

文章编号: 2095-1663(2020)06-0013-07

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2020.06.03

本博跨越之间:低年级直博生边缘心理的成因研究

洪茜, 刘路, Hamish Coates

(清华大学教育研究院, 北京 100084)

摘要:直博生日益成为我国博士生群体的重要构成,然而低年级直博生在从本科毕业生到博士生的身份适应过程中存在一定的边缘心理问题。本文运用边缘理论,对低年级直博生边缘心理的成因进行分析,发现:以身心发展、知识能力基础与传统博士生群体的差异为标志的边缘范畴是导致低年级直博生边缘心理的内核原因;“低构成”型和“知识生产”型边缘情境是导致其边缘心理的直接原因;群体归属的主观选择、不同领域知识生产者角色的准入门槛也具有一定的调节作用。研究提出的建议包括:通过科学认知群体差异、构建新型社会认同,帮助低构成情境下的直博生应对社会认同中的挑战;根据直博生知识能力基础、学科领域性质形成相对独立的培养体系,构建恰当的角色期待。

关键词:直博生;博士生;边缘理论;博士生教育

中图分类号: G643

文献标识码: A

一、问题的提出

作为我国学历层次教育的顶端,博士生教育对国家科技创新以及综合竞争力的提升具有引领性意义。自恢复博士生招生以来,我国陆续采取多项政策举措加快发展博士生教育,如逐步扩大博士生规模、改革招生形式、规范博士生培养管理、开展博士研究生教育综合改革试点等。在招生政策层面,出于提高培养效率、鼓励具有学术志趣的学生尽早进入博士阶段学习、增加研究生的科研贡献^[1]等原因,适度扩大“直博”招生比例成为重要趋势之一。“直博”即“直接攻博”,意为“具有学术型推免(推荐免试)生资格的优秀应届本科毕业生直接取得博士生入学资格的招生方式”。^[2]近年来,多所研究型大学大幅扩大直博招生,例如清华大学多个院系逐步缩减学术型硕士的推免名额,直博日益成为研究生推

免招生的重要途径。随着上海交通大学“致远荣誉计划”的实施,2019年该校直博生比例增幅达到45%。^[3]然而,当前直博生培养面临一定挑战,一个很突出的问题是低年级直博生在从本科毕业生到博士生的身份适应中存在显著的消极心理,例如个人定位不清、个人能力怀疑、学习经历困扰等。^[4]这些心理进一步影响着该群体的学习发展状态,例如2016年一项对某“985工程”高校的调查发现,受学术表现压力过高、自我效能不足等心理的影响,有30.6%的一、二年级直博生产生了退学倾向。^[5]那么,低年级直博生在身份适应中的消极心理究竟如何形成?本研究将运用边缘理论对此进行探究。

二、理论视角与研究设计

“边缘性”意为偏离主流社会群体或规范的一种特性。边缘理论是分析身份适应问题的一个独特视

收稿日期:2020-09-15

作者简介:洪茜(1996—),女,江苏镇江人,清华大学教育研究院博士研究生。

刘路(1989—),男,江苏南京人,清华大学教育研究院博士后。

Hamish Coates(1974—),男,澳大利亚人,清华大学教育研究院高教所所长,教授。

基金项目:清华大学全球学校与学生发展评价研究中心重大课题“高等院校学生发展与院校发展评价体系的构建”(2017ACSD002)

角,最早由帕克(Park)在对移民与种族的研究中提出,他将“边缘人”定义为由于在两个不同群体的文化和传统中生活而产生的新的人格类型—文化混合体。边缘人处于两个社会或两种文化的边缘,个体内部不断发生文化的改变与融合,表现出不稳定、自我意识强化、躁动与不适等特征。^[6]早期研究者多将“边缘性”归为心理范畴下的人格类型,一定程度忽视了边缘性的外部条件与内部心理之间的差异和分离性。^[7]基于此,后期研究者不断对该理论进行修正,并形成了“结构边缘”与“心理边缘”两种取向。

“结构边缘”取向聚焦于边缘性的外部条件,具体包括边缘范畴和边缘情境。范畴是个体与其他个体之间共享的特征,^[8]这些特征构成不同群体之间相互区分的依据。边缘范畴强调个体的边缘特征在一定时期的广义社会中具有固定性。情境是指个体行动处于的具体环境集合,体现了个体与环境间的互动关系。^[9]边缘情境强调个体边缘特征在不同情境中具有相对性。^[10]对于边缘情境的可能性类型,迪克-克拉克(Dic-Clark)从严格的社会学视角提出了“成分性”“范围性”概念,分别指向等级制度中某一阶级成分的数量、等级制度控制下的行为范围。^[11]“心理边缘”取向聚焦于边缘性的内部心理。区别于短期负面情绪,边缘心理是在社会或文化适应过程中形成的稳定的消极心理,^[7]例如矛盾、烦躁、过度自我意识、不安、喜怒无常、自卑等,^[12]本质为不良的社会认同和角色认同(又称自我认同)在心理上的消极结果。^[13]社会认同是指个体对自己归属于某一群体的认知及其伴随的情感和价值意义;^[14]角色认同是个体对自己在情境中承担何种角色的认知以及行动回应。^[15-16]边缘结构与边缘心理密切相关,但处于边缘结构的个体并非全然会产生边缘心理,还可能受到群体地位、个体对群体归属的主观选择、不同社会或文化之间的可适应性、个体被主流群体拒绝的可能性^[12]、个体愿望受情境影响的程度^[17]等调节因素的影响。

研究尝试从边缘理论的分析框架(如图 1)出发,从边缘范畴、边缘情境和调节因素三个维度探究低年级直博生边缘心理的形成原因。研究选取国内某一流研究型大学为案例高校,对 22 名直博生分别开展半结构性访谈,其中,人文社科类专业 9 名,理工科类专业 13 名,受访对象以低年级(一、二年级)直博生为主,也包括了 2 名高年级直博生(见表 1),以从“过来人”视角对低年级阶段发展进行反思。本文承认,并非所有低年级直博生在身份适应中都会

产生边缘心理,然而该现象一定程度存在。

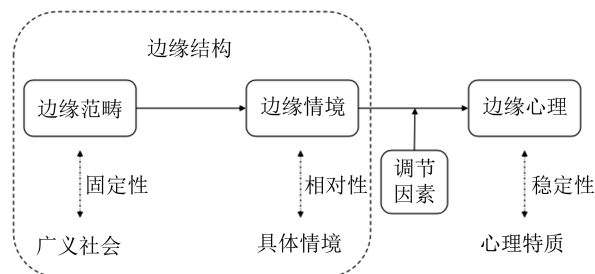


图 1 分析框架

表 1 受访者信息

专业	性别	年级	访谈稿(字)	编号
人文社科	男	博二	4244	S01
	女	博一	7268	S02
	女	博一	8640	S03
	女	博一	8339	S04
	女	博三	15991	S05
	女	博一	10786	S06
	男	博一	10192	S07
	女	博一	7727	S08
	女	博五	9146	S09
理工科	女	博一	3626	E01
	女	博一	8621	E02
	女	博一	7921	E03
	男	博一	11247	E04
	男	博一	13431	E05
	男	博一	9903	E06
	男	博一	15887	E07
	男	博一	13515	E08
	男	博一	8887	E09
	男	博一	11211	E10
	男	博一	11825	E11
	男	博二	12987	E12
	女	博二	3448	E13

三、边缘范畴:身心发展与知识能力基础的差异

近年来,我国直博生规模虽然有所扩大,然而由于对该类学生的招生计划限制,^[2]当前我国博士生

群体仍然以具有硕士阶段训练背景的“普博生”为主要构成。与之相比,直博生的边缘范畴体现于:首先,身心发展的差异。普博生入学时年龄一般在25岁及以上,身心发展相对成熟。由于经历了硕士阶段的训练历程,这一群体产生继续深造的意愿往往需要基于对自身科研潜质的合理审视,进入博士生阶段后的发展规划也相对明确。^[18]与之相比,直博生本科毕业后直接进入博士生教育,入学时年龄在22岁左右,由于对研究生教育层次缺乏了解、人生阅历不足等原因,在自我认知方面,许多直博生作出读博选择时往往难以确定或未充分衡量自身是否具备完成博士学位的能力,未来规划也具有更高的不确定性。有受访者表示,“现在看来肯定是没有想清楚。初生牛犊不怕虎嘛,当时也不知道读博无论是在未来择业还是这种研修过程方面,都是比想象中要更加艰难的事情。”(S09)“说实话,我曾经以为我可能适合搞科研,但现在觉得可能不适合搞科研,所以处于对未来比较迷茫的状态。”(E03)

其次,专业知识能力基础的差异。作为三级学位制度中的独立一环,我国硕士生教育,尤其是学术型硕士生教育构成了一个完整的科研训练阶段,通过课程学习、科研项目参与、期刊论文撰写与发表、学位论文撰写与评审等培养环节形成了相对完整的科研训练体系。与之相比,本科教育的“地基”性质决定了该阶段内的课程以通识性和专业基础性为主,且课题参与等科研训练过程往往是非体系化、非强制性的。因此,虽然直博生在本科期间综合表现优异,且存在少数本科生已具有一定的科研经历,但多数直博生仍然在专业知识积累、科研经历方面存在不足。一些受访者谈到,“毕竟本科嘛,还是容易一点吧。现在接触的全部是全英的,还是一些专业知识,专业知识自己其实也不会,中文的也许还看不懂呢还要看英文的。”(E02)“其他的博士生都会有一些相关的基础,读过硕士,写过一篇硕士论文,但对于我来说就可能只写过本科生论文,本科生论文的这种程度肯定是比较弱的。”(S09)以往研究也发现,由于缺少硕士阶段的训练,直博生正式进入科研状态前的适应期相对较长。^[19]

四、边缘情境:群体构成与角色期待

“师门”(或师生研究团队)和院系(或博士生项目)分别是我国博士生学术社会化进程中的第一、二层学术共同体,^[20]也是低年级直博生所立足的主要

教育情境。为分析上述情境是否构成了边缘情境,研究借鉴并引申了迪克-克拉克在界定边缘情境时提出的“成分性”和“范围性”概念。在本研究中,“成分性”指向低年级直博生在院系或师门博士生群体构成中的比例,“范围性”指向院系或师门对低年级直博生的角色期待。

(一)成分性:不同直博生构成下的教育情境

在社会互动中,群体更倾向于为范畴相近的个体提供协调社会互动的建议、评估和调整其社会行动,并在其遇到困难时提供精神支持。^[21]因此,个体能否在情境中顺利开展社会互动,很大程度上受到其置身的群体构成的影响。根据直博生在博士生群体中所占比例的多少,案例高校中的师门或院系可分为“高构成”与“低构成”两种类型。

1.“高构成”型。在这一类型的师门或院系中,直博生是博士生群体的主要构成,成为实际上的“主流”成员。教育经历、年龄、知识能力基础等特征的相似性,有利于“前辈”直博生为“后辈”的环境适应、课程学习、研究开展等提供较有针对性的引导以及同年级直博生间形成相互帮助的支持性氛围:“多和师兄师姐交流,他们会给你很多中肯的建议。比如上课是怎样的状态,如何看待上课和科研之间的关系,哪些知识是现在更需要学习的。”(E10)“我们系的这种学习讨论氛围还是很好,比如课下大家一起比较随意地讨论刚才课上没懂的地方。”(S06)

相似群体的互动能为成员提供持续的积极反馈,从而保护成员的心理免受外界负面影响。^[21]在相似群体的包裹下,直博生个体实际上以“直博生”而非“普博生”具有的特征为标准,逐渐形成了关于博士生群体的范畴认知,并通过范畴的一致性确认自己是群体中的一员。因此,个体几乎感受不到自身在广义社会中的边缘范畴,对自身与普博生之间可能存在的差异也并不十分关注或重视。

2.“低构成”型。在这一类型的师门或院系中,普博生是博士生群体的主要构成和“主流”成员。由于背景特征差异,部分受访者坦言自己在与普博生的互动中感受到了一定的疏离感:“你说自己是博士生,你看起来根本不像个博士生,你跟个硕士生似的,大家都会(这么)觉得。而且跟你一起上课的学长学姐,他们看你的那种心态也很微妙。”(S05)

在与普博生的持续互动中,直博生个体实际上以“普博生”的特征为标准形成了关于博士生群体的范畴认知,对自身与普博生在身心发展、专业知识能力等方面差异的感受度也不断加深:“和博士生上课

的时候,老师一说个谁他们都懂。那是谁,我又不懂!一开始跟个‘小白’一样。”(S01)“觉得自己的基础很差,因为其他的博士生都至少是读过硕士的,相关的基础积累会比较好一点。”(S09)这一过程本质上是对自身在广义社会中边缘范畴的察觉与确认。情境越接近于“低构成”型,直博生获得的群体积极反馈可能越低,对其与“主流”博士生成员的差异的感受越明显,即越可能面临边缘情境。

(二)范围性:不同角色期待下的教育情境

学术型博士的最终培养目标为从事知识生产与创新的工作者。^[22]但具体到各个培养阶段中,不同师门或院系对直博生可能具有差异化的角色期待,体现在非正式、共识性的培养文化之中。访谈发现,针对低年级直博生的培养文化可分为“知识学习”与“知识生产”两种类型。

1. “知识学习”型。具有这一培养文化的师门或院系倡导循序渐进式的学生发展,鼓励直博生在低年级阶段将主要精力集中于专业知识技能的学习,为日后从事科研活动构筑牢固的专业基础,而非课题参与、论文撰写等科研活动:“我们现在没有什么科研进展,就是上课嘛。我们比较偏向于打好理论基础以后再去进行科研。本科确实大家都没有学很深,你需要有一定的基础才能做研究。”(S08)

“知识学习”型文化赋予了直博生“知识学习者”的角色期待,也是刚刚脱离本科教育阶段的低年级直博生较为熟悉的一类期待。一些受访者表示,在导师指导、朋辈交流等外部支持下,自己能够平稳有序地规划博士生初期阶段的学习进程,逐步积累日后从事科研活动所需的知识技能,而非忧虑短期内的科研产出:“像我们老师常说的就是新人进组都有一个适应期,有的人可能比较快,有的人可能比较慢,一年两年才适应。只要你每天都在进步,可以感受到你慢慢对这个领域有一个了解,老师就还是比较高兴的。”(E10)

2. “知识生产”型。虽然低年级阶段在博士生社会化进程中往往被视为以课程知识学习为主的时期,然而在我国博士生培养中,“知识生产”型文化在低年级中的存在十分常见,该文化倡导博士生在低年级即明确研究兴趣,积极投身课题、论文撰写等科研活动,取得一定科研进展和产出。这是由于,我国博士生教育长期以来以学术成果为人才培养质量的主要衡量标准,一定程度造成了重科研、轻课程的倾向。^[20]另一方面,作为完整科研训练阶段的硕士生教育为普博生积累了相应基础,也赋予了这一培养

文化的现实可行性。在直博生出现后,这种传统的博士生培养文化可能依然以一种惯性反映在部分院系或师门对直博生的培养中。例如,有调查表明有88%的低年级直博生具有课题研究参与经历,78%每天投入科研时间超过6小时。^[19]访谈中也有多名学生表示自己从一年级起便将主要精力投身于科研活动中:“我们当时开学一个月,还要上课,老师就让我们给一个(方案),这个方向以前都有什么人做过,哪些实验室在做,他们做到哪种程度了,现在前沿是什么,你自己想做什么。第一个月会很崩溃。”(E02)“我的导师平时不太施压,但是如果一两个月感觉你没有干出啥东西来,就会‘怼’。”(E04)

“知识生产”型文化赋予了直博生“知识生产者”的角色期待。对于低年级普博生而言,硕士阶段的科研训练经历为适应这一期待筑下了一定基础;而低年级直博生则可能不同程度地产生适应不良的问题。例如,有受访者认为,由于本科阶段的学生评价标准以课程表现为主,短期内自己难以适应这一标准向科研表现的突然转换:“学知识可能我能学得好,但是科研的话我不一定比别人做得好……就不得不转变,现在我还处于一个转变的时候。”(E09)也有受访者坦言,由于自身科研经历的欠缺与能力的差距,外部情境的过高期待是造成其学业压力的主要原因:“他们会默认为你本科就直接读博士,你理应是比别人更优秀的。不会去考虑其实你没有经过硕士阶段的训练,你的科研能力是不足够的。他们没有足够的耐心去等你成长。”(S05)当个体缺乏被外界期待的社会特征时,其所处的情境就是边缘性的。^[23]师门或院系对低年级直博生作为知识生产者的角色期待越高,个体对自身与角色期待的差距感受度可能越明显,即越可能面临边缘情境。

五、调节因素:群体归属倾向与角色准入门槛

(一)群体归属倾向:个体的主观选择

“博士生”本质上是外部情境以攻读学位类型为依据将直博生直接“类化”于其中的群体,然而个体也具有选择群体归属的主观能动性。个体新的社会认同与自身社会范畴是否契合、契合程度的差异是产生边缘心理的根源之一。^[24]

在寻找群体归属的过程中,由于直博生是博士生的一种特殊类型和下位概念,低年级直博生难以逃避的是需要从主观层面判断自己是否归属于博士生这一群体。在“低构成”型情境下,当明显感受到

自己与群体主流成员在身心发展、知识能力方面存在的范畴差异后,直博生需要对群体归属作出再确认。对此,部分受访者认为,攻读学位类型的一致性让自己难以“背离”博士生身份,即使范畴差异明显,自己仍然希望能够融入博士生群体之中。这可能造成的一种消极结果是,个体更大程度地面临与主流成员在背景特征和社会行动上的不断比较,范畴的不一致性导致其对于群体归属产生更深层次的矛盾、怀疑与失落等心理:“很多人也不会管你是直博生还是普博生,确实是一个博士生的身份招进来的。但是要把自己当成一个博士生的话,在上课的时候你会觉得你的积累没有普博生强,在做科研的时候会觉得他们有些已经发了很多文章了。”(S04)

也有一些学生转而选择将背景特征更为相似的硕士生作为在低年级阶段的群体归属:“直博一年级的的时候,有硕士二三年级的,我也叫他们师兄师姐,向他们学一些东西。这也是跟自己的定位有关。我就先把自己当做一个硕士生看,大概两年的时间把自己的身份定位到博士生,这是我当时对自己的希望。”(S09)这一社会认同一定程度使其在新群体中暂时跳脱出了由于身心发展、知识能力基础差异导致的低声望状态以及群体归属感的缺乏;然而,由于最终培养目标、毕业能力与成果要求的不一致性,这一社会认同也可能给直博生带来个人发展规划与行动的滞后性风险。

(二)角色准入门槛:不同领域的差异

研究生在知识与科研方面的积淀是一个螺旋式上升的过程。个体首先需要掌握相当程度的原理和方法,方可达到承担知识生产者角色的“准入”门槛;此后也需要在科研过程中继续拓展与深化相关知识学习,与知识生产者角色进一步融合。^[25]而由于各类学科、专业和研究方向的性质差异,在不同领域,前一过程指向的“准入”门槛可能并不相同,这影响着低年级直博生对于知识生产者角色的适应性。

在一些对基础理论和专门技能要求较高的领域,由于缺乏硕士期间的过渡,低年级直博生往往需要经历相对较长知识积累时期,从而弥补自身基础与角色准入门槛的差距,顺利开展科研。在这种情况下,倘若个体处于“知识生产”型边缘情境,与外界角色期待的长期不匹配更易给其带来过高的学业压力,催生对自身能力的困惑、怀疑与自卑:“当时是很‘迷’的,有一种‘撕裂感’……别人的期待和你实际上能做到的不一样,会有落差。有时候很多事情是方法对了,人对了,路走对了,也是需要时间才能看

出效果的。其实我倒觉得直博生,大家一开始期望不要太高不好吗?”(S05)

在一些应用性较强的领域中,从事科研活动所需的符号化知识能够在相对较短的时期内通过掌握专业术语、阅读以往文献、了解领域前沿等过程满足准入门槛条件,而另一块重要的知识构成——“缄默知识”的习得则很大程度上需要依赖实验、操作、调查等具体实践过程,知识学习与知识生产之间的边界并不清晰且相辅相成。通过师门、院系的恰当引导,“知识生产”型边缘情境反而可能形成正向激励,促使低年级直博生在具体研究中不断提升知识积累和科研能力,加快适应博士生角色要求:“多花点时间把刚开始这些程序都弄懂了,把这些文献能入个门,再到后来其实就好了。”(E04)“毕竟读博的时间也是有限的。对我来说最深的感受就是,博一的时候不管找没找到方向,就尽可能多做一些比较基础的实验,进行一些比较简单的积累。”(E13)

概括一下,低年级直博士边缘心理的形成机制可用图2描述。

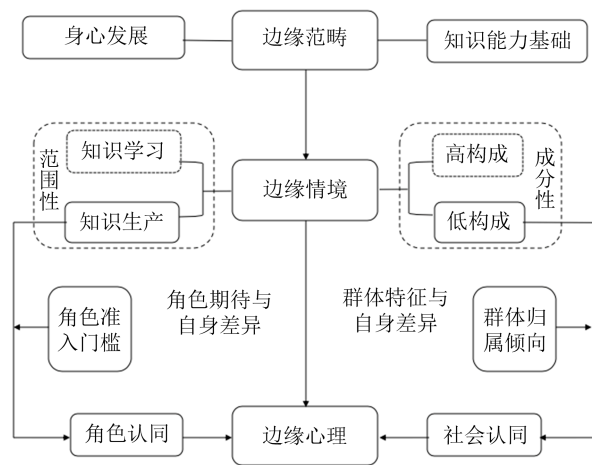


图2 低年级直博生边缘心理的形成机制

六、结论

第一,边缘范畴是导致低年级直博生边缘心理的内核原因。直博生是在我国博士生教育发展演进中衍生的一种新兴博士生类型。由于我国博士生群体仍然以具有硕士生教育经历的普博生为主,直博生在广义社会中的范畴具有较为鲜明的边缘性,体现于身心发展、知识能力基础等特征与主流博士生之间存在的差异。第二,边缘情境是导致低年级直博生边缘心理的直接原因。根据“成分性”和“范围性”条件,直博生面临的边缘情境主要包括“低构成”

型和“知识生产”型两类,在前一类情境中,直博生在博士生群体的互动中可能面临更多挑战,对于自身与普博生之间特征差异的感受更为明显;在后一类情境中,直博生可能面临着对学生评价标准转变的不适,对自身基础与外界角色期待差距的感受更为明显。第三,调节因素对边缘心理的形成发挥着重要作用。在“低构成”情境下,群体归属的主观选择影响着低年级直博生的后续心理调适。对于那些将博士生作为群体归属的个体,与主流成员范畴的不一致性更易催生个体的边缘心理。在“知识生产”型情境下,由于不同领域知识生产者角色准入门槛的差异,低年级直博生适应这一角色期待所需经历知识积累时期并不相同。在一些门槛较高的领域,与外界角色期待的长期不匹配更易催生边缘心理。

从本科到博士生阶段,低年级直博生可能分别由与主流学生群体范畴相符合的个体转向不符合的个体;由主要学生评价模式下的优势个体转向劣势个体。在这一转换过程中,个体能否建立与自身社会范畴相符合的社会认同、能否适应情境角色期待,是避免形成边缘心理的关键。因此,提出如下建议:

第一,通过科学认知群体差异、构建新型社会认同,帮助低构成情境下的直博生应对社会认同中的挑战。直博生在学位类型、培养目标上与硕士生具有本质区别,在身心发展、知识能力基础等特征上又与普博生具有一定差异。然而,与高构成情境下的直博生能够以“直博生”本身为群体归属不同,处于低构成情境下的直博生往往需要在博士生和硕士生这两种类型中寻找群体归属,这一现象实则是其社会认同“缺失”后的无奈选择。对此,院系与导师首先需要加强引导,帮助该类学生科学认识“直博生”与其他研究生类型之间存在的差异。另一方面,院系与导师可帮助低年级直博生跳脱出纯粹以过往背景或最终培养目标等客观性特征为社会认同的基础的窠臼,转向构建以“学术兴趣”“职业志向”等主观性特征为基础的社会认同。例如,可通过在课程任务中有意识地将直博生与其他类型学生加以组合、举办学术专题、职业发展研讨活动等举措,加强学生之间的交流、理解,帮助直博生依托自身志趣形成积极性、支持性的朋辈学术共同体。

第二,根据直博生知识能力基础、学科领域性质形成相对独立的培养体系,构建恰当的角色期待。直博招生方式的逐步推行,涉及到人才保留、资源节约、提前与连续培养等多重考虑,体现出一定的外部政策驱动性,然而,从教育本身出发,博士生教育的

核心仍然在于促进学生发展,这就要求以尊重学生发展规律为培养体系设计的首要前提。当前,培养体系的非独立性仍然是掣肘直博生发展的关键问题。尤其在直博生招收历史不长、占比较少的情况下,一些院系受到普博生培养传统、新体系建设成本等因素的影响,可能不同程度地将普博生培养模式杂糅于直博生培养体系之中;部分导师也尚未脱离普博生指导模式的惯性,体现于对低年级直博生科研能力的过高期待。对此,院系应重点建设更具衔接性、系统性的课程体系,根据直博生在入学时的基础与学习需求,对基本理论、科研方法、领域前沿、学科交叉等课程模块进行必要的再设计与组合,^[26]为直博生达到知识生产者角色准入门槛构筑扎实的知识基础。此外,是否将“知识生产”型文化渗透于低年级直博生的培养,院系和导师需结合不同领域的性质辩证对待。在知识生产者角色“准入”门槛较高的领域,应重视学生发展的循序性,将知识学习者而非生产者作为对低年级直博生的基本角色期待,避免与外界期待长期不匹配导致的边缘心理。

基于边缘理论,本文提供了分析低年级直博生在身份适应过程中消极心理形成原因的一种思路。然而由于案例的局限性,这一探究仍然是不完善的,对于可能存在的其他因素,以及因素之间作用机制,还有待研究论证。此外,正如学者指出,边缘结构与边缘心理之间并非纯粹的单指向关系,在一些个体身上,边缘心理的主观建构可能反而是形成或加剧其所处于的边缘结构的原因。^[27]这一关系在一些具有边缘心理的直博生身上具有怎样的体现,也有待进一步的探讨。

参考文献:

- [1] 国务院学位办主任杨玉良院士谈研究生培养机制改革[EB/OL]. [2020-06-27]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_ft/moe_47/s3576/201004/t20100416_83094.html.
- [2] 教育部关于印发《2014年招收攻读博士学位研究生工作管理办法》的通知[EB/OL]. (2014-03-27)[2020-06-27]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_778/s3114/201403/t20140327_167125.html.
- [3] 研究生司. 上海交通大学博士研究生教育综合改革试点工作经验做法[EB/OL]. (2019-01-24)[2020-06-30]. http://www.moe.gov.cn/s78/A22/A22_ztzt/ztl_bsyjsjyzhgg/201901/t20190124_367955.html.
- [4] 王昕红,何茂刚,张俊峰,等.长学制直博生培养的五个问题[J].学位与研究生教育,2014(12):6-9.
- [5] 王昕红,李文慧,张俊峰,等.长学制直博生的学业压

- 力、自我效能与学业坚持[J]. 学位与研究生教育, 2016(10):56-61.
- [6] Park R E. Human migration and the marginal man [J]. American journal of sociology, 1928, 33(6): 881-893.
- [7] 余建华,张登国. 国外“边缘人”研究略论[J]. 哈尔滨工业大学学报(社会科学版), 2006(05):54-57.
- [8] Banton M. A theory of social categories [J]. Sociology, 2011, 45(2): 187-201.
- [9] Smith M. Social situation, social behavior, social group[J]. Psychological Review, 1945, 52(4): 224.
- [10] Ellemers N, Jetten J. The many ways to be marginal in a group [J]. Personality and Social Psychology Review, 2013, 17(1): 3-21.
- [11] Dickie-Clark H F. The marginal situation: A sociological study of a colored group[M]//车效梅,李晶. 多维视野下的西方“边缘性”理论[J]. 史学理论研究, 2014(01):81-90.
- [12] Kerckhoff A C, McCormick T C. Marginal Status and Marginal Personality[J]. Social Forces, 1955, 34(1): 48-55.
- [13] 徐晓军,安真真. 结构边缘与心理边缘:边缘性研究的路径[J]. 学习与实践, 2015(09):89-98.
- [14] Tajfel, H. Social identity and intergroup relations[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2010: 2.
- [15] Terry D J, Hogg M A, White K M. The theory of planned behaviour: self-identity, social identity and group norms[J]. British journal of social psychology, 1999, 38(3): 225-244.
- [16] Stets J E, Burke P J. Identity theory and social identity theory[J]. Social psychology quarterly, 2000: 224-237.
- [17] 徐晓军. 社会边缘化及其应对:“社会互构论”的视角[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2018, 55(06):42-50.
- [18] 周光礼. 中国博士质量调查:基于 U/H 大学的案例分析[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2010: 118.
- [19] 向智男,王应密. 工科直博生培养体系的创新与思考:基于 M 大学工科直博生培养的调查分析[J]. 研究生教育研究, 2014(1):29-34.
- [20] Guo F S, Zhang H, Hong X. Understanding graduate student socialization in China: A theoretical framework [M]//Socialization in Higher Education and the Early Career. Springer, Cham, 2020: 175-195.
- [21] Frable D E S, Platt L, Hoey S. Concealable stigmas and positive self-perceptions: Feeling better around similar others [J]. Journal of personality and social psychology, 1998, 74(4): 909.
- [22] 包水梅. 我国学术型博士生教育面临的挑战及其变革趋势[J]. 学术论坛, 2015, 38(01):160-165.
- [23] 张黎呐. 美国边缘人理论流变[J]. 天中学刊, 2010, 25(04):64-67.
- [24] 王宁. 结构、情境与建构:“边缘性”问题反思[D]. 武汉:华中师范大学, 2014.
- [25] 曹淑江. 改进社会科学类专业博士生培养和博士生学习的建议[J]. 学位与研究生教育, 2018(02):1-6.
- [26] 郭超君. 系统论视角下研究型大学直博生课程衔接优化分析:基于 S 大学直博生的访谈[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版), 2016, 18(S2):156-158.
- [27] 徐晓军,张楠楠. 社会边缘化的“心理—结构”路径:基于当代中国失独人群的经验研究[J]. 社会学研究, 2020, 35(03):145-168+245.

On the Cause of Marginal Psychology in Low-grade Direct-entry PhD Students in the Transitional Period from Undergraduate Status to Doctoral Status

HONG Xi, LIU Lu, Hamish Coates

(Institute of Education, Tsinghua University, Beijing 100084)

Abstract: Direct-entry PhD students become increasingly an important part of PhD students in China. However, there are marginal psychological problems occurring in the process of their identity adaption from undergraduate status to PhD student status. Based on the marginal theory, this paper analyzes the causes of the marginal psychology of the low-grade direct-entry PhD students, revealing that the marginal category earmarked by the different physical and mental development, and knowledge and skill proficiency from traditional PhD students constitutes the essential factor; the marginal presence in “low composition” type and “knowledge production” type constitute direct factors; the subjective choice to group affiliations and the recognition threshold for them to be in the role of knowledge producers in different fields act as moderating factors. The suggestions put forward in this study include: acknowledge scientifically the group difference and reconstruct a new social identity to help the direct-entry PhD students in “low composition” address social identity challenges, and establish a comparatively independent training system and appropriate expectation to the roles of the direct-entry PhD students according to their knowledge capacity developed and the attributes of their disciplines.

Keywords: direct-entry PhD student; PhD student; marginal theory; doctoral education