

ANALYSIS OF VIETNAM'S GENERAL EDUCATION CURRICULUM 2018 FROM THE PERSPECTIVES OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Nguyen Thu Ha

Email: hant@vnies.edu.vn

Vietnam Education Strategy
and Policy Institute

101 Tran Hung Dao street, Cua Nam ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 13/01/2026

Revised: 07/7/2026

Accepted: 15/8/2028

Published: 20/9/2026

Abstract: Education for Sustainable Development (ESD) has undergone a paradigm shift from a resource-centric view to an emancipatory approach that prioritizes learner autonomy and critical agency. As the primary vehicle for policy implementation, the national curriculum serves as a critical mechanism for institutionalizing ESD. This study evaluates the integration of ESD within Vietnam's 2018 General Education curriculum, a landmark competency-based reform. Utilizing qualitative content analysis across subject-specific curricula, the research assesses ESD alignment across three dimensions: learning objectives, thematic content, and pedagogical approaches. The findings identify 193 ESD-related topics integrated through both vertical and horizontal modalities. While the curriculum demonstrates structural alignment with transformative pedagogical approaches, the findings reveal a pronounced imbalance across the three pillars of sustainable development: environmental themes predominate (44.4%), followed by social themes (37.4%), with economic themes markedly underrepresented (19.2%). The study concludes that although the 2018 General Education curriculum has established a structured framework for ESD integration, additional strategies are needed to achieve greater balance across the three sustainability pillars and to bridge the gap between policy design and classroom practice. These findings carry significant policy implications for curriculum revision, teacher professional development, and the establishment of monitoring mechanisms for ESD integration in Vietnam.

Keywords: *Analysis, education curriculum, education for sustainable development, General education curriculum 2018, Vietnam.*

PHÂN TÍCH CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 Ở VIỆT NAM TỪ GÓC NHÌN CỦA GIÁO DỤC VÌ SỰ PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG

Nguyễn Thu Hà

Email: hant@vnies.edu.vn

Viện Chiến lược và Chính sách Giáo dục
101 Trần Hưng Đạo, phường Cửa Nam,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 13/01/2026

Chỉnh sửa xong: 07/7/2026

Chấp nhận đăng: 15/8/2026

Xuất bản: 20/9/2026

Tóm tắt: Giáo dục vì sự phát triển bền vững đã trải qua bước chuyển về tư duy, từ quan điểm tập trung vào tài nguyên sang cách tiếp cận khai phóng, ưu tiên quyền tự quyết và năng lực phản biện của người học. Với vai trò là công cụ thực thi chính sách cốt lõi, chương trình giảng dạy quốc gia đóng nhiệm vụ then chốt trong việc định chế hoá ESD. Nghiên cứu này phân tích việc tích hợp ESD trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 của Việt Nam - một cuộc cải cách dựa trên định hướng năng lực điển hình. Bằng phương pháp phân tích nội dung định tính đối với các chương trình môn học, nghiên cứu xem xét mức độ tương thích của ESD trên ba khía cạnh: Mục tiêu học tập, nội dung chủ đề và phương pháp sư phạm. Kết quả xác định được 193 chủ đề liên quan đến ESD được tích hợp theo cả chiều dọc và chiều ngang. Mặc dù chương trình thể hiện sự phù hợp về mặt cấu trúc với các phương pháp sư phạm chuyển đổi, kết quả cho thấy khía cạnh môi trường vẫn chiếm ưu thế (44,4%) so với các chủ đề xã hội (37,4%) và đặc biệt là kinh tế (19,2%). Nghiên cứu kết luận rằng, dù Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã hình thành một khung tích hợp ESD có cấu trúc song cân bổ sung các chiến lược cân bằng hơn giữa ba trụ cột phát triển bền vững, đồng thời thu hẹp khoảng cách giữa thiết kế chính sách và thực tiễn giảng dạy. Những phát hiện này có hàm ý chính sách quan trọng cho việc điều chỉnh chương trình, bồi dưỡng giáo viên và xây dựng cơ chế giám sát tích hợp ESD tại Việt Nam.

Từ khóa: *Phân tích, chương trình giáo dục, giáo dục vì sự phát triển bền vững, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, Việt Nam.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục có vai trò quan trọng trong quá trình thực hiện các mục tiêu phát triển bền vững do vai trò trung tâm của mình trong việc giúp các cá nhân thay đổi cách suy nghĩ và hành động hướng tới phát triển bền vững (UNESCO, 2017). Chương trình Hành động Toàn cầu và Lộ trình Giáo dục vì sự phát triển bền vững (ESD) cho năm 2030 của UNESCO đã nhấn mạnh vào việc thúc đẩy ESD trong chính sách và xác lập việc tích hợp ESD vào chương trình giảng dạy là một ưu tiên chiến lược (UNESCO, 2020). Một trong những động lực quan trọng cho những thay đổi trong chương trình giảng dạy và thực hành giảng dạy có thể là do nhu cầu ngày càng tăng của học sinh đối với nền giáo dục lấy tính bền vững làm trung tâm. Điều này đồng nghĩa với việc các quốc gia cần xem xét và theo dõi chặt chẽ hơn nhu cầu tích hợp ESD trong chương trình giảng dạy để tư duy lại về các năng lực đầu ra của chương trình.

Chương trình giáo dục được xem là công cụ then chốt để hiện thực hoá ESD, phản ánh các ưu tiên và các giá trị quốc gia (Rickinson & McKenzie, 2021). UNESCO (2014) nhấn mạnh rằng, ESD phải được tích hợp vào cốt lõi của việc giảng dạy và học tập thay vì chỉ là phần bổ sung, nhằm trang bị kỹ năng chuyển giao và tư duy toàn cầu cho người học. Một chương trình tích hợp hiệu quả: *“Cần đảm bảo rằng, tất cả trẻ em và thanh thiếu niên không chỉ học các kỹ năng cơ bản mà còn học các kỹ năng có thể chuyển giao như tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, vận động và giải quyết xung đột, để giúp các em trở thành công dân toàn cầu có trách nhiệm”* (UNESCO, 2014). Thông qua các phương pháp sư phạm chuyển đổi như học tập trải nghiệm và lấy người học làm trung tâm, ESD giúp kết nối sâu sắc giữa tri thức học thuật với các giá trị văn hóa và thực tiễn địa phương (Ofei-Manu & Didham, 2012).

Hiện nay, tích hợp ESD vào Chương trình giáo dục quốc gia là ưu tiên chiến lược toàn cầu với 40% quốc gia đã chính thức hóa trong chương trình chính quy (UNESCO, 2014), đánh dấu sự chuyển dịch từ tiếp cận nội dung đơn lẻ sang hệ thống hóa toàn diện (Fredriksson và cộng sự, 2020). Các nghiên cứu thực nghiệm đã chỉ ra hai chiến lược tích hợp chính bao gồm việc áp đặt bắt buộc và linh hoạt hoá. Tại Châu Á, hai quốc gia là Trung Quốc và Hàn Quốc đã áp dụng mô hình bắt buộc thông qua các hướng dẫn và tiêu chuẩn quốc gia. Ngược lại, Nhật Bản đề cao quyền tự chủ của giáo viên thông qua các khoảng thời gian mở để lồng ghép các vấn đề địa phương và thúc đẩy học tập dựa trên

vấn đề. Trong khi Malaysia và Philippines coi ESD là thành phần chủ đạo, được lồng ghép vào các môn học truyền thống, Indonesia lại ưu tiên tích hợp vào chương trình giáo dục địa phương để giải quyết bối cảnh đặc thù. Tại phương Tây, Canada (Manitoba) và Úc triển khai ESD như một hành động chính trị ưu tiên các kết quả học tập cụ thể xuyên suốt các lĩnh vực khoa học, xã hội và thể chất. Tại Bắc Âu, Thụy Điển và Phần Lan nhấn mạnh sự kết hợp giữa quyền tự chủ của nhà trường và các giá trị sinh thái - xã hội, biến ESD thành một phần của chính sách xã hội rộng lớn hơn nhằm thúc đẩy lối sống bền vững (Ofei-Manu & Didham, 2012).

Tại Việt Nam, việc tích hợp ESD được xác định là nội dung cốt lõi trong các cam kết quốc gia và chính sách giáo dục (Thủ tướng Chính phủ, 2017). Đặc biệt, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 dù định hướng phát triển năng lực nhưng vẫn thiếu các đánh giá tổng thể về mức độ tích hợp ESD (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Trong khi đó, xu hướng nghiên cứu quốc tế đã chuyển sang khung phân tích đa chiều gồm mục tiêu, năng lực và phương pháp (Stough, T. và cộng sự, 2018), với các hướng nghiên cứu phân hoá rõ rệt: đại đa số các nghiên cứu tập trung vào giáo dục đại học và chỉ phân tích đơn lẻ một trong hai chiều nội dung hoặc năng lực (Lambrechts & Ceulemans, 2013). Khung phân tích tích hợp cả ba trụ cột nói trên vẫn còn ít được áp dụng trong đánh giá Chương trình Giáo dục phổ thông. Ở trong nước, các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào việc tích hợp ESD trong từng môn học riêng biệt như Địa lý hay Sinh học (Bùi Thị Thanh Nhân & Hà Văn Dũng, 2024), dẫn đến thiếu hụt các đánh giá tổng thể về hệ thống mục tiêu và phương pháp. Mặc dù đã có những bước tiến đáng ghi nhận, cụ thể là đánh giá chương trình đào tạo giáo viên tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (Nguyễn Ngọc Anh và cộng sự, 2022) và phân tích mức độ tích hợp nội dung ESD trong chương trình đào tạo giáo viên tại ba cơ sở đào tạo giáo viên của Việt Nam (Nguyễn Phương Thảo, 2022), việc phân tích giáo dục phổ thông 2018 dưới lăng kính ESD toàn diện vẫn chưa được khai thác. Do đó, bài viết này tập trung phân tích cách ESD được tích hợp trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 ở Việt Nam, đồng thời đề xuất một số khuyến nghị nhằm tăng cường tích hợp ESD trong thực tiễn. Câu hỏi nghiên cứu trọng tâm được đặt ra là: *ESD được tích hợp như thế nào trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 trên ba khía cạnh: 1) Mục tiêu học tập; 2) Nội dung chủ đề; 3) Phương pháp sư phạm?*

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Khung phân tích

Khái niệm ESD lần đầu tiên được ra vào năm 1992 tại Hội nghị Thượng đỉnh Trái Đất như một phần của Chương trình Nghị sự 21, trên nền tảng định nghĩa phát triển bền vững là: “*Sự phát triển của hiện tại không làm tổn hại đến các thế hệ tương lai*” (WCED, 1987). Mặc dù còn có sự chưa thống nhất xung quanh định nghĩa và mục đích của nó vì bỏ qua bối cảnh tự nhiên và các ưu tiên của địa phương (Jickling & Wals, 2012), nhìn chung ESD cung cấp cho người học ở mọi lứa tuổi các kiến thức, kĩ năng, giá trị và giải quyết các thách thức toàn cầu liên kết với nhau bao gồm biến đổi khí hậu, mất đa dạng sinh học, sử dụng tài nguyên không bền vững và bất bình đẳng (UNESCO, 2017).

Theo UNESCO, có 17 mục tiêu phát triển bền vững được UNESCO khuyến nghị trên ba khía cạnh kinh tế, xã hội và môi trường. Mỗi mục tiêu học tập được mô tả trong ba khía cạnh: Nhận thức, cảm xúc - xã hội, và hành vi. Kể từ cuối những năm 1990, sự tập trung vào cách tiếp cận dựa trên nội dung đã được thay thế bằng sự tập trung vào kết quả học tập (Wiek và cộng sự, 2011). Tám năng lực then chốt được xác lập bao gồm: tư duy hệ thống, dự báo, quy chuẩn, chiến lược, hợp tác, tư duy phản biện, tự nhận thức và giải quyết vấn đề tích hợp (Rieckman, 2018; UNESCO, 2017).

ESD có cách tiếp cận toàn diện và biến đổi. Chuyển từ cách tiếp cận coi các vấn đề môi trường là: “*Vấn đề xung đột giữa con người và tài nguyên*”, ESD hiện nay có cách tiếp cận khai phóng, có nghĩa là cho phép người học “*Phê bình, xây dựng và hành động với mức độ tự chủ và tự quyết cao*” (Vare, 2007; Wals, 2011). Mô hình sư phạm trung tâm là học tập định hướng hành động và lấy người học làm trung tâm, giúp kết nối các khái niệm trừu tượng với thực tiễn (Rodrigo Lozano, 2021). Các chiến lược giảng dạy điển hình bao gồm: học tập dựa trên vấn đề, nghiên cứu tình huống, đóng vai và học tập thông qua trải nghiệm (Corres và cộng sự, 2020).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả áp dụng phương pháp phân tích nội dung định tính (Qualitative Content Analysis) với sự hỗ trợ của phần mềm Nvivo, để phân tích được mức độ tích hợp ESD trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Căn cứ vào các dữ liệu thu thập được từ việc khảo sát tất cả các chương trình môn học từ cấp Tiểu học đến Trung học phổ thông trong Chương trình Giáo dục phổ thông

2018, tác giả tiến hành phân tích các yếu tố tích hợp về mục tiêu, nội dung và phương pháp sư phạm.

Về mục tiêu học tập, tác giả tạo ra một danh mục các codebook về năng lực phát triển bền vững bao gồm 8 năng lực (Rieckmann, 2018). Để xem xét cách Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 thúc đẩy các năng lực có liên quan đến ESD, chúng tôi đã kiểm tra mức độ tích hợp các năng lực chung của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và các năng lực đặc thù của từng chương trình môn học. Theo đó, 8 subcode được đưa ra dựa trên 8 năng lực chính để phát triển bền vững.

Về nội dung học tập, đầu tiên một nhóm các chủ đề của phát triển bền vững được khuyến nghị bởi nhóm chuyên gia UNECE Expert Group (UNECE, 2009) và 17 mục tiêu phát triển bền vững để tạo ra danh sách của 30 nhóm nội dung liên quan tới các chủ đề phát triển bền vững dựa trên ba khía cạnh: Kinh tế, xã hội, môi trường. Căn cứ vào danh sách 30 nhóm này, tác giả rà soát tần suất xuất hiện của các chủ đề này trong nội dung các môn học. Ngoài việc đo tính tần suất xuất hiện của các chủ đề phát triển bền vững, tác giả còn đánh giá mức độ tích hợp các chủ đề này trong chương trình. Cụ thể, tích hợp theo chiều dọc hay chiều ngang (Vertical hay horizontal) (Nguyen Ngoc Anh và cộng sự, 2022). Cụ thể, tích hợp theo chiều dọc có nghĩa là các chủ đề tập trung rõ ràng vào phát triển bền vững; trong khi tích hợp theo chiều ngang đề cập đến việc tích hợp ngầm nội dung phát triển bền vững trong các chủ đề khác nhau.

Về phương pháp tiếp cận sư phạm, chúng tôi sử dụng hai loại danh mục được tạo ra đó là phương pháp được sử dụng trong lớp và ngoài lớp học. Có tất cả 30 danh mục con được tạo ra ghi lại tần suất của một cách tiếp cận sư phạm nhất định đề cập đến số lượng các môn học sử dụng cách tiếp cận đó.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mục tiêu học tập

Trong tổng số 27 môn học của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, có 19 môn học (70%) bao gồm các năng lực chung và năng lực đặc thù có liên quan đến ESD (xem Bảng 1). Đáng chú ý, trong chương trình tổng thể, có tới 3/3 năng lực cốt lõi của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 có trong năng lực của ESD, đó là: Năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo và năng lực tự chủ và tự học. Bên cạnh các năng lực cốt lõi, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 còn xác định được các phẩm chất cụ thể cho học sinh, bao gồm: Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực và trách nhiệm (Bộ

Bảng 1: Ma trận năng lực đầu ra của các môn học trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 so với năng lực phát triển bền vững

Chương trình các môn học	Năng lực phát triển bền vững							
	Năng lực tư duy hệ thống	Năng lực dự đoán	Năng lực chuẩn mực	Năng lực chiến lược	Năng lực hợp tác	Năng lực phản biện	Năng lực tự nhận thức	Năng lực giải quyết vấn đề tích hợp
Toán	x				x		x	x
Ngữ văn						x		
Tự nhiên, xã hội	x						x	
Lịch sử - Địa lí Tiểu học	x	x					x	x
Lịch sử - Địa lí Trung học cơ sở	x				x		x	x
Khoa học	x						x	x
Khoa học tự nhiên	x	x				x	x	x
Tiếng Anh	x				x		x	x
Đạo đức, Giáo dục công dân và Giáo dục Kinh tế - Pháp luật	x			x			x	
Hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp	x	x		x	x	x	x	
Địa lí	x	x		x	x		x	x
Sinh học	x	x		x		x	x	x
Vật lí	x	x				x	x	x
Hoá học	x	x		x		x	x	x
Công nghệ							x	x
Lịch sử	x							x
Tin học				x	x		x	x
Âm nhạc			x	x			x	
Mĩ thuật			x				x	x
Tổng số	14	7	2	7	6	6	17	14

(Ghi chú: “x” = năng lực được đề cập tường minh trong yêu cầu cần đạt của chương trình môn học (bao gồm cả tích hợp trực tiếp và gián tiếp); ô trống = không có đề cập rõ ràng trong chương trình môn học tương ứng).

Giáo dục và Đào tạo, 2018): “Hiểu rõ ý nghĩa của tiết kiệm đối với sự phát triển bền vững; Có ý thức tiết kiệm tài nguyên thiên nhiên; Đấu tranh ngăn chặn các hành vi sử dụng bừa bãi, lãng phí, vận dụng, tài nguyên”; Chủ

động, tích cực tham gia và vận động người khác tham gia các hoạt động tuyên truyền, chăm sóc, bảo vệ thiên nhiên, ứng phó với biến đổi khí hậu và phát triển bền vững” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

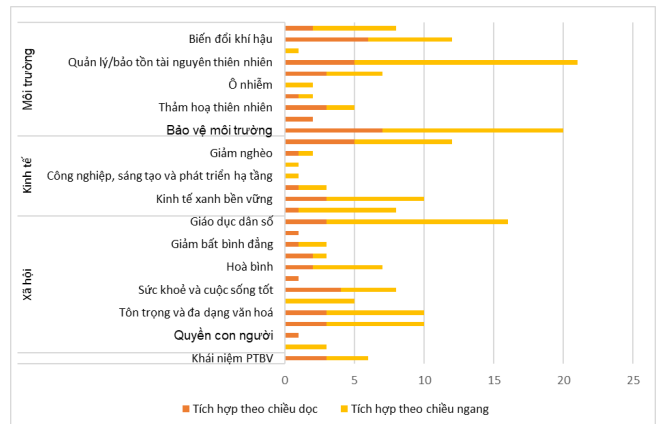
Đi sâu vào chương trình môn học cho thấy, việc phát triển năng lực tự nhận thức được bao hàm trong tất cả các môn học của chương trình giảng dạy quốc gia Việt Nam với 17 môn học. Các khía cạnh của lĩnh vực học tập nhận thức bao gồm các quá trình và và chiến lược nhận thức như tư duy phê phán, kỹ năng phân tích và giải quyết vấn đề cũng như kiến thức và hiểu biết về các vấn đề kết nối địa phương và toàn cầu trong khi năng lực chuẩn mực ít được tích hợp hơn với 02 môn học.

Mặc dù năng lực tư duy phản biện không xuất hiện trong năng lực cốt lõi của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 nhưng vẫn được đưa ra trong một số chương trình môn học. Trong môn Ngữ văn, học sinh được khuyến khích đánh giá quan điểm của tác giả một cách có phê phán cũng như trình bày rõ ràng ý tưởng và quan điểm của mình bằng cách sử dụng bằng chứng và lập luận kỹ lưỡng. Trong các môn khoa học tự nhiên, tư duy phản biện được phát triển thông qua việc tối ưu hoá vai trò của học sinh trong học tập. Người học được hướng dẫn để bắt đầu các câu hỏi về môi trường xung quanh và mối liên hệ giữa các sinh vật, sự kiện và hiện tượng khác nhau trên thế giới. Một trong những mục tiêu của chương trình giảng dạy là trang bị cho học sinh những kỹ năng thực hành để giải thích và đánh giá kết quả thí nghiệm một cách khoa học.

Đối với năng lực giải quyết vấn đề, trong môn Toán, học sinh được khuyến khích xác định các vấn đề thực tế, đề xuất, lựa chọn và trình bày các giải pháp, quy trình giải quyết vấn đề, đánh giá cũng như khái quát hoá các giải pháp thực hiện cho các vấn đề tương tự. Kỹ năng giải quyết vấn đề được bồi dưỡng thông qua môn Tiếng Anh trong các bài học theo dự án, trong đó học sinh tiếp cận và thiết kế các giải pháp để hoàn thành một nhiệm vụ nhất định ở cuối mỗi bài học. Trong môn Hoạt động trải nghiệm, học sinh thường xuyên được thử thách với với nhiều nhiệm vụ khác nhau phù hợp với cuộc sống hằng ngày, chẳng hạn như tổ chức một sự kiện văn hoá nhằm gây quỹ cho trẻ em khuyết tật, đòi hỏi các em phải động não và tổ chức các nhóm giải pháp để đạt được kết quả mục tiêu.

3.2. Nội dung học tập

Có tất cả 193 chủ đề trong tổng số 595 chủ đề (32%) của 14 môn học chứa các nội dung liên quan đến ESD (xem Hình 1). Hầu như các chủ đề này đều tích hợp các chủ đề phát triển bền vững theo chiều ngang. Chỉ có ba chủ đề trong ba môn học dành riêng cho các chủ đề phát triển bền vững theo chiều



Hình 1: Số lượng các chủ đề phát triển bền vững trong các môn học của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

đọc, cụ thể là phát triển bền vững (Địa lí, Sinh học), biến đổi khí hậu (Địa lí), Bảo vệ môi trường (Khoa học tự nhiên Hoá học, Sinh học, Vật lí) và Bình đẳng giới (Tiếng Anh).

Trong tổng số 30 chủ đề phát triển bền vững được tìm thấy trong các môn học, khác với chương trình đào tạo giáo viên của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (Nguyễn Ngọc Anh và cộng sự, 2022), chủ đề tiêu dùng xanh và sa mạc hoá đều được đưa vào môn Địa lí (cụ thể là Địa lí lớp 10. Chủ đề: Phát triển bền vững và tăng trưởng nhanh) và Địa lí lớp 9. Chủ đề. Duyên hải Nam Trung Bộ (yêu cầu sử dụng sơ đồ tư duy để phân tích được ảnh hưởng của nạn hạn hán và sa mạc hoá đối với sự phát triển kinh tế - xã hội ở vùng khô hạn Ninh Thuận - Bình Thuận) theo hình thức tích hợp ngang. Trong tổng số các chủ đề phát triển bền vững được trình bày trong các môn học, trọng tâm chính vẫn là các chủ đề về Môi trường với tổng số 80 chủ đề (44,4%). Tiếp theo là chủ đề về xã hội, với tổng số 70 chủ đề (37,4%). Các chủ đề về kinh tế không phải là chủ đề chính trong chương trình giảng dạy về phát triển bền vững với 37 chủ đề (19,2%).

3.3. Phương pháp sư phạm

Nhìn chung, các phương pháp sư phạm trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đều phù hợp với ESD. Tần suất các phương pháp sư phạm trong lớp (xem Bảng 2) chiếm áp đảo so với các phương pháp sư phạm bên ngoài lớp học.

Phân tích cũng cung cấp cái nhìn sâu sắc về các phương pháp sư phạm được nhắc đến trong chương trình môn học của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 trong lớp học. Đáng chú ý, các phương pháp dạy học truyền thống như đàm thoại, vấn đáp, nêu vấn đề và diễn giải không phải xuất hiện thường

xuyên trong các môn học. Thảo luận nhóm, phương pháp tham quan, trải nghiệm và giải quyết vấn đề được sử dụng phổ biến nhất như các phương pháp sư phạm tích cực. Các phương pháp có thể đòi hỏi sự sáng tạo và sự chuẩn bị tốt hơn của cả giáo viên và học sinh, chẳng hạn như học tập đảo ngược, sơ đồ tư duy hay kịch hiểm khi được sử dụng.

4. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu khẳng định Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 có sự tương thích mạnh mẽ với các nguyên tắc cốt lõi của ESD, đặc biệt là sự chuyển dịch từ nội dung sang tiếp cận năng lực (Rieckmann, 2018). Theo đó, một chương trình giảng dạy được tích hợp các quan điểm của ESD là dấu hiệu của nội dung học tập phong phú, phương pháp sư phạm rõ ràng và các mục tiêu học tập tiến bộ được đặc trưng bởi sự phù hợp của địa phương và sự phù hợp về mặt văn hoá (Ofei-Manu & Didham, 2012). Trong bối cảnh của Việt Nam, Chương trình Giáo

dục phổ thông 2018 được xây dựng dựa trên nhiều nguyên tắc của ESD như định hướng năng lực, tăng cường học tập trải nghiệm, khuyến khích giáo viên sáng tạo hơn trong việc giảng dạy và thúc đẩy giáo dục địa phương.

Nghiên cứu cho thấy, hầu hết các môn học đều tích hợp các mục tiêu về phát triển năng lực có liên quan ESD. Mặc dù tư duy phản biện không được định danh là năng lực cốt lõi của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tổng thể nhưng nó được hiện diện xuyên suốt trong yêu cầu cần đạt của các môn học cụ thể. Sự tích hợp đầy đủ ba khía cạnh học tập bao gồm (nhận thức, cảm xúc - xã hội và hành vi) cho thấy bước tiến quan trọng trong việc nội địa hoá khung năng lực của UNESCO vào bối cảnh Việt Nam.

Với 193 chủ đề phát triển bền vững được xác định, các nghiên cứu ghi nhận sự chiếm ưu thế rõ rệt của các nội dung về môi trường (44,4%), tiếp theo là

Bảng 2: Các phương pháp sư phạm trong lớp và ngoài lớp học của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Phương pháp sư phạm		Tổng số chương trình môn học (N = 19)	
Trong lớp	Đàm thoại	7	36,8%
	Vấn đáp	3	15,8%
	Nêu vấn đề	3	15,8%
	Diễn giải/thuyết trình	8	42,1%
	Thảo luận nhóm	16	84,2%
	Cặp đôi	1	5,3%
	Giải quyết vấn đề	14	73,7%
	Dự án học tập (nghiên cứu)	12	63,2%
	Nghiên cứu trường hợp	1	5,3%
	Quan sát	7	36,8%
	Kỹ thuật phòng tranh	2	10,5%
	Kịch	1	5,3%
	Tranh biện	4	21,1%
	Đóng vai	7	36,8%
	Điều tra, thu thập tư liệu, video, hình ảnh từ thực tế	13	68,4%
Phương pháp sư phạm		Tổng số chương trình môn học (N = 19)	
Ngoài lớp	Thuyết trình/trình bày trước lớp	6	31,6%
	Nêu gương	2	10,5%
	Mô hình hoá	7	36,8%
	Trò chơi	5	26,3%
	Sơ đồ tư duy	1	5,3%
	Semina	2	10,5%
	Thí nghiệm	5	26,3%
	STEM	4	21,1%
	Học đảo ngược	1	5,3%
	Kể chuyện	1	5,3%
	Tham quan, trải nghiệm	16	84,2%
	Truyền thông	1	5,3%
	Diễn đàn	1	5,3%
	Cuộc thi	1	5,3%
	Câu lạc bộ	1	5,3%

xã hội (37,4%), trong khi các chủ đề kinh tế bị thiếu hụt đáng kể nhất chỉ với 19,2%. Sự phân bổ mất cân bằng này không phải là hiện tượng riêng của Việt Nam, nghiên cứu so sánh của Fredriksson và cộng sự (2020) về chương trình ESD tại Thụy Điển cũng ghi nhận xu hướng tương tự, trong khi các nội dung môi trường thường được tích hợp sâu hơn và sớm hơn so với hai trụ cột còn lại. Điều này phản ánh một đặc điểm có tính lịch sử trong quá trình phát triển của ESD toàn cầu, đó là: Giáo dục môi trường ra đời trước và có nền tảng thể chế vững chắc hơn, trong khi khía cạnh kinh tế của phát triển bền vững vẫn còn ít được chú trọng trong thiết kế chương trình phổ thông ở nhiều quốc gia. Tại Việt Nam, sự thiếu hụt của trụ cột kinh tế cũng phản ánh di sản lâu đời của giáo dục môi trường tại Việt Nam nhưng đồng thời bộc lộ xu hướng đồng nhất ESD với bảo vệ môi trường thuần túy trong nhận thức của giáo viên (Nguyễn Phương Thảo, 2019). Bối cảnh lịch sử của Việt Nam cho thấy, ESD đã được lồng ghép trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2006 qua nhiều môn học như Địa lí, Sinh học, Vật lí hay Giáo dục công dân, chủ yếu dưới hình thức tích hợp, lồng ghép trong các bài học và các hoạt động ngoại khóa, tức là giáo dục môi trường, tiết kiệm năng lượng, giáo dục về biến đổi khí hậu, giáo dục giảm thiểu rủi ro thiên tai, quyền trẻ em và HIV/AIDS. Tuy nhiên, kế hoạch hành động quốc gia về ESD ở Việt Nam giai đoạn 2010-2014 chỉ ra rằng, quá trình tích hợp này gặp nhiều khó khăn do chương trình thiếu cơ chế hỗ trợ tài chính và chính trị ở cấp cao, chưa có một đánh giá hệ thống nào về mức độ ESD được thể hiện trong giáo dục chính quy (Nguyễn Phương Thảo, 2019). Điều này cho thấy sự thiếu hụt của trụ cột kinh tế không chỉ là vấn đề nhận thức mà còn là hệ quả của một khoảng trống thể chế kéo dài. Những phát hiện này nhất quán với kết quả của Nguyễn Ngọc Ánh và cộng sự (2022) trong đào tạo giáo viên tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, nơi tỉ lệ tích hợp các chủ đề ESD chỉ đạt 24%. So sánh cho thấy Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 có độ phủ rộng hơn ở bậc phổ thông, song cả hai bối cảnh đều phản ánh một cấu trúc tích hợp thiên lệch tương tự. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết phải bổ sung có chủ đích các chủ đề kinh tế bền vững vào chương trình, trong bối cảnh Việt Nam đang thúc đẩy chuyển đổi sang kinh tế xanh và kinh tế tuần hoàn (Nguyễn Ngọc Anh và cộng sự, 2022).

ESD đề cao phương pháp toàn diện bao gồm học tập lấy người học làm trung tâm, định hướng hành động và chuyển đổi. Cách tiếp cận này có khả năng

mang lại lợi ích cho sự tham gia và cộng đồng, trao quyền cho người học hiểu được các vấn đề dựa trên thực địa và địa điểm. Việc triển khai các hoạt động ngoài lớp học đặc biệt có giá trị trong bối cảnh này, vì nó giúp người học đối mặt trực tiếp với những thách thức của thế giới thực và tham gia vào việc giải quyết các vấn đề mang tính địa phương, đây là những yếu tố cốt lõi sự phạm ESD chuyển đổi (Ofei-Manu & Didham, 2012). Kết quả phân tích cho thấy, mặc dù một số phương pháp đòi hỏi tư duy cao như nghiên cứu trường hợp hay sơ đồ tư duy xuất hiện với tần suất thấp, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã khuyến nghị một danh mục đa dạng các phương pháp sự phạm tích cực trong và ngoài lớp học. Sự hiện diện của danh mục này là chỉ báo tích cực cho thấy chương trình định hướng phù hợp với yêu cầu của ESD về sự phạm lấy người học làm trung tâm. Tuy nhiên, trong số các phương pháp được khuyến nghị, thảo luận nhóm là phương pháp duy nhất xuất hiện với tần suất áp đảo (84,2% số môn học), trong khi các phương pháp tích cực khác như tranh biện, đóng vai hay học tập dựa trên dự án có mức độ phổ biến thấp hơn đáng kể. Điều này đặt ra câu hỏi về chất lượng triển khai thực tế. Nghiên cứu của Nguyễn Ngọc Ánh và cộng sự (2022) khám phá thực hành sự phạm tại các trường học ở Việt Nam cho thấy giáo viên có xu hướng thích sử dụng phương pháp làm việc nhóm tại lớp học vì họ tin rằng đây là phương pháp tiếp cận tiêu chuẩn lấy người học làm trung tâm. Tuy nhiên, phương pháp này thường không được thực hiện hiệu quả do quy mô nhóm quá lớn và nhiệm vụ được giao chưa đủ thách thức cho hình thức học tập cộng tác.

Liên quan đến việc học tập theo định hướng hành động và chuyển đổi, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã bước đầu thể hiện định hướng phù hợp khi 16 môn học đưa ra yêu cầu về hoạt động tham quan và trải nghiệm thực tế ngoài lớp học. Tuy nhiên, việc học theo định hướng hành động bị giới hạn ở phạm vi văn bản chương trình: Số lượng môn học tích hợp các môn học ngoài lớp còn khiêm tốn và học tập trải nghiệm dù được khuyến khích trong Chương trình thường khó triển khai trên thực tế do các rào cản về thời gian, nguồn lực và quy mô lớp học.

Dựa trên một số phân tích và thảo luận trước đó, bài báo đề xuất bốn khuyến nghị sau đây cho việc triển khai ESD tại Việt Nam:

Xây dựng mạng lưới thực hành: Với việc triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, cần có thêm các diễn đàn để các nhà giáo dục ở nhiều địa phương

chia sẻ về các kế hoạch bài học và kinh nghiệm giảng dạy ESD cụ thể trong các môn học nhằm thu hẹp khoảng cách giữa danh mục phương pháp được quy định trong văn bản và thực tiễn triển khai. Cách tiếp cận hợp tác này sẽ thúc đẩy việc học tập hợp tác lẫn nhau giữa các giáo viên, cho phép họ dần tinh chỉnh và nâng cao phương pháp giảng dạy của mình.

Đa dạng hoá các phương pháp đánh giá năng lực học sinh: Song song với việc triển khai ESD, cần xây dựng các hướng dẫn về các phương pháp sáng tạo hơn để đánh giá năng lực học sinh phù hợp với mục tiêu ESD khi có tới 70% các môn học đã lồng ghép các năng lực phát triển bền vững vào các mục tiêu học tập, trong bối cảnh các quy định về đánh giá và phương pháp giảng dạy nhìn chung được ban hành nhằm đạt được các mục tiêu lớn trong chương trình quốc gia mà chưa có phương pháp và hướng dẫn cụ thể hướng tới ESD. Các hình thức đánh giá dựa trên sản phẩm đầu ra như dự án giải quyết vấn đề thực tiễn, giải pháp sáng tạo hoặc mô hình đề xuất để giải quyết vấn đề phát triển bền vững là những ví dụ điển hình có thể được tích hợp vào thực hành đánh giá.

Huy động nguồn lực cộng đồng: Phân tích phương pháp sư phạm cho thấy học tập trải nghiệm được khuyến khích trong 16 môn học nhưng bị hạn chế bởi các rào cản về chi phí, thời gian và tổ chức. Do đó, mỗi địa phương nên huy động các nguồn lực cộng đồng (Ví dụ như nông dân, ngư dân) để chia sẻ kiến thức bản địa và những câu chuyện có thật với học sinh. Ngoài ra, chính quyền địa phương nên lập bản đồ các địa điểm tiềm năng có thể làm nơi học tập cho học sinh khám phá các vấn đề về phát triển bền vững.

Phát triển năng lực hệ thống để cân bằng tích hợp ESD giữa ba trụ cột: Để khắc phục sự mất cân bằng giữa ba trụ cột kinh tế, xã hội và môi trường trong triển khai ESD ở các nhà trường phổ thông, cần ưu tiên bồi dưỡng giáo viên theo hướng mở rộng nhận thức về ESD vượt ra ngoài phạm vi giáo dục môi trường. Song song với đó, cần phát triển tài liệu giảng dạy và tài nguyên học tập tích hợp cân cân bằng cả ba trụ cột, đồng thời tăng cường cơ chế hợp tác giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng để ESD thực sự trở thành thực hành giảng dạy thường nhật.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể* (Thông tư số. 32/2018/TT-BGDĐT). <https://data.moet.gov.vn/index.php/s/LETzPhj5sGGnDii#pdfviewer>.

5. Kết luận

Nghiên cứu này khẳng định sự hiện diện có hệ thống của ESD trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại Việt Nam với 70% các môn học đã lồng ghép năng lực phát triển bền vững và 32% nội dung chương trình phản ánh trực tiếp các chủ đề phát triển bền vững cùng với sự chuyển dịch mạnh mẽ sang các phương pháp sư phạm lấy người học làm trung tâm và định hướng hành động. Tuy nhiên, kết quả cũng cho thấy sự mất cân bằng đáng kể giữa ba trụ cột của ESD: các chủ đề môi trường chiếm tỉ lệ áp đảo (44,4%), trong khi các chủ đề kinh tế chưa thực sự được coi trọng (19,2%). Điều này cho thấy, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 mới hình thành được một khung tích hợp ESD có cấu trúc nhưng chưa đạt đến sự cân bằng toàn diện giữa các khía cạnh kinh tế, xã hội và môi trường theo khuyến nghị của UNESCO

Đóng góp quan trọng nhất của nghiên cứu này nằm ở việc thiết lập một khung đánh giá đa chiều, kết hợp đồng thời ba khía cạnh: mục tiêu học tập, nội dung chủ đề và phương pháp tiếp cận sư phạm, thay vì các đánh giá đơn lẻ thường thấy trong các nghiên cứu trước đây. Bằng cách lấp đầy các khoảng trống về dữ liệu thực nghiệm trong bối cảnh giáo dục quốc gia, nghiên cứu này cung cấp cơ sở thực nghiệm góp phần vào việc hoàn thiện chính sách tích hợp ESD tại Việt Nam, đồng thời có thể là tài liệu tham khảo hữu ích cho các quốc gia đang phát triển đang nỗ lực tích hợp ESD vào Chương trình Giáo dục phổ thông quốc gia. Tuy nhiên, nghiên cứu này mới dừng lại ở việc phân tích văn bản chương trình - tức là những gì được quy định trong tài liệu chính thức, chưa phản ánh việc thực thi chương trình thực tế trong lớp học. Do vậy, các hướng nghiên cứu tiếp theo được đề xuất bao gồm: 1) Khảo sát thực địa với giáo viên và học sinh để đánh giá mức độ ESD được triển khai thực sự trong lớp học thực tế; 2) Nghiên cứu so sánh giữa Việt Nam và các quốc gia ASEAN khác về mức độ và cách thức tích hợp ESD trong Chương trình Giáo dục phổ thông; 3) Nghiên cứu dọc theo dõi sự thay đổi trong tích hợp ESD qua các chu kỳ cải cách chương trình tiếp theo.

Bùi Thị Thanh Nhân, Hà Văn Dũng. (2024). Tích hợp giáo dục vì sự phát triển bền vững trong đào tạo giáo viên và trong dạy học ở trường phổ thông: Một nghiên cứu tổng quan. *Tạp chí Khoa học Giáo*

- đục Việt Nam, 20(S1), tr.9–17.
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A. & Ruiz Mallén, I. (2020). Educator competences in sustainability education: A systematic review of frameworks. *Sustainability*, 12(24), pp.1–24. <https://doi.org/10.3390/su12239858>.
- Fredriksson, U., Kusanagi, K. N., Gougoulakis, P. & Matsuda, Y. (2020). A comparative study of curriculums for Education for Sustainable Development (ESD) in Sweden. *Sustainability*, 12(3), pp.1–16. <https://doi.org/10.3390/su12031123>.
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio: A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), pp.49–57. <https://doi.org/10.1177/097340821100600111>.
- Lambrechts, W. & Ceulemans, K. (2013). Sustainability assessment in higher education: Evaluating the use of the Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education (AISHE) in Belgium. In S. Caeiro, W. Leal Filho, C. Jabbour & U. Azeiteiro (Eds.), *Sustainability assessment tools in higher education institutions*, pp.157–174. Springer.
- Nguyen Ngoc Anh, Nguyen Phuong Thao, Kieu Thi Kinh, Nguyen Thi Hoang Yen, Dang Tien Dung, Singer Jane, Schrufer Gabriele, Tran Ba Trinh, Lambrechts Wim. (2022). Assessing teacher training programs for the prevalence of sustainability in learning outcomes, learning content and didactic approaches. *Journal of Cleaner Production*, 365, Article 132786. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132786>.
- Nguyen Phuong Thao. (2019). Searching for education for sustainable development in Vietnam. *Environmental Education Research*, 25(7), pp.991–1003. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1569202>.
- Nguyễn Phương Thảo. (2022). Tích hợp các nội dung phát triển bền vững trong chương trình đào tạo giáo viên: Nghiên cứu tại ba cơ sở đào tạo giáo viên của Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, 22, tr.1–8.
- Ofei-Manu, P. & Didham, R. J. (2012). *Assessment of learning performance in Education for Sustainable Development: Investigating the key factors in effective educational practice and outcomes for sustainable development*. Institute for Global Environmental Strategies. <http://pub.iges.or.jp/modules/envirolib/view.php?docid=4172>.
- Rickinson, M. & McKenzie, M. (2021). Understanding the research-policy relationship in ESE: Insights from the critical policy and evidence use literatures. *Environmental Education Research*, 27(4), pp.480–497. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1804531>.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development*, pp.39–60. UNESCO Publishing.
- Rodrigo Lozano, M. B.-G. (2021). *Developing sustainability competences through pedagogical approaches: Experience from international case studies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64965-4>.
- Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W. & Cappuyns, V. (2018). Assessing sustainability in higher education curricula: A critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production*, 172, pp.4456–4466. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.017>.
- Thủ tướng Chính phủ. (2017). *Quyết định số 622/QĐ-TTg về việc Ban hành kế hoạch hành động quốc gia thực hiện Chương trình nghị sự 2030 vì sự phát triển bền vững*.
- UNECE. (2009). *Learning from each other: The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. United Nations Economic Commission for Europe.
- UNESCO. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) final report*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MXSR4722>.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/DNWC7714>.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), pp.191–198.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), pp.177–186. <https://doi.org/10.1177/097340821100500208>.
- WCED. (1987). *Our common future: A report from the United Nations World Commission on Environment and Development*. Oxford University Press.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), pp.203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>.