

Eliška Odvodyová, „Obraz dětství a vnímání dětí v *Sefer ḥasidim*“, bakalářská práce: Posudek oponenta

Vzhledem k charakteru a způsobu zpracování předložené práce si dovoluji zvolit do jisté míry netradiční strukturu posudku. V první části se jen stručně vyjádřím k tomu, co je mým úkolem hodnotit pro účel obhajoby bakalářské práce, v druhé části připojím několik obsahových poznámek, mířících spíše k případné budoucí práci autorky na tématu.

1. Práce je na formální rovině zpracována na vysoké úrovni. Používá vědecké transkripce, má zcela jasnou strukturu a jasně stanovuje své cíle. Zabývá se tematizací dětství v *Sefer ḥasidim* (dále *SH*) středověkém textu z přelomu 12. a 13. století. Způsob, jakým je práce koncipována, dokonale odpovídá požadavkům na akademický text. Oceňuji zejména jasné kladení vět-myšlenek, předvídatelné rozvíjení tématu, důsledné dodržování akademického stylu. Bakalantka si vybírá vhodný pramen a klade si k němu legitimní otázky. Téma je v obecné medievistice dostatečně ustaveno, aby existující výzkum autorce poskytl bezpečné východisko. Autorka relevantní literaturu počínaje klasickou studií Philippa Arièse a následnou kritikou jeho teze zná a nepoužívá ji jen formálně. Využívá současně skutečnosti, že ačkoli *Sefer ḥasidim* i okruh *ḥasidej Aškenaz* jsou od sklonku 19. století předmětem zájmu judaistů, téma dětství v této souvislosti zkoumáno nebylo. Oceňuji, že autorka pracuje s nejnovějším uchopením fenoménu *ḥasidej Aškenaz* a upozorňuje, že se jednalo „malou skupinu vůdčích osobností a jejich přívrženců“ (s. 24). Při interpretaci středověkého pramene se nedopouští žádných podstatných zkreslení.

Mám tedy pouze jedinou podstatnější výtku: Autorka sice cituje z práce E. Kanarfogela *Jewish Education and Society in the High Middle Ages* (1992), avšak nevyužívá kap. 6, „Educational Theory and Practice in the Teachings of the German Pietists“, ačkoli ta se přímo vztahuje např. ke kap. 3.9 předložené práce, „Přístup ke vzdělávání dětí“. Kanarfogelova kapitola navíc obsahuje některé podstatné teoretické postřehy, které autorka mohla využít i na jiných místech své práce.

Vyslovených chyb/nepřesností je v práci velmi málo:

Autorka používá bez vysvětlení zkratku SHP pro *Sefer ḥasidim* Ms Parma (podle princetonské databáze, dále PUSHD). Zkratka by měla být vysvětlena a předpokládám bych SHP, nikoli angl. SHP.

S. 20, pozn. 58 Je: Leviticus 19,5. Má být: Lv 19,3.

S. 21 Je: Meir. Má být: Me'ir

S. 21 Dle Gn 17 je každý otec povinen nechat svého syna obřezat. To je pravda, ale halacha tuto povinnost přenáší i na matku, nemůže-li ji zajistit otec. To pak patrně objasňuje některé jinak kuriózně znějící případy, které autorka cituje ze studie E. Baumgarten (s. 21–22).

S. 24 Poslední věta prvního odstavce – vyšutí z vazby.

S. 26 Vyjádření o edicích není přesné. Ed. Wistinetzki I a II by měly být řazeny k moderním edicím. Ed. Boloña pak patří k raným tiskům, mezi nimiž se nejedná o jediné vydání. Následuje ed. Basilej 1580, která ovšem tvrdí, že ed. Boloña vylepšuje z nespécifikovaného rukopisu; ed. Krakov 1581

je pak re-edicí ed. Basilej. Další tištěná vydání následovala (Lublin 1639, Amsterdam 1651, Sulzbach 1685 atd.). Autorka by spíše měla označit ed. Boloňa za textovou verzi.

- S. 31 Chybná transkripce: *le-o 'lam jh'e*. Spíše: *le- 'olam jhe*.
- S. 32, pozn. 132 „Bologna printed edition 1538“ – je zřejmé, že autorka přejímá citaci, nepřevádí odkaz do češtiny. Jedná-li se o sekundární odkaz, mělo by být možná uvedeno, komu za něj autorka vděčí (odkazy na sek. lit., která autorku upozornila na prameny, chybí ještě na dalších místech).
- S. 35 nahoře „Podle prvního z nich by měl člověk, který vlastní ovocný strom, opatřit svůj plot ostny, aby na něj děti o šabatě nelezly a netrhaly z něj ovoce...“
Mají děti trhat ovoce z plotu nebo ze stromu?
- S. 35 Překlad *זה לדין יבא*: Autorka překládá „může nad ním vynést soud“. Neznamená to spíše: „Půjde k soudu“, ve smyslu „poškozený jej může pohnat k soudu“?
- S. 38 Věta „Ostatní ho napomenou, aby tak nečinil ze strachu...“ – znejasňující syntax, chybí čárka.
- S. 39 Překlad *מי שמלמד תינוקות ואחד חריף מחבירו*: „jedno z nich je bystřejší než jeho přítel“. Spíše: jedno z nich je chytřejší než druhé.
Překlad *וצריכים החריפים רב להם לבד*: „je potřeba, aby se ti bystřejší učili s rabínem zvlášť ... je potřeba učit zvlášť“. Možná lépe: je třeba, aby ty bystřejší měly svého vlastního učitele ... že tyto potřebují vlastního učitele a tyto také (ve smyslu každá skupina). Výraz „rav“ překládá jako „učitel“ i Kanarfogel (1992: 87).
- S. 39 Překlad *אדם שהולך במדינות*: „Člověk, který chodí do měst“. Nejsou zde *מדינות* [cizí] země? Myslím, že jde navíc o aluzi na Est 9,4 (*כִּי-גָדוֹל הַמְּדִינָה הַזֹּאת וְהַמְּדִינָה הַשְּׂמֵנִי הַזֹּאת כְּכָל-הַמְּדִינָה*).
Překlad *במקומו יקרים קלפים וסופרים ואין ספק בספרים*: „drahé pergameny a knihy a není jich dostatek“. To je asi přehlédnutí, spíše: drahý pergamen a písaři (*sofrim* v překladu chybí) a knih není dostatek.

2. Následující metodologické a obsahové poznámky jdou za požadavky, kladené na bakalářské práce. Formulují je jednak proto, že by některé drobné nepřesnosti měly být zmíněny, jednak s ohledem na to, že by mohly autorce napomoci, pokud by se rozhodla v práci na tématu pokračovat, což lze (po případném rozšíření pramenů) jen doporučit.

2.1 O rituálu uvedení k Tóře, popsáném Ivanem G. Marcusem, autorka tvrdí (s. 20) „tento rituál se provádí dodnes“. Avšak jednou z hlavních obecnějších metodologických tezí Marcusovy knihy je, že „zvyky [...] mají své dějiny“ (s. 34). Originalita Marcusovy knihy leží v tom, že zvyk uvedení k Tóře do její publikace v obecném povědomí o přechodových rituálech v judaismu prakticky nefiguroval. Marcus pak ukazuje, jak např. v aškenázské společnosti zvyk následně mizí a je zastíněn rituálem *bar micva* (s. 113), aby se později v 16. století vynořil mezi safedskými mystiky a teprve poté se znovu integroval do některých proudů moderního i současného judaismu. Podobně ahistorická je zmínka rituálu potření solí (Ez 16,4) – kdy a kde se prováděl? Kde je to doloženo?

2.2 Pasáž na s. 20–21 o křesťanských kojných se dotýká důležitého tématu, ale zdaleka jej nevyčerpává. Bylo by zajímavé se na kojné a chůvy podívat detailněji. Najímání křesťanských kojných a obecněji chův se zdá být v halaše 11.–13. propojeno s problematikou židovského osídlení – např. otázky typu, zda lze dítě/těhotnou ženu ponechat o samotě s křesťankou, pokud v místě již nežije žádná další židovská rodina.

2.3 Překvapuje mne tvrzení o počtu dětí (autorkou převzaté z autoritativní studie Kennetha Stowa). V pozdějším období je z dostupných seznamů, na které spíše náhodně narážím (přídeští knih, známí učenci, seznamy obětí moru), zřejmé, že dětí bylo podstatně více než 2. Pokud detailnější promyšlení Stowovy metodologie potvrdí správnost jeho výstupů, plynou z toho pro zde pojednávané téma některé zajímavé důsledky: znamenalo by to patrně spíše rozšířené používání antikoncepce (samotný fenomén je znám, viz klasické zpracování v Lauterbach 1927 a Feldman 1969/1995). Ačkoli halacha použití antikoncepce v principu za určitých podmínek připouští, v interpretaci není jednota. Zdá se mi, že *Sefer ḥasidim* se k jejímu použití a k omezení prokreace obecně staví kriticky (viz výstražné exemplum v ed. Margoliot/ed. Boloňa, č. 520).

אחד היה אומר תדיר כבר יש לי בן ובת ויש לי צער שאשתו הייתה
מעוברת כי לא היה עשיר והיה אומר איך אפרנס אמר ליה החכם
קודם שהולד נולד הקדוש ברוך הוא הקדים בדדי אשה החלב לכן אל תדאג ולא קבל
דבריו והיה מתאונן ונולד לו בן ואחר זמן חלה הבן אמר לחכם התפלל על בני שיחיה
אמר ליה עליך נאמר אל תתן את פיך לחטיא את בשרך ואל תאמר לפני המלאך כי
שגגה היא למה יקצוף אלהים על קולך וחיבל את מעשה ידיך מעשה ידך אלו הבנים
וכתיב טוב אחרית דבר מראשיתו ומת הילד

2.4 K popisu židovského nižšího školství na s. 23: Zde bych doporučil přece jen detailnější práci s literaturou. Autorka si neklade otázku po vztahu mezi (sporými) popisy středověkého židovského školství a realitou, ačkoli třebaš Kanarfogelova studie, kterou jinak autorka zná, si všímá absence institucionalizace školství v severní Francii a v Německu. Obecně považují představu plošné vzdělanosti v židovské společnosti, implikující absenci analfabetismu, za jednu z nejvíce zakořeněných stereotypizací. Při bližším pohledu není možné ignorovat klíčová omezení tzv. tradičního vzdělávání: absenci konsekutivního studia *Bible*, absence systematické výuky hebrejské gramatiky, až do sklonku 16. století absence institucionalizovaného vzdělávání dospělých (*kloiz*). Symptomatická je skutečnost, že nejpozději od 10. století dále se v aškenázské kultuře vysoké zdělaní omezuje na úzké učenecké klany – navzdory zažité představě není učenecká vrstva otevřená, ale podmínky naopak vedou k tomu, že vyšší vzdělanost se v židovské společnosti nerozšiřuje (omezená soc. mobilita s ohledem na vzdělanost). Tématu přítomné práce se tento problém dotýká sice periferně, ale v důležitém ohledu: pokud větší počet studentů nemůže pokračovat ve vzdělávání, znamená to, že jejich „dětství“ patrně končí dříve a stávají se ekonomicky aktivními. Naopak když se na přelomu 16.–17. století objevuje kritika kurikula chederu a ješivy s poukazem na to, že nerespektují intelektuální vývoj dítěte (Maharal, Morawczyk), může to odrážet určitý posun ve vnímání dětství obecně. Doporučuji pracovat s flexibilnějším pojetím gramotnosti, připouštějícím různé její mody (schopnost přemumlat liturgii – schopnost číst text – schopnost psát atd.).

2.5 Výše jsem zmínil, že autorka si je vědoma početního omezení okruhu *hasidej Aškenaz*. Přesto bych doporučil drobná upřesnění a vyjasnění pojmů. Má smysl hovořit o „hnutí“ (s. 25)? Není Marcusova definice *hasidej Aškenaz* jako „sekty“ již zastaralá, zejména s přihlédnutím k tomu, že sám Marcus v novější ze svých dvou knih o *hasidej Aškenaz* zdůrazňuje řezenské tradice o Jehudovi he-Hasidovi, jež jej popisují jako člena ne-chasidského rabínského soudu (Marcus 2018: 54–55, autorka sama cituje na s. 28). Je zřejmé, že autoři *hasidej Aškenaz* se vymezují vůči zbytku židovské společnosti. Vymezují se však také ne-chasidé vůči chasidům jinde, než na stránkách chasidských spisů? I tento terminologický detail má konsekvence pro téma práce, protože ovlivňuje míru, v jaké jsou postoje *SH* interpretovány jako výlučné.

2.6 Poznámky k překladům a obecně ke kap. 3

Ke kap. 3.6: Muž spěchá s požehnáním. Myslím, že interpretace v kontextu učení *hasidej Aškenaz* by mohla jít dále. „Učenec“ je zřetelně proponentem hnutí a napomíná-li muže, aby nespěchal, mělo by být asi zmíněno a prozkoumáno, nakolik je „memaher“ spěch vůči praxi běžné a nakolik vůči liturgické praxi chasidů, o nichž je známo, že modlitby recitují „be-mešech“, tedy zdlouhavě – a tato skutečnost je prezentována jako distinktivní prvek chasidů. Viz *SH*, ed. Wistinetzki, č. 481, cit. Marcus 1981: 99. Jinými slovy, je muž v příběhu kritizován z obecných nebo spíše z chasidských pozic?

K tématu rit. nečistoty a dítěte viz ještě *SHP* č. 684 (ed. Margoliot 902).

K textu cit. na s. 34. Text je odkázán do *SHP*, fol. 90v, par. 984. V úryvku je výraz ושיעשור s poněkud nestandardní ortografií (oproti běžnému שעשור). Autorka bezpečně překládá jako „hra“, ale nevyužívá možností databáze PUSHD srovnat pouhým prokliknutím s variantou v Ms New York JTS Bosky, kde je pravidelné psaní. Jinými slovy, například v magisterské práci by již bylo dobré posílit filologickou rovinu textu.

U textu zmíněného na s. 36 (*SHP*, č. 202) se mi zdá, že zdaleka nebyl vyčerpán jeho interpretační potenciál – není zde obsažena myšlenka, že možná otec může děti zejména v náboženských věcech (*le-‘olam ha-ba*) vychovat lépe než opatrovník (a obecně tato instituce, v halachické literatuře ve velké míře diskutovaná, by si zasloužila rozvedení)? Text není úplně jednoznačný a bylo by dobré jej rozebrat podrobněji.

U textu zmíněného na s. 39, *SHP* 823 je škoda, že nebylo využito paralely z ed. Bologna, která obsahuje dodatek o tom, jak se má při výuce zohledňovat specifické nadání žáka (má-li nadání na Písmo. ať jej nenutí do talmudu).

K textu o nákupu knih, který cit. Kanarfogel (s. 39): Ke knižní kultuře v *SH* viz studii Assaf, „‘Am ha-sefer‘ we-ha-sefer“ (idem, *Be-ohalej Ja ‘akov*, Jeruzalém 1943, s. 1–26). Studie je použitelná právě jen pro odkazy na pasáže v *SH* týkající se knižní kultury.

Dovolil bych si k obhajobě položit následující otázku, kterou rovnou spojuji s výhledem k případnému pokračování práce: Proč se autorka cítí nucena přistupovat k materiálu v *Sefer hasidim* jako k „obrazu“? Tento výraz se objevuje přímo v názvu a na počátku kap. 3 pak

autorka hovoří o tom, že chce zkoumat „vyobrazení dětství“. Autorka velmi pečlivě upozorňuje na problém mezi pastí deskriptivní a preskriptivní interpretace pramenů jako je *SH*. Mám za to, že studenty oblíbená figura „zobrazení něčeho v něčem“ tuto distinkci a její vědomí spíše rozostřuje a výsledkem je situace, kdy se tento problém řeší tím, že se souvislost s realitou nejprve uzávorkuje („*SH* nemůžeme chápat jako přesný odraz historické reality“; s. 24), abychom se pak k „zobrazení“ zase vrátili („*SH* ... můžeme alespoň částečně považovat za odpovídající skutečným reáliím; tamtéž“). Sama autorka se zdá inklinovat k interpretaci *SH* jako preskriptivní a utopické (s. 29).

Pokud by autorka chtěla v práci pokračovat, patrně by bylo hned několik směrů, kterými by se mohla vydat. Zmíním pouze jeden, související s výše položenou otázkou. *SH* je fascinující spis a nabízí se k výzkumu i z důvodu své snadné uchopitelnosti (nyní díky PUSHHD dokonce s možností snadné vyhledatelnosti v různých verzích). Sdíleným hendikepem všech studií, koncipovaných jako analýza určitého tématu v *SH* je, že výsledky mají velmi omezenou platnost z toho důvodu, že vlastně nikdy nevíme, jestli vyjadřují postoj několika chasidim nebo širší židovské společnosti. Autorka by proto mohla rozšířit prameny o další severofrancouzské a německé texty a podrobněji jednotlivé aspekty tématu vymezit zejména z halachické perspektivy. Jednou z badatelských otázek, ačkoli nikoli nutně otázkou hlavní, by pak mohla být otázka, nakolik jsou postoje, které k dětem a dětství vyjadřuje *SH*, ve srovnání s jinými prameny jedinečné. Využití dalších typů pramenů, například respons, týkajících se opatrovníků a chův, by patrně alespoň do jisté míry vyjasnilo, jak se *SH* v pasážích o dětech a dětství vztahuje k realitě.

Práci jednoznačně doporučuji k obhajobě a navrhuji hodnocení „výborně“.

doc. PhDr. Pavel Sládek, Ph.D.

22. srpna 2020