

亞學院退休，往後則在哈佛大學講學。對一般大眾來說，范多倫仍然是文學大師，出身自非凡的文學世家。他也是文學雜誌《民族》(*Nation*)的編輯。范多倫寫過不少短篇故事、小說與劇本，最重要的是，他是一位詩人兼教師。莫頓(Thomas Merton)寫了一封信給范多倫，信中提到：「你總是用你的天賦，讓人們欣賞並理解到詩、好作品與真理」。

第四章

「永垂不朽的思想」

隨著哥倫比亞學院在一九三七年開設一系列的「人文學科課程」，它從而確立一套大學部課程，確保所有學生在文科方面具有紮實的基礎。此外，一九三四年，在院長霍克斯(Dean Hawkes)的推動之下，哥倫比亞學院還替大一、大二學生開設兩年制的自然科學選修課程(「科學 A」與「科學 B」)，希望能夠媲美「當代文明課程」^①。雖然早期的「科學 A」與「科學 B」相對短暫，但是為這類概論課程所作的努力，說明在哥倫比亞學院，通識教育的構想如何全然取代專業化(specialization)的驅動力。

「當代文明課程」、「人文學科課程」、「科學 A」與「科學 B」共同構成大學部教育的「三大支柱」，有了這些課程，學生升上大三、大四之後，才得以擁有研究規劃的紮實基礎。然而，這項野心勃勃的計畫，卻讓學生負擔沉重。一九一八年，當代文明課程開設之前，必修課程佔大學部課程的三分之一。到了一九三八年，必修課程幾乎佔大學部課程的二分之一^②。這項計畫也帶給教職員沉重的負擔。

① 「科學 A」與「科學 B」的初始階段，參見“The Two-year Course in Science,” in *Columbia College Education: The Plan of the First two Years*(New York: Columbia University Press, [1939]), pp. 20-24.

② Justus Buchler, “Reconstruction in the Liberal Arts,” in *A History*

哥倫比亞學院的講師，顯然無法像其他學校的教職員一樣，致力於獨創性的研究。哥倫比亞學院的計畫委員會(Committee on Plans)提到，「比起其他大學，或許哥倫比亞大學教學部門的負責人壓力比較大」^③。

儘管有如此的負擔，哥倫比亞學院還是全心投入它的核心課程，並不斷改良。舉例來說，「人文學科 B」就花了好幾年的時間重新評估與修改，才轉變為成熟的核心課程之一。不過，自然科學類的通識課程就沒有這麼成功了。實驗結果證明，自然科學的教材與方法，並不適用小型討論，若以大型講座為主，也不具特別的效果、且不受歡迎。一九四一年，哥倫比亞大學的科學系所開始全神貫注於第二次世界大戰，當時哥倫比亞大學便放棄最初的「科學 A」與「科學 B」。儘管如此，戰後大家仍普遍希望設計新的自然科學核心課程，但都不曾付諸實行^④。

核心課程中最劇烈的一次變革，又是落在「當代文明課程」身上，從而展開另一波的轉型。一九四一年春季學期之後，除了專文與課本章節之外，「當代文明 A」的學生也開始閱讀一手資料。接下來的秋季學期，學生已經會買「資料書」(source book，它集結各種閱讀書目)來看了。這顯示在哥倫比亞學院的核心課程內部，存在著吸收各領域之思想以求發展的現象。哥倫比亞學院的要員也欣然承

of Columbia College on Morningside Height, edited by Dwight Miner(New York: Columbia University Press, 1954), p. 67.

③ *A College Program in Action: A Review of Working Principles at Columbia College*(New York: Columbia University Press, 1946), p. 75.

④ 自然科學課程的興衰，參見 *A College Program in Action*, pp. 116-31. "Science: The Missing Link in General Education," *Columbia College Today* 8, no. 1 (Winter 1981), pp. 19-20.

認，「當代文明 A」引進閱讀一手資料的作法，反映出「人文學科 A」的成功之處，也證明了大一學生能夠處理複雜的一手資料。換言之，「人文學科 A」採用「當代文明課程」的跨學科模式與小型討論，「當代文明課程」也借用「人文學科 A」處理一手資料的方法。

然而，「當代文明課程」的大綱卻沒有驟然改變。過去幾年來，教職員為活化(甚至是取代)課本所作的努力，構成了「當代文明 A」的基礎。哥倫比亞學院計畫委員會於一九四六年提到：「自一九三五年起，此一課程愈來愈著重在原著(由教職員彙整)與專文(由教職員撰寫)」^⑤。然而，其實早在一九三五年至一九三六年間，該課程就試圖收納非課本的教材，當時從當代與現代小說中擷取短篇文章作為課程教材。因此，在秋季學期，若討論到十七世紀民族國家的興起，學生不只要閱讀歐洲的政治史，還要攻讀大仲馬(Alexandre Dumas)的《三劍客》(*The Three Musketeers*)^⑥。不過，學校很快就決議，「當代文明 A」不再仰賴小說，但也不願回到過去——只唸二手資料。此舉透露出教職員希望將課本移置於廣大脈絡之下，因為課本提出與學生相互抗衡的詮釋方式。霍克斯說道：「我們所有的努力都是為了破除過度簡化的觀點」^⑦。

於是就產生了兩種選擇。第一，教職員可能將課程重

^⑤ *A College Program in Action*, p. 98.

^⑥ 卡曼(Harry J. Carman)給寇斯(John J. Coss)的備忘錄手稿，一九三五年十二月三日，Harry J. Carman Papers, Rare Book and Manuscript Library, Columbia University.

^⑦ "Columbia Tests New Approach to the Humanities," *New York Herald Tribune* 30 November 1941.

心轉移到法律文件(例如，憲法、憲章、法規與宣言)，這些法律文件自稱是歷史的實際要素。在一九三〇年代後期，教職員似乎贊成以此類法律文件作為教材。例如某個教職員委員會就堅決主張：「當代文明課程應多關注一手資料。這有助於消除此一合理批評——亦即批評目前多數的教育，課本就佔了三分之一至四分之一，卻不考慮且評論當代的法律文件」^⑧。然而，「人文學科 A」的成功經驗也指出另一種選擇。換言之，「人文學科課程」採用西方哲學與文學名著，那「當代文明課程」也可以採用條約、論文或其他當代分析來作為課堂教材。雖然一些「當代文明課程」的老師對這些「意識型態文學」的(ideological-literary)文本感到憂心(他們以有點揶揄的口吻來稱呼這些文本)，但在不久後，其他人也提到：「『人文學科課程』所採用的閱讀書目，也可以納入『當代文明 A』的課程中」^⑨。這些教材具有一些優點。即使是選文，它們也能提供一些值得討論的論點，不同於法律文件，它們通常能建立起自身的歷史背景，進而降低二手資料的必要性。

「當代文明課程」於一九四一年至一九四二年間所採用的閱讀清單，包括法律文件與「意識型態文學」的文本〔以亞里斯多德的《政治學》為始〕，但也略微偏向非法律文件的教材。一九四一年，資料書進行真正的創新——納入以往與「人文學科 A」有關的閱讀書目(特別是哲學與政治專著)。除了法律文件之外〔如：中世紀的〈勞工條

⑧ 未命名的備忘錄，在卡門報告(Carman Paper)中「當代文明課程」的資料夾內。這份備忘錄也沒有標明日期，根據內容判斷，應是「人文科學 A」開設之後、當代文明《資料書》發行之前。

⑨ 備忘錄(參見註⑥)。

例〉(*Ordinance of Laborers*)、〈上帝休戰〉(*Truce of God*)與十七世紀的〈人民協議〉(*Agreement of People*)〕，還決定將哲學與政治名著〔亞里斯多德、西塞羅(Cicero)、威克利夫(Wickliffe)、馬基維利(Machiavelli)與伊拉斯莫斯(Erasmus)〕的選文納入「當代文明課程」中。這等於擴充了學生得以閱讀的一手資料。支持這些新做法的人吹噓道：「這讓學生得以沉浸於歷史學家撰寫歷史時所閱讀的同一批資料」^⑩。唯有「人文學科課程」的成功，「當代文明 A」的課程大綱才能進行這次的修正^⑪。於是，這兩項課程發展出一種互惠關係。

然而，至於是否依賴非法律文件的資料，一些講師仍猶豫不決。對這些講師來說，相較於洛克(John Locke)的《政府論次講》(*Second Treatise on government*)，英國的〈權利法案〉(*Bill of Right*)比較適合作為引言，雖然講授法律文件的難度較高。有些人也認為，法律文件比較適合「當代文明 A」的歷史與政治傾向。一九四一年，少數教職員嚴正批評「當代文明 A」的課程大綱過於偏向「意識型態文學」的文本。此外，葛洛伯(Eugene Golob)教授也主張，「從課程基礎……來看」，一九四一年《資料書》「所提供的文選並不恰當」^⑫。

儘管如此，新的教學途徑仍迅速流行起來。教職員甚至還吹噓道：「結果頗令人振奮。很快地，教職員與學生

^⑩ Buchler, "Reconstruction," p. 106.

^⑪ *New York Herald Tribune*, "Columbia Tests New Approach to the Humanities."

^⑫ 葛洛伯(Eugene Golob)向當代文明修正委員會(CC Revision Committee)提出，一九四一年十一月三日，請參見卡門文件。

都將這些書單視為該課程最有價值之處」¹³。然而，一九四一年的這項變革，並沒有讓「當代文明 A」變成一門經典讀物研討班，雖然「當代文明 A」的一些書和「人文學科 A」有所重疊，但「人文學科課程」只是盡可能讀完整本書，反觀「當代文明課程」，它的大綱不僅包括法律文件，還讓學生快樂地閱讀一手資料的文選。

此一重大差異，反映出「人文學科課程」與「當代文明課程」分別秉持著不同的目標。歷史教授巴契勒(Justus Buchler)指出：「對於該用什麼背景來解讀歷史原始資料、以及歷史原始資料的功用為何，『當代文明課程』與『人文學科課程』皆有不同的理解」。「在『當代文明課程』中，它們被理解為一手資料；在『人文學科課程』中，它們被當成獨立自足的作品，目的就存在其中」¹⁴。如今，修「當代文明課程」的學生，為了瞭解一段特定時期、以及該時期對現代的影響，就必須閱讀某個作者的部分作品。計畫委員會說道：「舉例來說，亞里斯多德與西塞羅在中世紀深受歡迎……，所以學生閱讀他們兩人的作品，將可以瞭解中世紀對古典世界的意義。學生閱讀義大利神學家阿奎納(Thomas Aquinas)的作品，則會瞭解科學與自然法則之概念對中世紀的意義」¹⁵。換言之，問題(而非文本)仍界定了課程走向。

即使「當代文明課程」採用一手資料，但它仍沒強迫

¹³ 參照下列這本書的緒言，*Introduction to Contemporary Civilization in the West: A Source Book*, 2 vols. [first edition] (New York: Columbia University Press, 1946).

¹⁴ Buchler, "Reconstruction," p. 107.

¹⁵ *A College Program in Action*, p. 97.

學生閱讀固定的經典。教職員主張，選擇書單的標準在於，這本書是否能體現「當代文明真正的源頭」。書單「並非歷史的珍品，而是永垂不朽的思想」¹⁶。起初，當代文明課程甚至沒有統一的資料書，因為該課程的教職員之間，對於該選什麼書，仍有許多歧見。一九四一年，一手資料被分成二十四本發給學生，因此，教職員若想修改或取代文選，都是一件容易的事。一九四三年，教職員發行增訂本。一九四六年，在另一波修正之後，哥倫比亞大學信心滿滿地提出更廣博且更固定的「當代文明 A」書單。

《西方當代文明概論：資料書》(*Introduction to Contemporary Civilization in the West: A Source Book*，共兩卷)在一九四六年出版，這算是哥倫比亞大學核心課程的歷史里程碑，也對全美教育造成深遠的影響。

儘管只是第一刷，《資料書》的出版仍是件大事。這不僅是「當代文明課程」所發行的原著選集中，最耗時費力的一本(光是第一刷就超過兩千頁)；它也讓「當代文明課程」的書單與計畫更加穩定。然而，這不代表哥倫比亞學院不再修改課程與書單。一九五四年，「當代文明課程」的教職員發行第二版的《資料書》，但第二版比較像是第一版的擴充，而非修訂版，因為它雖增添了幾本書，卻只刪除一本。一九六〇年發行了第三版的《資料書》(也是最終版)，算是有實際修訂並增減書單。在哥倫比亞大學，第三版《資料書》享有「紅寶書」(Redbooks，因其鮮豔的紅色封面)的盛名，並且遍及哥倫比亞學院與其他許多大

¹⁶ 參照下列這本書的緒言，*Introduction to Contemporary Civilization in the West: A Source Book*, first edition.

學。而《資料書》的流通，確實拖延了第三版的出版時間，《資料書》的編輯提到：「截至目前為止，採用本書的許多學校的引頸期盼，確立了幾乎不容違背的終極版本」¹⁷。

哈達斯 (Moses Hadas)

雖然大家都知道哈達斯是一個沉默寡言，甚至是害羞的人，但他在哥倫比亞學院，卻是一個著作甚豐的學者，也是一位真正偉大的教師。他接受古典主義的訓練，並於一九二五年，以講師的身分講授「榮譽學程」，其教學生涯也就此開始。除了第二次大戰期間，短期服務於策略勤務部門(Office of Strategic Service)，往後的職業生涯哈達斯全都奉獻給哥倫比亞學院。在一九六六年辭世之前，他一直都是哥倫比亞學院最受歡迎的老師之一。

哈達斯生於亞特蘭大，他在一九二二年獲得埃莫里大學(Emory University)的學士學位，接著到哥倫比亞大學進修希臘文學與拉丁文學。即使他累積不少學術成就，卻仍欣然接受大學教育的職務。當他教完「榮譽學程」之後，又繼續講授「重要讀物研討班」；此外，他也是「人文學科A」的首批教師，爾後仍持續講授這門課數年之久。據說哈達斯「總是有足夠的時間，和那些難以壓足的年輕學子暢談人文議題」，所以只要一說到范多倫，便會同時提到哈達斯。

哈達斯被公認為天賦異秉的學者，他不僅擅長希臘文與拉丁文，也會希伯來文與阿拉伯文。有一位同仁說過，多數的古典作家，哈達斯都認識，「就彷彿他曾在教職員會議中見過他們一般」。說到他有關古典文化的書籍，最出色的就是《希臘文學史》(*A History of Greek Literature*, 1950)與《人本主義：希臘理想及其生存》(*Humanism: The Greek Ideal and Its Survival*, 1960)；他也翻譯希臘文、拉丁文與希伯來文的文獻；除此之外，他也編過許多書籍。

¹⁷ 參照下列這本書的緒言，*Introduction to Contemporary Civilization in the West: A Source Book*, third edition, 2 vols. (New York: Columbia University Press, 1960).

當第二次世界大戰接近尾聲，美國就更迫切需要通識教育的理想，而哥倫比亞學院也面臨此一問題。一九四五年，哈佛大學發表一份報告，名叫《自由社會中的通識教育》(*General Education in a Free Society*)，此即一般所謂的「紅寶書」，它是哈佛大學教職員委員會與外部專家，花了兩年時間所共同完成的。這個委員會審視全美的通識教育之後，只提出「一個完美的美國教育哲學」。雖然哈佛大學的紅寶書主要是針對高中教育，但它其實對大學教育影響最大。在大學教育界，它已成為許多機構心目中的「通識教育聖經」^⑮。

然而，第二次世界大戰的發生，並不代表哥倫比亞學院對課程的投入日漸減少。相反地，儘管戰爭為大學生活帶來實際的困難，但第二次世界大戰不似第一次世界大戰，它並沒有促使哥倫比亞學院的教職員去重新評估教育政策。雖然教職員也利用戰時修正且改善某些課程，但那些課程仍然維持一九一九年的目標。哥倫比亞學院選擇走自己的路，也願意沿著這條路昂首前行。相形之下，第二次世界大戰促使哈佛大學重新考量其課程，而考察結果支持哈佛大學的選修制度達數年之久。如今，哈佛大學的委員會尋求某種統一原則來引導美國教育，畢竟美國在國際事務上已取得更顯著的地位。哈佛紅寶書甚至被形容成，第二次大戰之後，美國教育界「國家復興的象徵」^⑯。

^⑮ Daniel Bell, *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting* (New York and London: Columbia University Press, 1966), p. 38.

^⑯ Earnest L. Boyer, *College: The Undergraduate Experience in America* (New York: Harper & Row, 1987), p. 65.

儘管紅寶書懷有這個崇高的理想，但哥倫比亞學院的畢業生可能認為，哈佛紅寶書所提議的改造計畫了無新意。哈佛紅寶書的作者，關切在民主社會中教育如何平衡個人需要與社群需要，但哥倫比亞學院早在二十五年前，就對通識教育課程表達過同樣的關切。紅寶書爲了克服大學教育缺乏凝聚力與通用性的弱點，提倡設立人文學科、社會科學與自然科學等大學必修課程，進而著重西方文明的遺產，並賦與所有學生共同的知識背景。

哈佛紅寶書所提議的人文學科課程(「文學名著」)與社會科學課程(「西方思想與制度」)等內容，給我們似曾相識的感覺。這兩門課所涵蓋的領域，與「人文學科課程」、「當代文明課程」相去不遠。誠如貝爾(Daniel Bell)所言，「哈佛報告的獨特提案，其基本原理顯然是仿效哥倫比亞學院的『人文學科課程』與『當代文明課程』」^{②①}。但奇怪的是，紅寶書竟不願承認，它取法自哥倫比亞學院或芝加哥大學，雖然這些學校已經提倡通識教育多年。不過，紅寶書的確意識到「當代文明課程」的原創性，也特別指出，它所提議的社會科學課程「和『當代文明課程』並無不同，這門十分成功的概論課程，在哥倫比亞學院已

^{②①} Bell, *Reforming of General Education*, p.44. 自從貝爾在一九五〇年代與一九六〇年代，成為「當代文明課程」的教職員之後，他就被視為片面的消息來源，但(諷刺的是)他隨後就離開了哥倫比亞大學，前往哈佛大學謀職。另一份同出一轍對哈佛紅寶書的批判，參見 W. B. Carnochan, *The Battleground of the Curriculum* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1993), pp. 90-94. 加諾昌教授是史丹佛大學人文學科課程的教授，曾任史丹佛大學人文學科中心的負責人。

開設二十六年之久」^{②①}。總而言之，哈佛紅寶書幾乎沒什麼原創性。誠如加諾昌(W. B. Carnochan)所言：「過去兩年來，哈佛並未致力於開創課程新方向」^{②②}。

更重要的是，若要比誰開的通識教育課程最為成功，那緩慢與穩定性依然是致勝的關鍵。照這樣看來，哥倫比亞學院顯然是龜，哈佛大學則是兔。雖然原則上，哈佛大學的教職員表決之後，同意遵照紅寶書的建議，但卻不曾實施細緻而統合的人文學科課程、社會科學課程與自然科學課程；哈佛大學只是分別在各個領域，提供幾門課供學生選修。後來，哈佛大學所實施的有限分類必修制度(distribution requirement)，甚至還進一步弱化哈佛紅寶書的建議^{②③}。相形之下，哥倫比亞學院的紅寶書(僅為哥倫比亞學院而設計)，卻陸續被兩百所左右的大學採用^{②④}。

然而，目前正值危急關頭，而非自吹自擂的時刻。因此，找出哈佛版本與哥倫比亞版本之間的相似性，才是真正要緊的事。貝爾回顧一九六〇年代，他指出「高度的一致性不僅在於這些提案的動機，也在於方法與主題」^{②⑤}。哈佛紅寶書無意間重申了哥倫比亞紅寶書的價值。由此可見，如今通識教育是全國關注的焦點，而哥倫比亞學院之所以持續開設核心課程，既非出於固執，亦非了無新意的因循守舊。

這段期間，哥倫比亞學院仍持續改善它的核心課程。

②① 引自 Bell, *Reforming of General Education*, p. 44.

②② Carnochan, *Battleground of General Education*, p. 44.

②③ Ibid., pp. 91, 94-97.

②④ Buchler, "Reconstruction," p. 108.

②⑤ Bell, *Reforming of General Education*, p. 45.

自「當代文明課程」開設之後，哥倫比亞學院就委託製作「當代文明課程」的專用課本。後來證實，其中一些課本深受歡迎，例如藍道爾(Randall)的《現代心智的形成》(*Making of the Modern Mind*)。誠如我們所見，第七版的課程大綱出版之後，哥倫比亞學院便開始採用更符合課程主題分類的專用課本，此趨勢一直佔有主導地位。然而，雖然哥倫比亞學院決定盡量採用一手資料(這些一手資料最終被集結成《資料書》)，但同時也計劃把教職員所撰寫的專文集結成讀本。不到一九四〇年代，哥倫比亞學院就打算伺機用專文取代專用課本。

一九四六年，這些專文集結成《西方當代文明概論：手冊》(*Introduction to Contemporary Civilization in the West: A Manual*，共兩卷)。在為「當代文明課程」建構一套獨一無二的二手資料中，這可說是最認真的一項嘗試，即使這項作法立即遭到修正。一九四八年，「當代文明課程」的教職員將這本手冊修改成《西方文明的篇章》(*Chapters in Western Civilization*)，內有哥倫比亞學院與其他學校教職員的文章。這些大量的基礎閱讀資料，也會隨著《資料書》而更新，像是在一九五四年以及一九六一至一九六二年間，皆有重大的修正與擴充。即使《西方文明的篇章》主要被當成《資料書》的補充，但其編輯卻體認到，「它不但獨立自足，還能作為『歐洲歷史課程』與『西方文明課程』的基礎課本」²⁶。

²⁶ 《西方文明的篇章》的緒言(*Chapters in Western Civilization*)，哥倫比亞學院「當代文明課程」的教職員所編，哥倫比亞大學，第三版(New York: Columbia University Press, 1961, 1962)。

哥倫比亞學院還以其他方式展現它對通識教育的支持。「當代文明 A」與「當代文明 B」僅關注西方文明，所以不能算是對現代世界的完整介紹。貝瑞(Wm. Theodore de Bary，他一九三七年進入哥倫比亞學院)回憶道：「當我第一次上『當代文明課程』時，卡曼教授(Harry Carman)就提醒學生，『當代文明課程』只專門研討西方而已。但卡曼教授也說，有人正準備將此課程延伸到亞洲」²⁷。其他人雖有興趣設計東方文化概論課程，但第二次世界大戰的爆發，計畫也被迫停擺，即使第二次世界大戰反而增進大家對亞洲的興趣。

一九四七年，哥倫比亞學院開設全美第一門「東方研究課程」²⁸。一九四七年至一九四八年所開設的「東方人文學科研討班」，則仿效「重要讀物研討班」的兩位講師模式。貝瑞還記憶猶新，早期「東方研究課程」(Orient Studies program)的支持者(除了卡曼之外，尚有范多倫、韋佛與哈達斯)都不是亞洲專家。相反地，他們只是「外行人、寬容開明的紳士，他們認真看待教育本身，而不只是汲汲營營於自身的學術研究」²⁹。像哈達斯這位古典主義者與狄恩(Herbert Deane)這位政治科學家，就曾共同講授第一年的「東方研究研討班」。

一九五〇年代，亞洲通識教育課程的發展才漸趨完整，當時貝瑞正著手開辦亞洲課程(而非研討班的形式)，

²⁷ 德貝瑞給作者的信，一九九五年二月二十七。

²⁸ John D. Rosenberg, "The Imperiled Heart of the Core," *Columbia College Today* 20, no.1(Winter/Spring 1994), p. 19.

²⁹ Wm. Theodore de Bary, "Asian Classics as 'Great Books of the East,'" in de Bary and Irene Bloom, eds., *Approach to Asian Classics* (New York: Columbia University Press, 1990), p. 40.

並以「當代文明課程」與「人文學科 A」為範例。「東方文明課程」(後來更名為「亞洲文明課程」)專門「研討日本、中國、印度與阿拉伯世界的歷史與政治問題」。「東方人文學科課程」(即後來的「亞洲人文學科課程」)則閱讀「那些文明的傑出作品」³⁰。誠如其他西方文明課程，這些課程也製作它們自己的資料書、課程大綱、譯本與教師手冊³¹，並流傳到哥倫比亞校園之外。更確切地說，「東方文明課程」的三卷資料書已經傳用全世界，同時也是哥倫比亞大學出版社最暢銷的書籍。

儘管在目標與結構上，「當代文明課程」與「人文學科課程」有雷同之處，但是它們絕非全然相同。這些亞洲課程在人員配置上遭遇困難，表示在哥倫比亞學院，單一課程鮮少提供四、五門課；再說，哥倫比亞學院也不打算將亞洲課程列為必修。然而，就在一九八〇年代後期，哥倫比亞學院決定實施「延伸核心課程」(Extended Core，即目前的「重要文化課程」)，以期詳細探討非西方世界，這時的哥倫比亞學院，已經有一套資料複雜且經證實有效

³⁰ Robert L. Belknap and Richard Kuhns, *Tradition and Innovation. General Education and the Reintegration of the University: A Columbia Report* (New York: Columbia University Press, 1977), p. 59. 這些課程所引發的教育議題，相關分析參見 de Bary, "Asian Classics." 一九七〇年代每堂課的閱讀清單登載於 *Tradition and Innovation*, pp. 104-9, 111-12.

³¹ 資料書有 *Source of Japanese Tradition* (New York: Columbia University Press, 1958), *Sources of Chinese Tradition* (New York: Columbia University Press, 1960), *Source of Indian Tradition* (New York: Columbia University Press, 1960)。背景閱讀資料刊印在 *Approach to the Orient Classics* (New York: Columbia University Press, 1958), *Approach to Asian Civilization* (New York: Columbia University Press, 1964)。

的課程。

對某些人來說，哥倫比亞學院在第二次世界大戰之後，正逐漸完成巴特勒(Murray Butler)的夢想——營造一個「晨邊高地上的衛城」。艾森豪(Dwight David Eisenhower)被徵召到其他勤務之前，曾短暫擔任哥倫比亞大學的校長。哥倫比亞學院的教職員——尤其是范多倫、特里林、哈達斯、霍夫史達特(Richard Hofstadter)與哈艾特(Gilbert Highet)——都是聞名全國的重要人物。歷史學家麥納(Dwight Miner)甚至還登上《時代》雜誌的封面，被評為美國最偉大的教師。總而言之，哥倫比亞大學似乎正在成長茁壯，並為「一九五〇年代的知識生活提供清晰的觀察」³²。一九五四年，為慶祝國王學院(King's College)成立兩百週年，學生與教職員才有機會懷著欣喜之情，回顧這兩百年來的成就，包括核心課程這三十五年來的成功歲月。

對許多人來說，戰後幾年也是哥倫比亞學院核心課程的輝煌時光。一九四九年，卡內基教學促進基金會(Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)補助其他學校的教職員，前來考察哥倫比亞學院成功的核心課程。在哥倫比亞學院，多數傑出的教職員——通常也是全國知名的教授——都曾講授大一的「當代文明課程」與「人文學科課程」，且樂在其中。在為期一年的「當代文明課程」中，麥納總試圖和所有學生共進午餐。范多倫也有愉快的回憶，他說：講授「人文學科A」的這十七年，是「我

³² Russell Jacoby, *The Last Intellectuals: American Culture in the Age of Academe* (New York: Basic Books, 1988), p. 78.

與大學生相處最愉快的時光」^{③③}。特里林則把哥倫比亞學院形容成「學術社群，不僅深受學術意識所影響，也懷有教育理念，並致力形構出更有說服力的人文與人本教育之概念」^{③④}。人文教育理念對學生的吸引力，並不亞於教職員。一九五三年，《觀察者》再度呼籲學校創立自然科學必修課程，完全無視之前的失敗嘗試^{③⑤}。當哥倫比亞學院正邁入一九五〇年代，它的核心課程似乎又比以前更加穩固。

麥納 (Dwight C. Miner '26)

一九二二年九月，麥納講授哥倫比亞學院的新生課程，並於一九七三年六月退休，他也是哥倫比亞學院最著名的教授之一。一路走來，麥納十分樂意與哥倫比亞學院的師生打成一片，並贏得「哥倫比亞先生」(Mr. Columbia)的稱號。

就跟學長艾德曼(Irwin Edman)一樣，麥納的童年也是在晨邊校區度過，他可說是在哥倫比亞學院的庇蔭下成長。在他成為大學新鮮人的第一天，就修了圖格威爾教授(Rexford Tugwell)的「當代文明課程」。幾年之後，他也成為歷史系的年輕講師，開始講授「當代文明課程」，且終其教學生涯，從不間斷。他曾經說過：「在這類課程中，必須展現某種成熟」，他也說：「如果我們好好講授這類課程，它們將會十分重要」。麥納對二十世紀的美國十分瞭解，他在一九五四年著手編纂哥倫比亞學院兩百年來的歷史，並

^{③③} *The Autobiography of Mark Van Doren* (New York: Harcourt, Brace and Company, 1958), p. 211.

^{③④} Lionel Trilling, "The Uncertain Future of the Humanist Educational Ideal," in *The Last Decade: Essays and Reviews, 1965-75*, edited by Diana Trilling (New York and London: Harcourt Brace Jovanovich, 1979), p. 165.

^{③⑤} *Columbia Spectator* 12 March 1953.

成為最精通哥倫比亞學院歷史的權威人士。

一九二〇年代，寇斯(John Coss)視麥納為最偉大的大學教師。這可說是實至名歸。學生因為他的學問、驚人的教學天份以及仁慈，而圍繞在他身旁。麥納具有一種謙遜氣質(學生總是稱他「先生」)，他為人友善，總是特意在一年之內邀請他的每個學生共進午餐。不過，麥納的「當代文明課程」並沒有因此多收學生，反而將更多學生拒於門外。他的「美國歷史研討班」也成為最受歡迎的大一、大二課程。

其實，要發現麥納吸引人的秘訣，並非難事。麥納自己欣然承認：「基本上，我只是喜歡跟新生相處而已，至少是那些我經常在哥倫比亞學院遇到的學生」。麥納經常被評選為哥倫比亞學院最受歡迎的教授，並登上《時代》雜誌的封面，被封為美國最偉大的教師。

第五章

「一種不可能的理解」

儘管核心課程十分成功，它仍有潛在的緊張態勢。這棟宏偉建築的第一道裂縫，就出現在大二的「當代文明課程」，這門課一直是核心課程中的害群之馬。誠如一名教職員所言，一路走來，「當代文明 B」從不「令參與系所、同學或教職員完全滿意」^①。大家都記憶猶新，一九三二年，教職員修改「當代文明 B」的內容，將大蕭條(Great Depression)所引發的經濟混亂也納入考量。自一九三〇年代起，「當代文明 B」透過聚焦於經濟安全議題，而達成某種一致性，但它就是沒有「當代文明 A」這麼受歡迎。

雖然第二次世界大戰並沒有促使哥倫比亞學院去重新省思通識教育的價值，但它確實也突顯出，通識課程正面臨的一連串迫切問題。當二十世紀變得如此複雜，那麼專門研討二十世紀的通識教育課程，自然也會更加錯綜複雜。尤其是美國在國際事務上扮演的角色，促使哥倫比亞學院在一九一九年開設「當代文明課程」。到了一九四〇

①：President's Committee on the Contemporary Civilization Course in Columbia College [Truman Committee], "Report to the President," ms., October 1960, p. 4. Copy in Columbia Collection.

年代，這個情勢更加急迫，於是，哥倫比亞學院試圖以「當代文明 B」來因應。誠如巴契勒教授(Justus Buchler)所言，哥倫比亞學院試圖納入更多的美國歷史，以及美國政府與國際事務的研究，「讓『當代文明 B』的內容更形豐富」^②。雖然這些擴充有其正面效果，讓課程得以跨越更多學科，但也破壞了「當代文明 B」不堪一擊的一致性。

這個問題還因為「當代文明 A」與「當代文明 B」的差距日益擴大而惡化。雖然大一與大二課程應該作為一個整體的兩個部分，但最引人注目的，其實是大一課程與大二課程之間的差異——不論在風格、主題或領域上。隨著「當代文明 A」越來越仰賴一手資料，甚至編纂了《資料書》之後，兩者之間的分歧又更加明顯。大量的統計資料與枯燥的文件是「當代文明 B」的重點，但它們根本無法媲美柏拉圖、馬基維利與洛克，它們也比不上「當代文明 A」用來補充《資料書》而特別撰寫的二手資料。學生也注意到這項差異，而且他們通常認為：「『當代文明 A』一向是他們最美好的經驗，而『當代文明 B』往往是他們最無聊的體驗」^③。

教職員試圖為這門課注入活力，於是在一九四九年著手一系列的重大修正，但直到一九五一年，大家才真正達成共識。往後的修正則著重在兩大倡議。首先，再次強調「當代文明 A」與「當代文明 B」之間的連貫性。從今以後，大二課程將「分析當代社會並……假定學生(在『當

^② Justus Buchler, "Reconstruction in the Liberal Arts," in *A History of Columbia College on Morningside Heights*, edited by Dwight Miner (New York: Columbia University Press, 1954), p. 108.

^③ Ibid.,

代文明 A 』)已習得歷史背景知識，可以實際應用於大二課程」^④。如此一來，大二課程將跨越更多學科，並同時應用數門社會科學，而不僅僅是經濟學或政治學而已。「當代文明 B 』也開始著重在文化問題，畢竟一九五〇年代之後，文化問題在社會學家與人類學家眼中愈形重要^⑤。

第二個修正目標，乃採用二十世紀文明的「資料」，這就如同「當代文明 A 』也採用幾百年前的資料，而這些資料可以在「能夠代表二十世紀的作家與文件」中找到。至於比較不吸引人的「描述性資料與新聞資料」，原本十分重要，現在則轉為背景資料^⑥。於是，教職員很快就決定為「當代文明 B 』製作一本「當代文明 A 』也有的讀本。一九五一年，節選出來的閱讀資料都是影印之後發給同學。一九五五年，教職員已比較確定，該納入哪些閱讀資料，哥倫比亞大學出版社便發行了《當代社會中的人》(*Man in Contemporary Society*，共兩卷)。

這兩卷想和「當代文明 A 』的讀本一較高下。《當代社會中的人》所收錄的，全是精心挑選與編輯出來的文選，而非整篇文件。之所以選擇這些閱讀資料(最舊的是一八六一年的，最新的是一九五四年)，是因為它們「有助於闡明當代世界」。雖未特別堅持挑選知名的思想家，但其中仍不乏重要的理論家，如佛洛伊德(Sigmund Freud)、杜威(John Dewey)、韋伯(Marx Weber)、托洛斯基

④ Ibid., p. 109.

⑤ Daniel Bell, *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting* (New York and London: Columbia University Press, 1966), p. 198.

⑥ Buchler, "Reconstruction," p. 109.

(Leon Trotsky)等。教職員體認到，「挑選最著名或最顯要的既定觀點，不一定可行，也不一定適合」。相反地，他們把「啓發性與挑戰性視為首要的挑選標準」。課程重心仍然擺在二十世紀的問題上，只是換一種截然不同的進行方式而已^⑦。

當這些變革如火如荼的進行之際，哥倫比亞學院也即將慶祝兩百週年紀念，而慶祝的心情往往會淡化教職員對「當代文明課程」的深切擔憂。一九五四年，「當代文明課程」的主席巴契勒表示，有了這些修改，「當代文明 B」已跨越它最嚴峻的障礙。不過，這顯然是過度樂觀的判斷。事實上，這項新計畫遭到四面八方的批評，就彷彿計畫正在執行一般。哈瑞斯(C. Lowell Harriss)嚴正的批判之詞，就是一個代表，他說：「我不認為『當代文明 B1』與『當代文明 B2』的結合體，有可能形成一項絕佳的課程」。一九五一年，哈瑞斯致「當代文明課程」教職員的一封信中，他堅決主張「這門課離『絕佳』還很遙遠。它的內容過於零散，以致於多數教學不得不維持在業餘的層次，根本不配被稱為優秀的學院」^⑧。

這門課所遭受的反對聲浪，多是批評它太過膚淺，而我們對這種聲音並不陌生。自一九二〇年代起，這種批評就一直存在，只是到了一九五〇年代，這項批評更有立論基礎，因為社會科學的資料與詞彙都日趨專業化。一九六

^⑦ 這一段引自《當代社會中的人》第二卷的緒言(New York: Columbia University Press, 1955)。

^⑧ “Modified Dissent,” 1 November 1951, 附帶「當代文明 B」的概要與書單。Contemporary Civilization folder, Series VII, Box 20, Carman Papers, Rare Book and Manuscript Library, Columbia University.

一年，哥倫比亞學院院長佩爾福瑞(John Gorham Palfrey)指出，「一般學生似乎越來越熟悉社會科學的主題……而這項事實往往掩蓋了另一項事實，亦即社會科學家經常援用人文學科的詞彙、社會科學的分析過程錯綜複雜、基礎方法亦高度專業化」^⑨。然而，「當代文明 B」卻趕不上社會科學內部的變化，而且依許多教職員看來，「當代文明 B」「所要求的理解層次不可能實現，因為學生缺乏特定領域的必要訓練」^⑩。於是大家逐漸達成共識，認為鑽研某個特定領域，總比「當代文明 B」所教導的籠統方法來得有用。佩爾福瑞繼續說道：「在這個專業化時期，一開始最好由內而外，先研習單一領域」^⑪。看來，「當代文明 B」不僅喪失對學生的吸引力，也失去它在教師間的知識效力。

大學課程的其他改變也加重了「當代文明 B」所承受的壓力。一九五四年，哥倫比亞學院放棄以「進階學分制」(maturity credit)為基礎的大學課程，轉而支持主修體制。「進階學分制」始於一九二八年，強迫學生至少修幾門進階課程。這種制度將課程予以分等，學生唯有研習進階課程，才能獲得進階學分；而學生必須取得一定的進階學分數，才能從哥倫比亞學院畢業。這種制度確保學生在研習基礎課程之後，尚須研習進階課程。然而，不到一九五〇年代，這種模式就顯得過時，哥倫比亞學院也轉而採用主修制度，這種體制在美國大學十分普遍。從此以後，學生不僅從哥倫比亞學院、也在特定學術領域內取得學位。

⑨ "The Dean Reports on Important Changes Taking Place at the College," *Columbia College Today* 9, no. 2 (Winter 1961-62), p. 15.

⑩ Bell, *Reforming of General Education*, p. 199.

⑪ "Dean Reports," p. 14.

主修制度完全契合社會科學界日益重視的專業化趨勢，但卻讓「當代文明 B」的前景更加堪憂。核心課程必修的重擔，已佔用學生大一大二的多數時間，各系所又不願等到三年級，才讓學生開始研習它們的基礎課程。各系所大多認為，學生最好在大二，就開始研習系所基礎課程，如此一來，學生才能在大三、大四研習進階課程，如專題研討班。學生自己也不想等，尤其當他們把系所基礎課程，當成自己選擇主修的手段時。再者，專業化也和核心課程相互牴觸，而此一趨勢卻比過去幾十年來得強烈。

不到一九五〇年代末期，兩年制的「當代文明課程」儼然無法維持它在第二次世界大戰後所沿行的路徑。一九五七年，哥倫比亞大學對其課程進行全面檢討，並以《哥倫比亞大學教育的未來》(*The Educational Future of Columbia University*)為名集結出版。眾所皆知，麥克馬諾報告(MacMahon Report)對「當代文明課程」提出嚴厲的批評——尤其是它的人員配置問題。一九五八年九月，柯寇校長(Grayson Kirk)特別指示其他委員會〔由政府管理系教授楚門(David B. Truman)擔任主席〕審查大一、大二的「當代文明課程」。楚門委員會的建言經證實，對哥倫比亞學院通識教育的未來至關重要。其最終報告開頭就語重心長地說：「為了維護哥倫比亞學院的教學精神，也為了哥倫比亞學院的健全發展，委員會應開始思考，是否可能徹底改革(『當代文明課程』)」¹²。

楚門委員會也體認到，雖然兩年制的「當代文明課程」並不統一，但個別評估完大一、大二的「當代文明課程」

¹² Truman Committee, "Report to the President," p.1.

之後，發現有些問題是大一、大二課程所共有的，尤其是人員配置問題。首先，這份報告重申「當代文明 A」的價值，指出「當代文明 A」有「長期的成功紀錄」，也「應該大致維持它目前的形式」，因為它獲得教職員的廣泛支持。更確切地說，委員會僅建議「當代文明 A」削減指定閱讀的數量，而「當代文明 B」的情況就慘多了。委員會看到「當代文明 B」坎坷的歷史，建議將「當代文明 B」「暫停」三年。社會科學的日益專業化，是這項建議的首要原因。委員會指出「這些主題包含不少技術性細則，而技術性語言難以轉譯成一般言論」。面對這些問題，委員會甚至公開聲明：「當代文明 B」的基本原理正在「動搖且崩解」^⑬。

然而，哥倫比亞學院並不急於廢除「當代文明課程」。楚門委員會成立於一九五八年九月，並於一九五九年決議，一九五九年暫停「當代文明 B」，但最終報告卻遲至一九六〇年十月才發表^⑭。最後，教職員也接受委員會的建議，並決定在一九六一年一月二十二日，更動大二的必修課程，但哥倫比亞學院直到同年夏天，才公開宣布這項決議。

在新計畫制定的過程中，教職員顯然不再期待，設計一個「為二十世紀問題提供一致觀點」的單一課程計畫^⑮，但哥倫比亞學院也沒有完全放棄「當代文明 B」，而

^⑬ Ibid., pp. 4-5.

^⑭ 貝爾(Daniel Bell)將這項課程變動追溯到一九五九年，但顯然並沒有履行的一天。Bell, *Reforming of General Education*, p. 198.

^⑮ 歷史系助理教授韋布(Robert K. Webb)，引自 Fred M. Hechinger, "Columbia Suspending a Course on Civilization as Too Complex," *New York Times* 10 July 1961.

是降低它的層級，讓它變成選修科目^{①⑥}。學生可以基於自己的興趣，決定選修兩門一學期的課程，或是一門一學年的課程。除了「當代文明 B」原本的課程之外，哥倫比亞學院還批准了十一門系所基礎課程與兩門跨學科課程，作為其他替代選擇，於是，大二的「當代文明課程」基本上變成分類必選制。然而，「當代文明 B」原本的課程仍不敵其他競爭者。一九六三至一九六四年間，六百位修完大二「當代文明課程」的學生，其中只有五十位，選修原本的「當代文明 B」^{①⑦}。

這是核心課程史上最劇烈的改變之一。四十年來，核心課程總是不斷擴充。如今，哥倫比亞學院首度跳脫這項堅持。《紐約時報》(*The New York Times*)指出，「哥倫比亞學院的報導，將獲得學術界的關注」，因為哥倫比亞學院是通識教育課程的火車頭^{①⑧}。想當初，開設「當代文明課程」是爲了對抗專業化的趨勢，但如今專業化已摧毀大半的「當代文明課程」。哥倫比亞學院的大二學生不再研習共同的二十世紀文明概論課程。《紐約時報》也觀察到：「如今只能遺憾地承認，當代文明已變得太過複雜且專業化，以致於當代的一般教師無能講授」^{①⑨}。

然而，並非所有觀察家都滿意這項選擇。一位紐約大學的教授堅稱：「科目的專業化與知識，不必然會促成世界所需的某種智慧與敏感度，因為這兩者並不按照學術區

①⑥ 有關新計畫的描述，參見“Dean Reports,” p. 15.

①⑦ Bell, *Reforming of General Education*, p. 200.

①⑧ Fred M. Hechinger, “Columbia Moves Away from the Unifying Courses It Pioneered,” *New York Times* 16 July 1961.

①⑨ Hechinger, “Columbia Suspending a Course.”

特里林(Lionel Trilling '25)

如果說范多倫是哥倫比亞學院最有名的作家，那麼特里林便是哥倫比亞學院最著名的評論家。特里林是二十世紀最知名的公共知識分子，他的學術成就與文學批判名揚全國，許多讀者都喜歡閱讀他的文學批判。此外，在哥倫比亞學院，他也被公認是天賦異秉且專心致志的教師，對大學教育更是百分百地投入。

就特里林的知名度而言，各系所的學生都知道，來到哥倫比亞學院，一定要「上特里林的課」。特里林在皇后區長大，一九二一年進入哥倫比亞學院，當時哥倫比亞學院正開始試驗通識教育課程。一九三〇年代早期，開始了他的教學生涯，不久便被公認為學校最聰慧的人之一，但他也有點反傳統。不久，他就開始講授通識教育課程——一九三〇年代，他和巴贊(Jacques Barzun)共同講授「重要讀物研討班」，隨後還成為「人文學科 A」的支柱。

雖然特里林所寫的長篇小說與短篇小說廣受認可，但他聞名全國的乃是評論文章。從一九四〇年代起，他定期投稿《黨派評論》(*Partisan Review*)與其他全國性的期刊，備受學者及一般讀者喜愛。他最著名的書應是《自由的想像》(*The Liberal Imagination*, 1950)，本書掌握了整個時代的政治概況，其後的著作也有持續的貢獻，如：《對立的自我》(*Opposing Self*)、《超越文化》(*Beyond Culture*)與《真誠與真實》(*Sincerity and Authenticity*, 1972)。特里林堅持心智生活必須冷靜且客觀，這種態度在喧鬧的一九六〇年代與一九七〇年代早期，早已不受一些學生喜愛，但在他逝世的一九七五年，他在哥倫比亞學院的歷史上已有絕對的重要性。長期與他共事的馬庫斯(Steven Marcus '48)說道：「我們身處的學術境況，有一部分是他建構出來的，他讓學術境況看起來像是自然的一部分，而非文化的一部分」。

分而運作」²⁰。不過，哥倫比亞學院的靈魂又更加崇高了，尤其是社會科學的教職員，他們不想講授其專業領域之外的課。誠如佩爾福瑞所言：「如果範圍縮小一些，反而會

²⁰ Frederick L. Redefer to editor, *New York Times* 10 July 1961.

比較有深度」^{②①}。

經證實，新體制本身的確有許多問題。新的大二「當代文明課程」仍著重在二十世紀文明，只不過目前區分成幾個學術領域。然而，開設這種課程，其實並不容易。一九六三年二月，歷史系宣布放棄它所開設的「當代文明 B」課程（「二十世紀的西方文明」），因為「找不到這門課的合適教師」^{②②}。「當代文明 B」也逐漸脫離對二十世紀問題的通盤理解，反而越來越在乎系所的需要。一九六三年，哥倫比亞學院教學委員會(Committee on Instruction)雖然決定繼續開辦「當代文明 B」，但它提醒各系所，「當代文明 B」必須和「當代文明 A」有關，而不是把「當代文明課程」當成幌子，來開設系所的基礎課程^{②③}。然而，「當代文明 B」顯然已經喪失它對學生與教職員的吸引力。一九六八年，哥倫比亞學院正式廢止「當代文明 B」，當時幾乎沒有人對此感到驚訝。

從一九五七年的麥克馬諾報告開始，哥倫比亞學院就著手檢討通識課程，但「當代文明課程」並非唯一的關注焦點。一九五〇年代，「人文學科 A」與「人文學科 B」進展得比「當代文明課程」順利，學校根本不想改造「人文學科課程」（即使「人文學科 B」將重擔強加在藝術史學系與音樂系的教職員身上）。然而，這項成功並不妨礙我們系統性地考察「人文學科課程」在哥倫比亞大學的地位。佩爾福瑞在一九六一年

^{②①} "Dean Reports," p. 15.

^{②②} Jonathan Stein, "Drop History C.C. IN course changes," *Columbia Spectator* 14 February 1963.

^{②③} Alan J. Willen, "Second Year C.C. Will Be Evaluated," *Columbia Spectator* 20 November 1963。也參見 Bell, *Reforming of General Education*, p. 200.

提到：「大家雖一致同意，決定維持兩年制的『人文學科課程』，這項事實不代表哥倫比亞學院不想針對『人文學科課程』與哥倫比亞大學課程發展之間的關係，提出一些問題」^{②4}。

其中一些重要意見，是在質疑「人文學科課程」傳統的教學方法。舉例來說，特里林就曾公開質疑這門課的知識基礎。一九六二年，他主張「人文學科A」應該納入二手資料。特里林寫道：「將學術研究與評論排除在我們課程之外的決議，等於佯稱經典名著處於和事實截然相反的情境中」。他堅決主張，經典名著不該被置於真空狀態下閱讀，因為「好的學術研究與批評，就如同傑出的教學一般，都試圖克服讀者相對於作品的被動性」^{②5}。其他人也發現「人文學科課程」的問題。一九六三年，楚門(目前的院長)對校友演講時指出：「(「人文學科課程」)用來培養非專業人士之判斷力與理解力的方法，毫不令人滿意」，他還進一步呼籲「負責任的創新」^{②6}。

這類不滿皆要求一種更為組織性的回應。負責檢討「人文學科課程」的院長委員會，由歷史系教授史坦(Fritz Stern)領軍，一九六二年開始為期一年的聚會。然而，雖有史坦委員會長期的努力，仍難以掌握「人文學科A」的意義。史坦委員會希望學生繼續「閱讀過去的大作」，卻發現自己「難以界定這門課的哲學與教學目的」。令人驚

^{②4} "Dean Report," p. 17.

^{②5} Lionel Trilling, "A New Direction in Teaching the Humanities," *Columbia College Today* 9(Spring 1962), p. 30. 其他教職員馬上就有異議。參見 Jonathan Katz, "Proposed Secondary Sources for Humanities A Criticized," *Columbia Spectator* 19 February 1963.

^{②6} David Bicknell Truman, "The Future of the Private Liberal Arts Colleges," *Columbia College Today* 10, no. 2 (Winter 1962-63), p. 36.