

Bài báo nghiên cứu

**TIẾP CẬN TÍCH HỢP VÀ TIẾP CẬN LIÊN MÔN
TRONG LĨNH VỰC GIÁO DỤC***Lê Văn Tiến¹, Văng Thị Kim Cứu^{2*}*¹Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam²Trường THPT Trần Khai Nguyên Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam^{*}Tác giả liên hệ: Lê Văn Tiến – Email: levantien@lecturer.hcmue.edu.vn

Ngày nhận bài: 14-4-2020; ngày nhận bài sửa: 18-5-2020; ngày duyệt đăng: 25-8-2020

TÓM TẮT

Từ các công trình đã có, nhất là các công trình của nước ngoài, bằng các phương pháp phân loại và hệ thống hóa lí thuyết, phân tích và tổng hợp lí thuyết, bài báo làm rõ các điểm tương đồng và khác biệt cơ bản giữa hai xu hướng nghiên cứu về tích hợp, liên môn trong lĩnh vực giáo dục (mà chúng tôi gọi là hai cách tiếp cận). Kết quả này cho phép hiểu và vận dụng chính xác hơn những khái niệm liên quan tới vấn đề tích hợp, liên môn vốn rất được quan tâm trong lĩnh vực dạy học, cũng như nghiên cứu ở Việt Nam.

Từ khóa: tích hợp; liên môn; dạy học tích hợp; dạy học liên môn

1. Đặt vấn đề

Từ những năm 1960, vấn đề tích hợp (TH), liên môn (LM) trong lĩnh vực giáo dục đã được đề cập ở nhiều nước châu Âu và Bắc Mỹ. Đến nay, nó vẫn là chủ đề thời sự trong nhiều nước.

Ở Việt Nam, TH và LM bắt đầu được nói đến nhiều hơn từ năm 2015 qua các đợt tập huấn của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Hiện nay, đó là chủ đề được đặt biệt quan tâm từ cả phương diện nghiên cứu và dạy học. Tuy nhiên, việc phân biệt giữa TH và LM không thực sự rõ ràng, thậm chí có nhiều cách hiểu lẫn lộn giữa hai khái niệm này. Ngay cả cách viết cũng rất đa dạng và tùy tiện: “Tích hợp liên môn”, “Tích hợp, liên môn”, “Tích hợp-Liên môn”...

Không ít nhà nghiên cứu trên thế giới có chung nhận định rằng: rất khó tách rời hai thuật ngữ TH và LM.

Tuy nhiên, trong khuôn khổ bài báo này, chúng tôi cố gắng làm rõ một số điểm tương đồng và khác biệt, cũng như quan hệ giữa chúng thông qua việc làm rõ hai cách tiếp cận vấn đề kết hợp giữa các môn học hay giữa môn học và thực tế.

Theo Lenoir (2001), trích theo Rivard (2008, p.79), có hai xu hướng chủ yếu sau đây về nghiên cứu và vận dụng TH, LM cùng tồn tại trong lĩnh vực giáo dục, mà chúng tôi gọi là cách tiếp cận tích hợp và cách tiếp cận liên môn:

- **Cách tiếp cận tích hợp:** đó là xu hướng của khối tiếng Anh, chủ yếu ở các nước Bắc Mỹ, sử dụng khái niệm TH (intégration) làm xuất phát điểm như khái niệm cơ sở và nhấn mạnh tư tưởng “công cụ” của tiến trình tích hợp. Trong đó, LM chỉ là một hình thức TH thiên về việc giải quyết các vấn đề phức tạp đòi hỏi sự kết hợp kiến thức của các môn học khác nhau. Hầu hết các nghiên cứu ở Việt Nam thuộc xu hướng này.

Cite this article as: Le Van Tien, & Vang Thi Kim Cuu (2020). Integration and interdisciplinary approaches in the field of education. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 17(8), 1441-1451.

- **Cách tiếp cận liên môn:** đó là xu hướng của khối pháp ngữ, xuất hiện chủ yếu ở châu Âu, sử dụng khái niệm LM (interdisciplinarité) làm xuất phát điểm như khái niệm cơ sở và tập trung vào việc nghiên cứu “nghĩa” của tri thức, cách xây dựng và cách hiểu tri thức của môn học trong tiến trình liên môn.

Sau đây, chúng tôi sẽ trình bày riêng rẽ hai cách tiếp cận, nhưng cố gắng làm rõ mối quan hệ giữa chúng, cũng như các thuật ngữ liên quan khác.

2. Cách tiếp cận tích hợp

Có khá nhiều tài liệu đề cập vấn đề TH (nhất là ở nước ngoài), với những cách hiểu và cách trình bày rất đa dạng, thậm chí rất khác nhau về cùng một nội dung.

Trong khuôn khổ bài báo này, chúng tôi chọn xem xét chủ yếu hai công trình sau đây (với lí do kèm theo) để làm rõ đặc trưng cơ bản của xu hướng tiếp cận tích hợp:

- Công trình của Nguyen (2017). Đây là một luận án tiến sĩ vừa bảo vệ, đã phân tích và tổng hợp được nhiều nguồn tư liệu khác nhau về chủ đề TH (chủ yếu của các nhà nghiên cứu khối tiếng Anh).

- Đề tài khoa học công nghệ cấp Bộ “Giải pháp nâng cao năng lực dạy học tích hợp cho giáo viên trung học cơ sở khu vực Nam Bộ” của Ngo et al. (2016). Công trình này cũng tổng hợp được những quan điểm cơ bản về dạy học tích hợp của nhiều nhà nghiên cứu ở Việt Nam và nước ngoài (chủ yếu khối tiếng Anh).

2.1. Khái niệm tích hợp

Sau khi tham khảo nhiều công trình cả trong và ngoài nước, Nguyen (2017, p.11) rút ra điểm chung của các quan niệm, định nghĩa khác nhau thể hiện trong các công trình này như sau:

Tích hợp là một quá trình kết hợp các đối tượng khác nhau vào một chỉnh thể thống nhất. Kết quả quá trình kết hợp đó là sự hình thành một hệ thống mới hoặc có thể bao gồm chính các phần có ít nhiều liên hệ với các hệ thống trước đó, chúng có mối liên hệ với nhau chặt chẽ hơn và có sự thay đổi về chất trong bản thân thuộc tính của mỗi của bộ phận.

Khái niệm “Đối tượng” ở đây (tiếng Pháp: objet, tiếng Anh: object) lấy nghĩa rất rộng và TH cũng có tính khái quát cao. Chính vì thế ta có thể nói đến TH trong nhiều lĩnh vực khác nhau, kể cả lĩnh vực ngoài giáo dục. Chẳng hạn, TH hệ thống công nghệ thông tin, hệ thống doanh nghiệp...

Trong lĩnh vực giáo dục, theo từ điển Giáo dục học:

“Tích hợp là hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học” (Ngo et al., 2016, p.17).

Cũng theo từ điển này, có các loại TH như: TH chương trình; TH các bộ môn học; TH giảng dạy; TH học tập; TH kiến thức; kĩ năng...

Còn theo Nguyen (2017, p.10), có năm quan niệm khác nhau về TH trong giáo dục, nhìn từ góc độ tiếp cận:

- a) Tiếp cận theo góc độ chương trình, môn học: TH được hiểu là sự kết hợp một cách hữu cơ, có hệ thống các kiến thức trong một môn hoặc giữa các môn học thành một nội dung thống nhất.
- b) Tiếp cận theo góc nhìn tổng thể: TH là một phương diện của quá trình phát triển liên quan đến tổng hợp trong một thể thống nhất các thành phần và các yếu tố riêng lẻ đã có từ trước đó.
- c) Tiếp cận theo cấu trúc môn học: TH là một sự kết hợp, tổ hợp các ND từ các môn học, lĩnh

vực học tập khác nhau thành một “môn học” mới. Hoặc TH là sự lồng ghép các nội dung cần thiết vào nội dung vốn có của một môn học (theo chủ đề).

d) Tiếp cận theo góc độ dạy học: TH là sự liên kết các đối tượng giảng dạy, học tập trong cùng một kế hoạch hoạt động để đảm bảo sự thống nhất, hài hòa, trọn vẹn của một hệ thống dạy học, nhằm đạt được mục tiêu dạy học tốt nhất...

e) Tiếp cận ở bình diện tổ chức dạy học: Dạy học TH là tổ chức, hướng dẫn để học sinh biết huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau nhằm giải quyết các nhiệm vụ học tập; thông qua đó hình thành các kiến thức, kỹ năng mới; phát triển được những năng lực cần thiết, nhất là năng lực giải quyết vấn đề trong học tập và trong thực tiễn cuộc sống.

2.2. Các hình thức tích hợp

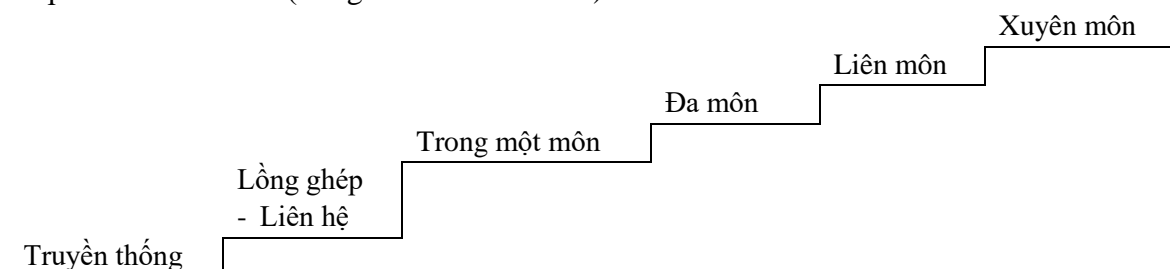
Có nhiều hình thức TH rất đa dạng, tùy thuộc vào cách tiếp cận khác nhau như trình bày ở trên.

Nếu xem xét ở cách tiếp cận thứ nhất, tức từ góc độ chương trình và môn học, hầu hết các công trình đều đề cập các hình thức như: TH nội môn, TH đa môn, TH liên môn và TH xuyên môn.

Tuy nhiên, việc sử dụng thuật ngữ “Hình thức”, “Mức độ” hay “Cấp độ” tích hợp cũng không thống nhất trong các công trình nghiên cứu. Chẳng hạn, Nguyen (2017, p.13) gọi là “Hình thức TH”, Ngo et al. (2016, p.19) gọi là “Mức độ TH”. Tuy nhiên, dường như không có sự phân biệt giữa ba thuật ngữ này.

a) *Mức độ tích hợp giới thiệu trong* Ngo et al. (2016)

Theo bài viết của Ho Sy Anh, trong Ngo et al. (2016, p.19, 20, 43), các nhà giáo dục đã phân chia các mức độ tích hợp nội dung chương trình, môn học theo thang tăng dần từ thấp đến cao như sau (với giải thích kèm theo):



- **Truyền thống:** Các môn được giảng dạy, xem xét riêng rẽ, biệt lập, không có mối liên hệ, kết nối nào.

- **Lồng ghép/Liên hệ:** Đưa các nội dung gắn với thực tiễn, hoặc với các môn học khác vào nội dung dạy học của một môn học. Các môn vẫn dạy riêng rẽ, vấn đề là tạo ra mối liên hệ giữa kiến thức của một môn học với các môn học khác và với thực tiễn ở những thời điểm thích hợp.

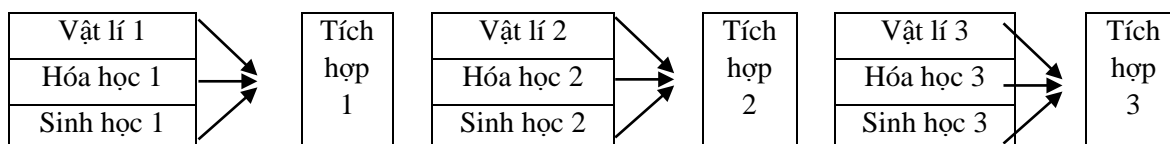
- **Tích hợp trong một môn học (TH nội môn):** TH các nội dung của các phân môn, các lĩnh vực nội dung thuộc cùng một môn học theo những chủ đề, chương, bài cụ thể.

- **Tích hợp đa môn:** Ở đây các môn học vẫn riêng biệt, nhưng có những *liên kết có chủ đích* giữa các môn và trong từng môn bởi các chủ đề hay các vấn đề chung. *Các chủ đề, vấn đề chung này được dạy ở nhiều môn cùng lúc.* Chẳng hạn, cùng chủ đề biển đảo: Trong Tiếng Việt đề cập tới từ ngữ về biển đảo, Lịch sử dạy học về một trận đánh trên biển của cha ông ta, Địa lí học về tài nguyên biển...

- **Tích hợp liên môn:** Các môn học được liên hợp với nhau và giữa chúng có những chủ đề, vấn đề chung, mà *việc giải quyết đòi hỏi vận dụng các kiến thức của nhiều môn học* khác nhau. Có hai cách TH liên môn:

+ Cách 1: Các môn vẫn dạy riêng rẽ, nhưng cuối học kì hay cuối năm học có một phần, một chương về các vấn đề chung có đặc trưng TH liên môn.

+ Cách 2: Các vấn đề chung giữa các môn được thực hiện ở những thời điểm đều đặn, thích hợp trong năm, nghĩa là “nhặt” hơn cách 1. Ví dụ minh họa:



- **Tích hợp xuyên môn:** Bắt đầu từ những vấn đề thực của cuộc sống và có ý nghĩa với HS, mà không xuất phát từ các khoa học tương ứng với các môn học, từ đó xây dựng thành các môn học mới khác với môn học truyền thống.

Bình luận:

- Từ trình bày của Ho Sy Anh, chúng tôi không hiểu tác giả có xem “Truyền thống” và “Lồng ghép/liên hệ” là những hình thức TH hay không? Vì theo giải thích ở trên, chúng lại là những mức độ của TH, nhưng thuật ngữ TH chỉ xuất hiện trong ba mức độ sau. Hơn thế, ở mức độ “Truyền thống” các môn lại biệt lập và không có mối liên hệ nào!

Tuy nhiên, nếu xét bảng so sánh giữa dạy học TH và dạy học truyền thống mà Ho Sy Anh trình bày trong Ngo et al. (2016, p.41) thì có thể hiểu, “mức độ truyền thống” không được xem là một dạng TH. Hoặc chính xác nó thuộc “Mức độ Zero” của TH.

- Nếu xét riêng về đặc trưng của kiến thức, chúng tôi thấy:

+ Ở mức độ Tích hợp liên môn (THLM), dường như mục tiêu là vận dụng dụng các kiến thức đã học trong các môn học vào giải quyết một vấn đề chung, chứ không phải là dạy học một kiến thức mới nào đó.

+ Mô tả về mức độ Lồng ghép/liên hệ, TH nội môn và TH đa môn nêu trên không cho phép hiểu được đó là vận dụng kiến thức đã học vào giải quyết vấn đề thực tiễn (hoặc môn học/phân môn khác) hay đưa vào kiến thức mới thông qua việc giải quyết các vấn đề này.

b) Hình thức tích hợp giới thiệu trong Nguyen (2017)

Nguyen (2017, p.13) lại giới thiệu nhiều cách tiếp cận khác nhau về hình thức TH. Xét về góc độ chương trình và môn học, tiếp cận của Drake (2012) có: TH đa môn (bao hàm TH nội môn), TH liên môn và TH xuyên môn. Cụ thể, các hình thức TH này được mô tả như sau:

- **TH đa môn:** Chủ yếu áp dụng với các môn học. Theo đó, GV chọn lựa và sắp xếp các yêu cầu cần đạt từ các môn học, hướng vào mục tiêu chung, qua *một chủ đề chung*. Đặc biệt, S.Drake quan niệm TH các phân môn nhỏ trong cùng một môn học cũng được xem là hình thức TH đa môn, nhưng được gọi riêng là **TH nội môn** (Drake, 2012).

- **TH liên môn:** GV tổ chức nội dung giảng dạy hay bài học quanh *chủ đề chung* với tất cả các môn liên quan và có thể đóng góp ít nhiều vào mục tiêu, thành tích chung.

- **TH xuyên môn:** Nội dung giảng dạy được tổ chức xoay quanh và dựa trên những vấn đề mà HS quan tâm, gắn liền với bối cảnh thực.

Sau khi phân tích, tổng hợp các công trình nghiên cứu, Nguyen (2017) cũng đề xuất thực hiện các hình thức TH tương tự trong Ngo et al. (2016). Tuy nhiên, hình thức Lồng ghép/liên hệ không được nêu tường minh, mà ngầm ẩn qua đề xuất: “Thực hiện TH chỉ ở một số khâu hay một số phần của bài học. Chẳng hạn, tăng cường liên hệ thực tiễn; tăng cường những bài tập, nhiệm vụ có nội dung thực tiễn, liên môn...” (p.25).

Bình luận:

- Khác với trình bày trong Ho Sy Anh, ở đây, TH nội môn được xem là trường hợp đặc biệt của TH đa môn.

- Về TH xuyên môn, Nguyen (2017) không trình bày rõ đòi hỏi: TH xuyên môn phải “xây dựng thành các môn học mới khác với môn học truyền thống” như mô tả trong Ngo et al. (2016). Quan niệm này trong Ngo et al. (2016) gần tương tự quan niệm thể hiện trong xu hướng 2 (Tiếp cận liên môn) mà chúng tôi sẽ trình bày trong phần tiếp theo.

- Các mô tả trong Nguyen (2017) chưa đủ rõ ràng để có thể phân biệt TH đa môn, TH liên môn, TH xuyên môn và mối quan hệ giữa chúng. Nó cũng chưa thể hiện rõ cách thức tổ chức, triển khai các vấn đề chung giữa các môn học như mô tả theo Ho Sy Anh.

2.3. Chủ đề tích hợp

Theo Nguyen (2017, p.30):

“Chủ đề tích hợp là một tình huống liên quan đến nội dung học tập mà giáo viên và học sinh có thể khai thác để phát hiện, chiếm lĩnh rồi vận dụng kiến thức, hình thành và phát triển năng lực”.

Tác giả cũng nêu rõ có hai dạng của chủ đề TH là: Chủ đề đơn môn (đề cập kiến thức thuộc về một môn học), tương ứng hình thức TH nội môn và chủ đề LM (kiến thức liên quan nhiều môn học), ứng với hình thức THLM.

Nếu theo mô tả này, chủ đề TH cũng cho phép kiến tạo kiến thức mới, chứ không đơn thuần là vận dụng các kiến thức đã học.

Quy trình xây dựng chủ đề tích hợp

Luận án của Nguyen (2017) giới thiệu rất nhiều quy trình xây dựng chủ đề TH khác nhau. Nhưng chúng đều thuộc một trong ba cách tiếp cận: Tiếp cận từ nội dung TH, tiếp cận từ mục tiêu TH và tiếp cận hỗn hợp.

Chẳng hạn, Nguyen (2017, p.49) nêu ba quy trình do Xavier Roegiers đề xuất:

a) Quy trình tích hợp theo cách tiếp cận từ nội dung, bao gồm sáu giai đoạn:

- + Giai đoạn 1: Lựa chọn nội dung (ND) hướng tới mục tiêu giáo dục
- + Giai đoạn 2: Từ ND thiết kế các hoạt động
- + Giai đoạn 3: Nhóm các mục tiêu lại thành các năng lực (NL) cần đạt
- + Giai đoạn 4: Nhận biết các NL cơ bản cần lĩnh hội và thiết lập giao giữa các NL cơ bản, NL đề cao với các NL bộ môn và NL liên môn
- + Giai đoạn 5: Dùng các tình huống TH để phân biệt NL cơ bản và NL đề cao
- + Giai đoạn 6: Xác định các mục tiêu TH.

b) Quy trình tích hợp theo cách tiếp cận từ mục tiêu tích hợp, bao gồm năm giai đoạn:

- + Giai đoạn 1: Xác định mục tiêu TH
- + Giai đoạn 2: Xác định các NL góp phần thực hiện các mục tiêu TH
- + Giai đoạn 3: Lập bảng mục tiêu cho mỗi năng lực

- + Giai đoạn 4: Xác định các phương pháp sư phạm
- + Giai đoạn 5: Xác định cách thức đánh giá các kiến thức đã lĩnh hội của HS.

c) *Quy trình tích hợp theo cách tiếp cận hỗn hợp*: là cách tiếp cận thực hiện bằng tác động qua lại giữa các ND dạy học và các NL cần đạt. ND góp phần xác định các NL, đồng thời việc xác định các NL lại góp phần điều chỉnh một số ND.

Tuy nhiên, Nguyễn Thế Sơn đã không mô tả chi tiết các bước cụ thể của Quy trình thứ ba này.

Sau khi phân tích nhiều quy trình, Nguyen (2017, p.60) đề xuất quy trình xây dựng một chủ đề TH như sau:

- + Bước 1: Xác định mục tiêu TH
- + Bước 2: Đề xuất chủ đề TH chung cho các môn học
- + Bước 3: Dự kiến các hoạt động, lập sơ đồ và lên kế hoạch thực hiện
- + Bước 4: Đánh giá các đơn vị TH.

3. Cách tiếp cận liên môn

Trong mục này, chúng tôi sẽ trình bày các đặc trưng cơ bản của tiếp cận liên môn, tức xu hướng lấy LM làm khái niệm cơ sở, xuất phát điểm cho nghiên cứu và sử dụng các hình thức liên kết giữa các ngành khoa học và môn học. Đặc biệt, kết quả trong phần này sẽ cho phép hiểu rõ hơn các nội dung đã trình bày về tiếp cận TH, cũng như một số khác biệt trong quan niệm về TH, LM.

Tiếp cận LM (Quan điểm LM), thể hiện qua nhiều công trình nghiên cứu từ nhiều năm trước cũng như hiện nay. Chẳng hạn như: Rivard (2008), Brunner (2014), Dionne (2015), Marec (2015), Desharnais (2018)...

Theo Brunner (2014), khái niệm *Interdisciplinarité* xuất hiện trước hết trong lĩnh vực nghiên cứu, sau đó mới thâm nhập vào lĩnh vực giáo dục.

Cùng quan điểm trên, Marec (2015) phân biệt khái niệm ở hai cấp độ khác nhau:

- Cấp độ khoa học: Liên ngành (*Interdisciplinarité scientifique*).
- Cấp độ giảng dạy: Liên môn (*Interdisciplinarité scolaire*).

3.1. Liên ngành

Theo Brunner (2014, p.30), trong lĩnh vực nghiên cứu, các nhà nghiên cứu đã gặp phải những vấn đề ngày càng phức tạp mà chỉ có thể giải quyết nhờ vào sự phối hợp nhiều ngành khoa học khác nhau. Đó là nguồn gốc, ngữ cảnh nảy sinh khái niệm Liên ngành (LN).

“Người ta có thể định nghĩa liên ngành theo nghĩa chặt như là việc sử dụng các ngành khoa học để thiết lập một tình huống, tình huống này được cấu trúc và được tổ chức theo các dự án hay theo các vấn đề cần giải quyết, trong một ngữ cảnh rõ ràng và dành cho những chủ thể xác định”. (Mô tả của Fourez, 2002; trích theo Marec, 2015).

Theo Lenoir et Sauvé (1998), trích theo Marec (2015, p.29), ba lựa chọn khoa học luận sau đây cho phép làm rõ hơn khái niệm LN và sự nảy sinh của khái niệm LM.

- **Lựa chọn theo tiếp cận quan hệ**: xem LN từ quan điểm các mối quan hệ, kết nối hay bổ sung giữa hai hay nhiều ngành khoa học.
- **Lựa chọn bổ sung** dẫn tới việc hình thành một ngành mới. Chẳng hạn, sinh thái học (*écologie*) có nguồn gốc từ sinh học và nghiên cứu môi trường vật lí.
- **Lựa chọn theo tiếp cận cấu trúc**, quan tâm tới bản chất của tri thức, hướng tới tổ chức tri thức khoa học theo một quan niệm cách tân về khám phá thực tế.

Cũng theo Lenoir et Sauvé (1998), chính bởi lựa chọn khoa học luận thứ nhất (tức tiếp cận quan hệ) mà LN được ứng dụng trong phạm vi giáo dục. Nói cách khác, trong ngữ cảnh giáo dục, LN trở thành LM.

Marec (2015, p.30) phân biệt LN và LM rõ hơn, dựa trên khác biệt về mục tiêu của chúng: “Trong khi liên ngành hướng tới việc tạo ra các tri thức mới bằng cách thiết lập các vùng trung gian giữa các ngành khoa học theo quan điểm nghiên cứu, thì liên môn phát triển theo hướng dạy-học, trong quan điểm giáo dục”.

Theo Dionne (2015, p.19), Lenoir et Sauvé (2008) còn đề xuất các khái niệm khác thể hiện sự chuyển đổi khái niệm LN vào các phạm vi, lĩnh vực áp dụng khác nhau, mà chúng tôi tạm dịch là: Liên nghề (Interdisciplinarité professionnelle), Liên thực hành (Interdisciplinarité pratique) và Liên môn (Interdisciplinarité scolaire).

3.2. Liên môn

3.2.1. Khái niệm liên môn

Như đã trình bày ở trên, chính từ lựa chọn khoa học luận theo tiếp cận quan hệ mà LN đã được vận dụng vào lĩnh vực giáo dục và lấy tên LM.

Từ xuất phát điểm này, **không ít công trình nghiên cứu có tham vọng tiếp cận dạy học LM độc lập với khái niệm TH**, nhất là các nghiên cứu trong khối pháp ngữ như ở Canada, Pháp... Hội nghị UNESCO, 2015 chuyên biệt về chủ đề “Liên môn trong dạy học phổ thông” là một minh chứng cho tham vọng đó.

Theo xu hướng này, người ta phân biệt hai khái niệm: LM theo nghĩa rộng và LM theo nghĩa chặt.

a) Liên môn theo nghĩa rộng (định nghĩa tổng quát của liên môn)

Hội nghị UNESCO nói trên cho định nghĩa tổng quát sau đây của khái niệm LM:

“Trên bình diện khoa học luận, có thể xem khái niệm liên môn là sự kết hợp các môn học khác nhau với mục tiêu chung, cho phép hình thành và làm tiến triển các kiến thức mới” (Hainaut, 1986, p.5).

Tương tự, Desharnais (2018, p.23) dùng lại quan niệm của Lenoir (2003):

“Liên môn là sự tương tác giữa hai hay nhiều môn học dựa trên các khái niệm, phương pháp và kĩ thuật... của chúng”.

b) Liên môn theo nghĩa chặt

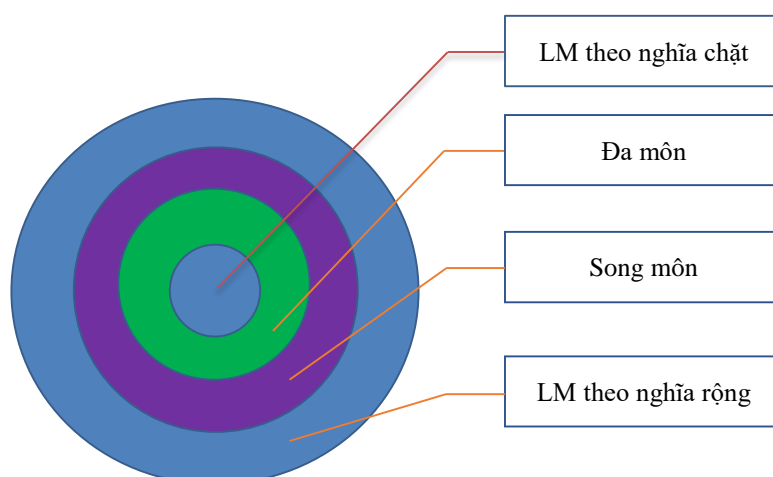
“Liên môn theo nghĩa chặt không chỉ là sự kết hợp đơn giản giữa các môn học. Đó là sự kết hợp nhằm mục tiêu chung là **giải quyết một vấn đề** không mang đặc thù riêng của môn học nào”. (Samson, 2011; trích theo Dionne, 2015, p.22).

Như vậy, khái niệm LM theo nghĩa chặt này tương thích với khái niệm liên ngành từ cội nguồn xuất xứ của nó, đó là: nó nảy sinh từ nhu cầu giải quyết các vấn đề phức tạp đòi hỏi sự phối hợp nhiều ngành khoa học khác nhau.

3.2.2. Các hình thức liên môn và quan hệ giữa chúng

Đồng tình với Lenoir et Sauvé (1998), Lowe (2002) và Hasni et al. (2008), Dionne (2015, p.21) cho rằng: “nghĩa rộng của nó tính đến những hình thức kết hợp uyển chuyển hơn giữa các môn học, như là song môn và đa môn”.

Dionne (2015, p.24) dùng lại sơ đồ dưới đây của Delsrieys-Pedregosa và cộng sự (2010) để thiết lập quan hệ giữa một số hình thức LM:



Như vậy, LM theo nghĩa rộng bao hàm tất cả các hình thức kết hợp giữa các môn học, kể cả các phân môn nhỏ trong một môn học chẳng hạn giữa Đại số, Giải tích, Hình học, Lượng giác... trong môn Toán. Chẳng hạn, nó bao hàm các hình thức kết hợp như: song môn, đa môn, liên môn (theo nghĩa chặt) và xuyên môn.

Các hình thức LM này được mô tả như sau:

Song môn (multidisciplinarité): “các môn học được sử dụng trong việc giải quyết một tình huống, nhưng mỗi môn xử lí những điểm khác nhau của tình huống, mà không quan tâm các môn khác giải quyết như thế nào và giải quyết gì trong tình huống này” (Dionne, 2015, p.21).

“Song môn là “sự lắp ghép đơn giản các môn học, mà giữa chúng không có mối quan hệ rõ ràng nào” (Hainaut, 1986, p.7).

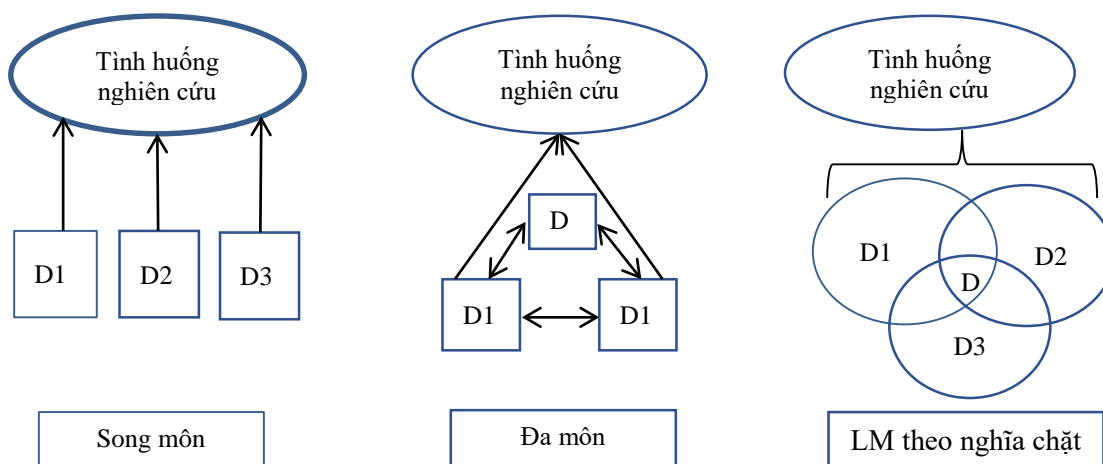
Đa môn (Pluridisciplinarité): “các môn được sử dụng riêng rẽ, nhưng cùng giải quyết một mặt của đối tượng nghiên cứu” (Dionne, 2015, p.21).

“Đa môn là sự lắp ghép đơn giản các môn học, mà giữa chúng ít nhiều có mối liên hệ nào đó”; “Đa môn tạo mối liên hệ giữa các môn học xung quanh một vấn đề” (Hainaut, 1986, p.7, 13)

Liên môn (Interdisciplinarité): “là một hình thức kết hợp giữa các môn học khác nhau trong những vấn đề mà tính phức tạp chỉ có thể được giải quyết nhờ vào sự quy tụ và phối hợp cần trọng các phương diện khác nhau” (Hainaut, 1986, p.7).

Xuyên môn (transdisciplinarité): Theo Hainaut (1986), xuyên môn “hướng tới một hệ tiên đề tổng quát hoặc một lí thuyết cho phép tập hợp các môn học khác nhau vào một nhóm” (tr.7); hay hướng đến “một sự thống nhất khái niệm giữa các môn học” (p.8).

Dionne (2015, p.22) mô tả một số hình thức LM dưới dạng sơ đồ như sau:



Lưu ý: Ngoài các hình thức LM nêu trên, thuật ngữ **Nội môn (intradisciplinarité)** cũng xuất hiện trong một số công trình nghiên cứu, chẳng hạn trong Marec (2015, p.31). Trong phạm vi các tài liệu tham khảo của mình, chúng tôi không tìm thấy một mô tả hay định nghĩa chuyên biệt nào về khái niệm này. Tuy nhiên, nếu quan niệm các phân môn nhỏ trong một môn (như đại số, lượng giác... trong môn Toán) cũng là một môn học, thì có thể xem Nội môn là một trường hợp đặc biệt của Đa môn nêu trên. Đây cũng chính là quan niệm của Drake (2012), trình bày trong Nguyen (2017, p.13).

3.2.3. Quy trình liên môn (cấp độ thực hiện)

Theo Brunner (2014, p.35); Marec (2015, p.39); Lenoir và Sauvé (1998) cho rằng LM dựa trên ba cấp độ thực hiện (niveaux opérationnels) dưới đây, mà chúng tôi hình dung tương tự như quy trình ba bước tiến hành kết nối các môn học vào dạy học (gọi tắt là quy trình liên môn):

- **Bước 1 - Cấp độ chương trình** (niveau curriculaire): Nghiên cứu chương trình các môn học để thiết lập mối quan hệ phụ thuộc, hội tụ, bổ sung giữa các đối tượng trong các môn học khác nhau.

- **Bước 2 - Cấp độ sự phạm** (niveau didactique): Là bước trung gian giữa cấp độ chương trình và thực tế dạy học. Từ các mối quan hệ liên môn giữa các môn học đã phát hiện trong bước thứ nhất, đề xuất hình thức LM và thiết lập các tình huống LM cho phép nối khớp các kiến thức cần giảng dạy và sự tương tác giữa chúng.

- **Bước 3 - Cấp độ dạy học** (niveau pédagogique): Là cấp độ hiện thực hóa, nghĩa là triển khai các tình huống, mô hình LM ở Bước 2 vào thực tế. Nó liên quan tới phương pháp và quy trình học tập.

Theo chúng tôi, phân định theo ba cấp độ như trên khá tương đồng với quy trình xây dựng chủ đề TH đã trình bày trong Mục 2. Đặc biệt, nó phù hợp để áp dụng quan điểm liên môn vào các nghiên cứu hay thực hành dạy học trong bối cảnh các môn học vẫn riêng rẽ như hiện nay.

3.2.4. Liên môn nhìn từ góc độ tích hợp

Như đã mô tả ở trên, trong tiếp cận LM, khái niệm “tích hợp” không hề xuất hiện trong các mô tả, định nghĩa hay trong vận dụng các khái niệm liên quan đến LM. Thay vào đó, người ta dùng ngôn ngữ thông thường như “kết hợp”, “kết nối”, “thiết lập quan hệ”, “lắp ghép”, “hòa trộn”... Nói cách khác, có thể nói đến LM và dạy học LM độc lập với khái niệm TH.

Thuật ngữ TH chỉ xuất hiện khi mà một số nhà nghiên cứu mong muốn làm rõ hơn bản chất các khái niệm liên quan với khái niệm LM, hoặc đi sâu hơn vào quy trình LM. Như Dionne (2015, p.19, 20) đã viết: “Khó giải quyết vấn đề về bản chất của liên môn nếu không đề cập tới khái niệm tích hợp”; “Khái niệm tích hợp có thể giúp chúng ta mô tả cách mà liên môn vận hành, chủ yếu là trong ngữ cảnh trường học”.

Chẳng hạn, Marec (2015) đã dựa vào khái niệm TH để cố gắng làm rõ mối quan hệ giữa khái niệm LM với các khái niệm khác. Cụ thể, theo tác giả, các khái niệm đơn hoặc nội môn (mono ou intradisciplinarité), đa môn hoặc song môn (pluri ou multidisciplinarité), liên môn (interdisciplinarité), xuyên môn (transdisciplinarité) và nhiều khái niệm liên quan khác cùng tồn tại dưới các hình thức TH hoặc không TH. Cụ thể, tác giả này phân biệt chúng dựa vào phân loại các cấp độ TH sau đây (p.31):

- **Ở cấp độ zero của tích hợp có:**

+ Tiếp cận sự phạm đơn môn hay nội môn. Chúng tách rời các môn học và khu trú các tương tác chỉ trong môn học đó.

+ Tiếp cận đa môn hoặc song môn. Chúng quan tâm hơn tới các môn học liên quan trong việc phân tích một vấn đề nào đó về mặt xã hội, văn hóa, kinh tế, khoa học..., nhưng không có kết quả tích hợp từ các môn học.

- **Ở cấp độ cao của tích hợp:** có tiếp cận liên môn. Nó tạo ra những câu hỏi, những quan hệ qua lại giữa các môn học bằng cách xem xét đặc thù sự phạm riêng của mỗi môn.

- **Ở cấp độ cao nhất của tích hợp:** có xuyên môn. Nó tạo nên sự chuyển giao khái niệm, mô hình hoặc phương pháp của một môn học về môn học khác.

4. Kết luận và đề xuất

Về bản chất, tiếp cận TH và tiếp cận LM trong lĩnh vực giáo dục khá tương đồng, kể cả cách phân loại các hình thức TH (hay LM). Đặc biệt, chúng đều hướng đến sự kết hợp giữa các môn học.

Khác biệt chủ yếu đến từ hệ thống thuật ngữ sử dụng trong mỗi cách tiếp cận.

Trong tiếp cận TH, các thuật ngữ thường dùng là: TH, TH nội môn, TH đa môn, TH liên môn, TH song môn, chủ đề TH, Bài học TH... Thuật ngữ LM chỉ xuất hiện khi người ta bàn đến hình thức “Tích hợp liên môn”.

Ngược lại, trong tiếp cận LM, để định nghĩa hay mô tả các khái niệm và nội dung liên quan, người ta không cần đến thuật ngữ TH. Thuật ngữ này chỉ được tính đến một cách tường minh khi một số nhà nghiên cứu muốn làm rõ hơn bản chất các khái niệm liên quan với khái niệm LM, hoặc đi sâu hơn vào quy trình LM. Các thuật ngữ thường dùng là: LM theo nghĩa rộng, LM theo nghĩa chặt, Song môn, Nội môn, Đa môn, Liên môn, Xuyên môn...

Để tránh lẫn lộn trong cách hiểu và sử dụng các thuật ngữ liên quan, theo chúng tôi, trong nghiên cứu cũng như vận dụng vào thực tế dạy học, cần chọn cơ sở lí luận một cách rõ ràng ngay từ đầu: cơ sở lí luận (và do đó hệ thống thuật ngữ) của tiếp cận TH hay của tiếp cận LM? Ngoại trừ trường hợp dùng cả hai cách tiếp cận với mục tiêu chuyên biệt khác.

❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Các tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Brunner, S. (2014). *Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de PLE: Conception de séquences didactiques interdisciplinaires*. Mémoire de Master 2, Université Stendhai Grenoble, France.
- Desharnais, L. (2018). *Dispositif didactique interdisciplinaire français-mathématiques pour lire et apprécier un album de littérature: recherche développement en lecture littéraire, résolution de situations-problèmes et écriture créative au 3e cycle du primaire*. Mémoire de Maitre ès Arts (M. A.) en Sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke, Canada.
- Dionne, G. (2015). *Discours des enseignants de science et technologie sur la mise en œuvre de liens interdisciplinaires par le recours aux questions socialement vives en environnement*. Mémoire de Maîtrise en éducation, Université du Québec, Canada.
- Hasni, A., Lenoir, Y., Larose, F., Samson, G., Bousadra, F., & Dos Santos, C. S. (2008). *Enseignement des sciences et technologies et interdisciplinarité: point de vue d'enseignants du secondaire Québécois sur leurs pratiques*. Dans A. Hasni et J. Lebeaume (Dir.),

- Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (p. 75-110). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris 7.
- Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? Introduction du numéro thématique: Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), 3-29.
- Lenoir, Y. (2003). *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement: pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*. Centre de recherche sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lowe, A. (2002). *La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. Éducation et francophonie*; XXX(2). *La pédagogie actualisante*, Québec: ACELF <http://www.acef.ca/revue/302/articles/08-lowel.html>.
- Marec, C. E. (2015). *Implantation d'une approche interdisciplinaire destinée à favoriser l'enseignement de la science et de la technologie au primaire et à soutenir l'intérêt des élèves pour les S&T*. Mémoire de Maîtrise en éducation, Université du Québec, Canada.
- Ministry of Education and Training (2015). *Tại lieu tap huan day hoc tich hop lien mon. Linh vuc: Khoa hoc tu nhien. Danh cho can bo quan li va giao vien trung hoc pho thong*. [Training document for integrated and interdisciplinary teaching. Scope: Natural sciences. For managers and teachers in high schools]. Hanoi.
- Nguyen, T. S. (2017). *Xay dung chu de tich hop trong day hoc mon Toan o trung trung hoc pho thong*. [Building integrated topics in teaching mathematics in high schools]. PhD thesis, Vietnam Academy of Educational Sciences.
- Ngo, M. O., Trinh, X. B., Duong, T. H. H., Le, T. B. T., Tong, X. T., Phan, T. H., Pham, T. B., Ho, S. A., Nguyen, T. T. B., Tao, T. H. V., Vo, T. T., & Nguyen, T. T. M. (2016). *Giai phap nang cao nang luc day hoc tich hop cho giao vien trung hoc co so khu vuc Nam Bo*. [Solutions to improve the competency in integrated teaching for teachers in secondary schools in the Southern region]. The ministerial scientific and technological research project, Ho Chi Minh City University of Education.
- Rivard, A. D. (2008). *Études des pratiques interdisciplinaires en mathématiques et en sciences au secondaire: réflexion sur le concept d'interdisciplinarité*. Actes du colloque du Groupe des didacticiens des mathématiques du Québec.

INTEGRATED AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES IN THE FIELD OF EDUCATION

Le Van Tien^{1*}, *Vang Thi Kim Cuu*²

¹National college of education in Ho Chi Minh City, Vietnam

²Tran Khai Nguyen High School in Ho Chi Minh City, Vietnam

*Corresponding author: Le Van Tien – Email: levantien@lecturer.hcmue.edu.vn

Received: April 14, 2020; Revised: May 18, 2020; Accepted: August 25, 2020

ABSTRACT

From existing works, especially foreign ones, by the methods of classifying and systematizing, as well as analyzing and synthesizing the theory, the paper clarifies the similarities and fundamental differences between the two trends which reflect research on integrated and interdisciplinary topics in the field of education (called the two approaches). This result allows us to understand and apply more accurately the concepts related to both integrated and interdisciplinary issues that are very interested in the field of teaching, as well as research in Vietnam.

Keywords: integration; interdisciplinarity; integrated teaching; interdisciplinary teaching