

مطالعات اسلامی: علوم قرآن و حدیث، سال چهل و چهارم، شماره پیاپی ۸۸،
بهار و تابستان ۱۳۹۱، ص ۱۶۴ - ۱۳۳

ماهیت منابع جوامع روایی اولیه از دیدگاه گرگور شوئلر*

دکتر نصرت نیل ساز

استادیار دانشگاه تربیت مدرس

Email: Nilsaz@modares.ac.ir

چکیده

یکی از مهم‌ترین عوامل تشکیک خاورشناسان در وثاقت متون روایی نقل شفاهی حدیث و مخالفت گسترده با کتابت حدیث، به‌مدت بیش از یک قرن، بوده است. تا دهه هفتاد قرن بیستم، طرفین اصلی بحث و مناقشه درباره ماهیت منابع جوامع روایی اولیه گلدتسیهر و سزگین بودند که اولی بر شفاهی بودن و دومی بر مکتوب بودن این منابع تأکید می‌کردند. گرگور شوئلر^۱ از سالهای میانی دهه هشتاد قرن بیستم تا کنون، در مطالعات متعدد سعی کرده است از تضاد میان این دو دیدگاه بکاهد. نظریه او درباره «پیوند» همراهی نقل شفاهی و مکتوب در نظام آموزش اسلامی» به بسیاری از مناقشات پایان می‌دهد. مهم‌ترین مؤلفه‌های این نظریه عبارتند از: توجه به ویژگی‌های نظام آموزش و یادگیری در نخستین سده‌های اسلامی، تمایز میان درس‌نوشته‌ها و کتاب‌های واقعی، چگونگی نشر آثار و نقش راویان در این روند، تمایز میان نقل مسموع و نقل شفاهی، تمایز میان مسئله وثاقت و مکتوب بودن منابع، تبیین شباهت‌ها، تفاوت‌ها و تأثیر نظام‌های مختلف آموزشی بر یکدیگر، بررسی تأثیر شیوه‌های عالمان حدیث بر سایر حوزه‌های علوم، تمایز میان شیوه‌های گوناگون نشر اسناد، نامه‌ها، اشعار و تعالیم دینی.

کلید واژه‌ها: خاورشناسان، شوئلر، وثاقت جوامع روایی، نقل شفاهی، نقل مکتوب،

*. تاریخ وصول: ۱۳۸۹/۱۱/۱۹؛ تاریخ تصویب نهایی: ۱۳۹۰/۱۲/۰۸.

^۱. شوئلر استاد مطالعات اسلامی در دانشگاه بازل سوئیس است.

مقدمه

یکی از عواملی که به عقیده نخستین حدیث‌پژوهان غربی باعث وقوع جعل و تحریف در احادیث شده است، نقل احادیث به شکل شفاهی به مدت بیش از یک قرن بوده که چگونگی و صحت نقل حدیث را به شدت به حافظه راویان وابسته می‌ساخت. خاورشناسانی مانند میور^۱، اشپرنگر^۲، دوزی^۳، کرم^۴ معتقد بودند اولین مجموعه‌های حدیثی که به دست ما نرسیده، اما پایه‌گذار معروف‌ترین جوامع حدیثی بعدی بوده‌اند، در نیمه نخست قرن دوم تألیف شده‌اند (Motzki, 2004: xv, xxix). در اواخر قرن نوزدهم و ابتدای قرن بیستم، با مطالعات حدیثی گلدتسیهر بحث و تشکیک در وثاقت متون حدیثی شکل جدی‌تری گرفت. یکی از دلایل وی برای این تشکیک، طولانی شدن دوران نقل شفاهی بود. او با جمع‌آوری روایات فراوانی از صدر اسلام مبنی بر مخالفت با کتابت حدیث و پرهیز صحابه از نوشتن حدیث (Goldziher, 1907: 860-872)، همچنین استناد به این‌که جوامع معتبر حدیثی به منابع مکتوب پیش از خود اشاره نمی‌کنند و واژگانی چون «أَخْبَرَنِي» و «حَدَّثَنِي» نمایانگر نقل شفاهی است، این نظریه را مطرح ساخت که تدوین متون حدیثی در پایان قرن دوم و نیمه نخست قرن سوم آغاز شده است (Idem, 1971: II, 18-22). آثار گلدتسیهر تأثیر عمیقی بر مطالعات اسلامی در غرب نهاد و بسیار مورد ستایش و تمجید قرار گرفت و نتیجه‌گیری‌های او عموماً دارای اعتبار قطعی انگاشته شد. اما گروهی از دانشمندان مسلمان و نیز خاورشناسان روش، شواهد و استنتاجات او را مورد نقد قرار دادند. پژوهشگرانی مانند عبود، سزگین و اعظمی با ارائه شواهد فراوان نشان دادند سنت کتابت حدیث از زمان پیامبر آغاز شد، و به‌رغم مخالفت کوتاه مدت و نامؤثر حکومتی، به‌طور مستمر در میان صحابه رواج داشت و نخستین مجموعه‌های حدیثی در قرن دوم تدوین شد. همچنین با اشاره به عدم درک صحیح برخی خاورشناسان از اصطلاحات رایج درباره شیوه‌های فراگیری دانش (تحمل العلم) تأکید کردند در همه این شیوه‌ها، حتی سماع و قرائت، وجود متن مکتوب لازم و ضروری است. افزون‌براین، آنها به نکته‌ای بسیار مهم در فهم اسناد احادیث، اشاره کردند. آن نکته این است که دانشمندان در قرون اولیه، به‌هنگام استفاده از یک منبع ترجیح می‌دادند به جای ذکر نام کتاب به نام نویسنده ارجاع دهند، یعنی

1. Muir
2. Sprenger
3. Dozy
4. Kremer

اگر مؤلفی احادیثی دربارهٔ یک موضوع را در کتاب خود گردآورده بود، دانشمندان بعدی به هنگام استفاده از کتاب او، ابتدا نام وی و سپس نام روایانی را که او ذکر کرده بود، در کتاب خود می‌آوردند. بدین ترتیب، نام مؤلف نخست وارد سند روایات کتاب بعدی می‌شد. بنابراین، غالباً سند روایات نشانگر طریق دستیابی مؤلفان آثار بعدی به کتاب‌های پیشین است، نه نشانهٔ نقل شفاهی روایات (سزگین، ۱۹۶۷، ۹۷-۱۱۸؛ Azami, 1978: 30-60, Abbot, 1967: II,2; Siddiqi, 1961: 158 (293-299)).

موتسکی نیز در آثار مختلف به مسئلهٔ سنت‌های نقل حدیث میان مسلمانان پرداخته است (نک. پارسا، ۱۳۸۸، ۴۱-۴۹). او در پژوهشی گسترده دربارهٔ مصنف عبدالرزاق صنعانی براساس الگوهای اسناد نتیجه گرفته که این اثر از منابع مستقلی نشأت گرفته است. این منابع موثق‌اند بدین معنی که از آن نویسندگانی است که بدان‌ها منسوب‌اند. او از روایات فراوان مصنف، ۳۱۸۰ روایت را به عنوان نمونه بررسی می‌کند. حدود ۹۰ درصد اسانید تنها به چهار راوی ختم می‌شود، درحالی‌که بقیهٔ روایات از نود راوی دیگر نقل شده است. چهار راوی اصلی، معمر بن راشد (م ۱۵۳)، ابن جریج (م ۱۵۰)، سفیان ثوری (م ۱۶۱) و سفیان بن عیینه (م ۱۹۸) اند، یعنی همان کسانی که سزگین از آنها به عنوان اولین مصنفان، یعنی کسانی که احادیث را براساس موضوع مدون ساخته‌اند، نام برده است. استدلال اصلی موتسکی شیوهٔ ارائهٔ مطالب توسط عبدالرزاق است. عبدالرزاق به جز نقل مستقیم از مشایخ اصلی‌اش، گاه از این مشایخ از طریق شخص سومی نقل می‌کند. گاه نیز ضمن نقل حدیث، تردید خود را در مورد عین الفاظ حدیث بیان می‌کند. او این ویژگی‌ها را دلیلی بر عدم جعل احادیث می‌داند و می‌نویسد: به‌سختی می‌توان تصور کرد یک «جاعل» به خود این زحمت را بدهد که چنین جملات و اطلاعاتی را وارد جعلیات خود کند. اما قانع‌کننده‌ترین و روشن‌ترین استدلال موتسکی این است که الگوی اسناد هر یک از مشایخ عبدالرزاق نیز همان تنوع و گونه‌گونی را دارد. موتسکی برای نمونه اسناد روایات منقول از ابن جریج، یکی از مشایخ اصلی عبدالرزاق، را بررسی می‌کند و همان ویژگی‌ها مانند گونه‌گونی تعداد مشایخ، اصطلاحات مختلف در نقل حدیث، گونه‌گونی در تعداد احادیث منقول از صحابه یا تابعین و ... را می‌یابد. این پدیده به عقیدهٔ موتسکی نشان می‌دهد که مصنف عبدالرزاق فراهم‌آمده از تألیفات کهن‌تر است که می‌توان به کمک تحلیل اسناد آنها را بازسازی کرد. موتسکی با توجه به اطلاعات موجود در شرح حال عبدالرزاق، دوران نقل این روایات را میان سالهای ۱۴۴ تا ۱۵۳ هجری و منابع عبدالرزاق

را نمایانگر چگونگی تدوین جوامع روایی در قرن دوم می‌داند (Motzki, 1991:1-21).

نظریه شوئلر

یکی از خاورشناسانی که توجه ویژه‌ای به سنت‌های نقل دانش در میان مسلمان دارد، گرگور شوئلر (ت. ۱۹۴۴) است. او برخلاف خاورشناسان شکاک، روایات اسلامی را فاقد اعتبار نمی‌داند و بارها اشاره می‌کند که دلیلی برای تردید در وثاقت اخبار وجود ندارد. همچنین با وجود استفاده از شیوه‌های تحلیل اسناد خاورشناسان شکاکی چون شناخت و یُنْبُل (آقایی، ۱۳۸۵: ۱۴۵-۱۶۹؛ Idem: 1993, 207-244)، برای تاریخ‌گذاری احادیث، حلقه مشترک^۱ در طرق مختلف یک حدیث را لزوماً جاعل حدیث نمی‌داند و با واقع‌نگری درباره محدودیت‌های این شیوه می‌نویسد: «ما قادر نیستیم براساس تحلیل اسناد صرف، این احتمال را که این احادیث پیش‌تر در قرن نخست ... نشر یافته بود، را رد کنیم.» (Schoeler, 1989a:248=2006, 139).

شوئلر در مقالات متعدد^۲ ضمن اشاره به شواهدی که در صحت و اعتبار کامل دیدگاه‌های قائلین به نقل مکتوب و قائلین به نقل شفاهی در انتقال علوم، تردید ایجاد می‌کند، در صدد است با ارائه نظریه‌ای نوین، این دو دیدگاه را که در نگاه اول کاملاً متضاد به نظر می‌رسد، به هم نزدیک و با هم هماهنگ سازد. نظریه شوئلر می‌تواند به پرسش‌های متعدد مانند علت وجود تحریرهای مختلف از یک اثر، علت وجود اقوالی از عالمان در آثاری مربوط به دورانی قبل از دوره حیات ایشان، تفاوت نقل‌های موجود از برخی آثار کهن در منابع بعدی با نسخه‌های به جا مانده از این آثار، که طرفداران نقل شفاهی در اثبات دیدگاه خود بدان استناد می‌کنند، پاسخ دهد. ضمن آنکه تعارض میان این شواهد با نقل مکتوب را توضیح می‌دهد.

شوئلر در تعیین دقیق مسئله مورد مناقشه، اشاره می‌کند که بحث آکادمیک درباره سنت کتابت در صدر اسلام به داغی بحث درباره این مسئله در دورانی دقیقاً پیش از تألیف جوامع حدیثی، یعنی قرن دوم، نیست. از یک سو گلدتسیهر صریحاً می‌گوید در ابتدا قصد این نبود که حدیث صرفاً به صورت شفاهی نقل شود و شواهدی مبنی بر کتابت گاه‌به‌گاه حدیث در صدر اسلام فراهم می‌کند (Goldziher, 1971: 22ff, 181ff)، از سوی دیگر ابنت و سزگین پذیرفته‌اند

1. Common link

۲. این مقالات را نگارنده نوشتار حاضر به فارسی ترجمه کرده است و با عنوان «شفاهی و مکتوب در نخستین سده‌های اسلامی» در انتشارات حکمت به چاپ خواهد رسید.

که پس از این دوره، گاه مخالفت‌های دینی با کتابت حدیث صورت می‌گرفت. بنابراین، پرسش اصلی این است: آیا آثار مدون در علوم مختلف اسلامی که در فاصله قرن‌های دوم تا چهارم تألیف شده و مشخصه اصلی آنها استفاده از سند بوده، مانند موطأ مالک بن انس (م ۱۷۹)، مغازی ابن اسحاق (م ۱۵۰)، صحیح بخاری (م ۲۵۶) و صحیح مسلم (م ۲۶۱)، تاریخ و تفسیر طبری (م ۳۱۰) و *اغانی ابوالفرج اصفهانی* (م ۳۵۶) مبتنی بر منابع مکتوب بوده یا شفاهی؟ آیا مانند گلدتسیهر ابتدای پیدایش *مصنفات* را زمان بخاری (م ۲۵۶) و مسلم (م ۲۶۱) بدانیم یا مانند سزگین یک قرن زودتر؟

نظریه‌ای که شوئلر برای پاسخ به این پرسش ارائه کرده است بر مؤلفه‌های زیر استوار است:

۱. نظام آموزش و یادگیری در نخستین سده‌های اسلامی

به عقیده شوئلر نقل شفاهی و مکتوب، دو روند کاملاً جدا از هم نبوده، بلکه دو شیوه مکمل یکدیگر بوده‌اند. از اینرو مناقشات پژوهشگران در اثبات غلبه یکی از این دو، ناشی از بی‌توجهی آنها به شیوه‌های خاص نظام آموزش و یادگیری در قرون نخست اسلامی است. نظامی که در صورت توجه به آن دیگر لازم نیست مانند طرفداران نقل شفاهی، ارجاعات مکرر به «کتب»، «دفاتر»، «صحف» یا «قراطیس» را که عالمان نوشته یا از آنها استفاده کرده‌اند، تأویل کنیم یا نادیده بگیریم. همچنان‌که لازم نیست مانند طرفداران نقل مکتوب، به دنبال توضیحاتی برای اصطلاحاتی در سند بگردیم که مُشعر به نقل شفاهی است و این‌که در اسناد جز در موارد استثنایی به نام کتابها ارجاع داده نمی‌شود (Schoeler, 1985: 224-225=2006: 41). ویژگی‌های شایان توجه این نظام عبارتند از:

الف) شیوه‌های فراگیری علم

یکی از ویژگی‌های مهم نظام آموزش اسلامی که ریشه‌های آن به عهد پیامبر و زمانی می‌رسد که ایشان در حلقه یاران خود در مسجد به آنها قرآن و سایر موارد را آموزش می‌داد (Idem, 1989b: 45=2006: 48)، شیوه‌های مختلف کسب دانش و تمایز میان اعتبار و ارزش آنهاست. شیوه سماع، یعنی گوش فرادادن شاگردان به قرائت استاد یا نماینده او از روی متن مکتوب یا از حفظ، عموماً عالی‌ترین شیوه نقل تلقی می‌شد. تنها قرائت که بعدها عرض هم نامیده شد، با سماع برابری می‌کرد. این شیوه هم مانند سماع، در مجلس درس شکل می‌گرفت

و در آن شاگرد در محضر استاد مطالبی را از حفظ قرائت می-کرد یا از روی یادداشت‌هایش بلند می‌خواند. استاد گوش فرامی‌داد و تصحیح می‌کرد. این درس‌ها در مجالس یا مجالسات یا حلقاتی ارائه می‌گردید که در دوران اولیه اغلب در مسجد و گاه در مکان‌های دیگر، مثلاً خانه استاد، تشکیل می‌شد. غیر از این دو شیوه نقل دانش، نسخه‌برداری صرف از دفاتر، نیز خیلی زود پدیدار شد. اما تا زمانی که متن مورد نظر از مرجعی معتبر «شنیده» نشده بود، نقل آن ضعیف تلقی می‌گشت. در مجالس گوناگون، مانند مجالس املاء شاگردان مطالب را می‌نوشتند، حتی در مجالس سماع نیز برخی شاگردان مطالبی را یادداشت می‌کردند، اگرچه گاه با نارضایتی استادان مواجه می‌شدند (Idem, 1985: 204-205=2006: 29,30).

ب) شیوه استادان در ارائه درس

طرفداران نظریه نقل شفاهی در اثبات دیدگاه خود، از زمان گلدتسیهر، به شواهدی خاص مانند «ما رأیتُ فی یدِه کتاباً قَطُّ»، «هرگز در دستش کتابی ندیدم» (رازی، ۱۰۸/۴) یا «لَمْ یَكُنْ لَهُ كِتَابٌ اِنَّمَا كَانَ یَحْفَظُ» «او کتابی نداشت، مطالب را به خاطر می‌سپرد» (خطیب بغدادی، ۱۴۱۷، ۲۶۴/۸)، که درباره برخی از چهره‌های بارز علوم مختلف مانند فقه، حدیث و لغت آمده، استناد می‌کنند.

به عقیده شوئلر این تعابیر را نباید خارج از متن و زمینه اصلی، یعنی گزارش‌های مرتبط با شیوه‌های آموزش و یادگیری نزد عالمان برجسته، بررسی کرد. اغلب، این تعابیر، همان‌طور که ابت و سزگین به درستی خاطرنشان کردند، بیانگر آن است که این مراجع بدون استفاده از یادداشت درس می‌دادند. از آنجا که این تعابیر صریحاً در گزارشها ذکر شده، معلوم می‌شود این امری استثنائی بوده نه شیوه‌ای متعارف و مرسوم؛ و به‌هیچ وجه تأییدی بر تفسیر و برداشت گلدتسیهر نیست که این عالمان از کاغذ و کتاب اجتناب می‌کردند.

شوئلر برای اثبات این ادعا به بررسی گزارش‌های متعدد مربوط به وکیع بن جراح (م ۱۹۷) می‌پردازد، شخصی که به عقیده گلدتسیهر از کاغذ و کتاب دوری می‌کرد. وکیع یکی از نویسندگانی است که بسیار پیش از بخاری به تألیف مصنفات پرداخت، خطیب بغدادی (۱۴۱۷، ۱۳ / ۴۷۹) درباره او چنین آورده است:

«ما رُوی لَوَکیع کتابٌ قَطُّ و أملا علیهم وکیع حدیث سفیان عن الشیوخ».

«هیچ کتابی از وکیع دیده نشد، او حدیث سفیان [ثوری] را به نقل از مشایخ بر آنان

[شاگردانش] املاء می‌کرد».

این برداشت که وکیع هیچ یادداشتی از احادیث سفیان نداشت یا اصلاً هیچگونه متن مکتوبی در اختیار نداشت، غلط است. خطیب بغدادی اندکی بعد (۱۴۱۷، ۴۸۰/۱۳) نقل می‌کند که وکیع یک‌بار گفت: «من عادت نداشتم احادیث سفیان را [در همان مجلس درس] بنویسم اما آنها را به خاطر می‌سپردم. پس از بازگشت به خانه آنها را می‌نوشتم». قطعاً هیچ تعارضی میان عادت به نوشتن مطالب و مراجعه به آنها در هنگام ضرورت، و عادت به ارائه درس از حفظ، وجود ندارد.

البته اگر استادی مجموعه‌ای محدود از احادیث را در اختیار داشت، می‌توانست بدون متون مکتوب به کار پردازد. اما این ادعا درباره‌ی عالمانی که گفته می‌شود نویسندگان آثار عظیم مصنفات بوده‌اند، کاملاً اشتباه است (Schoeler, 1985: 207; Idem, 1989a: 219=2006: 31, 115). مسلماً این متون مکتوب، اغلب متونی غیررسمی بود؛ براساس گزارش‌های فوق، نوشته‌های وکیع احتمالاً به شکل مجموعه‌ای مرتب از یادداشت‌ها و دفاتر بود، و چون همین مطالب از حفظ نقل می‌شد، ممکن بود از درسی به درس دیگر تفاوت‌هایی، گاه اساسی، پیدا کند. این یکی از علت‌های ممکن برای پیدایش نقل‌های متفاوت از یک اثر است.

همچنین استادان در مجالس مختلف درس (سماع)، مطالب خود را به صورت‌های کمابیش متفاوت ارائه می‌کردند و هنگامی که مطالب به شیوه‌ی قرائت عرضه می‌شد، نیز صورت‌های کاملاً متفاوتی از کار خویش را توثیق می‌کردند (Idem, 1985: 207-211=2006: 32,33).

یکی از روش‌های مهم شوئلر در تبیین نظریه‌اش واقع‌نگری و واقع‌نمایی از طریق ارائه مثال‌های متعدد و نمونه‌های مشابه است. او برای فهم بهتر نظام آموزش سده‌های نخست اسلامی، آن را با شیوه‌ی ارائه درس در دانشگاه‌های امروزی مقایسه می‌کند که استاد می‌تواند در ترم‌های مختلف یک درس را به صورت‌های متفاوت ارائه کند. این تفاوت‌ها ناشی از بازنگری‌های پی‌درپی استاد در مطالب یا بسنده نکردن او به نسخه‌ی مکتوب است (Ibid: 211=2006: 33).

ج) شیوه‌ی شاگردان در ثبت و نقل مطالب

از همان دوره‌های اولیه شاگردان غالباً، مطالبی را که استاد از روی دفتر قرائت یا از حفظ بیان می‌کرد، می‌نوشتند. حتی در مجالس املاء که استاد از شاگردان می‌خواست مطالب را بنویسند، به‌رغم ثبت بلافاصله مطالب، در عمل گونه‌گونی‌هایی میان دست‌نوشته‌های شاگردان به‌وجود می‌آمد.

در مجالس سماع شاگردان در محضر استاد بر به خاطر سپردن مطالبی که ارائه می‌شد، تمرکز می‌کردند. پس از آن درباره محتوای درس با هم مباحثه، و سرانجام در خانه آن را ثبت می‌کردند تا در آینده بتوانند بدان مراجعه کنند. گاه نیز تنها یکی از شاگردان نسخه‌ای می‌نگاشت و دیگران از نوشته‌های او نسخه‌برداری می‌کردند، مانند این‌که همه راویان تفسیر مجاهد، در تهیه نسخه‌های مکتوب خود از کتاب قاسم بن ابی بزه (م ۱۲۴) استفاده کرده‌اند، بدون این‌که در سند نامی از وی ببرند (نک. ابن حبان ۵/۷).

گاه نیز یک شاگرد با استفاده از مطالب مکتوب سایر شاگردان برای خود نسخه‌ای تهیه می‌کرد. مطالعه دقیق اشتاوت^۱ بر نسخه خطی منحصر به فرد و متعلق به قرن ششم تفسیر مجاهد، این اطلاعات را به ما می‌دهد: کاتب این نسخه تفسیر را مستقیماً از دو تن از مشایخ خود که هر دو راویان موثقی هستند، دریافت کرده و مدت زمانی بعد از اتمام درس، از نوشته‌ها و نسخه‌های دیگر حاضران مجلس درس، برای تهیه نسخه شخصی خود استفاده کرده است.

در این شرایط، بروز اختلاف زیاد در نسخه‌های مختلف یک متن چندان عجیب نیست. زیرا برخلاف مجالس املاء مطالب دریافت‌شده از طریق نقل شفاهی، مدت زمانی بعد براساس یادداشت‌های افراد مختلف نوشته می‌شد. (Schoeler, 1985:209, 210; Idem, 1992: 15=2006:32, 33, 71, 176).

(د) تطور دیدگاه محدثان، غلبه تدریجی نقل مکتوب

همان‌طور که گفته شد، گلدتسیهر هم معتقد بود کتابت حدیث در زمان پیامبر آغاز شده بود، اما پس از رحلت ایشان مخالفت حکومتی با نشر مکتوب احادیث نبوی شروع شد و به نقل صرفاً شفاهی حدیث و متروک شدن کتابت حدیث انجامید. شوئلر با بررسی دقیق روایات مربوط به مخالفان نقل مکتوب، نشان می‌دهد که بیش از همه، عالمان دو مرکز مهم حدیثی در عراق، یعنی بصره و کوفه، بر نشر شفاهی تأکید داشتند و از یادداشت‌های خود در میان عموم استفاده نمی‌کردند. به تدریج که مرکزیت علمی از این دو شهر، به مرکز خلافت، بغداد، منتقل شد، شیوه خواندن احادیث از حفظ متروک شد. عالمان این شیوه را دیگر نه یک امتیاز، بلکه یکی از عوامل خطا و اشتباه محدثان تلقی می‌کردند. این تغییر امری طبیعی بود، زیرا مطالب به‌حدی زیاد شده بود که ثبت آنها در حافظه عملاً غیر ممکن بود. این تغییر دیدگاه نخست در

1. Stauth

میان محدثان شام آغاز شد (Idem, 1989a: 119-221=2006:115, 116). در این میان حکومت نیز نقش مهمی داشت. پس از مرگ عمر بن عبدالعزیز، تنها تعداد اندکی از صحابه وجود داشتند که می‌توانستند احادیثی را منتشر سازند که موجب سرافکنندگی دستگاه حکومت باشد، از این رو، به تدریج از شدت مخالفت با کتابت کاسته شد. بعدها امویان در صدد برآمدند تا از فراهم آوردن مجموعه‌های حدیثی، به‌عنوان ابزاری به نفع سیاست‌های حکومتی خود سود برند. از این رو، ابن شهاب زهری می‌گوید: «كُنَّا نُكْرَهُ كِتَابَ الْعِلْمِ حَتَّى أَكْرَهْنَا عَلَيْهِ هَوْلًا الْأَمْرَا فَرَأَيْنَا أَنْ لَا نَمْنَعَهُ أَحَدًا مِنَ الْمُسْلِمِينَ». «ما از نوشتن دانش (حدیث) کراهت داشتیم تا این‌که امیران ما را بدان واداشتند، پس برآن شدیم که هیچ‌یک از مسلمانان را از آن بازنداریم» (صنعانی، ۲۵۸/۱۱). در خبری دیگر از او آمده که فرمانروایان مرا به نوشتن حدیث واداشتند. من آنها [یعنی دو شاهزاده] را به نوشتن حدیث واداشتم [زهری معلم پسران هشام، خلیفه اموی، بود]، حال که آنها حدیث را نگاشته‌اند از خدا شرم دارم که آن را برای دیگران (عموم) نویسم. (ابن عبدالبر، ج ۱، ص ۷۷).

اما در خارج از شام، به‌ویژه بصره و کوفه، عالمان به دو شیوه به مخالفت با کتابت حدیث پرداختند: نخست آنکه شمار زیادی روایت علیه ثبت مکتوب احادیث به جریان درآمد. راه دیگر مخالفت با تدوین احادیث به دستور امویان، تأکید بیشتر بر نقل حدیث از حفظ بود. شوئلر با تحلیل روایات منع کتابت، براساس شیوه تحلیل اسناد ساخت و یُنْبُل (cf. Schacht, 1950: 163-173; Junboll, 1989:343-383; Idem, 1993:207-244) با رسم تمام طرق نقل یک حدیث، و با شناسایی حلقه مشترک یا راوی مشترک، که برخلاف ساخت و یُنْبُل لزوماً او را جاعل حدیث نمی‌داند، زمان پیدایش این احادیث را، در آستانه مرگ عمر بن عبدالعزیز، یعنی اواخر قرن اول و ابتدای قرن دوم، می‌داند. البته تصریح می‌کند که نتایج حاصل از این شیوه تحلیل، نتایج قطعی در پی ندارد. اکثر این راویان مشترک، اهل بصره، کوفه و مدینه‌اند و روایات منسوب به صحابه و حتی برخی از روایات منسوب به تابعین از روایات منسوب به پیامبر درباره منع کتابت، قدیم ترند.

علل مخالفت این عالمان با تدوین احادیث در شام به عقیده شوئلر عبارت است از:

۱. ضدیت عراق و مدینه با امویان. خارج از شام، مردم حاضر نبودند احادیثی را که در شام به فرمان امویان تدوین و منتشر می‌شد بپذیرند و حتی زهری به جعل حدیث به سود امویان متهم بود.

۲. دلیل احتمالی دیگر این است که عالمان از این بیم داشتند که در زمانی که فرقه‌های مختلف کلامی یکپارچگی و وحدت اسلامی را به شدت تهدید می‌کرد، مجاز بودن فرقه‌های مذهبی و سیاسی، یا تک تک عالمان به کتابت احادیث، بر اختلافات بیفزاید.

۳. احتمالاً محدثان بصره که عموماً متکلم هم بودند، احادیث شفاهی را ترجیح می‌دادند، زیرا احادیث شفاهی برای دفاع از عقیده خود و رد عقاید دیگر، انعطاف، قابلیت و کارایی بیشتری از احادیث مکتوب داشت. دستکاری در تعالیمی که صرفاً به صورت شفاهی حفظ شده، به راحتی با اضافه کردن، حذف کردن، تغییرات جانبدارانه، تحریف و به‌ویژه جعل صریح حدیث امکان‌پذیر است. (Schoeler, 1989a: 233,234= 2006:126, 127).

۲. تمایز میان درس‌نوشته‌ها و کتاب‌های واقعی

در زبان یونانی با وضع دو اصطلاح مختلف میان یادداشت‌های شخصی که استاد برای یادآوری در هنگام ارائه درس، آماده می‌کند و آثار ادبی که براساس قواعد روشمند معین، تألیف و ویرایش می‌شود، تمایز دقیقی قائل شده‌اند. نوع اول هیپومنماتا^۱ و نوع دوم سینگراما^۲ نامیده می‌شود (Idem, 1989b:41=2006: 46)، اما در زبان عربی چنین تمایزی وجود ندارد (Idem, 1992: 29=2006:79). شوئلر با ذکر نمونه‌هایی از فهرست ابن ندیم، می‌گوید تراجم-نگاران و فهرست‌نگاران عرب به‌ندرت میان دو روند، یعنی تهیه یادداشت‌های درسی و دست‌نوشته‌های شخصی از یک‌سو و تألیف کتاب‌های واقعی از سوی دیگر، فرق می‌نهادند (Idem, 1985: 213-214=2006: 35, 177).

او با اشاره به این‌که در دوره‌های اولیه واژه کتاب جز در مواردی که اشاره به قرآن داشت، معمولاً تنها به معنای «چیز نوشته شده»، «یادداشت‌ها»، «نگاشته‌ها» و غیره بود و به‌طور کلی اشاره به کتاب‌های واقعی نداشت، می‌گوید منابع مکتوب مؤلفان جوامع اولیه، اغلب متونی غیررسمی و به شکل مجموعه‌ای مرتب از یادداشت‌ها و دفاتر بود. برخی خاورشناسان پیش از شوئلر، به این نکته توجه کرده‌اند. اشپرنگر، اولین خاورشناسی که به مسئله نقل شفاهی در مقابل نقل مکتوب پرداخت، می‌گوید: «ما باید میان یادداشت‌ها، دفترهای درس و کتاب‌های انتشار یافته تمایز قائل شویم». هورست نیز در پژوهش خود در باره تفسیر طبری می‌نویسد:

1. Hypomnema

2. syngamma

«منابع تفسیر طبری عمدتاً درس‌نوشته‌هایی بود که برای کمک به حافظه نوشته شده بود.»
(Idem, 2006:176).

عالمان مسلمان تا اواخر قرن دوم و حتی اوایل قرن سوم، شکل نهایی و تثبیت شده‌ای به آثار خود نمی‌دادند. این سخن به منزله این ادعا نیست که آنان یا شاگردانشان، مطالبی مکتوب که به عنوان یادداشت‌هایی برای ارائه درس یا کمک به حافظه برای یادآوری مطالب، از آن استفاده کنند، نداشتند. همچنین این احتمال نیز منتفی نمی‌شود که استاد یا شخصی دیگر نسخه‌ای کاملاً بازننگری شده از درس‌های او تهیه کرده باشد. با این حال بدین معناست که عالمان، اغلب کتاب‌هایی ویراسته، به معنای نسخه نهایی و بازننگری شده مطالب خود، برجای نمی‌گذاشتند. به عنوان مثال درباره مالک می‌خوانیم که او ترجیح می‌داد شاگردان کتابش موطأ، را بر وی بخوانند (شیوه قرائت). گاهی خود کتاب را برای شاگردان می‌خواند (شیوه سماع) حتی گزارش شده که گاه نسخه‌ای را که خود بازننگری کرده بود در اختیار شاگردان می‌نهاد (شیوه مناو له). این گزارش‌ها نشان می‌دهد که وی قطعاً نسخه‌هایی از کتابش را یا خود نگاشته یا ناسخان برای او نوشته‌اند. با این وجود، او شکل نهایی موطأ را تعیین نکرد؛ او نسخه‌ای رسمی فراهم نیاورد که مبنایی برای نسخه‌های متفاوت موجود باشد. در حقیقت نسخه‌های متفاوت موطأ، ثبت درس‌های مختلفی است که در دوره‌های متفاوت به شیوه سماع یا قرائت ارائه شده و نمایانگر تفاوت‌های زیاد است.

نمونه دیگر از آثاری که تنها به صورت یادداشت‌های استادان، درس‌نوشته‌های گاه بسیار متفاوت، و بیشتر به شکل تحریرهایی که شاگردان نوشته‌اند، موجود است کتاب *الابل اصمعی* است که ضمن تفاوت‌های اساسی دیگر، یکی از تحریرهای موجود آن سه برابر دیگری است (Idem, 1989b: 59=2006: 56).

گاه استادی که در حوزه‌های دیگر کتاب نوشته بود، ممکن بود تعالیم خویش در یک موضوع خاص را صرفاً در مجالس درس ارائه کرده باشد و پس از او شاگردانش آن را به صورت کتابی سامان داده باشند. مانند خلیل بن احمد (م. میان ۱۶۰ تا ۱۷۵) که دراوزان شعری کتاب *العروض*، مشتمل بر دو بخش، *الفرش و المثال*، را نگاشت؛ اما در نحو کتابی نوشت و به تعبیر زبیدی، به آنچه از دانش که به سیبویه (م. حدود ۱۸۰) داد راضی بود؛ سیبویه دانش او را برگرفت و *الکتاب* را نگاشت. به عقیده شوئلر *الکتاب* چیزی جز بسط و شرح مکتوب تعالیم نحوی خلیل بن احمد و به میزان قابل توجهی کم‌تر، تعالیم نحوی یونس بن حبیب

(م ۱۸۲)، به دست سیبویه نیست (Ibid: 51-55=2006: 51-53).

این روند شبیه شیوه مرسوم در دانشگاه‌های امروزی است که استاد مطالب را به صورت جزوه در اختیار شاگردان قرار می‌دهد، و حتی آن را بازنگری هم می‌کند اما در بیشتر موارد نوشته‌های خود را به عنوان یک کتاب ویرایش و چاپ نمی‌کند. اما دانشجویان می‌توانند پس از مرگ استاد آن را ویرایش کنند؛ درس‌های هگل^۱ و سوسور^۲ نمونه‌هایی از این دست‌اند. اگر استاد درس نوشته‌های خود را بخشیده باشد یا نسخه بازنگری شده آنها در میان نوشته‌های او یافت شود، به احتمال زیاد مبنایی برای شاگردان در ویرایش مطالب می‌شود. در غیر این صورت، شاگردان به نوشته‌های خود اکتفا می‌کنند.

اما شواهد موثقی وجود دارد که از همان دوره‌های اولیه، برخی عالمان، برخلاف روند رایج، به اثر خود یا دست کم نسخه ای از آن، شکل نهایی می‌دادند. یا به عبارت دیگر کتاب‌هایی به معنای واقعی، فراهم می‌آوردند. نمونه‌هایی از این دست *الکتاب الکبیر ابن اسحاق* (م ۱۵۰) در تاریخ و مجموعه اشعار *مفضل ضبی* (م ۱۶۴) به نام *مُضَلِّیَات* است، که هر دو به دستور منصور، خلیفه عباسی، فراهم آمده است. این کتاب‌ها بعدها از طریق مجالس درس نشر یافته و به سبب همان شیوه‌های ارائه درس استادان و شیوه‌های شاگردان در ثبت مطالب، تحریرهای متفاوتی از این آثار به جا مانده است. موارد پیش‌گفته مشابه روش آن دسته از استادان امروزی است که جزوه‌های درسی خود را به صورت کتاب منتشر می‌کنند، اما این امر باعث نمی‌شود استاد این مطالب را به شکلی متفاوت و اصلاح شده در درس‌های بعدی ارائه نکند (Schoeler, 1985: 211-212; Idem, 1992:15,16=2006: 34;71).

در مورد روند شکل‌گیری متون مربوط به قرائات قرآن به عنوان یکی از علوم اسلامی نیز، شوئلر با استناد به برگسترسر^۳ و پرتسل^۴ معتقد است در ابتدا، شاهد پیدایش یادداشت‌هایی شخصی هستیم (هیپومنماتا) که شاگردان در مجلس درس از توضیحات شفاهی استاد فراهم می‌آوردند. در این یادداشت‌ها تنها به نحوه قرائت یک آیه خاص توسط یک قاری خاص اشاره شده بود، به نظر برگسترسر و پرتسل نگاهتته‌هایی مانند اختلاف نافع و حمزه، محصول این نوع دفاتر بود. پس در حوزه قرائت نیز یادداشت‌های شخصی، مقدم بر تدوین یک کتاب واقعی

1. Hegel

2. De Saussure

3. Bergsträsser

4. Pretzl

(سینگراما) است. در این حوزه هم ابو عبید (م ۲۲۴) نخستین کتاب به معنای واقعی را نوشت که هم می‌توانست در مجالس درس، به شکل شفاهی نشر یابد، و هم می‌توانست استنساخ شود اما براساس باورهای حاکم در آن روزگار نقل از آن تنها در صورتی مجاز بود که نزد نویسنده یا شخص دیگری که به وی طریق نقل دارد، قرائت شود (Schoeler, 1992: 78,79=2006: 27,28).

در حوزه‌ی نحو نیز از نیمه‌ی نخست قرن دوم، شاهد به‌وجود آمدن کتاب‌هایی به معنای واقعی (سینگراما) هستیم. قدیمی‌ترین اثر موجود در زبان شناسی عربی، *الکتاب سیبویه* (م. حدود ۱۸۰)، قطعاً یک کتاب به معنای واقعی است. کتاب مشتمل بر «توضیحات نظام مند» و ترتیب و سامان‌دهی مطالب به‌گونه‌ای کاملاً آشکار، اگرچه نه چندان ماهرانه، است. این اثر به فصل‌هایی تقسیم شده؛ خواننده را با تعبیری مانند «آلا تری»، «اعلم ان»، مستقیماً مورد خطاب قرار می‌دهد؛ ارجاعاتی به بخش‌های مختلف خود اثر در آن یافت می‌شود؛ با این حال فاقد مقدمه و عنوان است (Idem, 1989b: 48; Idem, 1992: 17=2006: 49,72).

شوئلر انگیزه‌های متفاوتی را برای تمایل عالمان به نشر تعالیم خود به‌صورت کتاب‌هایی ویراسته (سینگراما)، برمی‌شمارد: نخست مقابله با جنبش‌های بدعت‌آمیز و فرقه‌ها. این عامل سبب پیدایش قدیمی‌ترین نوشته‌های کلامی موجود، مانند *رسالة فی القدر* منسوب به حسن بصری (م ۱۱۰)، *کتاب الارزاء*، منسوب به محمد بن حنفیه (م ۹۹) شد؛ دوم تمایل خلفا و دستگاه حکومت به مکتوب ساختن سیاست‌هایشان، این انگیزه در ورای تألیف *کتاب الخراج* ابویوسف (م ۱۸۲) وجود داشت؛ انگیزه سوم تمایل حکومت به دسترسی به مطالبی، مانند گزارش‌های تاریخی، شعر و قرائات قرآن ... است که عالمان تنها در مجالس درس ارائه می‌کردند (Idem, 1992: 16, 17, 31=2006: 72,73, 81).

۳. چگونگی نشر آثار و نقش راویان

زمانی که یک متن، صورت کتاب واقعی (سینگراما) می‌یافت، می‌توانست هم در مجالس درس به شکل شفاهی نقل شود (به دو شیوه سماع و قرائت)، و هم خارج از این مجالس به صورت نسخه‌ای دست‌نویس (Idem, 1985: 213; Idem, 1989b: 60,61=2006: 34 56, 57). این آثار در روند نقل، تفاوت‌های جزئی یا کلی با تحریری که خود نویسنده فراهم آورده بود، پیدا می‌کرد (Idem, 1985: 215=2006: 35).

یکی از دستاوردهای هوشمندانه سزگین ارائه روشی برای تمایز میان دو دسته از دانشمندان است که با نقل آثار جامع سروکار داشتند. این روش مبتنی بر مقایسه نظام‌مند اسناد است (نک. سزگین، ۱۲۱/۱). یک دسته از این دانشمندان *مدونان* یا *مؤلفانی* هستند که مطالب را از منابع گوناگون (که به عقیده سزگین همه این منابع مکتوب بوده) گردآوری می‌کردند و دسته دوم *راویان* صرف بودند که این جوامع را در درس‌هایشان نقل می‌کردند. به عقیده سزگین آخرین نام مشترک در زنجیره اسانیدی، با حلقه‌های ابتدایی عین هم، نمایانگر مؤلف یک منبع مستقیم برای یک کتاب مفروض است.

اما مرزبندی دقیق میان نویسندگان و راویان، دست‌کم در دوران اولیه، امکان‌پذیر نیست. دست‌کم تا قرن سوم بیشتر راویان متونی را که نقل می‌کردند تلخیص یا اصلاح می‌کردند، یا مطالبی بدان‌ها می‌افزودند، و به‌طور کلی در شکل‌گیری آثار بسیار مؤثر بودند. به‌عنوان نمونه می‌توان به تفسیر *مجاهد* و *اخبار مکه المشرفه* از رقی اشاره کرد که راویان مختلف به‌نحوی در آن تغییراتی ایجاد کرده‌اند.

این دستکاری‌های افزایشی و تلخیصی به مرور زمان کم و کم‌تر شد، و در نیمه قرن چهارم کاملاً متوقف گردید. البته این هم قاعده‌ای مطلق نیست، زیرا در قرن‌های بعدی نیز اضافات راویان گاه به «متون ثابت» راه پیدا کرده است. گاه شاگردان توضیحات استاد را در حاشیه نسخه خود یا زیر هر سطر می‌نوشتند که در استنساخ‌های بعدی ممکن بود به متن اصلی راه یابد. شاهد دیگر بر نقش راویان در انتقال آثار این است که عناوین مشابه خاص در تراجم و فهرس، به‌ویژه فهرست ابن ندیم، به دو مرجع از دو نسل متفاوت نسبت داده می‌شود. این امر نشان می‌دهد یک یا دو نسل از عالمان بر یک اثر کار کرده‌اند. نمونه‌ای از این دست *طبقات الشعراء النجاهلیین* محمد بن سلام جُمَحی (م ۲۳۱) و برادرزاده‌اش ابوخلیف جُمَحی (م ۳۰۵) است (Schoeler, 1985: 215-222=2006:36-39, 175, 178).

شوئر از *الکتاب* سیبویه نیز به‌عنوان نمونه بسیار مهم دیگر از یک کتاب به معنای واقعی (سینگراما) که تلاش‌های علمی بسیاری در جهت شرح، توضیح و بسط مطالب آن در مجالس درس صورت گرفته است یاد می‌کند. شیوه نقل این کتاب، یا به‌عبارت بهتر درس گرفتن آن، قرائت بود، یعنی شاگرد آن را نزد یک شیخ می‌خواند و شیخ آن را شرح می‌داد. ظاهراً سیبویه خود، موفق به آموزش *الکتاب* نشد، و دوست و شاگردش *أخفش* اوسط (م ۲۱۵)، این کار را به انجام رساند. بخشی از توضیحات *أخفش* به صورت حاشیه‌هایی بر متن، باقی مانده است.

نکته مهم دیگر درباره این اثر آن است که در روند نقل آن، یا بهتر است بگوییم نسخه‌های خطی آن، یک ویژگی که در خود متن اولیه وجود نداشت، به تدریج بوجود آمد: زنجیره راویان، چیزی شبیه زنجیره راویان در حدیث. در این مورد، اسناد که اصالتاً تنها برای احادیث و اخبار منفرد به کار می‌رفت، درباره کل یک کتاب به کار رفته است. این ویژگی بعدها در کتاب‌هایی در حوزه حدیث، فقه، تفسیر، تاریخ و لغت نیز مشاهده می‌شود. حتی آثاری که در ابتدا شکل ثابت و معینی نداشت، مانند تفسیر مجاهد، نیز از این پدیده متأثر گردید. (Idem, 50: 2006=49-50: 1989b) نمونه مهم دیگر از آثاری که در مجالس درس به شیوه‌های گوناگون نشر و بسط یافته، کتاب *النوادر فی اللغة* است که هسته اصلی آن به ابوزید انصاری (م ۲۱۵) می‌رسد اما راویان کتاب در نسل‌های مختلف مطالبی را بدان افزوده‌اند (Ibid, 55=2006, 53).

شوئلر همچنین چگونگی نقل آثار ابو عبید را، که کتاب‌هایی به معنای واقعی (سینگراما) است، بررسی می‌کند. مطالعه دقیق نسخه‌های خطی موجود کتاب‌های غریب الحدیث، *الامثال*، *الناسخ و المنسوخ* نشان می‌دهد، که یا شاگردان کتاب را نزد ابو عبید قرائت کرده‌اند یا او خود کتاب را بر آنها خوانده است و شاگردان به شیوه سماع دریافت کرده‌اند. تنها کسانی که در این مجالس حضور داشتند مجاز بودند، مطالب را با اصطلاح «حدثتی» برای دیگران نقل کنند. آثار ابو عبید به‌ویژه *غریب المصنف*، *غریب الحدیث* و *الامثال* مانند *الکتاب* سبویه، محور و موضوع شرح و تفسیرهایی قرار گرفت و در روند نقل تلخیص، اصلاح و گاه بسط داده شد و مواردی بدان افزوده شد. این شیوه‌های نقل و نشر آثار به حوزه سایر علوم حتی پزشکی نیز سرایت کرد (Ibid: 56-58=2006: 60-63).

تأثیر دیگری که مجالس درس بر نحوه نشر آثار داشت این بود که گاه استاد بخش‌هایی از آثار مختلف را که درباره یک موضوع خاص بود، گردآوری می‌کرد و شرح و توضیح می‌داد. این امر در مورد کتاب‌هایی هم که شکل ثابتی یافته بود، نیز صورت می‌گرفت. شکلی که این مطالب در روند به‌کارگیری در سنت درس به خود می‌گرفت و سرانجام به تألیفات موجود کنونی وارد می‌شد، کمابیش با شکل اصلی‌اش تفاوت داشت (Schoeler, 1985: 221=2006: 38,39).

۴. تمایز میان نقل مسموع و نقل شفاهی

شوئلر با اشاره به این که در منابع عربی کلاسیک هرگز تعابیری مانند «شفهاها/الروایه»

الشفاهیه» یا «کتابه الروایة الکتبیه» که به ترتیب مترادف‌های دقیق نقل شفاهی و مکتوب‌اند، را برای اشاره به چگونگی نقل علوم نمی‌یابیم و آنچه در متون می‌یابیم الروایة المسموعة است که به اشتباه به روایت شفاهی ترجمه شده است می‌نویسد: «این تعبیر، بر این تأکید دارد که شاگرد مطالب را شنیده است و صرفاً نسخه برداری نکرده است. این مسئله که استاد درس را از روی یادداشت‌های مکتوب ارائه کرده باشد یا از حافظه، یا این که شاگرد مطالب را در همان مجلس درس نوشته باشد یا ابتدا به حافظه سپرده باشد و بعداً نوشته باشد، از اهمیت کم‌تری برخوردار است و دست‌کم در این تعبیر بیان نشده است.» (Ibid: 226=2006: 41).

بسیاری از مخالفت‌ها با کتابت دانش، در پرتوی این نگاه، معنایی جدید می‌یابد. در واقع عالمان از بیم رواج برگرفتن علم از نوشته‌ها و بدون کمک و راهنمایی استاد که می‌توانست منجر به کج‌فهمی‌ها و اشتباهاتی در فراگیری و نشر علوم شود، با کتابت صرف مخالف بودند، نه با اصل کتابت. به تدریج، به دلایل گوناگون کتابت در عمل رواج یافت، و مخالفت با کتابت تنها در حوزه بحث‌های نظری عالمان جایگاهی داشت. در برخی از حلقه‌های محدثان، از برخورداران که پیش‌تر نوعی مهارت تلقی می‌شد، دیگر چندان مطلوب نبود و قرائت آزادانه مدت‌ها بود که یکی از موجبات خطا و اشتباه تلقی می‌شد. با وجود این، تأکید عالمان بر لزوم دریافت علوم به طریق سماع یا قرائت، و اعتبار زیادی که برای این امر قائل بودند، باعث شده بود عالمان وانمود کنند که دانش خود را بدین شیوه‌ها دریافت کرده‌اند، نه از طریق استنساخ کتاب‌ها. در قلمروی شعر، شاعران حتی از این که دیگران از باسوادی آنها آگاه شوند، بیمناک بودند (Schoeler, 1992: 11-15=2006: 68-70).

۵. تمایز میان مسئله وثاقت و مکتوب بودن منابع

همان‌طور که گفته شد، خاورشناسانی مانند گلدتسپهر برای تردید در وثاقت متون حدیثی، به نقل شفاهی حدیث در دو قرن نخست استناد کردند. به عقیده شوئلر درک صحیح شیوه‌های نقل در نظام اسلامی، ما را از درافتادن به ورطه لغزشی دیگر باز می‌دارد و آن پیوند دادن شیوه نقل با مسئله وثاقت است. مشخص است که جعل در متون مکتوب به آسانی جعل در نقل شفاهی است، بنابراین نه نقل شفاهی لزوماً نشانه عدم وثاقت است و نه نقل مکتوب دلیلی بر وثاقت.

او در نقد دیدگاه برخی پژوهشگران جدید که نقل مکتوب را با مسئله وثاقت پیوند می‌-

دهند، به دیدگاه عالمان مسلمان اشاره می‌کند که در اعتبار مطالبی که صرفاً با نقل مکتوب دریافت شده، تردید داشتند و تنها مطالبی را که از طریق سماع دریافت شده بود، معتبر و ارزشمند می‌دانستند. تردید در اعتبار منابع مکتوب صرفاً به سبب ملاحظات عقیدتی نبود، بلکه بیم از اشتباهات کاتبان، تفسیرهای ناصواب یا تکیه بر مطالب جعلی در این امر دخیل بوده است. از این رو، آنها تأکید می‌کردند «کسانی که صرفاً علوم خود را از دفاتر می‌گیرند»، «الأخذون عن الدفاتر» (ابن قتیبه، ص ۳۳)، دچار اشتباهاتی می‌شوند؛ زیرا از روایت شنیده شده (الروایة المسموعة) ناآگاهند. این استدلال با توجه به ویژگی خط عربی، که در آن زمان اغلب بدون نشانه نگاشته می‌شد، استدلالی متقن است (Schoeler, 1985: 227, 228=2006: 42,).

به همین دلیل است که عالمان بر ابو عبید (م ۲۲۴)، که در حوزه‌های مختلف کتاب‌هایی به معنای واقعی تألیف کرده است، خرده گرفته‌اند که در آثار خود از جمله غریب المصنف، در واژه‌شناسی، صرفاً از کتاب‌ها نسخه برداری کرده و آنچه را از مراجع نقل می‌کند، از راه سماع دریافت نکرده است. البته او بر اساس شیوه معهود عالمان متقدم، به نام نویسندگان اشاره می‌کند و از عناوین کتاب‌ها نام نمی‌برد^۱ (Idem, 1989b: 58=2006: 54.50).

در سده‌های میانی، با تکوین «نظام درس»، یا به عبارت دیگر سازوکار سماع و قرائت، که در آن نقل شفاهی و مکتوب مکمل یکدیگر بود، نظامی شکل گرفت که در نگاه عالمان آن عصر، توان انتشار موثق و معتبر علوم را دارا بود (Idem: 1985, 228=2006: 42).

شوئلر با استناد به نتیجه پژوهش‌هایی که خاورشناسان بر روی منابع نویسندگان جوامع مانند بخاری، طبری، ابوالفرج اصفهانی و ابن عبدربه، داشته‌اند می‌نویسد: برای مؤلفان جوامع، نسخه‌های خطی که از کتاب‌های نویسندگان قبلی در اختیار داشتند، و از آنها نقل یا نسخه برداری می‌کردند، یعنی مطالب را به روش وجاده، کتابت و غیره نقل می‌کردند، هم به لحاظ کمیت و هم از نظر کیفیت نقش کوچکی ایفا می‌کرد. تعداد و اهمیت روایاتی که مستقیماً از درس مشایخ شان برگرفته بودند، چه از طریق یادداشت‌های شخصی یا یادداشت‌های دیگر شاگردان، یا از روی نوشته‌های مشایخ یا نسخه رونوشت آنها استنساخ کرده بودند، بیش تر بود. این دسته از روایات را می‌توان از واژگانی در /سانید که نشانگر نقل شفاهی است، مانند «حَلَّتْنِي» و «أَخْبَرْتَنِي»، شناسایی کرد.

۱. در باره این شیوه همچنین بنگرید به: سزگین، ۱۹۶۷: ۱۰۳، ۱۱۷، ۱۱۹ و Azami, 1996: 182

شوئلر همچنین با استناد به بلامی^۱ علت اصلی نابودی آثار کهن را، تمایل مدونان جوامع به در اختیار داشتن مطالب به صورت بازنگری و غربال شده می‌داند؛ یعنی به همان گونه‌ای که در مجالس درس دریافت می‌کردند. در این مجالس روند مستمر گزینش سره را از ناسره جدا می‌ساخت. یکی از شواهد این تمایل، سفرهایی است که برای طلب علم صورت می‌گرفت و اغلب و تا دیرزمانی برای دستیابی به مطالبی خاص ضروری بود. دسترسی به بسیاری از منابع اولیه، تنها از طریق حضور در مجالس درس مشایخی امکان‌پذیر بود، که پیش‌تر این مطالب را گردآوری و در دفاتر و یادداشت‌هایشان ثبت کرده بودند (Ibid: 219-224=2006: 37-40).

باور عالمان حدیث به لزوم دریافت آثار به شیوه سماع و قرائت، حتی بر حوزه علمی چون پزشکی که عمدتاً هنوز در اختیار غیرمسلمانان بود نیز تأثیر نهاد. ابن رضوان (م ۴۳۵)، مسلمانی بود که دانش پزشکی را از کتاب‌ها برگرفته بود و کتابی در «رجحان یادگیری دانش پزشکی از کتابها بر یادگیری از استاد نگاشته بود». ابن بطلان (م ۴۵۸)، پزشک نسطوری، در فصل اول المقالة المصریه در پاسخ او دلایلی می‌آورد تا ثابت کند با فرض یکسانی توان یادگیری دو شاگرد، آنچه نزد استاد خوانده می‌شود بهتر و آسان‌تر فهمیده می‌شود، تا آنچه که صرفاً از کتاب‌ها برگرفته می‌شود.

شوئلر هفت دلیل ابن بطلان را چنین خلاصه می‌کند:

۱. انتقال نظریات از استاد به شاگرد بسیار آسان‌تر و عملی‌تر از انتقال آن از کتاب به شاگرد است.
۲. برخلاف کتاب، استاد می‌تواند واژگانی را که شاگرد نمی‌فهمد، برای او توضیح دهد.
۳. میان آموزش و یادگیری یک رابطه متقابل طبیعی وجود دارد، بنابراین، یادگیری از استاد برای یک شاگرد بسیار مطلوب‌تر از یادگیری از یک کتاب است.
۴. کلامی که بر زبان رانده می‌شود به معنای موجود در ذهن نزدیک‌تر است تا آنچه که نوشته می‌شود. واژه ای که در ذهن نقش می‌بندد، چیزی جز شبه معنای مورد نظر نیست. بنابراین، کلامی که بر زبان جاری می‌شود شبیه یک شبه است. کلام مکتوب با یک واسطه اضافه، سه مرحله از واقع، دورتر می‌شود.
۵. در شیوه قرائت، اطلاعات از طریق دو حس شنوایی و بینایی به شاگرد منتقل می‌شود، اما از میان حواس متناسب با الفاظ، شنوایی نقش مهم‌تری را ایفا می‌کند.

1. Bellamy

۶. در یادگیری از طریق کتاب، مشکلاتی چند که در فهم متن نقش تعیین‌کننده دارند، ممکن است پیش آید. این مشکلات که به هنگام آموزش از طریق استاد، پیش نمی‌آید یا فوراً برطرف می‌شود عبارتند از: واژگان مبهم، نوشته‌های ناخوانا که معلول حروف بدون نقطه است، اشتباهات ناسخان و مانند آن، آگاهی ناکافی از تصحیفات غیرعمدی، نبود یا اعوجاج مصوت‌ها (یعنی همه اشکالات ناشی از ویژگی‌های عجیب خط عربی) و مسائل دیگر. بر این‌ها باید سبک دشوار یک اثر، شیوه بیان خاص یک نویسنده، معیوب بودن نسخه‌های خطی و نقل نادرست آنها و سرانجام واژگان ترجمه‌نشده یونانی را نیز افزود.

۷. شارحان اتفاق نظر دارند که اگر یک عبارت ارسطو را دو تن از شاگردان او به نام‌های تئوفراستوس^۱ و ائودموس^۲ نزد وی نخوانده بودند و ارسطو برای آنها توضیح نداده بود، کسی آن را نمی‌فهمید. ابن بطالان تأکید می‌کند که عالمان معاصر نیز همین نظر را دارند و ابن رضوان را چنین مخاطب قرار می‌دهد: «به عنوان تحقیرآمیز صَحْفِی (کسی که دانشش را صرفاً از دفاتر برگرفته است) برای شبه عالمی که نزد عالمان خبره حاضر نشده بنگر؛ یا به مَحْرَف برای کسی که [دانش را] دست‌کم از دو استاد مُبَرِّز فرانگرفته است». این نگاه تحقیرآمیز به شاگردان و حتی عالمانی که در محضر استادان آگاه حاضر نشده‌اند، با این حقیقت تأیید می‌شود که مردم از کتاب‌هایی که فاقد یادداشت استاد مبنی بر حضور شاگرد در مجلس درس وی باشد (اجازه)، پرهیز می‌کنند.

ابن بطالان مسیحی - که پزشکی را نزد استادی برجسته، یعنی ابن طیب، آموخته بود - با زیرکی خاص در مقابل مخالف مسلمان خود، در کنار سایر دلایل، به استدلالاتی در رجحان نقل از طریق سماع استناد می‌کند. این طریق دیربازی بود که از سوی عالمان مسلمان از نقل «صرفاً مکتوب» معتبرتر و ممتازتر تلقی می‌شد.

بند ۶ و بخش دوم بند ۷ از استدلالات ابن بطالان صرفاً برگرفته و صورتی بسط‌یافته از استدلالات مشابه عالمان حدیث و لغت است، که حدیث و شعر نباید صرفاً از دفاتر نسخه-برداری شود.

بیم از اشتباه در خواندن و نوشتن که معلول ویژگی‌های خاص خط عربی است، احتمالاً در آن زمان مسئله‌ای اساسی بود. سعیدبن حسن، پزشک مسیحی معاصر ابن بطالان، در سال

1 Theophrastus

2 . Eudemus

۴۶۴ در کتاب *تشویق الطب* گزارش‌هایی آورده که اشتباه در علامت‌گذاری نام داروها، پیامدهایی مرگبار داشته است (Schoeler, 1989b: 64-67; Idem, 1992: 38=2006:58-61,85,) (182)

در حوزه قرائت قرآن نیز شاهد سیطره این باور، یعنی لزوم برگرفتن دانش نزد استاد، هستیم. شوئلر با استناد به اخباری چون «*كان الناس يُصلحون مصاحفهم على قرائته* [ای عطیه بن قیس]»، «مردم مصاحف خود را براساس قرائت او اصلاح می کردند» (ابن عساکر، ۴۷۳/۴۰) نتیجه می‌گیرد که استفاده از متن مکتوب در قرائت قرآن خیلی زود آغاز شد و در این میان هم گروهی به نام *مصحفون* به وجود آمدند که مانند *صحفون* در سایر علوم بودند. آنها علوم خود را صرفاً از دفاتر و کتاب‌ها برمی‌گرفتند، نه از طریق سماع. عالمان مردم را از این گروه برحذر می‌داشتند.^۱

به عقیده شوئلر این اندازها، تلویحاً نشانگر آن است که در حوزه‌های مختلف دانش، نقل صرفاً مکتوب رایج بود اگرچه با مخالفت‌هایی مواجه می‌شد (Schoeler, 1992: 30=2006: 80). اما دربارهٔ مبنای این باور اندیشمندان مسلمان، او معتقد است ریشه آن را باید در قرآن جستجو کرد. او تأکید عالمان مسلمان بر لزوم نقل مکتوب در کنار نقل مسموع را، الهام گرفته از آیه ۲۸۲ سوره بقره می‌داند که هم به کتابت قرض فرمان داده است و هم به لزوم گرفتن شاهدانی بر ثبت مکتوب آن.

این آیه نشان می‌دهد اسناد مکتوب ابزاری مفید برای کمک به حافظه است که باعث می‌شود طرفین معامله شرایط و میزان معامله را به خاطر آورند. اما افزون بر آن، شهادت شفاهی برای تأیید سند کتبی ضروری است (Ibid: 33, 34=2006: 82,83).

۶. شباهت‌ها، تفاوت‌ها و تأثیر نظام‌های مختلف آموزشی بر یکدیگر

یکی دیگر از نکاتی که شوئلر در نظریهٔ خود بدان توجهی ویژه دارد، شباهت‌های موجود

۱. عالمانی که کتابهایی در رابطه با شیوه‌ها و ضوابط اخذ علم (مانند *المحدث الفاضل رامهرمزی و الکفایه خطیب بغدادی*) یا چگونگی ورود تصحیف به آثار (مانند *اخبار المصحفین و تصحیفات المحدثین* هر دو از ابوالاحمد حسن عسکری) نگاشته اند، همه هشدارهایی از سلیمان بن موسی (۱۱۹م) را با تعابیر کمابیش مختلف نقل کرده اند: لا تأخذوا الحدیث عن الصحفین ولا تقرؤا القرآن عن المصحفین (رازی ۳۱/۲)؛ لا تقرؤا القرآن علی المصحفین ولا تحملوا العلم عن الصحفین (رامهرمزی، ۲۱۱)، لا تأخذوا القرآن من المصحفین ولا العلم من الصحفین (عسکری، ۱۴۰۶، ۳۲، ۱۴۰۲، ۶/۱)، لا تأخذوا العلم من الصحفین (خطیب بغدادی، ۱۹۴). این نمونه‌ها که نمایانگر نقل یک سخن با تعبیرهای گوناگون است خود به بهترین وجه چگونگی راهیابی تغییرات به اصل یک سخن یا متن را نشان می‌دهد، آن هم در آثاری که خود در بارهٔ ضوابط اخذ علم یا چگونگی ورود تصحیف نگاشته شده‌اند.

میان نظام‌های آموزشی مختلف است، از یونان عهد کهن گرفته تا محافل یهودی، و نقل شعر در عصر جاهلی و پس از آن، تا انتقال علوم در دوره اسلامی. البته آنچه وی بر آن تأکید دارد، شباهت‌های ساختاری میان نظام‌های آموزشی است نه وابستگی مستقیم. به عقیده او نظام آموزش اسلامی به گونه‌ای طبیعی و بدون دخالت عوامل خارجی، به سبب نیاز به آموزش دین جدید به وجود آمده است. گزارش‌های موجود در فصول مربوط به علم در جوامع حدیثی، مبنی بر این‌که پیامبر (ص) در مسجد در حلقه‌ای می‌نشست و سه بار مطالب را تکرار می‌کرد تا مخاطبان یاد بگیرند، نمایانگر قدیمی‌ترین صورت‌های آموزش نظام اسلامی است.

در دورانی که این شیوه ساده آموزش، به تدریج به نظام نقل اسلامی تبدیل می‌شد، عوامل خارجی به راحتی می‌توانست بر آن تأثیر بگذارد. این عوامل خارجی برخی عربی بود مانند شیوه نقل شعر و برخی بیرونی و غیرعربی مانند سنت یهودی و نظام مدارس عهد کهن (Schoeler, 1985:228; Idem, 1989b:44-46=2006: 42,48, 182).

شوئلر بر اساس مطالعاتی که درباره آموزش در دوره اسکندری صورت گرفته، نشان می‌دهد متون آموزشی این دوره، عمدتاً یادداشت‌های مکتوب درس‌هایی بوده که مؤلفان در اصل، قصد انتشار آنها را نداشتند. این مطلب از عنوان این آثار که دارای اصطلاح «از زبان فلانی و فلانی» است مشخص می‌شود. یک نمونه آن تقریرات آسکلپیوس^۱ از درس‌های آمونیوس^۲ درباره متافیزیک است: شروح آسکلپیوس از زبان آمونیوس.

نمونه مشابه آن در سنت اسلامی تفسیر ورقاء عن ابن ابی نجیح عن مجاهد است. در هر دو اثر نام شاگرد در کنار نام استاد آمده است.

در هر دو نظام اسلامی و یونانی، کتاب‌هایی یافت می‌شود که به نام شاگردان رواج یافته؛ اما در واقع چیزی جز نقل‌های بازنگاری شده و افزوده شده آثار استادان نیست؛ مثلاً تفسیر و جامع عبدالرزاق بن همام (م ۲۱۱) در بیشتر موارد واگویی مطالب معمر بن راشد (م ۱۵۴) است. همانند شرح پروکلوس^۳ بر کتاب فایدو^۴ افلاطون که در واقع درس‌های استادش پلوتارک^۵ به همراه نظراتی از خود اوست.

1. Asclepius

2. Ammonius

3. Proclus

4. Phaedo

5. Plutarch

یکی دیگر از وجوه تشابه در دو نظام وجود تکرار در آثار است. فان آرنیم^۱ وجود تکرار - عباراتی که در معنا یکی است اما در الفاظ تفاوت‌های جدی دارند و در متن پشت سر هم می - آیند - در دو اثر دیو خروسوستوم^۲ (م پس از ۱۱۰م) از اهالی پروس، با عنوان درس‌هایی در اخلاق عملی^۳ و بیانات فلسفی^۴ را ناشی از این می‌داند که یا استاد یک مطلب را تکرار کرده، یا ویراستار بعدها از یادداشت‌های شاگردان مختلف استفاده کرده است. روایات مشابه در تألیفات اسلامی - عربی، یعنی روایات شبیه یا عین هم در محتوا، که به یک راوی منتهی می - شود، اما راویان میانی و الفاظ آن متفاوت است، مشابه تکرارهایی است که در درس‌های دوره اسکندری می‌یابیم (Idem, 1989b: 41, 42=2006: 46, 47).

از دیگر شباهت‌ها می‌توان به شیوه‌های آموزش اشاره کرد. ساختار اسلامی سماع، در بسیاری از جزئیات با مجالس درس در اواخر دوره اسکندری مطابقت دارد. دفترها و کتاب - هایی که مسلمانان از آن برای ثبت مطالبی که از مشایخ شنیده بودند، استفاده می‌کردند، شبیه یادداشت‌ای درسی است که شاگردان در اسکندریه از مطالبی که از دهان استادان می‌شنیدند، تهیه می‌کردند.

در این میان تفاسیر قرآن بیش از همه، به شروع درس‌ها در دوره اسکندری شبیه است؛ در هر دو مورد درس‌ها مبتنی بر یک متن ثابت بود، که استاد آن را تفسیر می‌کرد. شاگردان تفسیر را می‌شنیدند و یادداشت می‌کردند.

اما شوئلر معتقد است نباید بیش از حد بر شباهت‌ها تأکید کرد. نظام آموزش دوره اسکندری به اندازه نظام اسلامی بر سماع تأکید نمی‌کرد. علاوه بر این، نمی‌دانیم آیا تمایز میان سماع و قرائت در میان اسکندرانی‌ها شناخته شده بود یا نه؟ و سرانجام سنت آموزشی اسکندرانی، تنها شکل ابتدائی سیستم اسلامی / اسناد را به نمایش می‌گذارد (از زبان فلان و فلان) (Ibid: 42-44=2006: 47-48).

شیوه‌های آموزشی فلاسفه اسکندرانی متأخر (۳۰ قبل از میلاد تا ۶۴۲ میلادی)، که به - لحاظ زمانی به ظهور اسلام نزدیک‌ترند، بر شیوه‌های نقل علم طب و فلسفه در اسلام نیز

1. Von Arnim

2. Dio Chrysostom

3. *Diatribes*

4. *Sophistical Speeches*

تأثیراتی غیرمستقیم داشته است.

در این مورد جندی‌شاپور نقش واسطه میان آموزش‌های پزشکی در اسکندریه و بغداد را ایفا کرد. آموزش‌های پزشکی در جندی‌شاپور ایران، که احتمالاً به‌نوبه خود از اسکندریه و انطاکیه الگو گرفته، اما بسیار پیشرفته‌تر و کارآمدتر بود، واقعاً به آموزش‌های بغداد شبیه‌تر بود تا اسکندریه. سنتی که از جندی‌شاپور به بغداد هدایت شد، در حرفه آکادمیک حنین بن اسحاق نمایان است: او از اهالی حیره، شهری در نزدیکی مرزهای ایران، بود. وی یکی از شاگردان یوحنا بن ماسویه (م ۲۴۳) بود که خود از بازماندگان خاندانی از پزشکان جندی‌شاپور بود. او آموزش‌های پزشکی در اسکندریه را چنین توصیف می‌کند:

«شاگردان هر روز برای خواندن و تفسیر یکی از متون اصلی گرد می‌آمدند... درست همانند عادت‌های که دوستان مسیحی ما امروزه دارند و هر روز در مکان‌های آموزشی خود که *اسکول* نامیده می‌شود، گرد می‌آیند تا یکی از کتاب‌های اصلی کهن یا کتابی دیگر را مطالعه کنند».

در بغداد قرن سوم، هنوز تا حد زیادی، از ریشه‌های اسکندرانی شیوه‌های آموزش پزشکی، آگاه بودند و بدان توجه داشتند (Schoeler, 1985: 229; Idem, 1989b: 48, 49=2006: 42, 43, 49, 186).

یکی دیگر از این شباهت‌ها باور به کاستی متون مکتوب و لزوم وجود استاد در کنار آن، برای فراگیری درست دانش است. شوئلر آنجا که باور عالمان مسلمان بر لزوم نقل مکتوب و نقل مسموع در کنار هم را الهام گرفته از قرآن می‌داند، و در همین راستا به کاستی‌هایی که اندیشمندان مسلمان برای متون و اسناد مکتوب برشمرده‌اند، اشاره می‌کند، وجود این دیدگاه در میان فلاسفه یونان را با نقل گفتگویی میان سقراط و فایدوس از *رساله افلاطون* به نام *فایدوس*، نشان می‌دهد. او شباهت استدلال‌ات سقراط با استدلال‌ات اندیشمندان مسلمان را تبیین می‌کند. برخی از استدلال‌ات سقراط از این قرارند: تکیه بر نوشته‌ها باعث ضعف حافظه می‌شود؛ نوشته‌ها صامت‌اند و نمی‌توانند اشکالات دانشجو را برطرف کنند؛ نوشته به شکل یکسان در اختیار همه قرار می‌گیرد و نمی‌داند چگونه باید کسانی را که باید با آنها سخن بگویند، مخاطب قرار دهد و با آنان که نباید، سخن نگوید؛ نوشته همواره به قیّمی نیاز دارد که از او دفاع کند و این همان انسان آگاه و کلام اوست که نوشته‌ها در مقابل آن یک شیخ‌اند.

شوئلر همچنین اشاره می‌کند دوره گذر از سنت شفاهی به مکتوب در انتقال دانش، در هر سه فرهنگ یونانی، یهودی و اسلامی، دوره‌ای بحرانی و سخت تلقی می‌شود. به موازات

فراموش شدن شیوه قدیم، یعنی نقل شفاهی، و نزدیک شدن انقراض آن، مردم به ارزش‌هایی که با نابودی آن از میان می‌رود، آگاه شدند.

سرانجام نوشتن عملاً در فرهنگ اسلام مانند فرهنگ یونان و یهودیت، ندای پیروزی سرداد. اما در اسلام به‌طور خاص، عالمان براین باور باقی ماندند که نوشتن در نقل دانش (و دلیل معتبر حقوقی) باید حداکثر نقش کمکی داشته باشد. تا زمان پیدایش کتاب‌های واقعی به گونه‌ای که ما می‌شناسیم، و حتی پس از آن، شیوه واقعی نقل دانش - دست کم به لحاظ نظری - شفاهی، یعنی از شخصی به شخص دیگر، باقی ماند. در دوره‌های بعد یک پدیده به خوبی نمایانگر ترجیح نقل شفاهی یا شنیداری (مسموعه) است که آشکارا در نقطه مقابل شیوه رایج نسخه‌برداری صرف از کتاب‌ها، قرار داشت. این پدیده، همان نظام/جازه بود. شیوه معمول دیگر افزودن اسناد به مقدمه نسخه‌های خطی بسیار معتبر خاص بود که غالباً مشتمل بر آثار دینی بود، اما گاه منابع غیردینی را نیز در بر می‌گرفت. باور این بود که این اسناد آخرین مالک نسخه خطی را با زنجیره‌ای متصل از راویان موثق - که این اثر را از طریق سماع دریافت کرده‌اند - با نویسنده پیوند می‌دهد (Schoeler, 1992:33-38=2006:82-85,200).

شوئلر همچنین اشاره می‌کند که عالمان یهود نیز مانند عالمان مسلمان، با کتابت، به معنای نشر تعالیم به شکل مکتوب در میان عموم، مخالف بودند نه با اصل کتابت. او نشر شفاهی تعالیم دینی در یهودیت و اسلام را دارای شباهت‌هایی می‌داند: ۱. بحث درباره اینکه نابینا می‌تواند راوی موثقی باشد. ۲. در هر دو نظام شاگردان در مجلس درس، یادداشت‌هایی تهیه می‌کردند. ۳. برخی عالمان وصیت می‌کردند، پس از مرگ نوشته‌هایشان نابود شود یا به شاگردان توصیه می‌شد پس از به‌خاطر سپردن مطالب، نوشته‌هایشان را از بین ببرند. ۴. اشاراتی که در اخبار مربوط به هر دو نظام آمده که از دیوار، کف دست یا صندل نیز برای یادداشت کردن استفاده می‌شد. ۵. فراهم آوردن یادداشت‌های شخصی (هیپومنماتا) که در هر دو سنت فراوانی آن با تعبیر «بار شتر» بیان شده است. همه این موارد که ممکن است به‌عنوان غلبه نقل شفاهی بدان استناد شود، تلویحاً نمایانگر ثبت مکتوب مطالب نیز هست (Idem, 1989a: 216, 112, 113=2006:217).

۷. تأثیر شیوه‌های عالمان حدیث بر سایر حوزه‌های علوم

شوئلر در کنار تبیین تأثیر غیرمستقیم شیوه‌ها و سنت‌های نظام‌های آموزشی عهد کهن و

حتی نظام نقل و نشر اشعار عرب بر شیوه‌های آموزش و یادگیری علوم اسلامی، بر این نکته تأکید می‌ورزد که این شیوه‌ها توسط عالمان مسلمان تکامل و تنوع یافت. عالمان حدیث در نقل احادیث، ضوابط گوناگونی را رعایت می‌کردند و در نقل، نشر و آموزش آن شیوه‌های مختلفی را به کار می‌بردند. این ضوابط و شیوه‌ها بر حوزه‌های علوم مختلف در اسلام تأثیر نهاد (Idem, 1989b: 66=2006: 60).

در واژه‌شناسی شیوه‌هایی عرضه شد که بسیار شبیه شیوه‌های محدثان بود. این شباهت دلایل متعددی دارد: معنای واژگان غریب و روایت‌های صحیح اشعار باید به مراجع معتبر منتهی گردد؛ برای فهم درست یک شعر، واقعیات مختلفی باید گزارش شود؛ این گزارش‌ها و توضیحات به‌طور دقیق از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شد، درست همان‌طور که در میان راویان حدیث معمول بود.

واژه‌شناسان در تشکیل مجالس املاء نیز دنباله‌رو شیوه‌های محدثان بودند. زیرا این شیوه‌ای بود که فقها و محدثان بوجود آوردند و در آن مطالب را در یک یا چند موضوع، در مجالس متوالی بر شنوندگان علاقمند املاء می‌کردند. مجالس ثعلب (م ۲۹۱)، مجالس و امالی زجاج، امالی قالی، مجالسی با موضوعات متنوع و شامل روایات مجزای متعددی است که هر یک دارای متن و سند می‌باشد. راوی ممکن است خود نویسنده باشد - تنها در صورتی که مانند قالی خود/امالی اش را ویرایش کرده باشد - یا یکی از شاگردان وی که یادداشت‌هایی فراهم آورده است (بنگرید به اسناد اولیه در *امالی زجاج* که با «قال» یا «خبرنا ابوالقاسم الزجاج» آغاز می‌شود)، یا شاگرد شاگرد نویسنده (بنگرید به اسناد اولیه در *مجالس ثعلب* که در آن آمده «*خبرنا محمد [بن مقسم]: حدثنا ابوالعباس ثعلب*») معمولاً شاهد عینی واقعه مورد نظر یا راوی اولیه خبر، آخرین فرد در سلسله سند است.

شیوه‌های عالمان حدیث حتی بر آموزش در حوزه‌هایی چون پزشکی و فلسفه تأثیر نهاد. در این حوزه‌ها نیز شیوه‌های نقل حدیث مانند قرائت یا املاء برای نشر دانش به کار می‌رفت، و بر دریافت علم به‌طور مستقیم از استاد (نقل مسموع) تأکید می‌شد و علمی که صرفاً از کتاب‌ها برگرفته شود، غیرقابل اعتماد تلقی می‌شد. کشیش، پزشک و فیلسوف نستوری، ابوالفرج عبدالله بن طیب (م ۴۳۵) کتاب جالینوس^۱ به اغلوتن^۲ را به شیوه املاء^۱ در بیمارستان

1 . Galen

2 . Glaukon

عضدی بغداد برای شاگردانش شرح داد. از شروحي که ابن طیب املاء کرد و شاگردان یادداشت کردند (هیپومنماتا) یک کتاب جدید، یا به عبارت دیگر یک شرح، می‌توانست پدید آید. برای تعالیم پزشکی - فلسفی او می‌توان چیزی مانند اسناد، شبیه زنجیره‌های کوتاه‌تر یا بلندتر راویان اشعار کهن عرب، یا در حوزه نحو زنجیره متصل راویان *الکتاب سیبویه*، یا کتاب‌های حدیثی در نظر گرفت. ابن طیب نزد حسن بن سوار مشهور به ابن حمار (م ۴۱۱) درس خواند، او نیز نزد یحیی بن عدی (م ۳۶۳) (قرأ علی)، و یحیی نزد ابوبشر متی (م ۳۲۸) و فارابی (م ۳۳۹) و سرانجام ابوبشر نزد راهبانی چون روفیل، بنجامین و دیگران آموزش دیده بود.

همچنین *اجازات روایی* که یکی از مهم‌ترین سازوکارهای عالمان حدیث برای نقل موثق و نظام‌مند احادیث است، به حوزه پزشکی راه یافته است. در یکی از شروح ابن طیب، یادداشتی وجود دارد که در آن تأکید شده، ابن بطلان (م ۴۵۸)، مهم‌ترین شاگرد ابن طیب، این کتاب را از ابتدا تا انتها نزد او خوانده است. چنین اجازاتی در نسخ‌های پزشکی کم نیست، به عنوان نمونه نسخه‌های خطی‌ای وجود دارد که نزد عبداللطیف بغدادی خوانده شده و حاوی چنین اجازاتی از ابن پزشک معروف است (Ibid: 63,64=2006, 58).

۸. شیوه‌های گوناگون نشر اسناد، نامه‌ها، اشعار و تعالیم دینی

یکی دیگر از جنبه‌های مهم و شایان توجه نظریه شوئلر، تمایز میان شیوه‌های گوناگون نشر در قلمروهای مختلف است. شوئلر با بررسی دقیق نشان می‌دهد در همه حوزه‌ها، نشر مطالب به صورت مکتوب، مطلوب‌ترین شیوه نشر نبود، افزون‌براین، دیدگاه عالمان به تدریج تغییر کرد. در ابتدا، نقل مطالب از حفظ ارزشمند و مطلوب تلقی می‌شد اما بعدها این شیوه عامل خطا و اشتباه تلقی شد و نقل از منابع مکتوب، به یک ارزش تبدیل شد، با وجود این، همچنان بر لزوم سماع مکتوبات نزد استاد تأکید می‌شد.

او با استناد به اخبار و گزارش‌های منابع متقدم، معتقد است پیشینه استفاده از کتابت برای ثبت قراردادهای عهدنامه‌ها، نامه‌ها و سایر گونه‌های اسناد به عصر جاهلی برمی‌گردد. شوئلر دو نکته را در گزارش‌های مربوط به پیمان‌های مهم، چه در عصر جاهلیت و چه در قرون اولیه

۱. ابن ابی أصیبعه (۱۹۶۵، ص ۳۲۳) درباره او می‌نویسد: «وَأَكْثَرُ مَا يُوجَدُ مِنْ تَصَانِيفِهِ كَانَتْ تُنْقَلُ عَنْهُ أَمْلَاءً مِنْ لَفْظِهِ» «بیش‌تر آثاری که از او وجود دارد به شیوه املاء از او نقل شده است».

اسلامی، شایان توجه می‌داند: نخست ذکر نام کاتب است، که خود معیاری برای اعتبار و وثاقت نوشته است و دیگر به‌ودیعیه نهادن این اسناد مهم در کعبه است. در عهد کهن نیز قرار دادن اسناد و مکتوبات مهم در مکان‌های خاص مانند معابد، آرشیه‌ها یا کتابخانه‌ها، هم در شرق و هم در غرب عالم امری رایج بود. افزون بر اعتباری که محل نگهداری سند به آن می‌بخشید، هدف اصلی این بود که یک نسخه اصلی و معتبر وجود داشته باشد تا هر کس، در هر زمان امکان مراجعه به آن را داشته باشد؛ این نسخه دائمی بود و احتمالاً می‌شد از آن نسخه‌های دیگری تهیه کرد. این، نوعی نشر یا دست کم نوعی تمهید برای نشر است. ویژگی مهم نشر مکتوب، ثبت دائمی و ماندگاری آنهاست. در عهد پیامبر نامه‌های ایشان به سران قبایل، عهدنامه‌های حمایتی، قوانین مربوط به خون‌بها نمونه‌هایی از نشر مکتوب است (Schoeler, 1992: 62-65).

شوئلر به نحوه‌های نشر قرآن نیز به تفصیل می‌پردازد و شباهت‌ها و تفاوت‌های آن با نشر در سایر حوزه‌ها را تبیین می‌کند. برخلاف سایر آثار مکتوب عربی، قرآن، به دو گونه انتشار یافت؛ دو گونه‌ای که دیرزمانی است شانه به شانه هم باقی‌اند: به‌ودیعیه نهادن نسخه‌های اصلی و قرائت شفاهی. از آنجا که مُبدعان و مروّجان هر یک از این دو شیوه نشر، متفاوت و دارای انگیزه‌های مختلف بودند، تعارض و تقابل امری اجتناب‌ناپذیر بود. در یک سوی این تقابل دستگاه حکومت قرار داشت و در سوی دیگر قاریان قرآن.

شوئلر با استناد به آیاتی از قرآن نشان می‌دهد توجه به دو جنبه شفاهی و مکتوب وحی، ریشه در خود قرآن دارد. او که دلیلی برای بی‌اعتمادی به روایات اسلامی نمی‌بیند، می‌نویسد: «طبیعی‌تر این است که این پدیده خارق‌العاده، یعنی قرآن به عنوان اولین کتاب واقعی عربی، را با خود پیامبر مرتبط، و جمع‌آوری آن را در دوره حیات ایشان بدانیم».

به عقیده او آیاتی مانند، «أنا أنزلنا عليك الكتاب يتلى عليهم» (سوره عنکبوت: ۵۱) «ما بر تو کتابی نازل کردیم تا بر آنها خوانده شود»، نشان می‌دهد حتی پس از آن‌که ایده وحی مکتوب غالب شد، مفهوم اصلی قرائت شفاهی متن مقدس، کم‌رنگ نشد، یا به فراموشی سپرده نشد. کتابت و قرائت، نقل شفاهی و مکتوب، دو چهره از یک وحی است. در زمان حیات پیامبر (ص)، قرائت و نشر قرآن توسط قراء صورت می‌گرفت. شیوه آنان مانند روایات اشعار بود: آنها متن مقدس را شفاهی و از حفظ می‌خواندند و اگر قادر به خواندن و نوشتن بودند، از یادداشت‌هایی برای کمک به حافظه استفاده می‌کردند. برخی از قراء، از جمله ابی بن کعب (م

۱۹) و عبدالله بن مسعود (م ۳۲) نسخه‌هایی کامل در اختیار داشتند که خود گردآورده بودند. اختلافات درباره قرائت متن قرآن که در زمان حیات پیامبر (ص) نیز وجود داشت پس از رحلت ایشان با گسترش قلمروی اسلام و افزونی شمار مسلمانان، رو به فزونی نهاد. در اینجا شوئلر به تفاوتی مهم اشاره می‌کند و آن این است که اگرچه در قلمروی شعر، انعطاف پذیری متن امتیازی محسوب می‌شد، اما درباره وحی الهی چنین امری قابل تحمل نبود. از این‌رو عثمان نسخه‌هایی رسمی فراهم آورد و به مراکز قلمروی اسلامی فرستاد و سایر نسخه‌های متفرق را نابود ساخت. بدین ترتیب اهتمام اصلی در نشر قرآن به سوی متن مکتوب سوق داده شد. پس از تدوین و نشر مصحف عثمانی، «آزادی فراوانی که قاریان در رابطه با متن قرآن در دوره پیش از عثمان از آن برخوردار بودند» به پایان رسید. با این حال قاریان هنوز نقش مهمی داشتند: قرآن باید کلام مقروء خداوند باقی می‌ماند. افزون‌براین، بقایایی از آزادی فراوانی که قبل از رواج مصحف عثمان داشتند، تا مدت زمانی ادامه یافت: متن صامت قابلیت نقطه‌گذاری‌ها و علامت‌گذاری‌های مختلف را داشت، مصاحف امام که عثمان به مراکز فرستاده بود، با هم تفاوت‌هایی داشت، و سرانجام متن صامت شامل صورت‌های گویشی مختلف بود که می‌توانست براساس قواعد عربی فصیح اصلاح شود. این عوامل زمینه‌هایی را برای اعمال نظر فراهم می‌ساخت.

تحولات بعدی، مانند استفاده از شکل و نقطه، در نگارش قرآن، از یک سو و غلبه اصول نقل حدیث، مانند لزوم اسناد در قرائت، وثاقت راوی،... اعمال نظر قاریان را محدودتر ساخت و سرانجام در پایان قرن چهارم برخی قرائت، معتبر شناخته شد و چگونگی خواندن متن قرآن، با روایات قرائت‌های مربوط که مردم بدان خو گرفته بودند، کاملاً معین شد.

اما شیوه اصلی نشر اشعار در عهد جاهلی و قرون اولیه اسلامی، نشر شفاهی بود. حتی پس از تدوین اشعار به شکل مکتوب، نقل شفاهی تا مدت زمانی طولانی، همچنان بهترین شیوه برای نشر اشعار باقی ماند. در زمان حیات شاعر، خود او یا راوی اشعار او را قرائت می‌کرد. در قرون اولیه چنین اندیشیده می‌شد که حفظ شعر، تنها حفظ کیفیت مطالب نقل شده، نیست؛ بلکه در حد امکان، باید به بهبود بخشیدن و اصلاح آن نیز پرداخت؛ از این‌رو رفع کاستی‌های اشعار، مانند اشکال در وزن و آهنگ، اشکالات اعرابی، ... یکی از وظایف راویان دانسته می‌شد. عبارت «الراویة احد الشعارین» به خوبی نمایانگر دخالت‌های ذوقی، راویان در اشعار است.

روایت این دوره بیش از آن که به صحت متن و نقل موثق متن اصیل اهتمام داشته باشند، برای حفظ و ارتقای سطح هنری و زبانی اشعار یک شاعر تلاش می‌کردند. ایده فراموش آوردن تحریری مکتوب، یعنی نشر ادبی مطالب، با این دیدگاه و نظر نسبت به نقل اشعار، ناسازگار است.

بنابراین، نشر در حوزه شعر با حوزه پیمان‌ها متفاوت است؛ درحالی که در رابطه با پیمان‌ها مهم این بود که عین الفاظ و مطالب متن ثبت و بدون هر گونه ابهام حفظ گردد، در رابطه با شعر سعی بر آن بود که انعطاف‌پذیر باقی بماند؛ آنچه خوب و عالی بود باید حفظ می‌شد و آنچه هنوز نارس بود و ناتمام، نباید حفظ می‌شد بلکه باید اصلاح و تکمیل می‌شد. تنها فردی خبره - نه یک نوشته خوب - می‌توانست این روند را تضمین کند.

اما این امر استفاده از کتابت در روند نقل شعر را به هیچ وجه نفی نمی‌کند. برعکس، شواهد فراوانی از این دوره در دست است که نشان می‌دهد شاعران و روایت، یادداشت‌هایی و حتی مجموعه‌هایی عمده در اختیار داشتند. اما این یادداشت‌ها برای نشر در میان عموم نبود بلکه وسیله‌ای برای کمک به حافظه راویان بود. بنابراین، کارکرد کتابت در شعر کاملاً متفاوت از کارکرد آن در پیمان‌ها، امان‌نامه‌ها و عهد‌نامه‌ها بود. در اولی کتابت نقشی فرعی و کمکی داشت اما در دومی هدف عمده و اصلی بود. در ابتدای قرن دوم، هنوز استفاده از کتابت برای ثبت و ضبط اشعار، با انتقاداتی مواجه می‌شد؛ شوئلر همین انتقادات را نشانگر این می‌داند که استفاده از یادداشت‌های شخصی (هیپومنماتا) برای کمک به حافظه تا چه اندازه میان شاعران و روایت رواج داشته است. شاعران نیز مانند عالمان حدیث، از یادداشت‌های خود در منظر عموم استفاده نمی‌کردند و شیوه نقل شفاهی را تا قرن سوم حفظ کردند (Ibid: 7-17=2006: 65-72).

نتیجه

شوئلر، مناقشه بر سر نقل شفاهی در مقابل نقل مکتوب در قرون اولیه را، ناشی از بی-توجهی به ویژگی‌های نظام آموزشی در اسلام می‌داند. نظامی که بهترین شیوه فراگیری دانش را سماع نزد استاد می‌دانست و چندان اعتباری برای نسخه‌برداری صرف از نوشته‌ها قائل نبود. بنابراین، نقل شفاهی و مکتوب نه دو روند مجزا، که مکمل یکدیگر بودند. علت شکل‌گیری تحریرهای مختلف از یک اثر می‌توانست ناشی از این باشد که: ۱. استاد مطالب را در مجالس

مختلف درس به شکل‌های گوناگون ارائه کرده باشد. ۲. شاگردان می‌توانستند یادداشت‌های متفاوتی از درس استاد فراهم آورند. ۳. شاگردان و شاگردان آنها به نوبه خود، می‌توانستند مطالب را به گونه‌های مختلف نقل کنند.

در این روند، غیر از تغییرات در متن اصلی، به مرور زمان حذف‌ها، افزودن‌ها، بازنگری-های جانبدارانه و حتی جعل آشکار می‌توانست روی دهد. از سوی دیگر، به هنگام اشاره به نقل مکتوب باید میان یادداشت‌هایی که شاگردان از مجالس درس فراهم می‌آوردند (هیومنماتا) و کتاب‌هایی که یک عالم می‌نگاشت و خود به آن شکل نهایی و ویراسته می‌داد (سینگراما)، تمایز قائل شد. این دو دسته مکتوبات به دو گونه می‌توانست نشر یابد: در مجالس درس به شیوه سماع یا قرائت و خارج از مجالس درس با نسخه‌برداری. اما عالمان مسلمان نقل مکتوبات را تنها در صورتی مجاز می‌شمردند که نزد مرجعی در آن حوزه فراگرفته شده باشد. ریشه این باور عالمان مسلمان را باید در قرآن جستجو کرد که به لزوم وجود گواهان در کنار سند مکتوب به هنگام قرض دادن، فرمان داده است. شیوه‌های عالمان حدیث که شباهت‌هایی با شیوه‌های نظام‌های دیگر آموزشی در یونان باستان، عالمان یهود و حتی شیوه‌های نقل شعر در عصر جاهلیت دارد، به مرور زمان با وضع ضوابط مختلف پیشرفته‌تر و پیچیده‌تر شد و به تدریج بر شیوه‌های فراگیری در سایر حوزه‌های متنوع علوم مانند نحو، واژه‌شناسی، شعر و حتی فلسفه و پزشکی تأثیر نهاد. از اینرو در این حوزه‌ها هم مجالس املاء، سماع و قرائت تشکیل می‌شد، اجازات نقل آثار رواج یافت و در ابتدای کتاب‌ها سندهایی آمد که آخرین مالک را به نویسنده اصلی پیوند می‌داد. این سازوکارها و موارد دیگر همه راه‌کارهایی بود که عالمان مسلمان برای نقل و نشر موثق و معتبر دانش وضع کردند.

منابع

- آقایی، سیدعلی، "تاریخ گذاری روایات بر مبنای تحلیل اسناد"، علوم حدیث، ۴۱: ۱۴۵-۱۶۹، ۱۳۸۵.
- ابن ابی أصیبَعَه، عبدالله بن محمد، *عیون الأنباء فی طبقات الاطباء*، بیروت، ۱۹۶۶-۱۹۸۳.
- ابن ابی حاتم رازی، ابو محمد عبدالرحمن، *الجرح و التعديل*، بیروت، دار احیاء التراث العربی، بی تا، چاپ اول ۱۳۷۲/۱۹۵۲.
- ابن حبان بُستی، محمد، *الثقات*، بی جا، ۱۳۹۳.
- ابن عبدالبر، یوسف، *جامع البیان العلم و فضله*، بیروت، دارالکتب العلمیه، ۱۳۹۸.
- ابن عساکر، علی بن حسن، *تاریخ مدینه دمشق*، چاپ علی شیری، بیروت، دارالفکر، ۱۴۱۵.

ابن قتیبه، عبدالله بن مسلم، *الشعر و الشعراء*، چاپ مفید قمیحه و نعیم زررور، بیروت، دارالکتب العلمیه، ۱۴۰۵

پارسا، فروغ، "سنت های نقل حدیث در بررسی تطبیقی دیدگاههای خاورشناسان"، *مقالات و بررسیها*، ۸۸: ۳۱-۵۳، ۱۳۸۷.

خطیب بغدادی، ابوبکر احمد بن علی، *تاریخ بغداد*، چاپ مصطفی عبدالقادر عطا، بیروت، دارالکتب العلمیه، ۱۹۹۷/۱۴۱۷.

_____، *الكفاية في علم الرواية*، چاپ احمد عمر هاشم، بیروت، دارالکتب العربی، ۱۴۰۵
رامهرمزی، حسن بن عبدالرحمن، *المحدث الفاصل بین الراوی والواعی*، چاپ محمد عجاج خطیب، بیروت، دارالفکر، ۱۴۰۴.

سزگین، فؤاد، *تاریخ نگارشهای عربی*، سرویراستار احمدرضا رحیمی ریسه، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۸۰.

عسکری، ابو احمد حسن بن عبدالله، *اخبار المصنفین*، چاپ صبحی البدری سامرائی، بیروت، عالم الکتب، ۱۴۰۶.

_____، *تصحیفات المحدثین*، چاپ محمود احمد میره، قاهره، مطبعه العربیه الحدیثه، ۱۴۰۲.

Abbot, N. *Studies in Arabic Literary Papyri*, Vol. 1-3. Chicago, IL, 1957-1972.

Azami, M.M, *On Schacht's Origins of Muhammadan Jurisprudence*, Oxford, Oxford University Press, 1996;

_____, *Studies in Early Hadith Literature*, American Trust Publicatio, U.S.A, 1978.

Goldziher, I., *Muhammedanische Studien*, 1890, Halle [= Goldziher, I., *Muslim Studies*, London: Stern, S. M. (ed.) Barber, C. R. and Stern, S. M. (trans)], 1971.

_____, *Disputes over the Status of Hadith in Islam*, 1907, In: *Hadith*, (ed.)Lawrance I. Conrad, 2004, pp. 55-67.

Juynboll, G. H., *Some isnad-analytical methods illustrated on the basis of several woman-demeaning sayings from hadith literature*, 1989, In: *Studies on the Origins and Uses of Islamic Hadith*, U.K. 1996.

_____, *Nafi the mawla of Ibn Umar and his position in Muslim hadith literature*, 1993, In: *Studies on the Origins and Uses of Islamic Hadith*, U.K. 1996.

Motzki, H., The Musannaf of Abd al-Razzaq al-Sanani as a Source of Authentic Ahadith of the First Century A.H., 1991. In: *Hadith*, (ed),Lawrance I. Conrad, 2004,pp. 287-309.

_____, Hadith: Origins and Developments, In: *Hadith*, (ed),Lawrance I. Conrad, xiii-Liii, 2004.

Schacht, J., *The Origins of Muhammadan Jurisprudence*, Great Britain, 1979.

Schoeler, G., Die Frage der schriftlichen oder mundlichen Überlieferung der Wissenschaften im frühen Islam, *Der Islam*, 1985, 62; 38-67= *The Oral and the Written in Early Islam*,28-43 (trans) Uwe Vagelpohl New York, 2006

_____, Mundliche Thora und Hadit: Überlieferung, Schreibverbot, Reduktion. *Der Islam*, 1989a, 66:213-251= *The Oral and the Written in Early Islam*, 111-140, New York, 2006;

_____, Weiteres zur Frage der schriftlichen oder mundlichen Überlieferung der Wissenschaften im Islam. *Der Islam*, 1989b, 66;38-67= *The Oral and the Written in Early Islam*, 45-61, New York, 2006;

_____, Schreiben UND Veröffentlichen. Zu Verwendung und Funktion der Schrift in den ersten islamischen Jahrhunderten. *Der Islam*, 1992, 96: 1-43= *The Oral and the Written in Early Islam*, 45-61, New York, 2006;

_____, *The Oral and the Written in Early Islam*, (trans) Uwe Vagelpohl (ed.) James E. Montgomery. Oxon, 2006.

Siddiqi, M.Z., *Hadith Literature, it's Origin, Development, Special features and Criticism*, Calcutta, 1961.