

英国博士教育中的制度、组织与个体互动

——一项叙事研究

周林莎¹, 李丹²

¹泉州师范学院教育科学学院, 福建 泉州

²深圳技术大学创意设计学院, 广东 深圳

收稿日期: 2026年3月17日; 录用日期: 2026年4月15日; 发布日期: 2026年4月23日

摘要

博士研究生教育是高层次创新人才培养的核心环节。本研究基于诠释现象学视角, 结合英国政策文本分析、大学公开资料收集与半结构式访谈, 系统探讨博士教育中的制度结构、组织支持网络与个体能力生成机制。研究发现, 英国博士教育长期维持较高学术筛选强度与自主导向的培养模式, 导师制、阶段性评估机制与跨学科研究网络共同构成支持博士自主研究与能力发展的制度环境。在多重危机背景下, 博士群体虽面临财政压力、资源分布不均与职业路径不确定等结构性约束, 但在制度与组织支持交织的培养场域中逐渐形成职业能动性自我调适能力。世界一流大学通过学术共创集群、产学研协作网络、跨校科创联盟及多层次职业发展支持体系, 为博士能力生成提供多元化成长路径。研究将博士培养理解为制度安排、组织结构与个体能动性动态互动的过程, 为构建更具结构协同性与个体发展导向的博士教育体系提供分析框架。

关键词

英国, 博士研究生培养, 制度 - 组织 - 个体互动, 叙事研究

Institutional, Organisational and Individual Interactions in UK Doctoral Education

—A Narrative Study

Linsha Zhou¹, Dan Li²

¹School of Educational Sciences, Quanzhou Normal University, Quanzhou Fujian

²School of Design and Innovation, Shenzhen Technology University, Shenzhen Guangdong

Received: March 17, 2026; accepted: April 15, 2026; published: April 23, 2026

文章引用: 周林莎, 李丹. 英国博士教育中的制度、组织与个体互动[J]. 教育进展, 2026, 16(4): 1143-1154.
DOI: 10.12677/ae.2026.164762

Abstract

Doctoral education plays a pivotal role in national innovation systems and the cultivation of high-level research talent. Drawing on an interpretive phenomenological approach, this study analyses UK policy documents, institutional materials and narrative interviews with doctoral graduates to examine how doctoral training is structured and experienced within the contemporary British context. The findings suggest that UK doctoral education operates through a dynamic interaction between institutional design, organisational arrangements and individual agency. At the institutional level, structured funding mechanisms and collaborative doctoral models shape research orientations and supervisory configurations. At the organisational level, diversified supervisory teams and cross-sector networks provide differentiated academic and professional resources. At the individual level, doctoral candidates actively reinterpret institutional arrangements and adjust their research trajectories in response to emerging opportunities and constraints. Rather than viewing doctoral development as a linear training process, the study conceptualises it as a relational and negotiated process embedded in multi-layered governance structures. The article therefore proposes an analytical framework for understanding how institutional design and individual agency interact in doctoral training, with implications for the contextual reform of doctoral education systems.

Keywords

United Kingdom, Doctoral Education, Institutional-Organisational-Individual Interaction, Narrative Research

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 问题提出

博士教育作为高等教育体系中最高层次的人才培养环节, 承载着国家科研创新能力和战略性人才储备的重要使命[1]。近年来, 在全球科技快速演进、产业结构深度调整以及国际学术竞争日益加剧的背景下, 博士培养所依托的知识生产方式与学术组织形态正在发生深刻调整。在这一情境中, 博士教育不仅是国家创新体系的重要组成部分, 也成为观察高等教育制度结构与人才培养逻辑变迁的关键场域。从制度与组织层面看, 博士教育处于科研资源配置、学科结构重组与大学治理调整的交汇点。面对经费结构变化、国际流动格局调整与技术变革压力, 高校通过研究生院重构、跨学科平台建设以及产学研合作机制等方式进行组织回应, 博士培养结构也随之变化。从博士个体与学术实践层面看, 博士培养不仅涉及专业知识与研究技能的积累, 也关系到学术身份建构与研究自主性的形成。在制度环境与技术条件不断变化的情境中, 博士个体如何在结构性挑战与自主发展空间之间进行意义建构, 调整发展路径, 成为影响博士能力生成的重要因素。

基于此, 本研究以英国大学博士教育为研究场域, 聚焦制度安排、组织结构与个体实践之间的互动关系, 探讨博士能力如何在多层级治理结构中生成与重构。本研究关注的并非单一层面的制度调整或个体经验, 而是试图解释宏观政策导向、中观组织重构与微观学习实践之间如何相互塑造, 以及这种动态互动如何影响博士能力形成与学术身份建构。通过对制度文本、大学培养方案与个体叙事的综合分析, 本文旨在揭示博士能力生成的结构条件与运行机制。

2. 理论视角与研究方法

2.1. 诠释现象学视角下的经验与叙事

人类的叙事和理解并非纯粹的客观过程, 个体总是受到所处的历史、社会文化、语言、教育等背景的深刻影响[2]。诠释现象学(hermeneutic phenomenology)正是在此基础上将现象学对“经验本身”的关注与诠释学对意义建构的分析结合起来, 强调通过个体对生活经历的讲述, 理解其经验如何被解释、重构与赋予意义。在方法层面, 研究者通常邀请个体或群体围绕特定经历展开叙述, 并在对话与文本分析中探究其意义生成过程。法国哲学家保罗·利科(Paul Ricoeur)指出, 叙事不仅重构时间经验, 也通过文本化过程连接个体经验与历史情境[3]。在教育研究领域, 学者通过分析教师或学习者对关键事件的讲述, 揭示其经验如何折射更广泛的制度结构与社会变迁[4] [5]。因此, 微观叙事不仅是个体基于私人经验的表达, 更是社会结构与制度逻辑在具体情境中的体现。微观经验、中观组织结构与宏观政策文本之间的互动与张力, 构成了本研究理解英国博士教育变迁的分析路径。

2.2. 研究方法与研究对象

本研究以英国大学博士教育为研究场域, 聚焦近五年来博士培养结构与实践的变化。研究对象涵盖院系设置与重构、学科交叉创新、博士培养机制调整以及相关政策文本。不同学科领域及其专业网络的差异也纳入了分析框架。在研究立场上, 研究者既是英国博士教育的亲历者, 也是跨文化观察者, 呈现出独特的跨文化他者-亲历者双重视角, 下文 2.4 小节将结合数据分析集中论述这一双重视角的自反性与研究局限。

Table 1. Types and criteria of UK universities included in the study

表 1. 研究中涉及的英国大学类型及分类依据

大学分类	分类依据	校名
世界一流研究型大学	在 QS 世界大学排名(QS World University Rankings)、泰晤士高等教育世界大学排名(Times Higher Education World University Rankings)、上海软科世界大学学术排名(Academic Ranking of World Universities)中长期位列前 50 位的大学; 近年有博士毕业生和教师获得诺贝尔奖; 英国本国大学排行榜学生就业和雇主满意度名列前茅; 位于英格兰和苏格兰, 成立于 1992 年前;	牛津大学
		剑桥大学
		帝国理工学院
		伦敦大学学院
		爱丁堡大学(苏格兰)
关键领域学科排名领先的研究型大学	三大世界大学排行榜长期位列前 200 位; 工程、科学、医疗与健康、人工智能等关键领域学科在英国大学排名顶尖, 世界排名领先; 位于英国主要工业城市, 产学研联系紧密; 位于英格兰、苏格兰、威尔士, 成立于 1992 年前;	曼彻斯特大学
		南安普顿大学
		布里斯托大学
		格拉斯哥大学(苏格兰)
		卡迪夫大学(威尔士)
与区域产业深度合作的新兴地方大学	工程、科学、医疗与健康、计算机与人工智能等关键领域学科在英国大学排名领先, 个别学科排名顶尖; 属于 1992 年后升格、合并后的新大学, 前身为理工学院、规模较小的社区学院、聚焦某个专业的学院或苏格兰中央机构; 有博士培养项目; 位于英格兰、苏格兰和威尔士;	金斯顿大学(Kingston University London, 伦敦)
		考文垂大学
		布莱顿大学 (University of Brighton)
		南威尔士大学(University of South Wales, 威尔士)
		爱丁堡龙比亚大学 (Edinburgh Napier University, 苏格兰)

Table 2. Profile of interview participants
表 2. 访谈对象关键信息

博士毕业院校	受访者化名	国籍	专业领域	读博时长(年)	高等教育经历	现工作地点与类型
受访的博士生/博士						
世界一流研究型大学	萝丝博士	欧盟国家	哲学	3.5	本科在欧洲, 硕士毕业于英国世界一流研究型大学	英国, 大学科研
世界一流研究型大学	玛丽博士	北美	社科	4	硕士毕业于英国世界一流研究型大学	英国, 大学科研
世界一流研究型大学	皮特博士	北美	理科 + 社科	5	本硕博毕业于美国大学	中国, 教育类
新兴地方应用型大学	汉斯博士	北美	商科 + 社科	5	本科在美国, 硕士毕业于英国世界一流研究型大学	亚洲国家, 大学科研
世界一流研究型大学	薇拉博士	英国	人文艺术	4	本硕博均毕业于英国世界一流研究型大学	英国, 教育产业
世界一流研究型大学	希博士	中国	工科	5	硕士中国 985 大学、博士先后在美国、英国大学就读	中国, 大学科研
世界一流研究型大学	盛博士	中国	工科	3.5	本科中国 985 高校, 硕士毕业于英国世界一流研究型大学	中国, 大学科研
世界一流研究型大学	瑾博士	中国	社科	5	硕士毕业于中国 985 高校	中国, 大学科研
世界一流研究型大学	悦博士	中国	理科	4	硕士毕业于中国 985 高校	中国, 教育类
世界一流研究型大学	励博士	中国	社科	5	硕士毕业于中国 985 高校	中国, 大学科研
世界一流研究型大学	瑞博士	中国	人文社科	5	硕士毕业于英国世界一流研究型大学	英国, 管理类
世界一流研究型大学	强博士	中国	社科	4	本科中国 985 高校, 硕士毕业于欧洲世界一流大学	中国, 大学科研
世界一流研究型大学	佩妮	欧盟国家	工科	博三	本科在欧洲, 硕士毕业于英国世界一流研究型大学	英国博士在读, 计划在企业从事研发工作
世界一流研究型大学	涵阳	中国	社科	博二	本硕博均毕业于英国世界一流研究型大学	英国博士在读, 计划创业
受访的教职工						
关键领域学科排名领先的综合大学	威廉教授	英国	社科		本硕博均在英国大学	教授、博导 UKCGE 管理成员
世界一流研究型大学	罗恩副教授	北美	理科 + 社科		有北美和英国高等教育经历	副教授、博导
世界一流研究型大学	莉莉副教授	英国	社科		本硕博毕业于英国世界一流研究型大学, 曾任行政院长/副院长	副教授、博导
世界一流研究型大学	格林先生	欧盟国家	社科学院	硕士研究生	英国硕士学历, 在英大学工作 5 年, 母语非英语	大学研究生院教辅
世界一流研究型大学	安娜女士	英国	社科学院	本科	英国本科学历, 在英大学工作 10 年以上, 母语为英语	大学研究生院教辅

在资料收集方面, 研究主要依托三类叙事数据: 第一, 近五年来英国高等教育领域有关博士培养与科研创新的政策文本; 第二, 来自英格兰、苏格兰与威尔士 15 所公立大学的博士培养相关材料(表 1), 涵盖传统研究型大学、关键学科优势大学以及与区域产业紧密合作的新大学; 第三, 通过雪球抽样开展的半结构式访谈, 包括已毕业博士、在读博士生、具有指导经验的博士生导师, 以及院系行政支持人员(表 2)。访谈对象主要集中于世界一流研究型大学, 这主要有两方面因素。一方面, 这类大学在英国博士培养体系中承担主要科研任务与博士招生规模, 其制度结构与培养机制在全国范围内具有较强代表性; 另一方面, 基于研究者既有学术网络与便利性抽样条件, 相关访谈更易获得深入、持续的叙事材料。

本研究以诠释现象学为理论基础, 旨在捕捉个体的主观理解和生活经验。访谈设计以开放式个人叙事为主。研究者未使用严格固定的访谈提纲, 而是通过引导性问题激发受访者讲述其博士学习与职业发展的经历, 从而理解其经验如何在制度环境和个人成长之间生成意义。

出于对受访者以及访谈内容涉及对象隐私的尊重和保护, 本文全文采用化名形式, 严格按照受访者所在大学学术伦理道德规范要求执行研究过程[6]。访谈材料经逐字转录后, 采用开放式编码与主题归纳法进行分析, 并与政策文本进行对照验证, 以增强研究解释的严谨性。

2.3. 数据分析与编码策略

在数据分析方面, 本研究并未将个体叙事视为孤立的主观表达, 而是将其置于制度与组织语境中进行诠释。正如叙事研究者所指出, 叙事并非事件的简单罗列, 而是在时间维度上通过“情节化”(emplotment)将分散经验以叙事结构的形式整合为具有内在连贯性的整体, 也便于分析经历或参与事件的行动者、目标、手段、环境和经历的发展变化等要素[7]。在讲述自身博士学习经历、研究工作见闻与观点的过程中, 个体的“叙事身份”随之生成, 尝试理解自身在博士教育制度结构中的位置, 并表达对未来职业发展的期待。

上述理论视角融入了叙事数据分析的全过程。在编码初始阶段, 基于各自专长对文本进行独立开放式编码: 作者 2 使用 NVivo 11 进行节点归类与初步主题标记; 作者 1 结合纸质文本、笔记、便利贴和思维导图梳理学习经历、研究实践及职业转折, 并结合实验室资料、研究日志等形成个体经验画像。随后, 两位研究者合作进行解释性编码, 将主题节点整合为核心主题, 如“导师更替机制对博士研究连续性的影响”, 并结合政策文件与大学文本推导出研究命题。为增强分析过程的可追溯性, 表 3 以一位受访者的叙事文本分析过程为例加以说明。这位已毕业的工科学术型博士(PhD)希博士关于导师组结构调整的叙述及相关分析, 系统呈现其关于导师组结构调整的原始表述及编码转化过程, 从而揭示经验材料如何在制度-组织-个体互动框架下生成解释性命题。

分析过程中保留不同博士对相同现象的差异性, 并标注边界条件(如学科类型、文化适应需求、导师指导风格)。研究者特别关注叙事结构中的起点、转折与结果, 将经验片段置于时间与制度情境中解读, 整理出分析维度: 关键经验节点(入学、资助变动、导师更替、论文发表与答辩、就业决策)、时间转折点与情节推进方式、评价性语言与价值判断、行动者-制度工具关联路径(奖学金政策、学院评估机制、产业合作安排等)。

在受访者个案内, 研究比对同一受访者不同阶段叙述的连贯性与冲突, 并结合研究日志及现场材料(如视频、职业技能培训资料和制度文本)进行交叉验证。在个案之间, 开展横向比较, 考察叙事共通模式(如“学术理想/就业预期-受挫/自我调整-策略优化”)及制度响应, 并纳入教职工访谈, 以检验分析框架的解释范围。该多源、纵横结合的分析设计旨在呈现博士教育制度、大学与个体经历的交织互动, 为理解博士教育的结构性变迁与能力生成机制提供系统视角。

Table 3. Coding example
表 3. 编码示例

分析阶段	对应的原始访谈文本	分析说明
原始文本转录并与研究者日志和其他辅助材料对比	读博第一年我参加了很多跨专业的 seminar 和 workshop, 学校在这方面提供的机会还是很丰富的。这些活动让我接触到不同领域的研究视角, 也逐渐意识到自己最初申请时设想的研究方向在实际研究环境中可能需要调整。后来我的研究方向发生了比较大的变化, 实践性有所加强。我的“大导”(principal supervisor)建议在原有指导基础上增加一位来自产业界的副导。最终我的导师组共有三位导师。新增的副导师虽为讲师职级, 但具有企业界工作经验, 并持续与行业保持合作……论文后期, 他为我提供了很多行业实践合作的资源, 帮助我建立了与产业界的联系, 这对我后续的职业选择很有帮助	受访者对学术场域与导师结构调整的整体叙述
开放式编码	大学学术氛围好, 博士研究与职业发展资源丰富, 研究方向调整, 导师组调整, 导师的职级差异与实际指导投入, 产业合作资源	对叙事文本进行描述性概念标记, 尽量贴近受访者语言
解释性编码	导师组结构的功能分化; 制度弹性与资源重构	在多案例比较基础上, 将相关概念整合为分析主题
叙事脉络生成	在学术型博士培养框架内, 导师组的动态调整机制通过不同职级与职业背景的功能分化, 实现学术与产业资源的整合, 从而支持博士生研究的完善与职业资源网络的发展	结合政策文本与跨案例材料生成
边界说明	该机制主要出现在学术资源丰富的世界一流研究型大学, 学院具有产业合作传统; 希博士主导师与两位副导师, 包括后续增加的导师合作顺畅, 对希博士的博士研究与职业发展投入了规定时间外的精力, 师生沟通整体较为顺畅; 而另一位社科领域的涵阳博士遇到同样的研究方向调整情况, 就未能得到主导师的支持(学术风险太大, 对研究室的需求与导师有冲突等)	用于限定解释范围

2.4. 研究局限与自反性

本研究中的研究者同时具有跨文化的他者-亲历者(outsider-insider)双重身份, 这一独特立场在研究设计、访谈过程与分析解读中均产生了重要影响。作为亲历者, 研究者在英国博士教育体系中具备直接的学术经验和生活经历, 对院系运作、学术文化、博士生科研训练及职业发展路径具有内在理解; 作为他者, 研究者以跨文化观察者的视角审视制度与实践, 能够在宏观与微观层面保持批判性思考空间。然而, 这一双重身份也可能带来刻板印象, 因此, 研究者在编码过程中通过研究日志与同伴复核机制, 对可能的经验投射进行持续反思与修正。

样本选择亦存在一定局限。由于访谈主要通过雪球抽样获得, 受访者群体集中于英国世界一流大学的博士, 仅有一位来自新兴地方应用型大学。受访者多数为中国“985”高校背景, 具有较强学术能力与社会适应力。这导致研究对博士群体多样性的覆盖不足, 尤其对地方应用型大学或新兴学科博士生的制度体验与职业困境缺乏充分反映。此外, 学科分布也存在偏倚: 社科博士生 9 位, 理工科博士生 5 位, 限制了对其他学科或新兴领域博士经验的代表性。因此, 对于不同学科或学校类型的可推广性需谨慎对待。

为提升研究严谨性与分析效度, 本研究采取了多项策略。首先, 通过多源资料交叉验证(政策文本、院系文件、职业指导材料及访谈记录), 确保制度与个体经验理解的适切性与客观性。在数据收集过程中建立系统研究日志, 记录受访者教育、职业及生活轨迹, 为跨材料互证提供支持。例如, 一位博士生曾从事建筑管理与营销工作, 疫情期间失业后重新申请博士项目并成功进入研究型大学开展建筑材料研究,

相关日志帮助解释其学习经历与职业决策逻辑。其次,在访谈完成后进行成员核对(member check),确保理解与表述准确。最后,两位研究者在编码阶段采取独立开放式编码后协作解读,并邀请中国某大学一位从事比较教育与高等教育的教授对部分编码结果进行复核,从而降低研究者经历与预设带来的主观偏差。

3. 制度环境变迁与博士能力生成的结构基础

个人叙事与社会生活现象之间存在显性和隐性的互动与联系。而集体想象这个概念正是侧重从特定文化或国家人民的历史记忆、文化符号的隐喻,以及某群体内部人士的共同叙事等方面入手,了解集体乃至社会对特定文化现象的宏大叙事脉络[8]。下文将结合英国博士教育近年的官方数据、关键政策与访谈材料,勾勒其结构性变迁的整体图景。

3.1. 英国博士教育制度特征与结构条件

根据英国高等教育统计局(Higher Education Statistics Agency, HESA) 2024年公布的数据,2022~2023学年,高等教育机构在读学生超过293.71万人,同比增长2.77%。其中,博士生约为11.57万,仅占学生总数的3.9%,性别比例基本持平[9]。2013~2014学年英国在读的博士生约为11.15万[10]。可见,英国博士规模总体保持稳定并呈小幅增长。受访者普遍认同博士代表着严格的学术筛选与高水平科研能力要求。

从制度层面看,博士教育主要集中于公共资金资助大学。2024年英国下议院报告显示,全国注册高等教育机构482所,其中424所位于英格兰[11]。要理解这种分层结构,离不开1992年的制度转折。1992年英国取消了原有大学与理工学院之间的“二元分轨”(binary divide),推动理工学院升格为大学[12]。尽管形式上并轨,但“后1992年大学”在资源、科研经费与学术声誉上与传统综合性研究大学仍存在明显差距。

在培养理念上,英国长期以学术型博士(Doctor of Philosophy)为主导,博士学位的核心在于对知识或实践作出原创性贡献[13]。访谈材料亦印证了这一点:受访者更倾向于使用“doctoral research”或“PhD learning”而非“doctoral education”,强调博士作为“研究者”的身份,而非“学生”的角色。受访者普遍指出,美国博士项目前期课程密集、培养周期较长。而在英国,学院通常不强制选课,学生需主动规划研究路径;导师提供方向性指导,但研究推进主要依赖个人决策与自我管理。

“博士生不是来上课的,而是相对成熟的研究者了。”(希博士)

“美国的博士生前两年需要上很多课,完成考核,然后通过中期选拔或者考核,再开始做自己的博士研究。而在英国,你要学会以研究者的身份去提升相应的技能,吸收你所需要的知识。除了年度考核,导师和学院一般不会要求你一定要做什么。全靠你自己规划、做决策。”(皮特博士)

这种制度安排塑造了一种独特的成长逻辑,即以个人独立探究为核心,以学院或专业研究群体提供支持性网络,以年度评估机制保障研究质量与进度。通常一名博士生由2~3名导师组成指导小组,每年或每半年接受校内外专家的阶段评估。全日制博士学制多为4~6年,非全日日为6~8年,在学术标准上并无本质差异,均强调原创性与创新性贡献。

总体而言,英国博士教育在规模稳定的同时维持一定的筛选率与高自主性的制度特征。这一特征通过严格的入学筛选、导师指导小组制度以及学术社群内的科研规范得以体现。受访者言语中对制度安排和科研自主性的认知,与英国博士培养制度的结构性特点相互呼应。在财政压力、国际生源变化及知识生产模式转型的背景下,这一以独立研究与导师指导为核心的制度安排,也正在面临科研资助分配、跨学科协作及职业路径多样化等结构性调整。

3.2. 制度不确定性中的个体调适与能力生成

诠释现象学高度关注叙事者对未来的期许、忧虑、矛盾心理或某种预设目标的行动计划[14], 这些方面都影响着叙事者此时、此地的意义建构[15]。博士生对未来的不确定性判断, 往往影响其对当前选择的解释方式与行动逻辑。因此, 对博士生叙事的分析, 不仅需要关注其过往经历, 也需理解其如何在制度变动与环境不确定性中预设可能的未来路径。

政策文本同样构成一种制度化叙事形式, 其中包含对未来发展方向的规划与问题界定。结合英国高等教育政策文本与访谈材料, 可以辨识出两条相互交织的结构性问题线索。第一条围绕脱欧、疫情之后的财政调整以及国际学生流动变化展开。核心议题在于: 在公共经费压力与国际招生环境波动的背景下, 英国高校如何维持科研产出能力与制度吸引力。相关政策文本强调科研协同、资源整合与跨机构合作, 以增强体系整体运行效率。第二条则与人工智能及其他前沿技术快速发展相关。这一背景下, 政策讨论集中于跨学科整合、应用转化能力以及新兴技术领域的人才培养机制。由此衍生出实践问题: 博士培养是否仍以单一学科路径为核心? 跨领域协作能力是否成为新的训练重点? 学术职业路径是否呈现更加多元化趋势?

上述两条问题线索在博士培养实践中逐步显现为组织层面的调整。博士生的培养环境、课程设计、合作结构与职业规划, 均在这一制度语境下发生变化。访谈材料显示, 受访者在应对制度和环境不确定性时, 会主动调整研究策略、寻求导师及学院资源支持, 并在职业规划上做出多重考虑。例如, 有博士生在经历资助不确定和国际合作项目调整后, 通过重新设计研究计划和跨学科合作, 维持研究进度与成果产出; 另一部分博士则在职业路径选择上更加注重跨机构经验和实践能力积累。由此可见, 博士生的焦虑、规划和应对策略, 与宏观制度变动之间形成了动态互动。

3.2.1. 政策调整与博士培养实践的组织重构

自 2010 年代以来, 英国博士教育的制度环境经历了一系列以资助结构为核心的调整。下文将着重分析英国政府如何进行政策调整, 通过自主分配方式、组织重构与评估机制调整, 重塑博士培养的逻辑。2021 年发布的《研究与发展部门人力与文化战略》(Research and development (R&D) people and culture strategy, 下文简称“战略”), 明确提出优化科研人才结构、推动跨学科合作与能力建设的方向, 为博士培养提供制度支持[16]。随后, 由英国研究与创新署(UK Research and Innovation, UKRI)牵头, 英国人文与艺术研究委员会、工程与物理科学研究委员会、经济与社会研究委员会及自然环境研究委员会相继推出博士培养伙伴关系(Doctoral Training Partnerships, DTPs)项目[17]。政策文本中亦使用“博士培训中心”(Centres for Doctoral Training, CDTs)或“博士培训联盟”(Doctoral Training Alliance, DTA)等术语。尽管名称不同, 这些机制均体现出相似的组织逻辑: 以跨院系或跨校联盟为单位获取整块经费, 在特定研究主题框架下统筹配置博士名额, 并实施结构化培养方案。

与以往以单一导师为核心的资助模式相比, 这类机制强化了大学之间、学科之间以及学术界与外部合作方之间的制度化协作。博士培养的组织单元由“导师-学生”关系扩展为多导师指导团队与跨机构管理框架。博士生在入学初期即进入明确的主题领域, 其培养过程通常包括统一设置的研究方法课程、跨学科研讨模块以及和外部机构相关的实践环节。

3.2.2. 结构性脆弱与能动性生成: 博士自我定位调整

在博士人才培养制度重构的宏观背景下, 博士个体在结构性压力中的现实处境与行动策略构成另一重关键维度。已有研究指出, 英国博士教育长期存在一种“结构性脆弱”。英国高等教育研究长期关注本科和授课型硕士项目, 而对博士的制度安排和生活经验关注相对有限。研究指出, 博士生在大学战略文本和教学管理体系中缺乏明确位置, 身份介于“学生”和正式教职人员之间[18]。英国博士培养强调个

人研究主导、导师制和年度评估机制,缺少固定课程或集中组织,加上大量非全日制博士生,使博士群体在制度层面呈现高度松散化和自主化特征。博士生在政策文本与大学治理结构中往往处于“隐性”或“半隐性”位置,其现实困境与情绪经验难以进入制度表达层面,呈现出某种“失声”状态。然而,正是在这种高度个体化、风险自担的培养环境中,博士群体也逐步生成出较强的职业能动性自我调适能力。

本研究访谈显示,这种高度个体化与松散化特征可能带来的挑战包括:博士奖学金竞争激烈,申请过程类似岗位竞聘,研究议题的可行性和经费匹配程度直接影响录取与经费资助情况,部分受访者需要在全职工作状态下反复申请多年才能入学。政策、经费及社会环境中的不确定因素又加大了博士学习的压力。相对于硕士、本科生而言,博士更接近以科研绩效为核心的工作模式,但在经济和地位上又尚未获得正式工作者的稳定保障,由此带来的消极体验包括边缘化、孤独感、自我怀疑和毕业压力等。

“英国有很多申请者尝试了许多年,但是研究计划没有得到奖学金,所以无法继续博士层次的研究。我就是尝试了三年,一边工作一边申请,最后靠全职工作的薪水自费读博。后来我才申请到了部分校内的奖学金。”(玛丽博士)

“有时候你对一个领域很感兴趣,觉得具有很高的原创性和发展潜力,遗憾的是学院的导师们不这么看,或者苦于经费不足。这个时候你很难不怀疑自己的能力。”(瑞博士)

与脆弱并行的,是抗挫折能力和能动性的逐步生成。在缺乏过度结构支撑的环境中,博士必须主动整合资源、管理时间、规划职业,从而形成较强的自我调适能力。多位受访者指出,博士学习显著提升了独立研究能力、抗压能力和跨文化沟通能力;实验室或研究群体的多元文化环境拓展了分析视角;持续原创性研究增强了专业认同和学术自信。

“我们要花更多的时间平衡生活、兼职工作和科研。我不能说哪个环境下的压力更大,这没法比较。就我自己来说,我最大的成长是独立性、自我规划和时间管理能力明显更好了,也更自信了。”(励博士)

“我所在的实验室8个人,有来自北欧、东欧、俄罗斯、英国本国和中国的博士后、博士,是社科院里文化比较多元性的一个群组。我觉得读博后自己的视野更加开阔,愿意从不同文化或者多学科视角出发来分析问题,研究方法更具创新性,也更丰富了。自身来说,‘输出’的部分多了,或者说社会交往能力提高了。”(悦博士)

“在员工休息室休息时我和身边的同学都聊过这个话题。我们经常质疑自己不够好,不确定自己究竟‘学’到了什么。我想这种偶尔闪过的自我怀疑在真正工作后(在美国)才释然了。原来我比自己预想得知道得多,具有足够的问题解决能力。”(汉斯博士)

访谈显示,多数受访者在申请博士前已清楚学术岗位竞争激烈、职业路径不确定,但仍因学术兴趣和自我提升选择继续攻读。在此过程中,博士身份从单一的学术标签,转向需要不断调适和再定位的职业角色:一部分受访者在读博期间明确以大学教职为目标,另一部分则表达了较为开放的就业态度,将博士视为进入产业界、公共部门或知识服务领域的途径之一。因此,在制度收缩和竞争加剧的背景下,英国博士教育并未简单塑造被动承压的群体,而是在结构性脆弱与高度个体化环境下,促使博士完成从“学生”到“研究者”的身份转变,同时拓展职业选择的多元化路径,包括学术、产业界与创业领域、公共服务与跨界知识型岗位。

4. 组织网络与科研场域: 能力生成的实践空间

博士的成长不仅体现为个人能力的积累,也发生在特定科研场域与专业共同体之中。在这一空间里,博士通过与导师、研究团队、学术组织及外部机构的互动,逐渐获取学术资源、社会资本,并调整策略以应对变化环境。科研场域与专业共同体为博士提供了跨学科合作、职业发展和社会网络支持,使其能

够在学术、实践和职业层面同步发展。

4.1. 研究型大学的个性化培养与跨机构合作

以牛津大学和剑桥大学为例, 这类世界一流研究型大学通过整合长期积累的学术与社会资源, 形成个性化、多元化的博士培养模式。校际科创联盟及跨机构合作机制, 使博士能够参与联合研究与交换项目, 整合不同机构的科研资源。例如, “英国国家卫生研究院(The National Institutes of Health)-牛津大学-剑桥大学学者项目”为符合条件的博士生提供4年资助, 其中前两年在国家卫生研究院从事课题研究, 后两年在大学完成博士项目和答辩[19]。这种跨机构、校际联盟合作机制重塑了博士培养的组织边界, 使国家科研资源、国际学术网络与个体研究训练形成联动结构, 从而为创新人才在特定条件下提供制度化支持。在学术生活与跨学科培养方面, 博士可通过多学科交流、校友网络和职业培训获得成长机会。例如, 牛津生物学跨学科博士项目结合科研技能、沟通能力与产业实践, 为博士提供多样化职业发展路径[20]。这些举措体现了古典大学在保持学术传统优势的同时, 积极增强产业联系与社会价值创造能力。

4.2. 应用型大学的组织实践与能力生成路径

相较于研究型大学以学科纵深和基础研究为主导的能力生成模式, 新兴应用型大学更多通过面向产业与区域发展的组织实践机制, 构建问题导向、情境化的博士能力培养路径。以金斯顿大学、爱丁堡龙比亚大学为例的新兴应用型大学紧密结合城市发展与产业需求, 将创新元素融入博士培养全过程。龙比亚大学以特色应用领域和产业需求为导向, 将创新元素融入博士培养全过程。其计算、工程与建造环境学院的可持续性计算实验室专注于利用计算领域的新兴技术解决区域可持续性问题的, 例如, 基于图像的植物分析促进农业的可持续发展, 利用数字孪生技术(Cyber digital twin)¹改善清洁水处理系统, 也为区域支柱产业培养高层次应用型人才。相比之下, 传统研究型大学如爱丁堡大学依托深厚学术储备, 更强调学科交叉与前沿技术攻关, 科研成果的创新辐射范围广、延续性强。两类大学的差异表明, 博士能力生成并不存在单一路径, 而是依赖于不同组织类型所提供的资源结构与实践情境: 应用型大学通过高度贴近产业场景的组织实践强化问题解决与技术转化能力, 研究型大学则通过学术共同体内部的知识积累与理论创新塑造研究深度与学术影响力。

4.3. 多重创新网络与职业实践平台

如果说应用型大学通过组织内部实践构建情境化的能力生成路径, 那么在更广阔的层面上, 英国大学体系还通过跨机构、跨部门的创新协作网络, 进一步拓展博士能力生成的空间与可能性。在组织内部实践之外, 博士培养被置于多主体参与的合作结构之中, 使能力生成不再局限于单一院系或实验室, 而是在更为开放的制度环境中展开。

受访专家指出, 无论理工还是社科领域, 英国大学普遍重视跨学科合作与社会交往能力的培养, 强调打破学科壁垒, 将学术前沿与社会需求相衔接, 通过项目制合作推动科研生活的转化与应用研究领域博士人才的成长。在此背景下, 多重创新网络不仅是科研资源配置的方式, 更构成博士能力生成的重要实践平台。

例如, 布里斯托大学通过博士生院及欧盟“地平线”计划(Horizon Europe 2021~2027), 为产业相关学术型博士生提供三个月全额资助企业实习, 使其参与新创公司、跨国企业、政府机构和智库的实质性项目[21]。通过在企业与社会机构参与实际项目, 博士生在具体问题的推动下拓展研究视野与职业发展方

¹数字孪生是充分利用物理模型、传感器、运行历史等数据, 集成多学科、多物理量、多尺度、多概率的仿真过程, 在虚拟空间中完成映射, 从而反映相对应的实体装备的全生命周期过程。主要用于工程和智能制造业。

向, 激发跨学科合作的思考, 并逐步提升学术表达与协作能力。多位博士生指出, 这类实践经历有效补充了实验室训练的不足, 增强了团队合作与沟通协调能力, 使其在学术与职业路径选择上拥有更强的适应性。

5. 结语

博士教育作为高等教育体系中最高层次的人才培养环节, 其能力生成逻辑不仅关涉个体训练方式, 也深受制度安排与组织结构重构的影响。本文以英国大学为研究场域, 通过政策文本分析、大学培养材料整理及博士叙事访谈, 考察了制度环境变迁背景下博士能力生成的结构条件与实践路径。

研究发现, 英国博士教育的能力生成机制呈现出制度 - 组织 - 个体三重互动结构。在制度层面, 资助结构调整与跨机构培养机制重塑了博士培养的组织单元与资源配置方式, 为能力生成提供了新的结构条件; 在组织层面, 不同类型大学通过多导师结构、研究集群与跨部门协作网络建构差异化的实践场域, 使博士能力在具体科研与合作情境中得到塑造; 在个体层面, 博士生在高度个体化与竞争化的培养环境中, 通过资源整合、路径调整与职业再定位, 逐步形成自我调适能力与职业能动性。三者并非线性关系, 而是在互动之中, 共同构成博士能力生成的动态机制。

因此, 博士能力并非单一训练模式下自然累积的结果, 而是在多层级治理结构与组织实践场域中不断协商与再建构的过程。本文在诠释现象学叙事理论的分析视角下整合多源数据, 提出一种“结构互动型能力生成”分析框架, 用以理解制度设计、组织实践与个体能动性之间的相互塑造逻辑, 从而在一定程度上揭示博士培养路径的复杂性与多样性。需要指出的是, 本研究样本主要集中于英国世界一流研究型大学, 学科分布亦存在偏向, 相关发现更多体现特定制度环境与资源条件下的结构逻辑。对于不同类型高校、不同学科群体及其他国家制度语境的适用性, 仍需在将来比较研究中进一步检验与拓展。

致谢

特别感谢所有参与者对本研究的大力支持!

基金项目

2025 年度国家社会科学基金教育学青年项目“全球南方视域下中国教育形象的建构与国际传播研究”(CDA250278)对本研究的资助。

参考文献

- [1] 新华社. 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于加快推动博士研究生教育高质量发展的意见》[EB/OL]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202410/content_6981721.htm, 2025-01-12.
- [2] Gadamer, H.G. and Linge, D.E. (1977) *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press, 70-71.
- [3] Ricoeur, P. (1986) *Time and Narrative* (Vol. 2). University of Chicago Press, 45-50.
- [4] Edwards, T. (2025) Beyond the “Dilemma of Difference”: An Analysis of Stories from Experienced Teachers, about Their Inclusive Practice. *British Educational Research Journal*, **51**, 1421-1444. <https://doi.org/10.1002/berj.4129>
- [5] Nigar, N., Kostogriz, A. and Gurney, L. (2024) Becoming an English Language Teacher over Lines of Desire: Stories of Lived Experiences. *The Australian Educational Researcher*, **51**, 1749-1770. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00662-4>
- [6] British Educational Research Association (2024) *Ethical Guidelines For Educational Research*, Fifth Edition. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- [7] Misztal, A. (2020) From Ticks to Tricks of Time: Narrative and Temporal Configuration of Experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, **19**, 59-78. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09616-7>
- [8] Williamson, T. (2024) Collective Imagining. In: Vendrell, F.I. and Werner, C., *Imagination and Experience: Philosophical Explorations*, Routledge, 388-406.

- [9] Higher Education Statistics Agency (2023) Higher Education Student Statistics: UK, 2022/23. <https://www.hesa.ac.uk/news/08-08-2024/sb269-higher-education-student-statistics/numbers>
- [10] UK Council for Graduate Education (2024) Structural Changes in Doctoral Education in the UK: A Review of Graduate Schools and the Development of Doctoral Colleges. https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/41251/1/1375593_Smith_McGloin.pdf
- [11] House of Commons (2024) Higher Education in the UK: Systems, Policy Approaches, and Challenges. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-9640/CBP-9640.pdf>
- [12] Raffe, D. and Croxford, L. (2015) How Stable Is the Stratification of Higher Education in England and Scotland? *British Journal of Sociology of Education*, **36**, 313-335. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.820127>
- [13] UK Council for Graduate Education (2024) About Postgraduate Research. <https://ukcge.ac.uk/about/about-postgraduate-research-education>
- [14] Duranti, A. (1993) Truth and Intentionality: An Ethnographic Critique. *Cultural Anthropology*, **8**, 214-245. <https://doi.org/10.1525/can.1993.8.2.02a00050>
- [15] Applebaum, M.H. (2014) Intentionality and Narrativity in Phenomenological Psychological Research: Reflections on Husserl and Ricoeur. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, **14**, 1-19. <https://doi.org/10.2989/ipjp.2014.14.2.2.1241>
- [16] Department for Business, Energy & Industrial Strategy (2024) R&D People and Culture Strategy. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/60f804228fa8f50c768387c5/r_d-people-culture-strategy.pdf
- [17] McGloin, S.R. and Wynne, C. (2022) Structures and Strategy in Doctoral Education in the UK and Ireland. UK Council for Education.
- [18] Morriss, L. (2018) The Invisibility of Early Career Researchers in Social Work: A Call for Action. *Qualitative Social Work*, **17**, 331-336. <https://doi.org/10.1177/1473325018764131>
- [19] NIH Oxford-Cambridge Scholars Program. <https://oxcam.gpp.nih.gov/>
- [20] University of Oxford (2025) Oxford Interdisciplinary Bioscience DTP. <https://www.biodtp.ox.ac.uk/training-programme>
- [21] The Bristol Doctoral College (2025) Building Skills at A Start-Up Hub. <https://bdc.bris.ac.uk/tag/industrial-phd/>