

Triết lí giáo dục hiện sinh với việc phát triển năng lực cá nhân hóa học tập cho người học

Trần Thị Thảo*¹, Trần Thị Chữ²

* Tác giả liên hệ

¹ Email: thaott@hcmute.edu.vn

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
Số 01 Võ Văn Ngân, phường Linh Chiểu, thành phố Thủ Đức,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

² Email: tranchudhsp21@gmail.com

Trung tâm Giáo dục thường xuyên Chu Văn An
546 Ngô Gia Tự, Phường 9, Quận 5,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

TÓM TẮT: Cách mạng công nghiệp 4.0 đã khắc phục được những hạn chế của các cuộc Cách mạng công nghiệp trước đó về “tính hàng loạt” bằng đặc trưng modul, tùy chỉnh. Từ thực tiễn, thế giới phải đối mặt với thách thức đáp ứng sự thay đổi mang tính cá nhân hóa. Là lĩnh vực đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội, nhiệm vụ của giáo dục và đào tạo là phải xây dựng và phát triển năng lực học tập cá nhân hóa cho người học. Trên cơ sở phương pháp luận của chủ nghĩa duy vật lịch sử, bằng phương pháp phân tích, tổng hợp bài báo làm rõ đặc điểm giáo dục hướng đến cá nhân của triết lí giáo dục hiện sinh. Bài báo thảo luận về một số công cụ để vận dụng triết lí giáo dục của trường phái triết học này nhằm hướng đến việc giáo dục phù hợp với từng đối tượng cá nhân người học.

TỪ KHÓA: Triết học hiện sinh, giáo dục, cá nhân hóa.

→ Nhận bài 06/10/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 22/10/2021 → Duyệt đăng 15/01/2022

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12220104>

1. Đặt vấn đề

Tốc độ thay đổi nhanh chóng mà cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4.0 đang đặt ra thách thức ở cấp độ chưa từng có không những đối với nhân loại mà còn với từng cá nhân. Xu hướng cá nhân hóa và hàng hóa công nghệ yêu cầu mỗi cá nhân phải liên tục đổi mới và thích ứng với năng lực của mình, luôn cập nhật kiến thức hiện có. Điều này đặt ra cho giáo dục (GD) đào tạo trọng trách phải xây dựng một mô hình học tập linh hoạt hơn, lấy người học làm trung tâm theo hướng cá nhân hóa để tạo ra cho các cá nhân thói quen tự định hướng là người học suốt đời. Đó là mô hình học tập dựa trên năng lực thay vì phân phối nội dung theo một kịch bản phù hợp với tất cả mọi đối tượng, chuyển vai trò của giảng viên thành người điều phối việc học, chuyển vai trò bị động của người học trước đây sang tích cực, chủ động, chuyển trọng tâm từ cấp độ nhận thức thấp về học tập lên cấp độ cao hơn. Để xây dựng mô hình GD phù hợp, cần phải căn cứ vào nhu cầu thực tiễn của xã hội, đồng thời phải trên cơ sở nguyên tắc tiếp cận các triết lí GD. Trong nhiều trường phái triết học GD hiện đại, chủ nghĩa hiện sinh được xem là triết lí hữu hiệu để xây dựng một chương trình giảng dạy thích hợp theo hướng GD cá nhân hóa trong một xã hội đại chúng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan niệm của chủ nghĩa hiện sinh về giáo dục

Chủ nghĩa hiện sinh là một trào lưu triết học phi duy lí hiện đại của phương Tây đầu thế kỉ XX. Vấn đề trung tâm của trường phái này là quan điểm cho rằng cá nhân

có thể tự định nghĩa bản thân. Nói một cách khác, đây là trường phái lấy con người làm trung tâm triết học, cụ thể là những con người cá nhân hiện hữu trong hoàn cảnh sống của họ. Chủ nghĩa hiện sinh “ban” cho con người cơ hội để truy vấn về ý nghĩa hiện hữu của bản thân, rằng tôi là ai, tôi đang sống kiểu gì, và sẽ sống cuộc đời như thế nào. Chính vì vậy, “hiện hữu” và “tính chủ thể” là hai khái niệm quan trọng trong chủ nghĩa hiện sinh. Các nhà hiện sinh đều lấy vấn đề hiện hữu làm trung tâm cho triết lí của mình. Nhà triết học hiện sinh Đức Heidegger hiện hữu và tồn tại là dạng tiềm năng bởi lẽ “Người là một hiện hữu hướng về cái chết”. Trong khi đó, nhà hiện sinh Pháp Jean - Paul Sartre với tuyên ngôn “hiện hữu có trước bản chất” [1; tr.26] lại cho rằng, hiện hữu là quyền tự do của mỗi cá nhân để trở thành những gì mà con người mong muốn và theo nghĩa đó, có vẻ chủ động hơn. Chủ nghĩa hiện sinh của Sartre không chỉ mô tả về tình trạng của con người (hiện có) mà còn thúc đẩy ý chí tự do kiến tạo nhân vị. Cho nên, có thể nói rằng, điểm trung tâm nhất của chủ nghĩa hiện sinh là xem xét con người với tư cách là những con người cá nhân cụ thể, duy nhất, không ai giống ai. Con người bằng các lựa chọn để quyết định cho việc mình sẽ trở thành một cá nhân như thế nào và chịu trách nhiệm đối với những lựa chọn đó.

Với tư cách là một khung lí thuyết, về cơ bản, chủ nghĩa hiện sinh là một triết lí GD tập trung vào sự “trở thành” của con người. Triết thuyết này định hướng cho chúng ta cách đào tạo một con người để họ có thể trở thành cá nhân theo hướng mà họ mong muốn lựa chọn. Do đó, thuyết hiện sinh được coi là một tiêu chí tham

chiều cho nghiên cứu và thực hành GD. Theo Webster: “Khung hiện sinh về cá nhân có thể áp dụng để giải quyết các vấn đề GD cụ thể liên quan đến người học, chẳng hạn như sự phạm, chương trình giảng dạy, chính sách” [2; tr.6].

- *Về mục đích GD*: Đối với các nhà hiện sinh, mục đích của GD là cung cấp trải nghiệm sâu rộng và toàn diện với cuộc sống dưới mọi hình thức, là cho phép mỗi cá nhân tự phát triển tiềm năng đầy đủ nhất của mình để tự hoàn thành. Do đó, mục đích GD hiện sinh bao gồm những vấn đề: Phát triển bản thân đích thực của người học; Hỗ trợ khả năng tự nhận thức ở người học; Trang bị cho con người đối mặt với bi kịch của cuộc sống và thích nghi với xã hội; Phát triển ý thức trách nhiệm của người học. Nhiệm vụ của GD là làm cho con người đối mặt với thế giới một cách có trách nhiệm.

- *Về chương trình giảng dạy*: Chủ nghĩa hiện sinh nhấn mạnh GD là để làm cho người học nhận ra chính mình. Do đó, chương trình giảng dạy nên được lựa chọn, sắp xếp và sở hữu bởi người học vì mỗi cá nhân có nhu cầu và sở thích cụ thể liên quan đến sự tự hoàn thành của mình. Trong chương trình giảng dạy của chủ nghĩa hiện sinh cần bao gồm tất cả những gì hỗ trợ cho sự xác lập tự do cá nhân đích thực.

- *Về phương pháp giảng dạy*: Trong phương pháp dạy học, chủ nghĩa hiện sinh nhấn mạnh vào việc áp dụng các kỹ thuật hướng dẫn thu hút cảm giác, cảm xúc, sáng tạo và ý nghĩa sâu sắc của cuộc sống. Theo các nhà hiện sinh, bất kỳ phương pháp nào có khả năng kiểm tra đời sống nội tâm mà không can thiệp vào tính chủ quan của cả giáo viên (GV) và người dạy đều được chấp nhận. Phương pháp giảng dạy hiện sinh tập trung vào cá nhân riêng biệt.

- *Về người học*: Người học là yếu tố trung tâm của khuôn khổ GD hiện sinh. GD phải làm cho người học hình thành được năm đặc điểm lí tưởng, đó là: trở nên xác thực hơn, có tinh thần tốt hơn, có thái độ phản biện, có ý thức rõ ràng về bản sắc cá nhân và phát triển nhận thức đồng cảm với người khác.

- *Về vai trò của GV*: Vai trò của GV là giúp học sinh (HS) nhận ra trách nhiệm của mình. GV coi HS là một chủ thể tự do và do đó không thể áp đặt ý tưởng hoặc quan điểm của mình đối với họ mà xác định HS theo cách riêng của mình. Rập vào khuôn mẫu hoặc kiểm soát HS là một hình thức bất chước. Thay vào đó, GV tạo điều kiện cho HS hình thành nhận thức về những lựa chọn tốt nhất, thông qua sự hướng dẫn của GV. Theo triết lí GD hiện sinh, bản chất của HS là những gì phải được họ khám phá và tạo ra thông qua sự hướng dẫn của GV. Sartre đã giải thích và làm rõ ý tưởng về mối quan hệ giữa bản chất và sự tồn tại của con người, ông cho rằng: “Khi chúng ta được sinh ra, chúng ta không có bản chất như con người. Chỉ tổng số các lựa chọn mà chúng ta đưa ra trong cuộc sống làm cho chúng ta trở

thành con người của chúng ta. Theo nghĩa này, chúng ta được tự do sâu sắc” [3; tr.26].

Vai trò của GV là hỗ trợ để HS trở thành “bản gốc” và “xác thực”. Tác dụng của thầy đối với trò phải có “tính sản xuất” chứ không phải là tính “sao chép” hàng loạt tạo ra một mẫu người theo mô thức của thầy. Dạy học trò “làm người là dạy phải vượt qua và vượt trên ông thầy. Ông thầy nào biết dạy môn sinh như thế thực đáng gọi là ông thầy cao cả, ông thầy dạy ta làm người, chứ không dạy ta làm môn sinh suốt đời” [4; tr.149].

- *Về mối quan hệ HS - GV*: Để có khả năng xác định và kiểm soát những gì mà mình sẽ trở thành, HS phải đóng một vai trò tích cực, đó là tự chịu trách nhiệm và đối mặt với trách nhiệm của mình trong mối quan hệ giữa HS và GV. GV là người hướng dẫn, giúp đỡ để HS nhận thức và có ý thức về trách nhiệm. Theo quan điểm của Sartre, điều cốt lõi trong quan hệ giữa người dạy và người học đó là người dạy phải có khả năng dự đoán được kết quả chuẩn đầu ra của người học và khả năng dự đoán kết quả của người dạy có ảnh hưởng trong mối quan hệ HS - GV. Burstow (1983) cho rằng: “Cho dù người trợ giúp được gọi là GV hay bác sĩ trị liệu, Sartre đang yêu cầu anh ta giúp đỡ người học đi đến điều khoản dự án cá nhân của họ, chấp nhận sự tự do và thoải mái của họ và nổi lên như một con người độc nhất mà bản thân anh ta đang có.” [5; tr.171-185]. Như vậy, mối quan hệ HS - GV là một mối quan hệ được coi là hợp tác, theo nghĩa là lấy HS làm trung tâm và con đường mà quá trình nghiên cứu phụ thuộc rất nhiều vào HS và sự tiến bộ của họ.

2.2. Nguyên tắc chủ nghĩa hiện sinh khi vận dụng vào mô hình giáo dục theo hướng cá nhân hóa

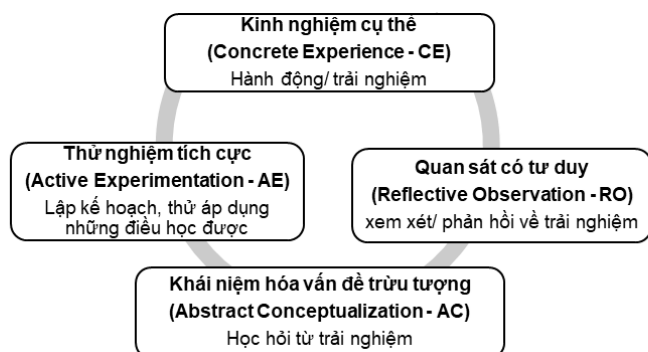
Những ý tưởng thực hành một nền GD dựa trên chủ nghĩa hiện sinh được Van Cleve Morris đề cập rất sớm. Nghiên cứu của ông đã khám phá mối quan hệ giữa HS - GV và cách GV sử dụng phương pháp tiếp cận hiện sinh, có thể hướng tới việc GD cá nhân người học. Morris đã nghiên cứu sự vận dụng chủ nghĩa hiện sinh trong GD vào thời điểm mà không nhiều công trình nghiên cứu ứng dụng của tư tưởng hiện sinh vào GD. Theo ông, thuyết hiện sinh được xem là một nền tảng phù hợp cho phương pháp giảng dạy mà trong đó GD “sẽ quan tâm hơn đến việc phát triển khía cạnh tình cảm của con người, năng lực yêu thương, đánh giá cao, đáp ứng tình cảm với thế giới xung quanh họ” [6; tr.255]. Ngoài nhận thức về bản thân, Morris thảo luận về trách nhiệm của người dạy và người học. Theo đó, HS có trọng trách trong việc học của mình thông qua sự lựa chọn, GV cam kết thực hiện nhiệm vụ phát triển quyền lựa chọn của cá nhân. Lí thuyết GD dựa trên tư tưởng hiện sinh nhấn mạnh sự tập trung cá biệt vào HS một cách toàn diện. Nó tìm cách để hướng dẫn toàn bộ HS chứ không chỉ những khía cạnh nhất định của cá nhân.

Với góc độ nghiên cứu chủ nghĩa hiện sinh như một nền tảng triết học tích cực trong GD, Martin và Loomis (2007) khẳng định rằng, không có tập hợp kết quả học tập phù hợp với mọi HS mà “Mỗi HS có quan điểm riêng và khác biệt với HS khác về nhiều khía cạnh [...] cần phải nhận biết, trân trọng và tôn vinh các đặc điểm cũng như quan điểm khác biệt của mỗi cá nhân trong lớp học. Các đặc điểm và quan điểm này ảnh hưởng đến phương pháp HS học tập cũng như cách thức đáp ứng như cầu của các em” [7; tr.99].

2.3. Một số mô hình giáo dục vận dụng tiếp cận của chủ nghĩa hiện sinh vào giáo dục cá nhân hóa trong học tập

- *Mô hình phong cách học tập của Kolb (Kolb's learning style)*: Lí thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (ELT) dựa trên công trình của các học giả nổi tiếng thế kỉ XX, những người đã cho kinh nghiệm đóng vai trò trung tâm trong các lí thuyết của họ về học tập và phát triển con người - nổi bật là John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers, và những người khác để phát triển một mô hình tổng thể của quá trình học tập trải nghiệm và một mô hình đa tuyến tính về sự phát triển của con người. Kolb khẳng định rằng: “Mục đích của tôi đối với lí thuyết học tập qua trải nghiệm là tạo ra một mô hình để giải thích cách các cá nhân học tập và trao quyền cho người học tin tưởng vào kinh nghiệm của chính họ và đạt được khả năng làm chủ việc học của chính họ. Việc đào tạo tâm lí của tôi với tư cách là một nhà lí thuyết nhân cách đã khiến tôi trở thành một người ủng hộ tuyệt vời cho tính cá nhân. Mỗi người trong chúng ta đều là duy nhất sâu sắc, và chúng ta bắt buộc phải nắm lấy và thể hiện sự độc đáo đó, vì lợi ích của bản thân và cho thế giới” [8; tr.53].

David Kolb đã xuất bản mô hình phong cách học tập của mình vào năm 1984. Lí thuyết học tập trải nghiệm của Kolb hoạt động trên hai cấp độ: một chu trình học tập gồm bốn giai đoạn và bốn phong cách học tập riêng biệt. Phần lớn lí thuyết của Kolb liên quan đến các quá trình nhận thức bên trong của người học (xem Hình 1).



(Nguồn: David A. Kolb (2015))

Hình 1: Mô hình phong cách học tập David Kolb

Lí thuyết phong cách học tập trải nghiệm của Kolb thường được thể hiện bằng một chu trình học tập bốn giai đoạn, trong đó người học “chạm vào tất cả các cơ sở”. Đó là: (1) Có trải nghiệm cụ thể; (2) Quan sát và suy ngẫm về kinh nghiệm đó; (3) Hình thành các khái niệm trừu tượng (phân tích) và khái quát hóa (kết luận); (4) Được sử dụng để kiểm tra một giả thuyết trong các tình huống tương lai, dẫn đến những trải nghiệm mới. Trên cơ sở chu trình học tập 4 giai đoạn, Kolb đề xuất bốn phong cách học tập khác nhau:

- **Phân kì** (Cảm giác và xem - CE/RO): Những người này có thể nhìn mọi thứ từ những quan điểm khác nhau, thích xem hơn là làm, khám phá để thu thập thông tin và sử dụng trí tưởng tượng để giải quyết vấn đề. Họ nhạy cảm và xem xét tình huống cụ thể từ một số quan điểm khác nhau rất tốt. Kolb gọi phong cách này là “phân kì” bởi vì phong cách học tập này quan tâm về các vấn đề văn hóa đa dạng và muốn thu thập thông tin.

- **Đồng hóa** (Xem và suy nghĩ - AC/RO): Phong cách học tập đồng hóa bao gồm một cách tiếp cận gãy gọn, logic. Những người có phong cách này bị thu hút bởi lí thuyết nghe hợp lí hơn là các phương pháp dựa trên giá trị thực tế.

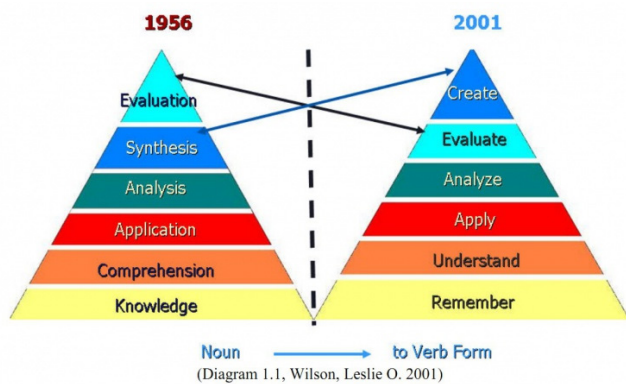
- **Hội tụ** (Làm và suy nghĩ - AC/AE): Những người có phong cách học tập hội tụ sử dụng việc học của họ để tìm ra giải pháp cho các vấn đề thực tế. Họ thích các nhiệm vụ kĩ thuật, và ít quan tâm đến mọi người và các khía cạnh giữa các cá nhân.

- **Thích nghi** (Làm và cảm nhận - CE/AE): Phong cách học tập phù hợp là “thực hành”, và dựa vào trực giác hơn là logic.

Mô hình phong cách học tập của Kolb là một công cụ GD nhằm tăng cường hiểu biết của các cá nhân về quá trình học hỏi từ kinh nghiệm và cách tiếp cận cá nhân độc đáo của mình. Bằng cách nâng cao nhận thức về cách học, đồng thời cũng nâng cao năng lực của người học trong việc kiểm soát nhận thức tổng hợp đối với quá trình học tập của bản thân, cho phép họ theo dõi và lựa chọn các phương pháp học tập phù hợp nhất trong các tình huống khác nhau. Việc cung cấp ngôn ngữ phong cách học tập và quá trình học tập có thể thúc đẩy quá trình giao tiếp giữa người học và nhà GD về cách tạo ra môi trường học tập hiệu quả nhất cho những người tham gia. Điều này có thể hướng tới GD theo mô hình cá nhân hóa như chủ nghĩa hiện sinh đã đề nghị.

- **Thang đo Bloom (Bloom's Taxonomy)**: Bloom's Taxonomy là một mô hình phân cấp phân loại các mục tiêu học tập thành các mức độ phức tạp khác nhau, từ kiến thức cơ bản và hiểu biết đến đánh giá và sáng tạo nâng cao. Phân loại của Bloom ban đầu được xuất bản vào năm 1956. Phân loại được sửa đổi mỗi năm trong 16 năm sau khi nó được xuất bản lần đầu tiên. Phân loại của Bloom bao gồm ba lĩnh vực học tập: nhận thức, tình cảm và tâm lí. Trong mỗi miền, việc học có thể diễn ra

ở một số cấp độ khác nhau, từ đơn giản đến phức tạp. Theo Bloom, những mục tiêu GD của con người có thể được phân loại thành ba lĩnh vực: nhận thức (cognitive), tình cảm (affective), và tâm - thể (psychomotor) với sáu mức độ tư duy từ thấp đến cao, đánh số từ 1 đến 6: 1/ Kiến thức (biết); 2/ Thông hiểu; 3/ Áp dụng; 4/ Phân tích; 5/ Tổng hợp; 6/ Đánh giá. Đến thập niên 1990s, Lorin Anderson (một sinh viên của Bloom) cùng một số nhà tâm lí học về nhận thức, đề nghị một bảng phân loại mới cũng tương tự như của Bloom, nhưng dùng động từ thay vì danh từ. Theo bản phân loại mới thì trình độ 5 “tổng hợp” của bản cũ trở thành trình độ 6 “sáng tạo,” và trình độ 6 (cũ), trở thành trình độ 5 (mới) (xem Hình 2).



(Nguồn: <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/>)

Hình 2: Thang đo Bloom

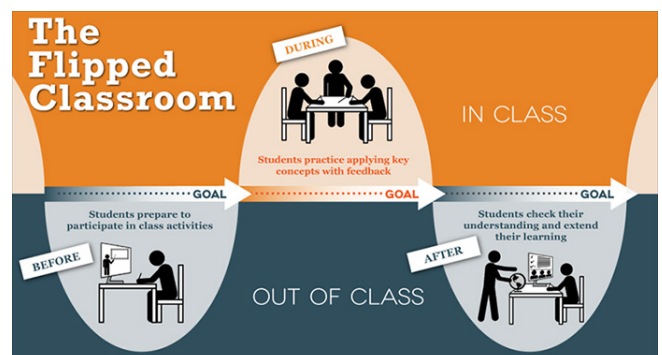
Phiên bản sửa đổi hướng đến việc người dạy phải nhận thức được học tập là một quá trình tích cực, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đưa các động từ có thể đo lường vào các mục tiêu. Việc có các mục tiêu rõ ràng và có tổ chức cho phép GV lập kế hoạch và cung cấp hướng dẫn thích hợp, thiết kế các nhiệm vụ và đánh giá hợp lệ, đồng thời đảm bảo rằng, hướng dẫn và đánh giá đó thực sự phù hợp với các mục tiêu đã vạch ra.

Học tập theo hướng cá nhân hóa đề cao sự lựa chọn mà tự do cá nhân như chủ nghĩa hiện sinh đã đề nghị cũng có những hạn chế. Một chương trình GD như vậy rất khó để thực thi đại chúng; Các lớp học quá đông, sự đa dạng trong văn hóa của người học, sự khác biệt về ngôn ngữ và phong cách giảng dạy. Quá trình học tập cũng bị thách thức bởi việc tự học và tạo điều kiện trong khi hình thức giảng dạy thụ động chưa được giảm thiểu. Ngoài ra, quá trình học tập có thể bị ảnh hưởng bởi sự nhiệt tình, kiến thức và kinh nghiệm của nhà GD. Do đó, việc trao quyền cho nhà GD kĩ năng để hiểu các phong cách học tập khác nhau và triển khai hồ sơ người học cũng như khuyến khích học tập dựa trên tình huống với nhiều hoạt động khác nhau để thúc đẩy việc học tập ở trình độ cao hơn, chủ động hơn. Bằng cách áp dụng phương pháp học tập phù hợp nhất với phong cách phù

hợp với HS, có thể thu được kết quả tích cực. Bảng phân loại của Bloom giúp GV có thể đáp ứng nhiều nhu cầu học tập khác nhau của HS và đảm bảo sự phát triển toàn diện về nhận thức.

- *Mô hình lớp học đảo ngược (Flipped classroom):* Lớp học đảo ngược là một phương pháp tiếp cận tích cực, lấy HS làm trung tâm, được hình thành để tăng chất lượng tiết học trong lớp. Năm 1993, Alison King xuất bản công trình “From sage on the stage to guide on the side” (Từ nhà thông thái trên các tượng đài thành người đồng hành bên cạnh bạn). Trong đó, King đặc biệt chú trọng vào việc GV cần sử dụng thời gian ở lớp để tổ chức cho HS tìm hiểu ý nghĩa của bài học hơn là truyền đạt thông tin. Mặc dù chưa đưa ra khái niệm flipped classroom nhưng công trình của King thường được các nhà GD trích dẫn như là sự thúc đẩy và cách tân cho phép dành không gian lớp học vào các hoạt động học tập tích cực. Đến năm 2000, Lage, Platt và Treglia xuất bản công trình “Đảo ngược lớp học - cánh cửa dẫn đến sự sáng tạo môi trường học tập trọn vẹn”, trong đó giới thiệu các nghiên cứu về lớp học đảo ngược tại một số trường cao đẳng. Đặc biệt, người có công lớn cho mô hình flipped classroom là Salman Khan. Năm 2004, Khan bắt đầu ghi hình bài giảng của mình thành các video để phụ đạo cho em họ sống ở một bang khác.

Cơ sở của mô hình lớp học đảo ngược dựa trên sáu bậc thang đo nhận thức của Bloom, từ thấp đến cao là: ghi nhớ, thông hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá, sáng tạo. Trong mô hình lớp học đảo, HS thực hành dưới sự hướng dẫn của GV, đồng thời tự mình truy cập nội dung (xem Hình 3).



(Nguồn: Dự án BUILD – IT (Building University-Industry Learning and Development through Innovation and Technology))

Hình 3: Mô hình lớp học đảo ngược

Lớp học đảo ngược là môi trường học tập linh hoạt, cho phép người học lựa chọn cách thức, nơi chốn, thời gian học tập phù hợp với điều kiện của cá nhân. Mô hình này lấy người học làm trung tâm trong quá trình dạy học. Thời gian ở lớp được dành cho việc thảo luận các kiến thức sâu hơn, tạo ra những cơ hội học tập phong phú hơn cho người học. Mô hình lớp học đảo ngược đòi hỏi GV phải là những nhà sư phạm chuyên

nghiệp, thậm chí còn khắt khe hơn trong các lớp học truyền thống. Trong thời gian ở lớp, giảng viên liên tục quan sát sinh viên của mình, cung cấp cho sinh viên những phản hồi thích hợp vào đúng thời điểm cần thiết, đánh giá các bài làm của họ. Giảng viên và sinh viên cộng tác với nhau, cùng suy nghĩ và chịu trách nhiệm trong việc biến đổi thực tiễn của mình.

3. Kết luận

Tổng quan nghiên cứu về triết lý GD của chủ nghĩa hiện sinh đang được thực hiện rộng rãi trên thế giới. Chủ nghĩa hiện sinh chỉ ra được ý nghĩa, mục đích của GD, việc sử dụng phương pháp, các nguyên tắc và mô hình học tập hữu ích trong quá trình đào tạo phát huy năng lực của cá nhân. Bên cạnh những thành tựu đạt được, cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 cũng đặt ra thách thức, nhiệm vụ cho GD và đào tạo phải xây dựng mô hình dạy học theo định hướng cá nhân hóa tập trung vào học tập dựa trên năng lực nhằm thích ứng với sự vận động và phát triển của xã hội. Thách thức này càng khẳng định vai trò triết lý GD của chủ nghĩa hiện sinh trong việc định hướng hướng đào tạo năng lực cá nhân hóa học tập trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 trở nên ý nghĩa hơn bao giờ hết. Theo triết

lý GD của chủ nghĩa hiện sinh, để quá trình đào tạo phát huy năng lực người học có hiệu quả thì các yếu tố: về chương trình giảng dạy; về phương pháp giảng dạy; về vai trò của GV; về mối quan hệ sinh viên - GV cần phải được đảm bảo mục đích của GD là cung cấp trải nghiệm sâu rộng và toàn diện với cuộc sống dưới mọi hình thức, cho phép mỗi cá nhân tự phát triển tiềm năng đầy đủ nhất của mình để tự hoàn thành mục tiêu học tập. Phát triển bản thân đích thực của người học qua việc hỗ trợ khả năng tự nhận thức ở người học, trang bị cho người học những kỹ năng xã hội cần thiết khi đối mặt với những khó khăn, trở ngại trong cuộc sống từ đó thích nghi với mọi hoàn cảnh xã hội. Đồng thời, GD thái độ ý thức trách nhiệm cho con người đối với cá nhân, gia đình và xã hội. Việc vận dụng một số công cụ hỗ trợ mô hình GD cá nhân hóa theo cách tiếp cận của chủ nghĩa hiện sinh và những nguyên tắc của chủ nghĩa hiện sinh trong GD sẽ là giải pháp hữu hiệu trong quá trình đào tạo người học theo hướng phát huy năng lực cá nhân, thích ứng với sự tác động của cuộc Cách mạng công nghệ 4.0, qua đó làm tiền đề thúc đẩy, phát triển tư duy, hoàn thành nhiệm vụ theo cách sáng tạo phù hợp với mỗi cá nhân người học.

Tài liệu tham khảo

- [1] Sartre. J.P, (2015b), *L'existentialisme est un humanism*, France : Gallimard, p.26.
- [2] Webster, S, (2002), *Existentialism: Providing an ideal framework for educational research in times of uncertainty* ®, in AARE 2002: Problematic futures: educational research in an era of uncertainty, p.6.
- [3] Sartre, J. P, (2001), *Jean-Paul Sartre: Basic writings*, S. Priest (Ed.), London: Routledge, p.26.
- [4] Trần Thái Đình, (2015), *Triết học hiện sinh*, NXB Văn học, Hà Nội. tr. 149.
- [5] Burstow, B, (1983), *Sartre: A possible foundation for educational theory*, Journal of Philosophy of Education, 17(2), p.171-185.
- [6] Morris, V, (2016), *Existentialism and the Education of Twentieth Century Man*, In F. Gruber (Ed.), Quality and Quantity in American Education. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, tr.255.
- [7] David Jerner Martin - Kimberly S. Loomis, (2014), *Building Teachers: A Constructivist Approach to Introducing Education*, Hanoi National University Publishing House, p.99.
- [8] David A. Kolb, (2015), *Experiential learning - Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson Education, Inc, USA, p.53.

EXISTENTIALISM IN EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF PERSONALIZED LEARNING COMPETENCE FOR LEARNERS

Tran Thi Thao*¹, Tran Thi Chu²

* Corresponding author

¹ Email: thaott@hcmute.edu.vn

Ho Chi Minh City University of Technology and Education
01 Vo Van Ngan, Linh Chieu ward, Thu Duc district,
Ho Chi Minh City, Vietnam

² Email: tranchudhsp21@gmail.com

Chu Van An Continuing Education Center
546 Ngo Gia Tu, Ward 9, District 5,
Ho Chi Minh City, Vietnam

ABSTRACT: *The Industrial Revolution 4.0 has overcome the limitations of previous industrial revolutions in terms of "mass appearance" with customized features. In fact, the world is facing the challenges to adapt to personalized changes. The mission of education and training is to build and develop personalized learning competence for learners in order to provide great human resources for society. The article clarifies the personality-oriented educational characteristics of existential philosophy in education by using the methodology of historical materialism, analysis and synthesis. Besides, the article focuses on useful tools for implementing this school of educational philosophy in order to make education suitable for each learner.*

KEYWORDS: Existential philosophy, education, personalized.