

儒佛教學制度之比較研究

丁 鋼

縱觀中國古代教育的發展歷史，我們發現，儒家教育始終起着維繫封建教育的主導作用。儒家教育，隨着封建社會的發展而發展，並且受到其它文化教育形態的影響而有所改變。如東漢末傳入中國的佛教，它在吸附中國傳統文化逐步中國化的過程中，作為一種文化的延續，同樣以一定的教育形態來加以傳遞，由此產生了一種具風格的一種宗教教育——中國佛教教育。它在適應中國封建社會種種需求的基礎上，吸收和融合傳統教育，形成了一個完整的教育體系，曾深刻地影響了儒家教育的發展。但是以往的教育史研究在這方面十分薄弱。爲了彌補這一不足，本文試從儒佛教學制度比較角度，作些探討。

一、都講制與複講制

中國教育史上，佛家與儒家一樣，在最初的講經或講學過程中，大多採用口傳記誦的問答方式。但隨儒佛兩家教育的各自發展，衍生出一些彼此相異而又彼此相似的做法。如都講的出現，

既見於史書記載，亦見佛典記載。此問題常引起混淆。因此，我們將兩者都講之制的產生與發展及其特徵加以適當地比較，力求從中尋找一個較為合理的答案。

佛家所謂都講，是指在講學過程中擔任誦唱經文以及問難的角色。而法師的職責則是主講經文，回答責難。

佛家都講制度起源於講解佛經時的問答。康僧會《安般守意經序》說：「世尊（佛）初欲斯經時，大千震動，人天易色，三日安般，無能質者。於是世尊化爲兩身，一白（曰）何等，一尊主演，於斯義出矣。大士上人六雙十二輩，靡不執行。」湯用彤先生認爲：「世尊所化之一身，就安般事數分條問曰，何等。另一尊答之，而敷演其義。前者當中國佛家講經之都講，後者乃所謂法師。按佛教傳統，結集三藏時，本系一人發問，一人唱演佛語。如此往復，以至終了，集爲一經。故佛經文體，亦多取斯式。」

①又引安世高所譯《陰持入經》首數句「佛經所行示教誡，皆在三部，爲合行。何等爲三？一爲五陰，二爲六本，三爲從所入。五

陰爲何等？一爲色，二爲痛，三爲想，四爲行，五爲識，是爲五陰。」湯先生認爲「想當日講《陰持入經》時，法師先持示佛之教誡皆在三部，次有一人唱問，何等爲三？法師乃出陰持入三事。彼人復問五陰爲何等？師乃出陰之五事。如是往復問答，以至終卷。此等條目分析之文體，自恰可用都講。若行文連篇累牘，不分條款，如用都講，必較不便。」②講經有問答，而問答有都講，佛典也有明文。如支謙譯《大明度無極經》第一品注云：「善業（指須菩提）於此清淨法中爲都講。秋露子（舍利弗）於無比法中爲都講。」

據上可見，（一）佛家都講之制原出於佛典所記，與儒家無涉。（二）佛家都講之制起源於問答的講學方式。（三）都講講經並非照本宣科，而是分條析目，頗有條理，其增強了講學的效果。

儒家所謂都講，產生也甚早。主要見於《後漢書》。《後漢書》卷三十七《桓榮傳》記「榮卒……除兄子二人補四百石，都講生八人補二百石，其餘門徒多至公卿。」卷二十六《侯霸傳》云「成帝時……師事九江太守房元，治谷梁春秋，爲元都講。」卷三十七《丁鴻傳》載「鴻年十三，從桓榮受歐陽尚書，三年而明章句，善論難，爲都講。」

據上分析，儒佛所謂都講是有所不同的。佛家的都講是僅次於主講法師的教師，世尊講經化爲兩身便說明都講與法師的地位是相對平等的。而儒家的都講却被稱爲「都講生」，即弟子。因此，儒家的都講與講師之間是一種師生關係，而非同事的關係，可能是比一般學生地位較高的高徒。我們知道儒家歷來對弟子學業的高低有升堂入室之謂。堂，爲一般學生講讀的場所，即課堂。室，爲先生所居之處，常有弟子侍，一般都是先生最得意的門生。《後漢書》卷二十五《鄭玄傳》說：「因涿郡廬植事扶風馬融。融門徒四百餘人，升堂進者五十餘人。」升堂聽講已非尋常，況且入室弟子！可見都講可能便是入室弟子之類。另外，漢代私學如

內明

特稿

- 儒佛教學制度之比較研究……………丁 鋼……3
論「五燈」和《五燈會元》……………陳仕強……10
《禪與西方思想》譯後……………王雷泉……22

譯稿

- 關於順治皇帝出家問題（續）……………幻 生……27

特載

- 僧侶在中國書法藝術上的
貢獻（續）……………田光烈……32

- 談談弘一大師的守律生活……………羅 顥……37

法海拾貝

- 律宗的哲學思想……………蔡惠明……40

佛教文藝

- 虛雲和尚（續）……………馮 馮……44

畫頁

- 封面：北魏石雕觀音
面裏：明代棗木觀音像
底裏：唐代青銅佛像
封底：唐石雕觀音聖像

第 二 〇 四 期 目 錄

董仲舒、馬融等都採用以高年級學生教低年級學生的方法。皮錫瑞《經學歷史》中說：「至一師能教千百人，必由高足弟子傳授。」都講也許就是指這類高足弟子或代講。再說佛家都講也從未聞有八人之多。

儒家的都講相似於佛家，始於北魏。《魏書》中有一種有趣的記載，「瑩祖瑩年八歲能誦詩書，十二為中書學生，……時中書博士張天龍講《尚書》，選為都講。生徒悉集；瑩夜讀勞倦，不覺天曉，催講既切，遂誤持同房生趙郡李孝怡《曲禮》卷上座。博士嚴毅，不敢還取，乃置禮於前，誦《尚書》三篇，不遺一字。講罷，孝怡異之，向博士說，舉學盡驚。後高祖聞之，召入，令誦五經章句，並陳大義，帝嗟賞之。」③在先生講經之前，先由弟子上座講經，儒家史無前例。可見此時的都講雖仍為生，但其職責已與佛家接近。又《陳書》卷三十三《儒林傳》云：「沈洙……治三禮，春秋左氏傳，精識強記。五經章句，諸子史書，問無不答……大同中（梁武帝大同六年左右），學者多涉獵文史，不為章句。而洙獨積思經書；吳郡朱異、會稽賀琛甚嘉之。及異、琛於士林館講制旨義，常使洙為都講。」佛家都講重強記誦經，在講學中重讀不重講義。沈洙此時的責任也與佛家十分相似。因此可以說，在南北朝時儒家的都講制已隨佛教風氣浸染，而逐漸向佛家靠攏。關於這點，還可以從以下的考察中加以證明。

佛家的都講除了轉讀經文之外，還負有問辯設難的責任。

《高僧傳》記支遁「晚出山陰，講《維摩經》。循為法師，許詢為都講，遁通一義，眾人咸謂詢無厝難；詢每設一難，亦謂遁不復能通。如此至竟，兩家不竭。凡在聽者，咸謂審得遁旨，廻令自說，得兩三反，便亂。」④可見講學時是法師講經義，而都講問難，通過問答辯難，令聽者得其義理。《世說新語·文學》中也有同樣記載，但略有不同。其云「支道林（即支遁）、許掾（即許詢）諸人在會稽王（簡文）齋頭，支為法師，許為都講。支通一義，四座

莫不厭心；許送一難，眾人莫不抃舞。共嗟咏二家之美，不辯其理之所在。」厭心者，則聽了非常滿足愜意。抃舞者，聽了擊掌喝采之義。不辯其理則是玄學家的風格，只求雄辯精采如何，不管其中道理如何。無論此記載是否有言過其實之嫌，但說明佛家的講學由於都講的唱難，使講堂上十分活躍，這種生動的講學方式或許也是值得我們吸取的。

此外，從中也可看到佛家都講之問難重在義理方面，並很講究論辯的方式，這與儒家是有區別的。儒家都講雖也有問難，但基本重章句之學。如漢儒丁鴻，善論難，為都講。「肅宗詔鴻與廣平王羨及諸儒樓望、成封、桓郁、賈逵等論定《五經》同異於北宮白虎觀，使王宮中郎將魏應主承制問難，侍中淳于恭奏上，帝親稱制臨決。鴻以才高，論難最明，諸儒稱之，帝數嗟美焉。時人嘆曰：『殿中無雙丁孝公』」。⑤論定五經同異，必於章句訓詁，由此見重章句之學為一明證。

綜上所述，佛家的都講制與儒家的都講制排名雖相同而實異。兩者出現相似的局面是在南北朝時，並且是佛家對儒家的影響所致。中國佛教教育的教學由問答到法師與都講制的確立，構成了魏晉南北朝寺院教學的一大特色，並對儒家教學產生了一定的影響。剔除宗教神學教育的性質，其在教學方式上的特色是有一定歷史價值的，當時儒家所作的努力，便是一個很好的證明。

除都講制外，此時的寺院教學還出現了另一種講學制度，這便是復講制。

《高僧傳·道安傳》記道安游學至鄴，入中寺遇佛圖澄，「澄見而嗟嘆，與語終日。眾見形貌不稱，咸共輕怪。澄曰：『此人遠識，非爾儔也！』因事澄為師。澄講，安每複述，眾未之厭（心滿意足）。咸言：『須待後次，當難殺昆倉子』。安後更複講，疑難鋒起，安銚銳解紛，行有餘力。時人語曰：『漆道人，驚四鄰』。可見復講，一方面是把教師所講的內容加以複述，這複講也屬

課堂講學的一種形式在當時就已出現。另一方面，復講不單純是一種一字不拉的複述，而是可以針對種種疑難，在問答中加以自由發揮的。它構成了佛家教學的另一特色。

此種方式在唐代仍有延續。日本和尚圓仁《唐求法巡禮行記》卷二，其記當時山東赤山禪院講經之會「辰時，打講經鐘，打驚衆鐘訖。良久之會，大衆上堂，方定衆了，講師上堂。」後見宋僧元照《入唐求法巡禮行記》卷二記載和宋僧元照《四分律行事抄資記》卷三《釋導俗篇》，佛家教學大體可歸納為鳴鐘集衆、開講禮拜、升堂講說、歌詠讚嘆、唱經開題和質疑問難等形式。而這些形式與特點都與儒家教學有密切關係，彼此相互影響，現具體分述如下。

以上兩條材料說明，佛家復講一般似由弟子擔任。此形式、印度佛典中並無記載。可以說，這是中國佛教寺院教學中對儒家傳統教學中以高足弟子代授和弟子次相傳授方式加以吸收改造的一個變種。

在中國教育史上，儒家的這種做法曾長期中斷，而在佛家教學中却得以延續。甚至直至今天的佛學院教學中，也仍有採用複講制。先由教師講授佛教等方面的知識，然後待日，由學生進行複講，以增強教學的效果，檢驗學業。這種吸附儒家傳統而加以改造的教學方式，很值得我們重視。

二、講學儀式與教學特點

除以上所舉出的都講制與複講制外，隨着隋唐佛教各宗派的產生，佛家教學從口傳記誦的問答方式和隨翻隨講發展到具有了一定的儀式與特點。根據魏晉南北朝的有關史料，以及日本和尚圓仁《入唐求法巡禮行記》卷二記載和宋僧元照《四分律行事抄資記》卷三《釋導俗篇》，佛家教學大體可歸納為鳴鐘集衆、開講禮拜、升堂講說、歌詠讚嘆、唱經開題和質疑問難等形式。而這些形式與特點都與儒家教學有密切關係，彼此相互影響，現具體分述如下。

1. 鳴鐘集衆 講學前鳴鐘集衆本是儒家所固有的。《學記》

云：「入學鼓篋，孫其業也。」注云：「鼓篋，擊鼓警衆，乃發篋出所治經業也。」可見，古時儒家講學伊始必鳴鼓警衆。這種形式在佛家出現則較晚。最早見於圓仁《入唐求法巡禮行記》卷二，其記當時山東赤山禪院講經之會「辰時，打講經鐘，打驚衆鐘訖。良久之會，大衆上堂，方定衆了，講師上堂。」後見宋僧元照云：「最初鳴鐘集衆。」⑦鼓鐘同效，都是為集衆講學，而此形式並不見佛典記載，當為佛效儒者無疑。

2. 開講禮拜 佛家講學時，須先禮三寶（即佛、法、僧）。

佛指釋迦牟尼，也指一切佛；法即佛教教義；僧指學僧及繼承宣揚佛教教義的僧衆（這是佛典中所規定的）。《四分律簡衆部》說：「夫法師升座，先須禮敬三寶。」⑧這在中國寺院教學中一直沿用，成為定式。但儒家講學最初並無此舉。漢明帝時倡導在學校中祭孔與其有所區別。自書院產生，此類形式才出現。書院開講之前，必須由山長、副講親自帶領全體學生到大成殿向「先師」神位四拜，然後回講堂開講。這與寺院開講禮拜很相似，蓋是書院對寺院講學儀式的襲用。然而在師生對待上，佛家講者須禮學僧，而書院絕無此舉。這是由於佛家把僧衆（包括學僧）例為三寶之一，而儒家十分重視師道尊嚴的緣故。

3. 升堂講說 佛教寺院講學時，講者升堂講說，這是中國

寺院講學對印度佛教講學形式的沿襲。最早起於晉時僧道安制定的「僧尼規範」，所謂「行香定座上經上講之法。」⑨講學時，法師、都講均升高座，並相向而坐。《廣弘明集》卷二十六梁武帝《斷酒肉文》四首中末首有注牒文曰：「先宅寺法云於華林殿前登東向高坐，為法師；瓦官寺慧明登西向高坐，為都講。」

儒家講學時師生如何就坐，秦漢以來不見記載。只是在《禮記》中有「席間函文」之說。⑩所謂「席間函文」，鄭注：「謂講問之容也，函猶容也，講問宜相對容丈，足以指畫也。」可推知，師生之坐都是席地，只是相隔丈餘而已。

但經魏晉佛教風氣所染，南北朝時儒家講學也有教師升座之學。如《南齊書》卷三十九劉獻傳云「儒學冠於當時，京師士子貴游莫不下席受業。」所謂「下席受業」，那麼一定就有上座講學，這樣才是對稱的。《梁書·儒林傳》說得就很清楚了。其稱時儒伏曼容「時明帝不重儒術。曼容宅在瓦官寺東，施高坐於聽事，有賓客，輒升高座為講說，生徒常數十百人。」伏曼容的住宅靠近佛教的瓦東寺，這是當時很著名的寺院，佛教講學也很興盛。僅從地理條件來講，伏曼容升高坐為講說，顯然是受佛家講學的影響。這種形式到了唐代已很流行。陸游《南唐書·朱弼傳》載朱弼辦廬山國學時，「每升堂講說，座下肅然。」馬會《南唐書·朱弼傳》也記他「每升堂講釋，生徒環立。」此後，朱熹講學白鹿洞書院時也加以採用，遂成書院講學的一般形式。

4. 歌咏讚頌 頌是梵語音譯，一般指歌咏讚偈（佛教短詩），故又稱「讚頌」。在佛教講學儀式上學唱梵頌，主要起息喧亂、便利講學進行的作用。在中國，首次把其用於講學儀式的是晉釋道安，在魏晉南北朝已受重視。梵頌用於講學先後，一般分為二節。即初頌（如講經前唱「云何於此經」至「願佛開微密」句），後頌（如講師講畢下座，由一僧唱「處世界如虛空」偈）。讚頌者有人專職，有時亦可由學眾聽者任之，這是佛家講學所特有的。以往的儒家教學中並無此制。

但隨書院的產生與發展，書院講學時有了「引讚」一職，此職「主謁聖引禮」，從學生中擇「聲音洪亮，進退疾徐中節者」充之。①其在講學前喊「登講座」，講師、副講登講座畢，又喊「三肅揖」領眾生致禮，在行禮、進茶畢喊「鳴講鼓」，講畢又喊「三肅揖」領眾生謝教。其職與讚頌一樣，成為整個講學過程中不可缺少的一環。鑒於書院的創設與寺院制度的密切關係，引讚的產生與讚頌也是不無關聯的，二者十分相似。所不同的是，讚頌主在歌咏讚偈上宣列說，而引讚則成了講學中的實際主持人，但讚頌之職何

嘗又無蘊含其意之中呢。

5. 唱經開題 佛家講經之時，一般由都講先唱題，然後由法師（講師）講解題意，這叫開題或發題。

《高僧傳·竺法汰傳》云：「晉簡文帝請汰講《放光經》，開題大會，帝親臨。」圓仁記唐時赤山禪院講經之會在講師升座及讚頌了，「講師唱經題目，便開題。分別三門。」另記「新羅一日講經」升座讚頌後，「南座（都講之座）唱經題目……唱經了。更短音唱題目。講師開經目。三門分別，述經大意。」②可見，開題主要在於闡明題意、「述經大意」，這是佛家講學中的一個重要內容與形式。

儒家本無開題之說，然而在南北朝時也開始吸收了佛家的做法。《陳書·儒林傳》說：「張譏……遷士林館學士。簡文在東宮，出土林館，發孝經題。譏論之義往復，甚見嗟賞。」又卷十九馬樞傳稱其「博極經史，尤善佛經及《老子》義。梁邵陵王綸為南徐州刺史，素聞其名，引為學士。綸時自講《小品經》；令樞講《經摩經》、《老子》、《周易》，同日發題，道俗聽者二千人。」

據《隋書·經籍志》記載，南北朝時甚至出現了不少以開題講解而發展為著述形式的作品。如《周易開題義》十卷，梁蕃撰；《毛詩發題序》又一卷，梁武帝撰等等，說明佛家的開題解說不僅為儒家教學所採用，並且有了新的發展。

6. 質疑問難 這是佛家教學中最有特色弘可寶貴者。目的在於使聽學者從中了明義理，增強講學效果。如前所述，都講的重要職責之一就是發難，而講師則只答不難。然而佛家教學中不唯都講可以設難，一般在講學過程中，座下學僧聽眾均可發問作難。甚至只要你在質疑問難中，確實表現在才思理解上高人一籌，還可取代原先法師的地位而自任講者。

如晉時名釋僧蒼在高僧鳩摩羅什那裏學成之後，東下京師，游學至祇洹寺遇講學，他在講師發題後，與其辯難，「致問數番

，皆是先達思力所不逮，高座無以抗其辭，遂遜退而止，僧蒼便「住祇洹寺開講衆經，法化相繼。」^⑬。

質疑問難中，佛教還規定講師「於惡言問難」，「當行忍辱。」^⑭據圓仁描寫，問難者有時「聲如大隕人，盡音呼誶」，而講師「但答不返難」，從容論說。這種情形於儒家教學中是難以想像的。

前面說過，儒家辯難多重章句詁訓，而且亦多在爭師法。漢儒魯丕曾上疏和帝曰：「臣聞說經者，傳先師之言，非從已出，不得相讓於前，故精思不勞，而道術愈章。」^⑮胡三省評注：「漢儒專門名家，各守師說。故發難者，必明其師之說以爲據；答難者，亦必務立大義，以申師說。」^⑯重章句師法是漢儒的學風，正是其窒息了儒家教育的發展，而導致衰敗。因此，漢儒的辯難與佛家強調個人才思理解和以理服人是迥然不同的。

但隨着三教融合風氣日盛，後期儒家的教學也開始有所改變。如馬會《南唐書·朱弼傳》記其在廬山國學講學時，「每升堂講釋，生徒環立，各執疑難，問辯蜂起。弼應聲解說，莫不造理，雖題非已出，而事實聯綴宛若宿構，以故，諸生誠服，皆循規範。」這證明當時儒家教學已有了很大的轉變與佛家的質疑問難已很相似。以後朱熹在白鹿洞書院時更是如此。其弟子黃乾在《朱子行狀》中說：「從游（朱熹）之士，選誦所習，以質其疑。意有未諭，則委曲告之，而未嘗倦；問有未切，則反復戒之，而未嘗隱。務學篤則喜見於言，進道難則憂形於色。講論經典，商略古今，率至夜半。雖疏病支離，至諸生問辯，則脫然沉疴之去體。」師生平等切磋之情躍然紙上。這種教學之風的轉變，並非偶然，與佛家教學的影響也是不無關係的。

除上述方面的比較外，還須注意佛教寺院清規對儒家書院教學規約產生的影響。清規是唐時懷海禪師所創立的。其中對學僧學習及日常生活踐行都有詳細的規約，^⑰後世歷代時有增益。以

往儒家教學並不重視規約，自書院出現，在佛教清規的影響下，才逐漸有了種種規約，對學生的學習、生活和修養都有了詳盡的規定，在形式上有明顯的仿效痕迹。對於這點，儒家學者也不否認。如當年陸子壽造訪朱熹，請教制定學規事宜，朱熹就曾指示說：「只做禪院清規亦自好。」^⑱這充分證明，書院的學規、學約的制定與禪院清規是有一定的關係，只是指導思想上有所不同而已。

三、講經與義疏

中國佛家寺院講學一般以印度佛典爲教材。由於佛學深奧，雖經翻譯，依然不易理解，要想深入學習佛理，必須經由高僧講解。於是伴隨着佛教講經的過程，出現了一些類似講義的佛經義疏，它成爲了佛家教學中的重要手段。綜觀最初的佛經義疏，約有二種情況。

1. 先撰疏後爲講，如同預撰講義。《梁書·蕭紀傳》云：「時益州武寺僧寶願，最初請講，大衆雲集，聞所未聞，莫不歡悅……後製《涅槃》、《法體》等疏，皆省繁易解，聽無遺闕。」有了疏本講義，可使講者善握要點，學者易了其義，比起講說佛經原文的效果更爲顯著。

2. 隨講出疏，如同後撰教材。《續高僧傳·慧遠傳》稱慧遠「長在講肆，伏聽千餘。意存宏獎，隨講出疏。」又《寶象傳》云：「武陵王（蕭紀）門師大集摩訶堂，令講清觀音。初未綴心，本無文疏。始役情思，抽拈句理，詞義洞合，聽者盈席。私記其言，因成疏本，廣行於世。」《梁書·蕭紀傳》也記僧寶象「見大集一經未宏蜀境，欲爲之疏記，使後學有歸。」這都是記在講學後撰疏，以成教材之事。

以往認爲，佛家義疏或與漢儒注疏有關。其實，漢儒經注旨

之注詮解之，或旁引諸說證明之，名為經學，實即注學，日趨繁瑣，致使經義反倒茫若所失。因此漢儒注經與佛家義疏是絕然不同的。但至魏晉起，玄學突起，儒生大多移注經為講經，且佛教日盛，受佛教重講論的影響，佛家義疏的做法為儒家所吸取，至南北朝時，儒家講學用義疏於此為盛。如有伏曼容之《論語義》、皇侃之《論語義》、《禮記義》、張譏之《尚書義》、《孝經義》等等，梁武帝也曾親撰五經講疏，後世講學更視講義為必備。因此可以斷言，儒家的義疏或講義教材的產生是與佛家義疏的流行有一定的關係，而非反之，這是歷史事實。當然，其中也並不排除佛家義疏受儒家注疏的啟發，我們是從兩種體裁內容的角度來確定二者之間的影響的。

此外，唐代還產生了一種樸素而活潑自由的語錄文體。它起源於佛教禪宗。語錄一般是學生記錄教師的講話，多為師生互相論學的對話，或教師解答問題的答話，或對學生的個別指導。如禪宗主要經典《壇經》，便是此類語錄。後世儒家書院也時與弟子記錄教師講學的言語，形成語錄，如《朱子語類》之類，與佛家語錄極為相似，其受佛家的影響也是比較明顯的。

結 語

通過以上儒佛教學制度的若干分析比較，大致可以得出以下結論。

首先，從中國教育發展史的整體考察來看，在中國封建社會的特定歷史環境中，儒佛兩家教育的歷史地位不盡相同，由於在滿足封建政治倫理需求上的程度不同，儒家教育是處在主流的地位。然而儘管如此，在儒佛教學制度的比較中，仍然可以清楚地看到兩者之間存在着明顯的互補關係。正是儒佛在教學制度上的互相影響和互相吸引，構成了中國古代教學制度豐富多采而又錯綜複雜的歷史圖景，並使古代的教學制度得以充實和發展。因此

，我認為，中國佛教教育的發生、發展已構成了中國古代教育的一個重要的有機組成部分，具有獨特的地位。

其次，儒佛教學制度的影響和作用都是雙向的，並且大多數是間接的。這種間接的作用和影響所形成的內在聯繫，表明儒佛教學制度之間有一個長期的互相滲透和融合的過程，在一定程度上揭示了儒佛教學制度互相同化補充和自我調適充實過程的歷史複雜性，亟須我們加以充分的重視和深入的探討，以充實和豐富教育史的研究。

註 釋

- ①②湯用彤：《漢魏兩晉南北朝佛教史》第一卷第五章。
- ③《魏書》卷八十二《祖瑩傳》。
- ④《高僧傳·支遁傳》。
- ⑤《後漢書·丁鴻傳》。
- ⑥圓仁：《入唐求法巡禮行記》卷二。
- ⑦《四分律行事抄資記》卷三《釋導俗篇》。
- ⑧均見《法苑珠林》卷三十二《儀式部》引。
- ⑨《高僧傳》卷五。
- ⑩參見《禮記》中《文王世子》、《曲禮》二篇。
- ⑪見《白鹿洞誌》卷十一《職事》條。
- ⑫《入唐求法巡禮行記》卷二。新羅指朝鮮，其佛教受中國影響極大，多承唐制。
- ⑬《高僧傳·僧蒼傳》。
- ⑭《法苑珠林》卷三十二《儀式部》。
- ⑮《漢書》卷二十五《魯丕傳》。
- ⑯《資治通鑑》卷四十八和帝元十一年注。
- ⑰參見《景德傳燈錄》卷六《禪門規式》。
- ⑱見王懋竑《朱子年譜》。