

# 教师新质生产力： 出场逻辑、基本内涵与价值意蕴

张定强, 冯园园

(西北师范大学 教育科学学院, 甘肃 兰州 730070)

**摘要:**教师新质生产力的出场源于“教师是教育生产中核心生产力要素”的合理性与“教育生产关系反作用”的必然性。教师新质生产力是以人才培养质量提升为宗旨,以教师基本专业素质为根基,以教育教学过程为载体,以理念、技术、方法等方面的创新突破为引领,以教育生产要素优化配置对育人效能的实质驱动为焦点的能力体系。它既立足教育实践的多维度创新,拓展教师能力的内涵广度,又以创新性人才培养为标尺,强化教师能力的作用效度,是教师在数智时代实现“人机共生”与教育生产效能系统性跃升的关键能力。其内涵要素构成彼此有机统一的整体,包括物质与精神生产“两方面”,教学、协同、发展创新“三层面”,新与质“两侧翼”。在理论创新方面,它借由新质生产力理论与教师劳动的有机融合,拓展教育生产力的价值边界;在机制创新方面,它通过技术赋能资源创新配置的作用机制,提升教育供给侧的资源优化效能;在实践创新方面,“新”与“质”的双向互动是撬动教育强国建设的有力杠杆。三方面的价值共同指向知识创造与传播主体的二元共生、人才培养质量的实质性提升,最终实现教育与新质生产力的协同发展目标。

**关键词:**教师新质生产力;教师劳动;教育供给侧结构性改革;教育强国建设;新质生产力

**中图分类号:**G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)02-0008-11

**基金项目:**甘肃省2025年高等教育教学改革研究重点项目“教育家精神引领甘肃省本科师范院校‘三习’实践教学共享平台建设研究”(GJJGA038)。

**作者简介:**张定强,教育学博士,西北师范大学教育科学学院教授,博士生导师;冯园园,西北师范大学教育科学学院博士研究生。

教师作为知识创造与传播的传统核心主体,以其深厚的文化底蕴、丰富的教学经验和敏锐的洞察力,在人类文明的传承与发展过程中发挥着不可替代的作用。步入数智时代,数智产品已成为知识创造与传播的协同主体,由其引发的“知识涌现”对传统知识生产观的颠覆、对传统教师“知识权威”形象的消解,正在引发“传统核心主体”与“数智协同主体”的激烈交锋。如何推动二者从博弈格局向协同共生模式嬗变,进而提升教育效能,已成为亟待

解决的现实问题。近年来,伴随“新质生产力”概念的提出与发展<sup>[1]</sup>,学界围绕“新质生产力与教育”的交叉领域展开了积极探讨,其中“教育体制机制创新”被视为关键现实议题之一<sup>[2]</sup>。例如,有学者提出了“教育新质生产力”这一概念,认为其是数智技术与教育系统深度融合所形成的一种新型生产力形态<sup>[3]</sup>。还有研究表明,新质生产力与教育发展有着双向驱动的内在逻辑:一方面,新质生产力引发教育理念、目标、内容、方式、体系和治理的系统性变革;另

一方面,教育通过促进劳动力再生产提升新质生产力、促进科技创新锻造新质生产力等<sup>[4]</sup>。此外,有学者提出,教师教育的理念与路径也需向“新质”转型,以教育家精神为魂,以智能技术为翼,培养能够适应并引领未来教育生态的新一代教师<sup>[5]</sup>;亦有学者构建了包含价值维、实践维与创新维的“三维十二力”新质教师能力框架,强调其应是具备系统建构教育创新思维、数智技术融合能力与育人价值引领意识的实践者<sup>[6]</sup>,等等。这些探讨共同指向一个核心议题,即在数智时代与新质生产力发展的双重语境下,教师需要一种根本性的能力跃升与效能变革,即一种指向“教师新质生产力”的深刻转型。这一概念将新质生产力“三高一新”(高质量、高效能、高科技和创新驱动)的体系化思维运用到教师教育领域,以教师专业发展与技术的深度融合为抓手,旨在实现教师理念、角色与实践的系统性质变,使其成为驱动教育系统进化的核心动能。从实践价值看,这一概念立足数智时代教师队伍建设的现实痛点:一方面以重塑教师能力为切入点,为实现“传统核心主体”与“数智协同主体”从博弈向共生嬗变提供理论路径;另一方面以提高人才培养质量为落脚点,推动教育全方位融入新质生产力发展体系,为实现《中国教育现代化 2035》<sup>[7]</sup>设立的从教育大国到教育强国的系统性跃升和质变总体目标提供实践抓手。

### 一、教师新质生产力的出场逻辑

任何概念,无论用何种方法去定义,均不能因其出场的必要性而抛弃逻辑的自洽性。换言之,“教师新质生产力”这一概念应当建立在“教师具有生产力”的基础上。延伸而言,这自然关联到“教育是生产力”这一更具整体性的命题。长久以来,有学者认为“教育是生产力”的学说抽离了教育的“发生”属性,未能反映教育的质的规定性。与之相反,也有学者认为教育是劳动力再生产的必要条件,是知识形态的生产力转化为直接生产力的途径<sup>[8]</sup>。双方各执一词,争论不休。在此情况下,教育是否

具有生产属性,教师是否具有生产力,就成为需要探讨的首要问题。

#### (一)理论逻辑:教育具有物质与精神双重生产属性

20世纪末,我国教育学界曾围绕“教育是上层建筑”“教育是生产力”等诸多观点,进行过一场关于“教育本质”的大讨论。这些观点都从不同角度对教育的本质进行了讨论,观点之多,不胜枚举,此处不再一一探讨。本研究立足教育是否具有生产属性,仅对教育的“双重属性说”与“多重属性说”之争、“物质生产说”与“精神生产说”之争进行再讨论。

“双重属性说”与“多重属性说”是由“生产力说”与“上层建筑说”之争僵持不下而诱发的。“生产力说”强调教育对提高劳动力素质、促进经济发展的重要作用,认为教育具有生产性。“上层建筑说”则强调教育通过为政治服务进而作用于生产力<sup>[9]</sup>,属于社会意识形态范畴,认为教育具有阶级性。二者的局限性招致了双方的互相批判:“生产力说”批判“上层建筑说”未充分考虑教育的内容、方法、手段等非上层建筑的部分,而“上层建筑说”又反过来批判“生产力说”忽视了教育对人精神世界的塑造、对社会的文化遗产和创新等<sup>[10]</sup>。

“双重属性说”与“多重属性说”之争亦是“互相揭短”<sup>[10]</sup>。有学者认为,既然教育同时具有生产性和阶级性,那么教育就理应具有“双重属性”,是其生产性和阶级性的统一。然而这种中庸路线并未就此平息争论,有学者辩驳,教育不仅同生产性、阶级性这两重属性相关联,而且包括社会性、艺术性、社会实践性等,即主张“多重属性说”的观点。但又有学者以“其中部分属性并非教育区别于其他事物的本质属性”为由回击了这一观点。不难发现,尽管在教育本质问题上存在着激烈争论,但这些争论始终都没有回避“教育具有生产属性”这一客观事实。然而,这一属性又招致了“物质生产说”与“精神生产说”之争。教育的特殊性似乎注定了其本质颇受争议的坎坷命运,但可喜的是,二者经过多轮驳辩,最终消除了彼

此之间的森严壁垒,以和解的姿态向兼容迈进:“物质生产说”指出教育是人类加速自身建构与改造的社会实践,“精神生产说”则指出教育是精神的社会人的生产<sup>[10]</sup>。

综上所述,无论教育本质处于何种争论之中,其具有生产属性是多种争辩都无法回避的事实。在学校教育中,班级授课制以“为社会大规模输送劳动力”为显著特征,其广泛普及也有力地佐证了学校教育所具备的生产属性<sup>①</sup>。此外,“物质生产说”与“精神生产说”的兼容说明教育的生产性同时包括物质生产与精神生产,也恰恰弥补了“生产力说”只关注教育促进劳动力生产与“上层建筑说”只关注意识形态的缺陷。

### (二)实践逻辑:教师劳动具有生产力,是教育生产最活跃的因素

生产力是指人类在生产实践中形成的改造和影响自然的能力,包括生产者、生产对象和生产资料三个要素,它与生产关系构成马克思主义生产理论的一对基本范畴。在教育活动中,生产者的角色通常由教育者或教师承担。作为生产的核心要素,劳动实践是人及社会存在和发展的基础<sup>[11]</sup>。人是生产力中最活跃、最具创造性的因素<sup>[12]</sup>,通过劳动将自身的主体性、积极性和创造性转化为现实的生产力。这一深刻论断揭示了,是人类在实践中的主体意识与创造性,才赋予活动本身以价值创造的品格。教育活动正是这样一种高度依赖人的主体性与创造性的社会实践。在其中,教师的劳动作为一种专业的、以引导他人心智成长为目的的创造性实践,影响着教育过程的质量与深度。因此,从价值创造的核心动力来看,教师作为首要能动因素与关键支柱,其实践逻辑正在于通过专业的创造性劳动,将经典理论中“人作为最活跃生产力”的论断,转化为驱动教育高质量发展的核心动能。教师具有生产力的实践逻辑就在于此。反过来,教师只有掌握必要的“新质”劳动技能,才能成为与新

质生产力发展水平相适应的新质生产者。具体而言,“新质”劳动技能能够促使教师在物质生产层面主动拥抱数智技术,创新课堂讲授、实践指导等教育教学方式,将培养创新型人才的宗旨贯穿于知识传递、能力塑造的全流程,为新质生产力的发展提供新型劳动力和智力支持;在精神生产层面通过对学生价值观的塑造和思维能力的培养等,为新质生产力发展所需的创新精神、工匠精神等精神文明建设作出贡献。

### (三)历史逻辑:教育生产关系的变化反作用于教师新质生产力的出场

教育生产力的发展引发教育生产关系的相应变化,而这种变化又反作用于教师新质生产力的出场。

在我国古代,“学在官府”<sup>[13]</sup>是早期教育的典型特征,具体表现为“官师不分”“惟官有学,而民无学”等。私学兴起后,“礼不下庶人”“惟官有书,而民无书”日益式微,改变了当时的教育生产关系,有文化的民间学者逐步成为教育的生产者,教育对象由“官”及“民”,但仅限少数贵族等特定阶层。生产资料是儒家经典等传统知识,方法以讲授、背诵为主。孔子通过周游列国实现政治抱负,把“六艺”看作人生命迸发的基本介质,推行“有教无类”,遵循“不愤不启,不悱不发”“学思结合”等教学方法,奉行因材施教的教育观与“七十而从心所欲”的终身学习观。若从教育生产关系的理论视角来分析,孔子在教育对象、师生关系等方面的主张,均可被视为一种突破时代的、具有“新质”特征的教育实践。这一分析框架有助于我们理解,其思想为何能超越传统私学的局限,并对后世直至当今我国乃至世界的教育理论与实践,产生持续而深刻的启发。

近代以来,伴随班级授课制的普及和工业革命的推动,教育的生产关系再次发生变革。在我国,新式学堂的兴起和“教育即生活”等西方教育理念的传入,使得我国教师的生产资料

<sup>①</sup> 基于理论逻辑的探讨,本研究的语境下的教育“生产”特指教师劳动带来的教育增值过程,区别于工业生产的标准化输出,后文相关表述均遵循此定义。

除传统知识外,增加了自然科学等新学科,方法也逐渐多样化,开始注重实验、观察等。生产者既有传统学者,也有接受新教育理念的知识分子。伴随“平民教育”“乡村教育”和“职业教育”等思想的传播,教育的生产对象群体逐步扩大,工人阶层、平民百姓有了接受教育的机会。教育生产不再以培养文人雅士为主要目标,而逐步过渡到培养适应工业化的各行各业的技术人员和劳动者。由此催生了一种以“大群体、新学科、促工业”为主要特征的教师新质生产力。

伴随“信息加工理论”“建构主义”等认知心理学的传入和教育国际化的发展,教育普及程度再度提高,教育理念不断创新,教育生产者的“量”与“质”通过培训、研究等方式得以不断提高。教育的生产对象转变为“全民”,呈现出“学前”“基础”“高等”“职业”“终身”等多元结构并存的样态,且学生主体地位日益突出。生产资料涵盖众多学科领域且不断更新,方法讲究综合运用讲授、讨论、实践等,关注情境教学和问题解决,引发了在教育理念、教学方法及“教学—评价—改进”等方方面面的教育改革,并为科学技术的发展输送了大量人才。由此,催生了以“高效率、全民化、全学科、促科技”为主要特征的教师新质生产力。

## 二、教师新质生产力的要素、内涵与特性分析

以上对理论与实践逻辑的综合分析、对历史逻辑的纵向梳理分别反映出教师新质生产力出场的合理性与必然性。基于此,探析“传统核心主体”与“数智协同主体”有机融合所催生的“教师新质生产力”的基本内涵,首先需要明确传统教师生产力的结构要素,进而运用新质生产力的体系化思维,讨论教师新质生产力的要素结构及内涵,并挖掘其实践特性。

### (一)教师生产力的要素分析

“力”在物理学中是一个既有大小又有方向的矢量,这一特性启示着,衡量教师的生产力不能仅仅关注其“大小”——能力的“数量”

或“水平”,更要聚焦生产力的作用“方向”和“效果”——在能力、素养的支配下,不同的教育生产要素配置方式所引发的生产效能的高低。由此可见,教师生产力既取决于教师自身能力、素养的“高低”,也受“效能”发挥程度的影响,这也说明教师的能力、素养及其组合模式是洞察教师生产力结构要素的关键切入点。

早在本世纪初,陈丽等人就基于“面向 21 世纪教师能力素质的研究”提出了网络时代教师新的能力结构,共包括七大能力,分别是现代教育观念、系统化教学设计、教学实施(综合评价、内容与方法“链接”、协作性教学、促进学习)、教学研究、教学监控、信息素养、终身学习<sup>[14]</sup>。其中的部分能力在当下看来就是“新质”的教师生产力,如信息素养等,与“教师新质生产力”有异曲同工之妙。同时,不断有学者通过各种研究方法试图探寻教师“新”的能力结构,如王光明等人通过大量政策文本、文献分析和访谈,分析得出教师核心素养应当包括道德修养、教育精神、文化修养,教师核心能力应当包括教育教学能力、学习与创新能力、沟通与合作能力<sup>[15]</sup>。最终得到的能力结构经过归纳后依然不外乎原“七大能力”,但进步之处在于提出了教师的创新能力,并把核心素养作为精神生产纳入其中。

伴随数智技术对教育生产反作用力的持续生发,研究者关注“信息素养”的焦点历经“数字素养”的过渡已然转向“数智素养”。冯剑峰等人将教师人工智能素养和数据素养合二为一、有机融合,形成教师“数智素养”测评框架,认为该框架由教师的基本数智知识与技能、高阶数智思维能力、数智信念与伦理三个维度构成<sup>[16]</sup>。不难发现,在这一针对教师教学技术突破的素养框架中,也同时包含知识、能力、信念、伦理等多种并非单纯隶属于物质或精神单一方面的生产,说明教师技能不仅要在物质生产方面探索创新,更要在精神生产层面寻找突破。尤其是教师的批判思维,其作为一种精神生产,在帮助教师规避数智技术使用时的信息过度收集、使用不当等问题时,能够起

到物质生产无可比拟的重要作用。但从上述梳理可以看出,尽管该思维在数智时代备受关注,但鲜有研究将其作为特定素养纳入教师能力结构当中。

本研究经过归纳、类比,认为一般的教师生产力是指教师在教育活动中,将基本素质、专业素质与教育理念、技术、方法加以整合,通过协调各项教育生产要素,发挥自身作为知识创造核心主体的功能,以实现教书育人目的的综合实践能力。其构成要素应当包括物质生产力和精神生产力两大类:物质生产力包括教学组织与实施能力(含设计、实施、监控、评价等)、终身学习与创新发展能力、人际与人机协同(数智技术应用)能力等方面;精神生产力包括教育理念更新、涵养师德品质与人际共情素养等方面。

## (二)教师新质生产力的内涵分析

以上纵向对比直观反映了教师能力“高低”及组合模式的变化,而“效能”的提升则要将“新质生产力”的内涵作为另一个窗口进行探析。从中国知网(CNKI)有关“新质生产力”的庞大文献群来看,研究者对这一概念的探讨主要集中在三个方面。

一是新质生产力与传统生产力的区别。国内最早研究这一概念的蒲清平等人认为,新质生产力是指在科技创新资源转化、整合下,由战略性新兴产业和未来产业所催生的具有高效能、高质量的利用自然、改造自然的能力,它不但包括传统的劳动能力,还包括创新能力、科研转化能力等智能化社会所需的能力<sup>[17]</sup>。与之类似,周文等人认为新质生产力是对传统生产力的超越,其本质是创新驱动,是以科技创新为主导、实现关键性颠覆性技术突破而产生的生产力<sup>[18]</sup>。简言之,新质生产力不是凭空而来的,它以一般生产力为基础,同时又超越了一般生产力<sup>[19]</sup>。这说明探讨教师新质生产力时,应当以传统教师生产力为基础,重点挖掘能够实现关键性教育技术突破的教育生产力。

二是与新质生产力相适应的“生产三要

素”。周文等人认为,能够与新质生产力相适应的生产者是知识型、技能型、创新型劳动者,相应的生产资料则是“高、精、尖”设备,生产对象增加了伴随科技进步新发现的自然物、原材料及数据等技术要素<sup>[18]</sup>。李政等人认为,形成孕育新质生产力的条件包括劳动者素质的持续提升、劳动资料的改进与广泛应用、劳动对象的不断扩张、科学技术的突飞猛进、管理水平的显著提升等<sup>[20]</sup>。在教育生产中,劳动者本就兼具知识与技能,只是传统教学遮蔽了教师的创造性,这也为教师新质生产力的出场创造了巨大空间。“信息时代的原住民”是教师新质生产力的生产对象,相较于传统教育生产,新的生产对象自幼便在互联网中耳濡目染,在学习特性中加入了知识来源拓宽、个性化学习张扬等新的技术要素,因此相应的生产资料不仅包括“高、精、尖”的数智化教学设备,还包括对新的师生关系的考察与运用、跨学科知识的积淀及恰当的国际视野。这说明探讨教师新质生产力时,应当以数智技术的突破为支点,兼顾其他核心教学技术。

三是“新”与“质”的内涵意蕴。任保平等人认为新质生产力的“新”表现在技术突破和科技创新,“质”体现在通过数字技术与先进制造技术的深度融合,全面提升制造业生产效率,最终要落脚于生产力<sup>[21]</sup>。蒋永穆等人则认为新质生产力的“新”展现为新要素、新技术、新产业,“质”体现为高质量、多质性、双质效<sup>[22]</sup>。“新”与“质”的相互作用引发教育生产方式的更新和发展效果的质变。经过类比,本研究认为:教师新质生产力的“新”表现为新的教育生产要素和新的要素结合方式,不仅是对数智技术的不断追求,还应当包括对传统教育教学模式的创新,体现在基于数智技术的教师教育理念与角色更新、教学技术突破与模式创新、评价体系革新与治理升级等方面;“质”体现为借助数智技术与先进教育理念,全面实现涵养师德品质、回归育人本质以及跨学科课程内容与国际视野等创新发展要素的融合提升,形成涵盖有关理念、方法、模式等要素的优质

的教学体系和高效的专业发展动能。

综合上述,教师新质生产力是以人才培养质量提升为宗旨,以教师基本素质和专业素质为根基,以教育教学过程为载体,以理念、技术、方法等方面的创新突破为引领,以教育生产要素优化配置对育人效能的实质驱动为重点的关键能力。它既立足教育实践的多维度创新,拓展教师能力的内涵广度,推动知识创

造与传播“传统核心主体”与“数智协同主体”的有机融合;又以创新性人才培养为标尺,强化教师能力的作用效率,旨在实现课堂效率提升、学生全面发展、立德树人实效增强等教育生产效能的系统性跃升。其内涵要素构成“两方面、三层面、两侧翼”的立体结构,共同形成提升教育生产效能的有机联动体系(详见图1)。

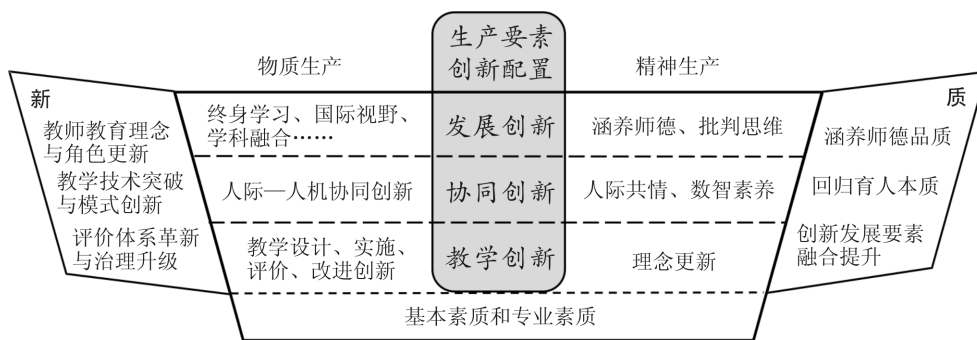


图1 教师新质生产力内涵的构成要素示意图

物质生产与精神生产“两方面”是教师新质生产力的实践根基。前者聚焦教师教育教学的实践操作,是教师新质生产力作用于教育教学的直接载体;后者立足内在育人品质与思维,为教育教学注入价值导向与人文关怀,确保教育教学活动始终围绕“育人”本质展开,是教师新质生产力的有力支撑。

教学、协同、发展创新“三层面”层层递进,聚焦生产要素的创新配置,从教学实践、资源整合到长远发展,形成教师新质生产力提升教育效能的完整驱动链条。教学创新作为基础层面,以教学设计、实施、评价、改进的全流程革新为核心,直接作用于课堂教学效能的提升;协同创新作为动力层面,一方面致力于促进教师跨学科合作、师生深度互动,实现教育智慧的共创,另一方面推动技术深度嵌入教学流程,实现资源与智慧的高效整合;发展创新作为长远保障层面,以助力教师适应教育变革趋势为目标,为教学创新和协同创新提供长期稳定的支持,保障教师新质生产力的持续提升。

“两侧翼”遥相呼应,“新”指明教师新质生产力的发展方向,贯穿于教师教育理念更新、教学技术突破、模式创新等环节,以持续革新

的态势推动教师突破传统教育边界;“质”锚定其价值归宿,以回归育人本质为根本,通过创新发展要素的融合提升,确保教育教学在“新”的驱动下实现质量跃升,最终落脚于人才培养质量的实质性提升。

### (三)教师新质生产力的特性分析

一方面,教师新质生产力继承了新质生产力“三高一新”的实践特性。教师新质生产力以“创新”贯穿始终,强调数智技术的应用,却又有别于教师“创新素养”或“数智素养”的生产效能。有研究指出,创新型教师的专业结构是教师运用灵活多样的方式发现教育新规律、解决新问题的高级素质<sup>[23]</sup>,其专业结构中内隐着更为高阶的创新素养,通常强调教师在教学过程中的创造性思维和能力。而教师数智素养是教师在数智时代为了完成学习、工作和生活等多方面目标,合理、有效、符合伦理地融合使用人工智能技术,以及多种类型数据的能力<sup>[24]</sup>。教师创新素养与教师的教育背景、教学经验及个人特质等密切相关,教师数智素养则与教育技术环境、教育理念、学校环境支持有关。这说明二者均可以游离于对方而单独存在,任选其一或对二者进行简单叠加均不足以

涵盖教师新质生产力的内涵,而仅仅是其重要组成部分,直观体现了其高科技与创新驱动的实践特性,间接赋能教育高效能发展与高质量建设。

另一方面,教师新质生产力还具备内涵要素的发展性、生产要素的融合性、生产关系的协同性等重要实践特性,这在上文均有提及。内涵要素的发展性体现在,伴随教师适应时代变化和推动教育变革的持续进行,其生产力的内涵和要求始终处于不断丰富和提高的过程中。这意味着教师新质生产力源于对高质量教师队伍建设的迫切需求,其要素结构并非一成不变而是螺旋上升的,要以发展的眼光待之。生产要素的融合性体现在其以学科融合、技术融合及其他教育生产关系的优化配置为支点而发挥作用。此外,对话交往不仅是教育活动的本质特征,更是教师发展的根本路径<sup>[25]</sup>,由此,生产关系的协同性就体现为教师新质生产力的运用与发展必然依托以教师为主体的人际协同(师生关系、教师与教师协作、“家—校—社”协同育人)与人机协同(数智技术的运用)等方面的发展。

### 三、教师新质生产力的价值意蕴

促进高等教育、职业教育供给侧与产业结构需求侧协同发展,且坚持对外开放、加快建成具有强大影响力的世界重要教育中心,是教育赋能新质生产力的重要实践路径<sup>[4]</sup>。在此过程中,教育一侧的关键在于发挥教师新质生产力的引领作用。因此,探索教师新质生产力对教师劳动、供给侧结构性改革与教育强国建设等方面的价值意蕴尤其重要。

**(一)理论创新:教师新质生产力借由新质生产力理论与教师劳动的有机融合,拓展教育生产力的价值边界**

一方面,教师劳动不仅是知识传递与人才培养的实践,更是新质生产力理论发展的重要载体。马克思主义生产理论强调生产力的发展是社会进步的根本动力,同生产力发展一定

阶段相适应的生产关系的总和构成社会经济基础<sup>[12]</sup>。习近平总书记关于发展新质生产力的一系列重要论述萌芽于对马克思主义生产力理论的守正创新,强调生产要素伴随互联网、大数据、云计算等的发展,不断涌现出诸多新的因子<sup>[26]</sup>。与之呼应的是,以互联网、学科融合、个性化学习等为代表的教育要素快速发展,促进了生成式人工智能、跨学科、以“生”为本等新型教育生产要素的出现,潜移默化地推动新型教育生产者、生产对象、生产资料不断涌现。也正因此,新要素的涌现不仅揭示了教师劳动与一般社会生产在要素更新上的共性,也使其固有的创造性特质与新质生产力的创新驱动导向形成了内在呼应。由此可见,教师新质生产力绝不是技术与人力的简单叠加,而是一种发生在教育生产要素之间的深度化学反应,促使教育者重新审视知识创造与传播的方式,将极大提高教师的教育教学水平。

另一方面,教师新质生产力是对新质生产力理论的继承和发展。作为一种特殊的生产活动,教师劳动的目的是培养具有创新能力和综合素质的人才。要实现这一育人目标,就必须不断优化教育生产要素的组合与配置,而教师新质生产力将在其中发挥主导作用。“新”与“质”强调教师劳动技能的创新与突破。在此过程中,以数智技术、师生关系为代表的教育革新有助于提升师生(作为能动主体)的创造能力,拓展学习与场域(作为作用对象)的广度与深度,并革新教学方法与工具(作为技术手段)的形态与效能。这一“跃升”过程在形态上映射了新质生产力中创新驱动“劳动者、劳动对象、劳动资料”三要素跃升的核心特征,既继承了马克思主义生产力三要素的理论框架和新质生产力“三高一新”的实践特性,与新质生产力的发展需求相契合,又纳入了教育信息化、现代化发展等时代特征,体现了内涵要素的发展性,实现了对新质生产力理论的继承和发展,彰显了马克思主义生产力理论中关于生产力不断发展的要求<sup>[12]</sup>,促使教师思考如

何在数智时代更好地发挥人的创造力和技术的优势,间接推动新质生产力的不断发展。

## (二)机制创新:教师新质生产力通过“技术赋能创新”的作用机制,提升教育供给侧的资源优化效能

教育供给侧结构性改革作为推进教育发展的动力,是一项系统工程。有效统筹协调校内外资源,加快引领教育提质增效是教育供给侧结构性改革的焦点<sup>[27]</sup>,而机制创新是改革创新的关键组成部分,有助于将宏观改革目标转化为具体可操作的规则和流程。加快形成教师新质生产力有助于通过技术赋能的机制创新改善发展结构,实现创新引领改革,进而以智慧动能与创新活力作用于新质生产力的发展,实现教育与经济社会的协同进步。

结合经济理论定义的需求侧和供给侧,教

育既是新质生产力发展的供给侧,也是需求侧。如图2所示,作为需求侧,新质生产力的发展一方面为教育生产不断注入新的发展要素,如前沿工具的支持、实践场景与案例的更新等,共同促进教育生态创新(图线①);另一方面引发教育理念、目标、内容等方面的变革(图线②)。作为供给侧,教师新质生产力一方面能够将教师自身创造力、行动力作用于科技创新这一新质生产力形成的关键,如知识的生产与创新、新质人才的培养与新质技术的伦理风险教育等(图线③);另一方面,它通过将国家教育方针贯彻到教学实践全过程(图线④),不仅能够有效识别并淘汰落后的教育生产力,更能主动挖掘、培育并发展先进的教育生产力,从而持续驱动教育供给侧的结构性优化与整体效能提升。

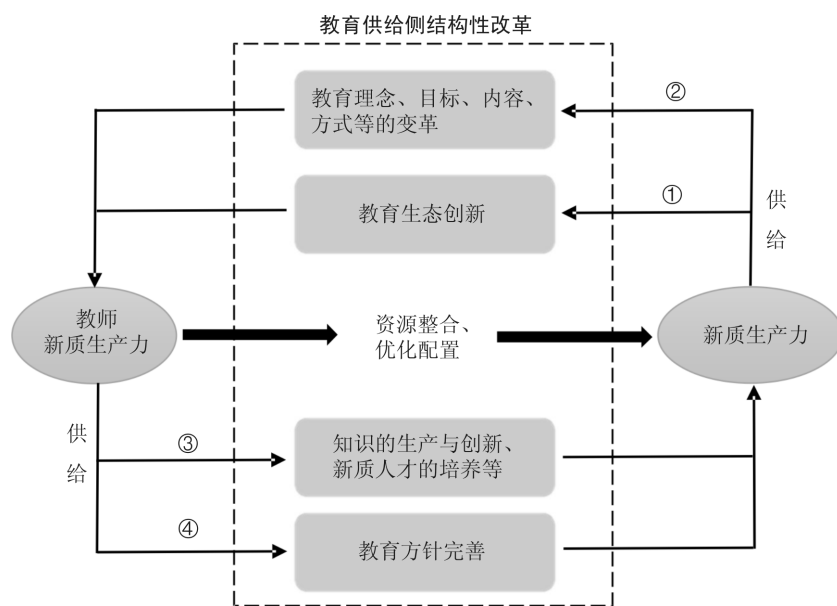


图2 教师新质生产力对提升教育供给侧资源优化效能的作用机制

“传统核心主体”的教育供给模式存在资源有限、个性化不足等问题。“数智协同主体”的教育供给模式在带来大规模生产和传播优质教育资源、为学生提供个性化学习方案的极大便利的同时,也被诸多现实隐忧所裹挟。而以教师新质生产力为主体的教育供给模式,能够凭借生产关系的协同性发挥生产要素的融合性,聚焦新质教育生产者、生产资料、生产对象,以及其他新的发展要素的资源整合与优化配置,进而创造一种新的最佳教育生产关系。

可见,教师新质生产力能够通过技术赋能资源创新配置的作用机制,充当教育供给侧的“改革”要素,有助于提升教育供给侧的资源优化效能,间接促进新质生产力的发展。

## (三)实践创新:教师新质生产力“新”与“质”的双向互动是撬动教育强国建设的有力杠杆

《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》强调“加快建设具有强大思政引领力、人才竞争力、科技支撑力、民生保障力、社会协同

力、国际影响力的中国特色社会主义教育强国”<sup>[28]</sup>,教师新质生产力是“新”与“质”合力所向的教育生产力,其价值意蕴能够回应教育强国建设内在要求的价值关切。同时,“新”与“质”之间相互依存、相互促进的动态关系,推

动了传统教师的人文关怀与数智产品技术优势的有机融合,有助于提升教师“教”的效能和学生“学”的潜能,最终以创新驱动人才培养质量的稳步提升,使之成为撬动教育强国建设的有力杠杆(见图3)。

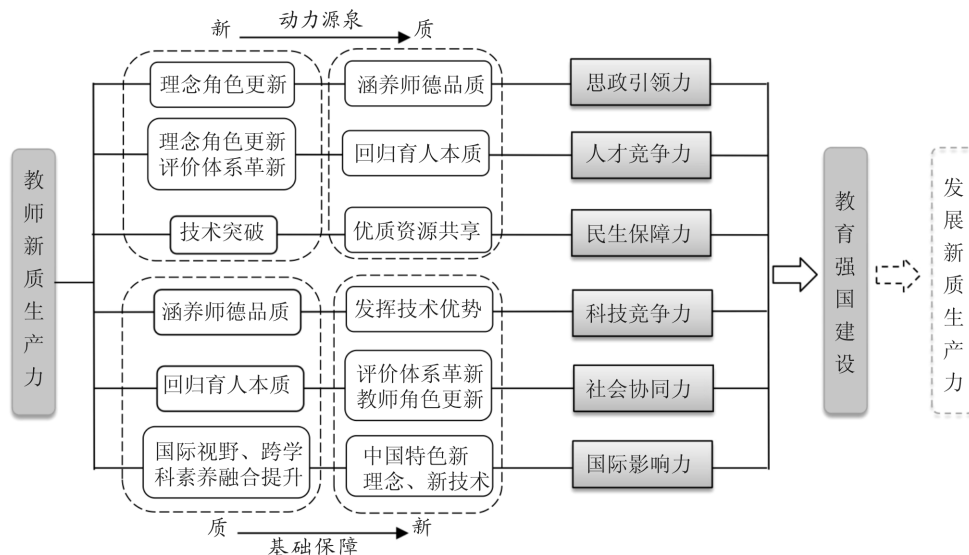


图3 “新”与“质”的双向互动促进教育强国建设的价值意蕴

一方面,“新”是提“质”的源泉,是推动教育强国建设的重要动力。创新是第一生产力,教师是教育活动的直接实施者和创新主体。首先,“新”的价值意蕴在于教师教育理念与角色更新,能够促使教师重新审视数智时代教育的本质和目的,消除盲目的科技崇拜,重拾迷失的育人初心,这一过程必然要求教师更加注重提升自身的师德品质,进而有助于提升教育的思政引领力,为新质生产力的发展提供价值导向和精神动力。其次,教师教育理念与角色的更新还能够与评价体系革新、治理升级共同作用于关注学生的全面发展和个性差异,通过运用多元评价主体和多样的评价方式,借助数智技术全面、客观地评价学生的学习成果和发展潜力,促使教育回归育人本质,提升人才竞争力。再次,“新”还能够影响和带动学生创新,这也是生产要素之间相互影响、共同推动教育人才竞争力的体现。以上两方面能够为新质生产力的发展提供核心智力支持。最后,“新”的价值意蕴还在于教学技术的突破与模式创新。未来的知识生产者

是掌握数智技术的人。数智技术知识生产的质量取决于人<sup>[29]</sup>,这就意味着教师首先要从传统的知识生产者积极转变为“数智协同主体”生产的知识的运用者,进而通过与数智产品清晰的、具象化的对话,干预机器所创造知识的类型、水平,实现自身与“数智协同主体”的同步成长,甚至引领“数智协同主体”的知识生产内容,推进数智技术与教学的深度融合,为“质”的提升提供强大工具。反过来,“质”的发展也离不开现代数智技术的运用,如混合式教学、在线学习等新型教学模式的运用,能够打破地域限制,实现优质教育资源共享,推动教育公平演进,进而提升教育的民生保障力,为新质生产力筑牢坚实的人才基础。

另一方面,“质”是创“新”的保障,是建成教育强国的重要标志。首先,“质”的价值意蕴在于涵养师德品质。无论数智技术如何改变教育生产,高尚的师德品质都永远是充分发挥教育技术优势必不可少的价值遵循,保障新技术的应用始终以学生的成长和发展为出发点,促使教师以开放的心态接纳新的科技成果,并

将其融入教学实践。同时,通过营造积极向上的教育氛围和言传身教的教育行为,将学生的责任感、使命感转化为他们自身不断创新的内在动力,进而为提升教育的科技竞争力奠定坚实的基础,间接驱动传统生产力向新质生产力的跃升。其次,“质”体现为对育人本质的坚定回归。该价值遵循呼唤教师关注学生的个性发展和全面成长,进而对教育评价体系的改革和教师角色的更新产生促进作用,通过多元评价主体和“家—校—社”协同育人的方式吸引社会力量参与,明确多方共同目标,促进多方资源整合,增强多方沟通合作,进而提升教育的社会协同力,共同为新质生产力的发展营造良好的外部环境。最后,“质”离不开跨学科知识与国际视野等要素的融合提升,能够促使教师持续探索新的模式来提升教学效果,促进传统文化与学科教学、跨学科知识与本学科知识、国际先进理念或技术与本土需求等的深度融合,在交流与互鉴中弘扬优秀传统文化、吸纳国际先进技术成果,进而打造具有中国特色的新理念、新技术,推动教育创新与发展,提升教育的国际影响力,为新质生产力的发展拓展全球视野、注入创新活力。

#### 四、结语

教师新质生产力的出场有其必然性与合理性,其内涵意蕴丰富、实践特性鲜明,在教师劳动(微观)、社会变革(中观)、强国建设(宏观)三个层面彰显独特价值意蕴,共同指向知识创造与传播主体的二元共生、人才培养质量的实质性提升,最终实现教育与新质生产力协同发展的目标。限于篇幅,暂不对其培养策略进行系统论述,但可从以下几点展开构想:一是充分发挥中国共产党的核心领导作用,为以教师队伍建设推动教育强国建设提供强大的组织保障和实践动力;二是以马克思主义基本理论为教师创造性地解决教育问题提供科学的思维方法,从细处着手夯实教育强国根基;三是深刻领会“教育”以育人为核心的本质,满足教

育强国对人才培养的多元需求;四是以新质生产力赋能教师熟练掌握数智化教育技术,加快教育强国建设步伐;五是以教育家精神为引领,激发教师追求卓越、勇于创新,为教育强国建设贡献智慧与力量。此外,作为一个刚刚提出的新命题,教师新质生产力影响因素的实证研究、与教师新质生产力相适应的课程体系改革行动研究、跨学科视角下的案例研究及其他潜在的问题,均有待深入分析,且将其作为后续研究的起点。

#### 参考文献:

- [1] 牢牢把握在国家发展大局中的战略定位 奋力开创黑龙江高质量发展新局面[N]. 人民日报,2023-09-09(1).
- [2] 解晓晴,齐宇,张玲,等.“新质生产力+教育”研究的热点透视与未来展望[J]. 教育与教学研究,2026(1):96-110.
- [3] 杨文正,杨俊锋. 数智赋能教育新质生产力:作用机理与实践进阶[J]. 现代远程教育研究,2025(2):62-72.
- [4] 姜朝晖,金紫薇. 教育赋能新质生产力:理论逻辑与实践路径[J]. 重庆高教研究,2024(1):108-117.
- [5] 王健,张皓,赵文清. 新质教师教育:驱动机理、内在逻辑及实践路径[J]. 教师教育研究,2025(2):23-30.
- [6] 袁磊,曲金帅,韩一鸣. 新质教师的能力框架及培养路径[J]. 现代远程教育研究,2026(1):58-64.
- [7] 中共中央 国务院印发《中国教育现代化2035》[N]. 人民日报,2019-02-24(1).
- [8] 朱永新. 以进一步深化教育改革助推新质生产力发展[J]. 中国远程教育,2024(8):3-22.
- [9] 胡德海. 教育学原理[M]. 北京:人民教育出版社,2013:211-215.
- [10] 郑金洲. 教育本质研究十七年[J]. 上海高教研究,1996(3):19-24.
- [11] 张雷声. 马克思主义基本原理专题研究[M]. 北京:中国人民大学出版社,2018:68.
- [12] 罗建文. 新质生产力是马克思主义生产力理论的新发展[J]. 学术交流,2024(4):5-20.
- [13] 易志刚.“学在官府”和“学术下私人”——试论先秦诸子之学同西周官学的区别和联系[J]. 北京社会科学,1992(2):65-72.
- [14] 陈丽,李芒,陈青. 论网络时代教师新的能力结构[J]. 中国电化教育,2003(4):65-68.
- [15] 王光明,张楠,李健,等. 教师核心素养和能力的结构体系及发展建议[J]. 中国教育学刊,2019(3):81-88.
- [16] 冯剑峰,姜浩哲,刘珈宏. 面向人机协同的教师数智素养:测评框架、现状审视与优化路径[J]. 教育发展研究,2024

- (10):21-29.
- [17] 张林,蒲清平. 新质生产力的内涵特征、理论创新与价值意蕴[J]. 重庆大学学报(社会科学版),2023(6):137-148.
- [18] 周文,许凌云. 论新质生产力:内涵特征与重要着力点[J]. 改革,2023(10):1-13.
- [19] 高帆.“新质生产力”的提出逻辑、多维内涵及时代意义[J]. 政治经济学评论,2023(6):127-145.
- [20] 李政,崔慧永. 基于历史唯物主义视域的新质生产力:内涵、形成条件与有效路径[J]. 重庆大学学报(社会科学版),2024(1):129-144.
- [21] 任保平,豆渊博. 新质生产力:文献综述与研究展望[J]. 经济与管理评论,2024(3):5-16.
- [22] 蒋永穆,乔张媛. 新质生产力:逻辑、内涵及路径[J]. 社会科学研究,2024(1):10-18,211.
- [23] 李琼,裴丽. 建设高素质专业化创新型教师队伍——基于《中国教育现代化2035》的政策解读[J]. 中国电化教育,2020(1):17-24.
- [24] 许亚锋,彭鲜,曹玥,等. 人机协同视域下教师数智素养之内涵、功能与发展[J]. 远程教育杂志,2020(6):13-21.
- [25] 王志鹏,刘旭东. 教师发展的行动意蕴与内涵——基于阿伦特行动理论的视角[J]. 教师教育学报,2025(1):38-46.
- [26] 蒲清平,向往. 论习近平总书记关于新质生产力的重要论述的科学体系[J]. 西南大学学报(社会科学版),2025(3):18-32,329.
- [27] 刘骥. 教育提质增效与高质量发展:基于教育生产力的理论、经验与治理[J]. 南京社会科学,2023(6):129-138.
- [28] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[N]. 人民日报,2025-01-20(6).
- [29] 陈晓珊,戚万学. 知识机器生产模式与教育新隐喻[J]. 教育研究,2023(10):33-43.

## Teacher's New Quality Productivity: Appearance Logic, Basic Connotation, and Value Implications

ZHANG Dingqiang, FENG Yuanyuan

(College of Educational Sciences, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

**Abstract:** The emergence of teachers' new quality productivity originates from the rationality of the assertion that "teachers are the core productive forces in educational production" and the inevitability of the "counteractive role of educational production relations". Teachers' new quality productivity is a capability system that aims to enhance the quality of talent cultivation. It is rooted in teachers' basic professional competencies, implemented through the education and teaching process, led by innovative breakthroughs in concepts, technologies, methods, etc., and focuses on the substantive driving force of optimized allocation of educational production factors to improve educational effectiveness. It not only expands the connotative breadth of teachers' capabilities through multi-dimensional innovations in educational practice, but also strengthens the effectiveness of teachers' capabilities with innovative talent cultivation as the benchmark. It is a key competence for teachers to achieve "human-machine symbiosis" and systematic improvement of educational production efficiency in the digital intelligence era. Its connotative elements form an organically unified whole, including the "two aspects" of material and spiritual production, the "three dimensions" of teaching, collaboration, and developmental innovation, and the "two wings" of "innovation" and "quality". In terms of theoretical innovation, it expands the value boundaries of educational productivity through the organic integration of the new quality productivity theory and teacher labor. In terms of mechanism innovation, it enhances the efficiency of resource optimization on the educational supply side through a mechanism in which technology empowers the innovative allocation of resources. In terms of practical innovation, the two-way interaction between "innovation" and "quality" serves as a powerful lever to drive the construction of an educational powerhouse. The three dimensions of value collectively converge on the dual symbiosis of knowledge creation and dissemination subjects and the substantive improvement of talent cultivation quality, ultimately achieving the goal of synergistic development between education and new-quality productivity.

**Key words:** teachers' new quality productivity; teachers' labour; supply-side structural reform in education; construction of a powerful country in education; new quality productivity

责任编辑 李玲