

師範學院用書

# 師範教育

羅廷光編著

正中書局印行

# 目次

第一章	引論	一
第二章	我國師範教育之沿革	一三
第三章	我國現行之師範學制	五三
第四章	最近英國師範教育概況	八三
第五章	最近法國師範教育概況	九九
第六章	最近德國師範教育概況	一一四
第七章	最近意大利師範教育概況	一二六
第八章	最近蘇俄師範教育概況	一三八
第九章	最近美國師範教育概況	一四七
第十章	師範教育的實施準則	一六四
第十一章	師範組織問題	一七九
第十二章	師範課程問題	一九七

第十三章 師範生訓導問題	二一八
第十四章 師範生實習問題	二二七
第十五章 教師問題	二五〇

## 附錄

一、 奏陳開辦南洋公學情形疏（盛宣懷）	一
二、 遵籌開辦京師大學堂摺（附章程清單）	二
三、 學務綱要（張百熙、榮慶、張之洞）	三
四、 師範教育令（元年九月二十九日部令第十四號）	四
五、 學校系統改革令（十一年十一月十一日教令第二十三號）	五
六、 師範學校法（二十一年十二月十七日國民政府公布）	九
七、 修正師範學校規程（二十四年六月二十二日教育部修正公布）	一一
八、 師範學院規程（二十七年七月二十七日教育部公布）	三一

# 第一章 引論

## 第一節 論師

師的本義 按辭源，古者二千五百人爲師，師者衆也。引申說，凡能率衆和牧民的，都不妨稱做師。「師者長也，謂能領導衆人者也。」「百獸之長今作獅，古者則作師。」（註一）中國古時所謂師，實具「率衆」和「牧民」的資格，兼有引導的本領。所以學記說：「能爲師然後能爲長，能爲長然後能爲君。」在那「政教合一」時代，師和君、父地位原是相等的。曰：「天相下民，作之君，作之師。」（孟子引逸書）曰：「民生有三，視之如一：父生之，師教之，君食之。」（國語晉語）「禮記有心喪三年，是師與君、父同也。」（王筠：教童子法）舊社會流行之「天地君親師」五字神牌，大約就是從這裏演化出來的。

但須知我國古時候的「師」範圍很廣，上自輔導天子、世子的「師保傅」，下至鄉遂之學和地方村塾的教師，都包含在內。禮記稱「虞夏商周有師保，有疑丞。」文王世子篇：「凡三王教世子，必以禮樂，樂所以修內也，禮所以修外也。……太傅在前，少傅在後，入則有保，出則有師，是以教喻而德成也。師也者，教之以事而喻諸德者也；保也者，慎其身以輔翼之而歸諸道者也。」漢賈誼上文帝疏也說：「……帝入太學，承師問道，退習而考於太傅，太傅罰其不則，而匡其不及，則德智長而治道得矣。」（漢書賈誼傳）那師、傅、保可說是貴族的教師。鄉遂之

學，由地方長官聘請年老致仕還鄉的士大夫充當教師，地方自辦的村塾，其教者亦與鄉遂之學同。此等教師，大半是年長有德且孚衆望的縉紳名流，他們地位也不錯，當時稱之爲「鄉先生」。（註二）這可說是平民的教師。兩種教師的地位雖然不同，他們的任務也大有差異（一在匡君濟世，一在化民成俗），然同負有重大使命，即冀藉教育改良政治社會，遠非流俗所謂「教書匠」可比了。

尊師的由來 我國尊師的觀念，胎原甚早，爲各國所不及——這從上面已可知道；直到後來，師仍爲社會所重視，師道仍是高於一切的。什麼「師道立則善人多」，什麼「師嚴然後道尊，道尊然後民知敬學」，都作爲尊師重要的註腳。歷來君主對於他們，也是很客氣的。「天子不得而臣，諸侯不得友。」學記也說：「太學之禮，雖詔於天子，無北面，所以尊師也。」

師何以那麼被人尊視呢？主要原因，大約由於他的「年高德劭」。「敬老」本是古時一種普遍的道德，教師大都年老，因其年老，故尤受人尊重。古有「祝嘏祝嘏」之禮，無非對年老教師一種尊敬的表示。不過「年高」還不夠，同時要「德劭」，便是教師的道德高尚，能以人格感化學生。有孔子以降，直到近代，無論公家或私人教師，學官或書院山長，凡配稱爲「一代大師」而備受人崇敬的，必其人道高學博，經明行修，爲學者樹「良好模範，俾感化於無形。且其對待學生一如家人子弟，師生之間，親密無間。孟子說的：「如七十子之服孔子也。」何以故，不過孔子人格的感召而已。後世如宋胡瑗「教人有法，科條纖悉備具，以身先之。雖盛暑必公服坐堂上，嚴師

弟子之禮，視諸生如其子弟，諸生亦信愛如其父兄，從之遊者常數百人。」（宋史胡瑗傳）清劉熙載「主講黽門書院與諸生講習，終日不倦，每五日必一問其所讀何書，所學何事，黜華崇實，祛惑存真。嘗午夜週覽諸生寢室，其嚴密如是。」（蕭穆：劉融齋中允別傳）此種人格教育所予的影響，遠非現代學校式教育所能望其項背。近來教育界極力提倡導師制，或即為補救一般學校教育的缺陷而發的。

不幸叔世因教師品質的低劣，致其尊嚴性逐漸減損。元集賢修撰虞集對當時師資猥雜情形，曾痛論之，說：「師道立則善人多，一今天下教官，猥以資格注授，強加之諸生之上，而名之曰『師』，有司徒皆莫之信，如此而望師道之立可乎？——為今之計，莫若使守令自求經明行修之士，身師尊之，以求其德化之及，應乎有所觀感也。其次則操履近正，確守經義師說為衆所服者。又其次則取鄉貢至京師罷歸者，其議論文藝猶足以動人，非若泛泛莫知根底者矣。」（摘自虞氏上學校議見續通攷卷五十引）不意朝廷後來果實行了他的「又其次」的辦法，規定「下第舉人充學正，山長，備榜舉人充教諭學錄，直學，攷滿者可為州吏。」這樣科舉與學校雜揉着，做官不成則教書，教書滿限則做官，鬧的一塌糊塗，到了醒世姻緣傳中的程學究（樂字）可算師的尊嚴喪盡了！（註三）

在西洋情形卻兩樣。西洋對於教師一向不如我們那麼的重視。這從「教師」一字的來源上已可知道。按「Pedagogue」古為教師的通稱，該字乃從希臘文演變而來。原文係指伴隨世家子弟上學者而言。他不過一

個貴族人家的僕人，每日伴隨着姐姐們往來學校，便中照料他們，替他們保管書本並準備些用具。果然他就代表了所謂教師，當然夠不上被人尊視的了。後來於是人人可以充任教師。僧侶可以做教師，即略識之無的商人亦同樣可以做教師。不但如此，英美各國當初還有一種「廚媪學校」(Dame school) 聚集幾個鄰近孩子在廚室內，由廚媪一面烹調，一面抽暇教他們讀書識字。那廚媪便是他們的教師。(這種學校直到十八、十九世紀還存在。那時西洋教師品質之劣，可想見一般了。

後來經過文藝復興時代一班教育革新家的提倡，教學的進程纔逐漸被人們重視，教師的地位亦隨而略見提高。哲學家康德宣講教育學(Uber pädagogik) 特重於兒童習慣的養成和知識道德的訓練。不過那時一般人還以為教養兒童乃母親、護士和教師們共有的事，不是教師的專業。教師的重要性所以仍不見顯著。直到十九世紀民族主義的潮流勃興，人們纔確認國民教育乃關係整個國家民族的生存的基本教育，欲謀全國國民精神的團結，並造成統一的民性，非亟亟於推廣國民教育不可。非亟亟於培養執掌國民教育的師資不可。各國自此紛紛創設和擴充師範學校以爲培養師資之所。其發展情形容後另述。教師的品質於是一天改良一天，教師的地位也一天重要一天。到了現在各先進國類皆有嚴格的師範學制和教師檢定制，教師已被認爲國家重要公務人員之一，其所負的責任卻比別種公務人員特大。最近德元首希特勒曾對一般教師鄭重宣告：全國青年都已交付給諸君了，諸君該當何等的努力將事，毋忝厥職呢！

## 第二節 論師範教育

「師範學校」的涵義 考英文「師範學校」(Normal school)係由法文Ecole normale 而來。而法文 Normale 又源於拉丁文 Norme 拉丁文 Norma 原意爲「軌範」「儀型」或「模範」應用在教育上則 Normal education 爲師範教育。實施此種教育的機關，爲師範學校。

此一觀念適與吾國固有的見解相接近。揚子說：「師者人之模範也。模不模，範不範，爲不少矣。」(法言學行篇)宋元祐元年司馬光奏設十科取士法，首爲「行義純固可爲師表科」。可知師最要能爲學者模範，能表率羣倫，否則必有愧於「師表」之稱。師範教育的本義，不難於此處窺見了。

師範教育的起源 我國尊師的觀念縱然胎原甚早，但師範學制卻成立很晚。現世採用的師範制度，純是倣倣外國來的。歐洲最早的師資訓練學校，係一六八一年成立於法國的賴謨司(Rheims)地方，由創辦「基督教兄弟會」(The Brothers of the Christian Schools)的拉薩爾(La Salle)發起的。(註四)數年後，巴黎有類似的機關二所，學生於此習宗教教授法，並從事班級教授的實習。德國的師資訓練，則始於一六九六年，這年富蘭克(A. H. Francke)於哈里(Halle)地方設立一教師院(Seminarium praeceptorum)以爲其自辦的學校之一部。繼之者爲門人赫克爾(J. J. Hecker)於一七四七年創設一師範學院(Lehrer-

seminar) 於柏林，以訓練神學科之有志兼充教師者。腓特烈大帝見其成績而讚賞之。曾於一七五三年給與經費，且改爲皇家學院，自是而類似機關相繼產生者甚多。在英國，十九世紀以前，並無所謂師資訓練的制度，到了本世紀的初年，經平民教育潮流的鼓盪，師資的缺乏，漸感爲重要問題。時有安竹貝爾 (Andrew Bell) 氏自印度攜其領班制 (Monitorial system) 以俱歸，藉了全國貧民教育社的贊助而力爲推行 (時一八一一年)。未幾 (一八一四年) 蘭克斯脫 (Joseph Lancaster) 也介紹一種類似的制度於英國，深得不列顛海外教育社的鼓勵，其制度亦頗通行。以上所述，概爲私辦的師資訓練機關，至於公立的師範學校，亦以法國設立最早。一七九四年，因拉略納 (Lakanal) 報告的結果，「臨時議會」遂正式通過法令，指定巴黎設師範學校 (Ecole normale) 一所，樹立了後來師範教育的始基。明年此校成立，學生來自各處，大率先已學過實用科學，準備日後從事於教授的。修業期限定爲五個月。至於美國，最初負訓練師資的責任的，只在舊式中學 (Academy) 的師資班，後來纔有獨立的師範學校——大約是受了法國的影響。第一所公立師範學校經略脫 (James G. Carter) 等人的努力，得於一八三九年七月誕生於麻州的勒克西頓 (Lexington) 地方。維時只有學生三人，牧師一人，閱二月，繼起的師範學校成立於巴黎。至明年九月，第三所亦產生於Bridge-water。

我國自清末改制，創辦學校以後，纔注意到師資培養這件事。光緒二十三年 (一八九七年) 上海南洋公

學特設師範院，以培養上中外三院的教師，是爲中國有師範教育之始。（註五）翌年，京師大學堂成立，亦分設師範齋，以大學堂前三年級之高材生入之。但學制上師範學校占有相當的地位，則始於張百熙等奏定學堂章程（時光緒二十八年，公元一九〇二年）。其後發達情形將於下章見之。我國師範學制的成立可以說比東西洋各國都晚。

### 第三節 師範教育之在今日

教師的地位既日益崇高，師範教育便也日益重要。師範教育之在今日，顯然有朝下列三方面逐步發展的趨勢：

一、專業化 古時社會生活簡單，分工不很精細，一個人往往可兼治幾件事。例如牧師可以傳道，也可以教書；江湖客可以賣藝，也可以醫病，都是極平常的。那時候教師當然談不上專業的話。漢時王莽曾令天下郡縣設立「學官」，可是學官之執掌教化，並不拘固定的開館形式，更不以教讀爲其職業。例如漢書鄭玄傳稱：「少爲鄉嗇夫，得歸休，嘗詣學官，不樂爲吏。父數怒之不能禁。」這是一面爲鄉嗇夫，一面於暇時往學官處問業，不一定常住學官門下讀書了。又劉寬傳：「延熹八年遷南陽太守，每行縣止息停轉，輒引學官祭酒及處士諸生，執經對講。」更顯見「執經對講」是隨時可有可無的事。古代讀書人儘可一面做官，一面授徒，如漢弁長自爲博士及

任河南太守，諸生講學者，尙常有千餘人，著錄者前後萬人。又歐陽欽拜揚州牧，遷汝南太守，在郡教授數百人。同樣情形的還很多，不勝枚舉。實際上當時做官倒是一種職業，教書却不是一種職業，只是讀書人的一種副業。漢「承宮經典既明，歸家教授，後遭天下喪亂，遂將諸生避地漢中，繼復與妻子之蒙陰山，肆力耕種。鄭玄遊學十餘年，歸鄉里後，客耕東萊，學徒相隨已數千百人。孫期牧豕於大澤中，以資奉養，學生乃執經壠畔以追之。」（註六）讀書人或出而爲仕，或退而耕種，並不以教書爲謀生工具。卽後世私人設館講學，亦還重在所謂「傳道受業解惑」上，決不把教書當作唯一噉飯之途。中國人一向目教書爲「清高事業」（註七），不爲無因了。

時至今日，觀念可大大改變了，教師不獨是一種職業，並是一種專業（Profession）——需要專門知識和技能的職業——性質與醫生、律師和工程師等相類，不過和他們並不盡同。第一，他種專業的對象或是物，教師專業的對象卻是人，是活潑潑的人。第二，他種專業影響所及，只限於個人或少數人，教師之直接的影響則普及於全社會，全人生。實言之，教育事業係以人（兒童、青年或成人）爲中心，以社會爲圓周，其設施在本學者固有的知能而充分發展，與處理物質時之方圓如意者迥異。以故，教師非受深切的專業訓練和具有恆久的專業精神不爲功。師範教育之任務，卽在培養此種專業精神和訓練此種專業人才。在消極方面，「於不諳教育，不習師範者，則嚴防其潛入教育界，免使教育的效率因教師材質之粗劣而減少」；而積極方面，則「於已習師範，已明教育者，則鼓勵其從事的興味，培養其專業的精神，使不生改業之心，免因熟練的人材之減少，而致教育進步之

停滯。」

二、科學化 我國先儒講學，其成績儘有十分優異者。孔子之「循循然善誘人」，大家知道，且不必說。後世如漢匡衡善說詩，時人爲之語曰：「無說詩，匡衡來；匡衡說詩，解人頤。」楊政善說經，京師爲之語曰：「說經鏗鏗楊子行。」（後漢書楊政傳）南北朝時嚴植之「兼五經博士，館在潮溝，生徒常百數，講說有區段次第，析理分明，每當登講，五館生畢至，聽者千餘人。」（南史嚴植之傳）又「周官一書，實爲羣經源本……惟（沈）峻特精此書，時開講肆，羣儒並執經下堂，北面受業。徐勉奏峻兼五經博士於館講授，聽者常數百人。」（南史沈峻傳）餘可不必多舉。

不但如此，古人論教學方法，亦每多獨到之處。例如程伊川說：「學者先要會疑。」「孔子教人，不憤不啟，不悱不發。蓋不待憤悱而發，則知之不固；待憤悱而發，則沛然矣。學者須是深思之思而不得，然後爲他說，便好。」（語錄）朱子讀書法中，亦說：「讀書之法，在循序而漸進，熟讀而精思。字求其訓，句索其旨，未得於前，則不敢求其後；未通乎此，則不敢志乎彼。先須熟讀，使其言皆若出於吾之口；繼以精思，使其意皆若出於吾之心。」都是至理名言。而程端禮的讀書分年日程，計劃尤爲詳密，所述尤切實用。——雖然他仍是根據朱子的教學原理而來的。晚近塾師之教，最重記憶，間亦有與學習心理的原則暗合者（參考一）。尤以清季王筠的教童子法最爲膾炙人口（參考二）。其對於兒童識字、讀書、講解、作文等的教學，皆有詳細的安排，惟稍嫌過重剖釋（如由「純體字」而

「合體字」由一字而數字等）不合兒童學習的程序。

要知古人所述教法多本之個人經驗，殊少科學的根據，不足垂為典範。近因科學發達，教學之受其影響者極深，言其要者：第一，教學以科學研究所得者為依歸。例如學習心理上已發現默讀比朗讀效率來得大，那麼教學讀法即應多指導兒童默讀，非必要時（如欣賞讀文）不得朗讀。又依專家（如 Mayer, Triplett, Meumann 等人）研究，證明學生共學效率高於獨學，教學上便應多注重團體的指導學習。第二，藉科學方法鑑別所用教法的良否。麥柯爾（Mecall）曾引美國紐吉塞（New Jersey）州之東紐約某中學校長（名 Dransfield）與阿克拉赫馬（Oklahoma）州之沙浦拍（Sapulpa）地教育局長（名 Barton）舉行一種教育實驗，目的在權衡一種教學讀法的價值。在實驗組中，因用新法教學，學生成績商數（A. Q.）已增到一四三。依此推斷，倘此法廣為傳播，其效率至少可使全國小學教學時間省去一年。這是一個很好的用科學方法鑑別教法良否的例子。

教學以外，關於行政組織及教室管理種種，亦漸有科學化的趨勢。總之，教師所遇的各項實際問題，近人皆欲置之科學的基礎之上，加以考核，於以得到合理的解決。師範教育今日之科學化幾於隨處可以看得出來。

三、藝術化 教師的專業，又是很藝術的。一來因為教學的對象是兒童，是活潑潑的兒童，我們從師生感應的過程中，便可發見無限之藝術的興趣。二來因為教育在今日所用的專門技術已層出不窮，實驗教育、教育心

理及教育行政等方面所需之專門訓練且不必說，單只教學（包括教學觀察和指導）而論，可用的技術已應有盡有。教學效率的高下，於教師運用此等技術的能力大小至有關係。同一教材，以善於教者教之，學者可心領神會，獲益良多；以不善教者教之，則學者即覺扞格不入，毫無是處。同一問題，以善於發問者問之，則學生易知如何解答；以不善於發問者問之，則學生茫然莫明。所以這都是技術影響於教學效率的地方。很顯然的，今日教學上所用的技術，類皆建立於科學的基礎之上（與前節互相發明），非僅憑經驗可以應付，亦非徒恃摹倣所能奏效。世人恆覺於其學生時代已隱習其教師所使用之技術，迨其自身為教師時，即以前此所習者，轉而依樣應用於本職務。狡黠者流，每於其同事或友人中盜竊一二，即自詡得意，以為教學之道不過爾爾，何必另習什麼技術？更有自作聰明的教師，於每上課必裝腔作勢，手舞足蹈，以迎合學生心理，激起學生「興趣」（其實是開心）偶有所得，即欣然以一等教師自居，傲視一切了。這等人都不知教學技術之研究和練習的必要，不明教育學術的價值，不懂學術的尊嚴，而好為固執、取巧，何足與言教學，更何足與言師範教育？夫師範教育之重教學技術的訓練，決非以傳授幾種成法為已足，最要在使學者獨運匠心，或由原理的探討而悟得技術或方法上的應用，或由實際所得的經驗而追及於所依據的原理，務使理論實際融會貫通，有左右逢源之效，而無扞格不入之虞。

〔參考一〕張爾歧：『廢開話』，『那』，循警言其師教之讀書，用通號法，初日誦一紙，次日又誦一紙，並初日所誦誦之三日，又並初日次日所誦誦。

之。如是漸增引至十一日，乃除去初日所誦，每日皆連誦十號。誦至一週，遂成十週，人雖中下，已無不爛熟矣。又擬目若干道，書簽上，貯之筒，每日其後拈十簽講說思維，令有餘貫，述作文時，遂可不勞餘力。

〔參考〕王筠：《教童子法》。蒙養之時，識字爲先，不必遽讀書，先取象形指事之純體教之。識日月字，即以天上日月告之；識上下字，即以在上在下之物告之，乃爲切實。純體字既識，乃教以合體字。又須先易講者，而後及難講者。講文不必盡說正義，但須說入童子之耳，不可出之我口，便算了事。如弟子鈍，則識千餘字後，乃爲之講，能識二千字，乃可讀書。讀亦必講，然所識之二千字，前已講解，則此時合爲一句講之。若尙未解，或並未嘗講，只可逐字講之。八九歲時，神氣漸開，則四聲虛實韻部，雙聲疊韻，事事都須教，兼當教之應對。且每日教一典故，才高者，全經及國語、國策、文選盡讀之。師，鈍亦五經、周禮、左傳全讀之，儀禮、公羊、論語讀之。才高，十六歲可以作文，鈍者二十歲不晚。初學文，先令讀唐宋古文之淺顯者，卽全作論，以寫書爲主，不許說空話，以放爲主，越多越好。但於其虛字不順者，少改易之，以圈爲主，等他知道文法，而後使讀陸萬文，不難成就也。

〔註一〕見鄭宗海：「唐師說」，教育通訊第十一期。

〔註二〕據尙書大傳：「大夫七十致仕而退，老歸其鄉里。大夫爲教師，士爲少師。新穀既入，餘子皆入學，距冬至四十五日始出學。上老、平明坐於右，塾老坐於左，塾餘子畢出，然後皆歸。夕亦爲之。」  
「鄉學致仕在鄉之中，大夫爲教師，致仕之士爲少師，在學中名曰「鄉先生」，使之教鄉中之人。」

〔註三〕見該書第三十三回，這雖是作者（蒲松齡）的過分形容，也可代表當時（明清）人們輕視教師心理的一斑。

〔註四〕以前教育家如米紐斯（Comenius）、拉的克（Bakke）等人，雖然早已贊同培養師資的重要，到底未曾有具體的表現。

〔註五〕本年二月盛宣懷奏設南洋公學於上海，內分師範院、上院、中院、外院四部。外院卽小學，三年畢業後升入中院，中院卽中學，畢業後升入上院，上院卽專門學堂。三院教師均以師範院學生充任。師範院是爲中國師範學堂之始。（詳附錄）

〔註六〕見陳東原中國教育史（商務）頁七四所引。

（註七）審如醒世姻緣傳（第三十三回）所罵的「窮秀才」，只爲了治生無法——不能開書舖，不能拾大糞，也不能賣棺材……「所  
以千回萬轉總然只是一個教書，這便是秀才治生之本。」顯然是中了科舉的毒，弄得「秀才」們（或其他）除做書獃子以外，一無  
所長，謀生不得，只好去教書，但是這比那求官的百般鑽營已經好得多了。

## 第二章 我國師範教育之沿革

我國師範教育之發展，粗可分爲四個時期：第一，師範教育之發軔時期；第二，師範教育之生長時期；第三，師  
範教育之衰落時期；第四，師範教育之復興時期。茲依次述之如下。

### 第一節 師範教育之發軔時期

一、師範教育緣起 前言之，我國近代之有師範教育，乃始於上海之南洋公學。清代維新之初，只由學校作  
育人才，以替代科舉取士，朱曾願及普及教育，更未注意師資的培養，至光緒二十三年，上海南洋公學成立，特設  
「師範院」以培養上、中兩院之教員。考選成才之十四名，延訂華洋教習，課以中西各學，以「明體達用，勤學  
善誨」爲旨歸，是爲中國有師範教育之始。又仿日本師範學校辦法，附設小學一所，名爲「外院」，別選年十歲  
至十七八歲的聰穎兒童一百二十名，令師範生分班教之。外、中、上院各生以次遞升，師範生非完全合格者不得

充任教習。(附錄一)

翌年京師大學堂成立，亦分設「師範齋」，以大學堂前三年級高材生入之。(詳附錄二)這些都不過是局部的設施。同時梁啟超在上海主辦時務報，也會極力鼓吹師範教育，但未經政府採納。直到光緒二十八年（一九〇二年）張百熙奏定學堂章程，設「師範館」與大學預科同程度，「師範學堂」與中學堂同程度。師範館之入學資格限科舉之舉人、貢生及畢業於中學堂者；師範學堂之入學資格，則為秀才、監生一類。明年張百熙、榮慶、張之洞等重定學堂章程頒布，（按光緒二十八年七月，張百熙奏定學堂章程未及實行，明年閏五月，張之洞復命會同榮慶、張之洞重為釐訂，詳附錄三。）而我國正式師範學制方始成立。

二、初期師範學制 依奏定學堂章程所規定，師範教育自成立一系統，分優初二級，外有簡易師範科、師範傳習所及實業教員養成所等機關。分述之如下：

(一)初級師範學堂 此為小學教育普及的基礎。限每州縣必設一所，但開辦伊始，可就各省會先行成立。以「派充高等小學堂、初等小學堂兩項教員者入焉；以習普通學外，兼講教授管理之法」為主旨。入學資格為高等小學堂畢業生；惟在小學尚未發達以前，得就現有之貢、廩、增、附生及文理優長之監生內考取。省會師範學堂應設兩種：一為完全科，五年畢業；一為簡易科，一年畢業。前者入學年齡以十八歲至二十五歲為合格；後者以二十五歲至三十歲為合格。初級師範完全科之設在省會者，學生以三百人為足額；其設在各州縣者，以一百五