

基于核心素养培育的高中历史分层教学研究

赵国超

鲁东大学人文学院, 山东 烟台

收稿日期: 2025年12月16日; 录用日期: 2026年1月14日; 发布日期: 2026年1月22日

摘要

分层教学的目标是在教学中以学生个体差异作为依据, 制定差异化的教学目标、内容与策略, 让学生在适宜的教学中获得最优发展, 实现兼顾学生个体差异、全员素养发展的教育理想。核心素养培育是新时代高中历史教学的重要目标, 为分层教学的设计提供了价值锚点和操作方向, 而分层教学则为核心素养的培育提供保障, 成为破解“一刀切”教学困境、实现素养全员落地的关键路径。文章基于高中历史学科特点, 剖析当前高中历史教学在核心素养培育与分层实施中的现实困境, 从学生分层、目标分层、内容分层、方法分层、评价分层五个维度进行讨论分层教学在高中历史教学中的有效实施措施, 以期为高中历史教学落实核心素养培育目标、提升教学实效提供有益参考。

关键词

分层教学, 高中历史教学, 核心素养

Research on Ability Grouping Teaching in High School History Based on Core Competency

Guochao Zhao

School of Humanities, Ludong University, Yantai Shandong

Received: December 16, 2025; accepted: January 14, 2026; published: January 22, 2026

Abstract

The goal of ability grouping teaching is to design differentiated teaching objectives, content, and strategies based on students' individual differences, enabling them to achieve optimal development in suitable teaching environments and realizing the educational ideal of balancing individual differences and holistic literacy development. The cultivation of core competencies is a crucial objective in

high school history education in the new era, serving as a value anchor and operational direction for the design of ability grouping teaching. In turn, ability grouping teaching provides the foundation for core competency development, becoming a key pathway to address the challenges of "one-size-fits-all" teaching and ensure the widespread implementation of literacy skills. This article analyzes the current practical dilemmas in high school history teaching regarding the cultivation of core competencies and the implementation of ability grouping approaches. It discusses effective measures for grouping teaching in high school history teaching from five dimensions: student ability grouping, objective tiering, content tiering, method tiering, and evaluation tiering, aiming to provide valuable references for achieving the goal of cultivating core competencies and enhancing teaching effectiveness in high school history education.

Keywords

High School History Teaching, Ability Grouping Teaching, Core Competency

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. 引言

分层教学是基于学生个体差异的客观存在，依据学生的认知水平、学习能力、兴趣特长等差异，将学生划分为不同层次的学习群体，进而在教学目标、内容、方法、评价等环节实施差异化设计，以满足不同层次学生的学习需求，最终实现促进全体学生共同发展的教学模式。而基于核心素养培育的高中历史分层教学设计，是将核心素养目标拆解为不同层次的具体要求，结合学生层次差异，对教学各环节进行系统性规划，将教学目标、教学内容、教学评价等紧扣素养拆解的差异化要求，使每个层次的学生都能在原有基础上实现素养提升。

2. 分层教学理论基础

2.1. 最近发展区理论

心理学家维果茨基于 20 世纪 30 年代初提出了最近发展区理论，所谓“最近发展区”具体是指实际发展水平与潜在发展水平之间的距离[1]。其中，实际发展水平体现为个体当前独立解决问题时所呈现出的能力现状，是学生个体依托已习得的知识、技能与经验，无需借助外部辅助即可独立完成任务的能力层级；而潜在发展水平，则是个体在特定外部支持条件支持下才能触及的能力高度，譬如在经验丰富的成年人的针对性指导下，或是与能力更为突出的同伴进行协作探究时，个体突破自身现有能力局限，顺利解决原本无法独立攻克的问题。实际发展水平和潜在发展水平之间的能力距离便构成了每个个体专属的最近发展区。

首先，最近发展区理论明确了学生发展水平的双重属性，为历史教学的分层依据提供了理论锚点。最近发展区理论指出，每个学生的发展都存在实际发展水平与潜在发展水平两个层次，而二者之间的落差区间是教学可以着力的关键地带。在高中历史教学中，不同学生对历史事件的认知深度、史料解读能力、历史解释素养存在着差异。例如，部分学生能够独立完成简单的史料梳理与历史结论归纳，这是其实际发展水平的体现。而其需要在教师引导或同伴互助下，才能突破对历史概念的浅层理解，触及历史现象背后的本质规律，这一可提升的空间便是其潜在发展水平。这一理论为高中历史分层教学各环节的

设计提供了深刻的理论支撑，使分层教学的设计从经验判断转向科学划分。

其次，该理论强调外部支持的针对性，为历史教学的分层策略指明了实施方向。维果茨基认为，潜在发展水平的达成离不开“支架式”的外部支持[2]，而这种支持需要契合学生的能力落差区间。这一观点指导高中历史分层教学的设计要针对不同水平的学生给予恰当的任务支持和指导。譬如基础薄弱的学生，教师可提供结构化的史料清单、梳理历史事件的时间轴框架，帮助其夯实历史基础知识，逐步缩小与实际发展水平的差距；针对学有余力的学生，则可提供拓展性资源，如学术论文片段、历史文献原文，引导其开展个性化的历史研究，向更高的潜在发展水平迈进。采用按需供给的分层指导，打破传统历史课堂统一进度、统一要求的模式，让每个学生都能在适合自身的最近发展区内获得成长。

2.2. 多元智能理论

1983年，美国学者霍华德·加德纳提出了多元智能理论，他列出人类智能主要由8种智能构成：语言智能、逻辑-数学智能、空间智能、音乐智能、肢体动觉智能、人际关系智能、内省智能、自然智能。[3]这一理论为高中历史分层教学的设计与实施提供了全新的理论视角，从分层逻辑、教学策略到评价体系，指导历史分层教学的实践路径，为落实历史学科核心素养培育目标提供了重要支撑。

首先，多元智能理论重构了学生能力的评价维度，为历史分层教学的科学分层提供了核心依据。传统历史教学对学生能力的评判，往往局限于知识记忆、书面答题等与语言智能、逻辑-数学智能相关的范畴，容易忽视学生在其他智能领域的优势。而多元智能理论指出，每个学生的智能结构都是独特的：有的学生擅长语言表达，能够清晰阐述历史事件的因果逻辑；有的学生具备突出的空间智能，对历史地图、历史场景的空间布局有敏锐感知；有的学生拥有较强的人际智能，在历史小组讨论、角色扮演中能高效组织协作；还有的学生内省智能突出，善于通过历史反思形成个性化的历史认知。在历史教学中，教师可依据多元智能理论，打破成绩唯一的分层标准，从智能优势的差异出发，对学生进行多维度的分层归类，并根据不同分层学生的智能特点进行整合多样化的教学资源，让历史教学从单向灌输转向多元适配，真正实现因材施教[4]。

其次多元智能理论倡导多元化、过程性的评价理念，主张从不同智能维度对学生的学习成果进行综合评判[3]。在历史分层教学评价中，评价主体可从单一的教师评价，拓展为学生自评、同伴互评与教师评价相结合的多元模式，尤其是内省智能强的学生可通过自评深化自我认知，人际智能强的学生可通过互评提升评价能力。此外，基于多元智能的评价结果，能够实时反馈学生的智能发展动态，帮助教师及时调整分层组别与教学策略，让历史分层教学始终处于动态适配的状态，避免分层固化带来的弊端。

2.3. 掌握学习理论

1976年，美国知名教育学家与心理学家布鲁姆提出掌握学习理论，本模式核心理念为“绝大多数学生均可达成学习目标”，以集体教学为基础，依托常态化即时学习反馈，为学生精准提供个性化支持及必要的额外学习时长，助力多数学生达成教学目标[5]。

首先，掌握学习理论的目标可达性观点为历史分层教学的目标分层设计提供了指导。该理论强调，每个学生都具备掌握历史知识与核心素养的潜在可能，学业差距的形成往往源于教学支持与学习时间的分配不均。这一观点直接回应了历史分层教学的核心诉求：分层并非将学生划分为优劣等级，而是为不同学习进度、不同能力基础的学生，匹配差异化的目标与支持，确保每个学生都能在自身发展节奏中逐步达成历史学科的核心要求。在高中历史教学中，教师可依据掌握学习理论，将核心素养目标拆解为分层递进的具体子目标。通过分层目标设计，保障全体学生的基础达标，又为学有余力的学生预留了提升空间。

其次，掌握学习理论的“反馈-矫正”机制为历史分层教学的动态实施提供了关键抓手。布鲁姆指出，常态化、即时性的学习反馈与针对性的矫正措施，是实现掌握学习的核心环节。这一机制与历史分层教学的精准施教需求高度契合，教师应针对学生存在的差异化问题，提供分层矫正支持，为不同分层学生分配适配的额外学习时长，确保每个学生都能在反馈矫正中补足短板，稳步向更高层级的学习目标迈进[6]。

3. 明确高中历史核心素养培育要求

《普通高中历史课程标准(2017年版 2022年修订)》对一个合格的教学案例提出了下列要求：全面理解历史学科核心素养，科学制订教学目标；深入分析课程结构，合理整合教学内容；树立指向学生历史学科核心素养的教学理念，有效设计教学过程；准确把握学业质量水平，多维度进行学习评价。

综合上述所有要求，合格的教学设计应立足课程标准，实现教学各环节的精准衔接，将核心素养培育贯穿教学目标制订、内容整合、过程设计与评价实施的全流程。在素养培育过程中，教师应正确认识到唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀五大核心素养并非孤立存在的个体，而是相互渗透、有机衔接的整体。教学中需避免将各素养割裂培育，应立足历史知识的内在逻辑，合理构建素养间的关联纽带[7]。

在目标与内容层面，要避免目标空泛化和内容碎片化，需结合学业质量水平明确素养培育的具体层级，同时深入高中历史课程的模块结构与知识脉络，将素养能力目标与知识目标有机融合，结合素养培育需求合理整合教学内容，使教学内容成为素养培育的有效载体。

在过程与评价层面，要摒弃“重知识记忆，轻素养培育”的传统理念，贯彻“以学生为主体”的教学理念，设计能引导学生主动参与、深度思考的教学过程。通过创设历史情境、提出探究问题、组织史料辨析、开展合作研讨等指向素养发展的探究式、情境式教学活动，推动学生在知识学习中落实素养培育。构建多维度评价体系，避免单一的知识考核，关注评价结果的有效反馈与应用，针对素养培育的薄弱环节调整教学策略，确保核心素养培育目标落到实处。

4. 基于核心素养培育的高中历史分层教学设计原则

4.1. 素养导向原则

分层教学设计的重心是培育核心素养，所有分层环节都需围绕素养培育目标展开。教师在教学设计过程中，需将核心素养的培育拆解为不同层次的、具体的、可落实的任务目标，以核心素养的培育与发展为核心，避免仅仅关注知识传授，以期通过分层目标的设计，使每个层次的学生都能在素养培育上有所突破。

4.2. 差异化原则

承认学生差异并进行差异化的教学设计是分层教学的核心特征。在分层教学中，差异化原则需贯穿教学全过程：目标差异化，针对不同层次学生设计基础目标、提升目标、拓展目标；内容差异化，为学困生提供知识梳理型内容，为中等生提供知识应用型内容，为优生提供探究创新型内容；方法差异化，对学困生采用讲解示范为核心的引导式教学，对中等生采用合作探究式的互动式教学，对优生采用项目研究类型的自主式教学。

4.3. 动态性原则

分层并非固定不变，需建立动态调整机制。教师通过课堂观察、作业反馈、阶段测评等方式，实时

监测学生的学习进度与素养发展情况，定期调整学生的层次归属^[8]。动态的调整既能保护学生的学习积极性，又能确保分层教学的精准性。

4.4. 公平性原则

分层教学的公平性体现在“机会公平”与“发展公平”。机会公平是为不同层次学生提供同等质量的教学资源与指导；发展公平指尊重学生的个体差异，教师在教学中需营造和谐的课堂氛围，不将分层作为标签化的依据，而是作为促进学生发展的手段。

5. 基于核心素养培育的高中历史分层教学设计——以《两宋的政治和军事》一课为例

5.1. 学生分层适配差异

学生分层是分层教学的基础性工作，在分层过程中要以全面、发展的视角识别学生差异，遵循多元评估、动态调整、自主参与的原则，避免层次标签化与唯分数论。在评估维度上，可构建三维度评估体系：一是知识基础维度，通过课前摸底测试、单元知识梳理问卷等方式，掌握学生对历史时间线、重要事件、核心概念的掌握程度；二是能力素养维度，结合课堂发言、作业完成程度、小组讨论表现等，评估学生的时空观念、史料实证、历史解释等核心能力水平；三是学习特质维度，通过问卷调查及个别访谈来了解学生的学习兴趣、学习风格及学习意愿。基于评估结果，可将学生划分为基础层、提升层、拓展层三个层次。基础层学生侧重夯实知识基础，落实核心素养基础要求；提升层学生侧重深化思维能力，强化知识理解并实现素养进阶；拓展层学生侧重创新探究，注重知识的迁移与应用。同时，学生层次需建立动态调整机制，定期根据学生表现重新评估分层，鼓励学生跨层流动，激发学习内驱力。

本课学生分层评结合课前摸底测试、单元知识梳理问卷以及此前课堂发言、作业完成情况进行综合判定。具体分层结果为：基础层对中国古代政治制度基础知识点掌握薄弱，时空观念模糊，难以准确梳理历史事件脉络，学习兴趣较低，需侧重基础知识夯实；提升层具备初步的时空观念和史料阅读能力，但对历史事件背后的因果关系、制度影响的分析能力不足，需深化思维进阶；拓展层具备较强的史料分析和逻辑推理能力，对历史制度的深层影响、历史发展的必然性有探究意愿，需侧重创新探究与知识迁移。

5.2. 目标分层锚定素养

教学目标的分层需以核心素养为锚点，结合课程知识要点将五大素养拆解为具体、可测、递进的分层教学目标，避免统一目标导致的“优生吃不饱、差生跟不上”问题，确保各层次学生都能在原有基础上实现素养提升。

核心素养目标的设计应以课程标准为根本遵循，通过参考课标的课程目标及学业质量水平等级进行细分^[9]，构建“基础层目标、提升层目标、拓展层目标”三级分层框架，确定各层级在不同素养维度的具体目标与表现评价标准，再结合历史教材提出分层目标在课堂教学中的实施路径，包括教学内容适配、教学方法选择、评价方式优化等，让素养培育的目标更具针对性和可操作性。此外，分层的本质是对目标的细化拆解而非降低标准，在设置目标时还需注意以下两点：其一，基础层目标必须覆盖课标规定的核心知识点和基本能力要求，确保学生掌握学科必备的知识框架和技能底线，避免因分层导致基础漏洞，影响后续学习衔接；其二，拓展目标紧扣课标发展要求，避免盲目增加超纲内容，避免加重学生负担或偏离学科育人方向。教学目标的分层设计不仅要符合课标要求、紧贴教材内容，还应考虑学生差异，实现对学生最近发展区的精准适配。需结合学生的认知特点、知识准备、兴趣倾向等多维度评估，确保每个层次的目标与学生最近发展区高度契合。学生的能力和发展速度还具有动态性的特点，因此教学目标

的分层不能是“绝对静止”的状态。教师在教学中需通过课堂观察、作业反馈、课堂检测等方式持续追踪学生表现，及时调整学生所属层次及对应目标，让基础层学生达标后能向提高层进阶，避免提高层、拓展层学生因目标固化而失去动力。此外，教学目标应避免使用“大体了解、基本掌握某某知识点”此类模糊性表述，防止教师教学方向不清、学生学习重点不明。同时教学目标需具体、明确、可检测，应清晰地明确教学目标的主体、任务、条件或情境、达成程度。各层次目标之间的差距还需适度，采用循序渐进的梯度目标设计，各目标间的差距既不能过小导致分层失去意义，也不能过大导致提升层、拓展层目标难以触及。

为此，本课分层教学目标紧扣课程标准，结合学生最近发展区设定具体、可测的目标如下：

基础层目标在知识与技能方面，学生需准确识记北宋建立时间、建立者，掌握宋初加强中央集权的主要措施，了解王安石变法的背景和主要内容，梳理两宋与辽、西夏、金的政权并立时序，构建基本历史时间线。核心素养培养方面，要初步形成两宋时期的时空观念，能够对应时间轴说出关键政治军事事件；通过阅读简单史料，初步培养史料实证意识。

提升层目标在知识与技能方面，学生要在掌握基础史实的基础上，分析北宋加强中央集权措施的原因和影响，理解王安石变法的目的、主要措施的作用，探究两宋民族政权并立局面形成的原因。在核心素养方面，要强化学生的时空观念，使其能够结合地图分析两宋与周边政权的地理分布及军事冲突脉络；提升史料实证能力，能够对比不同史料对北宋加强中央集权措施的评价，形成初步的历史解释。

拓展层目标在知识与技能方面，引导学生深入探究北宋加强中央集权与“积贫积弱”局面形成的内在联系，评价王安石变法的成败及其对后世改革的启示，探讨两宋政治军事制度选择与时代背景的关系，以及民族政权并立局面下的民族交融。在核心素养方面，使学生学会运用唯物史观分析制度变革与社会发展的关系；通过研读多类型史料，提出具有探究性的问题并进行论证，提升历史解释与创新思维能力；增强家国情怀，理解民族交融对中华民族发展的意义。

5.3. 内容分层匹配认知

内容分层作为分层教学的重要环节，它并非是随意拆分教学内容，而是以学生差异为出发点，以教学目标为导向的系统性设计，通过对历史教学内容进行科学拆解、梯度设计与弹性配置，突破传统教学内容“一刀切”的局限，以适配全体学生的发展。内容的设计需以历史核心基础知识为根基，兼顾历史核心素养的综合性培养，充分尊重学生的学习主体地位，并结合不同层次学生的学习兴趣和认知特点设计内容。例如，基础层学生可增加历史故事、图片史料等具象化内容，降低理解难度；拓展层学生可引入学术观点争鸣、历史文献节选等内容，激发探究兴趣。高中历史教材是教学内容的主要来源，是内容分层的主要载体。因此，内容分层还需根据知识难度对教材内容的讲解进行梯度设计，体现“由浅入深、由易到难”的梯度，使各层次内容之间形成逻辑递进关系，既保留教材的知识体系完整性，又实现内容的逻辑贯通。

本课内容分层设计以高中历史教材为核心载体，对《两宋的政治和军事》教学内容进行梯度拆解与弹性配置，兼顾知识完整性与学生认知差异。基础层内容将五代十国战乱、北宋建立、加强中央集权的具体措施、辽宋夏金政权并立、王安石变法的背景与主要措施以时间轴和关键事件的形式呈现，同时补充具象化素材，如北宋建立的历史故事、加强中央集权措施的漫画图解、两宋与周边政权并立的地图，降低理解难度。

提升层内容在基础层知识框架基础上，增加“原因和影响”分析模块：如分析北宋加强中央集权的原因、积极影响与消极影响；分析王安石变法各措施针对的问题及实施效果。

拓展层内容在课本内容的基础上引入深度探究主题：如“北宋‘积贫积弱’局面的制度根源探析”

“王安石变法失败的必然性与偶然性”“两宋民族政权并立与民族交融的辩证关系”。同时可补充拓展性素材，例如，相关学术观点节选、史书中的原始文献片段、考古发现中的文物图片，引导学生自主探究。

5.4. 方法分层激活思维

不同层次的学生适合不同的教学方法，只有因材施教，才能充分激发学生的学习兴趣和积极性，提升教学效果。对于基础薄弱、兴趣不高的学生，可采用直观教学法与情境教学法，通过播放北宋建立的动画短片、展示两宋政权并立地图、讲解“杯酒释兵权”的历史故事创设情境，吸引学生注意力；利用思维导图工具，带领学生共同梳理基础知识点，构建知识框架。针对具备一定基础与能力的学生，宜用问题导向教学法和小组合作学习法，将提升层学生与少量拓展层学生混合分组，提出启发性问题，如“北宋加强中央集权的措施为什么会导致‘积贫积弱’局面？”，引导小组内研读教材、分析史料、讨论交流，培养自主学习与协作能力。面向学习能力强、富有探索创新精神的学生，则可运用探究式与项目式学习法，设置探究主题，如“王安石变法失败的原因探究”“两宋民族政权并立对民族交融的影响”，让拓展层学生自主查阅史料、整理分析、形成观点，借助项目任务推动其综合运用历史知识，培育创新实践能力与综合素养。

针对不同层次学生优化教学方法后，课堂互动的设计同样需要贴合学情差异，分层提问便是衔接教学方法、激活全体学生参与的关键环节。分层提问的核心目标是立足学情差异，按学生认知水平设计梯度问题，让不同层次学生都能参与并获得成长。在具体实施过程中，按学情分层设定提问对象，基础识记类问题如“北宋建立的时间和建立者是谁？”“北宋加强中央集权在军事方面采取了哪些措施？”“两宋时期与哪些少数民族政权并立？”面向全体学生但向学困生倾斜；提高题以分析类问题为主，如“对比唐朝的藩镇制度，说说北宋加强中央集权的进步性和局限性？”“结合当时的社会背景，分析王安石变法的必要性？”针对中等生，回答后给予针对性反馈，并可尝试提供进阶思路；拓展题以探究拓展类问题为主，如“北宋加强中央集权的制度设计对中国古代政治发展产生了哪些深远影响？”题目呈现按难度梯度逐步推进，形成“基础到提升再到拓展”的问题链条。

提问过程还需避免分层标签化，提问时不刻意区分学困生、优等生，用随机提问与针对性提问结合的方式，保护学生自尊心。分层提问还需注重学生回答后的反馈与引导，对学困生及时鼓励，为中等生提供进阶思路，给优等生拓展延伸空间，确保各层次学生均有收获。

5.5. 评价分层促进发展

高中历史分层教学的评价分层，应坚守多元维度与目标匹配的核心策略，通过构建差异化评价标准实现精准赋能。基础层评价聚焦基础性知识的扎实掌握与基础素养培育目标的达成，提高层侧重知识的深度理解、灵活应用及逻辑分析能力的提升，拓展层则侧重探究实践能力与创新思维的进一步发展。

评价标准还需遵循过程与结果并重的原则，不单纯以考试成绩作为评价标准，应在成绩参考的基础上纳入课堂参与、作业完成、探究实践等过程性表现，同时评价要以激励为主，聚焦关注学生个体的进步。

在评价方式上，为进一步保障教学效果反馈的准确性与有效性，可构建教师评价为主导、学生互评与自评相结合的多元评价体系。通过引导学生主动梳理学习成果、反思自身不足，同时纳入同伴反馈补充评价视角，让评价既成为教学效果的“检测镜”，也成为学生自主成长的“助推器”。

在评价结果的运用上，教师既要对各层次学生的整体情况进行整体分析，还应注重个性化的反馈，即针对不同学生给出具体建议，并根据阶段性的评价结果，进行动态的层次调整，确保学生在保持或流

动到合适的层次。

6. 高中历史分层教学未来展望

6.1. 技术赋能实现分层教学的精准化与智能化

数字化技术的深度融入将彻底改变传统分层教学经验判断的局限，推动其向数据驱动的精准化方向转型。未来，高中历史分层教学将拥有高性能的学情智能诊断工具，通过学习分析系统实时追踪学生在历史知识掌握、思维能力发展、学习习惯养成等方面的表现数据。而智能教学平台将成为分层教学实施的核心载体，针对不同层次学生的需求，平台可实现教学资源的精准推送与动态更新。为此，教师自身要强化自主学习，关注前沿教育技术趋势，保持开放的探索心态，勇于尝试技术与分层教学的创新结合形式，及时优化调整，以适应技术迭代的节奏。

6.2. 协同育人体系保障完善分层教学的实行

分层教学的长效推进离不开学校、家长、学生、教育系统等多方面的协同保障。学校作为分层教学的实施主体，应从制度建设、资源整合、家校协同三个维度发力，为分层教学提供稳定有序的落地环境。而教育系统作为统筹引领者，需从政策引导、专业支撑、资源统筹三个层面发力，为学校推进分层教学提供宏观保障。针对家长与学生对分层教学可能存在的误解与抵触情绪，应向他们传递正确的分层教学内涵与价值，努力构建家、校、生协同认同的良好生态。唯有教师、家长、学生、学校及教育系统多方协同发力、鼎力支持，分层教学才能充分彰显其最大价值。

7. 结束语

综上所述，为顺应新时代教育发展要求，促进全体学生全面发展，教师应深耕学科知识，积极学习分层教学技巧，并在日常教学中不断反思、优化教学实践策略，以更科学的方法助力学生成长，切实提升课堂教学的质量与实效。

参考文献

- [1] Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 86.
- [2] Tappan, M.B. (1998) *Sociocultural Psychology and Caring Pedagogy: Exploring Vygotsky's "Hidden Curriculum"*. *Educational Psychologist*, 33, 23-33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_2
- [3] 霍华德-加德纳. 多元智能[M]. 沈致隆, 译. 北京: 新华出版社, 1999: 9+178.
- [4] 杨丽. 多元智能理论对学生评价的启示[J]. 教育探索, 2002(3): 48-49.
- [5] 史耀芳. 二十世纪国内外学习策略研究概述[J]. 心理科学, 2001(5): 586-590.
- [6] 单中惠. 外国教育思想史[M]. 北京: 高等教育出版社, 2006: 340.
- [7] 黄牧航. 中学历史分层教学的实践反思[J]. 历史教学(上半月刊), 2023(4): 32-38+51.
- [8] 胡兴宏. 关于“分层递进教学”的设想[J]. 上海教育科研, 1992(6): 1-6.
- [9] 徐蓓蕾, 余佩霞. 立足分层目标的历史教学探索[J]. 中学历史教学参考, 2022(21): 35-38.