

逻辑论视域中的大学课堂重审：坚守与扬弃

□ 范春香 廖 锐

摘要：逻辑论认为，世界是逻辑空间中的所有事实；认识世界以经验实证为基本原则；知识的本质即世界的内在逻辑；有意义的知识是在现实中可以把握并能运用的。由此，大学课堂之目的，在于传承与客观规律相符的知识体系，其结构包括组织知识、传授知识、接受知识及检验知识迁移水平等要素。其所面临的主要问题是“障碍波”的干扰。为克服“障碍波”，有效传承知识，逻辑论视域中的大学课堂必然坚守训导法、模仿记忆法、讲授法、修辞教学法与概念整合法等教学方法。其利弊共存，为兴利除弊，焕发大学课堂活力，必须坚守逻辑论的科学性，克服逻辑论大学课堂的机械性，增强逻辑论大学课堂的艺术性。

关键词：逻辑论；大学课堂；教学方法

中图分类号：G642

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2016)01-0046-06

收稿日期：2015-12-10

基金项目：全国教育科学“十二五”规划2013年度教育部重点课题“大学英语课堂教学方法变革研究”(DIA130331)

作者简介：范春香(1975-)，女，湖南澧县人，湖南师范大学教育科学学院博士研究生，湖南大学外国语学院讲师，主要从事语言与课程教学研究；廖锐，湖南大学教育科学研究院硕士研究生。

随着后现代主义与建构主义的兴起，逻辑论视域下的知识观与教学观受到了极大的挑战。逻辑论的大学课堂，被诟病严重阻碍了学生个性发展及创造力的张扬，其种种弊端被无限夸大，这需要我们重新审视逻辑论的大学课堂，以一种客观、中立的态度去看待逻辑论大学课堂的利弊，并弃弊扬利，从而促进大学课堂的流畅高效，实现学生的认知、能力与个性的全面发展。

一、逻辑论：大学课堂的认识论工具

逻辑论，形成于20世纪20年代，基于经验主义与实证主义，以个人或社会经验为依据，借以观察、实证、逻辑推理为手段，并用概率论以获得、修正结论^[1]。它是维也纳学派的核心思潮，是理性主义、实证主义及现代逻辑三者的结合产物，其排斥公开的形而上学和隐蔽的先验主义^[2](P36-44)]。坚持知识的经验实证原则，并坚定认识的本质就是对世界的逻辑分析。逻辑论可作为认识世界的一种工具性理论，并以其客观、逻辑的分析模式影响着人类发现与认识世界。

世界就是逻辑空间中的所有事实^[3](P25)]。世界是宇宙的存在状态，及其所有发生的事情，它是客观存在的。世界分解为诸事实，发生的事情，即事实，就是诸事态的存在^[3](P25)]。逻辑论中的宇宙并不存在偶然事件，所有事件都是独立的、客观的、必然的存在。逻辑论认为，世界以一种客观、绝对的形式存在，不以人类的信念、意识与经验而改变。世界本身具有一定的结构及相对稳定的自我体系。对于世界的科学描述也只能是对象的结构，而并非其“本质”^[2](P36-44)]。逻辑空间具有自我的结构与方式，并以其特定的模式规定世界即为其中的所有事实，使世界具有稳定性与客观性，这也为存在于世界之中的客观知识奠定了知识稳定性与可把握性的基础。

认识世界以经验实证为基本原则。认识，可谓是人类对物质世界及其结构与规律的客观反映。这一反映，必须通过实验、观察、归纳才是真实可靠的^[4]。逻辑论的认识论是人类在认识世界诸事实的过程中，基于实践与经验，且由感性认识逐步上升到理性认识，“当认识从具体的东西上升到抽象的东西时，不是离开……真理，而是接近真理。物质的抽象，自然规律的抽象，价值的抽象等等，一句话，一切科学的(正确的、郑重的、不是荒唐的)抽象，都更深刻、更正确、更完全地反映自然”^[5]。因此，这

也是一种“严格遵守思维的逻辑规律和规则，通过逐步推理程序得出结论的思维方式”^[6]。正如维特根斯坦所言：“世界是独立于我的意识的”^{[3] (P101)}，正确的认识世界必须挣脱自我意识范畴的束缚，基于经验实证的原则之上。

知识的本质在于世界的内在逻辑。逻辑空间中，世界是一种刚性、结构性、元子性、统一性的逻辑系统，它是可以被人类认识、发现与把握的。逻辑的探究就是对所有符合规律性的东西的探究。逻辑之外的一切都是偶然的^{[3] (P97)}。客观的知识是世界内在逻辑的本真反应，“形而上学之为知识理论是不可能的，因为形而上学家误解了知识的内容与感情的内容，知识的内容在于它的真理性是能由经验证实的，至于感情的内容则是一种感觉、一种体验。所以石里克认为形而上学之无理论根据，不是在于‘人类未具有解决形而上学问题的理智’，而是在于形而上学家根本‘认错了知识的概念’”^{[7] (P6)}。“一切的知识，就其本质而言，仅是形成的知识，关系的知识，只有形式的、关系的才合乎知识的定义，方才合乎知识概念的逻辑意义。其他品质内容是不属于知识之内的，它仅是一种主观作用而已。”^{[7] (P26)}客观知识作为人类智慧的共同认识产物，应该是系统性的，而非零散的信息。逻辑论的知识观，强调知识的客观性与整体性，寻求一种终极的、毋庸置疑的真理或规律^[8]。

有意义的知识是在现实中可以把握并能运用的。逻辑论坚持反对一切形而上学命题。“一切哲学的或是形而上学的命题是非命题或假命题，它们是无意义的。有意义的命题可完全归结为基本的或原子的命题，后者是描述可能事态的简单陈述。”^[9]从认识的起源视角看，它反驳先验论，放弃纯属思辨性的冥想、臆测与玄思等形而上学的认知形式，是一种普遍的、客观的、价值中立的科学理性方法。可以用赫兹的话来说：只有遵从规律的联系才是可以思考的^{[3] (P99)}。所谓有意义的“知识是一种具有客观基础的、得到充分证据支持的真实信念，它与仅仅是个人的意见或证据支持的主观信念相区别，与没有根据的幻想、猜测或无根由的假设等相区别”^[10]。逻辑论，其最终目的在于将形而上学的知识清除到科学知识以外，从而确保知识的有意义，且可被人类在现实中所把握与运用。

二、逻辑论视域中的大学课堂要素： 以守真为鹄的

逻辑论所主张的是以一种客观、价值中立的方式去认识物质世界及其结构，其所认可的知识是人类对物质及其结构与规律的客观反映。逻辑论视域中的教学是一种特殊的认识过程，以一种刚性的、客观的语言方式，构建一个独立于人之外的课堂的逻辑结构，旨在坚守知识之真，置学生于真理之中，感受真理之魅力，免除形而上学的误导。其教学过程通常包括教师组织知识、教师传授知识、学生接受知识及检验知识迁移水平等四个部分，且在开展过程中不断存在着“障碍波”影响（如图1所示）。

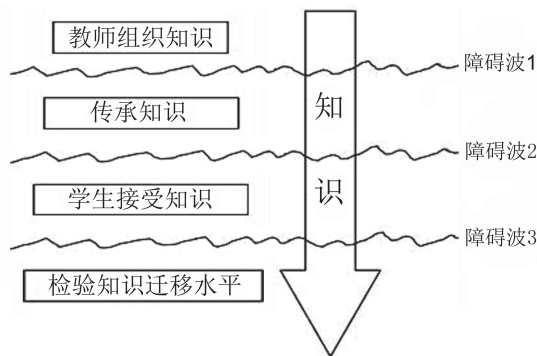


图1 逻辑论视域下的教学过程

(1) 教师组织知识。逻辑论视域中的大学课堂，是以“教师”、“课程”为中心，教师的职责就在于教授既定的知识，教材是教师传授知识、控制知识的唯一途径^[11]。在这里，“教师作为无可争辩的知识权威和知识源泉，把知识存放在学生那里，就像投资者把钱存放在银行里一样”^[12]，是最为关键的知识组织者。因此，教师作为真理的守护者及传递者必须怀揣着对真理的热爱与敬畏之心，注重知识的客观性、系统性及权威性。逻辑论课堂中教师居于主导地位，他们通常以具有基础性、发展性、系统性的客观知识为教学内容，并借助科学化的设计，促使学生在最短时间内受到最大效益的知识^[13]。然而，在这过程之中，教师所要面临的是，客观知识在组织过程中的“异化”问题，即知识在组织过程中所面临的“障碍波1”（图1），如何避免“障碍波1”的影响，关系到知识传递是否失真与有效的问题。

(2) 教师传承知识。逻辑论的教学过程,将知识的准确传承视为教学的主要目标和首要任务,这也是教学开展的意义所在。而逻辑论视域中的知识具有纯洁性,且知识的这种纯洁性“要不惜一切代价避免主观性的渗透—就算代价是知识的‘非文明化’,以至于使我们无法适应真实生活的复杂性,也在所不惜”^{[14] (P101)}。逻辑论认为,知识是客观事物的属性与其联系的反映,是客观事物的主观映像,因而在传承知识的过程中,需要保持知识的准确性与纯洁性。这里面临的问题是,教师在传承知识的过程中,难免会对客观知识赋予自己的主观价值与见解,从而导致知识丧失原有的品性,这也是在教学过程中需克服的知识变异,即“障碍波2”(图1),以确保知识传承的准确性及流畅性。

(3) 学生接受知识。逻辑论将学生视为真理的接受者与吸收体,其主要任务是接受教师所传达的一切知识。在课堂学习中,学生一方面要服从教师的教学设计与安排,以确保接受知识的有效性。另一方面,学生仍需具有主观能动性、求知欲与兴趣倾向,使学习知识的过程更愉悦、个性化与多样化。这就是说,在理论层面理解掌握既定的知识,在行动层面按照前人的道德文章、知识成就去实施、践行。学生接受知识过程中所面临的问题是,由于学生心智尚未成熟,其在见识、经历上都无法支撑对知识的准确理解,容易在接受知识的过程中,融入自我主观的看法,从而出现对知识理解的片面、误解、偏见与错用,出现知识异化现象,即“障碍波3”(图1),这需要师生共同克服,从而使得学生能准确接受知识。

(4) 检验知识迁移水平。作为逻辑论视域中的大学课堂最后的重要环节——检验知识迁移水平,其目的在于检测课堂效果,使教师充分了解学生掌握知识、应用知识的情况及课堂教学成效,通常学生知识迁移水平的高低代表着学生对客观知识的接受与掌握情况。检验知识迁移水平的方法具有多样性与及时性。学生借助记忆、反复练习等方法,使自己的知识迁移水平更高,在一定程度上反应了掌握知识的能力。但由于学生在接受知识的过程中由于自身能力的不足,极易误解知识,错用知识,甚至扭曲知识。为此,在检验知识迁移水平的过程中,借助检验手段,帮助教师发现学生在接受知识过程中所存

在的问题,并针对这些问题进行不断的纠错,确保知识的本真及促使学生理解知识与应用知识。

教师组织知识是教学开展的关键所在,传承知识是教学开展的目的所在,学生接受知识是教学开展的意义所在,检验知识迁移水平是教学的效果所在,而横贯于四者之间的三道“障碍波”是一种动力与矛盾因素,是教学之中应尽量消除的。所谓的“障碍波”,即指“在客体和专家之间以及在专家和外行之间的传输点——让客观的知识向下游动,同时阻止主观性从下向上回流”^{[14] (P101)}。在教学过程中,“障碍波”的存在不可避免,它如同一种“教学阻隔”,“是教学活动中师生双方一切难以融合、不易接触和不便交流的现象,是师生之间缺乏沟通、缺乏交流的不正常现象”^[15]。逻辑论课堂教学的四个步骤是相互依存、相互推动的,而四者间存在的“障碍波”增加了主体掌握客观知识的难度,影响教学活动的开展,进而推进四者间关系的进一步演化。

三、逻辑论视域中的课堂教学方法: 记忆是智慧之母

如何减少“障碍波”,以坚守知识之真,从而保证大学课堂的高效呢?在逻辑论视域中,它坚守“记忆是智慧之母”的古训,以一种逻辑的仪式,塑造庄严、敬畏与肃穆,试图制造出课堂教学的逻辑美学,来延续知识的传承仪式,使坚持真理具有有一种宗教般的力量,以使知识传承更为奏效。

(1) 训导法。它迷恋于一种重复的、刚性的、逻辑的、纪律的、既定的话语模式,一次又一次地重复不变的教学仪式与既定的美学叙事,使课堂充满一种控制与服从的力量。它最早在基督教学校中使用,我国古代私塾教学中也属常见。其具体方式,首先是确立详细的教学目的与教学原则,教学活动围绕目的与原则展开。当学生行为与“目的”和“原则”相违时,教师可对学生进行惩罚。惩罚的实施有其特有的程序,通常在学校较为隐蔽的地方实施。在惩罚前,学生与教师都必须接受心灵的洗礼,教师需排除个人情感因素,要以博爱精神为指导。当教师走近学生时,可以对学生讲授目的性与启示性话语,使学生感到谦卑、屈从与警醒,并希望改正自己的错误习惯、观念与行为,从而欣然接受

惩罚；若需要借助强制手段实施惩罚时，教师在惩罚之后仍需设法让学生意识并承认自己的错误，促使学生自我反省，使学生今后不再犯同类的错误。在惩罚结束，学生需感谢教师对他的教导且保证不再犯同样的错误^{[16] (P208)}。可见，这种方法有利于克服“障碍波”，也有利于学生养成良好的学习习惯与形成良好的德性，其效果完全以你是否准确地掌握客观真理进行衡量。

(2) 模仿记忆法。模仿记忆法通常是指教师陈述某一思想，运用某一知识或进行某一活动时，学生则模仿教师，并及时理解记忆知识与模仿教师行为的过程。模仿记忆法是一种源于生活而又高于生活的方法，它能使学生在短时间内快速、有效地学习知识，具有直观性与准确性等特点。在实际教学活动中，通常是由教师对课本中的知识进行朗读或实践，学生则立刻跟着教师复读，并采用不断模仿的方法达到记忆的目的。无论是在中国古代，还是古印度，模仿记忆法被视为体现智慧的戒律与习惯的有机结合体，且这种教学方法更多应用于背诵经典与经文上。模仿记忆法在今天的教学活动中仍为常用方法，要求教师在教授过程中试图讲解，并通过反复诵读，帮助学生进行记忆，在记忆的基础上再进行理解，从而使学生接受知识，达到学生能完全理解且流利背诵的教学目的。

(3) 讲授法。所谓的讲授法是指教师通过口头语言向学生描绘情境、叙述事实、解释概念、论证原理和阐明规律的教学方法^[17]。这种教学方法具有高效性、准确性、清晰明了性等特点。讲授法通常更侧重于使用纯粹的语言表述方式进行讲课，早在中世纪大学课堂中，这种方法就已成为了主要的教学方法。在使用讲授法的课堂中，教师往往是课堂的中心，学生只需要听教师讲述并就讲课内容做笔记即可。同时，学生会依据课本中的内容，对其进行总结概括，且在这教学过程中，教师鼓励学生对课文内容进行评论。伊索克拉底认为，讲授法更优于书籍，教师可借助语音语调的变化及雄辩法更深刻地表达出作者隐涵的精神实质，这是书籍无法做到的^{[16] (P194)}。逻辑论视域中，教师使用讲授法能将书籍中的知识以一种更易理解、更有吸引力的方式传递给学生，它常常伴有默写、听写、随堂小测验、阶段性测验等等，以使學生更高效、更清晰地了解、接受知识。

(4) 修辞教学法。修辞教学法，是一种重视语言修辞的方法，源于古希腊时期。修辞教学法重视文法与修辞，旨在提升学生的演说及语言应用能力。此种教学方法有强烈的逻辑论韵味，它通常向学生讲授语言规则与修辞方法。首先，教师用正确的发音与修辞方法，准确地向学生展示课本所挑选的段落；其次，教师为学生讲解富有诗意的修辞格，并联系其中的典故，帮助学生接受与理解；接着，教师针对文章中出现的生字、生词进行说明解释，为学生讲解作者用词的意图与文法形式；最后，教师需对整篇文章进行总评，使学生能从整体上把握整篇文章的文法与修辞^{[16] (P188)}。修辞教学法更适用于语言教学之中，这一方法注重培养学生的语言基本能力，掌握语言的基本规则与修辞方法，使学生形成良好的语言习惯并能熟练、准确地应用语言。

(5) 概念整合法。这一方法是指学习者在进行思维活动的过程中，借助输入空间、共用空间与复合空间构建成为一个概念的逻辑的系统的网络，进而达到理解与认知的目的。它遵循逻辑论的基本原则，通常采用组合、完善及发展三种方式^[18]。概念整合法具有明了性、联想性、系统性、准确性等特点。概念整合法首先需要组合输入空间中的信息，并将其中的信息组建成一定的关系网络；在这一过程中，学习者在共用空间中将信息与已有的知识结构相结合，并通过回忆、联想、比较、归纳与系统化的思维形式逐步完善知识结构；最后，将知识做进一步的练习、运用与迁移处理，在复合空间中不断完善。通过这三个步骤，学习者在知识逻辑结构的引导下，逐步构建起知识的逻辑体系与结构网络。

四、逻辑论视域中的大学课堂重建： 趋利除弊

逻辑论视域中的大学课堂，经过时间的磨炼，它所蕴含的教学的科学性、合理性及可操作性，都是其得以长久存在的原因。然而，它因以知识为本而容易制约课堂的生命活力与价值，因此一直受到后现代主义的诟病。为此，我们需要以辩证的目光，重新审视逻辑论教学方法的利弊，衡量与反思其道德性与价值性问题，重建逻辑论大学课堂的新形式。

(1) 坚守逻辑论大学课堂的科学性。在大学课堂中,学生的学习属于一种浓缩式的、获得间接经验的特殊认识过程。其意义在于通过大学课堂的科学性,及知识的内在逻辑力量,促进“社会人”的完成。第一,坚守知识的发展性价值。由于大学本科生学习时间有限,不可能通过自我发现、探索与试验去获得,必须选择基础性、系统性与客观性的知识,并经过严格的逻辑,促进学生对知识的理解、思考、记忆与迁移,以保证知识传递的准确性与有效性。第二,目光始终关注学生。正如Anon说,“教是生命的部分,教也是死亡的部分;要么激发了学生的学习热情,要么扼杀了学生的学习兴趣”^[19]。逻辑论并不否认,学生的自主性与学习的内在动机,是课堂教学有效性的关键。学生对知识的学习,不是机械的记忆过程,而是在理解、建构与创造中成长的。所以,大学课堂,要在启发学生的自觉上下功夫。第三,坚持教师的主导作用。从心理逻辑的角度,学生具有心智的不成熟性与发展的渐进性,他们对事物的认识与知识处理并不能高效与准确,往往出现偏差、片面与曲解,需要教师的及时纠正与启示。因为,教师在某一知识领域闻道在先,术有专攻,熟知所在领域的知识发展动向;且教师善于因材施教、扬长避短、严谨有序、游刃有余地采用适当的方法,促进学生个性生长与全面发展。

(2) 克服逻辑论大学课堂的机械性。逻辑论之于大学课堂,最大的弊端在于其机械性,它使学生丧失学习的自主权、选择权与话语权。这是大学课堂建构必须克服的:第一,克服控制性对主体性的伤害。针对大学课堂过分的秩序、规矩与纪律的强制,杜威曾一针见血:“一切都是为‘静听’准备的,因为仅仅学习书本上的,可谓不过是另一种‘静听’,静听的态度是被动的,吸收的。”^[20]学生在课堂中循规蹈矩,正襟危坐,而内心却可能心不在焉,有口无心,学生不敢大胆质疑,全是洗耳恭听^[21],致使学生的自主、反思与创造性被遮蔽。第二,克服统一性对多样性的伤害。统一性教学模式与教师的绝对权威,极易形成学生的“学习=背诵=记忆”的观念与习惯,必然导致学生多样性人格的“奴化”,丧失独立精神,致使学习失去了原有的乐趣与幸福感。所以,这就要求大学课堂,坚持“少而精”的教授原则,既要坚守客观知识的重要价值,

又要保证课堂的开放性,给学生极大的自主学习权力,尊重他们所拥有的文化背景与历史经验,以保证学生多样性生长与选择性学习。第三,克服单一的评价标准对创造性的抑制。逻辑论的评价标准,容易围绕知识传递的“高效”、“准确”、“快捷”进行评价,严重抑制了学生的发现、探索、批判与质疑的求异思维,极易导致学生想像力与创造性的毁灭。所以,教学效果的评价,不能拘泥于课本,应该从逻辑论的视角去看待多样性的生命形式,感受生命世界的美与乐。

(3) 增强逻辑论大学课堂的艺术性。逻辑论大学课堂的艺术性,将课堂要素与方法的形象、意境与情感结合起来,形成审美意象。其目的是让教学的逻辑理性以美的感性形象显现出来,这是教学的最高境界。第一,以爱激情。大学课堂应还原追求真理所具有的快乐与童趣,鼓励学生自我发现与探索真理,有源源不断的真理的求知欲及创造力,使追求真理成为学生的一种乐趣与习惯,使课堂成为一个快乐的地方。正如克里希那穆提所言,“学习智力的本质、它的控制力、它的活动、它巨大的能量和它的破坏力量,就是教育”^{[22] (P84)}。蕴藏其中的力量一旦开启,则可形成一股新鲜的泉流,涌入真理的无限殿堂。第二,移情入境。把对知识与对学生的热爱之情,融入大学课堂之中。教师对真理的渴望,对学生的体贴入微,可把学生的情趣调动起来,使单一的教师课堂转变为师生互动课堂,由机械枯燥的课堂成为一种自由、悠闲的课堂。“悠闲意味着内心不是常常被各种事情——被问题、被某种享乐、被感官的满足所占据。悠闲意味着拥有无限的实践区观察身边及内心正在发生的事情,去倾听,去清晰地看”^{[22] (P7)},从而使学生会感受世间万物,不断去寻找知识的真善美,保持对真理的炽热之情。第三,情理交融。逻辑论大学课堂得以立足,是因为其严格的理性与逻辑,这是值得坚守的。但我们要在理性与逻辑中,融入知识、直观、物像的象征意义,引出一个情感世界;在保持真理的相对准确的前提之下,丰富大学课堂的内涵,不拘泥于传统的课堂教学,适当引入新的教学要素与方法,巧妙结合科技发展所带来的成果,使学生保持不厌倦、有新意、有乐趣学习兴奋状态,使大学课堂获得重生。

参考文献

- [1] 邹芳. 逻辑实证主义与批判理性主义的教学模型分析: 反思与重建[D]. 长沙: 湖南大学, 2013.
- [2] [奥]奥图·纽拉特, 王玉北. 科学的世界观: 维也纳小组——献给石里克[J]. 哲学译丛, 1994(1): 36-44.
- [3] [奥]维特根斯坦. 逻辑哲学论[M]. 贺绍甲, 译. 北京: 商务印书馆, 1996.
- [4] [英]罗素. 西方哲学史(下册)[M]. 马元德, 译. 北京: 商务印书馆, 1976: 120.
- [5] 高隆吕, 卢淑, 李宗防. 思维科学概论[M]. 成都: 西南交通大学出版社, 2004: 10.
- [6] 孙伟平. 论逻辑思维与直觉思维的互补关系[J]. 北京师范大学学报, 1991(6): 92-99.
- [7] 洪谦. 维也纳学派哲学[M]. 北京: 商务印书馆, 1989.
- [8] 王超. 试论知识的依附性——对客观主义知识教学观的反思[J]. 教育探索, 2009(8): 5-6.
- [9] Wittgenstein. Wittgenstein's lectures in 1930-1933, in G.E. Moore, Philosophical Papers. George Allen & Unwin, 1994.
- [10] 夏正江. 知识的性质与教学[J]. 华东师范大学学报, 2000(4): 26.
- [11] 周艳. 从确定到不确定——传统知识教学的现代转向[J]. 高等教育研究, 2007(9): 66-68.
- [12] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 90.
- [13] 石娟. 封闭抑或开放: 知识教学的重读与生成[J]. 教学与管理, 2012(2): 21-23.
- [14] [美]帕克·帕尔默. 教学勇气——漫步教师心灵[M]. 吴国珍, 余巍, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.
- [15] 石鸥. 教育困惑中的理性追求[M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2005: 79.
- [16] [美]约翰·S·布鲁巴克. 教育问题史[M]. 单中惠, 王强, 等译. 济南: 山东教育出版社, 2012.
- [17] 中国大百科全书编委会. 中国大百科全书·教育[M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985: 142.
- [18] Fauconnier, G., Turner, M. Conceptual integration networks [J]. Cognitive Science, 1998(2): 144.
- [19] Earl W. Stevick. Working with teaching methods: what's at stake. Beijing: Foreign language teaching and research press. 2009: 30.
- [20] [美]约翰·杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 42.
- [21] 陈刚. 归纳法的启发式教育[J]. 上海教育科研, 2001(1): 50-53.
- [22] [印]克里希那穆提. 教育就是解放心灵[M]. 张春城, 唐超权, 译. 北京: 九州出版社, 2010.

(责任编辑 黄建新)