

DOI:10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2025.01.06 CSTR:32289.14.yjsjy2011.2025.01.06

# 从“学术孤岛”到“耦合网络”： 交叉学科博士生培养模式的断裂与弥合

王宝玺, 杜蕾

(江苏大学教师教育学院, 江苏镇江 212013)

**摘要:**交叉学科博士生培养模式是通过制度安排、培养组织、导学关系与博士生主体四个关键要素相互交织形成的培养范式。在新时代背景下,该模式不仅是学术逻辑下知识生产模式转型的应然要求,还是社会逻辑下拔尖创新人才培养的实然导向,具有促进新质生产力形成及推动教育、科技、人才“三位一体”建设的重要理论价值与实践意义。然而,交叉学科博士生培养亦存在着“学术孤岛”现象,表现为招生—资助—学位授予的制度缺陷、培养过程中组织协调不足、博士生与导师存在身份认同偏差、“孤独学者”难以适应跨学科培养需求。对此,应构建交叉学科博士生培养的“耦合网络”,通过创新招生—资助—学位授予制度、推进落实有组织科研模式、建立良好的博士生导学关系并积极倡导博士生朋辈协作,进而提升交叉学科博士生的科研能力与创新能力。

**关键词:**交叉学科;博士生培养模式;学术孤岛;耦合网络

中图分类号: G640

文献标识码: A

文章编号: 2095-1663(2025)01-0050-07

## 一、问题提出

随着科技革命与产业变革的不断加速,社会对高层次、创新型、复合型、应用型人才的需求日益增长。博士生教育作为国民教育体系的最高层级,既是研究生教育质量的集中体现,也是决定高等教育发展水平的关键力量。其核心使命在于培养拔尖创新人才,支撑高水平科技自立自强,并服务于经济社会高质量发展<sup>[1]</sup>。博士生教育成熟的显著标志是形成博士生培养模式。近年来,随着交叉学科研究的兴起,全球顶尖研究型大学在博士生教育改革中逐渐将交叉学科培养模式视为重要趋势<sup>[2]</sup>,以美国<sup>[3-5]</sup>、英国<sup>[6-7]</sup>、德国<sup>[8]</sup>为代表的国

家,已在这一领域积累了丰富的经验与成功案例。为应对这一趋势,国务院学位委员会、教育部于2020年发布了《关于设置“交叉学科”门类、“集成电路科学与工程”和“国家安全学”一级学科的通知》,国务院学位委员会于2021年发布了《交叉学科设置与管理办法(试行)》的通知,以及2022年修订的《研究生教育学科专业目录(2022年)》进一步推动我国交叉学科博士生教育变革。自交叉学科成为我国第十四个学科门类以来,其独特的“学科间性”逐渐凸显出与传统学科截然不同的培养需求,这也促使交叉学科博士生培养模式成为亟须深入研究的课题。因此,探讨交叉学科博士生培养模式,不仅是实现拔尖创新人才培养的重要路径,还具有重要的理论价值和实践意义。

收稿日期:2024-09-13

作者简介:王宝玺(1977—),男,山东胶州人,江苏大学教师教育学院教授。

杜蕾(1996—),男,江苏盱眙人,江苏大学教师教育学院科研助理。

基金项目:国家社科基金“十三五”规划2020年度教育学一般项目(BIA200190)

## 二、交叉学科博士生培养模式的内涵阐释

交叉学科的形成源于学科的不断演化,因此,在阐释“交叉学科博士生培养模式”这一核心概念之前,有必要对传统学科中的“博士生培养模式”进行准确界定。通过传统学科与交叉学科的对比,可以更为清晰地理解“交叉学科博士生培养模式”的独特内涵。

### (一)博士生培养模式

博士生培养模式是对博士生培养活动的一种简化和抽象<sup>[9]</sup>,借鉴政治经济学中生产力和生产关系之间的联系,将其应用于博士生培养模式的构建,主要体现为“博士生培养能力、培养方式和培养关系”三者的有机结合。首先,“博士生培养能力”指的是“博士生培养主体和培养资源相结合而形成的培养和塑造博士生的能力”。其次,“博士生培养方式”涵盖两方面内容,一方面是技术条件,主要体现在博士生培养的过程中;另一方面是社会条件,包括博士生培养的组织结构与制度安排<sup>[10]</sup>。最后,“博士生培养关系”是指在博士生培养过程中形成的导学关系与博士生朋辈之间的协作关系。

### (二)交叉学科博士生培养模式

交叉学科是多个学科相互渗透、融合形成的新学科,具有不同于现有一级学科范畴的概念、理论和方法体系,已成为学科、知识发展的新领域<sup>[11]</sup>。从这一定义可以看出,交叉学科既具有学科属性,又具备“学科间性”。“学科间性”是指不同学科之间的关联性和交叉性,强调学科之间的综合性、开放性和互动性。因此,交叉学科博士生培养模式相较于传统学科博士生培养模式有着显著差异。首先,交叉学科博士生培养模式中的培养能力维度强调知识生产,但由于交叉学科的“学科间性”,其知识生产资料需要具备跨学科性质。只有那些在现实生活中无法通过单一学科解决的复杂问题,才可能成为交叉学科博士生研究的核心内容。其次,在交叉学科博士生培养方式维度,包括技术条件和社会条件。一方面,技术条件指博士生的录取、教学、科研及学位授予等环节,强调跨学科背景的交叉与融合,这与传统学科存在根本区别,因而在招生制度上需进行创新与变革。另一方面,社会条件则指培养方式的组织结构和制度安排。交叉学科特有的运行机制以及组

织架构要求交叉学科博士生培养模式的组织实体区别于传统的基于学科的博士生培养模式。为了更好地适应交叉学科博士生的培养需求,需要在招生制度、学位制度及资助制度等方面进行相应的调整。最后,在交叉学科博士生培养关系维度,其核心在于交叉学科博士生与教师、交叉学科博士生之间的互动关系。进一步分析发现,交叉学科博士生培养模式包含四个相互交织的要素:制度安排、培养组织、导学关系以及博士生主体。制度安排主要涉及招生—资助—学位授予制度;培养组织涵盖了培养目标、课程设置以及学生与导师的组织形式;导学关系则是培养关系的具体表现;博士生主体则强调了朋辈协作的重要作用。因此,交叉学科博士生培养模式是通过制度安排、培养组织、导学关系与博士生主体四个关键要素相互交织形成的培养范式。

## 三、交叉学科博士生培养模式的生成逻辑

大学主要通过两种高等教育哲学确立其合法性地位,一种以认识论为基础,另一种则以政治论为基础<sup>[12]</sup>。在交叉学科博士生培养的背景下,认识论体现在学术逻辑下知识生产模式转型的应然要求,政治论则体现在社会逻辑下拔尖创新人才培养的实然导向,两者共同推动了交叉学科博士生培养模式研究。

### (一)学术逻辑下知识生产模式转型的应然要求

知识生产模式经历了从知识生产模式1到模式2再到模式3的转型过程。一方面,这种转型势必会影响博士生培养模式,进而引起交叉学科博士生培养模式变革。有学者指出,博士生作为“准知识生产者”,同时具备知识生产与自我生产的双重属性,即博士生在知识生产的实践中不断发展自我,实现自身在知识生产上的不断成熟化<sup>[13]</sup>。由此可见,知识生产贯穿博士生培养的全过程<sup>[14]</sup>,而不同知识生产模式下的博士生知识生产活动具有不同的评判标准与价值追求。因此,知识生产模式转型推动了博士生培养模式的革新,而这种革新不仅影响传统的博士生培养模式,也为交叉学科博士生培养模式的形成奠定了基础。另一方面,交叉学科是知识生产模式变迁与后工业社会经济必然产物<sup>[15]</sup>。交叉学科的“学科间性”亦要求其博士生培养模式与传统学科有所区别。交叉学科博士生培养模式是传

统学科博士生培养模式向着跨学科变革的最终形态,演变过程大致分为“传统学科博士生培养模式到博士生跨学科培养模式再到交叉学科博士生培养模式”三个阶段。因此,研究交叉学科博士生培养模式,有助于推动传统学科博士生培养模式更好地向跨学科培养转变。

## (二) 社会逻辑下拔尖创新人才培养的实然导向

当前经济社会的发展和产业革命的深化,使得国家把创新发展作为重大战略,拔尖创新型人才是这一战略的核心支撑。交叉学科博士生培养正是实现这一目标的重要途径。一方面,交叉学科博士生培养是形成新质生产力的核心要素。博士生教育是高端人才的聚集器,是高深知识生产的策源地,是知识经济时代和信息化、智能化社会形成新质生产力最具活力的变革力量,其在促进新质生产力形成过程中的作用是一般物质形态生产力的构成要素无法比拟的<sup>[16]</sup>。博士生教育既是教育金字塔体系的“塔尖”,又是拔尖创新人才培养的重要阶段,交叉学科的“学科间性”使其博士生培养模式成为这种创新人才培养的核心载体。因此,在新质生产力提出背景下,深入研究交叉学科博士生培养模式具有重大的时代意义。另一方面,交叉学科博士生培养是教育、科技、人才“三位一体”建设的现实载体。教育、科技、人才协同推进的核心在于,将科技作为第一生产力、人才作为第一资源、创新作为第一动力,三者有机结合,其落脚点在于促进科教融合、产教融合<sup>[17]</sup>。具体到高等教育,指的是产学研深度融合——既满足国家战略需求,又解决经济社会发展中的现实问题,推动技术进步和产业发展。通过高校的科研项目,交叉学科博士生能够将其研究与现实问题相结合,发挥其在解决复杂问题中的重要作用。因此,作为新时代拔尖创新人才培养的主阵地,交叉学科博士生培养模式应在产学研深度融合的背景下,发挥其最大价值。

## 四、交叉学科博士生培养模式中的“学术孤岛”现象

“学术孤岛”这一概念源于“孤岛现象”,原意是指子系统之间缺乏有效联通,某个子系统的问题会影响整体效能的发挥。在交叉学科博士生培养模式中,“学术孤岛”现象指的是该模式中各组成部分之间存在的断裂,制约了交叉学科博士生的协同培养。

具体表现为以下四个方面:一是招生—资助—学位授予的制度缺陷,二是博士生培养过程中组织协同不足,三是博士生与导师存在身份认同偏差,四是“孤独学者”现象难以适应跨学科培养需求。

### (一) 招生—资助—学位授予的制度缺陷

知识生产模式转型的应然要求意味着交叉学科具有不同于传统学科的“学科间性”,因而造成交叉学科博士生在招生—资助—学位授予制度上的缺陷。其一,现有的招生制度难以有效识别交叉学科人才。目前我国交叉学科博士生招生制度依然采用申请考核、公开招考、本科生直博三种方式,对交叉学科博士生的考核依旧以其传统的知识记忆、学术成就、英语能力为标准。然而,招生方式与考核内容照旧、面试环节简短,难以发掘真正的具有交叉学科潜质的人才。其二,交叉学科博士生资助制度不够完善。目前的交叉学科博士生资助制度仍以传统博士生的资助标准为主。然而,交叉学科研究多是涉及前沿领域,需要高精尖设备,因此,交叉学科博士生的资助不仅要支持个人的研究工作,还应涵盖基础设施的经费支持。其三,交叉学科博士生学位制度有待改进。一方面,由于交叉学科尚处于发展阶段,权威专家资源有限,难以为博士学位授予提供全面的质量把控;另一方面,交叉学科博士学位的评判标准需重新审视。交叉学科基于问题导向产生,问题解决能力应成为学位授予的重要考核标准之一。然而,学位论文并不足以全面评估博士生解决问题的能力,如何有效评判这一能力仍需深入探讨。

### (二) 博士生培养过程中组织协同不足

拔尖创新人才培养的实然导向则指出交叉学科博士生培养组织理应在培养目标、课程设置以及组织形式上协同发力。然而,交叉学科博士生培养过程中存在组织协同不足,主要体现在以下三个方面:其一,交叉学科博士生缺乏明确的培养目标。目前交叉学科博士生缺乏具体、可操作的培养目标,自上而下对培养目标达成意向模糊,资源浪费和效率低下的问题较为突出<sup>[18]</sup>。其二,交叉学科博士生课程设置顶层设计不完善。因为对交叉学科的认识不足,尚未建立起交叉学科特有的知识体系,很难在短时间内开发出符合交叉学科博士生所学专业的课程资源。因此,交叉学科博士生需要对所学的学科知识进行自主整合并内化。然而,完全依赖博士生自己对学科知识的转化,实则是学校课程设置的严重

缺陷。其三,交叉学科博士生培养中单一导师制存在弊端。交叉学科博士生导师所从事的交叉学科研究是基于传统学科的近缘学科交叉形成,因此,源学科作为基础支撑使其具有特定的学科范式。在指导博士生的过程中,导师必然受到学科范式的影响,而所招收的交叉学科博士生若与该学科范式差异较大,则会较大程度地影响师生双方的关系,造成博士生培养受阻、博士生导师指导困难。

### (三)博士生与导师存在身份认同偏差

在我国,博士生与导师之间的关系既不同于传统的“学徒制”,也非单纯的“老板制”,而是一种兼具伦理性与经济性的导学关系<sup>[19]</sup>。博士生在身份认同方面面临“学生”“科研人员”和“雇员”三种角色困境;导师则在指导职责上存在边界模糊问题<sup>[19]</sup>。其一,博士生的身份认同困境是现实问题。博士生作为学历教育的最高端,其学生身份毋庸置疑;然而,博士生从事知识生产活动,主要以生产知识为目标,因此构成了“准知识生产者”,也就是科研人员;而单一导师制使得博士生在一定程度上承担着“雇员”的角色,需通过完成导师的项目任务来获取相应的支持。这三重身份的合理性无可否认,但它们之间的矛盾时常引发冲突,甚至可能导致导学关系破裂。其二,导师的职责模糊也会影响博士生的培养质量。导师的学术指导无疑是博士生培养的核心环节,但指导的方式、频率及程度都会直接影响博士生的培养质量。在单一导师制下,如果导师在学术指导上缺席,将严重阻碍博士生的高质量培养。

### (四)“孤独学者”难以适应跨学科培养需求

“孤独学者”指的是交叉学科博士生通常遵循传统的单一导师制,处于一种封闭的培养模式中。由于研究领域高度专门化,博士生往往难以与周围同学建立深层次的学术交流,仅与导师保持单一联系,长时间处于孤立的状态,像一名孤独的学者。这种现象的产生有两个原因:其一,单一导师制博士生培养模式限制了博士生的思维方式。交叉学科博士生在攻读博士学位的过程中,不能得到多位导师的跨学科支持,这使得其思维方式趋于封闭。然而交叉学科研究需要多个学科领域的知识互补与融合,单一导师制的局限性阻碍了这种跨学科思维的形成。其二,学术成果的认定方式单一,博士生难以与同学建立学术共同体,进一步加剧了“孤独学者”的形成。目前,只认第一作者或导师与博士生共同署名的成果认定方式,阻碍了交叉学科博士生的广泛学术合

作。随着劳动力市场对通用技能与社会知识的需求增加,仅依赖专业技能的“孤独学者”模式难以适应市场需求,亟须变革。

## 五、构建交叉学科博士生培养模式的“耦合网络”

为有效应对交叉学科博士生培养中存在的“学术孤岛”现象,构建交叉学科博士生培养模式的“耦合网络”是学术逻辑与社会逻辑交织的必然结果。“耦合网络”通过制度安排、培养组织、导学关系与博士生主体四个核心维度进行有效整合,形成一个具有高度互动和协同作用的整体结构。其中,制度安排为交叉学科博士生提供顶层设计和政策保障;培养组织则作为博士生成长的重要载体;导学关系在博士生学术发展中扮演关键角色;而朋辈协作则能充分激发博士生的主观能动性。通过这些要素的深度融合和相互协作,可以提升交叉学科博士生的科研能力与创新能力。首先,交叉学科博士生的制度安排回应了学术逻辑下知识生产模式转型的应然要求,在招生、资助以及学位授予制度上做出调整,指导着培养组织目标的确定和培养过程的实施。此外,制度安排不仅关照培养组织,也为建立良好的导学关系和支持博士生朋辈协作提供保障。其次,培养组织是制度安排的执行主体,招生制度筛选具有交叉学科潜质的人才,而培养组织则在有组织科研的具体实践中实现拔尖创新人才培养的目标;培养组织提供的跨学科平台也有助于推进导学关系;组织内部交叉学科知识团队的构建,更能够促进博士生朋辈协作。再次,导学关系的深化有赖于制度保障与交叉学科导师组的成立,且朋辈协作中的导师支持亦为导学关系的深化提供多维支撑。最后,推动朋辈协作更需要制度安排、组织环境以及导师支持三方共同努力。

### (一)创新招生—资助—学位授予制度

交叉学科博士生的培养不同于传统博士生的培养,因此其招生、资助与学位授予制度需要根据交叉学科的独特需求进行创新和优化,方能符合交叉学科博士生培养的特定需求,并为其提供制度性保障。其一,创新交叉学科博士生招生制度。招生制度的创新是确保生源质量的前提和基础,也是有效提升博士生科研能力和学术水平的重要基础<sup>[20]</sup>。一个科学合理的招生体系应从知识、能力和态度三个维

度对申请者进行全面评估,具体流程包括前期资料审核、中期笔试、后期面试录用以及延后考察期的综合考察。尤其是延后考察期的设置,是交叉学科招生制度中的一项关键创新。该考察期不仅持续观察评估申请者的研究兴趣,还能判断其是否具备跨学科研究的潜质和能力,从而为后续的定向培养提供重要依据。交叉学科博士生的培养目标在于培育具备跨学科背景、扎实基础知识,并能够在团队协作中解决前沿问题的创新型人才。因此,招生制度必须着重考察申请者的跨学科精神与协作能力。其二,完善交叉学科博士生资助机制。博士生资助制度是博士生培养制度的重要组成部分<sup>[21]</sup>,也是提升博士生科研能力的必要保障。为此,政府应出台相应政策,设立专项资金支持交叉学科的科研活动,推动交叉学科培训、研究中心建设以及学术会议的举办,营造有利的科研环境。此外,资助来源需要更加多元化,鼓励社会、企业和高校等多方力量参与资助,形成政府主导、高校与企业联合、社会力量广泛参与的多层次资助体系。同时,资金的使用应具备灵活性,特别是针对具有挑战性的科研项目设立专项经费,以具体研究成果作为获得资助的标准,支持交叉学科博士生进行高难度、具有创新性的研究。其三,探索交叉学科博士生学位授予制度。交叉学科博士生的核心任务不仅在于理论知识的积累,更在于推动知识的实际应用和解决问题。交叉学科博士生通过解决现实问题,能够产生学术论文、申请专利等成果,这一过程同时也推动了知识生产和理论突破,进而为社会经济发展提供服务。例如,国外的交叉学科博士学位项目<sup>[22]</sup>便是超越了单一学科的界限,要求多学科协同解决复杂现实问题。交叉学科博士学位项目具有双重属性,一方面受到复杂现实问题的驱动,另一方面又与学科前沿的发展密切相关。因此,以实际项目为基础的博士学位论文考察方式,不仅能够更好地评估博士生的理论水平,还能考察其在解决实际问题中的能力。这为交叉学科博士生的学位评定提供了更具应用性的依据。

## (二) 推进落实有组织科研组织模式

高校有组织科研既是科技创新实现建制化、成体系服务国家和区域战略需求的重要形式,也是交叉学科博士生培养的重要载体。正如伯顿·克拉克所言,“在过去的一个世纪里,美国高等教育中的研究生教育和有组织的科研已相互交织……这种研究生教育和科研之间独特的联系,尤其体现在博士生

教育的顶层设计中,这一层次的紧密结合帮助美国在国际科学和学术领域取得了显赫的地位”<sup>[23]</sup>。首先,有组织科研有助于明确交叉学科博士生的培养目标。交叉学科博士生的培养应以服务国家战略需求、促进经济增长与社会进步为核心导向,力求实现社会需求、学科发展和博士生个人成长的有机统一。这一目标与有组织科研的初衷高度契合,因为有组织科研本质上是为了解决重大科技问题和应对复杂的社会挑战。其次,有组织科研为交叉学科博士生的课程设置提供了理论基础和应用场景。以问题解决为导向的知识生产过程,不仅具备高度的应用性,还通过实际问题的研究推动了不同学科知识的融合,进而促进交叉学科领域的知识生产。因此,有组织科研所提供的跨学科研究平台为博士生提供了丰富的实践场景,有助于形成完整的跨学科知识体系,并最终反映在博士生的课程设置中,为博士生课程体系的完善提供了现实依据。再次,有组织科研模式为交叉学科博士生的创新培养提供了有效的组织载体。通过建立交叉学科导师组,能够有效解决单一导师在指导交叉学科博士生过程中可能遇到的局限性。将多个相关学科的导师联合组成团队,由一位导师作为主导师负责博士生的整体培养,不仅可以提供多学科视角,拓宽博士生的学术视野,还能通过导师间的合作与资源共享,促进博士生与导师以及博士生之间的互动与交流,从而增强培养的多样性和跨学科互动性。最后,交叉学科知识生产团队的构建还将大力推动科学研究范式的转型。小规模有组织科研模式不仅能够促进跨学科合作,还能够特定问题的引导下实现多方共赢。因此,推动有组织科研模式的实施,正是促进交叉学科博士生培养与科学研究结合的关键路径,也进一步印证了交叉学科作为有组织科研重要组织形式的核心地位。

## (三) 建立良好的博士生导学关系

构建交叉学科博士生与导师之间的良性导学关系是博士生培养过程中的关键环节,通过明晰博士生与导师的角色与责任,深化导学关系,可以更好地实现学术与情感支持的有机结合。首先,必须明确交叉学科博士生的角色。在学期间,交叉学科博士生往往扮演着“学生”“科研人员”和“雇员”三重身份,但其核心实质都是博士生从事知识生产活动。因此,需要从一个系统整合的视角来理解博士生的多重身份和职责。“学生”和“科研人员”是博士生本

质上的核心身份,而“雇员”身份则进一步强调了博士生作为导师科研团队成员的角色,合理利用导师提供的资源和平台,是博士生实现自身学术发展的关键。其次,导师在指导博士生时应兼顾学术、生活与情感层面的需求。交叉学科博士生与导师之间的导学关系兼具伦理性和经济性。伦理性体现在导师应关心博士生的情感需求和个人生活,以帮助其更好地适应学习与研究的挑战,更应体现为坚守道德自律、乐教爱生的仁爱精神<sup>[24]</sup>;经济性则指向博士生作为科研团队一员,通过知识生产活动协助导师申请科研项目或获取资金支持。因此,导师应当在科研项目上尽心尽力,同时鼓励博士生自主探索并逐步培养其创新能力。最后,需健全博士生导师监督与评价机制。由于师生关系中天然的不平等,导师处于相对强势的地位,博士生则相对弱势。因此,监督与评价机制应以博士生导师为主要监督对象,通过设立导师指导规范,确保其在论文选题、学术指导和指导频率等方面的基本职责得到落实。一方面,在校内成立专门的申诉机构,以应对博士生在导学关系中的相关问题,保障其学术权利和学习环境。另一方面,评价博士生导师的指导行为需要通过制度化的组织程序进行,确保导师在最低道德标准的基础上为博士生提供必要的支持和帮助,保障博士生在科研过程中的健康成长和学术发展。

#### (四)积极倡导博士生朋辈协作

朋辈协作是应对“孤独学者”现象的重要途径。通过促进交叉学科博士生间的合作与交流,能够帮助博士生形成社会网络,提升其跨学科交流能力和适应复杂环境的能力<sup>[25]</sup>。一方面,需要明确交叉学科博士生朋辈协作的不同类型。根据不同的合作模式,交叉学科博士生朋辈协作可分为三种类型:小组合作、学术协作和社交协作<sup>[26]</sup>。小组合作是指同龄人之间根据兴趣和性格的自发选择,形成包含各种性格类型和领导风格的学生团队。学术协作又可以分为正式学术协作和非正式学术协作。正式学术协作通常由高校提供场地和资源,并由学术专家作为协作引导者,博士生围绕特定的学术主题组成合作小组,开展定期的研究讨论<sup>[27]</sup>;非正式学术协作则更为自发,博士生之间平等地探讨学术问题,不受时间和地点的限制。社交协作是通过社交活动,博士生在交谈中缓解学习和生活压力,逐步完成社会化并建立协作网络。这些协作方式共同构成了交叉学科博士生的学术与社交网络,通过与同侪、导师以及

社会相关专家的广泛交流,博士生得以提升学术能力和社会技能。另一方面,推动朋辈协作需要制度安排、组织环境以及导师支持三方共同努力。首先,制度安排通过定期举办学术活动和学术交流会,营造积极的学习氛围和提供政策激励,是激发博士生小组合作的一项有效策略。其次,提供专门的协作空间则是从组织上赋予交叉学科博士生朋辈协作的必要举措。通过提供固定的学术场所,能够为博士生的长期合作提供物理支持,有助于推动协作机制的长久稳定运行。最后,导师支持在推动博士生朋辈协作中起着至关重要的作用。导师不仅能够帮助博士生解答学术难题,还能激发博士生自主探索和创新的积极性。因此,导师的鼓励和支持将成为博士生朋辈协作的坚实后盾,进一步促进学术探讨与创新知识的产生。

#### 参考文献:

- [1] 中国教育报. 加快推进研究生教育高质量发展 着力造就拔尖创新人才[EB/OL]. (2022-11-25)[2024-07-15]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/xw\\_zt/moe\\_357/jjyzt\\_2022/2022\\_zt17/xxgc/xxgc\\_bt/202211/t20221125\\_1002992.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jjyzt_2022/2022_zt17/xxgc/xxgc_bt/202211/t20221125_1002992.html).
- [2] 谢梦,童颖之. 跨学科与博士生培养:美国顶尖研究型大学社科类人才培养研究[J]. 清华大学教育研究, 2022(1):96-107.
- [3] 包水梅,魏玉梅. 美国博士生跨学科培养的基本路径及其特征研究:以哈佛大学教育研究生院为例[J]. 中国高教研究, 2015(5):47-54.
- [4] 覃丽君,谭菲. 美国工程教育学博士生培养的跨学科逻辑管窥[J]. 学位与研究生教育, 2019(7):72-77.
- [5] 包水梅,谢心怡. 美国研究型大学博士生跨学科培养的基本路径与支撑机制研究:以普林斯顿大学为例[J]. 江苏高教, 2018(3):95-100.
- [6] 曹辉,赵梓含,王晓惠. 从“学徒制”到“场景化”:英国博士生跨学科联合培养的实践探索[J]. 外国教育研究, 2024(2):112-128.
- [7] 王小栋,覃云云,尤铮. 英国博士生教育改革行动逻辑研究[J]. 学位与研究生教育, 2022(2):84-93.
- [8] 朱佳妮,朱军文,刘莉. 德国博士生培养模式的变革:“师徒制”与“结构化”的比较[J]. 学位与研究生教育, 2013(11):64-69.
- [9] 查有梁. 教育模式[M]. 北京:教育科学出版社, 1993:8.
- [10] 张凌云. 传承与创新:德美两国博士生培养模式研究[M]. 武汉:武汉理工大学出版社, 2017:43-62.
- [11] 中华人民共和国教育部. 国务院学位委员会关于印发

- 《交叉学科设置与管理办法(试行)》的通知[EB/OL]. (2021-11-17)[2023-12-15]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/202112/t20211203\\_584501.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/202112/t20211203_584501.html).
- [12] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪,等译. 杭州:浙江教育出版社,2002:13.
- [13] 陈乐. 准知识生产者:知识生产与自我生产的双重属性[J]. 学位与研究生教育,2020(10):48-53.
- [14] 顾剑秀,罗英姿. 学术抑或市场:博士生培养模式变革的逻辑与路径[J]. 高等教育研究,2016(1):49-56.
- [15] 陈亮,徐林. 新时代设立交叉学科门类的责任诉求[J]. 内蒙古社会科学,2023(5):197-204.
- [16] 王顶明,黄葱. 以博士生教育高质量发展促进新质生产力形成[J]. 学位与研究生教育,2024(4):58-65.
- [17] 卢建军. 坚持产学研深度融合 教育科技人才一体化推动新质生产力发展[J]. 中国高等教育,2024(6):34-36.
- [18] 王晓茜,杜金迪. 交叉学科博士生培养:问题表征、制约因素及优化策略[J]. 大学教育科学,2022(4):21-28.
- [19] 周青青,张胤. 基于导学关系视角的博士研究生培养方式研究[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版),2019(S2):133-136.
- [20] 王绪琴,朱红. 英国博士研究生招生模式及其借鉴意义[J]. 黑龙江高教研究,2013(10):53-55.
- [21] 邢晓,陈新忠. 美国综合立体式博士生资助制度的运行机制及启示[J]. 研究生教育研究,2024(2):101-110.
- [22] 吴彬,赵世奎. 美国交叉学科博士学位项目:组织模式、运行机制与建设逻辑[J]. 学位与研究生教育,2022(4):85-93.
- [23] 伯顿·克拉克. 研究生教育的科学研究基础[M]. 王承绪,等译. 杭州:浙江教育出版社,2001:288.
- [24] 陈泽雄,王宝玺. 教育家精神的中国性格及其伦理阐释[J]. 教育学术月刊,2023(11):20-28.
- [25] 刘贤伟,马永红. 社会资本对校所联培博士生创新能力的影响研究:基于心理资本的中介作用[J]. 高等工程教育研究,2017(5):175-180.
- [26] Hasrati M. Legitimate Peripheral Participation and Supervising Ph. D. Students[J]. Studies in Higher Education,2005,30(5):557-570.
- [27] 余桂红. 英国博士生朋辈协作:类型、措施及成效[J]. 比较教育研究,2021(8):87-94.

## From “Academic Islands” to “Coupled Network”: The Fracture and Bridging of the Interdisciplinary Doctoral Student Training Mode

WANG Baoxi, DU Lei

(School of Teacher Education, Jiangsu University, Zhenjiang 212013, Jiangsu, China)

**Abstract:** The interdisciplinary doctoral training mode is a training paradigm formed through the four key elements: institutional arrangements, training organization, supervisor-student relationship, and doctoral students as subjects. In the context of the new era, this mode is not only a requisite transformation of knowledge production under academic logic but also a practical orientation for cultivating top-notch innovative talents under social logic. It has important theoretical value and practical significance in promoting new productive forces and advancing the integrated development of education, science and technology, and talent. However, there exists an “academic islands” phenomenon in interdisciplinary doctoral training, manifested in institutional defects of enrollment-funding-degree awarding, insufficient organizational coordination in the training process, identity deviation between doctoral students and supervisors, and “lonely scholars” struggling to meet interdisciplinary training needs. In response, we should build a “coupling network” for interdisciplinary doctoral training by innovating enrollment-positive supervisor-student relationships, and encouraging peer collaboration among doctoral students, thereby enhancing their research and innovation capabilities.

**Keywords:** interdisciplinary; doctoral student training mode; academic islands; coupled network