần khám phá và giải quyết. Sách giáo khoa có tổ chức dạy học đối thoại, nhưng câu hỏi sinh ra từ sách giáo khoa và từ phía người dạy buộc người học trả lời. Đối thoại như vậy hoàn toàn không *phát triển con người dân chủ, tư duy phản biện, và năng lực giải quyết vấn đề* mà chỉ là *biến tấu lối học bài trả bài* sau khi học sinh đã chuẩn bị theo câu hỏi cho trước và theo bài giải mẫu.

Đối chứng với lý thuyết của Drake và Reid, cách xây dựng chương trình, viết sách giáo khoa và thực hiện phương pháp dạy học tích hợp hiện hành, giữa Việt Nam và thế giới có khoảng cách khá xa. Chương trình gọi là mở, nhưng đã đóng đinh kiến thức và ứng dụng theo ý đồ chủ quan của người làm chương trình và sách. Ba bộ sách Cánh Diều, Chân trời sáng tạo, Kết nối kiến thức với cuộc sống chỉ khác ở tiểu tiết, cách sắp xếp, còn hệ thống kiến thức và bài tập thì gần như tương đương theo khung cố định của chương trình. Các Tổng chủ biên chương trình và sách giáo khoa chưa đóng vai trò một tổng công trình sư *thiết kế giáo dục mang tính hệ thống, linh hoạt và bền vững*. Không đúng nghĩa *integrated curriculum là một mô hình phát triển chương trình học dựa trên sự kết nối có ý nghĩa giữa các lĩnh vực kiến thức, giúp học sinh hiểu biết sâu, toàn diện và gắn liền kiến thức với đời sống thực* mà thực chất chỉ là sự cộng gộp sản phẩm của một đội ngũ nhân sự thuộc các ngành khác nhau. Ba nguyên tắc cốt lõi của tích hợp bền vững hoàn toàn bị vô hiệu: 1) Các môn học chỉ ghép nối nội dung cơ học mà không được kết nối bằng những *khái niệm lớn để tạo ra tính nhất quán khái niệm* (Conceptual coherence); 2) Học sinh chỉ làm nhiệm vụ chuẩn bị bài, thảo luận và trả lời câu hỏi theo sách giáo khoa hoặc của người dạy mà chưa được tham gia vào các vấn đề thực tế, liên ngành, chưa dám hoài nghi hay đặt câu hỏi để phát triển tư duy phản biện và khả năng ứng dụng, tức học tập thực chất (Authentic

learning); 3) Bản thiết kế chương trình và sách giáo khoa đang như một ứng phó ngắn hạn (bằng chứng là các cơ sở đại học đào tạo cấp tốc giáo viên dạy liên môn, chẳng hạn các cuộc tập huấn cấp tốc; ba bộ sách giáo khoa mới được thực hiện một lần đã phải bị yêu cầu hợp nhất hay hiện nay đang chọn một), trong khi tích hợp phải được thiết kế lâu dài, thống nhất giữa chương trình, đánh giá và đào tạo giáo viên, để đảm bảo tính bền vững (Sustainability) trong một chiến lược dài hạn.

Đối chứng trên cho thấy ba bất cập: 1) *Thiếu trực khái niệm tổ chức học tập*: Các sách chủ yếu đặt tên chương, bài học như truyền thống, thiếu chủ đề chung, chưa có các khái niệm lớn, dẫn đến việc học sinh tiếp nhận và ứng dụng kiến thức một cách rời rạc. 2) *Hoạt động học và đánh giá khó mang tính tích hợp*: Phần lớn sách giáo khoa vẫn mang tính tái hiện kiến thức theo từng lĩnh vực riêng lẻ. Các nhiệm vụ đòi hỏi học sinh huy động và kết nối kiến thức từ nhiều môn chỉ dừng lại ở liên hệ hình thức. Đánh giá học tập cũng chủ yếu tập trung vào kiểm tra kiến thức, chưa chú trọng đánh giá năng lực tích hợp. 3) *Gánh nặng đặt lên giáo viên*: Do thiếu các thiết kế tích hợp mang tính thống nhất chủ đề, khái niệm, cho nên trách nhiệm hiện thực hóa tích hợp phần lớn được chuyển sang giáo viên. Điều này khiến giáo viên gặp khó khăn khi phải dạy nội dung ngoài chuyên môn và tất yếu rơi vào hình thức.

Chương trình GDPT 2018 có thêm các môn: *Hoạt động trải nghiệm, Hướng nghiệp, Giáo dục ngoài giờ lên lớp, Giáo dục địa phương*. Vì tích hợp hình thức cho nên cốt lõi nội dung vừa thừa vừa thiếu. Kiến thức mở rộng liên hệ đủ thứ nên bị trương phình trong một môn học, trong khi lại thiếu hoạt động kỹ năng, mới dẫn đến vá vúi thêm các môn học trên. Nếu tích hợp thực chất, bắt đầu từ trực chủ đề chung với các khái niệm gắn chặt kiến thức với kỹ năng sống và kỹ năng nghề nghiệp, coi địa phương là nhân tố hình thành quốc gia thì không phải bản khoản học sinh bị thiếu trải nghiệm, thiếu kỹ năng sống và kỹ năng nghề nghiệp, kể cả thiếu hiểu biết về địa phương mình đang sống. Khi Việt Nam chưa có ngành địa phương học (Local Studies) – khoa học xem bản sắc địa phương như một chủ thể trong mối quan hệ tương tác lẫn nhau để phát triển, ắt nội dung giáo dục địa phương chỉ là những bản mô tả phụ họa rời rạc về địa lý, lịch sử, văn hóa, du lịch..., và tất yếu có sự chồng chéo, trùng lặp với kiến thức chung.

3.3. Tích hợp cưỡng chế

Xem các tài liệu tập huấn và thiết kế bài dạy của giáo viên, dễ thấy tích hợp không rơi vào hình thức thì lại sinh ra hiện tượng *tích hợp cưỡng chế*. Lẽ ra tích hợp phải là sự kết nối và gia tăng giá trị lý thuyết và thực hành một cách tự nhiên, nhưng các nội dung tích hợp đã phải bị bắt buộc gán ghép một cách khiên cưỡng, dẫn đến phản khoa học lẫn sự phạm.

Đối với các môn toán và tự nhiên, việc thực hiện tích hợp có vẻ thuận lợi bằng những nối kết nội bộ hoặc liên hệ ngoại biên. Môn Toán ắt là một công cụ tính toán cho kinh tế - tài chính, vật lý, hóa học, sinh học, thậm chí địa lý, lịch sử. Một định luật vật lý ắt tự nó có quan hệ với vấn đề hóa học hoặc sinh học. Điều này cũng giống như tiếng Việt là công cụ diễn giải mọi thứ. Đây là quan hệ nội sinh của ký hiệu-ngôn ngữ, không phải tích hợp như đa số các công trình, bài báo đã miêu tả, hướng dẫn ở Việt Nam [6] - [10]. Ngay cả dạy văn ắt phải dạy tình yêu thiên nhiên, tình cảm yêu nước và nhân đạo như là nội dung của chính văn học chứ không thể gọi đó là tích hợp *giáo dục môi trường* hay *giáo dục nhân cách* như các tài liệu tập huấn chủ trương. Khi dùng kiến thức từ văn học đến vật lý, hóa học, sinh học liên hệ đến vấn đề tài nguyên, môi trường thì lại là liên hệ ngoại biên, bởi bản thân vấn đề tài nguyên, môi trường lẽ ra phải là chủ đề trung tâm để nối kết các môn học liên quan lại với nhau. Điều đáng nói ở đây là sự *dồn ép cưỡng chế nhiều trong một* gây ra sự hỗn hợp, pha tạp. Tính chất cưỡng chế bộc lộ rõ khi tích hợp cô vượt khung nội tại của môn học để vươn ra ngoại biên, hoặc lấy ngoại biên áp đặt vào nội tại môn học. Cách thức này diễn ra nghịch lý không thể hóa giải dẫn đến đổ vỡ hệ thống - cấu trúc gọi là tích hợp.

Không thể kể tên các “sáng tạo” tự phát trong thiết kế bài dạy của giáo viên, đề án thạc sĩ của học viên vì tế nhị. Ở đây chỉ có thể dẫn ra vài ví dụ điển hình của tích hợp cưỡng chế từ một tài liệu “cầm nang” của một sở giáo dục và đào tạo địa phương. Tài liệu chỉ dẫn tích hợp theo ma trận sau: “1) Tên bài: *Bình Ngô đại cáo*, 2) Địa chỉ tích hợp: Liên hệ khi thực hành văn bản đọc-hiểu: Tội ác của giặc Minh hủy diệt môi trường, 3) Phát vấn tích hợp với việc hướng dẫn đọc - hiểu văn bản: Giặc Minh vơ vét sản vật, tàn phá môi trường như thế nào? “Người bị ép xuống biển dòng lưng mò ngọc, ngán thay cá mập, thuồng luồng/ Kẻ bị đem vào núi đãi cát tìm vàng, khốn nỗi rừng sâu nước độc/ Vét sản vật, bắt chim trả, chốn chốn lưới chăng/ Nhiều nhân dân, bầy hươu đen, nơi nơi cạm đặt/ Tàn hại cả giống côn trùng cây cỏ” (*Giáo dục bảo vệ môi trường trong môn*

Ngữ văn trung học phổ thông, Sở Giáo dục và Đào tạo Bình Định, tr. 25). Hướng dẫn cách tích hợp như trên *bộc lộ khá rõ những hạn chế cốt lõi của việc hiểu và triển khai dạy học tích hợp*: 1) **Tích hợp bị cưỡng chế nội dung ngoài chủ đề văn bản**. Việc xác định “*địa chỉ tích hợp*” là *liên hệ tội ác giặc Minh hủy diệt môi trường* thực chất chỉ là *gán chủ đề chung, hiện đại (giáo dục môi trường)* lên một chi tiết nhỏ của văn bản cổ vốn không coi môi trường là vấn đề cần giải quyết. Trong *Bình Ngô đại cáo*, các hình ảnh: “Vét sản vật..., bầy hươu đen..., tàn hại cả giống côn trùng cây cỏ”, trước hết và chủ yếu phục vụ cho: a) *Lập luận chính trị – đạo lý*: tố cáo tội ác xâm lược, phi nghĩa của giặc Minh; b) *Chiến lược tu từ*: phóng đại – liệt kê – đối xứng nhằm khẳng định tính chính nghĩa của cuộc khởi nghĩa Lam Sơn. Tích hợp như vậy làm méo mó văn bản *hơn là khai mở ý nghĩa*. 2) **Câu hỏi tích hợp mang tính minh họa, không tạo tri thức mới**. “*Giặc Minh vơ vét sản vật, tàn phá môi trường như thế nào?*” thực chất chỉ yêu cầu: a) Học sinh *nhắc lại – liệt kê* chi tiết đã có sẵn trong văn bản; b) Gắn thêm cụm từ “*tàn phá môi trường*” để gọi là có tích hợp. Câu hỏi này *không làm sâu hơn việc hiểu văn bản, không tạo ra tình huống nhận thức, không giúp học sinh hình thành khái niệm môi trường* theo nghĩa khoa học hay ý thức công dân sinh thái. Tích hợp như vậy là *minh họa sống sượng*, chứ chưa đạt tới mức *tích hợp nhận thức hay tích hợp năng lực*. 3) **Nguy cơ hiểu sai lệch đặc trưng văn bản nghệ thuật**. Cách tích hợp này tiềm ẩn rủi ro: a) *Làm mờ nhạt bản chất thể loại* (cáo – văn chính luận trung đại); b) *Làm nông hóa giá trị tư tưởng – thẩm mỹ* của tác phẩm; c) *Biến giờ đọc hiểu văn học thành diễn đàn lồng ghép thông điệp đạo đức – xã hội rời rạc*. Thay vì giúp học sinh hiểu sâu hơn về tư tưởng *nhân nghĩa*, quan niệm *thiên – nhân* trong văn hóa trung đại, giờ học có nguy cơ trượt sang *kể tội xâm lược theo lăng kính môi trường hiện đại*, vốn là một khung khái niệm không thuộc về bối cảnh lịch sử – tư tưởng của văn bản. Minh chứng này đã vạch rõ việc thực hiện *tích hợp như là “chèn thêm nội dung giáo dục khác”* vào bài học, thay vì một nguyên lý thiết kế hoạt động học tập. Nếu đặt trong một *phổ tích hợp*, thì đây là cách *liên hệ đa chủ đề* (thematic linkage), chưa đạt tới *tích hợp khái niệm, tích hợp phương pháp, hay tích hợp năng lực trong một chủ đề chung*.

Nếu phát huy tinh thần, thái độ làm chủ của người học đúng nguyên tắc của Beane hoặc Drake và Reid, người học có quyền hỏi: Trường hợp câu “Đánh một trận sạch sanh kinh ngạc/ Đánh trận nữa tan tác chim muông” trong mạch

tiếp liền của văn bản thì tác giả tố cáo ai đã tàn hại cá dưới nước lẫn chim trên trời? 1) Về mặt logic diễn ngôn: câu hỏi đặt người dạy vào thế tung quân. Nếu chấp nhận cách đọc văn bản văn học về sự miêu tả giết chóc như là tàn phá môi trường, thì hai câu trên bắt buộc cũng phải được hiểu là hành vi hủy diệt môi trường. Khi đó nảy sinh mâu thuẫn không thể hóa giải trong cùng một hệ thống tự trị của văn bản. 2) Về mặt văn bản học, cách tích hợp này phơi bày sự đánh đồng hình ảnh tu từ với nghĩa tả thực. Nếu tích hợp theo lăng kính môi trường thì đó là một lối đọc phi văn bản, phi thể loại học, đồng thời phủ nhận nguyên tắc cơ bản của dạy học ngữ văn: hiểu hình ảnh trong cấu trúc tu từ và mục đích diễn ngôn của tác phẩm. Câu hỏi của người học buộc người dạy phải thừa nhận một trong hai điều: a) Hoặc thừa nhận sự khiên cưỡng của tích hợp; b) Hoặc phải bẻ cong nguyên lý đọc hiểu văn bản văn học. 3) Về mặt sự phạm, tích hợp kiểu này biến người dạy thành “kẻ chịu đòn” trước phản biện của học sinh, nếu học sinh không phải là “trò ngoan”. Một mô hình tích hợp đúng nghĩa phải: a) Dự liệu được câu hỏi ngược của người học; b) Bảo toàn được đặc trưng môn học; và c) Không rơi vào tự mâu thuẫn khi mở rộng góc nhìn.

Một ví dụ khác để thấy giáo dục thành phần giáo dục khi tích hợp bị cưỡng chế: Tích hợp giáo dục môi trường trong văn bản *Chữ người tử tù*. Tài liệu hướng dẫn ma trận tích hợp: 1) Tên bài *Chữ người tử tù*; 2) Địa chỉ tích hợp: Liên hệ khi thực hành đọc hiểu văn bản: Nhân vật quản ngục có phẩm chất gì khiến Huân Cao cảm kích coi là “một tấm lòng trong thiên hạ”, và tác giả coi đó là “một thanh âm trong trẻo chen vào giữa một bản đàn mà nhạc luật đều hỗn loạn xô bồ”?; 3) Nội dung tích hợp: Viên quản ngục cùng thầy thơ lại vốn đại diện cho quyền lực, nanh ác, thủ đoạn... Sống trong môi trường ngục tù tối tăm, thiếu ánh sáng thiên nhiên, đầy tội ác như bản... mà họ vẫn giữ được thiên lương trong sáng, biết đam mê, biết quý trọng cái đẹp thanh tao” (*Giáo dục bảo vệ môi trường trong môn Ngữ văn trung học phổ thông*, Sở Giáo dục và Đào tạo Bình Định, tr. 69). Ví dụ này cho thấy cùng một mô thức tích hợp cưỡng chế, nhưng ở mức độ nguy hiểm hơn, vì nó làm sai lệch toàn diện từ kiến thức đến kỹ năng. Có thể nhận xét trên ba bình diện then chốt: **1. Sai lệch ngay từ “nội dung tích hợp”: áp đặt diễn giải không thuộc về văn bản.** Phân nội dung tích hợp viết: “Viên quản ngục cùng thầy thơ lại vốn đại diện cho quyền lực, nanh ác, thủ đoạn...”. Đây là một suy diễn vô căn cứ trên mặt văn bản. Trong *Chữ người tử tù*, quản ngục và

thơ lại không được Nguyễn Tuân xây dựng như hình tượng quyền lực nanh ác; trái lại, ngay từ đầu đã là một nhân vật nghịch loại: sống trong môi trường ngục tù nhưng không đồng nhất với bản chất của nó. Việc gán cho quản ngục và thầy thơ lại vai “đại diện cho quyền lực, nanh ác” đã: a) Lây định kiến xã hội học ngoại văn bản áp vào tác phẩm nghệ thuật; b) Làm mờ đi chủ ý nghệ thuật của Nguyễn Tuân: khắc họa thiên lương như một ngoại lệ hiếm hoi. Tích hợp như vậy không chỉ là liên hệ tùy tiện mà còn là xuyên tạc cấu trúc, đặc điểm nhân vật. **2) Đánh đồng “môi trường ngục tù” với “môi trường tự nhiên”, khái niệm tích hợp bị trượt theo diễn giải khiên cưỡng.** Câu “Sống trong môi trường ngục tù tối tăm, thiếu ánh sáng thiên nhiên, đầy tội ác như bản...” cho thấy một sự trượt khái niệm nghiêm trọng: a) Môi trường trong văn bản Nguyễn Tuân là không gian đạo đức – thẩm mỹ – biểu tượng; b) Còn môi trường trong giáo dục bảo vệ môi trường là không gian sinh thái – tự nhiên – xã hội theo nghĩa khoa học. Việc đồng nhất hai bình diện này khiến tích hợp mất đối tượng, biến ẩn dụ không gian nghệ thuật thành bối cảnh giáo dục môi trường một cách cưỡng chế. Tích hợp như vậy không tạo ra kiến thức môi trường, cũng không giúp hiểu biết sâu thêm văn học. **3) Làm phẳng tư tưởng trung tâm của tác phẩm.** Trục tư tưởng của *Chữ người tử tù*: a) Sự chiến thắng của thiên lương và cái đẹp; b) Cuộc gặp gỡ nghịch dị giữa cái đẹp và cái ác trong không gian phi nhân tính; c) Và đỉnh cao là cảnh cho chữ – một nghi lễ thẩm mỹ – đạo đức. Khi chuyển trọng tâm sang “giữ được thiên lương trong sáng dù sống trong môi trường tối tăm”, bài học bị giản lược thành: a) Một thông điệp đạo đức phổ thông (sống tốt dù hoàn cảnh xấu); b) Mất đi chiều sâu bi kịch – nghịch lý – thẩm mỹ vốn là linh hồn của Nguyễn Tuân. Đây là dấu hiệu của đạo đức hóa văn học một cách thô thiển, rầu ông nọ cảm cảm bà kia.

Cũng như chuyện tích hợp trong *Bình Ngô đại cáo*, giả định trong quá trình thảo luận, nếu người học được phát huy tinh thần phản biện, ắt có câu hỏi bộc phát mà khá logic: nếu môi trường khắc nghiệt như một thử thách nhân cách thì có nhất thiết phải báo động về việc tàn phá môi trường? Tình huống đó giải quyết thế nào? Có thể nói, trong khung tích hợp như vậy, không thể giải quyết một cách nhất quán. 1) Về logic lập luận: tài liệu tích hợp đã ngầm thiết lập một chuỗi suy luận: a) Môi trường sống khắc nghiệt, đạo đức được thử thách; b) Vượt qua môi trường khắc nghiệt, nhân cách sáng ngời. Từ đó, học sinh có quyền suy luận theo logic: *Vậy môi*

trường càng bị hủy hoại, thử thách càng lớn, nhân cách càng có cơ hội tỏa sáng? Đây không phải là suy luận “tùy tiện” của học sinh, mà là hệ quả trực tiếp của cách tích hợp. Nếu giáo viên phủ nhận kết luận của học sinh, thì toàn bộ tiền đề tích hợp trước đó sụp đổ. 2) Góc rẽ vấn đề: đánh tráo “môi trường sinh thái” và “hoàn cảnh đạo đức”. Trong *Chữ người tử tù*, ngục tù là không gian biểu tượng của sự phi nhân tính; thiên lương tỏa sáng bất chấp, chứ không phải nhờ không gian ấy. Còn trong giáo dục môi trường, môi trường là điều kiện sống cần được bảo vệ; sự hủy hoại môi trường làm suy thoái nhân cách xã hội, không phải thử thách để nhân cách tốt lên. 3) Tình huống này giáo viên chỉ có thể tách trường hợp ngục tù ra như “ngoại lệ”, khẳng định môi trường tự nhiên là chuyện khác. Nhưng làm vậy thì chính giáo viên đã tự phá vỡ khung tích hợp ban đầu; học sinh sẽ nhận ra tích hợp không có tiêu chí ổn định. Điều ấy cho thấy rõ: Một mô hình tích hợp không thể tự bảo vệ trước phản biện hợp lý của học sinh thì không thể coi là một mô hình sư phạm bền vững. Hoặc nói nghiêm khắc hơn: Khi “môi trường khắc nghiệt” bị diễn giải như điều kiện làm sáng nhân cách, thì tích hợp đã tự đẩy mình vào nghịch lý: hợp thức hóa sự hủy hoại môi trường để thử thách ý chí đạo đức.

Có thể kết luận ngắn gọn: Đây không phải là tích hợp giáo dục môi trường, mà là mượn từ “môi trường” để diễn giải chính trị - đạo đức học. Tích hợp như vậy không có tiêu chí khoa học, không phân biệt được môi trường nghệ thuật và môi trường sinh thái. Và nguy hiểm hơn, nó huấn luyện học sinh quen với cách đọc áp đặt từ bên ngoài, tức phi kỹ luật học thuật, thay vì đọc văn bản bằng giá trị nội tại.

Động cơ cốt lõi của dạy học tích hợp là phát huy vai trò trung tâm, làm chủ của người học. Các giả thiết tình huống trên sẽ là hiện thực nếu môi trường học tập thật sự thân thiện. Những câu hỏi của học sinh hoàn toàn hợp lý về mặt nhận thức, thậm chí thể hiện năng lực tư duy phản biện. Nếu giáo viên hoặc lúng túng, hoặc né tránh, hoặc trả lời kiểu “đây chỉ là hình ảnh nghệ thuật, không được suy diễn tùy tiện”, thì chính câu trả lời đó lại vô tình phủ định cách tích hợp ban đầu (vốn cũng dựa trên hình ảnh nghệ thuật). Vì vậy, có thể nói: câu hỏi phản biện của người học thành một phép thử thành công hay thất bại của tích hợp. Nó chứng minh rằng: a) Tích hợp đang được vận dụng theo kiểu gán ghép cơ học; b) Thiếu tiêu chí phân biệt bình diện tu từ – tư tưởng – lịch sử; c) Người dạy không đủ năng lực

tối thiểu để đứng vững trước tư duy phản biện của chính người học.

4. GÓP Ý KHẮC PHỤC BẤT CẬP HIỆN NAY

4.1. Điều chỉnh khung chính sách

Có thể khung chính sách hiện hành khá nhất quán: xem dạy học tích hợp là trực hoạt động căn bản, từ thiết kế chương trình đến sách giáo khoa, tổ chức hoạt động và phương pháp dạy học, kể cả đang khuyến nghị tiếp cận và ứng dụng dạy học STEM/STEAM. Tuy nhiên, việc triển khai STEM/STEAM trong thực tiễn chắt chẻ bộc lộ độ vênh đáng kể giữa tinh thần chương trình và cách thức tổ chức dạy học, từ chuyện tích hợp như nguyên hợp, tích hợp hình thức và tích hợp cưỡng chế. Cần thấy dạy học tích hợp không phải chỉ là phương pháp mà là một mô hình mới chi phối từ xây dựng chương trình, thiết kế chủ đề chung, khái niệm lớn và các hoạt động học tập, trong đó STEM/STEAM là kiểu tích hợp ở mức độ cao. Muốn dạy học tích hợp thực chất, phải có một khung chính sách bắt buộc từ sửa đổi căn bản và toàn diện ở góc chương trình chứ không phải thống nhất sách giáo khoa hay cập nhật phương pháp dạy học như sửa đổi hiện nay.

Trước tiên, nên chuyển “chỉ đạo tích hợp” sang yêu cầu thực hiện “nguyên lý thiết kế chương trình”. Hiện nay, chính sách ở Việt Nam thường tiếp cận tích hợp như là một mệnh lệnh hành chính, hoặc một kỹ thuật sư phạm (lồng ghép nội tại, liên hệ ngoại biên). Cách tiếp cận này dẫn đến áp lực phải đối phó cho cả người biên soạn sách giáo khoa, người quản lý chuyên môn và gánh nặng của giáo viên. Ở cấp chính sách, cần: a) Xác lập tích hợp là một nguyên lý thiết kế chương trình (*curriculum design principle*), không phải là một chỉ tiêu triển khai trong hoạt động cục bộ ở môn học, bài học; b) Thừa nhận phổ liên tục (*continuum*) của tích hợp: từ liên hệ – phối hợp từng phần đến tích hợp xuyên môn – tích hợp theo vấn đề thực tiễn, thay vì một mô hình duy nhất áp đặt cho mọi môn học, bài học. Văn bản chương trình tổng thể cần: a) Định nghĩa rõ tích hợp là gì và không phải là gì; b) Phân biệt tích hợp với “lồng ghép hình thức”, “liên hệ ngoại biên”, “tích hợp giáo dục giá trị”.

Có thể ngay từ khung chính sách, trong điều kiện chưa thể tích hợp chủ đề, khái niệm lớn trong chương trình tổng thể theo Beane hay Drake & Reid, cần đưa ra bộ tiêu chí phân biệt tích hợp thực chất với nguyên hợp, tích hợp hình thức và tích hợp cưỡng chế. Ở đây chỉ đưa ra ví

dụ cụ thể thiên về ngữ văn, các bài học khác có thể tham khảo cùng dạng. **Tiêu chí 1:** *Có hay không sự tham gia thực chất của kiến thức liên môn?* Chẳng hạn, nếu bỏ nhãn “giáo dục môi trường”, bài học có thay đổi về nội dung nhận thức không? Nếu không thay đổi gì: *phi tích hợp, nguyên hợp* hoặc *tích hợp hình thức*. Ví dụ, *Nhàn, Đầy thôn Vĩ Dạ, Tràng giang, Đất nước...* hiển nhiên là tình yêu thiên nhiên (không cần bất kỳ kiến thức môi trường nào), tình yêu quê hương đất nước (không cần bất kỳ kiến thức lịch sử, địa lý nào). Nếu phải huy động khái niệm, nguyên lý, cách nhìn của khoa học môi trường, khoa học lịch sử, địa lý → có khả năng là tích hợp thực chất. **Tiêu chí 2:** *Kiến thức gọi là liên môn có làm sâu bài học không?* Chẳng hạn, kiến thức môi trường có giúp đọc văn bản tốt hơn, hoặc phát hiện lớp nghĩa mới của văn bản không? Nếu chỉ minh họa lại điều văn bản đã nói hoặc phát sinh mâu thuẫn: *tích hợp cường chế*. Ví dụ, đọc *Bình Ngô đại cáo* như “tội ác hủy diệt môi trường” không làm sâu tư tưởng nhân nghĩa hay chiến lược chính luận, thậm chí gặp rắc rối về logic diễn giải. Nếu có giúp tái cấu trúc cách hiểu hình tượng, không gian, quan hệ con người – tự nhiên: *tích hợp thực chất*. **Tiêu chí 3:** *Có phân biệt được ngôn ngữ nghệ thuật và ngôn ngữ khoa học không?* Cụ thể, *giáo viên có chỉ ra ranh giới giữa hình ảnh nghệ thuật và khái niệm khoa học không?* Nếu đánh đồng ần dụ với thực tại khoa học: *tích hợp cường chế*. Chẳng hạn, môi trường ngục tù = môi trường sinh thái: *trượt khái niệm và không khéo thành hợp thức hóa việc tàn phá môi trường*. Nếu ý thức rõ sự khác biệt và giới hạn của mỗi diễn ngôn: *tích hợp thực chất*. **Tiêu chí 4:** *Có tạo ra giá trị nhận thức gia tăng hay không?* Cụ thể, *sau tích hợp, học sinh biết thêm điều gì ngoài môn đang học*. Nếu câu trả lời là: “Biết yêu thiên nhiên hơn”, “Hiểu nhân cách con người bị hoàn cảnh chi phối”: *đó là giáo dục giá trị trong chính môn học, không phải tích hợp kiến thức liên môn hay xuyên môn*.

Trong điều kiện còn giữ chương trình hiện hành, có thể cho phép đa dạng mô hình tích hợp tùy bậc học, môn học và điều kiện triển khai theo các mô hình của Fogarty. Cách nào cũng được nhưng phải quy về mệnh đề ngắn gọn: *Tích hợp chỉ có ý nghĩa khi gia tăng giá trị nhận thức và thực hành thông qua sự tương tác thực chất giữa các hệ tri thức và nhu cầu thực tiễn*.

4.2. Điều chỉnh Chuẩn đầu ra và Chương trình

1) *Thay chuẩn đầu ra cho từng môn học, ghép nối môn học thành chuẩn đầu ra tích hợp*. Vấn

đề hiện nay, chuẩn đầu ra vẫn: a) Mang nặng logic môn học khép kín, b) Ít mô tả rõ những năng lực chỉ có thể hình thành thông qua tích hợp. Điều này khiến tích hợp trở thành “ngoại biên” so với đánh giá chính thức. Cần điều chỉnh bộ chuẩn đầu ra tích hợp ở cấp chương trình, không chỉ ở cấp môn học: a) Năng lực giải quyết vấn đề phức hợp, b) Năng lực tư duy hệ thống, c) Năng lực vận dụng tri thức vào bối cảnh thực tiễn. Chuẩn đầu ra cần được mô tả theo *hành vi có thể quan sát và đánh giá*, không chỉ là khẩu hiệu. Tích hợp không nhằm “day nhiều hơn”, mà nhằm *thay đổi bản chất của kết quả học tập*. Nếu chuẩn đầu ra không tích hợp, mọi tích hợp ở lớp học đều tất yếu bị trượt về nguyên hợp, hoặc rơi vào hình thức hoặc cường chế.

Bộ chuẩn đầu ra như vậy mới thực sự “giảm tải” theo tinh thần: *giảm kiến thức, tăng kỹ năng*. Kiến thức tinh, gọn, loại trừ những kiến thức phi thực tế. Kéo theo giảm tải áp lực thi cử: không thi nhiều môn riêng biệt hay cộng gộp nhiều môn trong một đề thi như hiện nay mà thi kỹ năng ứng dụng nhiều kiến thức khác nhau cho một vấn đề thực tiễn.

2) *Chuẩn đầu ra chi phối cách xây dựng chương trình*. Chương trình đang vừa phân môn vừa “ghép nối nội dung” đến lúc chuyển sang “tổ chức tri thức theo vấn đề, khái niệm lớn và bối cảnh”. Vấn đề hiện nay, chương trình và sách giáo khoa gọi là tích hợp: a) Ghép kiến thức từ nhiều môn vào một sách rồi tạo ra một vài “chủ đề chung”; b) Thiếu trục khái niệm hoặc vấn đề trung tâm dẫn đến biên chủ đề trung tâm thành liên hệ ngoại biên; c) Kiến thức trùng lặp, quá tải và rời rạc. Cần áp dụng các nguyên tắc thiết kế chương trình tích hợp theo thông lệ quốc tế: a) *Tổ chức nội dung xoay quanh “big ideas/core concepts”*, không quanh danh mục đề tài của môn học; b) *Lấy vấn đề thực tiễn hoặc bối cảnh xã hội làm điểm xuất phát; kiến thức môn học là công cụ để giải quyết vấn đề, không phải mục tiêu để nhồi nhét*; c) *Phân biệt rõ: tích hợp nội dung (content integration), tích hợp phương pháp (method integration), tích hợp bối cảnh (contextual integration)*. Không máy móc xem bài học nào cũng cần tích hợp ở cùng mức độ. Một chương trình tích hợp tốt là chương trình *biết chọn lọc cái không tích hợp*.

4.3. Điều chỉnh tổ chức hoạt động dạy học và chuẩn đánh giá

1) *Từ giáo viên gánh tích hợp sang thiết kế học tập dựa trên hoạt động và dự án*. Vấn đề hiện nay, giáo viên bị yêu cầu: a) “Tự tích hợp” trong một tiết học đơn lẻ, b) Trong khi cấu trúc thời

khóa biểu, phân công chuyên môn vẫn thuần môn học. Cần chuyển trọng tâm từ “bài giảng tích hợp” sang *hoạt động học tập tích hợp*: a) Học theo dự án (project-based learning); b) Học theo vấn đề (problem-based learning); c) Nghiên cứu tình huống, thiết kế, trải nghiệm. Tích hợp cần được *thiết kế ở cấp tổ/nhóm chuyên môn*, không cá nhân hóa trách nhiệm cho từng giáo viên. Nếu không điều chỉnh thời lượng, phân công chuyên môn, cơ chế phối hợp giáo viên, thì tích hợp chỉ tồn tại trên giáo án, không tồn tại trong trải nghiệm học tập.

2) Từ *đánh giá môn học* sang *đánh giá năng lực tích hợp và sản phẩm học tập*. Vấn đề hiện nay, đánh giá vẫn chủ yếu: a) Theo bài kiểm tra môn học; b) Thiên về tái hiện kiến thức. Tích hợp không có “đất sống” trong hệ thống đánh giá như vậy. Cần phát triển *chuẩn đánh giá tích hợp*, bao gồm: a) Tiêu chí đánh giá quá trình; b) Đánh giá sản phẩm học tập (portfolio, dự án, báo cáo); c) Đánh giá năng lực vận dụng liên môn. Tiến đến giảm vai trò độc tôn của bài kiểm tra viết trong các “chủ đề tích hợp”. Không thể duy trì loại đề thi gọi là tích hợp khi dồn ép học sinh làm bài lần lượt hai đến ba môn (Vật lý, Hóa học, Sinh học hay Lịch sử, Địa lý...) trong một đề thi. Không có đánh giá tích hợp thì không thể có dạy học tích hợp thực chất.

Có thể kết lại bằng một mệnh đề như sau: Dạy học tích hợp không thể được triển khai như một kỹ thuật sư phạm rời rạc mà đòi hỏi một sự tái cấu trúc đồng bộ từ khung chính sách, chuẩn đầu ra, thiết kế chương trình, tổ chức hoạt động dạy học đến tiêu chí đánh giá. Khi tích hợp bị tách rời khỏi hệ thống cấu trúc này, tất yếu tích hợp bị biến dạng thành những kiểu *nguyên hợp, hình thức và cưỡng chế* – điều mà thực tiễn giáo dục Việt Nam đã và đang là minh chứng.

3. KẾT LUẬN

Đối chiếu với lý thuyết và mô hình triển khai dạy học tích hợp trong giáo dục quốc tế, có thể khẳng định rằng những bất cập của dạy học tích hợp ở Việt Nam không phải là hiện tượng cục bộ hay lỗi thực thi đơn lẻ, mà phản ánh một cách tiếp cận chưa sát bản chất ngay từ cấp độ chính sách, chuẩn đầu ra, thiết kế chương trình, tổ chức hoạt động và chuẩn đánh giá. Thay vì tích hợp được xem như một nguyên lý tổ chức chương trình và hoạt động học tập nhằm kiến tạo tri thức có ý nghĩa cho người học, dạy học tích hợp ở Việt Nam chủ yếu rơi vào ba xu hướng lệch chuẩn: *nguyên hợp, tích hợp hình thức và tích hợp cưỡng chế*.

Thứ nhất, việc lấy môn học nào đó làm công cụ để cung cấp cho người học mọi hiểu biết về cuộc sống, bất chấp hình thành kỹ năng cho loại kiến thức đó, chẳng hạn kỹ năng ngôn ngữ, kỹ năng tính toán, kỹ năng tư duy, phát hiện và giải quyết vấn đề có tính liên môn thì đó là trạng thái *nguyên hợp* của thời huyền thoại-khoa học, lý-hóa-sinh, văn-sử-triết bất phân. Khi người học *gi cũng biết nhưng không biết làm gì*, chất lượng giáo dục quay về thời sơ khai. Thứ hai, việc gán nhãn “tích hợp” cho các hoạt động liên hệ, minh họa hoặc lồng ghép để chứng tỏ độ rộng mà thiếu chiều sâu về kiến thức và kỹ năng thì đó là *tích hợp hình thức*. Trong trường hợp này, mọi mở rộng, ghép nối đều có tính trang trí với hỗn hợp sắc màu giả tạo, không thể đo lường được chất lượng của giáo dục. Thứ ba, việc áp đặt các yêu cầu tích hợp từ trên xuống trong khi chuẩn đầu ra, chương trình môn học, sách giáo khoa và hệ thống đánh giá vẫn vận hành theo logic nguyên hợp cổ điển hay phân môn truyền thống là *tích hợp cưỡng chế*. Điều này không những đặt giáo viên vào thế bị động và quá tải mà còn làm méo mó hoạt động dạy học khi các nội dung dị biệt bị ghép nối khiên cưỡng, tạo nên tình trạng chồng chéo, trùng lặp, mất tính mạch lạc của tri thức, thậm chí phản khoa học, phản giáo dục. Trong bối cảnh đó, dạy học tích hợp dễ bị cảm nhận như một “gánh nặng cải cách” hơn là một cơ hội nâng cao chất lượng giáo dục.

Từ những phân tích trên, việc khắc phục các bất cập của dạy học tích hợp ở Việt Nam không thể dừng ở điều chỉnh kỹ thuật dạy học hay yêu cầu giáo viên “linh hoạt hơn”, mà đòi hỏi một sự điều chỉnh đồng bộ và căn bản ở cấp độ cấu trúc - hệ thống. Cụ thể, cần tái định vị dạy học tích hợp trong khung chính sách giáo dục như một nguyên lý thiết kế chương trình: xác lập tiêu chí tích hợp, chuẩn đầu ra, chuẩn đánh giá theo định hướng phát triển năng lực thay vì thuần túy ghép nối nội dung; thiết kế chương trình và học liệu bảo đảm tính nhất quán nội tại của tích hợp thay vì liên hệ hình thức; đồng thời đổi mới tổ chức hoạt động và phương pháp học tập theo hướng phản ánh đúng bản chất liên ngành, liên lĩnh vực trong phát hiện và giải quyết vấn đề thực tế của chính người học.

Nói dễ làm khó. Có làm có sai. Điều quan trọng là thực tâm cải cách với sự phát huy động lực của toàn xã hội, người dạy và người học như một chiến lược dài hạn. Bài viết muốn nhưng khó đi vào cụ thể hơn trong giới hạn của một bài báo. Ở đây chỉ mở ra một số hướng nghiên cứu tiếp theo, bao gồm: 1) Nghiên cứu so sánh sâu thành công lẫn thất bại các mô hình tích hợp trên

thế giới với tích hợp kiểu Việt Nam; 2) Khảo sát năng lực thiết kế và triển khai dạy học tích hợp của đội ngũ giáo viên trong mối quan hệ với đào tạo và bồi dưỡng giáo viên; và 3) Nghiên cứu phát triển các khung đánh giá năng lực học sinh phù hợp với dạy học tích hợp trong điều kiện thực tiễn của giáo dục Việt Nam. Những hướng nghiên cứu này là cơ sở cần thiết để dạy học thoát khỏi tình trạng nguyên hợp, tích hợp hình thức và cưỡng chế, từ đó dạy học tích hợp mới có giá trị thực chất và bền vững./.

Cam kết về mâu thuẫn lợi ích

Tác giả tuyên bố nghiên cứu này là kết quả của cá nhân, các trích dẫn và dữ liệu theo nguồn chính yếu, không có xung đột lợi ích với bất cứ cá nhân hay tổ chức nào.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] C.V. Good, Eds., *Dictionary of Education* (3rd ed.). McGraw-Hill, New York, USA, 1973.
- [2] R. Fogarty. “Ten ways to integrate curriculum”, *Educational Leadership*, vol. 49, no. 2, pp. 61–65, 1991.
- [3] J.A. Beane, *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press, 1997.
- [4] S.M. Drake & J. Reid. *Integrated curriculum: A sustainable model for education*. New York: Teachers College Press, 2018.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Tài liệu tập huấn “Dạy học tích hợp ở trường tiểu học”*. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, 2016.
- [6] Đ. T. Trinh, T. V. Cường, H. V. Tài. “Một số biện pháp phát triển năng lực dạy học tích hợp cho sinh viên sư phạm Toán”. *Tạp chí Giáo dục*, tập 23, số 4, tr. 9-13, 2023.
- [7] H. A. Tường, P. S. Nam, N. T. B. Ngọc. “Tích hợp giáo dục tài chính trong dạy học chủ đề “Số thập phân” (Toán 6)”, *Tạp chí Giáo dục*, tập 23, số 13, tr. 7-11, 2023.
- [8] H. T. Ngà, P. T. A. Hồng, N. T. M. Huệ, P. T. Huyền. “Thiết kế chủ đề tích hợp nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng cho học sinh đầu cấp tiểu học”, *Tạp chí Giáo dục*, tập 24, số 3, tr. 7-12, 2024.
- [9] H. T. T. Giang. “Thực trạng tổ chức dạy học chủ đề tích hợp liên môn trong dạy học Địa lí lớp 9 ở trường trung học cơ sở”, *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, tập 64, số 01, tr. 80-90, 2019.
- [10] H. V. Sơn, N. T. D. My (2016). *Phát triển năng lực dạy học tích hợp - phân hóa cho giáo viên các*

cấp học phổ thông. Nxb Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

Inadequacies of Integrated Teaching in Vietnam

ABSTRACT

Integrated teaching is a major reform orientation of the general education curriculum in Vietnam, intended to foster learners' qualities and competencies. However, its implementation in practice has revealed substantial shortcomings and has generated ongoing debate among educational researchers and practitioners. This article examines the policy framework as well as the design and enactment of curriculum integration in the General Education Curriculum, in comparison with international practices in integrated education. Drawing on a *synthesized theoretical analytical framework* developed from prominent international models of integration (Fogarty; Beane; Drake & Reid; UNESCO/OECD), the study demonstrates that curriculum integration in Vietnam is largely characterized by *undifferentiated unity*, *formal integration* and *forced integration*, resulting in limited epistemic value and low practical relevance. Key problems include subjective policy-driven imposition, the absence of big ideas and shared themes as organizing principles for interdisciplinary coherence, and weak connections between learning and practice. By clarifying the core theoretical principles of integrated teaching as conceptualized in international scholarship, the article contributes to a *reconceptualization of curriculum integration in the Vietnamese context*. Furthermore, it advances *policy-relevant implications* for reforming curriculum frameworks, learning outcomes, curriculum design, and assessment standards, with the aim of shifting integrated teaching from symbolic compliance toward substantive and meaningful implementation.

Keywords: *undifferentiated, formal integration, forced integration, big ideas, shared themes.*