试论杜威的育人观

马骥雄
（华东师大）

约翰·杜威（1859—1952）是美国实用主义哲学家，教育家。杜威是自由主义者。他的自由主义是民主主义、社会规划、科学精神三者的混合。他的教育思想，如他自己所述，是在阐述教育上学科内容（亦作“教材”）和方法的变迁与科学上实验方法、生物学上进化观念、工业改组这些发展的关系。我们把他看作进步主义教育理论的代表人物。在本文中，只论述一下杜威的育人观，与此相联，谈谈他与美国进步主义教育运动的关系，而不全面论述他的教育思想。这不是一篇文章所能济事的，需要一本专著。

一

首先，要简单谈一下杜威的社会观。在分析社会问题时，杜威的基本观念是变迁。他认为人类社会是变动不居的，不是永恒静止的。在《哲学的改造》中，他说，“变迁暗示有待于达到的新的可能性和目的；它预言更好的未来。”可见，在杜威的心目中，变迁不是柏拉图说的衰败和失落，不是百科全书派说的进步，不是社会达尔文主义说的机械过程，而是巨大的机会。这种社会变迁有没有一个确定的方向呢？杜威的回答是否定的。美国比较教育学者坎德尔把他批评杜威的教育思想的小册子题为《无定之崇拜》，是一针见血的。在杜威看来，一个社会的变迁是无定的，不可知的；这个世界之变成这样，而不是变成那样，是一种偶然，而非必然。杜威所向往的社会变迁是渐进的，改良的，无定的。杜威承认美国的个人主义、放任政策，已到了必须改弦易辙，让位于集体主义的经济制度了，也承认阶级斗争是美国生活中的现实；但是他相信，通过暴力革命造成独裁政治不是达到良好社会的方法，坚持必须采取“智慧的方法”。因而，不难看出，杜威对社会发展的看法，与马克思主义的社会发展历史阶段必然性的观点，是不相合的。

杜威虽然强调社会变迁是不可预定的，却并不是没有一种社会理想。他的这个理想就是他所说的民主主义，而达到这个理想的手段是教育。他的主要教育哲学著作题为《民主主义（旧译“民本主义”）与教育》，可为表征。杜威说，“民主主义须得在每一代中重新生出来，而教育是产婆。”这可见教育是达到或实现民主主义的手段或工具。他的“民主主义”一词的意蕴是包罗广泛的。他说“民主主义不止是一种政府的形式，它首先是一种联合生活的方式，一种共同交流经验的方式。”

杜威的教育思想是围绕他觉得教育应如何促进社会变迁，如何实现民主主义来发挥的。

从这个角度，我们来看杜威与美国进步主义教育运动的关系。我们知道，在美国历史上的“进步主义时期”，教育上也出现了进步主义运动。这运动是对当时美国教育的狭隘性和不公平的多重反抗。先进的教师们要求在教学中采用新方法。杜威作为教育改革家，曾发表《我的教育学的信条》（1897），提出他的基本教育观点，并在芝加哥大学创办实验小学，躬

行实践，进行他所希望的教育革新。同时，杜威对美国那时进行过的进步主义教育的多种多样尝试，敏锐观察，于1915年与他的女儿伊夫林·杜威合著《明日之学校》，对那些尝试加以论述，把它们看作是未来教育的期望。这书在美国广为流行。十年之中，印刷了十四次，对任何一本书来说是少见的，对一本教育的书来说是前所未有的。它不失为了解进步主义教育实践的一本重要读物。这使得杜威博得了进步主义教育运动代言人的称誉。

在1919年之前，美国进步主义教育运动可以概括地说是对旧学校中的形式主义松懈的反抗。第一次世界大战标志进步主义教育历史一大分野。1919年进步主义教育协会（Progressive Education Association—PEA)成立，使运动的方向有了重大改变。如果说战前进步主义视学校教育为社会变迁的杠杆，战后却提出了特有的教育主张，就是：每个个人有独特的创造潜能，鼓励儿童自由发展这些潜能的学校是真正重视人类价值和优异的更大社会的最好保证。这时，进步主义教育运动从以前强调学校推动社会进步和改革转向强调个人自我表现了。这种转向在20年代阐述进步主义教育的《儿童中心学校》一书中记述得非常清楚。在这书中，有很多教育实验的例证，说明自由、儿童兴趣、学生倡导精神、创造性自我表现、人格发展等等新的教育学的信念。于是，个人自我表现成为进步主义教育运动的精髓了。

然而，杜威这时却不像以前那样是进步主义教育运动的敏锐观察者和代言人，越来越成为它的批判者了。早在1926年，他就对美国先进学校的修业缺乏成人指导加以批评，说“那样的方法是愚蠢的。因为它在做永远是愚蠢的不可能的事，它误解独立思考的条件。”杜威还忠告说，自由不是生来就有的东西，也不是无计划性的产物；它是有待于达到的东西，是要与了解自己的传统的有经验的教师系统创立起来的。

两年后，拉格(Horald Rugg)和舒马克（Ann Shumake）的《儿童中心学校》（The Child-Centered School）出版，杜威利用他在进步主义教育协会演讲的时机重申他的论点。他指出，“进步主义学校重视个性，有时似乎认为学科内容之有秩序的组织是与学生的个人性格的需要不相容的。但个性是在发展中的和有待于达到的东西，而不是一下子全给予了的和现成的东西。”杜威坚决认为，活动和学科内容之某种有系统的组织远非与个性原则不相容，而是实际实现个性的唯一手段；而教师有经验，不仅有权利而且有义务在这件事上帮助学生。

杜威仍然大声疾呼应当改革因循守旧学校的形式主义和与世隔绝状态。但进步主义反抗的要冲不在抛弃学校的学科内容，而在建立像旧的一样的但与学生生活经验有更紧密联系的新的学科内容。他指出，“在完成这个任务上相当的失败表明‘儿童中心学校’观念的片面性。”杜威退一步承认进步主义学校在促进各种艺术——音乐、绘画、戏剧等——的“创造精神”方面取得很大成功，然而这种成就不管对私人感受力有多大贡献，却难于满足美国民主工业社会中的社会需要还是审美需要。

在30年代美国经济“大萧条”时期，它的教育家不得不注视社会问题。杜威对教育上进步主义意义的那些表述再度显得重要，惹人注目。他要求有一个面对美国内政、经济和政治生活的需要和争端的广泛教育计划，要求学校接近生活，要学校给社会输送的人，理解社会，作为它的组成部分明智地生活，改变它使适合于更好的生活。对于康茨（George Counts）的《学校敢于建立一个新的社会秩序吗？（Dare the Schools Build a New Social Order？）》这个引起争论的问题，杜威在《教育与社会变迁》一文中回答说，在工业社会中，政治的和起教育作用的机构众多，学校决不能成为政治上、理智上或道德上变迁的主要决定者。不过他接着说，“学校虽不是保持真正变迁了的社会秩序所需的理解和处置办法得以形成的充足条

件，却是必要条件。”杜威对学校教育的作用的估量还是比较恰当的。为使学校起这种杆杠作用，杜威赞成教育国家化，赞成美国联邦援助以便使教育机会均等。

杜威坚定不移地反对谆谆劝导固定社会信念的灌输。但是他却争辩说，对于成为进步主义的学校说，教师们必须选择造成旧秩序发生变迁的诸多比较新的科学、技术、文化的力量，估计那些力量移动的方向和如果让它们较自由地起作用可产生的结果，并看出能做些什么以使得学校成为它们的同盟者。当然，在有些人看来，这无异于彻底的灌输。于是，杜威受到来自两方面的批判。一方面，一些人硬说他的主张将把学校抛入毫无防御的现在主义（Presentisn），牺牲传统的价值和真理。另一方面，进步主义营垒却指责说，成人们搞的任何社会指导正是不应有的强加于人。

在这两方面夹攻的形势下，30年代末杜威写了他最重要的教育著作《经验与教育》，对两方面的批评作了回答。这本书是在经过二十多年的批评、歪曲、误解后他的教育观点的重新陈述，并没有提出什么新的东西。杜威建议教育家们从教育（education）本身出发，而不是从关于教育的某种“主义”哪怕是“进步主义”那样的“主义”出发，去思考教育问题；他要求人们不要奉行“非此即彼”的极端办法。书中对传统教育（有时亦用“旧教育”）和进步主义教育（有时亦用“新教育”）都有所批评。他认为应该从全盘地建设性的调查实际需要、问题和可能性出发，而不是从反对某种“主义”出发，提出教育原则。这点对我们今天开展教育研究还是很有启发意义的。我觉得，杜威的立场仍然是进步主义的，但与这个运动中的儿童中心一翼存在一些重大分歧。

二

如果我们把进步主义教育（或“新教育”）运动，看作是19世纪末20世纪初，欧美各国在从农业社会转变到工业社会和都市文明时，对它们已有的所谓“传统教育”的反动，是对教育上因循守旧的形式主义的反抗，是一次大的教育改革或革新，那末，杜威作为它的代言人，为这种新的教育勾出了一幅怎样的画面呢？这里，我试做一些探索。看来，有三点。其一，杜威心目中的“受过教育的人”（educated man，亦可作“有教养的人”）；其次，这种教育的出发点；其三，“解决问题”或“反省思维”的方法论。

在《新学校中到底有多少自由？（How Much Freedom in New Schools?）》一文中，杜威指出进步主义教育的真正发展“不能单靠儿童研究达到。这种发展还要有探索性的社会研究，它的推动力量（黑点为笔者所加）的研究。”他认为，传统学校几乎完全避开考虑教育的社会潜能并不是为什么进步主义学校也应继续避开的理由，即便这种避开裹上一层美学高尚的糖衣。现在是到了一个人不理解工业和都市文明的基本力量就不能被认为是受过教育的人的时代了。只有领导着造成这种教育的学校才堪称为有任何重大意义的进步主义学校。很清楚，杜威在这里是把“儿童研究”与“社会研究”并提的，视两者同等重要。他在《哲学的改造》中还说，“人的社会性的核心在教育。”这与他不同意个性是本身不依赖于社会条件的东西，警告某种儿童中心教育的一些危险，是完全一致的。

的确，进步主义教育是十分注重个性的。但是在杜威看来，个性不是一成不变的。因此，不可能与世隔绝地来说受过教育的人。他指出，除从有限的物理意义上讲以外，没有单独存在的个人，即使从生物学意义上讲，个人也应被看作是与自然环境继续不断发生交互作用的有机体。个性不是本来的与件（data）。在社会和道德意义上，个性是被造出来的。它是指倡导精神、发明精神、足智多谋、承担选择信念和操行的责任。这些都不是天赋，而是

成就。个人和社会不能作为单独的实体彼此对立起来，因为没有其一，也就不存在其他。在变迁着的情况之下，个性取得新的形式，而在这样做时，又进一步改变着情况。杜威不同意卢梭阐述的反社会的个人概念，这概念不是与个人的直接社会环境相联着，而是与自然（亦可作“本性”）相联着的。在工业化和都市化的种种力量冲击下，杜威认为美国需要一种新的个人主义。在分析这种个人主义时，他说，“我们的问题产生于种种社会条件；它们应关切人类关系，而不是人对物理自然的直接关系。”在工商业社会中，最起支配作用的东西，在杜威看来，是“公司精神（corporateness）”。总之，社会变迁是生活中的一个重要事实。企图绕过它是无济于事的，对它闭起眼睛也是傻的。照杜威的意见，教育的目标是要帮助个人怎样应付社会中的变迁。

当然，变迁也会带来多多少少严重的社会问题，需要正视，有待解决。杜威认为，受过教育的人应该了解变迁及其含义。教育的任务不仅要使人对应付问题有所准备，而且对预料问题也有所准备。在一个有问题的情境之中，运用“有组织的智力”作选择的程度如何，是衡量“受过教育的人”的尺度。在杜威看来，智力不是生就的东西，不是一劳永逸地拥有的。他说：“它[智力]是一个经常铸造的过程，它的保持需要经常机警地观察结局，虚心求学习的意志，以及重新适应的勇气。”杜威认为，智力能够随着个人通过与环境交互作用以及通过教育的生长而生长。有组织的智力跟科学是同义语。

这样，在杜威那里，一个“受过教育的人”，是这样的人，他善于做健全判断、明辨、作选择、采取决定。不是根据冲动或者习惯、风俗或传统而是通过有控制的思维按决定行动。换句话说，他是一个善于解决问题的人，善于反省思维的人。

在杜威那里，对“受过教育的人”的那种教育应该从什么出发的问题，回答当然是经验。他仿照林肯关于民主是民有、民治、民享的说法，指出教育应当是经验有、经验治、经验享的。在他看来，传统学校没有一个首尾一贯的教育哲学，它使用的是一些抽象的词，如文化、陶冶（亦作“训练”）、文化遗产之类；但起实际指导作用的并不是这些词，却是风俗和既定常规。杜威认为，一切真正的教育皆来自经验。但是并非一切经验都是真正或同等地起教育作用的。杜威说的“起教育作用的”（亦可作“有教育意义的”）一词非常重要。有些经验是起错误教育作用的。传统教育也提供各种经验。问题在于传统学校使幼年人得到的经验是带有缺陷和错误性质的。如小学生被弄得冷淡无情，缺乏敏感性和反应性。因此，不是坚持经验的必要性就够了。问题在于经验具有的质量。这样一来，教育的中心问题在选择经验。杜威强调说，不能因为传统学校的学科内容是有选择、有组织、有计划的，就走到另一极端，以为进步主义的活动就得是无选择、无组织、无计划的。活动或学科内容不能是任意的，不能是临时杂凑。要选择经验，就要有个标准。所以，杜威强调，进步主义教育必须有一个经验理论为它的基础。

在杜威那里，经验不是固定的、一成不变的东西，而是在继续不断重建（或作“改造”）中的。他指出经验有两个准则，一是它的连续性，一是它的交互作用。但是，教育，归根结蒂，总是要归结到学科内容上去。而有逻辑、有系统的材料总是过去经验的结果。杜威认为，从经验的角度设想教育时，有一点要考虑的，就是任何一种堪称为修业或者学科的东西，无论是算术、历史、地理，还是一门自然科学，开始都必需是源于日常生活经验中的材料。他反对儿童的经验与构成各种形式学科内容之间存在某种鸿沟那种成见，力争说儿童与课程纯粹是规定单一过程的两个界线。正像两点规定直线一样，儿童的现有观点和修业的一

些事实和真理规定着教学。

我们知道，杜威的思想很富于调和折衷的色彩，他非常反对“非此即彼”的极端办法。在他的心目中，教育是一种双边活动，教者与受教者的交互活动。他说“不成熟的、未发展的人，在成人的成熟经验中具体化的社会目标、意义、价值，乃是起教育作用的根本因素。起教育作用的过程是这些力量的适当交互相用。”各种不同的修业，如算术、地理、语言、植物学之类，本身都是经验。它们是种类经验。我们要问，儿童现有的经验与修业中的事实和真理怎样能结合起来呢？杜威的回答是必需把学科内容心理学化。也就是，需要使学科内容回复到经验，必须把学科内容归还到它被抽象出来的经验，或者说，转变成、翻译成原有的重大意义的个人直接经验。

杜威指出，每门修业，或者学科，都有两种外貌：一个是对科学家的，一个是对教师的。这两种外貌决不是对立的或相冲突的，但也不是同一的。对于一个科学家说来，学科内容纯然是一定量的真理，用来找出新的问题，进行新的研究，并使之达到检验过的结果。显然，科学家要打交道的，对付的，只是学科内容本身，没有要掌握这些内容的第三者插入其间。教师则不然，因此，作为教师，杜威认为，他所关切的不是给他任教的科学增添一些新的事实，提出一些新的假设或检验它们。教师所关切的是作为表示经验发展的一定阶段和方面的学科内容。教师的问题在诱导一种生动和个人的经验。这样，教师关切的是：学科可以变成经验的一部分的种种途径；儿童目前有的可对学科有用的东西；应加以使用的因素有多少；他自己教的学科内容怎样可以帮助解释儿童的需要和作为，并帮助决定应把儿童置于怎样的中介中，以便他的生长可得到适当引导。总之，教师不是关切就学科内容而言的学科内容，而是关切就生长中的整个经验的有关因素而言的学科内容。这样来看待学科内容就是把它心理学化了。

杜威一再指出“旧教育”（“传统教育”）和“新教育”（进步主义教育）的缺点和危险。他认为“旧教育”的缺点是把“儿童的不成熟性与成人的成熟性作令人反感的比较，认为前者应尽可能快和尽可能多地去掉某些东西”，“新教育”的危险在“把儿童现在的能力和兴趣视为本身有绝对重要性的东西”。其实，儿童的学习和成就是不固定的，变动的；它们每日每时都在变化。杜威还说，“把一定年龄的儿童所表现的现象作为自明的和独立的东西，就必然地导致放任和纵容。”

可见，杜威既强调教育必须从儿童的生活-经验出发，同时极力要求有系统有计划地引导经验向社会目标发展。

这就要说到杜威关于思维或学习的方法论。在他的《我们怎样思维》1933年修订本中，曾明确指出，反省思维的功能是要把所经验的模糊、疑虑、冲突，有些纷乱的情境，转变成清楚、一致、确定、和谐的情境。经验重建（或作“改造”）要通过反省思维或“解决问题”。

这种反省思维也是一个过程。照杜威的意见，它有如下五个步骤。

（1）问题，或疑难情境。譬如，人们在行进时碰到了叉路。这是引起人们进行思考的原因。这时人的活动不能不有所选择，因为他行进的方向不止一个了。思维起于疑难或问题情境。

（2）搜集与件，或确定疑难所在。要有效果地行动，需要有与件和观念。与件是要被弄清楚和利用的材料，而观念是对思维过程中的困难所提出的提议。要得到与件，必需进行观察。

（3）假设，或解决办法的建议。这时，观念还是尝试性的，不是肯定的、不移的结论。

（4）检验，或看那种假设能对付疑难。察看建议或推论是否符合情境；察看建议的各个

成分是否有逻辑性和一致性；在行动中检验所预料的结果是否发生。这种校对推论的过程是合乎科学的或反省的思维的核心。

（5）证实，或肯定结果。看考虑中的问题的解决办法的有效性如何。

经过这些步骤，问题解决了，疑难冰释了。这就是杜威的合乎科学的或实验的方法。

杜威在《我们怎样思维》中反对赫尔巴特派统觉心理学和五个形式阶段的教育学方法论。

从教育学上讲，与赫尔巴特派的五个形式阶段比起来，如果说赫尔巴特派的那些阶段是把外在课程，用“课”这种方式，由教师权威（我们的教育学中亦作“威信”）地传授给儿童，是面对过去的东西，着重于已有的东西，那么杜威是要让儿童（小学生）通过批判性的探究，对实际生活中的问题，求得解决，或善于对付疑难情况，是面对现在的东西，着重现实的问题。如果说“五个形式阶段”是古典文科中学进行教学的经验总结，对于学生掌握学理（或作“学术”）学科是行之有效的办法，是任课教师简而易行的办法，那么这种办法用于解决培养适应工业化都市化时代的人的教育问题就不够了。

杜威认为传统教育的一大缺点是要学习者依赖于别人的心智和意志。在这样的情况下，就不能使年轻人成为积极参与的建设性的一分子，让他承担起把良好生活的可能性扩大到民主制度中去的责任。不言而喻，杜威是在无产阶级社会主义革命、帝国主义间战争、美国资本主义发展和衰退的世界历史帷幕前，处在一个新的时代梯阶上，感到风云巨变，憧憬通过教育，通过学校，实现他的民主主义理想，实现社会改善，来勾勒他的教育画面的。

理智上，学校的主要任务是教儿童们会反省地思维，会解决问题。他们应该学会反省思维过程所包含的技能，并练习这些技能直到成为习惯为止。杜威称这种“解决问题”的思维方法是科学的或实验的方法，是对每种学科内容都可应用的，是对人的生活的一切——经济的、政治的、道德的、审美的——方面，都适用的。照克伯屈的意见，在《我们怎样思维》中对反省思维作的有次序的分析，对美国教师起了激励作用，使他们能发现“问题法”，作为教学手段；这种分析既提出了一种教育目标，又提出了一种教育方法。教师作为“社会群体的理智引导者”，其任务是遵从儿童们对好奇心和想象所表现的自然趋势，并有条理地用它们在儿童们身上建立产生反省思维习惯的技能和态度。

无疑，杜威说的善于反省思维或解决问题的“受过教育的人”，比用赫尔巴特派办法培养的人会更灵活、更主动、更能应付变化的情况。

可是，杜威的经验哲学的教育理论（或哲学），从未具体化成一种课程；他的反省思维或“解决问题”的五步法，也没有像赫尔巴特派的“形式阶段”那样成为公式化的教学程式，易于为广大教师在教室里普遍应用。可以说只有一部杜威教育哲学，尚没有一部应用或实用的杜威教育学，把他提出的教育原则具体化成教师易于掌握和应用的实际步骤。

应该指出，第二次大战前后，西方这种那种教育思想（或哲学），可以说都是对进步主义教育思想的反动。焦点在批评进步主义教育不注重理智训练，指责它是反理智主义的。第二次大战后，科技和经济上国际竞争剧烈的情况助长了这种批评的声势。在这种国际局面下，看来杜威的反省思维的人也是非常非常不够了。掌握进一步学习科技的一些工具性学科——语言、数学、外语、科学——的要求迫切了。这成为教育改革的要冲。提高教学质量，实质上是提高这些学科的程度或标准。在这方面的落后将是国家民族的巨大损失。

在我们的教育改革声中，经常看到传统教育与现代教育的争论。我觉得，弄清楚杜威的教育思想，对我们的理论探讨和实践或许还是有益处的。 （本文参考书目转第96页）

《上接第66页》

欧洲比较教育学会显然难以取得其会员所在的大学、政府部门和国际组织所有取得没的就，成然。而另一方面，后面几种机构的跨学科研究或至少综合学科研究的较大进步，对学会的抉择所产生的影响不如对大学划分学科的传统所产生的影响大。不过，该学会进行了成功的尝试，积极地吸收设在欧洲的国际组织——联合国教科文组织(UNESCO)、经济合作与发展组织（OECD）和欧洲委员会（Council of Europe）工作人员——参加欧洲比较教育学会的活动，确认他们对比较教育在方法论上和观念上的重要贡献。

欧洲文化基金会（Fondation Européenne de La Culture）教育学院布鲁塞尔分部设置的一个办公室弥补了学会在行政和财政方面的不足。此外，该基金会还为欧洲比较教育学会提供了具体的财政和行政的支持。在相同背景下，欧洲比较教育学会的章程根据比利时法律加以修订，使该学会在比利时法律下获得了法律地位。

该学会迁入欧洲共同体总部所在城市，使欧洲比较教育学会的工作和活动与制定欧洲社会政策更密切地联系起来；尽管学会为来自东欧、欧洲的非共同体国家的成员以及欧洲以外国家的学者提供了一个学术论坛的事实限制了这种密切联系的范围。另一种尚待发掘的潜力在于同欧洲各个国家的和以语言为基础的比较教育学会组织联合科学活动的可能性。

如果将欧洲比较教育学会活动的范围同其创立者们的设想相比较，那一定可以断定这些设想仅仅是部分地得到了实现。当然，一年两次的会议为学术研究的交流和比较政策研究的交流提供了一个有价值的学术论坛，对于那些本国形势没能为提供国际交流的充分可能性的与会者尤为如此。但是，欧洲比较教育学会未能成功地发展自己的学术活动，也没有像其创立者们所希望的那样，成为一个促进比较教育研究与出版、推动“世界各地”比较教育的教学与研究的中心。

D·卡伦

〔郭元祥译自：托斯坦·胡森等主编：《国际教育百科全书》，第2卷，第872—874页，张力纲校。〕

《上接第54页》

本文参考书目

(1) William Van Til, ed., Curriculum: Quest for Relevance, 2nd ed., Houghton Mifflin, 1974.
(2) John Dewey, School and Society, McClure, Phillips, 1904.
(3) Robert L. Church, Education in the United States, An Interpretive History, The Free Press, 1976.
(4) Stan Dropkin, et al., Contemporary American Education: An Anthology of Issues Probleme, Challenges, 3rd ed., Macmillan, 1975.
(5) S.A.Rippa, Education in a Free Society: An American History, Longman.5th ed., 1984.
(6) John Dewey, Democracy and Education, Macmillan, 1920.
(7) John Dewey, Reconstruction of Philosophy, 1920.
(8) John Dewey, How We Learn, D.C.Heath, 1910.
(9) Merle curti, The Social Ideas of American Educators, Littlefield, Adams, 1959.
(10) Martin S.Dworkin, Dewey on Education: Selections, Teachers College Press, 1959.
(11) John Dewey, Experience and Education, Macmillan, 1947.
(12) Paul Nash, et al., The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought, Robert E. Krieger, 1965.
(13) 曹孚：《杜威批判引论》，人民教育出版社1951年版。