

# 问题、问题意识与教学中的“转识成智”

——关于教学方法改革的哲学思考

陈新汉

(上海大学哲学系,上海 200444)

**摘要:**问题就是自觉地“知道我们不知道”,于是就体现为主体解决问题的愿望。对问题的意蕴进行再思考,“使思想自觉其为思想”,就形成了问题意识。“知识爆炸”对传统的教学宗旨和模式提出了严峻挑战,现代教学所凸显的问题和问题意识为世界教育改革的潮流提供了方向。“转识成智”是中国佛教中的一个重要命题。在学校的课堂教学中,“转识成智”就是要注重教学过程中的问题逻辑设计,在引导学生反思的兴趣中培养能力和提升德性。

**关键词:**问题;问题意识;转识成智;教学中的问题逻辑

**中图分类号:**B017 **文献标识码:**A **文章编号:**1009-1505(2013)06-0022-07

## 一、问题和问题意识

对于问题的哲学思考,需要回归到作为哲学起源的古希腊。柏拉图在《美诺篇》里记载了古希腊哲学家们关于研究问题出发点的一个论证。这个论证对于理解问题的内在结构至今仍很有启示。美诺在回答“提出什么作为你所研究的对象”时说:“一个人既不能研究他所知道的东西,也不能研究他所不知道的东西。因为,如果他所研究的是他所知道的东西,他就没有必要去研究;如果他所研究的是他所不知道的东西,他就不能去研究,因为他根本不知道他所要研究的是什么。”<sup>[1]</sup>这就是哲学史上著名的“美诺”悖论。

“悖论”是英文“Paradox”的意译。黑格尔在《小逻辑》中提到康德悖论(即四个“二律背反”)时指出:“就康德理性矛盾说在破除知性形而上学的僵硬独断,指引到思维的辩证运动的方向而论,必须看成是哲学知识上的一个很重要的推进。”<sup>[2]133</sup>贺麟在译《小逻辑》时对悖论作了一个言简意赅的注:“Paradox 是一个有辩证意味的词。本意是指‘似非而是’(注意:不是指‘似是而非’——引者),‘实矛盾而实包含真理’的言论,也有译为‘矛盾隽语’或‘反论’的。”<sup>[2]133</sup>

“美诺悖论”的深刻之处就在于把两个对立的相互否定的命题,即“一个人不能把他所知道的东西作为研究的出发点”和“一个人不能把他所不知道的东西作为研究的出发点”分别地予以肯定,并把二

收稿日期:2013-06-19

作者简介:陈新汉,男,浙江余姚人,上海大学社会科学学院哲学系教授、博士生导师,主要从事马克思主义哲学、价值论和认识论研究。

者联结在一起。由此的结论必然是:人类的研究活动在理论上不可能进行。然而,人类的研究活动在事实上却一直在进行着,否则人类社会就不会有今天的辉煌,更不可能有明天。“美诺悖论”正是在这种“知性形而上学”的“似非”中体现了其中的“是”,即指出了“思维的辩证运动的方向”:由肯定“一个人不能把他所不知道的东西作为研究的出发点”,逻辑地推导出肯定此命题的反题“一个人必须把他所不知道的东西作为研究的出发点”;由肯定“一个人不能把他所知道的东西作为研究的出发点”,逻辑地推导出肯定此命题的反题“一个人必须把他所知道的东西作为研究的出发点”。因此,“一个人就必须既把他所不知道的东西又把他所知道的东西作为研究的出发点”。

问题正是“提出什么作为你所研究的对象”,即研究活动据以出发的点。波普尔认为,“科学只能从问题开始”,“科学和知识的增长永远只能始于问题,终于问题——愈来愈深化的问题,愈来愈能启发大量问题的问题。”<sup>[3]84</sup>根据对悖论的分析,这个研究活动或知识增长活动的出发点既是他所知道的东西,又是他所不知道的东西,因而问题正是这种知与不知的统一。

具体地说,问题就是以必要的知识为前提而体现出来的关于某个对象无知的自觉意识状态。上述这个关于问题的规定内蕴着三个要素:一是问题“以必要的知识为前提”。岩崎允胤说:“在各种科学研究中,当人类认识对当时认识的未知状态向已知状态发展的时候,必需以已经完成、积累到一定程度的科学知识为前提、为媒介”,“根据它才能对未知自觉地提出问题”。<sup>[4]</sup>二是问题是“关于某个对象的无知”。波普尔说:在科学研究中,问题“作为理论同观察结果的冲突而发生。”<sup>[3]184</sup>理论与观察的结果相冲突,说明人们对于研究的对象处于某种程度的无知状态,于是问题会突然发生。伽达默尔说:“正是某种确切的无知才导致某种确切的问题。”<sup>[5]475</sup>三是问题是“关于无知的自觉意识状态”。科普宁说:“问题不仅是未知性,而且已是关于未知东西的某种知识。”“未知存在于一定的已知之中”<sup>[6]239</sup>,未知以已知的自觉意识状态呈现出来,就向主体指出了这个“未知东西”,即“我们必须要知道,但也就是说,知道我们不知道”<sup>[5]471</sup>。问题就是自觉地“知道我们不知道”,于是就体现为主体解决问题的愿望。

对问题的意蕴进行再思考,以便“使思想自觉其为思想”<sup>[2]39</sup>,就形成问题意识。从哲学的角度来理解,问题意识至少包括以下三个具体含义:

其一,重视问题的提出。爱因斯坦在回顾物理学发展的历史时充分肯定了问题在其中的作用。他说:“提出新的问题,新的可能性,从新的角度看旧的问题,却需要创造性的想像力,而且标志着科学的真正进步。”<sup>[7]</sup>问题就是让某种被问的东西进入悬而未决的状态,令流行的意见、习惯的思考方式和固有的价值规范被带入严格的批判审查之中。“只要我们采取哲学的态度,我们就会发现,连最平常的事情也有问题”,从而“它把从未自由怀疑境地的人们的狂妄独断说法给排除掉”,“使我们的好奇感永远保持灵敏状态”<sup>[8]</sup>;“深察不疑,即察而复察其察”<sup>[9]</sup>,由此就发现了问题。当然,一个有意义的问题的提出,决不是向壁虚构的结果,而是如马克思所说,必须与生活相联系和与“自己时代的现实世界相接触”<sup>[10]</sup>。

其二,把问题置于“某种特定的背景”之中。伽达默尔认为:“问题使被问的东西转入某种特定的背景中”,即“提问(fragestellung)既预设了开放性,同时也预设了某种限制(begrenzung)”。问题作为意识中的关于对象的无知,在“被提出(gestellt)”的过程中,已经被提问者置于确定的前提之下。被提问东西的意义正是在问题中显示出来,于是“问题的出现好像开启了被问东西的存在”。因此,提问使问题“具有方向的意义”,这就是释义学所谓的“问题视阈(fragehorizont)”;同时,问题的提出必然意味着“开放性”。把问题进入哲学的审视下,使其真正“进入一种悬而未决之中(solehex in-die-schwebe-bringen)”<sup>[5]471-486</sup>。在辩证法面前,“不存在任何最终的、绝对的、神圣的东西;它指出所有一切事物的暂时性;在它面前除了发生和消灭、无止境地由低级到高级的不断的过程,什么都不存在。它本身也不过是这一过程在思维着的头脑中的反映而已。”<sup>[11]</sup>由此就能防止任何尽管“权威”然而却是“知性形而上学

的独断”。

其三,问题是时代的口号和呼声。作为“问题视阈”的题中应有之义,就在于对问题的研究不能就事论事,而是根据“月印万川”的全息理论,从其中揭示出体现时代精神的重大意蕴,并由此关注于集中体现时代精神的重大问题的研究。马克思说的“问题就是时代的口号,是他表现自己精神状态的最实际的呼声”<sup>[12]</sup>,正可以从这两层涵义(即体现时代精神的重大意蕴和关注于集中体现时代精神的重大问题)上来予以理解。不能从问题中揭示出体现所处时代的时代精神的重大意蕴,或者不能由此关注于集中体现时代精神的重大问题的研究,这样的研究就“没有真实的方向意义,因而不可能有任何回答”。<sup>[5]473</sup>马克思说:“任何真正的哲学都是自己时代精神的精华”<sup>[10]121</sup>;至于哲学的问题意识,我们同样可以说,任何真正的问题“都是自己时代精神的精华”。

## 二、现代教学所凸显的问题和问题意识

广义地理解,教学就是教师的教与学生的学所组成的人类特有的一种人才培养活动;狭义地理解,教学就是在学校范围内以教师传授知识和学生获得知识为主要内容的教师和学生之间相互作用的统一活动。学校教学与社会教学相对应,是工业革命以来人类知识传授的产物;而课堂教学作为与“私塾”不同的组织教学形式,是学校教学活动的主要阵地。

在传统的课堂教学中,教学以教材为依据。教材的逻辑架构按章、节、目制设计,呈演绎式结构。在教学过程中,教师通过教案,把教材体制转化为教学体制,然后在课堂上实施教学活动,把知识传授给学生。与此相应的教学模式就是:教师以“讲清楚”为主旨,学生以“听明白”为鹄的;同时辅之以教师与学生之间的问和答。在以知识传授为主旋律的时代,有一句流行话很能说明这个时代学校的教学宗旨,这就是“学会数理化,走遍天下都不怕”。学生在学校里能学到以后“谋生”所需要的知识,于是走出校门进入社会就能“走遍天下都不怕”了,这样的教学宗旨和教学模式在当时确实起到了相当的积极作用。

当代世界进入信息爆炸时代。“信息爆炸”最早出现于20世纪80年代。据统计,人类知识量的倍增周期,在19世纪为50年,在20世纪前半叶为10年,到70年代为5年,而到80年代则缩短为20个月。有一个数据可以说明当代的知识爆炸:耶鲁大学图书馆在18世纪初大约有图书1000册,以后每16年增加一倍,到1938年已拥有2,748,000册,拥有一又四分之一英里长的书架,10,000个目录卡盒。估计到2040年,该图书馆就该拥有2亿册图书,有长达6,000英里的书架和75万个目录卡盒。

这个计算其实没有考虑到信息产生、传播和处理的数字化因素。自上世纪90年代,互联网的普及使人类进入了数字化时代,信息的增长速度以指数的方式快速发展。数字化生存有四个强有力的特质即“分散权力、全球化、追求和谐和赋予权力”<sup>[13]</sup>,从而加速了“信息爆炸”。近30年来,人类生产的信息总和已经超过了过去5000年信息生产的总和。有人曾形象地譬喻,数字化时代信息增加的加速度甚至比美国宇航飞机的加速度还要大!

严格地说,“信息爆炸”不等同于“知识爆炸”,但应该说“信息爆炸”与“知识爆炸”呈正相关性。“知识爆炸”既意味知识发展的加速度,也意味着知识更新的加速度。而知识的更新速度则与知识老化或陈旧速度是呈正相关的。据统计,一个人掌握的知识半衰期在18世纪为80年至90年,19至20世纪初为30年,20世纪60年代为15年,进入80年代则为5年左右,而到了21世纪的前10甚至不到1年!<sup>①</sup>

传统的教学宗旨和模式由此面临着一个严峻的挑战:教学作为以教师传授知识和学生获得知识

①参见:<http://baike.baidu.com/view/888194.htm>.

为主要内容的师生之间相互作用的活动,在“知识爆炸”时代既不能使学生“学会数理化”,即使“学会”了,由于知识的老化,也不能使学生“走遍天下都不怕”。信息化时代的学校教学是不是仍然要以教师传授知识和学生获得知识为主要内容?信息化时代的学校教学模式是不是仍然要以教师以“讲清楚”为主旨,学生以“听明白”为鹄的,同时辅之以师生之间的问答?如果不能以师生之间的传授知识为主要内容、以教学之间的“讲清楚”和“听明白”为主要模式,那么以什么为主要内容和主要模式?如果以传授其他内容为教学的主要内容和实施其他模式为教学的主要模式,那么能不能离开知识的传授以及“讲清楚”和“听明白”的教学方式?这些问题正构成了“关于未知东西的某种知识”<sup>[6]</sup>,形成了“关于无知的自觉意识状态”。这就是信息化时代当代教学所提出的严峻问题。

根据我们在第一节分析,这些问题使教学在当代的困境凸显,使“未知以自觉的形式呈现出来”,从而构成了教学研究的出发点;对这些问题进行反思,“使其真正进入一种悬而未决之中”,于是就形成了关于当代教学的问题意识。由于当代教学的问题意识,“使被问的东西转入某种特定的背景中”,即“提问(fragestellung)既预设了开放性,同时也预设了某种限制(begrenzung)”,从而激发了当代世界教育改革的发生,又使当代世界教育改革有了得以进行的方向。教育改革的方向是什么,即究竟要把过去的“讲清楚”和“听明白”的模式转向何处?由此,我们就可以理解马克思说的:“问题就是时代的口号,是他表现自己精神状态的最实际的呼声”<sup>[12]290</sup>。这个教育改革的呼声在当代培养什么人的问题上揭示了时代精神的什么内涵?这就是信息化时代所提出严峻的教学问题所内蕴的教学问题意识。

“只要仔细考察就可以发现,任务本身,只有在解决它的物质条件已经存在或至少是在生成过程中的时间,才会产生。”<sup>[14]</sup>马克思这段话的方法论意义不仅对于社会革命是适用的,而且对于教育革命即教育改革也是适用的。

于是,从上世纪90年代开始,教学不再被主要理解为知识的传授而被主要理解为素质的培养,成为当代世界教育改革蓬勃发展的主流。“改革是中国的第二次革命”<sup>[15]</sup>。当前中国的社会改革在本质上就是由传统社会进入现代社会,从而进入世界潮流。为顺应当代世界教育改革的潮流,素质教育也就成为我国教育改革在新世纪的必由之路。由此决定了我国教育改革也必须研究上述教育领域在信息时代所凸显的问题和问题意识,以从教与学的角度揭示出体现时代精神的重大意蕴,并由此关注于集中体现时代精神的在学校教学中培养什么人的重大问题的研究。

### 三、“转识成智”与教学中的问题逻辑

“转识成智”是中国佛教中的一个重要命题。“识”由梵文意译而来,有多种含义,一般是指一切精神现象。《俱舍论》中说:“心、意、识体一”,其中“集起故名心,思量故名意,了别故名识”。“智”也由梵文意译而来,亦音译为“般若”,一般是指人们通过修习佛教道理所产生的辨别现象、判断是非善恶的能力。《大乘义章》卷十八中有“言般若者,此翻名慧”之说,故“智”与“慧”常常一起联用,合称为“智慧”。《佛性论》把“智”分为两类:一为“真智”,一为“俗智”。前者由后者转化而来,为最高的智,故亦称为佛智。

佛教中的“转识成智”亦称为“转识得智”,认为通过特定的修行,领悟佛教的“真理”,就可以由“识”转化为“智”,并可进一步由“俗智”转化为“真智”。佛教中的“转识成智”,由于把“识”和“智”都看作是第一性,而世界的万事万物都是由它们派生出来的,即“唯识无境”,因而是唯心主义的。然而,佛教强调意识活动的层次性,强调意识活动中的由染而净、由迷而悟的转变,这就在实际上揭示了人类意识活动中由知识到智慧的转化。这是相当深刻的,是中国佛教文化亦即中国传统文化中的瑰宝。

应该对“转识成智”中的“识”和“智”赋予现代意义。从哲学上来理解“识”就是知识,即关于世界的认识成果,即包括“知其然”,也包括“知其所以然”,还包括“知其必然”。马克思说:“凡是有某种关系存在的地方,这种关系都是为我而存在的;动物不对什么东西发生‘关系’,而且根本没有‘关系’。”<sup>[16]</sup>“知其然”主要是经验层面的“为我而存在的关系”,“知其所以然”主要是理论层面的“为我而存在的关系”,“知其必然”则是意识中更高层次的“为我而存在的关系”。我们上面所讲的知识爆炸所涉及的知识,主要是从经验层面和理论层面理解的“知其然”和“知其所以然”,即对在人类实践活动中呈现出来的事物(包括自然事物和社会事物)的状态及其规律的把握。作为最高层面的知识即“知其必然”则与冯契所说的“认识自己和认识世界的交互作用”联系在一起,具体地说“不仅要认识世界(天道)和人道,而且要认识自己,‘自反’以求尽心、知心,并在认识自己和认识世界的交互作用中转识成智,养成自由人格的德性。”<sup>[17]</sup>

从哲学上来理解“智”即智慧就是主体能力。主体能力的大小不仅与主体有关,而且与能力得以发挥作用的物理工具有关。智慧主要与主体相联系,而与主体能力得以发挥的物理工具无关。主体能力既有体力因素又有智力因素,智慧主要属于主体的智力因素,当然人是一个整体,智慧与体力因素也分不开。智力因素当然是主观的,由此把智慧主要理解为主观能力,亦可简称为能力。人们常常形象地说,老师不能只给学生以“鱼”,更要给学生以“渔”,即通过教学使学生具有捕鱼的能力。人的能力是分层次的:较低层次的能力与如何获得“知其然”的知识相联系,较高层次的能力与如何获得“知其所以然”的知识相联系,更高层次的能力则与如何获得“知其必然”的知识相联系。用《佛性能》中的话来说,前两种能力属于“俗智”,后一种能力属于“真智”。

这两种智慧有层次上的高低之分,但并没有作用上的大小之别。没有低层次的智慧,人就不能生存,更谈不上发展,也就无所谓“求尽心、知心”,“养成自我人格的德性”。但人又不能仅仅停留于“俗智”,而总要追求高层次的智慧,并总要用“真智”来指导“俗智”。

马克思·韦伯在《新教伦理与资本主义精神》中把理性分为工具理性与价值性,并认为人们崇尚理性以反对宗教神学的蒙昧主义,在改选自然方面积累了巨大的能量,而这个理性主要是指工具理性。从我们的论题出发,工具理性相当于获得“知其然”和“知其所以然”的能力即“俗智”,价值理性相当于获得“知其必然”的能力即“真智”。自近代以来,低层次智慧的泛滥往往使主体丧失自我,迷失人生的意义。对此,黑格尔在就任柏林大学校长的《柏林大学的开讲辞》中不无忧虑地说“世界精神太忙碌于现实,太驰骛于外界,而不遑回到内心,转向自身,以徜徉自怡于自己原有的家园中。”<sup>[2]31</sup>

知识能传授,能力不能传授,即使低层次的能力也不能传授,更遑谈高层次的能力,能力只能培养。为应对知识爆炸时代的教育困境,在教学中不仅要注重知识的传授和接受,而且更要注重对于获得知识的能力的培养,注重于培养包括获得与“知其然”相联系的能力,与“知其所以然”相联系的能力,也包括获得与“知其必然”相联系的能力,由于主体“太驰骛于外界”,尤其要强调对于真智即冯契所谓的“德性”的培养。这里的能力培养既意味着教师对于学生能力的培养,更意味着学生对能力的自我培养;而且从根本上说,教师对于学生能力的培养只能从外因上直至激发内因的作用,能力的培养只能是学生自我的培养,这就中国佛教禅宗中所一直强调的“自性自渡”。

在哲学史上,黑格尔批判康德主张离开思维活动考察思维能力的观点,并幽默地说,任何人都不可能先学会了游泳再下水,而只能是下了水再学游泳。对于知识的教学和能力的培养同样如此,即不能离开知识的教学来单独进行能力的培养,而必须在知识的传授和接受过程中来进行能力的培养,这是同一教学过程的两个方面。然而,知识的传授和接受与能力的培养毕竟是两个不同的方面,在教学过程中能不能自觉地意识到在知识的传授和接受过程中进行能力的培养,其教学的效果是不一样的。这就是说,必须在教学过程中实施“转识成智”。这正是知识爆炸时代下教学所凸显的问题和问题意识

对于“转识成智”的诠释。

如何在教学过程中“转识成智”?从“破旧立新”的角度来说,“破”的是教师以“讲清楚”为主旨和学生以“听明白”为鹄的的教学模式;“立”的是在教学过程中激发学生“反思”的兴趣,并由此形成教学改革的问题意识。这就是说,要注重教学过程中的问题逻辑。

从教的角度来说,注重设计问题逻辑的教学体系是教师在把教材体制转化为教学体制的教案中需要予以研究的重要一环。这就是把“问题层层细化,建立问题体系”,从而“可以提高教学的针对性,增加教学的吸引力”<sup>[18]</sup>。早在古希腊,苏格拉底进行教学的一个重要途径就是提问,通过揭示答题中的矛盾,使“问题自己提出来或自己表现出来”,并把一问一答的谈话方式称为“接生术”。他十分注重这种方法,认为“一个人凭着它的帮助,就成了最有才干的人,最能指导别人的人,讨论时见解最深刻的人”。<sup>[19]</sup>

在设计问题逻辑的教学体系时要注意把真问题与假问题区别开来。任何的真问题都是知与未知的统一体,那些不构成知与未知统一体的所谓问题就成为假问题了。关于假问题有两种情况。一是如果作为问题前提的“必要知识”是虚假的,那么所提出的问题就是一个假问题了。例如,上世纪中叶的大跃进时代关于中国粮食多了怎么办的这个问题之所以是假的,就在于作为问题前提的粮食亩产放“卫星”的报道是虚假的。在制造永动机的问题上,由于不存在做功不需要耗能的问题前提,“这类问题就不再被人理解为问题”,因为“这里没有问题”。<sup>[5]487</sup>二是如果提出的问题中“关于某个对象的无知”已经或者在实际上已被排除或者在形式上已被排除,即如伽达默尔说的“缺乏开放性”<sup>[5]472</sup>,那么这个问题也就或者在实际上或者在形式上成为假问题了。例如,化学史上曾经提出的燃素是什么的问题,如果现在还在提这个问题,由于关于某个对象无知的情况在实际上已经被排除了,因而这个问题就成为假问题。假问题一般不能作为研究的对象,这在我们设计问题逻辑的教学体系时是应该注意的。

在设计问题逻辑的教学体系时不仅要注意培养学生的“俗智”即能力问题,而且还要注意培养学生的“真智”即德性问题。这就要求问题的设计要能拓展学生的理论视野,要引导学生探寻贯穿于其中的一般原理,即领悟贯穿于自然、人生之中的道,会通天人、物我之中的理,从而在凸显主体意识中提升人文精神。这种问题设计就体现了教学中的价值理性。不仅简单地把德性的培养仅仅理解为人文课程的任务,其实自然科学课程同样具有这种功能,同样需要在教学中通过问题设计引导学生领悟贯穿于自然、人生之中的道,会通天人、物我之中的理,从而提升学生的人文精神和价值理性。

这就对教师提出了很高的要求。教师不仅要有深且博的理论知识,而且要熟悉学生的知识情况和兴趣所在;由此就能在设计问题逻辑的教学体系中把教学中的重点和难点与学生的兴趣结合起来,把教学中的具体问题与拓展学生的理论视野以及引导学生探究贯穿于世界的一般原理兴趣结合起来,并以问题逻辑的形式体现出来。

从学的角度来讲,学生应该改变传统学习中的仅仅在于“听明白”为鹄的,而要不断地对教材及教师的讲课内容提问题,并努力地思考和回答教师提出的问题。在教学中不仅是教师提问题,更重要的是学生提问题;与此相应的不仅是教师回答学生的问题,更重要的是学生回答教师的问题以及学生回答学生自己提出的问题。“要提出问题,就必须积极思考,而提出越来越深刻的问题的过程,同时也是培养创新思维能力的过程”<sup>[18]</sup>;同样的,要回答问题,就必须思考,而回答越来越深刻的问题的过程,同时也是培养创新思维能力和提升人文精神的过程。

罗素很深刻地把以“问答求知识的方法”,称为“辩证法”<sup>[20]</sup>。“转识成智”正是在问题逻辑的教学过程中体现了出来。我们认为这是当前教育改革很重要的一个方向。

## 参考文献:

- [1] 北京大学哲学系外国哲学教研室. 古希腊罗马哲学[M]. 北京: 商务印书馆, 1982: 190.
- [2] 黑格尔. 小逻辑[M]. 贺麟, 译. 北京: 商务印书馆, 1980.
- [3] 波普尔. 科学知识进化论[M]. 纪树立, 编译. 北京: 三联书店, 1987.
- [4] 岩崎允胤, 宫原将平. 科学知识论[M]. 于书亭, 译. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 1984: 311.
- [5] 伽达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 2004.
- [6] 科普宁. 马克思主义认识论导论[M]. 马迅, 章云, 译. 北京: 求实出版社, 1982: 239.
- [7] 爱因斯坦. 物理学的进化[M]. 周肇威, 译. 上海: 上海科学技术出版社, 1982: 59.
- [8] 罗素. 哲学问题[M]. 何兆武, 译. 北京: 商务印书馆, 1960: 109.
- [9] 张岱年. 张岱年哲学文选[M]. 北京: 中国广播电视出版社, 1999: 90.
- [10] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 1956.
- [11] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第4卷[M]. 北京: 人民出版社, 1972: 213.
- [12] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第40卷[M]. 北京: 人民出版社, 1982: 290.
- [13] 尼葛洛庞帝. 数字化生存[M]. 胡泳, 范海燕, 译. 海口: 海南出版社, 1997: 269.
- [14] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第2卷[M]. 北京: 人民出版社, 1972: 83.
- [15] 邓小平. 邓小平文选: 第3卷[M]. 北京: 人民出版社, 1993: 113.
- [16] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第3卷[M]. 北京: 人民出版社, 1960: 34.
- [17] 冯契. 认识世界和认识自己[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1996: 297.
- [18] 王天恩. 六个“为什么”与基于问题逻辑的教学方法改革[J]. 思想理论教育导刊, 2010(5).
- [19] 北京大学哲学系外国哲学史教研室编译. 欧洲哲学史[M]. 北京: 商务印书馆, 1977: 81.
- [20] 罗素. 西方哲学史: 上卷[M]. 何兆武, 李约瑟, 译. 北京: 商务印书馆, 1981: 128.

## Problems, Problematic Consciousness and the Teaching of “Turning Knowledge into Wisdom” —On Philosophical Reflection on Reform of Teaching Methods

CHEN Xin-han

(Department of Philosophy, Shanghai University, Shanghai 200444, China)

**Abstract:** Problems refer to consciousness of what we don't know, so they reflect the desire of the subject to solve problems. Rethinking about the meaning of problems, people consciously turn what they think about to their thoughts. “Knowledge explosion” is posing a severe challenge to the traditional mode of teaching purposes. “Turning knowledge into wisdom” is an important proposition of Chinese Buddhism. In classrooms, “turning knowledge into wisdom” is to focus on the process of designing teaching logic problems. This is the way to guide students to improve their reflecting interest and enhance the ability of cultivate virtue.

**Key words:** problem; the problem of consciousness; turning knowledge into wisdom; teaching of logic problems

(责任编辑 陶舒亚)