

包魯·弗雷勒文盲教育模式的運用評析

王秋絨

壹、前言

文盲教育的目的在於使文盲識字？抑或補足因社會變遷所帶來的某些能力的缺憾？然而，以包魯·弗雷勒(Paulo Freire)的觀點而言，文盲教育中的識字或能力補足並不是文盲的終極目標——其所揭櫫的文盲教育乃在於引導文盲走出因不識字所造成的「井中之蛙」的閉塞生活型態，成爲一個願意且積極參與歷史文化創造發展的主人，祛除昔日因不識字窩居於「自我」世界，無法參與各項社會活動的「社會自閉者」。此種使文盲透過識字的學習過程，提昇自我的世界觀，成爲一個具有批判意識的人，爲弗雷勒文盲教育的主要目的。

上述使文盲教育成爲提昇文盲批判意識的理想，一九七〇年代之間在充滿文盲被壓制的巴西社會中迅速推展，並有很斐然的成果。那些成果深受第三世界國家及先進國家的矚目，並廣爲有心推展文盲教育的實務工作者所採借。根據布拉特恩(J. L. Braaten)的研究，弗雷勒的教育觀念全部被運用或常被注意且修正採納的有以下幾個重要觀念(Braaten, 1987)：

- 一、學習者是主體，而非客觀；
- 二、教育不是中立的，是政治性的。教育的體系反映了支配的意識型態；
- 三、傳統的師生垂直關係將被改變爲水平式的溝通關係；
- 四、師生爲共同的學習者；
- 五、對話是立基於尊敬、溝通、團結、信念、愛和信任；
- 六、知識並非可傳遞的東西；
- 七、人民可能且應該創造一個可愛的世界；
- 八、人民具有發展創造自己世界的能力；
- 九、質疑教育促進創造性過程的發展；
- 十、教育的內容與過程；理論與實踐宜統整；
- 十一、教育包括反省行動的實踐，同時包括認知行動中牽涉的兩種要素之關係，一爲存在的知識，另一則爲即將發生的新知識；
- 十二、認知行動包含對字的定義，以及對世界的定義、敘述

十三、學習者要進入「不斷變動的歷史」情境中；

十四、教育者爲了解現在，需從教育內涵所牽涉到的文化及歷史情境去加以理解；

十五、教育無法直接形成社會，但是教育可以透過制度、社會運動和個人，去轉變社會。

這些概念顯然有被過度簡化的危險。這個危險依研究弗雷勒思想的類別，而有不同的差異。一是研究他的教育哲學思想者，其中以德國的教育界對此較有興趣，這一類的研究者較能從他本身立論的教育哲學思想脈絡去詮釋他的思想，不易產生上述概念被過度簡化的危險(Gerhardt, 1978)。二是研究上述教育概念在教學實際措施運用狀況，以美國教育學者居多。這類研究或運用實例，依據運用者的狀況，有些較易形成過度簡化弗雷勒的教育概念，流於只是一種技術專用的危險之中。值得從其運用的過程，再檢證弗雷勒的教學觀念是否被誤用。

依照布拉特恩的研究，美國自一九六七年到一九八七年之間，運用上述弗雷勒重要的教學概念，約有幾種類型(Braaten, 1987)：

1. 完全接受弗雷勒的教育主張，並運用於第二外國語，以及對不利地位團體啓蒙的實際教學；
2. 中等及高等教育人員對弗雷勒的教育主張表示信服，並運用於教學過程中；
3. 行政者、心理學者及社會科學家各自擷取與自己背景有關的主張，加以運用；
4. 社區組織者及社會工作人員運用其模式，服務其案主；
5. 宗教教育家或宗教人士運用其模式，以引導聖經文獻的研究以及社會正義的探討；
6. 主張社會改革的團體成員用之以創造新的時代。

綜觀弗雷勒上述教學思想在美國運用的類型，以及其他國家的運用，發現運用弗雷勒教學模式的領域有文盲教育、語文教育、社區教育，其他專業教育的課程則如數學、護理教育、社會工作人作等教學。無論第三世界國家及工業化國家，都有成人教育實務工作者或政府，相信弗雷勒強調批判、辯證的教學方法的可行性及價值，紛紛援引運用於所推廣的方案上。

由此可知，運用弗雷勒教育觀念的實務方案很多。凡運用該觀念的實驗都有推展報告或成果研究，然而卻鮮少提出具體的效果評估，使很多成人教育學者懷疑此種教學模式的運用成效。然則，弗雷勒的教學歷程是無限的開展與辯證，是否可以實證取向的「弱水三千，取其一瓢」加以衡量，殊值得質疑。

準此，本文將不以實證取向的觀點，評析其運用成效，而是依其運用的教育類別，從其運用的取向、作法，評析弗雷勒的教學模式在其他國家的文盲教育推展中

的適用性。以下就說明各國借用雷勒的教學模式在文盲教學的運用狀況。

弗雷勒的教學模式曾運用在巴西、幾內亞—比索 (Guinea-Bissau)、智利、玻多黎各、玻利維亞 (Bolivia)、瓜地馬拉 (Guatemala)、宏都拉斯 (Honduras)、史瓦濟蘭 (Swaziland) 等國家的文盲教育方案上。其中巴西、幾內亞比索、智利是弗雷勒親自督導的教育方案，其他國家的文盲教育則是自行採用弗雷勒的教學模式。以下分別就其直接督導的文盲教育方面加以說明。

貳、由弗雷勒督導的文盲教育狀況

一、巴西和智利的文盲教育

根據弗雷勒前述文盲教育的理念及其發展的成人教學模式，可知他的教學目的主要有下述三方面：

1. 師生透過對話發展批判意識；
2. 師生在參與過程中，基於相互主體性，彼此尊重；
3. 學會讀、寫、算的識字技巧。

其中第一、二項是他的教學核心觀念，第三項是附屬的學習，主要是達到第一、二項目的。

本文這部分即根據此種目的，對其推展協助的文盲教育加以描述、詮釋、評析。

一九六二年，弗雷勒在巴西掃除文盲的政治發展情境下，組織文化推廣服務 (Cultural Extension Service)，在美國對國際性發展援助會 (the United States Aid to International Development，簡稱 USAID) 的財力全支支援下，發展文盲方案，同時訓練了七十位教材運用人員，直到一九六四年，美援才停止 (Brown, 1974)。

弗雷勒以其獨特的意識化教學方法，從他一九四七年對文盲教育的不斷實驗與改進經驗，發展出對話質疑的教學方法。同時根據對話方式，形成十個文化鏈及十七個生成字，做為養成批判意識的對話媒介。這套質疑教學方式於一九六二年實施。開始時，只是由弗雷勒訓練一批協調者，在巴西東北部的貧民窟，針對文盲進行教育工作。接著將此教學莫式推廣到全國，截至弗雷勒被補以前，已有二百萬人左右參加過他所推展的文盲教育方案。

後來他流亡到智利，於一九六四年，協助該國推展文盲教育。文盲教育的對象是不識字的農民。弗雷勒在智利仍然以其意識化對話教學理念，協助農民找出八個討論文化的圖畫式幻燈片，十七個生成字 (Fletcher, 1990)。他在智利所推展的文盲

教育理念雖然仍與在巴西時期相同，但智利農民的生活背景與巴西農民不同。弗雷勒指出兩者最大的不同如下：

1. 智利農民比巴西農民急於認識字，學會讀、寫、算的技巧，沒有耐性參與對話式的討論。
2. 智利農民的生活世界與巴西農民不同，因之，巴西農民的生成字與智利不同。
(詳見附註1)

附註 1：巴西與智利農民的生成字之差異表

巴西農民討論的生成字	智利農民討論的生成字	
	鄉村農民使用	CORA 方案的囚犯使用
1. 貧民窟	1. 房子	群 體
2. 雨	2. 鏟子	廚 房
3. 犁	3. 道路	疫 苗
4. 土地	4. 鄰居	犁
5. 食物	5. 鞋子	學 校
6. 巴西黑人舞蹈	6. 學校	家 庭
7. 水井	7. 救護車	救護車
8. 自行車	8. 組織	朋 友
9. 工作	9. 朋友	雞
10. 薪水	10. 收音機	財 富
11. 專業 (或工作)	11. 麵粉	工 具
12. 政府	12. 男孩	政 府
13. 沼澤地	13. 支配	支 配
14. 糖廠	14. 工作	其 他
15. 鋤頭	15. 吉他	地 主
16. 磚頭	16. 工廠	自 行 車
17. 財富	17. 人民	工 作

由於智利政府的成人教育計畫處主持人郭得(Waldeman Cort'es)堅持成人教育教材可以重複，弗雷勒雖然不同意他的觀點，但是在推廣文盲教育時，他們仍然考慮智利人民渴望先識字的需求、工作的內容、政府部門的計畫觀念，由計畫處提供教學材料，以及協調員的訓練。

在政府計畫以及弗雷勒質疑教學觀念的融合下，智利在兩年內，躍居全世界掃除文盲最成功的五個國家之一。截至一九六八年，文盲教育的學生總數已有十萬人，全國並有二千個協調員。他們計畫六年內使文盲降低到百分之五以下(Freive,

1973; Fletcher; Freire, 1978)。

一九七五年，弗雷勒開始與幾內亞比索政府共同合作，推展文盲教育。該項工作共分以下幾個推展階段：

首先，弗雷勒與教育委員及其他領導者會談，並了解幾內亞比索的歷史、教育體系、意識型態。

其次，了解人民軍及成人教育所推展的實驗工作。幾內亞比索獲得弗雷勒協助之前，即已訓練過八十二個文盲工作者及七個督導，推展軍中及一般市民的文盲教育工作。

接著，則訪問舊有的自由地區，弗雷勒及其夫人，透過對鄉村地區的密集訪問，並與農民不斷對話，了解人民的生活情形。弗雷勒說：這些地區的人都是言行合一，也都是活生生、具有尊嚴的人，而非東西，讓人可以感受到教育的力量。

最後，則策劃合作計畫：弗雷勒將對幾內亞一比索教育、文盲狀況、政治結構的了解，促請「教育、文化部」的部長卡布拉爾(M. Cabral)，先形成生成字，再由「世界教會聯盟」協助編碼，及製作教材的工作。然後才在軍中及鄉村地區實施。他們找出的生成字為：稻米的生產、地理、政治、歷史、健康等與農民的生產活動、生活情境，具有密切相關的主題(Freire, 1978)。

以上弗雷勒在自己國家及其他兩個國家的文盲推廣工作，並沒有直接的實證性評量工作。根據他的著作，有關評量的部分有兩種取向：

(一)詳細敘述生成字及文化鍵的產生過程，以說明他的教學行動符合對話規準：在巴西的經驗，他分別在「被壓制者的教育學」及「批判意識的教育」兩書中介紹。關於在智利尋找生成字的經驗，則由弗雷策(P. R. Fletcher)在「包魯·弗雷勒及其在拉丁美洲的意識化」(Paulo Freire and Conscientization in Latin America)(1990)一書中述及。在幾內亞探索生成字的過程在「過程教育學一致幾內亞一比索的書信集」(Pedagogy in Process: the Letters to Guinea-Bissau)(1978)一書中敘述得很清楚。從這些文獻中，了解到弗雷勒基本上都把握了對話的原則，一方面統理文盲生活世界關心的事物，做為組成生成字的主要來源，另一方面按照語音組成規則，以及人民與世界互動、建構意義的兩種原則：生成字的「表面—深入」意識結構，「具體—抽象」的思考引導次序，組織成教學對話主題，並根據此原則製作教學材料。

(二)從文盲參與過程，發現文盲在對話時，逐漸變成自己生活世界中的主體，而不是被壓制的物化存在。如他描述巴西的農民常具有下列的宿命論：「我只不過是一個農奴，我能做什麼？」(Freire, 1978)。但是經由文盲教育之後，這種自我貶抑的性格就會逐漸改變。他在幾內亞一比索訪問已較自由的文盲教育方案

推廣區時，也曾說明當地居民的純樸、主動，完全是自己的主人，是一件令他及其夫人感欣喜的事(Freire, 1978)。

此外，從他在組成巴西的對話媒介—文化鏈（文化鏈是弗雷勒從文盲生活環境中，搜集歸納出幾個足以代表其生活世界的主题做為教材用，以引導文盲開展其做為文化發展「主人」的意識，以及在幾內亞—比索、智利的生成字建構，都可以看出他在組成這些討論主题的主要目的的重視：讓人民從對話主题中，從事對實在批判理解的創造性行動。尤其在智利還有一個主题是討論奴役與支配的問題。如此可看出弗雷勒強調對話過程的自由，如何透過教學過程，予以實踐。

綜上可知：弗雷勒對自己所推動的文盲教育效果的衡量，完全以對話規準的實踐狀況為主要參照依據，誠如陳恩(B. C. Chain)指出的，批判的教學模式評量標準，一方面在於了解對話教育過程是否有助於師生的批留意識之發展，另一方面則要看師生是否共同遵守對話規準，進行對話(Chain, 1974)。

如果以上述的標準來看，巴西的文盲教育，由於協調者經過良好的訓練，素質較高，同時，弗雷勒以其深入的理解方式，洞悉農民文盲的教育需求及學習對話的特性，在品質上可能較符合對話的規準。

在智利，雖然弗雷勒的教學模式普受重視並運用，但是由於文盲急於識字，加上智利政府對教材製作使用的看法與弗雷勒不同，因之，智利的文盲教育並沒有完全依照對話教學的程序進行。不過，該國在推展文盲教育中，參與過文盲教育方案的人也相當多，使得文盲率普遍降低。然而，人民是否如對話教學所期待的，逐漸提高其批留意識，則是值得質疑。到目前為止，有關智利的文盲教育評量，除了計算參與文盲教育的人數之外，對於該教育方案是否合乎弗雷勒的對話規準，並沒有有關的評量資料，因此難以了解其實狀況，只能說在形成生成字的過程相當具有對話精神而已，至於教學對話時，符合對話規準的程度如何，無法深入了解。

二、幾內亞—比索的狀況

在幾內亞—比索的狀況，弗雷勒雖然自覺推展得還不錯，尤其他覺得幾內亞—比索人行為與思想相當一致，是其推展文盲教育最大的資源之一。然則，幾內亞—比索的文盲推展教育是透過政府的積極介入，而其實施對象除了農民之外，還有軍人。軍人在軍中被認為要絕對服從，而且軍中高度的階層化特色，是否會妨礙到對話規準的實踐，也是令人質疑的地方。

加上，弗雷勒在幾內亞—比索的協助，除了數次親自造訪文盲教育推動的負責人及農民之外，多以書信方式，說明他對幾內亞—比索文盲教育準備及推展工作的看法，容易形成觀念與實踐者之間詮釋的差距，更何況，幾內亞—比索還沒有邀請

弗雷勒協助以前，即曾經大量運用義務人員推展文盲教育。根據弗雷勒的看法，傳統文盲教育太強調識字技巧的傳授，不但義務工作人員沒有經過很好的訓練，而且教材沒有周詳的規劃。弗雷勒推展的對話批判文盲教育在教學目的及過程，與傳統者之間，產生很大的差距。其推展效果易受傳統的教學觀念及實施方式影響。

關於幾內亞—比索文盲教育協助成效的質疑，哈拉席(L. M. Harasim)在他的博士論文，曾從檢證弗雷勒對幾內亞政治、社會狀況的了解偏差，以及使用幾內亞—比索殖民國的葡萄牙語，當作文盲教育推展的語文等兩方面，評析幾內亞文盲教育無法成功的原因。

哈拉席為撰寫他的博士論文，曾於一九八〇年六月至七月，以及同年九月到次年三月之間，兩度親訪幾內亞—比索，蒐集第一手及第二手資料。他分別訪問了弗雷勒、幾內亞—比索內政部長，同時，研讀政府部門推展方案的五年(1976~ 1980)所存的研究檔案，並觀察了文盲教學班級的上課狀況。

他指出幾內亞—比索從一九七六年到一九七九年之間，文盲教育的參與人數縱使多達二萬六千人，但其對文盲批判意識的涵育等於零(Facundo, 1984)。他提出這樣的批判，是因為根據他前述類似田野研究取向的研究資料，發現弗雷勒教學模式造成這樣的不太合乎理想的效果，主要是來自弗雷勒對幾內亞—比索的社會、經濟、政治、文化的了解不夠深入所致，同時錯用了葡萄牙文為文盲教育的語言，對原來文盲教育的特色缺乏深入分析等因素。以下分別說明哈拉席沿著這三個論點，對弗雷勒在幾內亞—比索掃除文盲的批判：

(一)幾內亞—比索的社會、政治背景特色與弗雷勒教學模式適合程度評析哈拉席的研究，指出以下幾項有關幾內亞—比索的社會、政治特色，有助於評析弗雷勒教學模式推展過程中的缺失(Facundo, 1984)：

1. 幾內亞—比索百分之九十的人口集中在肥沃的土地上，農業是它的整個經濟來源；
2. 人口只有八十萬；
3. 八十萬人口是由二十種以上的種族所構成；
4. 各個層面的多樣化是幾內亞—比索的特色：如膚色、房屋式樣、語言、宗教、衣服、飲食、農業生產工具、結婚習俗、勞工種類、財產分配等方面，都有很多的變化與差異；
5. 在宗教上同時具有回教及靈魂說，還有極少部分基督徒；
6. 語言方面包含二十種以上不同種族的語言，此外，還有一種非洲化的葡語正迅速發展為地區性的語言系統；
7. 不同種族分佈在不同地區，生活狀況也有所差異：巴浪特族(Balantes)，主

要的財源為稻作，並以平權的方式維繫整個族群社區的發展。富拉斯族(Fulas) 則有頭目，為一具有權威階層的社會型態。

從上述幾內亞—比索的社會、經濟特性，可知幾內亞—比索的經濟以農業為主，是一個低度發展的國家。同時種族類別太多，生活又彼此孤立，文化無法融合。如以馬克斯(K. Marx)的觀點而言，是處於前資本主義的發展階段。居民多為農民，他們很少與殖民者接觸，沒有直接被剝削的經驗，自然無法感受到殖民者的壓制力量。此外，在政治方面，幾內亞—比索自從獨立之後，並沒有促成國家認同因素的發展：如共同的文化、語言、集中的市場經濟、政治意識等。然而，弗雷勒並未洞察上述社會、政治的發展狀況，卻堅信幾內亞—比索人民已具有充分的國家意識，有被壓制的感受。

此外，弗雷勒也忽略了協調者的教學態度與行為的客觀化事實：協調員是來自中小學的志願工作者，與領導者、學習者一樣對客觀化的教學較感興趣。換句話說，他並未注意學校內的意識狀況，並以之衡量意識化教育的推展策略。

由於弗雷勒對上述事實的理解不夠深入，在協助幾內亞—比索推動文盲教育時，產生了影響他的教學模式運用效果欠佳的偏頗觀念：

1. 弗雷勒相信幾內亞—比索的教育受到殖民學校的支配；
2. 弗雷勒相信幾內亞—比索充滿了政治性的文盲，由於解放戰爭的結果，使有些人無法接受教育，成了文盲。

法康多(B. Facundo)並批評弗雷勒提出上述他據以推動幾內亞—比索意識化文盲教育的信念，並沒有任何具體的指標。可見他對幾內亞—比索的了解行動與他本身深入人民具體生活世界，國家社會的文化脈絡的對話教育理念，出現了差隔的鴻溝。

根據幾內亞—比索的發展背景及狀況，人民並不是因為政治壓制，沒有機會受教育而變成文盲；而是生活在以農業為主的社會型態裡，形成慣於運用口語的文化傳統，對文字運用的需求很低，因之，人民對於文盲教育的參與動機不強。此外，人民生活知足，也沒有像巴西人民感到被壓制的狀況。

弗雷勒批判的教學模式目的在於引導人民自覺被壓制，以積極脫離被支配狀況，並開展具有主體性意義的存有生活。幾內亞—比索人既然不自覺自己需要自由解放，沒有被壓制的經驗，以啓蒙、涵育批判意識為主的弗雷勒教學模式，自然無法在這種沒有壓制存在的社會經濟結構中，發揮其預期的效果。

- (二)使用葡萄牙文當作文盲教育的失誤：葡萄牙文是幾內亞—比索殖民時的語言，弗雷勒以其母語當做推展文盲教育的語言，基本上犯了他所批判的「文化侵略」的意識型態。哈拉席提出這種批評，係基於以下的理由：

1. 就幾內亞—比索人使用的口語而言，以下列五種語言最多：巴浪特、富拉、蒙狄國、蒙熱盧、克蕾勒 (Balante, Fula, Mandingo, Manjaro, Creole) (詳見附註2)，葡萄牙文只是殖民國的權力象徵，及少數精英使用的文字。幾內亞—比索人民在他們原來的生活世界裡，多使用口語行爲溝通，文字對他們來說並沒有很大的意義；

附註2：史瓦濟蘭文盲教育所使的三十個生成字

1. 磚頭	2. 涵育	3. 重劃	4. 學校	5. 合作
6. 農舍	7. 收音機	8. 蔬菜	9. 籬笆	10. 選種農作物
11. 閱讀	12. 政府	13. 廁所	14. 肥料	15. 家
16. 防止土壤流失	17. 牡牛	18. 道路	19. 運輸	20. 文化文明
21. 壓榨的僱主	22. 社區發展	23. 交換	24. 變遷	25. 交通
26. 水源	27. 動物的屍體	28. 啤酒	29. 診所	30. 木碗

參見：SEBENTA National Institute (1971), PP. 38-39

(三)對原來文盲教育的特色缺乏深入的了解：哈拉席指出弗雷勒在智利文盲教育的失敗，是由於缺乏優良的師資，在幾內亞—比索也有類似的困難。例如弗雷勒對教學者的教學科學、教材發展技巧，學習者不同的學習型態，以及阻礙或促進學習的心理因素，並沒有清楚的掌握。

由上述的分析可了解到弗雷勒在巴西、智利、幾內亞—比索的文盲教育活動，主要以巴西較爲成功，智利及幾內亞—比索的狀況則出現不少困難，使得成效驟減。

肆、結語

弗雷勒的教學模式源自文盲的需求，在巴西推展得很成功，遂引起世界各國成人教育學者的興趣，並直接或間接運用。尤其經濟落後，教育水準偏低的拉丁美洲及非洲國家，得知巴西文盲教育的推展實況，自忖各種條件與巴西非常類似，常會加以引用。已發展的先進國家，由於政治、經濟都與巴西大不相同，通常取其追求文化自由、社會正義的教育精神，針對少數不利地位的移民或社會中貧苦的人，施予意識化的教育。

由上述幾個引用弗雷勒教學模式的文盲教育的發展實例，可知弗雷勒的教學模式在文盲教育推展上宜注意幾個重要條件，才得以適用：自由的文化發展氣氛，具有對話能力的教師，生成字的內涵真正能代表文盲的生活世界觀，人民追求自由的動機有可能被啓蒙並提昇。

從上述幾個國家運用弗雷勒文盲教育的優缺點以及如何運用才能成功的論點，觀照我國的基本教育，發現該教材已在專家、教學者的共同努力下，謹守植基於成人生活內容、經驗加以編纂，如教導成人里民大會等，這樣的方向正足以達成弗雷勒所謂的附屬學習層次，此外如果教師在教學過程中更靈活，也可達到師生都具有「相互主體性」的初級教育意義，至於第一項目標—師生透過對話發展批判意識，以及第二項的較高層次目標，則仍未達成。

如何使教材依據語言組織與學員生活世界兩個層面，更有效地組織；又如何使基本教育教師深具「批判意識」，是我國目前基本教育的努力重點。因之，訂定短期、長期的基本教育目標，使文盲教育不止協助文盲初具文字生活的基本能力，而是讓長久生活於文字不利地位的成人，能更擴展文化認同對象，提昇自我的文化視野。同時培育具有批判意識、文化意識的教師，並編纂足以導引文盲發展其文化視野與意識的教材，營造民主的尊重與真誠文化，實為我國提高文盲教育目標層次當急之務。

參考書目

- Braate, J. L.(1987). *An Overview of Several Implementation of the Education Philosophy of Paulo Freire within the United States from 1967-1987*. Dissertatisn, Florida. Atlantic University.
- Brown, C.(1974). *Literacy in thirty hours: Paulo Freire's process*. Urban Review, 7(3), P245.
- Chain, B. C.(1974). An Examination of Three Paulo Freire-Inspired Programs of Literacy Education in Latin America. *Literacy Discussion*, 5(3), 394-396.
- Facundo, B.(1984). *Issues for the Evaluation of Freire-Inspired Programs in the United States and Puerto Rico*.
- Fletcher, P. R.(1990). *Paulo Freire and Concientization in Latin America*. Calif: Stanford University; Center for Latin American Studies, Appendix C.
- Freire, P.(1973). *Education for Critical Csciousness* (trans. by M. Bergman Ramos). New York: The seabury Press.
- Freire, B.(1978). *Pedagogy in Process: the Letters to Guinea-Bissau*. (trans. by C. St. J. Hunter). New York: the Seabury Press.
- Gerhardt, H. P.(1978). *Zur Theorie und Praxis Pauls Freires in Brusilien*. Inaugural-Dissertation, Johann Wolfgang Gothe Universitat zu Frankfurt am Main.

王秋絨，國立台灣師範大學社教系副教授

致歉啓事

上期四卷三期(85.5)目錄中洪欽銘與李龍鏞一文，將作者之「鏞」字誤植為「標」，本刊特此致歉。