

An abstract collage illustration at the top of the cover. It features a central red building with arched windows, a sailboat on the right, a crescent moon, and various geometric shapes and lines in shades of brown, red, and black. The background is a textured, mottled brown.

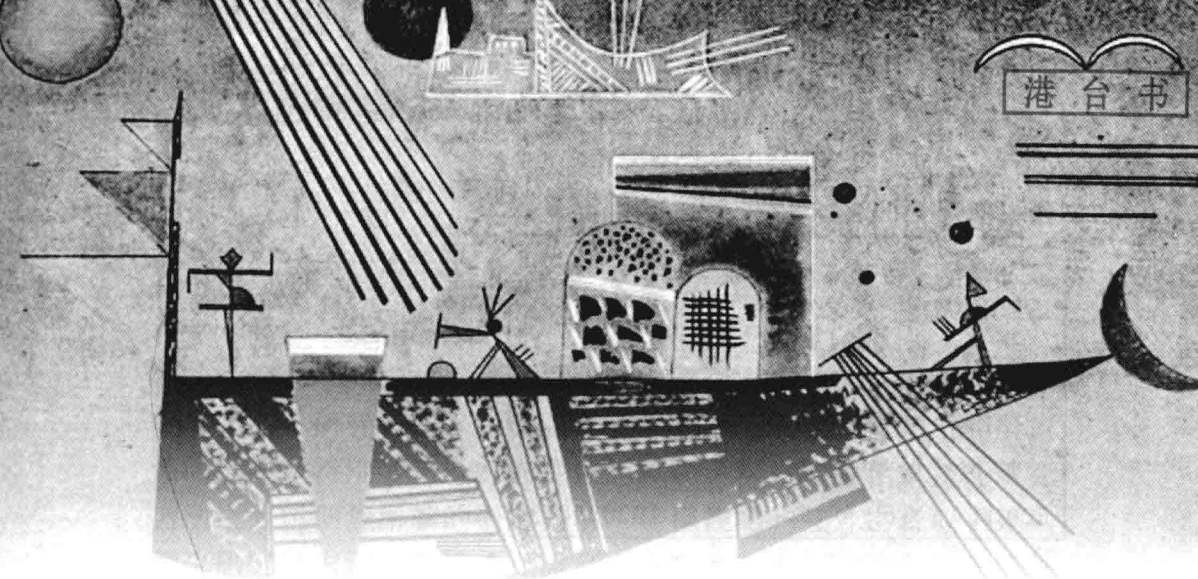
教育哲學

PHILOSOPHY OF EDUCATION
~ RESEARCH METHODS ~

方法篇

林逢祺・洪仁進 主編



A surreal collage illustration at the top of the cover. It features a central building with a grid-like facade, a crescent moon on the right, a sun or moon on the top left, and various abstract shapes, lines, and figures. The style is reminiscent of mid-20th-century modernist art.

港台書

教育哲學

PHILOSOPHY OF EDUCATION
~ RESEARCH METHODS ~

方法篇

林逢祺・洪仁進 主編



PE 學富文化事業有限公司

國家圖書館出版品預行編目資料

教育哲學：方法篇/林逢祺、洪仁進 主編

-- 初版 -- 臺北市：

學富文化, 2014.1

面：公分

ISBN 978-986-6624-96-4 (精裝)

1. 教育哲學

520.11

102025873

初版一刷 2014 年 1 月

教育哲學：方法篇

主 編 林逢祺、洪仁進

發行人 于雪祥

發行所 學富文化事業有限公司

地 址 臺北市大安區和平東路二段 118 巷 2 弄 20 號

電 話 02-23780358

傳 真 02-27369042

E - M A I L proedp@ms34.hinet.net

責任編輯 蔡福根

封面設計 陳宛君

印 刷 上毅印刷有限公司

定 價 680 元(不含運費)

ISBN: 978-986-6624-96-4

本書如有缺頁、破損、裝訂錯誤，請寄回更換

學富文化事業有限公司版權所有。未經許可不得以任何方式或形式進行複製或重製。翻（影）印必究！

序言

教育哲學的學生多年來在研究與學習上，最常遇到的困難之一，乃在「研究方法」的確認和應用上，且其論文在這方面所遭遇的詁難也特別多。外行者往往認為除了常見的量化或質性研究方法之外，便無所謂的研究方法，這種觀點的弦外之音似乎是：哲學研究無方法。我們都見證到，許多教育哲學的學生鼓起勇氣想好好交代自己論文中所使用的哲學研究方法，但所能參考的文獻，卻大多是理論性的說明，並未明確闡釋具體的方法，也無適切的案例可佐證，到頭來，大多僅能因襲舊例，寫一些削足適履而不適用的內容。事實上，學生們所遭遇的研究方法之困難或詁難，從教學的立場來看，也是教師必須面對及正視的問題。

本書的立意，在於結合當前臺灣教育哲學研究社群的整體力量，一起行動，透過論文撰作、會議對談及專書出版的方式，逐步建立較為明確可行的教育哲學研究方法。論文撰作時，著重方法之確實步驟的敘明，而不流於抽象理論的演繹界說，期能為教育哲學的研究，提供有效參考依據。每篇論文皆通過嚴謹雙審制度的學術要求，並在會議中發表及討論後，再行精煉修整，完成定稿，正式出版。

本書的出版，主要目的有五：分析適用於教育議題之哲學研究方法、探討各種教育哲學研究方法的優點與限制、開展教育哲學研究方法的多元取徑及研討風氣、建立教育哲學研究方法的基礎文獻、提供教育研究之哲學方法課程的適用文本。如果這本書的出版，能達到前述五項目的之基本要求，則此番「勞師動眾」、「傾心費力」地張羅，或能為教育哲學的研究方法奠定後續精進的基石。

感謝參與本書寫作的學者先進，同時也謝謝陳宛君、陳永昌與鄭柏廷三位研究生熱情無私而又充滿創意的協助，才能使邀稿、

會議進行及編輯的相關作業，過程流暢且成果豐碩。臺師大教育學系及教育學院在經費與人力上的大方支持，讓我們在最優厚的條件下辦成一次成功而動人的學術饗宴，在此敬謝周愚文院長及許添明主任的指導與扶助。學富出版公司于雪祥先生近年來在教育學術出版業上，兢兢業業，默默打下了專業領航的地位，對於教育學術的貢獻，有目共睹。這本書的出版，若無于先生的豪情贊助，絕無可能，對他我們有著無限的尊敬與感激。但願本書真能對於教育哲學研究的未來發展，有所助益，以免辜負于先生殫精竭慮的付出與奉獻。

林逢祺、洪仁進 謹誌於童心齋

2013 年 12 月

目錄

1. 教育研究的哲學方法／歐陽教、洪仁進 1
2. 教育研究的現象學方法／楊深坑 15
3. 教育哲學研究之詮釋學方法／李奉儒 45
4. 教育哲學研究與系譜學方法／劉育忠、馮朝霖、李東諺
77
5. 傳記學方法及其在教育研究上的應用／梁福鎮 99
6. 類型學——斯普朗格《人生之型式》方法論探究／
方志華 123
7. 教育研究的記號學方法——以教育美學為例／李 崗
143
8. 文化研究的方法／楊洲松 165
9. 藝術為本的研究方法——A/r/tography／周淑卿 183
10. 意識型態批判在教育研究中的運用／蘇永明 201
11. 解構在教育研究中的運用／蘇永明 225
12. 論述分析方法與傅柯的論述分析研究／張鎧焜 247
13. 思想比較法在教育研究中的應用／周愚文、方永泉
273
14. 敘事式的教育哲學探究／陳延興 297
15. 邏輯與教育哲學之研究／林玉体 319
16. 教育哲學論文的重要條件——概念分析與邏輯推
理／郭實渝 343
17. 論教育哲學研究中的「問題意識」／簡成熙 359

18. 教育研究的思辨法／彭孟堯 389
19. 教育哲學研究的反思／反身方法——以「教育與社會正義」的解析為例／莊勝義 413
20. 教育是哲學的實驗室——思維實驗／蔡如雅、李郁緻、但昭偉 447
21. 在正反思維之間：辯證方法／王俊斌 467
22. 巴柏的否證論及在教育實踐的運作／葉坤靈 485
23. 教育研究的否定辯證方法／楊忠斌 521
24. 二元調和：杜威的教育哲學研究方法／李玉馨 543
25. 尼爾森式蘇格拉底對話法及其在教育上的運用／林逢祺、劉藍芳、洪仁進、葉坤靈 561

1. 教育研究的哲學方法

歐陽教

國立臺灣師範大學教育系名譽教授

洪仁進

國立臺灣師範大學教育系副教授

所有事物的美好，前人皆已思考有成。

現在我們能嘗試的，便只有再次思考。

(J.W. von Goethe 之語)

壹、前言

「教育研究」(educational research)係由「教育」與「研究」兩個字詞或概念組成，是為一個「複合性」(compound)的專門用語，既能視為「學術」(academy)之稱，也能作為「學科」(discipline)的一部分(如「教育研究法」)，兩者兼之，殆無疑義。同理以推，「教育哲學」(philosophy of education)亦復如此。因此若將「教育研究」與「教育哲學」連結來看，則能導出「教育研究哲學」與「教育哲學研究」，前者關注教育研究的「哲學探討」(philosophical investigation)，旨在豐富教育研究的視野和進路，歸屬於「教育研究」之內；後者則注重教育哲學的「研究取徑」(research approaches)，旨在強化教育哲學的內涵與成效，劃定於「教育哲學」之中。依此可知，兩者有所區別，而各有其旨趣。

本文的寫作，係以教育研究的哲學方法為題旨，主要的考慮有二：其一，有感於當前「教育研究」的教科書中，有關「研究方法」(research method)的敘寫，幾乎率以「社會科學」(social

science)爲師從，諸如：調查研究法、個案研究法、實驗研究法……等類別，有時雖偶見「歷史研究法」或「敘事研究法」，卻幾無出現「哲學研究法」，遂乃從哲學思潮或哲學文獻著手，試圖尋繹適用於教育研究場域的「哲學方法」(philosophical methods)。其二，有感於目前「教育研究」儼然形成「量化研究」(quantitative research)與「質性研究」(qualitative research)兩大陣營，各倡其說，各自爲政，幾無「哲學方法」容身之地。儘管如此，根據史坦迪旭(Standish, 2010:7-8)的省察，量化研究與質性研究，皆須倚賴「哲學方法」提供「概念的清晰性、方法的適切性及論述的理則性之反思、判斷與運用」，才能趨近周全完善。因此「哲學方法」的運用，不僅是適用於教育哲學的研究，且也能行諸於量化與質性的教育研究，而有所助益或貢獻。

關於「哲學方法」的選取，大致有兩種途徑：一是以「人物」(figure)爲主，例如：蘇格拉底(Socrates)的對話方法、巴柏(K. Popper)的否證論及傅柯(M. Foucault)的論述分析；二是以「思潮」(movement)爲主，例如：現象學方法、詮釋學方法及解構方法等。其實，不論是以人物爲主的方法，或者是以思潮爲主的方法，均以論作或論著爲展現其學說、思想及主張的途徑，並成爲好學者從事教育研究的根本。

循此體察，本文以「教育研究的哲學方法」爲題，分爲三個論題：一、教育研究的歷史考察；二、教育研究的方法反思；三、教育研究的哲學方法。茲依序論述之。

貳、教育研究的歷史考察

廣義來說，教育研究的歷史開端，可謂與人類歷史同其古老。蓋人類生活與文化的進展，大抵得自於其對教育活動的持續推動與逐步改善，乃有所成。這種致力於逐步改善教育活動的相關作爲，便具有「教育研究」的雛形。舉例來說，舉凡教育制度的演

進、教育思想的衍發、乃至學校體制的遞嬗，在愈來愈趨完備、多元與進步的歷史旅程之中，皆可視作歷來教育研究前後相連的貢獻所致。然則，若從當今教育研究講究「研究方法」的嚴謹程度來看，前此「研究成果」要不是不科學，就是不夠科學，往往便以「前科學」(pre-science) 權稱其名，甚至代以「偽科學時期」(pseudo-science) 苛稱其名，一切皆以研究方法的「科學性」(scientificity)，亦即「自然科學」的研究準則，作為評斷教育研究「品質」的不二判準，連帶使得教育研究的學術屬性常處於爭議難解的尷尬處境，而不得不委身於相對穩定的「社會科學」社群之列。

「冰凍三尺，非一日之寒。」要能了解教育研究何以會有此種「不受尊重」(get no respect) 的難堪對待，甚或有置身於「危機狀態」的深切感受，則必須「返回歷史」(back to history)，梳理其間的來龍去脈，俾為教育研究的學術屬性作一合理適切的界明和定位，以思籌謀因應之道。具體來說，本節擬參採傅柯式(Foucauldian) 的「系譜學」(genealogy) 路徑，解消現行教育研究唯科學典範是從的附庸心態，不再視其為「理所當然」的自明之理(Foucault, 1991:76)。相反地，乃將其當作一樁須待處理的「事件」(event)，回溯發現此一附庸心態的歷史脈絡及其連結過程，據以重建合宜的理解、批判與重建。

基此考量，在此便以十六世紀後半葉與十七世紀上半葉之間，萌發於西歐大陸的「科學革命時期」(the Era of Scientific Revolutions) 作為歷史起點，說明其對教育研究發展步向「科學化」的影響過程。在這一段科學革命的期間，陸續出現引領「科學」風騷，且為後來科學快速昌明奠定關鍵基石的科學家及其輝煌成就，諸如：哈維(W. Harvey)與血液循環、維薩里(A. Vesalius)與人體解剖、伽利略(G. Galileo)與望眼鏡、以及牛頓(I. Newton)與萬有引力，皆為劃時代的發現。惟在科學發展的進程中，此時係以「自然哲學」(natural philosophy) 稱名前述學者的學說，故仍與哲學保有密切的關係。

同一時期，也正逢因宗教上舊教與新教之爭所引爆的「三十年戰爭」(The Thirty Years' War)與疾病蔓延的交相迫害，造成人民的顛沛流離和人口大量死亡，導致政治統御、經濟發展及社會局勢的巨幅震盪。影響所及，有人畏怕世界滅絕即將來到，有人則憂心太陽系失準無序，動搖其對宗教信仰與人類世界的信心。面對此一浩劫，牛頓等人的學說正能以「數理科學」(mathematical science)的信賴度及穩定性為準據，說明太陽系的穩健運作與造物主的合理旨意相互契合，並主張物理學的完美定律能見證至善的造物主 (Smith, 2013b:4)。於是在哲學與宗教彼此諧和相待的既有事實外，科學也能與宗教相互友善對待，致使「哲學」、「自然哲學」及「科學」三者鼎立，科學已然享有與神學及哲學並駕齊驅的學術態勢。甚或「自然科學」取代了「自然哲學」，且一躍而為「科學」的「代名詞」。

向以牛頓為典範的「哲學家」休姆 (D. Hume)，在其 1748 年名著《人類理解的探究》一書中，曾將其對牛頓的嚮往之情，做了一番衍伸性的表明：

依據最精巧的推理，有一位哲學家（即是牛頓）確立各種行星的運轉所須遵循的法則和力量。此種法則與力量的確立，亦適用於其他自然現象的探討。甚且在人類心智與組織方面，若運用同等的心力與謹慎，定能獲得同等的成功。(Hume, 1748: I.9)

事實上，在牛頓倡導的數理科學之前，培根 (F. Bacon) 早有對自然法則與力量的崇仰。在科學發展的演進史上，培根於 1620 年《新工具》的出版，可謂是開啓西歐科學研究方法探討熱潮的序幕。在該書的首句話，他便開宗明義地指出：「人類做為自然的使臣和詮釋者，其所能理解的自然，僅止於其可觀察到的自然規律。」換句話說，我們在選定所要觀察的對象後，便蒐集與觀察對象相關的個別實例，並做適當且有條理的抽絲剝繭，進而掌握對象發生與作用的因果關係，獲得新的科學知識，發現新的科學

律則（林逢祺、洪仁進，2006：38）。此種循序漸進的探求知識，據以建立通往確定性的攀升階梯，便是所謂的「歸納法」（induction）。就科學史言之，培根係以「歸納法」更新亞里斯多德路線（Aristotelian）以降的「演繹法」（deduction）傳統，成為後世自然科學奉為典範的研究方法。

其後，流風所及，自然科學加諸於社會科學的衝擊日益顯著，舉凡經濟、政治、社會及心理等研究領域，皆能見諸自然科學的影響力道，教育研究亦不例外。在《教育即一門科學》（*Education as a science*）（1879）一書中，班恩（A. Bain）便致力推動「教育的科學」（a science of education）研究，期能將自然科學的目的和方法「複製」於教育研究，增進教育政策、制度、行政及教學等實際事務的改善與效能（引自 Carr, 2003:10）。在這一股「教育科學化」的浪潮作用下，教育研究的性質與目的產生改變，其要點有三：一是社會科學應用的支裔；二是事實資料的系統蒐集和分析的活動；三是量化研究中統計分析的運用；四是以效益主義（utilitarianism）的眾利觀為研究根基；五是與政治、經濟與社會領域的關係極為密切（Carr, 2003:10）。由此可知，此時的教育研究一如前述，揉合著科學、事實、量化、統計及實用等屬性，愈來愈趨向數理科學的研究路數，且步步走向教育研究的「科學化」旅程。

倘若參照威廉斯（R. Williams, 1961）用以探察文化與社會演進的「漫漫長路的革命」（the long revolution）寬廣視角，教育研究的科學化旅程，越演越烈，難以逆抗。就當前教育學術及教育學科的研究處境言之，在迎合「實徵」及「實證」科學規範的潮勢下，皆須能具備「證據本位」（evidence-based）、「具體作用」（what works）及「應用性」（applicability）等運作條件，才能算是適格或良好的教育研究。平心而論，教育研究應切合科學研究的程序及精神，這本是有助於增進其品質或效能，但不能因此便將科學方法視為「唯一」（only one）的標準，仍有其他的研究方法能適用於教育研究。試以教育哲學為例，一般公認的三本入門經典

(Carr, 1997:)：柏拉圖 (Plato)《共和國》、盧梭 (J.-J. Rousseau)《愛彌兒》及杜威 (J. Dewey)《民主與教育》，不論是體例格式，或者是章節架構，雖不見今日教育研究依循的常規或程序，但學界仍以教育哲學的研究論著看待，甚至三書之中的核心概念，諸如：正義、自然與經驗等字詞，經常見諸於教育哲學或其他教育領域的研究文獻，發揮「概念」亦能作為探討教育研究的「工具」(tool) 角色。

正如雷德 (A.D. Reid, 2014:vii) 的觀點，「教育研究」如同「研究教育」，且就字詞或概念的內在理則來說，「研究」是「動詞」，「教育」是「名詞」，「研究教育」更能彰顯「教育研究」的涵義，係為研究教育之學問。因此，舉凡哲學研究、科學研究或文學研究，其理相通。至於「研究」一詞的英文 research，係指 re-search (再探索)，相通於歌德 (J.W. von Goethe) 的用詞「再思考」(think again)，其義為「緊密地、系統地及規則地探究」(引自 Reid et al., 2014:xix)。由此可知，教育研究的樣貌或取徑，並無定制，也無定法，只要能針對教育的現象、問題或概念進行研究，據以發現新的知識、原則與作法，便能稱其為「教育研究」。歸結來說，教育研究不僅能得力於科學研究，也能獲助於哲學思維，甚或能協引於文學想像，故能算是以教育為本的多元整合領域。

參、教育研究的方法反思

藉經「教育研究的歷史考察」得知，教育研究的科學化係從十七世紀開始，然在古希臘時期便已有了教育研究，則是無可否認的事實。在〈哲學與教育研究中的方法〉一文中，卡爾 (W. Carr, 1997:204) 以同時期「啓蒙運動」(Enlightenment) 高揚「理性」的教育觀，說明「方法的取徑」(methodical) 因有助於厚植教育研究的穩定合理，與先前較近於「哲學思辯」(philosophical

theorizing) 的教育研究明顯不同，因此可以「方法」與「哲學」做為兩者的區別之用，亦即「現代的」(modern) 與「前現代的」(premodern) 的對照。然則，卡爾認為兩者無法如此截然分立，因為在古希臘時期所謂的「方法」，係指界明獲得知識的途徑，其難度低於哲學思辯。具體來說，「哲學思辯」關注探索真理的嚴肅且艱難；「方法」則強調井然有序的理則，遵循心智活動的運作規約，移除橫互在前的阻礙，臻於真理的境域。

至於哲學與方法的分道揚鑣，除教育科學化與啟蒙運動之外，還有工業化的興起、現代科學的發軔、大眾教育的加速及民族國家的崛起的推波助瀾，促使教育研究越來越關切實務與方法的探究，而貶抑哲學與理論的思索。此種以兼具科學與理性「方法」的教育研究，主要具有三項重點：一，把方法視作專門技巧和實作方式，據以確保教育研究免除個人見解、主觀偏好及意識型態的干擾。二，將倫理考量排除在方法之外，遵守超然、公正及中立的價值，維持教育研究的客觀性。三，將方法當作無涉於歷史 (ahistorical) 的運用，輕忽教育研究的哲學、歷史與傳統的重要性 (Carr, 1997:205)。尤有甚者，此時的教育研究已漠視了前現代時期的哲學思辯與現代時期的科學方法「相銜互接」的關連性。

因此為能彰明「哲學思辯」對於教育研究仍保有其功用與價值，卡爾強調透過「歷史敘事」(historical narrative) 的途徑，返回前現代的古希臘時期，便知在雅典城邦裡，教育在社會生產、轉化及變遷中扮演著極為關鍵的角色，同時教育的成敗攸關城邦的政治、公民的生活與社會的發展。在此試以希臘三哲為例，說明當時教育研究富有哲學思辯的義蘊 (Carr, 2003:15)。

首先，在柏拉圖《對話錄》中，蘇格拉底 (Socrates) 嘗以「德可教嗎？」為提問，透過反詰法 (elenchus) 及接生術 (maieutic) 與眾人展開對話，由此形成「蘇格拉底對話法」，亦稱為「哲學分析與批判方法」。其次，依照溥林 (R. Pring, 2010:55-56) 的觀點，柏拉圖的《共和國》既是「教育哲學」的經典，也是「教育研究」

的論著。卡爾（1997:206）更進一步指出，在該書之中，運用哲學思辯的對話途徑，藉由社會生活所需涉及的知識、倫理、政治的議題，辨明教育的性質和目的。因此《共和國》一書，不僅是開啓教育哲學的範例，同時也是樹立教育研究的傳統。最後，亞理斯多德（Aristotle）乃以「實踐哲學」（practical philosophy）更新「哲學思辯」，藉此探索社會實踐場域中合宜適切的道德行動，促進人類「美好生活」與「美好社會」的實現，政治、倫理及教育等領域屬之。其後，有關教育問題的探究，始終是與美好生活與美好社會密切相連，兼具「思辯」與「實踐」的雙重特性。

此一教育研究的實踐哲學傳統，直至十七世紀自然科學勃興，才發生劇烈的變化。隨著啓蒙運動的風起雲湧，自然科學研究及其主導的社會科會研究開始遠離哲學思辯與實踐哲學的懷抱，並宣稱自身已是「自立門戶」的「學科」（discipline）。循此以往，自然科學的研究方法取得絕對的優勢，其對教育研究的具體影響，乃是自然科學的目的、方法及程序等觀點，透過社會科學的渠道，深深影響教育研究步上「科學方法」的行陣之中。深一層來說，教育研究已自原屬哲學思辯與實踐哲學的支裔，一變而為自然科學或社會科學的應用性領域。發展至此，諸如：調查、實驗、觀察、個案等科學取向的研究方法，在教育研究上居於主導的地位。至於量化及質性兩大研究陣營，也莫不以「科學方法」為主要依歸。

面對來勢洶洶的「科學主導」及「方法至上」浪潮，莫利斯（B. Morris, 1972:60-61）剴切地指出，教育研究便會過度倚賴「科學方法」的調查研究及統計分析，卻鮮少關注研究本身預設的理念、方法和架構之釋明，是謂「為研究的教育」（education for research）。反之，若能釋明其預設的理念、方法和架構的涵義，再擇選合理妥切的研究方法，方謂「為教育的研究」（research for education）。前者僅能成就「技術家」（technicians），後者才能造就「教育家」（educationalists），兩者之別，不能罔圖，必須辨明；兩者之間，教育為體，方法為用。

此外，柯維貝克（T. Kvernbekk）曾將哲學家分為兩類：碼頭搬運工（lumpers）與鑽石切割工（splitters）（引自 Standish, 2012:5），前者注重各種思想或理念之間的「共通性」（commonality），後者強調各種思想或理念之間的「區別性」（compartment），兩者涇渭分明，各有天地。儘管如此，在史坦迪旭來看，碼頭也需要切割工，鑽石也需要搬運工，兩者在寬廣的情境或脈絡之中，便能「看見」（seeing）其間存在著「連結性」（connection），彼此為用，相互成就。事實上，教育研究亦復如此，每一種方法有其效用，也有其限度，任何方法的運用，皆須切合教育問題或議題的需求，如此才能發揮方法的最大效益，同時也不致逾越分寸的差距。由此可知，教育研究一如哲學研究，沒有一種方法是最好的方法、最後的方法、或唯一的方法，正如工具箱裡的大小工具，只要能適才適器適用，能解決問題者，就是好方法（歐陽教，1999：5-6）。

至若對自然科學方法或典範抨擊最力者，莫過於法耶阿本（P. Feyerabend）。在《反對方法》（1975）一書中，鼓吹「理論上的無政府主義」（theoretical anarchism）和「方法上的多元論」（methodological pluralism），似與「無常師、無常法」之說相互唱和。在他看來，在科學家的實際研究活動中，也許只要一句「我不喜歡它」，就足以打破任何既定的典範、方法或規則，開展自身研究的路徑及成果（徐文瑞，1996：vi）。然則，法耶阿本真的是對自然科學方法「反對」（against）到底嗎？其實不然，在隨後於1976年出版的增訂德文版，特將書名調整為《擺脫方法的約束》，可見他所關切的是「役法，不役於法。」也就是使用方法，但不為方法縛綁，如此才契合其所倡導「方法上的多元論」的立場。

肆、教育研究的哲學方法

不論是從教育研究的歷史考察來看，或者是從教育研究的方

法反思來說，教育研究與哲學研究之間關係的衍釋，或為「教育研究哲學」，或為「教育哲學研究」，可謂密切相連，倚賴相成。正如卡爾的分析，就教育研究言之，哲學方法與科學方法係以十七世紀為劃分彼此的分水嶺，然這並不意味著自十七世紀以降的教育研究，惟有科學方法的擅揚，卻不見哲學方法的運用，只是其間不容否認的事實：科學方法在教育研究上的作用及影響，遠遠大於哲學方法，且位居強勢主導的地位。

儘管如此，在現代哲學思潮的演進中，已有相當的哲學派別見諸於教育研究文獻之中。試以《教育學方法論》（1993）為例，便曾從分析哲學、現象學、詮釋學、批判理論及結構主義等五路哲學類別，分章探討各種學說的形成背景與基本論點，並衍釋其在教育研究上的啓示及應用。對於教育研究方法的採用，賈馥茗語重心長地提醒：

專就研究方法而言，教育研究始終不曾超出「借箸代籌」的狀況。從最早借用「哲學」的「思辯」，到近期借用「自然」科學的「實驗」。在各自獨佔優勢了一段時期之後，突然發覺「質」和「量」兩個典範需要重新加以反省，重新加以檢討，而形成了兩方面的論戰。（賈馥茗、楊深坑主編，1993：i）

此處所指的「哲學思辯和自然科學」與「質性和量化」的對立，其實是以「方法」作為區隔的標準，然若以莫利斯所強調的「為教育的研究」來說，教育是「目的、對象」，研究是「手段、方法」，則不僅哲學思辯與自然科學可以相得益彰，而且質性與量化也能互蒙其利，關鍵端視教育研究者的覺知是否深刻與視野是否寬闊而定。此種深刻覺知與寬闊視野的教育研究者，便是亞里斯多德（1990:1094b）稱譽的有教育素養之人，其會按照事物本性允許的範圍，尋求理解每一類事物的真確性。

至於「科學方法」是否可以漫無限制的運用於教育研究呢？在《教育研究法的探討與應用》一書中，賈馥茗（1988：v）深切