

**להיות ל'תלמידת חכם' -
מפגש של ידע תלמודי, דתיות ומגדר
בעולמן של נשים למדניות**

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת

רותי פויכטונגר

המחלקה ללימודים בין-תחומיים

התכנית ללימוד מגדר

הוגש לסנט של אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן

עבודה זו נכתבה בהדרכתם

של

פרופ' תמר רוס

מהמחלקה לפילוסופיה והתכנית ללימודי מגדר

ושל

ד"ר אלי הולצר

מבית הספר לחינוך

באוניברסיטת בר-אילן

טוב עין הוא יברך (משלי כב ט)

לכל טובות וטובי העין שפגשתי במהלך הדוקטורט

הגעתי אל לימודי התואר השלישי בלימודי מגדר ללא כל היכרות מוקדמת עם מדעי החברה בכלל ולימודי מגדר בפרט. חווית הדוקטורט מתוארת כחוויה מאתגרת על-ידי רבים וטובים, וגם לי לא הובטח גן של ורדים. ההיפך הוא הנכון, מורתי, ד"ר אלישבע באומגרטן הזהירה אותי כי 'דוקטורנטים הם יתומים, ויתר על כן, אין להם אחים'.

אמנם חוויתי את מסע הדוקטורט כחוויה של בדידות, אולם גיליתי כי למרות הייתמותי יש 'דודניות ודודנים' שסייעו, תמכו ועודדו בדרכים שונות ומגוונות, ועל כך תבואנה על התודה והברכה. הרבה נשים טובות ואנשים טובים ליוו אותי ועזרו לי לכל אורך הדרך - בהוראה, בהבעת אמון, בהאזנה, בהתעניינות, בעצה טובה ובהנהרה של כללי המשחק האקדמי.

אם אין קמח – אין תורה, ולכן אפתח בתודות על ה'קמחי' שאיפשר לי להקדיש את הזמן למחקר: על מלגת הנשיא שהוענקה לי במהלך שנות הלימודים, על המלגה מטעם מרכז פניה גוטספלד-הלר לחקר האישה ביהדות, על המענק של Memorial Foundation for Jewish Culture, וכן, על מלגת שופף שהוענקה לי בשנת הלימודים האחרונה.

תודה גדולה מאד למשתתפות במחקר שבלעדיהן המחקר לא היה נוצר: על שהקדישו מזמנן לראיון, ושיתפו בחוויותיהן בכנות ומתוך רצון לעזור. לאלה מביניכן שפגשתי באקראי לאורך שנות המחקר תודה על הנכונות להקשיב לתובנות ביניים – להתעניין, להסכים ולחלוק. מקוה שהצלחתי לכוון בתיאורי ופרשנותי.

תודה לבני משפחתי הקרובה:

לדניאל, אישי היקר, שהאמין, דחף, תמך, עודד, פרגן, לקח ימי מחלת ילדים, קרא, התעניין והתלהב. היה שם בשבילי כל הזמן, ולא שאל 'מה תעשי עם זה בסוף'. לאורי, אביה, אפרת, הלל וכרם שהדוקטורט של אמא ליווה חלק ניכר מחייהם, תודה שקיבלתם, כיבדתם והבנתם. תודה מיוחדת לאורי על הקריאה והשותפות בעריכה, וליואל על העזרה עם האנגלית.

תודה גם להורי שמהם ינקתי אהבת ספר ולמדתי כמה חשוב לימוד גמרא, ושליוו את המחקר בעניין ודאגה.

תודה לצוות של התכנית ללימודי מגדר:

פרופסור טובה כהן – על העניין, האמון, התמיכה, הקריאה והנכונות לעזור בכל דבר ועניין, חלי הלל – שהחזיקה והכילה את המסגרת שאיפשרה לכל הידע הזה להיווצר, שלומית חזן-שטרן – על היעילות והחיוך.

תודה למנחים שלי :

פרופסור תמר רוס - על עניין בנושא והבעת אמון בכך שאני יודעת מה אני עושה ולאן אני הולכת, ד"ר אלי הולצר - על אמון, עניין, מיקוד, ביקורת בונה ומועילה ועל היכולת לתת דימויים שעזרו לי להתבונן על התהליך, להתמקם בתוכו, להתכוונן ולכוון קדימה.

תודה למרצות מהתכנית ללימודי מגדר על מה שלמדתי מכן, על תמיכה, עצות ודברי עידוד :
ד"ר אלישבע באומגרטן - על אמון ופרגון, ועל עצות והכוונות מצוינות לאורך כל הדרך שסייעו בהבנת ההתנהלות האקדמית.

ד"ר שרלוט קצוף - שליוותה אותי בסקרנות ועניין עוד משלב העוֹפְרוֹת והייתה נכונה להקשיב, להקשות קושיות ולעודד לאורך כל הדרך.

וגם לד"ר אורלי בנימין, ד"ר אורנה ששון-לוי, ד"ר ליאת פרידמן על נכונות להשיב על כל שאלה. ולד"ר רונית עיר-שי שטמנת בי את הזרע כששמעתי ממך לראשונה על התכנית ללימודי מגדר.

תודה לד"ר מיכל רוס, חברה ומורה – כל כך הרבה למדתי ממך, כל כך הרבה רגעי משבר צלחתי בעזרתך, כמה טוב שהיית לפני בכל תחנה בדרך ויכולת להבטיח לי שאמשיך ממנה הלאה.

תודה למיקי אברהם על עזרה שלא תסולא בפז בהנגשה והבהרה של ניסוחים במקומות שונים בעבודה.

תודה לחברותי שליוו אותי בהקשבה אינסופית, עצות מקצועיות ועידוד - ד"ר אורית גודקאר, נעמה שלם ורותי פרסר.

תודה על קריאה של פרקים מהעבודה לד"ר אסתי בראל, ד"ר נעם סרי, נעמה שלם וענת נוסן.

תודה על שיחות מחכימות ומקדמות ל :

ד"ר אורית אבישי, פרופ' חיים וקסמן, ד"ר טובה הרטמן,
ד"ר עמליה סער, ד"ר שרי אהרוני, פרופ' תמר אלפור.

ותודה על עידוד, עצות ותמיכה ל :

אורית ברשטלינג, אושרת בן-זקן, ברברה ורנן אשכנזי, ד"ר גליה פלוטקין, גלעד פרידמן, ד"ר דינה שטיין, חיותה ינון, ד"ר חנן מוזס, יהודית לביא, מיסא סולימאן, משה מיה, ד"ר עזרא קופלוביץ, ד"ר רבקה נריה בן-שחר, ד"ר שירית גורמן.

תודה ליונה זוסמן ולד"ר שלומית פז – שתיווכו ביני לבין הספריות של מכללת עמק יזרעאל ואוניברסיטת חיפה.

תודה גדולה לכל הנשים והאנשים ששמעו על העבודה ואמרו 'כמה זה מעניין, תשלחי לנו לקרוא!'
ונתנו לי להרגיש שלא רק בעיני הנושא ראוי.

ברצוני להביע את תודתי הכנה
על תרומתם הנדיבה של

ד"ר מרדכי וד"ר מוניה כ"ץ

מייסדי הקרן צ"ש משה שופר ז"ל

על תמיכתם בלימודי הדוקטורט
והחקר שלי

פתיחה אישית

דוֹמָה, אבל לא לגמרי, הייתה שפת הדיבור של הבנות והבנים, בשנות נעורי בבני ברק. אנחנו הבנות דברנו עברית, הם תיבלו אותה בנון-שלנטיות בארמית - "אין, הכי נמיי" או "לְמַאי נפקא מינה?". ואנחנו למדנו להבין למה הכוונה, פחות או יותר, מן ההקשר, אבל לא באמת הבנו, וגם לא ממש שאלנו. ההבדל בשפה שיקף הבדל בחינוך שלנו, הבנות והבנים, אשר למדנו החל מכיתה אל"ף במוסדות חינוך ממלכתיים-דתיים נפרדים. הם, למדו גמרא כבר מכיתה דל"ת, והיה ברור שאנחנו לא. כבר אז, בלי להכיר מושגים כמו 'חיברות', 'הבניה' או 'יחסי כוח', בלי לדעת שאני פמיניסטית, ועוד לפני שנולדה המילה 'מגדר', הרגשתי שמהו לא מוצא חן בעיני, שמהו לא מתנהל נכון. כי איך זה יכול להיות שאני מקבלת חינוך תורני מצוין, ועם זאת למדף שעליו עמדו 20 כרכיו של הש"ס לא התקרבתני, ולא ידעתי מה צורתו של דף גמרא. שנים עברו, בתי מדרש לנשים נפתחו, בנות ונשים התחילו ללמוד גמרא, ולבי רחב. משהו, הרגשתי, מתחיל להשתנות, והתרגשתי. מהמקום הזה, אחרי תארים במדעי המחשב ובמדעי החיים, ועשור בתעשיית ההיי-טק, הגעתי ללימודי מגדר ולעבודת המחקר על נשים דתיות למדניות המתמחות בתלמוד. יצאתי לחקור מציאות השונה מזו שהייתה בנעורי. והאם באמת היא כל-כך שונה?

תוכן העניינים

א. תקציר.....

1. הקדמה.....

4. שער 1 – מבואות.....

5. פרק א: נשים ולימוד תלמוד: רקע היסטורי-הלכתי.....

6.....	לימוד תלמוד של נשים – מבט היסטורי	1
11.....	"ותלמוד תורה כנגד כולם" – חשיבות לימוד תלמוד בתרבות היהודית	2
12.....	לימוד תורה כפרקטיקה אישית	2.1
13.....	לימוד תורה כמשאב חברתי-תרבותי	2.2
16.....	השיח ההלכתי בסוגיית לימוד תלמוד של נשים	3
16.....	חיוב, צורך ויכולת – הנחות יסוד בדיון על לימוד תורה לנשים	3.1
18.....	שימוש בהנחות הצורך וחוסר-היכולת	3.1.1
20.....	שינוי היסטורי והגדרת הצורך	3.1.2
22.....	היתר ללימוד תלמוד	3.2
22.....	הרחבת הגדרת הצורך	3.2.1
24.....	הכרה ביכולת אינטלקטואלית	3.2.2
24.....	משיח של הלכה פורמאלית לשיח של השקפה	3.2.3

30. פרק ב: עשיית זהות.....

30.....	זהות, מבנה חברתי ועשיית זהות	1
31.....	עשיית זהות – דינאמיות ושינוי	1.1
31.....	זהות וחברה	1.2
33.....	ריבוי, קוהרנטיות, פיצול	1.3
35.....	עשיית זהות ומגדר	1.4
37.....	עשיית זהות דתית	2
38.....	ממד אישי וממד חברתי של דתיות	2.1
41.....	זהות דתית ומגדר	2.2
44.....	עשיית זהות למדנית	3
44.....	זהות למדנית אישית	3.1

46.....	זהות למדנית חברתית.....	3.2
47.....	זהות למדנית ומגדר.....	3.3

48..... נשים דתיות וידע – מטרת המחקר פרק ג:

51..... מערך המחקר פרק ד:

51.....	שיטת המחקר.....	1
52.....	אוכלוסיית המחקר.....	1.1
53.....	איתור המרואיינות.....	1.1.1
58.....	מאפיינים של המרואיינות.....	1.1.2
61.....	כלי המחקר: ראיון מובנה למחצה.....	1.2
62.....	מבנה הראיון.....	1.2.1
63.....	ביצוע הראיונות.....	1.2.2
63.....	תמלול הראיונות.....	1.2.3
64.....	שיטות ניתוח.....	1.3
65.....	ניתוח תימות.....	1.3.1
67.....	ניתוח שיח ביקורתי.....	1.3.2
69.....	מיקומי כחוקרת בשדה – הערות רפלקסיביות.....	2
71.....	סטנדרטים של איכות המחקר.....	3

75..... שער 2 – זהויות

77..... לימוד גמרא ועשיית שייכות דתית פרק ה:

78.....	הענקת משמעות של שייכות ללימוד גמרא.....	1
81.....	לימוד גמרא ועשיית שייכות במשפחה.....	2
86.....	לימוד גמרא וחוסר שייכות בחברה.....	3
87.....	לימוד גמרא – מעשה לא נורמטיבי.....	3.1
89.....	לימוד גמרא כהפרת הסדר המגדרי.....	3.2
92.....	שייכות לקבוצת העמיתות.....	4
93.....	סיכום: בין שייכות ושונות.....	5

פרק ו: לימוד גמרא ועשיית זהות דתית אישית 95.....

95.....	תפיסת הדתיות של הנשים הלמדניות.....	1
98.....	לימוד גמרא כמעשה דתי – אמצעי ומטרה	2
98.....	לימוד גמרא כאמצעי.....	2.1
103.....	לימוד גמרא כבעל ערך עצמי.....	2.2
108.....	לימוד גמרא ופמיניזם.....	3
112.....	סיכום – מסורתיות חדשנית	4

פרק ז: עשיית זהות למדנית אישית וחברתית 114.....

114.....	עשיית זהות למדנית אישית – ניכוס ידע	1
115.....	עמדות ביחס ללימוד – חשש ואלטיזם	1.1
115.....	1.1.1 חשש וספק	
117.....	1.1.1.1 אישור מגברים	
120.....	1.1.2 מצוינות ושאיפה להתקדמות	
122.....	1.2 דרכים שונות (ומשונות) לרכישת ידע	
122.....	1.2.1 העדר מוסדות לימוד	
124.....	1.2.1.1 הצטרפות לשיעור גברים	
125.....	1.2.2 מסרים סותרים במוסדות לימוד	
126.....	1.2.2.1 בית הספר	
128.....	1.2.2.2 בתי מדרש לנשים	
130.....	1.2.2.3 אקדמיה	
132.....	1.3 קול אישי בלימוד והוראה	
132.....	1.3.1 קול אישי כאידיאל	
135.....	1.3.2 להיעשות לומדת עצמאית	
135.....	1.3.2.1 חיקוי	
136.....	1.3.2.2 חלופות לפרשנות קלאסית	
138.....	1.3.2.3 התמקמות מול 'שיטת בריסק'	
140.....	1.3.2.4 ביקורת על אתוס היגיעה	
140.....	1.3.2.5 חידוש	
142.....	1.3.3 זהות מקצועית בהוראה	
145.....	2 זהות למדנית חברתית – מעמד כיודעת	
146.....	2.1 הוראה – פקפוק והכרה	
147.....	2.1.1 סוגית התארים	
149.....	2.2 נשים כיודעות הלכה	

152.....	הנהגה דתית	2.3
154.....	מבט לעתיד	2.4
156.....	סיכום – בין ידע ומעמד	3

158..... שער 3 - זהויות בפעולה

160..... לימוד של נשים: לימוד נשי? פרק ח:

161.....	לימוד גברי, לימוד נשי: לימוד ישיבתי-מסורתי ולימוד אחר?	1
165.....	מאפייני לימוד גמרא של נשים	2
166.....	'נשים דעתן קלה' (שירה) – חוסר מחויבות ללימוד מסורתי	2.1
169.....	בתי מדרש לנשים: בין לימוד ישיבתי ולימוד אקדמי	2.2
172.....	לימוד של נשים - מאפיינים אקדמיים	2.2.1
172.....	גישה עקרונית ללימוד וידע	2.2.1.1
173.....	הקשר היסטורי	2.2.1.2
178.....	רגישות לשונית	2.2.1.3
181.....	לימוד קיומי/חיפוש משמעות	2.3
182.....	חיבור דרך עניין לא מרכזי בסוגיה	2.3.1
186.....	נושאים משמעותיים – 'מסכתות של בנות' ו'מסכתות של בנים'	2.3.2
189.....	חיפוש רובד של משמעות	2.3.3
192.....	סיכום – לימוד של נשים איננו רק מסורתי	2.4
192.....	נשים למדניות ולימוד נשי	3
193.....	ההבדלים הם מבניים	3.1
194.....	נקודת מבטן של נשים	3.1.1
196.....	האם לימוד של נשים הוא אישי-רגשי?	3.2
196.....	'רוב הנשים שאני מכירה לא לומדות לימוד נשי' (יעל) – התנגדות גורפת	3.2.1
199.....	'יש חשיבה נשית' (רות) – מהותנות זהירה	3.2.2
200.....	התנגדות להדרה	3.3
203.....	הימנעות מעיסוק בתחומים נשיים	3.3.1
203.....	סיכום – 'בית מדרש אינו פועל על פי תכתיבים' (טובול-כהנא, 2005)	4

205..... לימוד טקסט גברי: קשיים ודרכי התמודדות פרק ט:

208.....	תוסיף דעת תוסיף מכאוב - הכרה בהטיה גברית בגמרא	1
----------	--	---

209.....	קושי מול יחס חז"ל לאישה וגופה	1.1
211.....	קושי מול חוסר אמפתיה	1.2
212.....	קושי מול תחושת אחרות	1.3
214.....	דרכי התמודדות	2
216.....	בין הכחשה להכרה	2.1
217.....	הכחשה	2.2
217.....	פרספקטיבה	2.3
218.....	הימנעות מלימוד טקסטים בעייתיים	2.4
219.....	התמודדות פרשנית	2.5
219.....	התייחסות היסטורית	2.5.1
220.....	גילוי קולות נוספים בטקסט	2.5.2
223.....	התמודדות על ידי הימנעות מתגובות רגשיות	2.6
224.....	פיצול בין אינטלקט ורגש	2.6.1
226.....	התייחסות לגמרא כטקסט משפטי	2.6.2
227.....	הרחקת הטקסט מן המציאות הפרטית	2.6.3
228.....	לימוד מוטרד	2.7
229.....	התמודדות בהוראה	3
231.....	'אני נשארת עם זה שאין שלמות' (גילה) - עשיית זהות מורכבת	4

פרק י': התמודדות עם יחס ההלכה לנשים: ביקורת ושמרנות 234.....

235.....	שמרנות ושינוי	1
235.....	ביקורת על הלכה לצד פרקטיקה שמרנית	1.1
237.....	שמרנות כעמדת מוצא	1.2
241.....	שיקולים לשינוי	1.3
241.....	עד כמה קיים צורך בשינוי?	1.3.1
242.....	האם יש בסיס הלכתי לשינוי?	1.3.2
242.....	מה תהיה התגובה החברתית?	1.3.3
243.....	משא ומתן עם מנהג והלכה	2
243.....	הכרעה שמרנית	2.1
243.....	לבישת מכנסיים	2.1.1
245.....	קריאת מגילה	2.1.2
245.....	קריאה לשינוי או תמיכה בשינוי	2.2
245.....	בית כנסת	2.2.1
247.....	מעמד אישי	2.2.2

251.....	חידוש ושינוי	2.3
251.....	תפילת נשים ומניין שוויוני	2.3.1
253.....	לימוד תורה	2.3.2
254.....	קול אישה	2.3.3
256.....	נידה	2.3.4
258.....	יחס להלכה - מפגש של דתיות, למדנות ומגדר	3

260..... סיכום – שינוי מגדרי בשדה דתי פרק יא:

270..... ביבליוגרפיה

294..... נספחים

I..... ABSTRACT

רשימת טבלאות

שם	עמוד
טבלה 1 – רשימת המרואיינות	55-56
טבלה 2 – רשימת מרואיינים	56
טבלה 3 – מסגרות לימוד והוראה	57
טבלה 4 – מוצא	58
טבלה 5 – השכלה תורנית של בן משפחה	58
טבלה 6 – השכלה אקדמית	59
טבלה 7 – גיל ולימודי גמרא/תלמוד	59
טבלה 8 – היכן מלמדות?	60
טבלה 9 – הזדהות עם פמיניזם	60

מחקר זה מתחקה אחר ההתנסות של נשים דתיות למדניות הלומדות ומלמדות גמרא. במהלך ההיסטוריה, לימוד גמרא היה נחלתם של גברים בלבד, ולכן נחשב כעיסוק 'גברי'. המחקר מבקש ללמוד מנשים אלה אודות המשמעויות של העיסוק בגמרא בעולמן והשלכות שלו על זהותן הדתית והלמדנית. כמו כן נבחנת התמודדותן עם מספר סוגיות מפתח המתעוררות כתוצאה מהמפגש הייחודי בין ידע תלמודי, דתיות ומגדר: בחינת אופיו של הלימוד כגברי ו/או כנשי, ודרכי התמודדותן עם ספרות נורמטיבית גברית, כולל היחס ההלכתי כלפי נשים המושתת על ספרות זו.

התופעה החברתית של 'נשים דתיות למדניות העוסקות בלימוד גמרא' הולכת ומתפתחת רק בדור האחרון. לאורך דורות רבים, גברים, המצויים ללמוד תורה, הם אלה שעסקו בלימוד גמרא, בעוד נשים הודרו מן הלימוד. אפילו כאשר נשים החלו לקבל השכלה תורנית, זו עדיין לא כללה לימוד גמרא והלכה, שהם תחומי הליבה של עולם הדעת היהודי. העדרו של ידע תורני זה גרם לנשים להיות מודרות מהשיח ההלכתי ומההנהגה הדתית. לאור זאת, כניסתן של נשים לבית המדרש מאתגרת את החלוקה הממוגדרת של ידע תורני בעולם הדתי וכרוכה באתגרים עבור הנשים הלמדניות. מעבר לאתגר החברתי הכרוך באימוץ פרקטיקה גברית – המתבטא למשל במיעוט מסגרות לימוד ותעסוקה, הנשים הלמדניות מתמודדות גם עם ההטיות הגבריות של הטקסט התלמודי.

המחקר בוחן את ההקשר החברתי ואת החוויה האישית של הנשים הלמדניות ומשיב על השאלות הבאות:

מהן האפשרויות המובנות בסדר החברתי והשיח ההלכתי-חברתי הנוכחיים אשר אפשרו לנשים לבחור בעיסוקן? באיזו מידה מבנים חברתיים ונסיבות חברתיות מעכבים ומגבילים את הנשים הלמדניות?

מהן המשמעויות הדתיות של העיסוק בגמרא עבור הנשים הלמדניות? כיצד משפיעה רכישת הידע על עמדתן כנשים דתיות בעת הלימוד ומעבר לו? כיצד הן מתמודדות עם אופים הגברי של הטקסט ושל ההלכה?

כדי לחקור את ההתנסות ואת דרכי ההתמודדות של נשים אלה, ערכתי מחקר איכותני, שבמרכזו ראיונות עומק מובנים למחצה עם 26 נשים למדניות הלומדות גמרא במשך שנים, ואשר לימדו או מלמדות גמרא. הנשים שונות זו מזו בגיל, במסלול ההכשרה, בסוג המסגרות בהן הן מלמדות, בהיקף ההוראה ובוותק. לכולן יש רקע אקדמי בנוסף להשכלתן התורנית, ורובן מגיעות ממשפחות בהן לימוד תורה הוא פרקטיקה מרכזית.

ממצאי המחקר מלמדים כי לימוד גמרא הוא פרקטיקה משמעותית בעולמן של הנשים ובתהליכי 'עשיית הזהות' שלהן. לימוד גמרא התגלה כמרכזי בעשיית הזהות הדתית של הלומדות: הן בממד של דתיות כשייכות חברתית – הלימוד מחזק את תחושת השייכות לתרבות היהודית, לעולם הלימוד ולמשפחה; והן בממד של דתיות אישית – הלימוד נחוה כחלק מרכזי בחוויה ובפרקטיקה הדתית האישית של הנשים, ב"עבודת ה'" שלהן. לימוד הגמרא מהווה גם מרכיב מרכזי בעשיית הזהות המקצועית-הלמדנית של הנשים, והן מתגלות כבטוחות ביכולתן הלמדנית, כלומר כבעלות זהות למדנית מבוססת וסגנון לימוד מאופייני.

מתוך הממצאים מתברר כי לאופי הממוגדר של שדה לימוד גמרא של נשים יש ביטויים ומשמעויות שונים:

1. לימוד גמרא כמעשה לא מקובל מבחינה חברתית מתבטא למשל בכך ש: הלומדות חשות כי הן נתפסות כשונות במשפחה או בקהילה; ישנן מסגרות מעטות שבהן נשים יכולות לרכוש השכלה תורנית, עובדה המקשה על התמקצעותן; קיימות אפשרויות מצומצמות לתעסוקה המבוססות על ידע תורני ופתוחות בפני נשים. מן המחקר עולה כי לימוד גמרא הוא בחירה שיש בצדה מחירים חברתיים.
2. בשדה הלימוד של נשים נדונה השאלה בדבר קיומו של 'לימוד נשי' ייחודי ושונה מן הלימוד הגברי. עמדתן של הנשים הלמדניות בעניין זה נוטה לתפיסה שהמאפיינים של הלימוד שלהן הינם תולדה של דרך רכישת הידע התלמודי, בבתי מדרש ובאקדמיה. מן המחקר עולה כי הלימוד של נשים פחות מחויב ללימוד ישיבתי-מסורתי, מושפע מן הלימוד האקדמי וכן כי קיימות בקרב הלומדות נטייה לחבר את הלימוד ואת הטקסט לחייהן.
3. המפגש הראשוני עם טקסט שנכתב ונלמד לאורך דורות רבים על ידי גברים מַזְמֵן לנשים אתגר של התמודדות עם האופנים שבהם דן הטקסט בנשים – בגופן, מעמדן וחוויות חייהן, אשר מאופיינים בנקודת מבט גברית מובהקת. הצורך להתמודד מועצם כאשר לתכנים הנלמדים יש השלכות הלכתיות בחייהן של הנשים. הנשים משתמשות בגישות פרשניות שונות המסייעות מול חלק מן הביקורות שהן מעלות והקשיים שהן חוות בשני המישורים – הטקסטואלי וההלכתי. עם זאת, מתברר כי במצבים רבים, בהעדר פתרונות מספקים, הן בוחרות לחיות בתוך הקושי ולצדו. במובן זה מתבררת הבחירה בלימוד לא רק כפרקטיקה מתגמלת אלא גם כפרקטיקה המזמנת אתגרים המחייבים התמודדות באופן מתמיד.

בהתמודדויות השונות – מול החברה ומול הטקסט – מתגלות הנשים כבעלות פְּעִלְנוּת (agency), הבחורות בחירות מתוך נכונות לשלם את המחיר הכרוך בהן: בין אם מדובר במחיר של שייכות חברתית ובין אם מדובר בהתמודדות האישית עם הטקסט וההלכה.

הקדמה

הרבנית אסתי רוזנברג, ראש בית המדרש לנשים - מגדל עז, חוזרת בדבריה לזיכרונותיה כאישה צעירה, בשנות ה-80, תקופה שבה לא היו לבנות ונשים מסגרות שבהן יכלו ללמוד גמרא: כבחורה צעירה שרצתה ללמוד גמרא ברצינות לא היו לי באותה תקופה אפשרויות עצמאיות המכוונות ובנויות בעבורי. יכולתי ללמוד בבית עם אבי, או לשבת בעזרת נשים כמקשיבה פאסיבית, שומעת ואינה רואה או נראית. התחושה המרכזית הזכורה לי מאותה תקופה הינה של קנאה; קינאנו בבנים ובשלל האפשרויות העומדות לפניהם בעולם הלימוד. זכורני שראיתי מודעה בעיתון המודיעה על מסגרת חדשה המתעתדת להכשיר מנהיגות רוחנית "בית מורשה". במודעה לא נכתב שהמסגרת מיועדת לגברים בלבד, והתקשרתי להירשם... אין צורך לומר שנעניתי בשלילה, היה ברור שמסגרות מסוג זה מכוונות לגברים בלבד. הרצון ללמוד היה חי וקיים לא רק אצלי אלא גם אצל נשים צעירות נוספות, וכך גם התסכול מחוסר היכולת לממשו. (עולם התורה הנשי – התפתחויות, מגמות ויעדים, אסתי רוזנברג)

המצב אותו מתארת רוזנברג הוא תולדה של מציאות היסטורית רבת דורות שלאורכה לימוד התורה, שהוא מצווה מרכזית בתרבות היהודית, היה נחלתם של גברים בלבד. אמנם נשים יהודיות החלו לקבל חינוך תורני עוד במאה ה-19, אך חינוך זה כלל רק את מה שנחשב נחוץ לאישה, בעיקר הלכות מעשיות (כמו כשרות ושבת), ולכן לא כלל את תחומי הליבה – לימודי גמרא והלכה. סיבה מרכזית לכך שנשים לא למדו גמרא והלכה היא תפיסה הלכתית שלימוד גמרא אסור על נשים. למעשה, הפרקטיקה הקיימת עדיין ברוב מסגרות החינוך של בנות דתיות, מבוססת על גישה זו. הדבר נכון במסגרות חרדיות, אך גישה זו שולטת אפילו במסגרות של החינוך הממלכתי דתי.

לימוד תורה מתקדם – הכולל באופן מסורתי לימוד גמרא והלכה – מעניק לבעליו ידע המהווה את תשתית ההלכה היהודית, ולפיכך הוא תנאי הכרחי לשותפות בעיצוב ההלכה ובהנהגה חברתית. משמעותה של הדרת הנשים מלימוד גמרא היא הדרתן ממעורבות בעיצוב טקסט זה ובעיצוב ההלכה הנגזרת ממנו, והדרה ממוקדי הכוח של החברה היהודית.

למרות שגם כיום לימוד גמרא איננו חלק מובן מאליו בחינוכן של בנות דתיות, מאז הימים אותם מתארת רוזנברג השתנו פני הדברים – נפתחו מדרשות לנשים צעירות, ומסגרות לנשים מבוגרות, ואפילו ב'בית מורשה' שבראשיתו יועד לגברים, פועל היום בית מדרש לנשים. לא רק שנשים יכולות ללמוד גמרא, כיום יש קבוצה גדלה והולכת של נשים למדניות, כמו אסתי רוזנברג, המלמדות גמרא.

השינוי שחל במציאות עם כניסתן של נשים לבית המדרש ויכולתן לרכוש ידע דתי קנוני שממנו הודרו לאורך דורות ארוכים, מעורר שאלות שונות: מה הרקע של נשים למדניות ומה מאפיין אותן? מדוע נשים רוצות ללמוד גמרא, ומה מעניק להן הלימוד? כיצד בחירתן ועיסוקן של נשים בלימוד גמרא מתקבלים בחברה הדתית המסורתית? עד כמה רחב השינוי, כלומר באיזו מידה קיומן של המדרשות אכן הנגיש את לימוד הגמרא לנשים?

באיזו מידה ניתן להצביע על מאפיינים שהינם ייחודיים למפגש של נשים עם טקסט שנכתב, פורש ונלמד לאורך דורות על ידי גברים?
אילו השפעות חברתיות יש להתמחותן של נשים בתחום זה?

אמנם עצם האפשרות של נשים להתמחות בגמרא היא שינוי גדול בעולם לימוד התורה של נשים, אך כפי שאני מראה במחקר זה, כמו כל שינוי חברתי, ובפרט בחברה דתית, מדובר בשינוי אטי המצוי בעיצומו, והנשים הלומדות עדיין מתמודדות עם כוחות ומבנים חברתיים העומדים בדרכן. השלכותיה של העובדה שמדובר בשינוי שעדיין נמצא בהתהוות מהוות מרכיב מרכזי בהתנסות של נשים למדניות, ובאות לידי ביטוי באופנים מגוונים הנדונים לאורך העבודה.

העובדה שמדובר בשינוי הנמצא בהתהוות נרמזת בתואר **'תלמידת חכם'** שבו בחרתי להשתמש בשם העבודה, כדי לתאר אישה שהיא 'תלמידת חכם'.

למושג 'תלמידת חכם' יש שתי משמעויות אפשריות: האחת, חכם כתואר – תלמיד שהוא חכם; והשנייה, סמיכות – תלמיד של חכם. מכאן נגזרו שתי צורות המשמשות בפועל בעולם הלימוד של נשים כאשר מייחסים תואר זה לאישה: 'תלמידה חכמה' או 'תלמידת חכמים'. אי ההכרעה בין שתי צורות אלה היא עדות לשוניית לכך שמדובר בקטגוריה חברתית חדשה, שעדיין איננה מוטמעת, ואשר לכן, טרם נמצא מטבע לשון חד משמעי לתארה. הבחירה שלי בצורה שלישית, שאיננה מקובלת, נועדה ליצור צרימה לשונית המרמזת לכך שהקטגוריה של 'אישה תלמידת חכם' היא קטגוריה לא נורמטיבית, המכילה בתוכה מתח מגדרי, שהרי מדובר באישה – 'תלמידה' העושה מעשה גבר 'חכם'. האישה הלמדנית היא בדרך כלל גם תלמידה של גבר, של 'חכם', ולא של 'חכמה'.

השינוי שחל בדור האחרון מתבטא באפשרות שנוצרה עבור נשים להתמחות בגמרא ולהפוך ל'תלמידות חכם', ובקיומן של תכניות ללימודים מתקדמים של גמרא והלכה עבור נשים. מצב חדש זה מייצר **מפגש של ידע תלמודי, דתיות ומגדר בעולמן של נשים למדניות**.

מיהן 'הנשים הלמדניות' שבהן עוסק מחקר זה?
המשתתפות במחקר הן נשים דתיות מחויבות להלכה, מומחיות בגמרא ובעלות השכלה אקדמית אשר לימדו או מלמדות גמרא במסגרות שונות: בתי ספר, בתי מדרש, אקדמיה או חוגים.

מהן המשמעויות של המפגש של נשים אלה עם הידע התלמודי שהוא ידע דתי קנוני, המזוהה כגברי?

המחקר מלמד כי מפגש זה מזמן מתחים במישור החברתי ובמישור האישי:
במישור הדתי-החברתי – מתחים על רקע הלגיטימיות החברתית של לימוד גמרא על ידי נשים, ומידת ההכרה החברתית בידע שלהן.

במישור הדתי-האישי – מתחים על רקע המפגש של נשים עם טקסט מכונן, שנכתב, נלמד ופורש על ידי גברים, ולפיכך נקודות מבט של נשים נעדרות ממנו.

מתוך כך המחקר דן בשאלות הבאות :

במישור החברתי - מתוך סיפוריהן של הנשים אודות הבחירה בלימוד גמרא, המחקר מתחקה אחר האפשרויות המובנות בסדר החברתי והשיח ההלכתי-חברתי הנוכחיים אשר הובילו אותן לבחירה. לצד זה נבחנת השאלה באיזו מידה מבנים חברתיים ונסיבות חברתיות מעכבים ומגבילים את הנשים הלמדניות?

במישור האישי - מהן המשמעויות הדתיות של העיסוק בגמרא עבור הנשים הלמדניות? כיצד משפיעה רכישת הידע על עמדתן כנשים דתיות בעת הלימוד ומעבר לו? כיצד הן מתמודדות עם אופיו הגברי של הטקסט ועם הטיות גבריות בהלכה?

העבודה מחולקת לשלושה שערים: שער מבואות, ושני שערי ממצאים - זהויות וזהויות בפעולה.

שער 1 - מבואות (פרקים א-ד) - מהווה רקע לעבודה מהיבטים שונים.

בשער זה ישנה סקירה הממקמת את התופעה של נשים דתיות למדניות בהקשר של המציאות ההיסטורית, החברתית וההלכתית שעל רקעה התפתחה. כמו כן מוצגת בו מסגרת תיאורטית המשמשת לניתוח הממצאים, ומתבססת על המושג 'עשיית זהות'. מושג זה מקפל בתוכו את הטענה כי זהות היא ישות הנוצרת מתוך משא ומתן מתמשך של הפרט עם סביבתו החברתית. בהמשך מוצגות שאלות המחקר והאופן שבו הן צומחות ביחס ועל בסיס מחקרים קודמים הנוגעים בתופעה. השער נחתם בפרק המתאר את מערך המחקר.

שער 2 - זהויות (פרקים ה-ז) - פרקי ממצאים אלה עוסקים בתרומה של לימוד גמרא לעשיית זהות אצל הנשים הלמדניות, ומתייחס לשני מרכיבים של זהות דתית - מרכיב חברתי ומרכיב אישי, וכן לזהות הלמדנית של הנשים.

הדיון בעשיית הזהות עוסק במורכבות הנגזרת מן העובדה שהנשים בוחרות בפרקטיקה הנתפסת כלא נורמטיבית בתוך החברה המסורתית שבה הן פועלות.

שער 3 - זהויות בפעולה (פרקים ח-י) - שער זה דן בהתייחסות של הנשים לסוגיות מגדריות הכרוכות בעיסוקן בגמרא. בשער זה יש דיון על עמדתן של הנשים ביחס לקביעה כי נשים לומדות 'לימוד נשי'. לאחר מכן, עוסקים פרקי השער בהתמודדות של נשים אלה עם הטיות גבריות הקיימות בטקסט התלמודי ובהלכה.

הפרק האחרון - 'סיכום - שינוי מגדרי בשדה דתי' - מסכם את הממצאים והתובנות העיקריים ומצביע על תרומת המחקר, מגבלותיו וכיוונים עתידיים.

שער 1 – מבואות

שער זה נועד להנהיר את הרקע של המחקר ולמקם אותו בשלושה הקשרים: הקשר היסטורי-הלכתי, הקשר תיאורטי, וביחס למחקרים קרובים העוסקים בנשים דתיות וידע.

פרק א: 'נשים ולימוד תלמוד: רקע היסטורי-הלכתי' – מסביר את ייחודיותה של התופעה של נשים למדניות הלומדות תלמוד, ובעיקר כאלה המלמדות תלמוד, לאור העובדה שלאורך הדורות נשים כמעט ולא למדו תורה ובייחוד לא למדו תלמוד. הדרת נשים מלימוד זה נבעה במידה רבה מיחסה של ההלכה לאורך הדורות ללימוד של נשים. הפרק משרטט את השינוי שחל במציאות ובהלכה בהקשר של לימוד תלמוד של נשים.

פרק ב: 'עשיית זהות' – פורש את המסגרת התיאורטית המרכזית המשמשת אותי לניתוח הממצאים שעלו במחקר זה. הפרקטיקה של לימוד תלמוד התבררה כמרכזית בעולמן של הנשים הלמדניות, ולפיכך כבעלת משמעות בעשיית והבניית הזהויות שלהן.

פרק ג: 'נשים דתיות וידע – מטרת המחקר' – מציג בקצרה מחקרים קודמים ובהמשך להם את שאלות המחקר של המחקר הנוכחי.

בסופו של השער מופיע **פרק ד:** 'מערך המחקר' – הדן בהיבטים מתודולוגיים שונים של מחקר זה: אוכלוסיית המחקר, שיטות המחקר והניתוח, ומיקומי כחוקרת בתוך השדה.

פרק א: נשים ולימוד תלמוד: רקע היסטורי-הלכתי

מחקר זה מתחקה אחר החוויה של נשים דתיות למדניות המתמחות בתלמוד, לא רק כלומדות אלא גם כמלמדות.

בטרם אכנס לעובי הקורה ברצוני להעיר בקצרה על המשמעות ואופן השימוש שייעשה בשני מושגים מרכזיים המסמנים את שדה המחקר: 'דתיות' ו'תלמוד/גמרא'.

דתיות: הנשים הדתיות שרואיניו לצורך מחקר זה משתייכות למסגרת הרחבה של הציונות הדתית או המגזר המכונה 'דתי-לאומי'. מגזר זה מאופיין בריבוי גוונים ותתי גוונים (אשר כהן 2005: 17-21; מוזס 2009: 207), אשר באופן מסורתי תוארו על ציר שבין 'חרדיות לאומית/ימין דתי-פוליטי' ל'אורתודוקסיה מודרנית/שמאל דתי-פוליטי, ונבדלים זה מזה ביחסם לסוגיות שונות כמו אוריינטציה פוליטית, יחס להלכה ויחס למודרנה. חנן מוזס מציע שש הגדרות לדתיות: חרדי לאומי, תורני לאומי, דתי לאומי, דתי לאומי ליברלי, דתי מודרני ו'דתי לייט'. מוזס עומד בעבודתו על כך שתיאור הרצף דל מכדי לתאר את עושר המגמות הקיימות ומתפתחות בציונות הדתית (2009: 207-210), ונראה כי גם ההגדרות שהציע אינן מתאימות לנשים שבהן עוסק מחקר זה. מרבית הנשים במחקר זה מאופיינות בגישה הלכתית תורנית, לצד גישה מודרנית ביחס להשכלה ואקדמיה, והתיאור ההולם אותן לפיכך הוא דתיות תורנית-מודרנית, המקביל במידה רבה למונח 'אורתודוקסיה מודרנית'¹ המקובל ביחס לחלק מסוים של יהדות ארצות הברית, ומתייחס לאנשים דתיים 'המנסים לשמר את ההלכה, ללא בידוד תרבותי וחברתי גמור מן העולם המודרני' (ליבמן 1982: 233). השימוש במונח 'מודרניות' בהקשר הנוכחי נועד גם להדגיש את תודעת השינוי² ו'המעבר מגורל לבחירה' (Berger 1979:11) המהווים היבטים מודרניסטיים במפעל הציוני-דתי (רוטנשטרייך 1972: 63; שגיא ושורף 2003: 15). יתרון נוסף של המושג 'תורני-מודרני', בהשוואה למושג 'דתי-לאומי', הוא נטרול הממד הפוליטי-מדיני המשתמע מן המושג 'לאומי' (שגיא ושורף 2003: 19-30), אשר איננו רלוונטי לעבודתי. השימוש במונח 'דתיות' בהמשך העבודה מופיע במשמעות של 'דתיות תורנית-מודרנית' כפי שהוגדר כאן.³

'תלמוד' ו'גמרא': שני מושגים מקבילים אלה מתייחסים לחיבור החז"לי המרכזי שנוצר בין המאה השלישית למאה השישית בבבל ובארץ ישראל.⁴ שני המושגים משמשים לחילופין בהתייחסותם של דוברים שונים לחיבור זה. 'תלמוד' הוא המושג המקובל בעולם המחקר, ואילו המושג 'גמרא' הוא המקובל בעולם הלימוד, ולכן הוא המושג השגור בפי המשתתפות במחקר

¹ המונח אורתודוקסיה-מודרנית במובן זה רלוונטי לעבודה הנוכחית גם בשל תרומתה המרכזית של הקהילה היהודית בארצות הברית לתופעה הנחקרת של לימוד נשים.

² מתוך תפיסה ש'העקרון העליון של המודרניות הוא השינוי או השינויים' (רוטנשטרייך 1972: 63).

³ הנשים במחקר זה דומות לנשים היהודיות בספרה של טובה הרטמן, המשתמשת בזיהוי אורתודוקסיות-מודרניות. אורתודוקסיות במובן של קבלת הסמכות הרבנית ומודרניות במובן של מעורבות בעולם החילוני ברכישת השכלה ואימוץ ערכים (Hartman-Halbertal 2003:7-8).

⁴ המילה 'גמרא' היא תרגום ארמי ל'תלמוד', הנגזר מן השורש ג-מ-ר, שמשמעותו 'למד'.

הנוכחי. לאור חלוקה זו, בפרקי המבוא (פרקים א'-ד'), העוסקים במסגרת התיאורטית לדיון, אני משתמשת בעיקר במושג האקדמי – 'תלמוד' – אלא אם כן המושג 'גמרא' מופיע במקור מצוטט. בפרקי הממצאים (ה'-'י'), שבהם מושמע קולן של המשתתפות במחקר, בחרתי להשתמש במושג 'גמרא' – אלא אם כן הדוברת עצמה השתמשה במושג 'תלמוד', ואז, כמובן, הבאתי את דבריה כלשונם.

כדי להבין את מידת החידוש שבתופעה של נשים דתיות המתמחות בתלמוד עד כדי יכולת ללמד, ואת משמעותה המגדרית-חברתית של תופעה זו, אני מציגה בראשית פרק זה את הרקע ההיסטורי שממנו התפתחה, ואת המצב בימינו – שבהם עדיין לימוד תלמוד הוא נחלתו של מיעוט מבין הנשים. כדי לחדד את משמעות ההדרה של נשים מלימוד תלמוד, אני מתייחסת בקצרה למרכזיות העיסוק בתלמוד בתרבות היהודית, ואת חשיבות הידע כתנאי לשותפות בשיח ההלכתי ובהנהגה הדתית. בחלקו האחרון של הפרק אני משרטטת בקווים כלליים את הרקע ההלכתי להדרת נשים מלימוד תורה לאורך ההיסטוריה ועד לימינו אלה. מתוך סקירה זו מתברר מקומן הראשוני של נשים למדניות המלמדות תלמוד, והפוטנציאל לשינוי דתי-חברתי רחב הטמון בתופעה חדשה זו.

1 לימוד תלמוד של נשים – מבט היסטורי

הדרת נשים יהודיות מלימוד וידע איננה תופעה חברתית ייחודית. העדר חינוך או רמת חינוך ירודה של נשים הוגדרה כבעיה כבר על ידי ראשונות הכותבות הפמיניסטיות כמו מרי וולסטונקרפט (2006: 20-23) ואליזבט קיידי סטנטון (2006: 33), והשלכותיה על סוגיות של שוויון מגדרי העסיקו אותן. עד היום יש מדינות בהן שיעור הנשים האנאלפביתיות מגיע עד ל-70%, והפער בין נשים לגברים מגיע במקרים הקיצוניים עד ל-40%.⁵ כפי שההדרה מידע השתלבה בדפוסי החברה הכללית, כך גם הענקת השכלה לנשים יהודיות התרחשה בהקשר של שינויים ביחס להשכלת נשים שחלו בחברה הכללית (כפי שאני מזכירה בהמשך).

עם זאת, ניתן לראות ייחוד בחוסר האוריינות של נשים יהודיות לאורך הדורות, כיון שזו התרחשה בחברה היהודית – שהיא חברה מבוססת ידע ומאופיינת באוריינות. מה שמייחד את הסוגיה של לימוד תלמוד של נשים דתיות בימינו הוא העובדה שלמרות שאין בפניהן מכשול ברכישת ידע בכל תחום אחר, הנגישות לתלמוד – כפי שאני מראה בהמשך סקירה זו ובממצאי העבודה – היא עדיין נמוכה. לאור זאת, תופעת לימוד התורה של נשים בכלל, ובפרט לימוד תלמוד, נתפסת כשינוי חברתי משמעותי – כפי שעולה גם מן האזכור התכוף שלה בסקירות על מעמדן ומצבן של נשים בחברה הציונית-דתית/אורתודוקסית-מודרנית (קירש 2004; גרוס 2006; רוס 2007; טובה כהן 2006a; Riskin 1991).

⁵ על פי דו"ח ה-UNDP משנת 2004 http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_complete.pdf אוחזר ב-22 בנובמבר, 2010 (ובפרט טבלאות 11 ו-26).

ההיסטוריה של אוריינות נשית בעולם היהודי נדונה כבר בספרות (למשל Cohen-Goldstein 1993; Ehrenpreis Meyer 2005; Zolty 1988), ומטרת הסקירה שלהלן היא להבהיר את ייחודיותה וראשוניותה של תופעת הנשים הלמדניות המתמחות בתלמוד מתוך ההקשר ההיסטורי והחברתי שעל רקעו התפתחה.

כפי שעולה מן המחקר ההיסטורי, כמו גם מן המקורות ההלכתיים שמוזכרים בהמשך (3.1), רוב חינוכן היהודי של הבנות בקהילות ישראל (שהצטמצם לפרטי ההלכות הנחוצות להן) נעשה על ידי מסירה מאם לבת או על ידי מורה פרטי, ולא במסגרת חינוך ממוסד (ברנר 2006: 12-13; גרוסמן 2001: 289-303; חובב 2009: 409-10; מנקין 2004: 63).⁶

מפני שרוב הנשים אין דעתם מכוונת להתלמד – נימק הרמב"ם את הנחייתו שלא ללמד תורה לבת (להלן 3.1.1), והשאיר בדבריו פתח למיעוט הנשים ש'דעתן כן מכוונת להתלמד'. אכן, ישנן עדויות כי לצד רוב הבנות שזכו לחינוך פונקציונאלי מצומצם, היו לאורך הדורות יוצאות מן הכלל – נשים אשר למדו תורה ברמה גבוהה ולעיתים אף לימדו. כבר בתקופת חז"ל מוזכרות בשמן כמה נשים למדניות – ברוריה,⁷ ילתא, ואימא שלום (גוטל, ללא תאריך: 7-8) – ואף מובאות מימרות בשמן. מכאן מסיקה שולמית ולר (2000: 187) ש'היו שחשבו שנשים יכולות להשתייך למעגל הלימוד והעשייה', אם כי ברור כי מדובר בנשים חריגות שהיו ממילא קשורות בקשרי משפחה לחכמים בולטים.⁸ גם באלף השני ידוע על כמה נשים למדניות, כגון: בתו של רבי שמואל בן עלי (בבל, המאה ה-12), שלימדה גברים; מרת בילא, אשת ר' יהושע פלק (פולין, מאה ה-15); אסנת בראזני שהייתה למדנית ואף לימדה ועמדה בראש ישיבה (כורדיסטן, המאה ה-17); הגבירה הרבנית פרחא ששון (הודו, מאה ה-19-20).⁹ נשים אלה, אשר לא במקרה מיוחסות לבן משפחה גדול בתורה, מצאו דרך עצמאית ללמוד – והשכלתן כללה לפחות בחלק מן המקרים גם תלמוד – והן בבחינת יוצאות מן הכלל המעידות על כלל הנשים שלא זכו להשכלה תורנית כלשהי, ובודאי לא בתלמוד והלכה.

הגישה ההלכתית שעל פיה חינוך תורני לבנות מעוצב ומוגבל מתוך הגדרה של צורך (להלן 3.1), באה לידי ביטוי עם מיסוד החינוך התורני לבנות שהחל באירופה במאה ה-19 והתפתח במחצית

⁶ כך עולה לדוגמה ממכתב של חברי מועצת הקהילה בברודי, סוף המאה ה-19: 'הבנות לא מקבלות בדרך כלל שיעורי דת, אלא לומדות ממורים פרטיים לקרוא את התפילות בעברית, ולצד זה הן לומדות מאמותיהן את הטקסים והמנהגים היהודיים הקשורים לחיים הדתיים בבית' (בתוך מנקין 2004: 65).

⁷ האופטמן (2001: 34) מביאה את אבחנתה של טל אילן כי אפילו הלכה שנאמרה על ידי ברוריה יוחסה בעריכה לרבי יהושע.

⁸ גם הלבני (1997: 25-26) מגיע מתוך עיון במקורות תנאיים למסקנה דומה בדבר קיומן של נשים למדניות בימי חז"ל. וכך טענה גם יהודית האופטמן בהרצאה "האם נשים ידעו פרקים שלמים של משנה?", בר אילן, 28.10.10.

⁹ אישה נוספת היא מירקאדה, בת המאה ה-17 המוזכרת בתשובת הרב ניסים (בתוך לוי 2003: 49-51), נשים מלומדות נוספות בימי הביניים ובעת החדשה מוזכרות במקורות שונים (גרוסמן 2001: 282-6; חובב 2009: 410-412; פיטרקובסקי 2006; קהת 2008, 2001: 57-64; Zolty 1993: 202-208, 252-256). אפשר להוסיף בהקשר זה את עדותה של נחמה לייבוביץ על סבתה: 'סיפרו לי תמיד שסבתי - שלא הכרתיה - הייתה יודעת ללמוד יפה דף גמרא ורבני ליטא מגדולי הדור (הדברים אמורים בתקופה שלפני 80 עד 100 שנה) היו משתעשעים אתה בדברי תורה, ואף מקבלים דבריה - אם היא צדקה. ובכמה משפחות רבניות עוד לפני 50 שנה היו נשים יודעות תורה - גם שבעל-פה - ולא ראו בזה לעולם טעם לפגם.' (דויטש 2008: 63).

הראשונה של המאה ה-20.¹⁰ מהלך זה התחולל בעקבות התפתחויות שחלו בחברות הסובבות. למשל, במחצית השנייה של המאה ה-19 נחקק חוק חינוך חובה לבנים ובנות בקיסרות ההבסבורגית, שחייב הורים יהודיים לשלוח את בנותיהם לבתי ספר כלליים. התרחקות הבנות מאורח חיים אורתודוקסי ומן הקהילה היהודית הובילו בסופו של דבר להקמת רשת 'בית יעקב', בתי ספר לבנות חרדיות, על ידי שרה שנירר (מנקין 2004; Zolty 1993:263-290). במוסדות 'בית יעקב' ורוב בתי הספר האחרים כללה תכנית הלימודים מה שנתפס כצורך מיידי עבור התלמידות, אך לא כללה לימוד תורה שבעל פה, ובכלל זה תלמוד (Zolty 1993:390-1). גישה זו שולטת בחינוך החרדי לבנות עד היום, ואף במספר בתי ספר השייכים לחינוך הממלכתי דתי.¹¹

לילך רוזנברג-פרידמן (2002: 5) כותבת על הקמת האולפנות לבנות כי 'הרצון לעצב דפוס חדש של חינוך תורני לבנות הוא משום קריאת תיגר על החברה הדתית'. אולי זיהויו של שינוי בחינוך הבנות כ'קריאת תיגר' מהווה הסבר לכך שבעוד שבארצות הברית בנות לומדות תלמוד כבר מאמצע המאה ה-20,¹² ובחלק מבתי הספר תכנית הלימודים זהה לבנות ובנים, בישראל עד היום יש הבדל בתחום תורה שבעל פה בין בנים ובנות. בשנות ה-60 וה-70 של המאה ה-20 התנהלו דיונים במשרד החינוך, במסגרת הפיקוח על הוראת תורה שבעל פה בחמ"ד (חינוך ממלכתי דתי), בשאלת המדיניות של הוראת תורה שבעל פה לבנות. בסופו של דבר הוחלט על הוראת משנה והימנעות מהוראת תלמוד (איזנברג 1988; פירר 1978: 27-30).¹³ ואכן, במערכת החינוך הדתית כיום, רוב הבנים הלומדים בישיבות תיכוניות נבחרים במקצוע 'תלמוד' הכולל 4 יחידות לימוד בתלמוד ואחת בהלכה, ובנות (כמו גם בנים בתיכונים מקיפים), נבחרות במקצוע 'תושבי' שאחת מאפשרויות הבחירה בו היא לימודי תלמוד (בהיקף נמוך מזה שבמקצוע 'תלמוד').¹⁴

¹⁰ ישנן עדויות על מעורבות נשים בחינוך ממוסד כמו 'מלמדות' בתלמודי תורה (לבנים בגיל הרך) באיטליה בעת החדשה המוקדמת (ברנר 2006).

¹¹ למשל רשת צביה.

¹² בין החלוצים בתחום זה מתבלט הרב יוסף דב סולובייצ'יק (ר' להלן סעיף 3.2.1 והערה 57) אשר הוביל הוראת תלמוד לבנים ובנות יחדיו בבית הספר מיימוניס בבוסטון החל משנות ה-40 של המאה ה-20. (רוס 2007: 150; Farber 2004:68-84; Cohen-Goldstein 1988:9) הוראת תלמוד לבנות התקיימה גם במספר בתי ספר נוספים באיזור ניו אינגלנד.

¹³ חוה פירר (1978) בדקה בעבודתה את תכניות הלימודים של בנות בחמ"ד וכן עמדות לגבי חינוך בנות. השאלה אם לכלול תלמוד בתכנית הלימודים התבררה כשאלה לא מוכרעת. בסקר שהועבר בין אנשי צבור האם יש להעניק 'השכלה תורנית מוגבלת לבת בהתאם למקובל במסורת' או 'השכלה תורנית רחבה לבת ללא הגבלות משמעותיות', התפלגו הדעות באופן שווה כאשר הרבנים נטו לאפשרות הראשונה ואקדמאים לשנייה. הנימוקים נגד הוראת תלמוד היו בעיקרם חברתיים (מנין ישיגו מורים יראי שמים) ולא הלכתיים. המלצת 'הוועדה לתכנון מטרות יעדים ותכנים בחינוך הדתי לשנות השמונים' הייתה 'על חמ"ד לתת לבת השכלה תורנית כולל תושבי' ללא הגבלות משמעותיות בהתאם למעמדה בחיי המשפחה, החברה והתרבות'. נראה כי לא במקרה הניסוח לא חד משמעי ואין בו אזכור מפורש ללימוד תלמוד. גישת החמ"ד לסוגיה מעניינת כמשקפת את השיח החברתי הכללי של החברה הציונית-דתית כפי שקובעת גרוס (2003: 130) 'סיפורו של החמ"ד הוא סיפורה של החברה הציונית-דתית; החינוך בבית הספר הוא תוצר חברתי, שההסדרים הנהוגים בו מקבילים לדפוסי החברה שהוא פועל בה'.

¹⁴ מבוסס על "תכנית הלימודים בתושבי" ובתלמוד", משרד החינוך, המנהל לחינוך דתי, המפמ"ר על הוראת תלמוד ותושבי"פ, ירושלים התשס"ד. אוחר ב-7 בספטמבר, 2010

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/1CA1F1CE-46A1-43F6-B8F5->

במשך שנים היוצאים מן הכלל בעניין הוראת תלמוד לבנות היו בתי הספר של הקיבוץ הדתי¹⁵ ובית הספר הדתי לבנות 'פלך' בירושלים (קולא 1994; Shalvi 1995:237; Graetz 2003:38), שבו החלו בהוראת תלמוד בשנות ה-70 של המאה ה-20, ועם הזמן אף נוספה האפשרות להיבחן לבגרות.¹⁶ עד היום, רוב תלמידות החינוך הממלכתי-דתי, גם בבתי ספר שבהם לומדים בנים ובנות יחד, אינן לומדות כלל תלמוד (פיוטרקובסקי 2006: 122-123).¹⁷ המצב במערכת החינוך משקף שיח רווח בציבור הדתי,¹⁸ אשר על אף ההיתר ההלכתי לנשים ללמוד תחום זה (להלן 3.2 22), עדיין משייך את לימוד התלמוד לבנים וגברים (Hartman-Halbertal 2003:19).¹⁹ לצד ההבניה במערכת החינוך, המסמנת את לימוד התלמוד כתחום גברי, מתחולל מאז שנות ה-70 של המאה ה-20 שינוי בהוראת תלמוד לנשים ובנות – שיש המכנים אותו 'מהפכת הלימוד' או

[.7CBB1DF32363/79071/tochnit.pdf](https://www.7CBB1DF32363/79071/tochnit.pdf)

¹⁵ טובה קולא מתארת את הגישה בקיבוץ הדתי לגבי לימוד תלמוד של בנות (קולא 1994: 78-82). בין ההצדקות להוראת תלמוד היא מזכירה (בשם ש. פרידמן): העמקת זהות דתית, תריס בפני חומרנות, הכשרה כמחנכות והשוואת חומר הלימוד לבנים כדי למנוע אפליה ופגיעה בכבוד. ההכרעה ללמד בנות תלמוד לא סיימה את הדיון כפי שעולה מדבריו של פרידמן מ-1980 אותם היא מצטטת: 'אולי לא רחוק היום ותינתן גושפנקא חיובית לרעיון זה, ע"י פוסק מוכר בדורנו. אנחנו כבר הולכים בדרך זו בביה"ס של הקב"ה"ד [הקיבוץ הדתי] שנים רבות'.

¹⁶ בית הספר 'פלך' ואלים שלי שעמדה בראשו נתפסו כפורצי גדר ונתקלו בביקורת בחברה הדתית (פיוטרקובסקי 2006: 122).

¹⁷ על פי נתונים שנמסרו לי בעל פה ממשד החינוך ישנם בחינוך הממלכתי-דתי 12 בתי ספר לבנות שכל תלמידותיהם נבחרות בתלמוד (במסגרת תושב"ע), תלמידות אלה נבחרות בהיקף של 2-3 יחידות לימוד בתלמוד. בנוסף לבתי ספר אלה ישנם בתי ספר רבים נוספים שבהן יש לבנות אפשרות ללמוד תלמוד בהיקף מסוים, לרוב 1-2 יחידות. מספר הבנות הנבחרות בתלמוד (בהיקף כלשהו) איננו קבוע, ונע בין 400-800 מתוך 3000 בנות בשנתון.

¹⁸ התיאור הבא (המבוסס על התכתבות של נחמה לייבוניץ עם אחיה ישעיהו) (דויטש 2008: 63) מלמד על השיח ביחס ללימוד תלמוד על ידי נשים: "'איזה רוח נכנס בך ללמוד דווקא [מסכת] ביצה?" שואל ישעיהו את אחותו באגרת משנת 1928: "ומה שנוגע לתימהונך על שאת מבינה את העניין, הנה זה מוכיח עד כמה התנכרת ליהדות עד שהגמרא שהיא שווה לכל נפש, כקטן כגדול, ככסיל כחכם, בעיניך כבעיני הנכרים מין חכמת סתרים שרק יחידי סגולה ויודעי חן זוכים להבינה...". מובן שלא נחמה היא שהמציאה את המחשבה כי הגמרא היא מין "חוכמת סתרים" המיועדת ליחידי סגולה, ולא על התנכרותה של נחמה ליהדות היא מעידה. [...] את הרקע לכך צריך לחפש הן בבית אבא, שבו הושתקה בילדותה לא פעם ליד השולחן, והן בעולם היהודי והמשפחתי המסורתי שעל ברכיו גדלה. יכולה הייתה אישה באותם ימים להיאבק על השכלתה, ובסופו של דבר לקבל תואר דוקטור ולהיות ידענית בתחומה, אבל תורה שבעל-פה, ובעיקר גמרא, נותרה עניין לגברים. אופיו של השיח המשייך לימוד תלמוד לגברים עולה גם מן התגובה הבאה לרעיון ללמד תלמוד בבתי ספר (פרנקל-גולדשמידט 1972): 'הרבה למדתי ולימדתי אולם מעולם לא עלה על דעתי ללמוד או ללמד תלמוד. נאמנים עלי דברי הרמב"ם הלקוחים מהגמרא (סוטה, כא-ע"י שם בפרש"י) ז"ל: "אמרו חכמים כל המלמד בתו תורה כאילו מלמדה תפלות, במה דברים אמורים בתורה שבעל פה וכו'". [...] חושבת אני כי הבעיה ההלכתית בנדון לא העסיקה אותה [את בעלת הרעיון, ר.פ.]. במיוחד. אילו היה הדבר איכפת לך, עט סופרים לוקחת היית בידך, שאלה ובקשה מריצה היית לפוסקי הלכה, מאורי תורה. לא היית סומכת על בורות נשברים [...] נראה בעיני שעל אף בקשתך לדון בהצעה בכובד ראש, את עצמך התייחסת לה בקלות ראש. להתיר איסור שנאמר עליו: כמלמדה תפלות - פירוש דבר עבירה (רמ"א יור"ד, רמ"ז, ו).

¹⁹ דוד יוסף מישלוב (2009) תוהה על הפער בין ההלכה המתירה לימוד תלמוד לנשים לבין הפרקטיקה השמרנית בתחום זה.

המהפכה השקטה' (רוס 2007: 146; קראוס 2006; Ross 2006:311) –²⁰ עם הקמתן של מסגרות על תיכוניות: בתי מדרש ו'מדרשות גמרא'.²¹ המונח 'מדרשות גמרא' נטבע על ידי תמר אלור (1998: 27-34) אשר מיפתה את המדרשות תוך הבחנה בין האוריינות נטולת המגבלות שמבקשים להקנות לתלמידותיהן בתי מדרש בהם נכלל לימוד תלמוד בתכנית הלימודים לבין האוריינות המוגבלת המוקנה במוסדות האחרים.²² 'מדרשות הגמרא' הוקמו מתוך כוונה לפתח לומדת עצמאית אשר תקבל כלים בסיסיים ללמוד גם תלמוד והלכה (פיוטרקובסקי 2006: 123-124).²³ בתוך בתי המדרש הללו קיימות מספר תכניות המאפשרות לנשים התמחות והעמקה בתלמוד והלכה.²⁴ תלמידות המסלולים הללו רוכשות ידע מעמיק בתלמוד ומשתלבות באופן הדרגתי כמורות בבתי מדרש ובבתי ספר. מדובר עדיין בקבוצה קטנה של נשים המונה כמאה נשים בישראל (ר' התייחסות נוספת בפרק ד: 1.1). חלק ניכר מהנשים הלמדניות המשתתפות במחקר זה הינן בוגרות של תכניות מתקדמות כאלה.

בנקודה זו יש לציין כי העיסוק של הנשים בתלמוד כולל במידה רבה גם עיסוק מעמיק בהלכה, לעיתים כחלק מלימוד התלמוד או לחלופין בנפרד ממנו. תלמוד והלכה מהווים שניהם תחומי ליבה בלימוד התורה. למרות שהמחקר מתמקד בלימוד תלמוד של נשים, הרי שבמידה בה עלתה התייחסות ללימוד הלכה התייחסתי אליו באופן דומה. שכן, לצורך מחקר זה אני רואה את שני

²⁰ מקס גלוקמן (Gluckman 1970:28) מגדיר מהפכה (revolution) כניסיון לפרק מבנים חברתיים בסיסיים ולשנות את חוקי המשחק, לעומת מרד (rebellion) שמטרתו להחליף בעלי סמכות תוך שמירת מבנה הסמכות. לפי הגדרה זו, טוענת סוזן סרד (Sered 1997:2-3) ההגדרה 'מהפכה' מרחיקת לכת במידת מה בהקשר של פרקטיקות חדשות של נשים דתיות. נראה כי המושג מהפכה איננו מתאר במדויק גם את תופעת הלימוד של נשים, אשר אינן מנסות לשנות מן היסוד את המבנה החברתי אלא לכל היותר להצטרף אליו. האופי האיטי, הזהיר והלא מהפכני של המהלך מודגם בתיאור ההתפתחות של בית המדרש לנשים בבר אילן (קראוס 2006). במסגרת זו למשל לקח ארבע שנים עד שהופיעה המילה 'גמרא' בשם קורס, והיה חשש מהקמת תכנית לנשים המקבילה לבית המדרש הגבוה לתורה בגלל העדר הרגלי לימוד של הבנות.

²¹ כיום ניתן למנות בין "מדרשות הגמרא" בישראל את מדרשת עין הנצי"ב <http://www.midrasha.co.il/>; מדרשת לינדנבאום <http://www.lind.org.il/>; מדרשת מגדל עז www.skamigdaloz.org.il; נשמת http://www.nishmat.net; מדרשת באר ירוחם; המדרשה לבנות בבר אילן <http://www.mgl.org.il/midrasha/>; בית מדרש לנשים בבית מורשה <http://www.bmj.org.il>; ובתי המדרש של מתן www.matan.org.il. בארצות הברית ניתן למנות את המוסדות הבאים מכון דרישה <http://www.drisha.org>, ישיבת חובבי תורה <http://www.yctorah.org/> ו-Stern college <http://www.yu.edu/stern/>.

²² רוס מבחינה בין שני מסלולי לימוד לנשים (Ross 2006:322-327) – מסלול ייחוד נשי (*Distinctively Feminine*) ומסלול שוויוני (egalitarian), הכולל גם תכניות ללימוד מתקדם. הלימוד במדרשות המסלול השני כולל לימוד תלמוד. על פי מיפוי המדרשות המופיע אצל אסתי בראל (2009: 21-26) מתוך כ-40 מדרשות הפועלות בישראל מרבית המדרשות (כ-30) שייכות למסלול הייחוד הנשי והשאר למסלול 'השוויון המגדרי'.

²³ ועיינו בהגדרת מטרות המדרשות באתריהן, לעיל הערה 21.

²⁴ המכון התלמודי העיוני במתן <http://www.matan.org.il/program.asp?cat=2667>; תכנית דוקטורנטיות מצטיינות המדרשה בבר אילן <http://www.mgl.org.il/midrasha/programs/doctorant.asp>; בית המדרש לנשים בבית מורשה <http://www.bmj.org.il> ותכנית יועצות ההלכה בנשמת <http://www.nishmat.net/arielH.php> ור' גרץ (Graetz 2003: 36-38).

תחומי הידע הללו כבעלי מעמד דומה בתרומתם לזהות הלמדנית של הנשים ולתחושת הסמכות שלהן ביחס לידע התורני.

המשמעויות החברתיות של ההשתתפות המוגבלת של נשים בלימוד תלמוד מתבררת על רקע המרכזיות של פרקטיקה זו בתרבות היהודית, אשר נדונה בסעיף הבא.

2 "ותלמוד תורה כנגד כולם" – חשיבות לימוד תלמוד בתרבות היהודית

קשה להפריז בחשיבותו של לימוד תורה, ובפרט תלמוד, בתרבות היהודית, מימי חז"ל ועד ימינו אלה. וכך מתייחס לעניין נחום לם בספרו "תורה לשמה" (1972: פתח דבר):

אין לך בכל הדתות ונימוסי העולם דת שתרבות הלמידה, ההגיה והשינון, העיון והמאמץ האינטלקטואלי, תהא נחשבת בה כל כך, וערכה – הנודע והנכבד שבערכים כפי שהדבר קם ונתעצם ביהדות.

ברויאר (2003: ט) בספרו המונומנטאלי על תולדות הישיבה אף מגדיל וכותב על 'הסוד המטה-היסטורי של נצחיות התורה בישראל', ומכנה את תופעת הלימוד לאורך הדורות 'תופעה היסטורית מופלאה'. ברויאר מדגיש כי בתודעה העצמית של הדורות השונים, לימוד התורה נתפס כדרך מרכזית של האדם לעבודת ה'. לפי ברויאר, מרכזיות לימוד התורה מסבירה נורמות והלכות הקשורות ללימוד תורה כגון החובה לברך על הלימוד, הקביעה כי ללימוד תורה אין שיעור (משנה פאה א, א), וכן איסור "ביטול תורה".

לאורך הדורות, ועד ימינו אלה, עיקר הזמן והמשאבים האינטלקטואליים בעולם הלימוד והישיבות מוקדש ללימוד גמרא (Brown 2000:324), כפי שכותב ברויאר: (2003: 83) 'הלימודים בישיבות התמקדו למעשה בדרך כלל בתלמוד ובמפרשיו'. כלומר בפועל 'לימוד תורה' הוא כמעט תמיד לימוד תלמוד. וכך כותב הרב יהודה עמיטל (2005: 46) על מרכזיותו של לימוד התלמוד בתרבות היהודית:

המציאות ההיסטורית מוכיחה כי בלי עיסוק אינטנסיבי בתורה לא נותר דבר. חברה שלא היה בה לימוד תורה, עיסוק בהוויות דאבני ורבא, לא החזיקה מעמד. צאו וראו את כל הניסיונות שנעשו בתחום זה עד ימינו, לכו ובידקו בכל בתי המדרשות, ותגלו שיכולת עמידה יש רק למקום שבו למדו ולומדים גמרא.

גם מדברים אלה עולה הזהות שבין 'לימוד תורה' ל'לימוד גמרא/תלמוד'. סיבה בולטת למרכזיות העיסוק בתלמוד היא היותו תשתית לכל המערכת ההלכתית. מרכזיות ההלכה ביהדות האורתודוקסית²⁵ מסבירה את המאמץ הלימודי המושקע בלימוד תלמוד והלכה (Brown 2000:324; Danzger 2001:413). בנוסף לכך, התלמוד נחשב כיצירה תרבותית מכוננת, לא רק במישור ההלכתי.²⁶

²⁵ ליבמן כותב (1982:241) כי 'האורתודוקסיה מגדירה את החיים היהודיים הנכונים כדבקות בהלכה'.

²⁶ על מקומו, משמעותו וערכו הייחודיים של לימוד תלמוד דווקא כתבו עוד רבים, דוגמה לכך הם הדברים הבאים של הרב עדין שטיינזלץ (2003: 9) המתאר את חשיבותו והשפעתו של התלמוד: 'מבחינות רבות נחשב התלמוד לספר היותר חשוב בתרבות היהודית, והריהו בחינת חוט השדרה של יצירתה ושל חיי עם ישראל בכלל. אין לך ספר אחר,

ברוח זו, בהמשך העבודה השימוש במונח 'לימוד תורה' הוא במובן של לימוד תלמוד/הלכה, אלא אם כן נאמר במפורש אחרת. למרכזיותו של לימוד התורה ישנן משמעויות הן במישור האישי- הפרטי והן במישור החברתי, ואלו נדונות בהמשך.

2.1 לימוד תורה כפרקטיקה אישית

לימוד תורה נחשב לדרך עיקרית בעבודת ה' ולקשר אינטימי עם הקב"ה (Halbertal and Hartman-Halbertal 1998:463). כלומר, הפעולה הלימודית עצמה היא בעלת ערך, ואינה נתפסת רק במונחים אינסטרומנטליים של התוכן הנלמד. למרכזיות הלימוד כפרקטיקה דתית אישית יש לפחות שתי פנים, כפי שעולה מספרי הלכה והדרכה דתית שונים כמו הדברים הבאים של הרב קלמן כהנא (1984: 6):

אין מצוות לימוד תורה רק מכשיר כדי לדעת איך לקיים את שאר המצוות. גדול תלמוד המביא לידי מעשה – אך אין מוֹבְּנָה של אמירה זו מצטמצם רק בכך שעל ידי הלימוד אנו מבינים ויודעים את פרטי העשייה של מצוות התורה. למצוות לימוד התורה ישנה מהות עצמית עומדת בפני עצמה.

כהנא מביא במובלע את דברי התלמוד 'תלמוד גדול, שהתלמוד מביא לידי מעשה',²⁷ כלומר חשיבותו הראשונה של הלימוד היא בכך שהוא מקנה ידע המאפשר מעשה – קיום מצוות. מעבר לכך, הוא מדגיש כי יש ללימוד גם ערך עצמי בעולמו של היחיד.²⁸ שתי הפנים של הלימוד עולות גם מן הדיון של לם (1972: 135-137) במשמעות המושג 'לימוד לשמה' המתואר אצל חז"ל כמניע הראוי ללימוד.²⁹ לם מציע שלוש משמעויות שונות שקיבל ביטוי זה, אשר שתיים מהן רלוונטיות לדיון הנוכחי: המשמעות הראשונה מתלכדת עם הערך הפרקטי של לימוד תורה שהוזכר לעיל ועל פיה 'לימוד לשמה' הוא לימוד פונקציונאלי – ללמוד על מנת לעשות. המשמעות השנייה מכונה על ידי לם 'רליגיוזית' – לימוד לשמה הוא לימוד 'לשם מצות תלמוד תורה, שפירושה דביקות בנותן התורה'. במונחים דתיים הטוען הוא כי עצם הלימוד מהווה חלק מעבודת ה'.³⁰ אם כן, במישור

המבטא את הצדדים המרובים והשונים של מהות העם היהודי ודרכו הרוחנית, ואין לך ספר אחר שהשפיע כל כך על מהלך החיים היהודיים, להלכה ולמעשה, גם בחיי הרוח וגם באורח-החיים היומיומי של אדם מישראל. ו' גם דבריו של נחום לם בספרו "תורה לשמה" (1972).

²⁷ בבלי, מסכת קידושין דף מ, עמוד ב.

²⁸ כך עולה גם מדבריו של הרב אליעזר מלמד (אשר חשיבותם מתבררת גם ממיקומם בראשית הספר שבו הם מופיעים) (2006: 1-2): "שתי סיבות עיקריות ישנן למעמדה העליון של מצוות תלמוד תורה. ראשית, בלא לימוד לא ניתן לקיים את המצוות. שנית, מעלתה הרוחנית למעלה מכל שאר המצוות".

²⁹ למשל: "כל העוסק בתורה לשמה זוכה לדברים הרבה" (משנה, אבות ו, א); וכן "כל העוסק בתורה לשמה תורתו נעשית לו סם חיים, [...]. וכל העוסק בתורה שלא לשמה נעשית לו סם המות" (בבלי, מסכת תענית דף ז, עמוד א).

³⁰ המשמעות השלישית שמזכיר לם, צמחה במאה ה-19 בבית המדרש של ר' חיים מוולוז'ין, שכתב את הספר "נפש החיים", העוסק בסוגיות רעיוניות ביהדות ובו שער על לימוד תורה, המדגיש את חשיבות העיסוק בלימוד תלמוד והלכה לעומת נושאים כמו יראה ומוסר. בספר זה (חלק ד, פרק ג) הוא כותב: 'אבל האמת היא כי עניין 'לשמה' פרוש, לשם התורה והעניין כמו שפירש הרא"ש ז"ל [...]. "כל דבורך ומשאך בדברי תורה יהיה לשם התורה, כגון לידע ולהבין, ולהוסיף לקח ופולחן, ולא לקנטר ולהתגאות". לם מכנה משמעות זו 'שכלית' - ומסביר כי 'מגמת הפעולה השכלית אינה תכלית או יעוד חיצוני כלשהו – אם זה חיזוק התודעה בקשר של האדם לבוראו, או תכלית מעשית אחרת של

האישי לימוד תורה מעניק ללומד יכולת לקיים מצוות, וכן מהווה פרקטיקה מרכזית המביעה ומבססת את דתיותו. בהקשר זה יש לציין כי לימוד תלמוד איננו משרת באופן ישיר את המטרה של 'ללמוד על מנת לעשות' בהיותו רק ראשית הדיון ההלכתי, הנמשך והולך לאורך הדורות. לפיכך, ללימוד תלמוד יש ערך בעיקר כדרך לממש את מצוות לימוד תורה.

2.2 לימוד תורה כמשאב חברתי-תרבותי

מעבר לערכו של לימוד תורה במישור האישי, ערכו רב כמשאב במרחב הציבורי (Hartman 2008:33; Zolty 1993:13-14). זאב וחנה ספראי מצביעים על כמה מרכיבים בהבניית מעמדם של חכמים בימי בית שני (2001).³¹ לדבריהם, מעמדם של חכמים כאליטה חברתית נובע מתפיסת הלימוד כמצווה מרכזית ומעבר לכך מהבניית החשיבות בהקפדה על פרטי המצוות, כלומר ממרכזיות ההלכה בהוויה היהודית. לדבריהם, החכם מגשים בעצם הווייתו את אידיאל הלימוד וההקפדה במצוות. בנוסף לכך, הידע שהוא רוכש מעניק לו מעמד חברתי כיון שהוא מאפשר לו השתתפות בבירור האופן הנכון לקיום מצוות – כלומר בפיתוח ההלכה בהתאם למציאות קונקרטית – ובהעברת מידע זה לקהל המקיימים.³² מרכזיותו של הלימוד כתנאי לקיום ראוי של המצוות מבנה את החברה כחברה המבוססת על ידע, ומעניקה ליודעים מעמד של אליטה (Heilman 1983:1). ובניסוחם של זאב וחנה ספראי 'בעולם דתי וחברתי בו התלמוד עומד במרכז העניין והעיסוק, ממילא הופך הידע, הלמדנות בתורה למשאב, למקור של יוקרה וכוח'. אם כן, כפי שעולה מן הדברים, הידע התורני של חכמים מתבטא כהון תרבותי בשני אופנים מרכזיים (Danzger 2001:414; Hartman 2008:33; Zolty 1993:14):

1. לימוד תורה היווה ומהווה בסיס לעיצוב הדינאמי והמתמשך של ההלכה לאורך דורות, אשר בתורו מכונן את אורח החיים היהודי.

2. מי שעוסק בלימוד תורה ומוכר כבעל ידע תורני זוכה למעמד חברתי נכבד כפוסק או כמנהיג. (ברויאר 2003: 385, 389-396; גורדין 2005: 10; Hartman-Halbertal 2003:169-170 n13)

אם כן, ידע תורני הוא תנאי הכרחי הן לשותפות בעיצוב החוק היהודי והן בהנהגת הקהילה. תיאורם של תלמידי החכמים יודעי התורה כשיכבה אליטיסטית נכון גם כיום,³³ ופעמים רבות קיימת חפיפה בין ידע תורני ותפקידי הנהגה. כוחו של הידע התורני מומחש באמירה מן התלמוד הירושלמי (הוריות פרק ג הלכה ה) 'ממזר תלמיד חכם קודם לכוהן גדול עם הארץ'. מתברר כי

פעולה רצויה – אלא הפעולה השכלית עצמה; היא רפלקסיבית, חוזרת אל עצמה, ומשקפת את המשמעות הטראנסצנדנטית של פעולת ההשכלה גופה'. על פי גישה זו מטרת הלימוד 'לשמה' איננה פונקציונאלית לא רק במובן של רכישת ידע לקיום מצוות אחרות, אלא אף כחוויה של עבודת ה'. מטרת הלימוד הראויה היא עצם הפעולה האינטלקטואלית. ההגדרה האחרונה, מבהיר לם, מייחדת את לימוד התורה בהשוואה למצוות אחרות שבהן יש הכוונה של 'לשמה' באחד משני המובנים הראשונים, והופכת אותה למשהו יחיד במינו.

³¹ בין אם מדובר במציאות היסטורית ממשית ובין אם הם משליכים על ימי בית שני ערכים שהתפתחו מאוחר יותר, התיאור והניתוח שלהם מבטא את מעמדם האליטיסטי של תלמידי החכמים כפי שהתפתח במהלך הדורות.

³² סמכותו הפרשנית של החכם נסמכת גם על אמונה במקורה האלוהי של סמכות זו (זאב וחנה ספראי 2001: 884).

³³ למשל שטיינזלץ (2003: 186) 'שיכבת העילית בתרבות היהודית היא ללא ספק – תלמידי החכמים'.

שערי הלימוד פתוחים בפני כל, כך שהידע איננו נשמר בתוך אליטה מוגדרת מראש, אלא מהווה כרטיס כניסה לאליטה וככזה מהווה דרך למוביליות חברתית. אולם הדמוקרטיזציה של הנחלת הידע הוגבלה לגברים בלבד, כך שלמדנות היוותה מרכיב מרכזי דווקא בהגדרת הגבריות היהודית, כפי שכותבת ולר: (2001:23) 'הגבריות האולטימטיבית בחברה הדתית מתבטאת בלמדנות ובידענות של המקורות ההלכתיים'.

על רקע הדברים האלה בולטת ההדרה של נשים מלימוד תורה לאורך הדורות, שאיננה רק פרקטיקה דתית אחת לצד שלל פרקטיקות אחרות. משמעות ההדרה מלימוד התלמוד היא הדרה מעיצוב השיח הקובע, שהוא השיח ההלכתי וכן הדרה מעמדות של הנהגת הציבור (רוס 2007: 55; Adler 1998:21; Heilman 1983:1; Shanks-Alexander 2000:102).³⁴ יתר על כן, ספראי טוענת, כי לא רק שנמנעו מנשים ידע, כוח ומנהיגות, אלא שהן נותרו חסרות את הכישורים הדרושים לחוויות יהודיות חיוניות, שהותירו אותן חסרות שורשים, דלות תרבותית ונתונות לחסדי הפרשנים הגברים (Safrai 2007:63). כפי שמסכם היטב ישעיהו ליבוביץ (1982:72):

תלמוד תורה – נוסף על משמעותו כקיום מצוה – עושה את האדם היהודי שותף במורשת התרבות של היהדות ובתכניה הרוחניים; כמעט ניתן לומר – עושה אותו שותף להשראת שכינה בעם ישראל. הרחקת תלמוד תורה מן האשה איננה שיחרורה מחובה [...] אלא היא שלילת זכות יסוד יהודית יסודית ממנה: "יהודיותה" נעשית נחותה לעומת זו של הגבר.

ליבוביץ מצביע על המחיר האישי, מחיר בתחושת השייכות, ששילמו נשים על ההדרה מלימוד תורה.³⁵ אך לא רק נשים שילמו מחיר על הדרתן מלימוד, טוענת סינתיה אוזיק (1989: 141-2), אלא הקהילה כולה:

כשעדין שטיינזלץ, תלמיד חכם דגול ופרשן מובהק של התלמוד בימינו, כותב שיהתלמוד הוא המפעל הקיבוצי של העם היהודי כולו, לא נותר לנו אלא לומר, שהוא מכובד בידועין, או ששכח את האמת. האמת היא שהתלמוד אינו המפעל הקיבוצי של העם היהודי כולו, אלא רק של מחציתו הגברית. [...] הלא זהו אובדן שהיקפו המספרי

³⁴ פמיניזם איסלאמי כתנועה חברתית מצוי עדיין בראשיתו (Badran 2009:318). עם זאת, העיסוק בקשר שבין ידע דתי-הלכתי של נשים ושוויון מסתמן כמרכזי. הצורך של נשים ללמוד כדי להשתתף בתהליכי פרשנות (איגיתיהאד, תפסיר) של המקורות – הקוראן והח'ידית, ולהשפיע על המערכת המשפטית (שריעה, פְּקָה) מובע באמצעות שימוש במונחים כמו gender jihad או scholar activism (Badran 2009:310-311, 331-334). חשיבות הלימוד והידע עולה גם ממטרותיה של תכנית הכשרה חדשה לנשים Muftiyyah-Training Program המגדירה את מטרותיה כ - matriculating leaders empowered with full Islamic legal authority and an exceptional ability to address the most critical issues of our time. אוזיק ב-24 באוקטובר, 2010. (<http://www.wisemuslimwomen.org/about/shuracouncil/#muftiyyah>).

³⁵ הרטמן משווה את הדרת הנשים מלימוד תורה להדרתן מהפוליס היווני. הדרה זו מקבעת ומבנה את האשה כקרבתן של תשוקותיה וכחסרה את היכולות האינטלקטואליות והרוחניות הנחוצות ללימוד (Hartman- 2003: 169-170 n 13). (Halbertal).

גדול מזה של מאה פוגרומים, אך הספרות היהודית וההסטוריה היהודית אינן מיחדות לו אף לא קינה אחת, אף לא דמעה אחת [...] על אבדן כושר היצירה הנשי.

אם כן, נשים הודרו בתרבות היהודית מלימוד תורה שהוא מרכיב מרכזי בעיצובה (Hartman- Halbertal 2003:169-170 n13; Hartman 2008:40), והן לא היו שותפות למפעל הקיבוצי התלמודי על יצירתו, פרשנותו ואף לא לימודו לאורך הדורות.³⁶ כיון שידע תורני הוא תנאי להשתתפות בשיח ההלכתי ובהנהגה, משמעות הדרת נשים מלימוד היא הדרתן גם ממרחבים אלה. כפי שלהדרת הנשים מידע יש משמעויות אישיות וחברתיות, כך לניכוס אותו ידע על ידי נשים עשויות להיות משמעויות באותם ממדים.³⁷ המודעות כי אין הלימוד עיסוק מבודד המספק את עצמו בלבד עולה מן החשש שמבטא הרב יובל שרלו (2001: 69):³⁸

מתחוללת היום מגמה מסוכנת ובעייתית שמובילה את לימוד התורה במדרשות, שחותרת לנצל את תלמוד התורה למטרות אחרות, כמו: כניסה למוקדי כוח או מוקדי הנהגה. [...] צריך לדון מחדש בשאלת המגמה של תלמוד תורה לנשים, והאם היא באה מכוחה של בקשת לימוד תורה?

כלומר, הרב שרלו אינו מתנגד ללימוד של נשים אך רואה ברכישת הידע התורני פוטנציאל מסוכן לשותפות של נשים ב'מוקדי כוח'. הרב שלמה ריסקין לעומת זאת רואה בלימוד סיכוי לשותפות של נשים בשיח התורני (Riskin 1991: 89):

If women are given an equal opportunity to study Torah, then eventually they will be able to take an equal place in determining the course of Torah. For it is the experts in Jewish law who chart the course that Judaism is to take.

התשובה לשאלה אם מדובר במגמה מסוכנת או בסיכוי תלוי בעיני המתבונן, אך בכל מקרה גם מכאן עולה מקומו של הידע התורני כהון תרבותי.

עד כאן ראינו את הרקע ההיסטורי להתפתחות התופעה הראשונית של נשים המלמדות תלמוד, ואת הפוטנציאל לשינוי חברתי הטמון בה. הדרת נשים מלימוד לאורך ההיסטוריה נעשתה כמובן על רקע הדרת נשים מהשכלה בכלל, אך בהקשר היהודי התבססה על איסור הלכתי. להשלמת התמונה, מוצגות בסעיף הבא בקצרה התייחסויות בהלכה לסוגיה של לימוד תלמוד של נשים, תוך התייחסות לשאלות מהו היחס בהלכה ללימוד תורה של נשים ובפרט ללימוד תלמוד, ומהם

³⁶ ההבניה של לימוד תלמוד כטריטוריה גברית שנוצרה בעקבות ההדרה רבת הדורות כל כך עמוקה, עד כי אפילו נשים העוסקות במחקר אקדמי של ספרות חז"ל מצטמצמות לחלקים האגדיים שבו, ונמנעות מהלכה, אלא אם כן זו נוגעת לנשים.

³⁷ הדבר בא לידי ביטוי מעניין במקרה של הכשרת טוענות רבניות, כפי שמפענחים זאת שמיר ואחרים (1997:316): 'השתתפות נשים בלימוד גמרא ובעבודה המעשי לתחום מקצועי מסמנת מעורבות פוטנציאלית במאבקים על משאבי עוצמה חברתית'.

³⁸ יש לציין כי חלפו כעשר שנים מאז שפורסמו הדברים הללו. כששאלתי את הרב שרלו (4/7/2011) על הדברים הללו, השתמע כי כבר איננו עומד מאחוריהם. עם זאת, כפי שעולה מן הממצאים הם מייצגים קול שעדיין קיים בשדה.

השינויים שחלו בשיח ההלכתי העכשווי אשר מאפשרים לנשים ללמוד וללמד תלמוד.

3 השיח ההלכתי בסוגיית לימוד תלמוד של נשים

הסוגייה ההלכתית של לימוד תורה של נשים, על הדעות והשיקולים השונים, נדונה בהרחבה במקומות רבים,³⁹ ואין זה המקום להאריך בכך. מטרתה של הסקירה כאן היא כפולה: ראשית, היות וההלכה משפיעה על הבניית המציאות החברתית, הבנת הרקע ההלכתי מהווה השלמה של שרטוט המציאות החברתית שבהקשרה מתרחשת התופעה של לימוד והוראת תלמוד על ידי נשים; שנית, הנשים הלמדניות בהן עוסק מחקר זה מתייחסות לשיח הלכתי זה, ובפרט לדעות העכשוויות בנושא.

כיון שלאורך דורות רבים היה ברור כי נשים אינן לומדות תלמוד, השיח ההלכתי בסוגיית לימוד תורה לנשים עד למאה ה-20 לא עסק בלימוד תלמוד של נשים באופן ספציפי ומפורש. מטרתו בסעיף זה היא לחלץ מן הדיון ההלכתי לאורך הדורות הנחות יסוד ביחס לנשים ולימוד תורה, הרלוונטיות גם לשיח ההלכתי העכשווי המתייחס ללימוד תלמוד של נשים. בהמשך מתוארות שלוש הנחות העומדות בבסיס הדיון בסוגייה של לימוד תורה לנשים, עד לעיסוק בן ימינו בשאלה האם אישה מותרת (או אולי אף מחויבת) ללמוד וללמד תלמוד, ומדוע.

3.1 חיוב, צורך ויכולת – הנחות יסוד בדיון על לימוד תורה לנשים

כאמור לעיל (2.1) מטרות מרכזיות של מצוות תלמוד תורה הן: א. הכרת ההלכה לצורך קיום מצוות ב. קיום מצוות תלמוד תורה ועבודת ה'. עיון במקורות ההלכתיים העוסקים בסוגיית לימוד תורה לנשים מעלה שלוש הנחות יסוד מרכזיות המשמשות בדיון:

1. העדר חיוב לנשים – הנחת היסוד של כל העיסוק ההלכתי בנושא היא כי חובת תלמוד תורה שנדונה לעיל (2.1) חלה רק על גברים, ולחלק מהדעות לא רק שנשים אינן חייבות בלימוד אלא שאף אסור להן ללמוד. הנחה בסיסית זו איננה תלויה בנסיבות היסטוריות משתנות.
2. מותר לנשים ללמוד מתוך צורך⁴⁰ – ישנם תחומים שמותר לנשים ללמוד מפאת הצורך. למשל, כיון שנשים מחויבות במצוות מותר ואף חובה עליהן ללמוד את ההלכות שעליהן לקיים.⁴¹ דוגמה לגישה כזו היא עמדתו של החיד"א⁴² (ספר חסידים (מרגליות) ברית

³⁹ סוגייה זו נדונה הן מפרספקטיבה הלכתית: (שלמה אבינר 1994; אלינסון 1987; גוטל 2005b; הלבני 1997; ליכטנשטיין 1989; סטריקובסקי 1989; פיטרקובסקי 2006; שילה 2004; שרלו 2001; Silver 1978) והן מפרספקטיבה אקדמית, (בראון 1996; הלינגר 1994; פוקס 2002; אסתר פישר 2005).

⁴⁰ לימוד כזה הוא מה שמכנה אלאור 'תכליס' (1992:134-136). בדרך כלל, כפי שהיא מראה, מדובר ברכישת ידע הלכתי.

⁴¹ ר' יעקב לנדא (גרמניה ואיטליה, מאה 16) מצטט את דעת הסמ"ג 'שהנשים חייבות ללמוד הדינין השייכין להן' (ספר האגור, הלכות תפילה, סימן ב) כדי להסביר את חובתן לברך ברכת התורה בתפילת השחר.

⁴² חיים יוסף דוד אזולאי א"י, תורכיה, מצרים ואיטליה, מאה 18.

עולם ושומר הברית סימן שיג)) הכותב כי :

חייב אדם ללמד לבנותיו המצות כגון פסקי הלכות [...] ואין זה מצד חיוב תלמוד תורה אלא מצד שידעו הדינים וכשהם בקיאות אינן צריכות עוד ללמוד. הצורך לדעת הלכה למעשה כנימוק ללימוד מוביל את החיד"א להגבלה כפולה: התוכן המותר ללימוד, ומשך הלימוד הנחוץ – 'כשהם בקיאות אינן צריכות עוד ללמוד'. אם הלימוד מוצדק מתוך צורך הרי שנסייבות זמן ומקום עשויות להוביל לשינוי בהגדרת הצורך על ידי פוסק ההלכה, ומכך עשוי להיגזר שינוי בתכנים שמותר לנשים, או חובה עליהן, ללמוד.

3. יכולתן של נשים מוגבלת – בקרב פוסקים רבים רווחת הנחה כי יכולתן האינטלקטואלית של נשים מוגבלת בהשוואה לזו של גברים, ומכאן נובע האיסור החל עליהן ללמוד. הנחה זו היא הנחה מהותנית בדבר טבע האישה, ולכאורה, לא אמור לחול בה שינוי במהלך הדורות. דוגמה לעמדה כזו ניתן למצוא בדברי המאירי⁴³ (בית הבחירה, מסכת סוטה דף כ עמוד א):

וכי דברי תורה תפלות הן? ותירץ בה תני [שנה] 'כאלו מלמדה תפלות', ר"ל [רוצה לומר] דברים תפלים שמתוך הבנתה ביתר מגדרה היא קונה ערמימות מעט ואין שכלה מספיק להבנה הראויה והיא סבורה שהשיגה ומקשקשת כפעמון להראות את חכמתה לכל ובתלמוד המערב אמרו דרך גוזמא 'ישרפו דברי תורה ואל ימסרו לנשים'. המאירי תולה את האיסור ללמד תורה לנשים בכך ש'אין שכלה מספיק להבנה הראויה', יתרה מזאת היא איננה מודעת למוגבלותה וסבורה שהבינה. גם לאחר מאות שנים, בראשית המאה ה-20, ניתן למצוא עמדה המבוססת על גישה מהותנית מפורשת לגבי חוסר היכולת של נשים. וכך כותב בעל ה'תורה תמימה'⁴⁴ (הערות דברים פרק יא הערה מח):

ויסוד כל הדברים האלה הוא עפ"י [על פי] יסוד טבעי אחד שבתכונת הנשים דדעתן קלות, וכמ"ש [וכמו שכתב] בסוף מנחות ק"י א' שהפגנות אין דעתן מתיישבת עליהן, ולכן אין ביכולתן להעמיק חקר בדעת תקיפה ולבא עד עומק כוונת התורה, ואפשר שתעבור בדעתה על דעת התורה וממילא גם תעשה מדקה. בדברים אלה עולה החשש כי בשל חוסר היכולת להעמיק חקר' הנובע מן 'היסוד הטבעי שבתכונת הנשים' הן עלולות 'לעבור על דעת התורה' ולנהוג שלא כהלכה.

ההנחה הראשונה – שרק גברים מחוייבים בלימוד תורה – העומדת ברקע הדיון כולו, מקובלת על רוב רובם של הפוסקים, ואינני מרחיבה לגביה בהמשך. המשך הדיון עוסק בהשפעת שתי ההנחות האחרות – הנחת הצורך והנחת חוסר היכולת – על ההלכה הפסוקה, כפי שהיא עולה מן המקורות הנורמטיביים. האופן שבו נפסקה ההלכה נובע מהשימוש בכל אחת מהן ומן היחס ביניהן, ותלוי בתפיסת עולמו של הפוסק. לאורך הדורות היוו שיקולי הצורך וחוסר היכולת בסיס לפסיקת

⁴³ ר' מנחם בן שלמה, פרובנס, מאה 14-13.

⁴⁴ ברוך הלוי אפשטיין, בלארוס, מאה 20-19.

ההלכה בסוגיה, כאשר הגדרה של צורך מייצרת היתר ללמוד,⁴⁵ בעוד שהנחת חוסר היכולת מהווה גורם מגביל. ככלל, ניתן לקבוע כי לרוב מהנחות יסוד אלה נגזר איסור על לימוד תלמוד של נשים, הואיל ו:

- א. לימוד תלמוד איננו נחוץ לצורך ידיעת ההלכה, ולכן אי אפשר לנסח חובת לימוד המבוססת על צורך.
- ב. אין לנשים את היכולת האינטלקטואלית הגבוהה הנתפסת כנחוצה במיוחד ללימוד תלמוד.

3.1.1 שימוש בהנחות הצורך וחוסר-היכולת

בסעיף זה אני מדגימה באמצעות כמה מקורות מרכזיים את השימוש בהנחות הצורך וחוסר היכולת והאופן שבו הן משפיעות על פסיקת הלכה. כמו כן אני מראה כי שינוי היסטורי מוביל לשינוי בהגדרת הצורך, וכתוצאה מכך משתנה חומר הלימוד המותר. מקור ראשוני הדין בסוגית לימוד תורה של נשים ואשר ממנו נגזרה לימים ההלכה המרכזית בנושא הוא המשנה במסכת סוטה (פרק ג, משנה ד). מקור זה שזור בדיון ההלכתי לאורך הדורות ומצוטט עד ימינו, ולכן אני פותחת בו. המשנה עוסקת בטקס שתיית המים המאררים, האמורים לחשוף אם אישה 'סתתה':⁴⁶

אם יש לה זכות – הייתה תולה לה.

מכאן אמר בן עזאי: חייב אדם ללמד את בתו, שאם תשתה תדע שהזכות תולה לה

ר' אליעזר אומר: כל המלמד בתו תורה, לומדה תפלות.⁴⁷

ר' יהושע אומר: רוצה אשה בקב ותפלות מתשעה קבין ופרישות.

לפי המשנה, 'הזכות תולה', כלומר, גם במקרה שאישה חטאה פעולת המים מושהה אם יש מעשים טובים העומדים לזכותה. רבים עסקו בפרשנות למשנה זו,⁴⁸ אולם כאן ברצוני להציע קריאה המזהה את הנחות היסוד בדבר חיוב לימוד בשל צורך ואיסור לימוד המבוסס על הנחת חוסר

⁴⁵ הנחת הצורך איננה מחייבת לימוד מספר, למשל לדעת המהרי"ל (אשכנז, מאה 15) נשים יכולות ללמוד מתוך התבוננות וחיקוי כל מה שהן צריכות לדעת כדי לקיים, ואלו דבריו: 'וללמוד לנשים אף על פי שצריכות לקיים כל לא תעשה ועשה נמי [גם] שלא הזמן גרמא (קידושין כט, א) מכל מקום אין ללמדה דהוי כמלמדה תפלות [...] מתוך כך תעשה דברים בהצנע, ואם כן חיישינן [חוששים אנו] שמא תבא לידי קלקול לפי שדעתן קלות [...] ודמי להאי [ודומה לזה] שאסרו ללמוד לתלמיד שאינו הגון (חולין קלג, א) [...] ואי משום דידעו לקיים המצות, אפשר שילמדו על פי הקבלה' (שו"ת מהרי"ל סימן קצט). המהרי"ל איננו חולק על חובת הנשים לדעת ולעשות, עם זאת אין הוא רואה בכך טיעון מספיק חזק המתגבר על החשש של 'תפלות'.

⁴⁶ הקישור הבעייתי בין לימוד תורה של נשים להלכות סוטה ממנו משתמע קשר בין למדנות נשית לפריצות מינית נדון באריכות על ידי דניאל בויארין (1999: 173-180) ומוזכר גם אצל חנה קהת (2008: 8-14) ואסתר פישר (2005: 50-52).

⁴⁷ נחלקו הפרשנים בהוראת המונח 'תפלות'. יש שפירושהו כדבר 'תפיל' חסר ערך (כמו הרמב"ם המובא בהמשך) ויש שפירושהו במשמעות של פריצות, חטא מיני (רש"י). בשתי המשמעויות ברור שאין לאישה יכולת להעריך ולהשתמש כראוי בידע תורני שתרכוש. פרשנות פמיניסטית מקורית למשנה מציעה טל אילן (2001: 52-56). לשיטתה 'פרישות' משמעה הצטרפות לכת הפרושים, ולכן 'תפלות' היא הימנעות מהצטרפות כזו, אותה מעודד ר' יהושע.

⁴⁸ לפרשנות מורחבת של משנה זו, והאפשרויות השונות לקרוא את הדעות המופיעות בה ר' למשל: בראון (1996: 11-12), בראל (2009: 5-6), גוטל (2005: 46-47), רוזנברג (2006: 55-58) וכן אילן לעיל הערה 47.

יכולת ללמוד.

בן עזאי, האומר 'חייב אדם ללמד את בתו' מנמק את דבריו בהנחת הצורך – החובה ללמד מוסברת באופן פונקציונאלי 'שאם תשתה תדע שהזכות תולה לה'. לעומתו, ר' אליעזר הגורס 'המלמד את בתו תורה לומדה תפלות', מניח חוסר יכולת – אין ללמד את הבת כיון שלא תבין, ואולי אף תשתמש לרעה בידע שתרכוש.

דוגמה למהלך הכולל התייחסות להנחת הצורך ולצדה הנחת חוסר היכולת היא דעת ר' יהודה החסיד⁴⁹ (ספר חסידים, מרגליות, סימן שיג):

חייב אדם ללמוד לבנותיו המצוות כגון פסקי הלכות, ומה שאמרו שהמלמד לאשה תורה כאילו מלמדה תפלות – זהו עומק תלמוד וטעמי המצוות וסודי התורה אותן אין מלמדין לאשה ולקטן, אבל הלכות מצוות ילמד לה, שאם לא תדע הלכות שבת איך תשמור שבת וכן כל המצוות כדי לעשות להזהר במצוות.

ר' יהודה החסיד מתייחס לשתי הנחות היסוד ומיישב ביניהן באמצעות הבחנה בין נושאי לימוד שונים: מצד הצורך, הוא מחייב אדם ללמד את בנותיו 'פסקי הלכות [...] כדי לעשות להזהר במצוות'. מצד שני, הוא משתמש בהנחת חוסר היכולת כדי להגביל ולהימנע מללמד נושאים מעמיקים – 'עומק תלמוד וטעמי המצוות וסודי התורה'. ברור מכאן שהחיוב הוא רק פונקציונאלי ומוגבל על פי הגדרת הצרכים, כלומר לימוד הלכה למעשה, ובודאי לא תלמוד.

מי שהכריע במחלוקת התנאית במסכת סוטה שהובאה לעיל הוא הרמב"ם, הבוחר בדעת ר' אליעזר, ומנסח במאה ה-12 את ההלכה בנושא, וזו לשונו (הלכות תלמוד תורה פרק א, הלכה יג):⁵⁰

אשה שלמדה תורה יש לה שכר אבל אינו כשכר האיש, מפני שלא נצטוית, וכל העושה דבר שאינו מצווה עליו לעשותו אין שכרו כשכר המצווה שעשה אלא פחות ממנו, ואע"פ שיש לה שכר צו חכמים שלא ילמד אדם את בתו תורה, מפני שרוב הנשים אין דעתם מכוונת להתלמד אלא הן מוציאות דברי תורה לדברי הבאי לפי עניות דעתן, אמרו חכמים כל המלמד את בתו תורה כאילו למדה תפלות, במה דברים אמורים בתורה שבעל פה אבל תורה שבכתב לא ילמד אותה לכתחלה ואם למדה אינו כמלמדה תפלות.

רבים עסקו בניסיון להבין במדויק את משמעותם של דברי הרמב"ם.⁵¹ אני מתמקדת בשתי נקודות החשובות בעיני לצורך הדיון הנוכחי:

1. הרמב"ם משתמש בהנחת חוסר היכולת כדי לנמק את האיסור החל על אדם ללמד את בתו תורה: 'אין דעתם מכוונת להתלמד אלא הן מוציאות דברי תורה לדברי הבאי לפי עניות דעתן'.

⁴⁹ אשכנז, מאה 12.

⁵⁰ נוסח דומה מופיע בשולחן ערוך (ספר הלכה מרכזי שנכתב במאה ה-16 על ידי ר' יוסף קארו), יורה דעה סימן רמו, סעיף ו.

⁵¹ לסיכום ודיון אודות פרשנויות ומשמעויות של דברי הרמב"ם ר' למשל: בראון (1996: 17-21), בראל (2009: 6-7), גוטל (2005: 47-48).

2. הרמב"ם קובע הירארכיה באיסור לימוד תורה בהקשר של חוסר יכולת. הקביעה החריפה של לימוד תורה של נשים הוא כתפלות נכונה בכל מקרה דווקא לגבי תורה שבעל פה – ובכלל זה תלמוד – אך לגבי תורה שבכתב 'אם לימדה אינו כמלמדה תפלות'. ההבחנה של הרמב"ם בעניין בין תורה שבכתב, שאותה יכולות נשים להבין, ובין תורה שבעל פה, שלגביה חלה הנחת חוסר היכולת, מלווה את הדיון ההלכתי בסוגיה עד ימינו, והיוותה את הבסיס להדרת נשים דווקא מלימוד תלמוד.

3.1.2 שינוי היסטורי והגדרת הצורך

כאמור לעיל, הגדרת הצורך עשויה להשתנות בין דורות שונים, שכן אין צרכיו של דור אחד כצרכיו של דור אחר. ואכן, דוגמה לתלות של ההגדרה מהו 'צורך' בנסיבות התקופה נמצאת בגישתו של רש"י הירש,⁵² אשר ייסד בית ספר לבנות ובכך הנהיג חידוש משמעותי בתחום החינוך התורני לבנות. תכנית הלימודים שגיבש עבורן כללה 'רק הלימודים הדרושים לחובותיהן בחייהן הבאים, וביחוד את הכל מנקודת ההשקפה של חיי הבית והליכותיו' (1964: 387). כלומר תוכן חינוך הבנות נקבע על סמך מה שדרוש לחייהן, לשיטתו, ובפירושו לסידור התפילה (1992: ע) הוא מבהיר את הכוונה:

למעשה נשים אינן חייבות להיות למדניות, להיות בקיאות במדרשי הלכה, כי בזה יעסקו בעיקר האנשים. אולם הבנת המקרא ואותה ידיעה הדרושה ליראת ה' המביאה לשמירת מצוות קפדנית ולקיומיהן השלם, היא שייכת לעיצוב הרוח והלב של בנותינו בדיוק כמו של הבנים.

הרש"י הירש איננו מסתפק בהוראה שמטרתה ידיעת פרטי המצוות. הוא מרחיב את הגדרת הצורך ביחס לגישות שקדמו לו, ומוסיף גם חינוך ליראת ה' – המהווה על פי תפיסתו תנאי לקיום מצוות. אולם באופן עקרוני גם גישתו היא גישה מצמצמת המותירה על כנה את ההבחנה של הרמב"ם בין 'מקרא' – תורה שבכתב – אותו לומדות הבנות, לבין 'מדרשי הלכה' – תורה שבעל פה – שנותרים נחלת הבנים.⁵³

השפעת ההקשר התקופתי עולה גם מדבריו המפורסמים של ה"חפץ חיים",⁵⁴ המתייחס במפורש

⁵² גרמניה, המאה ה-19.

⁵³ שלמה שרתוק (2006: 22-30) דן בגישתו של רש"י הירש לחינוך תורני של בנות, וטוען לגישה שוויונית מבחינה מגדרית, ובכל זאת גם בדבריו עולים הבדלים מגדריים הקיימים בשיטה זו. שרתוק טוען כי על פי שיטת הירש קיים לכאורה הבדל מגדרי באופי הלימוד אך לא בתוכנו – בניס אמורים "ללמוד" – כלומר באופן מעמיק ומקיף, ואילו בנות אמורות "לשנן" – לחזור על תמצית הדברים. עם זאת, מתברר כי קיימים הבדלים גם בתוכן, שכן הבנים מוכוונים ללמדנות מסורתית וללימוד תלמוד ('מדע התורה') בעוד הבנות מוכוונות לעסוק בלימוד המקרא, סידור התפילה או ספרות נשים ביידיש ('ספרות היהדות'). שרתוק טוען כי ניתן לאפיין את תורתו של הירש עצמו כ"נשית" במובן זה שהוא שם דגש מיוחד בכתיבתו הפרשנית על תחומים שנתפסים באופן מסורתי כנשיים – כמו התורה, הסידור, פרקי אבות ותהלים. מתוך כך נראה כי, על אף ההבדלים המגדריים באשר לתוכן ואופן הלימוד, יש בסיס לטענה כי הירש ייחס חשיבות רבה לתחומי הדעת שהוקנו לבנות, וכי בתחומים אלה אף התווה דרך הוראה דומה לבנים ולבנות. ממילא, ההבחנה המגדרית בלימודי היהדות הצטמצמה בבית הספר שלו בעיקר לתחום הוראת התלמוד, שאיננו דרוש לבנות לשם 'החדרת יראת ה' ושמירת מצוות'.

⁵⁴ ר' ישראל מאיר הכהן מראדין, פולין, מחצית ראשונה של המאה ה-20.

לשינויים החברתיים המנחים אותו, ואשר הובילו גם להקמת רשת בתי הספר 'בית יעקב' לבנות חרדיות (שהוזכרה לעיל, 1). כך הוא כותב בפירושו למסכת סוטה (2003: קה):

ונראה דכל זה [איסור לימוד תורה, ר.פ.] דוקא בזמנים שלפנינו שכל אחד היה דר במקום אבותיו וקבלת האבות היה חזק מאוד אצל כל אחד ואחד להתנהג בדרך שדרכו אבותיו וכמאמר הכתוב שאל אביך ויגדך בזה היינו יכולים לומר שלא תלמוד תורה [הבת, ר.פ.] ותסמוך בהנהגה על אבותיה הישרים אבל כעת בעו"ה [בעוונותינו הרבים] שקבלת האבות נתרופף מאוד מאוד וגם מצוי שאינו דר במקום אבותיו כלל ובפרט אותן שמרגילין עצמן ללמוד כתב ולשון העמים בודאי מצוה רבה ללמדם חומש וגם נביאים וכתובים ומוסרי חז"ל כגון מסכת אבות וספר מנורת המאור וכדומה כדי שיתאמת אצלם ענין אמונתנו הקדושה דאם לא הכי [שאם לא כך] עלול שיסורו לגמרי מדרך ד' ויעברו על כל יסודי הדת חס וחלילה.

ה"חפץ חיים" מרחיב את תכולת הלימוד המותר לבנות, אולם רק בשל צוק העיתים. לשיטתו, במצב מתוקן, הבנות אמורות ללמוד את הנחוץ להן ב'קבלת אבות'.⁵⁵ בדיעבד, בגלל הקלקול המתואר שחל בדורו והחשש שהבנות יסורו לגמרי מדרך ה", יש ללמדן יותר מבעבר. היות והנחת הצורך בולטת בדבריו, לא מפתיע כי הוא מקפיד לציין מה הוא הידע שאמור לענות על מה שמזוהה כצורך – 'חומש וגם נביאים וכתובים ומוסרי חז"ל' – וכמובן לא ניתן לראות בכך היתר להוראת תורה שבעל פה – משנה ותלמוד.⁵⁶

במחצית השניה של המאה ה-20 מתחילים להישמע קולות המרחיבים את הגדרת הצורך ובתוך כך עולה היתר לנשים ללמוד תורה שבעל פה. דוגמה לגישה כזו היא גישת הרב בן ציון פירר (בתוך אלינסון 1987: 169-171):

אם כן, היום שהמורה היא שמקנה את ידיעות התורה בבית הספר גם לבנים, הרי שבדיעתה תלוי קיומן של מצוות על ידי הבנים. וממילא שכל הדינים שווים אצלה כיום – בין אלה ששייכים לה כאישה, ובין אלה ששייכים לה כמורה לבנים. זה הוא כנראה שיקול דעתם של גדולי התורה בשני הדורות האחרונים שהתייחסו בחיוב ללימוד התורה לבנות – לא רק תורה שבכתב אלא גם תורה שבעל פה, כמו המשנה, דינים ועוד.

בדברים אלה מועלה צורך שאיננו צורכה של אישה כלומדת אלא של תלמידיה הבנים, ומתוך כך מורחב תחום הידע שמותר לה ללמוד. עם זאת ההתייחסות לתורה שבעל פה כוללת דווקא 'משנה

⁵⁵ ר' דעת המהרי"ל, הערה 45 לעיל.

⁵⁶ עמדה דומה לזו, ואף באופן מפורש יותר, מופיעה בתשובתו של הרב פיינשטיין (ארה"ב) מתשל"ו (1976) לשאלה ישירה בדבר האפשרות ללמד משנה. 'הנה בדבר שנמצאו בתי ספר לילדות ולנערות שנקראו בשם 'בית יעקב' וכדומה, שרוצים ההנהלה והמורים ללמוד עימָהֶן משניות. הנה הרמב"ם פ"א מהלכות ת"ת הי"ג פסק כ'ר' אליעזר בסוטה דף כ"י ע"א שאין ללמד לבנות תורה, אך הוא מחלק שכאילו מלמדה תפלות הוא בתורה שבע"פ ובתורה שבכתב אינו כמלמד תפלות, אך שלכתחילה גם זה אין ללמד. על כל פנים משניות שהוא תורה שבע"פ - צון חכמים שלא ילמדום והוא כאילו למדום תפלות, ולכן צריך למונעם מזה ורק פרקי אבות משום שהוא ענייני מוסר והנהגות טובות יש ללמדם בהסבר לעוררן לאהבת תורה ולמדנות טובות, אבל לא שאר המסכתות.' ('אגרות משה', חלק יו"ד ג' סימן פז') הרב פיינשטיין מסתמך על חלוקת הרמב"ם בין תורה שבכתב לתורה שבעל פה, הוא מציין שגם המציאות שבה בנות לומדות תורה שבכתב איננה רצויה לכתחילה, וכיון שאיננו רואה כל תועלת בלימוד משניות הוא אוסר זאת מכל וכל, מסתבר אם כן כי לימוד תלמוד הנחשב עמוק וקשה יותר לא יותר לשיטתו.

ודינים', ולא ניתן לגזור מכאן היתר ללימוד תלמוד, אפילו לא לצורך חינוך בני הדור הבא. התייחסות מפורשת לכך שבנות אינן אמורות ללמוד תלמוד יש בדברי הרב אלינסון (1987: 145):

על הבנות להתרכז בקליטת המסקנות היסודיות והמעשיות הנובעות מתוך השקלא וטריא התלמודי, ולכן יש להעדיף בדרך כלל את לימוד המשנה וספרות הפוסקים על לימוד הסוגיות התלמודיות עצמן.

ניתן לראות בעצם ההתייחסות ללימוד תלמוד שינוי, שכן הצורך להתייחס לאפשרות מעיד על כך שהיא מתחילה לעמוד על הפרק. עם זאת, למרות שמפאת הצורך מעודד הרב אלינסון לימוד תורה שבעל פה והלכה – 'משנה וספרות הפוסקים' – היות ומטרת הלימוד היא קיום מצוות, אין צורך לדבריו בלימוד 'שקלא וטריא תלמודי', אלא יש לצמצם את הלימוד לתכנים פרקטיים ממש.

~~~~~

ניתן לסכם את השיח ההלכתי האוסר על לימוד תלמוד כנשען על שתי הנחות – האחת היא שאין לבנות צורך בלימוד זה, והשנייה כי בשל חוסר יכולתן להבין הן אינן יכולות להפיק ממנו תועלת ואף עלול להיגרם נזק אם תיחשפנה לידע רחב ומעמיק. עם זאת, ניתן לראות כי שינוי בהגדרת הצורך שחל בזמנים שונים מוביל לשינוי בהגדרת תחומי הידע הנחשבים למותרים. מכאן עולה השאלה מה הם השינויים שחלו במציאות, בתפיסת המציאות על ידי הפוסקים, או בשיקולי הפסיקה, אשר הובילו להיתר לנשים ללמוד גם תלמוד, ובכך אני דנה בהמשך.

### 3.2 היתר ללימוד תלמוד

מתוך עיון בספרות ההלכתית הדנה בשאלת לימוד תלמוד לנשים, ניתן להצביע על שני שינויים משמעותיים ביחס להנחות הצורך וחוסר היכולת:

1. הרחבת תפיסת הצורך – לאור זיהוי צרכים חדשים בדור האחרון נכלל גם לימוד תלמוד בתכנים המותרים לבנות באופן הממשיך את המגמה של הרחבת הצורך.
2. חל שינוי בתפיסה המהותנית לגבי חוסר יכולתן של נשים להבין את הטקסט התלמודי. פוסקים בני זמננו מכירים בכך שהיכולת האינטלקטואלית של נשים אינה שונה מזו של גברים ולכן אין מקום לאסור עליהן ללמוד תלמוד על בסיס הנחה של חוסר יכולת להבין. ביחס לעמדות המוצגות להלן, ברצוני לטעון כי מעבר לטיעונים הספציפיים, עצם העיסוק בשאלה וחיפוש דרך שתאפשר לנשים ללמוד מעידה על צורך חברתי-הלכתי במהלך של היתר.

#### 3.2.1 הרחבת הגדרת הצורך

הרחבת הגדרת הצורך כך שלימוד תלמוד ייכלל בתוכה היא המשכה של מגמת ההרחבה שהחלה קודם לכן (לעיל 3.1.2). ניתן למצוא בדברי המתירים לימוד תלמוד לנשים מספר צרכים שעליהם מבוסס ההיתר:

- קיום מצוות – עמדתו של הרב סולובייצ'יק שהיה חלוץ בהנהגת לימוד תלמוד משותף לבנים ולבנות בבית הספר הרמב"ם בבוסטון משנות ה-40 של המאה ה-20 מובאת בסיפור הבא (שכטר 2001: קסז-קסח):

פעם אחת נסעתי [הרב שכטר, ר.פ.] עם הרב זצ"ל מבוסטון לשיבה [...], אז סיפר לי הרב דאפילו אם היה אסור מהתורה ללמוד תורה שבעל פה לנשים, היום בתקופה

שנשים שוות לאנשים הן באקדמיה והן במדיניות, והנשים לא יסכימו להתנהג לפי התורה אם לא יהיה מובן להן ממקורו במקרא ובגמרא, מוכרחים אנו להתיר להם ללמוד תורה שבעל פה.<sup>57</sup>

הרב סולובייצ'יק סבור שללא לימוד כזה הנשים לא יסכימו להתנהג לפי התורה, כלומר לשם קיום המצוות של בנות לא די בלימוד כפי שהיה מקובל בעבר, ולכן יש ללמוד תלמוד. בכך מחדש הרב סולובייצ'יק ביחס לתחום הדעת המותר, אך מצטרף להנמקות מסורתיות של הצדקת לימוד של נשים.

• עבודת ה' – הרב עמיטל (2005: 45) מתייחס ללימוד תורה כדרך לקיים מצוות עבודת ה'.<sup>58</sup> היות וגם נשים מחויבות במצוות עבודת ה', הרי שהן צריכות ללמוד תלמוד:

עבודת ה' בימינו לא תחזיק מעמד אם נושאיה לא יהיו בעלי השכלה תורנית. אי-אפשר לחיות חיים דתיים רציניים ללא השכלה תורנית מעמיקה [...] יסוד זה של לימוד תורה כמרכיב בעבודת ה' אנו מוצאים גם בספרי (דברים פסקה מא), בדברים המצוטטים בספר המצוות לרמב"ם (עשה ה'): "ולעבדו – זה תלמוד". מכאן שלדעת הרמב"ם תלמוד תורה הוא לא רק קיום של מצוות "ולמדתם אתם את בניכם" (דברים יא, יט), אלא גם של מצוות עבודת ה'. לאור זה נראה שגם נשים הפטורות ממצוות תלמוד תורה, חייבות בזמננו בלימוד תורה מצד מצוות עבודת ה', שכן כאמור, מרכיב מרכזי בקיום עבודת ה', במיוחד בזמננו, הוא על ידי תלמוד תורה, שהוא עבודת ה' בשכל.

הרב עמיטל מתייחס לנשים וגברים כאחד כמחויבים לרכוש השכלה תורנית מעמיקה כמרכיב מרכזי בקיום עבודת ה', וכולל בכך גם לימוד תלמוד לנשים.<sup>59</sup>

• עבור אחרים – הוראה – ד"ר אריה סטריקובסקי (1989: 70) מרחיב את הנימוק של צורך הנגזר מעמדתן של נשים כמורות,<sup>60</sup> וטוען כי 'כיון שהמצואות קיימת אי אתה יכול להפקיד מורות על הוראת הלכה, תפילה ומשנה ולמנוע מהן ללמוד תלמוד' [הדגשה במקור]. אם כן, התייחסויות שונות לסוגיה מעלות צרכים שונים – קיום מצוות, עבודת ה', והוראת אחרים – שבגינם ניתן להצדיק ואף לחייב לימוד תלמוד של נשים בימינו.

---

<sup>57</sup> עמדתו הנחרצת מתבררת גם מתוך מכתב מ-1953 ללאונרד רוזנפלד בעניין הוראת תורה שבעל פה בתיכון מעורב בניו יורק: 'לא רק שהוראת תורה שבעל פה לנערות מותרת, אלא שזהו ציווי מוחלט כיום. המדיניות של אפליה בין המינים לגבי תכני הלימוד ושיטת ההוראה אשר עדיין דוגלות בהם קבוצות מסוימות בתוך הקהילה האורתודוקסית שלנו תרמה רבות להידרדרות והנפילה של היהדות המסורתית. בניס ובנות כאחד צריכים להיות מוכנסים להיכלות הפנימיים של התורה שבעל פה.' (Soloveitchik and Helfgot 2005:83). תודה לרב ראובן ציגלר על ההפניה.

<sup>58</sup> כיוון דומה קיים אצל הרב שג"ר המציע פרשנות של עמדת הרמב"ם ביחס ללימוד תורה וטוען כי נשים יכולות ללמוד ללא מגבלה, מדין 'מי ששָׁאוּ לבו' כדי להגיע לשלמות אישית.

<sup>59</sup> עדות על יחסו של הרב עמיטל ללימוד תלמוד של נשים מובאת בהספד שנשא לזכרו הרב ראובן ציגלר שסיפר את הסיפור הבא: בשנת תשנ"ה, נכחתי במפגש שערך הרב עמיטל עם משפחות ה'כולל' שבמהלכו אמר כי לדעתו נשים אינן צריכות ללמוד גמרא, והרי "סתתי ואמי היו יראות שמיים גם בלי זה". שנה או שנתיים לאחר מכן, דיבר הרב עמיטל בפני נשים לומדות תורה ואמר להן: "אתן יודעות, פעם חשבתי שלימוד גמרא אינו דבר חיוני לנשים, אבל היום אני סבור שהוא חיוני בהחלט!" (ציגלר 2010).

<sup>60</sup> המופיעה בדברי הרב פירר לעיל 3.1.2.

### 3.2.2 הכרה ביכולת אינטלקטואלית

לצד הרחבת הגדרת הצורך, דומה כי השינוי החברתי הניכר במעמדן של נשים גורם לראשונה במחצית השנייה של המאה ה-20 גם לשינוי בהנחה לגבי היכולת של נשים ללמוד. דוגמה לכך הם דבריו הנחרצים של הרב פרופ' אליעזר ברקוביץ (1989: 33) ביחס לדברי ר' אליעזר במשנה 'כל המלמד בתו תורה, לומדה תפלות':

רבי אליעזר צדק בזמנו אבל היום אין לדברים מקום ותוקף. אני מודע לכל הפלפולים בעניין זה במאמץ למצוא היתרים, אולם אין צורך למצוא היתרים. מה שרבי אליעזר אמר, אינו שייך עוד לזמננו.

גם מן הדברים שכתב הרב אהרן ליכטנשטיין (1989: 207-209), בנוסף להצדקת לימוד תלמוד של נשים בכך ש'הלימוד המעמיק תורם הרבה לחינוך הבת ליראת שמים ולחיי תורה, כדי שההלכה תהיה חלק מהווי חייה', עולה תפיסה המבטלת את ההנחה לגבי חוסר היכולת של נשים ללמוד תלמוד:<sup>61</sup>

לדעתי רצוי וצריך, לא רק אפשר, לתת חינוך אינטנסיבי לבנות גם ממקורות תושבע"פ [...] וכאשר מלמדים צריך ללמד לעומק [...] אי אפשר ללמד על קצה המזלג [...] באותה מידה אין לי שום התנגדות ללמד בנות גמרא. [...] אני לא משוכנע שרצוי ללחוץ על בת ללמוד גמרא בצורה כל כך אינטנסיבית. בהלכה בכל זאת יש הבדל בין מקום האיש ומקום האישה בנושא זה, ובסופו של דבר התפקוד בחיים שווה. אבל אם לדבר על היכולת ללמוד דף גמרא ולהבין אותו וליהנות ממנו, איני רואה שום סיבה שלא לכוון לכך ללמוד זאת לבנות, וצריך אפילו למסד את זה כחלק אינטגרלי של למידה בביה"ס, שיעור ממשי. [...]

בניגוד לרבים, אשר הורו שלא ללמד בנות 'עומקי תורה' הרב ליכטנשטיין הקורא ללמד תורה לעומק,<sup>62</sup> מתייחס בדבריו במפורש ל'יכולת ללמוד דף גמרא, להבין וליהנות' הקיימת אצל בנות.

מן ההבדל ההלכתי שבין נשים וגברים מבחינת החיוב ללמוד תורה גוזר הרב ליכטנשטיין שאין ללחוץ על בנות ללמוד תלמוד. התייחסות להעדר חובת לימוד על נשים מופיעה גם בדברי אחרים ואני מתייחסת אליה ואל משמעותה האפשרית בסעיף הבא (3.2.3).

### 3.2.3 משיח של הלכה פורמאלית לשיח של השקפה

השינויים שתוארו הם עמוקים, והשיח ההלכתי היום שונה מאוד ממה שהיה בעבר. הדבר ניכר למשל בעמדתם של רבנים, אשר אינם מעודדים לימוד תלמוד של נשים, ועם זאת גם אינם אוסרים אותו באופן גורף.

<sup>61</sup> עמדתו של הרב ליכטנשטיין בסוגית הצורך מהווה המשך לגישת מורו הגר"ד סולובייצ'יק.

<sup>62</sup> דברים ברוח דומה, על היכולת של אישה ללמוד וההנחה הצפויה לה מכך נאמרו על ידי הרבי מלובאביץ' (ר' מנחם מנדל שניאורסון, ספר השיחות תשי"ג, שיחה לפרשת אמור): כיון שבלאו הכי לומדות הנשים והבנות לימודים שונים שעל ידם נכנס בהן ערמוניות, הרי לא זו בלבד שמותר להן ללמוד תורה שבעל פה, אלא יתירה מזה על פי טעם הלכה זו עצמה צריך ללמדן תורה שבעל פה, לא רק לימוד הלכות פסוקות בלי טעמיהן, אלא גם לימוד טעמי ההלכות ועד לשקלא וטריא שבתורה, שמטבע האדם (איש או אישה) שחפץ ומתענג יותר בלימוד זה, שעל ידי זה תהיה אצלן התפתחות החושים והכשרונות (ערמוניות) ברוח תורתנו הקדושה.

כך למשל כותב הרב אליעזר מלמד (75-76: 2005):

אמנם נשים שרוצות להתעמק בתורה לשם שמים, רשאיות להוסיף ללמוד גמרא בעיון. ובתנאי שילמדו תחילה היטב את יסודות האמונה, המוסר וההלכות שחובה עליהן ללמוד. ובמיוחד נשים חכמניות צריכות להרבות בלימוד והפנמת יסודות האמונה וההלכה קודם שיתעמקו בגמרא בעיון, כדי שתהיה יראתן קודמת לחכמתן. [...] היו דורות שבהם היה די לנשים בלימוד פשוט מאוד של ההלכות הקשורות לבית ולמשפחה, ומעט דברי מוסר. [...] אבל בדורות האחרונים [...] ברור שנשים צריכות ללמוד הרבה יותר תורה [...] שינוי זה אינו מבטל את ההבדל ההלכתי העקרוני שבין הגברים שמצווים בלימוד תורה גם לשם הצד המחקרי והעיוני, לבין הנשים שאינן מצוות בכך.

מלמד מכיר בכך שבדור הנוכחי נוצר צורך בלימוד תורה אינטנסיבי יותר של נשים. מתוך כך הוא קובע כי אלו ה'רוצות להתעמק בתורה לשם שמים' רשאיות להוסיף ללמוד גמרא בעיון.<sup>63</sup> שינוי בולט ברטוריקה הוא העדר שימוש בטיעון המהותני המייחס לנשים יכולת אינטלקטואלית מוגבלת. עם זאת, ההיתר מוגבל ומסויג, תוך קביעה של סדר הלימוד 'ילמדו תחילה היטב את יסודות האמונה', והוא משתלב במגמה המתירה לימוד תלמוד של נשים ומגבילה אותו במקביל, ללא שימוש בטיעון הלכתי פורמאלי.

אני מבקשת לטעון, כי מהלך זה אופייני לשיח ההלכתי העכשווי בנושא, שבו לצד הויתור על הטיעון של חוסר יכולת של נשים ללמוד ולהבין, מועלים בתוך הדיון טיעונים חדשים המגבילים לימוד של נשים, ומבוססים בעיקר על תפיסת עולם והשקפה.<sup>64</sup> או במילותיו של הרב חיים בורגנסקי בתגובה ביקורתית למאמר של הרב אריאל (שבו הגביל הרב אריאל לימוד תלמוד של נשים): 'הרב אריאל לא עסק ולא נגע באיסור הלכתי כלשהו על לימוד תורה לנשים, ודבריו הוצגו כדברי השקפה'.<sup>65</sup> נימוקים כאלה תורמים לשימור ההירארכיה המגדרית המבוססת על הדרת נשים מן הידע התלמודי. להלן אני מדגימה את האופי הלא פורמאלי של טיעונים המגבילים לימוד של נשים, עמם צריכות להתמודד הנשים הלמדניות הפועלות בשדה. אני מתייחסת לחשד ביחס לטוהר המניע, להגבלת הלימוד מכוח טיעונים מהותניים על נשים ותפקידיהן, ולהדגשה המחודשת של ההבדל בחיוב בין גברים ונשים. כפי שאני מראה בהמשך העבודה, הנשים הלמדניות שבהן עוסק מחקר זה משוחחות – במפורש או במובלע – עם שיח הלכתי זה.

#### 1. חשד ביחס לטוהר המניע

אמנם נשים שרוצות להתעמק בתורה לשם שמים, רשאיות להוסיף ללמוד גמרא בעיון, כותב הרב מלמד, וממילא משתמע כי אם מניעה אינם כשרים, הרי שלשיטתו איננה רשאית. דברים

<sup>63</sup> במקום אחר הוא מתנסח אף ביתר נחרצות וכותב 'ואף שאין מצווה שאשה תעסוק בלימוד התלמוד בעיון עם המפרשים הראשונים והאחרונים, מכל מקום **ברור שמותר** [הדגשה שלי, ר.פ.] לכל אשה המעוניינת ללמוד תורה לשם שמיים – ללמוד גמרא בעיון תוך התעמקות בשיטות השונות ובחילופי הגירסאות ואף אמרו חז"ל שאם עשתה כן יש לה זכות, למרות שאין היא מצווה לזה'. (מלמד 32: 1993).

<sup>64</sup> טיעונים מסוג זה מובאים גם בפרק שכותרתו 'חששות שומרי הסף' בעבודת הדוקטורט של אסתי בראל (2009: 230-244). בראל מזכירה את החששות הבאים: בחינת המניעים, ערעור מוקדי הכוח, ערעור המשפחתיות, טיב לימוד התורה, העמדת הנשיות בראש זהות הלומדות.

<sup>65</sup> המאמר של הרב אריאל ותגובת הרב בורגנסקי התפרסמו בעיתון 'הצפה' לפני כעשר שנים.

אלה הינם חלק מעיסוק בטוהר המניע של נשים המחדשות בפרקטיקה דתית,<sup>66</sup> אשר בהקשר של לימוד תלמוד מתבטא בשאלה אם הלימוד של נשים הוא 'לשמה' (לעיל 2.1). גבר הלומד תורה מקיים בעצם הלימוד מצווה ופטר מלהוכיח שמניעיו כשרים ושהוא לומד 'לשמה'. יתר על כן, מקובל להניח שאף אם מניעיו אינם ראויים, 'מתוך שלא לשמה יבוא לשמה'. לעומת זאת דווקא כיון שאישה איננה מצווה יש נטייה לבדוק את מניעיה, ובפרט לוודא שאיננה לומדת בשל מניעים פמיניסטיים. בנוסף לכך, קובע הרב אריאל (2004: 207) כי כיון שאישה איננה מצווה אין כלל אפשרות שימתוך שלא לשמה תבוא לשמה.<sup>67</sup> דוגמה לבדיקת טוהר המניע הם דבריו הבאים של הרב יובל שרלו (2001: 69) (שהובאו לעיל 2.2):

מתחוללת היום מגמה מסוכנת ובעייתית שמובילה את לימוד התורה במדרשות, שחותרת לנצל את תלמוד התורה למטרות אחרות, כמו: כניסה למוקדי כוח או מוקדי הנהגה. [...] צריך לדון מחדש בשאלת המגמה של תלמוד תורה לנשים, והאם היא באה מכוחה של בקשת לימוד תורה לשמה?

בדיקת טוהר המניע של נשים כפי שהיא מנוסחת כאן מעלה הן את אמת המידה השונה המוחלטת על נשים – שכן למרות שברור בהקשר הדתי שלימוד של גברים יעניק להם יתרונות חברתיים הדבר נתפס כלגיטימי – והן את חוסר הנכונות לשינוי יחסי הכוח שעשוי להיגזר מרכישת ידע על ידי נשים. טיעון זה מהווה ביטוי לניסיון להגביל את תופעת הלימוד של נשים.

## 2. נימוקים מהותניים: <sup>68</sup> לימוד תלמוד איננו מתאים לנפש האישה ולתפקידה כאם

הבנת השימוש בנימוקים מהותניים כמו טבע האישה או תפקידה כדי להגביל לימוד תלמוד של נשים, כניסיון לשמר את הסדר המגדרי בהקשר של לימוד תלמוד דווקא, מתחדדת מתוך העובדה שאין ניסיון משמעותי להגביל השכלה של נשים דתיות בתחומי דעת לא דתיים, או בתחומים דתיים כמו תנ"ך או מחשבה. למשל, לא מקובל לטעון שנשים אינן אמורות ללמוד משפטים כיון שתחום דעת זה איננו מתאים למוחן או לנשמתן. כפי שאני מראה בהמשך, נימוקים כאלה כן מגויסים בהקשר של לימוד תלמוד. נימוקים אלה אינם הלכתיים פורמאליים,<sup>69</sup> הם אינם נסמכים על מקורות קודמים, אלא טוענים טיעונים פסיכולוגיים-סוציולוגיים בשם ההלכה. טענת אי ההתאמה של לימוד תלמוד לנפש האישה היא אחת מן הטענות המהותניות העולות

---

<sup>66</sup> חנה קהת מתייחסת לשימוש בבדיקת טוהר המניע כדרך לאסור על נשים קיום מצוות כמו תפילין, ציצית ועליה לתורה (קהת 2003).

<sup>67</sup> באופן מסורתי ההוראה של 'לשמה' הרלוונטית לנשים היא לימוד לשם קיום מצוות. עם הרחבת הגדרת הצורך והצדקת לימוד לשם ביסוס האמונה ויראת ה' הרי שה'לימוד לשמה' נתפס כחלק מן הצורך, ובעצם נשים נכנסות לגדר של 'לימוד לשמה' כעבודת ה'. עם זאת נראה כי המשמעות העיקרית שבה משתמשים הדוברים הבדקים את המניעים הוא ההדגשה שעל הלימוד להיות נקי משאיפה לרווחים משניים.

<sup>68</sup> עמדות אלה מושמעות בעיקר על ידי רבנים מן הזרם התורני-לאומי, מבית מדרשו של הראי"ה קוק וממשיכיהם את גישתו המהותנית, למשל (שמונה קבצים, א, תקיד): 'התכונה של הגבר היא לבוא לאושרו על ידי הוספת תרבות ושכלול מדעי ואומנותי. והתכונה של האישה היא בנויה להיות הולכת ומתפתחת דווקא מתוכיותה, בלא עמל של ספרים'. עמדתם בנושא לימוד תורה משתלבת ביחס הכללי לפמיניזם (מוזס 2009: 41).

<sup>69</sup> ואכן ברקוביץ (1989: 33) מצביע על כך שכיון שי'מעמד האשה במציאות השתנה לגמרי' יש להסיט את הדיון לתחום הסוציולוגי.

בשיח על לימוד תלמוד של נשים. הטענה היא כי אישה איננה זקוקה ללימוד זה והוא אף סותר את נטיותיה הטבעיות. וכך מסביר הרב שלמה אבינר (1994) את הסתייגותו מלימוד תלמוד של נשים:

לימוד גמרא אינו שייך לנפש האשה [...] שנשים הינן יותר קרובות אל התורה מטבען לכן אינן צריכות ריבוי לימוד ועמל, ובמעט לימוד הן מגיעות למה שגברים מגיעים בעבודה רבה כי יש להן השתוקקות גדולה אל התורה.

הרב אבינר אינו שולל לימוד תלמוד על ידי אישה אם 'לימוד זה מוסיף לה יראת שמים', אולם רואה עיסוק כזה כסותר את מהותה וטבעה. הרב אבינר גם כופר בצורך של נשים ללימוד כיון ש'הן קרובות אל התורה מטבען'. תפיסת לימוד התלמוד כעיסוק גברי הובילה ככל הנראה את הרב שג"ר, שתמך בלימוד תלמוד לנשים ואף לימד נשים בעצמו, לרעיון שנשים אמורות ללימוד תלמוד בדרך אחרת, 'נשית', השונה מן הלימוד הקלאסי הגברי:

אם ההתנגדות ללימוד תורה של נשים נובעת מכך שהתורה נתפסת כעיסוק גברי ולכן 'אינה מתאימה לנשים'; הרי שלתורה שהיא נשית מעיקרה לא תהיה התנגדות [...] כיון שהלימוד המסורתי הינו לימוד גברי, ממילא אין הוא שייך לנשים. (2006: 67-68)

מְדַבְּרִים אֵלֶּה עוֹלָה כִּי גַם אִם אֵין אִיסוּר הַלְכָתִי עַל לִימוּד תַּלְמוּד בְּאִשֶּׁר הוּא, יֵשׁ לִימוּד הַמֵּתָאִים יוֹתֵר לְטַבַּע הָאִישָׁה, וְרָאוּי לָהּ לְאִישָׁה לְעִסוּק בּוֹ, וְלֹא בְּלִימוּד הַמִּסוּרָתִי, שֶׁהוּא – כַּךְ טוֹעֵן הַרְבֵּ שֶׁג"ר – סִיבַת הַהֲתַנְגְּדוֹת לְעִיסוּק שֶׁל נָשִׁים בְּתַלְמוּד.

הטענה כי קיימת סתירה בין לימוד תלמוד ואמהות אף היא טענה מהותנית חדשה בהקשר של לימוד תורה לנשים. כך כותב בעניין הרב יעקב אריאל, המתייחס לשינויים החברתיים שחלו במעמד האישה – ועם זאת מדגיש כי האמהות היא עדיין תפקיד מהותי של נשים:<sup>70</sup>

מבנה המשפחה והתפקידים בה השתנו. אולם יש תחום שלא השתנה ולא ישתנה לעולם, והוא המבנה הביולוגי והמנטלי השונה מאיש לאישה. רק אישה זוכה להיות שותפה לקב"ה בהבאת חיים חדשים לעולם. זו זכותה. אך לזכות זו יש גם מחיר שאישה מקבלת עליה ברצון ובטבעיות. (אריאל 2004: 214)

אין זה מפתיע למצוא שימוש בטיעונים מהותניים אצל מי שמסתייג מלימוד תורה על ידי נשים, כמו הרב אבינר לעיל. מעניין כי הרב אריאל, שלכאורה מתיר לימוד תלמוד לנשים ללא סייג,<sup>71</sup> נזקק לטיעון בדבר העיסוק ה'טבעי' באמהות אשר מונע לדעתו מן האישה התמסרות מלאה ללימוד תורה וממילא מצמצם את אופק האפשרויות שלה כעוסקת בתורה. וכך צוטט הרב אריאל בכתבה עיתונאית:

כדי להיות פוסק הלכה צריך ללמוד עשרות שנים יומם ולילה, אישה לא חייבת ללמוד יומם ולילה, גם גברים לא כולם מסוגלים ללמוד יומם ולילה, אבל אין מציאות שאישה תדע ש"ס ופוסקים [...] אם הם יעסקו יומם ולילה בתורה מתי יהיה להן זמן לבית, הרי לא סתם התורה פטרה אותן מלימוד תורה, זה עלול לבוא על חשבון נשיותן ועל חשבון הבית, חבל לחשוב על רעיונות כאלה, אישה לא יכולה להיות פוסקת הלכה. (טוקר 2010)

<sup>70</sup> וכן הרב אלישע אבינר (2004).

<sup>71</sup> כך התבטא בעל פה בכנס שנערך בנושא בבר אילן באדר, תשס"ב. וכך גם משתמע מקביעתו כי באופן עקרוני אף תיתכן מציאות של נשים פוסקות הלכה (אריאל 2004: 213).

הרב אריאל מניח הנחות מהותניות לגבי טבע האישה ותפקידיה הבלתי משתנים, ומהן גזור מגבלות שצריכות לחול על לימוד התורה שלה. אין מדובר בהתנגדות עקרונית ללימוד תלמוד והלכה, אולם התמחות מלאה שמורה לגברים, והלימוד של נשים נותר משני לו.

### 3. לימוד של גברים חשוב מלימוד של נשים

הרב מלמד (כמו הרב ליכטנשטיין לעיל) מזכיר את ה'הבדל העקרוני בין גברים ונשים הנובע מהציווי ללמוד החל על גברים בלבד. אמנם ההבדל בחיוב הוא הבדל הלכתי, אשר כפי שנאמר בראשית הדברים (3.1) הינו הנחת יסוד העומדת בבסיס הדיון כולו. אולם דווקא בהיותו בבחינת המובן מאליו במסגרת הדיון, נראה כי אזכורו בהקשר של ההיתר נועד להדגיש את ההירארכיה: ערך הלימוד של נשים, המוגדר כרשות, פחות בהשוואה ללימוד הגברים, אשר מצויים ללמוד. קיומה של הירארכיה זו עשוי להתבטא באופן מעשי אם בני זוג צריכים לבחור מי מביניהם ילמד, ואזי לימוד הגבר, המצווה, חשוב משל האישה שאיננה מצווה.<sup>72</sup> דברים דומים כותב גם הרב גוטל (2005b:44) המדגיש כי:

כל הדיון אינו מוסב אלא אך ורק ביחס לזכותן של נשים, להרשאתן של נשים, ללמוד תורה – לא ביחס לחובתן. על כך לית מאן דפליג [אין מי שחולק]: בעוד שגברים מחויבים בלימוד תורה [...] הרי לא כך הדבר ביחס לנשים.

אם כן, השיקולים שהובאו כאן להגבלת הלימוד של נשים מבטאים שינוי דגש באופי הדיון בסוגיית לימוד התורה לנשים מן התחום ההלכתי הפורמאלי לתחום של תפיסת עולם – המתבטאת בקביעות פסיכולוגיות-סוציולוגיות כמו 'לא מתאים לנפשי' או 'לאישה תפקיד כאם ורעה'. טיעונים אלה מנסים להצדיק באופן מעגלי את ההתנגדות לשינוי הסדר הקיים על בסיס טענות הנובעות מסדר זה.<sup>73</sup>

<sup>72</sup> מתוך ביקורת על שימור ההירארכיה הנובע מן העובדה שנים מותרות בלימוד בעוד גברים חייבים מציע נועם זוהר מהלך הלכתי חדשני שממנו ייגזר חיוב נשים מדאורייתא בלימוד תורה. המהלך המוצע הוא כפול: 1. אשה המכירה בכך שמי שהורה על פטור נשים מלימוד טעה בהוראתו, מתחייבת מתוך הכרה זו בלימוד. (2007: 286-290) 2. אף אם אין האישה חייבת במצוות תלמוד תורה היא מחוייבת ללמוד כיון שזו הדרך להגיע לעבודת ה', אהבת ה' ויראת ה' שבהן היא מחוייבת כאיש, ובלא לימוד לא תוכל להגשימן (2007: 290-291).

<sup>73</sup> טיעונים שהועלו נגד זכות בחירה לנשים כמו חשש ממחלוקת במשפחה, הטענה שאינן מבינות בפוליטיקה, שהקלפיות אינן מקום הולם עבורן, או שהן מושפעות מבעליהן ואינן עצמאיות (Smith Bodichon 1987:44-45) מהווים אף הם דוגמה לניסיון להצדיק שימור של סדר חברתי מסורתי בעזרת טיעונים שנובעים מעצם המבנה החברתי אשר אותו מבקשות הנשים לשנות. גיון סטיוארט מיל כתב באופן ביקורתי על סירובם של גברים להעניק לנשים שוויון זכויות בנישואין מתוך רצונם לשמר סדר חברתי שבו להם יש זכויות יתר (Mill 2000). מהלך דומה, של ניסיון לשימור סדר חברתי והגבלת תפקידי הנשים בעזרת שימוש בטיעונים שאינם הלכתיים, מראה הרטמן (Hartman 2008:99-116) ביחס לסוגיות הבאות: הטיעונים שמעלה הרב קוק נגד זכות בחירה של נשים (רווחתן הרוחנית והפסיכולוגית, שלמות המשפחה ושלמות האומה); התנגדותו של הרב מייזלמן לקבוצות תפילה של נשים (מניעים פמיניסטיים); תגובתו השלילית של הרב שכטר להשתתפות נשים בהקראת כתובה (התנהלות במרחב הפרטי מהווה דמיון של האישה לאל הנסתר). תמר רוס מנתחת באופן דומה את ההתנגדות לקבוצות תפילה של נשים, כמתבססת על טיעונים שאינם הלכתיים (2003: 398-399).



שינוי השיח ההלכתי בעקבות שינוי המצב החברתי של נשים, תוך שימוש בשיקולים חברתיים אצל רבים מאנשי ההלכה, מעידה על הקשר ההדדי בין האופן בו תופס הפוסק את המציאות החברתית, לבין הפסיקה/ההנחיה ההלכתית שהוא מתווה. כיום רוב רבני האורתודוקסיה המודרנית מתירים לימוד תלמוד לנשים וחלקם אף מעודדים אותו ממש. עם זאת, לימוד תלמוד עדיין נחשב כמתאים ושייך יותר לגברים, מכוח טיעונים שרובם חברתיים ולא הלכתיים. טיעונים מסוג זה, אשר מסמנים את הלימוד של נשים כשונה ופחות ערך, מראים כי אין עדיין לגיטימציה מלאה במישור הנורמטיבי-חברתי לעיסוק אינטנסיבי של נשים בתלמוד, למרות השינוי שחל בשיח ההלכתי. עם מציאות חברתית זו הנשים הלמדניות מתמודדות – כפי שאני מראה בפרקי הממצאים (בעיקר ד, ו, ז).<sup>74</sup>



השאלה האם מותר לנשים ללמד תלמוד לא הייתה רלוונטית בעבר, כיון שכאמור כמעט ולא היו נשים שהיו בעלות ידע המאפשר ללמד (לעיל 1). ייתכן כי מהקשר בהלכה בין הלומד למלמד – "כל שְׂמֻנָה ללמוד – מְצוּנָה ללמד" – נובע כי אם אישה מוכיחה יכולת ללמוד היא תוכל גם ללמד. ואכן, נשים למדניות ובעלות ידע אכן לימדו בפועל – כפי שניתן להיווכח מן הסקירה ההיסטורית לעיל (1). העדר התייחסות מפורשת בפסיקה של ימינו לנשים מלמדות מהווה עדות נוספת לכך שמדובר בתופעה חדשה ומוגבלת, שטרם ניתנה עליה הדעת בכתיבה ההלכתית.

בעקבות השיח ההלכתי המסורתי והפרקטיקה לאורך הדורות, המצב הנורמטיבי עד היום הוא שחינוך הבנות הפורמאלי והלא-פורמאלי איננו כולל לימוד תלמוד. על רקע מציאות זו מתבררת הייחודיות של הנשים המתמחות בתלמוד ואף עוסקות בהוראתו, שבהן עוסק מחקר זה. בפרק זה שורטטו המשמעויות של הדרת נשים מלימוד, כלומר הדרתן מן השיח ההלכתי ומן ההנהגה הציבורית, ומתוך כך מסתמנות אפשרויות השינוי החברתי שעשוי להתרחש בעקבות ניכוס ידע מרכזי זה על ידי נשים. במחקר אני בוחנת את ההשפעות השונות של הסדר החברתי-הלכתי המתואר על האפשרויות של נשים להתמחות בתלמוד לצד הקשיים והמגבלות הנובעים ממנו.

---

<sup>74</sup> עמדות כאלה זכו לביקורת מצד פמיניסטיות דתיות, הרואות בהם דרך חדשה להדרת נשים מן הידע התלמודי ולשמירת ההירארכיה המגדרית המבוססת על ידע זה כפי שכתבה נעמי כהן (1999: 11) 'התנגדות להשכלה תורנית היא התנגדות להכשרה להנהגה'. דוגמה לביקורת ניתן למצוא אצל אסתר פישר (2005) שעסקה בהשפעת שיקולים חוץ הלכתיים בסוגיה זו, המבטאת ניסיון לשמור על חלוקת תפקידים מגדרית ברורה (איש לומד-אשה מאפשרת); ספראי (2001: 43-44) מצביעה על המיתוס של השקעה עצומה כמבנה הדרת נשים מלימוד; על הרעיון של לימוד נשי שנזכר לעיל הגיבו אסתי בראל (2008) ומירב טובול-כהנא (עיתון הצפה, י"ד תשרי, תשס"ו), ואני מתייחסת אליו בהרחבה בפרק ח:.

## פרק ב: עשיית זהות

כפי שהראיתי בפרק א' (2) לימוד תלמוד הוא פרקטיקה מרכזית בתרבות היהודית, שהינה בעלת השלכות על ההתנהלות ההלכתית והסדר החברתי. לימוד תלמוד התברר במחקר הנוכחי כפרקטיקה משמעותית ביותר בעולמן של הנשים הלמדניות וככזו כמעורבת בעיצוב זהותן. המפגש בין מבנה חברתי מסורתי ממוגדר שבו נשים אינן אמורות ללמוד תלמוד ולרוב אינן לומדות, לבין נשים דתיות שפרקטיקה זו מרכזית בזהותן מתגלה כמקור למתח בעולמן.

ההתמודדות של נשים דתיות עם ערכים מודרניים מקבלת ביטוי בשורה של מחקרים החל מראשית שנות ה-90 של המאה הקודמת (אלאור 1998; גורדין 2005; Mahmood 2005; Hartman-Halbertal 2003; Hartman and Marmon 2004; Davidman 1991; Chong 2006; Chen 2005; Avishai 2008a; Avishai 2008a). בהקשר הנוכחי מצאתי עניין מיוחד במחקרה של אורית אבישי המציגה מסגרת תיאורטית להבנת התנהלותן של נשים אורתודוקסיות-מודרניות (Avishai 2008a). אבישי מציעה את המושג 'עשיית דת' (doing religion), הנשען על המושג 'עשיית מגדר' (doing gender) שהציעו ווסט וצימרמן במסגרת הדיון הסוציולוגי על זהות מגדרית (West and Zimmerman 1987). משמעות המושג 'עשיית דת' היא כי נשים דתיות מייצרות את זהותן הדתית באופן אקטיבי, כפי שאנשים מייצרים זהות מגדרית או כל זהות אחרת. כלומר, זוהי תפיסה של זהות כישות דינאמית המיוצרת באופן מתמיד. תפיסה כזו של זהות תעמוד בבסיס פרשנות הממצאים בהמשך העבודה, ומטרת פרק זה היא להסבירה ולתאר כמה מן המשמעויות הנגזרות ממנה. בהמשך מוצעת מסגרת לדיון בזהות דתית ובהיות למדנית שנמצאו כמרכזיות בעולמן של המשתתפות במחקר.

הערה לגבי זהות מגדרית: זהות זו איננה נדונה באופן עצמאי, לא בפרק זה ולא בפרקי הממצאים, למרות שהיא קיימת ברקע של התופעה של נשים הנכנסות לשדה ידע גברי, וגם באופן שבו אני מפרשת את השדה. בחירה זו נובעת מכך שלא מצאתי בדברי המשתתפות במחקר עיסוק ממוקד בזהות מגדרית ואם עלו התייחסויות אליה הרי שאלו היו לא ישירות. לפיכך, גם העיסוק שלי בזהות המגדרית בהקשר של הפרקטיקה של לימוד תלמוד נדונה אגב עיסוק בסוגיות אחרות.

### 1 זהות, מבנה חברתי ועשיית זהות

'זהות' היא מושג מרכזי אשר נדון בהרחבה והוגדר באופנים שונים בספרות של מדעי החברה בכלל ובסוציולוגיה בפרט. השימוש במושג זהות בעבודה זו מקפל בתוכו שלוש הנחות, שאותן אני מסבירה בהמשך:

1. הזהות היא ישות דינאמית ומשתנה.
2. הזהות מתעצבת ביחס למכלול ההקשרים החברתיים שבתוכם מתנהל הפרט.
3. הקשרים חברתיים סותרים שביחס אליהם פועל הפרט עשויים לגרום לעיצוב זהות מורכבת ולא קוהרנטית.

מתוך הנחות אלה מתבררת הזהות כישות שעשייתה דורשת מן הפרט מאמץ מתמיד של עיצוב

ותחזוקה, ואשר במרכזו עומדת התמודדות עם סתירות וקונפליקטים. מטרתו של סעיף זה היא להבהיר הנחות אלה.

### 1.1 עשיית זהות – דינאמיות ושינוי

התפיסה המסורתית ראתה בזהות ישות יציבה, קבועה, אותנטית, מהותנית, ראשונית וסינגולארית (Duits 2008:34), ומהות שאיננה תלויה בנסיבות המשתנות (Luntley 1995:155). בניגוד לכך, גישות עכשוויות מתייחסות לזהות כישות מתהווה ודינאמית. רעיון זה מנוסח על ידי סטיוארט הול (Hall 1996:4) הטוען כי זהות מתייחסת לתהליך של 'להיעשות' ולא למצב של 'להיות', ובדומה לכך על ידי קרייג קלהון הכותב כי 'זהות היא פרויקט מתמיד ולא הישג יציב' (Calhoun 1994:27), או בניסוח של זיגמונד באומן הזהות הופכת מינתון 'לימשימה' (Bauman 2000:31). הרעיון שזהות היא ישות תהליכית הנעשית, נוצרת, משתנה ומתחזקת באופן מתמיד על ידי הפרט (גופמן 1980; Benhabib 1992; Stryker and Burke 2000; Stets and Burke 2003). בא לידי ביטוי בעבודה זו בעזרת המונח 'עשיית זהות' (doing identity) (Duits 2008). במאמרם החשוב 'Doing Gender' מפתחים ווסט וצימרמן טיעון זה ביחס למגדר, ומתארים 'עשיית מגדר' כ'פעילות מתמשכת המשוקעת באינטראקציות יומיומיות' (West and Zimmerman 1987:130). שני מאפיינים עולים מתוך הגדרה זו: האחד הוא האופי המתמשך של 'עשיית מגדר', והשני הוא אופיה האינטראקציוני, כלומר היותו של המגדר תוצאה של אינטראקציה חברתית.<sup>75</sup> האופי האינטראקציוני של עשיית מגדר או כל זהות אחרת מצביע על ההקשר החברתי שלה, הנדון בסעיף הבא.

### 1.2 זהות וחברה

התפיסה של קשר בין עצמי/זהות<sup>76</sup> לבין החברה מופיעה כבר אצל ג'ורג' הרברט מיד הטוען כי

---

<sup>75</sup> בדומה לדגש ששמים ווסט וצימרמן (West and Zimmerman 1987) על הממד החברתי-אינטראקציוני טוענת לינדה דואיטס (Duits 2008:35-36) את המונח 'עשיית זהות' בעיקר בממד ביצועי ופרפורמטיבי בעקבות תיאוריות כמו התיאוריה הדרמטורגית של ארוינג גופמן (1980), ושל ג'ודית באטלר (Butler 1990) אשר פיתחה את הטיעון שזהות מגדרית היא פרפורמטיבית.

<sup>76</sup> הערה על המושגים 'עצמי' ו'זהות' (self and identity): שני מושגים אלה מקבלים משמעויות שונות אצל סוציולוגים שונים (וכמובן היריעה מתרחבת ומתגוונת בדיסציפלינות אחרות של מדעי החברה דוגמת פסיכולוגיה (Duits 2008:33)). במסורת של האינטראקציוניזם הסימבולי 'העצמי' הוא המכלול של 'האני' בעוד 'הזהות' או 'הזהויות' הן חלקיו (Calhoun 1994:9; Davis 2000:1; Giddens 1991; Stets and Burke 2003:130-132; Taylor 1989:206). הזהות בתפישות אלה היא המשמעות שאדם מצמיד לתפקיד חברתי (Stryker and Burke 2000:284). לעומת זאת בתיאוריות הסטרוקטורליסטיות ובפוליטיקת הזהות, לא תמיד יש הבחנה בין 'עצמי' ו'זהות'. כמו אנתוני גידנס (Giddens 1991) העוסק ב- self-identity, או פיטר קאלרו (Callero 2003) המשתמש במושגים לחילופין. אחרים מנסים להפריד בין המושגים, למשל סוזן הקמן משתמשת ב'עצמי' לתיאור ליבה יציבה של הפרט, בעוד 'הזהות' היא השייכות של הפרט לקטגוריות פוליטיות שונות כמו מגדר, אתניות, גיל או מעמד (Hekman 2004). עולה אם כן כי מלבד העיסוק המשותף בעיצוב הפרט אין חפיפה מלאה באופן השימוש במושגים עצמי וזהות אצל כותבים שונים.

העצמי משקף את החברה (Mead 1934:200-202), והיא משותפת לתיאוריות שונות בדיון הסוציולוגי העכשווי. אם כי בגישות שונות מוענק משקל שונה להשפעות החברה ולכוחו של הפרט בתהליך של עיצוב הזהות.

בתיאוריות האינטראקציוניסטיות הועצם חלקה של החברה בעיצוב הזהות עד כדי ביטול קיומו של עצמי אותנטי מחוץ לאינטראקציה חברתית (גופמן 1980; Burkitt 1991). ביקורת שהועלתה ביחס לתפיסות אלו נגעה להתעלמותן ממה שמאחורי הקלעים, כלומר, מתהליכי עיצוב זהות ומפעולות של הפרט המתבצעות בהעדר קהל ולא מתוך אינטראקציה חברתית ממשית (Duits 2008:40). כמו כן, גישות כאלה רואות את הפרט כמסתגל למצבים החברתיים שבהם הוא מתפקד אך אינן מסבירות פעולה של התנגדות של הפרט העשויה להוביל לשינויים חברתיים של הסדר הקיים או את התמודדותו עם מצב של השפעות חברתיות סותרות.

בעבודה זו אני משתמשת בתפיסת זהות אשר בה לצד השפעת ההקשרים החברתיים על זהות הפרט נתפס הפרט כבעל השפעה משמעותית הן על עיצוב זהותו והן על עיצוב המבנה החברתי (Giddens 1984). שני מושגים מרכזיים משמשים בגישה זו: 'מבנה' (structure) ו'פעילות' (agency),<sup>77</sup> ובמוקד הדיון עומדים היחסים ההדדיים ביניהם. 'מבנה' מוגדר כמכלול החוקים והמשאבים המבנים, מייצרים ומשעתקים מערכות חברתיות תוך שהם מושפעים ומיוצרים על ידי פעולותיהם של פרטים בחברה (Giddens 1984:16-28). גישה למשאבים והבנה של המבנה מעניקות כוח לפרט והן הבסיס ל'פעילות' שלו (Eisenstadt 1995:360). פעילות, אם כן, היא מושג המבטא את כוחו ויכולתו של הפרט לפעול באופן אוטונומי, ואף לשנות ולהשפיע על תהליך או מצב חברתי (Eisenstadt 1995:360; Giddens 1984:14-16; Sewell 1992:20). הפעילות נקשרת לרפלקסיביות, כלומר למסוגלות של הפרט להתבונן ולפרש את ההתרחשויות החברתיות סביבו. הפעולה הרפלקסיבית היא הבסיס לזהות העצמית, ישות אשר אותה ממשיג גידנס כתהליך פנימי 'משהו שחייב להיות מיוצר באופן שגרתי ומתמשך בפעילות רפלקסיבית של הפרט' (Giddens 1991: 52). אם כן, על פי תפיסה זו, במקביל להבניה החברתית של הפרט, לפרטים יש כוח לעצב – לשמר או לשנות – את המבנים החברתיים (Bauman 2000:30).

מרכיב הכוח בעיצוב זהות הפרט שעולה בגישתו של גידנס, מקבל משנה חשיבות בתפיסות הפוסט-סטרוקטורליסטיות של מישל פוקו (Foucault 1980; 2005b, 1996) ופייר בורדייה (1989). תיאוריות אלה רואות יחסים חברתיים בראש ובראשונה כיחסי כוח אשר מתקיימים ומתאפשרים במרחב ה'שיח' (discourse). 'שיח' על פי פוקו הוא מכלול המשמעויות החברתיות של צורות דיבור ופרקטיקות מסוימות, הוא המערכת המושגית המבנה וממשרתת את האופן שבו בני אדם תופסים את המציאות ומתנהלים בתוכה (פוקו 1996, 2005a, 2005b). כלומר השיח החברתי מעצב את הפרטים בחברה ואת זהותם בתוך מנעד של רעיונות ופרקטיקות הנחשבים כראויים. כוחו של השיח מופעל באמצעות קטגוריות שהשיח מציע ליחיד לצורך המשגה ומתן משמעות ופרשנות,

---

<sup>77</sup> תרגום זה הוצע לאחרונה על ידי הוועד למינוח סוציולוגי שליד האקדמיה ללשון עברית, והועבר אלי על ידי ד"ר דבורה קלקין-פישמן ב-6.10.2010.

כלומר לצורך הבניית המציאות. מכיון שהקטגוריות שהיחיד יכול להשתמש בהן הן רק אלו שהשיח מאפשר להן להתקיים, המשמעות היא שהמציאות שהיחיד מבנה לעצמו וזהותו מעוצבות על ידי השיח ומתוכו.<sup>78</sup> על פי תפיסה זו 'זהות' היא הייצוג הפנימי של השיח, כלומר של קטגוריות חברתיות הרלוונטיות לפרט ואשר אליהן הוא משייך את עצמו (Hekman 2004:7). בנקודה זו עולה ביקורת על כך שהפרט נותר משולל יכולת לעמוד כנגד כוחו של השיח ולתרום בכך לעיצוב זהותו הפרטית ולעיצוב השיח (Fairclough 1992:45; Callero 2003:118; Calhoun 1994:16). בהקשר של שדה המחקר הנוכחי משמעותה של תפיסת זהות כזו היא שהאפשרות של נשים ללמוד תלמוד, וליחס ללימוד משמעויות בעשיית הזהות שלהן, כמו גם הקשיים שכרוכים בלימוד עבורן, נובעים מתוך שדות השיח שבתוכם הן פועלות.

כמענה לביקורת זו פותחו תיאוריות המשלבות בין כוחו של הפרט המתבטא בפעולות לבין כוחה של המערכת השיחית המודגש בגישה הפוקויאנית (Dunn 1997; Adkins 2003; Adams 2006; McNay 1999; Sewell 1992). תיאוריות אלה מסבירות, בהקשר הפוסט סטרוקטורליסטי, את הקשר ההדדי בין היחיד לחברה, או במילים אחרות בין הפרט לשדות השיח, והן משיבות לפרט את כוחו לפעול, להתנגד ולשנות בתוך ואל מול יחסי הכוח המובנים במערכת שיחית.

בורדייה ממשיג את המציאות החברתית באמצעות המושגים 'שדה' – שהוא מבנה חברתי קונקרטי, ו'הביטוס' שהוא הפנמת השדה אצל הפרט, המתבטאת כמכלול 'סכימות של תפיסה, מחשבה ופעולה' (Bourdieu 1989:14). במערכת הזו הפרט יכול לחולל שינוי באמצעות כוח סימבולי, המבוסס על הון סימבולי, אותו מגדיר בורדייה כמשאבים הזמינים לפרט בהקשר של ההביטוס של השדה. ככל שלאדם יש משאבים רבים יותר במונחי ההביטוס של השדה בו הוא מתנהל כך כוחו רב יותר (Bourdieu 1986:19, 1989:23).

מתוך התפיסה שזהות הפרט מובנה בהקשר השיחי, צפוי כי מצב של ריבוי שיחי ומאבק בין שיחים ייצור ריבוי זהויות אצל הפרט. כך למשל, הנשים הלמדניות מתמודדות עם השלכותיו של שיח הלכתי מסורתי האוסר לימוד תלמוד, בעוד שהפרקטיקה שלהן מבוססת על שיח דתי-מודרני מתיר (פרק ה: 3.1). הצורך של הפרט להתמודד עם ריבוי זהותי ודרכו לעשות זאת נדונים בסעיף הבא.

### 1.3 ריבוי, קוהרנטיות, פיצול

היות ולפי התיאוריות שהוצגו עד כאן, הפרט מובנה על ידי ההקשר החברתי והיות וההקשר החברתי של הפרט איננו אחיד מורכב ומשתנה הרי שגם זהותו של הפרט היא מורכבת ומשתנה, ובניסוח של מיד 'לאדם יש יכולת להיות כמה דברים בבת אחת' (Mead 1932:49). יתר על כן, עשויות להופיע סתירות בין זהויות הרבות של אותו אדם (Cascardi 1992:2; Grossberg 1996:12), ובמילותיו של הול (Hall 1996:4):

---

<sup>78</sup> מארטן הייגר מציע, בעקבות פוקו, את ההגדרה הבאה לשיח *הרכב ייחודי של רעיונות, מושגים וקטגוריזציות אשר מיוצרים, משועתקים ומחלפים במסגרת מערך פרטני של פרקטיקות שבאמצעותן מוענקות משמעויות למציאות הפיזית והחברתית* (Hajer 1995:44).

...identities are never unified and, in late modern times, increasingly fragmented and fractured; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic discourses, practices and positions.

מן הריבוי הזהותי והסתירות המוכלות בו נגזר צורך בפעולה אינטנסיבית במיוחד של עשיית זהות (West and Zimmerman 1987:139-140).

למרות תפיסת הזהות העצמית כמורכבת ומכילה סתירות, הרי שבגישות הבנייתיות רבות ישנה הנחה כי בסופו של תהליך השאיפה היא לכך שהפרט יגיע לזהות לכידה, אינטגרטיבית והמשכית. אתונני גידנס (Giddens 1991:54-55) משתמש בביטויים כמו 'integrity of the self' או 'continuity of self-identity' הנתפסים כמצב הרצוי ומונגדים למצבים פתולוגיים של עצמי מקוטע. הביטויים 'integral individuality' (Calhoun 1994:10), 'I am integrate all the parts of who', (Lorde and Clarke 2007:120) מבטאים אף הם את התפיסה כי על אף הריבוי הזהותי הנובע ממורכבות המציאות, ראוי ואפשרי שעשיית הזהות של הפרט תוביל אותו לפתרון הסתירות הזהותיות. סוזן הקמן רואה בעייתיות בהנחה שניתן לחיות עם זהות מקוטעת וטוענת בעקבות גישות פסיכולוגיות כי 'זהויות מנופצות ומקוטעות מעידות על כאב, לא שחרור' (Hekman 2004: 17).

במחקר שלי אני מבקשת לבחון עד כמה, ובאילו אופנים, הנשים הלמדניות אכן מגיעות ליישוב של סתירות זהותיות הנובעות ממיקומן הייחודי כנשים דתיות-תורניות-מודרניות העוסקות בפרקטיקה דתית חדשה עבור נשים.

מנגנונים שונים של עשיית זהות מוצעים כדי להגיע למצב של יישוב בין זהויות מרובות וסותרות.<sup>79</sup> אתונני גידנס טוען כי מיומנות חשובה של הפרט, במיוחד לאור השינויים שהוא חווה במודרניות המאוחרת,<sup>80</sup> היא היכולת לספר סיפור המאפשר לו לשבץ אירועי חיים ולהתעלם מאירועים אחרים וכך לשמור על תחושה של המשכיות וקוהרנטיות זהותית על ציר הזמן (Giddens 1991: 52).<sup>81</sup> דמות האדם העולה מתוך הגישות הנרטיביות-פרשניות מכונה על ידי אבי שגיא 'הומו הרמנויטיקוס', האדם הפרשני, אדם המשתמש בפרשנות כדרך לגשר בין שיחים משמעותיים סותרים הקיימים בעולמו (2006: 198). בפרקי הממצאים אראה דרכים פרשניות בהן נוקטות הנשים הלמדניות כדרך להתמודד עם סתירות וקשיים העולים מתוך הלימוד.

---

<sup>79</sup> למשל שלדון שטריקר ופיטר בורק (Stryker and Burke 2000:286) מניחים הירארכיה בין זהויות, המובילה לכך שזהות מסוימת מקבלת עדיפות על פני האחרות והיא זו שבאה לידי ביטוי בפרקטיקות של הפרט.

<sup>80</sup> העיסוק התיאורטי בקשר בין זהות ושינוי חברתי התעצם בהקשר של הדיון הסוציולוגי במודרניות (Calhoun 1994:9; Davis 2000:1; Giddens 1991; Taylor 1989:206), לאור אפיון של חברות מודרניות/פוסט-מודרניות בריבוי שיחים ובשינויים המתחוללים בתוך כל שיח.

<sup>81</sup> עוד כותבים עסקו ביכולת לספר סיפור כדרך מרכזית לבניית העצמי המאפשרת לשמר תחושה של יציבות והבנה בת-חיזוי של העולם (Bruner 1997:157; Callero 2003:123-124). גם מארטן הייגר מציע את האפשרות של פיתוח קו-סיפור (storyline) כדרך להשגת לכידות בין שיחים לא תואמים ורואה מיומנות זו כפעולה חשובה של הפעלנות של הפרט (Hajer 1995: 55).

החיפוש אחר הרמוניה זהותית מופיע אפילו אצל גלוריה אנולדואה הקוראת לכאורה לסובלנות כלפי סתירות זהותיות (Anzaldua 1987). היא משרטטת בספרה *Borderlands : la frontera, the new mestiza*<sup>82</sup> מצב של זהות לא מוכרעת "mestiza consciousness"<sup>83</sup>. עם זאת, אפילו היא מציעה בסופו של דבר דרך לריפוי הפיצול התרבותי באמצעות פירוק הדיכוטומיות האופייניות לחשיבה המערבית הרציונאלית (Anzaldua 1987:101-102), ובעצם מניחה כי בסוף הדרך הכאובה צפויה שלוה שבהכלת ושילוב מרכיבי התרבות הזהותיים השונים. בכל הגישות המציעות מנגנוני התמודדות עם סתירות זהותיות פנימיות ניתן תפקיד מרכזי לתהליך רפלקסיבי שמכוון להכרעה, תהליך של עשיית זהות שהוא ביטוי קבוע ומתמשך של הפעלנות של הפרט.

בהקשר של המחקר הנוכחי, נמצאו מועילות גם גישות המוותרות על אפשרות של יישוב סתירות, והמתארות את הפרט כמכיל זהויות שונות וסותרות בעלות חשיבות זהה, ללא מנגנון ברור של הכרעה ביניהן. כזו היא למשל גישתם של ברונווין דיוויס ורום הארה הטוענים כי בכל אדם מוכלים קני-סיפור מגוונים, ולעיתים סותרים. כל עוד הסיפורים לא נפגשים נשמרת קוהרנטיות של העצמי המעורב בסיפור (Davies and Harré 1998: 49-50). כאשר האדם מודע לסתירה היא צריכה להיות מטופלת באחת מן הדרכים הבאות: תיקון, התעלות, פתרון או התעלמות. לדבריהם, רוב האנשים בוחרים רוב הזמן להתעלם ומקבלים את הסתירות הלא-פתורות. התעלמות כאסטרטגיה של התמודדות עם סתירה נמצאה גם בין הנשים הלמדניות.

על כל פנים, הן הבחירה להתמודד עם סתירות על ידי יישובן והן הבחירה לחיות בדיסוננס מתוך מודעות לסתירות הינן פעולות של עשיית זהות וככאלה ביטוי של הפעלנות של הפרט. המבנה הממוגדר של החברה מעצים את האתגר שבעשיית זהות עבור נשים, ובכך עוסק הסעיף הבא.

#### 1.4 עשיית זהות ומגדר

הואיל ושדה לימוד התלמוד של נשים הוא שדה בעל אופי ממוגדר (ר' לעיל פרק א:), הרי שראוי לבחון את המושג של עשיית הזהות שנדון עד כה גם בהקשר המגדרי. עד כמה עשוי המגדר להשפיע על עשיית הזהות של נשים? ובאילו אופנים הוא עשוי להשפיע עליה?

מגדר הוא קטגוריה מרכזית בהבניית השיח והסדר החברתי (Raewyn Connell 1987; R. W. Connell and Messerschmidt 2005; Lazar 1993, 2000, 2007; West and Zimmerman 1987). לזר מתייחסת למגדר כ'קטגוריה כלל-רלוונטית (omni-relevant) ברוב הפרקטיקות

<sup>82</sup> mestiza - מוצא מעורב.

<sup>83</sup> Anzaldua מתייחסת למצב המיוחד של צ'יקנוס (אמריקאים-מקסיקנים), בני תערובת החיים בתוך שתי תרבויות. היא מתארת מבוכה וסכסוך פנימי המובילים לחוסר בטחון, חוסר החלטיות ואי שקט נפשי הנובעים מן המצב הייחודי של אנשים כמוהם המקבלים מסרים מרובים ולעיתים סותרים ממקורות השפעה שונים. ניתן לדבריה לחיות מתוך ניסיון להכניע בכל פעם תרבות אחרת, אולם היא דוחה אפשרות זו כיוון שמובנה בה אלימות פנימית. התמודדות אמיתית, לדבריה, מחייבת גמישות ויכולת לחיות מתוך עמימות וסתירות לצורך פיתוח פרספקטיבה כוללת ומקיפה המאפיינת תודעה חדשה אותה היא מכנה "mestiza consciousness".

החברתיות – שכן, הוא 'חודר ומכוון באופן חלקי את כל שאר היחסים החברתיים' (Lazar 3-5: 2007) ואם כך, הרי שמגדר צפוי להיות בעל השפעה מכרעת על שיחים וזהויות. רויאן קונל ניתחה<sup>84</sup> את הסדר המגדרי, החוצה לדבריה תרבויות וגבולות, שבו בראש ההירארכיה ניצבת גבריות הגמונית, המובנה ביחס לצורות גבריות המוכפפות לה וביחס לנשים. צורת הנשיות הרווחת, לשיטתה, היא 'נשיות מודגשת' (emphasized femininity), הנענית לסדר הקיים וממלאת תפקיד של סיפוק צרכי הגברים. גם התנגדות לפטריארכיה היא מודל של נשיות המתכוון ביחס להגמוניה הגברית (Raewyn Connell 1987:183-184). לטענתה, אחד המאפיינים של יחסים חברתיים הוא חובת הדיווח או הנשיאה באחריות (accountability), כלומר על הפרט לדוות, להסביר ולהצדיק את פעולותיו. כיון שכך הרי שכל פעולה חברתית נמדדת ביחס לצורה הראויה שלה, ובהתאם לזאת זוכה היחיד בלגיטימציה להיות מי שהוא, או להיפך, היא נשללת ממנו. פעולות הנתפסות כתואמות את הסדר החברתי המקובל יכולות לעבור ללא תגובה, בעוד שפעולות לא תואמות מייצרות סיכון להערכה חברתית שלילית. היות וכמעט כל פעילות יכולה להיות מוערכת במדדים של נשיות/גבריות הרי שמגדר הוא מדד הערכה רלוונטי במיוחד (West and Zimmerman 1987:136-137). הסדר המגדרי מבנה את ההתנהלות של נשים וגברים בתוכו, תוך שהוא מכוון משמעות שונה אצל גברים ונשים לפרקטיקות זהות, למשל הורות של גברים ונשים שונה שכן מרחב הבחירה של גברים ביחס לאופני מימוש ההורות גדול יותר (Lazar 2000), כך גם ביחס להשכלה המהווה הון תרבותי עבור גברים, אך ממקמת נשים בעמדה לא מסורתית ולכן בעייתית (Lazar 1993). וכך נשים הפועלות בדרך חדשה או מעניקות משמעות 'לא נשית' לפרקטיקה קיימת מפרות את הסדר החברתי הקיים על המחירים העלולים להלוות לכך. משמעויות של ערעור הסדר החברתי הכרוכות בלימוד והוראת תלמוד על ידי נשים נבחנות בהמשך העבודה.

מרכיב נוסף התורם לקושי של עשיית זהות של נשים הוא יכולתן המוגבלת לייצר שינוי, שכן בסדר המגדרי הקיים מוענק לגברים 'patriarchal dividend' (Robert Connell 1996:64), כלומר לגברים יש גישה להון סימבולי, המאפשרת להם להשפיע על המשך קיומו של יתרונם. לעומת זאת לנשים יש משאבים מוגבלים יותר להתמודדות עם שיח חברתי דכאני ובפרט לפעול לשינוי של סדרים חברתיים (McNay 1999). כתוצאה מן התפיסה של הסדר המגדרי כמקשה על עשיית זהות של נשים, בין כותבות פמיניסטיות רווחת תפיסת זהות מקוטעת ולא קוהרנטית של נשים. גיין גרימשאו למשל טוענת כי פיצולים בנפש הנובעים מהדומיננטיות של הגבריות ההגמונית אופייניים למצבן של נשים (Grimshaw 1988: 95). מורוונה גריפית בספרה *Feminisms and the Self: The Web of Identity* (Griffiths 1995) עוסקת בהרחבה במורכבות ובסתירות האינהרנטיות לזהות של נשים. לטענתה, ההבניות המגדריות מעמידות נשים בשלבים שונים של חייהן בתחושות של אי הלימה בין פרקטיקות שהן מבצעות לבין מה שמצופה מהן כנשים, כמו

---

<sup>84</sup> רויאן קונל היא אישה טרנסקסואלית אשר פרסמה תחת שמות שונים, בהם Bob Connell, Robert Connell, Robert W. Connell, Robert William Connell, R.W. Connell, R. Connell and Raewyn Connell השימוש בהטייה נשית הוא בהתאם לזהותה המגדרית הנוכחית.



הצורך שלה כנערה שהצטיינה בלימודי מתמטיקה ומדעים לאשש את זהותה הנשית (Griffiths 1995:20-21). המשותף לאנליזות פמיניסטיות של זהות-עצמית הוא העיסוק בפעולות המאפשרת לנשים שליטה ויכולת להתמודד עם הסדר המגדרי הקיים (Griffiths 1995:78). גריפית מרחיקה לכת וטוענת כי לאור הקיטוע האופייני לנשים, תיאורטיקניות פמיניסטיות ויתרו על עיסוק בביסוס עקרון אחידות של העצמי, ועיקר המאמץ שלהן מכוון להבנת אופי הקיטוע;<sup>85</sup> לטענתה במקום לתור אחר עצמי קוהרנטי נשים מנסות לייצר עצמי שהוא 'acceptable to itself' (1995: 80).

תיאוריות הזהות השונות, ובפרט אלו המדגישות את המורכבות הנוספת הכרוכה בעשיית זהות של נשים, מלמדות על האופי המתמשך והדינאמי של עיצוב זהות ובפרט בזמנים של שינוי חברתי. הדברים רלוונטיים במיוחד במחקר הנוכחי הן בנשים המייצרות פרקטיקה חדשה עבור נשים, בחברה שבה השיח ההגמוני הוא שיח גברי. בעקבות טענות אלה נשאלות שאלות בדבר אופי ואופן עשיית הזהויות של נשים דתיות הלומדות ומלמדות תלמוד, על המאמצים המושקעים בעשייה זו ועל מידת הקוהרנטיות הזהותית המתעצבת בעקבותיה, ובפרט הזהות הדתית והזהות הלמדנית הנדונות בהמשך.

## **2 עשיית זהות דתית**

מיקומן של הנשים בהן עוסק מחקר זה הוא ייחודי, בהיותן, מחד גיסא, נשים הנטועות היטב במסורת, ואשר, מאידך גיסא, מחדשות ומשנות את הסדר הישן בעצם עיסוקן בלימוד תלמוד. מיקום זה מעמיד בפניהן אתגר ייחודי של 'עשיית זהות' בהקשר הדתי, כלומר 'עשיית זהות דתית', שבה עוסק סעיף זה. המונח 'עשיית זהות דתית' שבו אני משתמשת מתבסס על המונח 'עשיית דת' (doing religion) שאותו הציעה אורית אבישי (Avishai 2008a:412-413). מונח זה מבוסס על הטענה כי גם זהות דתית, כמו כל זהות אחרת, היא ישות המתהווה (constructed) מתוך פעולות של הפרט בהקשר של נורמות חברתיות, ואיננה ישות נתונה ובלתי משתנה. דומה כי המונח 'עשיית דת' טוען טענה רחבה על השפעת פעולתו של הפרט על המבנה הדתי כולו, שהיא טענה חזקה ובמיוחד במקרה של שדה הנמצא בהתהוות, כמו השדה שבו עוסק מחקר זה.<sup>86</sup> לעומת זאת המונח 'עשיית זהות דתית', שבו אני משתמשת, טוען טענה מצומצמת יותר ומתייחס לייצור זהות של פרטים, ובהקשר הנוכחי מדובר בבירור המשמעויות של לימוד תלמוד עבור זהותן הדתית הפרטית של הנשים הלמדניות.

כדי להבהיר את המושג 'עשיית זהות דתית' באופן שבו הוא בא לידי שימוש במהלך העבודה, אני מתארת בסעיפים הבאים ממדים של דת המשמשים במחקר הסוציולוגי ואשר התבררו

---

<sup>85</sup> באטלר למשל מערערת מכל וכל על הנחת הרציפות והקוהרנטיות בהקשר של זהות מגדרית. וטוענת כי אין אלו תכונות לוגיות או אנליטיות של האישיות (personhood), אלא נורמות חברתיות של מובנות (intelligibility) (Butler 1990:16-18).

<sup>86</sup> שינוי של 'דתי' בהקשר של השדה הנוכחי יכול להיות שינוי של ההלכה בעקבות מעורבותן של נשים בלימוד תלמוד והלכה.

כרלוונטיים למציאות של שדה המחקר – הממד האישי והמדמד החברתי. התייחסות לאתגר שמציב השיח המגדרי לדת ולזהות דתית חותמת את העיסוק בזהות דתית. מתוך כך יתבררו האתגרים הייחודיים ב'עשיית זהות דתית' העומדים בפני הנשים הלמדניות שבהן דן מחקר זה.

## 2.1 ממד אישי וממד חברתי של דתיות

הדת נחשבה מראשית התפתחות הסוציולוגיה במחצית המאה ה-19 כהיבט בלתי נפרד מן הארגון החברתי. לפיכך, העיסוק בסוציולוגיה של דת היווה מרכיב חשוב במחקר הסוציולוגי, והתפתח כענף בפני עצמו (Nisbet 1987:385), או בניסוחו של קווין כריסטיאנו 'בין כל תתי התחומים של הסוציולוגיה, ייתכן מאוד כי לסוציולוגיה של הדת יש את אילן היוחסין היוקרתי ביותר' (Christiano 2008:4). הסוציולוגיה מתבוננת בדת כמכלול של רעיונות, סמלים, תחושות, פרקטיקות וארגונים אשר מובנים על ידי קשרים, מבנים ותהליכים חברתיים, וגם מבנים אותם. על אף העיסוק הסוציולוגי רב השנים בדת,<sup>87</sup> אין הסכמה בקרב חוקרי הדת על ההגדרות של 'דת' (religion) ו'דתיות' (religiousness או religiosity) (Hamilton 2008:4-19; Christiano 2008:4-19; Zinnbauer and Pargament 2005:11-20). יש המפקפקים אם ניתן בכלל להגיע להגדרה כללית לדת באשר היא (למשל Beckford 2003:16-19).<sup>88</sup> אמנם המחקר הנוכחי מוגבל לזרם

---

<sup>87</sup> מעניין לציין את השפעת תיזת החילון, ששורשיה בראשית המאה ה-19 (אוגוסט קומט והנרי סן-סימון), והחזיקו בה גם "האבות המייסדים" של הסוציולוגיה של הדת - מרקס, דורקהיים ווובר, ואחריהם במחצית המאה ה-20 אפשר לציין את פיטר ברגר ותומס לוקמן. על פי תיזה זו חקר הדת נעשה לא רלוונטי היות ודת מודרנית לא יכולת להתקיים יחד ולכן עם המודרניות התרבות האנושית הולכת ומתחלנת (Gorski 2003:111). הטיה זו התקיימה גם באקדמיה הישראלית ובגינה נעשה מחקר מועט על דת (Deshen 1995:5). תיזה זו איבדה את מקומה אל מול המציאות העכשווית שבה יש לדת מופעים מגוונים והשפעה רבה (Christiano 2008:63).

<sup>88</sup> ניתן לחלק את ההגדרות לדת לשתי קטגוריות עיקריות (Hamilton 1995:17; Zinnbauer 2008:6; Christiano 2008:6; and Pargament 2005:22): סובסטנטיבית ופונקציונליסטית. הגדרות סובסטנטיביות עוסקות בשאלה 'מה היא דת?'; תוך ניסיון ללכוד את המהות החמקמקה של מה שמעבר למציאות הקונקרטי, אשר אמונה בה מאפיינת דתות שונות. אחד הראשונים שהגדירו דת באופן זה הוא מקס וובר שהתייחס למושגים כמו נשמה, אָל, supernatural power (Weber 1965:5). דוגמאות נוספות להמשגות מעין אלה: sacred/profane (Durkheim, 1915), super-empirical (Robertson, 1970), superhuman (Spiro 1966), transcendent (Hamilton 1995:11-20), & supramundane (Simmel 1997:102), the Beyond or supermundane power (Christiano 2008:18). הקטגוריה השנייה, של הגדרות פונקציונליסטיות, שלטה בסוציולוגיה של הדת בין שנות ה-50 לשנות ה-70 של המאה ה-20. הגדרות אלה רואות את הדת בראש ובראשונה כממלאת צרכים אנושיים ומנסות להשיב על השאלה 'מה דת עושה?'; כלומר, אילו פונקציות ממלאת הדת בחיי הפרט והחברה, ועל אילו צרכים אנושיים/חברתיים היא עונה (Christiano 2008:35). חלוץ גישה זו הוא אמיל דורקהיים (Durkheim 1965), שהדגיש את המענה של הדת על צרכים חברתיים, וכמותו הרוח קרייר (Carrier 1965). כיוון פונקציונליסטי נוסף הוא תפיסה של הדת כנותנת מענה לצרכים פסיכולוגיים כפי שהציעו קינגסלי דיוויס (1948) ויינגר (1970) (בתוך Hamilton 1995:116-117) יש לציין כי דיון זה מתייחס בעיקר לדתות מונותאיסטיות. הגדרות של דתות אחרות עשויות להיות שונות בתכלית (Hamilton 1995:13).

מובחן בתוך היהדות – האורתודוקסיה המודרנית<sup>89</sup> – ואיננו נזקק להגדרה כללית של דת, אך עם זאת אני מבקשת לשאוב מתוך הדיון הנרחב והמגוון בהגדרת הדת והדתיות את ההבחנה בין ממד אישי בדת לבין ממד חברתי של דת/דתיות, המשותפת לרבות מן ההגדרות. לימוד תלמוד התברר כבעל חשיבות לעשיית הזהות הדתית של נשים למדניות בשני ממדים אלה.

קיומם של שני הממדים הללו עולה מקביעות כמו 'דת היא בה בעת עניין אישי ומציאות חברתית' של ג'וזף קיטגוואה ( Kitagawa 1987: 12: 302, הדגשה שלי, ר.פ. ) או מן הטענה של בריאן זינבאואר וקנת פרגמנט כי דתיות או רוחניות 'עשויות להוות מטרה עבור יחידים או קבוצות' ( Zinnbauer and Pargament 2005: 34, הדגשה שלי, ר.פ. ).

משמעות הממד החברתי של דת היא היותה מסגרת השתייכות לפרט. כפי שעולה מן ההגדרה של דורקהיים לדת כמערכת של 'אמונות ופרקטיקות המאחדות את כל אלה הדבקים בה לקהילה מוסרית אחת המכונה כנסיה' ( Durkheim 1965: 62 ), או מן ההגדרה של פול גוסטפסון וויליאם סווטוס 'דת היא יצירת דפוסים של יחסים חברתיים סביב אמונה בכוחות על-טבעיים, המייצרת שיקולים אתיים' ( Swatos 1990: 143 ).

מטרתה של דתיות על פי תפיסה כזו של דת היא יצירת תחושה של שייכות אצל הפרט, והיא דרך של החברה לשמור על לכידות. גיאורג זימל למשל פיתח גישה חברתית-דתית ( Simmel 1959: 11 ), וראה בדת ביטוי של הצורך האנושי להיות ביחד ומנגנון חברתי הממסטר את הפרטים ( Simmel 1997: 152 ). דגש בולט במיוחד לממד של דת כמסגרת לשייכות קבוצתית נותן הרווה קרייר בספרו 'The Sociology of Religious Belonging' ( Carrier 1965 ). לאורך הספר הוא מפתח את הטיעון שתחושת הלכידות והשייכות לקבוצה מרכזיות בחוויה הדתית וביצירת הזהות הדתית, והוא כותב 'החבר [...] מזדהה עמה [עם הקבוצה], הוא משתתף בה, הוא מקבל את המוטיבציה שלו ממנה' ( Carrier 1965: 58 ). דוגמה קונקרטית לכך היא פרשנותו של בלה לדתיות בארצות הברית, אותה הוא מסביר כדרך המרכזית להיות מעורבים בחיי הקהילה או החברה ( Bellah 1985: 219 ). זהות דתית המבוססת על שייכות לקבוצה דתית ' participation in a larger community ' נוצרת מתוך השתתפות של הפרט בפרקטיקות דתיות המשותפות לקבוצה ( Carrier 1965: 182-186; Zinnbauer and Pargament 2005: 37 ). תחושת שייכות זו כוללת שייכות למשפחה, לקהילה או למוסדות דתיים, והיא משפיעה על שיקולים המנחים את הפרט בפעולות הנוגעות לאינטראקציות חברתיות. בהסתכלות כזו, אם כן, המסגרת הדתית נתפסת כמבנה חברתי המבנה את זהות החברים בו.

הממד האישי בדת מתבטא בהיותה חוויה המתרחשת בעולמו של היחיד. גיאורג זימל למשל התייחס לממד זה, והגדיר 'דתיות' ( religiousness ) כצורה הפנימית הטבעית של ה'אדם הדתי' המתבטאת במערכת האמונות והתחושות שלו ביחס לאל ולעולם אשר ממנה נובעת ה'דת' כמערכת חברתית ( Simmel 1997: 10-1 ).<sup>90</sup> בהקשר זה רלוונטיים מושגים, המופיעים בממד

<sup>89</sup> לעיל, ראשית פרק א :

<sup>90</sup> בובר (1984), תלמידו של זימל, השתמש במושגים אלה בהקשר היהודי תוך שהוא מתייחס ל'דת' באופן שונה במקצת. הוא מתייחס ל'דתיות' במשמעות הרגש הדתי הפנימי החי וחסר הגבולות, ומגדיר 'דת' כמערכת ההלכתית

המחומש לדתיות של סטרוק וגלוק, כמו: אמונה בעקרונות הדת (ideology), תחושה דתית (experience) וידע דתי (intellectual) (Stark and Glock 1968:14-16). אם כן, עשיית זהות דתית אישית נוגעת לעולם המשמעות הפנימי – אותם מרכיבים בדתיות המתקיימים בין האדם לעצמו או בין האדם לאל, ללא התייחסות ישירה לחברה הסובבת. היא מתבטאת למשל בחוויות דתיות, אמונות, רכישת ידע דתי או פרקטיקה דתית שאיננה מתרחשת בספירה הציבורית. בהקשר היהודי ההבחנה בין האישי לחברתי עולה מן המושגים של מיכאל רוזנק: 'דתיות משתמעת' ו'דתיות מפורשת' (1987: 112-113).<sup>91</sup> ה'דתיות המשתמעת' (implicit) היא המשמעות האישית של הדת עבור האדם המאמין, בעוד שהממד החברתי-קהילתי כלול ב'דתיות מפורשת' (explicit) – נורמות של חוק ופרקטיקות דתיות המוטלות על האדם מבחוץ, וקשורות במידה רבה להשתייכות לקהילה.<sup>92</sup>

היות ותהליכי שינוי נתפסים כאינהרנטיים לדת (Swatos 1990:145), וכאמור לעיל (1) שינוי מניע את הפרט לעשיית זהות, הרי שצפוי כי אדם דתי יידרש לעשיית זהות דתית. מקיומם של שני הממדים נובע כי עשיית זהות דתית של אדם יכולה להתבטא הן בממד פרטי, ממד של הבניית משמעות דתית להתנהלות הפרטית, והן בממד של שייכות לקבוצה דתית, כלומר התנהלות המשמרת קשר אל קבוצה/ות דתית/ות הרלוונטיות לפרט. מרטין בובר (1984: 71-3) מסמן את ההכרעה והבחירה כאינהרנטיות ועומדות בלב החוויה הדתית, כלומר, כמו כל זהות גם הזהות הדתית איננה מצב נתון וקבוע אלא היא ביטוי מתמשך לפעלנות של האדם הדתי. אתגר העשייה המתמשכת של זהות דתית מתחדד בשל התודעה המודרנית עליה מצביע פיטר ברגר (Berger 1979: 28), הרואה את עצם הבחירה להיות דתי כאופציה אחת מיני רבות,<sup>93</sup> ולכן במושגים של עבודה זו כמצריכה עשיית זהות. לאתגר עשיית זהות תורם גם האופי הייחודי והמשתנה של זהות יהודית עכשווית עליו מצביע שגיא (2006: 230-231), והיא לא תמיד מובילה לזהות קוהרנטית (לעיל 1.3). דברים אלה עולים בקנה אחד עם טענתו של צירלס ליבמן ביחס לאורתודוקסיה המודרנית: 'התנהגותם של אורתודוקסיים-מודרניים רבים מאופיינת על ידי מידור דה-פקטו – ריבוי זהויות, ובאמצעותן התייחסות להיבטים שונים של החיים' (1982:242), ועם דבריו של חנן מוזס המצביע בעבודתו על הדיסוננס ואסטרטגיית המידור המאפיינים חלקים גדולים מן הציבור הדתי-מודרני (מוזס 2009: 45).

---

הפורמאלית הנוקשה. בהמשגה זו זונח בובר את המשמעות החברתית של 'דת'.

<sup>91</sup> רוזנק מבסס את ההבחנה שלו בין השאר על ההבחנה של מרטין בובר בין 'דתי' ו'דתיות' (1984:70), ועל זו של ברגר בין 'דת דוקטיבית' ל'דת אינדוקטיבית' (Berger 1979:66-94).

<sup>92</sup> יש לציין כי ההלכה כפרקטיקה דתית נושאת משמעות בשני הממדים - החברתי והאישי, למשל בתפילה יש את הממד החברתי של התכנסות וגם ממד של עבודת האל באופן אישי. מחקר על פרקטיקות דתיות של יהודים בישראל (Levy 1993) מעלה את ממד השייכות כמניע מרכזי להשתתפות בטקסים דוגמת ליל הסדר או קיום ברית מילה. מרכזיות ממד השייכות עולה גם ממחקרה של דיוידמן (Davidman 1991:45) המצביעה על תחושת הבדידות ותחושה של העדר שורשים כמניעים של נשים יהודיות-מודרניות בארצות הברית לחזרה בתשובה.

<sup>93</sup> גם תומס לקמן ציין את אפשרות הבחירה כתימה של הדת המודרנית, מציאות שבה הדת היא רק אפשרות אחת העומדת לבחירה בפני הפרט האוטונומי (Luckmann 1967:107-108).

בעבודה זו אני מכנה את הפעולות וההכרעות הנעשות כדי לייצר זהות דתית בממד החברתי 'עשיית שייכות דתית' ואת אלו הקשורות לממד הדתי האישי 'עשיית דתיות אישית'. הבחנה זו מועילה להבהרת חשיבותו של לימוד תלמוד בעשיית הזהות הדתית של הנשים הנחקרות בשני הממדים של דתיות: החברתי והאישי. שני ממדים אלה רלוונטיים בהקשר הספציפי של הפרקטיקה של לימוד תלמוד כפי שהיא מתרחשת כיום בחברות הדתיות: היא מייצרת תחושה של שייכות דתית (Heilman 1983:203,235); מעבר לכך, כמצווה מרכזית עבור האדם היהודי (פרק א: 2), יש לה משמעות גם בממד של הזהות הדתית האישית (Heilman 1983:242-4,257). שני ממדים אלו משמשים בפרקי הממצאים (בעיקר פרק ה: ופרק ו:) לתאר את החשיבות של לימוד תלמוד עבור הנשים הלמדניות, לצד הקשיים והמחירים הכרוכים בכך עבורן.

על הממד המגדרי, המוסיף מורכבות למאמץ עשיית הזהות הדתית ובפרט בהקשר של האורתודוקסיה המודרנית, בסעיף הבא.

## 2.2 זהות דתית ומגדר

כפי שהראיתי לעיל (1.4), הממד המגדרי מוסיף מורכבות בעשיית זהות של נשים. סעיף זה עוסק במורכבות הייחודית הנובעת מן השילוב של דת ומגדר ובפרט בהקשר של היהדות האורתודוקסית המודרנית המהווה את סביבת ההתרחשות של לימוד תלמוד של נשים. הפמיניזם, כתנועה של שינוי חברתי במעמד הנשים וביחסי הכוח המגדריים, נתפס כבעל השפעה חשובה ביותר על הדת החל משנות ה-80 של המאה הקודמת – השפעה זו מהווה דוגמה לאופיין הדינאמי והמשתנה של דתות (Christiano 2008:22). היות וכל שינוי חברתי מחייב את הפרט לבחירות והכרעות (לעיל 1), הרי שמעניין לבחון את המפגש בין דת למגדר ואת האופן בו הוא משפיע על נשים בהקשר הדתי, ובפרט כיצד הן מְבַנְנֹת משמעות ועושות את זהותן הדתית.<sup>94</sup> אופיין הממוגדר של דתות, ובכלל זה היהדות, מהווה אתגר גדול עבור פמיניסטיות דתיות ומייצר עבורן חווית קונפליקט מתמשכת (Greenberg 1981:168; Hartman 2000:3).<sup>95</sup> החשיבה והתודעה הפמיניסטיות הובילו נשים דתיות ל'תהליך מכאיב של גילוי כמה סקסיסטיות עשויות

---

<sup>94</sup> דוגמה למחקר העוסק בשאלות כאלה הוא מחקרה של קריסטל מנינג אודות התמודדותן של נשים דתיות (נוצריות ויהודיות) עם פמיניזם. היא מביעה את המורכבות והקונפליקטואליות המובְנֹנֹת בזהות המגדרית שלהן באמצעות המושג 'עצמי מתחלף' (protean self) (Manning 1999:158-159). לדבריה, עצמי מתחלף מאופיין למשל בהצגת עצמי שונה בהתאם לנסיבות בבית/עבודה/קהילה דתית, ובתפיסה לא עקבית של זהות מגדרית.

<sup>95</sup> ישנן סוגיות שונות שבהן נוצר מתח בין תודעה פמיניסטית לאמונות ופרקטיקות ביהדות: במישור האמונות ניתן להזכיר את הדימויים המשפילים של האישה במקורות היהודיים (גרומן 2001: 34-43; רוס 2007: 66-67), או שאלות תיאולוגיות הנובעות מתפישת האל כזכר (רוס 2007: 210-212; Plaskow 1983). במישור המעשי ישנן בעיות קונקרטיות כמו מניעת עמדות של סמכות והנהגה (רבנות ודיינות) מנשים (רוס 2007: 55-56) או בעיות בתחום המעמד האישי (רוס 2007: 61). כל סוגיה כזו עשויה להוות אתגר עבור פמיניסטיות אורתודוקסיות, המבקשות לשמר את מרכזיות הדת בעולמן לצד תודעתן הפמיניסטית.

להיות הדתות שלהן' (Gross 1996:39). כאב כזה, בהקשר האורתודוקסי-מודרני, מודגם במילותיה של תמר רוס 'חורה לי גם שהפמיניזם מצליח לעיתים לעורר בי תחושת ניכור מעולם אמוני שלם, שהוא בשר מבשרי וחלק בלתי נפרד ממהותי' (2007: 14). הקונפליקט גורם למורכבות בעשיית הזהות הדתית של נשים פמיניסטיות אורתודוקסיות-מודרניות, המנסות לשמר את המסורת בעולמן בעודן מייצרות שינוי. מושא מרכזי לביקורת של פמיניסטיות יהודיות, שלצדה גם ניסיון לשינוי, היא ההלכה היהודית המעצבת את החברה על ידי הגדרת ההתנהגות הנורמטיבית (Leonard D. Gordon 1995:10; Greenberg 1981:40-45).<sup>96</sup> הביקורת הפמיניסטית רואה את ההלכה כמערכת של קטגוריות ושיטה שעוצבו מתוך נקודת המבט של גברים ובהתאם למטרותיהם, ולפיכך כפוגעת בנשים, וכחסרה מושגים לתיאור חוויות של נשים (Adler 1998:28). רחל אדלר מצביעה על כך שכפי שחוק מתרחש באמצעות פרשנותם של שופטים בהתאם לריאליה, כך קיום ההלכה מבוסס על הפרשנות העכשווית של חכמי ההלכה. הן במקרה של החוק והן בזה של ההלכה הפרשנים הם נציגי ההגמוניה, וכך משועתקים מבני הכוח הקיימים (Adler 1998:30). הרצון להשפיע על ההלכה, וההבנה שכל דיון הלכתי מבוסס על היכרות מעמיקה עם המקורות עליהם הוא מבוסס, הובילו לרצון ומאמץ ללמוד תורה, ובפרט תורה שבעל פה (רוס 2007: 79). השינוי בתחום זה נחשב לאחד מההישגים המשמעותיים של נשים בעולם היהודי-דתי.

הדרת נשים מלימוד תורה והשפעתה על הבניית שדה הלימוד והידע כשדה ממוגדר תוארה בפרק א' (1). המגדור גרם לכך שלימוד היווה ומהווה מרכיב מרכזי בעשיית הזהות הדתית של גברים, בעוד שעבור נשים התבססה הזהות הדתית על מרכיבים אחרים, כמו תפילה, חינוך הילדים, קיום מצוות ייחודיות להן, צניעות הלבוש ומידות טובות (גרוסמן 2001; חובב 2009).

הנה כי כן, פתיחת שערי הלימוד מייצרת אפשרויות חדשות של עשיית זהות דתית עבור הנשים הלמדניות, אך במקביל – בשל האופי הממוגדר של החברה הדתית, של עולם הלימוד ושל תכניו של הטקסט – כרוכים בה גם אתגרים בשני הממדים של הדתיות – האישי והחברתי.<sup>97</sup> דוגמה לאתגר אפשרי בעשיית השייכות הדתית היא הצורך להתמודד עם תגובות בקהילה על העיסוק בלימוד תלמוד הנתפס כגברי ולכן כלא נורמטיבי עבור אישה. עשיית הזהות הדתית האישית עשויה להיות מאתגרת, למשל, על ידי המפגש עם התכנים האנדרוצנטריים של הטקסט התלמודי הנפרשים בפני הלומדות, בחינת 'תוסיף דעת תוסיף מכאוב' (Ilan 2002; Fonrobert and Ilan 2001). התנסות זו מכונה על ידי אליזבת שנקס-אלכסנדר (Shanks-Alexander 2000: 101) 'פרדוקס בלתי ניתן ליישוב', ומנוסחת על ידיה באופן הבא:

[women], like other Jews, turn towards this corpus as a wellspring for identity

---

<sup>96</sup> ביקורת זו דומה ל-Feminist Legal Theory, גישה ביקורתית פמיניסטית על עולם המשפט. גישה זו מצביעה על אופיו הגברי ההגמוני של עולם המשפט, הן ברמת החוק הכתוב והן בפרקטיקה (למשל Finley 1993; Matsuda 1993; Stubbs 1993). הפמיניזם האיסלאמי עסוק בפרויקט דומה, ור' לעיל הערה 34.

<sup>97</sup> על קשיים שונים העומדים בפני נשים הנכנסות לעולם הלימוד עמדה רוס (2006) במאמרה *A Bet-Midrash of Her*.  
*Own: Women's Contribution to the Study and Knowledge of Torah*

and yet find it incapable of reflecting back a vision of who they would like to be. בנוסף לקושי של אישה למצוא את עצמה בטקסט התלמודי מצביעה רוס על הבעייתיות הנובעת מכך שהטקסט, הנתפס על ידי הלומדות כדבר ה', מעצב את חייהן במחשבה ובמעשה ( Ross 2006:335). כלומר, על הקושי העקרוני הנוצר עקב גבריות הטקסט, נוספת הבעייתיות של ההשלכות המעשיות-קונקרטיות שעשויות להיות לטקסט על אורח החיים.

אם כן, בשני הממדים – האישי והחברתי – צפויה מורכבות בעשיית הזהות הדתית של הנשים הבוחרות להיכנס לעולם הלימוד, שבהן עוסק מחקר זה.

היות ולא כל המשתתפות במחקר זה פועלות מתוך תודעה פמיניסטית מפורשת, יש לבחון את הסוגיה של מפגש בין דת ומגדר בעולמן של נשים כאלה. אמנם, הכתיבה שנדונה עד כה עוסקת בבחינת קיומו וטיבו של מתח שחווות פמיניסטיות דתיות, אולם מתח בין דתיות ומגדר, ואתגר ההתמודדות עם מתח זה, קיימים גם אצל נשים דתיות שאינן פועלות דווקא מתוך תודעה פמיניסטית, ובמחקר הסוציולוגי הוקדשה תשומת לב למתח בין דת ומגדר גם אצל נשים כאלה (למשל Avishai 2008a; Chen 2005; Chong 2006; Mahmood 2005; מאחרון (Avishai 2008a:411; Hartman and Marmon 2004:405-406) מצביעים על כך שהסברים שניתנו במחקר הסוציולוגי לשאלה כיצד נשים דתיות מעניקות משמעות לדתות פטריארכאליות נשענו על ההנחה כי ציות דתי מבטא כניעות או תודעה כוזבת. הסברים כאלה מנטרלים את ההיבט של פעלנות מן הפרקטיקה הדתית של הנשים.<sup>98</sup> סאבא מחמוד טוענת כי הסברים מסוג זה כופים מושגים של פמיניזם מערבי על נשים דתיות שעולמן המושגי שונה (Mahmood 2005:153). מחמוד מזהה פעולה של עשיית זהות דתית מתוך פעלנות לא רק בחתרנות או בהתנגדות לנורמות פטריארכאליות,<sup>99</sup> אלא בכל פעולה מכוונת של נשים המשרתת את צרכיהן (Mahmood 2005:155). בעקבותיה גם אבישי מצביעה על כך שהסבר של כניעות או תודעה כוזבת איננו עולה בקנה אחד עם האופן שבו הנשים הדתיות שחקרה חוות את חייהן (Avishai 2008a, 2008b). תפיסה המזהה עשיית זהות דתית בפעולות של נשים דתיות מסורתיות, שאינן פועלות בהכרח מתוך תודעה פמיניסטית, נמצאה כמועילה להסבר עולמן של הנשים הלמדניות – המחדשות בפרקטיקה של הלימוד, אך בוחרות בחירות שמרניות בהיבטים אחרים של דתיותן. חלק מעשיית הזהות היא התמודדות עם סתירות זהותיות הנובעות מן הקונפליקט של דת ומגדר.

עשיית שייכות דתית באמצעות לימוד תלמוד, הנובעת מהיות הידע משאב והון סימבולי בחברה הדתית – כלומר, היותו תנאי הכרחי לשותפות בהנהגה הדתית ובעיצוב ההלכה (פרק א: 2.2) –

---

<sup>98</sup> סרד סטאר מצביעה על אידיאולוגיה דתית המובילה לציות נשי כדרך לשימור הירארכיה מגדרית ( Sered Starr 2001:174-175).

<sup>99</sup> כמו החתרנות הפרשנית עליה מצביעה קרולין צ'ן (Chen 2005: 340-341).

קשורה גם לעשייה של זהות למדנית, שבה עוסק הסעיף הבא.

### **3 עשיית זהות למדנית**

סעיף זה דן ברכישת הידע התלמודי כמשרתת יצירה של זהות למדנית, כלומר זהות של מומחית בתחום הידע, ובמילים אחרות זהות של יודעת ובת-אוריין. לזהות הלמדנית יש ממד אישי, שמשמעותו הכרת האדם ביכולותיו ובידע שרכש ושימוש בידע לצרכיו האישיים. בנוסף לכך, לזהות הלמדנית יש גם ממד חברתי, שכן כפי שהראיתי בפרק א' (2.2) הידע התורני מהווה הון תרבותי מרכזי בחברה היהודית-אורתודוקסית, בהיותו תנאי להשתתפות בדיון ההלכתי ובהנהגה דתית-חברתית. הממד החברתי של זהות למדנית הוא הכרה חברתית בידע של הפרט המאפשר שימוש בידע בספירה הציבורית. במחקריה על אוריינות של נשים דתיות הציעה אלאור הבנה של אוריינות במשמעות של השתתפות ויכולת השפעה חברתית (1992, 1998:91-95). משמעות זו של אוריינות מחברת בין הזהות הלמדנית האישית והזהות הלמדנית החברתית הנדונות בהמשך, ומתלכדת עם הבנת הלימוד כדרך לעשיית שייכות דתית, שנדונה לעיל (2.1).

#### **3.1 זהות למדנית אישית**

אוריינות, טוען פאולו פריירה (Freire 1985: 10), איננה רק שליטה או העדר שליטה בידע, אלא בראש ובראשונה הבנת חשיבותו של הידע בסדר החברתי. לכן, השלב הראשון לשחרור מבורות הוא הבנת כוחן של המילים במציאות על ידי מי שאיננו מודע לו. עוד הוא טוען כי ככל שחשיבותן של מילים מרכזית יותר בחברה, כך אי ידיעתן מייצרת יותר בורות (illiteracy) (Freire 1985:14). במובן זה, בחברה היהודית – שהיא תרבות בה הידע הוא מרכיב מרכזי – נשים הודרו מידע לאורך דורות רבים. עם זאת, דומה שאוריינות בסיסית, במובן של הבנת כוחה המכוון של המילה – כלומר, הבנה של מרכזיות הידע התלמודי-הלכתי כטקסט קנוני וכוחו כמעצב את אורח החיים – היא חלק מן השיח התרבותי ולרוב גם נחלתו של מי שאיננו למדן ויודע, כולל נשים. אני מציעה להתייחס להבנת החשיבות הדתית והחברתית של הלימוד והידע אצל נשים כראשית עיצוב הזהות הלמדנית, במובן של מניע ראשוני אפשרי לרכוש ידע זה.

מעבר לקיומו של מניע לרכישת ידע, על הידע להיות נגיש, וכאמור (פרק א': 1), הידע התלמודי לא היה נגיש לנשים עד לדור האחרון.

היכולת ללמוד תלויה לרוב במבנים והסדרים חברתיים (כמו מערכת החינוך), שהינם בעלי אופי כפול המבטא את ממד הכוח הקיים סביב הנחלת ידע: מחד גיסא בכוחם לאפשר רכישת ידע, אך מאידך גיסא קיים בהם גם הכוח להדרה מידע (Acker:432). ביקורת על מערכת החינוך (אלאור 1992: 93; פוקו 1991:26; 2005b:37-38; Giroux 1983; Welker 1991:26) מצביעה על היותה מנגנון לשימור ההגמוניה והתלות במומחים ובעלי ידע ולשעתוק יחסי כוח חברתיים. מערכת החינוך נשלטת על ידי אליטה הבוחרת איזה ידע להקנות לתלמידים ואיזה ידע להשאיר בחזקתה האקסקלוסיבית, וכך לשמר את כוחה. מעבר לכך יש בכוחה להבנות את הידע באופנים המאפשרים שעתוק של הסדר הקיים. מערכת החינוך היא דוגמה לטענה של פוקו שידע הוא דרך להפעלת כוח (Foucault 1980: 52). גם מערכות להכשרה מקצועית מהוות דרכים חברתיות לשלוט



בגישה לידע, בהפצתו וחלוקתו. הימנעות מהוראת תלמוד לנשים, והבניית הידע התלמודי כשייך לגברים בלבד, הינם מנגנונים חברתיים חזקים המדירים נשים מרכישת ידע זה עד היום. למערכת החינוך ולחברה יש כמובן גם כוח להנחיל ידע. התיאוריה של ג'ין לאו ואטיאן ונגר (Lave and Wenger 1991), המסבירה תהליכים של הנחלת ידע ושל למידה, רלוונטית להבנת השדה הנוכחי. לאו ונגר טבעו את המושג 'השתתפות היקפית לגיטימית' ( Legitimate Peripheral Participation – LPP). טענתם היא כי למידה היא היבט אינטגרלי של כל פרקטיקה חברתית (Lave and Wenger 1991: 31), והיא מתרחשת על ידי השתתפות הולכת וגדלה בפרקטיקה המבטאת שייכות הולכת וגדלה. ראשיתה של ההשתתפות היא במעגלים ההיקפיים של הפרקטיקה, כמו שוליה המתחיל בשליחויות ולא דווקא במלאכה אותה הוא מעוניין ללמוד. הלגיטימיות של השתתפות שולית זו מאפשרת ללומד לרכוש באופן הדרגתי את רזי הפרקטיקה ואת השיח האופייני לשדה אליו הוא נכנס. ככל שילמד יותר וידעו תתרחב ותעמיק, כך מידת השתתפותו בפרקטיקה תגדל. מכאן עולה כי זהות אוריינית נובעת מתהליך מתמשך של למידה המובילה להשתתפות הדרגתית בפרקטיקה חברתית. גם פריירה רואה השתתפות כמטרה של רכישת ידע, היות והתהליך האורייני מקנה הבנה ביקורתית של העולם אשר מאפשרת שותפות בעיצובו (Freire 1985: 49). יכולת ההשפעה על העולם הטמונה באוריינות מקנה לה כוח מעצים עבור הפרט על ידי הגדלת יכולתו לשלוט בחייו (Darville 1995: 249), למשל על ידי רכישת ידע בתחומים שונים הנוגעים לחייו כך שהוא נזקק פחות למומחים ( Giddens 1991: 142-143). תיאורית ה-LPP הולמת את לימוד התלמוד של נשים – ראשית, משום שבשלב ראשון הן זקוקות ללגיטימציה חברתית ללמוד, ושנית, מפני שהלימוד הוא פרקטיקה השתתפותית הן בעצם החוויה הקהילתית של קיום מצוות לימוד תורה והן בשל כוחו של הידע לעצב את ההתנהלות החברתית (פרק א: 2). מכאן עולה כי למידה המובילה לרכישת ידע משנה את מי שאנחנו ומה שאנחנו יכולים לעשות (Wenger 1998: 215), וככזו היא תהליך של עשיית זהות. עשיית זהות למדנית אישית מתבטאת בהגדלת השליטה של הפרט על חייו בזכות הידע שרכש, ובהקשר היהודי יכול תהליך זה להתבטא בהזדקקות הולכת ופוחתת לסמכויות הלכתיות לגבי ההתנהלות ההלכתית היומיומית.

אולם השתתפות מלאה בפרקטיקה חברתית איננה מתמצה בניכוס הידע על ידי הפרט, אלא גם במילוי תפקידים חברתיים שידע כזה יכול לאפשר – אשר מילויים מותנה בהתמחות בתחום הנלמד באופן המאפשר ליודע להיות לחבר מלא בקהילה (Lave and Wenger 1991:101). הסעיף הבא דן בהיבט של ניהול כוחו החברתי של ידע.

### 3.2 זהות למדנית חברתית

ונגר טוען כי השתתפות חברתית משמעותית, ובעצם ידיעה, מוגדרת כְּמָה שיוכר כהשתתפות בת סמכא בפרקטיקה של הקהילה (Wenger 1998:137). חברת ידע מאופיינת בכך שנוצרות התמחויות בתחומים צרים, והאדם תלוי בתחומים שונים במומחים ומתייחס בכבוד למומחיותם (Welker 1991:22). אנדרו אבוט מנתח את מושג ההתמקצעות כדרך לשמירת בלעדיות במקצוע וכדרך לשליטה תרבותית-חברתית (Abbott 1988: 86). ככל שידע רלוונטי ליותר חברים בקבוצה כך הכוח שהוא מקנה ליודע רב יותר (Kogan 2007:41). קלוד לוי-שטראוס (בתוך Darville 1995:254) מסמן את האוריינות ככלי לשליטה חברתית. דרך הקיימת במקצועות מסוימים לשליטה באמצעות אוריינות, היא שימוש בטקסטים המובְּנִים רק לבעלי הידע והינם סתומים לאחרים (Darville 1995:256-257; De Montigny 1995:209). היות והידע התלמודי-הלכתי הוא בסיס לאורח החיים הדתי, אני סבורה כי ניתן לראות במערכת ההלכתית דוגמה למנגנון שליטה של מומחים באמצעות טקסטים, שבה ככל שאדם יודע פחות הוא יותר תלוי במומחים. השתתפות ופעילות בחברה המבוססת על ידע מושגות על ידי למידה ורכישת ידע הרלוונטי לחברה זו, אך זקוקות גם להכרה חברתית בידענות ובמומחיות, ובהקשר הנוכחי בלמדנות. הכרה חברתית כזו היא ביטוי נוסף לקשר בין ידע לבין כוח, כוחה של החברה להכיר בידע או להתעלם ממנו. כפי שיש לחברה דרכים לשמור על דלתות הכניסה לרכישת ידע, כך בכוחה לשלוט גם על השימוש בו ועל ערכו עבור היודע בכל הנוגע להשתתפות בפרקטיקה החברתית המבוססת על הידע הנרכש.

דוגמה למנגנון חברתי לניהול ההכרה בידע, המתואר על ידי קולינס, הוא הענקה ודרישה של credentials – תואר או תעודה למי שעבר הכשרה מקצועית (Randall Collins 1979). לטענתו, הצורך באישור רשמי לידע מהווה דרך לשליטה בשימוש בידע – שכן במבנה כזה לא די ברכישת הידע, אלא יש להשיג גם אישור חברתי ממוסד לעובדת הידיעה. בהקשר היהודי, כך מתפקדים למשל התארים 'רב' או 'דיין' המעידים על ניכוס ידע תורני ועל הסמכות להשתמש בו בהקשר חברתי.

סווידלר וארדיטי מצביעים על דרך נוספת להגבלת ערכו וכוחו החברתי של ידע (Swidler and Arditi 1994), ובמושגים הנוכחיים הגבלת עשיית זהות למדנית חברתית. לטענתם מיקומו החברתי של היודע הוא תנאי מכריע למעמד וסמכות הנובעים מן הידע. סמכותו של הידע, ולכן ערכו כהון תרבותי, תלויה בסמכותו החברתית של המחזיק בידע. ידע מְתַפְקָד באופן שונה אצל אנשים שונים, ולכן לא תמיד די בידע כדי להקנות סמכות ליודע. פרמטרים חברתיים כמו מגדר, מוצא ומעמד חברתי משפיעים לא רק על נגישות לידע אלא גם על ערכו החברתי, ובניסוחה התמציתי של לוריין קוד (בעקבות ויטגנשטיין) 'Knowledge depends upon acknowledgment' (Code 1991:250).

אם כן, לא די ברכישת ידע ובעשיית זהות למדנית אישית, כדי שהידע יוכל להקנות מעמד של יודעת בהקשר החברתי. המגדר מתברר כגורם בעל השפעה בתפקודו של ידע עבור היודעת ועניין זה נדון בסעיף הבא.

### 3.3 זהות למדנית ומגדר

כאמור לעיל (1.4) מגדר נתפס כקטגוריה מרכזית המבנה יחסי כוח בחברה – "omni-relevant category" (Lazar 2007: 3). ואכן, ביקורת שהועלתה במסגרת האפיסטמולוגיה הפמיניסטית טוענת כי במבנה הפוליטי הקיים קשה לנשים להשיג הכרה בסמכותן על ידע ובמקצועיותן, וישנם מנגנונים להמעטה בערכו של ידע של נשים הנגזרת ממעמדן המוחלש בהירארכיה החברתית הממוגדרת (Alcoff et al. 1993; Code 1991: 222). דוגמה אמפירית להשפעת מגדר ומוצא על פער בין ידע לבין משמעותו החברתית עולה ממחקר על זהות מקצועית של נשים לבנות ושחורות בעמדות ניהוליות, המראה כי הנשים מגלות במהלך הקריירה המקצועית את הצורך להוכיח את עצמן על אף הכישורים והתארים שרכשו (Edmondson Bell and Nkomo 2001).

המבנה הממוגדר של החברה הוא כוח רב עוצמה בהשפעה על הנגישות לידע, והדרתן של נשים לאורך הדורות מרכישת ידע תורני (פרק א: 1, פרק א: 2) מדגים זאת היטב. הדרת הנשים מן הידע בולטת במיוחד על רקע הדמוקרטיה בהנחלת הידע לגברים.

אלאור (1992: 108) מצביעה על תהליך הענקת השכלה לנשים בחברה החרדית מתוך מטרה לשמר את צייתנותן לנורמות הפטריארכאליות המסורתיות. גם תמר רפפורט ואחרים (Rapoport et al. 1995: 60) מפענחים את החינוך של בנות אולפנה במגזר הציוני דתי כמכוון אותן למלא תפקידים נשיים מסורתיים ובכך כמשמר את המבנה החברתי הקיים.

כלומר, הנשים רוכשות ידע, אולם הוא איננו מקנה להן יוקרה חברתית או יכולת השפעה על החברה. אם כן, כפי שמסבירה אלאור, אוריינות נבחנת במידת השימושיות החברתית של הידע: עד כמה הידע מקנה לאוחזים בו יכולת להוביל לשינוי חברתי (1992: 91), ועד כמה הוא מאפשר 'חציית גבולות', כלומר ערעור על הירארכיות חברתיות המבוססות על ידע (1998: 292).

מחקרם של רונן שמיר ואחרים על זהותן המגדרית והמקצועית של טוענות רבניות הוא דוגמה לעיסוק בזהות המורכבת הכרוכה במפגש שבין ידע דתי מקצועי ומגדר (1997: 317). הם משתמשים במושג 'הבניית זהות חברתית' ומסבירים כי מדובר בתהליך בלתי פוסק, כאוטי, בלתי מגובש, נטול מטרה קבועה ונטול סיבתיות המושפע מנסיבות חיצוניות מורכבות וסותרות. הנשים הלמדניות, שבהן עוסק מחקר זה, דומות לטוענות הרבניות ברקען הביוגרפי והאורייני (שמיר ואחרים 1997: 318), והמושג 'עשיית זהות' המשמש בעבודה זו מבוסס אף הוא על הבנה של הלימוד כמרכיב מרכזי בזהותן של הנשים הלמדניות, ושל זהות כנוצרת מתוך תהליך בלתי פוסק ובהקשר חברתי מורכב.

בעבודה זו אני בוחנת את שני הממדים של הזהות הלמדנית של נשים המתמחות בתלמוד. בהקשר של עשיית הזהות הלמדנית האישית נבחנת מידת הלגיטימציה שחווות הנשים ללמוד ומידת נגישות הידע עבורן. הזהות הלמדנית החברתית נבחנת באמצעות בדיקת ערכו החברתי של הידע הנרכש – עד כמה הידע מקנה ליודעות מעמד וגישה לתפקידים מבוססי ידע תורני ועד כמה הוא מקנה להן זכות להשתתף בשיח ההלכתי.

## פרק ג: נשים דתיות וידע – מטרת המחקר

כפי שראינו (פרק ב: 2.2) בהווה של נשים דתיות-מודרניות מובנה קונפליקטואליות בהקשרים מגדריים. זו נובעת מן הצורך של הנשים להתמודד עם אופיין הממוגדר של דתות, המקבל ביטויים שונים: כמו למשל תפיסות תיאולוגיות שבהן האל נתפס כזכר, או אפליית נשים בפרקטיקה הדתית.

מצבן של נשים דתיות והאופנים שבהם הן מתמודדות עם מתח מובנה זה מעוררים עניין מחקרי, ואכן נעשו מחקרים על נשים בדתות שונות (Chen 2005; Chong 2006; Mahmood 2005; Manning 1999), שהתחקו אחר סוגיות המאתגרות ומעוררות קושי אצל נשים, מתוך רצון להבין כיצד נשים חוות את הקושי ומתמודדות אתו. דוגמה לעבודות כאלה בהקשר היהודי הם מחקרים על יחסן של נשים דתיות להלכות נידה (Avishai 2008a, 2008b; Hartman and Marmon 2004).

בתוך המכלול של מחקר על נשים יהודיות, הנושא של נשים וידע מעורר עניין מיוחד. עניין זה נובע ממרכזיות הלימוד והידע התורני בתרבות היהודית והמשמעויות של הדרת נשים מהם (פרק א: 2). רכישת ידע דתי-תורני על ידי נשים, לאחר שהודרו ממנו במשך דורות, היא שינוי רב חשיבות מבחינה חברתית. ואכן, החל משנות התשעים קיים עיסוק מחקרי בתופעה של נשים לומדות תורה בישראל. מחקרי שדה בתחום זה הם עבודת הדוקטור של לורן גרניט על תלמידות תלמוד במדרשות (Granite 1995), עבודתה של אמילי שפירו-כץ על מורות במדרשות (Shapiro Katz 2003), מחקרה של תמר אלאור שנערך בבית המדרש לנשים בבר אילן (אלאור 1998), ועבודת הדוקטור של אסתי בראל על מגמות חדשות בלימוד תורה בבתי מדרש של נשים (בראל 2009). מחקרים אלה עומדים על המשמעות הדתית של לימוד התורה עבור הנשים, המתבטאת בין השאר בכך שהלימוד עונה על הצורך שלהן להיות פעילות בעולם הדתי (אלאור 1998: 171-173 Granite 1995: 189-197; 1995: 189-197). ממחקרה של גרניט עולה כי המענה שנותן הלימוד לצורך בהשתתפות ושייכות, משמעותי במידה כזו שהנשים מסתפקות בו, ואינן מנסות להרחיב את השתתפותן הדתית לפרקטיקות נוספות המזוהות כגבריות (Granite 1995: 174-184).

לצד המשמעות הדתית של הלימוד עולה מן המחקרים הללו אי נחת מגדרית הנובעת מן המפגש של הלומדות עם הטיות גבריות הקיימות בטקסטים יהודיים (אלאור 1998: 296-306; בראל 1994-134; Shapiro Katz 2003; 2009). יש במחקרים עיסוק מסוים בצורך של הלומדות להתמודד עם הטיות מגדריות אלה ובדרכי התמודדות שונות ובהן הכחשה, התנגדות, אפולוגטיקה ולעיתים פרשנות מחודשת.

תמונה שונה של משקלה של ההתמודדות עם הטיות מגדריות עולה ממחקרים העוסקים בטוענות רבניות (גורדין 2005; שמיר ואחרים 1997; Weiss 2008). הטוענות הרבניות דומות מבחינה דתית-סוציולוגית לאלו שבהם עסקו המחקרים שהתמקדו בלימוד תורה, אולם ייחודן בכך שהן רוכשות ידע תורני-הלכתי מעשי, בדיני קידושין וגירושין, שעליו מבוסס עיסוקן. נשים אלה

עוסקות בתחום שבו קיימת אפליה ומצוקה ברורה על רקע מגדרי, הנובעות מחוסר הסימטריה בין גברים ונשים בקידושין וגירושין (ר' פרק י: 2.2.2). המחקרים העוסקים בטוענות הרבניות מקדישים תשומת לב מרכזית להתמודדות הפרשנית של הטוענות הרבניות עם מבנה הלכתי פטריארכאלי במובהק, ומראים כי הנשים נוקטות באסטרטגיות פרשניות שונות, כמו: הצדקה של המבנה הקיים תוך הכחשה של אפליית נשים (אקסגזיס); ניסיון פרשני ליישב בין ההלכה לערכי המוסר שלהן (הרמנויטיקה); או קוראות לשינוי (רטוריקה) (Weiss 2008:179-182).

הסבר אפשרי למשקל השונה בהתייחסות לאתגר המגדרי ניתן להציע מתוך ההבדלים בין הנשים הנחקרות:

הנשים הלומדות במחקרים של גרניט, אלאור ובראל, באות ללמוד לתקופות קצרות, ונחשפות לטקסטים באופן סלקטיבי המוכוון על ידי המורות והמורים (בראל 142-145: 2009), בעוד שהטוענות הרבניות לומדות תחום הלכתי באופן רחב ומעמיק, המבוסס על לימוד בלתי אמצעי של מקורות ראשוניים. בנוסף לכך, תחום העיסוק של הטוענות הרבניות מאופיין בהבניה מגדרית מובהקת, שיש לה השלכות מעשיות ברורות.

במחקרים עד כה לא נבחן המפגש של נשים למדניות עם הטקסט התלמודי, מפגש של לימוד שאיננו מכוון דווקא לידע ספציפי ומעשי. ואכן, בביקורת על ספרה של תמר אלאור 'בפסח הבא', הדגישה רוס את הייחוד של נשים המתמחות בתחומי הליבה, בכותבה: 'רק כאשר הנשים מעבירות את השיח התורני שלהן למגרש הביתי המובהק של הגברים [...] עשוי להתממש הפוטנציאל המהפכני של הפעילות האוריינית שלהן' (1999: 73-74). כלומר, יש עניין מיוחד בשאלה מה קורה במפגש של נשים הבוחרות לעסוק בתלמוד והלכה ברמה גבוהה וללא תיווך של אחרים, ונעשות לבנות שיח בעולם הידע הדתי, ועד כמה קיים בכך 'פוטנציאל מהפכני'.

ייחודו של שדה המחקר הנוכחי הוא בעיסוק בנשים אשר:

1. בשונה מנשים הלומדות זמן קצר הלימוד שלהן מתמקד בתלמוד באופן נרחב ולא סלקטיבי.
2. בשונה מן הטוענות הרבניות, הן אינן מתמקדות בתחום ספציפי שבו מובנה קונפליקטואליות ברורה.
3. בשונה מן הטוענות הרבניות, הלימוד שלהן הוא לימוד לשמה ולא מכוון לעיסוק מעשי שנועד לסייע לנשים.

לגבי תופעה חברתית זו מעניין לבחון את החוויה הנשית הכרוכה בכניסה לשדה ידע דתי-גברי, המתרחשת על רקע של שיח חשדני של אנשי הלכה אשר עדיין מנסים להגביל לימוד של נשים, ובמציאות חברתית שבה לימוד כזה טרם התקבל כפרקטיקה נורמטיבית עבור נשים (ר' פרק א:).

מטרתו של מחקר זה היא הבנת ההתנסות של הנשים הלמדניות.  
המחקר בוחן את החוויה האישית של הנשים: הערך והמשמעות של הלימוד עבורן; הבעיות הכרוכות בכניסתן לשדה זה; כיווני ההתמודדות שהן מוצאות ומפתחות.  
בנוסף לכך, מתוך החוויה האישית של הנשים הלמדניות מתגלים תהליכים ומבנים חברתיים, שבתוכם ומתוכם פועלות הנשים, ומתפענחת השפעתם על כניסתן של נשים לעולם הלימוד.

מתוך תפיסה שהלימוד ממלא מקום מרכזי בעולמן וזהותן של הנשים, שאלתי את השאלות הבאות:

אילו משמעויות דתיות מעניקות הלומדות ללימוד התלמוד? ומתוך כך, מה תורם הלימוד לעשיית הזהות הדתית שלהן?  
מתוך הבנה שלימוד תלמוד של נשים מאתגר את השיח הדתי המסורתי – עד כמה המבנים החברתיים תומכים ומאפשרים עשיית זהות דתית/למדנית של נשים באמצעות לימוד תלמוד?  
ועד כמה מבנים חברתיים מגבילים זאת?

מה מקומו של הלימוד בעשיית הזהות המקצועית-למדנית שלהן?  
מהם המניעים האישיים המכוונים אותן לבחירה זו?  
עד כמה הסדר החברתי מאפשר לנשים לכוון זהות מקצועית המבוססת על לימוד תלמוד?  
ועד כמה הן זוכות לקבל הכרה בידע שרכשו ולממש את זהותן כבעלות סמכות דתית ולמדנית המבוססת עליו?

בהנחה שהנשים מצליחות לכוון זהויות דתיות ולמדניות שלימוד התלמוד הוא מרכיב מרכזי בהן, כיצד זהויות אלו פועלות ובאות לידי ביטוי בהתמודדויות קונקרטיות בעלות הקשרים מגדריים:  
כיצד הן מתמודדות במהלך הלימוד עם הטיות גבריות הקיימות בטקסט?  
ויתר על כן, כיצד הן מתייחסות להטיות מגדריות בהלכה?  
כיצד הן מתייחסות לתפיסה החברתית ביחס ללימוד של נשים, ובפרט לטענה שלימוד של נשים שונה מלימוד של גברים?

לסיכום, מתוך החוויה של הנשים, עד כמה מסתמן התהליך של כניסתן לעולם לימוד התלמוד כבעל השפעה על מבנים חברתיים מסורתיים? באיזו מידה ניתן בעקבות החוויה שלהן להצביע על שינויים בחברה הדתית שמעבר לעצם האפשרות של נשים ללמוד?

שאלות אלה נדונות בהמשך העבודה.

## פרק ד: מערך המחקר

עבודת מחקר זו התבצעה בשיטה איכותנית, ומתוך מחויבות פמיניסטית, החל מניסוח שאלת המחקר, דרך איסוף המידע וכלה בניתוח ובכתיבה. מחקר איכותני הולם במיוחד את שאלות המחקר היות ומדובר בשדה בהתהוות שאין לגביו מידע רב בספרות, ושיטות מחקר איכותניות – ובפרט ראיונות מובנים למחצה, שבהם השתמשתי – מאפשרות היכרות והבנה מעמיקות עם השחקניות הפעילות בשדה המחקר, כדי לברר את תפיסותיהן והמשמעויות שהן מעניקות לבחירותיהן. בפרק זה מתוארים השיקולים אשר הנחו אותי במהלך המחקר: בתהליך איתור המראיינות, ביצוע הראיונות ושיטות הניתוח. כמו כן אני מתייחסת למיקומי כחוקרת בשדה, משמעויותיו והשפעותיו.

### 1 שיטת המחקר

התפיסה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית שעליה מתבסס מחקר זה מניחה כי החברה היא הבניה אנושית וכי מה שאנחנו אומרים על הסדר החברתי הוא הבניה מושגית שלנו ולא תיאור של אמת עובדתית, ניטראלית או אובייקטיבית (Flick 2002:77-79; Guba and Lincoln 2005:195-196). מטרת המחקר היא 'הבנה באמצעות מבט מקרוב על המילים ועל הפעולות של האנשים הנחקרים' (שקדי 2003: 29) – כלומר להבין את התופעה הנחקרת כפי שהיא מובנת על ידי מי שנוטלת בה חלק, תוך היצמדות במידת האפשר לחוויות הממשיות של הנשים הנחקרות (Patton 2002:341; Schwandt 1998:221). הבנה כזו רלוונטית לקטגוריות הניתוח המרכזיות שבהן דן המחקר כמו הדת והדתיות (Swatos 1990:145), הידע ומשמעותו והמשמעויות המגדריות של לימוד תלמוד עבור הנחקרות.

תכניתו של מחקר איכותני קונסטרוקטיביסטי מתהווה במהלך התרחשותו ולא ניתן לתכננה מראש (Lincoln and Guba 1985:41). נדרשת בו גמישות במהלך התהליך כולו החל מניסוח שאלות המחקר, ניהול הראיונות, קטגוריות הניתוח, ובחירת הספרות הרלוונטית. כל אלה תלויים באינטראקציה שבין החוקרת לנחקרות, במה שעולה מן השדה, ולכן הם עשויים להשתנות לאורך התהליך (Dey 1993:264). כך אכן קרה במהלך מחקר זה, שבו בניסוח שאלת המחקר הינחתי שהקטגוריה העיקרית ביחס ללימוד תלמוד של נשים תהיה רכישת הזהות הלמדנית ('ניכוס ידע ומעמדי') ואילו במהלך המחקר התברר כי הפרקטיקה של הלימוד היא גם בעלת משמעות מרכזית לזהות הדתית.

עבודה זו הונעה ונעשתה גם מתוך תפישת עולם ומחויבות פמיניסטית, כאשר במרכזה עומדת מטרה להנכיח, להראות ולהנהיר תופעה חדשה, המתרחשת בהקשר של יחסי כוח מגדריים, והיא בעלת פוטנציאל להשפיע עליהם. או'קונור טוענת כי במחקר פמיניסטי של דתות המצביע על הדרת נשים מלימוד, ממוסדות לימוד ומייצור הידע, קיים פוטנציאל לשינוי המצב (O'Connor 1995:48). גם במובן זה המחקר הנוכחי הוא מחקר פמיניסטי. בנוסף לכך, מחקר איכותני הוא

פרדיגמה מרכזית במחקר פמיניסטי. אדוארדס טוענת, כי אין שיטת מחקר אחת שניתן לכוונתה 'השיטה הפמיניסטית'. עם זאת, היא מאפיינת מחקר פמיניסטי על פי שלושה עקרונות המלווים אותו משלב המשגה ועד לייצור הטקסט (Edwards 1993:183-184):

1. גילוי עניין בהתנסות אישית של נשים במונחים שלהן, מתוך הבנה שיש קשר בין חייה הפרטיים של אישה והמבנה החברתי הכללי.
2. מטרתו של מחקר פמיניסטי היא לספק לנשים הסברים על חייהן כך שתוכלנה לשפר את מצבן.
3. החוקרת היא חלק מרכזי מן המחקר, ועליה לנתח את רגשותיה וחוויותיה כחלק מן המחקר.

השמעת קולן של נשים היא פעולה פמיניסטית היות ופרטים בחברה מתארים ומפרשים את ההתנסויות שלהם במונחי השפה הדומיננטית, המשקפת באופן מסורתי חוויות גבריות. מחקר איכותני, ובפרט ראיונות, מאפשרים תשומת לב לדיבור ולקטגוריות חדשות המתארות חוויות של נשים (DeVault 1990:96-97, 100). טענה זו נכונה במיוחד בהקשר של חקר דת, אשר הובנה במסורת המחקרית דרך עדשה גברית (Gross 1996:5-28; O'Connor 1995:57).

עקרונות של השמעת קול ומחויבות לשינוי חברתי משותפים למחקרים רבים בעלי אוריינטציה פוליטית-חברתית (Wodak 2004:198), ובהקשר של מחקר על נשים ניתן לכוונתם פמיניסטיים. מחקר זה מנכיח את עצם הקיום של נשים מלמדות תלמוד כתופעה חברתית, ומשמיע את קולן של נשים אלה לצורך הבנת החוויה הייחודית שלהן.

### 1.1 אוכלוסיית המחקר

שדה המחקר הנדון הוא שדה בהתהוות, ולכן האוכלוסייה הפוטנציאלית של נשים העונות על הקריטריונים היא מוגבלת. לצורך המחקר חיפשתי נשים למדניות, כלומר נשים העוסקות בתלמוד במשך שנים והחשות בנות בית בתחום. כדי לאתר נשים כאלה חיפשתי נשים העוסקות בהוראה, מתוך הנחה שהוראה מעידה על קיומו של ידע מבוסס ועל תחושת מומחיות. ההגדרה הראשונית, בה השתמשתי לנשים אותן ביקשתי לראיין, הייתה 'נשים הלומדות תלמוד על מנת ללמד' היות ולא הייתי בטוחה שאמצא מספיק נשים מלמדות, וחשבתי להסתפק בקריטריון של ההתמחות והיכולת ללמד, גם אם אינן מלמדות בפועל. במהלך המחקר גיליתי כי ישנן די נשים המלמדות תלמוד, ואכן, בסופו של דבר, כל מי שראיינתי מלמדת תלמוד בהיקף כלשהו, או לימדה בעבר. להערכתי ניתן למצוא בישראל בין חמישים למאה נשים העונות על הקריטריונים שהגדרתי לצורך מחקר זה. הערכה זו מבוססת על היכרותי עם השדה ועל נתונים מספריים כמו מספר הבוגרות של תכנית המכון העיוני תלמודי במתן, העומד על כחמישים.<sup>100</sup> בארצות הברית יש נשים למדניות נוספות, אך התופעה טרם נחקרה ועל כן אין בנמצא ממצאים מהימנים על היקפה.

---

<sup>100</sup> אשררתי הערכה זו עם אחת המרואיינות (דבורה) לקראת סיום הכתיבה.



קבוצת המרואיינות התגבשה באמצעות דגימה מכוונת מטרה (purposeful sampling), שבה נבחרו באופן סלקטיבי נשים שיכלו לספק מידע שלא ניתן להשיגו בדרך אחרת. גודל המדגם נקבע על פי מטרות המחקר ולא על פי עקרונות סטטיסטיים-הסתברותיים (Patton 2002:45): בחירת המרואיינות נעשתה על פי עקרונות של דגימה תיאורטית (theoretical sampling), כלומר איסוף מידע כל עוד יש בו תוספת למגוון, והעשרה של הקטגוריות, כך שהנתונים הראשוניים מכוונים את המשך המחקר מבחינת הדגשים והמיקוד (Glaser and Strauss 1974:45-77; Strauss and Corbin 1998:201).

הנשים שראיינתי היו שונות זו מזו במספר מאפיינים:

- גיל, החל מאמצע שנות ה-20 ועד אמצע שנות ה-70, והגיל הממוצע עמד על 40.
  - רקע בלימוד - ביניהן כאלה שהחלו ללמוד תלמוד בבית הספר, כאלה שלמדו רק באקדמיה, בבתי מדרש שונים או בעיקר בכוחות עצמן.
  - ותק בהוראה, בין שנה אחת לשלושים שנה.
  - מסגרת ההוראה – בית ספר, בית מדרש, אקדמיה, חוג.
  - התפקיד – מורה, נושאת ונותנת, ראש בית מדרש.
- במחקר זה מרבית הראיונות (21) התקיימו במהלך שנה וחצי (2006-2007), וחמישה ראיונות התקיימו במהלך שנת 2009, כשהייתי כבר בשלבי ניתוח מתקדמים. ראיונות אלה נועדו להעשיר את המדגם (שתי נשים הפועלות בארה"ב או אישה שלמדה במוסד שלא יוצג לפני כן). מלבד העשרת המדגם, ניצלתי ראיונות אלה כדי לחלוק עם המרואיינות את התובנות שאליהן הגעתי בשלב ההוא, כדי לקבל תגובה מהשטח. תגובות אלה אישרו את תחושת הרוויה של קטגוריות (theoretical saturation), כלומר הגעה לשלב שבו המידע איננו מוסיף מאפיינים או קטגוריות (Hutchinson:137; Strauss and Corbin 1998:158).

### 1.1.1 איתור המרואיינות

פרופיל המרואיינות שהגדרתי לצורך מחקר זה היה 'אישה דתית המלמדת תלמוד, ואשר בתהליך הכשרתה או בתפקידה כמורה מחוברת ללימוד מסורתי'. במונח 'דתיות' הכוונה היא לנשים המחויבות להלכה האורתודוקסית (ר' הגדרה בראשית פרק א:). הסיבה להגדרה של 'הכשרה' אן 'הוראה' נובעת בעיקר מאילוצי השדה, מחד גיסא, הנשים הותיקות עברו הכשרה באקדמיה כיון שלא היו עדיין מוסדות לנשים, אך השתלבו לאחר מכן בבתי מדרש בעלי אופי מסורתי לנשים. מאידך גיסא, בוגרות בתי המדרש לנשים משתלבות בהוראה בבתי ספר או באקדמיה בשל מיעוט המשרות הפתוחות בפניהן בבתי מדרש. ההגדרה של 'חיבור ללימוד מסורתי' אמנם מעורפלת מעט, ובפרט היות והתברר כי קיימות השפעות אקדמיות רבות על עולם הלימוד של נשים (הנושא נדון בהרחבה בפרק ח: 2.2). הנחתי כי הקונפליקטים בהם התעניינתי יופיעו ביתר חדות ובהירות אצל נשים שמרכז הכובד של העיסוק הלמדני שלהן אוחז בערכו הדתי-חינוכי של הלימוד ונוגע להשלכות של הטקסט על החיים. כלומר, ההתכוונות ללימוד מסורתי נועדה להוציא נשים העוסקות רק במחקר תלמודי אקדמי, אשר מטיבו איננו מתעמת בהכרח עם שאלות וקונפליקטים מן השדה הדתי (עוד על ההבדלים בין

לימוד אקדמי וישיבתי בפרק ח: 2.2). אישור לכך שגם בין המרואיינות יש תחושה כי קיים הבדל בין שתי אוריינטציות אלה קיבלתי למשל מן הדברים הבאים:

- למדתי תארים. למדתי תואר ראשון בבר אילן ונרשמתי עכשיו לתואר שני בתל אביב, אבל בתואר אתה לא לומד, זה גם, האבחנה שלך היא נכונה בין השדה המחקרי לזה, אני לא מזלזלת באף אחד משניהם. (שרה)
- והתקדמותן של נשים בעולם התורה, זה לראות בעוד X שנים ראש בית מדרש שהיא אישה, שיכולה להעביר שיעור כללי [...] ואנשים בגיל שלושים, ואם הם למדו אך ורק בעולם האוניברסיטאי, בודאי שיש בזה טעם לפגם, ואני לא, אני חושבת שזה היה טעות לשים אישה כמו ורד נועם בראש בית מדרש, כי, לא כי היא לא אדם נפלא, אלא כי, כי בסופו של דבר יש, הפער הראשוני שדיברת עליו בין האקדמיה לעולם התורה הוא קיים, ובעיני, אני רוצה אנשים שצמחו כמוני מתוך בית המדרש--- ולראות אותם. (נירית)

היותי חברה בקהילה הרחבה אליה משתייכות הנשים אותן חקרתי סייעה בתהליך איתור המרואיינות. מבין 26 הנשים שראיינתי הייתה לי היכרות מוקדמת עם שלוש, שמונה נשים פגשתי במסגרת לימודי בבתי מדרש שונים – מהן נשים העומדות בראש בית המדרש, נשים שלימדו בו או נשים שלמדו בו (בשנים תשס"ד-תשס"ה 2003-2005). בין המרואיינות שלי לבין עצמן ישנם קשרים מגוונים: קשרי מורה-תלמידה; עמיתות ללימודים, חברותא; עמיתות להוראה; ולכן הן יכלו לקשר אותי זו לזו. כך, אל ארבע עשרה נשים הגעתי באמצעות היכרות עם אחרות, בשיטה המכונה 'כדור השלג', שיטה זו מתאימה לקבוצות סגורות או לא פורמאליות שבהן יש ערך רב לידע החברתי ולהמלצות של אנשי הקשר הראשוניים, כמו בקבוצת הנשים הלמדניות (Deacon 2002:237; Patton 2007:54-55). למרואיינת אחת פניתי בעקבות ראיון שנערך אֶתה והתפרסם באתר 'קולך', ממנו למדתי על כך שהיא מלמדת תלמוד שנים רבות.

מבין הנשים אליהן פניתי, הרוב המכריע נעטרו ברצון לבקשה להתראיין, וגילו גמישות בקביעת מועד ומקום הראיון. שתיים מן המרואיינות גילו חשדנות מסוימת, אך הסכימו לאחר מכן, כאשר הבטחתי להן כי תוכלנה לראות את הראיון המתומלל. אישה אחת העומדת בראש בית מדרש סירבה להיפגש אתי, אם כי הציעה שאפנה לבוגרות של בית המדרש, וראש בית מדרש נוספת הביעה הסכמה עקרונית, אך לא הצלחתי לתאם אֶתה מועד מפאת עיסוקיה המרובים.

כיון שהבטחתי למרואיינות אנונימיות, כל השמות המופיעים במחקר בדויים.

רשימת המרואיינות ופרטים אודותיהן מופיעה בטבלה 1.

טבלה 1 – רשימת המרואיינות ( -- בעמודת 'בן זוג' מסמן שהאישה איננה נשואה)

| שם  | מועד ראיון | גיל               | איזור מגורים | ארץ לידה | מוצא הורים | עיסוק תורני במשפחה |       |          |   |    |
|-----|------------|-------------------|--------------|----------|------------|--------------------|-------|----------|---|----|
|     |            |                   |              |          |            | אם                 | אב    | אח/ אחות |   |    |
| .1  | אביבה      | 2007              | אמצע 30      | ירושלים  | ישראל      | ארה"ב              | ✓     | ✓        | ✓ |    |
| .2  | אסתר       | 2007              | אמצע 70      | צפון     | ארה"ב      | ארה"ב              |       | ✓        |   | ✓  |
| .3  | אפרת       | 2007              | סוף 20       | צפון     | ישראל      | ישראל              |       | ✓        |   | ✓  |
| .4  | ברכה       | 2007              | ראשית 50     | ירושלים  | ארה"ב      | אירופה             |       |          |   | ✓  |
| .5  | בתיה       | 2009              | ראשית 40     | ארה"ב    | ארה"ב      | אירופה ארה"ב       |       |          |   | ✓  |
| .6  | גילה       | 2007              | ראשית 40     | מרכז     | ארה"ב      | ארה"ב              |       | ✓        | ✓ | ✓  |
| .7  | דבורה      | 2005?<br>2007 (2) | סוף 30       | מרכז     | ישראל      | אירופה ארה"ב       |       |          | ✓ |    |
| .8  | דנה        | 2007              | אמצע 30      | מרכז     | ארה"ב      | ארה"ב              |       |          |   | ✓  |
| .9  | הדס        | 2009              | אמצע 20      | ירושלים  | ישראל      | אירופה מזרחי       |       |          |   | -- |
| .10 | הילה       | 2007              | אמצע 30      | ירושלים  | ישראל      | ישראל              | (סב ) |          |   |    |
| .11 | חנה        | 2007 (2)          | אמצע 40      | ירושלים  | ארה"ב      | ארה"ב              |       | ✓        | ✓ | ✓  |
| .12 | יעל        | 2007              | סוף 30       | מרכז     | ישראל      | אירופה ישראל       |       | ✓        | ✓ | ✓  |
| .13 | יפה        | 2007              | סוף 50       | ירושלים  | ארה"ב      | אירופה             | ✓     | ✓        | ✓ | ✓  |
| .14 | מיכל       | 2007              | ראשית 30     | מרכז     | ישראל      | מזרחי              |       | ✓        | ✓ | -- |
| .15 | מירה       | 2007              | ראשית 30     | ירושלים  | ישראל      | ארה"ב              |       | ✓        |   |    |
| .16 | מישל       | 2009              | אמצע 50      | ירושלים  | ארה"ב      | ארה"ב              |       |          |   | ✓  |
| .17 | נועה       | 2007              | ראשית 40     | צפון     | ארה"ב      | ארה"ב              |       | ✓        | ✓ |    |
| .18 | נרית       | 2006              | ראשית 30     | צפון     | אירופה     | ה                  |       |          |   | ✓  |

|    |   |   |   |                |       |         |          |                             |      |     |
|----|---|---|---|----------------|-------|---------|----------|-----------------------------|------|-----|
| ✓  | ✓ |   | ✓ | ארה"ב          | ארה"ב | ארה"ב   | סוף 40   | 2009                        | נעמי | .19 |
| -- | ✓ |   |   | ארה"ב          | ארה"ב | ירושלים | סוף 20   | 2006                        | רבקה | .20 |
| ✓  | ✓ |   | ✓ | ישראל          | ישראל | ירושלים | ראשית 30 | 2007<br>(אין הקלטה)<br>2009 | רות  | .21 |
| ✓  |   | ✓ | ✓ | ישראל          | ישראל | ירושלים | סוף 20   | 2007                        | שולי | .22 |
| -- | ✓ |   |   | ישראל          | ישראל | ירושלים | ראשית 30 | 2006                        | שירה | .23 |
|    |   |   |   | אירופה         | ישראל | ירושלים | ראשית 40 | 2007                        | שרה  | .24 |
| -- | ✓ |   |   | אירופה         | ישראל | ירושלים | סוף 20   | 2007                        | תמר  | .25 |
| -- |   | ✓ | ✓ | ישראל<br>ארה"ב | ישראל | ירושלים | אמצע 20  | 2006                        | תרצה | .26 |

מלבד הראיונות עם הנשים, שהם בסיס הנתונים העיקרי למחקר זה, שוחחתי בשלב המכין למחקר גם עם שני רבנים המלמדים בבתי מדרש לנשים כדי לקבל את נקודת מבטם על התופעה. בפרקי הממצאים מובאים גם דברים שלמדתי מהם.

## טבלה 2 – מרואיינים

|    | שם       | מועד ראיון | תפקיד                              |
|----|----------|------------|------------------------------------|
| .1 | הרב יאיר | 2006       | ר"מ <sup>101</sup> בבית מדרש לנשים |
| .2 | הרב דוד  | 2006       | ר"מ בבית מדרש לנשים                |

<sup>101</sup> ר"מ – ראשי תיבות של 'ריש מתיבתא', בתרגום מילולי ראש ישיבה. משמש ככינוי למורה בישיבה או מדרשה. לאישה משתמשים בהטיה ר"מית.

טבלה 3 מכילה מידע על מסגרות ההכשרה ומקומות העבודה של הנשים.

טבלה 3 – מסגרות לימוד והוראה

| ותק<br>בהוראה<br>(שנים) | מסגרות הוראה |        |             |            | מסגרות לימוד |                 |         | שם    |     |
|-------------------------|--------------|--------|-------------|------------|--------------|-----------------|---------|-------|-----|
|                         | חוג          | אקדמיה | בית<br>מדרש | בית<br>ספר | אקדמיה       | בית<br>מדרש     | בית ספר |       |     |
| 15                      |              |        | ✓           | ✓          | ✓            | ✓               | ✓       | אביבה | .1  |
| 30                      | ✓            |        |             |            | ✓            |                 | ✓       | אסתר  | .2  |
| 1                       |              |        | ✓           |            |              | ✓               |         | אפרת  | .3  |
| 15                      |              |        | ✓           |            |              | ✓ (לא<br>לנשים) |         | ברכה  | .4  |
| 20                      |              | ✓      | ✓           | ✓          | ✓            |                 | ✓       | בתיא  | .5  |
| 15                      |              |        | ✓           |            |              | ✓               |         | גילה  | .6  |
| 10                      | ✓            |        | ✓           |            | ✓            | ✓               |         | דבורה | .7  |
| 10                      |              |        | ✓           |            | ✓            | ✓               |         | דנה   | .8  |
| 20                      |              |        | ✓           | ✓          | ✓            | ✓               |         | נועה  | .9  |
| 2                       |              |        | ✓           | ✓          | ✓            | ✓               |         | נרית  | .10 |
| 10                      |              |        | ✓           | ✓          |              | ✓               |         | נעמי  | .11 |
| 3                       |              |        | ✓           | ✓          | ✓            | ✓               | ✓       | רבקה  | .12 |
| 10                      |              |        | ✓           |            | ✓            | ✓               |         | רות   | .13 |
| 1                       |              |        | ✓           | ✓          | ✓            | ✓               |         | שולי  | .14 |
| 3                       |              | ✓      |             |            | ✓            | ✓               |         | שירה  | .15 |
| 20                      |              |        | ✓           | ✓          | ✓            |                 |         | שרה   | .16 |
| 2                       | ✓            |        |             | ✓          | ✓            | ✓               |         | תמר   | .17 |
| 2                       |              |        | ✓           | ✓          | ✓            | ✓               |         | תרצה  | .18 |
| 1                       |              |        |             | ✓          |              | ✓               |         | הדס   | .19 |
| 5                       |              | ✓      | ✓           |            | ✓            | ✓               | ✓       | הילה  | .20 |
| 20                      |              |        | ✓           |            | ✓            | ✓               |         | חנה   | .21 |
| 5                       | ✓            |        | ✓           |            |              | ✓               |         | יעל   | .22 |
| 26                      |              |        | ✓           |            | ✓            |                 |         | יפה   | .23 |
| 3                       | ✓            | ✓      | ✓           |            |              | ✓               |         | מיכל  | .24 |
| 5                       |              |        | ✓           |            | ✓            | ✓               |         | מירה  | .25 |
| 15                      |              |        |             | ✓          | ✓            |                 |         | מישל  | .26 |

### 1.1.2 מאפיינים של המרואיינות

בסעיף זה אני מתייחסת למאפיינים של המרואיינות אשר עלו מתוך הממצאים, ונראים לי רלוונטיים להבנת התופעה של הנשים הלמדניות.

#### א. מוצא

כפי שניתן ללמוד מטבלה 1 מלבד שתי משתתפות שהן ממוצא מזרחי כל השאר הן ממוצא אשכנזי. בולט גם הרקע האנגלוסקסי של רבות. 11 הן ילידות ארצות הברית, ובנוסף להן יש עוד 4 ילידות הארץ שהוריהן נולדו בארה"ב. בסך הכול מבין הישראליות (24) ל-13 יש רקע אנגלוסקסי. עובדה זו עשויה להיקשר לכך שהוראת תלמוד לנשים החלה בארצות הברית ונפוצה שם יותר מאשר בישראל (ר' פרק א: 1).

#### טבלה 4 - מוצא

| מוצא / מוצא הורים |                        |
|-------------------|------------------------|
| 5                 | ישראל / ישראל          |
| 4                 | ישראל / אירופה         |
| 2                 | ישראל / עדות מזרח      |
| 4                 | ישראל / אנגלוסקסים     |
| 11                | אנגלוסקסי / אנגלוסקסים |

#### ב. רקע תורני במשפחה

טבלה 1 מלמדת גם על האופי התורני של המשפחות של הנשים – הן משפחות המוצא והן המשפחות שהקימו בעצמן. מבין כלל המרואיינות רק לשתיים אין כל בן משפחה נוסף שעיסוקו תורני. 14 מגיעות ממשפחה שבה האב ולעיתים האם עסקו בעיסוק תורני, פעמים רבות מדובר במשרת רבנות של האב. ל-13 יש אח או אחות, ולעיתים יותר מאחד/ת, העוסק גם הוא בעיסוק תורני. 14 נשואות לבן זוג שהוא רב בפועל או בעל רקע אקדמי במקצועות היהדות. עובדה זו התבררה כבעלת משמעות והשפעה על הבחירה של נשים לעסוק בתלמוד (ר' פרק ה: 2).

#### טבלה 5 – השכלה תורנית/משרה תורנית של בן משפחה

| השכלה תורנית/משרה תורנית של בן משפחה |        |
|--------------------------------------|--------|
| 10                                   | אב     |
| 6                                    | אם     |
| 13                                   | אח     |
| 3                                    | אחות   |
| 14                                   | בן זוג |

ג. השכלה

כל המרואיינות הינן בעלות השכלה אקדמית. אצל 9 התואר האקדמי הוא בתלמוד ומהווה חלק מהכשרתן בתחום. אצל 10 נוספות התואר הוא בתחום אחר בלימודי היהדות, ורק אצל 7 ההתמחות האקדמית איננה נוגעת כלל ביהדות. ניתן להבחין בנטייה ללימודים מתקדמים. גם הרקע האקדמי התברר כמשמעותי לעיסוק של הנשים בתלמוד (פרקים ז-ט).

טבלה 6 – השכלה אקדמית

| השכלה אקדמית |                                                        |       |                           |
|--------------|--------------------------------------------------------|-------|---------------------------|
| אחר          | לימודי יהדות<br>(היסטוריה, מחשבת<br>ישראל, הלכה, תנ"ך) | תלמוד |                           |
|              | 1                                                      | 4     | תואר ראשון                |
| 4            | 5                                                      | 5     | תואר שני <sup>102</sup>   |
| 3            | 4                                                      |       | תואר שלישי <sup>103</sup> |

ד. גיל והכשרה

כפי שניתן ללמוד מן ההצלבה בין נתוני גיל והכשרה, ככל שהנשים צעירות יותר האפשרות ללימוד בבית מדרש זמינה יותר, וכל המרואיינות הצעירות מגיל 40 למדו בבית מדרש. בין המבוגרות יותר האפשרות התחילה להתקיים, אך לא הייתה מקובלת או זמינה לכולן. עבור הנשים שמעל גיל 40 הכשרה אקדמית יכלה להוות תחליף להעדר מסלול בית מדרשי.

טבלה 7 – גיל ולימודי גמרא/תלמוד

| גיל    |    | בית מדרש לנשים |    | תלמוד באקדמיה |     |
|--------|----|----------------|----|---------------|-----|
| 20-30  | 6  | 100%           | 6  | 4             | 67% |
| 30-40  | 10 | 100%           | 10 | 8             | 80% |
| 40-50  | 6  | 67%            | 4  | 4             | 67% |
| מעל 50 | 4  | 0%             | 0  | 3             | 75% |

<sup>102</sup> תלמידות בעת הראיון או שסיימו.

<sup>103</sup> תלמידות בעת הראיון או שסיימו.

ה. מקומות עבודה

מן הטבלה שלהלן עולה כי אמנם נשים רבות לימדו או מלמדות בבית מדרש, אולם רק עבור פחות ממחצית זהו עיסוק מרכזי. סוגית אפשרויות התעסוקה ומשמעויותיה נדונות בפרק ז: 2.

**טבלה 8 – היכן מלמדות?**

| היכן מלמדות?   |             |                |
|----------------|-------------|----------------|
| 14             | תיכון       |                |
| 12             | עיסוק מרכזי | מדרשה/בית מדרש |
| 9              | חלקי        |                |
| 4              | אקדמיה      |                |
| 5 (1 - רק חוג) | חוג         |                |

ו. פמיניזם

מן הטבלה הבאה ניתן ללמוד כי 5 נשים מתנגדות לפמיניזם, וכפי שמתואר בפרק ו: 3 הן מגנות לימוד הנובע מעמדה פמיניסטית, בין האחרות המגדירות עצמן כפמיניסטיות, באופן מלא או מסויג, רק 6 קושרות את הלימוד לפמיניזם ורואות בו פרקטיקה פמיניסטית עם פוטנציאל אקטיביסטי לשינוי.

**טבלה 9 – הזדהות עם פמיניזם**

|    |                                      |
|----|--------------------------------------|
| 16 | פמיניזם מוצהר                        |
| 6  | מבין אלה קושרות לימוד תלמוד לפמיניזם |
| 5  | פמיניזם מסויג                        |
| 5  | התנגדות לפמיניזם                     |

דוגמה קונקרטית לעניין זה היא שם המשפחה של הנשים. מרבית המרואיינות נושאות את שם המשפחה של בן זוגן. חמש נשים נוקטות בפרקטיקה המזוהה כפמיניסטית: מתוכן שתיים ממקפות, כלומר משתמשות בשם משפחה כפול, ושלוש משתמשות בשם נעוריהן.

~~~~~

מאפיינים אחדים שתוארו כאן, כמו המוצא האנגלוסקסי/אשכנזי, ההשכלה האקדמית והרקע המשפחתי התורני מזכירים את מאפייניהן של הטוענות הרבניות, שאף הן נשים המתמחות בתלמוד, שבהן עסקו שמיר ואחרים (1997:322). דמיון זה מחזק את הטענה לגבי השפעתם של מאפיינים מבניים אלה על האפשרות של הנשים לבחור לעסוק בתלמוד.

1.2 כלי המחקר: ראיון מובנה למחצה

ראיון הוא דרך מרכזית להגעה אל החוויות ועולם המשמעות של ימי שנוטל חלק בתופעה, שהיא מטרת המחקר האיכותני-קונסטרוקטיביסטי (לעיל 1). בניגוד למחקר פוזיטיביסטי, המנסח השערות לפני המפגש עם הישטח, בראיון מסומן איזור עניין כללי, אשר פרטיו נחשפים רק במהלך איסוף הנתונים וניתוחם. הראיונות שערכתי היו ראיונות מובנים למחצה, מה שמכונה על ידי מייקל פאטון 'general interview guide approach' (Patton 2002:343-344). בראיון כזה מסומנים נושאים או תחומים כלליים, המיועדים לייצר שלד ממוקד לשיחה ולכוון את המרואיינת לתכנים המבוקשים, אולם השיחה עצמה חופשית ולא מובנית – כך שהיא מאפשרת לפרספקטיבות והתנסויות אישיות של המרואיינת להתגלות. כוחו של ראיון כזה הוא בכך שאף כי מדובר, לרוב, במפגש חד-פעמי – הוא מאפשר לדלות מידע רב על חייה של המרואיינת, על עולם המשמעות שלה ועל הערכים שלה (Arksey and Knight 1999:32; Patton 2002:341). הראיון מורכב ממספר קטן של שאלות כלליות, אשר מעבר להן החוקרת מתערבת בעיקר לצורך הבהרה, מיפוי, הערכה, פירוק, ערעור וחיבור למשמעויות חדשות (Kvale 1996:133-135; Herbert J) (Rubin and Irene Rubin 2005:134-137). השילוב בין מבנה בסיסי אחיד לבין גמישות מאפשרת למצוא את המשותף והשונה בין המרואיינות.

בראיון נעשה ניסיון למעט ככל האפשר בכפיית קטגוריות על המרואיינת ולאפשר לה להדגיש במילים שלה את הסוגיות המרכזיות בעיניה, לתאר את חוויותיה ואת משמעותן עבורה על-פי החשיבות שהיא מייחסת להן (Reinharz 1992:19). הדעתנות המאפיינת את הנשים אותן חקרתי תרמה לדיוק בניסוחים, וכאשר אני הדהדתי באופן לא מדויק דברים של מרואיינת היא העמידה דברים על דיוקם. עם זאת, בזמן הניתוח ניסיתי להיות רגישה למקרים בהם מופיעים בראיון מושגים פמיניסטיים, השייכים באופן מובהק לעולמי, כדי לבדוק האם המרואיינת היא שהעלתה אותם או שמא אני זו שהעליתי אותם, ובכך הכנסתי במידה מסוימת מלים לפיה.

כיון שראיון מסוג זה נותן מקום מרכזי לתכני עולמה של המרואיינת, היא יכולה להציף גם עניינים וסוגיות שלא ניתנה עליהם הדעת על ידי החוקרת בעת ניסוח השאלון, באופן המעשיר את המידע שמתוכו מבקשת החוקרת לפענח את השדה. דיבור במסגרת ראיון חושף את מה שנחשב ראוי ואפשרי להיאמר במסגרת השיח, ולפיכך מלמד על הקשרי משמעות רחבים יותר בעולמה וסביבתה החברתית של המרואיינת, כמו איזורים של קונצנזוס תרבותי לעומת איזורי קונפליקט.

האינטראקציה החופשית המאפיינת ראיון פתוח או מובנה למחצה מאפשרת ביסוס מהיר יחסית של יחסי אמון וקירבה (rapport) (Arksey and Knight 1999:101; Patton 2002:365-366), אשר איפשרו גם שיחה על נושאים הנחווים על ידי המרואיינות כאישיים (כמו הגדרת הדתיות) (Edwards 1993:183). תכונה זו של הראיון - הקשבה זהירה לקולה של המרואיינת, בסיטואציה המובלת על ידיה (Reinharz 1992:21), שבה היא יכולה לבחור על מה לדבר וגם על מה לא – עושה את הראיון לכלי ראוי גם מפרספקטיבה פמיניסטית. אוירת הראיון מאפשרת להתגבר במידה מסוימת על יחסי הכוח המובנים בסיטואציה של מפגש בין החוקרת כיודעת על שדה המחקר, לבין המרואיינת נטולת המידע (Edwards 1993:184; Reinharz 1992:20). במקרה

שלי, העובדה שחקרתי נשים משכילות ודעתניות, אשר להן ולידע שבגיננו פגשתי אותן אני רוחשת הערכה רבה, צמצמה ממילא את הפער בינינו.

ככלל, התרשמתי ואף נאמר לי במפורש כי ההזדמנות לשוחח על הנושא נעמה למרואיינות – גם משום שמדובר בנושא שהוא מרכזי ומשמעותי בעולמן, ואולי גם משום שבמידה רבה אין להן עם מי לחלוק את התנסויותיהן בהקשר זה, בשל האופי הלא נורמטיבי של העיסוק בתלמוד. כך או אחרת, בעת השיחה המרואיינות שיתפו פעולה ברצון רב, ואף עלו שאלות מסוג 'אני עונה על מה שאת מחפשת?' וחששות שמא הן מפליגות לנושאים שאינם משרתים את מטרת המחקר. במהלך הראיון – וגם לאחריו – קיבלתי תגובות חיוביות ואמירות של מרואיינות על כך שהוא איפשר להן לעצור ולהתבונן במבט רפלקסיבי על עצמן, וכך להבין דברים חדשים.

1.2.1 מבנה הראיון

בראשית כל ראיון ביקשתי מהמרואיינת למלא שאלון פרטים אישיים (נספח א.3). שאלון זה כלל:

- פרטים על בני משפחה ועיסוקיהם
- מסלול הכשרה תורני ואקדמי של המרואיינת - מידע זה היווה מסגרת שסייעה בידי לעקוב במהלך הראיון אחר תחנות ב'ביוגרפיה האוריינית' (האקדמית והתורנית) של המרואיינת.

את הראיונות הראשונים ערכתי בהתאם לשאלון מפורט (נספח א.2) שכלל שאלות מפורטות בנושאים הבאים:

1. ביוגרפיה אוריינית – מהו לימוד תורה בשבילך? למה את לומדת? איך הגעת ללמוד? מתי התחלת ללמוד? היכן? ועוד.
2. לימוד תורה של נשים – מה עמדתך לגבי הנושא? כיצד עיצבת אותה? מה החזון שלך לגבי לימוד של נשים? ועוד.
3. דרך לימוד – מי המורה שלך? האם דרך הלימוד שלך הושפעה מדרכו? כיצד את ניגשת לסוגיה? האם הרקע האקדמי שלך משפיע? ועוד.

עם הזמן התכנסו סעיפי השאלון לשלוש שאלות כלליות אשר למדתי כי מתוכן נפרש בפני בעושר המידע שאותו אני מבקשת, ואלו השאלות:

1. **דתיות** - כיצד מגדירה המרואיינת את דתיותה. שאלה מקדימה שדרכה ביקשתי להבין את המשמעות הייחודית של הזהות הדתית של כל מרואיינת, ואת מקומו של לימוד התורה בהקשרה.
2. **ביוגרפיה אוריינית תורנית** - מהן התחנות המרכזיות במסלול ההכשרה התורנית. מתי והיכן נחשפה האישה ללימוד תלמוד (משפחה, בית ספר, מדרשה, אקדמיה, לימוד עצמי), באילו מסגרות התמחתה ובאילו מסגרות היא מלמדת. האם ישנם רגעים שהיא זוכרת כמשמעותיים מבחינת עיצוב הזהות הלמדנית.
3. **דרך ושיטת לימוד** - כיצד מתארת האישה את דרך הלימוד שלה, ועד כמה זו דומה לדרכי הלימוד שהונחלו לה במהלך לימודיה או שונה מהן? שאלה זו איפשרה זיהוי של המידה

בה חשות הלומדות עצמאות ואוטונומיה, וכן בחינת השאלה של קיום מאפיינים הייחודיים ללימוד שלהן.

למרות שהצגתי את השאלות בראשית הראיון, כל ראיון התנהל בסדר שונה, על פי בחירת המרואיינת בנוגע לתוכן הדברים, סדר ההתייחסות אליהם, ובקצב שהתאים לה. ככל שהתקדמתי בתהליך הראיונות למדתי שאין חשיבות רבה לסדר הראיון, והשתדלתי במידת האפשר לאפשר למרואיינת ולעודד אותה למצות נושא אותו היא העלתה (Herbert J Rubin and Irene Rubin 2005:137).

בראיונות האחרונים הקדשתי גם זמן לשיתוף המרואיינת בממצאי המחקר כפי שנוסחו בזמן הראיון, וביקשתי את תגובתה.

1.2.2 ביצוע הראיונות

כדי לאפשר שיחה פתוחה וכנה המבוססת על יחסי אמון (rapport), בראשיתו של כל ראיון הבטחתי למרואיינות אנונימיות, יתר על כן, מפאת מיעוט הנשים הפועלות בשדה, הבטחתי גם טשטוש מאפיינים מזהים נוספים - כמו גיל, מקום מגורים, מוסדות הכשרה, תפקיד (כמו ראש בית מדרש, או ר"מית במדרשה). כמו כן למספר מרואיינות העברתי על פי בקשתן את הראיון המתומלל, ואחת מהן אף סימנה חלקים שבהם ביקשה שלא אשתמש. כמו כן ביקשתי שאם אני מתקרבת בשיחה לאיזורים שהמרואיינת חווה כפרטיים מדי, שתחוש בנוח לסרב להשיב. הילה למשל התייחסה לשאלה הפותחת על אפיון של דתיותה כעניין אישי ונמנעה מלהתייחס אליו כמעט לחלוטין.

הראיונות התקיימו במקום שהיה נוח למרואיינת (בית - 15; בית מדרש - 2; משרד במקום עבודה - 10; בית קפה - 2; ואף בגינה ציבורית - 1), ונמשכו בין שעה וחצי לשלוש שעות. את דבורה פגשתי שלוש פעמים – פעם ראשונה בראיון גישוש לקראת המחקר, ופעמיים לטובת הראיון עצמו. את רות פגשתי פעמיים, משום שבראיון הראשון השיחה לא הוקלטה בגלל בעיה טכנית במכשיר ההקלטה. גם את חנה פגשתי פעמיים, כיון שנאלצה לסיים את הראיון הראשון לפני שמיצינו את השיחה.

הראיונות עם הגברים התקיימו בבית המדרש ונמשכו כ-40 דקות.

בתום כל ראיון ובהקדם האפשרי רשמתי לעצמי סיכום של המפגש, שכלל תיאור של האווירה – עד כמה נינוחה הייתה השיחה, מידת שיתוף הפעולה, תיאור מקום המפגש או כל פרט אחר שיסייע לי לזכור את ההקשר של הראיון.

1.2.3 תמלול הראיונות

כל הראיונות הוקלטו ותומללו. שמונה מהראיונות עם הנשים ואת שני הראיונות עם הגברים תמללתי בעצמי, והאחרים תומללו תמורת תשלום. בראיונות שתמללתי בעצמי הגדרתי מה המידע שאני מבקשת להעביר אל הכתב ואת צורת הסימון של מידע זה, עם דגש על 'מה נאמר' יותר מאשר על 'איך נאמר'. עם זאת השארתי קולות שאינם מילים, וסימנתי לעצמי מחוות שאינן

מילוליות כמו שתיקה, צחוק, גיחוך או אנחה. בתמלולים סומן הזמן כל 5 דקות, כדי להקל במקרים של צורך להאזנה חוזרת. לראיונות שלא אני תמללתי הקשבתי בעצמי כדי לוודא שלא נפלו טעויות, בפרט בשמות ומושגים שאינם מוכרים למתמללת.

כללי תמלול וציטוט :

- דברי המרואיינות בגופן רגיל; שאלות, אמירות, התייחסויות שלי **בגופן עבה (bold)**
 - בתמלול הגולמי שמרתי קולות היסוס כמו 'אההמ', 'אהה', 'מההה'. בציטוטים המופיעים בעבודה עצמה הומרו אלה בשלוש נקודות '...', כך שמחד גיסא נרמז הדיבור הלא רציף, ועם זאת מתאפשרת קריאה רציפה וברורה של הדברים. בניתוח אינני מתייחסת למשמעותם של היסוסים או שתיקות, אם כי פעמים רבות נראה כי יש בהם עדות לתחושה של אי נוחות סביב דיבור על נושא טעון או לא פתור. רמיזת ההיסוס בציטוט נועדה לשמר תחושה של אוירת הדיבור, ולהותיר מרחב פרשני לקורא/ת.
 - שתיקות ארוכות (מספר שניות) מסומנות על ידי רצף מקפים - '----'
 - דילוג בתוך הציטוט מסומן על ידי סוגריים מרובעים ובתוכם שלוש נקודות - '[...]'.
מחוות קוליות כמו צחוק או אנחה מופיעות בסוגריים מרובעים - [צוחקת].
 - הדגשה, הרמת קול בולטת בדברי מרואיינות מסומנת בקו תחתון.
 - הסברים/השלמות שלי בגוף הטקסט מובאים בסוגריים מרובעים בתוספת ראשי תיבות שמי [**<הערה>**, ר.פ.].
- אני מודעת לכך שהמידע שבחרתי להשמיט מן התמלול, וכתוצאה מכך גם מניתוח הממצאים, הוא בבחינת עריכה, המושפעת מדרך הניתוח שבחרתי לאור מה שנתפס בעיני כיותר משמעותי, ובעצם זוהי ראשיתו של תהליך הפרשנות (Edwards 1993:105-106).

1.3 שיטות ניתוח

אמנם במחקר איכותני הפרשנות והניתוח מתרחשים לכל אורך התהליך מן האיסוף ועד הכתיבה (Arksey and Knight 1999:169), אך עם זאת היה שלב במחקר שבו עיקר הפעילות הייתה פעילות מודעת של ניתוח. תהליך זה מתואר להלן.

במחקר זה השלב הראשון בניתוח הראיונות היה ניתוח תוכן/קטגוריאל שיהיה ניתוח קל ונגיש אשר איפשר היכרות ראשונית עם החומרים. ניתוח כזה מוצע כאחת מארבע אפשרויות ניתוח על ידי עמיה ליבליך ואחרות במודל לשיטות ניתוח נאראטיבי שהן מציעות (Lieblich 1998:12-13).

הן משרטטות שני צירים הניצבים זה לזה: ציר של ניתוח תוכן מול ניתוח צורה, וציר של ניתוח קטגוריאל מול ניתוח הוליסטי. מכאן נגזרות ארבע אפשרויות ניתוח: תוכן/קטגוריאל; תוכן/הוליסטי; צורה/קטגוריאל; צורה/הוליסטי.

בשלב השני והעיקרי של הניתוח ערכתי ניתוח תוכן מפרספקטיבה הוליסטית, כלומר ניתוח שהמוקד שלו הוא מכלול 'מה שנאמר' ולא קטגוריות מפורקות, בניסיון לפרשנות מתוך נקודת מבט של הסיפור הרחב. שלב זה נעשה מפרספקטיבה של ניתוח שיח ביקורתי. שני השלבים מתוארים בהמשך.

1.3.1 ניתוח תימות

הסתמכתי על שיטת הניתוח התימטי אשר תוארה בפירוט ככלי עבודה מרכזי בשיטת התיאוריה המעוגנת בשדה (grounded theory) (Glaser and Strauss 1974; Strauss and Corbin 1998), תוך תיאור פרטני של שלבי ניתוח שונים. דן גבתון מונה את חמשת השלבים הבאים החל מראשית הניתוח ועד לעיצובה של תיאוריה (גבתון 2001: 203-208)¹⁰⁴

1. איתור קטגוריות ראשוניות, התחלת דגימה תיאורטית
2. עיצוב קטגוריות, הגדרת קריטריונים לקטגוריה והמשך דגימה תיאורטית
3. זיכוך תבחניים ועיצוב מערכת קטגוריות סופית
4. זיהוי הירארכיה בין קטגוריות, איתור קטגוריות גרעין
5. יצירת מבנה תיאורטי באמצעות קטגוריות, קישור לספרות מחקרית ותיאוריה

גם שיטות מחקר איכותניות נוספות מלבד התיאוריה המעוגנת בשדה, כמו ניתוח נראטיבי (Kohler Riessman 2008:53-76; Lieblich 1998:112-120) או ניתוח פנומנולוגי פרשני (interpretive phenomenological analysis) עושות שימוש רחב בניתוח תימטי. השימוש הרחב בו נובע מאופיו הברור, הכמעט 'מתכוני', או 'straightforward' בלשונה של קתרין קוהלר-רייזמן (Kohler Riessman 2008:53). אופיו הטכני של הניתוח התימטי, לפחות בשלבי הראשונים, מאפשר פירוק של המידע שנאסף תוך התמקדות בתוכן ב'מה' נאמר, ולא ב'איך', 'למי' או 'למה' (Kohler Riessman 2008:54). למרות הניסיון לצייר ניתוח תימטי כהליך צפוי וברור, הרי שכצפוי בין השלבים הברורים לכאורה מסתתרת הדינאמיקה הלא ליניארית המאפיינת מחקר איכותני, שהוא תהליך מתמשך, שקיימים בו – החל מהראיון עצמו, דרך הניתוח תימטי, שלבי ניתוח נוספים ועד הכתיבה – 'יסודות ומאפיינים אינטואיטיביים, ומטרתו מתן משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת' (Nash, 1990).

שלב כמו 'זיהוי הירארכיה בין קטגוריות' וודאי 'יצירת מבנה תיאורטי' אינם שלבים טכניים כלל ועיקר. התייחסות אל ניתוח קטגוריאלני רק בהיבט הטכני שלו מייצרת קשיים שונים (Sipe and Ghiso 2004:476-478). במחקר זה השתמשתי בעיקר בפן הטכני של ניתוח תימטי לצורך פירוק ראשוני, אפיון קטגוריות ראשוניות, וזיהוין בתוך ומתוך הראיונות. את ניתוח המשמעות והשלב הפרשני בחרתי לעשות בדרך של ניתוח הוליסטי כפי שמתואר בהמשך.

ב-13 ראיונות עשיתי ניתוח תימטי ואף קודדתי כל תימה בצבע ייחודי כך שקיבלתי תמונה ויזואלית של הנושאים הבולטים בכל ראיון, ותיחום של יחידות ניתוח על פי קטגוריות (בנספח ב' מובאת דוגמה של קטע מראיון מנותח ומחולק לקטגוריות). לצורך הניתוח ערכתי את הראיון כולו בתוך טבלה.¹⁰⁵ בעמודה הימנית, הרחבה, הופיע הראיון, ובעמודה השמאלית, הצרה, נרשמה

¹⁰⁴ גבתון מסתמך על אנסלם שטראוס (Strauss 1987:58-75) וסאלי הציינסון (Hutchinson 1988).

¹⁰⁵ בראשית הקידוד ניסיתי להיעזר בתוכנת ניתוח (narralizer) לצורך קידוד ושמירת מידע, אך התברר לי שעיבוד המידע בתוכנה זו גורם לאיבוד מידע שהיה לי חשוב, ולכן בחרתי שלא להשתמש בה.

תמצית יחידות הניתוח וסיווג לקטגוריות. בשלב זה היו יחידות טקסט שהתאימו ליותר מקטגוריה אחת. כל קטגוריה קיבלה גם קידוד של אותיות, אשר איפשר מיון אלפביתי בטבלה משנית של תמצית יחידות הניתוח על פי הקטגוריות. (דוגמה בנספח ב')

12 מתוך הראיונות שנתחו קטגוריאלי, סיכמתי גם בדרך הבאה:

1. מספר משפטים המסכמים את הייחוד של הראיון
 2. הדרך בה ניתן להשיב על שאלות המחקר בעקבות ראיון זה
 3. טבלה מסכמת הכוללת מיפוי ראשוני של הקטגוריות וקטגוריות המשנה (נספח ב')
- סיכום זה חשף באופן הדרגתי את הפער בין נושאים שעלו כמרכזיים בראיונות על אף שלא הוגדרו כשאלות מחקר מראש, כמו הקשר בין לימוד תלמוד לבין זהות. הניתוח, אם כן, הרחיב את הנחות ושאלות המחקר המוקדמות כפי שהותוו בהצעת המחקר, ואיפשר לתימות נוספות לעלות – בהתאם להנחת העבודה של הניתוח המעוגן בשדה.
- את הקטגוריות שזוהו בשלב זה ניתן לחלק ל (Patton 2002:543-544):

- קטגוריות דוקטיביות - נובעות ממסגרת הקודמת למידע שנאסף, חיצוניות לממצאים. קטגוריות אלה התבססו על המושגים שבהם השתמשתי לניסוח נושא המחקר ושאלות המחקר, והן לא בהכרח משקפות את החוויות המרכזיות של הנשים (DeVault 1990:98-99; Reinhartz 1992:19). דוגמה לקטגוריות כאלה הן: אישה דתית (דתיות), נשים ומגדר); לימוד והוראת תלמוד/חינוך.
- קטגוריות אינדוקטיביות – תבניות ותימות שעלו מתוך חומר הממצאים, כמו: תלמוד מול עיסוק אחר/אקדמיה; לימוד נשים.¹⁰⁶

ככל שהעמקתי בתהליך הניתוח התברר לי שהתועלות העיקריות שהפקתי משלב הניתוח התימטי היו:

1. הקטנת נפח המידע שאתו עבדתי בערך פי 10, ויצירת אינדקס שאיפשר איחזור של המידע בתמצית הראיונות שנוצרה בעקבות הקידוד (Coffey and Atkinson 1996:27-28).
2. היכרות טובה ו"התיידדות" עם הטקסטים, אשר איפשרו בהמשך לשוב אליהם שוב ושוב לפי הצורך. ההיכרות עם המידע הרחיבה אותו על ידי שאלת שאלות והכללה שאיפשרו פרשנות וניתוח (Coffey and Atkinson 1996:29-30)

לפיכך, בהמשך הניתוח הסתפקתי ברישום תמציתי של התכנים שמצאתי כמרכזיים בכל ראיון, ללא סיווג קטגוריאלי. המטרה העיקרית של פעולה זו הייתה יצירת היכרות מעמיקה עם תכני

¹⁰⁶ הבחנה דומה בין קטגוריות המגיעות מעולמה של החוקרת לבין אלו הצומחות מעולמה של המרואיינת עושה קרול גיליגן (Gilligan 1992). גיליגן מבחינה בין ראיון וניתוח המבוססים על Coding Manual שנוסח על-ידי החוקרת מראש לבין ראיון המבוסס על הקשבה (Listening) רגישה לקולה של המרואיינת וגם לקול המרואיינת עצמה, בדרך זו השאלות הן נקודת מוצא בלבד למערכת היחסים הנוצרת במהלך הראיון.

הראיון ותמצות של החומר. קראתי כל ראיון באופן מלא בין 3 ל-4 פעמים, בכל פעם מפרספקטיבה של התכנים והקטגוריות שהתגבשו עד לאותה קריאה. בנוסף לכך, כמובן, חזרתי לראיונות שונים על פי הצורך, כדי לדייק ציטוטים או לבחון שוב את ההקשר שבו נאמרו בראיון.

לאחר זיהוי אבני הבניין, הקטגוריות, המשכתי לניתוח הוליסטי, ברוח הגישה הנרטיבית. ניתוח הוליסטי רואה בסיפור של המרואיין ביטוי של זהות, ושל שינוי והתפתחות, וכנוצר בתוך הקשר חברתי (תובל-משיח וספקטור-מרזל 2010: 16-20). בשלב זה ניסיתי להשיב על השאלה 'מהו הסיפור המרכזי שעולה מכל זה?'. שלב זה מתואר בסעיף הבא.

1.3.2 ניתוח שיח ביקורתי

הניתוח ההוליסטי של הראיונות מבוסס על הפרספקטיבה של ניתוח שיח ביקורתי (Critical Discourse Analysis - CDA). היא פרספקטיבה מחקרית, המשותפת למגוון גישות מתודולוגיות ותיאורטיות (Wodak 2004:198), המבוססת על תפישת המערכת החברתית כמערכת שיחסי כוח מובנים בה באופן אינהרנטי, והם באים לידי ביטוי במאבקים שיחיים. ישנן וריאציות שונות ליישום של פרספקטיבה זו, אך המשותף לחוקרים הנוקטים בה הוא שהם 'socio-politically committed to social equality and justice' (van Dijk 2009:63). רות וודק מונה בין המאפיינים המגדירים של CDA את העיסוק בכוח כתנאי מרכזי בחיים החברתיים, ותפישתו של הכוח כקשור ליחסים של הבדלים, שליטה ואפליה. מחקר CDA מתמקד בהשפעה של הבדלים על מבנים חברתיים (Wodak 2004:199).

נורמן פיירקלו מתמקד במאבקים שיחיים כביטוי לשינוי חברתי ולפיכך בניתוח שיח כדרך למחקר של שינוי חברתי (Fairclough 1992). לדבריו, במצב של שינוי נוצרת בעייתיות המחייבת את יצרני השיח למצוא פתרונות יצירתיים וחדשניים (Fairclough 1992:96). ניתוח שיח בהקשר של המחקר הנוכחי תואם את תפישת הדת של ויליאם סווטוס הטוען כי דת מורכבת ממערכות שיחיות, מושגים פנימיים המקבלים משמעות דווקא בהקשר הדתי (Swatos 1990:144). דתות נמצאות באינטראקציה מתמדת עם התרבות החומרית, עם מבנים חברתיים, עם מערכות תרבותיות אחרות, ועם האישיות של השחקנים. הדת משתנה באופן מהותי – (essentially variable) (Swatos 1990:145), ולפיכך בהיותה מערכת שיחית הנמצאת בשינוי הפרספקטיבה של CDA מתאימה לה.

שדה לימוד התלמוד נמצא בעיצומו של שינוי ומתקיימת בו פעילות המערערת על חלוקת הידע המסורתית ועל השיח הדתי המסורתי. נשים נעשות בעלות ידע שהיה בעבר רק בידי גברים, ומתדיינות איתו.

העמדה הפוליטית של ניתוח שיח ביקורתי מתלכדת עם מגמות במחקר פמיניסטי (Stanley and Wise 1990:21), כמו בגישתה של מישל לזר העוסקת ב-feminist CDA (Lazar 2000), ומתאימה גם למחקר הנוכחי שבו אני מתייחסת לפרקטיקה של לימוד תלמוד כמקנה הון תרבותי ומבנה יחסי כוח בחברה הדתית.

יחסי הכוח בין קבוצות בחברה קודמים לשפה, מתבטאים בשפה, ומשתחזרים באמצעות השפה (Fairclough 1992). מכאן, שבאמצעות ניתוח טקסטים ניתן לחשוף הנחות חברתיות סמויות, ומנגנוני שליטה ומשטור (Reinharz 1992:145-163). בהקשר זה טוענת וודק כי:

It is very rare that a text is the work of only one person. In texts discursive differences are negotiated; they are governed by differences in power (Wodak 2004:199)

ההתבוננות בטקסט כלשהו, כתוב או מדובר, ובכלל זה ראיון, היא כאל תוצר וביטוי של שיחים שבתוכם מתנהל הפרט, על המאבקים והמשא ומתן המתרחשים ביניהם. ככל טקסט גם ראיון מעוצב בהקשר שיחי, ובאמצעות מתודה של ניתוח שיח ניתן לבחון את השיחים שהשפיעו עליו.

ניתוח שיח מתייחס ל'שיח' ברמות או משמעויות שונות (Fairclough 1992; Wodak 2004), כמו: שיח במובן של השפה עצמה, או הדרך שבה שפה באה לידי שימוש, וכן שיח כפרקטיקה חברתית, שהוא המובן הקרוב להגדרת השיח של פוקו (ור' פרק ב:1.2). ניתן להתבונן בטקסט התלמודי בהקשרים שונים של שיח: רובד לשוני – השפה הארמית השולטת בו; צורת הדיון והלוגיקה שלו; תרומתו להבנייה ולעיצוב של השיח ההלכתי הממשיך את צורת הדיון התלמודי; היותו חלק משיח חברתי המקנה לו משמעויות של הון תרבותי (פרק א:2.2).

מתוך הפרספקטיבות השונות האפשריות להתייחסות לתלמוד, במחקר זה אני מתייחסת ללימוד התלמוד כפרקטיקה חברתית, תוך ניסיון לברר את כוחם של השיחים השונים בעיצוב ההתנהלות של הנשים הנחקרות. ברמה זו מציע פיירקלו (Fairclough 1992:237-238) לבחון שאלות כמו:

- מהם המבנים והיחסים ההגמוניים המעצבים את הפרקטיקה החברתית והשיחית הנחקרת; כיצד היא ממוקמת ביחס למבנים וליחסים אלה (האם היא מקובלת ונורמטיבית, יצירתית וחדשנית, מכוונת להבניה מחדש, מתנגדת, וכו?), ובמחקר הנוכחי – מהם הגורמים המבניים שמאפשרים לנשים לרכוש ידע דתי אליטיסטי, כמו שינויים בשיח ההלכתי והחברתי.
- היכן ממוקמת הפרקטיקה השיחית והחברתית הנחקרת ביחס לסדרי השיח מהם היא שואבת, כיצד היא תורמת לשעתוק או שינוי הסדר השיחי, ובהקשר של הנשים הלומדות ומלמדות תלמוד – עד כמה הפרקטיקה החדשה משעתקת את השיח המסורתי ואת המבנים החברתיים הקיימים ועד כמה היא מאתגרת אותם וחותרת תחתיהם;
- אילו השפעות אידיאולוגיות ופוליטיות יש לשיח על: מערכות של ידע ואמונה; יחסים חברתיים; זהויות חברתיות. למשל במחקר זה, כיצד העיסוק של הנשים בתחום תורם ומשפיע על זהותן, ועד כמה השיח הדתי המסורתי משפיע על הבניית המשמעות של הלימוד כפעולה דתית.

2 מיקומי כחוקרת בשדה – הערות רפלקסיביות

סנדרה הרדינג טבעה את המושג 'אובייקטיביות חזקה' שמשמעותו היא כי החוקרת, על מיקומה והטיותיה, גם היא אובייקט למחקר, כחלק מן האובייקטים של הידע אותו היא מייצרת (Harding 1996:244). טענתה של הרדינג בדבר הצורך באובייקטיביות חזקה נכונה שבעתיים במחקר איכותני שבו החוקר הוא כלי המחקר העיקרי, כפי שכותב פאטון:

The perspectives that the researcher brings to a qualitative inquiry is part of the context for the findings. A human being is the instrument of qualitative methods.(Patton 2002:64)

לפיכך, הוא ממשיך, יש לתת את הדעת לפרספקטיבות התרבותית, הפוליטית, החברתית, הלשונית והאידיאולוגית של החוקר (Patton 2002:64).

כיון שבמחקר איכותני החוקרת, על הטיותיה, היא כלי המחקר המרכזי לאורך כל שלבי המחקר – החל מניסוח שאלות המחקר, דרך ביצוע הראיונות, ניתוחם ופרשנותם – נחוץ מבט על מקומי בשדה, ביחס ואל מול המרואיינות (תובל-משיח וספקטור-מרזל 2010: 25; Edwards 1993:185).

העובדה הבסיסית היא שקיים דמיון רב ביני לבין הנשים אותן חקרתי – דמיון בביוגרפיות, דמיון באורח החיים, בלבוש ובחינוך. באופן עמוק, אני – כמותן – מתמודדת עם מתחים שבין דת ורעיונות שמגיעים מחוץ לה, כמו פמיניזם. לקראת המחקר למדתי שנתיים בבתי מדרש של נשים (מת"ן ברעננה וברושלים) והמשכתי ללמוד גם באופן עצמאי. לא הגעתי לרמת המומחיות בתלמוד של המשתתפות במחקר, למרות שבמידה מסוימת הייתי רוצה להתמחות כמותן. מצאתי את עצמי מזדהה עם רגעים ספציפיים שתוארו בראיונות אשר שיקפו רגעים דומים בחיי, כמו ההזדהות עם נועה שניסחה את המניע לרצונה ללמוד תלמוד באופן הבא 'עד היום לא נתנו לי, אז עכשיו אני רוצה לראות מה זה', ועם ברכה שהסבירה כי לא פתחה 'את הדלתות האלה ששם הגמרות'. הזדהיתי עם התסכול של רבקה על כך שיכאילו, מה, לא יודעים משהו בסיסי כזה כמו איך להניח תפילין? - כך הרגשתי כשפני החלו להניח תפילין בהגיעם לגיל מצוות. היות ונושאי השיחה היו קרובים מאוד ללבי ורמת ההזדהות שלי עם רבות מהדוברות הייתה גבוהה, הייתי צריכה ללמוד להשתיק את עצמי ואת חוויותי כדי להקשיב ולהשאיר מרחב לסיפור נקי ככל האפשר של המרואיינת.

נקודת דמיון והזדהות נוספת ביני לבין לומדות התלמוד היא החוויה של כניסה לעולם ידע רחב ומבוסס בגיל מבוגר, ששאר המצויים בו התחילו את דרכם בתוכו בגיל צעיר. כך הרגשתי בשדה המחקר האקדמי כמי שהגיעה ללימודי מגדר עם רקע אקדמי במדעי הטבע ורקע תעסוקתי בתעשיית התוכנה. תחושה שבכל נושא שאני לומדת, תיאורטי או מתודולוגי, אני בכיתה אל"ף, ועלי להשלים היכרות עם כתיבה ענפה ורחבה, כדי שאוכל להשתמש בידע. על רקע זה, גם אני מצאתי את עצמי מחפשת בתוך כל העושר – כמותן – את הקול שלי כחוקרת, קול אשר ראוי להשמיע (ורי פרק 3:1).

לקירבה והדמיון שלי אל המרואיינות היו משמעויות מועילות ומכשילות כאחת. על היתרון של זיקה בין החוקר למושא המחקר כותב בובר: 'רק הסתכלות בישות העולמית

הרוחשת נכחי בכל נוכחיותה, שאני, אני נוכח במלוא אישיותי נכנס עמה בזיקה, רק היא מביאה לי באמת עולם, בחינת שלמות וביחנת אחד' (בובר 121: 1962).

ובהקשר הנוכחי – הכרת השדה, המוסדות, הנשים והאנשים הפועלים בו איפשרו לי גישה אל השדה ושרטוט מפה מנטאלית שלו (Fairclough 1992:227). קל היה לי למצוא מרואיינות ולנהל איתן שיחה קולחת, כאשר הדמיון בינינו תורם לתחושת הקירבה והנינוחות (DeVault 1990:104). היכרותי עם השדה והשפה איפשרה לי לשים לב לגוונים ופרטים בסיפור. הכרת השיח התלמודי איפשרה למרואיינות לדבר אתי כמי שמבינה תלמוד ואפשרה לי להבין את מה שנאמר כמו ביטויים בארמית, שמות של מקורות ופרשנים, או סוגיות שהוזכרו.

מצד שני, לא בכדי ממליצה נעמה צבר בן-יהושע את ההמלצה הבאה: 'רצוי ביותר לחקור נושא שאין מעורבים בו ישירות. באתר שאין כלפיו תחושה של מעורבות רגשית ודעות מגובשות' (1990:36). בגלל הזיקה הגדולה לנושא ולמרואיינות, הידע המוקדם והמעורבות הרגשית הייתי צריכה לעשות מהלך של הזרה והרחקה כדי להצליח להתבונן מבחוץ, או בניסוחו של בורדייה, בניגוד לאתנוגרף שמאמציו מכוונים 'to domesticate the exotic', עלי, כסוציולוגית החוקרת את סביבתה, מוטל האתגר 'to exoticize the domestic' (Bourdieu 1988:xi).

הקירבה הרבה עלולה 'למנוע מאתנו לראות מה משמעותי בנתונים או למנוע מאתנו לעבור מרמת ניתוח תיאורית לרמת ניתוח תיאורטית' (Strauss and Corbin 1990:95).

כבר בראיונות התברר לי שהקירבה אל המרואיינות ועולמן ייצרה אצלי נקודות של עיוורון, ולקח לי זמן להבין שגם כשנדמה לי שאני מבינה על מה מדובר, עלי לוודא זאת, לבקש דוגמה קונקרטית או הבהרה, שכן לא תמיד התכוונה הדוברת למה שאני הבנתי.

גורם מעכב נוסף שגרמה קירבתי לשדה היא ההערכה שאני רוחשת למרואיינות. היו רגעים שעובדה זו פגעה בתחושת החופש שלי לשאול ולברר נקודות עד הסוף.

הבדל בולט ביני לבין חלק מהמרואיינות היה העמדה הפמיניסטית המוצהרת שלי. לרוב לא הרגשתי שזהו גורם מעכב מבחינתן, אולם נראה כי לפחות אצל חלק מהן עובדה זו ריחפה באויר, כמו בהתייחסות הבאה של תמר:

אחרי זה תגלי לי איך את מנתחת את הדברים האלה.

בטח

זה ממש מעניין אותי, כי את יודעת אחד הדברים שמאפיינים אני חושבת את ה..את כל היחס שלי לכל המקום הזה שאני..אני פחות עושה דברים מתוך החלטה מודעת כמו מתוך זה שאני מתגלגלת איתם ואז. כן יש לי נקודת עצירה כאלה אבל זה מעניין אותי איך זה בסוף נשמע.. אני אקח אותך בעירבון מוגבל כי אני יודעת שאת עם אגינדה מסוימת, אבל בסדר [צוחקת]

למה את חושבת שאני באה עם אגינדה?

סתם, אני זוכרת שפעם דיברנו, אבל..את באה עם אגינדה. תודי

לא. אבל אני...

מן הסתם שאת מנתחת בזהירות (תמר)

תמר אמנם שיתפה פעולה בראיון אך חשדה שלא תוכל לקבל את הניתוח שלי בגלל ה'אגינדה'. כפי שהתחלתי לומר לה ולא סיימתי, המטרה שלי היא להבין את החוויה שלה ושל האחרות, ולספר

את סיפורן באופן המיטבי האפשרי מתוך המיקום שלי, מתוך ועל אף ה'אגינדה'.

3 סטנדרטים של איכות המחקר

חוקרים איכותניים מציעים להעריך מחקר איכותני על פי אמות מידה של אמינות, אשר יניחו את 'דעתו של הקורא שלא הטעינו אותו' (שלסקי ואלפרט 2007: 60) ויאשרו 'שהמחקר בוצע כהלכה', ושהממצאים ראויים לאמון' (Arksey and Knight 1999:49). אלן פשקין מגדיר מחקר טוב כמחקר שבו 'האמינות שלי נשענת על כך שאחרים יראו ויקבלו את היחס בין העובדות שלי לבין הטיעון שלי' (Peshkin 2000:6). תיאוריה טובה, 'מתפקדת', מסכם דן גבתון, היא תיאוריה המסבירה שונות שהתגלתה בנתונים, מקושרת לקטגוריות גרעין, תקפה בעיני קוראים ובעיני הנחקרים, גמישה וקלה להתאמה לשינויים במציאות שהיא רבת פנים (גבתון 2001: 207).

הגדרת קריטריונים כאלה נצרכת כיון שאמות המידה המסורתיות להערכת מחקר - מהימנות (אמינות כלי המחקר, במובן של חזרתיות) ותוקף (מידת ההלימה בין התופעה וההסבר, הנבחנת בכלליות ההסבר) – אינן רלוונטיות בהקשר של מחקר איכותני: אין דרך לחזור על איסוף המידע שכן הוא תלוי במפגש החד פעמי שבין החוקרת והנחקרות ובהתרשמות הסובייקטיבית של החוקרת; כיון שאין יומרה לתאר אמת עובדתית, 'אובייקטיבית', במובן הפוזיטיביסטי של המילה (Reinharz 1992; Stanley and Wise 1990); וכיון שהממצאים מבוססים על הבנת החוקרת את עולם המשמעות של הנחקרות, הרי שקריטריון התוקף אף הוא איננו רלוונטי. לינקולן וגובה מציעים שני סטים של תבחינים להערכת איכות של מחקר איכותני:

1. המידה בה המחקר 'ראוי לאמון' (trustworthiness) (Lincoln and Guba 1985:189) – סט זה כולל ארבעה מרכיבים: אמינות (credibility) המקבילה לתוקף פנימי; יכולת העברה (transferability) המקבילה לתוקף חיצוני או ליכולת הכללה; יכולת הסתמכות (dependability) המקבילה למהימנות ויכולת שיחזור הממצאים בבדיקות או במחקרים חוזרים; ויכולת אימות (confirmability) המקבילה למושג האובייקטיביות ועוסקת בביסוס הממצאים ובבחינה כי הפרשנות ומסקנות המחקר אינן פרי דמיונו של החוקר. לשיטתם, הדרך לבסס את המחקר כראוי לאמון היא להציג ולתאר את שלביו השונים, כך שקוראי דו"ח המחקר יוכלו להעריך את המידה שבה התקבלו ההחלטות במחקר "כהלכה".

2. אותנטיות המחקר (Guba and Lincoln 2005:181) – סט זה כולל חמישה מרכיבים: הגינות – מסירה לא מוטה של הקולות; אותנטיות אונטולוגית (מעצים את הבנייה (construction) האישית, כינון העצמי); אותנטיות חינוכית (מוביל להבנה טובה יותר של בנייה של אחרים); אותנטיות מזרזת (מעורר לפעולה); אותנטיות טקטית (מעצים פעולה). סט זה הוא בעל אופי אתי-מוסרי, המבטא את האחריות האישית של החוקר לפעולה שעשויה לנבוע מן המחקר או שרצוי שתנבע ממנו. כפי שהם כותבים: האם ממצאים אלה אותנטיים במידה מספקת (תואמים מציאות מסוימת, אמינים,

מתייחסים לדרך שבה אחרים מבנים את העולמות החברתיים שלהם), כך שאוכל לבטוח בעצמי כאשר אני פועל על יסוד מה שמשמע מהם? ליתר דיוק, האם אוכל להרגיש בטוח דיי לגבי ממצאים אלה כדי לעצב מדיניות חברתית או חקיקה המבוססת עליהם? (Guba and Lincoln 2005:178)

כאמור לעיל (2), מדובר בשדה קרוב אלי וחשוב לי. לפיכך הניתוח והכתיבה שלי היו מתוך מודעות מתמדת לאופן ההתקבלות בשדה במובן של סבירות, ומתוך תקווה שנקודות הראויות לדעתי להוביל לפעולה, אכן תובלנה אליה, כך שאני סבורה כי המחקר עומד בתבחין האותנטיות.

המידה בה ראוי מחקר לאמון תלויה במידת השקיפות הן של תהליכי האיסוף והן של תהליכי הניתוח, ועליו לכלול תיאור גלוי, בהיר ומפורט, המבהיר כיצד מעוגנות הפרשנויות בחומרים שנאספו בשדה, ובפרספקטיבות תיאורטיות רלוונטיות (Kohler Riessman, 1993). איאן דיי מגדיר את מטרת הניתוח כייצור של דו"ח שהוא מובן, עקבי ותקף (Dey 1993:51). יש לשאוף לקוהרנטיות פנימית של הממצאים, לבחון האם הממצאים עקביים (Dey 1993:233). הסבר בעל תוקף יהיה הסבר המבוסס כהלכה מבחינה מושגית ואמפירית. במהלך פרק זה תיארתי במידת האפשר את אופני איסוף המידע ושיטות הניתוח בהן השתמשתי. בנוסף לכך התייחסתי באופן רפלקסיבי/ביקורתי למיקומי בשדה על היתרונות שהקנה לי ועל הקשיים שהעמיד בפני הן בעת האיסוף והן בעת הניתוח. שאיפתי במהלך הכתיבה הייתה לייצר סיפור עשיר וקוהרנטי במידת האפשר, אשר בו פרקי העבודה תומכים זה בזה מבחינת המבנה שהם מתארים, וחלקי העבודה השונים מתקפים זה את זה.

קליפורד גירץ טוען כי אמינות הקשר בין החומרים והפרשנות מושגת באמצעות 'תיאור גדוש' (thick description) (גירץ 1990: 15-39), ובניסוח של קוהלר-רייסמן 'יכולת השכנוע מתחזקת כאשר הטיעונים התיאורטיים נתמכים על ידי ראיות מההסברים של האינפורמנטים' (Kohler Riessman 1993:65). תיאור גדוש מושג על ידי שילוב של ציטוטים מראיונות, המעבירים ריבוי של פרטים ומורכבות של תיאורים, לצד ריבוי של מבנים מושגיים, המאפשרים לקוראים להבין טוב יותר את השדה (שקדי 2003: 233 ; שלסקי ואלפרט 2007: 130). בהצגת הממצאים בהמשך העבודה מובאים ציטוטים עשירים, עליהם אני מתבססת, מתוך שאיפה לתיאור גדוש המאפשר לקורא/ת להתרשם מן הפרשנות שאני מציעה.

נורמן דנזין פיתח את הרעיון שניתן להתגבר על הטיות אפשריות באמצעות שילוב/הצלבה (triangulation) של מספר מתודולוגיות, מקורות, תיאוריות או חוקרים (Denzin 1989:234-244).

מקור מידע נוסף על הראיונות, הנתפס כאמת מידה לאמינות, הוא שיתוף חלק מן המשתתפות במחקר בתובנות שהתגבשו בו 'כדי להיווכח אם הם מסכימים עם מה שכתבנו וסומכים את ידם

על ייצוגו אותם (Tierney and Lincoln 1997:vii).¹⁰⁷ שיתפתי שש מהמרואינות בתובנות ביניים במהלך פגישות אקראיות, שבהן זכיתי לתגובות מאשרות. לארבע שלחתי לקריאה טקסטים שכתבתי (פייפרים לכנסים או מאמר לפני פרסום), ואף דייקתי את דברי בהתאם להערותיהן.

כמו כן כפי שצינתי לעיל (1.1) בראיונות האחרונים שנערכו בשנת 2009 חלקתי עם המרואינות את התובנות שהתגבשו עד לאותו שלב ויכולתי בהמשך להתייחס לתגובותיהן. כמובן, כפי שצינתי קודם, הבדלים בנקודת מבט ושפה ביני לבין המרואינות עשויים לגרום לקושי בקבלה, כמו התגובה הביקורתית של רות בהקשר של מחירים חברתיים שמשלמות הנשים:

טוב, פה אם יורשה לי אני קובלת על המחקר שלך...

בשביל זה אני כאן

אהה—כי קודם כל ככל שידוע לי היו כמה דמויות שלא הסכימו להתראיין אצלך.

ממש מעט

ממש מעט, אבל אני חושבת שהן משמעותיות לך. דווקא הן היו משנות לך את התמונה, ואני חושבת שבגלל המהלך שהצעת עכשיו, זו הסיבה שהן לא הסכימו להתראיין. כי זה בדיוק המהלך שממנו הן רוצות להתרחק

OK

אני אישית לא מתחברת כמעט לאף מילה שאמרת... ואני חושבת, ואני מסתכלת על הנשים שאת מתארת אותן ממש ברחמנות. [...] אני חושבת שתסכול יש גם אצל הרבה לומדי תורה גבריים שלא מוצאים את עצמם לא כמלמדים ולא כ... זה.. זה תסכול של בכלל שאתה נכנס ל.. ואני חושבת שזה בחירה. בחירה מאוד גדולה איפה אתה רוצה לשים את עצמך... היה לי תקופה ארוכה שאני הייתי בקהילה שלא היה, שלא היה בכלל- באופן מציאותי נשים שם לא למדו, והאופן שבו קיבלו אותי כלומדת היה ממש פשוט. ו.. גם העריכו וגם אהה—לפעמים השתמשו וגם אהה קיבלו את זה [...] וזה פשוט לי כמו כל דבר מבחינה חברתית- באופן שבו האדם מציג את עצמו [...] כלומר אם.. אני מתארת לעצמי שאם הייתי באה עם הרבה... דגלים של 'אני לומדת' אז יכול להיות שזה היה יוצר באמת יותר... התנגדויות

רות אם כן התנגדה בתוקף לתיאור שהצעת. עם זאת, בדבריה 'אם הייתי באה עם דגלים' היא בעצם מתקפת את הטענה שהצגתי בפניה בדבר חוסר הנורמטיביות של נשים לומדות, המקשה על הקהילה לקבל את נוכחותן.¹⁰⁸

מעבר לתיקוף התובנות מתוך השדה, נעזרתי והתייעצתי עם חוקרים מנוסים בתחום כדי לבחון את סבירות הניתוח, הפרשנות והבחירה במסגרת התיאורטית.

קליפורד גירץ כותב כי:

אתנוגרפים צריכים לשכנע אותנו [...] שלא רק שהם עצמם באמת 'היו שם' אלא [...]

¹⁰⁷ בנקודה זו יש להסתייג ולומר כי נקודות המבט השונות של החוקרת והמשתתפות במחקר עשויות לגרום לחוסר הסכמה בנוגע לפרשנות.

¹⁰⁸ אגב, למרות דבריה של רות, כפי שתיארתי לעיל (פרק ד: 1.1.1) מעט מאוד נשים סירבו להיפגש אתי.

שלו רק היינו שם היינו רואים את מה שהם ראו [...] מסיקים את מה שהם הסיקו.
(2005: 45)

ברוח דבריו של גירץ מטרתי במחקר זה הייתה להשתמש בשיטות המחקר שתוארו כדי לספר סיפור קוהרנטי, סביר, ומתקבל על הדעת המעוגן היטב בממצאים שמצאתי בשדה, תוך הנחת קולותיהן של המשתתפות במחקר.

עם זאת, אני מודעת לכך שייתכן כי צופה אחרת הייתה שואלת שאלות אחרות ומקבלת תשובות שונות; ואף מתוך המידע שאני אספתי יכולה הייתה למצוא דברים אחרים ואף עשויה הייתה להגיע לתובנות ומסקנות אחרות. שיטות נוספות ונקודות מבט של חוקרות אחרות תוכלנה להעשיר את ההבנה של שדה המחקר בעתיד.

שער 2 – זהויות

שלושת הפרקים שמכיל שער זה עוסקים בלימוד גמרא כפרקטיקה מרכזית בעשיית הזהות הדתית והלמדנית של הנשים הלמדניות העוסקות בגמרא, אשר השתתפו במחקר זה. נקודת המוצא היא כי לצד המרכזיות של הלימוד עבור הנשים עליהן להתמודד עם שיח חברתי חשדני ביחס לעיסוקן בגמרא, כפי שעולה מן התיאור הבא של תגובת העולם הרבני להתפתחות המדרשות המתואר על ידי הרבנית אסתי רוזנברג, ראש בית המדרש לנשים מגדל עז:

שאלות רבות הטרידו את העולם הרבני אשר רובו ככולו צפה בתהליך הצומח "מלמטה" [...]:

האם מותר לאישה ללמוד גמרא, האם לעודד תחומי לימוד חדשים שלא היו פתוחים לנשים לאורך השנים? האם העברת מקורות הידע התורני לא תערער את מעמדו של הגבר במשפחה כסמכות התורנית העליונה במבנה המשפחה הקלאסי? האם מותר לנשים להתעלם מפטור נשים ממצוות עשה שהזמן גרמא ולהחליט שהן רוצות לשקוע באינטנסיביות בעולם של תורה למרות שאין הן מצוות על לימוד תורה? האם אין בכך שינוי סדרי בראשית, ואי הבנת תפקיד האישה כרעיה וכאם? האם אין סכנה שבעקבות החשיפה לעומקו של עולם הלימוד התורני נשים תשקענה פחות בבית, היות והן עסוקות בלימוד? ומעל הכול ריחפו שאלות נוספות על ה"תחנה הסופית" של מהלך זה: וכי הנשים הלומדות תהיינה פוסקות? רבניות? מנהיגות קהילה? הפחד מרפורמה ומשינוי הכתיבו רבות את עוצמת ההתנגדות הרוחנית בצד שאלות חברתיות נוספות שהטרידו את העולם הדתי.

בדבריה של רוזנברג מוזכרות שאלות הלכתיות, ערכיות וחברתיות ביחס ללימוד גמרא של נשים, המנסרות בחללו של העולם הדתי. התמודדות עם השיח החברתי שמתוכו צומחות שאלות אלה מהווה חלק מרכזי בעשיית הזהות של הנשים הלמדניות והיא נדונה בשער זה.

בפרק ב' (2.1) תוארו שני מרכיבים בעשיית זהות דתית: עשיית שייכות דתית ועשיית זהות דתית אישית. בשני מרכיבים אלה עוסקים פרקים ה' ו-ו'.

פרק ה': 'לימוד גמרא ועשיית שייכות דתית', בוחן את מקום לימוד הגמרא בעשיית הזהות הדתית מפרספקטיבה של דתיות כשייכות חברתית. טענתי בפרק זה היא כי היות ולימוד גמרא הוא פרקטיקה מרכזית בתרבות היהודית, במובן של כינון המרחב הציבורי, מבחינת עיצוב ההלכה וההנהגה הקהילתית (פרק א': 2.2), הרי שעיסוק זה פותח בפני נשים פתח לצורות השתייכות חדשות עבורן בהקשר החברתי-דתי. מאידך גיסא, כיון שלימוד גמרא של נשים הוא פרקטיקה לא נורמטיבית, כלומר פרקטיקה אשר – בחברה אליה משתייכות הנשים הלמדניות – איננה מקובלת עבור נשים, הרי שתרומתו לעשייה של שייכות דתית מוגבלת, ולבחירה לעסוק בו יש גם השלכות של תחושת שונות וחוסר שייכות חברתית.

פרק ו: 'לימוד גמרא ועשיית זהות דתית אישית', דן בקשר שבין לימוד גמרא לבין עשיית הזהות הדתית האישית, ומתייחס למשמעויות של לימוד הגמרא כפרקטיקה מרכזית בעשיית הזהות הדתית האישית של הנשים הלמדניות, ולתרומתו המגוונת לזהות זו כאמצעי וכמטרה בפני עצמו. אני טוענת כי למרות שההצדקות או ההסברים ללימוד מצויים במרחב המשמעויות הדתי-מסורתי, יש בהם הרחבה וחינוך ביחס לשיח על לימוד תורה של נשים, אפילו זה המתיר לנשים ללמוד גמרא (פרק א: 3.2).

פרק ז: 'עשיית זהות למדנית אישית וחברתית' – בוחן את לימוד הגמרא והשפעותיו על עשייה של זהות למדנית, מפרספקטיבה אישית וחברתית, ועל הקשיים הכרוכים בעשיית הזהות בשני הממדים. בפרק זה אני מראה כי הנשים הלמדניות מגבשות לעצמן זהות למדנית אישית מבוססת, על אף הקשיים העומדים בדרכן. על אף זאת, קשה לנשים לעשות זהות למדנית בממד החברתי שכן המבנים החברתיים המסורתיים מגבילים עבור נשים מימוש מלא של הידע כהון תרבותי.

פרק ה: לימוד גמרא ועשיית שייכות דתית

בפרק ב' (2.1) תוארה השייכות הדתית כאחד משני מרכיבים של הזהות הדתית של הפרט, לצד דתיות אישית. כמו כן, לימוד גמרא תואר כדרך לעשיית שייכות דתית בתרבות היהודית. כבר הגמרא מציגה את המקום הממוגדר של הלימוד בסדר החברתי:

נשים במה זוכות [בשכר]? שמביאות את בניהן לבית הכנסת, ו[שמאפשרות] לבעליהן לישון בבית המדרש, ושממתינות לבעליהן עד שיבואו מבית המדרש. (בבלי, מסכת ברכות דף יז, עמוד א, תרגום מארמית)

הסדר החברתי העולה מן הקביעה התלמודית הוא סדר שבו הגברים מקבלים שכר על לימוד, ואילו שכרן של הנשים ניתן להן על כך שהן מאפשרות זאת. בין אם הגמרא מתארת מציאות ריאלית או מציאות ראויה ורצויה, מתברר כי חלוקת התפקידים המתוארת בה ממשיכה להתקיים, כפי שקובעת שולמית ולר שיהגבריות האולטימטיבית בחברה הדתית מתבטאת בלמדנות ובידענות של המקורות ההלכתיים (2001:23). אם להשתמש במונחיה של קונל (פרק ב:1.4), לימוד גמרא מכונן 'גבריות הגמונית', בעוד שתפקידן של הנשים בסדר החברתי הוא לאפשר את הלימוד הגברי במודל של 'נשיות מודגשת'.

אלאור מפענחת את הרצון של בנות ללמוד כרצון ליתר השתתפות, וטוענת כי הבחירה של נשים ללמוד תורה נובעת מכך שימתברר להן שעולם הידע היהודי עשוי להיות גם מקור אנרגטי של איפשור ותיעצום שיגביר את מרחב ההשתתפות שלהן בפרקטיקה היהודית (1998:154). גם הנשים הלמדניות שבהן עוסק המחקר הנוכחי מבקשות 'לזפות', להשתייך ולהיות לחלק מן המרקם החברתי הדתי, לא על ידי כך שתאפשרנה לגברים ללמוד כי אם על ידי לימוד גמרא בעצמן. בכך הן 'פורעות את סדר המינים', כלשונה של אלאור (1998:188). כלומר, הן מפרות ומאתגרות את הסדר המגדרי, וממילא צריכות להתמקם בתוכו מחדש. הנשים הלמדניות מאבדות אופני שייכות מסורתיים ומייצרות אופני שייכות חדשים. סילביה ברק-פישמן מאפינת את הקשר של נשים למוסדות יהודיים במתח בין חיבור וניכור (Connectedness and alienation) (Barak Fishman 1995:256)¹⁰⁹, וממצאי מחקר זה מדגימים קיום של מתח דומה במישור החברתי-מבני בהקשר של לימוד גמרא של נשים. מורוונה גריפית טוענת כי משא ומתן על בחירות מעשיות הוא למעשה גם בחירה של שייכות – איך, למי ולאן להשתייך (Griffiths 1995:21-25). טענה זו הולמת את הבחירה של נשים לעסוק בגמרא, שמתבררת מן הממצאים כבחירה להשתייך למעגלים מסוימים ולהיבדל מאחרים. בפרק זה אני מציעה תשובה לשאלות: אילו משמעויות מעניקות הלומדות ללימוד אשר מחזקות את תחושת השייכות הדתית שלהן? מהם ההקשרים החברתיים שביחס אליהם לימוד גמרא תורם לחיזוק תחושת השייכות של הנשים, ולעומת זאת, מהם ההקשרים החברתיים שבהם הלימוד מוביל לתחושה של שונות וחוסר שייכות?

¹⁰⁹ הרטמן מתארת מצב של אישה המוכנה לספוג מבנה מדייר ומסרים מרחיקים בתוך הקהילה, כדי להמשיך ולהשתייך לקהילה (Hartman-Halbertal 2003:29-31).

כפי שמראים הממצאים, הלימוד נתפס על ידי הנשים כדרך להתחברות למורשת היהודית ולהבנה של השיח ההלכתי. מתוך כך הוא מחזק תחושה של שייכות לקהילה המדומיינת של לומדי התורה. משמעויות אלה מובנות עבורן במידה רבה במשפחות המוצא, שפְּרָבוּת מהן הלימוד הוא פרקטיקה משפחתית התורמת לתחושת השייכות, אם כי בעיקר שייכות לעולמם של הגברים במשפחה. לעומת המשפחה, בקהילה הדתית הרחבה לימוד הגמרא נחוה כמסמן שונות ולכן פוגע בתחושת השייכות.

טענתי היא כי היות ולימוד גמרא על ידי נשים איננו פרקטיקה נורמטיבית בחברה הסובבת את המשתתפות במחקר זה, בחירתן של נשים אלה בלימוד גמרא כדרך לעשיית שייכות דתית – מתוך נכונות לשאת במחירים הנגזרים מבחירה זו בהקשר החברתי-דתי שבו הן פועלות – היא גילוי של פעילות (agency).¹¹⁰

1 הענקת משמעות של שייכות ללימוד גמרא

בפרק א' התייחסתי לטיעונים של גברים המצדיקים לימוד גמרא של נשים, אשר ראו את הלימוד כעונה על צרכים בתחום קיום המצוות ועבודת ה' של נשים. משמעות זו של הלימוד נדונה בפרק הבא (פרק ו'). בנוסף לכך, הנשים הלמדניות מעלות הסברים מסוג אחר, המבוססים על החוויה וההתנסות שלהן. כאן מוצגות שלוש משמעויות שמעניקות הלומדות ללימוד, אשר המשותף להן הוא תפיסת הלימוד והידע כתורמים לעשיית שייכות דתית:

1. לימוד כהתחברות פעילה לעולם הלימוד ולשולת הדורות
2. ידע כמפתח להבנת התרבות
3. ידע כאמצעי לשותפות בשיח ההלכתי

המשמעות הראשונה שנשים אלה מקנות ללימוד היא תפיסת הלימוד כדרך להתקשר לעוסקים בתורה כיום ולמי שעסקו בלימוד לאורך הדורות, לעולם הדתי ואף לעם היהודי בכללותו. אף לא אחת ממסגרות אלה הינה מסגרת חברתית מוגדרת היטב וניתן להתייחס אליהן כאל קהילות מדומיינות (Anderson 1991) החוצות גבולות של זמן ומקום. תחושת השותפות והשייכות מעצימות את הלומדות, כפי שעולה מדבריה של שירה:

זה קושר אותך מאוד, מאוד חזק למקורות שלך. זאת אומרת ההערכה שלך כלפי, נתחיל כאילו תנאים, אמוראים, רמב"ם, שולחן ערוך, באמת אתה נפעם מהאנשים האלו, מבין את הגדלות שלהם, זה, זה עושה משהו, [...] אתה מרגיש קשור לשולת הזו וזה... זה מאוד משנה, מאוד משנה את התפיסה בכלל, באמת על כל העולם הדתי שלך, ההלכתי שלך. אתה, אתה נשען על... על... על ענקים. [...] ככל שאתה מעריך יותר את ה-, כאילו אתה בחברה מאוד, מאוד טובה. לא יודעת איך להגיד, באמת... --- ככל שאתה מגלה יותר איזה.. איזה סוג של אנשים היו בתוך העולם

¹¹⁰ המושג נדון בפרק ב: 1.2, ור' הערה 77.

הזה, בתוך העיסוק הזה, בתוך החוויה הדתית הזאת... לא יודעת איך, איך להגיד, אבל זה, זה יוצר לך איזושהו שיתוף, תחושת שיתוף עם קבוצה מאוד... ---, מאוד ... גדולה, לא.. מתמודד כמותם עם הטקסטים האלה וכולי, נוצר משהו--- (שירה)

שירה מתארת את הלימוד כ'קושר ל'שולת' וכמעניק תחושה של 'שיתוף עם קבוצה גדולה', לא רק עם הלומדים לאורך הדורות אלא אפילו עם ה'ענקים' שייצרו את הטקסטים. הקשר והשיתוף הללו מעצימים אותה ומשפיעים לדבריה 'על כל העולם הדתי וההלכתי'. דנה הסבירה כי הלימוד 'נותן לי את ההרגשה שאני יכולה לקחת חלק פעיל בעולם היהדות, ואני לא צריכה דברים אחרים', כלומר, ברור לה שלאישה צריך להיות 'חלק פעיל' והיא מממשת זאת באמצעות הלימוד. אפרת אומרת דברים דומים אך בהקשר רחב יותר של שייכות ליהדות:

אם אתה לא מבין את ה- את האסוציאציות ש... ש... אם אתה לא מדבר בשפה הזאת, אתה, אתה לא יכול להבין מה זה להיות יהודי. [...] להיות באמת חלק מה- מהשרשרת של... של מה שקרה. (אפרת)

אמנם אפרת מדברת על הידע התלמודי כתנאי להבנה של 'מה זה להיות יהודי', ובכך דבריה משתלבים בהתייחסות לידע כמפתח להבנת התרבות, שמוזכר בהמשך. אולם יש לשים לב כי היא איננה מדברת רק על הבנה כי אם על 'להיות באמת חלק מה-מהשרשרת של... של מה שקרה', כלומר, הידע הוא תנאי לחוויה של המשכיות, ולכן מי שאיננה לומדת ואיננה 'מדברת את השפה' איננה מממשת באופן אמיתי את השייכות ליהדותה.

המשמעות השנייה שמעניקות לומדות ללימוד גמרא היא תפיסה של הידע התלמודי כהכרחי להבנת התרבות היהודית, ובמילים של אפרת 'אתה לא יכול להבין מה זה להיות יהודי בלי ללמוד גמרא [...] אם אתה לא מכיר חוויה של לימוד גמרא'. הדבר נוסח באופן בולט אצל חלק ניכר מהמרואיינות. כמו בדוגמאות הבאות:

• כי איך אתה יכול שיהיה לך בסיס בלימוד תורה בלי לימוד גמרא? זה חלק כל כך אינטגרלי של ה... של הלימוד שלנו, של קודם כל של הביסוס ההלכתי, של הפסיקה ההלכתית אבל גם פרשנים, פרשנים הם, הם מתבססים הרבה על גמרות... זה נדבך, זה כמו חור עצום אם אתה לא לומד גמרא. כאילו היה תנ"ך, הפסדת תקופה של תורה שבעל פה כאילו ואז לאן קפצת? כאילו לפסיקה הלכתית ולמחשבת ישראל של ימי הביניים? כאילו פשוט לא יעלה על הדעת העניין הזה, אז אני חושבת שתחום שלם של מחשבת חז"ל נעלם מנשים, איך אפשר לקרוא לעצמך 'יודעת תורה' באיזה מובן אם את לא יודעת אפילו קצת לימוד גמרא? [...] העניין הזה שהבנתי מה זה גמרא, שהבנתי שאני לומדת בעצם את הפילוסופיה של חכמים, אני לומדת את השקפת חכמים, [...] היה לי כל כך חשוב וכל כך ברור כמה זה חשוב הדבר הזה. כאילו פתאום מילוי פער כזה שכאילו לא ידעת שהוא שמה עד שלמדת ואז הבנת כמה לא ידעת וכמה הפער הזה, הואקום הזה נמצא. (גילה)

• גם בעולם של הלכה והמחשבה, מחשבת ההלכה וגם בעולם של אגדתא ואז את שואלת הרבה שאלות על תנ"ך ואין לך תשובות טובות כי את לא ראת את כל ההתפתחות. (ברכה)

• אי אפשר להבין כמעט שום דבר שקשור לעולם הרוח והתרבות הדתית היהודית בלי ללמוד תלמוד. זה מעבר להלכה. [...] אבל שום, אפס תרבות שלנו, תקופת בית שני,

- המשנה והתלמוד, היחסים החברתיים – שום, שום דבר אתה לא יכול להבין. (שרה)
- בשבילי, לא לכלול נשים בלימוד גמרא, זה אומר לקרוע אותן מחלק עצום של המסורת, גם במובן של מעורבות בלימוד של מה שהתרבות שלנו החליטה שהוא דבר חשוב ללמוד. (בתיא)

הנחת היסוד של הדוברות היא שהן אמורות לדעת ולהבין את עולם הדעת היהודי. הן רואות את עצמן כאחראיות על הזהות היהודית-דתית שלהן אותה הן מקשרות עם ידע מעמיק. במובן זה, אפשר לומר כי נשים אלה מאמצות את התפיסה המסורתית-הגברית שעל פיה הידע שמקנה לימוד תורה, ובפרט לימוד גמרא, הוא חלק מרכזי ומכונן בזהות הדתית. ולכן, אומרת גילה, לא ללמוד גמרא 'זה כמו חור עצום', ושרה טוענת כי מי שאיננה לומדת גמרא איננה יכולה 'להבין שום דבר בעולם הרוח והתרבות הדתית והיהודית'. כלומר, לימוד גמרא, הנתפס כ'חלק אינטגרלי של הלימוד שלנו', והידע שהוא מקנה, מבססים תחושה של שייכות תרבותית. במילים של בתיא 'בשבילי לא לכלול נשים בלימוד גמרא, זה אומר לקרוע אותן מחלק עצום של המסורת'.

המשמעות השלישית של הלימוד קשורה להיותו של הידע אמצעי להבנת השיח ההלכתי ולשותפות בו. הלימוד מאפשר ללומדת לדעת והבין יותר, להיות מעורבת יותר ומקיימת מצוות מתוך עמדה של השתתפות פעילה ועצמאית, ולא רק מתוך תלות ביודעים הגברים:

- אם אתה רוצה [...] לדבר את השפה הלכתית, להיות דובר הלכה. אתה יכול להתחיל מתלמוד כי אל"ף כל סוגיה הלכתית מתחילה מסוגיה תלמודית אבל מעבר לפורמליזציה הזאת מה שעושה משיב, רב משיב בשו"ת, הוא עושה מה שעשו תנאים לתנ"ך ואמוראים למשנה. אז ברגע שאת מלמדת נשים את הטמפו התלמודי, את התחושות בעשר אצבעות של איך עובדת סוגיה תלמודית את בעצם מלמדת אותן גם את אופן השיח ההלכתי. (שרה)

- אני חושבת שזה חשוב ביותר עבור נשים. [...] אם את רוצה להיות בעמדה שאין מישהו שאומר לך מה המסורת אומרת אלא את שותפה בה, אז את חייבת ללמוד, וללמוד זה ללמוד תלמוד, ולדעת איך פסק הלכה עובד, [...] לדעת שזה לא כך-כך פשוט כמו שאחרים אומרים לך שזה. [...], וגם במובן שיש לך, אפילו לא 'קולי', עזבי 'קולי', פשוט ידע כדי שאנשים לא יוכלו לשלוט בך, בשבילי זה חשוב ביותר. מפני שאנשים שלא למדו, נמצאים תמיד בעמדה שמישהו אחר אומר להם [...] אם הם לא חושבים שאת יכולה לפתוח את זה, הם יכולים לומר מה שהם רוצים. ברגע שאת למדת אז אל"ף: הם לא יכולים, ובי"ת: את גם יודעת שהדברים יותר מורכבים. (בתיא)

הביטוי 'להיות דובר הלכה' ממשיג את עולם ההלכה כשפה זרה שנשים צריכות ללמוד שכן פעלונות דתית מחייבת ידע. זוהי משמעות נוספת של השתתפות של נשים בעולם הלימוד. ללימוד יש תכלית מעבר לעצמו כפעילות מפתח בחוויה הדתית והוא נועד למצב את הנשים בעמדה המאפשרת להן השמעת קול והשתתפות בשיח ההלכתי. יתר על כן, ההתייחסות של בתיא לנושא היא גרסה לקביעה כי 'ידע הוא כוח'. בתיא סבורה שללא ידע נשים נמצאות 'בעמדה שמישהו אחר אומר להם', ואינן יכולות להיות שותפות. משמעות זו מהווה נדבך נוסף של אחריות על השייכות הדתית ועיצובה, שכן מעבר לנטילת אחריות על הלימוד בעולמה הפרטי של הלומדת יש בה גם פוטנציאל למעורבות במעשה הדתי של קהילת המקיימים כולה. הנשים מתגלות כשואפות לאוריינות במשמעות של רכישת ידע, המאפשרת השתתפות בעיצוב הסביבה החברתית, כפי

שמגדירים אותה פריירה וכן לאוו וונגר (ר' ב: 3.1).

ניתן לסכם ולומר כי המשתתפות במחקר זה רואות בלימוד גמרא ובידע הנרכש מתוכו תנאי לשייכות תרבותית ודתית וכלי לדתיות עצמאית, ולכן כמרכיב חשוב בעשיית השייכות הדתית שלהן.

מתוך דברי המרואיינות נראה כי ניתן לסמן את ראשית עיצובן של עמדות אלה ביחס לקשר בין לימוד ושייכות דתית בחיברות בתוך המשפחה, אשר הִבְנָתָה את הלימוד כמרכזי בזהות הדתית. על כך בסעיף הבא.

2 לימוד גמרא ועשיית שייכות במשפחה

החינוך המשפחתי, ההזדהות והקבלה של ערכי המשפחה מתוארים בספרות כמרכזיים בהבניית מידת ואופי הדתיות של אדם (Sherkat) (Collett and Lizardo 2009; Carrier 1965:117-8; 2003:155-157). גם השכלה ורכישת ידע מושפעים מהמשפחה, כפי שעולה מטענתה של יהודית האופטמן לגבי ידיעת הלכה של נשים ממשפחות רבניות בתקופת חז"ל,¹¹¹ וכפי שמראה איריס פרוש לגבי לימוד עברית של נשים יהודיות באירופה של תקופת ההשכלה (2001: 214). העובדה שלימוד תורה מבטא ומאפשר חיבור דתי ואינטלקטואלי למשפחה, מעודדת את הבת – באופן ישיר או עקיף – ליטול חלק בלימוד כדרך להשתייך לפרקטיקות הדתיות של המשפחה.¹¹² הרקע האישי המשפחתי התגלה כגורם מרכזי בעיצוב בחירתן של הנשים לפנות לעיסוק בגמרא. רבות מהמשתתפות במחקר זה גדלו במשפחות שבהן לימוד תורה ובפרט לימוד גמרא נתפס והובנה כפעולה בעלת ערך דתי המהווה חלק מרכזי מ'עשיית הזהות הדתית' במשפחה, וכמו כן היווה ערוץ תקשורת משמעותי בין בני המשפחה, כפי שעולה מן התיאורים הבאים:

- ... וכל הזמן סביב לימוד וידיעות תורניות, לא, לאו דווקא תורה אבל... נושא כמו... כללים כאלה, את יודעת, גדול מרב רבי, גדול מרבי רבן, גדול מרבן שמוי¹¹³ זה משהו ששיננתי בגיל חמש, ודברים כמו, אני יודעת מה, שירבי חייה תנא הוא, ופליגי¹¹⁴ ו... ודברים כמו סדר השתלשלות התורה שבעל פה, זה... זה הנושאים שדיברו עליהם בבית. (יעל)
- אבל אולי אני צריכה לחזור קצת להתחלה. אז ההתחלה של לימוד תורה שלי שאני חושבת שהיא ההתחלה המשמעותית, היא מהבית. זאת אומרת אני, בכורה, ותמיד... לימוד תורה הוא משהו מאוד קיים בבית, גם ב... גם בשולחן שבת וגם אבא שלי למד

¹¹¹ לעיל הערה 8.

¹¹² טובה כהן מציינת כי נשים משכילות היו דור שני להשכלה, כלומר, ההתמשכלות היוותה פעולה של המשכיות במשפחה, בעיקר המשך דרכו של האב. לעומתן, גברים התמשכלו בכוח עצמם, ואצלם זו הייתה פעמים רבות פעולה של היפרדות (טובה כהן 2006b:38-40).

¹¹³ כלל מקובל להערכת גדולתו של חכם על פי התואר המוצמד (או לא) לשמו. מקור הכלל לא ברור, כנראה מבוסס על דברי התוספתא (מסכת עדויות (צוקרמאנדל) פרק ג הלכה ד) 'מי שיש לו תלמידים ותלמידיו קוראין אותו רבי נשתכחו תלמידיו קוראין אותו רבן נשתכחו אילו ואילו קוראין אותו בשמו'.

¹¹⁴ כלל תלמודי המופיע בבבלי, מסכת בבא מציעא דף ה, עמוד א.

עם כל ילד ואני באופן כללי הייתי ילדה שאוהבת ללמוד ואני אוהבת ללמוד וגם שנינו אוהבים ללמוד בדרך דומה... (הילה)

• זה דבר שהוא מאוד משפיע על הבית וגם, גם במשפחה, זאת אומרת, תמיד היינו לומדים, בליל שבת היינו לומדים סביב השולחן, תמיד היו לומדים איתנו הילדים ככה כל אחד לפי גילו ואני חושבת שתמיד היו לי קצת --- הייתי, הייתי מבושית בחוסר ידע שלי. סביב השולחן ככה. (מירה)

בבתים המתוארים כאן הלימוד 'מאוד קיים' 'כל הזמן', 'תמיד'. הלימוד הוא חלק מחוויות הילדות מגיל צעיר, ומהווה פעילות משותפת עם ההורים – 'תמיד היו לומדים אתנו הילדים', 'אבא שלי למד עם כל ילד'. לימוד תורה סביב שולחן השבת מבטא את מקומו המרכזי של הלימוד בהווי המשפחתי. ההתכנסות המשפחתית של סעודת השבת מקבלת משמעות דתית נוספת באמצעות עיסוק בדברי תורה.¹¹⁵ לימוד התורה מקבל משמעות של עיסוק משפחתי בשל העיסוק בו בעת שכל המשפחה מתכנסת. ממילא מי שיכול לתרום לדיון התורני שייך יותר להתרחשות המשפחתית, וחוסר ידע עלול לגרום ל'בושה'. ואולם, למרות שמדובר לכאורה בעיסוק משפחתי, מן הממצאים עולה כי הלימוד הוא עיסוק ממוגדר גם בתוך המשפחה, ובמקרים רבים משמעות הבחירה של הבת ללמוד היא בחירה להשתייך לגברים במשפחה ולהיבדל מנשות המשפחה.

מתיאורים שונים מסתבר כי בחוויה של נשים אלה העיסוק ה'משפחתי' ב'לימוד וידיעות תורניות', ועל אחת כמה וכמה לימוד גמרא, נתפס בעיקר כעיסוק של הגברים במשפחה. הנשים מתארות כיצד האב חוזר עם בניו על מה שלמדו בבית הספר או קובע איתם עתים ללימוד בחברותא, ואילו האם והבנות לא נוטלות חלק בעיסוק המשפחתי הזה. אפילו בבתים בהם מעודדים את הבנות ללמוד, לרוב אין מדובר בלימוד גמרא, כפי שעולה מן התיאורים הבאים :

• והייתי בכורה וזה נתן לי איזשהו מעמד בבית ו—אבל, אבל מצד שני זה היה בית מסורתי-דתי, והבנים למדו גמרא והבנות לא. וקיבלתי את זה. על אף שכנראה חשבתי באיזשהו מקום שלא הבנתי בדיוק למה. לא הבנתי בדיוק למה, אבל ככה זה, כאילו, והייתי ילדה טובה – ככה זה, וככה זה! אז אני התעמקתי בפרשנות ובתורה ובהיסטוריה של עם ישראל ומה שהיה מותר לי, כאילו... השטח הקר זה בשביל הגברים, זה יותר קשה, יותר הלכתי. (אסתר)

• עכשיו בכל זאת נשאר ספרים על המדף שלא פתחתי אותם. לא... זה היה הספרים של ההורים שלי הם היו מאחורי זכוכית הם מאוד, שם מאחורי הזכוכית ולא פתחתי את הדלתות האלה ששם הגמרות, ושולחן ערוך¹¹⁶ גם לא, [...] אז הייתי מצד אחד tomboy, מצד שני מאוד שמרנית כזאת. רציתי להיות דתייה והייתי בעולם דתי לאומי כזה, אורתודוקסי מודרני, שהייתי ביניהם מהדוסיות ככה, [...] ואהבתי ללמוד תורה [...] אז העניין של גמרא היה בשבילי סימן שאלה, לא ידעתי. פעם שאלתי את אבא, הוא אמר 'אני לא יודע אם ללמד אותך או לא'. הוא בעצמו אמר 'אני לא יודע', אז השארתי את זה, אז לא למדתי. פשוט זה נשאר על המדף באופן ככה שמרני כזה. (ברכה)

¹¹⁵ על חשיבות הטקס המשפחתי בהבניית הדתיות ר' קרייר (Carrier 1965:119).

¹¹⁶ שולחן ערוך – ספר הלכה מרכזי, נכתב ע"י ר' יוסף קארו, צפת, המאה ה-16.

בבתים המתוארים שבהם עודדו את הבנות ללמוד לימודי יהדות סומן גבול לתחומי הידע המותרים, ולימוד גמרא היה 'לא מותר', 'אסור' או 'סימן שאלה' למרות 'המעמד בבית'. הציות של הנשים לאיסור נקשר לרצון להיות 'ילדות טובות' (אסתר) ו'דוסיות' (ברכה) המקפידות על ההלכה.¹¹⁷

בנות כאלה חשו תסכול בשל הדרתן מהלימוד – 'לא הבנתי בדיוק למה' – והן נותרו עם שאיפה לא ממומשת לפתוח את הספרים שמאחורי דלתות הזכוכית ולהשתייך למשפחה ולעולם הדתי גם באמצעות לימוד הגמרא המוערך. ההרחקה של בנות מלימוד גמרא באה לידי ביטוי בדימוי הוויזואלי של ספרים לא נגישים מאחורי דלתות, או של ספרים 'שלא פתחתי', שבהם השתמשו ברכה ואחרות, ולעומתם הביטוי 'פתחתי גמרא' המשמש לתיאור המפגש הראשון עם הספר (יעל, מיכל). דימויים אלה ממחישים כי המרחק שהתקיים בין נשים לבין עולם הלימוד והידע התלמודי איננו רק מרחק פיזי אלא גם מרחק רגשי ותודעתי, זאת אף בבתים בהם ה'ספר' נפתח כחלק מהשגרה על-ידי הגברים במשפחה. וכך מסומן גבול השותפות והשייכות של הנשים לעולם הלימוד.

חלק מהנשים שראיינתי מדווחות כי זכו לגדול במשפחות בהן עודדו אותן ללמוד גמרא או הלכה כמו אחיהן:

• גם אחותי גילה וגם אני, כל אחת בתורה הוא [האב, ר.פ.] למד איתנו גמרא. באיזשהו שלב הוא התחיל [...] כשביקשתי, מתי שביקשתי היה זה. הוא לא רדף אחרי עם הדבר הזה. [...]

מאיפה זה בא?

באופן כללי [...] הייתה תחושה שזה דבר בעל ערך [...] ולאבא שלי לא הייתה שום התנגדות לזה ובאיזשהו שלב הוא התחיל כשגילה התחילה עם זה, אחותי הגדולה. וכשהוא התחיל, לבנים היו ש"סים, כמובן הם קיבלו בבר מצוות וכאלה, באיזשהו שלב הוא התחיל לקנות לנו שטיינזלצים¹¹⁸ כשהתחיל לצאת שטיינזלץ, והוא המשיך, הרי יצא, לכרכים יצא המון שנים לצאת, עכשיו הם יצאו עם האחרון אני חושבת. אז כל פעם שיצא כרך הוא קנה לה, ו... בקיצור כל אחת שהתחנתה, עזבה את הבית עם כל השטיינזלצים ש... שהיו עד שהיא התחנתה והוא אמר לבעלה 'עכשיו תוךך, אחריות שלך להמשיך לקנות לה'. אז... כאילו במחשבה לאחור זה מסר די ברור [צוחקת](דבורה)

• ואבא שלי היה לומד בשבת עם כל אחד מהילדים לבד ולמדתי אֶתו כל מיני דברים אבל בין השאר למדתי אֶתו גמרא, מסכת מגילה, לא שלמדנו את הכול על הסדר, אבל זה משהו שאני מאוד זוכרת וגם עוד דברים, מאוד מאוד נהייתי מזה וזה בפירוש הדבר ש... גם לי שזה יהיה... משהו לגמרי טבעי בשבילי. זאת אומרת, שום, בשום שלב מהחיים שלי לא, איזה צורך לפרוץ... דרך... זה היה לגמרי, לגמרי מובן מאליו וזה גם

¹¹⁷ בספרות הפמיניסטית מצביעים על כך שיש ציפייה מילדות ונשים להיות 'טובות' במובן של צייתנות לסדר החברתי, כפי שטוענת למשל לורל אולריך בספרה Well-Behaved Women Seldom Make History. לדבריה קיימת תפיסה חברתית שאישה 'מועצמת' היא פראית (Ulrich 2007:xxi).

¹¹⁸ תלמוד שטיינזלץ הוא מהדורה של התלמוד הבבלי בעריכת הרב עדין אבן ישראל (שטיינזלץ). התלמוד במהדורה זו מנוקד, מפוסק, מחולק לפסקאות, מתורגם ומבואר. מהדורה זו מנגישה את התלמוד גם ללומדים לא מנוסים.

התשדורת שעברה כל הזמן גם בבית שלי [...] כשאני בעצמי קניתי לעצמי ש"ס¹¹⁹ כשהתחלתי ללמוד בבית מדרש, [...] ואז אמרתי 'רגע, למה בעצם לא קיבלתי את זה לבר מצווה כמו האחים שלי?' וזה הנקודה היחידה שיכולתי להרגיש באיזשהו ... שוני. (הילה)

אני זוכרת שהוא [האב, ר.פ.] הלך באופן קבוע לשיעור בהלכות שבת אבל ברמה מאוד גבוהה עם משנה ברורה פתוחה וריצות כאלה מסעיף לסעיף ו... כל הסעיפים הקטנים, והוא היה מקליט לי כי אני נורא רציתי לשמוע את השיעור אז איך שהוא היה חוזר מהשיעור הייתי מתיישבת עם האוזניות והזה ועם הספרים. הייתי בת 15 וזה העסיק אותי לשעתיים הקרובות, וממש עם הספרים והריצה והזה וה... והשיעור – שיעור, זאת אומרת...לא, בכלל לא היה חסום להיפך. להיפך. שוב, זה לא היה, את יודעת, ברמה של פעם בשבוע חברותא אבל ההרגשה ש... שהכול... פתוח הייתה בהחלט... קיימת. (יעל)

הדוברות מתארות בתים של אפשרויות פתוחות – 'הרגשה שהכול פתוח', 'משהו טבעי לגמרי' המתבטאות למשל בכך שאביה של יעל מקליט עבורה שיעורי הלכה, אביה של הילה לומד אתה גמרא, ואביה של דבורה אפילו קונה לבנות ספרי גמרא.

'זה מסר די ברור' אומרת דבורה, ומתכוונת שברור כי קיבלה עידוד ותמיכה מאביה בעניין הלימוד. אולם, גם בבתים אלה, קשה שלא להבחין בקיומם של מסרים סמויים. מן הסיפורים ברור שהבת שונה מהבנים – הם, 'כמובן', מקבלים ש"ס לבר מצוה, והיא לא; כמו שברור ששיעור ההלכה מיועד לגברים, והבת מקבלת בזכות האב אפשרות ללמוד את מה שלא יועד לה לכתחילה; הבת צריכה ליזום את הלימוד עם האב – 'כשביקשתי, מתי שביקשתי [...] הוא לא רדף אחרי'. 'לא הייתה שום התנגדות' ללימוד הבנות אבל גם לא היה עידוד אקטיבי. אף כשהאב קונה לבנות ש"ס, האחריות על השלמת הסט עם הנישואין איננה מוטלת עליהן אלא מועברת לגבר אחר – לבעל. כלומר, המסר אכן ברור והוא כי בת/אישה יכולה ללמוד, אבל היא נכנסת כאורחת לעולם של גברים ואיננה שייכת באופן מלא.

לעיתים מוצג הלימוד במפורש כטריטוריה גברית מובהקת בתוך המשפחה כפי שעולה מהתיאורים הבאים:

גדלתי בבית ש— אין, בתחום הזה אין הערכה של אבא לאמא, כלומר יש מאוד חלוקת אזורי שליטה, וזה תחום השליטה של אבא (אפרת)

האמא שלי מאוד אינטלקטואלית וביהדות היא יודעת מעט מאוד. [...] לא למדה... לא לימדו אותה באופן רציני, אז היא בעצם בחוץ באיזשהו מקום על אף שהיא דתייה לכל דבר ואינטלקטואלית, זאת אישה חכמה מאוד [...]. אבל היא בחוץ בעצם. בעולם דתי. וברגע שאתה בחוץ בעולם הלימוד אתה—קצת בחוץ גם בעולם העשייה כי אתה לא מבין... הסבתות שלי שתיהן היו מבחוץ בזה, גם עוד פעם כי הם לא היו בתוך העולם של לימוד [...] באיזשהו מקום הוא [האב, ר.פ.] לא חשב שזה צריך להיות בשביל הבת שלו. (ברכה)

חוסר ההערכה של האב לאם שאיננה עוסקת בלימוד, מובנת על ידי הבת כביטוי נוסף לחשיבות הלימוד בעולמו. הבחירה ללמוד גמרא היא הצטרפות ל'אזור השליטה' של אבא, כניסה פנימה,

¹¹⁹ ש"ס – ששה סדרים, סט של ספרי תלמוד.

לעולם הלימוד ועולם העשייה הדתיים, אשר הנשים (האמא והסבתות) מודרות מהם – הן 'בעצם בחוץ'. ה'פנים' הוא בית שבו חיים יהודיים הלכתיים מלאים המבוססים על ידע מעמיק של המקורות היוו ערך מרכזי. ה'חוץ' מיוצג על-ידי החינוך היהודי הדל לו זכתה האם, וכן התפיסה של כלל הנשים, שאינן זוכות לחינוך יהודי ולכן הן 'לא מבינות'. לברכה עצמה הועיד אביה גורל שונה. ברור לו שהיא בעלת יכולת אינטלקטואלית והוא מתייחס אליה כמו לאחיה, כמו לבן. בכך שבחר ללמד אותה, הוא מפקיע אותה במידה מסוימת מנשיות, כפי שזו נתפסה במשפחתה. בבחירה ללמד תורה מתעלם האב מנשיותה של הבת – 'את בן אדם', כמו הבנים את צריכה ללמוד, לדעת ולקיים, ובכך מתברר שאינך כשאר הנשים. הבחירה של ברכה ושל אחרות ללמוד ולדעת, היא בחירה גם להתרחק מהמסורת המשפחתית הנשית שהשאירה את הנשים 'בחוץ', נטולות הערכה.

הלימוד אם כן הוא בחירה להצטרף לעולם הגברים, לעולמו של אבא, כפי שמסכמת ברכה בעקבות בדיקה שערכה בקרב נשים למדניות בסביבתה על קירבה בין נשים לומדות ואבותיהן, וזו מסקנתה:

אני פעם ניסיתי לראות [...] אם כולנו היינו קרובות לאבא שלנו. וראיתי שחלק גדול כן. זאת אומרת מהנשים שאוהבות ללמוד. אז... אני חושבת שזה יכול להיות תופעה, אני לא יודעת עד כמה, אבל חלק רציני מאיתנו היינו קרובות. (ברכה)

הבדיקה של ברכה מאשרת את תחושתה שנשים שאוהבות ללמוד הן נשים בעלות קשר חזק עם האב, אשר מממשות באמצעות הלימוד את הקשר למשפחה ולעולם הדתי. עם זאת, כפי שראינו, כוחו של השיח המסורתי כמגביל שייכות מלאה ניכר בהבדלים השונים בין בנים לבנות, כאשר המסר הגלוי מעודד עשיית שייכות דתית של הבת באמצעות לימוד והמסרים הפחות גלויים מגבילים אותה.

ישנן נשים המדווחות על תגובות של אמהותיהן לבחירתן בלימוד גמרא. תגובות אלה מחזקות את הרושם שהבחירה בלימוד גמרא היא בחירה להשתייך לעולמו של האב תוך התרחקות מעולמה של האם, כפי שעולה מן הדברים הבאים:

- זה מצחיק אותה [את האם, ר.פ.]. נגיד לראות אותי כמה פעמים, עם בגדי שבת יפים וגמרא. (הילה)
- אמא שלי [...], סתם נראה לה 'את לא צריכה את זה בחיים'. אמא שלי מאוד אישה, אישה מאוד משכילה, היא מרצה ו--- 'מה את צריכה לקבור את השעות שלך מול הספר?' ... ובשבת זה היה תמיד פחות לישון כדי להספיק יותר ללמוד ... זה היה בתחילת הדרך בעיקר ... בסוף שוב, יש שם מקום של 'בסדר, זה השיגעון שלך. אז, לכל אחד יש תשיגעון שלו, אז זה השיגעון שלך'. (מיכל)
- זה היה גם התנגדות מאוד חריפה של אמא שלי, אמא שלי ממש נעמ... נעמדה על הרגלים האחוריות, כמעט ברמות שהיא תנשל אותי מהירושה... [...] היה לה מאוד, מאוד חשוב שאני אלך לאוניברסיטה ואני אלמד מקצוע. (אפרת)

תגובות האמהות נעות מצחוק ואי הבנה ועד להתנגדות אקטיבית – אך המשמעות המשותפת היא כי האם אינה תומכת בבחירה של הבת ללמוד גמרא, וכי הבחירה מייצרת מרחק מסוים בין הבת

מתברר כי המבנה הממוגדר של עולם הלימוד בא לידי ביטוי אפילו במשפחה, 'מקום ההתחלה המשמעותית'. לפיכך, זוכה האישה הלומדת ברווח של שייכות דתית – שותפות עם האב והאחים – לצד מחיר של התרחקות מהדימוי והמקום המסורתיים של נשים ולעיתים גם היבדלות מהנשים הממשיות הסובבות אותה. במצבים כאלה הנשים במשפחה מייצגות ביחסן ללימוד של הבת את החוץ, כלומר גישות הרווחות בחברה הדתית.

בנוסף לכך, האפשרות שניתנה לבנות ללמוד במשפחות שבהן גדלו ביטאה שונות בין לבין משפחות אחרות, כפי שאמרה הילה 'הרגשתי שהבית שלי מאוד שונה מהסביבה'. גם השוני בין הפנים המשפחתי-הגברי ל'חוץ', המתנהל בהתאם לשיח המסורתי, מסמן גבול נוסף לשייכות שהלימוד יכול להעניק.

לאור המסרים הסותרים הקיימים ביחס ללימוד בין העידוד לבין אי הקבלה, אפילו בבית, מתבררת הבחירה כביטוי של פעלנות דתית, תוך נכונות לחיות ללא הרמוניה סביב הבחירה. עמדות השוללות לימוד של נשים נפוצות אף יותר במסגרות שמחוץ לבית. בעמדות כאלה שבהן נתקלות הנשים הלמדניות, ובאופן שבו הן חוות אותן עוסק הסעיף הבא.

3 לימוד גמרא וחוסר שייכות בחברה

לצד תחושות השייכות העולות מן הלימוד, והאפשרויות להתחבר לאווירה במשפחה, מדברי המרואיינות עולה כי הבחירה בלימוד גמרא מזמנת ללומדות גם תחושות של שונות וריחוק. סעיף זה עוסק בשאלה אילו תגובות מקבלות הנשים מן הסביבה, ועד כמה הן חשות שונות מסביבתן בשל העיסוק בגמרא.

על אף שיש בהלכה בסיס להתיר לימוד גמרא לנשים (פרק א: 3.2), מתברר מתוך חווית המשתתפות במחקר כי השיח הציבורי בנושא עודו מאופיין בתודעה של איסור על לימוד של נשים, ולכל הפחות רואה זאת כמעשה לא נורמטיבי. הדבר בא לידי ביטוי בתגובות תמהות ולא מקבלות עליהן מדווחות הנשים, אשר יוצרות אצלן תחושה של שונות.

דוגמה לשיח הציבורי בנושא לימוד גמרא של נשים מספק הסיפור של שרה על שיעור של ראש ישיבה שבו התייחס למאמר על אישה המלמדת גמרא. ההתבטאויות שמביאה שרה מפיו של הרב, והאופן שבו היא מבינה אותן ומגיבה עליהן, השלובים אלו באלו, מאפיינים תפיסה רווחת שאותה פוגשות הנשים ואת הצורך להתמודד אתה. ואלה הדברים:

הוא חזר וטען וחזר וטען שאותה עוד הוא מכיר והיא עוד יחסית [...] יִכָּאֵת שמים, היא מקיימת מצוות ותראו מה קרה לה. אז תארו לכם מה יקרה לכל השאר שהם לא זה [יראות שמים, ר.פ.]. עכשיו מה קרה לה? מה הדבר הנורא שקרה לה? קודם כל מה שקרה לה זה שהיא חושבת שהיא מבינה. [...] יושבים שם תלמידים שלו. [...] ואומרים 'אבל למה? למה? אישה יכולה להיות פרופסור לכימיה, דוקטור. היא לא יכולה להבין תלמוד?' לא. זה סוג של חשיבה גברית, זה עולם בית מדרשי. זה דבר שהן לא יכולות להבין, זה, עד שאתה לא מכיר את כל ים הש"ס אין לך בכלל מה להתחיל להתבטא, ואיזה אישה תכיר את כל היס? טיעונים מטיעונים שונים אבל בבסיסם חוסר פוטנציאל,

ובהמשכם... נניח שאפילו מישהי מיוחדת איכשהו ניחנה באיזשהו פוטנציאל, שזה גם לא יכול להיות כי זה בטבע גברי, אין לה מספיק את הזמן וכולי להגיע להישגים ואם אתה לא יכול להגיע אין סיבה בכלל להתחיל לחשוב שאתה מבין. (שרה)

ניתן להבחין כי בדברי הרב ביחס לאישה הלמדנית אין איסור הלכתי במובן הצר, אלא נימוקים בעלי אופי מהותני או חברתי השוללים את העיסוק של נשים בגמרא, אשר, כפי שעלה מן הסקירה של השיח ההלכתי לעיל (פרק א: 3.2.3), מאפיינים את הניסיון העכשווי להגביל לימוד תורה של נשים. ניתן לתמצת את ההתנגדויות המובאות מפיו בנקודות הבאות:

- הלימוד מבוסס על 'חשיבה גברית' שרוב הנשים 'לא יכולות להבין'
- אפילו אם נשים מסוגלות להבין, אין להן זמן ללמוד את 'ים הש"ס'

הנימוק הראשון הוא הנימוק המסורתי המהותני בדבר אי היכולת של נשים ללמוד, אשר כפי שהראיתי בפרק א' השימוש בו נעשה פחות מקובל בדיון ההלכתי העכשווי. הנימוק השני נובע מתפיסה חברתית שבה לאישה ישנם תפקידים מוגדרים המונעים ממנה את ההתמסרות הנחוצה ללימוד. בדברי הרב כפי שהם מוצגים על ידי שרה טמונה מלכודת, שהרי אם כבר תמַצֵּא אישה המפריכה את הקביעה הראשונה על חוסר יכולת, היא תיחשב מיניה וביה כפחות נשית – הן בדרך החשיבה החריגה והן באי-מילוי תפקידיה.

דבריו של הרב מייצגים שיח חברתי נפוץ שבו נתקלות הנשים הלמדניות, כפי שמדגימים דבריה של שירה:

פעם אחת כן היה מישהו אחד שפגשתי אותו, והוא כאילו אמר לי גם כן אז את הקלישאות, זה היה כבר לפני באמת הרבה מאוד שנים, [...] 'נשים לא יכולות ללמוד' 'הן לא מבינות'. (שירה)

שירה מתייחסת לאמירות מסוג 'הן לא מבינות' כ'קלישאות', כביטויים שגויים החוזרים על עצמם בהקשרים שונים. טיעונים כאלה מופנמים ומושמעים גם על ידי נשים, כפי שמספרת שרה:

תדעי לך שאת השאלה המביכה הזאת אני שמעתי גם לא מעט, מלא מעט נשים ומאוד אינטליגנטיות, 'למה את חושבת שאת יכולה להבין תלמוד?' (שרה)

בהמשך מוצגים ונדונים מופעים שונים של התפיסה הרואה לימוד גמרא של נשים כפרקטיקה לא נורמטיבית, ואף כפרקטיקה לא נשית.

3.1 לימוד גמרא – מעשה לא נורמטיבי

התפיסה של לימוד גמרא של נשים כמעשה לא נורמטיבי עולה מדברי המרואיינות כבאה לידי ביטוי במעגלי שייכות שונים – משפחה, חברים, או הקהילה הרחבה. אמנם כפי שראינו במקרים רבים המשפחה מהווה גורם מדרבן ומניע ללימוד, אך מתברר שישנם מקרים שבהם ההורים אינם שלמים עם הבחירה של הבת, כפי שמספרת נירית:

תביני, שאנחנו עשינו [במדרשה, ר.פ.] שבת הורים בסוף השנה, המשפט הכי חיובי שנאמר מעבר ל'בזבוז זמן אדיר' [...] האבא של אחת הבנות ישב ואמר... 'תראו, מה אתם רוצים יש ילדים שנוסעים שנה להודו ויש ילדים שבחרו ללמוד שנה תורה, למה אתם כל-כך שליליים?', אבל, כאילו, זה המשפט היחידי שהיה חיובי, כאילו, שנאמר כאן בשבת הורים אחרי שנה שלמה. (נירית)

הסיפור של נירית מתרחש בראשית ימי המדרשות, בתום שנה אחת בלבד של לימודי הבנות באחת מ'מדרשות הגמרא'. הוא איננו עוסק בזוג הורים אחד, כי אם בקבוצת הורים שבה קיימת אורח שלילית ביחס לבחירת הבנות ללמוד במדרשה, והרואה בלימודים האלה של הבנות 'בזבוז זמן אדיר'. זאת בחברה שבה שנת ישיבה לבנים ואף מסלול של חמש שנים בישיבת הסדר מתקבלים בברכה ובהבנה.

בדומה לתגובת ההורים, מספרת חנה – אף היא מראשונות הלומדות במדרשות – על תגובת החברים, אשר בחירתה בלימוד גמרא עוררה אצלם שאלות ותמיהות:

זה היה נראה לאנשים נורא מוזר. כאילו 'מה, את הולכת לישיבה, לשנת ישיבה, כאילו מה זה, מה זה הדבר הזה? איך זה נראה?' אני זוכרת כאילו 'רגע, אתם באים לבית מדרש?', ה... הבנים כאילו רצו לדעת. 'מה, רגע, אז אתם באים לבית מדרש ופותחים גמרות ולומדים ב"סדר"?'¹²⁰ כאילו, איך זה נראה? הם היו אז כולם בגוש¹²¹ או בישיבות הסדר וממש היה נראה להם איזה מין דבר נורא מוזר. נורא מוזר. והם... הם כאילו בחצי איזה סקרנות, חצי במין... איך זה נראה, איך זה נראה בית מדרש של בנות, של נשים? (חנה)

'איך זה נראה?', תוהים החברים הבנים בסקרנות, על המציאות ה'מוזרה' בעיניהם של בנות ה'פותחות גמרות ולומדות ב"סדר"'. מן התגובה שלהם משתמע החידוש והחריגות של הפרקטיקה 'בנות לומדות גמרא'.

מדברי הנשים מתברר כי האורח והשיח הציבורי ביחס ללימוד של נשים מחלחל אליהן ומתבטא בדימוי העצמי שלהן, כפי שעולה מהתיאורים הבאים:

• את היום הראשון שהלכתי ברחוב עם גמרא אני זוכרת כמעורב כזה של חצי רצון להסתיר חצי רצון להבליט, זאת אומרת...

שבעים עם איזה קול את שוחחת שם?

שזה אומר מצד אחד זה, אני יודעת שזה נראה בעיני אנשים קריקטורה. מצד שני אני גאה בזה. [...] אני זוכרת שעשינו חוג לנשים, [...] אלה נשים שיש להם מקצועות ומבוגרות יותר וזה זה זה, [...] והן באו עם גמרות ושאלנו אותן 'איך היה ללכת ברחוב עם גמרא?', וזה היה באמת קטע בשבילן. כאילו הן לא ידעו מה לעשות עם עצמן. באמת. (דבורה)

• אני חושבת שאני קצת מרגישה בתוך-תוכי, קצת לא נורמאלית. כאילו הייתי צריכה היום להיות במקום אחר. אישה נורמאלית היא לא לומדת גמרא ולא מלמדת גמרא [גיחוך] ולא! זה לא, זה לא תכל'ס כאילו להגיע למקום הזה, אני, אני מרגישה שכאילו נסחפתי לשם, זה אני, זה זה. אבל, זה לא בהכרח בריא או נכון לכל אחד ואולי זה אפילו... מבינה מה שאני אומרת? [צחקוק מבוכה] [...] קודם כל אני משלמת מחיר של תדמית, כלומר, בהרבה מקומות מסתכלים עלי כעל פושעת כאילו [...] אוטומטית מדביקים לי איזה פמיניזם וכל מה שאת לא רוצה, כאילו ש... (יעל)

¹²⁰ סדר – פרק זמן קבוע המוקדש ללימוד עצמי בחברותות, לרוב מיועד ללימוד גמרא. ללומדים יש חופש לקבוע את שיטת הלימוד ובמידה רבה גם את התוכן. (שטמפר 18: 2005).

¹²¹ הגוש – כינויה של ישיבת ההסדר 'הר עציון' שבגוש עציון.

במסגרת השיח הציבורי, שבו אישה לומדת גמרא נתפסת כשונה, דבורה חשה כי אפילו התמונה של אישה האוחזת בכרך גמרא היא בבחינת 'קריקטורה' או 'קטעי'. יעל משתמשת בביטויים חריפים יותר, ומודה כי ב'תוך-תוכה היא מרגישה קצת לא נורמאלית', כיון שהיא עוסקת בתחום שהוא 'לא בהכרח בריא או נכון' לנשים. יתרה מזאת היא מרגישה כי 'בהרבה מקומות מסתכלים עלי כעל פושעת', ומזהים 'אוטומטית' בין לימוד הגמרא לפמיניזם (עוד על היחס לפמיניזם בהקשר של לימוד בפרק ו:3).

'מדביקים לי איזה פמיניזם וכל מה שאת לא רוצה' אומרת יעל, מן המציאות שהיא מתארת משתמע כי לחברה קשה לעכל את הצירוף 'אישה למדנית'. הייחוס של פמיניזם כמו בא להתגבר על הסתירה הפנימית שבעצם הצירוף, תוך שהוא מסביר כי לא מדובר באישה דתית רגילה, אלא ב'פמיניסטית', ובכך מרוכך הדיסוננס.

הפרקטיקה של לימוד גמרא מִחְרִיגָה אם כן את הנשים מן הסדר החברתי המוכר והידוע, וגורמת להן לחוש לא לגמרי שייכות.

כמי ש'פורעות את סדר המינים' בפרקטיקה שלהן, לא מפתיע לגלות כי הנשים הלמדניות מדווחות על התייחסויות שונות המבהירות להן כי הן מפרות את הסדר המגדרי, כפי שמתואר בהמשך.

3.2 לימוד גמרא כהפרת הסדר המגדרי

'זה לא סוג הלימוד שמתאים להם', 'זה הופך אותן...!' – זה אני הכי אוהבת – זה הופך אותן לגבריות'. (שירה)

שירה מציגה טיעון כמו לוגי שבו היא נתקלת: כיון שלימוד גמרא הוא גברי ולא מתאים לנשים, הרי שאם נשים לומדות זה הופך אותן לגבריות. כלומר, הן אינן נשים רגילות שיש להן מקום בסדר החברתי הקיים, אלא אחרות – נשים גבריות. תפיסה כזו מופיעה הן במפורש והן במובלע, כפי שעולה מתוך הראיונות.

לשיח המסורתי שממנו נובעת ההבחנה הדיכוטומית נשי/גברי והזיהוי של לימוד גמרא כגברי, יש כוח מבנה, כפי שטוענת בתיה:

זה מה שעצוב בעיני [...] שבנות, באמת מגיל מאוד צעיר, זו לא אפשרות בשבילן, נכון? וזה לא באמת השתנה. [...] עבור רוב הילדות, ילדות קטנות, מגיל מאוד צעיר, זה לא שהן רוצות ללמוד וזה לא אפשרי, זה שהן אפילו לא יודעות שהן רוצות, זה נהיה משהו שהוא לא בשבילן. זה לבנים. הן לא מעוניינות. הן לא מעוניינות לא כי זה לא מעניין, זה לא מעניין כי זה בשביל בנים. זה כמו שילד בגיל 9 יגיד 'אני רוצה נעלי בלט'. (בתיה)

'תלמוד לבנות הוא כמו נעלי בלט לבנים' מסכמת בתיה את המצב בעצב. כוחו של השיח המסורתי בהבניה החברתית כל כך חזק שבנות כלל לא מעלות על דעתן להתעניין בתחום המסומן כגברי, או כפי שבתיה אומרת במקום אחר על הדור שלה – 'לא יכולת בכלל לדמיין שגמרא תהיה חלק מחייד'. ההתנגדות ללימוד גמרא של נשים, אליה חשופות הלומדות מילדות, מסמנת וממקמת אותן כשונות וחריגות, לעיתים עד כדי דה-לגיטימציה.

דוגמה קונקרטי לטענה הכללית של בתיה על ההבניה המתחילה בילדות ניתנת על ידי ברכה:

מאוד, מאוד אהבתי את לימודי התורה, ואז... היו מביאים לפעמים אנשים להראות את בית הספר, ואני פעם שמעתי כשעזבו את החדר 'חבל שזה לא בן'. פעם שמעתי

ראש של בן על בת'. אז כן הבנתי שמשוהו לא בסדר. [...] אני זוכרת אורחים שיצאו ואמרו דברים כאלה. 'חבל. היא הייתה יכולה להיות ראש ישיבה'. (ברכה)

'חבל שזה לא בן [...] הייתה יכולה להיות ראש ישיבה', שמעה בתיה לא אחת בילדותה. המבוגרים הבהירו לה בתגובות אלה כי אין הלימה בין היותה בת לבין אהבת הלימוד שלה והיכולות שהיא גילתה. כלומר, היא פורעת את הסדר, ובעצם אין לה מקום בתוכו.

עם תגובות דומות נפגשות הנשים הלמדניות גם בבגרותן, כפי שמספרת מיכל על התייחסות של רב שהייתה אתו בקשר כתלמידה:

הרב ל', [...] כל פעם, יש לו לפעמים בדיחות כאלה טוב, נו, את לא אישה', אבל, אבל זה, גם אם זה מגיע ממקום של בדיחה, זה בדיוק משקף את התפיסה שאם את יש לך היבטים שכלתניים ואת נוקבת וחותרת, אז זה הדפוסים של גבר, זה לא דפוסים ש... ואם את במיוחד גם נמשכת לגמרא והלכה ופחות ל-לתחומים אחרים בתור[ה], ---- (מיכל)

'טוב, נו, את לא אישה' נאמר למיכל, כמעין בדיחה. אך מיכל מפרשת זאת כביטוי מדויק לתפיסה שניטייה אל ה'שכלתני, הנוקב והחותך', ובפרט ללימוד 'גמרא והלכה' היא בבחינת חריגה מן התבניות הדיכוטומיות של ה'נשי וה'גברי' וממה שמצופה מנשים ולכן יוצרת דיסוננס – מין של אישה לא נשית.

שירה מתארת תגובה של תלמיד לגילוי שהיא בעלת יכולת למדנית:

שנה שעברה, לימדתי גם קבוצה, גם כן הייתה לי שם קבוצה של... בוגרי ישיבות וגם אנשים מבוגרים, היה שם אדם מבוגר דווקא ידען גדול. בסוף השנה הוא אמר לי 'שירה, את יודעת, אם את היית בחור היית יכולה להיות תלמיד חכם' [גיחוך], אמרתי לו: 'נו? אז למה אני לא יכולה להיות?' 'לא, זה לא מותר' [צחקוק] (שירה)

תפיסת התלמיד המבוגר, בוגר הישיבה שהוא 'ידען גדול', מעוגנת בשיח המסורתי, שעל פיו 'לא מותר' לנשים ללמוד. לפיכך, הוא איננו מצליח להתייחס לשירה כיתלמיד חכם' אלא רק כמי ש-'הייתה יכולה להיות תלמיד חכם'. גם זה ביטוי לשיח המסורתי שאין בו מקום לקטגוריה החברתית החדשה 'נשים למדניות'. על רקע זה אישה למדנית נזקקת לעשיית זהות מורכבת של שייכות דתית, שכן ההתקבלות החברתית שלה כאישה למדנית מוטלת בספק שוב ושוב. המסרים החברתיים עשויים להיות מבלבלים במונחים של זהות אישית, כפי שלמשל עולה מדבריה של ברכה בעניין:

אז בשבילי ה... הלימוד [...] אני גם תוהה אם כל העניין הזה שזה היה כן קשור להיות חלק מהעולם של הבנים, לא באופן פמיניסטי כי עוד לא היה העניין הזה, אבל בזה שהזהות שלך הוא קצת זהות של שתי עולמות. הייתי גם מאוד בת כי התחנתני מוקדם וילדתי, לפני גיל 30 היו לי 4 ילדים. לא רק מפני ההלכה. מאוד רציתי, זה מה שרציתי, רציתי ללדת ילדים. [...] הייתי בצד הלא נכון של ה... זאת אומרת---יותר מדי פרמטרים – אני אהבתי לימוד מאוד מופשט, אני לא טובה בסיפורים, אני יותר טובה בשאלות מופשטות. (ברכה)

אהבתה של ברכה ל'לימוד מאוד מופשט' לצד הדימוי הגברי של לימוד כזה, גורמים לברכה לתחושה של 'זהות של שני עולמות', ושל 'להיות בצד הלא נכון'. בהקשר זה היא חשה צורך לציין כי לצד משיכתה ללימוד הנתפס כגברי היא הייתה 'גם מאוד בת' כפי שמוכיחים הנישואין

המוקדמים והרצון ללדת ילדים.

רוזנברג כותבת על קשיים חברתיים של נשים שבחרו ללמוד גמרא :

גולת הכותרת של ה"טענות" איתן נאלצו הלומדות להתמודד הייתה שבחורים לא ירצו להתחתן עם נשים שיודעות יותר תורה מהם, ושעצם הלימוד מהווה סכנה במציאת ה"שידוך הפוטנציאלי". (אסתי רוזנברג 2010)

ואכן עניין נוסף העולה בדברי הנשים הלמדניות בעקבות הדימוי המגדרי הלא נשי של לימוד גמרא הם החששות לגבי מציאת בן זוג, המודגמים להלן :

• הוא [האב, ר.פ.] חושב שאני משלמת מחיר... אישי... זאת אומרת, הם יכולים להגיד, גם אבא שלי וגם אמא שלי, שהיום כשאני פה כבר הם מבינים אותי שאין מה לעשות אולי, אבל הם באמת חושבים שנגיד ... הרווקות שלי קשורה בזה לא מעט.

ומה את חושבת?

אני חושבת שהם צודקים. (מיכל)

• איך בחור אמר לי? שהוא סיפר לי סיפור על חברה שלי הוא אמר לי 'מה, נפגשתי איתה, ואז היא אמרה לי "חדא מחתא"¹²² פתאום. את מבינה כאילו, זה לא בחור דווקא שזה מאיים עליו, אבל הוא אמר לי 'יהיה לי ממש מוזר שבחורה פתאום אומרת לי בדייט "חדא מחתא"'. (תרצה)

• אני גם יכולה להגיד לך עם הבנים שאני יוצאת איתם שהם... אני לא יודעת אם הם חלמו שזה מה שהאישה שלהם תעשה [...] הקשרים הארוכים שהיו לי עם בנים שכאילו לא חיפשו דבר כזה, אבל... אבל שומעים מאיפה זה מגיע, אז פתאום הם לא מוקיעים את זה, הפוך, הם, לא יודעת אם שמחים בזה, לא יודעת אם מעודדים את זה, אבל מכבדים את זה. (תמר)

• ההורים שלי לא היו בטוחים שזה רעיון כל כך טוב, גם מבחינה מעשית. אני חושבת שהם התחילו גם אז קצת לדאוג מה אני עושה לעצמי [...] כאילו איפה אני ממקמת את עצמי חברתית... בצורה הכי בוטה אני אגיד, כאילו, 'מי יהיה הבן זוג שלי? כלומר, עם מי אני אתחתן?' [...] מי... מי יהיה ה... מי יהיה ה... האיש שיסכים, שירצה ב-ב-ב באישה מלומדת, משכילה כל כך? ידענית כל כך, אולי דעתנית, [...] העולם הדתי-- כפי שהוא היה אז קיבל את זה שנשים יכולות להיות משכילות יותר בלימודי חול מהבני זוג שלהם, אני חושבת שהעולם בכלל, אולי עדיין לא, אבל כבר אז בודאי לא היה מוכן לקבל אישה שהיא למדנית יותר בתחום התורני מ... בן זוגה. (חנה)

מישל לזר מצביעה על כך שגברים מעדיפים נשים פחות משכילות מהם (Lazar 1993:445). היות וידע בגמרא הוא סמן של 'גבריות' אולטימטיבית' הרי שהוא מתואר כגורם בעייתי אף יותר מלהיות 'משכילה יותר בלימודי חול', גם אם הדברים אינם נאמרים במפורש בהקשר הנוכחי אלא רק כאמירות עמומות כמו 'הרווקות שלי קשורה בזה לא מעט' או 'מוזר שבחורה אומרת' ביטוי בארמית. מתוך הדברים עולה כי הלמדנות מעוררת דאגה באשר למציאת בן זוג הן אצל ההורים והן אצל הלומדת עצמה. השיח החברתי שבו אישה יודעת המפגינה את למדנותה עלולה להוות איום על גברים נוכח ומטריד. אפילו ההתנסות בשטח, בדייטים, מאשרת כי אין מדובר בחששות סרק, ולעיתים גם גברים הטוענים שהם אינם מאוימים, חשים שאישה יודעת היא יצור 'מוזר',

¹²² חדא מחתא – (ארמית) באותה הנשימה, ברצף אחד.

וגם אם אינם 'מוקיעים', הם אינם 'שמחים' בבת זוג למדנית.¹²³

אם כן, כפי שעולה מן הממצאים, השיח המסורתי על לימוד גמרא של נשים מבנה נשים העוסקות בגמרא כשונות ואף משונות, וכן כלא נשיות, ובכך עשוי להגביל את מיצוי יכולותיהן. כוחו של השיח מתבטא לא רק במה שאחרים חושבים על הנשים, אלא גם בדימוי העצמי שלהן עצמן. הדומיננטיות של השיח המסורתי, שממנו חורגות הנשים הללו, באה לידי ביטוי גם בהקשר של אפשרויות הלימוד והתעסוקה של נשים כפי שאני מראה בפרק ז: לנשים לא קל לרכוש השכלה תורנית, ואף אם הצליחו בכך מעטות האפשרויות שלהן להביא את יכולותיהן לידי ביטוי. מתברר כי כוחו של השיח המסורתי גוזר על הנשים הלמדניות תחושה של חוסר התקבלות וחוסר שייכות בהקשרים שונים.

4 שייכות לקבוצת העמיתות

על רקע המורכבות של עשיית השייכות שתוארה עד כאן, מתבררת החשיבות של קבוצת העמיתות בעולמן של הלומדות. מסגרת זו מצטיירת מדברי הנשים כמסגרת השתייכות מוגנת ומגוננת שבה הן חוות קבלה והערכה ללא פקפוק. מדברי הלומדות עולה כי קבוצת העמיתות בבית המדרש הינה ההקשר הקונקרטי היחיד בו מתממשת תחושת שייכות באמצעות הלימוד באופן מלא, ואשר בו אין הלומדות נתקלות בתגובות מגבילות בגין העיסוק שלהן בגמרא. לדבריהן, בקבוצה הזו מופגת תחושת הבדידות שקיימת במקומות אחרים והן שואבות כוח רב משייכותן אליה, כפי שמתארת גילה:

וגם מה היה הדבר האדיר? שאת רואה עוד נשים כמוך! את לא לבד! [...] את מגיעה לקהל של נשים רציניות, דתיות, ש... את יכולה לנהל איתן שיחה אינטלקטואלית ושיחה בתורה. ופתאום להיות בחבורה כזו... זו הייתה חוויה מאוד, מאוד של עוצמה, חוויה מאוד, מאוד מרוממת. [...] מה שאני זוכרת את התחושה וזה אני אומרת לך, שלהיות במקום, שכולם, כאילו הדברים הם מובנים להם מאליו, שנשים יכולות וצריכות ללמוד, ו... הנשים האחרות שאיתך, יש לכן שיח משותף, זה דבר שמחזק אותך, זה הדבר שאת מרגישה... 'וואו, אני במקום הנכון, אני לא לבד! [...] יש לי חֶבְרָה! יש לי עולם!' קודם לא הרגשתי ככה. (גילה)

החוויה של מציאת קבוצת שוות והיכולת להשתייך אליה מתוארות כדבר 'מעצים', 'מרומם', ו'מחזק'. נראה כי מקור הכוח של הקבוצה הוא היותה מקום שבו הלומדת זוכה בתחושה של יחד, של דמיון לאחרות ושל הבנה. בקבוצה מתרחש הגילוי שיש עוד נשים כמוך, המתעניינות במה שמעניין אותך ומהוות בנות שיח, וכך מופְרָת הבדידות – 'את לא לבד', 'יש לי חֶבְרָה'. מעבר לכך – 'הדברים מובנים מאליו' – הקבוצה היא גם מקום שבו אין צורך להסביר, ואין חוויה של שונות מהסביבה או צורך להתנצל על העיסוק. ביטוי נוסף לחשיבות הקבוצה עבור הלומדות בהשוואה

¹²³ בראל עוסקת בהשפעות המערערות של לימוד תורני של נשים על המבנה המשפחתי ההירארכי. היא מציינת כי התופעה קיימת בקרב בוגרות מדרשות שונות, ללא תלות במה שלמדו אלא בעצם האוריינות התורנית (בראל 2009: 285-292).

לשאר המסגרות בהן הן פועלות הוא התיאור שלה כ'קבוצת תמיכה', מסגרת מוגנת מפני העולם שבחוץ, כמו בדברים הבאים :

- זה מצחיק, כי אני כנראה לא מסתכלת על עצמי כ-חלק מעולם לימוד נשי, אני חלק מעולם הלימוד. ואני לא, אז זה לא אומר לי כלום, כאילו, ואני, יש לנו הרי, הקבוצה שלנו מבית המדרש היא קבוצה מדהימה, אני לא רואה איך הייתי... חיה בלי זה, כאילו, זה תמיכה עצומה, כאילו, כולנו עסוקות באותם נושאים, ו-ו, לא היה לי תמיכה בעולם הלימוד שלי לולא שהיה לימוד נשי, בואי נאמר ככה, לימוד נשים [...] כן. (יעל)
- אני חושבת שאני גם נחשבת למאושרת בקבוצה שלנו... פשוט כאילו העוצמה של ה...אני, אני כמה שנים... --- הלכתי כל כך בשמחה כל בוקר וכל הזמן בהרגשה ענקית של הכרת תודה שפשוט הרגשתי שמישהו נותן לי מתנה, כסף בשביל לשבת ולעשות את מה שאני רוצה, במקום מקסים עם מורים מצוינים ... עם חברות מדהימות שזה משהו שבכלל לא הבאתי בחשבון ובטח כל מי שראיינת מהקבוצה שלנו דיברה על זה שההפתעה הזאת שקרתה לנו שחוץ מהלימוד יצא לנו כאלה חברות... כזאת קבוצת תמיכה וחברות משמעותיות לחיים שזה באמת דבר נפלא. (הילה)

יעל טוענת בנחרצות כי היא חשה שייכות ל'עולם הלימודי' הכללי, הגברי ולא ל'עולם לימוד נשי' ש'לא אומר לה כלום'. עם זאת היא מודה בחשיבות הרבה וב'תמיכה העצומה' של קבוצת השוות – 'איך הייתי חיה בלי זה'. לאחרות גילוי כוחה של הקבוצה מסב 'שמחה' ו'אושר'. 'לא הייתה לי תמיכה בעולם הלימוד שלי', אומרת יעל, תוך שהיא רומזת לשונות והבדירות שהיא חשה ב'עולם הלימודי' ואולי גם במקומות אחרים. הקבוצה איננה מעניקה רק חברות 'מדהימה', אלא נתפסת כמקור 'תמיכה', הדרושה ככל הנראה לנשים הנמצאות בעמדה שבין לבין, שייכות לעולם הלימוד אך גם חריגות ושונות בתוכו ומחוצה לו.

5 סיכום: בין שייכות ושונות

פרק זה יצא מתוך תפיסה של דתיות כצורך ורצון להשתייך לקהילה דתית.¹²⁴ מתוך כך נבחן לימוד הגמרא של נשים כעיסוק המונע מתוך הרצון להשתייך לעולם הדתי וכמבסס תחושה של שייכות כזו.

כפי שהראיתי, הלימוד מחזק תחושה של שייכות בעיקר בעולם המשמעות הפנימי של הלומדות, וכן בהקשרים חברתיים מצומצמים – כמו המשפחה וקבוצת העמיתות.¹²⁵ לעומת זאת, בחברה הרחבה לימוד גמרא של נשים עדיין לא התקבל כמעשה נורמטיבי.

¹²⁴ אליזבת וויס-אוזורק (Weiss Ozorak 1996:27) טוענת כי נשים מדגישות את הממד החברתי-קהילתי בדתיות, כלומר תפיסת הקהילה הדתית כמשפחה תומכת, אשר מהווה עבורן פיצוי על חווית חוסר השוויון במסגרת הדתית. תפיסת השייכות המוצגת כאן שונה מזו של וויס-אוזורק, שכן היא מתבססת על השתייכות לפרקטיקה יותר מאשר על השתייכות לקהילה המספקת תמיכה. יתרה מזאת, ניתן אף לטעון כי הממצאים מראים שמחיר ההשתתפות בפרקטיקה הוא דווקא אובדן של תמיכה חברתית.

¹²⁵ לורה גלר מצביעה על כך שההישג של הסמכה לרבנות של נשים בתנועה הרפורמית בארצות הברית, מלווה בחוסר התקבלות, המתבטא למשל בכך שנשים אינן מנהיגות קהילות גדולות וכן בכך ששכרן נמוך יחסית לגברים (Geller 1995:246-248), כלומר השינוי המתבטא ביכולת של נשים לקבל סמיכה אינו זוכה להתממש באופן מלא בהנהגה הקהילתית, ומשמר את הנשים כפחות שייכות למעמד ההנהגה.

בהקשר זה מעניין להשוות בין לימוד תורה לפרקטיקות אחרות כמו מעורבות נשים בטקסים (למשל סדרי תפילה או נישואין) המתקבלות בחשדנות או בהסתייגות בתוך הקהילה ועל ידי דמויות סמכות (גורדין 2005: 230-231; קורן 2006: 263-265). ייתכן כי בזכות היות הלימוד פעולה שבין היחיד לטקסט, הוא נתפס כפחות מאיים על המשכיות וקביעות המסורת (Hartman-Halbertal 2003:37-40), ובתור שכזה מאפשר לנשים לבחור בו כדרך להשתייך, למרות שגלום בו ערעור על השיח והסדר המסורתיים. מתוך הקבלה החברתית החלקית נגזרים יחסים מורכבים בין 'להיות בפנים' ל'להיות בחוץ'.

הלימוד אכן עונה על הרצון בשייכות, שכן הלומדות זוכות להיכנס בשערי עולם הלימוד כחלק מן האליטה העוסקת בלימוד ומדווחות על חיזוק של תחושת השייכות. עם זאת, השייכות היא חלקית, והלומדות הן בבחינת 'זרות בפנים' (outsider within) (Hill Collins 2007:s15), כלומר שותפותן איננה מתקבלת כמובנת מאליה בעולם הלימוד, והן נותרות זרות במידה מסוימת. ללימוד יש תוצאה נוספת, והיא תחושה של שונות והיבדלות, הווייה אותה אני מכנה 'בנות בית בחוץ' (insider without). כנשים דתיות הבוחרות בפרקטיקה לא נורמטיבית, הנשים – הבאות מתוך החברה הדתית – חשות במידה מסוימת זרות לה, ובפרט לנשים שבתוכה. ביטוי מרכזי לשונות של הלומדות הוא הצורך 'לעשות מגדר', כלומר להגיב לתפיסות מגדריות המזהות לימוד עם גבריות ונשים לומדות כגבריות, ולייצר את הזהות המגדרית שלהן בהקשר של החברה הדתית באופן שונה ומורכב יותר מן התפיסות המקובלות. היחסים המורכבים בין להיות בפנים ולהיות בחוץ, בין להיות שייכת ולהיות שונה, הנגזרים מן הבחירה בלימוד גמרא, מבטאים פעלנות הנדרשת כדי לקיים את הבחירה בלימוד גמרא בהקשר של עשיית שייכות דתית.

גם בממד האישי של עשיית דתיות הבחירה בלימוד גמרא היא ביטוי לפעלנות של הנשים, כפי שאני מראה בפרק הבא.

פרק ו: לימוד גמרא ועשיית זהות דתית אישית

פרק ה: עסק בחוויה הדתית בהקשר החברתי, ובחן את הקשרים הקיימים בין הבחירה לעסוק בגמרא לבין תחושת השייכות למעגלים חברתיים-דתיים לעומת תחושת השונות וההיבדלות מהם. פרק זה עוסק בקשרים הקיימים בין לימוד גמרא לבין הזהות הדתית האישית – הממד השני בזהות דתית – שהוגדרה בפרק ב' (2.1) כמדד המתייחס 'לעולם המשמעות הפנימי, אותם מרכיבים בדתיות המתקיימים בין האדם לעצמו או בין האדם לאל, ללא התייחסות ישירה לחברה הסובבת אותו'. ממד זה כולל רובד מעשי – מחויבות לקיום מצוות/הלכותיות, ורובד רוחני – תודעה דתית ואמונה באל (לצורך פשטות הניסוח בהמשך הפרק הכוונה במונח 'זהות דתית' היא ל'זהות דתית אישית', אלא אם כן מצוין אחרת).

רוס, המתמייחסת למניעיהן של הלומדות הראשונות במדרשת ברוריה, טוענת כי הלימוד 'לא הונע מעיקרו מתוך מניעים של מרד בסמכות, אלא מתוך הרצון העז להרחיב את משמעות חייהן הדתיים' (2003:453). גם רחל קרן, שעמדה בראש מדרשת עין הנצי"ב, מציגה את השאיפה של בנות ללימוד תורה כינובעת מחיפוש עומק ומשמעות נוספת לחייהן הדתיים' (קרן 2003: 273). כך גם עולה ממחקרה של גרניט על נשים צעירות הלומדות גמרא (Granite 1995), אשר מעניקות ללימוד משמעות של חיזוק דתיותן.

תיאור זה עולה בקנה אחד עם הממצאים של המחקר הנוכחי. הלומדות, רואות בדתיותן מרכיב זהותי מרכזי (ר' בסעיף הבא), ומתייחסות למעשה הלימוד כחלק משמעותי מעשיית הזהות הדתית שלהן. כמו כן, מן הממצאים מסתמן כי גם הימנעותן של הנשים מלייחס למעשה הלימוד משמעות פמיניסטית קשורה למרכזיות של המשמעות הדתית המיוחסת ללימוד. המשמעויות הדתיות של הלימוד עבור הלומדות – כאמצעי להשגת מטרות דתיות אחרות (כמו קיום מצוות) ואף כמטרה בפני עצמו – נדונות בפרק זה (2). טענתי היא כי למרות שהמשמעויות של הלימוד עבור הנשים מצויות במרחב המשמעויות הדתי, וככאלה הן מהוות לכאורה המשך של השיח ההלכתי-המסורתי שתואר בפרק א' (3.2), הרי שיש בהן גם הרחבה של שיח זה, ובכך מתגלה פעלנות בעשיית הזהות הדתית האישית של הנשים הלמדניות.

אני פותחת את הפרק בהצגת כמה מאפיינים של תפיסת הדתיות של המשתתפות במחקר, וזאת כרקע שיאפשר להבין את חשיבות לימוד הגמרא בעשיית הזהות הדתית האישית שלהן.

1 תפיסת הדתיות של הנשים הלמדניות

כפי שהראיתי בפרק ב' (פרק ב: 2), הספרות המחקרית על דת ודתיות מציעה הגדרות שונות למושגים אלה. היות ובאופן אמפירי מתברר כי אנשים המגדירים עצמם כדתיים מקנים למושג משמעויות שונות, הגישה המיקומית (Situationalism, Situational approach) לחקר הדת מבינה את הדת באמצעות החוויה הסובייקטיבית (subjective experience) של האדם הדתי. לכן, היא מתעניינת בהבניית הגדרת הדתיות של הנחקר, או במילים אחרות בחוויה האישית של הפרט ביחס להגדרה של דת הקיימת אצלו (Swatos 1990). ברוח גישה זו, כדי להבין את חשיבות

הלימוד כחלק מעשיית הזהות הדתית יש להתעכב על תפיסת הזהות הזו כפי שהיא עולה מדברי הלומדות ומוגדרת על ידיהן. ואכן, רוב הראיונות נפתחו בשאלה מהי דתיות בעיני המרואיינת וכיצד היא באה לידי ביטוי בעולמה. מתברר כי הנשים רואות את הדתיות, או את הזהות הדתית, כבעלת שני פנים – מעשי ותודעתי-רוחני – כפי שעולה למשל מדבריה של ברכה:

אז שני דברים צצים ממש מיד, בראש. אחד, זה ה... צד ה... ההלכתי, הלכה כ... כמשהו שהוא... [...] מבנה בעולם המוסרי שלי וגם בעולם היותר פרקטי שלי. השני, יותר הצד ה... הרוחני, של קשר עם אלוקים ו... סוג קשר עם בני אדם. זאת אומרת... --אני חושבת שאני רואה את זה כמשהו שמעצב [...] גם צורות חשיבה וגם עשייה, אבל לא רק עשייה. [...] אז בשבילי השילוב ביניהם הוא חשוב מאוד. [...] אני מרגישה שזה עושה אותי בן אדם יותר טוב. כבן אדם. ו... אני חושבת שזה מאוד חשוב, בשבילי לפחות שאני מרגישה ש--- כמו שהרב נחום רבינוביץ' פעם אמר שכל העניין של ההלכה זה כדי לחדד את האפשרות של האדם ה... להחליט החלטות (ברכה)

ברכה מתייחסת ל'שני דברים', צד הלכתי וצד רוחני, אשר השילוב בין שניהם מעצב דרכי חשיבה ועשייה ה'עושים אותה בן אדם יותר טוב'. כלומר, הזהות הדתית – המורכבת מן המעשי והרוחני – מעצבת אותה כאדם ומשפיעה על מכלול החיים. הזהות הדתית האישית, על שני רבדיה – המעשי והרוחני – תוארה על ידי הנשים כחוויה הכרוכה במודעות מתמדת, כמו באמירות הבאות:

- מבחינת החיים שלי הדתיות או הזהות הדתית-יהודית שלי היא באמת הלב. זאת אומרת זה עומד שם באמצע. [...] אני מתעסקת עם זה כל, רוב הזמן... בחוויה שלי זה מתחלק לאיזשהי מחויבות הלכתית ועולם רוחני... דתי. (הדס)
- בראש ובראשונה מבחינתי זה החיבור לריבונו של עולם ולתורת ישראל, זאת אומרת זה משהו שהיום הוא מאוד מאוד חזק וברור לי, זה, זה החיבור מבחינתי הוא... זאת אומרת בשביל זה אנחנו חיים, וזה מאוד חשוב לי שהחוויה הדתית היא חוויה רוחנית, זה לא... עשייה מצנת אנשים מלומדה, אלא חשוב לי, חשוב לי שהבית יהיה בית של מתח רוחני, בית שמדברים בו, ש-- שאין בסעודת שבת את ההפסקה של עכשו אומרים דבר תורה אלא שסעודת שבת היא – שיחה... [...]. ומבחינתי להיות דתי זה להיות במקום הזה, במקום שריבונו של עולם כל הזמן נוכח. כן. (שולי)
- בשבילי דתיות זה הכול, כל החיים שלי אני מנסה להסתכל בפרספקטיבה דתית. אם זה להעמיק את החיבור הנפשי שלי לדברים, אם זה את החיבור האינטלקטואלי שלי, ליהדות, לתורה, למשמעות העולם, משמעות כל הקיום שלנו כאן, בעולם, ואם זה... לתיקון המידות שלי, ביחס לעצמי וביחס לאחרים, זה מקיף את הכול בשבילי, דתיות, אין דבר שמחוץ לדתיות. (גילה)

תמונת הדתיות העולה מן הדברים היא בראש ובראשונה מרכזיותה – 'הלב', מה ש'שבילו חיים' והיא 'משמעות כל הקיום שלנו כאן'. מתפיסה זו נגזרת טוטאליות – 'אין דבר שמחוץ לדתיות', המתבטאת במתח רוחני קבוע ובתודעה ש'ריבונו של עולם כל הזמן נוכח'. התודעה הדתית קיימת בכל היבטי החיים – האינטלקטואליים, הנפשיים והמעשיים. משמעות הדבר היא כי גם קיום מצוות, התנהלות אישית ויחסים חברתיים, ראוי להם שיתבצעו מתוך תודעה דתית-רוחנית. מרכזיות, טוטאליות ואינטנסיביות של החוויה הדתית, כפי שעלו כאן, באו לידי ביטוי אצל דוברות רבות, אשר בחרו להשתמש במילים מעצימות בהתייחסותן לממדים השונים של הדתיות – המעשי, הרוחני-תודעתי ולחיבור ביניהם. כך למשל, ביחס להלכה ולקיום מצוות עלו ביטויים

המבהירים את המרכזיות והפוליות של הדתיות בחייהן של הנשים, כגון – 'מחויבות מלאה להלכה', 'מאוד אורתודוקסית', 'בעיני תר"ג מצוות הם יסוד קיומני'; ביחס למקומו של האל בחיים – 'מחפשת שאלוקים יהיה במרכז החיים שלי'; ביחס לחוויה הדתית בכללותה, לשילוב בין הממד המעשי והמדמד הרוחני – 'בשבילי השילוב ביניהם [הלכה ואמונה, ר.פ.] הוא חשוב מאוד', 'העולם הדתי הוא חלק מאוד מרכזי ומשמעותי בחיים שלי'.

מונחים נוספים שחזרו על עצמם לגבי העשייה הדתית הם שאיפה, השתדלות והקפדה. מונחים אלה מבטאים את דינאמיות של החוויה הדתית ואת מימוש הדתיות לא כמצב סטטי, או כיעד שאליו יש להגיע, אלא כמשא ומתן ועשייה מתמשכים, כמו בהתייחסויות הבאות:

- אני כן יכולה להגיד שבשאיפה אני מאוד הלכתית. הלכתית לא במובן שימחויבת הלכתית שזה מינוח שמחרפן אותי, [...] כי משהו כזה חיצוני, לא יודעת. כאילו אני 'מחויבת הלכתית'. לא רוצה להיות 'מחויבת הלכתית', אני רוצה שזה יהיה... שזה שלי. (תמר)
- אני בן אדם ששואף לקיים תורה ומצוות עד כמה ש... באופן כמותי ואיכותי עד כמה שניתן... בודקת מחנך] באופן... לא תמיד, אבל מנסה לבדוק מידי פעם איפה המקום של אלוהים בחיי. (נועה)
- האם אני מתפללת? אני מאוד משתדלת להתפלל. זאת אומרת, בתפיסה שלי את עצמי אני מתפללת שלוש תפילות ביום. בפרקטיקה-- כמו כל דבר בחיים יש תקופות שזה כמו שצריך, יש תקופות שזה פחות. (דבורה)

הדוברות השונות משרטטות חיים שההלכה והאל במרכזם – הלכתיות שהיא 'שלי', בירור 'המקום של אלוהים בחיי'. בהיות הזהות הדתית עשייה מתמשכת, אשר מימושה מאותגר על ידי נסיבות חיים שונות, היא מתבטאת בתודעה של שאיפה לקיום מצוות 'כמו שצריך' ועד כמה שניתן. תודעת מרכזיות ההלכה עולה גם מן הגינוי למי שנוהג אחרת, כפי שאומרת מירה: 'אני יוצאת בצורה נורא נחרצת נגדם [...] שהם בעצם מתעלמים מההלכה והם לא רואים אותה כקובעת בחיים שלהם'.

בגלל תפיסת לימוד גמרא של נשים כחידוש בחברה הדתית, הרי שנשים העוסקות בגמרא נתפסות פעמים רבות כדתיות-ליברליות ופמיניסטיות. הפרופיל ששרטטתי כאן מלמד כי הנשים שראיינתי לצורך מחקר זה אינן מתאימות לסטריאוטיפים אלה.

המטרה העיקרית של הצגת הפרופיל הדתי היא להבהיר את החשיבות היתרה שיש ללימוד גמרא כמעשה דתי בעולמן של נשים אלה, שבו הזהות הדתית מהווה מרכיב מרכזי. אצל רוב המשתתפות עלה לימוד תורה – במפורש או במשתמע – כמרכיב משמעותי בעשיית הזהות הדתית, כלומר במימוש של דתיות כפי שזו מתוארת כאן.

כפי שאני מראה בהמשך הפרק (2), לימוד הגמרא משתלב בתפיסת הדתיות על שני רבדיה – המעשי והתודעתי-רוחני. הוא ניזון מתפיסת הדתיות של הלומדות המהווה מניע ללימוד, ובה בעת תורם לביסוס התודעה והחוויה הדתית.¹²⁶

¹²⁶ שלא כמו לימוד גמרא בבית מדרש הנתפס על ידי המשתתפות כתורם לעשיית הזהות הדתית ולכן כלימוד נכון

2 לימוד גמרא כמעשה דתי – אמצעי ומטרה

דבורה שטיינמץ במאמרה 'Talmud Study as a Religious Practice' משווה את הקשר שלה לגמרא לקשר של נישואין ומתייחסת אליו כייחסי ברית (covenantal relationship) (Steinmetz, 2009). נעמי אמרה בראיון כי 'האהבה שלי לתלמוד תורה זה משהו דתי, וכל חיי זה מה שרציתי לעשות'. ביטויים אלה, כמו גם ביטויים אחרים של לומדות, מבהירים את מקומו המרכזי של לימוד הגמרא בעשיית הזהות הדתית שלהן. לא תמיד קל ללומדות להצביע על האופנים שבהם משפיע הלימוד על עולמן הדתי, ועם זאת ברור להן שהשפעה כזו קיימת. בסעיף זה אני מתייחסת למקומו והשפעותיו של הלימוד על תהליך עשיית הזהות הדתית של הלומדות, כפי שהן מתארות אותם.

בפרק א' (2) הוצגו המשמעויות של 'לימוד לשמה', כפי שהן מוגדרות על ידי נחום לס: משמעות פונקציונאלית – מטרת הלימוד היא העשייה התלויה בו; משמעות רליגיוזית – עצם הלימוד מהווה חלק מעבודת ה'. בהמשך אני מראה כי המשתתפות במחקר מייחסות ללימוד שלהן שתי משמעויות אלה.

2.1 לימוד גמרא כאמצעי

כפי שהראיתי בפרק א', נימוק מרכזי להתיר לימוד תורה לבנות לאורך הדורות ועד לדיון העכשווי בלימוד גמרא הוא הצורך בידע כדי לאפשר דתיות ראויה (פרק א: 3.1.1). תפיסה זו מחוזקת על ידי אסתר הטוענת כי לימוד תורה הוא תכליתי, ולכן כל עוד לימוד גמרא לא נתפס כצורך של בנות ונשים הוא נאסר עליהן:

הטיעון שלי זה שהשכלה יהודית היא תועלתית [...] היא תועלתית גם אצל הבנים... זאת אומרת אם הילד ילמד... הוא לומד להיות תלמיד חכם, הוא לומד מקצוע [...] התכלית, הרי התכלית זה שהגבר חייב ללמוד תורה. האישה חייבת לתפקד בביתה ולהרוויח. ובכל, כמעט בכל הדורות, [...] היא עזרה לפרנסה. אז היה צריך ללמד אותה את המיומנויות ששייכים לזה. איזה תועלת יש בלימוד תורה לבנות? זה לא תועלת. (אסתר)

'איזה תועלת יש בלימוד תורה לבנות?' תוהה אסתר, וברור כי בעבר התשובה הייתה כי 'זה לא תועלת'. בהמשך לאופן מחשבה זה, אם ניתן להציג תועלת העולה מלימוד גמרא יש מקום לאפשרו ולהתירו, כפי שאכן עולה מן ההתייחסות של רבנים המתירים לימוד גמרא של נשים כיום (פרק א: 3.2.1).

גם הנשים המסבירות את חשיבות הלימוד בחייהן הדתיים ממשיכות את הקו הזה, וטוענות את

וראוי, לימוד גמרא באקדמיה נתפס על ידיהן כלימוד שאיננו מועיל במישור זה, כמו למשל בהתבטאות הבאה של מירה 'מהלימוד האקדמי של גמרא התאכזבתי מאוד [...] כי הגעתי למסקנה שבאמת בסוף העבודה השחורה לא מגיעים למשהו שהוא משמעותי מבחינתי, [...] בלימוד הישיבתי יש הרבה יותר ניסיון -- תוך כדי הגדרת המושגים להבין [...] מה זה אומר לחיים שלנו. אם זה מבחינה הלכתית -- אז מבחינה הלכתית, ואם מבחינה מחשבתית -- אז מבחינה מחשבתית. אבל בלימוד האקדמי אתה בכלל לא מגיע לשאלות האלה והם באמת השאלות שעניינו, אז הייתי נשאת במין "טוב, נו, אז מה יצא?". כלום לא יצא מבחינתי [...] בסופו של דבר זה היה נורא משעמם. מכלל לא ניתן לשמוע את ההן, כלומר את הגדרתו של לימוד ראוי כלימוד המעשיר את החוויה הדתית.

הלימוד והידע במשמעויות של מענה על צרכים דתיים. על אילו צרכים, אם כן, עונה הלימוד, ואילו תועלות מופקות ממנו בעיני הנשים הלמדניות?

בדברים הבאים של מירה מוזכרים שלושה רבדים של תועלת העולה מלימוד גמרא:

במדרשה כאילו הייתה את האמונה הברורה הזאת שאיכשהו זה ישפיע על החיים, שבגדול אני הולכת אתה גם היום. זאת אומרת, אני כן חושבת שעיסוק ב... ב—בעיסוק בהלכה ועיסוק במקורות ההלכה יש להם השפעה על החיים, לא רק מההלכה הספציפית שאתה עכשיו לומד ואיך תיישם אותה, ואפילו לא מהרעיון סביב ההלכה הספציפית הזאת, איך זה ישפיע על החיים שלך, אלא גם עצם העיסוק, הוא... משפיע על תודעת החיים שלך ותודעת החיים הדתיים שלך [...] לראות את החיים שלך כמאוד מאוד מוכתבים. [...] הדבר הזה הוא מאוד משמעותי בחיים הדתיים... אולי המשמעותי מכל דבר. (מירה)

מירה מזכירה את האמירה ביחס ללימוד שאותה הפנימה במדרשה בה למדה – 'שאיכשהו זה ישפיע על החיים'. מדבריה עולה כי היא תופסת את השפעת הלימוד על החיים הדתיים כמתבטאת בשלושה רבדים, שביניהם קיימת הירארכיה:

1. ידע מעשי של 'הלכה ספציפית' המאפשר קיומה של אותה הלכה.
2. הבנת 'רעיון סביב הלכה ספציפית' מתוך הלימוד, באופן המשפיע על התחושה בשעת הקיום.
3. 'תודעת החיים הדתיים' – תודעה דתית מתמדת הנובעת מן הלימוד ומשפיעה על קיום המצוות.

הלימוד משפיע אמנם על כל שלושת הרבדים, אולם המשמעותי ביותר בעיני מירה הוא הרובד התודעתי, ההבנה שהאל נוכח בחיים באופן אינטנסיבי. הרובד הראשון – השפעת הלימוד על ידע מעשי – הוא מובן וצפוי, כפי שאמרה יעל: 'התוצר של לימוד תורה הוא גם ידיעה של ההלכה'. הנשים הלומדות הלכה יודעות טוב יותר את פרטי המצוות, ולכן ללימוד יכולה להיות השפעה על הממד המעשי בדתיות, הממד של שמירת מצוות. וכך מסבירה מישל:

זה מאוד עזר לי לבנות את עצמי דתית. ככל שאני למדתי יותר אז ה... הידע תורם לעבודת ה'. למרות שאני בדרך כלל לא מדברת ככה בצורה רוחנית. [...] זאת אומרת ככל שאני למדתי יותר על מצוות מסוימות רציתי להקפיד בהן יותר. כמו דברים מאוד קטנים, את יודעת, אני זוכרת כשלמדתי את כל הסוגיה על הלל. או, באמת, צריכים לעשות את הנענועים [של לולב, ר.פ.] ככה ואת הנענועים ככה? (מישל)

מישל רואה את הידע כיתורם לעבודת ה' במובן הקונקרטי של קיום מצוות, ומסבירה כי ידיעה רבה יותר יצרה אצלה רצון 'להקפיד יותר'. אולם, למרות שהלימוד תורם לקיום המצוות, השפעה זו לא נתפסת כהשפעה מרכזית שלו, כפי שאומרת חנה על הקשר בין לימוד וקיום מצוות – 'הקשר הוא לא ישיר'. רק במאמץ היא נזכרת בסיטואציה ביתית של שאלה הלכתית, בנושא שימוש במיקרוגל, שלובנה באמצעות לימוד, והיא מסכמת את ההתרחשות כך – 'זה כן למשל דוגמה שבו כאילו יש קשר ישיר, איזשהו שינוי או זיקה ישירה בין העולם הלמדני כאילו ל... אבל אלה יותר נדירים אני חושבת' (חנה). חנה אמנם מצליחה להיזכר באירוע שבו נדרש לימוד בעקבות שאלה מעשית, אולם ה'נדירות' מבהירה כי לא בכך היא רואה את תרומתו המשמעותית של הלימוד

לחיייה.

הרובד השני – עיסוק במצוות מבחינה רעיונית, ב'למה' ובמשמעות של המצווה – מקבל מקום גבוה יותר בהירארכיה. תרצה מסבירה כי לימוד גמרא מאפשר לה 'להבין למה אני מתפללת, למה אני נוטלת ידיים, למה אני אוכלת את זה ולא אוכלת את זה בפסח'. דוגמה לעיסוק עיוני-רעיוני במצווה אשר משפיע על תחושה בעת קיומה נותנת הדס:

אני תמיד שנאתי את פורים. תמיד. [...] הפורים היחיד שכן- זה היה בשיעור אל"ף ולמדנו מגילה בקיאות [...] דפי גמרא ראשונים שפגשתי אי פעם זה הדפים הראשונים של מסכת מגילה. ו... ובפורים מסיימים את הפרק הראשון [...] וזה היה הפורים היחיד שבאמת חוויתי אותו כחג, אמיתי, שאהבתי אותו, שנהניתי. בגלל שהלימוד הוסיף את התכנים שאף פעם אין לפורים... וזהו, מאז, שאז שאני לא בתוך הבית מדרש, בתוך חווית הלימוד, פורים חזר להיות אותו החג הנוראי והמעצבן. (הדס)

הדס מספרת על כך שתמיד שנאה את פורים, ולא הצליחה לחוות אותו כיום משמעותי, מלבד בפעם אחת שבה למדה לקראת פורים את מסכת הגמרא העוסקת בו, ובזכות אותו לימוד רעיוני ש'הוסיף את התכנים שאף פעם אין לפורים' הצליחה לחגוג את פורים פעם אחת ב'הנאה' וב'אהבה'.

לגבי הרובד השלישי, רובד התודעה הדתית, נראה כי הנשים עצמן מתקשות להצביע על מנגנון ברור שבאמצעותו הלימוד פועל את פעולתו, כפי שעלה מאמירות כמו 'איך בדיוק זה השפיע קשה לי להגיד' (מירה) או 'אני לא יכולה להבין איך היא [מסכת מכות, ר.פ.] העשירה את העולם הרוחני שלי, וזה קרה. לגמרי' (תמר). מירה מסבירה את הקשר בין לימוד ותודעה דתית:

אני חושבת שזה השפיע כי העיסוק הזה כל הזמן במה הקב"ה רוצה שנעשה [...] ברגע שאתה מתעסק בשאלה הזאת כל הזמן, כל הזמן, אז זה משפיע על איך את חווה את החיים ואיך אתה מסתכל על החיים. (מירה)

האופן שבו מירה מסבירה את השפעת הלימוד על חייה הדתיים מבטא את תפיסת הלימוד כבעל חשיבות בדרך לברור רצון ה', כמשתלב וממלא תפקיד ב'עשיית הזהות הדתית' של מי שהדתיות היא מרכיב מרכזי בחייה, וכך תורם ל'איך את חווה את החיים ואיך אתה מסתכל על החיים'. היא טוענת את הלימוד במשמעות זו למרות שהגמרא עצמה איננה עוסקת במפורש ברצון ה'. כלומר, ללימוד התורה יש השפעה רחבה, הרבה מעבר לפונקציה הקונקרטית של ידיעת ההלכה, שהיוותה את ההצדקה העיקרית להוראת תורה לנשים לאורך ההיסטוריה ההלכתית (פרק א: 3.1). מירה רואה בלימוד דרך לעשיית זהות דתית המבוססת על תודעה אינטנסיבית ועמוקה, ומתוך כך מתבררת האחריות שהיא לוקחת על דתיותה כאישה אוטונומית.

גם לומדות אחרות מוצאות את עיקר ההשפעה של הלימוד ברובד השלישי, התודעתי. הן מתארות את הלימוד כמייצר אינטנסיביות רוחנית אשר עשויה להשפיע בתורה גם על הפרקטיקה. התיאור הבא, שבו תמר מתארת את השפעתו העמוקה של הלימוד על התפילה אך מתקשה להסביר כיצד הוא פעל עליה, הוא דוגמה לכך:

אני לא יכולה להסביר את זה כל כך במילים, [...] היינו יכולות ללמוד סוגיה, זה כאילו נשמע הזוי אבל... ואחרי זה כשהתפללתי אחר כך היה לי... היה לי התרוממות, עכשיו... זה לא שלמדנו... בקיצור ממה התרוממתי אני לא יודעת, זה באמת, אין לי כל כך מילים להסביר את החוויה הזאת אבל ככה זה היה. ממש היה איזה... יותר מחודות לימוד או

סקרנות אלא איזשהו מן נגיעה כזה ב... אתה מרגיש שאתה נוגע בדברים שהם משמעותיים, לא יודעת.

יש מצוות ספציפיות? שנגיד ללמוד את-

אז זהו, שזה לא היה ככה. למדנו מסכת מכות [...] שעוסקת בעדות ו... לא איזה... בעולם של בית משפט. עכשיו זה מסכת מרתקת בעיני, אבל אני לא יכולה להבין איך היא העשירה את העולם הרוחני שלי, וזה קרה. לגמרי. (תמר)

בניגוד ללימוד של נושא קונקרטי המשפיע על מעשה קונקרטי, כאן מתוארת חוויה רוחנית הנוצרת מתוך לימוד משפטי שאיננו קשור לחוויה שבאה בעקבותיו. הדוברת נשמעת כמתנצלת על חוסר היכולת להסביר את השפעתו – 'אין לי כל כך מילים להסביר את החוויה הזאת' – אך עומדת על כך שבכל זאת הייתה השפעה – 'ככה זה היה' – שבאה לידי ביטוי בתפילה 'מרוממת'. ההסבר שהיא מציעה הוא התחושה הנוצרת במהלך הלימוד 'שאתה נוגע בדברים שהם משמעותיים' – אולי בדומה לדבריה של מירה על העיסוק בבירור רצון האל.

הסבר נוסף שניתן למצוא בדברי הנשים להשפעה הלא ישירה של הלימוד על התודעה הדתית, ובעקבותיה על הפרקטיקה ההלכתית, הוא תרומתו לעיצוב תפיסת עולם דתית, כפי שמסבירה מירה:

אני חושבת בגדול שההשקפה שלי בנויה על זה שאני חושבת שכל... אדם בכלל, ובאופן ספציפי צריך להדגיש את זה אצל בת כי זה פחות מודגש שם, צריך באיזשהו שלב בחיים... ל... להצליח... להפוך את החיים הדתיים שלו לחיים מבוגרים דתיים, זאת אומרת לא מספיק להשקיע בחיים הדתיים בשנות הילדות והנערות [...] צריך לעסוק בשאלות דתיות... ובחיים הדתיים גם כבן אדם בוגר. אחרת הכול, ההתייחסות... לחיים הדתיים היא תישאר ברמה נמוכה, ובשאר החיים אנחנו מתקדמים וזה ייצור תחושה שהדת היא, היא ילדותית [...] האם נכון לעבור אותה בלימוד של גמרא ודברים כאלה או בדינאמיקה קבוצתית בשאלות רוחניות, זה באמת משתנה מאדם לאדם. (מירה)

מירה מציעה את לימוד הגמרא כדרך אחת לעיסוק 'בחיים הדתיים' כאדם בוגר, שנראה בעיניה כשלב הכרחי כדי שהדת לא תישאר 'ברמה נמוכה' ותיתפס על ידי האדם כ'ילדותית'. היא מסבירה בהמשך כי לימוד יוצר יחס של כבוד למערכת ההלכתית – 'מה שאני חושבת שנוצר מלימוד זה לא להבין הלכה, כמו לכבד, להבין אותה מספיק כדי לכבד אותה'.

מירה מציינת כי יש לעודד במיוחד בנות לעיסוק בוגר בדת, כיון שאצלן 'זה פחות מודגש', כלומר יש פחות עידוד חברתי ללימוד דתי לאחר התיכון (עוד בעניין זה - פרק 1.2.1). התייחסות לחשיבות שנים תלמדנה עולה גם על רקע ההשכלה הרחבה שנים רוכשות כיום בתחומים אחרים, המדגישה את חוסר הידע הדתי, כפי שאומרות הדוברות הבאות:

אני מרגישה שאם נשים לומדות ברמה גבוהה גם רפואה וגם כל הדברים האלה, והידע של היהדות נשאר להם ברמה נמוכה, אז באיזשהו שלב הם לא ירגישו מחוברים לדת בכלל. כאילו, ברגע שנים לומדות וחושבות על כל מיני דברים, ואז אנחנו חוסמים להן את ה... את העולם, כאילו את הגמרא, אז איך נשים יתקדמו ב... בהתפתחות שלהם בדת? [...] נשים אז [בעבר, ר.פ.], לא למדו, אז גם בגמרא לא היו צריכים לדעת ללמוד, זה לא היה הקטע שלהם. בימינו, הקטע זה ללמוד. (דנה)

- אני חושבת שיש הרבה נשים שהתפתחות האינטלקטואלית שלהן לא בעולם היהדות עברה בהרבה את ההתפתחות האינטלקטואלית שלהן ביהדות, גם מצד אמונה אני חושבת שהאיזון הזה הופך ל...---למשהו...---שעושה את ה... הצד הדתי שלהן חלש יותר, לא מפותח. (ברכה)

דנה וברכה משוות בין לימוד גמרא לרכישת ידע בכלל, וטוענות כי היות וכיום נשים רוכשות ידע ברמה גבוהה בתחומים שונים, ועליו מבוססת למשל זהותן המקצועית, בורות דתית עוצרת את 'ההתפתחות בדתי' ויוצרת 'חולשה דתית' וניכור דתי, ולכן הלימוד הכרחי לתפקוד דתי ראוי.

בדברים הבאים מודגמת השפעת הלימוד בדרך עקיפה על אורח החיים הדתי והנכונות לחיות על פי ההלכה:

- כדי להבין הלכה אי אפשר בלי גמרא, אי אפשר להבין את הסיבוכיות, אי אפשר גם להעריך את זה [...] אין מספיק הערכה ל... למערכת ההלכתית בעצם, כי הפרטים וכל זה, זה נראה לאנשים כמו – 'אה, זה קצת שטויות, זה אבסורד, זה, למה צריכים כל כך הרבה פרטים', אבל כשלומדים את הרקע אז מבינים על מה מתבססים כל הפרטים האלה. לא שאני לא מתעצבנת מדי פעם מפרטים, אבל עדיין אפשר להעריך את כל המערכת באופן כללי. (דנה)

- אני מרגישה שהעיסוק של הלכות נידה הוא... אני יודעת על עצמי שזה עשה לי דברים מאוד לא בריאים. אני יודעת שהימים של שבעה נקיים היו לי קשים נפשית. זה סְטָרְס. זה מתח. [...] היום אני לא ככה. אני חושבת שזה הגיל. ו--גם יכול להיות ש--את יודעת, פשוט אולי שנים של לימוד, ושל יותר חיבור, [...].. זה מגיע יותר מבפנים

לימוד בנושא של נידה?

לא. בכלל. [...] אני חושבת שזה יוצר הזדהות בכלל עם כל העולם. ו... כאילו יש לי יותר ביטחון בקדוש ברוך הוא ובחז"ל. אני מאמינה שהם בסדר, הם ה'טובים'. (שולי)

שולי ודנה מזכירות התייחסויות שליליות להלכה – תפיסת ריבוי פרטי המצוות כאבסורד, או הקושי עם הלכות נידה. עבור שתייהן הלימוד האינטנסיבי, שהוביל להבנת תהליך ההתפתחות של ההלכה או להזדהות עם עולם ההלכה, מאפשר קבלה מפויסת של החלקים שהן חוות כיותר קשים, ואולי ניתן לראות בכך דוגמה ל'כבוד להלכה' הנובע מלימוד שהובא לעיל מפיה של מירה.

התפיסה שהוצגה עד כה, הרואה בלימוד אמצעי לחיים דתיים משמעותיים על שלושת הרבדים שפורטו (קיום מצוות, משמעות המצוות, תודעה דתית בוגרת), תואמת את השיח ההלכתי על לימוד גמרא של נשים אשר הוצג בפרק א' (3.2). ממצאים אלה, על המשמעויות שמעניקות נשים ללימוד גמרא כאמצעי להשגת מטרות אחרות, עולים בקנה אחד עם הטיעונים שהועלו על ידי דוברים שונים בעולם ההלכתי בדבר החשיבות והצורך בלימוד מעמיק של בנות ונשים בדורנו דווקא: הן כדי שתקיימנה מצוות – 'הנשים לא יסכימו להתנהג לפי התורה אם לא יהיה מובן להן ממקורו במקרא ובגמרא' (הרב סולובייצ'יק); והן לצורך עבודת ה' שלהן, כפי שכותב הרב עמיטל – 'עבודת ה' בימינו לא תחזיק מעמד אם נושאה לא יהיו בעלי השכלה תורנית'. כפי שטענתי בפרק א', גישה זו היא הרחבה של השיח המסורתי על לימוד, המבסס היתר על צורך, והיא ממשיכה את המגמה שהתקיימה לאורך הדורות להתאים את הלימוד של נשים לצרכים

במשמעויות שנדונו בסעיף זה אין תפיסה המסבירה/מצדיקה את לימוד הגמרא כמטרה בפני עצמה, ללא תלות בהשלכות הנובעות ממנו. במילים אחרות, זהו לימוד לשמה במשמעות הפונקציונאלית, אמנם תוך הרחבה של הגדרת הפונקציונאליות. יש לציין כי הענקת משמעות פונקציונאלית ללימוד מותירה אותו במידת מה כמעשה שבדיעבד, שכן אלמלא נוצר הצורך אולי לא היה ניתן היתר ללימוד (ור' פרק א: 3.1.2, למשל גישת החפץ חיים). עם זאת, אפילו כאמצעי ולא כמטרה בפני עצמו, הלימוד מתברר כבעל חשיבות בשני הרבדים של 'עשית זהות דתית אישית' שתוארו לעיל (1): הרובד המעשי – קיום מצוות/הלכותיות, והרובד הרוחני-תודעתי. חשיבות מבחינת הרובד הרוחני-תודעתי קיימת כמובן גם בהתייחסות אליו כ'לימוד לשמה' במובן ה'רליגיוזי', הנדונה בסעיף הבא.

2.2 לימוד גמרא כבעל ערך עצמי

כפי שהראיתי בפרק א', מלבד הפן הפונקציונאלי-תועלתי שבלמוד תורה – כאמצעי לקיום מצוות – הלימוד נתפס בתרבות היהודית כבעל ערך עצמי בהיותו דרך מרכזית לעבודת ה' של הפרט (פרק א: 2.1). פן זה של הלימוד נקשר באופן מסורתי דווקא לגברים, המצווים על לימוד תורה, ולא לנשים, שאינן מצוות. כפי שאני מראה בהמשך, המשתתפות במחקר זה אינן מסתפקות בייחוס ערך ללימוד שלהן כאמצעי להעשרת חייהן הדתיים (לעיל 2.1), אלא מעניקות לו – בעקבות ההתנסויות שלהן – משמעויות של ערך עצמי בעולמן הדתי. בכך הן מוסיפות על ההצדקות שניתנו ללימוד של נשים בדיון ההלכתי, אשר רובן התבססו על תפיסת הלימוד כאמצעי למטרות אחרות. הממצאים מלמדים כי בין הנשים הלמדניות יש הרואות בעצם פעולת הלימוד מרכיב מרכזי בעבודת ה' שלהן, ואינן נזקקות להצדיקו באמצעות השלכות שמעבר לו עצמו (כמו השפעתו על קיום מצוות מתוך הבנה והזדהות). כך עולה למשל מן הדברים הבאים:

- אני בן אדם ששואף לקיים תורה ומצוות עד כמה ש... באופן כמותי ואיכותי עד כמה שניתן... [...] מנסה לבדוק מידי פעם איפה המקום של אלוהים בחיי... ובמקרה שלי הפן הלימודי של החיים שלי הוא מאוד מחובר להיותי אדם דתי, אני לא מפרידה, זה אולי הביטוי אצלי הח... החזק ביותר. (נועה)
- לקח לי הרבה שנים עד שלא נישקתי את הגמרא כל פעם שפתחתי וסגרתי ו... תהיתי, כי חומש אני לא מנשקת. [...] אני באמצע הלימוד אני מתחילה לשיר. זה בשבילי עבודה, עבודה, ממש עבודה [עבודת ה', ר.פ.]. (ברכה)
- למדנו את רב חיים מוולוז'ין, 'נפש החיים' שהיה מאוד משמעותי בשבילי אז. כל התפיסה הזאת של – דרך העולם של הלימוד אתה בעצם דבק בקדוש ברוך הוא – זה היה בשבילי מאוד, מאוד משמעותי. (חנה)

נועה, גילה וחנה מתארות את הלימוד כמרכזי בעולמן הדתי – נועה רואה את הלימוד כביטוי העיקרי להנכחת האל בחייה, כביטוי מעשי של השאיפה לקיום מיטבי של תורה ומצוות; גילה מתארת את המפגש עם הספר ואת חווית הלימוד כחוויה של שמחה גדולה וכעבודת ה' שלה – 'זה

בשבילי ממש עבודה'. ברכה מתייחסת למנהג לנשק ספרי קודש,¹²⁷ ומבהירה את מקומה המיוחד של הגמרא עבורה באמצעות ההשוואה לחומש (תורה שבכתב), שהוא לכאורה בעל חשיבות עצמית גדולה יותר, אך אותו היא איננה מנשקת. הלימוד מתואר כמעשה דתי של דבקות והנכחה של האל בחיים.

התייחסות ללימוד כעבודת ה' וכביטוי מרכזי לדתיות ורוחניות הדהדה בדברי נשים נוספות. אמירות כמו: 'בשבילי זה בא כסוג של עבודת ה'' (תמר); תיאור הלימוד כ'מאוד, מאוד חוויה רוחנית, [...] ממש תחושה של חיבור עצום' (חנה); או הציפייה שההרגשה בלימוד תהיה 'שזהו, הרגע הזה הוא הרגע של החיים שלי' (ברכה). שולי מתארת במפורש את תרומת הלימוד לעשיית זהותה הדתית באופן הבא:

כל שיעור היה חוויה רוחנית. היה איזשהי אמירה שאחרי שעה וחצי של שיעור הקשר שלי עם הקדוש ברוך הוא היה אחר. ידעתי משהו אחר על עצמי, ידעתי משהו אחר על תורה. (שולי)

הלימוד מאפשר התקדמות מתמדת, למידה מתמדת לא רק על 'תורה', אלא גם על הזהות העצמית, ואף תורם לשינוי והתפתחות של 'הקשר עם הקדוש ברוך הוא'.

יש לציין כי לא תמיד ברורה כוונת הדוברות כאשר הן משתמשות בביטויים כמו 'עבודת ה'' או 'קשר עם הקב"ה'. ואולם ברור כי במקרים שלפנינו ביטויים אלה מצביעים לכיוון של חוויה דתית אינטימית של קירבה לאל. בכל מקרה, יש להבחין בין כיווני משמעויות אלה לבין אלה שצוינו בסעיף הקודם. ההבדל העיקרי נמצא בכך שבסעיף הקודם ערכו של הלימוד הוסבר בתועלתו והשלכותיו, כלומר לימוד לשמה במובן הפונקציונאלי, בעוד שהמשמעויות הנדונות כאן מעניקות לו משמעויות עצמיות, של 'לימוד לשמה' במובן הרליגיוזי, ומחזקות את מקומו כמעשה מוצדק לכתחילה ולא רק מתוך צורך או בדיעבד. בעצם האימוץ על ידי נשים של האידיאל התרבותי המסורתי (Moghaddam 1998:80) של 'לימוד לשמה' במובן הרליגיוזי אני מציעה לראות ממד של חתירה תחת השיח המסורתי, שפן בשיח המסורתי הערך של 'לימוד לשמה' במשמעותו זו כלל איננו רלוונטי ביחס לנשים כיוון שהן אינן מצווות ללמוד.

תפיסת לימוד הגמרא כמרכזי בעשיית הזהות הדתית, הבאה לידי ביטוי בהתייחסות אליו כלימוד לשמה – באופן נקי ונטול שאיפה לרווחים כלשהם – משתלב בתפיסה הדתית הכוללת המאפיינת את הנשים הלמדניות.

מקומו המרכזי של הלימוד כעבודת ה' של הנשים מתברר גם מן ההשוואה הנערכת על ידיהן לעיתים בינו לבין תפילה. במקורות חז"ל קיים דיון מהי הדרך הראויה לעבודת ה' ומועלות שתי אפשרויות – תפילה ולימוד תורה.¹²⁸ התפילה, עליה נשים מצוות,¹²⁹ היוותה בתפוצות ישראל למן

¹²⁷ מנהג זה קשור ככל הנראה למנהג לנשק מזוזות וספרי תורה, ומבטא חיבה למצוות (דניאל שפרבר 1993: פח-פט הערה 22).

¹²⁸ למשל מדרש ההלכה דורש את הפסוק "ולעבדו בכל לבבכם" (דברים יא יג) ומציע שתי אפשרויות: "ולעבדו, זה תלמוד [...] דבר אחר, 'ולעבדו' זו תפילה" (ספרי דברים פיקא מא).

¹²⁹ אמנם אין זהות בחיוב של נשים וגברים בתפילה – נשים אינן חייבות בשלוש התפילות, אינן נמנות למניין ואינן מחויבות להתפלל במניין (Haut 1992:137). עם זאת, לפי דעות מרכזיות בהלכה חל עליהן חיוב להתפלל, כפי שעולה

העת העתיקה ועד ימינו דרך מרכזית לעבודת ה' של נשים וביטוי של דבקות עבורן, כפי שעולה מעדויות כתובות וממבני בתי כנסת שהשתמרו (גרוסמן 2001: 312-317; חובב 2009: 329-332; דוד שפרבר 2003).¹³⁰ לעומת התפילה, שבה נשים נטלו חלק, הלימוד, שעליו אינן מצוות, נותר נחלתם של גברים. מתברר כי בין הנשים הלומדות יש המעתיקות את הרגשות הדתיים מתפילה ללימוד. הן מקנות לו משמעות דומה לזו של התפילה, כפעולה של קירבה וחיבור עם האל, תוך שהן מדגישות כי דווקא בלימוד – ולא בתפילה – הן חשות קירבה זו:

- המרכז של החיים הדתיים שלי זה מסביב ללימוד, והתפילה זה משהו ש... בסדר, אני עושה את זה, אני משתתפת בו, כי, כי ככה צריכים, אבל זה לא... זה לא משהו שאני כל-כך מחפשת מבחינה דתית. (רבקה)
- יש שני סוגי עבודת אלוקים. יש מתוך הלב ומתוך הראש. אני יותר, לא שאני לא מתפללת. [...] אבל לעיתים רחוקות התפילה המסודרת מדברת אלי. אבל לימוד זה משהו! [...] אז זאת עבודה. זאת אומרת עבודת הבורא... אבל זה עבודה שמפרנסת את ה— נשמה שלי. [...] כשאתה אומר את אותו דבר זה קשה להגיע לכוונה אז זה, זה אני. נו. אז זה מוליך לערך הלימוד. (אסתר)

שתי הדוברות מייצרות היפוך של התפיסה המסורתית: התפילה נתפסת על ידיהן כמשהו שעושים 'כי צריך', ואשר קשה להגיע דרכה לתחושה של עבודת ה' כי 'קשה להגיע לכוונה'. לעומת זאת הלימוד נתפס כדרך המרכזית לעבודת ה' וממוקם כפרקטיקה הכרחית ובעלת ערך עצמי בעולמן הדתי של הלומדות.¹³¹ הנשים מגדירות קטגוריה של 'עשית זהות דתית' רוחנית המבוססת על לימוד שאיננה נובעת מציווי, אלא מתוך החוויה העצמית שלהן, המוכיחה את חיוניותו של הלימוד בעולמן הדתי. התעוזה שבהבניית מקום הלימוד בדרך חדשה זו היא ביטוי של פעלנות דתית של הלומדות.

הלומדות מבנות את הלימוד כדרך מרכזית של עבודת ה' שלהן גם על ידי הגדרתן את עצמן כנשים אינטלקטואליות (ורי פרק 2: 1.1.2, על הדימוי העצמי האינטלקטואלי), 'עובדות ה' במוחי' (ברכה), בשונה מנשים אחרות, כמו שאומרת תמר:

אבל מה אני רוצה להגיד? שאין לי ביקורת על נשים שטוב להן במקום הזה שלהן [ללא לימוד גמרא, ר.פ.]. אין לי איזה אידיאולוגיה שנשים צריכות ללמוד תורה, נשים צריכות ללמוד גמרא. לא! אבל אני יודעת שלנפש שלי, לאישיות שלי, לכוחות שלי זה דבר שהוא

למשל מדברי המשנה ברורה: 'לדעת הרמב"ם שרק זמני התפלה הם מדברי סופרים אבל עיקר מצות תפלה היא מן התורה [...] ויכול להתפלל בכל נוסח שירצה ובכל עת שירצה ומשהתפלל פעם אחת ביום או בלילה יצא ידי חובה מן התורה וכתב המגן אברהם שע"פ סברא זו נהגו רוב הנשים שאין מתפללין י"ח בתמידות שחר וערב לפי שאומרות מיד בבוקר סמוך לנטילה איזה בקשה [...] אבל דעת הרמב"ן שעיקר מצות תפלה היא מדברי סופרים שהם אנשי כנסת הגדולה שתיקנו י"ח ברכות על הסדר להתפלל אותן שחרית ומנחה חובה וערבית רשות ואע"פ שהוא מצוות עשה מדברי סופרים שהזמן גרמא [...] אעפ"כ חייבו אותן בתפילת שחרית ומנחה כמו אנשים הואיל ותפלה היא בקשת רחמים. וכן עיקר כי כן דעת רוב הפוסקים' (משנה ברורה סימן קו).

¹³⁰ במקורות אלה מתוארים גם בתי כנסת לנשים – חללים לתפילה שיוחדו לתפילתן של נשים שבהם אישה אף הובילה את התפילה.

¹³¹ ממצא דומה לחיבור דרך לימוד גמרא לעומת קושי בתפילה קיים במחקרה של לורן גרניט על נשים צעירות הלומדות גמרא (Granite 1995:187).

פיתח אותי ועשה לי טוב, ו... עשה לי טוב ועשה לעבודת ה' שלי משהו הרבה יותר עשיר והרבה יותר מלא. (תמר)

תמר מסמנת את עצמה כשונה מנשים אחרות ומדגישה כי איננה סבורה שלימוד גמרא מתאים לכל הנשים. ברור לה כי עבורה – 'לנפש שלי, לאישיות שלי, לכוחות שלי' – זו הדרך הנכונה לעבודת ה'.

את הדרך האינטלקטואלית לעבוד את ה' ניתן לעגן בגישות תיאולוגיות הרואות דווקא בלימוד דרך לעבודת ה', כפי שמסבירות הדוברות הבאות:

- ו... ושאני חושבת על זה, במידה מסוימת שבחרתי לעסוק באופן אינטנסיבי דווקא בגמרא זה... זה כן מהמקום הדתי של הקישור הרוחני. [...] קשה, קשה, קשה להסביר את זה באופן... אבל התניא¹³² שואל איך אפשר להידבק בקדוש ברוך הוא כי בסופו של דבר אנחנו נבדלים, ואז הוא אומר שהדרך היחידה להידבק בקדוש ברוך הוא זה במחשבה שלו, והוא [הקב"ה, ר.פ.] כתב את התורה, וממילא כשאנחנו לומדים תורה אנחנו נדבקים במחשבה שלו. [...] כשאנחנו לומדים מסוגיות שראובן טוען ככה ושמעון טוען ככה, זה בעצם ללמוד את ה... הלך מחשבה האלוקי. שזה נשמע מאוד גבוה אבל יש בזה משהו שאני ממש מרגישה שיש פה תורה, וזה לא רק... לוגיקה ושכלתנות ומשחקי חשיבה. (רות)
- יש בנות שהן יכולות להרגיש 'זה עבודת ה' שלי, אני עובדת עם המוח'. אני לא יכולה לא לעבוד עם המוח, עכשיו זה יותר מורכב לבת כי אין מסר ברור. ואם את לא צריכה, אולי זה לא מצווה, כל כך. [...] יש מצווה שהרמב"ם אומר [...] של להאמין בה' ול... לירא, לאהבה, הרמב"ם אומר איך מגיעים לזה? דרך לימוד [...]. עכשיו אני אומרת לבנות 'מי את? את טיפוס שתגיעי לזה דרך לימוד? את חייבת לימוד, את לא טיפוס – את לא'. (ברכה)

רות וברכה נשענות על גישותיהם של הרמב"ם ובעל התניא אשר ניסחו את הצורך בלימוד כדרך לאהבת ה' ולהידבקות בו, אם כי סביר להניח כי הרמב"ם, שקיבע את האיסור על לימוד תורה לנשים (פרק א: 3.1.1), לא התכוון אליהן. הנשים התופסות את עצמן כשכלתניות, משתמשות בגישות אלה להסביר את הבחירה שלהן ללמוד ואת החוויה שלהן כי הלימוד אכן מהווה עבורן מעשה דתי. הנשים הלומדות מרגישות חלק מה'סיפור', חלק מעולם הלימוד, כפי שעולה מתגובתה של מיכל לשאלה 'מה לך ול'נפש החיים'?'¹³³ שהופנתה אליה. תגובתה היא כי כשקראה את הדברים חשה שכוונו אליה כמו לכל לומד גבר – 'אף פעם לא היה מסך בין מה שקראתי שדובר על גברים לעומת... ברגע שאת שם בסיפור, את שם'. בהמשגה זו, ההנאה האינטלקטואלית מתפקדת כהצדקה ללימוד, כיון שהיא מוכיחה שלימוד גמרא הוא דרך הנכונה באופן מיוחד ל'עשית הזהות הדתית' של נשים אלה.¹³⁴

¹³² כינויו של רבי שניאור זלמן מלאדי (1745-1812), מייסד שושלת חב"ד, מחבר ספר התניא.

¹³³ ר' הערה 30.

¹³⁴ ההנאה האינטלקטואלית הנתפסת כאן כמהות פנימית ומשמשת כבסיס ההצדקה ללימוד, מהווה גם אתגר המצריך בירור לגבי טוהר המניע של הלימוד, שמא הלימוד נובע רק מן ההנאה האינטלקטואלית ואיננו משרת מטרה דתית, כפי שעולה מדבריה של מירה 'מאוד מאוד מאוד נהנית מלימוד גמרא. קשה לי להגיד כמה מזה זה אתגר אינטלקטואלי וכמה זה באמת... איזשהי חוויה דתית, זה מאוד קשה ל... לברר את הנקודה הזאת באמת לעצמך'. יתכן

הנשים הרואות את עצמן כחלק מקהל לומדי התורה, מרחיבות את גבולות השיח על לימוד תורה של נשים ועושות לעצמן מקום בתוכו. לדברי ברכה התשובה לשאלה 'מי את?', כלומר, האם דרכך בעבודת ה' היא אינטלקטואלית, מייצרת עבור מי שניחנה ביכולת ללימוד חיוב ללמוד. ביטוי זה מעניין במיוחד, לאור העדר מושג של 'מצווה' או 'חובה' ביחס ללימוד תורה לנשים בספרות ההלכתית. ההתייחסות של ברכה ללימוד כחובה, גם אם עבור נשים מסוימות בלבד, מהווה הרחבה של השיח ההלכתי על לימוד של נשים, והופכת את הלימוד מפעולה דתית וולונטרית, התלויה רק ברצונה של האישה, לפעולה שהיא חייבת בה.¹³⁵

בקרב הנשים שראיינתי, דומה כי תפיסת לימוד התורה כחובה קיימת רק בקרב מיעוט של הנשים, ואינה משותפת לכל הלומדות. כפי שראינו, לא מוטלת על נשים חובה הלכתית ללמוד, ואף בין המתירים קיימת הסתייגות מפורשת מקביעה של חובת לימוד (פרק א: 3.2.3). זהירות והיסוס מלהגדיר חיוב הלכתי, הנתפס כשינוי של ההלכה, קיים גם בקרב הנשים הלמדניות:

אני בשום פנים ואופן לא מוכנה שינסחו היום חובת נשים ללימוד. [...] כי אי-אפשר לבוא וליצור היום חובת לימוד, כלומר מצד מצוות לימוד תורה [...] נשים חייבות היום ללימוד תורה כחלק מעבודת ה' שלהן כחובה. [...] כי מה שהתקבע, [...] בסופו של דבר במסירה המשתלשלת שלנו יש לנשים פטור מלימוד תורה. אפשר לדבר על החשיבות, אפשר לדבר על החובה שלה מצד יראת השמים, [...] אבל לא מצד חובת לימוד תורה. (מיכל)

מיכל מבטאת מחויבות מלאה למה 'שהתקבע במסירה המשתלשלת שלנו', כלומר לכך שעל נשים, בניגוד לגברים, לא מוטלת מצוות לימוד תורה. כפועל יוצא היא מסרבת לשנות את ההלכה ולקבוע כי כיום מוטלת על נשים מצווה ללמוד, תוך שהיא מבססת את חובת הלימוד של נשים על כך שהוא חלק חשוב בעבודת ה' שלהן.

נראה כי בין המשתתפות במחקר זה ניתן להצביע על מתאם בין תודעה פמיניסטית של הלומדת לבין נכונותה לייחס ללימוד מעמד של חובה/מצווה, כפי שעולה למשל מדבריה של נעמי בעניין:

עברתי ממצב של 'זה מותר', ל'זה הכרחי' [...] כי אני בנאדם, ואני יהודיה, [...] ויהודים לומדים תורה, [...] כי להיות יהודי צריך ללמוד [...] התפיסה שלי השתנתה מזה שמדובר במשהו אישי שלי, לתפיסה פמיניסטית, שזה נכון לכל הנשים, ולמה מבחינים בין אנשים ונשים, זה חלק מהסיפור שלי. (נעמי)

נעמי מתייחסת במפורש לקביעתה שלימוד הכרחי לכל אישה כ'תפיסה פמיניסטית'. כך גם נשים אחרות המגדירות עצמן כפמיניסטיות מייחסות ללימוד שלהן ערך של מצווה, כמו ברכה ורבקה:

- אני חושבת שבשבילי זה איזשהו... כמו שאתה עובד את ה' בידים עם אתרוג ולולב אז אתה עובד את ה' עם המוח שלך, אתה לא צריך את החוויה. זהו. זה מצווה. (ברכה)
- כשאני חושבת על עצמי כ-כבן אדם דתי, אני חושבת בראש ובראשונה על עצמי בתור לומדת. זה המצווה שאני הכי עסוקה בה. (רבקה)

בהתייחסות של נעמי, ברכה ורבקה ללימוד שלהן כהכרחי או כקיום מצווה, הן מעניקות לו ערך

כי מירה מגיבה לגישות דוגמת זו של הרב שלמה אבינר המגנה לימוד מתוך רצון ליהנות 'אם תופסים את החיים באופן נהנתני בלבד, אלילי [...] אישה תחפש לימוד גמרא ועלייה לתורה בתור חוויה. והאיש יחפש חוויות לא בלימוד תורה' (שלמה אבינר).

¹³⁵ על משמעות הגדרת לימוד תורה כחובה של נשים ר' זוהר הערה 72.

שהוא מעבר לתועלת ואף מעבר לחוויה רוחנית ומבטלות כל הבדל בין לימוד של אישה ללימוד של גבר.

נקודה נוספת הראויה להתייחסות באשר לתפיסת פעולת הלימוד כבעלת ערך עצמי על ידי הלומדות והישענותן על ייחוס ערך של 'לימוד לשמה', היא תחושת הצורך של הנשים לטעון לטוהר המניע של מעשה הלימוד, כפי שאומרת דבורה 'את צריכה לעשות את זה בשקט [...] כדי שתעשי את זה לשמה ולא כדי להוכיח שבנות יודעות'.¹³⁶ כלומר רק לימוד לשמה הוא לימוד ראוי, כפי שעולה גם מן ההסבר שמציעה רות להתנגדות הרווחת ללימוד גמרא של נשים:

אז הם מאלה שרק מנופפות בדגלים, הם לא באמת. כאילו הן רק רוצות להתנגד והן רק רוצות להכפיש והן רק רוצות [...] אני מוצאת שבסופו של דבר תורה אמיתית, ואני ממש מאמינה בזה, אישה שבאמת תלמד, ובאמת תגדל בתורה וזה יהיה, וכל הטוענים שלה ינבעו ממקום של תורה – אז היא תחטוף פחות. אני ממש מאמינה בזה. עם זה אני רוצה ללכת. (רות)

מול 'הלימוד לשמה' של 'תורה אמיתית' הנובע 'ממקום של תורה' מועמדות אופציות פחות 'נקיות' – כמו רצון 'לנופף בדגלים, להתנגד ולהכפיש', ועל האופציות הלא נקיות נשים 'חוטפות'. מניע שנתפס כבלתי ראוי וכפוגע באופי הנקי של הלימוד הוא פמיניזם. על ההתייחסות של המשתתפות במחקר לפמיניזם כמניע ללימוד והיחס בינו לבין מניעים דתיים בסעיף הבא.

3 לימוד גמרא ופמיניזם

המהלך של הקמת בתי מדרש המאפשרים לימוד תורה אינטנסיבי לנשים מזוהה, בשיח של החברה הדתית, עם עמדות פמיניסטיות ליברליות המאפיינות את הזרם האורתודוקסי-מודרני בציונות הדתית (מוזס 44: 2009). בניגוד לכך, ממצאי המחקר מראים כי מרבית הנשים הלמדניות אינן מזדהות את לימוד הגמרא כמעשה פמיניסטי ומסתייגות מן הקישור בין לימוד גמרא ופמיניזם.

המחקר מראה כי נשים רבות הנהנות מפירות המהפכה והמאבק הפמיניסטי, אינן מזדהות כפמיניסטיות (למשל Williams and Wittig 1997). כך גם בישראל, האמירה 'אבל אני לא פמיניסטית' נפוצה בקרב נשים, גם אם הן מזדהות עם מטרות פמיניסטיות כמו שוויון בין המינים. ישנם ניסיונות להסביר אמירה זו, למשל ברתיעה של נשים מן הזיהוי של פמיניסטיות כלוחמניות ותוקפניות (פרידמן 20-24: 1999).

למה מתכוונות המשתתפות במחקר זה במונח 'פמיניזם'?

בשיח הפופולארי המושג פמיניזם נושא משמעויות שונות כמו מחויבות פוליטית לשינוי יחסי המגדר, שאיפה לשוויון זכויות ואפשרויות של גברים ונשים או טיפוח של ראיית עולם נשית. אין כוונתי כאן לדון בתפיסות של המושג 'פמיניזם' על ידי המשתתפות במחקר, כי אם לבחון את העמדות שלהן ביחס לזיהוי לימוד הגמרא שלהן כמעשה פמיניסטי. למרות שאינני נכנסת לניתוח מדויק של המשמעות אותה נושא המושג עבור המרואיינות המתיחסות אליו, משתמע מדבריהן כי ההסתייגות העיקרית שלהן היא מפמיניזם במשמעותו הפוליטית, כלומר, במשמעות של מחויבות לפעולה של שינוי.

¹³⁶ בכך מגיבות הלומדות להאשמות בפמיניזם המושמעות בשיח הדתי (פרק א: 3.2.3).

נשאלת השאלה עד כמה ההסתייגות של הנשים הלמדניות מקישור בין לימוד גמרא לפמיניזם היא ביטוי להסתייגות הרווחת של נשים מפמיניזם, ובאיזו מידה יש בה אפיון ייחודי המלמד על השדה. טענתי היא כי מעבר להסתייגות המוכרת מפמיניזם, זהו היבט נוסף המחדד את תפיסת הלימוד בעיקר כמעשה דתי – התורם לעשיית זהות דתית – וכי הסתייגות הנשים מן האפשרות לייחס ללימוד גם משמעות של מעשה פמיניסטי נועדה שלא להחליש את משמעותו כמעשה דתי. כך גם עולה מדבריה של הרבנית רוזנברג:

שאלת המניעים נשאלה שוב ושוב, האם התהליך נובע ממקום "טהור" וממניעים תורניים או שמא מדובר על תהליך "פמיניסטי"? הנשים הלומדות היו צריכות ל"הוכיח" שוב ושוב את מחויבותן להלכה ולסמכות חכמים, ולטעון שוב ושוב שאין הן פמיניסטיות. (אסתי רוזנברג 2010)

אקדים ואציין כי ניתן למצוא בקרב הנשים הלמדניות הכרה בתרומת המהפכה הפמיניסטית לאפשרויות החדשות שנפתחו בפניהן, כפי שאומרת יעל:

זה מורכב, כי ברור ש... את פירות הפמיניזם אני אוכלת... אני, אני לא מזוהה עם ה... עם כל מה שזה אומר, זאת אומרת בדרך כלל עם הלבושים שזה מגיע. [...] כלומר הולכים אחורה מתחילת התהליך ועד היום אז אין ספק שלא הייתי יכולה בכלל לצאת לעבודה, גם לא ללמוד באוניברסיטה, לא הייתי יכולה, לולא הפמיניזם, כאילו, ואולי קרוא וכתוב, אולי, זאת אומרת, אני יכולה ללכת. זה סוג הדברים שלא הייתי יכולה לראות את עצמי בלעדיהם. (יעל)

יעל מודעת היטב לתרומת הפמיניזם לעומק השינוי שחל באפשרויות של נשים לרכוש השכלה – החל מידיעת קרוא וכתוב ועד להשכלה אקדמית ותורנית. עם זאת, ברוח ההסתייגות הרגילה של נשים המאמצות את ערכי השוויון אך לא את ההקשר הפוליטי שלו, היא אומרת 'אני לא מזוהה עם הלבושים שזה מגיע'.

המחויבות הפוליטית הנגזרת מהזדהות פמיניסטית עולה מדברי המרואיינות כבעייתית בהקשר הדתי, כמו למשל בדבריה של יפה:

אני לא עושה את זה בשביל אגינדה ואני לא עושה את זה בשביל להתנגד למישהו, אני עושה את זה בכיוון חיובי, בכיוון שרוצים להגדיל תורה ולהאדירה ולהביא אותה יותר ל... יותר נשים ויותר ל... עם ישראל. (יפה)

כפי שעולה מדבריה של יפה למונח 'אגינדה' יש קונוטציה שלילית בהקשר של לימוד תורה של נשים, והוא נתפס כ'התנגדות למישהו' ולכן כהפוך מה'כיוון החיובי' של 'הגדלת תורה'. לא מפתיע אם כן כי הגישה הרווחת בין הלומדות היא שללימוד התורה שלהן אין משמעות פמיניסטית. כפי שאכן עולה מדברי רוס על עמדתן השמרנית של נשים ביחס לפרקטיקה הלא מסורתית של לימוד גמרא:

מספר נאה של נשים אורתודוקסיות מודרניות הנוטלות חלק במהפכה הלימודית עדיין שמחות בחלקן ומוצאות בו עולם מלא של סיפוק רוחני. רבות מהן מתנגדות בתוקף לכל ניסיון לקשר את עיסוקן בתורה שבעל-פה עם מגמות חברתיות ותרבותיות חדשות, שנודף מהן ריח של פמיניזם. (רוס 388-389: 2007)

אמנם ישנן לומדות התופסות את הפמיניזם במונחים דתיים – כמו גילה האומרת 'בשבילי

פמיניזם זה דבר מאוד דתי, זה ההגשמה של הכי עמוק של היבצלים אלוקים שלי. אז... זהו, זה הפמיניזם בשבילי – ואשר עבורן פמיניזם נתפס כמניע ראוי ללימוד. עם זאת נראה כי המגמה הרווחת היא להימנע מלטעון את הלימוד במשמעויות פמיניסטיות.¹³⁷

בין ההתייחסויות שעלו בראיונות לסוגיה זו ניתן למצוא תגובות שונות בחריפותן לאפשרות של פמיניזם כמניע ללימוד – יש המגנות בפירוש פמיניזם כמניע ויש שמכחישות כי פמיניזם הוא המניע שלהן.

הדברים הבאים הם דוגמה לגינוי של לימוד ממניעים פמיניסטיים:

- לימוד תורה מתוך פמיניזם הוא בעייתי בעיני... אני... קשה לי לסבול את הרעיון שנשים יושבות ללמוד כדי לחפש או לקדם משהו במעמד האישה או כדי לחפש... כלים לשדרג את מעמדה, זה מאוד קשה לי עם זה. אני לא... זה בכלל לא המקום שלי בלימוד תורה. (יעל)
- נגיד בנות עם אוריינטציה פמיניסטית כזו או אחרת, עם נטייה כל טקסט שלומדים, לסחוב אותו לכיוון הפמיניסטי, מאוד, מאוד פמיניסטי, מגדרי בצורה כזו או אחרת. זה מאוד מעצבן אותי, זה מאוד, כשזה בא בשלב הראשון של הלימוד, בעיני זה... אני יודעת שהקריאה המגדרית לא תסכים איתי. אני חושבת שזה מאוד מסרס את הטקסט, ומסרס את הלימוד האמיתי גם. (מיכל)

'קשה לי עם זה', 'זה מאוד מעצבן אותי' – הן התגובות של יעל ומיכל ללימוד המונע מתוך אג'נדה או תודעה פמיניסטית. הן מגנות לימוד המונע מתוך פמיניזם ורצון לשינוי מעמד האישה בעולם הדתי ומתנגדות לכך באופן מוחלט. על פי תפיסתן זהו מניע 'בעייתי' הימסרס את הטקסט והלימוד האמיתי.

לצד תגובה של גינוי מפורש לפמיניזם כמניע ללימוד, יש בין הלומדות כאלה שאינן מגנות במפורש לימוד כזה, ולעיתים אף מגדירות עצמן כפמיניסטיות, אך עם זאת מתארות את עיסוקן שלהן בלימוד גמרא כחף מאג'נדה פמיניסטית:

- יכול להיות שיש משהו אשלייתי במה שאני אומרת אבל בחוויה שלי אני לא מרגישה שאני איזה פורצת דרך, אני לא מגדירה את עצמי כפמיניסטית אפילו [...] אני... נמצאת במקום אחר, אני לא מחפשת להיות אישה שפורצת את ארון הספרים היהודי או טה טה טה טה. [...] חברות שלי... פמיניסטיות, אז הדגש שלהן [...] איך התורה ביחס לנשים, כל אחד בודק את האג'נדה שלו בתוך ה... בתוך היחס של התורה לזה, ואני יש בי איזשהו מקום שהוא, אולי מפחד, אבל לא נראה לי, משהו מנוטרל אג'נדות. לא יודעת, כאילו אני באה ללמוד תורה כי אני רוצה ללמוד תורה [...] בשבילי זה בא כסוג של עבודת ה'. (תמר)

¹³⁷ הסתייגות מקישור לימוד תורה של נשים לפמיניזם קיימת גם בדברי הרב אהרן ליכטנשטיין:

The primary value of women's Torah study inheres, the, in the potential stimulus to avodat hashem, and its advocacy is to be construed as aimed neither to parry the thrust of feminist pressure nor to ward off insidious secularism, but as grounded in its intrinsic contribution to personal growth. (Lichtenstein 2004:320).

תודה לרב ראובן ציגלר על הפניה זו.

- כל התפיסה הזאת של דרך העולם של הלימוד אתה בעצם דבק בקדוש ברוך הוא זה היה בשבילי מאוד מאוד משמעותי [...] קודם כל לא הייתה לי בכלל תחושה של... של אני הולכת לעשות פה משהו מהפכני. אני בשום שלב בדרך לא הרגשתי הנה אני מובילה מהפכה. זה גם לא מתאים לאישיות שלי בכלל, ובכלל לא חשבתי במונחים כאלה. זה היה משהו שכאילו אני הרגשתי כמעט שבעל כורחי אני עושה... אני לא... לא נושאת פה איזשהו דגל ו... אני עושה משהו כי... כי אני חייבת כי זה מושך אותי באופן כמעט בלתי נשלט ולא היה לזה שום דבר אידיאולוגי זאת אומרת לא הרגשתי שאני הנה אני עושה פה משהו שיוביל לאיזה מהפך. (חנה)
- דוד שלי פעם שאל אותי... שאל אותי מה אני עושה, אמרתי מה אני עושה, והוא אמר 'אבל זה לא מפמיניזם שאת עושה את זה, נכון?' אז אמרתי, אמרתי זה... זאת אומרת 'אני פמיניסטית, אבל זה לא קשור'. זאת אומרת, אני עושה את זה מאהבת תורה, באמת כי זה כיף שלי. (דבורה)

הדוברות חולקות אותה גישה – לימוד הגמרא שלהן הוא בראש ובראשונה מעשה דתי המונע מרצון דתי ל'עבודת ה', מ'אהבת תורה' או מתוך 'רצון לדבוק בקב"ה'. מניעים 'אידיאולוגיים', 'מהפכנות', 'אג'נדה' וכמובן פמיניזם נתפסים כסותרים את המניעים הדתיים. כלומר, על פי תפיסתן של נשים אלה קיימת סתירה בין לימוד מתוך 'אג'נדה' לבין עבודת ה'. ראוי לציון במיוחד העובדה שאפילו דבורה המצהירה 'אני פמיניסטית', או חנה המביעה בהקשרים אחרים עמדות פמיניסטיות מתנערות מכל ממד פמיניסטי בהקשר של לימוד התורה.

ניתן לפרש את ההסתייגות מפמיניזם כמהלך טקטי של הלומדות שנועד להתמודד עם השיח הרבני המגנה לימוד מתוך פמיניזם ורצון לשינוי (פרק א: 3.2.3).¹³⁸ וכך גם משתמע מדבריה הבאים של שרה:

את יודעת מתי הסיפור של לימוד תורה לנשים התחיל לתפוס בארץ? שהתחיל להיות קאדר קטן כבר של נשים שלא יכלו להגיד 'אה, הן רפורמיות'. זה נשים ש... פתאום היה צריך להתייחס אליהן ברצינות כי הן מופרות כאורתודוקסיות, כמקפידות והנה הן מאוד רוצות ללמוד. (שרה)

כלומר, הנשים מודעות לכך שכדי לקדם את עולם הלימוד הן חייבות להיתפס כרציניות ואורתודוקסיות, ולא כמנסות לקדם שינוי. בדומה לכך מסביר סווסוס כי הסמכת נשים לכמורה התקבלה על ידי חברי הכנסייה כאשר המניע לא היה אידיאולוגי-פמיניסטי אלא נבע מתוך התנסות דתית (Swatos 1990:149). אולם אני מבקשת לטעון כי ההסבר הטקטי איננו ההסבר היחיד ואף לא העיקרי, ובעצם הסתייגות הלומדות מפמיניזם בהקשר של הלימוד, מבלי להיכנס לשאלה כיצד הן מגדירות פמיניזם, קשורה במידה רבה לכך שאג'נדה פוליטית כמו פמיניזם נתפסת כסותרת לימוד טהור ונקי 'לשמה'.

תמונה דומה של הסתייגות מפמיניזם עולה ממחקרם של שמיר ואחרים על טוענות רבניות (שמיר

¹³⁸ וכן דברי הרב אלישע אבינר 'אין כל צורך לגייס טיעונים פמיניסטים כדי להצדיק את ערך לימוד התורה לבנות. הטיעונים הפמיניסטים מקלקלים יותר ממה שהם תורמים, מפני שהם שמים את עיקר הדגש על עצם הלימוד (העיקר היא השוואת מעמדן של הנשים לזה של הגברים! כשם שהגברים לומדים תורה כך הנשים לומדות תורה) ומטשטשים את המטרה של לימוד התורה - בנין האישיות' (אלישע אבינר 2001: 82).

של הטוענות הרבניות לפמיניזם נובעת מתפיסתו של פמיניזם על ידיהן כעמדה רדיקלית – 'פמיניזם הוא מרידה ואנחנו לא מורדות' – המושתתת על ערכים חילוניים, המנוגדים בעיניהן לערכים דתיים.

בין המשתתפות במחקר זה, ובהקשר של לימוד גמרא, נראה כי מדויק יותר להחליף את האמירה 'אבל אני לא פמיניסטית' כ'אני לא לומדת מתוך/בגלל פמיניזם', ודומה כי ההסבר העיקרי להתנערות זו הוא בכך שפמיניזם נתפס – בשיח ההלכתי על לימוד של נשים וגם על ידי הלומדות – כמניע לא טהור הפוגע באופי של הלימוד כ'לימוד לשמה'. מתוך כך מתבררת שוב החשיבות של הענקת המשמעות הדתית ללימוד עבור הלומדות.

4 סיכום – מסורתיות חדשנית

הרטמן מבחינה ביחס לקיום מצוות בין החוק (regulation) – כלומר ההיבטים ההתנהגותיים של מעשה טקסי – לבין המשמעויות (attribution) המיוחסות למעשה על ידי המקיים (Hartman 2008: 83). בהקשר של לימוד גמרא, הנשים הלומדות גמרא חורגות מן הפרקטיקה המסורתית במושגי החוק/ההלכה, אך לצד זה המשמעויות שהן מייחסות לכך הן – לפחות לכאורה – משמעויות דתיות הנראות כמסורתיות, כלומר כנובעות מתוך הדיון ההלכתי-המסורתי בלימוד תורה של נשים.

שאלות אם כן השאלות:

מה יכול להסביר את הפרקטיקה של הענקת משמעות מסורתית לפרקטיקה חדשה?
עד כמה המשמעות המוענקת לפרקטיקה היא אכן מסורתית?

בורדיה כותב כי 'המינות (הטרודוקסיה) המערערת על הקיים מציגה עצמה כשיבה אל המקורות, אל הראשית, אל רוח הדברים' (2005:115), כדי שהשינוי יתקבל ביתר קלות. כלומר, מחדשים נוטים להצדיק את החידוש הלא מסורתי על ידי שימוש בשיח מסורתי. בעשותן כך הנשים מקהות את עוקצו של החידוש שבפרקטיקה. ניתן גם לראות בייחוס משמעות מסורתית למעשה לא מסורתי מהלך של בחירה המעניקה תחושה של וודאות אל מול השינוי (Bauman 1996:50).

אולם, אני מבקשת לטעון כי בחינה של תוכן ההצדקות והמניעים ללימוד מראה כי המסורתיות קיימת בהם בעיקר כמסגרת – כלומר בכך שהמשמעות מנוסחת בשפה דתית – אולם בתוך המסגרת מתגלה חדשנות והרחבה של גבולות השיח הדתי-מסורתי, הבאות לידי ביטוי בכך שהלומדות:

1. מאמצות מתוך התנסותן את הגישות ההלכתיות בנות זמננו המתירות לנשים ללימוד גמרא מתוך צורך, ואף מרחיבות את משמעות הצורך על בסיס ההתנסות שלהן (לעיל 2.1). יתר על כן:

2. הן רואות את הלימוד כמטרה בפני עצמו, 'לימוד לשמה', לעיתים עד כדי נכונות להגדירו כ'חובה' או כ'מצווה' (לעיל 2.2). תפיסה כזו של הלימוד מוסיפה על השיח הרבני אודות לימוד של נשים (פרק א: 3.2), שבו גם המתירים ללמוד מסתמכים על הרחבת הגדרת הצורך תוך שהם מדגישים כי גם כיום נשים אינן מצוות ללמוד.

ייחוס משמעויות דתיות למעשה הלימוד החדשני מבטא פעלנות דתית, ומאפשר ללומדות להשתמש בלימוד כחלק מרכזי בעשיית הזהות הדתית האישית. תפיסת הלימוד כדרך לעשיית זהות דתית, הן בפן המעשי והן בפן התודעתי, משתלבת בתפיסת הדתיות המחויבת, האינטנסיבית והטוטאלית המאפיינת את המשתתפות במחקר זה.

פרק ז: עשיית זהות למדנית אישית וחברתית

פרק זה דן בתהליך של עשיית הזהות הלמדנית של נשים בממד האישי ובמד החברתי (פרק ב: 3). עשיית הזהות נעשית תוך התמודדות עם משמעויות שונות של עובדת היותן שחקניות חדשות בשדה לימוד הגמרא המובנה כטריטוריה גברית. הבניה זו מתבטאת למשל בשיח החברתי-הלכתי שבו מובע חוסר אמון ביכולתן של נשים לעמוד באתגר האינטלקטואלי הכרוך בלימוד גמרא (ר' פרק א: 3.1), ובמיעוט וחוסר גיוון במסגרות בהן יכולות נשים ללמוד גמרא, הנדונים בפרק זה. עיקר הפרק מוקדש לדיון בעשיית הזהות הלמדנית האישית תוך התייחסות לשאלות: מהו טיבם של הקשיים והאתגרים העומדים בפני נשים המבקשות 'להיעשות יודעות'? מהם המשאבים המאפשרים התמודדות עם קשיים אלה? עד כמה הנשים חוות תחושה של הישג במישור זה? מן הממצאים עולה כי בממד האישי על הנשים להתגבר על קשיים שונים – כמו תחושות אישיות של פקפוק וחוסר בטחון ביכולתן – ועל מסרים מדירים לאורך תהליך הלמידה. התמודדות עם קשיים אלה והצלחה בביסוסה של זהות למדנית אישית מתבטאת בנכונות להתדיין עם הידע הקיים – להוסיף עליו, לחלוק עליו, ולחדש ביחס אליו – וביכולת לתאר שיטה אישית ללימוד, לעיתים תוך ביקורת על דרכי לימוד אחרות. התחושה של הלומדת כי היא מסוגלת ללמד מבטאת שלב נוסף בהתפתחות וביסוס הזהות הלמדנית האישית.

בסוף הפרק נדונה השאלה עד כמה חוות הנשים קשר בין ביסוס זהותן הלמדנית האישית לבין הזהות הלמדנית החברתית, כלומר עד כמה הן חשות כי הידע אכן יכול להקנות להן מעמד חברתי של יודעות.

הממצאים מלמדים כי בהקשר הנוכחי הידע הוא תנאי הכרחי, אך לא מספיק, להגעה למעמד של יודעת. הקושי בעשיית הזהות הלמדנית החברתית נובע מכוחם של המבנים החברתיים, אשר מובנים במידה רבה על ידי השיח המסורתי על לימוד נשים. בהקשר החברתי-מבני מוגבלת יכולתן של הנשים הלמדניות להביא את מומחיותן לידי ביטוי ולהשתתף בשיח הלמדני-הלכתי לצד היודעים הגברים.

מתברר כי למרות שנשים חוות קשיים גם בממד האישי וגם בממד החברתי, קיים הבדל משמעותי בין ממדים אלה, שכן הן מצליחות לעשות זהות למדנית אישית, בעוד שהן מתקשות לבסס זהות למדנית חברתית – כלומר יש פער ואי הלימה בין הזהות הלמדנית האישית המבוססת ובין הזהות הלמדנית החברתית המהוססת. פרק זה עוסק בשני ממדי הזהות הלמדנית והפער ביניהם.

1 עשיית זהות למדנית אישית – ניכוס ידע

ביטויים של קשר רגשי למעשה הלימוד כמו 'חשקה נפשי ללמוד', 'נקשרה נפשי לתלמוד', 'דבר אהוב, דבר מיוחד מאוד' מלמדים על החיבור העמוק של נשים ללימוד גמרא ועל מרכזיותו כפעולה של עשיית זהות.

סעיף זה עוסק בהיבטים שונים של עשיית הזהות הלמדנית האישית. הוא פותח בתיאור העמדות של הלומדות ביחס ללימוד גמרא המעצבות את אמונן או פקפוקן ביכולתן ללמוד. לאחר מכן

מתוארות אפשרויות שונות – ולעיתים אף משונות – לרכישת ידע, על המגבלות שמוֹנְנוֹת בהן עבור נשים. סופו של הסעיף עוסק בפיתוח של 'קול אישי' בלימוד ובהוראה המלמד על תחושת הביסוס של זהות למדנית אישית של נשים.

מתוך כל אלה מתבררת עשיית הזהות הלמדנית האישית כתהליך מורכב, שבמהלכו על הלומדת להתמודד עם תפיסות מסורתיות כמו הנחת חוסר היכולת (פרק א: 3.1) ומבנים חברתיים מסורתיים, ואשר בסופו של דבר מוביל לתחושת מסוגלות ויכולת.

1.1 עמדות ביחס ללימוד – חשש ואלטיזם

המדרש מאדיר את נדירות היכולת ללימוד גמרא: 'בנוהג שבעולם אלף בני אדם נכנסים למקרא ויוצאים מהם מאה, מאה נכנסים למשנה ויוצאים מהם עשרה ואחד לתלמוד, הוי "אדם אחד מאלף מצאתי"' (ילקוט שמעוני קהלת רמז תתקעז). תפיסה כזו של מקומו המרכזי והאליטיסטי של לימוד גמרא נהירה לנשים אף בטרם כניסתן לשדה הלימוד, וכפי שהצעתי במבוא ניתן להתייחס לכך כראשיתה של אוריינות, במובן של הבנת חשיבות הידע, המהווה מניע ראשוני לעסוק בתחום (פרק ב: 3.1). לזיהוי של לימוד גמרא עם מצוינות, לדימוי האליטיסטי של הלימוד, ולתפיסתו כאתגר אינטלקטואלי גדול, אפשר למצוא שתי השפעות: מחד גיסא, תיארו הנשים קושי הנובע מן החשש והפקפוק שהן חשו ביחס למסוגלות האישית להתמודד עם הלימוד, ומאידך גיסא, היכולת ללימוד לוותה בתחושת העצמה ודימוי עצמי גבוה. באלה עוסק סעיף זה.

1.1.1 חשש וספק

גמרא זה של בניס ונורא קשה' – מתארת אסתר את התייחסותה בצעירותה ללימוד גמרא. נראה כי התפיסה המזוהה בין לימוד גמרא לבין יכולת אינטלקטואלית גבוהה גורמת לכך שהבחירה ללימוד גמרא תוארה על ידי נשים שונות כמלווה בהיסוס. בתוך הראיונות מופיעים ביטויים לחששות ותהיות באשר להתאמה וליכולת בשלבים השונים שאישה עוברת – החל מהרגע בו היא חושבת לבחור בלימוד גמרא, דרך תהליך הקבלה למוסד לימוד, ואף במהלך הלימוד עצמו. העדר הרקע וחוסר הביטחון ביכולתן גורמים לנשים להימנע מלפנות לתחום או לפנות אליו מתוך חשש גדול שמא לא תתקבלנה, כמו בתיאור הבא:

לא העזתי ללכת לחוג לתלמוד, זה היה נראה לי יומרה נורא מצדי. מה, אני אשב עם כל הבוגרי ישיבות הסדר שמה בזה? איך אני אוכל אחרי שנה אחת במדרשה? אז לא העזתי. הלכתי ללימוד מחשבת ישראל והיסטוריה של עם ישראל. [...] הייתי נורא מתוסכלת, כאילו לא הרגשתי שזה, שאני במקום הנכון שלי והאהבה שלי ככה לתלמוד עוד היה זה, אז אני זוכרת שדיברתי עם מורה שלי על העניין הזה, אם כדאי לנסות ללכת לחוג לתלמוד, ואז הוא אמר לי ממש במילים האלה [...] 'יש אנשים הרבה יותר גרועים ממך בחוג לתלמוד'. וזה היה הדרך שלו לתת לי תמיכה. אז בעקבות דברי העידוד האלה עברתי בשנה השנייה באוניברסיטה לחוג לתלמוד. (חנה)

בחוויתה של חנה הבחירה בלימוד גמרא היא 'יומרה' הדורשת 'העזה', ולכן למרות 'אהבתה לתלמוד' שהתבררה לה בשנת הלימוד במדרשה, היא בוחרת ללימוד באקדמיה תחום אחר, ורק לאחר עידוד של מורה שלה עוברת לחוג לתלמוד.

באופן דומה, מתארת שולי את רצונה העז להתקבל לתכנית מתקדמת ללימוד גמרא, לצד חשש

גדול שלא תתקבל אליה, למרות שכבר הייתה בוגרת מדרשה בעת שפנתה לתכנית :

מאוד חששתי שאני לא אהיה ראויה להתקבל. מאוד לא היה ברור לי שיקבלו אותי. [...] מאוד, מאוד רציתי להיות שם, מאוד בניתי על זה שזה יצליח, אבל גם מאוד, מאוד הפחיד אותי. גם הרגשתי שבלשלוך קורות חיים לשם יש איזשהי אמירה כזאת [...] וממש לא הרגשתי שאני בשלב הזה.

ומה זה אומר להיות בשלב?

זה להיות לומדת תורה רצינית. אני ממש לא.

כמו מה, מה כלול בזה?

זה בנות שיושבות ולומדות גמרא ברצינות. גם עם ותק, וגם עם ניסיון וגם עם ביטחון עצמי וגם עם יכולות להגיד דברים והן ר"מיות.¹³⁹ הן, לא ראיתי את עצמי מתקרבת לקרסוליים שלהן. (שולי)

רצונה הגדול של שולי ללמוד גורם לה לנסות להתקבל לתכנית למרות שהיא בספק גדול אם היא 'ראויה' לכך ולכן המהלך מלווה ב'חשש' ו'ביפחד'. היא לא מחשיבה את עצמה 'לומדת תורה רצינית' מבחינת הותק והניסיון, בהשוואה לנשים שהכירה ואשר למדו בתכנית זו. זיכרונות דומים של חשש וספק עולים מדבריה של נירית, אף היא בעלת ניסיון בעת הראיון, המספרת כי 'אני חששתי מהראיון הזה [...] ואני פחדתי מהראיון הזה', או יעל אשר הניחה 'שבאמת לא היה שום סיכוי' כיון ש'עם כל הכבוד ל... לכל מה שידעתי בכל זאת, זה לא היה כדי להכין סוגיה לבד ולבוא למבחן'. מידת החשש וחוסר האמון שחשה יעל מתבררים גם מכך שהיא מדווחת על הימנעות מלבדוק את התשובה שהגיעה בדואר.

עומק החשש של יעל, והפחד מאי הצלחה, עולים גם מכך שהם אינם פגים אף לאחר שהיא עוברת את המבחן בהצלחה ומתקבלת לתכנית. בשלב זה עולים חששות שמא לא תעמוד בדרישות התכנית :

היה לי איזה פחדים כאלה של 'האם אני אצליח' והפערי רמות ודברים מהסוג הזה ש... שנורא פחדתי [...] כל ה... כל הנשים שהגיעו לקבוצה הן תמיד ה... הן כולם באו מבתי מדרש [...] אני זוכרת שנורא, זאת אומרת, פחדתי. (יעל)

הפקפוק ביכולת ממשיך אצל הלומדות גם לאחר שהחלו ללמוד. חוסר הבנה בראשית הדרך מקבל ממדים מבהילים ומתפרש בתסכול כחוסר יכולת מוחלט, כמו בתיאורים הבאים :

- זו חוויה שנורא נשמרת לי, אני כמעט מצליחה לשחזר את התחושה, אפילו מבישה, שאת חושבת שאת אדם בעל יכולות אינטלקטואליות ואת יושבת מול טקסט ואת לא מבינה כלום! ואת אפילו לא יודעת איך אני אמורה להתמודד איתו. (נועה)
- בהתחלת השנה בקושי דיברתי, בקושי חשבתי, אני חושבת שהוא [הר"מ, ר.פ.] גם חשב שאני קצת אהבלה, כאילו הוא לא אמר את זה. אבל אני חושבת שזה... לא, לא הפגנתי הברקיות יותר. [...] כאילו באמת לא היה לי יותר מדי מה לומר בשיעורים [...] אני חושבת שבהתחלה לא היה לי יותר מדי מה לומר, אחר כך קצת חששתי להגיד. (שולי)
- ואז אני זוכרת שביום שישי בסוף השבוע הראשון אבא שלי בא לבקר אותי ואני התחלתי לבכות בכי תמרורים, פשוט הרגשתי, גם הרגשתי ש... אני לא טובה בזה, אני לא... כאילו עבר שבוע ואני לא מצליחה — פשוט לא זה, וגם, גם נראה לי שהרגשתי

¹³⁹ ר"מ/ר"מית – מורה בישיבה או מדרשה. ר' הערה 101.

איזשהו סוג כזה של כעס, מה זה, אדם בגיל 20 ופעם ראשונה שאני פותחת את הדבר הזה? למה אני צריכה להיות כזאת מתוסכלת כשבנות אחרות, חברות שלי אחרות שלמדו תלמוד בתיכון, ו... ואבא שלי הרגיע אותי 'בסדר', אז את לא חייבת ללמוד גמרא. זה לא... כאילו 'אם את רוצה בסדר, אבל אם את מרגישה שזה לא העולם שלך – גם בסדר'. (תמר)

הדימוי של 'חירשת וטפשה' בגלל חוסר יכולת להתבטא ולהשמיע קול, מתואר על ידי מרי בלנקי ואחרות כמאפיין של תחושת חוסר הסמכות של נשים ביחס לידע (Belenky et al. 1997:23). הנשים הלמדניות, המתחילות ללמוד בגיל מאוחר יחסית לגברים, חוות בעוצמה את הקושי להבין את הטקסט התלמודי, על אף שיש להן דימוי עצמי של 'אדם בעל יכולות אינטלקטואליות': נועה זוכרת תחושה 'מבישה' ומתסכלת מכך ש'לא הבינה כלום', שולי מניחה שהר"מ ראה אותה כ'אהבלה' בגלל שחששה להתבטא בשיעורים ותמר בכתה 'בכי תמרורים' בגלל החשש שהיא 'לא טובה בזה'.

לימוד במסגרת מעורבת, כמו באוניברסיטה, מזמן אתגר נוסף להערכה העצמית, כיון שזו מתרחשת בהשוואה לגברים בוגרי ישיבות:

הם מניחים שמי שנחת לחוג הזה יודע ללמוד ומשם ממשיכים. ההנחה הזאת לא הייתה נכונה לגבי בכלל, אז אני... נאבקתי שם מאוד, למדתי המון עם חברה, היינו לומדות חברותא? לקראת השיעורים... הרגשתי שאולי באמת אני לא מסוגלת לזה, אני זוכרת ככה תחושות של חוסר ביטחון, כי, כי גם היא, אבל בעיקר הבחורי ישיבה למיניהם שהיו בחוג הזה השפריצו, כאילו [...] היה נראה לי שהם מבינים תיכל, וזה לא היה החוויה שלי [להבין, ר.פ.]. [...] ההתמודדות עם הטקסט היא הייתה קשה מנשוא. (נועה)

השוואת היכולת האישית לזו של בחורים, בעלי רקע בלימוד גמרא ש'השפריצו' ונראו כמבינים, גורמת לנועה לתחושות חוסר ביטחון ולהטלת ספק בעצם מסוגלותה לעסוק בתחום. לנוכחות של גברים ולהשוואה אליהם יכולה להיות גם השפעה הפוכה, כאשר האישה מגלה שיכולותיה אינן נופלות משל גברים סביבה, ועל כך בסעיף הבא.

1.1.1.1 אישור מגברים

לצד התסכול שאליו מובילה השוואה לגברים קיים בה גם פוטנציאל לאישור היכולת, הנובעת מהשוואה לעמיתים או מאישור של גברים שהם דמויות סמכות.

מצוינות מזוהה על ידי הנשים עם הגעה לרמה של גברים, בחורי ישיבה, כפי שאומרת שירה: אני חושבת שזה, זה ברור, כי זה מה [...] שאנחנו מתיימרות להיות, כמו בחורי ישיבה. כן, מבחינת... להיות מצויות בתוך ה -- בתוך השיח, בתוך הלימוד [...] להתקרב, ל- באמת לסיטואציה של בחור ישיבה שהוא למדן. (שירה)

'בחור הישיבה' הוא ה'מודל ההגמוני' שאליו שואפות להגיע הנשים הלומדות (Feuchtwanger 2009:171-173). הרגע שבו אישה לומדת מזהה כי יכולותיה אינן נופלות מאלו של גברים, לעיתים בעלי הכשרה ארוכה משלה, הוא רגע מעצים ומשחרר. כמו אסתר אשר הבינה זאת כבר בבית הספר היסודי ומספרת: 'גיליתי אז שיש לי ראש לא פחות טוב מהבנים. אולי יותר טוב מעוד כמה בנים'. חוויה דומה קיימת בתיאורים הבאים של נשים שלמדו עם גברים:

• ואני לא יודעת לשים את הרגע שבו זה התחיל, אבל מתישהו אז קלטתי שכנראה יש לי פה איזשהי אחיזה, כי להתמודד עם בניישים¹⁴⁰ על סוגיה, כנראה... קלטתי משהו בשפה. התמקמתי קצת. [...] שזה מוזר, כי השוויתי את עצמי לעומת בנים ולפי זה ידעתי זהו [...] אובייקטיבית זה חבריה שלומדים גמרא נגיד מכיתה ט', הם לא באמת למדו בתיכון, הם הגיעו לישיבה, התחילו ללמוד. חמש שנים בישיבה הם למדו. נגיד. עם צבא באמצע. כאילו יש להם כמה שנות לימוד ישיבתי והצלחתי ל... לאחוז... איזשהו שיח, איזשהו שפה משותפת איתם. (הדס)

• הסתובבתי הרבה מאוד עם בנים, אני חושבת שכאילו...

והרגשת שהם יודעים יותר ממך?

לא, זהו בדיוק המשפט הבא שלי היה להגיד, שזה כן שהמרצים אולי תמיד ירדו לי לנשמה והרגשתי שאני לא עומדת בדרישות שלהם, אבל מבחינת המקום שאני יודעת או לא יודעת, אז מאוד, מאוד חיזק לי את הזה, בסדר, הם ידעו יותר ממני, הם באו אחרי חמש שנים בהסדר אבל היכולת התמודדות שלהם עם הטקסט, שלי לא נפלה, אז ידעתי שיש לי באגים בידע שאני צריכה להשלים. (תרצה)

עבור הדס ותרצה ההשוואה ל'בנים' שלמדו 'חמש שנים' בישיבות ההסדר היא חוויה מחזקת ומעצימה, המאפשרת להן להתמקם בשדה הלימוד כיודעות. הן מבחינות שיש להן 'שפה משותפת' או 'יכולת התמודדות עם טקסט שלא נופלת' מזו של הבנים. אישור משמעותי ובעל תוקף לידע וליכולת הוא אישור המגיע מגברים בעלי סמכות בתחום, לרוב מורים או בני משפחה שעיסוקם תורני. נחיצותו של אישור חיצוני שכזה מנוסחת בבהירות על ידי נירית:

אחד הדברים שהיו לי כל השנים במדרשה זה שלא ידעתי אם אני טובה באמת או לא, שאף אחד לא באמת, לא נותן לך רפלקסיה של עצמך מה מתאים לך, מה לא מתאים לך, מה אתה מסוגל, מה אתה לא מסוגל. (נירית)

שאלת המסוגלות מטרידה את נירית לאורך כמה שנים במדרשה. עצם הלימוד במדרשה איננו מספיק כדי לאשר לעצמה את 'התאמתה' ללימוד, וחסר לה אישור חיצוני שיעזור לה לברר האם היא טובה ומסוגלת. חשיבותם של אישורים כאלה מתבררת מכך שהם נותרים צרובים בזיכרון של הלומדות כרגעים משמעותיים, כמו התיאורים הבאים:

• ופתאום באמצע השנה נפל לי [...] אני זוכרת סיטואציה ספציפית. זה מאוד קשור לאיך שהלימוד בנה אותי ואת הביטחון עצמי שלי. אני זוכרת איזשהו יום שכאילו אמרתי איזשהו משהו בשיעור [...] נורא נורא בחשש, וזה היה כנראה רעיון ממש יפה [...] ואז למחרת אני זוכרת שאת השיעור למחרת הרב פתח ב- 'מה ששולי אמרה טה טה זכור לי כ... ' - 'הוא זוכר שאמרתי את זה. הוא חושב שזה משמעותי ו... זה ממש, זה סיטואציה שזכורה לי. כאילו זכור לי ממש פרצופים, כאילו ממש סיטואציה שחרוטה עמוק מבחינתי. אני חושבת שזה היה השלב שפתחתי את הפה וגם את הראש. (שולי)

• היה לי הערה בשיעור שהיא הייתה... הייתה הערה כזאת, הייתה הערה ממש טובה, עד היום אני זוכרת, בקיצור היא הייתה הערה מצוינת [...] אני סתם, זה לא משמעותי אני רק זוכרת את זה כי זה לי היה משמעותי [...] הרב נ' הציב איזשהו סתירה ואז הוא...

¹⁴⁰ בני ישיבות [הסדר].

אמר ככה איזושהו רעיון שבשבילו זה הברקה, ואז אני הרמתי את היד ואמרתי שזה לא מסתדר עם זה, ואז כזה הרב נ' כזה אני זוכרת שהוא כזה חשב ואז הוא אמר: 'טוב, האמת שאת צודקת' איזה משהו כזה וטוב, צריך לחשוב על סברה אחרת. עכשיו ברגע שהוא אמר את המשפט הזה – טוב, זה גם קשור לביטחון עצמי אני חושבת, שלא היה לי בתוך הדבר הזה – אבל מאותו יום... אני ועוד... וחברותא שלי הפכנו להיות ה... כאילו השפיציות של השיעור שלנו [...] פתאום הרגשתי ש... זהו, קפצתי את הקפיצה, אני לא מפגרת, אני יודעת איך חושבים, יש לי מה להגיד. (תמר)

ממצב של 'בקושי דיברתי, בקושי חשבת' מתארת שולי מעבר חד לביטחון ביכולת ללמוד. לא בכדי הרגעים שבהם נאמרו בשיעור 'רעיון ממש יפה' או אמירה שאתגרה את הר"מ הם בלתי נשכחים – 'עד היום אני זוכרת', 'סיטואציה שחרותה עמוק מבחינתי', 'כי לי זה היה משמעותי'. הרגע הזה הבהיר ללומדת שיש לה מה להגיד, והוא מסומן כעליית מדרגה בלימוד – 'קפצתי את הקפיצה'. האיזור ליכולת ללמוד מתואר כְּמָה ש'יבנה אֹתָנִי ואת הביטחון העצמי, כלומר מסומנת חפיפה בין יכולת הלימוד לזהות אישית. ההיבט הטראנספורמטיבי של הרגע מבהיר את תחושת ההיסוס של מי שנכנסת לטריטוריה זרה וזקוקה לאישור – לא רק של הבנתה את התוכן הספציפי, אלא של כל הוויתר הלמדנית. אמנם כל לומד מתחיל זקוק לאישור, אך הנקודה עליה אני מצביעה כאן היא המבנה המגדרי: האיזור הגברי הנחוץ לאישה הלומדת מבהיר את מקומן הראשוני של הנשים בעולם הלימוד, אשר בו ברור כי המאשר הוא הגבר הלומדן ואילו הזקוקה לאישור היא אישה.

נשים מתארות רגעים ואירועים מאשרים גם בהקשר המשפחתי. כמו מיכל, שאביה – הרב – הסתייג מעיסוקה בגמרא בראשית דרכה, אך בהמשך היא מספרת שאמר לאחיה 'יש לה דין של תלמיד חכם, אני לא חושב שאתה יכול לדבר אליה ככה', ובאירוע משפחתי רחב הוא אמר לדודים 'הבת שלי כמו בנות צלפחד, חכמניות, למדניות'. האב הלומדן מעריך את יכולותיה ומתייחס אליה כ'תלמיד חכם' וכ'למדנית', והיא כמובן זוכרת היטב אמירות אלה.

שרה מספרת כי התקשרה להתייעץ עם בן משפחה שהוא רב שמרן, וכך היא מתארת את השיחה:

אני זוכרת שפעם שנייה או שלישית התקשרתי והוא אומר 'אני כבר מפחד ממך'. אמרתי 'למה?', הוא אומר 'כבר עליתי על זה שאם את שואלת, אז זה משהו שהוא באמת זה', וזה היה לי מחמאה. ואני זוכרת, הייתי בת 27, אמרתי 'אני לא שואלת דברים טריוויאליים?' אז הוא אומר 'לא, תמיד שאת שואלת אותי שאלה, ויי, ויי, אני הולך ואני מבין שיש שם באמת כזאת תסבוכת שלא סתם נתקעת'. זה היה נורא מחמאה. (שרה)

שרה שואלת מתוך תחושה שמדובר ב'דברים טריוויאליים', אולם חששה מופג על ידי תגובתו המחמיאה של בן שיחה. במקרה זה כמו בדוגמאות אחרות, אישורו של הגבר מחזק את בטחונה של האישה ביכולתה ללמוד.

ההשוואה לגברים, הרצון 'להתקרב לסיטואציה של בחור ישיבה' (שירה), מבטאת גם שאיפה להתקדמות. שאיפה זו מלמדת על כוונתן הרצינית של הנשים ביחס לתחום, על הפנמת שיח הלימוד האליטיסטי, ועל תפיסתן את עצמן לא כמי שבאו לטעום אלא כמי שבאו להישאר. השאיפה להתקדמות כמאפיין של הנשים הלמדניות מתוארת בסעיף הבא.

1.1.2 מצוינות ושאיפה להתקדמות

כאמור, לדימוי האליטיסטי של לימוד גמרא יש שני פנים: מחד גיסא, כפי שהראיתי לעיל (1.1.1), הוא מייצר חשש ומרתיע נשים מללמוד, ומאידך גיסא, דימוי עצמי גבוה אצל הנשים מבחינה אינטלקטואלית נקשר אצלן לבחירה ללמוד גמרא ואף מתבסס ומתחזק בעקבות הלימוד. כך, נשים שלמדו גמרא בתיכון מתארות חוויה של נבחרות, מעין גאוות יחידה כמו האמירה 'היינו גם איזה קבוצת חנייה כזאת שניגשה לחמש יחידות בגמרא' (שרה), או תיאור של 'קבוצה שאוהבת ללמוד, זאת אומרת זה היה החיתוך, הבנות שאוהבות ללמוד, שנחשבות חכמות [...] שנהנות מלימוד' (הילה). העיסוק בגמרא מבדל את הלומדות משאר הבנות.

תפיסה של לימוד גמרא כעיסוק אליטיסטי מתבררת גם מן הדיאלוג הבא שעליו מספרת רות:

אני חושבת שבהקשר הזה אולי אני כמו רבי אליעזר בתפיסה שלי. אני באמת לא חושבת שגמרא יכולה היום להיות סם להמונים. זה משהו, הגמרא היא מאוד אליטיסטית בחשיבה שלה, בתביעה שלה, ב... יש סוגיות שאפשר לחבר אותם להמונים אבל להצליח באמת ללמוד... --- אני זוכרת שפעם אחת בחור אמר לי, סיפרתי לו שאני לומדת בבית מדרש אז הוא אמר: 'מה אתן לומדות?', אז אמרתי לו: 'את פרק הזהב'. הוא אומר לי: 'אבל למה? זה מבא מציעא. אבל למה אתן לומדות את זה?' אמרתי לו: 'למה לא?' אז הוא אומר: 'כי זה לא מתאים לבנות!' אמרתי לו: 'אולי לך זה לא מתאים'. [צוחקת] כאילו, ולכן אתה חושב שלבנות זה לא מתאים. אמרתי לו – 'לי זה מאוד מתאים'. (רות)

רות ממסגרת את השיחה כמדגימה את גישתה שגמרא איננה 'סם להמונים', גברים או נשים. דווקא תמיהת בן שיחה, המבוססת על הקביעה שהפרק – הנחשב קשה – 'לא מתאים לבנות', מבליטה את ביטחונה של רות ביכולתה ללמוד. יכולת המבדלת אותה מנשים וגברים כאחד ומבססת דימוי עצמי של יכולת אינטלקטואלית גבוהה – 'לי זה מאוד מתאים'.

הזיהוי בין לימוד גמרא ומצוינות מתבטא גם בשאיפה מתמידה להתפתחות והתקדמות, הכרוכות בעמל ויגיעה. אלו עולים מתוך בחינה רפלקסיבית – עליה מדווחות הלומדות – של מידת האתגר בשלבים שונים של הלימוד, ובחיפוש אחר מאמץ ויגיעה – עמל של תורה – שיובילו להישגים. היגיעה מקושרת דווקא ללימוד גמרא, ולא לתחומי לימוד תורני אחרים, כפי שאומרת נירית – 'גמרא היא היגיעה הקשה של התורה [...] אני מאמינה שזאת אמיתה של תורה' (עוד על ההשוואה

בין גמרא ותחומי לימוד תורני אחרים בפרק 2.3.1: below פרק 2.3.1: ח).

מיכל מתארת את מסלול רכישת הידע ההלכתי שלה, שנעשה באופן עצמאי ובליווי של אביה, הרב. היא מתארת את הלימוד כמעבר מפרויקט לפרויקט:

מאיזשהו שלב בלימוד נגיד אחרי רמב"ם ומשנה ברורה זה היה טור בית יוסף, שזה כבר באמת... היה מאוד, מאוד מלמד, ובאמת כל פעם שסיימתי פרויקט התייעצתי איתו [עם האב, ר.פ.]. לגבי הפרויקט הבא. נכון, באמת אל הגמרא הגעתי בסוף לבד, זאת אומרת מתוך לימודי ההלכה הבנתי ש--- שאין לי סיכוי בעצם לגדול טוב בהלכה בלי שאני אבין גמרא. (מיכל)

הביוגרפיה האוריינית שמתארת מיכל, היא רצף של למידה והתפתחות. עם השלמת 'פרויקט' היא מחפשת את זה שבא אחריו, כאשר המניע שלה ללמוד תורה בכלל וללמוד גמרא בפרט הוא השאיפה להתקדם – 'לגדול טוב בהלכה'.

השאיפה להתקדם מייצרת אצל הלומדות תסכול כאשר הן חשות שחסר אתגר בלימוד :

- אמרו לנו, טוב אתן יכולות להיכנס לשיעורים עם שנה ג' [...] לא היה לי קשה, ולהיפך, זה אפילו תיסכל אותי בחודש הראשון, כאילו במקום להעריך את זה שאני בסדר, זה כאילו עיצבן אותי [...] שלא מצליחים לאתגר אותי. איתגרו אותי מאוד, אבל לא, רציתי להרגיש שאני צריכה לעשות מאמץ ועבודה קשה. (תרצה)
- עכשיו מבחינת הגמרא אני חייבת להגיד שלא ישמע הר"מ שלי, אני זוכרת שבאותה שנה -- היה לי מין מאבק בתוך עצמי לגבי, האם אני מתקדמת בלימוד הגמרא שלי. [...] הייתה לי תחושה שהשיעור לא מספיק מקדם אותי. ושאיני לא רוכשת את הכלים שהייתי רוצה לרכוש, ושזה לא מספיק מאתגר אותי, [...] בעיקר מה שהפריע לי, זה שהייתה לי תחושה שאני לא לומדת איך ללמוד. שאנחנו כאילו עברנו ביחד על מלא סוגיות, וראינו מלא תוספותים,¹⁴¹ אבל לא רכשתי כלים, ולא למדתי איך ללמוד, ולא הייתה גישה ברורה שיכלתי אפילו לבדוק אם היא מתאימה לי או לא מבחינת הלימוד. זה אני זוכרת. (רבקה)

הלומדות מתבוננות בתהליך הלמידה ובחונות האם הוא מספיק 'אתגרי' ותורם להתקדמותן. התחושה שהלימוד 'לא מספיק מקדם' גוררת 'תסכול' או 'מאבק פנימי'. ללומדות ברור שהן באו לעבוד קשה, כדי לקבל 'כלים' שישרתו אותן בעתיד. העדר אתגר בשיעור של כלל הלומדות מוביל לעיתים למציאת פתרונות עצמאיים שיאפשרו ניצול טוב יותר של הזמן במובן של התפתחות למדנית :

- לא הסתדרתי בשיעור שלי עברתי לשיעור אחר בסוף [...] אני חשתי כל הזמן שהרמה לא מספיק גבוהה. (תרצה)
- באתי ופשוט... פשוט לא נהייתי. השתעממתי [...] זהו, ואז באיזשהו שלב דיברנו איתו, אפרת ואני, ואז הוא עשה לנו שיעור פרטי, הפסקנו להיכנס לשיעור, היה לנו חברותא אתנו פעם בשבוע שזה היה דווקא מאוד טוב [...] בנינו את זה שאנחנו לומדות סוגיה ואנחנו מעבירות לו שיעור והוא אחר כך אומר לנו את דעתו. [...] וגם ככה מעיר לנו, בגלל שבנינו את זה הפוך אז זה היה מצוין, אני חושבת. (תמר)

כיון שהשיעור איננו מספק – 'הרמה לא גבוהה', 'משעמם' – תרצה עוברת לשיעור אחר, ותמר מתחילה ללמוד באופן עצמאי בחברותא שאחריה מתקיים שיעור פרטי עם הר"מ. בדרך זו הן חשות שהן ממצות את היכולת האינטלקטואלית שלהן, ומתקדמות באופן מיטבי.

~~~~~

לסיכום, חלק מהנשים מגיעות אל לימוד הגמרא האליטיסטי מתוך רצון ואמון ביכולתן האינטלקטואלית, חלקן מתוך חשש גדול, ולעיתים האמון ביכולת והחשש דרים בכפיפה אחת. הלימוד והמפגש עם גברים – עמיתים ומורים – מזמן להן תסכולים אך גם חוויות המאשרות את יכולתן ללמוד ומעודד את השאיפה קדימה. הצורך באישור גברי מבליט את גבריותו של עולם הידע, ואת חריגותן של נשים בתוכו. מציאת מקומן כלומדות גמרא מבהיר ללומדות גם את שונותן מנשים אחרות.

---

<sup>141</sup> תוספות – פירושם לתלמוד הבבלי של בעלי התוספות, קבוצת רבנים שפעלה באשכנז ובצרפת במאות ה-12 וה-13. פירוש זה מופיע על דף הגמרא לצד פירושו של רש"י.

מעבר לחשש מהבחירה בלימוד גמרא, שתואר בסעיף זה, על הלומדות למצוא מקום שיאפשר להן לרכוש ידע ולהתמחות בגמרא, ובכך עוסק הסעיף הבא.

## 1.2 דרכים שונות (ומשונות) לרכישת ידע

כפי שראינו בסעיף הקודם, נשים הבוחרות ללמוד גמרא צריכות להתגבר על החשש המופנם אצלן שאינן מסוגלות לעמוד באתגר האינטלקטואלי הכרוך בכך. מכשול נוסף, שהוא תוצאה של הבניית לימוד גמרא כטריטוריה גברית, הוא מיעוט מסגרות לימוד מסודרות עבור נשים הרוצות ללמוד גמרא, וכן מסרים מגבילים בתוך מסגרות הלימוד הקיימות. סעיף זה עוסק בהתמודדות עם הקושי ברכישת ידע תלמודי הנובע ממצב זה.

בפרק ה' (3) הראיתי כי מבנים חברתיים מאתגרים את עשיית השייכות הדתית של נשים. מצב דומה קיים בעשיית הזהות הלמדנית האישית, אשר תנאי בסיסי עבודה הוא רכישת הידע. חלק מן הנשים הלמדניות החלו את דרכן עוד בטרם הוקמו מסגרות לימוד והתמחות לנשים. אמנם, מצב זה הולך ומשתנה מאז שנות ה-70 של המאה הקודמת, אך עם זאת, נראה כי עד היום כוחו של השיח המסורתי על לימוד של נשים מתבטא במיעוט מסלולי הכשרה בגמרא לנשים – החל מלימוד בבית הספר, וכלה במסגרות ללימוד מתקדם (הערה 21). יתר על כן, אפילו במוסדות המיועדים ללימוד גמרא של בנות ונשים ניתן למצוא לצד איפשור הלימוד גם מסרים המדירים ממנו. בהתמודדות עם קיומן והעדרן של מסגרות לרכישת ידע, ובמשמעות הדבר, עוסק סעיף זה.

### 1.2.1 העדר מוסדות לימוד

כאמור, עד לפני כשלושים שנה לא היו כלל מסגרות לימוד גמרא לנשים, וכך נשים שעלה בהן רצון ללמוד התקשו לממשו.

כך כותבת אסתי רוזנברג, ראש בית המדרש לנשים מגדל עז:

יכולתי ללמוד בבית עם אבי, או לשבת בעזרת נשים כמקשיבה פאסיבית, שומעת ואינה רואה או נראית. התחושה המרכזית הזכורה לי מאותה תקופה הינה של קנאה; קינאנו בבנים ובשלל האפשרויות העומדות לפנייהם בעולם הלימוד. (אסתי רוזנברג 2010)

וכך גם מספרת גילה:

אני קצת זוכרת את ההרגשה הזו אני... אפילו זוכרת... --- אני רוצה לבכות... אני זוכרת שהייתי בוכה אפילו, אני זוכרת שבכיתי בבית, שהאחים שלי היו חוזרים מ... נגיד, אח שלי היה חוזר מהשיבה שלו, או אח אחר משיבה אחרת, היו מספרים על החוויה הענקית שהייתה להם שם [...] ואני זוכרת -----, אני זוכרת שממש בכיתי, שחשקה נפשי ללמוד תורה ואין לי. שאני... אולי זה החוויות שלהם, או זו הייתה תחושה פנימית שלי, שאני רציתי ללמוד! ולא היה מקום! וממש אני זוכרת צימאון כזה... (גילה)

התסכול שנבע מחוסר היכולת לממש את הרצון העז ללמוד מלמד על הפער בין עולמה הפנימי של גילה למציאות החברתית שסבבה אותה. מענה מסוים לכך ניתן עם הקמתם של מוסדות הלימוד הראשונים לנשים. הצורך הגדול שחשו נשים בקיומן של מסגרות כאלה עולה מן ההתפעלות ביחס לשינוי במרחב האפשרויות של נשים, הקיימת בדבריהן של נשים שהיו עדות להקמת המסגרות

הראשונות, שאפשרו לנשים ללמוד גמרא. כמו בתיה, המספרת על הקמת בית מדרש, שנים אחדות לאחר שהיא חיפשה מקום ללמוד:

זה היה שלב חדש לגמרי, בניגוד לנשים שרצו ללמוד, אבל לא יכלו לדמיין שהן עושות את זה בתור קריירה. זה היה דבר שונה לחלוטין [...] כשאני סיימתי תואר ראשון לא היה מקום ללמוד, וזה היה הבדל עצום, [...] זה פשוט, זה היה, באמת, בפעם הראשונה, מקום שבו את יכולה פשוט לבוא ללמוד. (בתיה)

בתיה מתייחסת להקמה של 'מקום שבו את יכולה פשוט לבוא ללמוד' כ'שלב חדש לגמרי', 'דבר שונה לחלוטין', 'הבדל עצום'. לעומת המצב ששרר לפני כן, עצם הקיום – ולו של מקום אחד – פתח אופקים חדשים בפני נשים, ואיפשר לאישה לדמיין את עצמה בתוך עולם הלימוד.

אולם גם קיומם של בתי מדרש לא נתן מענה לנשים שרצו להמשיך ולהתמחות, כפי שעולה מן הסיפור של נירית על שיחה שניהלה עם ר"מ שלה לקראת סיום שנת הלימודים במדרשה:

[אמרתי לו: ר.פ.] [...] אני בודקת את האפשרויות של שנה הבאה מקרא באוניברסיטה'...

הוא כמעט עשה תאונה, מבחינתו זה, אני לא ידעתי עד כמה אני דורכת על יבלות [...] הוא אמר לי: 'ולמה?'

אמרתי לו: 'כי תראה, כי אין לי לאן להמשיך בעולם הבנות, עולם הבנות נגמר בשלוש שנים [...] תגיד לי לאן אני אמשיך' – כי באמת לא היה לאן להמשיך.

הוא היה כאילו בהלם, הוא אמר: 'תשמעי, מצד אחד אני נורא מתנגד, מצד שני אני לא יודע מה להגיד לך, חייבים להמשיך את הדבר הזה'. (נירית)

הקביעה הפשוטה של נירית ש'עולם הבנות נגמר בשלוש שנים' הייתה נחוצה כדי להבהיר לר"מ את המצוקה שהיא חשה כאישה שהתחילה ללמוד תורה במוסד קיים ורצתה להמשיך ללמוד. נירית מספרת כי השיחה הזו הניעה תהליך של פתיחת מסלול מתקדם לנשים.

חוסר היכולת 'לדמיין את עצמך בעולם הלימוד' – אם בשל חוסר הנורמטיביות ואם בשל העדר מסגרות – מתבטא במקריות, במזל או 'באיך שהקדוש ברוך הוא מגלגל דברים', שמייחסות נשים להגעתן לעולם הלימוד, כמו בהתבטאויות הבאות:

- ב"ה נוצרו מסגרות [...] התמזל מזלי, שגדלתי בדור הזה. (גילה)
- אני נורא נורא מאמינה באיך שהקדוש ברוך הוא מגלגל דברים ואין לי ספק שהוא... זה הגלגול שהוא רצה שאני אתגלגל אליו. (שולי)
- [החלטתי, ר.פ.] אחרי הצבא ללכת ללמוד, למדתי במדרשה שנה, שהיה ממש... תאונה מהרבה בחינות [...] אז זה היה די תאונה היסטורית שהגעתי לשם. (חנה)
- זה בעצם הייתה מאוד, מאוד התגלגלות. קודם כל לא חלמתי שאני אהיה מורה. [...] זה הייתה התגלגלות שהייתה תוצר גם של ... הידלקות נורא עמוקה על עולם התלמוד. (שרה)
- ובזכות חברה הגעתי לתכנית כי היא פגשה אותי יום אחד ואמרה 'אולי זה יעניין אותך', אני לא יודעת עד היום אפילו איך היא חשבה או למה היא חשבה שזה יכול לעניין אותי, ואף פעם גם לא שאלתי אותה. (יעל)

'מזל', 'גלגול', 'התגלגלות', 'תאונה', או משהו שקורה 'בזכות חברה' – כל ההתבטאויות הללו מעידות על כך שבנסיבות ההסללה של בנות דתיות, ובהעדר או מיעוט מסגרות מתאימות, לימוד

גמרא – ועל אחת כמה וכמה התמחות בגמרא – לא יכלו להיות חלק מאופק האפשרויות הנורמטיביות של הנשים הללו, ולכן לא יכלו להיות מסלול מתוכנן בחייהן. נירית מסבירה את ההבדל בין עולם הישיבות הגברי לעולם הלימוד הנשי:

תראי, בשנים הראשונות באמת לא היה לנשים לאן להתקדם [...] כל שנה התכנית נבנתה לשנה, אף אחד לא, בניגוד לעולם הישיבות שבונה את עצמו מפרספקטיבה ל... 'אני יש לי מחזור של ששים, ושלושה מתוכם יצאו גדולי תורה'. כשאני באתי למדרשה התפיסה לא הייתה 'יש מחזור של עשרים, ואחת...' (נירית)

ההבדל בין מסלולי הנשים ומסלולי הגברים הוא אופק ההתפתחות, 'הפרספקטיבה'. אם אצל גברים ברור שהטובים יוכלו להמשיך ולהתקדם, לנשים לא הייתה – ולמעשה עדיין כמעט ואין – אפשרות כזו. כפי שמתארת ברכה:

סך הכול אם בת רוצה להמשיך – אין מלגות לבנות, אין אפשרות לבת לעשות כמו שבן עושה, אפשרות שהולך ל... הסדר. [...] יש לי בנות שבאות ואומרות לי 'רצינו ללמוד ולא מצאנו את המסגרת'. רק לימוד שיתנו לנו, שיעור ממש, כמה שיעורים ממש מאתגרים, הרבה זמן חברותא ואנחנו נעשה את האינטגרציה ובינתיים אין לנו ישיבות לנשים. (ברכה)

אמנם כיום ישנם כמה מסלולי התמחות לנשים, אך עם זאת פְּמוּתם ופיזורם הגיאוגרפי - וכפי שאני מראה בהמשך, גם אופי הלימוד שמתאפשר בהם – עדיין אינם מספקים את צרכיהן של נשים הרוצות להתמחות בלימוד גמרא. פתרון אפשרי להעדר מסגרת לימוד היא הצטרפות לאחת ממסגרות הלימוד הרבות של גברים – דרך שנקטו מספר נשים, כפי שמתאר הסעיף הבא.

### **1.2.1.1 הצטרפות לשיעור גברים**

הצטרפות למסגרות לימוד או שיעורים המיועדים לגברים היוותה פתרון עבור כמה מהנשים בהעדר מסגרות לימוד מתקדמות לנשים. הצטרפות כזו הותנתה כמובן בהסכמת מי שמלמד, אולם מסתבר כי לא די בקבלת ההסכמה מן המורה – דבר שאיננו מובן מאליו או פשוט כשלעצמו. הנשים מספרות כי הקפידו שלא להבליט את נוכחותן בשיעורים, ועל אף זאת לא תמיד התקבלה נוכחותן על ידי קהל הלומדים הגברים – לעיתים עד כדי ביטול אפשרות ההשתתפות. להלן כמה מקרים:

- השיעור היה נטו איזה שעתיים, פעמיים בשבוע [...] זה היה ארוך. וזה היה בתוך איזשהו בית כנסת קטן, בית מדרש כזה. לא היה שם מחיצה, אז אני ישבתי פשוט, הם ישבו מסביב לשולחן אחד ואני ישבתי במקום אחר, והיה קשה לחלק מהבנים שישבתי שם, אבל כיוון שהייתי נשואה לרב היה להם יותר קל. באיזשהו שלב אני חושבת הרב ב' אמר 'זה מה שאני עושה, זה השיעור, היא יושבת שם'. [...] אז... אז אני ישבתי בשקט כי היה ברור. ואני מאוד היה לי חשוב שאם רוצים לְבָנוֹת לא צריך להרוס. זאת אומרת, לבנים האלה, ברור, שאפילו שהייתי בחדר היה להם קשה. ממש קשה. [...] לא היה לי קשה לא לדבר בשיעור. זה היה לי ברור. (ברכה)
- אז הסיפור עצמו הוא שבאנו ללמוד שם [...] אמרנו לו [לרב, ר.פ.] 'שמע, אנחנו נורא רוצות ללמוד אצלך' והוא אמר 'טוב, תכינו את הסוגיה ותבואו לשמוע את השיעור אצלי'. עכשיו זה מין אולם כזה גדול היה [...] ומטבחון בצד. נכנסנו לאולם והתחלנו פשוט לשבת וזה היה טלטלה אדירה בבית המדרש, [...] ואיזשהם תלמידים ניגשו לרב



ואמרו 'אנחנו לא רוצים שבנות ישבו אצלנו בשיעור', והוא ככה נורא התבלבל, אז הוא ביקש בפעם הבאה שנשב במטבחון ליד, וישבנו במטבחון ליד. והוא ככה ממלמל, נורא קשה להבין אותו בלי לראות אותו והמקרה טרטר בעוז בצד [...] והחברה שלי מסתכלת עלי היא אומרת לי 'אביבה, את נהנית?!' [צוחקת] אני אומרת לה 'כן, כן, אני רוצה לשמוע'. היא אומרת לי 'גם אם יפתחו את המקרה, יתקעו לך בצל בפה – תיהני. אנחנו עכשיו קמות והולכות'. [צוחקת] אז קמנו, בטריקת דלת, היא טרקה את הבית מדרש. (אביבה)

• בשנה השנייה [במדרשה, ר.פ.] כבר הרגשתי, אני לא מתקדמת מספיק... אז חברה אחת ואני הלכנו לשיעור שהיה פתוח לקהל הרחב [...] אז נשים גם יכולות ללכת, הם לא יכולות להשתתף בשיעור, הן יכולות ללכת, [...] אז הם [התלמידים, ר.פ.] התחילו להתלונן שיש נשים בשיעור, אז אחרי קצת זמן הם שמו מחיצה, ואחר-כך הם העיפו את הנשים בכלל. (דנה)

בשלושת המקרים המסר אמביוולנטי: מחד גיסא, הנשים מצטרפות למסגרת גברית בתמיכתו של הרב המלמד, הנוקט פרקטיקה המבוססת על השיח המתחדש על לימוד נשים (פרק א: 3.2). מאידך גיסא, בשלושתם יש ערעור על נוכחותן על נוכחותן מצד המשתתפים, המבטאים את השיח המסורתי. בשל הערעור על נוכחותן הן מסתגרות – על ידי ישיבה בצד, מאחורי מחיצה או בחדר נפרד – והן נמנעות מלהשמיע קול ולהשתתף באופן אקטיבי. הצמא של הנשים ללמוד כל כך גדול שהן מוכנות לקבל את המיקום הצדדי שגוזרת עליהן הסיטואציה, הממקמת אותן בפנים ובחוץ בעת ובעונה אחת. אך אפילו מחילתן על כבודן לא תמיד מספיקה כדי לאפשר להן להישאר בפנים ולא להיות 'מועפות'. גם תיאורים אלה ממחישים עד כמה הנורמות המסורתיות מגבילות את יכולתן של נשים להתקדם בלימוד גמרא. אפילו נכונות של דמויות סמכות להכניס נשים למעגל הלומדים איננה מספיקה כדי להתגבר על ההרגלים של הגברים, והן שוב מוצאות עצמן מודרות מן הלימוד.

~~~~~

אם כן, בעיה אחת ברכישת ידע היא מיעוט של מסגרות לימוד, ובפרט מסגרות ללימוד מתקדם. מתברר כי השיח המסורתי ממשיך להשפיע גם בתוך מסגרות המאפשרות לימוד גמרא לנשים, ומסרים סותרים לגבי הלגיטימיות והנורמטיביות של התמחות נשים בגמרא קיימים גם במסגרות כאלה – כפי שמראה הסעיף הבא.

1.2.2 מסרים סותרים במוסדות לימוד

רוס מצביעה על מגבלות מסגרות הלימוד של נשים:

עד היום אין בנמצא בית מדרש של נשים ללימודי גמרא שישווה לשיבת גברים בקבוצת גיל וחותך חברתי מקבילים – הן מבחינת מספר השנים שעליו מבוססת תכנית הלימודים, והן מבחינת הרמה הנדרשת. (רוס, 2007:151)

לדברי רוס, קיימת תקרת זכוכית אפילו במוסדות שנועדו לאפשר לנשים התמחות בגמרא. ניתן לראות זאת כמסר כפול המזמין נשים לעולם הלימוד אך בו זמנית גם חוסם אותן. בסעיף זה אני מראה את מיעוט האפשרויות ללמוד, ואת המגבלות על התמחות בגמרא, של בנות ונשים – אפילו במסגרות אשר לכאורה נועדו לאפשר להן ללמוד. במסגרות הללו – החל מבית הספר היסודי, דרך התיכון, המדרשות, ואף באקדמיה – קיימים מסרים אמביוולנטיים המציבים סימני שאלה לגבי הנורמטיביות של העיסוק של נשים בגמרא. ראוי לציון מיוחד הוא המסר האמביוולנטי במדרשות,

אשר באופן רשמי נועדו לאפשר לימוד גמרא של בנות – ועם זאת אף הן משדרות מסרים של שייכות על תנאי.¹⁴²

1.2.2.1 בית הספר

המסגרת החוץ-משפחתית הראשונה שממנה קולטות הנשים מסר שבנות אינן אמורות ללמוד גמרא היא החינוך היסודי, כמו בסיפורה של בתיה :

ואז כיתה ה' התחיל, ולמדנו מְשֻׁנָּה [בנים ובנות, ר.פ.]. והכול היה בסדר, ואז המורה [...] אמר לנו איזה יום אחד שהבנות... יעברו לשבת בחלק האחורי של החדר, שאנחנו יכולות לעשות שיעורי בית, כל מה שאנחנו רוצים, ושהבנים יישארו שם מקדימה, והוא מחלק את הגמרות. המורים אהבו אותי, כאילו, [צוחקת] אז כשעברתי ליד השולחן שלו כדי ללכת אחורה, הוא... לחש לי, 'אבל אף אחד לא מונע ממך להקשיב'. אבל לא היה לי ספר, [מגחכת] לא היה לי ספר. אז מה עשיתי? הייתה לי כאילו איזה מחברת קטנה [...] אז אחרי כל יום בבית-ספר, שאלתי את הגמרא מאחד החברים שלי, [...] והעתקתי, [צוחקת] ולא ידעתי מה שאני מעתיקה, אז אני העתקתי את כל ה... את יודעת, סימנים, לא ידעתי כלום, ואז היה לי כאילו מתחת לשולחן [מגחכת], ושמעתי כשהוא לימד. (בתיה)

ההבניה הבסיסית של הסיטואציה היא כי בתיה מקשיבה לשיעור של הבנים, כלומר, לימוד הגמרא מיועד לבנים. היא מסומנת בסיפור כשונה פעמיים: שונה מן הבנות העוסקות בענייניהן כשהבנים לומדים, ושונה מן הבנים כמי שלומדת 'מתחת לשולחן'. ההערכה של המורה ליכולותיה מתבטאת בכך שהוא מעודד אותה לקחת חלק בשיעור, אך באופן פאסיבי בלבד, ובעצם משדר מסר אמביוולנטי – האומר לה שהיא מסוגלת ללמוד למרות שִׁבְת היא איננה אמורה ללמוד. בתיה למדה בארצות הברית, אולם גם בישראל ניתן למצוא מצבים ומסרים דומים. היות וברוב בתי הספר היסודיים בחינוך הממלכתי-דתי בישראל בנים מתחילים ללמוד גמרא בכיתות נמוכות ובנות כלל לא לומדות גמרא, המסר המערכתי הוא חד משמעי. אמנם בשנים האחרונות, בעקבות יוזמות מקומיות, ישנם בתי ספר שבהם בנות נחשפות לתחום, אולם מתברר כי גם במוסדות כאלה המסר הוא כי הלימוד לא ממש שייך לבנות: הן לומדות פחות שעות, עם מורים אחרים ובאופן פחות עקבי. כך עולה מן התיאור הבא:

עכשיו דווקא אצלנו בבית הספר, אז השנה היו כמה בנות שרצו להיכנס ללמוד אצל הבנים [...] אז הן נכנסות אצל הבנים, כיתה אחת יש שמונה בנות שעכשיו לומדות אצל הבנים [...] השנה הם עשו גמרא לבנות, אבל עשו במקום שלוש שעות של הבנים, שעה אחת מחול, כי הם... מגיע להם מהעיריה לתת לבנות מחול, אז הם עושים את זה בדיוק בזמן שיש לבנים גמרא, שעה אחת קוראים לזה 'תורנית', שאני לא יודעת בדיוק מה זה, שילוב של כמה דברים, ושעה אחת גמרא שעושים סוגיות. (דנה)

בבית הספר של הבת של דנה – לאחר מאבק, הבנות זוכות ללמוד: אפשרות אחת היא שחלק מהבנות מצטרפות לכיתה הבנים, 'כמה בנות שרצו להיכנס ללמוד אצל הבנים' – הסיטואציה

¹⁴² באופן דומה מסכמת קולא את המצב בקיבוץ הדתי: "אמנם הקבה"ד דוגל בשוויון ומצדד בעקרון זה גם בלימוד גמרא אלא ש [...] בתחום המעשי קולטות מושאות התרבות הנ"ל את המסר לפיו הגמרא – בלימודה המעמיק – שייכת לבני המין החזק" (קולא 1994: 131).

מבנה את הלימוד כשייך לבנים, ואת מעט הבנות הלומדות כשוונות מחברותיהן. בשנה אחרת מתוארת אפשרות שנייה והיא שכל הבנות לומדות, אך רק שעה אחת לעומת שלוש שעות שלומדים הבנים. כך או אחרת, במיוחד בבית ספר שבו לומדים בנים ובנות, הלימוד מובנה כטריטוריה של הבנים, אשר הבנות יכולות – במידה מסוימת של מאמץ – לבקר בה. כמבתי הספר היסודיים, גם ברוב התיכונים לבנות אין לימודי גמרא. ואכן, חלק מהמשתתפות במחקר כלל לא למדו גמרא בתיכון:

- כמו כל הבנות בתקופה הזאת, או רוב הבנות לפחות, למדתי משנה, והבנים למדו גמרא, מה שהיה עוד יותר מגוחך קצת בתיכון שלנו, כי [...] זה היה כל הבנים שלא הלכו לשיבה, מה שאומר שהמוטיבציה הדתית שלהם וגם, לא נעים לומר... נעים לומר, זאת עובדה, יכולתם האינטלקטואלית הייתה בהתאם, והם למדו גמרא! ואנחנו, הכיתה העיונית, למדנו משנה. (נועה)
- נראה לי שאת ההיסטוריה צריך להתחיל בעצם בתקופת האולפנה שלי. [...] באמת הדבר העיקרי שקיבלתי שם זה הרבה אמון, והרבה יותר מאמון, גם הרבה תביעה... ל...-לשאלות ולמצוינות, בכל תחום, אבל גם אינטלקטואלית, [...] באמת ככה שידרו לנו מכל מקום שהשמים הם הגבול [...] ו... עכשיו מה שמעניין באולפנה, זה שלא למדו גמרא, כלומר למרות כל מה שאני אומרת, וזה מעניין כי עד היום לא לומדים גמרא. יש איזה משהו – בערך, כמעט וליד, אבל, לא. (אפרת)

הדוברות, שמתארות שני מוסדות לימוד שונים – תיכון עירוני ואולפנה – מעלות תהיות לגבי העובדה שנמנע מהן ללמוד גמרא בתיכון – בין אם משום מסוגלותן הברורה לכך, בהשוואה לבנים שלמדו עמן בתיכון, או בהקשר של השאיפה הכללית למצוינות באולפנה. שני המוסדות – התיכון העירוני והאולפנה – מובנים על ידי השיח המסורתי, השולל לימוד גמרא של בנות, ומשעתיקים אותו גם אם בפעולתם זו הם נוהגים בחוסר עקביות ביחס לערכי המוסד או באופן 'מגוחך' בנסיבות.

המגמה האמביוולנטית ביחס ללימוד שתוארה לגבי בתי ספר יסודיים נמשכת גם במוסדות תיכונים, אשר בהם הבנות נבנות לבגרות בהיקף מצומצם בהשוואה לבנים, או שאינן נבנות כלל (הערה 17). גם במוסדות אלה ניתן למצוא מסר של 'שייכות על תנאי'. אף כי מלמדים את הבנות, הן לומדות באופן שונה מבנים והציפיות מהן אחרות, כפי שעולה מן הדברים הבאים:

- בתיכון השני שלמדתי זה לא היה לגמרי שוויוני, ואני זוכרת, כשאני הגעתי לשם זה מאוד, מאוד הפריע לי. נגיד בתיכון הייתי בכיתה י' [...] היה שיעור לבנות בגמרא, אבל לא היו חייבות להיכנס לגמרא. [...] כאן פתאום כאילו הייתה אופציה, גמרא או מה שנקרא תושב"ע. [...] היה לי ברור שאני נכנסת לשיעור בגמרא. וגם מעבר לזה, לבנים היה פי שניים מבחינת שעות. [...] מאוד, מאוד, מאוד הפריע לי שהם לומדים פי שניים, כי חשבתי, אני הרגשתי שהאמירה כאן היא מאוד צבועה [...] לא ישר כזה. כי מצד אחד בית הספר כל הזמן אמר [...] 'כן, כן, שוויון נשים', [...] אז מה פתאום להם יש פי שניים? (רבקה)
- מאוד נעלבתי מהבגרות בגמרא. למדתי מצוין, נהייתי ללמוד, ידעתי מצוין את החומר ובא הבוחן ופשוט הרגשתי שהוא לא מאמין שבנות באמת לומדות גמרא. והוא שאל שאלות מעליבות וקיבלנו ציונים מאוד טובים, אבל מאוד, מאוד, מאוד התאכזבתי. זאת אומרת, למזלי היה לפני כן מתכונת ובמתכונת היה, אני חושבת שהיה הרב מ'

והוא התייחס [...] אלינו לגמרי בכבוד וזה היה נורא כיף. זה מה שרציתי, רציתי שיבחנו את מה שאני יודעת באמת וגם זה היה מקסים, זה היה כמו שצריך להיות לימוד, שיחה על גמרא ואז בא הבוחן ממשרד החינוך ונורא נורא, נורא התאכזבתי ונעלבתי, ובכלל זה לא ניחם אותי שקיבלתי ציון גבוה. (הילה)

כמו בחינוך היסודי גם בתיכון – הבנות לומדות, אך בו זמנית המסגרת משדרת גם מסרים הפוכים, אם על ידי הגדרת הלימוד לבנות כלימוד רשות או צמצום במספר השעות, או על ידי זלזול המופגן על ידי הבוחן – שלא מצפה למצוא מולו נערה שבאמת יודעת. כך מבינה הילה שאמנם בבועת בית הספר שלה מתייחסים אליה בכבוד, אך בעולם הרחב – אפילו בעיני מי שמונה על ידי משרד החינוך לבחון – מקומה כבת לומדת גמרא איננו מובן מאליו.¹⁴³ אם כן, כפי שעולה מזיכרונות בית הספר, הנשים הבינו באותן שנים כי לימוד גמרא הוא פרקטיקה ממוגדרת, אשר גם אם מתאפשר להן לעסוק בה – עצם העיסוק מסמן אותן כשונות.

1.2.2.2 בתי מדרש לנשים

המקום המפתיע ביותר שבו ניתן למצוא מסרים אמביוולנטיים ביחס ללימוד גמרא של נשים הן המדרשות. 'מדרשות הגמרא' (אלאור 1998: 27-34; בראל 2009: 44-46) נוסדו כדי להתמודד עם העדר מקומות לימוד גמרא לנשים, וחרתו על דגלן את הנגשת הידע התלמודי וההלכתי לבנות ולנשים. אפילו במסגרות אלה, המתבססות על הגישה ההלכתית החדשה ללימוד נשים ומבטאות אותה, לצד המסר המאפשר והמעצים קיים שעתוק של מסר מדיר – המגביל את התקדמותן של נשים בתחום ומעמיד בספק את הלגיטימיות שלהן לעסוק בו (Feuchtwanger 2009). הסיפור הבא מראשית ימי המדרשות מעיד על התלבטות לגבי החיבור בין בנות ולימוד גמרא:

תשמעי, כש... כשהקימו את התכנית שלמדתי בה, האישה שהקימה בריצנות חשבה, [...] שצריך ללמד אותנו כלכלת בית ושנחנו צריכים לעשות קורסים באוניברסיטה הפתוחה, כי אנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו לבזבז שנה על לימודים.

כלכלת בית!!!

לא כלכלת בית, אבל כן, היא לימדה, היא חשבה שחשוב שנישאר נשיות, היא לא בדיוק דיברה על כלכלת בית, אבל היא רצתה שיהיו לנו דברים מהחיים, כאילו [...] כמו לאפות עוגות לפני שבועות, כאילו סליחה, כי, כי נשים עושות עוגות גבינה לפני שבועות. (נרית)

במקום פורץ דרך, שבו מוצעת לבנות שנת לימודים לפני שירות, המסר הנקלט על ידי הלומדת הצעירה לגבי הלימוד הוא אמביוולנטי – לימוד התורה של הבנות מכונה 'בזבז שנה', ושני כיוונים מוצעים כדי למתן את המחיר: לימודים אקדמיים ועיסוקים נשיים כאפייט עוגות. ההיסוס שאפיין את ראשית הדרך לא נעלם גם עם התבססותן של המדרשות, ועד היום ניתן להצביע על מסרים מגבילים – למשל המגדור של צוות ההוראה, המאופיין לרוב בדומיננטיות גברית. ללומדות הצעירות חסר דגם נשי לחיקוי (Feuchtwanger 2009: 174-175), ובאופן כללי יותר מסבירה רבקה כי הן אינן רואות לפנייהן מסלול התקדמות (כפי שעלה גם מדברי נרית לעיל, 1.2.1):

¹⁴³ בהקשר זה מדגיש שאול פרבר את החשיבות העקרונית של חינוך משותף לבנים ובנות בגישתו של הרב י.ד. סולובייצ'יק, אשר יושמה בבית הספר מיימונידס וכללה גם לימודי גמרא משותפים (Farber 2004: 81).

מאוד הפריע לי שנגיד לעומת החברים שלי [...] אלה שהגיעו לישיבות הסדר – אז היה מסלול מאוד, מאוד ברור. עכשיו כל אחד בחר לעצמו, אם הוא מצטרף למסלול או לא מצטרף למסלול, אבל במידה ורצית להצטרף למסלול של לימוד תורה בישיבה, בישיבת הסדר, אז יש מסלול די ברור. אתה יכול להסתכל על – בין אם זה בחורים בשנה ה' או בין אם זה בחורים בשנה ח' או בין אם זה הר"מים שלך או בין אם זה הראש ישיבה שלך, יש מסלול ברור, אתה ידעת, יכולת להסתכל על אנשים ולדעת לאן אתה שואף. ואני הרגשתי שבמדרשה, והייתי במקום שהיה די השיא, מבחינת מה שהיה לנשים באותם השנים. [...] מאוד הפריע לי שאני ישבתי בבית מדרש [...] ולא היו אנשים בבית המדרש שיכולתי כאילו להצביע עליהם ולהגיד, כאילו אם אני רוצה לשייך את עצמי לעולם הזה, להישאר בתוך העולם הזה, 'לשם אני שואפתי'. (רבקה)

עולם הלימוד של גברים הוא עולם מבוסס, ובו לומד מתחיל יכול להתבונן סביבו ולסמן לעצמו מסלול התקדמות: החל בתלמידים בכירים,¹⁴⁴ דרך ר"מים ועד ראש הישיבה. ההשוואה שעורכת רבקה בין האפשרויות של חבריה הבנים לבין האפשרויות שלה מחדדת את תחושת הארעיות שלה בבית המדרש. היא רוצה להמשיך, אבל לא רואה סביבה אפשרויות להתקדם. ונגר מדגיש את חשיבות הלמידה בדרך של חיקוי לעומת מרכיב ההוראה בדרך מפורשת (Wenger 1998:93). העדרן של נשים כמורות או ראשי בית מדרש פוגם בממד זה של הלמידה, כיון שלתלמידות אין את מי לחקות. רבקה ממשיכה ומתארת את החוסר שחשה במורות נשים או באישה העומדת בראש בית המדרש. חוסר שאותו ניסחה לעצמה כ'אין לי לאן לשאוף':

אני זוכרת שממש ממש ממש הפריע לי שלא היה ראש בית מדרש [אישה, ר.פ.]. [...] בשנים שאני הייתי שם הייתה כאילו מבחינת מורות לגמרא, [...] הייתה אחת! כן הייתה את האחת הזאת וזה כן היה חשוב, אבל הייתה אחת. [...] אבל היא לימדה לא את השיעור הכי גבוה וגם לא את השיעור השני וגם לא את השיעור השלישי, אז, שוב, אני בתור בת 18 שמגיעה למדרשה ומוצאת את עצמי בשיעור הכי מתקדם, אז היא לא הייתה [...] דמות בשבילי. זה די הפריע לי. (רבקה)

המורה היחידה שנכחה במדרשה הייתה מורה לקבוצת המתחילות, ולא יכלה להוות השראה לתלמידה בעלת שאיפות. המחיר המתמשך של העדר מודלים לחיקוי במדרשות, גם עבור מי שמלמדת, עולה מדבריה של יעל:

הקושי של הנשים בתפקידים הללו נובע לדעתי בעיקר מבדידותן. אני לא בטוחה שאת יכולה להבין למה אני קוראת לזה בדידות למרות שיחסית יש כבר הרבה נשים לומדות. אבל, קחי את זה כעובדה. עדיין הקולגות שלי גברים. ואין לפני דמויות מופת נשיות או מודלים לחיקוי. נכון, יש לי חברות ואנחנו בקשר הדוק, אבל, מסתבר שזה לא מספיק, כי גם הן עוברות יחד את אותו המסלול, ולא יכולות להצביע על קצהו. (דוא"ל מייעל)

¹⁴⁴ הלברטל והרטמן-הלברטל במאמרם The Yeshiva מדגישים את חשיבות התלמידים הותיקים לתהליך החיברות של תלמיד ישיבה צעיר, חשיבות העולה לדבריהם אף על זו של המורים (Halbertal and Hartman-Halbertal, 1998:459).

החשיבות של סביבה של נשים כדי לגדל לומדות עולה גם מן התקווה שמביעה יעל לחוויה שונה אצל דור התלמידות הצומח כיום :

ואמרתי להן במפורש שהן כבר תגדלנה על ידי נשים וזה אחרת. לי זה כבר אבוד.
אמרתי להן, שנורא מעניין אותי לדעת איך תיראנה. אני יודעת בתוכוכי שהן תהיינה אחרות. אנחנו נותנות להן כח לחשוב שזה אפשרי. אבל, לי אין את היכולת שלהן לראות שהתהליך ממשי. הן רואות את זה. (דוא"ל מיעל)

יעל המתארת את הקושי שלה, מאמינה שמתרחש תהליך של שינוי אשר יקל על דור הלומדות הבא, אך מעידה על עצמה שבתוך חווית ה'בדידות' שלה אין לה 'את היכולת לראות שהתהליך ממשי'.

מעבר לכך שבפועל רוב המורים בבית המדרש – ובפרט אלו המלמדים את הקבוצות המתקדמות – הם גברים,¹⁴⁵ העובדה שנשים לומדות במקומות שאין בהם רשת רחבה התומכת בלימוד, כמו תלמידות ותיקות, מעמידה אותן בעמדת נחיתות. שכן, כפי שמסביר ונגר, היעשות לחבר מלא בקהילה תלויה בגישה לפעילות המתרחשת – לותיקים, לחברי קהילה נוספים, למידע, למשאבים ולאפשרויות להשתתף (Wenger 1998:101), וכל אלו נמנעים מנשים במידה רבה, גם בבתי המדרש לנשים.

1.2.2.3 אקדמיה

מקום מפתיע נוסף שבו חוות נשים מסר אמביוולנטי ביחס ללימוד גמרא של נשים הוא מחלקות לתלמוד באוניברסיטאות.¹⁴⁶ יש נשים אשר בהעדר מסגרות לימוד מסורתיות מתקדמות לנשים פנו ללמוד תלמוד באקדמיה. כפי שמסבירה נועה :

אני עוד לא מיציתי ולא העמקתי בלימודי התלמוד שלי [...] וכיון שאני לא יכולה לעשות את זה בישיבה, ככה נראה, כי לא מצאתי שום מסגרת ש-זה, אז אני צריכה לעשות את זה ב... באקדמיה. (נועה)

אולם האפשרות ללמוד באקדמיה כרוכה בהתמודדות, ראשית עם דימוי מאיים, כפי שמספרת תרצה :

הרבה אנשים הזהירו אותי לפני שהלכתי לחוג לתלמוד. זה חוג שגם יש לו שם מאוד כזה בעייתי וגם... אני חושבת שזה לא תמיד נכון, הייתה לו סטיגמה מאוד שוביניסטית. (תרצה)

ה'סטיגמה השוביניסטית' המצטרפת לדימוי האליטיסטי של לימוד הגמרא יכולים להסביר את התחושה של נשים שבחרו ללמוד תלמוד כ'העזה' או 'יומרה' (רי לעיל 1.1.1). מתברר כי לסטיגמה השוביניסטית היה ועדיין יש בסיס במציאות. דוגמה בוטה להבניה מוסדית המגבילה נשים התקיימה באוניברסיטת בר אילן במשך שנים רבות. במחלקה לתלמוד הפנו בעבר

¹⁴⁵ במאמר Between Knowledge and Status אני מתייחסת לממדים נוספים של מגדור בתי מדרש לנשים העומדים בדרכן של נשים להשתלב בצוות ההוראה כמו הציפייה לנוכחות בשעות מאוחרות בלילה או בשבתות וחגים, הנובעת מדמיונם של מוסדות אלה למודל הישיבה הגברית (Feuchtwanger 2009).

¹⁴⁶ ולר מצביעה על מגדור באקדמיה בתחומים אלה (2001:24-25).

את הבנות למגמת תושבע"פ¹⁴⁷ ואת הבנים למגמת תלמוד. לבנות שהוכיחו קיומו של רקע קודם בגמרא אפשרו לעיתים ללמוד במגמת תלמוד, וכך יכלו ללמוד על ההבדל בין המסלולים: היה הבדל עצום ברמה. חד משמעית היה הבדל... הבדל עצום. גם ברמה של התלמידים וגם באיך שהמורים לימדו. הבדל עצום. הם [הקורסים בתלמוד, ר.פ.] היו הרבה יותר רציניים, הייתי צריכה להשקיע בשבילם, הייתי צריכה ללמוד קודם, הייתי צריכה לחזור. (מירה)

דנה שהתקבלה ללימודי תלמוד בבר אילן, מדווחת על מגדור המתבטא בצורך להיאבק על הכרה ביכולת של נשים:

אז היינו שלוש נשים שם [בקורס על תפילה, ר.פ.], ו- המרצה מתחיל [טון פטרוני, ר.פ.] 'בנות, אתם יודעות, זה קורס מיועד לבנים ו- ואני מצפה שיש לכם רקע ו- בגמרא, כי נשתמש במקורות'. אני אגיד לך כמה פעמים הוא באמת השתמש במקורות בגמרא, מעט מאוד, אין הרבה בגמרא, וגם, בתפילה אפילו אלה שיש הם, לא, לא קשה להבין אותם, אז הוא מתחיל... אמרנו 'לא, לא, זה בסדר, זה בסדר' [דרמטי] אחרי עשר דקות, נכנסו עוד שלוש נשים, מאוחר, מאוחר. הוא מתחיל שוב פעם, זה היה כל כך בושה, ממש... הופתעתי לגמרי. [...] בסוף הוכחנו את עצמנו [מגחכת], זה לא היה בעיה. היה פעם שהוא שאל משהו, [...] ואף אחד לא ידע, ואני חשבתי שזה ברור [...] אז בסוף הרמתי את ידי, ואמרת, והוא אמר 'ואו, נשים' אז היה בושה לגמרי כל הגישה שלו. (דנה)

דנה מתארת תחושה של ביטחון עצמי ביכולת ובידע, ומתייחסת לגישתו של המרצה כהפתעה לא מובנת וכ'בושה'. אך כפי שעולה מדבריה של נועה (לעיל 1.1.1), יש מי שחווה 'תחושות של חוסר ביטחון' ו'התמודדות עם הטקסט שהייתה קשה מנשוא'. ההשוואה לעמיתים גברים – שמגיעים עם יותר רקע וניסיון מהנשים, לאחר מספר שנות לימוד בישיבה – מחזקת תחושות אלה. וכך, גם במסגרת האקדמית – הפתוחה באופן רשמי בפני נשים – הן חשות כי הן נכנסות לטריטוריה גברית, ועושות מעשה שאיננו מובן מאליו. גם אם ללומדת עצמה יש יכולת ובטחון היא עלולה לפגוש, כמו דנה, מרצה שאיננו מקבל את נוכחותה. מרצה המצהיר כי 'הקורס מיועד לבנים', מפקפק במפורש, בפני כל הכיתה, ביכולתן של נשים, ובכך מייצר סביבה לא מקבלת עבור הלומדות.

~~~~~

המצב המצטייר הוא כי באופן עקבי בכל מסגרות הלימוד של בנות ונשים, וכך גם בהמשך בעולם התעסוקה (להלן 2), לצד האיפשור של העיסוק בגמרא קיימים עדיין מסרים מגבילים המחבלים בתחושת השייכות של נשים ללימוד ולמה שהוא מייצג, ושעליהם הנשים הלמדניות צריכות להתגבר. אבוט מנתח התהוות של מקצועות ומצביע על כך שמסלול התמחות פורמאלי המקנה תעודה מהווה שלב מתקדם בהתפתחות של מקצוע (Abbott 1988:9). במובן זה מסלול ההתמחות

---

<sup>147</sup> מבירור שערכתי עולה כי כיום החלוקה היא לבעלי רקע (תלמוד) ולחסרי רקע (תושבע"פ), וכך גם עולה מתיאור המסלולים באתר המחלקה לתלמוד (אוחזר ב-20 בספטמבר, 2010) <http://talmud.biu.ac.il/he/tushba>. בפועל עדיין יש רוב גברי בתלמוד ורוב נשי בתושבע"פ, ולמעשה כיוון שלנשים רבות אין רקע קודם בלימוד גמרא, הרי שדרכן ללימוד ברמה גבוהה חסומה.

של נשים בגמרא נמצא בשלבים ראשוניים ביותר – אין מערכת מסודרת ואף אין תואר המוענק ללומדת עם השלמת לימודיה (בהמשך 2.1.1).  
לאחר התמודדות עם מציאת מקום ללמוד, מנסות הנשים להגדיר את מקומן כלומדות בתוך עולם הלימוד שאליו הן נחשפות, ועל כך בסעיף הבא.

### 1.3 קול אישי בלימוד והוראה

בלנקי ואחרות מצביעות על השלב של זיהוי קול אישי ייחודי ואוטנטי כשלב המתקדם ביותר של ידיעה, המבטא הבנה שהיודעת היא חלק מן הידע, ומהווה ביטוי לתשוקה לידע של היודעת (Belenky et al. 1997:137-141). למרות המגבלות שתוארו עד כה, עם השנים וצבירת הידע מבססות הלומדות הכרה ביכולתן וזהות למדנית עצמאית. ביטוי עיקרי ומכריע לכינון של זהות למדנית עצמאית, ולתחושה שהלימוד שייך ללומדת והיא שייכת לעולם הלימוד, ניתן למצוא בהתייחסות של הלומדות לדרך הלימוד שלהן ולייחוד האישי שבה – מה שמכונה על ידיהן 'קול אישי'. 'קול אישי' יכול להתבטא בצורות שונות, כמו אפיון של דרך לימוד ייחודית ללומדת או הבעת ביקורת על שיטות הלימוד אליהן נחשפה במהלך הכשרתה. שלב זה מעיד על כך שהלומדת איננה רק מחקה את מה שלימדוה רבותיה, אלא מתמקמת באופן עצמאי בתוך עולם הלימוד מתוך היכרות איתו (3).

בראיון שאלתי על אופן הלימוד, וכיצד הוא ממשיך – או מחדש – על מה שקיבלה הלומדת במהלך הכשרתה. עושר התשובות – בין אם תוארה דרך אישית סדורה, ובין אם עלתה התנצלות על שאין דרך כזו – מלמד על השאיפה לעצמאות בלימוד ועל מרכזיות ה'קול האישי' בזהות הלמדנית. מעניין להצביע כאן על העובדה כי בעיני הנשים הקול האישי איננו 'נשי', כלומר, הנשים ממעטות לייחס לקול האישי מאפיינים 'נשיים'. שאלת ה'נשיות' של הלימוד של נשים בעיני עצמן נדונה בהרחבה בפרק ח:.

#### 1.3.1 קול אישי כאידיאל

השאיפה למצוא דרך אישית מובנה במהלך הלימוד של הנשים כמטרה מרכזית של הלימוד. כך למשל מוגדרת מטרת הלימוד בתכנית של המכון העיוני התלמודי של מתן: 'המסיימת תפתח כלים מתקדמים לניתוח לביקורת ולסינתזה אשר יסייעו בידיה בגיבוש סגנונה האישי בלימוד'.<sup>148</sup>  
כלומר, המסר הוא כי לא די ברכישת מיומנויות בסיסיות של לימוד – כמו רכישת השפה הארמית, ניתוח והבנה של מבנה סוגיה, או יכולת לחקות את דרך הלימוד של המורה. שולי מתארת את הלימוד בבית המדרש כמעודד מגמה זו:

השיעור היה – נכנסו 15 בנות לכיתה, כל אחת שיתפה ב... באיפה שהסדר, מה ש... איפה שהסדר לקח אותה, ואיזה רעיונות היו לה על הסוגיה. ואותי זה הדהים איך הוא מסוגל לנהל 15 שיעורים באותו זמן. לתת לכל אחת את המענה שלה, ל'שטיק' שלה, ובאמת לפתח אותנו [...] הוא יודע לשאול את ה'לא הבנתי' בדיוק איפה שאת כאילו היית לעצמך לא ברורה.

<sup>148</sup> אוחזר ב-20 בספטמבר, 2010. <http://www.matan.org.il/program.asp?cat=2667>



מדהים. מדהים, מדהים, מדהים. ובאמת נתן את היכולת לכל אחת להתפתח בכיוונים שלה.  
(שולי)

הלומדות מפנימות בבית המדרש את הרעיון שכל לומדת צריכה למצוא מקום ודרך ייחודית משלה – 'להתפתח בכיוונים שלה' – בתוך מגוון דרכי לימוד הגמרא הקיימות (למשל ברויאר 2003: 166-230). הפנמת ההנחיה לבחור ולמצוא דרך לימוד אישית, וסיפוק הנגזר מזיהוי של ייחוד אישי, חוזרים בדברי לומדות שונות:

- כל אחד, אני חושבת, מוצא את הדרך שלו. גם גברים מן הסתם. אני מחפשת את הדרך שלי [...] **שהתורה תהיה שלך**  
כן, משהו מאוד מאוד אישי שלי. (רות)
- השאלות שאתה שואל הולכות ומתחדדות והלימוד שלך יכול להיות מעמיק רק אם הוא לימוד שלך. (שולי)
- אין מה לעשות, זה המקום שלי [...] גם אין לי שום עניין לשנות את זה, [...] לא יכולה גם להשמיע משהו אחר... שפה אחרת. (מיכל)

החשיבות של מציאת 'קול אישי' בעיני הלומדת מתבררת גם מדבריהן של אלה שאינן תופסות את עצמן כלומדות בעלות דרך ייחודית, ומן המאמץ המתמשך שלהן למצוא דרך כזו, גם לאחר שנים של לימוד והוראה, כפי שניסחה זאת ברכה: 'איך אני לומדת---אני עוד מנסה לפתח את זה'. המבט הרפלקסיבי על שאלת עיצובו של קול אישי שב ומופיע, ואף ביתר שאת, בעמדה של נשים למדניות כמורות. כך למשל עולה מדבריה של רבקה:

כשאני מלמדת נשים מבוגרות, אני באמת נכנסת לפאניקה, המון... כי – אני מרגישה שאני, אני קטנה, אני – אני לא ראויה. באמת אני מרגישה ככה, כל הזמן. [...] אני לומדת הרבה שנים... --- אני -אני מרגישה שאני עדיין, אני עדיין... מעצבת לעצמי גישה לימודית, אבל בסדר, זה לוקח קצת זמן [...] אני, אני מנסה כל מיני דברים. כאילו אני טועמת, אני מנסה, אני כאילו בודקת אופציות, זה בסדר, כאילו אני לא חושבת שזה חיסרון באיך שאני מלמדת. [...] זה מאוד מפחיד אותי, וזה מאוד, אני מרגישה את האחריות [...] עדיין הציפיות הן שאני אבוא עם הרבה ידע, והרבה רקע, והרבה אמירות... אני כל הזמן, כל הזמן במאבק עם עצמי, כמה אני אמורה להיות מקורית, כמה אני אמורה כאילו לחדש להן דברים ולפעמים כאילו... אני אין לי חידושים, אין לי, אין לי, אני מרגישה שאני לא מספיק כאילו, אני לא מסוגלת, אני, אני לא שם, עדיין... ואם אני לא שם, אז מה אני מעזה להציג את עצמי כמורה? אז זה כן משהו שאני כל הזמן נאבקת איתו. (רבקה)

רבקה משתמשת במונח 'פאניקה' ומסבירה כי 'מאוד מפחיד' אותה להיות בעמדת המורה. תחושתה של רבקה שעדיין לא סיימה 'לעצב לעצמה גישה לימודית', וחוסר הביטחון שהיא מסוגלת 'להיות מקורית' ו-'לחדש' גורמים לה להיות 'במאבק עם עצמה' סביב שאלת ההתאמה. תמונה דומה עולה מן ההתנצלות של דבורה על עמדתה כמורה:

אני מפחדת בקטע הזה, שאני חייבת להודות באופן די שיפוטי, ביקורת עצמית, אני מאוד אקלקטית, אני מאוד לא גיבשתי לי סגנון. אני חושבת שזה עשוי לקרות יום אחד [...] ו... ואני מגבה את זה באידיאולוגיה שאני אומרת 'טוב, אני רוצה שתחשפו לרב חיים, אני רוצה שתחשפו לזה, טה טה טה', [...] ממני – אי אפשר ללמוד שיטת לימוד. זה עצוב אבל אי אפשר. בגלל שזה, אני עדיין לא עושה את זה כל כך בעצמי. [...] אני

חושבת שגישה רצינית, מישהו שזה, שלו עד הסוף ו... הוא שולט והוא זה וזה... —  
מפתח את הדרך שלו, ואם הוא עקבי בה אז הוא עקבי עם התלמידים שלו ו... ואז  
התלמידים שלו יכולים לרכוש משהו. [...] ---יכול להיות שזה מעיד על... שהטמעה לא,  
תהליך ההטמעה של הגמרא לא... של הלימוד לא נגמר. (דבורה)

דבורה, מורה מנוסה, מבקרת את עצמה על כך שלתפיסתה אין לה שיטת לימוד וסגנון עצמאיים.  
המשמעות שהיא נותנת לכך היא ש'זה מעיד שתהליך ההטמעה לא נגמר', ולכן יש לה תקווה שזה  
עוד י'קרה יום אחד'. מידת אי הנוחות שהיא חשה מול מה שהיא תופסת כהעדר שיטה עולה גם מן  
ההשוואה לחברותיה, אשר על אחת מהן אמרה 'אם היא הייתה לומדת ככה תורה [כמו הדוברת],  
ר.פ. – היא הייתה שונאת את עצמה בכל רגע. בעיניה זה היה הזיוף בהתגלמותו'. על חברה אחרת  
דיברה בהערכה תוך שהיא מסבירה ביחס אליה:

שיש לה קול אישי ויש לה שיטת לימוד והיא ייחודית שיש לה שיטת לימוד, היא מודה  
בזה והיא, והיא יוצרת יצירות עצמאיות והיא כמעט אף פעם לא תבדוק באינטרנט והיא  
אפילו לא מחזיקה שטיינזלץ<sup>149</sup> בבית כדי שהיא לא תתפתה לפתוח. (דבורה)

דבורה מתייחסת בהערכה רבה לעמיתה שיש לה 'שיטת לימוד ייחודית', ואשר איננה נזקקת  
לחיקוי של אחרים.

כמו דבורה, גם מירה מתארת בהתנצלות את דרך הלימוד וההוראה שלה כ'אקלקטית', כמלקטת  
ממקורות השראה והשפעה שונים, ולכאורה חסרת עמוד שידרה. היא מוסיפה ומתארת את דרך  
הלימוד וההוראה כ'לא שיטה ערכית' אלא 'השרדותית':

מה אני יכולה להגיד על השיטה שלי? [...] ההקדמה היא שהשיטה שלי היא קצת  
השרדותית, זאת אומרת, שאני, בסופו של דבר לא נאמנה לאיזה משהו מאוד ספציפי  
אלא יותר מחפשת משהו מעניין שיעבור טוב... ושאני אצליח ליצור ממנו שיעור. [...]  
הזמן שיש לי להכין את זה הוא מוגבל [...] עוד דבר שאני יכולה להגיד על עצמי זה שאני  
קצת אקלקטית. (מירה)

מדבריה של מירה עולה שיפוטיות על דרך ההוראה שלה, שאיננה 'נאמנה' לשיטה, והתנצלות על  
אי עמידה באידיאל של דרך לימוד אישית מגובשת.

אם כן, גם מי שמדווחת על קול אישי וגם מי שמתנצלת על העדרו מעידות על כך שמציאת קול  
אישי ייחודי, ודרך לימוד או הוראה עצמאית, היא כמעט ציווי בעולם הלימוד כפי שזה נתפס על  
ידי הלומדות. יכולת להצביע על עצמאות כזו מעידה על תחושת ניכוס של עולם הדעת ומחזקת את  
תחושת השייכות לשדה. כלומר, אם הלומדת חשה שהיא מחקה לימוד של אחרים – הדבר פוגע  
בתחושת העצמאות והשייכות שלה, וככל שהיא מסוגלת לבדל את עצמה מסביבתה – מורים או  
עמיתות – כך תחושת השייכות שלה לעולם הלימוד גדולה יותר.

לאור האידיאל של מציאת דרך עצמאית וקול ייחודי בלימוד הגמרא והוראתו, לא מפתיע הניסיון  
של הלומדות למפות את עולם הלימוד, ולמקם את עצמן כלומדות עצמאיות בתוכו, תוך ייחוס  
אפיונים מובחנים ללימוד שלהן. מאמץ זה מתואר בסעיף הבא.

<sup>149</sup> לעיל הערה 118.

### 1.3.2 להיעשות לומדת עצמאית

הנשים הלמדניות מתארות שלבים ומרכיבים בתהליך של התפתחות זהות למדנית המונע על ידי האידיאל של מציאת קול אישי. כינונה של זהות למדנית עצמאית, ותפיסת הלימוד האישי כייחודי, משתמעות מביטויים בהם השתמשו הנשים, כמו: 'סגנון אישי', 'מקום אישי', 'המקום שלי', 'דרך אישית', 'קול אישי', 'התורה שלי', 'לימוד שלי', 'להיות עצמי'. התיאור הרפלקסיבי של תהליך ההתפתחות בלימוד, המובא בהמשך, מעיד בעיני על הסתכלות פנימית כנה של הלומדות. סעיף זה בוחן מהם השלבים של ההיעשות ללומדת עצמאית המתוארים על ידיהן, ומהם המרכיבים השונים המעידים בעיניהן על עצמאות למדנית.

#### 1.3.2.1 חיקוי

בשלבים הראשונים של הלימוד מעידות הלומדות כי השאיפה וההישג הם ללמוד כמו הר"מ שלימד, וניתן למצוא אמירות כמו 'האתגר זה להצליח לקחת סוגיה ולעשות ממנה הרב ר" (שולי) או 'ממש הרגשתי איך מאוד הפנמתי את השיטה [...] אני חושבת שגם הר"מ הרגיש מאוד שזה מבית מדרשו' (שירה).

אולם, הן מודעות לבעייתיות של חיקוי בעולם שבו 'קול אישי' הוא האידיאל, כפי שעולה מן התיאור של תמר על סוגיה שהכינה – בדרך דומה לזו של הר"מ – כדי ללמד את קבוצת העמיתות שלה. הר"מ שיבח אותה על השיעור באומרו:

לכל מורה יש ככה רגעים של נחת בהוראה שלו [...] שפתאום אתה רואה שאתה מלמד

והתלמידים שלך ממש קולטים איך כבר ליישם את זה וללמוד ולאהוב ללמוד. (תמר)

במבט לאחור, לצד תחושת ההישג, תמר מתייחסת לשאלת הדמיון בין הדרך שבה למדה את הסוגיה לדרך שבה הר"מ לימד:

אז זהו, כן. יש משהו אבל בצורת חשיבה שלי שבאופן טבעי היא קצת דומה ל... לאיך

שהרב ח' לומד גמרא. אולי זה כי האדם הראשון שפגשתי ואז סוג של חיקוי, אבל נראה

לי שיש גם צדדים דומים שלנו באישיות אז, יכול להיות שזה גם נובע מעוד מקומות [...]

בדיוק המקום שהוא מצד אחד לוגי ומצד שני מחפש משמעות ו... נראה לי משהו על

הציר הזה. משהו שהוא מאוד לוגי ומאוד מנסה להיות... מבריק ב... ב... חידודים

ובהגדרות, מצד שני לא מוכן להשאיר את זה שמה. (תמר)

תמר, המודעת לכך שהדרך בה הכינה את הסוגיה היא 'סוג של חיקוי', מצדיקה זאת באמירה שדרך זו גם חושפת את הנטיות האישיות שלה כלומדת, הדומות לאלה של הרב. לכן, למרות הדמיון בדרך הלימוד, היא מבטאת בחירה שיש בה התאמה אישית, ולא מדובר רק בחיקוי.

כלומר, גם מדבריה מתברר כי לימוד בדרך של חיקוי לא נתפס על ידיה כניכוס אמיתי של יכולת לימוד. בלנקי ואחרות טוענות כי נשים בעלות 'ידע פרוצדורלי' מפנימות את השיטה, וגם אם יש

להן ביקורת עליה, היא מוגבלת בתוך המסגרת והן אינן חותרות תחתיה (Belenky et al. 1997:127-129).

עם זאת, כפי שטוען הומי באבא, בהקשר הפוסט-קולוניאליסטי, לחיקוי יש טבע

כפול: מחד גיסא, החיקוי הוא דרך של השליט בעל הידע לנכס את המחקה ה'אחר'. מאידך גיסא,

היות והוא מקנה ידע ל'אחר', טמון בו פוטנציאל של סרבנות לאותו ניכוס (Bhabha 1994:122).

נראה כי אצל הלומדות, התרות אחר קול אישי, החיקוי הוא אכן שלב ראשוני של ניכוס ידע

– שלב שנתפס כזמני, ומלווה במודעות שלהן לצורך ביציאה לדרך עצמאית. כפי שמתברר בסעיפים הבאים, הן אכן משתמשות בידע כדי להשתחרר מן החיקוי.

### 1.3.2.2 חלופות לפרשנות קלאסית

הביטחון העצמי וביסוס הזהות הלמדנית העצמאית עשויים לקבל צורות שונות, אשר אחת מהן היא קריאה ופרשנות עצמאית של הטקסטים הבסיסיים של חז"ל – קריאה העשויה להיות שונה מפרשנות הגמרא או פרשניה הקלאסיים ( ר' גם הדיון על לימוד של נשים בפרק ח; ובפרט 2.1). השאלה בראיון הייתה 'תארי כיצד את לומדת סוגיה? מה השיטה שלך בלימוד? מה מקורות ההשראה?'. בחלק ניכר מן המקרים התשובה כללה התייחסות מְבִדֶלֶת, המאפשרת למשיבה להתמקם בשדה הלימוד כלומדת עצמאית ולא כחקיינית. בעקבות השפעות אקדמיות ניכרות במסלולי ההכשרה של נשים ( ר' פרק ח: 2.2.1), לומדות רבות מקדישות מאמץ להבנת המקורות המוקדמים שמהם מורכב הטקסט התלמודי. בלי להיכנס לאופיו של ההבדל בין דרך הלימוד של הנשים ללימוד אותו הן תופסות כמסורתי (נושא שנדון בהרחבה בפרק ח:), ברצוני להצביע כאן על שני מאפיינים של פעולת ההיבדלות מן הלימוד המסורתי וההתמקמות במקום שונה. המאפיין הראשון הוא נכונות לחדש ביחס לפרשנות הקלאסית:

- באמת זה היה אחד הויכוחים הגדולים ביני לבין החברותא שלי, שלה... היה יותר מפריע שלא מצאנו משהו בראשונים,<sup>150</sup> כי כאילו זאת מסורת ישראל, ככה מקובל לפרש את הגמרא, אתה לא יכול פתאום להמציא יש מאין, לי זה פחות... אני מאוד מרגישה ש.. אני מרגישה שאני גם יכולה לפרש את המשנה אחרת ממה, כלומר אני יכולה להגיד שפשט המשנה אחרת ממה שהגמרא פירשה אותה ו... ועדיין אני אקבל את זה ש... שהגמרא פירשה אחרת. (אפרת)
- תמיד הייתה מחלוקת עם חברותא שלי שנה שעברה... כאילו אותה זה עיצבן, כי הרבה פעמים אתה מרגיש שראשון באמת, כאילו תחושה שלך, הראשון פספס פה את הפשט, היא תגיד לך, זה תפיסה, היא יכולה להגיד אותו דבר על חז"ל והמקרא לחלופין. אני לא מרגישה שאני מסתכלת על הדברים מהמקום הזה. זאת אומרת, אני יודעת מה פשט המקרא, עכשיו, עכשיו בוא נראה, מה שמעניין אותי זה למה חז"ל הבינו ככה את המקרא. אותו דבר שם. עדיין אני אחשוב אולי שאני יותר, כאילו בענווה מאוד גדולה, אבל אני אחשוב שיכול להיות שבכלים שאני היום יודעת ללמוד בהם, יכול להיות שהגעתי להבנה יותר אמיתית למה התכוון המשורר, אם יש דבר כזה, אבל, אבל זה מאוד מרשים אותי לראות מה רש"י עשה. זה מאוד מרשים אותי לראות שלרש"י יש תפיסה מאוד מסוימת, והוא הולך אתה והוא יבנה אותה גם אם הוא אונס לפעמים את הטקסט. (תרצה)

הקריאה שמתארות הלומדות מציירת אותן כבעלות עמידה עצמאית מול הטקסט, כבעלות תעוזה ויכולת פרשנית מקורית, כלומר כבעלות זהות למדנית. ביטחון הלומדת מול הטקסט, וגם מול

---

<sup>150</sup> הראשונים – כינוי לחכמים, פרשני מקרא וגמרא ואנשי הלכה שפעלו בין המאה ה-11 למאה ה-15 במרכזים יהודיים כמו אשכנז, צרפת, ספרד וצפון אפריקה.

דרך הלימוד המסורתית, שאותה מייצגת במקרים אלה החברותא, עולה מן הפרשנות העצמאית לטקסט – באופן שלא בהכרח קיים בספרות הקלאסית – כפי שעולה מאמירות כמו 'פשט המשנה אחרת ממה שהגמרא פירשה' או 'הראשון פספס פה את הפשט'. החופש הפרשני יכול להתבטא ביחס לפרשנות הגמרא על המשנה, ובאופן דומה גם ביחס לפרשנות של חז"ל על המקרא. הלומדות מציגות עמדה מורכבת, שבה הן מרשות לעצמן קריאה שונה – אך בו בזמן ממשיכות לכבד, ומנסות להבין את הקריאה המסורתית.

המאפיין השני של היבדלות מלימוד קלאסי, הנרמז מן ה'ויכוח' או ה'מחלוקת' עם החברותא, הוא תודעת השונות הנובעת מהתגובות החרिפות ללימוד השונה בתוך בית המדרש ומחוצה לו. ההתייחסות לויכוח, אפילו עם החברותא, מבהירה כי הלומדות מודעות לכך שהן עושות מעשה למדני שונה ממה שקדם להן, כלומר הפרשנות השונה לטקסט איננה תמימה. ובמילים של שולי 'כל מילה, כל נדבך בחשיבה שלי הוא אחר ממה שעושים בעולם הישיבות, זה לא זה'. הבדלים בין דרך לימוד חדשה למסורתית, ותחושת השונות הנגזרת מהם, מתבררים מהדברים הבאים:

- ללמוד גמרא מְחַקֵּר.<sup>151</sup> להשוות כתבי יד. לחשוב שאולי יש רבדים בגמרא, זה כל מיני דברים שדוסיים כאילו מתים מהם למרות ש- [...] באמת הם... וסתם, וסתם, פשוט סתם. [...] חברה שלי אמרה לי משהו על דוסיים. שתנ"ך בגובה העיניים אצל הגושניקים<sup>152</sup> זה בסדר, אבל גמרא בגובה העיניים? מי שמע? (שולי)
- זה גם חלק משבירת מוסכמות שהיה לנו על זה ויכוח עצום [...] היה לנו מתח עצום בקבוצה על זה, על איך לומדים. יש לנו בנות שלא כיבדו את המקום הזה, מה פתאום. כאילו יש מסורת, יש מסורת למדנית שלומדים גמרא-רש"י-תוספות, אז מה זה צריך להיות? ש-שמישהי תחליט פה שמה שמעניין אותה זה גמרא בלי רש"י-תוספות, שמה שמעניין אותה חצי שנה זה משנה ותוספתא. (תרצה)

הדוברות מציעות מבט רפלקסיבי על תהליך הלימוד של עצמן לעומת גברים לומדים או נשים שלומדות כפי שגברים לומדים. הן מכניסות 'מְחַקֵּר' ללימוד, ולא בהכרח מרגישות מחויבות לימסורת הלמדנית של 'גמרא-רש"י-תוספות'. הן מודעות לכך שהבחירה ללמוד בדרכים שאינן לגמרי מסורתיות היא בבחינת 'דברים שדוסיים מתים מהם', 'שבירת מוסכמות', שכן היא גורמת לויכוח עצום וגם 'מתח עצום' אפילו בין הלומדת לחברותיה. התמקמות זו היא חלק מעשיית זהות למדנית עצמאית, המכירה את המסורת ומתרחקת ממנה במודע, תוך עיצוב דרך לימוד שאיננה מחויבת בהכרח ללימוד הישיבתי המקובל.

ביטוי נוסף לעצמאות בעולם הלימוד הוא פיתוח העדפה לפרשן או גישה פרשנית מסוימת, כמו יעל המסבירה 'שאני בלימוד ראשונים זה ממש, זה המקום שלי, [...] אני מאוד אוהבת ללמוד ראשונים [...] כאילו הראשונים דוברים את השפה שלי'. תחושת השליטה וההתמצאות במרחב פרשני זה עולה מן האמירה שלה כי 'בכל מסכת יש לי ראשונים אחרים. אני לומדת את זה, זאת אומרת עם הזמן אבל כן. בהחלט'. יעל מתארת היכרות אינטימית עם הפרשנים באופן שמאפשר

<sup>151</sup> ביטוי שמשמעותו שיטות מעולם המחקר האקדמי, שהינן שנויות במחלוקת בעולם הישיבות הקלאסי (על אפיונים אקדמיים של לימוד תלמוד ר' פרק ח: 2.2).

<sup>152</sup> תלמידי ישיבת הגוש, ר' הערה 121.

לה בחירה של פרשן אחר בכל מסכת, כזה ששיטתו באותה מסכת הולמת את החיפוש הלמדני שלה. גם תמר, כאשר היא מתארת את דרך הלימוד שלה, מציינת כי מְעַבֵּר ללימוד של פרשנים קלאסיים היא לומדת 'עוד רמב"ן אני מאוד אוהבת אותו, רשב"א, ריטב"א'<sup>153</sup> שהם אותו בית מדרש, אז בדרך כלל זה דומה'. גם דרך ההתבטאות של תמר מגלה תחושה של היכרות ונינוחות בתוך העולם הפרשני, המאפשרות לה לבחור פרשנים מתוך 'אהבה'.

בחירה להתרחק מספרות הראשונים, או לחילופין מציאת העדפות בתוכה, מלמדות על עצמאות הלומדות בלימוד. כך גם היחס של הלומדות ללימוד הבריסקאי, המתואר בסעיף הבא.

### 1.3.2.3 התמקמות מול 'שיטת בריסק'

דוגמה קונקרטית לדיון בשאלה עד כמה לומדת מתחברת אל הלימוד המסורתי ועד כמה היא מתרחקת ממנו, מתרחש באינטנסיביות בשיח הלומדות על שיטת הלימוד הבריסקאית.<sup>154</sup> ישיבות רבות מושפעות משיטה זו (ברויאר 2003: 211-213; שרלו 2003), וכמו בישיבות, גם תלמידות המוסדות לנשים נחשפות במידה רבה לדרך לימוד זו. כפי שסיכמה נירית, אשר למדה במספר מוסדות: 'כל המורים שלי, בסופו של דבר, אני למדתי ללימוד בריסקר'. בדברי הנשים מתגלה נטייה לדבר לחלופין על 'בריסק' ועל 'לימוד קלאסי', למרות שכמובן אין חפיפה בין שני המושגים ויש שיטות קלאסיות שונות. לפיכך, אינני בטוחה שכל מה שמכונה על ידיהן 'בריסק' אכן מתאים להגדרה זו. על אף זאת, לצורך הדיון הנוכחי, אין חשיבות למהות השיטה אלא למידת הנכונות של הלומדות להתמקם מולה כשיטה קנונית, ולבחון את התאמתה להן.

יש לומדות הרואות עצמן כ'בריסקריות', ובעצם ממשיכות במידה רבה את דרך הלימוד שהונחלה להן בבית המדרש. עם זאת, הן מציינות כי לא מדובר רק בחיקוי (לעיל 1.3.2.1), אלא בבחירה המבוססת על התאמת השיטה לנטיותיהן. כך נירית מסבירה כי 'אני בן אדם מאוד טבלאי, מאוד נוח לי ללימוד ככה'. וכך מסבירה גם שירה:

הרב מ' מבחינתי, כאילו אני מרגישה שהוא, הוא מורה הדרך שלי... שיטה בריסקאית... של חלוקת סברות, אפיון ראשונים על פי סברות ובדיקת השלכות מעשיות של כל אחת מהסברות ונפקא מינות וכולי... שיטה מאוד לוגית ... [...] הניסיון להבין בדיוק איפה, איפה הקו של כל אחד ולשייך אותם ולמיין אותם ולבדוק מה יהיו ההשלכות המעשיות וכולי... אז זה באמת מבחינתי היה, זאת אומרת אני חושבת שבאמת עיקר, גם עיקר השמחה שלי בלימוד היא מהסוג הזה של הלימוד (שירה)

שירה מציינת את הלוגיות של השיטה כמקור המשיכה שהיא מוצאת בה, ומציינת כי עבורה לימוד כזה הוא 'עיקר השמחה' – כלומר מדובר בחיבור אישי, פנימי ואוטנטי.

<sup>153</sup> מן ה'ראשונים': רמב"ן – רבי משה בן נחמן, מאה 13, ספרד; רשב"א – הרב שלמה בן אברהם אבן אדרת, מאה 13-14, ספרד; ריטב"א – רבי יוסף טוב בן אברהם אשכנזי, מאה 13-14, ספרד.

<sup>154</sup> שיטת בריסק – שיטת לימוד שפותחה בסוף המאה ה-19 על ידי רב חיים סולובייצ'יק. השיטה התרחקה מפלפולים דחוקים והודגשה השאיפה לכוון לאמתה של תורה'. היא מאופיינת בניחות מושגי-הגיוני חד של נושאי הדיון ההלכתי (ברויאר 2003: 209-210). חלוקות ידועות הינן בין 'דין כללי' ו'דין מסוים', בין 'חפצא' ו'גברא'.

שלא כמו נירית ושירה, המתארות בחירה וחיבור לדרך הלימוד הבריסקאית, עבור אחרות דרך זו היא רק בבחינת שלב הכרחי במסלול ההכשרה – אך לא השיטה שהן מאמצות לאורך זמן. החשיבות שבהכרת דרך זו, לדבריהן, היא מרכזיותה בעולם הלימוד:

- אישה שלא מוכיחה איזה יכולת בבריסק, זה לא משכנע הדיבורים [...] זה לא עניין של להוכיח. לא, לא, זה לא עניין של להוכיח. העניין הוא שאי אפשר לבסס לימוד על... על דבר על. אתה חייב להבין מהלכים. אתה צריך לדעת ללמוד שלב, שלב, אתה צריך לדעת לקרוא רב חיים ואחר כך אתה יכול להגיד שאתה היית אומר אחרת. אתה לא יכול להתעלם ממה שכבר נכתב. זה לא רציני, זה לא מלומד, זה לא מתחיל בכלל. (יעל)
- אישה לא תוכל להעביר שיעור בסוג לימוד כזה ["נשי", לא מסורתי, ר.פ.] בלי שהגברים ירימו גבה ויגידו 'נו, ואיפה כל מחלוקות הראשונים והאחרונים שהיו כאן, מה? כאילו, לא הביאה כלום' (שירה)

הלומדות מבינות שנחוצה היכרות עם שיטה מרכזית זו – 'אתה לא יכול להתעלם ממה שכבר נכתב' – והיא חלק מהכרת עולם הידע התלמודי על רבדיו. לכן הבנת שיטה זו גם היא חלק מעיצוב הזהות הלמדנית של מי שרוצה שיתייחסו אליה ברצינות.

על אף מרכזיותה של שיטת הלימוד הבריסקאית, נשים רבות בוחרות להתרחק ממנה ומתארות את הלימוד שלהן כשונה, כפי שאומרת יעל 'אחר כך אתה יכול להגיד שאתה היית אומר אחרת'. ביקורת על שיטת הלימוד הבריסקאי קיימת בעולם הלימוד (למשל רוזנברג 2006), ונשים אינן מחדשות בעניין זה. חשיבות הביקורת של הלומדות היא בהיותה ביטוי לבחירה וההתמקמות בתוך עולם הלימוד, תוך שהיא מגלה משהו על מה שמחפשות הנשים הלומדות בלימוד שלהן. דוגמאות לביקורת על שיטה זו יש בדברים הבאים:

- בריסק. מה הביקורת? כי, זה מה שהגמרא אומרת או לא? [צוחקת] אני לא רואה [...]. ניסיון לקריאה כנה של הטקסט, קודם כל. [...] צריך לשים לב לגמרא, לא לקפוץ רק לראשונים, אבל לפני כן צריך להתמודד עם המשנה, צריך להתמודד עם הגמרא. אחר כך, את יודעת, זה בסדר! (נעמי)
- באיזשהו מקום הרגשתי שהוא מלאכותי, זאת אומרת הוא מאוד חכם, הוא מאוד חכם, אני חושבת שבסופו של דבר מה שמעניין אותם זה התרגילים האינטלקטואליים שהם עושים בעצמם והרבה פחות ה... הטקסטים, זאת אומרת הרגשתי שהם בונים – עולמות, מפליגים, רחוקים, חילוקים, טבלאות, אבל זה לא, זה לא, אבל... שהם רוצים להציג את לא יודעת, שיטת הרשב"א או הרמב"ן או מי שזה לא יהיה, זה לא תמיד באמת מה שכתוב שם, בטקסט, וזה מאוד, מאוד הפריע לי. (הילה)
- סוג לימוד... בריסקאי הוא בעייתי מבחינתי. אני לא מרגישה שהוא אמת, זאת אומרת זה איזשהי הבנייה של מושגים חוץ תלמודיים ומיון. (יעל)
- לא אהבתי תמיד את השתי אופציות [...] שתמיד זה קוועטש [צחקוק] להכניס את זה ל... [...] אני הרגשתי, במיוחד ללמד... ש-שצריכים לעסוק יותר בדברים הבסיסיים [...] אני אוהבת יותר, כמו שאמרתי לך, לעסוק בפשט ומהם כיוונים שונים לקריאת הטקסט. (דנה)
- ולמדנו שיעור של רב שהוא 'עולה חדש מבריסק' ממש, וזה פשוט, הייתי משתגעת מזה [...] הסברות האלה של הראשונים היו נראות לי כבר כל כך תלושות מהגמרא ומה שאני רציתי ללמוד זה את פשט הגמרא וזה בכלל לא עניין אותו. (שולי)

הלומדות מתייחסות לקושי שלהן עם לימוד בריסקאי – 'מאוד הפריע לי', 'בעייתי מבחינתי', 'לא אהבתי', 'הייתי משתגעת' – הרתיעה הרגשית מן השיטה, וההעזה להעביר עליה ביקורת אינטלקטואלית, מלמדות על עמידה בוטחת של הלומדות בעולם הלימוד, ועל תחושה של שייכות וביטחון עצמי ביכולתן והבנתן.

הדרך שבה מתייחסות הלומדות אל הלימוד הקלאסי, בין אם הלומדת רואה את עצמה כקרובה לדרך לימוד קלאסית – כמו שלמשל מיכל מגדירה את עצמה 'חברה של הלימוד הקלאסי' – ובין אם היא מתרחקת ממנו, מעידה על בחירה אישית, הנובעת מנטייה אישית. הבחירה נעשית מתוך מודעות לעושר האפשרויות, יש בה מימוש של אידיאל ה'קול האישי', וניתן לראות בה ביטוי של פעלנות למדנית.

#### **1.3.2.4 ביקורת על אתוס היגיעה**

דוגמה נוספת של ביקורת המבטאת התמקמות עצמאית בשדה הלימוד היא ביקורת על אתוס היגיעה, שהוזכר לעיל (פרק א: 3.2.3, וכן כחלק בחווית הלומדות 1.1.2) כחלק משאיפת ההתקדמות. ניתן לראות אתוס זה כהבניה גברית, שכן תפיסת הלימוד כמאמץ טוטאלי הדורש אינטנסיביות וזמן מְבֵנָה את הפרקטיקה כלא-מתאימה/לא-אפשרית לנשים (Feuchtwanger 2009:180-181).<sup>155</sup> רות מציגה תפיסה המערערת על חשיבות האינטנסיביות והשקדנות של הלימוד כתנאי הכרחי להיעשות ליודעת:

יש את התבנית, סיפורים ידועים על שקדנות וכולי, וכולי, וכך נוצרו בתי מדרש מסוימים של שקדנות, שנשארים בלילה בבית מדרש וכולי, וכולי [...] ממש להיות כמו רבי אליעזר שנכנס ראשון לבית מדרש ויוצא אחרון מבית מדרש. וכולי, וכולי... ולקח לי הרבה שנים להבין שזה לא הסיפור שמתאים לי. [...] כי אני טיפוס אחר, כי אני חושבת שרוב האנשים זה לא מתאים להם [...] אז אני למדתי ללמוד תורה בבטלנות. [...] אני... אני בנחת, לא יודעת אני... זה מאפשר לי המון. זה פתאום פותח את העיניים וזה, זה יוצר איזה כמו... סוג של הרפיה שמאפשר לדברים להיווצר. (רות)

מתוך מיקומה כאישה, רות מציעה עמדה שונה וייחודית ביחס לאידיאל העמל והיגיעה – 'השקדנות' – ומערערת על היותו דרך בלעדית ללימוד תורה ראוי, עבור עצמה ובכלל. היא מציעה מודל חלופי, האפשרי עבורה כאישה, ואף מאפשר לה את מה שמודל השקדנות לא מאפשר – 'מאפשר לדברים להיווצר'. יכולתה של רות להציע מודל חלופי מעידה על תחושת הביטחון העצמי שלה בשדה. בהיבט של תחושת היכולת לחדש עוסק הסעיף הבא.

#### **1.3.2.5 חידוש**

ביטוי נוסף לתחושת הביטחון בשדה הלימוד הוא תחושה של יכולת לחדש במהלך הלימוד. חידוש נתפס בעולם הלימוד כמימוש אולטימטיבי וכשיא של פעולת הלימוד.<sup>156</sup> בין אם מדובר בחיפוש

---

<sup>155</sup> ואכן, בשיח ההלכתי על לימוד תורה של נשים, הציפייה למחויבות טוטאלית נתפסת כמכשול העומד בפני התמחות של נשים (ר' פרק א: 3.2.3).

<sup>156</sup> ערכו היסודי של חידוש בעולמם של לומדי תורה עולה מהתייחסויות אליו, כמו למשל גישתו של ר' חיים מוולוז'ין הרואה את החידוש כבעל השפעה גם בעולמות העליונים, כפי שהוא כותב: 'וכל שכן חידושין אמיתים דאוריתא



אקטיבי אחר החידוש ובין אם מדובר בהכרה בהתרחשותו, יש בכך ביטוי ליכולת שמעבר להבנה של מה שנאמר עד ללומדת ולהשתתפות שלה ברב-שיח התלמודי. חידוש כחלק מן הלימוד מתואר על ידי תמר :

ואז... ואז יש את החידוש. לא יודעת זה... זה משהו שהוא... אי אפשר, אי אפשר להסביר. הוא גם לא תמיד קורה, אבל הוא... ברק כזה, רוח הקודש. לא יודעת. סתם. זה... זה כאילו אבל גם כשזה לא קורה אני נהנית מהלימוד.

**בכמה, באיזה אחוז מהזמן זה קורה? רוב הזמן זה קורה?**

האמת שכן. חידוש ברמה כזאת, יש ברמה אחרת. לפעמים החידוש אגב הוא באופן שבו אתה מסדר את הדברים אבל... אבל בדרך כלל אני מחפשת גם שיהיה עוד משהו אחר כך. (תמר)

'ברק כזה, רוח הקודש' הן המילים שבהן מתארת תמר את תחושת החידוש שצף בלימוד. הוא אמנם לא תמיד קורה, ויש טעם ללימוד גם בלעדיו, אבל יש חיפוש אחריו ושאיפה לכך שהוא יהיה חלק מחווית הלימוד.

בשביל רות יכולת החידוש בלימוד איננה רק אפשרות מרגשת אלא נחווית כהכרחית :

ומהמקום הזה [של לימוד בנחת, ר.פ.] אני מצליחה ממש כמעט אפילו, אם יורשה לי, לחדש, להיות עצמי, להביא את עצמי למקום ולא רק ל... לשכפל תבניות מסוימות. כשעסוקים בלשכפל אז אתה כל הזמן באיזה טרדה אינסופית. אתה משכפל תבניות גבריות, אתה משכפל תבניות שכבר נעשו, אתה משכפל [...] אני מרגישה את זה על עצמי בעיקר שאם אני לא אהיה עצמי זה ממש יהיה זר לי וזה לא יעניין אותי. (רות)

למרות הלשון הזהירה – 'אם יורשה לי' – משתמע כי החיפוש אחר חידוש הוא מרכזי עבור רות. מדבריה ברור כי האידיאל שלה בלימוד הוא 'להיות עצמה' ולא 'לשכפל'. המשמעות של להיות היא עצמה היא אפשרות שדברים ייווצרו ויתחדשו. כפי שהיא אומרת במקום אחר 'אני מסתכלת על דברים כבר בעומק מאוד גדול שאולי יש אנשים שלא יסתכלו בו'. מהות הלימוד המשמעותי והמעניין עבורה היא החידוש, ובלעדיו הלימוד 'זר לה'. נראה כי רות רואה את החידוש כאמירה ייחודית שלה, שלא יכולה להיאמר על ידי אדם אחר.

האפשרות שהלימוד יוביל לחידוש עולה גם אצל שירה. היא מתארת עבודה שיטתית וזהירה, שרק אחריה תוכל לטעון כי היא מצאה היבט שלא נדון קודם בספרות התלמודית ופרשנותה :

זה באמת מקום שבו, שבו אתה מנסה להגיד מתוך הסוגיות משהו שהראשונים לא עמדו עליו, לפחות לא באופן, לא באופן ברור ומובהק [...] ובאמת אתה מנסה קצת להתנתק ממה שהם אומרים לקרוא את הסוגיה בפני עצמה ולהגיד מה אתה חושב ש- שנטען בתוכה. זה בעייתי, זה מסוכן קצת, אני אצטרך... אני אצטרך... להוכיח את זה טוב מאוד, כדי להעמיד משהו שלא נאמר עדיין. [...] בעיקר בא מ-, מ-מתפיסה של אני

---

המתחדשין על ידי האדם, אין ערך לגדל נוראות נפלאות עניינם ופעולתם למעלה. שכל מלה ומלה פרטית המתחדשת מפי האדם, קודשא בריך הוא נשיק לה ומעטר לה, ונבנה ממנה עולם חדש בפני עצמו (נפש החיים שער ד פרק יב, רכט). גישה מפתיעה על משמעותו של החידוש מציע הרב אריה לייב הלר (גליציה, 1812-1745), הכותב כי חידוש איננו בהכרח יכולת אנושית לגלות אמת אלוהית, אלא שמדובר ביצירה אנושית, ואפילו כך היא בעלת ערך ויש בה כבוד לנותן התורה, ובמילותיו : 'אבל הקב"ה בחר בנו ונתן לנו את התורה כפי הכרעת שכל האנושי אף על פי שאינו אמת וא"כ [ואפילו כך] המחשבו הוא חידוש גמור רק שיהיה אמת בהכרעת שכל האנושי' (הקדמת קצות החושן). תודה לרב ד"ר חיים בורגנסקי על ההפניות.

חושבת יראת... יראת כבוד כלפי הראשונים, שבאמת איך יתכן שעדיין לא לא אמרו את זה [...] אני לא יודעת אם כל כך מבחינה דתית, כאילו 'מי את שזה' אלא פשוט, 'מה? באמת יש כאן חלוקה שאף אחד מכל הראשונים והאחרונים לא לא יכול היה להצביע עליה?'; וזה, זה תחושה שגם אני שותפה לה. וזה מבחינתי מוזר, עוד פעם, זאת אומרת, כל זמן שאני אצליח להראות או להצביע על כיוון, אני אני, בשמחה אראה אותו... זו תחושה מעורבת, אתה מצד אחד רוצה למצוא גיבוי לזה, מצד שני אתה לא רוצה שכבר יגידו את זה לפניך. (שירה)

בשביל שירה, האפשרות שהדרך שבה היא קוראת את הסוגיה לא הוצעה קודם איננה בלתי מתקבלת על הדעת, אולם היא חשה צורך להוכיח ביסודיות את הקריאה שלה. שירה, המלאה 'יראת כבוד' לראשונים, מתארת 'תחושה מעורבת' של סיפוק על כך שהיא מחדשת, לצד רצון למצוא תימוכין בדבריהם של הפרשנים להבנה שלה בסוגיה. יכולת החידוש, העמדה שאיננה מקבלת את הקורפוס התלמודי רק בבחינת 'כזה ראה וקדש' אלא מתוך התמקמות ייחודית מול, בהשוואה ל..., בשונה מ... מבטאת ביטחון ביכולת ללמוד והוכחה לביסוסה של זהות למדנית.

~~~~~

מתוך הממצאים שהובאו בסעיף זה עולה כי הלומדות מצליחות לבסס זהות למדנית, המתפתחת מלימוד של חיקוי לעמדה עצמאית של ביקורת מתוך כבוד. מתוך הבחירות שהן עושות מתגלה פעילות בממד זה. כפי שציינתי בראשית הסעיף הקול האישי אותו הן מתארות איננו מתואר כ'קול נשי', כלומר הממד המגדרי איננו דומיננטי בתיאור הקול האישי של הלומדות, והן אינן טוענות בהקשר זה לייחודיות בלימוד הנובעת מהיותן נשים. ניתן להסביר זאת כצורה מעודנת של חיקוי, או כחוסר יכולת או חוסר רצון שלהן להנכיח את הממד המגדרי – ברוח האמירה 'למוח אין מין', שהובאה בראשית הפרק. עם זאת, לממד המגדרי יש ביטויים מגוונים בעולמן של הנשים הלמדניות, כפי שעולה מפרקי השער הבא (פרק ח:-פרק י:).

1.3.3 זהות מקצועית בהוראה

פן נוסף של הזהות הלמדנית הוא תחושת הסמכות המקצועית. זו מתגלה מתוך העמדות הנחרצות והמנומקות של הנשים על תכניות לימודים ותכני לימוד, המתבססות על היכרות עם השדה – הן עם הידע התלמודי והן עם אוכלוסיית התלמידים – ונבנות מתוך תחושת אחריות של מי שרוצות להשתתף בהנחלת תחום ידע משמעותי זה לאחרים. נושא אחד שזכה להתייחסות מפורטת הוא שאלת הגיל הראוי להתחיל בו לימוד גמרא, והיחס בין הוראת משנה וגמרא, כפי שמודגם בדברים הבאים:

- כדאי לא ללמד גמרא בכיתות ה'ו', אני גם לא כל כך בעד, במיוחד בכיתות של שלושים ומשהו ילדים. [...] אני רואה לפחות מהאחיין שלי שבכיתה ו', הוא לא מבין כלום מגמרא, כי הוא בא לכאן ללמוד ל-למבחנים, לא מבין כלום, כי זה יותר מדי בשבילם, זה קשה, ולמה שלא [...] יותר ללמוד משנה, ועל כל משנה קטע של גמרא

קצר, 'מאי טעמא', 'מאי בינייהו'¹⁵⁷ כאילו, מונחים, הכרת מונחים תוך כדי לימוד של כמה שורות וזהו, לא לימוד ארוך וזהו, וגם לבנים וגם לבנות [...] זה שפה חדשה, זה חשיבה חדשה, צריכים לא לזרוק אותם לכל המכלול בבת אחת. (דנה)

- אני חושבת שלא צריך ללמד גמרא ביסודי בכלל [...] אין, אין, אני לא חושבת שיש שום דבר אחר ברמה הזאת שמישהו מעלה על הדעת ללמד, בטח לפני כיתה ז', זאת אומרת זה נראה לי מופרך מיסודו, לא נכון, זאת אומרת אני חושבת שחכמים אמרו 'בן 10 למשנה ובן 15 לתלמוד' אז לפחות על ה-בן 15 לתלמוד' הם צדקו באופן מוחלט. אני חושבת שזה מבלבל, ילד לא יכול להבין... מבנה של סוגיה ועומק של סוגיה וזה בא על חשבון... היכרות יותר מעמיקה ויותר טובה עם הרובד הראשון שהוא הרובד התנאי שעושים אותו גרוע מאוד בעיני. זאת אומרת אני חושבת שהדבר הטבעי זה ללמד הרבה משנה. [...] ילדים באופן טבעי יכולים להעלות שאלות שהן שאלות שהגמרא דנה בהם ואז אפשר להראות להם 'הנה, זה נמצא גם בגמרא'. (הילה)
- קודם כל יש הרבה משנה ללמוד. [...] משמתחילים גמרא לא לומדים משנה בכלל. לומדים כל כך מעט גמרא במשך השנים הראשונות שאין בכלל בקיאות. אז בעיני, אתה יכול להגיע להרבה בקיאות במשנה, וכדאי לעשות את זה. אז, אני חושבת שבדרך כלל מתחילים יותר מדי מוקדם [ללמוד גמרא, ר.פ.]. (בתיא)

הדוברות מתייחסות כולן לתכנית הלימודים המקובלת בתורה שבעל פה. לרוב, בנים מתחילים ללמוד גמרא בגיל צעיר (כיתה דל"ת או ה"א, ר' 1.2.2.1), ולפי תפיסתן בגיל צעיר מדי. לשיטתן, לימוד המשנה יכול להקנות 'בקיאות', היכרות רוחבית עם תכני תורה שבעל פה. לימוד משנה טוב אמור להכין את התלמיד/ה לשלבים הבאים – 'ילדים באופן טבעי יכולים להעלות שאלות שהן שאלות שהגמרא דנה בהם'. לעומת זאת, לימוד הגמרא כרוך ב'שפה חדשה וחשיבה חדשה', אשר חשיפה אליהם בגיל צעיר נתפסת כדבר 'מופרך מיסודו'. חשיפה זו בטרם עת לתחום מורכב לתלמידים שאינם בשלים לקלוט אותו מסבירה לדעת הילה – לפחות באופן חלקי – את 'התסכול האיום והנורא של הבנים' לעומת 'הבשלות השכלית' של בנות בגיל 18, אשר לדעתה מהווה הסבר לכך שהן 'פורחות בלימוד גמרא'. מלבד דחיית התחלת העיסוק בגמרא, מעלה הילה רעיון חדש לחלוטין, והוא הוספת שלב ביניים בין לימוד משנה וגמרא שיוקדש ללימוד מדרשי הלכה, שהם 'החוליה הטבעית בין משנה לבין גמרא'. וכך היא מנמקת את הצעתה:

המשנה היא רק נותנת את החוק, [...] במדרש הלכה יש דיון, והרבה פעמים הדיונים האלה אחר כך נמצאים בתלמוד ואני חושבת שהחשיפה הנכונה של ילד צריכה להיות ללמוד טוב משנה, לשאול מעצמו שאלות על המשנה, ללמוד לאט ובוהירות מדרשי הלכה, אפשר ללמד מְבָנִים שחוזרים על עצמם ומתוך כך כבר להתחיל את החשיבה המשפטית יותר. (הילה)

הילה מזהה את המורכבות של לימוד גמרא ביחשיבה המשפטית המאפיינת אותו, ומציעה להתנסות באופן ראשוני בחשיבה כזו דרך טקסטים קצרים יותר – אלו של מדרשי ההלכה. מכלול ההתייחסות לשאלת ההוראה מבטאת אף היא את הזהות הלמדנית המבוססת של הנשים, שאינן מתייחסות רק לדרך הלימוד שלהן אלא גם למעמדן האפשרי כמעבירות הידע לדור הבא. מלבד שאלת הגיל הראוי והתאמת תוכן הלימוד לגיל, עניין נוסף שזכה להתייחסות הוא מטרת

¹⁵⁷ ארמית: מה הטעם? מה [ההבדל] ביניהם?

ההוראה וכיצד ניתן להגיע אליה. הנשים בתפקידן כמורות מעוניינות לפתח תלמידות המגלות עניין בלימוד – 'חשוב לי שהן יהיו נשים ש... תאבות ידע' (תמר) – ומסוגלות לגשת לטקסט באופן עצמאי:

כש-למדתי יותר אז הבנתי שיש בעיה רצינית באיך אנשים מלמדים גמרא, וזה, וזה חשוב לי, [...] אז קודם כל אני חושבת שהכי חשוב בלימוד, זה... לימוד עצמי. ושהדרך שנשים או אנשים לומדים זה דרך לימוד עצמי, ובמיוחד נשים. וזה בגלל ש— אם מלמדים נשים בצורה פרונטאלית ולא נותנים להם מספיק לימוד עצמי, אז הם אף פעם לא ירגישו מספיק בטוחות בעצמם בלימוד גמרא, לפתוח גמרא בעצמם. ו... וזה אני תמיד התווכחתי עם המורים הגברים בבית הספר שלימדתי, אני תמיד הרגשתי שהם לא מבינים את זה. כאילו שהם חושבים, הם צריכים לעשות את זה מעניין לבנות, כי ככל שזה מעניין, הם ירצו ללמוד את זה בהמשך. כי הם חשבו – קשה להם בחברותא ו... והם לא מסוגלות, לא שהם לא מסוגלות, אבל זה קשה להם ואז הם לא יאהבו את זה. [...] אז, אני תמיד הרגשתי ההיפך, כאילו ש-שאים הם לא, לא לומדות לעשות את זה לבד, אז הם אף פעם לא יפתחו את זה, ומה שנותן להם את הרצון להמשיך זה ה-ההרגשה הטובה שהם יכולות לעשות את זה בעצמם. [...] הרגשה 'ואוו, אני יכולה לעשות את זה'. ו-אז זה מאוד חשוב לי, שהם יפתחו את זה, הם יעבדו קשה. (דנה)

דנה שואפת להעמיד תלמידות שתאהבנה ללמוד, ומאמינה שכדי להגיע לכך עליה לתת להן להתנסות בקושי הכרוך בלימוד ובהצלחה הנובעת ממאמץ. היא לא מעוניינת לחבב עליהן את הגמרא על ידי הצגה מושכת ומעניינת שלה. היא מתארת ויכוח עקרוני בנושא הזה עם עמיתיה הגברים, שלכאורה בגלל מיקומם המגדרי אינם מבינים את החשיבות הגדולה שביצירת אמון של התלמידות במסוגלות שלהן ללמוד (ורי' לעיל 'חשש וספק' 1.1.1), להגיע לחוויה של 'ואוו, אני יכולה לעשות את זה'.

עניין אחר שיש להחליט עליו כמורה היא סוגיית התוכן, איזו מסכת ללמד. שירה, הזוכרת שבמפגש הראשון שלה עם לימוד גמרא נלמדה מסכת סוכה בעלת התוכן הטכני, אומרת ש'ינרא חשוב איזה מסכתות לבחור':

הייתי בוחרת [...] טוב באופן טבעי, את רוב סדר נשים הייתי בוחרת, כתובות, קידושין, יבמות גם כן. אפילו בבא קמא, בבא מציעא – הן סוגיות יותר מעניינות מאשר סוכה שזה באמת...-

טכני?

כן, טכני, ולא מס[פק?; ר.פ.] אין תיאמוציות, אין תיעולם שלך, תיחיים שלך שם יותר מדי, זה שאלות הרבה יותר רחוקות. אני באמת חושבת שהחיבור המרכזי זה כשאתה מתמודד מול מה הטקסט אומר לך, איך אתה מגיב אליו, מה, מה אתה חושב עליו. (שירה)

אם דנה מאמינה בחיבור לטקסט המבוסס על עבודה קשה, שירה מציעה את האפשרות להתחבר דרך תכנים הנוגעים לעולמה של הלומדת ורגשותיה. ההתייחסות הביקורתית לשיטות הוראה או לתכני הוראה, והקביעות הדעתניות המציעות אפשרויות אחרות, מחזקות את הטענה כי הלומדות מצליחות לגבש ולעשות לעצמן זהות למדנית שמתוכה הן מביעות עמדה על סוגיות אלה.

~~~~~

אוריינות נשים בחברה מסורתית עשויה להיות מתעתעת, כפי שהראתה אלאור לגבי נשים חרדיות בחסידות גור (1992), וכפי שהראו רפפורט ואחרים לגבי בנות אולפנה בציונות הדתית (Rapoport et al. 1995). החוקרים האלה טוענים כי אמנם ניתן חינוך תורני לנשים, אולם הידע גויס כדי לשמר את הסדר המסורתי, והנשים נותרו נטולות פעילות במובן של מסוגלות לשנות. לעומת נשים אלה, המקרה הנוכחי של הנשים הלמדניות דומה למקרה של בנות המדרשה שחקרה אלאור (1998), ויותר מכך לטוענות הרבניות שחקרו שמיר ואחרים (1997:338), במובן זה שהלימוד מכוון לעשיית זהות למדנית מבוססת – המשוחחת מתוך עמדה של בטחון עם העבר, מתוך מבט לעתיד. כל זה נכון במישור האישי, אולם יש לבחון מה משמעות הידע התלמודי הנרכש על ידי הנשים בהקשר החברתי, ועד כמה הוא מזכה אותן בהכרה חברתית. בכך עוסק הסעיף הבא.

## 2 זהות למדנית חברתית – מעמד כידועת

רוס קובעת כי 'בחברה שבה נחשב הלימוד כעיקר בעשייה הדתית, כל לומד נמצא עקרונית בדרך להשתתפות מלאה יותר'. רוס מצביעה על מגמת עלייה בהשתתפות של נשים, ומזכירה את הנשים המלמדות תורה ואת המסלולים המקצועיים לנשים שהם מבוססי ידע תורני (יועצות הלכה וטוענות רבניות) (2003: 454). לעומת מבטה האופטימי של רוס, שואלת רחל קרן: 'איה מקומן של נשים שרק פתחו בלימוד, היכן תוכלנה להמשיך בו, היכן תתקבלנה כנשים למדניות, כתלמידות חכמים?'; והיא קובעת כי 'בשאלה זו – מרבית המדרשות אינן מעיזות לגעת' (קרן 2009).

סעיף זה בוחן באיזו מידה קיימת הלימה בין הזהות הלמדנית האישית של הנשים הלמדניות לבין ההכרה החברתית בידע שלהן, מה שאני מכנה 'הזהות הלמדנית החברתית'. כפי שראינו עד כה, הנשים מצליחות להתמודד עם הקשיים העומדים בפניהן בתהליך רכישת הידע, ועושות זהות למדנית אישית, ויש לבחון עד כמה הידע התורני מהווה הון תרבותי ויוצא מן הכוח אל הפועל במובן של מעמד ציבורי-דתי בהקשר החברתי הנוכחי. בסעיף זה נבחנת תחושתן של הנשים ביחס לאפשרויות העומדות בפניהן לתרגם למעמד בקהילה את הידע שרכשו, עד כמה הן חשות שהלמדנות מאפשרת להן שותפות בהנהגה חברתית-דתית ומעורבות בשיח ההלכתי. או במילים אחרות, עד כמה הנשים הלמדניות חשות כי הידע יכול להתממש עבורן כהון תרבותי.

בפרק ה: הראיתי שתחושת השייכות הדתית העולה מן הלימוד מוגבלת בשל מבנים חברתיים מסורתיים. טענתי היא כי בדומה לכך, הנשים הלמדניות המשתתפות במחקר זה חשות כי יכולתן להשתלב בתפקידים מבוססי ידע תלמודי מוגבלת. אמנם, ניתן כבר למצוא נשים בתפקידים מבוססי ידע (הוראה, יועצות הלכה וטוענות רבניות), ובמידה מסוימת גם כשותפות בשיח ההלכתי, ועם זאת אין הלימה בין הזהות הלמדנית האישית המבוססת לבין חווית הנשים באשר להכרה החברתית בידע שלהן. הממצאים מראים כי אי הלימה זו גורמת לחלק מן הנשים תסכול ומביאה לפקפוק בהיתכנות של קבלת הכרה חברתית בידע ומיצוי היכולות הלמדניות שלהן בעתיד הנראה לעין.

## 2.1 הוראה – פקפוק והכרה

היות וכל המשתתפות במחקר זה מלמדות גמרא, הרי שלכאורה הן מממשות את ההון התרבותי שמקנה הידע בשדה ההוראה. כמי שמלמדות גמרא במסגרות שונות – חלקן לנשים בלבד וחלקן מעורבות – חוֹזות הנשים אישור ללמדנותן מעצם תפקידן כמורות, שהרי עצם העסקתן וקבלת סמכותן על ידי תלמידים והורים מהווה אישור לדימוי העצמי שלהן והכרה במומחיותן הלמדנית (לעיל 1.3.3). כך למשל בתיאור הבא:

[בהוראה, ר.פ.] עוד לא קיבלתי מהם תגובות, אבל הבנתי שהם איתי, הבנתי שאני לא, לא מדברת מעל הרמה שלהם, לא מתחת לרמה שלהם. אבל... פידבק חיובי – לכל בן אדם נראה לי זה דבר חיובי, זה כבר משנה שעברה שגם זה שהכניסו אותי ללמד כי תלמידות [...] אמרו שנה שעברה שהם מאוד, מאוד נהנו. (תרצה)

תרצה, הנמצאת בראשית ההתנסות בהוראה, חווה את ההוראה במדרשה באופן חיובי. מדובר בשנה שנייה של העסקה לאור קבלת תגובות חיוביות מתלמידות בשנה הקודמת. עם זאת, מתברר כי על אף ההכרה המובנה לכאורה בעמדת ההוראה, גם בהקשר זה מעמדן של הנשים הלמדניות איננו מובן מאליו. היות ושדה הלימוד של נשים קטן, ורוב ההוראה התורנית של נשים מוגבלת למוסדות לימוד של נשים (Feuchtwanger 2009), אפילו בהוראה אין לנשים אפשרויות רבות, כפי שאומרת תרצה 'בסופו של דבר כולן גומרות [ללמוד, ר.פ.] וכולן רוצות להתקבל לאותם שניים וחצי מקומות'. ההכרה המוגבלת בידע של נשים מתבטאת בכך שאפילו באותם 'שניים וחצי מקומות' יש פעמים רבות נטייה להעדיף גברים – הנתפסים, במידה מסוימת של צדק,<sup>158</sup> כמתאימים יותר מנשים. וכך אומרות הנשים:

- זה עד היום מעצבן אותי, היום שאני מחפשת עבודה, אז הרבה אומרים לי 'מה, אבל זה ברור שנגיד בברוריה יעדיפו לקחת מישהו שישב עכשיו עשר שנים בגוש<sup>159</sup> ולא אותך'. [...] אמרו לי את זה בעיקר גברים מכל מיני מקומות. (תרצה)
- ובאתי לראיון ואני זוכרת ש [...] התיישבתי והוא [המראיין, ר.פ.] ישב שמה והיה גמרא לידו, אז הוא התחיל לשאול אותי 'מה את מלמדת? מה, מאיזה תחום את באה?' התחלתי לדבר, אני לא זוכרת, ואז הוא לוקח את הגמרא והוא פותח אותה ואומר 'את זה את יודעת ללמד?' (נועה)

שתי הדוברות מתארות מסרים המפקפקים ביכולתן ומקצועיותן. הנחת המוצא של הגברים המצוטטים היא שלא ייתכן שאישה תהיה מומחית ומסוגלת ללמד כמו גבר 'שישב עשר שנים בגוש', ואפילו בראיון עבודה למשרה של מורה לגמרא, המראיין מסוגל לפקפק ולתהות האם 'את זה את יודעת ללמד?'. ניתן לראות בכך במידה מסוימת שחזור של הטיעון המסורתי ששנים אינן יכולות ללמוד ולהבין גמרא.<sup>160</sup>

<sup>158</sup> במאמר (Feuchtwanger 2009) Between Knowledge and Status אני טוענת כי לעיתים העדפת הגברים היא ביטוי לשיח מסורתי השורר בבתי המדרש ואיננה מבוססת רק על צרכים ממשיים של התפקיד. דוגמה נוספת לכך קיבלתי לפני מספר חודשים, כאשר צוטט באוזני ראש בית מדרש הטוען כי הוא מעוניין למצוא ר"מיות שתמלאנה תפקיד בבית המדרש, אולם אין עדיין נשים מתאימות.

<sup>159</sup> לעיל הערה 121.

<sup>160</sup> בעקבות הערה של אחת משופטות העבודה, אני רואה לנכון לציין כי סביר שבעית התעסוקה של נשים למדניות

גם כשאשה מתקבלת למשרת הוראה היא נדרשת להוכיח את כישוריה בגלל שהיא אישה, כפי שמספרת שירה אשר מלמדת במסגרת משותפת לגברים ונשים :

אני חושבת שבהתחלה באמת היה להם קצת קשה, [...] אני חושבת שהיה מבט קצת – תוהה, אבל... אבל חד משמעית, הצלחתי, הצלחתי לצבור את הקרדיט שלי. [...] זה גם תחושה שבהתחלה, אני עוד קצת במבחן מסוים [...] תוהים, כמה, כמה באמת אתה יכול עכשיו להתמודד עם כל, עם דף, עם סוגיה, עם זה שיביאו... --- אבל באמת באמת באמת אתה רואה, את אומרת, מהר מאוד הם הם קיבלו את זה, ו-וזה לא הייתה בעיה. (שירה)

החוויה של שירה היא כי היותה אישה עוררה קושי ותהייה אצל תלמידיה הגברים ולכן היא הייתה צריכה 'לצבור קרדיט' ולעמוד במבחן. לאחר שמעמדה התבסס היא חשה כי :  
אין להם פקפוק כאילו ב-בזכות שלי לעמוד שם וללמד אותם את הטקסטים האלו, ולהגיד ולהתווכח איתם ולתקן אותם וכולי [...] אני מרגישה היום על קרקע יותר בטוחה. (שירה)

מעמדן הלא מבוסס של נשים בשדה ההוראה עולה בעקיפין גם ממיעוט האפשרויות של נשים למדניות להשמיע את קולן מעבר לכיתת הלימוד, למשל בימי עיון. כפי שאומרת מיכל :  
מעצבן אותי, כשיש ימי עיון תורניים, ורק גברים מרצים שם, זה מעצבן אותי. היום יש מספיק נשים שיכולות לתת שיעור תורני, [...] כי באמת אם את בוחרת נושא ואת יכולה לקחת... אישה שיש לה נושא הלכתי שהיא שולטת בו ויודעת, היא יכולה, ולא כל הזמן המסר הזה שאם יש פה יום תורני שלם... העין שלי תמיד קולטת את הדברים האלה, את רואה יום עיון- כמה נשים יש פה? (מיכל)

מיכל מתייחסת לעובדת העדרן של נשים מימי עיון תורניים כ'מעצבת'. היא מדגישה שיש מספיק נשים שיכולות ללמד ולכן העדר אישה מן התכנית הוא 'מסר' שנשים עדיין אינן נתפסות כשותפות מלאות בשדה ההוראה התורנית. סוגיה נוספת הממחישה את המעמד הלא מבוסס של נשים הוא היעדר תואר המעיד על מומחיות של נשים בגמרא, כפי שמורחב להלן.

### 2.1.1 סוגית התארים

כפי שכבר הזכרתי, אבוט מתייחס לקיומו של מסלול התמחות המעניק תואר מקצועי כביטוי לביסוסו של מקצוע (Abbott 1988:9). גברים המתמחים בגמרא עושים זאת במסלולים מקצועיים שתואר בצידם, כמו רבנות או דיינות. גם סוגיה זו ממחישה את ראשוניותו של שדה לימוד התורה של נשים. היות ובאופן מסורתי נשים אינן נושאות בתפקידים ציבוריים-תורניים, ומסלולי ההתמחות של נשים הינם חדשים, אין הם מעניקים כל תואר או תעודה המעידים על הלימודים והידע.<sup>161</sup> ביטוי מעשי להעדר תואר המעיד על מעמדן של נשים כמלמדות הוא דרך

---

מושפעת גם מן המבנה הממוגדר של עולם העבודה בכללותו (זירעאלי, 1999), המתבטא באופנים שונים, כמו בקיומן של אפשרויות תעסוקה רבות יותר לגברים או בתפיסה הרווחת על פיה גברים הם המפרנסים העיקריים. התייחסות למיעוט אפשרויות העומדות בפני נשים מוזכרת בהמשך (עמ' 148), אולם עניין התפיסה של נשים כמפרנסות משניות לא הועלה על ידי המשתתפות במחקר זה, ויש מקום לבחנו במחקר עתידי.

<sup>161</sup> מקצוע תורני של נשים שיש בו תואר הוא הטוענות הרבניות (גורדין 2005). עיסוק תורני נוסף הוא של 'יועצות ההלכה' המשיבות לשאלות בהלכות נידה, על התפתחות התואר 'יועצת הלכה' ר' גנזל. (בדפוס)

הפנייה לר"מיות לעומת דרך הפנייה לר"מים, המסמנת הירארכיה בין גברים ונשים, מה שכונה על ידי נועה, אחת המשתתפות במחקר, 'סוגיית התארים'.

הנחת המוצא של התלמידות היא שגבר מלמד הוא 'רב', תואר המבטא פן פורמאלי של השלמת מסלול לימודים, אך מעבר לכך מבטא ריחוק מהרב וכבוד כלפיו וכלפי תורתו (לעיתים, גם אם בפועל טרם השלים את לימודי הסמיכה לרבנות). היות ולנשים אין תואר, לא ברור להן ולתלמידות כיצד יש לפנות אליהן והתלמידות פונות אליהן בשם פרטי, כפי שעולה מהדברים הבאים:

• תראי יש את כל הסוגיה של התארים והכינוי, זה גם סיפור בפני עצמו [...] שהתלמידות שלי בשבוע הראשון מגמגמות כל הזמן, הן לא יודעות איך לפנות אלי. אז היו שנים שאני הפכתי את זה לאידיאולוגיה ונאמתי על זה בחוצות כשאני הייתי צריכה לדבר על העולם התורני הנשי אז אמרתי את זה בתור איזשהו אידיאולוגיה – [...] של הקשר הבלתי אמצעי, של ירידת מחסומים, שאפשר לפנות אלי בשם, [...] ואני בשנים האחרונות מתחילה לכפור בה, כי אני רואה את המחירים, המחירים הם שזה לא אותו דבר, והוא הרב X ואני נועה, זה לא נותן כבוד לתורה שאני מייצגת אותה... בקיצור זה לא, זה לא נכון. [...]

#### **הם תמיד רב? אלה שקוראים להם רב**

[...] את יודעת מה? לא. [...] צודקת! קטע, לא חשבתי על זה אפילו. שזה גם בכלל לא נכון. (נועה)

#### **איך אישה שמלמדת מכונה אצלכם?**

נעמי. [צוחקת] נדבר על זה. בסוף התחילו לקרוא לי הרב נעמי, אבל לרוב הן קוראות לי נעמי. ולרבנים קוראים הרב X, הרב Y, לא השם הפרטי, שם המשפחה.

#### **והם כולם באמת רבנים?**

האם יש להם סמיכה? או שמספיק שהם גברים? בדרך כלל, בדרך כלל. אני מניחה שהם ייקראו 'רב' בכל מקרה, אבל בדרך כלל יש להם [סמיכה, ר.פ.] או שהם לקראת. (נעמי)

הסוגיה של התארים והכינוי היא בראש ובראשונה 'סוגיה', כלומר נושא טעון המבטא את ההירארכיה בין נשים וגברים בבית המדרש ובעולם הלימוד. העדר כינוי של כבוד לאישה המלמדת המקביל לכינוי 'רב' מעיד על מעמדה הפחות מכובד. ההבחנה בין גברים ונשים קיימת אפילו במקום שבו אישה זכתה להיקרא 'רב' בהתבסס על מעמדה כיודעת, למרות שאיננה בעלת סמיכה לרבנות. התואר הוצמד לשמה הפרטי בעוד שאל הגברים באותו בית מדרש הפנייה בתואר רב מוצמדת לשם המשפחה.<sup>162</sup>

---

<sup>162</sup> כיום, בעקבות הסמכתה של שרה הרוויץ על ידי הרב אבי ווייס, מתנהל בקהילה האורתודוקסית-מודרנית בארצות הברית דיון סוער על האפשרות שאישה תישא את התואר רבה. מפאת רגישות הנושא היא קיבלה עם הסמכתה את התואר מהר"ת (ראשי תיבות של "מורת הוראה רוחנית תורנית"), וניסיון מאוחר יותר לכנותה רבה אכן נתקל בהתנגדות גדולה. ה-RCA (איגוד הרבנים בארצות הברית) יצא בעקבות העניין נגד סמיכת נשים כפי שעולה מן החלטת המופיעה באתר ה-RCA (אוחזר ב-14 בנובמבר, 2010 <http://www.rabbis.org/news/article.cfm?id=105551>). בעיית השותפות של נשים בהנהגה מתבטאת גם בכך





מתברר אם כן כי תחום ההוראה מזמן הכרה בידע ואפשרות לממשו, אולם לצד ההכרה יש בשדה הבניות מגדריות המבהירות לנשים שמעמדן עדיין איננו זהה לזה של גברים. עצם העובדה שהוראה היא האפשרות העיקרית עבור נשים לתעסוקה המבוססת על הידע היא עצמה ביטוי למעמד המוגבל שמקנה הידע לנשים. נועה מסבירה כי גבר שמתמחה בתחום 'יכול להיות רב, יכול להיות דיין... הוא יכול להיות רב קהילה', ולעומתו 'אישה צעירה שנכנסת למסלול של לימודי גמרא מוגברים, ברור שאחת דינה וזה לקראת הוראה'. כלומר, לנשים אין כמעט אפשרויות מקצועיות שבהן תוכלנה לנצל את הידע והכישורים שרכשו. קולא מצביעה על כך שאחת הסיבות לכך שבנות לומדות גמרא בקיבוץ הדתי לא מתכננות להמשיך ללמוד גמרא בעתיד היא העדר אפשרות פרנסה, עובדה אותה הן מסיקות מכך שהמורים הם גברים (קולא 1994: 130). הסעיף הבא דן ביחס של הנשים הלמדניות לעיסוקים מבוססי ידע תורני הפתוחים בפני נשים.

## 2.2 נשים כיוזעות הלכה

לטענה כי נשים יכולות לעסוק רק בהוראה יש שני יוצאים מן הכלל. בשנים האחרונות נפתחו שני מסלולים לנשים, המבוססים על ידע תורני – טוענות רבניות<sup>163</sup> ויועצות הלכה.<sup>164</sup> מסלולים אלה מאפשרים לנשים לממש במרחב הציבורי ידע תורני שרכשו.<sup>165</sup> נראה כי שותפותן האקטיבית של יועצות ההלכה בשיח ההלכתי, והשפעת נוכחותן על השיח (גנזל, בדפוס), מהוות בעיני נשים למדניות רבות הוכחה להיתכנות של שותפות נשים במרחב הציבורי, ולפיכך הן מוזכרות על ידיהן כמקור לגאווה ותקווה:

- זה שקיים הקו של 'נשמת', הן לא רוצות לקרוא לעצמן פמיניסטיות ומהפכניות אבל הן, כל הכבוד להן, אין לי מה לומר. פשוט--זה כל כך הרבה יותר נכון זה בתחום העיסוק הזה ו... אבל בכלל זה ש... אין משהו שהוא ממודר. (שולי)

---

שאפילו נשים שהגיעו לתפקידי רבנות בזרמים הלא-אורתודוקסיים מופלות בהשוואה לגברים (Geller 1995). המצב ביהדות האורתודוקסית דומה למצב בכנסיה הקתולית שבה עד היום נשים אינן מוסמכות לכמורה, (ר' למשל אתר המאבק למען הסמכת נשים, אוזר ב-14 בנובמבר, 2010 (<http://www.womenpriests.org/>)).

<sup>163</sup> טוענות רבניות: נשים המייצגות נשים בתהליך גירושין בבית הדין הרבני, ור' (גורדין 2005; קירש 2004; שמיר ואחרים 1997; Weiss 2008).

<sup>164</sup> יועצות הלכה: תכנית של 'נשמת' הכשירה נשים להשיב על שאלות בהלכות נידה. היועצות משיבות בקו טלפוני,

דרך אתר אינטרנט ובאופן ישיר לנשים בקהילה <http://www.yoatzot.org/articleH.php?id=183>.

<sup>165</sup> נוכחותן של נשים למדניות במרחב הציבורי ההלכתי מתחילה לבוא לידי ביטוי גם בפרסום של מאמרים הלכתיים פרי עטן בבמות הלכתיות נחשבות, כמו: מאמרן של טובה גנזל ודינה צימרמן 'יסת הגוף - היבט הלכתי ורפואי שהתפרסם בתחומין כ, תש"ס; מאמרה של מיכל טיקוצ'ינסקי "והאשה מטבלת את האשה": טבילת אישה לגרות בפני בית-דין'. שהתפרסם באקדמות כא, תשס"ח. בהקשר של כתיבה הלכתית של נשים ראוי להזכיר את הקובץ Jewish legal writings by women בעריכת מיכה הלפרן וחנה ספראי שהתפרסם ב-1998. נראה כי שלא כמו המאמרים המתפרסמים בבמות מרכזיות, קובץ זה התקבל בחשדנות, ר' למשל מאמרו של אהרון פלדמן Halakhic Feminism or Feminist Halakha? (Feldman 1999).

- לאט, לאט יש נשים כאלה בעולם [...] אני כן חושבת שהמהלך של פוסקות נידה הוא דבר מדהים [...] יש שם כמה שפוסקות, הם לא יגידו את זה בקול [...] יש שם מישהי שהיא כאילו מהדור הקודם עוד, ו... היא תלמידת חכמים עצומה... (תרצה)

תרצה מעריכה מאוד את היועצות ומזכירה מישהי שהיא 'תלמידת חכמים עצומה'. ההתלהבות מקיומן של יועצות הלכה באה לידי ביטוי בביטויים 'דבר מדהים' או 'כל הכבוד להן'. לצד ההתלהבות ניכרת גם המודעות של הדוברות לזהירות הכרוכה במהלך, המתבטאת בהתנערותן של היועצות מזיהוי 'פמיניסטי או חתרני'. התואר הרשמי 'יועצות' נועד להבהיר שלא מדובר ביומרה לפסוק הלכה על ידי נשים אלא רק לתת ייעוץ והדרכה הלכתיים. תרצה מביעה מידה של התנגדות לזהירות זו בכך שהיא בוחרת לקרוא להן 'פוסקות' למרות שאחרים 'לא יגידו את זה בקול'. מסתבר כי הנשים רואות את נוכחות היועצות כבעלת השלכות ממשיות על השיח ההלכתי:

- ואני חושבת שהכול פתוח, [...] אני רואה בנושא של נידה מעורבות אמיתית בשיח ההלכתי. [...] שורה שלמה של כאלה שהן באמת מומחות ב... בנושא ההלכתי. ו... ו... הן אני רואה במגעיים שלהם עם הרבנים [...] ברמת הלמדנות הן נושאות ונותנות ומשפיעות ודברים משתנים, בתוך המסגרת הקטנה הזאת. עכשיו לא, זה לא אומר שהעולם כולו רק מחכה למוצא פיהם אבל באמת קורים דברים מהבחינה הזאת. (דבורה)

- אני רוצה שיהיו נשים שפוסקות, שאפשר לפנות אליהן. אני רוצה ש... אני חושבת שרואים בעליל בעין בתחומים שנשים נכנסות אליהן הן מציפות שאלות שגברים לא העלו כמו למשל הנשים שמתעסקות בנידה, שהציפו מאוד, מאוד, נכון שעכשיו זה מזוהה עם דוקטור רוזנק,<sup>166</sup> אבל הרבה לפניו כבר הנשים שמשיבות בקו של 'נשמת' הציפו את הבעיה הזאת של פיתרון של עקרות הלכתית באמצעים רפואיים שאני למשל באמת לא, לא חשבתי על זה, חשבתי שזה נפלא ונהדר שעולם הרפואה הצליח לפתור את הבעיה [...] אבל הן מציפות את הבעיה הזאת ועוד הרבה, הרבה בעיות אחרות שאת זה את יכולה לשמוע יותר טוב מהן. (הילה)

הילה ודבורה מצביעות על 'מעורבות אמיתית' ועל כך שנשים 'מציפות שאלות' שלא ניתנה עליהן הדעת קודם על ידי הגברים העוסקים בהלכה. האופן שבו הן מבינות את השדה הוא שהנשים אשר רכשו את לשון ההלכה (ר' פרק ז): משמיעות קול משמעותי חדש המשפיע על השיח ההלכתי. כלומר, למרות ההימנעות מלכנות את הנשים 'פוסקות', מתברר כי הנשים סבורות שקולן משפיע על הפסיקה. כלומר, גם אם – כפי שראינו קודם – נשים אינן מייחסות ממד נשי לקול האישי הלמדני שלהן, כאן יש ביטוי של תרומה ייחודית של נשים לשדה ההלכתי (נושא שנדון גם בפרק י:).

חשיבות מסלול ההכשרה של יועצות ההלכה איננה רק בעצם קיומו, כי אם גם באפשרויות שהוא מסמן לעתיד, כפי שאומרת אפרת:

ברור שהנשים יתקדמו לכיוון של להשתתף גם במקומות הלכתיים, אני לא חושבת שאפילו צריך לומר פוסקות בשביל זה, אפשר גם אבל, זה כבר קורה היום, כלומר זה

<sup>166</sup> ד"ר דניאל רוזנק, התייחס לנושא המוזכר מעל כמה במות, למשל במאמר "ההלכה והלכות נידה", דעות 12: 32-20. אוחר ב-20 בספטמבר, 2010 (<http://toravoda.org.il/node/9>).

קורה ביועצות נידה וזה קורה בכל מיני תכניות הלכה ש... וברגע שנשים יודעות הלכה אז הם גם יענו על שאלות בהלכה. (אפרת)

אפרת רואה את יועצות הנידה כדוגמה פרטית לכך ש'ברגע שנשים יודעות הלכה אז הם גם יענו על שאלות בהלכה', ולכן על פי תפיסתה כפי שנשים משפיעות על הלכות נידה הן תוכלנה להשפיע גם בתחומים אחרים. אפרת סבורה כי מה שעומד בין נשים במעמד של פוסקות לבין המציאות הוא הכשרתן של נשים היודעות מספיק הלכה.<sup>167</sup>

תקוה ואמונה ביתר מעורבות של נשים בשיח ההלכתי עולה גם הדברים הבאים :

- אני... מניחה שזה רק עוד תחילתו של התהליך, אנחנו נמצאים רק בהתחלה, אבל ככל שיהיו יותר ויותר נשים שיוכלו לכתוב ברמה הלכתית אה גבוהה, לבסס דברים, טיעונים וכולי, אז הם יוכלו להביא גם, עוד פעם, את הקולות החדשים, -- [...] אני חושבת שכן, שיהיו דברים שונים ואני חושבת שהמודעות ל... לשאלות השונות וכולי תעלה באופן כללי. (שירה)
- החזון שלי זה שתהיה באמת שותפות פעילה של נשים בשיח ההלכתי, אני רואה כבר עכשיו כמה פירות יפים זה יכול ליצור. קודם כל בשיחה, סתם, בשיחה של השיתוף, אבל מעבר לזה, גם ביצירת מבנים שיכולים באמת לחולל שינוי עמוק ב-במהות החברתית שלנו. (שרה)
- אנחנו מפנטזות על זה שיפתחו פעם תוכנית, אפשר ללמוד הלכה, אפשר לעשות את כל המבחנים בהלכה ואני מאמינה שאיפשהו בשלב הקרוב נשים יתחילו גם ללמוד בתכניות לדיינות שזה הלכה הרבה יותר לעומק [...] ואני חושבת שזה נורא חשוב [...] שנשים יהיו חלק מהעולם ההלכתי, מהעולם שמדבר הלכה, מייצר הלכה, כותב, פוסק. אין, אין לי ספק. (הילה)
- אבל אני חושבת שכל מה שהגיע ממקום של לימוד רציני יהיה חייב למצוא את המקום שלו, זאת אומרת אני לא רואה בחברה הדתית לאומית שבאמת יעמדו כחומה בצורה ויעצרו את זה. אולי מרכזניקים, חרד"לים<sup>168</sup> וזה אבל ש... מבחינה מספרית הם קטע נורא גדול בחברה שלנו אבל, אז בסוף גם הם נפתחים לדברים האלה. (דבורה)

הדוברות רואות את השלב הנוכחי כ'תחילתו של התהליך' ומאמינות שבהמשך הכשרתן של נשים תלך ותתרחב לעוד תחומים ולעוד תפקידים, למשל דיינות. הן מאמינות בתרומה הייחודית של נשים לשיח ההלכתי ובחשיבות של השמעות 'הקולות החדשים' של נשים במסגרתו. הן מאמינות גם כי עם הזמן יימצא מקום לשינוי שיבוא על בסיס 'לימוד רציני', אפילו בין מי שנוטים להתנגד.

מעניין בהקשר זה שבדברי הנשים לא הופיעה התייחסות דומה לטוענות רבניות כמסמנות מגמת שינוי. אולי ניתן לתלות זאת בכך שמעמדן יותר שנוי במחלוקת היות והן פועלות בשדה מורכב, מול התנגדויות של ממסד רבני שמרני, מידת הצלחתן קשה למדידה, או כיון שמסיבות שונות נפח השוק הרלוונטי עבורן נמצא במגמת צמצום, ומספר הפונות להכשרה זו נמצא בירידה (גורדין

<sup>167</sup> כפי שעולה מן השיח לגבי יועצות הלכה, תחום אינטימי זה שהצניעות יפה לו נבחר לא במקרה כתחום שבו הוכשרו נשים להשיב בהלכה, וכנראה גם התקבלותן על ידי החברה נובעת מן הצורך הייחודי. לפיכך, יש מקום לתהות האם הוא אכן מסמן כיוון כללי של מעורבות נשים בהלכה בעתיד הנראה לעין.

<sup>168</sup> מרכזניקים – תלמידי ישיבת 'מרכז הרבי' בירושלים; חרד"לים – חרדים לאומיים. שני כינויים לאנשי ימין דתי.

מעבר להתייחסות לנשים אחרות, דוגמת יועצות ההלכה, ישנן התייחסויות אחדות של נשים המדווחות כי הן נתפסות כבעלות סמכות הלכתית. שרה, למשל, מספרת על הזמנתה לפורום שדן בנושא מעמדן של נשים בבית הכנסת:

זה בדיוק הדברים שמשמחים אותי כי יכול להתקשר אלי מישהו ולומר 'בואי, אנחנו עושים פגישה של סערת מוחות [...] בואי'. אז אני האישה היחידה שם והרבה רבנים ואז אני אומרת 'למה הזמנת אותי?', אז הוא אומר 'קודם כל שתסבירי לנו מה אתן מרגישות שם' [...] עכשיו היתרון היה שהוא אומר 'את יכולה להסביר לנו את הקושי שלהם ואת הכאב, אבל בואי נשבור את הראש גם בשפה ההלכתית איך עוזרים'. (שרה)

שרה, כאישה יחידה, מוזמנת כדי להסביר 'איך נשים מרגישות', ובנוסף לכך כדי להשתתף במאמץ 'לשבור את הראש גם בשפה ההלכתית' שאותה היא יודעת לדבר.

מיכל מספרת על היותה סמכות הלכתית בעיני תלמידותיה, הבוחרות לשאול אותה שאלות ולא את הרבנים שמלמדים אותן:

יש דינאמיקה מאוד מעניינת, שפתאום הבנות באות ושואלות אותך. עכשיו, מה זה, זה קורה אחרי כל שיעור שאת מלמדת. אבל, זה מעניין בעיני מפני שאת מעבירה שיעור הלכתי, והבנות באות בסוף השיעור ושואלות אותך שאלות הלכתיות שהן לא קשורות לשיעור, אז, אז זה גם מעניין המקום שבו הן בחרו לשאול את האישה שאלה הלכתית, [...] אבל בעיני הוא דווקא סוג של חידוש, זאת אומרת, שיש בחירה לפנות אליך עם שאלה הלכתית כשאת [...] ואת צעירה, ואפשר לפנות לרב עם השאלה הזאת [...] (מיכל)

מיכל מצביעה על 'דינאמיקה מעניינת', שהיא בגדר 'חידוש', שבה למרות קיומה של אלטרנטיבה מסורתית – 'אפשר לפנות לרב' – תלמידות פונות אליה – 'האישה הצעירה' – בשאלות הלכתיות שאינן קשורות לחומר הנלמד בשיעור, כלומר הן רואות אותה כסמכות וכמקור ידע הלכתי. מעניינת במיוחד היא הדוגמה בה היא מזכירה תלמידה ששאלת אותה שאלה הקשורה לבעלה של התלמידה:

נגיד, לפני שני שיעורים מישהי נשואה ניגשה. הם אשכנזים, בעלה רוצה עכשיו לעבור להתפלל את כל התפילות עם ספרדים, האם יש בזה בעיה הלכתית או לא.

מיכל ממשיכה ומספרת כי היות ואיננה רואה עצמה כפוסקת הלכה היא נמנעה מתשובה חד משמעית. אולם עם זאת, היא ניסתה להעצים את השואלת על ידי פריסה של השיקולים ההלכתיים הרלוונטיים לשאלה, כך שכאשר תפנה עם השאלה לרב היא תהיה מודעת למרחב השיקולים. וכך, בדומה ליועצות ההלכה, מיכל מבססת את מעמדה כיועצת הלכה, מתוך כבוד להלכה ולמבנה החברתי הקיים.

נראה אם כן, כי למרות שהידע התורני-הלכתי של נשים מתחיל לקבל הכרה ציבורית, מדובר בתהליך מוגבל, זהיר וראשוני.

### 2.3 הנהגה דתית

תחום שבו אין לנשים מקום הוא תחום הנהגה הדתית, כלומר תפקוד במשרות רבנות ודיינות.

<sup>169</sup> גורדין טוענת כי ייתכן שעצם הפעילות של הטוענות הרבניות וההד שהיא מקבלת תורמות לירידת מספר הזוגות הנישאים על פי ההלכה, ובכך הן עצמן מקטינות את הצורך בהן (גורדין 2005: 173).

אמנם ניתן לראות מנהיגות דתיות בנשים העומדות בראש מדרשה, אם כי יש לציין כי אפילו לא כל מדרשות הגמרא מובלות על ידי נשים.<sup>170</sup> גם למעורבות של נשים, מכוח תורתן, בדיונים על התנהלות הקהילה הדתית ניתן להתייחס כצורה של הנהגה.<sup>171</sup> חוסר המוכנות של חלקים בציבור הדתי להנהגת נשים עולה מדבריה של רוזנברג:

אודה שבתחומים אלו של הכרה במעמדן של נשים בתחום ההנהגה התורנית עדיין רבה הדרך, אם כי בחלק מהחברה בהחלט מתחילים לראות שינוי בהערכה למקומן של נשים כמנהיגות. חלק מהחברה התורנית רואה בעיה צניעותית בכך שנשים תדברנה בפני גברים ובמקומות אלו לא נראה לי שתהיה פריצת דרך או שינוי בתחום ההנהגה הנשית מחוץ לעולמם של נשים. (אסתי רוזנברג 2010)

על אירוע המדגים את בעיית הנראות ההנהגתית של נשים מספרת נועה:

תשמעי, אני באה לחתונה של מישהי וכל סוללת המכובדים נקראים לכיבודים. והכלה היא תלמידה של מישהי שנים, והיא [המורה, ר.פ.] לא עושה כלום מתחת לחופה, אני, עם כמה וותק שיש לי בעצבים על הדברים האלה, עדיין זה פשוט... --- בלתי אפשרי. [...] זה כל כך בלט לי, וזה מקומות טיפשיים כי הרי אפשר למצוא להם פתרונות. אבל אין ספק שבעיצוב האישיות של הכלה הזאת, היום יש את התופעה שלכלה ולחתן באותה מידה יש מכובדים. [...] כל מי שקיבלו את הכיבודים התחלקו שווה בשווה בין הישיבות שלו לבין המדרשות שהיא למדה בהן, רק הם היו רק גברים. אז, קורים פה כבר דברים שזועקים באבסורדיות שלהם. (נועה)

נועה מתייחסת לנוהג שהחתן והכלה מכובדים את מוריהם בעשיית פעולות שונות במהלך טקס החופה. כל עוד רק בחורים למדו בישיבות, הכיבודים ניתנו לרבנים שלהם. במקרה המדובר הכלה היא בוגרת מדרשה, וגם לה יש מורים אותם היא רוצה לכבד, ואכן היא עושה זאת – הכיבודים התחלקו שווה בשווה. אלא שעדיין נותרת בעיה, והיא חוסר היכולת לכבד את המורה המובהקת של הכלה. נועה סבורה שלא מדובר בעניינים הלכתיים מובהקים אלא ב'מקומות טיפשיים' ו'פתירים', וכואבת את העובדה שהסדר החברתי איננו מאפשר להכיר בנסיבות אלה ביחסי תלמיד-רב בין הכלה למורתה.

ניתן לפרש את הסיטואציה המתוארת כדוגמה לחוסר הבשלות של הקהילה להנכיח נשים כמנהיגות. נועה מרחיבה את הטענה ואומרת כי:

אני חושבת שהיועצות נידה, שיקראו לזה מה שהם רוצים, זה סוג של הנהגה, השאלה היא לא אם יש מסלולים שיכולים להכשיר, השאלה היא אם הציבור בשל לזה, ומה זה הדגל שאני מדברת עליו. כלומר, הרי... הרי אין ספק ש... בקהילות מסוימות או במקומות מסוימים יש נשים מסוימות שמאוד מתאים להן להיות מה שנקרא היום רב

---

<sup>170</sup> רוב מדרשות הגמרא ובתי המדרש אכן מנוהלים על ידי נשים (5 מ-7), אולם שתי המדרשות הראשונות – לינדנבאום ועין הנצי"ב – מובלות כיום על ידי גברים. לניתוח של מצב זה כהבניה מגדרית ר' מאמרי (Feuchtwanger) (2009). מאידך, ישנן מדרשות מסורתיות שבראשן עומדות נשים כמו 'צפנת' בצפת ו'מדרשת הרובע' (בראל-20: 2009: 27), ומכאן שההנהגה בהקשר זה איננה תלויה דווקא בהכשרה בגמרא והלכה.  
<sup>171</sup> כמו מעורבותה של מלכה פיוטרקובסקי בפורום תקנה.

קהילה, או הרי זה גם שאלה של הגדרה, מהם כל ההגדרות האלה... אין ספק שיש נשים  
היום שיכולות למלא את התפקידים האלה. (נועה)

על פי תפיסתה של נועה 'אין ספק שיש נשים היום שיכולות' למלא תפקידי הנהגה. העדר נשים  
בעמדות הנהגה נובעת מכך ש'הציבור אינו בשל לזה'. מדובר אם כן בעיקר בהבניה חברתית ולא  
בבעיה הלכתית או בהעדר מועמדות ראויות.

לכאורה, מחסום משמעותי בתחום ההנהגה הוא שאלת הסמיכה של נשים לרבנות. בישראל אין  
כיום מסלול הכשרה אורתודוקסי לרבנות עבור נשים,<sup>172</sup> אולם בארצות הברית עברה אישה  
מסלול של לימודים וסמיכה לרבנות.<sup>173</sup> גם בהקשר של ניסיון ראשוני זה טוענת נעמי כי המחסום  
האמיתי הוא מוכנות הקהילה:

אני לא חושבת ש... שהתהליך הזה [הסמיכה של אישה, ר.פ.], יגיע למצב של רב.

**את לא רואה את זה כ... רצף?**

לא, לא, לא, לא!

**במה זה תלוי לדעתך?**

צריך שינוי מאוד גדול ב... בקהילה, ב... [...] מה זה עושה, מה יאפשר לראות אישה על  
הבימה [...] כי כעת, התמונה היא של איש זקן עם זקן [...] אני חושבת שזה מחייב שינוי  
גדול מאוד. אני חושבת שזה מצריך שינוי במה שאנחנו מלמדים בנות ובנים קטנים, [...]   
ומה הן הציפיות שלנו. וכן, זה שינוי גדול, גדול מאוד, ואני, אני לא בטוחה איך אנחנו  
מגיעים מכאן לשם. (נעמי)

גם נעמי רואה את הבעיה של שילוב נשים בהנהגה דתית כנובעת מהבניה חברתית, אשר שינוי  
שלה מצריך מאמץ חינוכי ארוך שהיא איננה סבורה כי התחיל לקרות.

מן האמור בסעיף זה עולה אם כן כי ככל שהנראות הציבורית של תפקיד גבוהה יותר כך הנשים  
חשות כי יותר קשה להן לקחת בו חלק. יועצות ההלכה פועלות מטבע עיסוקן מאחורי הקלעים,  
במרחב שהנראות הציבורית שלו נמוכה, ומצליחות להותיר בו חותם. לעומת זאת פעילותן של  
הטוענות הרבניות, בבתי הדין הרבניים, מעוררת יותר מחלוקת, ואילו העמדת אישה בתפקיד  
רב/רבה נראית כחזון רחוק.

## 2.4 מבט לעתיד

אסתר מבהירה את הפוטנציאל למעמד חברתי שהיא רואה כתוצאה מלימוד תורה:  
זה---סממן של רובד חברתי. עכשיו אסור להגיד את הדברים האלה בצורה כזאת  
אבל זה נשאר שגדלות בתורה זה נותן מעמד חברתי. זה ככה. (אסתר)

<sup>172</sup> נשים בודדות בישראל למדו וקיבלו סמיכה אורתודוקסית באופן פרטי. בהן: אוולין גודמן-טאו שהוסמכה על ידי  
הרב יונתן ציימן בשנת 2000, וחביבה נר-דוד שהוסמכה על ידי הרב אריה סטריקובסקי בשנת 2006.

<sup>173</sup> על סמיכתה של שרה הורוויץ ועל המאבקים שליוו את התהליך ר' לעיל הערה 162 וכן ב- Heeb Magazine.March

10, 2010. Retrieved 28 July 2011. (<http://heebmagazine.com/rabba-sara-hurwitz-rocks-the-orthodox>)  
וב-2010, March 9, Jewish Telegraphic Agency, Retrieved 28 July 2011. (<http://www.jta.org/news/article/2010/03/09/1011006/weiss-backs-away-from-rabba-title-for-women>)

כפי שראינו בפרק זה על פי ההתנסות של הנשים, לגביהן הרלוונטיות של קביעה זו מוגבלת. תהליך ההשתלבות של נשים כבעלות מעמד תורני איננו מראה מגמה חד משמעית של התקדמות. כך עולה למשל מן הניסיון לייסד מסלולים מתקדמים לנשים, שלא קל למצוא תלמידות המעוניינות בהם. תופעה זו מטרידה נשים מובילות בשדה, ומוסברת על ידיהן בכך שאין אופק תעסוקתי. הנשים הנדרשות להשקיע שנים ארוכות ומאמץ רב לצורך ההתמחות בגמרא נרתעות מן העובדה שהלימוד עלול להתברר כמוביל למבוי סתום, כמו שאמרה יעל – 'אין עוד מקומות עבודה בזה. אז, זה לא תכלי'ס'. גם נעמי מתייחסת לעניין:

מה שאני רואה עכשיו, זה פחות ופחות נשים... נכנסות [...]

#### ואיך את מסבירה את זה?

אההמ, משרות. בארצות הברית בטח שזה תלוי ב... ב... משרות, בעבודה. ועניין הרבנות, [נשים, ר.פ.] רוצות להיות רבנים עכשיו... אז אם לא עושים את זה בהקדם, זה ייעלם, השיעורים הגבוהים<sup>174</sup> עכשיו, אין להם מספיק תלמידות [...]. שזה תלוי בעבודה אני חושבת. זה גם תלוי ב... במבנה החברתי, ובתמיכה החברתית כי אם לא מקבלים את הנשים האלו, ברצינות... [...]. אתה הולך ללמוד משפטים – אתה נהיה עורך דין, אתה הולך ללמוד תורה, ללמוד הלכה – אתה נהיה רב, מה השאלה? (נעמי)

נעמי תולה את רתיעת הנשים מלפנות ללימודי גמרא מתקדמים, בכך שהחברה עדיין לא מסוגלת לקבל נשים כאלה ולהציע להן משרות ומעמד התואמים את כישוריהן. בחברה הדתית עדיין ברור שאישה – למדנית, ידענית ומוכשרת ככל שתהיה – איננה יכולה לכהן ברבנות. פרשנות המציאות של נעמי מתלכדת עם הטענה שהשיח המסורתי והמבנים החברתיים שהוא מְבַנֵּה עומדים בדרכן של הנשים למצות את יכולותיהן ולממש אותן, כפי שעולה מן המתואר בפרק זה. כל אישה הבוחרת לעסוק בגמרא נתקלת לפחות בשלב כלשהו של מסלול ההכשרה והתעסוקה בתפיסה של עיסוקה כעיסוק לא נורמטיבי, בין אם במפורש ובין אם במרומז. מציאות לא מאפשרת זו ממקמת את הנשים הבוחרות להתמחות בגמרא בעמדה של הדרה/חריגות מתמדת, ומציבה אותן במאבק מתמיד על הכרה ומעמד בתוך הסדר החברתי. הצורך המתמיד לאשש את הבחירה ולהצדיק אותה מותיר את הזהות הלמדנית שלהן בעיקר בספירה הפרטית.

על אף זאת, כפי שראינו קיימת אופטימיות לגבי מעורבות הלכתית (לעיל 2.2), ואפילו לגבי רבנות או ראשות ישיבה ניתן למצוא שרטוט אופטימי של העתיד:

- תשמעי, להגיד לך שהיום אני יודעת לשים את האצבע על הכוכב? לא, אני לא יודעת לשים את האצבע, אבל בסדר, העולם הולך ונבנה, במסגרות שונות, לא רואה היום את הראש ישיבה ש... [...]. תראי, גם זה שאני מלמדת זה מפתח, בסופו של דבר, הרב גיגי<sup>175</sup> לא התחיל מלהיות ראש ישיבת הר עציון. הוא התחיל מהישיבה במעלות, מלהיות מורה ללשון בחברות נוער, הוא התחיל ללמד, כאילו אני לא חושבת שאתה צריך לצאת מתוך הישיבה וללמד בישיבה. (נירית)
- מה שאני מקווה, שנשים ילמדו, בנותיהן, בנות-בנותיהן, עד סוף הדורות... ו... וגם כן שיהיו נשים רבנים. אני לא אוהבת את ה-'רבנית', או 'חכמה', או... זה 'רב', זה 'רבה',

<sup>174</sup> שיעור – מונח ישיבתי המקביל לכיתה, מבטא את הוותק של התלמיד במוסד (ברויאר 371-372: 2003).

<sup>175</sup> הרב ברוך גיגי, אחד מראשי ישיבת 'הר עציון'.

זה הדבר האמיתי... והשיחה של ההלכה, ושל הלימוד ושל הדת יהיו בין כולנו, בין

כולנו. [...] זה יהיה שינוי. זה יהיה השינוי. (נעמי)

נירית ונעמי מקוות ומאמינות שמדובר בראשיתו של תהליך, שבו כפי שגבר מתפתח בהדרגה לעמדת הנהגה משמעותית – כך גם הנשים הנמצאות היום בראשית הדרך תוכלנה לסלול את דרכן באופן הדרגתי לעמדות משמעותיות.

לסיכום הנושא, הנה דבריה של מלכה בינה, מי שהקימה את בית המדרש 'מתן' ועומדת בראשו:

להכניס שינויים בתחום לימוד התורה קל יותר, כי הדברים נעשים במישור פרטי. קשה

הרבה יותר לשנות בתחום הדיינות והפסיקה כי הם בתחום הציבורי שכל פעולה בו

מצריכה הסכמה של הציבור. בתחום זה, לכן, ההתקדמות היא הרבה יותר איטית

ודורשת הרבה זמן. (בתוך טובה כהן 2006a:269)

בינה רואה את לימוד התורה כשינוי המתחולל במישור הפרטי ולכן כ'קל יותר'. כפי שראינו, גם אם יש מכשולים לנשים יש משאבים המאפשרים להן להתגבר בנסיבות החברתיות המתחדשות. 'בתחום הציבורי', אומרת בינה 'קשה הרבה יותר לשנות'. כך אכן עולה מן הממצאים ומן הרפלקסיה של הנשים על השדה. נראה אם כן, כי כל עוד השיח הציבורי נשלט על ידי תפיסות מסורתיות, לא די בכך שנשים מצליחות לרכוש ידע כדי להפוך את הידע שרכשו להון תרבותי המתבטא במעמד והשפעה ממשיים.

### 3 סיכום – בין ידע ומעמד

ההתמודדות של נשים עם עשיית זהות למדנית בשני המישורים – האישי והחברתי – מתחדדת על

רקע תפיסתן את מעשה הלימוד כפעולה של המשכיות (ר' פרק ה:), כפי שאומרת דבורה:

זה שגברים עשו את זה [למדו, ר.פ.] לא עושה את זה [שדה, ר.פ.] לא חרוש [...] אני לגמרי

מרגישה שזה חרוש. [...] חווית הלימוד וההסתמכות על פרשנים ועל זה, החוויה שלי

היא לא חדשנית, היא שאני הולכת למקום שהיו בו, הרבה, ואני לא, זה חסר משמעות

בשבילי, והיו בו הרבה מוחות ולמוח אין מין, מבחינתי. (דבורה)

'גברים עשו את זה', חרשו את שדה הלימוד, כתבו, פירשו, עיצבו את התכנים וסימנו את הדרכים לצעוד בו. 'למוח אין מין' אומרת דבורה ומבקשת לטעון לניטרליות מגדרית של השדה – כלומר, שאין משמעות מיוחדת להיותה אישה לומדת, והיא צועדת בעקבות הגברים הרבים שקדמו לה. אולם, כפי שהראיתי בפרק זה, המבנה הממוגדר המובהק של השדה מקשה על הכניסה אליו ועל ההתמקמות בתוכו. כלומר, קיים פער בין ההתייחסות ללימוד, על ידי לומדות כמו דבורה, כ'הליכה למקום שהיו בו הרבה' – המבטא תפיסה של הלימוד כמעשה של שייכות, המשכיות ורצון להשתלבות – לבין המכשולים העומדים בפועל בדרכן של הנשים לעשיית הזהות הלמדנית.

ממצאי המחקר מלמדים כי למרות הקשיים בעשיית זהות למדנית – כמו השיח החברתי-ההלכתי המדיר, הפקפוק ביכולת, מיעוט מסגרות הלימוד לנשים ואופיין – הנשים מצליחות לבסס את זהותן הלמדנית האישית ולמצוא קול אישי בלימוד.

קשה יותר לייצר את השינויים החברתיים-קהילתיים הנחוצים כדי שלמדנותן של נשים תקבל הכרה מלאה והן תוכלנה לממש את הידע שרכשו באפיקים מגוונים, ולא רק במסגרות ההוראה



המצומצמות.

כלומר קיים פער בין הזהות הלמדנית האישית לבין הזהות הלמדנית החברתית של הנשים הלמדניות. מתוך הקשיים הכרוכים בעשיית הזהות הלמדנית – האישית והחברתית – ויותר מכך, מתוך הפער בין שני ממדי הזהות, מתברר כי גם הזהות הלמדנית מצריכה עשיית זהות תוך התמודדות עם כוחות חברתיים והבניות חברתיות מעכבים ומגבילים.

## שער 3 - זהויות בפעולה

בפרקי השער הקודם, 'זהויות', נדון מקומו של לימוד גמרא בעיצוב השייכות הדתית, הזהות הדתית-האישית והזהות הלמדנית של הנשים הלמדניות. פרקי שער זה בוחנים פרקטיקות של לימוד ושל עשייה הלכתית, שבהן באות לידי ביטוי הזהויות השונות שתוארו בפרקים הקודמים.

**פרק ח:** 'לימוד של נשים: לימוד נשי?' – עוסק בשאלה באיזו מידה ניתן לאפיין לימוד של נשים כייחודי להן, הנדונה מזה זמן בשדה הלימוד. בקרב הטוענים לקיומו של ייחוד בלימוד של נשים המבחין אותן מלימוד של גברים, עולה השאלה האם מקור הייחוד הוא מהות שונה של נשים וגברים או שמדובר בתוצאה של הבניות מגדריות. מטרתו של הפרק היא להציג את עמדותיהן של הנשים הלמדניות בעניין זה, כפי שעלו מתוך הראיונות. מתברר כי העמדה הרווחת בין המשתתפות במחקר היא כי אכן ניתן לאפיין לימוד של נשים כשונה מלימוד ישיבתי-מסורתי, אולם מאפיינים אלה אינם מהותניים אלא נובעים מהבניות חברתיות, דוגמת תהליך רכישת הידע שבו קיימים הבדלים בין נשים וגברים (כפי שטענתי בפרק ז: 1). גורם נוסף, שעלה מדברי הנשים, כתורם לייחוד של לימוד של נשים הוא נקודות המבט שלהן הנובעות מניסיון חיים שונה. נראה כי מקומו המרכזי של הלימוד בעשיית שייכות דתית (ר' פרק ה:), מהווה הסבר אפשרי להתנגדות של נשים להיות מסומנות כלומדות שונות, שכן הצבעה על שוני של נשים בנקודה זו, פוגעת בתחושת השייכות שלהן לעולם הלימוד המסורתי. נקיטת העמדה של הנשים בשאלת קיומו של 'לימוד נשי' מעידה על קיומה של זהות למדנית ואף מבססת אותה.

היבט נוסף של המפגש בין נשים לגמרא נוגע בתגובות למפגש הזה בהקשר של התכנים הנדונים בטקסט התלמודי, והאופן בו הנשים חוות אותו, מנסחות אותו ומגיבות אליו. השאלות העומדות לדיון בפרק ט: 'לימוד טקסט גברי: קשיים ודרכי התמודדות', הן: באיזו מידה ערות הנשים להטיות גבריות בטקסט? במידה והן ערות להטיות כאלה - באיזו מידה הן מהוות אתגר עבורן? ובמידה וההטיות מהוות אתגר - כיצד הן מתמודדות אתו? מתברר כי הנשים מודעות להטיות גבריות הקיימות בטקסט ומאותגרות מהן. הפרק עוסק באפיין הקשיים שהן חוות ובדרכי התמודדות שונות שהן נוקטות, שמאופיינות במידה רבה בחוסר הכרעה, מה שאני מכנה 'לימוד מוטרד'. ההתמודדות של הלומדות עם גבריות הטקסט מבטאת מתח בין מקומו המרכזי של הלימוד בעשיית הזהות הדתית האישית שלהן ובין הזהות שלהן כנשים מודרניות.

התמודדות נוספת עם ההבניה הגברית של הקאנון היהודי באה לידי ביטוי במפגש של הנשים עם ספרות ההלכה ופסיקת ההלכה, בעיקר בסוגיות הנוגעות לנשים. יחסן של הנשים להלכה נדון בפרק י: 'התמודדות עם יחס ההלכה לנשים: ביקורת ושמרנות'. בפרק זה מתוארת ביקורת של הנשים על סוגיות הלכתיות הנובעת מעמדתן כנשים והמתאפשרת בזכות הלמדנות המקנה להן

הבנה של המנגנון ההלכתי. הבעת ביקורת על סוגיות הלכתיות איננה מובילה בהכרח לשינוי בפרקטיקה ההלכתית של הנשים, והן נעות בין שימור הפרקטיקה ההלכתית המקובלת לבין צעדים זהירים של שינוי וחידוש. בפרק נדונים השיקולים והגורמים המשפיעים על נטיית הנשים הלמדניות לשימור ההלכה או לשינויה. המפגש עם ההלכה על המתח הקיים בו מביא לידי ביטוי מתחים בין הזהות הנשית והזהות הלמדנית לבין הזהות הדתית המחויבת והרצון להשתייך. הבחירות שעושות הנשים, על המחירים הכרוכים בהן, הינן ביטוי נוסף לעשיית הזהות המורכבת ולפעלנות שלהן.

## פרק ח: לימוד של נשים: לימוד נשי?

היא ניחנה ביושר אינטלקטואלי וביכולת להקשיב; ולבי אמר לי שתוכל בעתיד לספק לרחל את אופן הלימוד הייחודי והנשי שביקשה; חריפות מזן אחר, רך יותר, אינטואיטיבי והרמוני ומאחד הפכים, ופחות חותך ומחלק. (אחד מאלף / מירה קידר, 98-99)

דיונים באשר למאפיינים מגדריים של עיסוק בתחומי דעת קיימים בתחומים שונים דוגמת ספרות, שבה קיים עיסוק נרחב במאפיינים מגדריים של נשים כקוראות או ככותבות;<sup>176</sup> או היסטוריה, שבה תודעה פמיניסטית של חוקרות הובילה לטענה של חלק מהן 'שלימודי נשים ישנו את הפרדיגמה הדיסציפלינרית מן היסוד' (וולך סקוט 330: 2006).<sup>177</sup> בדומה לדיונים אלה עולה השאלה בדבר קיום מאפיינים ייחודיים בלימוד גמרא של נשים בהשוואה ללימוד של גברים. מתברר כי שאלה זו מנסרת בחלל שדה הלימוד של נשים, ומעסיקה מורים, מורות ותלמידות (בראל 291: 2009), וכפי שניסחה זאת גילה בראון אתי: 'שאלת המיליון דולר זה האם באמת יש הבדלים מבניים בין לימוד תורה של נשים ללימוד תורה של גברים'. תשובה לשאלה זו דורשת, כמובן, מחקר מקיף ושיטתי. ברם, כאן אני מבקשת לנתח את עמדותיהן של הנשים אותן ראינתי ביחס לשאלה זו: באיזו מידה הן מצביעות על מאפיינים המייחדים את הלימוד שלהן, ועד כמה קיומם של מאפיינים אלה עולה בעיניהן לכדי 'לימוד נשי'.

פרק זה פותח בהצגת הרקע לדיון: שרטוט תפיסות הקיימות בעולם הלימוד לגבי המושגים 'לימוד נשי' ו'לימוד גברי', כדי להבהיר את משמעותם של מושגים אלה בשדה הלימוד של נשים. מתיאור זה עולה כי 'לימוד גברי' מהווה קוד ללימוד ישיבתי-מסורתי-קלאסי, בעוד ש'לימוד נשי' הוא קוד ללימוד אחר ושונה, לא ישיבתי.

לאחר מכן מתוארים מאפיינים בולטים של בתי מדרש ודרכי לימוד של נשים, כפי שאלו עלו מן הראיונות. הממצאים מלמדים כי לא זו בלבד שישנן מעט מסגרות שבהן נשים יכולות ללמוד גמרא ברמה גבוהה, כפי שהראיתי בפרק ז; לבתי המדרש לנשים, שנוסדו במהלך 30 השנים

---

<sup>176</sup> דוגמה לכך היא הדיון של איליין שוואלטר במאפיינים של כתיבה נשית. הנחת היסוד בדבר קיום מאפיינים ייחודיים יצרה אצלה את הצורך בטביעת מושג חדש, gynocritic, כדי לתאר את התחום של ביקורת טקסטים שנכתבו על ידי נשים. הדיון עוסק בשאלת המקור של מאפייני הכתיבה של נשים: האם הם נובעים מבולווגיה, שפה, פסיכולוגיה או תרבות? (שוואלטר 252-271: 2006).

<sup>177</sup> היסטוריוניות פמיניסטיות ערערו על הפרוידויזציה המסורתית (Ann D. Gordon, Buhle, and Dye 1976:75); הסתמכו על מקורות ראשוניים שונים (Zemon Davis 1996); ואף יצרו תחומי מחקר חדשים, כמו היסטוריה חברתית, המתעניינת בשאלות כמו שינויים שחלו במשפחה (Ann D. Gordon et al. 1976:82) או היסטוריה של תרבות חומרית (למשל Bynum 1985).

האחרונות, ישנם מאפיינים המבדילים אותם ממרבית מסגרות הלימוד של גברים. בין אלה בולטים חוסר מחויבות ללימוד ישיבת-מסורת, השפעות של לימוד אקדמי על דרך הלימוד ושאיפה שהלימוד יהיה רלוונטי לחיי הלומדת.

בהמשך נדונה השאלה עד כמה ניתן, לדעת הלומדות, לקשור בין מאפיינים אלה של לימוד של נשים לבין הטענה בדבר קיומו של לימוד נשי או קול נשי בלימוד גמרא. אמנם בין הנשים הלמדניות רווחת העמדה כי כתוצאה מהשפעות הקיימות בבתי המדרש של נשים לימוד של נשים אכן שונה ממה שהן תופסות כלימוד גברי-ישיבתי, אולם עם זאת במרבית המקרים הן אינן סבורות כי הלימוד שלהן או לימוד של נשים בכלל מייצג קול נשי השונה באופן מהותי מן הקול הגברי.

### **1 לימוד גברי, לימוד נשי: לימוד ישיבתי-מסורתי ולימוד אחר?**

כפי שתיארתי בראשית הדברים, כניסתן של נשים לתחומי דעת שלא פעלו בהם קודם יצרה דיונים בשאלה אם עיסוקן של נשים בתחום הדעת שונה מן העיסוק הגברי המסורתי. גם בשדה לימוד הגמרא קיים עיסוק בשאלה באיזו מידה ניתן לאפיין ולבדל לימוד של נשים ביחס ללימוד של גברים. גברים ונשים מנסים לאפיין, על סמך ההתנסות שלהם בלימוד והוראה, את הלימוד הנשי או הקול הנשי בלימוד וייחודו בהשוואה ללימוד המסורתי-הגברי. לימוד הגמרא של הנשים הלמדניות, שבהן עוסק מחקר זה, מתרחש על רקע הדיון בקיומם של הבדלים בדרך הלימוד בין נשים וגברים, והן מתייחסות אליו מתוך ניסיוןן. לפיכך אני משרטטת כאן בקווים כלליים את הטיעונים המושמעים במסגרת דיון זה. אקדים ואציין כי על אף הנטייה הרווחת בשדה ליחס מאפיינים שונים ללימוד של נשים וגברים אין מדובר באמירות המבוססות על מחקר שיטתי, כי אם בתיאורים כלליים ואמורפיים המבוססים על התרשמויות ואינטואיציות אישיות בלבד, ולעיתים יש בכך משום הבעה של משאלת לב. אילו מאפיינים מיוחדים אם כן ללימוד של גברים וללימוד של נשים?

רוח הדברים באה לידי ביטוי בציטוט שהבאתי בראשית הפרק מתוך רומן העוסק במדרשה לנשים ובו מתואר חיפוש אחר קול נשי המאופיין כך: 'חריפות מזן אחר, רך יותר, אינטואיטיבי והרמוני ומאחד הפכים, ופחות חותך ומחלק'.

מאפיינים דומים עולים מתוך כתיבה של אנשים המעורים בעולם הלימוד הנשי או הגברי. הלימוד הגברי, המזוהה עם למדנות מסורתית-ישיבתית, מאופיין על ידי כותבים כמו הרב דב ברקוביץ (2008: 173-174) או הרב שג"ר (2006) כשואף לאובייקטיביות, תיאורטי, מבוסס על חשיבה מופשטת, שכלתני ומנותק מהקשרים מעשיים. לעומתו הלימוד הנשי מאופיין על ידיהם כרגשי, סובייקטיבי ומקושר לחיים. כך כותב ברקוביץ על האופן בו התרשם מלימוד של נשים:

במהלך הלימוד נוצר אצל הלומדת קול פנימי, שהפך את התורה ממידע עיוני-תיאורטי חיצוני, למגע ממשי בפיסת חיים ייחודית-אישית, חיה ונושמת, הרוצה בבניין החיים. (2008:174)

וברוח דומה כותבות בריינה לוי, מוכה ותיקה ליהדות, ומלכה בינה העומדת בראש המכון התורני לנשים, מת"ן:

- הסגנון הקוגניטיבי ה'נשי', הסובייקטיבי והרגשי, שבמשך שנים רבות נחשב כמחסום בפני הנשים הלומדות תורה כראוי, הוא, הוא שמאפשר ראייה כל כך חודרת ומרגשת לדבר ה'. אנו רק מתחילות לגלות את התרומה שיש ביכולתנו לתרום זו לזו ולכל מי שאוהב את התורה ומחפש אחר ההשראה שלה. [...] טענתי שנשים לומדות תורה תורמות תרומה מיוחדת במינה לדרך שבה מתגלה התורה בדורנו - ל'פְּשָׁטוֹת המתחדשים בכל יום'. אולי הנשים, המשתמשות בבינתן היתרה תוכלנה לגלות את רזי התורה הנסתרים שהגיעה שעת גאולתם. (לוי 2000)
- ישנה אוריינטציה נשית וגברית, לשאול ולחשוב כך או אחרת. לנשים, למשל, יש נטייה יותר ללימודי תנ"ך ומחשבת. זה העומק של בינה יתרה שיש לאישה. לגברים יש חשיבה לינארית יותר, בעוד שלנשים יש חשיבה עגולה. (מלכה בינה בתוך רוטנברג 2006)

גם בדברים אלה 'הבינה היתרה'<sup>178</sup> של הנשים מתפרשת כסגנון 'סובייקטיבי', 'רגשי' או כ'חשיבה עגולה'.

חנה קהת, הדנה בשאלת קיומו של 'לימוד נשי' (2008: 115), מאפיינת לימוד של נשים, בעקבות התבטאויות של גברים ונשים בשדה הלימוד של נשים. בין המאפיינים היא מזכירה: 'חיפוש אחר משמעות רוחנית' (שם 104); 'צורך להתחבר לכתובים ולחוות את הלימוד באופן אינדיבידואלי ואישי' (שם 107); לימוד 'אינטימי ומתקשר' (שם 111).

דיון זה מהדהד את הדיון שקיים באפיסטמולוגיה פמיניסטית ביחס להבחנות בין תבונה ורגש כאמצעים לידיעה, והאפיון המגדרי של גברים כנוטים לתבונה ושל נשים כנוטות לרגש (Jaggar 1996; Lloyd 1996). נקודה מעניינת בהקשר זה היא, כי כמו הטענה הקיימת באפיסטמולוגיה פמיניסטית על הרגש כמקור לגיטימי וראוי לידיעה (Jaggar 1996), גם כאן, ישנו יחס חיובי לרגש בין המשתמשים והמשתמשות במושג 'לימוד נשי'. בעיניהם, שיתוף הרגש בלימוד בכלל ובלימוד גמרא בפרט הוא לגיטימי ומעשיר את הבנת הטקסט. עמדה זו מהווה חידוש ביחס ללימוד הישיבת-המסורתית, שבו עוסקים גברים, המבוסס על עיון שכלתני ואינטלקטואלי.

קהת מציעה שני הסברים אפשריים לגבי מקורם של המאפיינים הנזכרים לעיל של לימוד של נשים, אותם ניתן לכנות: הסבר מהותני והסבר הבנייתי. הגישה הנוטה למהותנות, שניתן לקשור אותה לפמיניזם התרבותי<sup>179</sup> או הפמיניזם הצרפתי,<sup>180</sup> תולה את ההבדל בדרך הלימוד של נשים

<sup>178</sup> 'ויבן ה' [אלהים] את הצלע' - מלמד שנתן הקב"ה בינה יתירה באשה יותר מבאיש (בבלי, מסכת נדה, דף מה, עמוד ב).

<sup>179</sup> למשל הפסיכולוגית קרול גיליגן. על אף שהיא עצמה מציינת כי השימוש שלה במושגים 'קול נשי' ו'קול גברי' היא דרך להתייחס לשתי צורות חשיבה, ואין כוונתה 'להציג הכללות בנוגע לאחד משני המינים' או 'לקבוע את מקורם של ההבדלים' (גיליגן 1995: 9-10). פסיכולוגית נוספת בזרם זה היא ננסי צ'ודורו, המנתחת את האופנים הפסיכולוגיים שבהם המבנה החברתי הקיים משעתק את תפקידן של נשים כאמהות. צ'ודורו איננה רואה את חלוקת התפקידים ההוריים כטבעית (Chodorow 1979:7), ומציינת כי הניתוח שלה עשוי להוביל לחלוקה שוויונית של הנטל המשפחתי, מצב אותו היא רואה כהתקדמות עצומה (Chodorow 1979:219).

וגברים בתכונות ונטיות נפש, ואלה אמורות להיות בעלות אופי קבוע ובלתי משתנה. כותבים כמו הרב שג"ר או הרב ברקוביץ' אכן מוצאים תימוכין בכתיבה של הוגות אלה (ברקוביץ' 2008: 174; רוזנברג 2006: 59). לעומת זאת המחזיקים בגישה הבנייתית, תולים הבדלים, במידה ואלה קיימים, בהבניות חברתיות היוצרות שוני בחוויות החיים ובמסלול ההכשרה של נשים וגברים (כפי שתואר בפרק ז', בהקשר של לימוד גמרא של נשים). על פי תפיסה זו גם אם קיימים הבדלים בין לומדים שונים, ובכלל זה גם בין נשים וגברים, הבדלים אלה צפויים להשתנות עם השתנות הנסיבות החברתיות שגרמו להם.

דוברים שונים בשדה מתלבטים בשאלה האם מקור ההבדלים בלימוד של נשים וגברים הוא מהותני/טבעי או הבנייתי/תרבותי, וברוב המקרים, דומה כי אפילו עמדות המנוסחות בשפה מהותנית הינן מהותניות רק לכאורה, והגישה הרווחת היא כי מקור ההבדלים הוא בהבניות חברתיות. כך למשל, גברים המצביעים בבירור על הבדלים בין לימוד נשי ללימוד גברי מאפיינים את הלימוד שלהם עצמם כ'נשי', ואף שואפים שלימוד כזה יוטמע בעולם הלימוד הגברי (ברקוביץ' 2008: 175; רוזנברג 2006: 66).<sup>181</sup> הרב יאיר דרייפוס משיבת "שיח" מעיד על עצמו כי 'הסגנון שלי הוא סגנון נשי שאצל בנות הוא יותר קל לעיכול' (בתוך בראל 2009: 304), ובמקביל מצביע על מאפייני לימוד של בנות – 'אם זה קשור לעניינים אינטלקטואליים או לענייני הלכה – אז זה פחות מעניין את הבנות. לימוד גמרא אצל בנות - זה לא העולם שלהן. העולם שלהן הוא יותר חסידות, מחשבה, קבלה'. הרב שג"ר (2006) רואה את הלמדנות הישיבתית הבריסקאית ככזו שאיננה מחברת את הטקסט לחיים, לעומת גישה 'מחוברת', אותה הוא מכנה 'קול נשי', ומזהה את קיומה כבר בגמרא עצמה, שכידוע נכתבה על ידי גברים. ה'לימוד הנשי', שיחזיר את החיבור בין הטקסט לחיים, משתמע בדבריו כחזון לנשים וגברים כאחד.<sup>182</sup> מתברר אם כן כי אין מדובר כלל במושגים מהותניים אלא בקודים: ב'לימוד גברי' מתכוונים הדוברים ללימוד ישיבתי-מסורתי, בעוד שב'לימוד נשי' הם מתכוונים ללימוד אחר, שונה, לא-ישיבתי.<sup>183</sup>

---

<sup>180</sup> הפילוסופית לוס איריגארי פיתחה גישה הקושרת בין גוף האשה ומיניותה, ש"היא" עד אין-קץ אחרת ב-עצמה', לכך ששפתה שונה משפת התבונה הגברית ולימסתורין שמייצגת האשה בתרבות. כלומר, היא מציגה גישה מהותנית הקושרת בין הגוף הנשי לזהות הנשית ולפרקטיקות נשיות (איריגארי 2003: 18-23).

<sup>181</sup> הסתייגות משיטת לימוד הגמרא המסורתית-הבריסקאית עולה מן ההצעה של הרב שג"ר לדרך לימוד חדשה בספרו 'כלים שבורים'. בהקשר זה הוא איננו מכנה את האלטרנטיבה 'לימוד נשי' אלא הסתכלות פוסט מודרנית על הטקסט, ההולמת לדבריו את 'שיח הגמרא והרטוריקה ההלכתית הקלאסית' (שמעון גרשון רוזנברג 2004: 42-44).

<sup>182</sup> ההתייחסות להתפשטות הקול הנשי בלימוד תורה כחזון להתחדשות כללית בעולם התורה מרמז על מניע אפשרי לעיסוק בשאלה זו והוא התקווה והציפייה לחידוש בעולם התורה, שיצמח בבתי המדרש של הנשים, כמו בדברים של הרב שרלו: 'יש אפשרות לדון מחדש בתכנים של הלימוד, ושוב – ביחס לוולוז'ין. יש שני תחומים של תכנים: תוכן אחד הוא התוכן הפורמלי [...] ברם הממד המרכזי של בית המדרש איננו רק הממד הפורמלי. יש צורך לבחון גם את התוכן הקיומי. לצערי, אצל הבנים הצד הפורמלי הוא החזק. דווקא משום כך יש אפשרות לבחון היום אצל הנשים גם את הצד התוכני, שמשמעו מה באמת מעצב את יכולתו של האדם [...] ולהתמודד עם אתגרי התקופה בראייה ארוכת טווח' (שרלו 2001: 70). בדברי הרב שרלו מצטייר בית המדרש הנשי כמעין מעבדה שבה אפשר יהיה לבחון ולנסות דברים שונים מן המקובל בישיבות, באופן שיועיל ל'התמודדות עם אתגרי התקופה'.

<sup>183</sup> גם הזיהוי בין לימוד ישיבתי ללימוד מסורתי הוא בבחינת הכללה שאיננה נכונה ביחס לכל הישיבות. כיום ישנן

תפיסה כזו של הבדלים בלימוד בין נשים וגברים, שאינם נתפסים כמהותניים, עולה מן הדברים הבאים של אוהד טהר לב,<sup>184</sup> המובאים על ידי תמר אלאור:

בנות מחפשות יותר את המשמעות הרוחנית בלימוד (גמרא). הן לא מסתפקות כמו הבנים בלימוד קר, בריסקאי. בהתחלה לימוד התורה הנשי היה בעצם חיקוי של הלימוד הגברי הקשוח השכלתני. עכשיו אנחנו מנסים ליצור תלמוד תורה נשי והכימיה בין שני סוגי הלימוד תיצור בודאי סינתזה חדשה. [...] כגבר שמלמד תורה לנשים, אני כבר רואה את הסינתזה נוצרת אצלי. (בתוך אלאור 31: 1998)

אמנם התלמידות מחפשות 'משמעות רוחנית' ואינן מעוניינות בלימוד הגברי ה'קר', הקשוח והשכלתני, אולם גם הר"מ הגבר מוצא את עצמו מלמד בדרך שונה מזו שבה למד בישיבה, והוא מציג חזון של סינתזה בין הגברי לנשי. אם כן, נראה כי לא מדובר בעניין מהותני אלא בחיברות לדרך לימוד מסוימת.

תמונה דומה עולה מדבריו של ר"מ שראיינתי המתאר מה תלמידותיו מחפשות בלימוד:

מה שבעצם התפיסה הנשית היום רוצה שהגמרא תתן. אני לא יודע אם אפשר לטעון שהן רוצות פחות הלכה. אבל הן רוצות יותר חיבור למה שנקרא לדבר עצמו... פחות התעסקות עם הפרטי פרטים של מידות ושיעורים. [...] אני חושב שזה עניין נפשי שונה. לא יכולת אינטלקטואלית, כי יש בנות פה עם יכולות מאוד גבוהות. [...] הן ימצאו את עצמן בשני תחומים: אל"ף בהשקעה בסוגיות אגדיות, שזה אין לזה מקום בעולם הישיבתי. הן ימצאו את עצמן מנסות להבין מה הסוגיה ההלכתית של השאלה תשובה, שאלה תשובה לאן זה לוקח, בייחוד מבחינה מחשבתית. [...] האם אפשר להפיק מן התשובות דברים נוספים, רעיוניים, מחשבתיים ביחס לסוגיה הזו [...] אני חושב שחיפוש משמעות קיים היום גם אצל הבנים וגם אצל הבנות. אבל יש משהו אחר שאני מתכוון אליו וזה ה'אמא אדמה', זאת אומרת, הנשים יותר נוגעות במציאות. החיבור למציאות, לא רק המשמעות, החיבור למציאות שזה נקודה שאני רואה בה יותר נשית מאשר גברית עולה בשיעור. (הרב דוד, ר"מ במדרשה)

הר"מ מתאר את מה שתלמידותיו מחפשות - 'חיבור לדבר עצמו', חיפוש אחר תכנים רעיוניים, מחשבתיים וחיבור למציאות - 'אמא אדמה'. האם מדובר בנטייה מולדת? מחד גיסא, הוא אומר כי לדעתו מדובר בעניין נפשי שונה, אך מאידך גיסא הוא מעיד כי חיפוש משמעות קיים גם אצל הבנים. אמנם הוא מזהה דגשים בלימוד של התלמידות, השונים בכמה ממדים מן הלימוד הישיבתי, ואף נוטה לראותם כמהותניים, אך בה בעת מתברר כי אין מדובר במאפיינים הקיימים רק אצל נשים, ובעצם הוא עצמו מעיד במקום אחר בראיון כי לבו נוטה אל הדרך הנשית.

כבר בשלב זה עולה האפשרות כי יש מקום לניסוח מחודש של השאלה בדבר קיומו של לימוד נשי: באיזו מידה דומה לימוד של נשים ללימוד ישיבתי-מסורתי או שונה ממנו? או במילים אחרות עד כמה משפיעה ההבניה של לימוד של נשים על אופן הלימוד שלהן, ומעניקה לו

---

ישיבות שבהן הלימוד כבר איננו רק לימוד מסורתי וקיים בהן שימוש בגישות אקדמיות, כמו ישיבת הקיבוץ הדתי במעלה גלבוע או ישיבת עתניאל. עובדה זו מחזקת את הטענה הנטענת בהמשך הפרק שמאפייני לימוד הרווחים בעולם הלימוד של נשים אינם "נשיים" במובן המהותני, אלא נובעים מהבנייה שונה של לימוד זה.

<sup>184</sup> ראש מסלול הדס במדרשת לינדנבאום.



מאפיינים 'מסורתיים-ישיבתיים' או אחרים.

מטרת הפרק היא לבחון כיצד מתייחסות המשתתפות במחקר זה למושגים 'לימוד נשי' ו'לימוד גברי': כיצד הן מבינות את המושגים הללו? באיזו מידה הן רואות את הלימוד שלהן עצמן כ'לימוד נשי'? ובמידה והן מייחסות איכויות נשיות ללימוד – כיצד הן מסבירות את מקורן – כמהות או כהבנייה חברתית?

## 2 מאפייני לימוד גמרא של נשים

אסתי רוזנברג, כיום ראש בית המדרש לנשים מגדל עז, המעורבת בעולם הלימוד של נשים מראשיתו, נשאה דברים<sup>185</sup> שכותרתם 'עולם התורה הנשי – התפתחויות, מגמות ויעדים', שבהם סיכמה את המהלך של התפתחות עולם הלימוד של נשים, וכך היא כותבת על תחילת הדרך:

מסגרות אלו בחרו לעצמם את השם "מדרשה" ובכך הבחינו בינם ובין הישיבה הקלאסית. אין ספק שזו הבחנה משמעותית, שכן האתגר מולו ניצב הדור הראשון ללימוד נשים היה בשאלה משמעותית זו. מודל ההתייחסות היחיד המוכר עד הנה בלימוד תורה היה מודל הישיבה, ובכך ניצבנו מול השאלה האם המודל החדש שיִבנה עבור הנשים יהיה זהה למודל הישיבה, או אחר לגמרי. מצד אחד היה ברור שמדובר על מסגרת לנשים וכזו אין ספק שהכרחי שיהיה שונה ממודל הישיבה אשר נבנתה לגברים. מצד שני היה רצון כנה ואמיתי להמשיך את העולם המסורתי ולהתחבר לעולם הישיבות. (אסתי רוזנברג 2010)

מדבריה של רוזנברג עולה ההשראה הכפולה לעיצובן של המדרשות, אשר מצד אחד היה ברור 'שהכרחי שיהיה שונה ממודל הישיבה' ומצד שני נבע מרצון 'להמשיך את העולם המסורתי'. כפל זה בא לידי ביטוי במחקר זה, בהתייחסות של הנשים הלמדניות לדרכי הלימוד שלהן. מדברי נשים רבות עולה כי הן רואות את הלימוד שלהן כמורכב מדרכי לימוד שונות, וזאת במידה רבה בעקבות דרכן המגוונת של נשים לרכוש ידע תלמודי, החושפת אותן למקורות השפעה שונים (פרק ז: 1.2). כך למשל בדברים הבאים מתארת נועה את ה'מרכיבים' השונים הכלולים בלימוד ה'אקלקטי' שלה:

אז אני חושבת שאני משהו אקלקטי, ה— אקלקטיות היא כאילו מורכבת משלושה מרכיבים. יש צד... של לימוד מסורתי במובן הזה שגם אני מלמדת תלמוד עם... שמעניין אותי השאלה מהי ההלכה... אני מאוד אוהבת את הפרשנות המסורתית, היא חשובה לי, זה נדבך משמעותי, יש שם אוצרות. [...] לימוד האקדמי כמובן, כלומר את ההיבט הפילולוגי של מה כתוב בטקסט הראשוני, לנסות להתחקות אחרי הטקסט המקורי, זה מרכיב משמעותי. [...] להבין את השתלשלות העניינים, כן, כן כל מה שקשור להתפתחות הטקסט. וכמובן, ויחד עם זה ההקשר ההיסטורי שבתוכו זה נאמר, זה לא תמיד מעניין את הלימוד הדתי. והצד השלישי אני קוראת לו הלימוד ממקום של- המחובר, כלומר 'מה זה אומר לי כאן ועכשיו מבחינה קיומית'. (נועה)

נועה מתארת את עיסוקה בטקסט כ'אקלקטי' ומונה שלושה מרכיבים הכלולים בו:

<sup>185</sup> במסגרת ה'פורום האורתודוקסי' חורף 2010.

- לימוד מסורתי – לימוד של 'פרשנות מסורתית' ודגש על ההלכה.
- לימוד אקדמי – היבטים פילולוגיים והיסטוריים.
- לימוד מחובר/קיומי – עיסוק ברלוונטיות של הטקסט לחווית החיים העכשווית של הלומדת. שני המרכיבים הלא מסורתיים שמזכירה נועה, ועלו גם אצל נשים נוספות – המרכיב האקדמי והמרכיב ה'קיומי' – נדונים בהרחבה בהמשך. אך ראשית אני פותחת בתיאור של מאפיין נוסף הקשור לכך שעולם הלימוד של נשים הוא חדש, וזוהי תחושת החופש של נשים ביחס ללימוד המסורתי.

## 2.1 'נשים דעתן קלה' (שירה) – חוסר מחויבות ללימוד מסורתי

העובדה שבתי המדרש לנשים אינם המשך ישיר של הישיבות של גברים תורמת לכך שלימוד ישיבתי איננו האופציה היחידה אליה נשים נחשפות. מתוך כך נוצרת בקרב נשים לומדות תחושה של העדר מחויבות ללימוד מסורתי. כפי שעולה מן ההתייחסויות הבאות של הרב בני לאו ושל רוס לעניין:

- יתרונו הגדול של בית המדרש לנשים הוא בהיותו 'דף חלק' שאינו נושא על גבו צלקות בנות מאות שנים, מבתי מדרש שבהם נתקדשו שיטות מסוימות שהתאימו לשעתן ולמקומן. (לאו 2001)
- החירות היחסית של הנשים ממסורות הלימוד הקיימות מאפשרת להן לחשוב בדרכים רעננות, שאינן כורעות תחת המעמסה של מוסכמות מהעבר. חוסר ההתנאה לדרכים המסורתיות של קריאת הטקסטים. (רוס 407: 2007)

הרב לאו רואה את הלומדות כ'דף חלק' נטול 'צלקות', ובדומה לו טוענת רוס כי תחושת חוסר המחויבות מובילה את הנשים ליחירות ו'חשיבה בדרכים רעננות' ומשחררת מ'מעמסת מוסכמות העבר'.

בדומה לדוברים אלה, גם בראיונות שערכתי עלתה התייחסות חיובית להעדר המסורת המאפיין לימוד גמרא של נשים. כך, הן בקרב חלק מן הנשים הלמדניות והן בקרב גברים המלמדים נשים.

כך למשל התייחס לנושא הרב אלעד, מן המלמדים המרכזיים בבית מדרש לנשים, בראיון שערכתי עמו:

כשהתחלתי ללמד נשים אחד הדברים שהיו הכי מרשימים בעיני זה ה..חוסר ה..ביטחון שהיה לנשים בלימוד. הייתה להם תמיד תודעה בעייתית ש'בישיבות יודעים', כלומר הגברים יודעים, והן לא יודעות. [...] אבל היה בזה גם צד שהוא נורא מופלא. זאת אומרת, התשתית הלימודית של אדם שהוא לא יודע היא תשתית מופלאה ביותר, זה נותן סוג אחר של יכולת לימודית. הכול בעצם פתוח, הכול בעצם אפשרי. [...] הן הגיעו נקיות לגמרי ללימוד. נקיות לגמרי במובן הזה – לא הייתה להן קונספציה, לא הייתה להן ידיעה מה צריך לעשות, לא הייתה להן ידיעה איך צריך לעשות את זה [...] וחוסר הביטחון הזה חוסר הידיעה וחוסר המוחלטות של מה כן עושים ומה לא עושים היה מאוד פורה כאילו. (הרב אלעד)

חוסר הידיעה 'מה לעשות' ו'איך לעשות' הנחווה על ידי התלמידות כחסרון, מקבל על ידי הדובר הבניה חדשה, כמעט רומנטית, כיתרון 'מופלא', כמאפשר לימוד 'נקי' ו'פורה'. גם אצל הלומדות

עצמן יש קריאה כזו של המציאות, ובמילים של אפרת יש לי זכות ללמוד ככה ש... שכבר אין לי מסורת לימוד אחת מחייבת, שככה לומדים וזהו'. לנקודה זו מתייחסות גם הדוברות הבאות:

- אני כן חושבת שיש איזשהו יסוד של אמת בזה ש-איש שבה ללמוד סוגיה ואין עליה את כל משקל --, את כל משקל הלימוד הישיבתי, גם כשהיא לומדת אותו עם כל הראשונים והאחרונים וכולי... יכול מאוד להיות שהיא מצליחה לקרוא דברים אחרים... [יש איזשהי חירות קצת יותר מחשבתית כשבים ממקום אחר. (שירה)]
- לי נדמה, כי פתאום יש בית מדרש שלא מחויב לוולוז'ין. אז שיעשה מה שבא לו ובוא נראה מה קורה. ורק בנות יכלו לעשות את זה. אם בנים היו עושים את זה הם היו נתפסים או כלא ישיבה או כלא רציניים או כזה לא תורה או כ... ופתאום קם בית מדרש שלא רואה את ר' חיים כדמות שאותו הוא רוצה להצמיח [...] הוא לא מחויב למודל הקבוע של לימוד תורה כמו שהוא היה תמיד. [...] הלימוד הישיבתי הוא אופציה מבחינתן, הוא לא משא. הן לא מחויבות. זה עוד אפשרות שמוצעת. (הדס)]
- אני חושבת שנשים יכולות להרשות לעצמם לא להרגיש אה זה שאתה פותח דף גמרא זה אומר שאתה צריך ללמוד רש"י, תוספות, רי"ף, ר"ן, ריטב"א<sup>186</sup> ולעשות... לעשות 'וי' על כל הצ'קליסט. אלא לפעמים יש בנות בקבוצה שנתקעו חודשיים במשנה תוספתא ועברו לבבלי אחר כך ונתקעו ברמת הפשט של הסוגיה (תרצה)]
- **יש מאפיינים 'נשיים' ללימוד שלך?**  
אני בטוחה שכן. אני ממש בטוחה שזה שאני מרשה לעצמי, קודם כל זה שאני מרשה לעצמי. ודווקא זה הקרדיט שאני נותנת לעצמי שאני לא מחויבת, מאוד... [זה מאפשר לי [...] זה פותח לי פתח... ולכן אותי לא מטריד בכלל הסוגיה של רבדים<sup>187</sup> וכל ה... אני אומרת לעצמי שיעזבו אותי לנפשי, אני לומדת כמו שאני לומדת, אני משתמשת במה שאני משתמשת. (רות)]

הלימוד הישיבתי נתפס על ידי הלומדות כ'משא', כ'משקל' או כ'מחויבות', ולכן העדרו, חוסר המחויבות לימוד קבוע, ליצ'קליסט, והיותו של המודל הישיבתי רק אופציה אחת בין אחרות, פותח פתח ומאפשר ללומדות לעשות מה שבא להן, להשתמש במה שמתמשות, או להיתקע, במובן החיובי, במה שמעניין אותן. רות מדגישה את החופש שלה בכך שהיא חשה פטורה מלהיכנס ליפולמוס רבדים' שהסעיר את עולם הישיבות. החופש מתבטא בחומר הלימוד, בשיטת הלימוד וגם במבט רענן, והלומדות חשות כי הן מצליחות לקרוא דברים אחרים, או לשאול שאלות של בגדי המלך בניסוחה של חנה, המסבירה את יתרונה בכך שימה שיש לי זה הטריות הזאת, זה היכולת לראות דברים, לא לקחת דברים כמובן מאליו. שירה מפתחת את הטענה שהנשים כלומדות חדשות בשדה עשויות לפתוח כיוונים חדשים מבחינת פרשנות הטקסט: אני באמת חושבת שעולם הלימוד יצא נשכר, מנשים שנמצאות בפנים... באמת מעלות שאלות, [...] לא לא כל כך מנקודה נשית דווקא, אבל אני חושבת שהן מעלות לשולחן הדיונים שאלות נוספות, חשובות, ערכיות, הרבה פעמים שאלות ש-כאלו שאלות יפות

<sup>186</sup> מן ה'ראשונים': רי"ף – ר' יצחק אלפסי, המאה ה-11, צפון אפריקה וספרד; ר"ן – רבנו ניסים, המאה ה-14, ספרד; ריטב"א – לעיל הערה 153.

<sup>187</sup> שיטת רבדים - שיטת לימוד המדגישה את אופיו הרב-דורי, המרובד של הטקסט התלמודי. עוררה פולמוס גדול בעולם הישיבות. התייחסות ליפולמוס רבדים' (גוטל 2005a).

שבמרוצת הזמן כבר... כל כך רגילים ללמוד באופן מסוים ולא לשים לב אליהן [...] גם אם זה לא לימוד נשי, אבל כנראה שבכל זאת מתעוררות לנו שאלות קצת שונות [...] מטרידים אותן דברים אחרים בטקסט, מעניינים אותן דברים שונים. (שירה)

בהמשך לטענה על כך שחוסר מחויבות למסורת למדנית מאפשר לנשים חופש בבחירת דרכי וכלי הלימוד, עולה כאן טענה לחופש של נשים להתבונן במבט רענן על סוגיות שונות, ולהעלות 'שאלות נוספות חשובות ערכיות' שמפאת ההרגל גברים 'רגילים לא לשים לב אליהן'. העדר המסורת מאפשר ללומדות החדשות תום של מבט חיצוני שאיננו קיים אצל לומד ותיק, או לומד במוסד עם מסורת ברורה. יתרונו של המבט החדש הוא ביכולת לשאול שאלות חדשות גם אם דרך הלימוד היא מסורתית.<sup>188</sup>

הנשים מוצאות בתחושת החופש שלהן יתרון בהשוואה לגברים 'שכפו עליהם והכריחו אותם מגיל קטן, ואז הם כבר לקחו הכול כמובן מאליו כי זה הכול בית ספר' (גילה). נשים, מסבירה תרצה, לא 'מגיעות אחרי ארבע שנים אצל הר"מ בישיבה התיכונית שלימד אותם שכך צריך לחשוב על הטקסט', ואין צורך להוציא להן 'שטויות במוח שהכניסו להם' כפי שאמר לחנה מרצה שאצלו למדה.

כדי לתאר את החופש והמרחב המחשבתיים של נשים השתמשה שירה בביטוי 'נשים דעתן קלה'<sup>189</sup> והסבירה כי 'יכול להיות שמהו קל יותר, שנשים דעתן קלה יותר בזה. באמת אין את הכובד הזה'. משמעותו המקורית של הביטוי היא שלילית, והפרשנות החיובית של שירה, המצביעה על העדר המסורת הנובע מן המיקום בשולי עולם הלימוד כיתרון של נשים, היא חתרנית.<sup>190</sup>

מושג המתאים לתיאור המיקום של הנשים בעולם הלימוד הוא המושג 'זר בְּפְנֵים' (outsider within), אותו טבעה פטרישיה היל קולינס לגבי נשים שחורות באקדמיה (Hill Collins, 2007:s15). מיקום זה, היא טוענת מאופיין ב'הרכב מיוחד של קרבה וריחוק' ומאפשר ל'זר' להבחין בתבניות שהמעורבים בהן אינם רואים. מיקום זה יכול גם להוות לדבריה מקור ליצירתיות. על יתרון השוליות כמאפשרת חופש הצביעה גם איריס פרוש (2001:67-74) בהשוואה שהיא עורכת בין חינוך הבנות והבנים במזרח אירופה במאה ה-19. היא מתארת את החופש ממנו נהנו הבנות שאינן מצוות על לימוד תורה בתהליך רכישת הקריאה והכתיבה. חופש זה הקנה להן הנאה, מיומנויות מעשיות וגישה לתרבות הכללית. בראל (2009:254-267) מכנה את החופש במדרשות 'חלון הזדמנויות' ומצביעה על כך שחוסר המחויבות לדגם הישיבתי בעולם המדרשות

<sup>188</sup> החופש המחשבתי והגישה הביקורתית בלימוד תורה הנובעים מן הרקע האקדמי עשויים לייצר חווית שונות בתוך הקהילה הדתית, בדומה לתחושת השונות שתוארה בפרק ה... כך למשל הילה, מסבירה את החשיבות של חופש מחשבתי בלימוד עבודה ואת חווית השונות בחברה הדתית הקשורה עבודה בחופש זה: 'יש לי הרבה יותר בעיה עם המגבלות הדתיות שאני מרגישה, וזה הרגשתי גם כשלימדתי מבוגרות מאוד חזק שה---מה מותר לנו לחשוב הוא נמצא לפני מה הטקסט אומר [...] זה מאוד קיים וזה מאוד... מפריע לי [...] התייחסות לטקסט היא, הצורה שניגשים לטקסט היא לא נקייה כי מראש יש המון דברים שלא, לא יכול להיות שיהיה כתוב שם'.

<sup>189</sup> למשל בבלי, מסכת שבת, דף לג, עמוד ב.

<sup>190</sup> שימוש בביטויים באופן החותר תחת משמעותם המקורית נעשה על ידי כותבות יהודיות, כמו רחל מורפורגו, באופן שאפשר להן לנכס את "שפת האב" אך גם לשמור על אוטונומיה (טובה כהן 1997: 81).

מאפשר העשרה של תכני הלימוד (כמו שימוש בשירה עברית, שם: 88-89) ודרכי הלימוד (למשל, הנחת הגוף הנשי בלימוד, שם: 195-228). כמו פרוש היא רואה בכך יתרון – אותו היא מכנה 'העוצמה שבחולשה' (שם: 254) – ביחס לדרכי הלימוד של גברים.

בהמשך אני מראה כי גם במקרה של נשים העוסקות בלימוד גמרא, שהוא מרכז הלימוד המסורתי, הנשים חוות חופש ביחס ללימוד המסורתי. בזכות החשיפה של נשים למגוון דרכים וכלים ללימוד גמרא, הן חשות חירות מחשבתית אותה הן חוות כיתרון משמעותי בעיצוב דרך בלימוד, המאפשר להן מרחב למדני שבמקרים רבים, לטענתן, לא קיים עבור גברים. ואולי זו כוונת דברי הרב שג"ר בכותבו 'דווקא היעדר מסורת לימוד תורה לנשים, ואי-כפיפותן של נשים למסורת למדנית קיימת – היא המעניקה להן יתרון ואפשרות לפריצת-דרך תורנית' (66: 2006: 67).<sup>191</sup> תחושת החופש המתוארת כאן מתקשרת לתהליך שמתארות נשים בהקשר של מציאת קול אישי בלימוד ובפרט יחסן הביקורתי ללימוד מסורתי-בריסקאי (ר' פרק ז: 1.3.2.2).

אם כן, מתוך הדיון בתחושת החירות לבחור בין לימוד ישיבתי-מסורתי לדרכי לימוד נוספות, אני עוברת לעיסוק במרכיב מרכזי בלימוד של נשים – המרכיב האקדמי.

## 2.2 בתי מדרש לנשים: בין לימוד ישיבתי ולימוד אקדמי

הממצאים מלמדים כי הנשים רואות את הלימוד שלהן כיונק גם מן הלימוד המסורתי וגם מן הלימוד האקדמי. כדי להבין את כוונת הנשים בהבחנה בין דרכי לימוד אלה, אני נדרשת כאן להשוואה בין לימוד הגמרא הישיבתי-מסורתי לבין לימוד התלמוד האקדמי, דיון שקדם לדיון בהבדל בין לימוד של גברים ונשים, וכמובן, מתקיים באופן בלתי תלוי (אברהם 2000; ברנדס 2000; מנחם כהנא 1990; נבון 2000; דניאל שפרבר 1998; Halivni 1979). במסגרת דיון זה נדונו הבדלים בגישות ובהנחות, במתודה ובכלים, תוך הצבעה על הבדלים ביניהם וגם על דרכים לשלב ביניהם.

במאמרו 'מחקר התלמוד באוניברסיטה והלימוד המסורתי בישיבה' מאפיין מנחם כהנא את ההבדלים שבין העיסוק האקדמי בתלמוד לבין הלימוד הישיבתי (מנחם כהנא 1990). הלימוד האקדמי מאופיין בין השאר בכך שעניינו בעבר, והתייחסותו לטקסט היא כאל 'פרי גיבושה של תרבות אנושית הנעוצה בזמן ובמקום מוגדרים', במילים אחרות, המחקר האקדמי נוקט בגישה היסטורית כלפי הטקסט, ומנסה להתחקות אחר הקשר בין הטקסט ונסיבות יצירתו. לעומתו בלימוד הישיבתי נתפס הטקסט כבעל משמעות בהווה ובעתיד והיחס אליו הוא כאל ביטוי של 'דבר האלוהים הנצחי לעמו הנבחר'. מדבריו עולה, אם כן, קיומם של הבדלים משמעותיים בין הנחות היסוד ביחס לטקסט ומטרות הלימוד בשני סוגי המסגרות, המכשירות תלמידים באופנים

---

<sup>191</sup> באותה רוח כתב גם הרב שרלו: 'לכל מרחב ההתלבטות בתוך עולם תלמוד התורה של הבנים, נכנסות הנשים ללא מסורת למדנית. אין להן מסורת של תלמוד תורה, ובכך חסרונן ובכך יתרונן. מחד יש לעובדה זו מחיר, מחיר כבד אפילו. מאידך, ראשוניות זו מאפשרת דיון מחודש בכל, ומאפשרת דיון בשאלה האם דגם ישיבתי וולוז'ין צריך להיות הדגם לתלמוד התורה לנשים, האם זו השאיפה? האם זו המטרה?' (2001: 69).

שוניס.<sup>192</sup> בהקשר של הדיון על לימוד אקדמי וישיבתי, מעניין לבחון מהן התפיסות של הנשים הלמדניות, במיוחד לאור זה שרבות מהן לומדות במוסדות דתיים, שבהם או מחוץ להם הן נחשפות ללימוד גמרא אקדמי.

ככל הנראה לא ניתן לתאר את מסגרות הלימוד של נשים כ'ישיבתיים' או כ'אקדמיים' באופן מובהק, מה שמכנה בראל 'מסמוס דיכוטומיים' (2009:115-121).<sup>193</sup> מצד אחד, ישנם מאפיינים ישיבתיים, שכן הישיבות היוו השראה ומודל להגדרת המטרות והמבנה של בתי המדרש של הנשים (Feuchtwanger 2009:169-170), ומעבר לכך, מרבית המלמדים הגברים במוסדות לנשים הם בוגרי ישיבות. מצד שני, יש לבתי המדרש של נשים אופי אקדמי הנובע מן הרקע האקדמי של הלומדות, עליו כבר הצביעה רוס (2003: 453).<sup>194</sup> כך גם כל המשתתפות במחקר זה הן בעלות תואר ראשון, ולחלקן אף תארים מתקדמים (פרק ד: 1.1.2). גורם נוסף הצובע את הלימוד בבתי מדרש של נשים בגווני אקדמיים הוא רקעם האקדמי של רבים מן המורים והמורות במוסדות אלה (בראל 2009: 115-121).<sup>195</sup> האופי האקדמי של מוסדות לנשים מתבטא גם בעובדה שבחלקם קיימת אפשרות לשלב לימודים לקראת תואר אקדמי בתכנית הלימודים התורנית.

על רקע הדברים הללו, ולאור העובדה שחלק מן הנשים הוכשרו במסגרות אקדמיות, נשאלת השאלה באיזו מידה רואות הנשים את עצמן כמושפעות מן הלימוד הישיבתי מחד גיסא ומן הלימוד האקדמי מאידך גיסא?

בהקשר זה טוענת נירית 'שההפרדה הדיכוטומית הזאת [בין לימוד מסורתי לאקדמי, ר.פ.] שקיימת בעולם הגברים' לא ממש קיימת בעולם הנשים, ומדגימה זאת בכך שהתכנית שבה למדה 'היא לא ישיבתיית קלאסית' בשל רקעם האקדמי של המורים בה. היא מוסיפה וטוענת כי השפעות אקדמיות על הלימוד ניכרות אף יותר אצל הלומדות הותיקות:

בסופו של דבר בעולם הנשים, ובודאי כשאת מדברת על הנשים היותר מבוגרות ממני,

[...] אני לא בטוחה שאפשר להפריד [...] כי, כי לא היה להם מקום אחר ללמוד. (נירית)

הלומדות הראשונות, אשר בחלקן הפכו להיות מורות לדור הלומדות הבא, יכלו להתמחות רק באקדמיה או בכוחות עצמן, ותרמו אף הן את תרומתן לאופי הלא ישיבתי של הלימוד במוסדות לנשים.

יתר על כן, דבורה העלתה באזני את ההשערה כי גברים הנוטים ללימוד פחות מסורתי מצליחים

---

<sup>192</sup> נראה כי כיום כלים אקדמיים מוצאים את מקומם גם בלימוד בישיבות הציונות הדתית, כפי שעולה למשל מן הדיון שהתקיים על במת אקדמות (אברהם 2000; ברנדס 2000; נבון 2000). ור' לעיל הערה 183.

<sup>193</sup> תודה למשה מיה שהאיר את עיני בעניין זה בראשית המחקר, כאשר עוד סברתי שניתן למצוא מסגרות לנשים בהן קיים 'לימוד ישיבתי טהור'.

<sup>194</sup> ספראי (2001) מציינת את כלי המחקר השונים (למשל, ספרותיים) ודרכי העבודה השונות בהם מצוידות נשים לומדות גמרא כיון שאת השכלתן רכשו באקדמיה ולא במוסדות ישיבתיים.

<sup>195</sup> הנטיות האקדמיות של בתי המדרש של נשים עולות מן הרקע האקדמי המאפיין את צוותי ההוראה במוסדות

אלה. לדוגמה: מתן <http://www.matan.org.il/about.asp?cat=2655>.

או מדרשת לינדנבאום <http://www.lind.org.il/הצוות-שלנו.html>.

למצוא את מקומם דווקא בבתי המדרש לנשים, המאפשרים גיוון בהקשר הזה. ואכן אחד הר"מים במדרשה לבנות העיד על עצמו בראיון שערכת עמו כי הוא 'מלמד שונה מהשיטות הלימוד שיש כאן, הר"מים האחרים מלמדים אחרת לגמרי'. כך גם עולה מן הדרך בה מתארת מירה רבנים שלימדו אותה בבתי מדרש של נשים:

צריך להבין שהשיטה של הרב הזה יש בה הרבה ביקורת על השיטה שבה אני למדתי [לפני כן, ר.פ.], היא מאיימת על שיטה ישיבתית מסורתית. היא בודאי מאיימת. למה? כי היא בעצם, מחפשת איזשהם זרמים תת קרקעיים בסוגיה שהם לא נגלים ב.. בשיטה המסורתית של לימוד תורה. זאת אומרת, אם אתה בא ואתה אומר 'רש"י כדרכו', זאת אומרת, כשאתה אומר 'רש"י כדרכו' מה אתה אומר בעצם? שלרש"י יש איזשהם מניעים שהוא לא חושף עד הסוף [...] אתה בעצם לא תופס את רש"י בדיוק את מה שהוא אומר כאן, בסוגיה, אלא אתה מנסה להבין למה רש"י אמר את זה, משהו שלא נאמר כאן, נכון? [...] אני רק אומרת שהיא מהווה איום על השיטה המסורתית של לימוד גמרא. זה בודאי, אני חושבת, נכון... --- כמו שהשיטה של הרב השני שלימד אותנו - מהווה איום. שם זה---כן, כל השיטות האלה הן מהוות איום. בוודאות מהוות איום. (מירה)

מירה משווה בין 'שיטה ישיבתית מסורתית' אליה הורגלה במדרשה לבין שיטות אחרות אליהן נחשפה בהמשך דרכה ואשר 'יש בהן ביקורת', ולכן הן 'בוודאות מהוות איום' על 'השיטה הישיבתית המסורתית'. מדבריה מצטייר בית המדרש לנשים כמקום שבו נשמעים קולות שונים ממה שנתפס כמסורתי.

מידת ההטמעה של גישה אקדמית במסגרות הלימוד לנשים, באופן שהלומדות אפילו אינן מודעות לו מומחשת בדברים הבאים של מירה:

והר"מ שלי [...] באותו זמן... היה עוד על התפר בין העולם הישיבתי לעולם האקדמי. עכשיו בדיעבד אני יודעת שהוא לימד אותנו קצת, זאת אומרת, היו קווים אקדמיים בתוך הלימוד אבל אז לא, לא יכולתי להבחין עדיין. [...] הוא היה מדבר על 'עורך הסוגיה', דברים כאלה. אני זוכרת מאוחר יותר שסיפרתי לאנשים והם אומרים לי 'מי דיבר על המילה עורך בכלל? איך הגיעו לזה?' ואז הבנתי ש..

#### **שלא מדברים ככה בישיבות**

כן, כן. למרות שהשיעור בגדול היה שיעור יחסית ישיבתי אבל הוא היה מכניס גם ככה קווים... נקודות. (מירה)

כתלמידה חדשה מירה לא מסוגלת להבחין ב'קווים האקדמיים' שמשלב הר"מ בשיעור. רק 'בדיעבד' ובגלל תגובות מחוץ לבית המדרש היא מבינה שבשיעור היחסית ישיבתי משולבות השפעות נוספות. גם רבקה מתארת שיעור בו השתתפה שבו היה שילוב בין לימוד קלאסי ללימוד אקדמי:

והוא העביר את השיעור הזה, זה היה איזה מין שילוב של לימוד גמרא קלאסי, אבל הוא הכניס כמה דברים שלפחות אז אני תפסתי אותם כדי אקדמאיים. חשיבה אחרת לגמרי מאיך שאני למדתי גמרא במדרשה בהחלט וגם בתיכון. [...] עד אז אני אף פעם לא שמעתי על מישהו שמשתמש בכתבי יד בשינויי נוסחאות כחלק מהלימוד התורני שלו [...] היה לי פשוט, מאוד, מאוד הדהים אותי כאילו ה-, כי זה היה פשוט מאוד מסקרן ומאוד אחר ושונה ומעניין ומעורר עניין ותפסתי את זה כדי כאילו קצת כאילו מהפכני כזה. עכשיו, היום כאילו זה מצחיק לחשוב על זה כמהפכני, כאילו היום, מהמקום, מהנקודה שבה אני נמצאת עכשיו, אבל אז זה היה הכול חדש לי. (רבקה)

השילוב בין לימוד קלאסי לאקדמי אשר התבטא בשימוש בכתבי יד, נתפס בשעתו כ'אחר ושונה' ואף 'מהפכני' ולכן 'מדהים' 'מסקרן' ו'מעורר עניין'. השילוב בין כלים מסורתיים ואקדמיים אשר בעת הראיון כבר לא נראה לרבקה 'מהפכני' מדגים היטב את חוסר ההפרדה בין שיטות הלימוד האקדמיות והישיבתיות הרווח אצל הנשים שהשתתפו במחקר.

נראה כי השימוש של רבקה בביטוי 'יחסית ישיבתי' מתאר נכוחה את הפן הישיבתי בלימוד של נשים. כלומר, לאור אופיים של בתי המדרש והמלמדים בהם, גם לימוד המכונה 'ישיבתי' איננו ישיבתי טהור. לכן בהמשך הפרק כאשר יוזכר לימוד ישיבתי בהקשר של נשים הכוונה היא ללימוד 'יחסית ישיבתי'. לימוד שהלומדות תופשות כ'ישיבתי' בהשוואה ללימוד הנתפס על ידיהן כ'אקדמי'. רבקה מזכירה כלים אקדמיים כמו שימוש 'בכתבי יד בשינויי נוסחאות', וישנם כמובן מאפיינים נוספים שהוזכרו במהלך הראיונות. בהמשך אני משיבה על השאלה: למה מתכוונות הנשים כאשר הן מתארות את הלימוד שלהן כאקדמי או כמושפע מלימוד אקדמי?

### 2.2.1 לימוד של נשים - מאפיינים אקדמיים

כהנא מאפיין את המתודה הפילולוגית-היסטורית הנקוטה במחקר התלמוד האקדמי ומתמצת אותה באופן הבא:

על שלושה דברים כל פרשנות פילולוגית-היסטורית עומדת: על הנוסח; על הלשון; על הקונטקסט הספרותי וההיסטורי-ריאלי כאחד. אלה הם היסודות, שרק לאחר קיבועם יש תקוה לעלות מהם – ועל ידם, ובסדר הזה דווקא – אל המשמעות, המובן, ה'לוגוס' של היצירה. (מנחם כהנא 116-117: 1990)

כפי שאני מראה בהמשך 'היסודות' אותם מונה כהנא מהווים כלי עבודה זמינים ונגישים עבור הלומדות, אם כי כפי שהלימוד הישיבתי הוא 'יחסית ישיבתי' (לעיל 2), נראה כי גם את הלימוד האקדמי נכון לתאר כ'יחסית אקדמי', ובעצם נוצר שילוב של מגוון דרכים ומתודות אליהן נחשפות הלומדות, ובהן הן משתמשות בלימוד. אמנם ההשוואה בין לימוד ישיבתי ואקדמי עד כאן התייחסה ללימוד הטקסט התלמודי בהשוואה לדיסציפלינה האקדמית של לימוד תלמוד, אך כפי שאני מראה בהמשך הרקע האקדמי המגוון של הלומדות (פרק ד: 1.1.2, ג) מביא עמו השפעות אקדמיות גם מדיסציפלינות נוספות, הבאות לידי ביטוי בגישה עקרונית ללימוד וידע, בתודעה היסטורית וברגישות לשונית.

#### 2.2.1.1 גישה עקרונית ללימוד וידע

לפני ההתייחסות לכלים אקדמיים ספציפיים, ברצוני להתייחס להשפעה הבסיסית והכוללת של הרקע האקדמי של הלומדות והיא גישה לטקסט המאופיינת בשיטתיות, זהירות וביקורתיות. מתוך הדברים הבאים ניתן לחלץ כמה מן המשמעויות הכלליות הנתפסות על ידי הלומדות כתולדה של רקע אקדמי וכרלוונטיות ללימוד התורה שלהן:

- קודם כל הוא [הלימוד האקדמי, ר.פ.]. עושה את זה יותר שיטתי ופחות אינטואיטיבי. אז צריך לא לפגוע ברובד האינטואיטיבי, זאת אומרת לא להפוך את זה למיובש. אבל ... אבל בעצם אתה לומד שאם אתה לא עושה שורה מסוימת של בדיקות לפני שאתה רוצה לזרוק רעיון לחלל העולם אז זה לא רציני, זאת אומרת יכול להיות ש...שזה פלפול בעלמא. (דבורה)



- אני הרגשתי שיש שם [בחוג לתלמוד, ר.פ.] הרבה מאוד יושר אינטלקטואלי ש...היה נראה לי נורא חשוב, ועד היום אני חושבת, כאילו ה... ההפלגה הזאת ישר ל'מה אני חושב ומה זה אומר לי', קודם כל תראה מה כתוב פה. מה.. זה מין מהימנות, איזה מין יושרה כזאת [...] לא רק נאמנה לעצמי אלא נאמנה לטקסט. אני חושבת שזה נתן לי הכשרה מאוד, מאוד משמעותית [...] המודעות הזאת, הרגישויות, דברים שאני..איכשהו מרחפים כל הזמן מולי. (חנה)
- השנה הראשונה באוניברסיטה הייתה תגלית גדולה של חשיבה ביקורתית, בלי משוא פנים ובלי הצדקנות שכל כך אפיינה את ה... ילדות הדתית שלי [...] מאוד חזק בעולם החינוכי שלי. ממש התאהבתי במורים שלי. הרגשתי 'וואוי'. [...] הרגשתי שיש מתודה, יש מה ללמוד, יש, כנראה שזה העניין האינטלקטואלי כמו שאת מגדירה. יכולת של צבירת ידע ושיש לו מה להציע, שהוא יכול לבנות אותי. (אביבה)

'חשיבה ביקורתית', 'שיטתיות', 'מהימנות', 'נאמנות לטקסט' ו'יושר אינטלקטואלי' מאפיינים עבור הלומדות את חווית הלימוד האקדמי, בניגוד לנטייה ל'אינטואיטיביות' או 'ההפלגה למה אני חושב ומה זה אומר לי'. עבור אביבה מדובר ב'תגלית' בהשוואה לדרך הלימוד ה'צדקנית' שהכירה ממוסדות לימוד דתיים. הלומדות מתארות את הגישה האקדמית כ'דברים שאיכשהו מרחפים כל הזמן מולי' באופן המוביל לזהירות מ'פלפול בעלמא' שהוא 'לא רציני', וכמרכיב 'מרכזי באיך שאני רואה את העולם' (רבקה).

מעבר לגישה העקרונית, הרקע האקדמי מספק כמובן כלים קונקרטיים אליהם התייחסו הנשים – כמו כלי ניתוח מדיסציפלינות דוגמת תלמוד, ספרות והיסטוריה. מהם אם כן כלי העבודה האקדמיים אשר בהם משתמשות הלומדות בעת הלימוד?

### 2.2.1.2 הקשר היסטורי

נושא שחזר אצל לומדות שונות הוא מה שכהנא מגדיר כ'קונטקסט הספרותי וההיסטורי-ריאלי של הטקסט התלמודי, כפי שמעידה על עצמה רבקה:

אני נחשפתי לכל ה-שיטות יותר ביקורתיות [...] שיטות מחקריות, למדתי היסטוריה, אז כאילו לומדים היסטוריה אז לומדים להיות ביקורתית כלפי ההיסטוריה, לומדים שיטות מחקריות, כאילו מחקר היסטורי, וכיון שזה הפך להיות המקצוע שלי, אז... כל העסק הזה, המחקר ההיסטורי והגישה ההיסטורית והמודעות ההיסטורית... הפך להיות לי מאוד חשוב, מאוד מרכזי באיך שאני רואה את העולם... זה במשך השנים שהייתי שם, וגם זה מאוד השפיע [...] על איך אני גם לומדת תורה. (רבקה)

'המודעות ההיסטורית הפכה להיות מאוד חשובה' גם בלימוד תורה, מצהירה רבקה. ואכן למודעות ההיסטורית המלווה את הלומדות יש ביטויים שונים. ביטוי אחד הוא תפיסת הטקסט התלמודי כטקסט ערוך ומרובד, המכיל בתוכו שכבות היסטוריות שונות. סטפן וולד מתאר את הסוגיה התלמודית כמבנה ספרותי שבו העורך (המכונה 'סתמא דגמרא') מצטט מקורות מוקדמים (תנאים ואמוראים), מהם הוא טווה רצף של שאלות, התנגדויות, תשובות והצדקות (Wald 2007: 470-475). במהלך עבודת העריכה המקורות הראשוניים 'מאבדים את זהותם הפרטנית' ונוצר רושם כי הסוגיה התלמודית היא פרוטוקול המתאר דיון בתוך בית המדרש. רושם זה איננו מדויק כיון שהדיון הוא אינטגרציה בין דוברים אשר חיו בזמנים ומקומות שונים, ולרוב כלל לא פגשו זה את זה – כל זה הוא עבודת העורך. תפיסת הטקסט באופן זה מכוונת את הלומדות

להתעכב על אבני הבניין של הטקסט, ולהבינן בהקשר ההיסטורי שבו נוצרו. בלימוד המסורתי, כפי שהנשים תופסות אותו, לא ניתנת הדעת על האופי הערוך של הסוגיות התלמודיות ועל משמעות העריכה. לעומת זאת, רקען האקדמי של הלומדות מציב הנחת עבודה זו כתשתית ללימוד, כפי שעולה מהתיאורים הבאים:

- ויש הרבה השפעה לאוניברסיטה [...] --- חשיפה למקורות מידע שבישיבה מתעלמים מהם. כמו במדרשי הלכה [...] כל העולם של מדרשי הלכה להתייחס אליו [...] בתור מקור תנאי עצמאי בפני עצמו... עקרוני נורא, כאילו גופי ידע ראשוניים, [...] זאת אומרת אחד בתור המקור לרוב מה שאנחנו מכירים, לרוב המשניות יש מקור במדרשי הלכה... חוץ מזה בתור חומר תנאי מאוד קדום. (דבורה)
- זה מתחיל מלבדוק משנה, תוספתא, מדרשי הלכה ואז לראות מה, ללמוד אותם באופן עצמאי ואז לראות מה הסוגיה עשתה להם [...] אני קוראת סוגיה ומחפשת מגמה כללית בסוגיה, [...] אני מנסה להבין אחר כך, בתוך שאיפת הסוגיה מה נגיד רב ניסה להגיד במקור ואיך הסוגיה "גייסה" במרכאות כפולות את רב לתוך המגמה. (תרצה)

לימוד תלמוד באוניברסיטה חושף בפני הלומדות את 'גופי הידע הראשוניים' שבלמוד ישיבתי 'מתעלמים מהם'. וכך, תחילת ההתעסקות עם הטקסט היא היכרות עם המקורות התנאיים – 'משנה, תוספתא, מדרשי הלכה' עליהם הוא מתבסס. לאחר הבנתם של אלו, למידתם 'באופן עצמאי', שלא בתוך ההקשר של הסוגיה, מנסה הלומדת לראות כיצד שיבוצם במהלך העריכה משרת את מה שהיא מכנה 'מגמת הסוגיה'. בדומה לצורת העבודה שלה, מזכירה תרצה (שדבריה הובאו לעיל, 2.1) 'בנות בקבוצה שנתקעו חודשיים במשנה, תוספתא ועברו לבבלי אחר כך ונתקעו ברמת הפשט של הסוגיה' או מישהי 'שמה שמעניין אותה חצי שנה זה משנה ותוספתא'. שולי מספרת כי חברה אמרה לה 'את, הכול נגמר אצלך בשנת 200.<sup>196</sup> מה שאחרי 200 לא מעניין אותך', וכך היא מתארת את הלימוד שלה - הממוקד במקורות הראשוניים, מהם מורכב הטקסט, וביחס שביניהם לבין הטקסט התלמודי:

מישהי אמרה לי אז 'את עושה תורתי קרעים קרעים'.<sup>197</sup> אני רואה סוגיה וישר אני מתחילה לגזור, אני רואה את ה... זה אמר זה ומה הוא עשה עם המילים שלו שברור שזה לא מה שהוא התכוון וכל משפט, וזה מה שמחייב אותי, זה הכיף שלי בלימוד. לא לקרוא את זה ברצף אלא לראות איך כל צד מעבד את הדברים בצורה אחרת וזה לא משהו ש... כאילו זה חמור לעשות את זה בבית מדרש. [...] וזה הגיע מהאוניברסיטה, משם זה בא. (שולי)

בקריאת הטקסט שולי 'עושה אותו קרעים', כלומר מנסה לזהות את אבני הבניין הראשוניות שקיימות בו, מימרות של דוברים שונים, ומנסה למצוא את הפער בין משמעותן המקורית לבין משמעותן לאחר עריכת הסוגיה. היא מציינת במפורש את ההשראה האקדמית לדרך העבודה הזו, תוך שהיא מציינת שבבית המדרש 'זה חמור לעשות את זה'. שולי מדגימה את דרך העבודה שלה באמצעות סוגיה שאותה למדה:

<sup>196</sup> תקופת עריכת המשנה על ידי רבי יהודה הנשיא. מקובל להתייחס אליה כאל סוף תקופת התנאים.  
<sup>197</sup> בבלי, מסכת סנהדרין, דף עא, עמוד א: אמר רבי זירא, כל הישן בבית המדרש - תורתו נעשית לו קרעים קרעים, שנאמר 'וקרעים תלביש נומה' (משלי כג כא).

יש לי בראש חבורה<sup>198</sup> שלי שבאמת [...] התגלגלתי מדעה של רבי יוסי במשנה ואיך שמעבדים אותה בגמרא ואז ניסיתי ל... ניסיתי, הפריע לי מה שהגמרא עשתה אותה, הרגשתי שזה לא מה שרבי יוסי אמר, ניסיתי דרך התוספתא למצוא הסבר אחר לדעה שלו ודרך איזשהו מקור בירושלמי למצוא – זה היה בירושלמי? כן, למצוא שם אמירה ערכית, מאיזשהי אמירה שהבבלי לקח את זה ליחסי מזיק וניזק אני לקחתי את זה לאמירה מהותית על ישוב ארץ ישראל. משהו כזה. ש..משום מה את זה אני מוצאת במקורות התנאיים. [...] את האמירות הערכיות, את האמירות המהותיות. (שולי)

שולי מנהלת משא ומתן ביקורתי עם הסוגיה הערוכה בתלמוד הבבלי – 'הפריע לי מה שהגמרא עשתה אותה'. המסע הטקסטואלי אל המקורות הראשוניים מאפשר לה לחלץ משמעות שונה מן הטקסט. דווקא העיסוק הדקדקני במקורות המוקדמים כשלעצמם מאפשר לה למצוא את מה שהיא מכנה 'אמירות ערכיות ומהותיות', ללא הזדקקות לפרשנים המאוחרים. כלומר, המודעות ההיסטורית תורמת לתפיסה המנסה להבין את הטקסט מתוך עצמו ולא רק דרך פרשנותם של מפרשי הגמרא, כפי שמצהירה מלכה פיוטרקובסקי 'אני רוצה ללמד את התלמידות שלנו לחשוב, לקרוא שוב ושוב את הגמרא לפני שניגשים לפרשנים' (בתוך ולדן 54: 2000). וכך גם מתארת רבקה את דרך הלימוד שהונחלה לה:

[הר"מ, ר.פ.] מאוד הדגיש את הקריאה של הגמרא עצמה... הוא מאוד הקפיד... ללמוד את הגמרא עצמה, כאילו הגמרא לפני שאנחנו נגיע לרש"י, לפני שאנחנו נגיע לתוספות, שנבין את הבעיות בתוך הגמרא עצמה, את המאבקים בתוך הגמרא עצמה, את הקולות השונים, [...] אי אפשר ללמוד גמרא בלי, אבל אף אחד לא קרא לזה, כאילו אף אחד לא הדגיש לי שיש קולות שונים בתוך הגמרא ושהקולות האלה יש להם, כאילו הם מתקופות היסטוריות שונות. (רבקה)

רבקה טוענת כי 'אי אפשר ללמוד בלי' להבחין בין 'קולות השונים' בתוך הטקסט התלמודי ובין מה שקיים בו לבין מה שכתבו מפרשיו. אולם מדבריה עולה ההבדל בין לימוד ישיבתי שבו על אף ההתמקדות בפשט הגמרא – 'אף אחד לא הדגיש לי שיש קולות שונים', ושמדובר ב'תקופות היסטוריות שונות'. ככל הנראה הרקע האקדמי של רבקה, הוא המוביל אותה לטעון כי 'אי אפשר ללמוד' בלי מודעות היסטורית.

ההתמקדות בפשט הגמרא, המתוארת כאן, כשלב מרכזי בלימוד, עולה בקנה אחד עם הביקורת המרכזית של הלומדות על שיטת הלימוד הבריסקאית (פרק ז: 1.3.2.3) לגבי חוסר הנאמנות לפשט הטקסט התלמודי.

המודעות ההיסטורית המובילה להבחנה בין רובדי הטקסט התלמודי נמשכת כמובן גם בהבחנה בין הטקסט עצמו לבין פרשנו שחיו מאות שנים מאוחר יותר, כפי שאומרת שירה:

בגלל שהגמרא לא אומרת בהכרח את מה שהראשונים אומרים עליה. ו-ואני חושבת שזה מאוד חשוב לראות מה היא אומרת, [...] אל"ף, גם לראות למה הראשונים אומרים מה שהם אומרים. זה מקנה לך עוד פעם את האפשרות... להציב עליהם שאלות, הרבה יותר קל לשים לב אחר כך. מי, מי יצא מ... מהקו הפשוט של הסוגיה ומי נשאר בו. [...] אתה חייב להיות מודע שיש כאן... תקופות שונות שאמרו דברים [...] הספר של אילון, על

<sup>198</sup> חבורה - בהקשר זה הכוונה היא לשיעור המלבן סוגיה תלמודית אותו הכינה הדוברת.

המשפט העברי, שהוא בעצם קובע את ה- את השיטה הזאת... ובאמת אני חושבת [...].  
שכל בחור ישיבה צריך ללמוד את הספר הזה של אלון. [...] אתה לומד משהו והעולם  
מתערבב לך, הגאונים, הראשונים והאחרונים, נמצאים אצלך כולם יחד [...]. כאילו  
שכחנו את זה שגם האמוראים נכנסו לך בפנים, ו-- ולא, זה פשוט, זה לא לימוד נכון.  
[...] כי יש המון מה ללמוד מ...ה...התפתחות, מההשתלשלות, לשים לב שמדובר בתקופה  
אחרת, ב-בשיטה אחרת, [...] זאת אומרת אם אתה רואה מישהו אחד אומר X ומישהו  
אחד אומר Y, איך יתכן שהם אמרו שני דברים שונים? [...] אתה מבין איך זה קרה.  
(שירה)

הערבוב בין רבדיו השונים של הטקסט התלמודי ובינו לבין פרשניו נתפס על ידי שירה כמאפיין של  
לימוד ישיבתי שהוא לימוד 'מעורבב' מבחינת ההבנה של 'ההתפתחות וההשתלשלות' ההיסטורית.  
כפי שעולה מדברי לומדות רבות הן תופשות את הלימוד שלהן כמודע, זהיר ו'נכון' יותר בהשוואה  
ללימוד ישיבתי.

היבט נוסף של המודעות ההיסטורית בלימוד הוא הניסיון להבין את הריאליה של התקופה  
הנדונה בטקסט תוך זהירות מאנכרוניזם ורגישות להשפעה של מציאות החיים בעת היווצרות  
הטקסט, על מה שהגיע לידינו, כפי שמסבירה אביבה:

אתה עומד מול טקסט ואתה יודע להשתיק את עצמך ואת ה..כאילו לא לעשות  
אנכרוניזם, מה שאני רוצה למצוא בטקסט, המציאות של ימינו להטיל אותה אל תוך  
הטקסט. זאת אומרת להיות מסוגל באמת, לנסות לפחות להשתיק את כל הרעשי רקע  
האלה ולנסות להבין מה הוא אומר מתוך ההקשר ההיסטורי ריאלי שלו, מתוך הבנת  
השפה, כאילו, זה קשור אולי ללהט הדתי. בהנמכת הציפיות של 'אחרי שאני אקרא קטע  
מבראשית רבה יתגלה לי אלוהים', אז אתה כבר מוכן גם להקשיב לבראשית רבה ואתה  
לא מכניס לתוך הפה שלה משהו שרצית לשמוע כי רצית שהיא..זאת אומרת איזשהי  
נקיות דעת הרגשתי שקיבלתי בדרך של פענוח טקסט. (אביבה)

אביבה זוקפת לזכות הכשרתה האקדמית את ההימנעות מאנכרוניזם, את היכולת לקרוא  
בזהירות טקסט חז"לי ולנסות להבין אותו בתוך 'ההקשר ההיסטורי ריאלי שלו', תוך השהיית  
הצורך לחוות חוויה רוחנית מיידית במהלך הלימוד. והנה דוגמה של ניסיון להבין את הריאליה  
ההיסטורית במהלך לימוד:

אני חושבת שנשים לומדות בצורה הרבה יותר פרקטית.... תמיד אני, כשבעלי ואני  
ל...למדנו טור בית יוסף, אני תמיד רציתי לדעת את הפרקטיקה, ו-וזה ככה. זה, ואני  
רואה כשאני מלמדת נשים, הם, הם רוצות לדעת פרקטי, מה.. למרות ש-בגמרא, אני לא  
תמיד מגיעה לפרקטיקה, [...] פעם לימדתי [...] קידושין, דף מ'מ"א. יש משנה, זה היה  
לנשים מבוגרות, יש... משנה "התקדשי לי בתאנה זו, התקדשי לי בתאנה זו הרי זו  
מקודשת, לא מקודשת"<sup>199</sup> אני לא זוכרת אפילו את הפרטים. אישה אמרה ש-זה, ש-

<sup>199</sup> ציטוט לא מדויק של המשנה הבאה: האומר לאשה התקדשי לי בתמרה זו התקדשי לי בזו, אם יש באחת מהן  
שוה פרוטה - מקודשת, ואם לאו - אינה מקודשת; בזו ובזו ובזו, אם יש שוה פרוטה בכלן - מקודשת, ואם לאו -  
אינה מקודשת. היתה אוכלת ראשונה ראשונה - אינה מקודשת עד שיהא באחת מהן שוה פרוטה. (בבלי, מסכת  
קידושין, דף מו, עמוד א).

בטוח זה עניין סוציו-אקונומי... כאן, כאילו יש אישה ש... כי הוא אוכל את התאנה, משהו כזה, או היא אוכלת את זה מיד, זה המקרה. והיא אמרה 'בטח היא כל כך רעבה והיא כל כך זה'. וגברים מסתכלים על זה ש... זה מקרה, כאילו לא חושבים על, על המציאות של המקרה. (דנה)

בתיאור של דנה, הלומדות מנסות לפענח מהי המציאות שבה אישה מסכימה להתקדש בפרי, ומעלות את ההשערה שמדובר באישה המצויה במצב סוציו-אקונומי קשה, והיא רעבה עד כדי כך שהיא מסכימה להתקדש באופן מיידי אפילו תמורת פרי. דנה מסיקה מאירוע זה ואחרים, וכן מהשוואת הלימוד שלה ללימוד של בעלה כי נשים 'לומדות בצורה פרקטית', מתעניינות ב'מציאות של המקרה', לעומת גברים אשר נותרים מרוחקים מהטקסט.

גם התיאור של הילה על מה שמעניין אותה בלימוד סוגיה, מצביע על ניסיון להבין במהלך הלימוד את תפיסת המציאות שעמדה ביסוד הקביעות של חז"ל:

[...] שאלות... תרבותיות-חברתיות, מה זה אומר על איך הם ראו... כוח של דיבור בשבועה, איך הם ראו כוח של מעשה, איך הם הבינו הסכם, איך הם הבינו כלכלה, כסף, מסחר. (הילה)

מתברר אם כן כי המודעות ההיסטורית של הלומדות רבת פנים ומכוונת אותן לניסיון להבין את ההקשרים שבתוכם נוצר הטקסט, לשים לב להבדלים היסטוריים בין אמוראים שחיו בתקופות שונות, בינם לבין פרשני הגמרא, וכמובן בינם לבין זמננו. בכך הן שונות מן הטוענות הרבניות כפי שתוארו על ידי גורדין:

הא-היסטוריה היא כיום מנגנון שיח כה בסיסי בשדה, שגם הנשים הנכנסות לשיח ההלכתי אינן מערערות עליו, לפחות מבחינת האידיאולוגיה המפורשת שלהן. (גורדין 2005: 36)

לעומת זאת הממצאים שנדונו כאן עולים בקנה אחד עם ממצאיה של בראל לגבי התודעה ההיסטורית המאפיינת את מדרשות השוויון המגדרי (131-126:2009), אשר רוב המשתתפות במחקר זה קשורות אליהן בדרך זו או אחרת. הבנת ההקשר ההיסטורי והריאליה של הטקסט מהווים מרכיבים פרשניים משמעותיים בפענוח הטקסט, ובאים לידי שימוש גם בהתמודדות עם הטיות גבריות שבהן נתקלות הלומדות (פרק ט: 2.5.1).

הנשים הלומדות מודעות לכך שהכלים ההיסטוריים בלימוד מבדילים בינן לבין תלמידי ישיבות, כפי שעולה מאמירות כמו 'וידעתי להגיד שמדרשי ההלכה זה התקופה הזאת, מה שבחור ישיבה לא יכול להגיד וש... מדרשי רבה הם מאוחרים.. לגמרא' (יעל). לא רק שהעניין ההיסטורי זר ללימוד הישיבתי, הוא נושא שנוי במחלוקת, וכך מסבירה מלכה פיוטרקובסקי: 'אני עושה דברים שכועסים עליהם בישיבות, למשל, אני עושה קשר בין הביוגרפיה של הדובר לתוכן דבריו' (בתוך בראל 2009: 254), או במילים של יעל 'ודאי שיש מקומות שזה [התייחסות להקשר ההיסטורי, ר.פ.] נשמע כמו כפירה ממש', בעוד שעבורה 'זה נשמע לי תורת אמת, זאת אומרת, לא יכול להיות

אחרת'. עולה אם כן כי כלי העבודה והמודעות ההיסטורית מייצרים בבתי מדרש של נשים עולם לימוד שונה מן העולם הישיבתי.

### 2.2.1.3 רגישות לשונית

היבט נוסף שעליו מדווחות נשים הוא רגישות לשונית-ספרותית. רבות מהנשים הלומדות אָמונות על שימוש בכלים לשוניים-ספרותיים, והן משתמשות במיומנויות הקריאה הללו גם בקריאת הטקסט התלמודי. להלן כמה דוגמאות של קריאה כזו:

אני לא אוותר על הבנה, אני מקווה מדויקת של פשט הסוגיה, ביטויים, מילים, מקבילות [...] מבנה. מעקב אחרי קצב פנימי או שינויים פנימיים או תפניות, זאת אומרת דברים מהסוג הזה...עבודה מילונאית, זאת אומרת, מה המילים שמופיעות בסוגיה, מה המשמעות שלהן, הן ייחודיות, חריגות, מעניינות במיוחד, זאת אומרת איזה ביטויים שהם. (חנה)

חנה מתארת עבודה מתוך רגישות למילים וביטויים, תוך ניסיון להבין היטב את הפשט, ומדבריה עולה הנחת עבודה שבחירת המילים איננה סתמית ויש לפענח את משמעותה. כמו כן היא עוקבת אחר ה'מבנה' תוך רגישות ל'קצב הפנימי', ה'שינויים הפנימיים והתפניות'. כל אלו מושגים שאינם מצויים בארגז הכלים המסורתי.

המפגש והויכוח בין לימוד מסורתי ואקדמי עולים בעוצמה מתיאוריהן של תמר ואפרת אשר למדו כתברותא. תמר בעלת נטייה ללימוד ישיבתי ואילו אפרת משתמשת בכלים ספרותיים, כך הן מתארות את המפגש הלימודי הפורה ביניהן:

- **תמר**: משהו מאוד מאוד, מאוד... פיתח לי ואני חושבת ש..טוב, זה קשור גם לחוויה שלי מול חברותא שלי שהיינו חברותא מצוינת ממש, ו..והיא מהעולם של פחות ידע ופחות מיומנות למידה אבל גם מאוד, מאוד מוכשרת וגם ככה עם העולם הספרותי שלה היא מאוד באה ו..ככה היינו הרבה פעמים רבות [...] היינו מתווכחות, היינו מתווכחות, מתווכחות ולאט לאט ככה הלימוד התגלגל למקום ש... לא יכולה להגיד הסכמתי..לא..לא הסכמתי אֵתה אבל פתאום שמענו את שני הקולות בתוך הסוגיה או ראשון אחד שאומר את השיטה, את מה שהיא אומרת, ואני או התוספתא מכוונת לדבר הזה והמשנה.
- **אפרת**: תמיד היו לנו ויכוחים ככה קשים ומרים... היא הייתה טוענת שאני דורשת דרושים, ו... ומה שהיה מדהים זה שהרבה מאוד פעמים בסופו של דבר או שמצאנו את זה באיזה ראשון, ואז היא, 'טוב בסדר'..., או, וזה היה מאוד מעניין ש-נגיד מצאנו את זה... בהמשך הגמרא כפירוש לאחת הדעות. נגיד מחלוקת שאני טענתי שאפשר ברמת פשט לפרש אותה אחרת, נגיד לפֶסֶק אחרת ולפרש אותה, והיא הייתה מה זה יוצאת נגדי, 'לא, מה פתאום, ככה כתוב בגמרא וצריך לקבל את מה שכתוב'. ואני הייתי אומרת 'רגע, אבל בואי נעלה אפשרות' והרבה פעמים האפשרות הזאת הייתה מתממשת אחר כך בהצעות של הגמרא. ולפעמים, אם לא היינו חושבים מראש על האפשרות הזאת, לא היינו בכלל מבינים שזה מה שהגמרא אומרת. אני... צריכה לחשוב על דוגמה קונקרטית, אבל זה היה, זה קרה לנו הרבה. אז... זה נגיד כלים ספרותיים.

תמר ואפרת מדווחות על 'ויכוחים קשים ומרים' שנבעו מגישה שונה לטקסט. תמר, ברוח הלימוד

הישיבתי יוצאת מתוך נקודת ההנחה ש'צריך לקבל את מה שכתוב', ובמקום אחר מסבירה כי 'אני פחות היה אכפת לי האופן שבו הדבר מנוסח שמה... תיכלס נו..אם אני ארצה להגיד במלים אחרות.. אותו דבר, מְשָׁה מה התוכן'. לעומתה אפרת משתמשת ב'כלים ספרותיים', כפי שמעידה עליה תמר 'מאוד רגישה לאופן שבו הדברים כתובים', ומנסה לבדוק אפשרויות שונות בקריאת והבנת הטקסט - 'לפסק אחרת ולפרש'. וכך אפרת מרחיבה על ההסתכלות שלה על הטקסט:

אני עדיין לומדת מאוד ספרותית. כלומר, אני תמיד אשים לב ל... לזה שהם משתמשים במילה אחת ולא במילה אחרת.... ואני תמיד אשאל מה הקשר בין המשפט הזה למשפט שבא אחריו או למשפט שלפניו.... --- אני מאוד אשתדל, אני מאוד אוהבת לפתוח מגוון של מקורות. כלומר, אם אני לומדת גמרא אז אני אוהבת להסתכל במשנה ובתוספתא ובראשונים ו.. לקבל הרבה מאוד פרספקטיבות על אותה נקודה, ולא תמיד ללמוד ל...לאורך, לקחת איזה טקסט ולעבור על כולו, אלא לקחת נקודה ומסביבה להסתובב. (אפרת)

אפרת סבורה כי הכלים שלה מקנים לה יתרון בלימוד - 'ברור לי שהתחלתי ללמוד גמרא שלוש קומות מעל... מי שמתחיל סתם כך'. תמר ואפרת מעידות כי דווקא הדרך הלא מסורתית של אפרת עזרה להן לחשוף במהלך הלימוד המשותף קולות מרובים בטקסט עצמו - 'האפשרות הזאת הייתה מתממשת אחר כך בהצעות של הגמרא', בטקסטים מקבילים - 'התוספתא מכוונת לדבר הזה', או במפרשים - 'ראשון אחד שאומר את השיטה'. ההשפעה של אפרת על תמר מדגימה עוד דרך שבה חודרות השפעות אקדמיות לבתי המדרש של נשים.

דוגמה נוספת לתרומה של התבוננות ספרותית בטקסט מספקת אביבה:

שאלות שלי... אצלי הן בעיקר שאלות ספרותיות [...] וכשאני עוסקת בבקיות יש לי יחידה של נניח שני דפים, דף וחצי ואני אומרת 'רגע, אבל מה, מה הם אומרים דרך העריכה', זאת אומרת שואלים שאלה ושימי לב שבהתחלה אמרו אמירה הלכתית ואז אמרו אמירה אגדית שהיא לא בדיוק מפרנסת את האמירה ההלכתית הזאת ואז כשאני מסתכלת על הדברים באיזשהו ספקטרום רחב יותר, אז משם הרבה פעמים יוצאת איזשהי אמירה, זאת אומרת שעברו מתפיסה X של המצווה לתפיסה Y של המצווה דרך הסיפורים השונים. (אביבה)<sup>200</sup>

<sup>200</sup> זוהי הדוגמה המפורטת שנתנה אביבה להדגמת קריאה ספרותית:

עכשיו עסקנו בתחיית המתים [סנהדרין צ"ב, ר.פ]. השאלה הייתה מניין תחיית המתים מן התורה והיא נשאלה הרבה מאוד פעמים באופנים שונים, בהתחלה מניין לתחיית המתים מן התורה? אחר כך אוסף של פולמוסים עם מינים ואחרים, ש..חלקם מודים אבל רובם לא מודים או מפקפקים בעניין הזה של תחיית המתים... ואז--- גם פולמוסים של אנטונינוס ורבי, אני---מנסה להיזכר

#### שוב חוזרים לשאלה

כן, מה השאלה באמת השלב הראשון אני אומרת זה, בוא נראה את הציר המרכזי של הסוגיה עוד לפני, אני מרגישה שתמיד וורטים או, או רעיונות הם על בסיס קודם כל... משהו מאוד נוקשה. אז כאילו ניסיתי להראות מה הציר המרכזי של הסוגיה שזה 'מניין לתחיית המתים מן התורה' ואת הדברים האחרים הגדרתי כסטיות, זאת אומרת כבועות... אני כבר לא זוכרת, תני לי רגע למצוא את זה---. כן. כשעברתי על הציר המרכזי הזה באמת, כשמבדדים את הדברים האחרים כסטיות, רואים שזה פחות או יותר עובר כרונולוגי מבחינת סדר הדורות, למעט סטייה מסוימת שהסברתי אותה אבל מ-, רבי סימאי, רבי מאיר, תנאים, רבי יהושע בן לוי, ורבי יוחנן וזה מסתיים באמוראים האחרונים, זאת אומרת זה גם תמך בתחושה שאנחנו מדברים שזה הציר המרכזי ואז את הסטיות אתה פחות מתייחס אליהם, זאת אומרת אתה אומר, ואז... הדורות האחרונים מניין לתחיית המתים מן התורה שנאמר "יחי

אביבה מניחה כי בדרך העריכה של סוגיה טמונות משמעויות שיש לפענח, ולכן היא מתחקה אחר יחידות הטקסט השונות, היחסים ביניהן ותרומתן המשותפת ליצירת משמעות הסוגיה. בהקשר זה מעניינת תשומת לבה לחלקים הסיפוריים-אגדיים, שמוזנחים על פי רוב בלימוד מסורתי (ברואר 2003: 133-137), וניסיונה להתחקות אחר האופן בו הם מבנים משמעות הלכתית בתוך הסוגיה.

גם אל השימוש בהתבוננות ספרותית מתייחסות הלומדות ככלי לא מסורתי, כפי שאומרת תרצה: 'הסגנון לימוד שלי מאוד ספרותי, קורא את הטקסט מבפנים, מחפש מגמות בסוגיה, זה לא דבר שקיים בעולם הישיבות'.

~~~~~

ההשפעות האקדמיות שתוארו – תפיסה ביקורתית, מודעות היסטורית ורגישות לשונית – מדגימות מרכיבים בעלי אופי לא-ישיבתי הקיימים בלימוד של נשים, אך אין בהן הסבר ישיר למאפיינים שמקובל לייחס ללימוד נשי' כמו לימוד אישי/רגשי/קיומי/מחובר לחיים (לעיל 1), מה שתואר על ידי נועה כ'מה זה אומר לי כאן ועכשיו מבחינה קיומית'. אלו נדונים בסעיף הבא.

ראובן ואל ימות" או "ורבים מישני אדמת עפר יקיצו אלה לחיי עולם ואלה לחרפות עולם" ו... "ואתה לך לקץ ותנוח ותעמד לגורלך לקץ הימים"

אני רק מציינת בשביל עצמי שאנחנו מדברים על סנהדרין צ-צ"ב, אם אני ארצה לחפש את זה שם.

אני אמרתי לתלמידים, 'תשמעו, יכול להיות שזה אני וזה חוסר הנוחות שלי עם הנושא של תחיית המתים, אני מוכנה לשים את זה על השולחן, ובלב זאת, לאורך הסוגיה יש שאלות של מנין לתחיית המתים? שזכות לתשובות וכאילו לא מספיק משכנעות... זה רק פה, בסוף הסוגיה מגיעים לשלוש תשובות שמחזיקות מים, אני כבר לא זוכרת להראות לך איך זה, אבל... איך זה בא לידי ביטוי אבל כאילו ששאלו את רבן גמליאל ולא קיבלו, הנה, נניח, "שאלו את רבן גמליאל מניין שהקדוש ברוך הוא מן המתים, הביא להם שלוש ראיות- מן התורה, מן הנביאים, מן הכתובים", מן התורה דכתיב "ויאמר ה' אל משה הינך שוכב עם אבותיך וקם", עכשיו זה תשובה מדהימה. מה זה "הינך שוכב עם אבותיך וקם"? "הינך שוכב עם אבותיך וקם העם הזה וזנה", כן. אז באמת אמרו לו ודילמא, אולי בכל זאת אפשר לקרוא את זה, אז הוא אומר טוב, טוב, אז מן הנביאים דכתיב "יחיו מתיד נבלתי יקומו הקיצו ורננו שכני עפר כי טל אורת טלך וארץ רפאים תפיל" ו-דילמא המתים שהחיה יחזקאל, זאת אומרת זה פסוק שעוסק בתחיית המתים אבל בכל זאת אפשר לדרוש אותו למקום אחר. ואז, אז הוא לא עונה להם הוא אומר טוב, אז מן הכתובים, כל פעם אנחנו מביאים ראייה שלא תופסת, ואני שאלתי למה הראיות האלה לא תפסו? והראיות האלה שמסיימות את הסוגיה

על זה הם לא שואלים

על זה לא שואלים שאלות, אני כבר לא זוכרת מה עוד, למה הראיות האלה חזקות יותר ואז ניסיתי לטעון שלאורך הסוגיה יש תפיסה... יותר... פלסטית של תחיית המתים, זאת אומרת "יקיצו שוכני עפר", כאילו יש מת בתוך קבר, הוא מנער את העפר וקם. ואז השאלות האם הוא קם לבוש, או קם..ולאט לאט הם עוברים לתפיסה קצת יותר מופשטת של תחיית המתים, זאת אומרת רוח ונשמה, בעצם שלושת הפסוקים האלה אני אמרתי, חוץ מהפסוק שרבינא מביא שזה הפסוק המפורש בתנ"ך שתומך בתחיית המתים, הוא גם מתוארך לדניאל, שזה בדיוק התקופה של התגברות האמונה בתחיית המתים, אז שני הפסוקים האלה נותנים את התפיסה המופשטת של תחיית המתים, להגיד "יחי ראובן ואל ימות" זה להגיד לראובן יש חיות גם אחרי מותו, כן. או להגיד "ותעמוד לגורלך לקץ הימים", זאת אומרת זה איזשהי, אני ניסיתי לטעון שהסוגיה משווקת או מקדמת, או אם הלכה כבתראי היא הולכת לכיוון הזה ודווקא בתהליך כזה הדרגתי. גם בסדר הדורות וגם בסדר הסוגיה. אז זה דוגמא ל..לסוג העבודה שלי, לפחות בשיעורי בקיאות. זאת אומרת יציאה מתוך פרטים ומתוך סדר ומבנה ושאלות מאוד טכניות ואחר כך הצגת התיאוריה שעולה מתוך זה (אביבה).

2.3 לימוד קיומי/חיפוש משמעות

רחל קרן מציעה את האפשרות כי קיים קשר בין העובדה שלנשים אין מסורת 'נכונה' אחת של לימוד, לבין הלימוד ה'רלוונטי' הקיים בבתי המדרש של נשים:

הרלוונטיות של התורה לעולמן [של הלומדות, ר.פ.] מקורה אולי בכך שהן באות ללימוד התורה ללא מסורת 'נכונה' של תשובות נכונות, של שיטה אחת. בית המדרש שלהן פתוח יותר [...] לימוד כזה מתאים יותר לצעירים דעתנים שעולם הידע שלהם מורכב רוב פנים. [...] המהפכה של בתי המדרש, אלו שלומדים אחרת, ובעיקר אלו של הנשים, מהווה אתגר משמעותי ביותר, שלא לקדש את המסגרות, שלא לקדש את הרגיל והשגרתו. (קרן 2003: 273-275)

מן הדברים משתמע כי הלימוד ה'רלוונטי' לעולמן של הלומדות קשור להיותם של בתי המדרש לנשים שונים משיבות, בכך שהם לא מחויבים לשיטה אחת, ל'רגיל והשגרתו'.

בדומה למונח 'לימוד רלוונטי' שמייחסת קרן ל'לימוד נשי', ישנם מונחים נוספים ודומים המיוחסים ללימוד של נשים על ידי אנשים בשדה כמו: לימוד אישי, לימוד קיומי, לימוד מחובר לחיים. כפי שכבר ציינתי לעיל (1), מאפיינים אלה אינם מוגדרים היטב, וככל הנראה משמעותם שונה עבור דוברות שונות ודוברים שונים. למה, אם כן, מתכוונות הלומדות כאשר הן משתמשות בביטויים אלה? כך הסבירה גילה מהו לימוד קיומי בעיניה:

[נשים, ר.פ.] לא לוקחות שום דבר כמובן מאליו. כל אמירה היא קיומית בשבילם. [...] הלימוד אצלן הרבה יותר קיומי, הרבה יותר מחפשות את החיבור לחיים. הכול... משמעותי, שום דבר לא עובר [...] לידן. הכול הוא מאוד מהבטן. ולכן זה לימוד כל כך עמוק כי הן לומדות אותו והן מנסות לקשר אותו לחיים, לתרגם אותו לחיים ולקחת אותו הביתה, ו- זה נהדר. (גילה)

מדבריה של גילה מתברר כי בעיניה לימוד קיומי הוא 'עמוק', 'לא עובר ליד', 'הוא מהבטן', יש בו חיפוש של 'חיבור לחיים' והוא נובע מרצון 'לקחת אותו הביתה'. גם אפרת ניסתה להסביר מהו לימוד קיומי ואמרה כי: "'קיומי'", זה, זה מה שאתה, לך, כאדם פרטי בחיים שלך, שלך'.

למרות חוסר הבהירות של הביטויים, ניתן להצביע על כיוון משמעות אחד העולה מהם והוא התרחקות מן התפיסה, המזוהה כגברית, של לימוד כפעולה אינטלקטואלית-תבונית המתקיימת בפני עצמה ומנותקת מהחיים, תוך ניסיון להכניס ללימוד ולידיעה ממדים של רגש ורלוונטיות לחיים. מהלך כזה בלימוד מקביל למהלך האפיסטמולוגי הפמיניסטי אשר ערער על הפרדה המקובלת בחשיבה המערבית בין תבונה ורגש, מתוך טענה שגם רגש הוא מקור לגיטימי לידיעה (Jaggar 1996:185). השימוש ברגש בדרך זו מתאפשר לנשים בין השאר מתוך תפיסה תרבותית שמותר להן, יותר מלגברים, להביע רגשות (Jaggar 1996:178).

אם כן, לימוד קיומי הוא לימוד המחבר באיזשהו אופן את הטקסט לחיי הלומדת שמחוץ לבית המדרש, אך עדיין לא ברור מן הדברים הללו באיזה אופן. למרות העמימות הקיימת ביחס להגדרה של לימוד קיומי עלו מדברי הנשים שלוש דרכים אפשריות להתחבר לטקסט:

1. חיבור בין עניין או מושג בטקסט הנלמד לבין חיי הלומדת. חיבור כזה נעשה דרך מושג

שאיננו בהכרח מרכזי בסוגיה.

2. לימוד של מסכתות או סוגיות העוסקות בנושאים הרלוונטיים לחיי הלומדת.
3. ניסיון למצוא רובד של רציונל ומשמעות העומדים בתשתית הרובד ההלכתי-משפטי, גם בסוגיות שאינן בעלות רלוונטיות מיידית, מתוך תפיסה שרובד זה מבטא תפיסת עולם שהיא בעלת משמעות בחיי הלומדת.

ניתן להבחין בין שלוש דרכים אלה על פי המשקל היחסי הניתן בתהליך הלימוד לטקסט, המתבטא בשאלה 'מה הטקסט אומר?' לעומת המשקל היחסי שניתן ללומדת, או לשאלה 'מה הטקסט אומר לי?'. בלימוד שבו הטקסט מהווה מקפצה לעניין כלשהו בחיי הלומדות, עיקר העיסוק הוא בלומדת ובחוויותיה. הבחירה במסכתות המזמנות נושאים 'שקל לחבר לחיים' עדיין יוצאת מתוך עמדה שעל הלימוד להעניק ללומדת חוויה רוחנית, אך הטקסט מקבל מקום מרכזי יותר. בגישה השלישית, לטקסט יש מקום מרכזי בפני עצמו, ורק בשלב שני נעשה הניסיון למצוא חיבור בינו לבין חיי הלומדת. שלוש הדרכים הללו מתוארות ומודגמות להלן.

2.3.1 חיבור דרך עניין לא מרכזי בסוגיה

המגמה של חיפוש משמעות ורלוונטיות עולה באופן ברור כאשר החיבור נעשה דרך נקודה שולית או עניין לא מרכזי בסוגיה, למשל במקרים שבהם הסוגיה איננה מזמנת ב'קלות' תוכן רלוונטי. דוגמה מעניינת למציאת משמעות דרך נקודה שאיננה מרכזית עולה מן המקרה הבא. גילה הדגימה את טענתה שנשים מחפשות לימוד קיומי באמצעות מקרה של עיסוק בנקודה שולית, דווקא בתוך סוגיה העוסקת בעניין מרכזי ביותר למעמדן של נשים בעולם ההלכה – שאלת הפטור של נשים ממצוות עשה שהזמן גרמן.²⁰¹ בסוגיה מוזכרות מצוות רבות כמו תלמוד תורה, תפילין, סוכה, הקהל ואחרות ונדונה שאלת החיוב של נשים בהן. בהקשר של עבודה זו ברורה החשיבות העצומה של ההכרעה אם נשים חייבות בתלמוד תורה או פטורות ממנו. ממרכזיות הסוגיה עבור נשים מתבקש לכאורה להתייחס אליה כסוגיה הרלוונטית בגלל תוכנה. על אף זאת, באופן מפתיע, גילה התמקדה בעניין טכני העולה בסוגיה, שבשלו היא מתארת אותה כ'סוגיה בעיני מאוד יבשה'. העניין אליו היא מתייחסת הוא השימוש בכלל 'שני כתובים הבאין כאחד אין מלמדים',²⁰² כדרך לימוד על חיוב של נשים במצוות או פטור מהן. בגלל הטכניות גילה אמרה לתלמידות 'חשבתן שיהיה לכם משעמם'. מה שקרה בשיעור הוא שהנשים אכן לא התייחסו לכלל 'שני כתובים', ואף לא לעניין המרכזי בסוגיה – פטור נשים ממצוות עשה שהזמן גרמן – אלא בחרו להתייחס למצווה אחת המופיעה בסוגיה – מצוות השמחה בחג סוכות – שלגביה נאמר בגמרא כי 'אשה – בעלה מְשַׂמְחָה'. אמירה זו, המופיעה אגב הדיון הכללי, מְבַנֶה את האישה כפאסיבית, והיותה פתח לדיון בין הלומדות על יחסי גברים ונשים ומידת הפאסיביות או האקטיביות של נשים בהקשר הדתי:

ואז עצרתי את זה, שאלתי, עשיתי כזה דיון, מכל הנשים, יש שם נשים ממגוון... אחת, אחת, שתגידי איך היא מרגישה עם האמירה הזאת, וזה מרתק. את מבינה, הכול

²⁰¹ בבלי, מסכת קידושין דף לג, עמוד ב – דף לה, עמוד א.

²⁰² משמעות הכלל היא שדווקא אם עניין אחד חוזר בשני הקשרים שונים, משתמע שהוא נכון רק לגבי שני הקשרים אלה ולא לגבי הכלל כולו. ובהקשר הנוכחי, אם יש שתי מצוות שנאמר בפירוש כי נשים חייבות בהן, ניתן ללמוד על חיובן רק במצוות אלה ואין ללמוד מכך שהן חייבות בכל המצוות.

אצלם, הכול, לא לוקחות שום דבר כמובן מאליו. [...] יש נשים שהרגישו עם זה לא טוב, שהן הפאסיביות, שהן האחר והן הלא אקטיביות, ויש נשים שמרגישות עם זה מצוין, שמרגישות מאוד טוב עם המקום שלהן ועם החלוקה בתפקידים שהן מרגישות שיש בבית. (גילה)

במקרה זה נקודה לא מרכזית בסוגיה היוותה נקודת מוצא לדיון של הלומדות בשאלה כיצד הן מרגישות מולה ומול מה שהיא מייצגת עבורן. הסוגיה התלמודית מזמנת דיון במגוון חוויות החיים העכשוויות של הנשים ותפיסתן את מעמדן בעולם הדתי. גילה מפרשת את מה שהתרחש בשיעור כביטוי של צורך ורצון המגיע מצד תלמידותיה לחבר את הטקסט לחייהן.²⁰³ גילה מלמדת נשים מבוגרות, ומתארת מהלך של חיפוש משמעות המגיע מהן. לעומתה, מירה, המלמדת תלמידות צעירות במדרשה, רואה במציאת החיבור לחיים משימה חינוכית. היא מתארת את המאמץ המודע שלה למצוא 'משמעות לחיים' בהקשר של הסוגיות שהיא מלמדת, מאמץ שמשמע מדבריה כמאמץ לעיתים:

אני מאוד מאוד מנסה- לנסות למצוא מזה איזשהו משהו עם משמעות לחיים. עכשיו— אני, לא בטוחה אבל אני עושה את זה רק בשביל, עד כמה אני עושה את זה בשביל עצמי ועד כמה אני מנסה את זה בשביל הבנות. אני יודעת היום שככה נראה השיעור שלי. אני לא יודעת כמה אני מושפעת ממה שאני חושבת שהן רוצות, ממה שאני רוצה, אני לא, אני לא יודעת. אני תוך כדי זה מנסה להישאר נאמנה לסוגיה, שזה סיכון, זאת אומרת, תמיד שאתה בא לסוגיה ואתה מנסה למצוא משהו משמעותי לחיים אתה יכול מאוד לאנוס את הדברים לכיוון שלך ואני מנסה מאוד להיזהר מזה. אז אני נעה ככה בין... בין הניסיון לעשות את זה לבין ה... זהירות... שלא לכפות את הדברים האלה כשהם באמת לא, לא במקום. (מירה)

מירה מתארת בכנות התלבטות פנימית בשאלה עד כמה הניסיון למצוא 'איזשהו משהו עם משמעות לחיים' נובע מתוך אמונה שלה שכך צריך ללמוד וללמד, ועד כמה היא מונעת מתוך מה שהיא תופשת כציפיות של התלמידות, למרות שמבחינתה לימוד כזה איננו הכרחי. היא מודעת לסיכון שקיים כאשר חיפוש המשמעות מוגדר כמטרת הלימוד, שכן לא תמיד ברור עד כמה אותם דברים 'משמעותיים לחיים' אכן עולים באופן מובהק מן הטקסט, ועד כמה מדובר ב'כפייה' ו'אונס' של הטקסט.

מירה ממשיכה בתיאור ההתמודדות שלה בהקשר של לימוד משמעותי:

אבל מספיק לי שיהיה נקודה מאוד מאוד קטנה... שהיא אפילו שולית לשיעור, שהיא שולית לסוגיה ואני— והיא נראית לי משמעותית לחיים אני, אני אנפח אותה [...] אני ארשה לעצמי לעשות את [...] אני אגיד, 'עכשיו אני הולכת להגיד משהו שהוא שולי לסוגיה ובעיני הוא חשוב'. ואני אגיד, אני מסבירה להם למה משהו הוא מרגש [...] אני אפילו יכולה להגיד משהו כזה: 'תראו, אני לא יודעת אם זה באמת עולה מהסוגיה או שזה רק משהו באסוציאציה שלי, אני יכולה להגיד שאותי זה מאוד ריגש, המחשבה הזאת מאוד ריגשה אותי כש... כשהכנתי את השיעור'. זה בעיניי מספיק בשביל... לקשר

²⁰³ העיסוק בקונקרטיות כמאפיינת בנות עולה גם בתחום החינוך. המושג connected knowledge נמצא בשימוש כמאפיין למידה של בנות, ואחד מביטוייו הוא נטייה של בנות לקונקרטיזציה של הנלמד וחיבורו לעולמן לצורך למידה משמעותית (Belenky et al. 1997:112-113; Zohar 2006).

להם את השיעור איכשהו למשהו בחיים [...] אלה הכיוונים שאני מנסה להגיע אליהם.

(מירה)

מירה מודה כי לעיתים הנקודה ה'משמעותית לחיים' היא 'קטנה' ו'שולית לסוגיה', ואולי אפילו רק 'אסוציאציה' שעלתה בעת הכנת השיעור, וככזו היא יכולה רק 'לקשר' להם את השיעור איכשהו למשהו בחיים'. על אף כל זאת, ולצד המודעות הזהירה שלה לצורך בנאמנות לטקסט, היא מוצאת חשיבות בהעלאת נושא 'מרגש' ובכך מציעה מענה לשאלה מה יכול להיחשב משמעותי ומחובר לחיים. הלימוד המחובר כפי שמירה מתארת אותו מקבל אם כן את המשמעות של לימוד קיומי כלימוד היוצר 'חיבור בין הטקסט הנלמד לבין עניין כלשהו בחיי הלומדת'. והנה דוגמה:

השנה למדנו מסכת פסחים, אז בהתחלה למדנו... קידוש והבדלה²⁰⁴ ואחר כך למדנו ענייני ליל הסדר [...] בקידוש והבדלה זה היה יותר קשה... אבל גם את יודעת, ניסינו, ניסיתי כל מיני דברים שקשורים ביחס לשבת, להכניס, למשמעות של... עד כמה אדם יוצר דברים בשבת ועד כמה השבת פועלת לבד, מה זה אומר מבחינת התפיסה הדתית שלנו. כמה שיותר ניסיתי להכניס את הדברים האלה. (מירה)

הסוגיה העוסקת בקידוש והבדלה מהווה פתח לבירור כללי של משמעות השבת ב'תפיסה הדתית', אף שבמקרה זה הקישור לסוגיה עצמה איננו מיידי. כלומר, הדיון הרעיוני אינו מתנהל מתוך ובתוך הטקסט אלא הנושא שבטקסט משמש נקודת מוצא לדיון רעיוני רחב יותר.

נשאלת השאלה מדוע מנסה מירה, כמעט בכל מחיר, למצוא בסוגיה משמעות לחיים, גם כשהסוגיה איננה מזמנת אותה. על כך היא עונה:

זאת שאלה טובה [...] --בואי נגיד ככה, זה חוזר לשאלה 'למה אנחנו לומדים גמרא'. [...] כן, שאמרתי שבמדרשה כאילו הייתה את האמונה הברורה הזאת שאיכשהו זה ישפיע על החיים. (מירה)

המניע של מירה לחיפוש משמעות הוא כי בדרך זו לימוד הגמרא 'איכשהו' ישפיע על החיים ויוכל לתרום לעשיית זהות דתית אישית. כלומר מירה פועלת לאור ההנחה שעליה חונכה שלימוד תורה ובכללו לימוד גמרא 'איכשהו' ישפיע על החיים'. שלא כמו התפיסה שהוצגה בפרק ו' (2), של לומדות שחשו השפעה של הלימוד גם ללא קשר לתוכנו, מירה מנסה לייצר איזשהו חיבור לחיים הקונקרטיים של התלמידות.

ההתרשמות שמגמת המלמדים היא אכן לענות על מה שהם מזהים כצורך של התלמידות עולה גם מדבריה של תרצה:

ואני כן חושבת, אני אף פעם לא בדקתי מה קרה בהתחלה של המדרשות אבל הייתה איזה נטייה בעיני, גם כשאני הייתי במדרשה כל הזמן לקחת את זה לרלוונטיות של הדברים

נטייה מצד מי?

אה, נטייה מצד המלמדים בעיקר

כן?

²⁰⁴ בבלי, מסכת פסחים, פרק עשירי. קידוש והבדלה: דף ק עמוד א – דף קז, עמוד א. ליל הסדר: בהמשך הפרק, למשל דפים קח-קט, קיד-קיח.

זאת אומרת, אני חושבת שיש גם בנות שמאוד במקום הזה, אני לא מזלזלת במקום הזה, אני חושבת שפשוט צריך לראות שיש גם בנות שהם לא במקום הזה. (תרצה) תרצה מתארת נטייה של המלמדים 'לקחת את זה לרלוונטיות של הדברים', אשר מתאימה לחלק מן התלמידות, אך לא לכולן. מפתח אפשרי להבנת הבחירה של מירה ומורים אחרים לחבר את לימוד הגמרא לחיי הלומדות מצוי בהבחנה הבאה בין לימוד גמרא ללימוד תחומים אחרים, שבהם החוויה הרוחנית מיידיית יותר, כפי שעולה מן ההתבטאויות הבאות:

- גמרא היא היגיעה הקשה של התורה, התנ"ך בעיני, נכון שגם בתנ"ך צריכים לעבוד עבודה שחורה, אבל תנ"ך הרבה יותר קל לעשות 'ואווי'. (נירית)
 - יש טקסטים שיותר מרגשים אותי רוחנית, ללמוד מדרש אגדה או קטע בחסידות יותר... אבל מה שאני מרגישה שלאורך זמן בונה את המקום הדתי שלי זה כן סוגיות מהגמרא, זה כן היכולת לראות מרחב של עולם ולא ללמוד קטע בשפת אמת ולקבל... משהו פעם הדגים את זה כמו חמצן שמזריקים אותו ישר לווריד. אז במובן מסוים זה נכון, זה כאילו איזשהו נופך רוחני שהוא מיידי כזה, אבל הוא לא, אני לא מרגישה שזה תשתית לבניין, לבניין הדתי שלי. זה לא יגרום לי להבין למה אני מתפללת למה אני נוטלת ידיים למה אני אוכלת את זה ולא אוכלת את זה בפסח. (תרצה)
- הבנה אפשרית של המאמץ למצוא 'חיבור בכל מחיר' – כמו גם של הוראת 'מסכתות של בנות' (הנדונה בסעיף הבא) – היא כניסיון לגשר בין התפיסה שגמרא איננה טקסט המייצר סיפוק מיידי, לבין המטרה החינוכית הקיימת במדרשות לבנות, אשר חלק ממנה הוא הרצון לייצר חוויות לימוד משמעותיות לחיים.
- הסבר זה מקבל חיזוק בדבריהן של יעל ונירית לגבי נשים הבאות ללמוד פרק זמן מוגבל של שנה-שנתיים:

- הם לא באות כדי לקבל כלים, והם לא באות כדי לדעת שיש איזה מושג תלמודי שהם לא עלו עליו, זה בכלל לא הנושא וזה לא העניין. הם באות כדי לקבל 'רוחניות' [...]. תיכלס היום בשטח מסתובבות נשים שנורא רוצות להיחשף לגמרא אבל ברמה הזאתי של לדעת לפתוח את הספר וליהנות מזה ולספוג רוחניות ולא דווקא להתייזע ולהתייגע על הגמרא. [...] היה לי מאוד קשה עם זה כי הרגשתי שזה קצת אופיום להמונים כזה, זה מריחה כזאתי של 'תראו תראו איזה יופי זה גמרא' ובעצם לא עושים את העבודה כמו שצריך. (יעל)
 - כי בשנה אחת אתה לא... אתה לא קולט כלום. [...] אם אתה כל פעם לומד בתכניות שנתיות, תכנית שנתית היא לא הרבה מאוד יכולה מטיבה לתת כלים. כי אי אפשר לתת כלים בשנה, בשנה אתה יכול לתת לאנשים תי'ואווי'. (נירית)
- ליגיעה' בגמרא יכולה להיות השפעה עמוקה ולטווח ארוך כפי שהסבירה תרצה, אולם לשם כך נחוץ פרק זמן הארוך משנה-שנתיים, כך שאפשר יהיה לרכוש כלים לעשות 'את העבודה כמו שצריך'. דרך זו איננה מתאימה ללומדות הבאות לזמן קצר ומחפשות 'ואווי', כלומר, סיפוק רוחני מיידי. מן ההתייחסות של יעל ונירית ל'לימוד מחובר', כפי שתואר עד כאן, עולה ביקורת – בלשונה של יעל 'אופיום להמונים' או 'מריחה'. הן מצדיקות לימוד כזה בדיעבד בהקשרים חינוכיים, אך משתמע שהן עצמן אינן לומדות כך, ואף אינן רואות בכך דרך לימוד אופטימאלית לכתחילה.

2.3.2 נושאים משמעותיים – 'מסכתות של בנות' ו'מסכתות של בנים'

בחירה ללמד מסכתות המאופיינות בתכנים המזמנים משמעות, מאפשרת חיבור לחיים אשר נתפס על ידי הנשים הלמדניות כפחות מאולץ. בחירה זו נובעת משילוב של כמה סיבות: המטרה החינוכית של המדרשות, מענה של המורים למה שהם תופסים כציפייה של התלמידות, וכן העובדה שאלו מסכתות המתאימות ללומדות מתחילות.

כך מנמקת נועה, מורה במדרשה, את בחירתה ללמד מסכת ברכות:

אני די התקבעתי על אותה מסכת [...] כבר הרבה שנים, [...] שהיא 'ברכות', שזה גם, זאת המסכת הראשונה של הש"ס ובעיני זה סימבולי ומשמעותי, שמישהי בראשית דרכה לומדת, פותחת מה שנקרא מבראשית ו... זה עוסק בשאלות מאוד קיומיות של הקשר בין אדם לבוראו, ותפילה, תפילת קבע... מבחינת המורכבות התלמודית זה נמצא במקום טוב באמצע, כלומר יש גם סוגיות מאוד קלות, יש גם סוגיות מאוד מסובכות, ורובם הם נמצאים ב-באמצע. (נועה)

נועה מסבירה את הרציונל של הבחירה במסכת 'ברכות', המספקת מענה לחיפוש אחר תוכן קיומי-רוחני של הקשר בין אדם לבוראו, ותפילה. מסכת זו מזמנת אמנם סוגיות קלות ומסובכות אך רוב סוגיותיה הינן 'במקום טוב באמצע', ובמובן הזה היא מתאימה ללומדות מתחילות. כמו נועה, נראה כי ר"מים שונים אכן בוחרים במסכתות כאלה בשל השילוב של קלות ומענה רוחני, כפי שנרמז בדבריו הבאים של הרב דוד 'אני כן יכול לומר שבנות באופן טבעי, בשלב הראשוני שבו הן נמצאות, כמהות למסכתות כמו ברכות, פסחים. התלמידות נמצאות בשלב ראשוני, שבו אין להן כלים להתמודד עם מסכתות קשות ומופשטות, ואשר בנוסף לכך לא יכולות לספק את החיפוש הרוחני, ולכן הן 'כמהות למסכתות כמו ברכות ופסחים'.

תמר מבחינה בין מסכתות לפי מידת המשמעות שלהן לחיים:

עכשיו, כל סדר מועד זה, הרבה יותר פשוט לעשות את זה [לייצר משמעות, ר.פ.], סדר נזיקין, סדר נשים יותר מסובך אבל... אבל זה קורה גם שם ב... במובנים כאלה או אחרים. (תמר)

לדברי תמר קל יותר להגיע לרובד המשמעות במסכתות סדר מועד, העוסקות בהלכות של מועדים מיוחדים – מסכתות כמו שבת, פסחים, מגילה או תענית. לעומת זאת בסדרי נזיקין ונשים שהם בעלי אופי משפטי, קשה יותר ללכת בכיוונים כאלה.

הבחירה במסכתות 'משמעותיות' נפוצה בבתי המדרש של נשים במידה כזו שהן זכו לכינוי 'מסכתות של בנות'. לעומתן, מסכתות שבהן החיבור לחיים פחות מיידי מכונות 'מסכתות של בנים' והן אלה הנלמדות בישיבות.²⁰⁵ כך הסבירה הדס 'יש את מה שנקרא מסכתות של בנות ומסכתות של בנים [...] בנות לומדות מגילה, ראש השנה, ברכות, תענית, כאלה דברים. בנים לומדים בבנות'.²⁰⁶

האפיונים של מסכתות הבנות ומסכתות הבנים מתבררים מתוך דבריה של שולי:

²⁰⁵ הרב יצחק קראוס המתאר את התפתחות בית המדרש לנשים בבר אילן מציין כהתקדמות פתיחה של קורס 'סוגיות בנוזיקין', לעומת סוגיות ממועד או נשים הנחשבות מקובלות יותר בלימוד של נשים (קראוס: 16).

²⁰⁶ בבנות - בבא קמא, בבא מציעא ובבא בתרא - שלוש מסכתות בעלות אופי משפטי בסדר נזיקין.

למדתי לבד. ממש, ממש למדתי לבד. [...] והצלחתי לגמור מסכת כתובות. זה מבחינתי ממש היה הישג. מסכת לא פשוטה, מסכת של בנים

מה זה מסכת של בנים? מה זה אומר?

כי... היא מסכת שלומדים בישיבות. כאילו היא לא, זה לא ברכות, ברכות זה לבנות [...]

מה עוד לבנות?

אה... מועד, ראש השנה בטח, תענית, מסכתות רוחניות זה לבנות, מה זה מעניין. אומרים שם איך מתפללים, לא... השור נוגח את הפרה - זה רציני. [...] גם, סוטה נגיד - זה גמרא לבנות קלאסי [...] יש לי ציטוט שמישהו מהחבר'ה בישיבה פעם אמר 'זה גמרא לבנות'. נחרדתי מהאמירה הזאת. זה היה השבוע שהאמוראיות כתבו? (שולי)

שולי, המערערת על החלוקה ונחרדת כשמישהו משתמש בה, מסבירה מהו הסטריאוטיפ העומד ביסודה. 'מסכתות רוחניות', העוסקות בנושאים כמו תפילה, מתאימות לבנות, היא מסבירה.²⁰⁷ לעומת 'מסכתות הבנות' הקלות והרוחניות, מאופיינות 'מסכתות הבנים' כמורכבות מבחינה אינטלקטואלית וכרציניות, ובהקשר הנוכחי, כטקסטים שקשה לחברם לחיים. חלוקה דומה עולה מתוך דבריה של רות,²⁰⁸ המספרת על תגובתו של בחור ששמע ממנה כי היא לומדת את 'פרק הזהב' ממסכת בבא מציעא²⁰⁹ ואמר לה ש'זה לא מתאים לבנות', וכך היא הסבירה כיצד הבינה את דבריו:

זה [פרק הזהב, ר.פ.] חשיבה משפטנית... מאוד... לא, לא עוסקת בסוגיות של... המהותיות, בנות צריכות לעסוק רק בסוגיות המהותיות, אני יודעת, אולי של קריאת שמע [...] מסכתות שעוסקות יותר בסוגיות שנוגעות גם בעניינים מחשבתיים [...] גם אגדות וגם עניינים, נגיד עניני תפילה [...] וזה באמת דברים יפים, דברים מלבבים, [...] מה בנים לומדים? כל ה... זה הסטיגמות בעולם הישיבות, שהמסכתות הבסיסיות ביותר, כל הנוזיקין... חלק מ... אני יודעת? כתובות, נשים, כאילו המסכתות הקשות יותר. (רות)

רות מתייחסת לחלוקה כ'סטטיגמות' ומערערת עליה בעצם העיסוק שלה במסכת הנחשבת גברית. היא מסבירה כי על פי הסטיגמות בנות אמורות להתעניין ב'סוגיות מהותיות', בעניינים מחשבתיים שהם 'יפים ומלבבים'. לעומת זאת בנים אמורים ללמוד 'מסכתות קשות' שבהן החשיבה היא 'משפטית'.

הדוגמה הבאה מנהירה את סוג החיבור המשמעותי לחיים שמזמן הלימוד של מסכת ברכות. מדובר בסוגיה העוסקת במקורן של שלוש התפילות הנאמרות כל יום (שחרית, מנחה, ערבית). בגמרא מובאות שתי דעות: 'רבי יוסי ברבי חנינא אמר: תפלות אבות תקנום; רבי יהושע בן לוי אמר: תפלות כנגד תמידין תקנום'.²¹⁰ כלומר, אפשרות אחת היא שיש שלוש תפילות כיון שכל אחד משלושת האבות תיקן תפילה, ואפשרות שנייה היא שהתפילות הן זכר לקרבנות התמיד

²⁰⁷ כפי שטענתי בפרק ו' (2.2) תפילה נחשבה לאורך הדורות כעיסוק הדתי הנשי האולטימטיבי. יש אירוניה בבחירה ללמד נשים על תפילה, שכן ניתן לראות זאת כמהלך שמרני של שימוש בלימוד כדרך לחבר נשים לתפילה בדרך נוספת, וכך לשמר את הסדר המגדרי.

²⁰⁸ הדברים הובאו כבר בפרק ז' 1.1, עמ' 121.

²⁰⁹ פרק רביעי במסכת בבא מציעא, עוסק בדיני קניין - מתי מועברת לאדם בעלות על דבר, ובדיני אונאה.

²¹⁰ בבלי, מסכת ברכות, דף כו, עמוד ב.

שהוקרבו במקדש מדי יום. לא מפתיע כי קל לחבר לחיים סוגיה העוסקת בתפילה, וכך אכן מתארת מירה:

כן, במסכת ברכות זה היה מאוד, מאוד קל. [...] יש סוגיות שזה קופץ, זה מאוד קל. [...] אז שם אז עשינו המון עבודה בלנסות להבין את אופי התפילה של תפילת האבות ואופי תפילה שמיוסדת על פי הקורבנות. מה המשמעויות של זה? הבאתי פסקאות מספר החינוך לגבי קורבנות, מה המטרה של הקורבנות, איך הם אמורים להשפיע על החיים שלנו, מה, מה המשמעות של זה בעבודת ה' איך, אני יודעת, מה היחס בינינו לבין הקדוש ברוך הוא לבין, בתוך עולם הקורבנות. אותו דבר עשינו ביחס לאבות ואז ניסינו להבין את המסקנה של הסוגיה בתוך הדבר הזה. זה דבר שמאוד קל זה. (מירה)

אם כן, כפי שמירה אומרת פעמיים זה 'מאוד קל' למצוא משמעות רלוונטית בסוגיה שכל עיסוקה הוא בתפילה שהיא פרקטיקה דתית יומיומית. כך היא גם מסבירה על לימוד של מצוות ליל הסדר:

אז בענייני ליל הסדר זה גם מאוד, מאוד, מאוד קל, משמעות המרור ומשמעות מצה ומה אומר שמחברים ביניהם ומה זה אומר שמפרידים ביניהם, מאוד קל. (מירה)

דוגמה נוספת מסדר מועד מתארת תמר, המתייחסת למצוות משלוח מנות בפורים, ומסבירה כי בעיניה השאלה מהו האופי של פורים מתוך אופן ההבנה של מצוות משלוח מנות בגמרא, היא שאלה העוסקת במשמעות:²¹¹

יש דבר מעניין שמשלוח מנות, אחת ממצוות החג לא מוזכרת בשום מקור תנאי. [...] בקיצור להבין מה... מה בדיוק, איך הגמרא, כל הסוגיה על משלוח מנות, מה הגמרא עושה אֵתה? [...] לא שואלת את השאלה למה זה לא נמצא במקורות התנאיים, אבל היא שואלת מה זה. אז לבוא, לא רק לבוא ולהגדיר מה זה. נאמר לבוא ולשאול מה, לפי זה, מה האופי של חג פורים, נאמר זה מבחינתי שאלות שהן... שמייצרות משמעות. (תמר)

אם כן, הבחירה הרווחת ללמד בבתי מדרש של נשים 'מסכתות של בנות' מלמדת על החשיבות שמייחסים לרלוונטיות של הלימוד לחיי הלומדות. מתוך הבחירה הזו, ניתן לאפיין את הלימוד של נשים כלימוד התר אחר משמעות ורלוונטיות לחיים.

²¹¹ בבלי, מסכת מגילה דף ז.

2.3.3 חיפוש רובד של משמעות

הדרך השלישית ללימוד שיש בו משמעות, שעלתה בדברי המשתתפות במחקר, היא חיפוש רובד של משמעות, כשלב שני בלימוד, הבא בעקבות עיון והבנה יסודיים של תוכן הסוגיה, גם כאשר הנושא רחוק לכאורה מחייהן של הלומדות. כך מסבירות הדס ותרצה:

- זה [חיפוש משמעות, ר.פ.] סוג הדברים שאת מנסה למצוא כשאת לומדת ומלמדת? כן! תמיד! את ה... את ה... את התוכן, את המהות, את המשמעות של זה. זה השלב הסופי של סוגיה. זאת אומרת תמיד זה יבוא אחרי... לפרק אותה ולהבין מה הולך במבנה ו—זאת אומרת זה, זה עבודת נמלים. [...] להבין כל מילה, מה היא עושה פה, ולמה הביאו אותה, ומה התפקיד שלה, ואיך יכולנו לעלות על זה, ואיך זה עובד, ואז בסוף להגיד 'טוב, אז על מה הסוגיה מדברת?'. זה שלב סופי אבל מבחינתי הוא ה-דבר. כל השאר זה עבודה שחורה בדרך לשם. (הדס)
- מקום ש... שחשוב לו המשמעות והוא לא, הוא לא יצייר ציור... כמו... כמו שיעור של הרב ליכטנשטיין בגוש,²¹² על ... בסדר יש תפיסה של הראשונים ככה על 'מלאכה שאינה צריכה לגופה'²¹³ ויש תפיסה ככה. מה את עושה עם זה? זה לימוד תורה, זה לא משנה מה את עושה עם זה. אז אני כן חושבת שהמקום של המשמעות חשוב, או [...] איך חז"ל בנו את המושג, מה הם רצו לעשות איתו... אבל, אבל זה תמיד יהיה שלב בי"ת [...] יש מקום יותר מכיל בלימוד נשי [...] מכיל רעיונות שהם, שהם אחרים, פתוח יותר. (תרצה)

הדס ותרצה מתארות את הלימוד שלהן כדו שלבי: בשלב הראשון, ההכרחי, יש להבין את הסוגיה ב'עבודת נמלים', 'עבודה שחורה'. אולם שתיהן רואות חשיבות בשלב שני שבו הן מחפשות 'את התוכן, המהות, המשמעות', שלב שבעיני הדס הוא 'הדבר'. תרצה מסבירה כי שלב זה הוא 'לימוד נשי' בעיניה – בשונה מן הלימוד הנהוג לדעתה בעולם הישיבות, אשר בו לא עוסקים בשאלה 'מה את עושה עם זה?' אלא מסתפקים בלימוד התורה באשר הוא.²¹⁴ מדבריה של תרצה משתמע כי בין הנשים הלמדניות יש חיפוש של לימוד מעבר ללימוד הפורמאלי, לימוד המתאפשר במסגרות הפחות מסורתיות שאליהן הן קשורות. הצורך ברובד של חיבור לחיים עולה גם מדבריה של יעל המעידה על עצמה כי איננה 'יכולה לראות לימוד תורה היום בלי הקומה הנוספת הזאת של הבנה של מסכת, של הבנה של... של איך זה מתחבר לחיים'.

תרצה מדגימה את כוונתה באמצעות הדוגמה הבאה של סוגיה הדנה במצב שאיננו מוכר לנו במציאות שלנו. הגמרא דנה במצבים שבהם לאדם אחד יש בחלקתו דבר המזיק למה שמצוי בחלקת חברו. הדוגמה שמזכירה תרצה היא של דבורים וצמחי חרדל, שלגביהם קיימת מחלוקת האם מדובר בנזק הדדי, או שרק החרדל מזיק לדבורים בכך שחריפותו פוגעת בדבש.²¹⁵ לכאורה

²¹² ר' הערה 121.

²¹³ מלאכה שאינה צריכה לגופה – מושג בהלכות שבת המופיע במסכת שבת (למשל דף קז עמוד ב). משמעות המושג היא עשיית מלאכה שהייתה במשכן (ולכן אסורה בשבת) לצורך תכלית שונה מזו שהייתה לה במשכן.

²¹⁴ הסבר אפשרי לחיפוש המשמעות הוא שיש בכך ביטוי לצורך להצדיק לימוד גמרא של בנות בתועלת העולה ממנו – שכן הן אינן מצוות ללמוד תורה, ולכן קשה להן להסתפק בלימוד כשלעצמו. (ר' דיון בנושא בפרק ו: 2.1).

²¹⁵ בבלי, מסכת בבא בתרא, דף יח עמוד א-ב.

הדיון הזה 'לא רלוונטי מיידית או עכשווית', ולכן 'אתה צריך לקלף עוד קליפה, נראה לי, כדי להבין את החשיבה האנושית שם'. וכך היא מסבירה :

זה נכון שהמחלוקת היא עקרונית האם חרדל מזיק לדבורים או דבורים מזיקים לחרדל, אבל אתה תלך צעד אחד קדימה אתה תראה שבתשיבה גם של האמוראים, גם של הראשונים, בדרך כלל יש משהו שכן מושפע מהווית העולם. אבל זה עוד צעד למדני [...] אפשר לקחת ממנו כיוון של יחס לשכנים, אז נדבר על היחס לשכנים [...] [שבא לידי ביטוי, ר.פ.] גם בדברים שהם לכאורה מאוד מנותקים מעולם הוויתנו כרגע. (תרצה)

שלב ראשון למדני בלימוד הסוגיה, מסבירה תרצה, מתמקד במחלוקת העקרונית, שאיננה רלוונטית לריאליה של ימינו, בדבר הנזק הפוטנציאלי של חרדל ודבורים. אולם, היא טוענת, ניתן לחלץ מן המקרה הנדון את 'הווית העולם' או 'החשיבה האנושית' אשר מנחות ומבנות את הדיון ההלכתי, ואשר מהן יש מה ללמוד על יחסי שכנים גם בימינו. כלומר, תרצה מנסה לחלץ מן הטקסט תפיסה עקרונית שתהיה רלוונטית לחייה.

תמר נותנת דוגמה המבהירה מהו לימוד דו-שלבי בעיניה, באמצעות סוגיה ממסכת בבא קמא. פרק שמיני במסכת (פרק 'החובל') עוסק בחובת הפיצוי הממוני החלה על מי שגרם חבלה גופנית לחברו. המשנה מונה חמישה סעיפים שעליהם החובל צריך לפצות: נזק – דמי האיבר שנפגע; צער – הכאב הגופני; ריפוי – עלות הטיפול; שְׁבֵת – ביטול עבודה; בושת – פגיעה נפשית. תמר מתייחסת למשמעויות שעולות מן הטקסט בעיניה:

בבא קמא לדוגמה למדנו עכשיו סוגיה על דיני חובל [...] אז השאלה האם זה מה שמעניין את חז"ל זה... נאמר כל הדין של תשלום בושת זה דבר שהוא... התייחסות לממד הנפשי שבאדם שבעולם הקדום הייתה מאוד לא מפותחת, ואיך חז"ל, כאילו מה... איך חז"ל מבינים מה זה עולם נפשי ואיך הם מתמחרים אותו, איך הם... לדוגמה סוג אחד של מקום שבעיני הוא מאוד משמעותי. סוג אחר של מקום זה השאלה האם בכל העולם של ה... תשלומים [...] מה עמד... בראש מעייניהם של חז"ל, השאלה איך אתה מפצה את מי שקרה לו משהו ואיך אתה... בעולם הבריסקאי יבואו וישאלו האם תשלום של דיני נזיקין זה פיצוי או עונש. זאת אומרת, האם אתה בא לפצות את מי ש... הזקת לו, או שאנחנו רוצים להעניש את מי שהזיק. עכשיו זה יכול להישאר שאלה כזאתי יבשה, אתה יכול לבוא ולשאל מה כאן, מה עומד ביסוד הצורך להעניש את מי ש... לשלם על משהו שקרה. האם ליצור חברה מתוקנת שבה... (תמר)

תמר מתייחסת לשתי נקודות שבעיניה שייכות לרובד של 'משמעות': הנקודה הראשונה היא כיצד מצטייר ה'ממד הנפשי' בעולמם של חז"ל, כיצד משתמעת מתוך הסוגיה הבנת 'עולם נפשי' ותימחורו. הנקודה השנייה היא שאלת המניע של חובת הפיצוי. כאן היא משווה בין הסתכלות 'בריסקאית' שתעניין בשאלה כלפי מי מופעלת חובת התשלום – כלפי הפוגע או כלפי הנפגע, שאלה שבעיניה היא 'יבשה'. לעומת זאת, תמר מציעה לבחון את אופי החברה המצטייר מתוך התייחסות זו לפגיעה ופיצוי עליה – איזה סוג של חברה נחשב בעיני חז"ל כחברה מתוקנת. דוגמה אחרת הועלתה על ידי הדס, שהתייחסה לסוגיה במסכת פסחים. בראשית הפרק העשירי מובאת משנה האומרת כי 'אפילו עני שבישראל לא יאכל עד שיסב. ולא יפחתו לו מארבע כוסות

של יין, ואפילו מן התמחוי.²¹⁶ כלומר, אפילו עני שבעניים המתפרנס מן התמחוי צריך לשתות ארבע כוסות של יין בליל הסדר. בהמשך ישנה מחלוקת בין שני חכמים, שמואל ורבא,²¹⁷ בשאלה אם אפשר לצאת ידי חובת שתיית ארבע כוסות ב'יין חי' – כלומר יין שלא נמהל במים – או שכדי לצאת ידי חובה יש לשתות 'יין מזוג' – יין שנמהל במים – שכן המנהג האנין, מנהג בני החורין, היה לשתות 'יין מזוג'. בעניין זה קובע רבא כי השותה יין חי 'ידי יין יצא, ידי חירות לא יצא', כלומר הוא מילא את מצוות שתיית היין, אך ללא המשמעות של להיות בן חורין. הדס מתארת את השיעור שהתנהל על בסיס סוגיה זו:

שאלנו מה... בשביל מה להכריח את העני לקחת הלוואה מבית תמחוי בשביל שהוא ירגיש... כאילו מה, מה ההיגיון שעומד במשנה הזאת? ואז רבא באמת מציע איזשהי תשובה. זאת אומרת, יין אומנם יצא אבל יש לו גם חובה... להרגיש בן חירות. אז אמנם אתמול הוא היה עני, מחר הוא יהיה עני, הערב הוא בן חורין. ואז זהו, זה היה מקסים. כאילו כיתה ז' קלטו רעיון, כאילו הצלחנו לחלץ באמת אמירה משמעותית מתוך איזשהי משנה שנראית... פסק דין הלכתי כאילו לא ברור... (הדס)

הדס מסיקה מחובת שתיית היין המזוג כי לא די בכך שעני יסתפק ביין חי, אלא שעליו להשיג, אפילו מן התמחוי, יין מזוג שהוא משובח יותר. על כך היא תוהה, מה הטעם לחייב אדם להזדקק ל'הלוואה', ומשיבה כי חווית שתיית היין המשובח מרכזית למצוות הפסח שכן היא שתעניק, אפילו לעני, תחושה של חירות, שהיא חוויה העומדת בלב המשמעות של חג הפסח.

עד כמה חיפוש רובד המשמעות מאפיין בעיני הנשים הלמדניות לימוד נשי? יעל אומרת כי מי שמייצג עבורה את צורת הלימוד הזו במיוחד הוא רב שאותו היא מתארת כ'פשוט אלוף בזה. זה באמת אמיתי, את עומדת מול בן אדם ואת רואה שזה תורת אמת'. וממילא, היא ממשיכה ואומרת 'אני לא חושבת דרך אגב שלימוד לחיים קשור דווקא לנשים'. שכן, היא אומרת, אותו רב 'עושה את זה הרבה יותר בהצלחה ממני, והוא גבר לכל דבר ועניין'. לימוד כזה הולך ומתפתח אצל גברים, כפי שעלה מדברים שהובאו בראשית הפרק (סעיף 1) והוא מתקיים בישיבות אחדות כמו עתניאל או שיח. אם כן, מדובר בלימוד אחר ושונה מן הלימוד ה'גברי' במובן של ישיבת-מסורת, והוא מתאפשר בבתי המדרש של נשים בזכות החופש הקיים בהן, כמו גם בבתי מדרש חדשים נוספים.

~~~~~

כפי שנכתב בראשית הפרק, 'חיבור לחיים' הוא מאפיין רווח ביחס ללימוד של נשים (לעיל 1). מן הממצאים המובאים בסעיף זה עולה כי אכן בפועל נעשים בבתי המדרש של נשים ניסיונות ללימוד כך שללימוד הגמרא תהיה משמעות בחיים שמחוץ לבית המדרש. מתוך תפיסתן של הלומדות כפי שתוארה בסעיף זה עולה כי אפיון זה של לימוד הנשים קשור – להיותן פחות מחויבות ללימוד מסורתי, לצד הניסיון המודע – לפחות בחלק מבתי המדרש –

---

<sup>216</sup> בבלי, מסכת פסחים דף צט, עמוד ב.

<sup>217</sup> בבלי, מסכת פסחים, דף קח, עמוד ב: אמר רב יהודה אמר שמואל: ארבעה כוסות הללו צריך שיהא בהן כדי מזיגת כוס יפה. שתאן חי - יצא, שתאן בבת אחת - יצא, השקה מהן לבני ולבני ביתו - יצא. שתאן חי - יצא. אמר רבא: ידי יין יצא, ידי חירות לא יצא.

לקיים לימוד שהוא בעל משמעות לחיים. מתוך כך משתמע שהנשים הלמדניות אינן תופסות לימוד מחובר כנטיית לב מהותנית לנשים באשר הן, אלא כאפשרות מרכזית במרחב דרכי הלימוד הזמינות עבורן.

#### 2.4 סיכום – לימוד של נשים איננו רק מסורתי

לסיכום, כפי שהראיתי בסעיף זה לימוד של נשים מאופיין בכך שהן אינן חשות מחויבות רק ללימוד ישיבתי-מסורתי. מדבריהן עולה כי חוסר המחויבות נובע במידה רבה ממסלול ההכשרה שלהן, החושף אותן מלכתחילה ללימוד שאיננו נתפס כישבתי טהור, ומקנה להן כלים אקדמיים שאינם אופייניים לעולם הישיבות. חוסר המחויבות לדרך לימוד ישיבתית מתבטא גם בניסיון שלהן ללמוד באופן רלוונטי לחיים.

מאפיינים אלה של הלימוד של נשים מעוררים תחושה שבנות ונשים לומדות 'אחרת', ומכאן קצרה הדרך לתיאור דרך הלימוד של הנשים כ'לימוד נשי' או כ'קול נשי בלימוד תורה'. בסעיף הבא נדונה עמדתן של הנשים הלמדניות בדבר קיומו של לימוד נשי – מהותני או מובנה. כמו כן ניתן מקום להתבוננות הרפלקסיבית שלהן על מידת ה'נשיות' של הלימוד שלהן עצמן. כלומר, השאלה עד כמה הן רואות את לימוד הגמרא שלהן כ'נשי', לאור המאפיינים שנדונו עד כה, ובכלל?

#### 3 נשים למדניות ולימוד נשי

כאמור, כניסתן של נשים לשדה לימוד הגמרא כתופעה חדשה מלווה בתחושה של נשים וגברים שנשים לומדות 'אחרת' מגברים, ובניסיונות לתאר 'לימוד נשי' כלימוד בעל מאפיינים הייחודיים ללימוד של נשים (לעיל 1).

גם אם הנשים אינן מזהות את הלימוד שלהן עם מה שמוגדר כ'לימוד נשי' הן נדרשות לשיח זה ובודקות את עצמן מולו, כפי שעולה למשל מן הסיפור של שולי:

זה מדהים, שאבא שלי שהוא מנותק לגמרי מכל האמירות הפמיניסטיות והאמירות האלה שנשים לומדות גמרא שונה, הוא באמת, מנותק מזה לגמרי, הוא לא יודע שצריך לדבר ככה. וההורים שלי הגיעו ליום עיון שהיה לנו בבית המדרש בשנה שעברה שאנחנו כאילו העברנו את השיעורים, ובסוף היום אבא שלי אומר לי 'שולי, אני לא יודע, אני מתחיל לקבל את הרושם שנשים לומדות גמרא אחרת'. [...] אני אף פעם לא הרגשתי שצורת הלימוד שלי היא צורת הלימוד שלי בגלל שאני בת. חשבתי שזה בגלל שזה הכיוונים שאני מחפשת. אבל אחרי שאבא שלי אמר את זה, באמת ממקום אובייקטיבי לגמרי, התחלתי לחשוב שאולי יש בזה משהו. (שולי)

מדבריה של שולי עולה כי היא תופסת את 'האמירות שנשים לומדות גמרא שונה' כאמירות פמיניסטיות – אמירות הנובעות מתוך תפיסה 'שצריך לדבר ככה'. היא מציגה את עמדת המוצא של אביה כניטראלית ולא מחויבת לשיח אידיאולוגי זה. גם על עצמה היא מעידה כי מעולם לא קישרה בין דרך הלימוד שלה לעובדה שהיא 'בת'. הרושם שמקבל האב במהלך יום העיון ש'נשים לומדות אחרת' מעורר גם את שולי למחשבה מחודשת על הנושא, והיא איננה פוסלת על הסף את האפשרות שאכן 'יש בזה משהו'.

כדי לבחון את עמדתן של הנשים הלמדניות ביחס למושגים לימוד נשי ולימוד גברי, יש לבחון למה הן מתכוונות במושג זה – המוזכר פעמים רבות בלי לפרש למה הכוונה. כיוון למשמעות המושג

עולה מדבריה של שירה :

[לימוד נשי הוא, ר.פ.] הרבה יותר ספרותי, הרבה יותר... חש, מרגיש, פחות באמת... חלוקות הלכתיות, סברות, משהו הרבה יותר, באמת אני חושבת, ספרותי, לא יודעת, הקול המודרני הוא 'תמצא את עצמך, מה הטקסט אומר לך, איך אתה מרגיש בתוכו', משהו מהסוג הזה. (שירה)

בתיאור זה נקשרים ללימוד הנשי המאפיינים שהוזכרו בראשית הפרק (לעיל 1) של רגש וחיבור אישי לטקסט, לעומת הלימוד הגברי האנליטי המתמקד ביחלוקות הלכתיות'. משמעות דומה קיימת בתשובתה של אפרת לשאלה 'האם נשים לומדות אחרת?':

בסה"כ כן! [...] במה הן לומדות אחרת? הן, הן... יותר פתוחות... לומדות פחות מתובנת, גם יותר קיומי, כלומר הגמרא הרבה יותר תעשה להן כאבי בטן גם ברמה הכי... אישית ו-... הם פחות מחויבות ל... דרך לימוד אחת מקובלת... יש הרבה יותר לגיטימציה לקולות שונים, ל... קולות אישיים, כלומר [...] לא לחפש איזה אמת... שזה מגמות שבכלל קיימות גם בעולם של הפרשנות הספרותית, ו... אבל... אני חושבת ששנים יותר... בטקסטים דתיים בכלל זה יותר מורכב השאלות האלה של איפה האמת ו... ונשים יותר הולכות לכיוון של אמת מגוונת... ---- (אפרת)

גם בדבריה של אפרת מוזכרים מאפיינים כמו לימוד 'קיומי' העושה כאבי בטן ברמה הכי אישית, ובנוסף להם מאפיינים מבניים, כמו לימוד 'פחות מתובנת' ו'פחות מחויב לדרך לימוד אחת', שנסקרו בסעיף 2.

מלבד השאלה אם יש מאפיינים ייחודיים ללימוד של נשים, יש לבחון אם הנשים תופסות הבדלים אלה כהבניות חברתיות או כתכונות מולדות מהותניות. ההבחנה בין לימוד נשי כהבניה חברתית ללימוד נשי כמהות, משמשת אותי בהמשך בבחינת השאלות באיזו מידה הנשים הלמדניות סבורות כי קיים לימוד נשי, ועד כמה הלימוד שלהן נתפס בעיניהן כנשי.

### 3.1 ההבדלים הם מבניים

כפי שראינו עד כה, הנשים מאפיינות את הלימוד שלהן כשונה ממה שהן תופסות כלימוד ישיבתי-מסורתי, בכך ש: הלימוד איננו מחויב רק ללימוד מסורתי, הוא שואב ומושפע מן הלימוד האקדמי ובמקרים רבים מושם דגש על רלוונטיות של הלימוד בחיי הלומדת. מאפיינים אלה מצטרפים לכך שהנשים תיארו את הקול האישי שלהן בלימוד כמובחן ממה שהן תופסות כלימוד ישיבתי (פרק ז: 1.3.2.3). אם כן נראה כי קיים קונצנזוס רחב בין הנשים ששנים אכן לומדות אחרת ממה שנתפס כלימוד ישיבתי-מסורתי-גברי. כבר בראשית הפרק הצעתי לראות במושגים לימוד גברי ולימוד נשי דרך אחרת לדבר על לימוד ישיבתי-מסורתי לעומת לימוד שונה ממנו. מפרשנות כזו משתמע כי הן נשים והן גברים יכולים לבחור את דרך הלימוד המתאימה להם, ואין מדובר בהבדלים מהותניים בין נשים וגברים. וכך מסבירות הדס וחנה:

• בספרות יש לימוד נשי ולימוד גברי? כאילו גבר ואישה קוראים את עגנון בצורות שונות? [...] מן הסתם יש כאלה שיגידו שכן, אבל יש כאלה שאומרים שלא. וזה... כאילו דווקא בגמרא לעשות את החלוקה הזאת, אני לא יודעת. נראה לי יותר מדויק לעשות את החלוקה בין לימוד... כאילו החדש [...] שבתי מדרש לבנות חידשו צורות לימוד ולא דווקא נשיות. [...] לעומת הלימוד שגברים לומדים כבר מליון שנה ולכן זה נחשב לימוד גברי. (הדס)

• אז היה כאן איזה... איזה מין רגע בהיסטוריה נורא מעניין, שאנשים שיש להם תחושת שייכות מאוד עמוקה לתכני הלימוד אבל זרות מאוד מאוד מובהקת לטכניקות הלימוד. אז מהבחינה זאת הפתיחה של בית מדרש לאנשים מהסוג הזה אני חושבת שכן היה לו איזה מין שילוב נורא מעניין של... אבל זה לא קשור לנשיות, זה קשור לגורל הנשי או ל... לתולדות הנשים. (חנה)

יזה לא קשור לנשיות' טוענות הדס וחנה על המאפיינים השונים של לימוד של נשים. הן תולדות את דרכן השונה של נשים בלימוד בגורמים מבניים-נסיבתיים 'הגורל הנשי, תולדות הנשים' והעובדה שלימוד של נשים הוא 'חדש'. הדס המשווה את לימוד הגמרא לעיסוק בטקסטים ספרותיים, וסבורה שאין הבדל מגדרי בלימוד גמרא. 'לימוד גברי' הוא 'הלימוד שגברים לומדים כבר מליון שנה'. במקום אחר היא אומרת:

אני רואה בזה יותר כהזדמנות של בתי מדרש חדשים... בתי המדרש החילוניים, בתי מדרש... מעורבים... מה יש שם. מה קורה שם, זה לימוד גברי או נשי? זה בית מדרש חדש. (הדס)

כלומר, לדעתה, מה שמקובל לכנות 'לימוד נשי' הוא הלימוד המתרחש ב'בתי המדרש החדשים' למיניהם, כולל בבתי מדרש של נשים, וממילא כמובן לא מאפיין דווקא נשים. מעבר לאופיים של בתי המדרש לנשים אפרת מתייחסת לגורמים הקשורים לנשים עצמן: 'הגורם היותר חברתי, של זה שנשים הרבה פעמים מתחילות ללמוד בגיל יותר מאוחר, עם יותר רקע בתחומים אחרים', כפי שאכן הראיתי בהקשר של לימוד אקדמי (לעיל 2.2.1). כאן אפשר להוסיף נקודה מבנית נוספת התורמת לייחודו של הלימוד של נשים, מעבר לדרכים השונות שבהן נרכש הידע, והיא נקודת המבט השונה של אישה בשל נסיבות חייה. יש נשים למדניות המצביעות על כך כגורם מעצב בלימוד, כפי שאני מראה בסעיף הבא.

### 3.1.1 נקודת מבטן של נשים

'לא השיטות צריכות להיות פמיניסטיות אלא השאלות' קובעת טל אילן כאשר היא דנה בתרומה האפשרית של לימודי מגדר לחקר התלמוד (2001: 51). כלומר, היא סבורה שללא תלות בשיטות הלימוד, נקודת המבט של חוקרת פמיניסטית מהווה פוטנציאל לחידוש במחקר. ואכן יהודית האופטמן מדגימה קריאות נשיות בסוגיות תלמודיות המושפעות ממיקומן הייחודי של הנשים הקוראות (2001: 29-34). השפעת נקודת המבט על הבנת מציאות נידונה בהרחבה באפיסטמולוגיה פמיניסטית (Harding 1996; Nelson Hankinson Lynn 1996).<sup>218</sup> מדברי משתתפות במחקר זה עולה תפיסה דומה באשר לתרומה האפשרית העשויה לצמוח מנקודת מבט של אישה לומדת, כמו שירה הטוענת כי נשים 'מביאות שאלות שונות, פרספקטיבות שונות'. כך גם עולה מן הדברים הבאים:

• טוב, אם היית צריכה להגיד לי תתני לי תשובה של כן או לא, יש הבדל בין גברים לנשים כשהם לומדים, הייתי אומרת לך 'לא'. כאילו מהותית בעצם אני באה ממקום של 'לא'... אני... יכולה, אם את נותנת לי יותר מאשר מילה אחת, אז אני אגיד ש... יש

<sup>218</sup> כמו הקביעה של נלסון כי 'knowers are situated' (Nelson Hankinson 1996:293).

רגעים שכן, זאת אומרת באותה מידה שיש רגעים שמישהו שיש לו הכשרה במשפטים, יש לו זווית ראייה או ברפואה, או בסוציולוגיה או ב... בעבודה סוציאלית או בפסיכולוגיה יש לו לפעמים הארות על הטקסט, עכשיו אני אומרת, אני לפעמים יש לי מתוך החוויה הנשית שלי הארות על הטקסט שאני מביאה... אבל הן מקומיות, הן מאוד, מאוד מקומיות והם לא שונות מאשר מישהו שחווה או שלמד או שהוכשר או שיש לו אינטואיציות טובות או שהוא אומן או שזה, רואה פתאום דברים שאני לא ראיתי, אני לא רואה בזה בשונה מזה. (חנה)

- אני חושבת שפשוט לא העסיקו אותם השאלות שמעסיקות אותי, [...] אני בטוחה שמעסיקות אותי שאלות שהן עולות בגלל שאני אישה. זה לא לימוד נשי בעיני אבל אני כן חושבת שמעסיקות אותי שאלות שמעסיקות אותי כאישה. [...] ואני חושבת שזה [שאלה הנוגעת למעמד האישי, ר.פ.] למשל סוג של שאלה שכאישה אתה הרבה, את הרבה יותר רגישה אליה. [...] בודאי שמתעוררות שאלות ש-שנובעות מתוך העולם הזה, ובזה אני באמת חושבת ש-מעשירות את הלימוד, בודאי. (שירה)
- האינטואיציה שלי שזה [הבדל מגדרי, ר.פ.] נכון מבחינת... שאלות... רגישות לנושאים, כמו שודאי שג'ר יהיה מאוד מאוד רגיש לנושאים מסוימים אבל, אבל ברמות יותר עמוקות - בשום אופן לא. (הילה)

הדוברות סבורות כי פרספקטיבה של אישה לומדת עשויה להציף 'שאלות, רגישות לנושאים ולספק 'הארות על הטקסט'. הרגישות לעניינים מסוימים מעלה שאלות ותובנות שלא היו חלק מעולם הלימוד המסורתי, והיא כמובן רלוונטית במיוחד בסוגיות העוסקות בנשים. עם זאת, הנשים מסרבות לראות ברגישות הנובעת מנקודת מבט של אישה מאפיין מהותני של 'לימוד נשי'. נשים רגישות לענייניהן כפי ש'גר', 'אומן' או מי שיש לו הכשרה בדיסציפלינה מסוימת יראה דברים שנובעים מתוך עולמו.

הדס נותנת דוגמה קונקרטית שבה נקודת המבט וחווית החיים הנשית יוצרת הבדל משמעותי בגישה של הלומדת:

זה שנשים התחילו לדבר או התחילו כבר להבין את השפה, להבין מאיפה הדברים שהן עושות מגיעים. להכיר את העולם הזה אז פתאום זה כבר גם להציע הצעות חדשות. זאת אומרת- כמו יועצות הלכה... שנראה לי שכשאישה עונה תשובה בקו<sup>219</sup> היא עונה אותה ממקום אחר מאשר הרב ורהפטיג<sup>220</sup> יענה תשובה בקו או עונה תשובה. למרות שהם נמצאים באותו בית מדרש והוא לימד אותה...

#### **למה זה יהיה שונה אצלה?**

כי היא מבינה. דווקא ב... זה דווקא הלכות נידה. זה נורא קל להסביר את זה. היא מבינה את המקום הזה, היא יודעת על מה מדובר. ומבחינתו זה איזשהו משהו שכתוב איפשהו. (הדס)

הדוגמה של יועצות ההלכה העוברות הכשרה בהלכות נידה (פרק ז: 2.2) מבהירה היטב את מקומן הייחודי ונקודת מבטן השונה של נשים בסוגיות הנוגעות לגוף האישה, שהרי אישה יודעת על מה מדובר בניגוד לגבר שאצלו מדובר בידע תיאורטי. כך טענה גם רחלי שפרכר (בתוך קהת

<sup>219</sup> הקו הפתוח של נשמת <http://www.yoatzot.org/hotlineH.php>, התייחסות לעיל הערה 164.

<sup>220</sup> הרב יעקב ורהפטיג, ממיסדי "תכנית להכשרת יועצות הלכה" ומורה מרכזי בתכנית.

2008: 110) – 'נראה ברור שבתחום הזה טמון רווח עצום מלומדות המבינות וחוות את ההלכות האלה מזווית אחרת ובגוף ראשון'. האתגרים הקיימים עבור הנשים הלמדניות בלימוד טקסט בעל מאפיינים והטיה גבריים, וכן יחסן לסוגיות הקשורות לנשים בהלכה, נדונים בהרחבה בפרק ט: ובפרק י: .

### 3.2 האם לימוד של נשים הוא אישי-רגשי?

קיומם של הבדלים מבניים בין לימוד של נשים וגברים מקובל על הנשים באופן רחב, ואף ניתן לאפיינו באופן ברור למדי. לעומת זאת, המאפיינים של לימוד נשי שיש בהם נימה מהותנית ואשר נסקרו בראשית הפרק הינם עמומים יותר. אמנם לא כל הנשים מסבירות למה כוונתן המדויקת כשהן מתנגדות לאפיין את הלימוד שלהן כנשי או לחילופין כשהן בוחרות לאפיינו ככזה, אך משתמע לפחות מחלק מן ההתייחסויות כי הן מתייחסות לשאלה האם ניתן להצביע על מאפיינים כמו לימוד אישי-רגשי כמאפיינים מהותניים של נשים. בשאלה זו הדעות חלוקות, כאשר מרבית הנשים סבורות כי הלימוד שלהן איננו 'נשי' במובן הזה.

#### 3.2.1 'רוב הנשים שאני מכירה לא לומדות לימוד נשי' (יעל) – התנגדות גורפת

אפתח בהצגת הגישה העיקרית בקרב הנשים הלמדניות, שאיננה רואה את הלימוד שלהן כלימוד נשי, ובמילים של דבורה 'למוח אין מין'. מתוך עמדה זו גם מתבררת המשמעות של המושג 'לימוד נשי' בדבריהן.

דבורה מתנגדת לתפיסה שיש מאפיינים ייחודיים נשיים ללימוד שלה, ואומרת:

אני לא מרגישה שאני בגלל שזה אישה, [...] האם כשזה עובר את הכלי שלי זה יוצא

אחרת בגלל שאני אישה. דבר שאני-אני די כופרת בו. (דבורה)

יעל מציגה עמדה דומה, ומוסיפה לה אמירה עקרונית על הצורך בחיבור בין עולמות הלימוד של גברים ונשים:

זה מצחיק, כי אני כנראה לא מסתכלת על עצמי כ... חלק מ'עולם לימוד נשי', אני חלק מעולם הלימוד. ואני לא... אז זה לא אומר לי כלום, כאילו. [...] אני חושבת שמבחינת האידיאל היה צריך להיות איזשהו מקום של חיבור בין שני העולמות האלה, הוא לא כל כך מתקיים [...]

#### למה צריך להיות חיבור?

--- כי זה זה אותו עולם, זאת אומרת, ההפרדה היא פשוט לא, לא

#### לטובת מי החיבור?

לטובת עולם הלימוד! [...] זה לא יכול להיות מנותק, זה לא יכול להיות מנותק. זה אותו עולם, זה אותם נושאים, זה, זה כולם עסוקים באותם דילמות, זה פשוט לא מוצדק, ההפרדה היא לא מוצדקת. (יעל)

לדברי יעל יש 'עולם לימוד' אחד, והיא רואה עצמה חלק ממנו ולא מ'עולם לימוד נשי'. בדומה לה גם נירית כפרה בהנחת קיומה של 'תורה נשית': 'בעיני אין תורה שהיא נשית, בעיני יש תורה... והתקדמותן של נשים בעולם התורה, זה לראות בעוד X שנים ראש בית מדרש שהיא אישה, שיכולה להעביר שיעור כללי'. יעל המודעת לחלוקה בפועל בין בתי המדרש לנשים וגברים מצרה עליה שכן לא רק שעולם הלימוד הוא אחד באופן עקרוני – הנשים והגברים עוסקים באותם



ינושאים ודילמות' – אלא שעל פי תפיסתה עליו להיות אחד גם באופן מעשי-מבני – 'האידיאל הוא שיהיה חיבור [...] לטובת עולם הלימוד'.

יעל, שאיננה רואה את עצמה כחלק מ'עולם לימוד נשי', מכלילה את קביעתה לגבי נשים אחרות: אני חושבת שזה תלוי כמובן בכל אחת ואחת. אני חושבת שלי זה [לימוד מסורתי, ר.פ.] יותר מתאים. [...] נדמה לי שדווקא רוב הנשים שאני מכירה לפחות לא לומדות לימוד נשי בכלל. זאת אומרת, אלה שהגיעו למקומות שהם... אני לא יודעת מה קורה במדרשה שזה המוני כזה ובאים לשנה ללמוד גמרא והולכים [...] מתוך מי שאני מכירה ואני מכירה די הרבה... לא נאמר שאני מכירה את כולם. אבל זה [לימוד נשי, ר.פ.] לא הכיוון. (יעל)

גישה דומה מוצגת על ידי הילה, המחזיקה בתפיסת עולם שעל פיה אין הבדלים מגדריים בתחום לימוד התורה:

אני באמת לא חושבת שיש דרכים שבנים לומדים ובנות לומדות. יש דרכים שונות שאנשים לומדים בהם וככל שמערכות החינוך ידעו להציע לתלמיד יותר דרכים כך יהיה יותר טוב. אני לא מאמינה שהכפייה של בנים ללמוד תורה – בציבור שלנו לפחות – מביאה למשהו. [...] יש לנו ידיד שאמר לנו פעם שכל פעם לפני אירוע מלחיץ בחיים שלו, בלילה לפני, הוא חולם שהוא צריך ללמוד גמרא. כי זה [צוחקת] אצלו מתחבר ללחץ, לסיוט, לזוועה ואין לי ספק שהחלוקה היא לחלוטין לא מגדרית ובאופן עקרוני אני חושבת שלפחות בתקופה שלנו היום, גם בין בנים וגם בין בנות, יימצאו הרבה פחות כאלה שרוצים ללמוד גמרא מכאלה שרוצים ללמוד מחשבה, חסידות, אגדה והיחס יהיה אותו יחס אצל בנים ואצל בנות. (הילה)

הילה מבטאת עמדה נחרצת - 'באמת לא חושבת שיש דרכים שבנים לומדים ובנות לומדות' ו'אין ספק שהחלוקה היא לחלוטין לא מגדרית'. היא מבססת את טענתה על ההיכרות שלה עם בנים ובנות הנוטים למה שנתפס כנשי – 'מחשבה, חסידות, אגדה' ונמנעים מלימודי הגמרא ה'גבריים'.

להשלמת הטיעון הילה מציעה פרשנות חלופית, לא מגדרית, להעדפות שונות בלימוד תורה:

אני חושבת שהחלוקה המרכזית בין בני אדם בתחום האינטלקטואלי זה אם הם רציונאליים או שהם נמשכים למחוזות מיסטיים, אני חושבת שהחלוקה הזאתי חוצה גבולות, עמים, מגדרים, תרבויות, היא בכלל לא קשורה לאיזה דת אתה ואיזה מגדר אתה [...] וזאת החלוקה בעיני. אם צריך לחלק משהו לשניים באופן גס – אז זאת החלוקה. (הילה)

הילה מסבירה את קיומן של דרכי לימוד שונות, ומציעה את החלוקה רציונאלי/מיסטי במקום החלוקה גברי/נשי. היא מאמינה כי חלוקה זו איננה חופפת את החלוקה המגדרית, כפי שאיננה חופפת מרכיבי זהות אחרים של בני אדם, דוגמת לאומיות או דתיות. עמדה דומה משמיעה הדס:

מישהו אמר לי, הוא ישב ב'שיח' 5-4 שנים, לא פתח דף גמרא. למד מחשבת. מחשבת – איזה מין לימוד אז? יכול להיות ששיבת 'שיח' לא הייתה יכולה לקום אלמלא המהפכניות של 'ברוריה' היו הופכות עולמות. בסדר. אבל עכשיו יש שם גברים שלומדים את זה, אז הם לומדים 'לימוד נשי'! זאת אומרת בדרך כלל זה בא עם חלוקה של רציונאליזם ואי-רציונאליזם. לא יודעת. לא אוהבת את זה. כאילו אני יודעת שאני טיפוס די מאוד רציונאליסטי... (הדס)

לסיכום, מתוך דברי הנשים עולה הטענה כי המושג 'לימוד נשי' איננו הולם את החוויה האישית –

'אני יודעת שאני טיפוס די מאוד רציונאליסטי – או את התרשמותן מדרך הלימוד של נשים סביבן – רוב הנשים שאני מכירה לפחות לא לומדות לימוד נשי בכלל. יתר על כן, ישנם גברים הלומדים בדרך הלימוד המכונה 'לימוד נשי'.

אמנם הנשים אינן מגדירות מהו 'לימוד נשי', אך מתוך ההנגדה ללימוד רציונאלי, או לתחומים כמו 'מחשבה, חסידות, אגדה', נראה כי בהקשר זה הן מתכוונות ללימוד נשי במובן של לימוד מחובר/רגשי/קיומי. הנשים הלמדניות, העוסקות בלימוד גמרא אנליטי, אינן מזהות את הלימוד שלהן כ'נשי'.

נקודה נוספת שמעוררת התנגדות ל'לימוד נשי' בקרב הנשים הלמדניות היא מה שהוגדר לעיל כהתמקדות בלומדת לעומת התמקדות בטקסט (2.3), ותואר על ידי שירה (סעיף 3) כעיסוק בשאלות 'מה הטקסט אומר לך, איך אתה מרגיש בתוכו'. יש נשים שהתייחסו לגישה כזו כגישה לא רצינית ללימוד, ממנה הן מתרחקות, כפי שמסבירה הדס:

לפעמים, האמירה לימוד נשי זה איזשהו מטריה שאפשר לדחוף לשם המון... המון...  
'אני מרגישה שהסוגיה אומרת' ... חברה שלי קוראת לזה - יש לימוד בגובה העיניים<sup>221</sup>  
אז לימוד בגובה הרחם. 'אני הסוגיה גורמת לי ל... לא יודעת מה', 'אני מרגישה שרבי עקיבא התכוון'. מה זה מרגישה? התכוון או לא התכוון? הרבה פעמים דוחפים לזה הרבה אי-דיק, או הרבה לימוד... לא יודעת איך לקרוא לזה. זאת אומרת יש מקומות שזה הלימוד שצריך. כי את לומדת רב נחמן, את לומדת. אבל גם כשגבר לומד את הדברים האלה הוא יכול להשתולל עם ההבנות שלו ויש דברים שזה לימוד מדויק. לימוד גמרא זה לימוד יותר מדויק. (הדס)

הדס טוענת כי לעיתים מה שמכונה 'לימוד נשי' – לימוד שעניינו מה 'הסוגיה גורמת לי' או 'מה אני מרגישה' (ר' לעיל 2.3) – מהווה דרך לחפות על עבודה לא רצינית עם הטקסט. לימוד כזה על פי תפיסתה מתאים לטקסטים אחרים ולא ללימוד גמרא, אשר אמור להיות 'לימוד מדויק' ש'השתוללות עם ההבנות' לא מתאימה לו. גם תרצה מביעה הסתייגות דומה ממה שהיא מכנה 'הסטיגמה של לימוד נשי':

כשהייתי במדרשה זה מאוד עצבן אותי, כי הרגשתי שזה [...] גורם כאילו להישאר ברמת הווארטים הנחמדה [...] לא לא צריך כל הזמן את ה... את האקשן של הלמדנות שיש בעולם הישיבות ו... אז, אז כש... כשמדברים מהמקומות האלה... כאילו תמיד אמרו שבנות שמפריע להם... כל... כל הכאבי בטן ששאלת עליהם והם מאוד מתעסקים בדברים האלה ובמשמעויות, ופחות באיזה ראשון אמר מה... זה מקום שכאילו היה נתפס אצלי אז, ואולי גם היום, כאיזה פשרנות, של 'את זה נשאר לגברים', אנחנו... אז אני לא מוכנה לעשות את זה מהמקום הזה. (תרצה)

תרצה, בדומה להדס, מצביעה על כך שלעיתים מאחורי המושג 'לימוד נשי' מסתתר לימוד לא רציני של 'להישאר ברמת הווארטים הנחמדה' במקום לעסוק ב'אקשן של הלמדנות'. היא קושרת זאת להתעסקות ב'כאבי הבטן', כלומר ברגשות שליליים שהטקסט גורם, ומצהירה שאיננה מוכנה לעסוק ב'משמעות' במקום בשאלות בסיסיות כמו 'איזה ראשון אמר מה'.

לצד העמדה העיקרית של נשים שאינן רואות את הלימוד שלהן כנשי, ישנן נשים למדניות

<sup>221</sup> הדוברת מתייחסת ללימוד 'תנ"ך בגובה העיניים', שיטת לימוד המתמקדת בפשט הפסוקים. השיטה עוררה פולמוס בציבור הדתי.

המצהירות כי ישנם הבדלים בין לימוד של נשים וגברים, וכי הן עצמן לומדות לימוד נשי.

### 3.2.2 'יש חשיבה נשית' (רות) – מהותנות זהירה

בין הנשים הלמדניות יש המצהירות כי קיימים הבדלים בין לימוד של נשים וגברים, והניסוחים שלהן אף נראים מהותניים, כמו אפרת ורות:

- נגיד האמירה ש-שיש הבדלים מהותיים בין גברים לנשים ו-, זה דברים שאני בעצמי מאמינה בהם

#### למשל?

אני רק רוצה לסייג שזה רק ברמת ההכללה וזה לא נכון ל-זה, אבל, אבל ברמת ההכללה, יש לזה עמידה... משמעותית. למשל, אני חושבת שלגברים יש חשיבה יותר מופשטת, ולנשים יש חשיבה יותר של החיים. (אפרת)

- יש כזה דבר לימוד נשי? נשים לומדות אחרת

אני חושבת שיש דבר כזה באופן אמיתי... אתה רואה בכל מיני -- דיונים שיש חשיבה נשית, תהיה אישה אחת שלא חושבת ככה. תמיד. ולכן זה נורא מצחיק ליצור תבניות כי... [...] אף בן אדם הוא לא תבנית מושלמת, אז זה נורא מצחיק ליצור תבניות. (רות)

אפרת ורות מציגות עמדה שיש הבדלים מהותיים 'באופן אמיתי'. עם זאת, התפיסה המהותנית שלהן היא זהירה ומלווה מיניה וביה בהסתייגות: 'תהיה אישה אחת שלא חושבת ככה. תמיד' ולכן 'זה רק ברמת ההכללה'. גם אם ניתן לטעון שגברים חושבים 'מופשט' ונשים חושבות 'חשיבה של החיים', ברור להן שיש יוצאים/ות מן הכלל. אפרת חותרת תחת התפיסה המהותנית כאשר היא טוענת במקום אחר ש'היום כל העולם הולך לכיוונים של לימודים יותר נשיים', כלומר לא רק נשים חושבות ולומדות באופן 'נשי', אלא שמגמות של 'אמת מגוונת' ו'פרשנות סובייקטיבית של הקורא' הן, לדבריה, מגמות הרמנויטיות כלליות שאינן ייחודיות דווקא לנשים.

מהותנות זהירה מופיעה גם אצל תמר הרואה ב'ביטוי כוחות נפש שונים בלימוד', כלומר לימוד שאיננו רק אינטלקטואלי, דבר 'שאצל אישה זה באופן טבעי קורה' ומסבירה כי:

החיבור של כל כוחות הנפש בתוך ה... בתוך הלימוד ובתוך עבודת ה' הוא מקום שבשבילי הוא יותר נשי, כאילו המקום שהוא יותר מחובר והוא פחות חי בניתוקים.

(תמר)

עם זאת, לאחר הצהרה שכך תרצה לחנך את בנותיה היא מוסיפה 'שאת הבנים שלי אני גם ארצה לחנך למקום שהם גם מדברים עם הלב שלהם ועם הרגשות שלהם'. ושוב, נראה כי מה ש'טבעי' לאישה הוא אפשרות רצויה, ובמילים שלה 'כמה צעדים קדימה', גם עבור גברים. אם כך, כנראה אין מדובר בהבדל מהותני. הזהירות של העמדה המהותנית בתפיסתה מתבטאת במפורש גם כשהיא מתייחסת לשיבות שדרך הלימוד בהן פחות מסורתית, ויותר 'נשית':

נראה לי שמקומות כמו 'עתיאל', 'שיח'. לא שאם הייתי גבר הייתי לומדת בהם, אני מניחה שדווקא לא. [...] אני חושבת שהם תולדה שבמובנים מסוימים מבורכת, והיא תולדה של ה... של זה שנשים נכנסו, מה זה שנשים נכנסו? שהקול הנשי בכלל בעולם, גם בתוך גברים. זה תהליך עולמי אני חושבת, אבל הכניסה של העניין הזה לתוך עולם הלימוד יש גם לזה שיש דבר אני לא יודעת מה הביצה ומה התרנגולת. (תמר)

תמר מזהה בישיבות המוזכרות נטיות ללימוד 'נשי', הנובע לשיטתה מגילוי של 'הקול הנשי בעולם'. ואם כך נדמה כי גם כאן 'קול נשי' הוא ביטוי שמשמעותו לימוד השונה מן הלימוד

הישיבת-המסורתית, אך אין מדובר בתכונה מהותנית של נשים. מעניינת הערתה שלו הייתה גבר כנראה לא הייתה בוחרת במוסד 'נשי', אלא כנראה בישיבה יותר מסורתית, שרומזת כי המיקום הלמדני שלה עצמה איננו 'נשי' באופן חד משמעי.

בעמדות שהוצגו עד כה, האמביוולנטיות בשאלה 'הבניה לעומת מהותנות' השתמעה במובלע. יש נשים המנסחות את האמביוולנטיות הזו בצורה מפורשת ומודעת, ובמילים של תרצה 'אני אף פעם לא סגורה על עצמי כמה זה מבנה נפשי וכמה זה סוציולוגיה'. ברכה מתייחסת לשאלה עד כמה הבדלים מגדריים הם 'בסיסיים' ומציגה את גישתה לסוגיה:

אולי יש שתי עקומות פעמון כאלו ויש אזור גדול של חפיפה, תנו לאישה את האפשרות וזהו, שהיא תלמד. היא רוצה ללמוד גמרא- תני לה [...] זה לא דבר, זה שהיא אישה זה לא מה שעושה את ההבדל, יש נשים ככה וגברים ככה, ויש הרבה, הרבה חפיפה ותנו לאנשים. [...] פה השאלה עד כמה באמת יש ביסוס פה על שינויים מאוד, הבדלים מאוד מאוד בסיסיים ועד כמה ה... זה יותר סוציולוגי... (ברכה)

ברכה מאמינה בקיומה של 'חפיפה' בין ה'נשי' וה'גברי', ושואפת להשאיר לכל אדם את האפשרות לבחור כיצד להתנהל בלי לחסום עיסוקים על ידי סימונם כ'גבריים'/'נשיים'. ולכן השאלה אם ההבדלים שהיא רואה הם מהותניים או סוציולוגיים-מבניים נותרת פתוחה. מתוך עמדה לא מוכרעת זו לגבי שאלת המהותנות היא מודה כי נראה לה שבנות 'הרבה יותר הולכות לכיוון של אגדתא' (לעומת לימוד של חלקים הלכתיים), אך עם זאת היא מציינת כי:

כל המדרשים האלו שהנשים אומרות לימוד נשי, תודה רבה, אבל מי כתב אותם? את? לא להגזים [...] בסדר. ארץ ישראל היה יותר מחובר, בסדר. אני מקבלת. לימוד יותר נשי בארץ ישראל, אבל זה היה לימוד גברים שאת קוראת כבר נשי [...] לימוד מארץ ישראל היה לימוד נשי, אז מה זה אומר? אבל היו כולם גברים, אז תיזהרו. אז אני—אני, יש לי קושי עם הסיפור הזה. (ברכה)

ברכה מזהה מגמה של יותר בנות המעדיפות לימוד אגדה על פני לימוד הלכה. היא מערערת על האופי המהותני של העדפה זו. היא שבה ומדגישה כי אותן אגדות החביבות על לומדות ומזוהות עם 'קול נשי' הינן יצירה של גברים, ובכך חותרת תחת הגדרתן כ'נשיות'. הפרשנות שלה למצב זה היא החפיפה בין עקומת הנטיות ה'גבריות' לבין עקומת הנטיות ה'נשיות' ולכן, מבחינתה, השימוש במושג כמו 'קול נשי' מבטא גישה לימודית שאולי רווחת יותר בין נשים אך ודאי איננה ייחודית להן, ולכן מידת מהותנותה מוטלת בספק.

לסיכום, נראה כי גם לומדות המוכנות לשקול את קיומו של קול נשי ייחודי נוקטות עמדה ספקנית לגבי 'טבעיותו'. מנסיוןן, הלימוד שלהן עצמן איננו 'נשי' בהכרח, ולכן לא מפתיע שאינן מחזיקות בעמדות מהותניות מוחלטות.

### 3.3 התנגדות להזרה

מן הממצאים עולה אם כן כי מרבית הנשים אינן רואות עצמן כלומדות לימוד נשי, ואף אלה המזהות מאפיינים נשיים בלימוד שלהן או של אחרות מקפידות לציין כי אין בכך קביעה גורפת וחד משמעית. קביעות אלה מתבססות כמובן על חווית הלימוד האישית שלהן, כנשים שאינן לומדות 'לימוד נשי' ועל הלימוד הקיים בחלק מעולם הישיבות כיום. אולם, נראה כי ניתן להציע

הסבר נוסף.

מתוך דברי הנשים עולה כי גורם מרכזי להתנגדותן לקביעה כי נשים לומדות או אמורות ללמוד בדרך שונה מגברים קשור לתפיסת מקומו של הלימוד בעולמן ותפיסתן שלהן את מקומן בעולם הלימוד.

המהלך של כניסת נשים לעולם לימוד הגמרא הוא בין השאר מתוך רצון להשתייך לאליטה התרבותית היהודית ולהשתתף בשיח התורני של הזרם המרכזי (פרק ה:1). הָכוּונה של נשים ללימוד מסוים ושונה מן הלימוד הגברי חותרת תחת המאמץ הזה ומחבלת בו, בכך שהיא משחזרת את ההדרה ההיסטורית של נשים מלימוד גמרא והפעם אל מחוץ לעולם הלימוד המסורתי. ניתן לפרש הכוונה של נשים ל'לימוד נשי', אחר, כניסיון גברי לשמור על הסדר המגדרי, שבו גם אם נשים לומדות גמרא הן אינן נכנסות באופן מלא לטריטוריה הגברית (טובול-כהנא 2005). בעניין זה טוענת הילה כי הגדרות היוצרות הבחנה בין נשים לגברים עלולות להכריח נשים 'להילחם על הזכות שלהן ללמוד בצורה רציונאליסטית', ומסכמת כי 'ברגע שיש הגדרה אז גם יש הדרה' (הילה). החשש מההדרה הכרוכה בהגדרה של 'לימוד נשי' מתבטא בהתנגדות שמגלות לומדות להכוונה של נשים ללמוד בדרך מסוימת. התנגדות כזו משותפת לאלו הכופרות ברעיון מעיקרון, אך גם לנשים המוכנות לשקול הבדלים מהותניים. לנשים חשוב לבחור בעצמן איך ללמוד, כפי שעלה גם מתוך החשיבות אותה ייחסו ליכולתן להבין לימוד בריסקאי, גם אם לא אימצו אותו כדרך בלימוד (פרק ז:1.3.2.3). שירה רואה חוסר הגינות בציפייה מנשים ללמוד בדרך נשית, כפי שהיא מסבירה:

אני חושבת שזה קצת, זה קצת לא הוגן להגיד שנשים ייקחו סוג לימוד כזה [נשי, ר.פ.]  
כי אישה לא לא תוכל להעביר שיעור בסוג לימוד כזה בלי שהגברים ירימו גבה ויגידו 'נו,  
ואיפה כל מחלוקות הראשונים והאחרונים שהיו כאן, מה? כאילו, לא הביאה כלום'.  
(שירה)

מעבר לתחושת ההדרה, יש נשים הרואות בעצם הניסיון לסמן לימוד נשי זלזול בהן והתייחסות אליהן כאובייקט, תוך כפייה של תבניות שלא בהכרח מתאימות להן, הדברים הבאים המופיעים במאמר תגובה למאמרו של הרב שג"ר – 'רואים את הקולות: למדנות ישיבתית ו"קול נשי" בלימוד תורה', מייצגים את עמדת המתנגדות למושג 'קול נשי':

בית מדרש אינו פועל על פי תכתיבים, על אחת כמה וכמה בית המדרש הנשי אינו יכול  
לפעול על פי תכתיבים שניתנו לו על ידי בית המדרש הגברי. (טובול-כהנא 2005)

הכותבת מתנגדת ל'תכתיבים' ביחס לדרך הלימוד הראויה או הרצויה, ומתנגדת במיוחד לתכתיבים שגברים נותנים לנשים. לגבי אותו מאמר אומרת רות כי הרב שג"ר טעה שכן 'מודל זה דבר ש... מיותר. כי אם יש מישהי שזה לא מתאים לה?'. ההתנגדות לתכתיבים קיימת אפילו אצל מי שמחזיקה, כמו אפרת, בעמדה מהותנית ביחס לנושא, אך עם זאת מבקשת לשמור על חירותן של נשים ללמוד באופן שבו הן מבקשות:

זה מעצבן אותי כשתוקעים ת'נשים ב-ב-בקול הנשי, כלומר אם הוא קיים כי הוא יוצא  
מהנשים והוא הוא ככה, כי, כי, כמו שכל אדם לומד מתוך עצמו אז אולי גם יש איזה  
הכללה יותר כללית שנשים לומדות מתוך עצמן ומתוך מי שהן, אז זה בסדר גמור, וזה  
גם דברים שאני חושבת שהם קיימים [...] לי קשה עם המקום שכאילו תוקעים נשים,

עם ה... כלומר, אז אישה חייבת להיות ככה. לא, לא רוצה שתגידו לי מי אני חייבת. אם זה באמת ככה – אז זה יהיה ככה, ואם זה לא ככה – אז זה לא ככה, כאילו... ---- (אפרת)

על אף שאפרת מאמינה בקיומם של הבדלים מגדריים ואף הביעה בראיון עמדה כמעט מהותנית (לעיל 3.2.2), היא מתנגדת בנחרצות לכך 'שיתקעו נשים בקול הנשי', כלומר היא מתנגדת לתכתיבים מסוג 'אישה חייבת להיות ככה'.<sup>222</sup>

דבריה של ברכה מדגימים את המצוקה שעשויה להיגרם לאישה מקיומן של הגדרות: אחת הסיבות שאני חושבת שאני שנאתי [...] הסברים של נשים במצוות שזה מפני שהאישה אחרת, זה שאם האישה הייתה אחרת אני הייתי גבר. אני הייתי בצד הלא נכון של ה... זאת אומרת --- יותר מדי פרמטרים: אני אהבתי לימוד מאוד מופשט, אני לא טובה בסיפורים, אני יותר טובה בשאלות מופשטות [...] עכשיו אם באמת אמרו 'נשים הן ככה מפני שהן לא לומדות גמרא כי אין להן ראש לזה', אז מה יש לי פה? [...] זה... זה עשה לי מצוקה רגשית להגיד יש הבדלים עקרוניים. (ברכה)

הניסיון לייצר הבחנות מגדריות גורם לנשים התנגדות ואי-נוחות משום שהוא ממקם אותן כלא נורמטיביות בנטייתן ללימוד שכלתני (ור' פרק ה: 3.2). מצוקה זו מעלה את האפשרות שהרווח של נשים מן הבחירה לראות את הלימוד שלהן כנשי הוא בכך שהיא מאפשרת להן להצדיק את כניסתן לשדה בתרומה ייחודית נשית, וכן תורמת לעשיית הזהות הלמדנית שלהן באופן שאיננו מאיים על הזהות המגדרית.

רובד נוסף להתנגדות כלפי הניסיון להגדיר לימוד נשי קשורה להיותו חלק משיח קבלי הרואה בלימוד ייחודי נשי חלק מתהליך הגאולה.<sup>223</sup> התנגדות חריפה לגישה כזו עולה בדבריה של הילה:

כן. והדבר הגרוע מכל זה שזה מחובר לקבלה. כי הם מגבים, בעיקר... ניל מנוסי מגבה את כל מה שהוא אומר בהבנה אינסופית שלו בעולם [...] הוא מציג את הכול מבריאת העולם ועד אחרית הימים הוא יודע הכול, הכול נמצא בספירות העליונות אז מי אנחנו שנבוא להתווכח עם האדם שיודע את התוכנית האלוהית, הכוללת, הגלובאלית מיום הבריאה ועד יום הגאולה הסופי והמוחלט? [...] וזה עטוף ב... פיתוי שכאילו הם מאוד פרו-נשיים כי הגאולה הסופית 'נקבה תסובב גבר' וכל מיני כאלה, אז... זה מאוד, מאוד, מאוד... מסוכן בעיני, מפחיד ו... אני חושבת שצריך מאוד להתרחק [...] מכל ניסיון להגדיר... 'לימוד נשי' ו... מיצירת עולמות נפרדים ל... לנשים וגברים. (הילה)

הילה חוששת מהסברים מיסטיים קבליים, היא מוצאת זאת כ'מסוכן' ו'מפחיד'. החשש נובע ממוחלטות ההסבר וההקשר חובק הכול שהוא מציע, אשר איננו מותיר פתח לדין או ויכוח על טענות הבסיס, ואז, היא אומרת:

---

<sup>222</sup> התייחסות דומה להבדלים בין נשים לגברים עולה גם במחקרם של שמיר ואחרים על טענות רבניות (1997:342-344). הם מראים כי בין הטענות הרבניות יש המייחסות לנשים תכונות רגשיות השונות מגברים, אולם 'שוני זה אינו מוליד אותן למסקנה שנשים שונות מגברים ולכן צריכות לעשות דברים אחרת, אלא למסקנה שנשים שונות מגברים ולכן יכולות ו**זכאיות** לעשות את אותם דברים אחרת' [הדגשה שלי, ר.פ.].

<sup>223</sup> למשל שג"ר 'נראה לי שניתן ללכת צעד נוסף ולראות בלימוד זה חלק מתהליך הגאולה גופו. קיים סיכוי רב לכך שלמצער, הנשים תגאלנה את התורה, ותחלצנה אותה מהמצר שבו היא שרויה' (66: 2006).

אז יש לימוד תורה נשי ויש לימוד תורה גברי ואז כבר אם הבנות שלהם ירצו ללמוד משהו אחר, מי אמר שיהיה להם מותר ושיהיה להן מתאים? וזה לא מתאים לנשיות שלהם, ואני מרגישה, אפילו אין לי את המלים להגיד אבל זה עושה לי קור בבטן וצמרמורת בגוף, אני ממש מרגישה את האזיקים מתקרבים אלי, והם צבועים בורוד ואז זה עוד יותר מסוכן כי אנחנו לא מזהים אותם... (הילה)

לדברי הילה, הגדרות, ופרט כאלה המעוגנות בהסברים מיסטיים רחבים, המקנים להם כוח, מצמצמות את מרחב הבחירה של נשים במידה הגורמת לה לחוש חרדה ולהתנגד לחלוקות מגדריות של דרכי לימוד.

### 3.3.1 הימנעות מעיסוק בתחומים נשיים

עוד היבט של החשש מהדרה והרצון של הלומדות להשתלב בעולם הלימוד הוא ההיבט של התוכן – 'מה ללמוד'. יש לומדות הנמנעות במודע ובמכוון מלעסוק בסוגיות הקשורות לנשים מתוך התחושה שהדבר מגביל את הלימוד שלהן, כמו בדברים הבאים:

- בדרך כלל אני לא מלמדת על ענייני נשים בכלל [...] אני לא אוהבת שמבקשים מנשים ללמד על נשים. אני תמיד אומרת, 'אתה מבקש מגברים ללמד על גברים? לא!' (בתיה)
- אני חושבת שהיה בי גם פחד שאישה – אגדה, כאילו יש שתי מכלאות של נשים בתחום תורה שבעל פה, או מגדר כאילו להתעסק רק בענייני נשים כל היום או להתעסק רק בענייני אגדה. ואת שני אלה לא רציתי. (אביבה)
- הנה עכשיו יש כנס לומדי גמרא. [...] אז מישהי לקחה נושא נשים פרופר. [...] ואני בכוונה תחילה לא רציתי לקחת נושא [...] זה שאני בתור בת לומדת גמרא למה זה אומר שאני צריכה להתעסק בנושא שדווקא קשורים לנשים? אז הנה, אז לקחתי נושא שקשור להתפתחות התפילה. שהוא קשור ממילא בעיני לנשיות התפתחות ההלכה וכולי וכולי. (רות)
- אף פעם לא העברתי קורסים ב'האישה בתלמוד', לא בחרתי דווקא לעסוק בתכנים אה... של נשים ו... אני חושבת ש... אז... אז זה לא היה מרכזי הפן הזה או הציר הזה בכלל. [...] כמו שאם הייתי מורה לספרות לא הייתי רוצה רק ללמד ספרות נשים וסיפורי נשים ונשים, ונשים, יש פן כזה אבל זה לא הכול. (חנה)

נשים הרואות את העיסוק בענייני נשים כצמצום המרחב שלהן, נמנעות מכך. אביבה מכנה זאת 'מכלאה של נשים', והיא איננה מעוניינת להיכלא בה. גם האחרות סבורות כי עובדת היותן נשים לא אמורה לכוון אותן לעסוק דווקא בעניינים אלה בטענה 'אתה מבקש מגברים ללמד על גברים?'.<sup>224</sup>

## 4 סיכום – 'בית מדרש אינו פועל על פי תכתיבים' (טובול-כהנא, 2005)

בראל מבחינה בין שלוש עמדות שזיהתה בעולם המדרשות באשר לשאלת קיומו של קול נשי בלימוד תורה: קיים קול נשי מובהק; קיימת ייחודיות מסוימת; אין קול נשי ואין טעם לתור אחר

<sup>224</sup> אילן (2001: 49-50) מבקרת נשים הנמנעות מעיסוק בענייני נשים או הקוראות לנשים להרחיב את הגבולות, בטענה שבאורינטציה הזו מובלעת הודאה בנחיתות הנושאים המגדריים. נראה כי טענה זו רלוונטית במיוחד כאשר הלומדת מנסה לקדם קריאה פמיניסטית של הטקסט התלמודי. כפי שנטען בפרק 3: מניע כזה איננו שכיח בקרב הלומדות.

קול כזה (2009: 290-234).

מן הממצאים שהוצגו בפרק זה עולה כי העמדה הדומיננטית בקרב הנשים הלמדניות שאותן ראינתי היא כי אמנם ישנם מאפיינים בולטים בלימוד של נשים, אך אלה הינם תולדה של דרך ההכשרה של נשים – כלומר הבדלים מובנים – ואינם מבססים טענה על קיומו של לימוד נשי מהותני. חיזוק לעמדה זו היא העובדה שכיום מאפיינים אלה אינם אקסקלוסיביים לנשים. עמדה זו תואמת את העמדה השלישית שניסחה בראל. לצד עמדה זו קיימת גם עמדה מהותנית זהירה, הדומה לעמדה השנייה שמציעה בראל.

חשוב לציין כי בין אם הלומדות מצביעות על ייחוד נשי ובין אם לאו, משותפת לכולן ההתנגדות לכך שמן ההגדרות ייגזרו תכתיבים אשר ימנעו מהן את החירות לבחור בדרך לימוד המתאימה להן.

עמדה זו מהווה ביטוי של עשיית זהות למדנית, שכן הלומדות מסרבות לקבל תכתיבים לגבי דרך הלימוד הראויה, ובנוסף לכך יש בה ביטוי לתפיסת הלימוד כעשיית זהות של שייכות דתית, שכן הנשים מסרבות להזדהות מהגדרת קשיחות של לימוד גברי או נשי.



## פרק ט: לימוד טקסט גברי: קשיים ודרכי התמודדות

כותבות פמיניסטיות דנו בהרחבה באנדרוצנטריות של טקסטים תרבותיים, כלומר בכך שטקסטים אלו נכתבו רק מתוך נקודת מבט גברית ולכן משקפים חוויות של גברים. ביקורת מסוג זה קיבלה מקום מרכזי בכתיבה פמיניסטית על ספרות. בכתיבה זו, טוענת איליין שוואלטר, ניתן להבחין בין שתי מגמות של ביקורת (2006:248): את האחת היא מכנה 'אידיאולוגית', והיא עוסקת למשל ב'דימויים ובסטריאוטיפים של נשים בספרות; היא מצביעה על היעדר האשה בספרות';<sup>225</sup> השנייה היא מקיפה ורדיקלית יותר, ומבקרת את הספרות 'כמפתח לדרך שבה אנו חיות, שבה חיינו בעבר, איך לימדנו לתפוס את עצמנו' (נינה אורבך בתוך שוואלטר 2006).<sup>226</sup> אורלי לובין מפתחת את הטענה על הקשר בין היעדרם של האישה, קולה וחוויותיה מן הטקסט, לבין ההשלכות שמעבר לתהליך הקריאה, הנובעות מכוחו של הטקסט להגדיר נורמטיביות (לובין 16-19: 2003). תהליך קריאה, לדבריה, הוא תהליך של קליטה ולמידה, של אימוץ נורמות או עימות עימן, בהתאם לתפיסות עולמו של הקורא וליכולתו להתבחן ביחס לטקסט. קורא יכול לבחור את מידת השליטה שיותר בידי הטקסט ואת מידת החירות שייטול לעצמו בהבנת הטקסט תוך כדי מעשה הקריאה. אחת מן האפשרויות העומדות בפני אישה אל מול טקסט גברי שבו איננה מתקיימת כסובייקט, היא הקריאה החתרנית, כלומר קריאה הנוגדת את האופן שבו הטקסט עצמו "מבקש להיקרא" (לובין 74: 2003).<sup>227</sup> בקריאה נגד הטקסט על-ידי מי שמתוארת בו כאובייקט, נעשה מהלך שבו הקוראת מכוננת את עצמה מחדש כסובייקט, על-ידי קריאה של מה שאינו מוכל בטקסט. ניתן לראות בכך עמידה מול הנורמות של הטקסט, המייצגות את המרכז, וייתבועה לכתיבת הסיפור של הקוראת (לובין 75: 2003). ככל שטקסט הוא קנוני יותר כוחו כמגדיר נורמטיביות עולה, ויחד עם זאת גדל גם האתגר בקריאתו המחודשת. הביקורת על השפעת האנדרוצנטריות של הטקסט על עיצוב התפיסה העצמית של נשים וחייהן נכונה במיוחד בהקשר של טקסטים דתיים. ואכן, התנ"ך כטקסט קנוני מהווה אתגר עבור נשים ביהדות ובנצרות, כיון שבהיותו טקסט בעל משמעות דתית בחיי הקוראת וקהילתה יש לו כוח

---

<sup>225</sup> דוגמאות לביקורת מסוג זה ניתן למצוא בביקורת המוקדמת של סימון דה-בובואר אשר הצביעה על דימויים קוטביים של נשים בספרות ועל תפיסתן כ'אחר' (בובואר 2001: 207-208), בטענה של וירגיניה וולף בדבר הפער בין תיאוריהן של נשים בספרות לבין מצבן במציאות (55: 2004); או בהתייחסות של ג'ודית פטרלי לעמדת חוסר האונים שחווה אישה הקוראת בספרות קנונית אשר לגביה היא טוענת כי היא 'לא מניחה לנשים אך גם לא מאפשרת להן להשתתף'. היא מתעקשת על האוניברסאליות שלה, באותו זמן שבו היא מגדירה את האוניברסאליות במונחים גבריים במיוחד (Fetterley 1978:vii).

<sup>226</sup> ביקורת ברוח המגמה הרדיקלית מושמעת על ידי פטרלי המצביעה על כוחו המחליש של העדר נשים בספרות (לעיל הערה 225). כך גם טענתה של פטרוצ'יניו שוויקרט כי 'הקאנון הספרותי הוא אנדרוצנטרי [...] לכך יש השפעה מזיקה מאוד על קוראות נשים' (Schweickart 1986:40), כלומר, נקודת המבט והפרספקטיבה שמתוכן נכתב הקאנון הן גבריות. טקסט הכתוב מנקודת מבט כזו 'מכפיל את הדיכוי' של נשים (Schweickart 1986:42).

<sup>227</sup> רות קלדרון (2001) מתארת את קריאתה בסיפורים תלמודיים כקריאה נגד כוונתו המקורית של הטקסט, ומכנה זאת קריאה 'נגד כיוון הפרוה'.

מכונן אף מעבר לכוח של טקסט ספרותי.<sup>228</sup> ואכן, לא מעט נשים דתיות – בעיקר נוצריות – הקדישו מאמץ לפרשנות חדשה לתנ"ך מתוך הכרה בחשיבותו בחייהן ומודעות לכוחו המכונן (למשל 1992; Stanton 1993; Tribble 1984).<sup>229</sup> המשותף לקריאות פמיניסטיות דתיות שונות הוא השאיפה לתת לנשים מקום בטקסט מתוך מחויבות וכבוד כלפיו. הפרשניות מבקרות את גבריותן של הקריאות המסורתיות ועושות ניסיון לשאול שאלות מנקודות מבט חדשות, המערערות על פרשנות מונוליטית של הטקסט.

בתרבות היהודית נודע לגמרא תפקיד מרכזי בהבניית התרבות ואורח החיים הדתי, בהיותה התשתית הן לתפיסות עולם והן לפרקטיקה ההלכתית (פרק א:2). מרכזיותו והשפעתו הובילו נשים יהודיות פמיניסטיות לקרוא אותו קריאה ביקורתית, ולחשוף את ההטיות האנדרוצנטריות המצויות בו כתוצאה מכך שנכתב על ידי גברים ועבור גברים. כותבות פמיניסטיות שונות מצביעות על אופיה הממוגדר של הגמרא אשר בא לידי ביטוי בסוגיות תלמודיות שונות, ובפרט באותן מסכתות הדנות בנשים ובחייהן (למשל אילן 2001; האופטמן 2001; חנה ספראי 2001; Fonrobert; and Ilan 2001; Hauptman 1998; Ross 2006; Shanks-Alexander 2000).<sup>230</sup>

כפי שהראיתי (פרק ו:3), רוב הנשים המשתתפות במחקר זה – אפילו כאלה המזדהות כפמיניסטיות – אינן רואות במעשה הלימוד שלהן מעשה פמיניסטי. בהינתן עמדת מוצא זו, שאיננה פמיניסטית במוצהר או במודע, נשאלות בכל זאת השאלות הבאות:

- באיזו מידה ערות הנשים להטיות גבריות בטקסט?
- במידה והן ערות להטיות כאלה – באיזו מידה הן מהוות אתגר עבורן?
- ובמידה וההטיות מהוות אתגר – כיצד הן מתמודדות אתו?

ההיכרות הרחבה, הלא מתווכת והלא מצונזרת של נשים אלה עם הטקסט התלמודי מייחדת אותן ביחס לנשים שאינן לומדות גמרא או שאינן מתמחות בגמרא, וכך הן נחשפות לתכנים שעשויים להחוות כבעייתיים. כפי שכותבת דבורה שטיינמץ:

---

<sup>228</sup> דוגמה לסיפור שאיתגר נשים והובילן למאמץ פרשני מגוון הוא סיפור בריאת האדם אשר השפיע על אופיים ההירארכי של יחסים בין גברים ונשים בעולם המונותיאיסטי (פרדס, 1996).

<sup>229</sup> כבר בסוף המאה ה-19 הוציאה אליזבת קידי סטנטון את *The women's bible* מתוך אמונה שהטקסט מכונן את הפלייתן ושוליותן של נשים ויש צורך לפרשו מחדש כדי לשפר את מצבן. (פיורנזה בהקדמה ל"תנ"ך", עמ' viii). פיורנזה מסבירה את המניע התיאולוגי של המאמץ הפרשני:

The basic insight of all liberation theologies, including feminist theology, is the recognition that all theology, willingly or not, is by definition always engaged for or against the oppressed. Intellectual neutrality is not possible in a world of exploitation and oppression (Schüssler Fiorenza 1994:6)

<sup>230</sup> הכרה באופי הגברי של הטקסט ובקשיים שהוא מזמן לאישה לומדת מתחילה לחלחל אפילו לעולם הישיבות, כפי שעולה מדבריו של הרב ביגמן: 'כל בת הנכנסת לעולמה של תורה לומדת ספרות שנועדה לקורא ממין זכר [...] אבל לא הנמען הגברי הברור של הספרות ההלכתית הוא עיקר הבעיה, אלא הניסוחים שבספרות הקלאסית, בתלמודים ובפוסקים הקדמונים, אשר מקשים על תלמידת חכמים בת-זמננו.' (2003:115).

One can, of course, study Talmud by picking and choosing (or having someone else pick and choose for you) the parts that are meaningful, interesting, relevant, and accessible. But a regular practice of Talmud study—in particular, a practice such as daf yomi, in which you commit to completing the study of every single page of the Talmud over the course of seven years of continuous study—puts you face-to-face with parts of the Talmud that, sometimes, you would rather not have seen. (Steinmetz 2009:23)<sup>231</sup>

שטיינמץ מתארת את מצבן של לומדות הניגשות לטקסט כולו, בלי תיווך של מישהו הבוחר עבורן מה ללמוד, וטוענת כי מצב זה גוזר עליהן מפגש עם תכנים ש'לעיתים היו מעדיפות שלא להכיר'. כפי שהראיתי, הנשים הלמדניות מעדיפות להתייחס ללימוד התורה כמעשה נטול אופי מגדרי, ותופשות את עצמן כמו כל חבר אחר בקהילת הלומדים לאורך הדורות.<sup>232</sup> אולם מתברר כי כנשים מודרניות, הלומדות אינן ככל הלומדים הגברים והמטען התרבותי ונקודת המבט (פרק ח: 3.1.1) שאתם הן מגיעות אל הלימוד מעמידים אותן בעמדת 'אחרות'. מן הממצאים מתברר כי למרות עמדת המוצא שאיננה פמיניסטית במוצהר, המפגש עם הטיה גברית בגמרא מעורר עבורן קושי ואתגר, ובמילים של תרצה:

היו אנשים שזה היה להם, כאילו ש... שכאבי הבטן שלהם היו יותר קשים. זה, זה מדהים, כי זה פתאם מוציא מאנשים שאתה לא חושב בכלל, ש.. נגיד שולי, היא בן אדם טוב כזה, כאילו לא מהפמיניסטיות שילכו לצעוק ב'קולך', נכון כאילו? וזה הוציא משולי כאבי בטן כאלה, שכאילו לי [...] כן, זה היה מדהים לראות אנשים שהם... (תרצה)

תרצה טוענת כי יש סוגיות המעוררות קושי – 'כאבי בטן' – גם אצל מי שאיננה 'מהפמיניסטיות שילכו לצעוק בקולך'. עניינו של פרק זה הוא בחינת המפגש הייחודי של הנשים הלמדניות עם הטיות גבריות שהן מגלות בטקסט.

הפרק פותח בהצגת ההכרה של נשים בהטיות גבריות הקיימות בטקסט התלמודי החשוב והאהוב, והתחושות שהכרה זו מעוררת, דווקא לאור מידת החשיבות של הלימוד בעשיית הזהות הדתית שלהן (פרק ה:; פרק ו:). בהמשך הפרק מתוארות דרכי ההתמודדות שלהן עם הטיות גבריות.

---

<sup>231</sup> האתגר המגדרי איננו אתגר יחיד עבור הלומד או הלומדת המודרניים. תכני הטקסט התלמודי מזמנים לאדם הדתי המודרני אתגרים שונים, והיו נשים אשר התייחסו בדבריהן לאתגרים כאלה. מן הנושאים שעלו בראיונות: אי התאמה בין תפיסת המוסר שלנו לחובה המצומצמת של הורים כלפי ילדיהם, יחס לגוי או קיום האפשרות של עבדות; הידע המדעי המוגבל שעליו התבססו חז"ל בקביעת ההלכה; יחסם של חז"ל לתופעות מיסטיות כמו שדים. דוגמה להתייחסות לפער בין תכנים בגמרא לעולמו של הלומד המודרני יש בדברים הבאים:

There are [...] passages that reflect folk beliefs that we simply do not accept, such as how to protect yourself from the demons that roam outside on certain nights of the week. There is, also, a huge amount of material about things to which we might find it difficult to relate, such as the details of the laws of sacrifices and the rules of purity (Steinmetz 2009:23).

<sup>232</sup> כפי שניתן ללמוד מסירובן לראות בלימוד מעשה פמיניסטי (פרק ו: 3) ומן התפיסה הרווחת כי הלימוד שלהן איננו 'לימוד נשי' (פרק ח: 3)

מקובל לייחס לביקורת של נשים על ההלכה מאפיינים פמיניסטיים (למשל רוס 390-391: 2007). לעומת גישה זו, טענתי היא כי אצל לומדות רבות ניתן לראות באי-הנחת השפעה של השיח הפמיניסטי, אך לא ביקורת פמיניסטית מודעת. בסוף הפרק נדון הקשר שבין הצורך להתמודד עם גבריות הטקסט התלמודי לבין עשיית הזהות הדתית האישית של הנשים הלמדניות, אשר מתבררת בהקשר זה כתהליך מתמשך ומורכב, שבחלק מן המקרים תוצאתו היא זהות דתית אישית דיסוננטית ומקוטעת.

### **1 תוסיף דעת תוסיף מכאוב - הכרה בהטיה גברית בגמרא**

אסתי בראל מראה כי כמעט ואין דרך להימנע מן הצורך בהתמודדות עם האנדרוצנטריות של טקסטים יהודיים, וכך היא כותבת:

תלמידות המדרשות, על מסלוליהן, נפגשות בהיגדים פטריארכליים, ולעתים מיזוגניים, המופיעים בכל סוגי הטקסטים: אלו השייכים לשיעורי אמונה ומחשבה, ללימודי הלכה, תלמוד או פרשת שבוע – אין כל מקצוע המאפשר להימלט לחלוטין מתבנית החשיבה הפטריארכלית של המסורת היהודית הנוכחת בכולם במידה זו או אחרת. משכך, גם התמודדות הלומדות עם הפטריארכאיות נוכחת באופן תמידי בלימוד ולא פוסחת על אף מקצוע או סוגת לימוד. (בראל 134: 2009)

טענתה של בראל מתבררת כנכונה גם ביחס לנשים הלמדניות שבהן עוסק מחקר זה. טקסטים רבים בגמרא עוסקים בנשים, בהן מסכת נידה וכל מסכתות סדר נשים הדנות בענייני המעמד האישי – כמו קידושין, כתובות וגיטין. טקסטים אלו מתארים את גוף האישה, בהקשרים כמו המחזור החדשי, בתולין או אונס, נושאים אשר הוזכרו תדיר בתגובה לשאלתי על תכנים שהיו קשים במהלך הלימוד (שאלה אשר לא הוגבלה דווקא לקושי על רקע מגדרי). מעבר למסכתות אלו התייחסויות לנשים פזורות ברחבי המסכתות האחרות בש"ס, כפי שאומרת נעמי:

כמובן שזה [היחס לאישה, ר.פ.] עדיין שם. כמובן, כמובן שזה עדיין שם [...] בפרק שמיני [במסכת בבא קמא, סדר נזיקין, ר.פ.] בנוקי אדם יש דברים כאלו, יש... דיבור על... על, על פיתוי, על כל מיני דברים כאלו, על, על אונס [...] אי-אפשר לברוח, אי-אפשר לברוח מן ה... מהיחס לאישה? כן, אי-אפשר לברוח, לפעמים הוא ממש, ממש... השיחה, לפעמים זה עולה. (נעמי)

נשים שאינן לומדות גמרא או כאלה שלומדות זמן קצר אינן פוגשות בהכרח את הטקסטים המתייחסים לנשים (ורי 'מסכתות של בנות', פרק ח: 2.3.2), ואולי יכולות 'לברוח' מן המפגש עם תכנים כאלה. אך כפי שציינה שטיינמץ בדבריה לעיל, לומדות הדף היומי, למשל, נחשפות לטקסט התלמודי במלואו, על שלל האתגרים שהוא מַזְמֵן.

הקושי מול טקסטים כאלה עולה מהתיאור הבא של תרצה על החוויה של לימוד מסכת כתובות:

בואי נגיד שלנו היו הרבה בדיחות... שחורות, לא יודעת איך לקרוא לזה, לא בדיחות שחורות, בדיחות שמאוד השתדלנו שהרמ"ם לא יהיו באיזור כשסיפרנו אותם [...] צריך להוציא את זה. (תרצה)

תרצה מסבירה כי היא וחברותיה נזקקו להומור שחור כדי 'להוציא את זה' – את הקושי שהתעורר במהלך הלימוד.

בשנת תשס"ה נערך במדרשת לינדנבאום ערב לציון סיום מחזור של לימוד הדף היומי. באירוע זה נשאה דברים רחלי שפרכר (2005), מראשונות הנשים המלמדות תלמוד, על החוויה שאותה תיארה כ'חוויה שהייתה עד כה נדירה להפליא – של היות אשה הלומדת ובעזרת ה' מסיימת את מסכת נדה'. שפרכר תיארה את מסכת נדה כעוסקת בדינים 'הנוגעים לגופה של אשה – לאנטומיה, לפיזיולוגיה, ולתחושות של נשים'. בדבריה התייחסה שפרכר ל'נקודות בולטות' בחוויה זו. היא הזכירה את 'השאלה העולה שוב ושוב אצל הלומדת - מניין לך? [...] מניין הידע המצוי במסכת? על מה מבוססות ההנחות, החזקות וההלכות הנובעות מהן?'. היא התייחסה לאופן בו נשמעים 'בעולם המודאג מבניית דימוי גוף בריא לבנות' הדימויים שבהם משתמשים חז"ל לאיברי האישה - כמו 'קבר' ו'מקום הטינופת'.<sup>233</sup> היא מסבירה כי בעיות בלימוד המסכת כמו הידע המדעי החסר של חז"ל מועצמות עבור נשים משום שיש מעורבות רגשית גבוהה כשהמתואר הוא הגוף שלך וההשלכות ההלכתיות לכאורה גם הן עוסקות בגוף שלך' [הדגשה במקור, ר.פ.]. והיא מתייחסת גם לאופן השונה בו חווה לומדת את העיסוק במושג הטומאה כ'מי שחזקת הטהרה שלה עשויה להשתנות', לעומת 'אותו לומד - החוקר ושואל, אבל אין לו מעורבות גופנית כזו'. בסיכום דבריה אומרת שפרכר כי 'בתחום המדובר אני חייבת להודות ש"מרבית דעת מרבה מכאוב"'. שפרכר מתגלה מתוך דבריה כבעלת זהות למדנית בטוחה בעצמה וכבעלת זהות דתית מבוססת, המתנגשות זו בזו סביב לימוד העוסק בנושאים מגדריים. בחוויה זו עוסק הפרק.

### 1.1 קושי מול יחס חז"ל לאישה וגופה

שפרכר נוגעת בדבריה בקושי שלה כלומדת עם טקסט העוסק בה ובגופה בחוסר כבוד. תחושת קושי העולה מול עצם התיאור של גוף האישה ואיבריו מושמעת גם על ידי לומדות נוספות:

- אז אני חושבת שזה חוויה שהיא קשה לאדם המודרני בכלל, כאילו לנו כנשים בפרט [...] זה תיאור כזה מאוד פנימה שאתה מרגיש כאילו רופא נכנס לך עם טלסקופ לגוף שלך ספציפית, כאילו, אל תתארו לי את האיברים הפנימיים שלי, תודה. (תרצה)
- יש שם אמירות, [...] לגבי ה-גוף של האישה, [...] התייחסות די... מזלזלת [...] לא קשה למצוא בגמרא [...] אפשר לחשוב על הטרמינים... לכל מיני איברים<sup>234</sup> של האישה וזה לא הכי נעים, OK, בתור אישה להסתכל] - כאילו לחשוב על הגוף שלך ככה. (רבקה)

רבקה ותרצה חשות בלימוד כי חז"ל מדברים על גוף קונקרטי מאוד - 'הגוף שלך'. השימוש בגוף שני נקבה, על אף הנוהג הנשי הרווח לדבר על חוויות נשיות בלשון זכר, הנתפסת כניטראלית, (איריגארי 15: 2003), ממחיש עד כמה הן חשות שהטקסט נוגע בהן באופן ישיר ונחוה כרלוונטי. עם זאת, הן שומרות על הרחקה ואינן מדברות בגוף ראשון על 'הגוף שלי'. הן תופשות את ההתייחסות לאנטומיה של הגוף בטקסט התלמודי כחודרנית – 'נכנס לך עם טלסקופ לגוף שלך', ו'מזלזלת' – 'טרמינים... לכל מיני איברים' הגורמת לתחושה של אי-נוחות – 'חוויה מאוד קשה',

<sup>233</sup> קבר - הרחם (רש"י בבלי, מסכת נדה, דף כא, עמוד ב); מקום הטינופת - איברים מוצנעים באישה, 'וכל המסתכל בעקבה של אשה - הויין לו בנים שאינן מהוגנין'. אמר רב יוסף: ובאשתו נדה. אמר רבי שמעון בן לקיש: עקבה דקתני - במקום הטנופת, שהוא מכוון כנגד העקב' (בבלי, מסכת נדרים, דף כ, עמוד א).

<sup>234</sup> בעת הראיון הסתייגה רבקה מלפרט לאילו 'טרמינים' היא מתייחסת, אולם דוגמה אפשרית אחת היא המימרא בגמרא הברבלי, מסכת שבת, דף קנב, עמוד ב 'אישה חמת מלא צואה ופיה מלא דם'. דוגמאות נוספות יש בהערה 233.

לא נעים לחשוב על הגוף שלך כד'. אמנם תיאורים אלה עשויים לצרום 'לאדם מודרני בכלל', אך תרצה סבורה כי לנשים הוא קשה יותר. בתגובה לשאלתי תרצה נותנת דוגמה לסוגיות שהיא תופשת כמאתגרות:

אני לא חושבת שמישהו לא, לא חש את זה כשהוא לומד סוגיות ראשונות של כתובות...  
אני

#### **את לא חושבת, שגם גברים לא יכול להיות שהם...?**

אליף, יש שם תיאורים פיזיים קשים כאילו של כל מיני דברים ש... לא יודעת, זה גם גברים, אני אגיד משהו מאוד... אני חושבת שגם לגברים יש תיאור מאוד... יותר יפה של קיום יחסים... בין גבר לאישה [...] איך בדיוק נקרע קרום הבתולין ברמה מאוד טכנית ולאן הדמים הולכים או לא הולכים, זה לא בדיוק הדבר שמרגש ועושה חשק לעשות... [...] אני חושבת שפעם ראשונה שנה שעברה פתאם כאילו הבנתי כמה זה, כמה, כמה יש כאן התמודדות. (תרצה)

תרצה חווה את התיאורים ה'טכניים' בטקסט כ'קשים', ולמרות שהיא מניחה שגם גברים עשויים לחוש קושי מולם, נראה כי עבור נשים אשר גופן הוא נושא הדיון ה'התמודדות' קשה יותר. מעבר לתיאור המטריד של איברי הגוף, הדיון התלמודי בשאלות העוסקות במעמד ההלכתי של גוף האישה, כמו שאלת הבתולין של אישה לצורך נישואין, שמזכירה תרצה, מייצר תחושה של חפצון.<sup>235</sup> היות ועל פי הדין בתולה זכאית עם נישואיה לכתובה גבוהה פי שניים ממי שאיננה בתולה,<sup>236</sup> ניתן משקל רב לשאלת הבתולין ולבדיקתם. סוגיות כאלה מבהירות באופן חריף את העדרה של האישה כסובייקט בתוך תפיסת העולם של הכותבים, והלומדות חוות פער בין תפיסתן העצמית לבין האופן שבו דמות האישה משתקפת בטקסט, כפי שעולה מן ההתייחסויות הבאות:

• בכתובות מדברים על בתולה, וטענת בתולים, וזה, מאוד קשה, מאוד קשה. מאוד מחפץ. [...] בכתובות, אני חושבת שהאישה, הפלה היא פשוט לא agent, היא ממש לא agent, וזה מאוד, מאוד מטריד. (נעמי)

• והאישה היא, אני יודעת, מוערכת אם יש לה קרום בתולין או אין לה קרום בתולין.

#### **אובייקט?**

היא אובייקט ברמה הזאת, והיה מקח טעות לבעל כי אוי ואבוי, כי הוא רצה לקנות בתולה והוא קנה מישהי שמישהו אנס אותה לפני, והיא שכחה לספר לו. (תרצה)

תרצה ונעמי מתייחסות שתיהן אל החפצון העולה מעיסוק בבתולי אישה העומדת להינשא – היא 'מוערכת אם יש לה קרום בתולין', הנישואין מתוארים כעסקה שבה האישה נקנית והיא עלולה להתברר כ'מקח טעות'. מבין השורות משתמעת ביקורת על כך שמשמעותו של אונס של אישה הוא אובדן ערכה כקניין. שוליות האישה בדיון זה מתבררת מכך שאין כל התייחסות אליה כאדם וכבעלת פעלנות. בתיה מתארת תחושת חפצון דומה שהיא חשה במהלך לימוד מסכת נידה:

<sup>235</sup> תחושת חפצון (objectification) של הגוף הנחווית על ידי נשים הוגדרה על ידי פרדריקסון ורוברטס באופן הבא: 'experience of being treated as a body (or collection of body parts) valued predominantly for its use to (or consumption by) others.' (Fredrickson and Roberts 1997:174). לחפצון של הגוף הנשי יש השלכות כמו קיטוע פנימי של העצמי (Martin 2001:21). החפצון והשלכותיו נדונו על ידי כותבות פמיניסטיות שונות כמו קייט מילט (Millett 1990), קתרין מקינן (MacKinnon 1994), לורה מאלווי (2006) ואחרות.

<sup>236</sup> בבלי, מסכת כתובות, פרק ראשון.

מסכת נידה, זה מרגיז, [צוחקת] מאוד מרגיז, היו פעמים שסגרתי את הספר בחבטה, אי אפשר להמשיך ככה [...] כי זה מדבר על אישה כמו חפץ, זהו. אני מתכוונת, [...] עזבי את כל הפרטים, פשוט, אישה היא אובייקט... בדיוק כמו קופסא [צוחקת], שצריכים לבדוק, וצריכים לתת. זה פשוט אובייקט. הם 'מדברים עלי', עזבי את זה שאת לא מדברת, הם לא חושבים עליך כאדם. את לא... את פשוט אובייקט, כמו כל אובייקט אחר. כמו שָׂרָךְ,<sup>237</sup> כמו תיבה, כמו... זהו זה! זהו זה! [...] זה אפילו לא הדברים הנבזיים שהם אומרים, זה פשוט שאת לא קיימת. את לא, את לא קיימת. (בתיה)

חווית השוליות שבתיה חווה במהלך הלימוד עושה את הטקסט ל'מאוד מרגיז'. בתיה מצביעה על העדר הקול הנשי מן הטקסט – 'זה שאת לא מדברת' – המתבטא בשני אופנים: האחד הוא העדר מוחלט של נקודת המבט הנשית על החוויות, הרגשות, והתגובות לסיטואציות הנדונות – 'זה פשוט שאת לא קיימת' – והשני הוא המבט הגברי הממלא את הדיון, המתבטא בחפצון של האישה – 'לא חושבים עליך כאדם', ומעבר לכך גם באופן שבו מדברים על האישה בטקסט – 'הדברים הנבזיים שהם אומרים'. ההבניה של יחסי המגדר בטקסט, 'הדיבור עלי' ולא 'אלי' קשה לבתיה עד כדי 'סגירת הספר בחבטה'.

נטילת הפעלנות מן האישה שעליה נסוב הדיון ההלכתי היא מהלך הפוך לזה שעושות הנשים כלומדות. עבורן הבחירה ללמוד היא פעולה מתוך בחירה וביטוי לפעלנות שלהן כנשים דתיות 'העושות זהות דתית' (פרק ה; פרק ו:). הנשים לומדות מתוך תחושה של פער בין חוויתן האישית כסובייקטים בעולם לבין דמות האישה הקיימת בטקסט. פער זה נוסח על ידי תרצה שאמרה ביחס לסוגיות אלה 'פתאום כאילו הבנתי כמה יש כאן התמודדות'. היחס לנשים שתואר עד כה מבטא את העדר הקול הנשי מן הטקסט והוא מייצר תחושה של 'אחרות' והדרה.

## 1.2 קושי מול חוסר אמפתיה

העדר הקול הנשי מן הטקסט, ה'דיבור עלי' ולא 'דיבור אל/עם', עולה גם מתוך ההעדר של אמפתיה לסיטואציות האנושיות-נשיות הנדונות בסוגיות תלמודיות. הקושי עם התוכן מועצם גם על ידי התחושה שלגברים שעסקו בשאלות אלו לא היה כל קושי עם ההתייחסות המחפצנת ונטולת האמפתיה לנשים ולסיטואציות הנשיות הקשות שבהן עסקו, כפי שעולה מן התיאורים הבאים:

- ושלב יכול לקדש את בתו קטנה,<sup>238</sup> ויכול עוד פעם למשל למוסרה לקידושי ביאה... וכל השאלה הזאת 'ממתי ביאתה נחשבת ביאה', מגיל 3, 'פחות מכאן כנותן אצבע בעין דמיי'<sup>239</sup> כל ההתייחסות הזאתי היא... כאילו מבחינתי היא קשה מאוד [צחקוק], זה באמת אני לא מבינה. זה נכון שמיד באמת חכמים אומרים אסור לאדם לקדש את בתו כשהיא קטנה עד שתגדל ותוכל לומר [...] וההתייחסות המאוד, מאוד קרת רוח הזאתי

<sup>237</sup> נראה כי בתיה מתייחסת להשוואה הנערכת במסכת נידה בין טומאת שרץ לטומאת האישה, למשל בבלי, מסכת נידה, דף ג.

<sup>238</sup> בבלי, מסכת קידושין, דף ג, עמוד ב: האב זכאי בביתו בקדושה, בכסף, בשטר, ובביאה. ומסביר רש"י 'זכאי בבתו' - שהכסף יהיה שלו והוא מקבל השטר והוא מוסרה לביאה על כרחא לשם קידושין בעודה נערה'.

<sup>239</sup> בבלי, מסכת כתובות, דף יא, עמוד ב. ביקורת על סוגיה זו מופיעה אצל כתבות פמיניסטיות יהודיות כמו רוס (2006: 460) או אדלר (Adler 1983:25).

שפחות מכאן זה לא נחשב כי, כי בתוליה חוזרים או משהו כזה. זאת אומרת יש, יש מישורים שאתה, אתה אומר 'מה, מה, איך, כאילו איך הם כתבו את זה ככה' [...]. התלמוד לא מתעסק בזה פשוט, התלמוד מתאר סיטואציות, מתאר סיטואציות אבסורדיות לפעמים, מתאר סיטואציות סוטות, מתאר סיטואציות בעייתיות מאוד. מתאר אותן באופן מאוד, מאוד ענייני ויבש. כשאתה קורא את זה, זה מזעזע אותך, זאת אומרת זה, זה, לא נוח לך. זאת אומרת, אנחנו קוראות את זה ומחליפות מבטים. (שירה)

אם אתם כבר משחקים עם דוגמאות כאלה [אונס ילדה, ר.פ.]. אז תגידו משהו, וזה למשל דוגמה שמאוד, מאוד, מאוד ברור לי שאם היו שם נשים זה לא היה עובר בשקט. זה לא, אי אפשר, אפילו בדוגמה של חוק לדבר על דבר כזה בלי להביע... זעזוע, בלי לעשות איזשהי הצהרה שכמובן הדבר נורא, נורא, נורא מזעזע בעינינו. משהו, לפחות. לפחות... בשביל לצאת ידי חובה, לא יודעת, ויותר מזה אני חוששת שהם יכלו לשחק בדברים האלה בלי שזה הטריד אותם... וזה כן, וזה כואב. (הילה)

הלומדות מודעות אמנם למורכבות של הדיון התלמודי ולכך שכבר בתוכו יש הסתייגויות מהאפשרויות הקשות ביחס לנשים – 'חכמים אומרים שאסור לאדם לקדש את בתו כשהיא קטנה עד שתגדל'. עם זאת קשה להן עם העובדה שמעבר לכל ההסתייגויות הדברים כתובים כפי שהם. יתר על כן הדוברות חשות כי לחז"ל לא היה קושי רגשי עם המציאויות הקיצוניות שבהן הם דנים. הן תוהות 'איך הם כתבו את זה כך?', 'לא היה להם קשה?' ומשיבות בכאב כי 'הם יכלו לשחק בדברים האלה בלי שזה הטריד אותם'. תמיהה דומה מעלה שירה בהקשר של קביעת חז"ל על התנהגות של נשים:

'יכולן מזנות ותולות בבעליהן'<sup>240</sup> [מתעברות מזר ואומרות שהתעברו מהבעל, ר.פ.], [...]. הפשט הוא קשה מאוד! זאת אומרת, איזשהי הנחה... בודאי הראשונים מיד אומרים 'לא כל הנשים' וכולי, ו'יחזקה על בנות ישראל שכשרות הן', ועדיין המשפט הזה מופיע כמו שהוא, בטח אומר איזשהי אמירה בעייתית, ש... לא יודעת, שלא, היה להם קשה לא להגיד אותה? לעורך הסוגיה לא היה קשה לכתוב אותה? ו—יש אמירות שהן, שהן באמת... קשה לך להתמודד איתן. (שירה)

גם כאן מודעת שירה להסתייגויות של הראשונים מהקביעה, ועם זאת היא מתייחסת ל'אמירה הבעייתית' על נטייתן של הנשים לזנות כמשקפת הנחת יסוד תרבותית שלא נאמרה כלאחר יד, והגעתה אלינו מבטאת הכרעה לא רק של מי שאמר אותה, אלא גם של מי שערך את הטקסט והשאיר אותה בתוכו (ור' מודעות היסטורית, פרק ח: 2.2.1.2). כלומר, יש כאן ביטוי שיחי-תרבותי של יחס לנשים ולא מופע מקרי, עובדה המוסיפה על הקושי בהתמודדות.

### 1.3 קושי מול תחושת אחרות

כפי שראינו, למרות שרבות מהלומדות אינן מגיעות אל הקריאה והלימוד מתוך עמדה פמיניסטית מפורשת, הטקסטים מדריכים את מנוחתן. ביטויים שונים שלהן מלמדים על רגשות שליליים מגוונים המתעוררים אל מול הטקסטים הללו, כמו: 'וזה כואב'; 'מאוד קשה', מאוד קשה [...].

<sup>240</sup> בבלי, מסכת יבמות דף קיח, עמוד ב; וכן, מסכת כתובות דף עה, עמוד א.



מאוד, מאוד, מאוד מטרדי; 'זה מזעזע אותך, זאת אומרת זה, זה, לא נח לך'; 'הרבה מאוד מקומות שכואבת הבטן'; 'מסכת נידה, זה מרגיז, מאוד מרגיז'.

הלומדות חשות שוליות הן בשל נושאי הדיון והן בשל דרך ההתדיינות של חז"ל. אורח חייהן של הלומדות ומיקומן בעולם המעשה ואולי גם החלחול של השיח הפמיניסטי לעולמן (כפי שטוענת רוס 2007: 390-391) איננו מאפשר קריאה וקבלה תמימה של יחסם של חז"ל לנשים. הן אינן יכולות לקבל בשוויון נפש את הדיון התלמודי בסיטואציות שהן תופשות כבלתי נסבלות, כפוגעות וכטראומטיות – כמו נישואי קטינה או אונס. היחס המחפץ לנשים (1.1) וחוסר האמפתיה (1.2) שבהם נתקלות הלומדות במהלך הלימוד מייצר תחושה של 'אחרות' והדרה, וגורם להן לחוש כאילו נכנסו לטריטוריה לא להן, כפי שמתארת אפרת:

יש את המקום שכאישה לומדת תורה אתה נתקל כל הזמן... בגישה עקרונית כלפי נשים, ואתה מרגיש לפעמים כאילו נכנסת ל... למקום לא לך, כאילו נכנסת, אז זה לא תמיד, יש, יש הרבה מאוד מקומות ש--שאתה מרגיש חלק ושייך, אבל פתאום מזכירים לך מאיזה כיוון לא צפוי ש- אתה מצותת מבעד לחור המנעול לאיזו שיחה שמתנהלת בחדר שאתה לא אמור לשמוע בכלל [...] זה לא שאני לא יודעת לומר תשובות ולומר זה, אבל, זה מסוג השאלות שאחרי כל התשובות זה עדיין שאלה וזה עדיין כואב [...] זה עדיין לא נעים, כשאתה יושב ומנהל שיחה עם הספר ופתאום הוא מעליב אותך ככה.<sup>241</sup> (אפרת)

אפרת חשה כי מן הטקסט עולה מסר כפול: מחד גיסא היא 'מרגישה חלק ושייכת', ככל לומדת תורה וללא תלות בזהותה המגדרית, אך מאידך גיסא, כאישה, היא חשה כינכנסת למקום לא לה' ה'מצותתת מבעד לחור המנעול' – כלומר נדחקת לשוליים. התיאור של אפרת החשה שייכת לטקסט המשמעותי אך בו זמנית גם מודרת ממנו מעמיד אותה בעמדת קריאה אותה מכנה אורלי לובין 'הישרדות' (2003: 35-41). לובין מתארת עמדה זו כייצור היכולת לצרוך מוצרי תרבות מן העבר ומן ההווה, למרות שהם מכוננים את הקוראת כשולית במערכת הנורמטיבית שהם מעמידים (שם: 39). הקוראת מנסה להפיק מן הטקסט את מה שחשוב עבורה תוך ניסיון לשרוד את המסר המדיר. קריאה מן השוליים, טוענת לובין (2003: 40), תובעת 'הוצאה של אנרגיה של התנגדות', וכך אכן מתברר מן התיאור הבא:

כל מי שלמד דף גמרא והוא אישה או עם הארץ או אחד מה... או גר או כל הדברים האלה הוא מכיר את ההרגשה של...או אחרת- שמישהו שלומד גמרא ואומר 'איזה מזל שלא מציץ מעבר לכתפי הזה שמדברים עליו עכשיו'. [...] ובתור אישה שעושה את זה אתה חייב לפתח סוג של עור של פיל, לתת לדברים האלה לעבור לידך, אחרת אי אפשר ללמוד. (דבורה)

דבורה אשר הצהירה במקום אחר כי 'למוח אין מין', וכי אין הבדל בינה כאישה לומדת לבין גבר לומד, אומרת כי חובה 'לפתח עוד של פיל' כדי להצליח להתעלם מן התכנים המדירים, כלומר

---

<sup>241</sup> מעניין כי המטאפורות של אפרת מופיעות אצל כותבות פמיניסטיות כמו תמר רוס הכותבת 'מה קורה לאישה הלומדת כתבים מקודשים בעיני המסורת מתוך שאיפת הזדהות, והם דווקא מעניקים לה תחושה שהיא מצותתת לשיחה שלא נועדה לאוזניה, כיוון שהיא וצרכיה הרוחניים כלל לא מובאים בחשבון?' (רוס 2006: 458) או ג'ודית פלסקו הכותבת ' [...] When the story of Sinai is recited as part of the annual cycle of Torah readings [...] women each time hear ourselves thrust aside anew, eavesdropping on a conversation among men and between men and God' (Plaskow 1990:26).

הלימוד דורש סוג של מאמץ, והיא איננה יכולה לקרוא קריאה נינוחה של מי שהוא בן בית בטקסט. הכרה בהטיות מגדריות בטקסט מחייבת התמודדות, ובמידה מסוימת ניתן לראות בעצם היכולת להמשיג את הקושי ולבקר את הטקסט צורה של התנגדות. אופני ההתמודדות תלויים בעמדת הלומדת וכן בתכנים הנלמדים.

דרכי התנגדות שונות של הלומדות המתוארות בהמשך מעידות על הכרה הקיימת אצלן, בעוצמות שונות, באופיו האנדרוצנטרי של הטקסט התלמודי, הכרה המחייבת השקעה של אנרגיית התנגדות. ההשקעה גדולה במיוחד עבור נשים אשר עד לדור האחרון לא עסקו בטקסטים אלה, ולכן אין להן מסורת של התמודדות עם האתגרים שמעמיד הלימוד.<sup>242</sup> מעבר להתמודדות עם הטקסט בעת הלימוד, יש רובד נוסף והוא ההתמודדות עם השלכות הלכתיות-מעשיות שבהן דן פרק י: . כפי שאני מראה בהמשך מאמץ שונה נדרש עבור טקסטים שונים כמו: חלקים אגדיים או הלכות שאינן בעלות השלכה מיידית על החיים, שהם קלים יותר, לעומת חלקים הלכתיים ובפרט כאלה הרלוונטיים לחיי הלומדת שהם קשים יותר. הסעיף הבא מתאר דרכי התמודדות שונות של הלומדות עם ההטיה הגברית המתגלה להן בטקסט התלמודי.

## 2 דרכי התמודדות

הרטמן בספרה *Feminism Encounters Traditional Judaism* בפרק *Facing the Legacy of the Canon* מתארת שלושה מודלים אפשריים לקריאת טקסטים קנוניים על ידי נשים: דחייה (rejection), קבלה (re-affirmation) ופרשנות מחודשת (re-interpretation) (Hartman 2008).<sup>243</sup> שלושת המודלים מאפשרים לקוראת ליישב תחושות לא נוחות העולות בה מול הטקסט. להלן אני בוחנת את מידת התאמתם של המודלים הללו למקרה של הנשים הלמדניות. מודל קוטבי אחד הוא מודל של דחייה – ביטולו של הטקסט מכל וכל והתנגדות מוחלטת למסריו. אפשרות זו של ויתור מוחלט על הטקסט איננה אפשרות רלוונטית במרבית המקרים עבור הנשים הלמדניות הדתיות, בשל מרכזיותו בעולמן, אשר הוצגה בפרקים קודמים (בפרט פרק ו:), וכך, אכן, מסבירה נועה:

---

<sup>242</sup> מלבד האתגר הרגשי-אישי שעולה בשעת הלימוד שבו עוסק פרק זה, הלומדות מודעות גם למקומו המכונן של הטקסט בחברה הדתית ומביעות קושי עם ההשלכות החברתיות הנובעות ממנו. כך, דבריה של נועה "כל המלמד בתו תורה כאילו מלמדה תפלות" [...]... הטריד אותי במובן הכי פרקטי שזה המשפט שלימים נקבע להלכה ושב-בגללו אני עברתי את המסע... הלא פשוט שהייתי צריכה לעבור", או דבריה של בתיה על לימוד מסכת נידה על ידי גברים 'מה, כל הבנים הם חושבים שזאת אישה? הם לומדים את זה במשך שנה. זה מה? את יודעת, זה מטורף'.

<sup>243</sup> ברגר (Berger 1979: 60-61) מתאר 3 אפשרויות למחשבה דתית מול אתגר המודרניות, הניתנות להקבלה למודלים של הקריאה של הרטמן: *Deductive* - שמירה על המסורת, קבלה מחודשת של האוטוריטה הדתית. דומה למודל הקבלה; *Reductive* - פרשנות מחודשת של הדת בכלי מחשבה מודרנית. החלפת מקור הסמכות. מקטין דיסוננס מול מודרנה, אך הדת מתמוססת. זוהי גרסה מתונה של דחיית הטקסט; *Inductive* - ביסוס הצהרות דתיות על ההתנסות האישית. גם הדת וגם החשיבה המודרנית אינן מקור סמכות מוחלט. דרך של פרשנות מחודשת, של גישור בין הטקסט לבין תובנות משמעותיות אחרות המאתגרות אותו, ובמקרה הנוכחי האתגר המגדרי.

הבעייתיות שלי נובעת מזה, כיוון שאני כל כך מאוהבת בחז"ל ובספרות התלמודית, יש לי, בגלל שאני מאוהבת בהם יש לי הרבה אמון בעולם המחשבתי והערכי שלהם, ולכן אני יותר, יש לי... יותר עכבות במהר להגיד 'טוב, זה... זה לא פשוט לי. כאילו יותר, יותר מאשר מי שפתאום תנחת על איזה משפט כזה ותגיד 'לא רוצה את זה ולא רוצה את מי שאמר את זה'. אני, אצלי זה קצת יותר מורכב, כי אותו ר' אליעזר בן הורקנוס שאמר 'כל המלמד בתו תורה כאילו מלמדה תפלות' אני מכירה את הדמות הזאת, אני יודעת מה הוא ייצג, הוא דמות מרתקת בעיני, יש לי אתו מערכת יחסים הרבה יותר מורכבת מאשר סתם לקרוא את המשפט הזה. (נועה)

בשל האהבה לחז"ל והאמון בעולם המחשבתי והערכי המשפט 'לא רוצה את זה ולא רוצה את מי שאמר את זה' איננו אופציה ממשית בעולמן של הנשים הלמדניות, כלומר, עמדת קריאה של דחיית הטקסט איננה רלוונטית כאפשרות התמודדות.

בקוטב השני ניצב מודל הקבלה והאישור, כלומר, קבלת הטקסט כמות שהוא, תוך נקיטת אסטרטגיות פרשניות אפולוגטיות כאשר עולים קשיים. הקוראת מוותרת על אפשרות הביקורת ומקבלת את הטקסט במלואו. תגובות כאלה, כמו קבלה מלאה או הסברים אפולוגטיים, מאפיינות במידה רבה את שיח מדרשות 'הייחוד הנשי' המתואר אצל בראל (2009: 134-194). לעומת זאת, מן התגובות הכאובות והכעוסות שתוארו לעיל (סעיף 1), עולה כי אצל הנשים הלמדניות קיימת הכרה בהטיות כאלה וביקורת עליהן. ולכן, ברוב המקרים, גם מודל של קריאה מתוך קבלה איננו מתאר נאמנה את המפגש של נשים אלה עם הטקסט.

המודל השלישי, הניצב בין קוטב הדחייה לקוטב הקבלה, הוא מודל של פרשנות מחודשת, פרשנות המאפשרת גילוי פנים אחרות בטקסט. דרך זו ננקטת על ידי פרשניות נוצריות פמיניסטיות של התנ"ך, כמו אליזבת צ'וזלר-פירנזה (1992, 1995) ובאופן דומה על ידי פרשניות יהודיות כמו לורי לפקוביץ (Lefkowitz 2010) ואילנה פרדס (1999). רוחמה ויס (2006) הציעה פרשנות פמיניסטית לתלמוד, וכן ראוי לציון הפרוייקט 'A Feminist Commentary on the Babylonian Talmud' אותו מובילה טל אילן.<sup>244</sup> שנקס-אלכסנדר מזכירה דרכי התמודדות עם המתח המגדרי העולה מול הטקסט התלמודי שמטרתן להגיע להבנה מחודשת של הקורפוס כך שהדרת נשים בו לא תהיה בבחינת סוף פסוק (Shanks-Alexander 2000:108-109). כמו הדרך של זיהוי קולות פרוטו-פמיניסטיות בטקסט שבה נוקטים האופטמן ובויראין.<sup>245</sup>

כפי שאני מראה בהמשך, ניתן למצוא אצל הלומדות שימוש בדרכים פרשניות להתמודדות עם המתח הנוצר בלימוד, אולם דרך זו איננה רווחת ואיננה מספקת מענה במרבית המקרים.

<sup>244</sup> אוחזר ב-12 בדצמבר, 2010.

[http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/judaistik/forschung\\_und\\_projekte/talmudbavli/index.html](http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/judaistik/forschung_und_projekte/talmudbavli/index.html)

<sup>245</sup> גישה פרשנית כדרך להתמודדות עם הטיות גבריות באה לידי שימוש בסוגת המדרשים הנשיים, כפי שכותבת תמר ביאלה, שערכה קובץ של מדרשי נשים מודרניים: 'אסטרטגיה אחרת שכדאי לטפח על מנת לשמר את קדושתם של המקרא, וכעת גם את של התורה שבעל פה, עבורנו, רלוונטיים ערכית ורוחנית, היא [...] ההשתלבות במקורות מתוך שיח ושיג דיאלוגי שווה ערך עמם [...] להצטרף ללימוד התורה עם כל הרגש, הערכים, נסיון החיים והרגישויות הקיומיות שלנו. זוהי פגישה קשה ללומד המודרני, [...] אולם הלימוד הדיאלוגי האמיתי, שמשמעו לדידי פגישה בגובה העיניים עם חז"ל והמקורות באשר הם, שבה גם לקולי ולנסיון חיי יש נוכחות ומשקל זהים, פגישה כזו תוליד את הפוריות האמיתית שלה אנו מייחלים: לא פוריות של משחק, אלא כזו המעניקה ומאפשרת חיים'. (ביאלה 2010).

מודעות פמיניסטית היא מניע מרכזי לפרשנות מחודשת שבעזרתה מנסה הלומדת ליישב את המתח שבין מחויבותה כלפי הטקסט ותכניו לבין מחויבותה כלפי השיח הפמיניסטי. שאיפה לקריאה שבסופה יש פתרון או לכל הפחות הקלה במתח משותפת למודל הפרשנות המחודשת כמו למודלים של הקבלה והדחייה.

אולם, מתברר כי בעולמן של הנשים הלמדניות המתוארות בעבודה זו ההתמודדות עם האתגר המגדרי העולה מן הטקסט לא תמיד מובילה לפתרון ולהקלה, ולא אחת המתח נותר בעינו. בהמשך אני מתארת דרכי התמודדות פרשניות וגם דרכי התמודדות אחרות, ובוחנת את משמעות דרכי ההתמודדות השונות לעשיית הזהות הדתית של הנשים.

## 2.1 בין הכחשה להכרה

נעמי מזהה ומתארת שתי דרכי התייחסות של לומדות לאופיו הגברי של הטקסט – אחת העולה מתוך עמדה פמיניסטית והשנייה מתוך עמדה לא פמיניסטית:

בתוך עולם הנשים הלומדות, יש שני כיוונים, נכון? יש הכיוון ש... את יודעת, 'מדרש מביא לידי מעשה', וצריך 'קולך' ו-JOFA<sup>246</sup> וכל מיני דברים כאלו, ואי-אפשר להפריד ביניהם. זה העולם שלי. ויש עולם שהנשים אומרות 'אנחנו רק לומדות תורה, רק לומדות תורה. והמקום שלנו עם ה... עם המשפחה, עם הבנים והבנות, אין לנו בעיה עם זה, לא רוצות לעשות קידוש [...] לא רוצות עלייה לתורה, אנחנו לא פמיניסטיות'. את יודעת, אני ממש לא מבינה איך אפשר שזה לא, שלא תהיה תוצאה מהלימוד, הלימוד עצמו, כי בשבילי אי-אפשר שלא. כשמסתכלים על הטקסטים, איך אפשר שלא לראות דברים כאלו? [...] מכסים את העיניים ואומרים שלא הולכים למקום הזה. (נעמי)

נעמי מזהה 'שני כיוונים', שתי גישות הקיימות בקרב הנשים לומדות התורה:

1. גישה המבקשת ללמוד לשמה, ואיננה מחפשת שינוי הלכתי. נשים הלומדות מתוך גישה כזו מצהירות שהן 'רק לומדות תורה', שאינן פמיניסטיות ואינן מעוניינות בשינוי חברתי-הלכתי.

2. גישה אקטיביסטית-פמיניסטית המבקשת ללמוד על מנת לשנות. נשים הבוחרות בעמדה כזו מצהירות על עצמן כפמיניסטיות, ולכן ראשית כל נותנות לעצמן דין וחשבון על תכנים שהן חוות כבעייתיים, ואף מנסות לייצר שינוי – 'מדרש המביא לידי מעשה'.

נעמי משייכת את עצמה לסוג השני וסבורה כי כדי ללמוד רק לשם לימוד יש צורך בהתעלמות – 'כיסוי עיניים' – והחלטה מודעת 'שלא הולכים למקום הזה'. בהמשך אני מראה כי רוב הלומדות ממוקמות בין שתי אפשרויות קוטביות אלה: הן אינן מתמקמות בעמדה פמיניסטית-אקטיביסטית אך גם אינן 'מכסות את עיניהן'. הממצאים מלמדים כי רוב הנשים מכירות באופיו המוטה של הטקסט ועם זאת בוחרות שלא להתעמת. יתר על כן, גם בין מי שלכאורה מצויות בעמדה קוטבית, ההתנהלות הפרקטית מורכבת, כלומר גם מי שמנסה 'לכסות עיניים' מכירה

---

<sup>246</sup> קולך - פורום נשים דתיות, ארגון נשים דתיות פמיניסטיות בישראל. הוקם בשנת 1998; JOFA-Jewish Orthodox Feminist Alliance, ארגון נשים דתיות פמיניסטיות בארצות הברית, הוקם בשנת 1997. שני הארגונים מחויבים לשינוי מעמדן הדתי והחברתי של נשים בחברה האורתודוקסית-מודרנית.

לפחות במידת מה באתגר המגדרי, ולעומת זאת גם האקטיביסטיות יודעות שלא הכול ניתן לשינוי, ומשמרות את הסדר הישן (ור' גם פרק י:).

## 2.2 הכחשה

דרך אפשרית להימנע מהתמודדות היא הימנעות מהכרה בהטיות מגדריות. דוגמה ייחודית לאי-הכרה כזו קיימת בדבריה של רות, אשר טענה כי בלימוד 'על הסדר'<sup>247</sup> היא איננה נתקלת בסוגיות מוטות מגדרית, ובשביל למצוא כאלה יש לעיין ב'ספר האגדה'<sup>248</sup>. היא הוסיפה ואמרה כי מי שרוצה 'למצוא סוגיות מאוד מקפיצות וקשות, ככה עבור ההיבט הנשי הפרטי – יש כאלה והן מצומצמות ביותר'.

אפילו רות איננה מכחישה לחלוטין את קיומן של סוגיות 'מקפיצות וקשות מההיבט הנשי', אך היא סבורה כי על מנת למצוא אותן יש לחפש באופן אקטיבי – 'לרצות למצוא'. כלומר על פי תפיסתה אין בש"ס סוגיות רבות מסוג זה, ומציאתן תלויה ברצון המחפשת. היא רומזת כי מי שמוטרדת מתכנים אנדרוצנטריים בש"ס מונעת מראש מרצון למצוא תכנים כאלה, ואילו על פי תפיסתה, הם אמנם קיימים אבל 'בצמצום'. עמדה המכחישה הטיה גברית של הטקסט, והטלת האחריות לקריאה מגדרית המתעמתת עם הטקסט על הלומדת, חוסכת לרות את הצורך להתמודד עם הטיה כזו. אולם, כאמור, עמדה זו איננה אופיינית, ולכן נזקקות הנשים למגוון דרכי התמודדות המפורטות בהמשך. אני מציעה לראות בעובדה שאפילו רות 'מודה במקצת', כלומר מכירה בקיומם של טקסטים העשויים להיחוות כ'קשים מההיבט הנשי', עדות לכך שהתודעה של לומדות גמרא מושפעת מן השיח הפמיניסטי הביקורתי, עד כדי כך שגם מי שמבקשת שלא להתעמת עם הטקסט, איננה יכולה להתעלם באופן מוחלט מקיומן של הטיות גבריות בתוכו.

## 2.3 פרספקטיבה

דרך נוספת המאפשרת הקהיה של העוקף האנדרוצנטרי, היא העמדה שיש להבין את הסוגיות המוטות מגדרית בהקשר רחב יותר, מה שנשים מכנות 'פרספקטיבה ופרופורציות'. נשים המציגות עמדה זו מכירות בהטיות גבריות, אך מנסות להמעיט במשקלן במכלול חווית הלימוד. עמדה כזו מאפשרת להן לא להתמקד רק בסוגיות כאלה, כפי שמסבירות שירה ואפרת:

- מי ש-, מי ש-, מי שיכנס באופן רציני לכל הלימוד י-יכנס גם למקומות האלה, ובאמת אני חושבת שיש השפעה מאוד רצינית ל-אחרי שלמדת כך וכך דברים אתה יכול להסתכל על הכול בפרספקטיבה ובפרופורציות ולהבין באיזה טון זה נאמר ובאיזה מנגינה. כשמביאים לך משהו אחד זה מקבל את כל התזמורת, כאילו המנגינה נשמעת רק שם והיא לא המנגינה הנכונה. (שירה)
- אני חושבת שיש איזה מקום שאתה מגיע אליו גם בבגרות מסוימת וגם עם כבר רקע מסוים של לימוד, שאתה לא יכול להגיע אליו כשאתה לומד שנה אחת ב-ככה מבזקים [...] שהוא נותן יכולת לראות פרספקטיבה יותר רחבה... של הדברים שאמרת לך של גדולתה של התורה, כשלפעמים בלימוד יותר קצר או יותר ככה נקודתי דווקא הדברים

<sup>247</sup> לימוד של מסכת כסדרה באופן רציף, לעומת לימוד של סוגיות בודדות.

<sup>248</sup> אסופת אגדות חז"ל שנערכה על ידי ח.נ. ביאליק וי.ח. רבניצקי במחצית הראשונה של המאה ה-20.

היותר קשים הם אלה שבולטים, וכשיש לך יותר פרספקטיבה ויותר רוחב, אתה מבין שבסופו של דבר המקום שלהם הוא... הוא מסוים, וזה לא כל התורה כולה וזה לא, זה לא הדבר היחיד שהם התעסקו בו ו... וגם בעניין הזה יש כל מיני אמירות בכל מיני גישות, לא רק שני קצוות אפילו, אלא באמת כל הספקטרום קיים... וזה נותן לך איזה הסתכלות יותר... וגם איזה בגרות ש--שלא כל דבר מערער את עולמך ולא כל דבר... נאמר ישירות אליך ומעליב אותך באופן אישי. (אפרת)

רקע וותק בלימוד, מעידות הלומדות, מאפשר התמודדות עם סוגיות קשות, הן מתוך ההבנה שזהו מקטע מתוך ספרות הרבה יותר רחבה שמתוכה חשות הלומדות את 'גדולתה של התורה' ושיזה לא הדבר היחיד שהם התעסקו בו. הרקע מקנה להן גם מודעות לריבוי הקולות - 'התזמורת' של 'כל מיני אמירות'.

## 2.4 הימנעות מלימוד טקסטים בעייתיים

דרך אחת להימנע מן הקושי היא באמצעות בחירה שלא ללמוד טקסטים המהווים אתגר עבור הלומדת. כך למשל בתיאורים הבאים:

- לא גמרנו את כתובות כי נגמר לנו [...] זה פשוט זה לא נעים היה לנו [...] פשוט, היא גם קשה נפשית. אז בסוף עזבנו את זה.

### מה היה הקושי הנפשי?

אָהה... היחס לאישה. זאת אומרת שהיא אובייקט... --- [צוחקת] ואפילו אני לא זוכרת אם זה שמה או לא, אבל הדיונים אם מותר לו לעשות כדרכה ושלא כדרכה. כל הדברים האלה נמצאים שם וזה לא נעים. [...] יש דברים, שאיך להגיד, באים בשמונה וחצי בערב, אחרי יום קשה אז לא רוצים לעסוק בדברים מלוכלכים. גם אם מכבסים אותם. (אסתר)

- אני קצת אנוכית, אין לי כל כך הרבה זמן חיים ללמוד לבזבו ללמוד באופן ספקולציה שזה לא נותן לי כלום. אני, הלימוד בשבילי אם זה לא מעלה לי אהבה ויראה [...] אז אני לא הולכת, אז למשל בשבילי, אני, אני כמעט ולא לומדת 'נשים', כי אני מרגישה שאני רוצה להבין את חז"ל יותר לפני שאני נכנסת למשהו שאי אפשר שאני נכנסת בלי רגש ואני לומדת פחות טוב. [...] בגדול אני מרגישה שבבא מציעא נותן יותר כי שם אני לא ה'אחרי', אני לא ה... אני אין לי בעיות אני שם. (ברכה)

- לא מעניין אותך ללמוד נשים? קידושין ו...

לא. [...] כי זה יהיה כל הזמן אפולוגטי ואז לא, גם על זה, נשים את הפלסטר על זה וסידרנו את הסוגיה הזאת. אבל גם את הסוגיה הזאת צריך לסדר. מסדרים. זה בריחה, זאת אומרת, אני יודעת שאני בורחת כאילו, אבל לא בא לי. [צוחקת] (הדס)

הדוברות שדבריהן מובאים כאן מודעות לשיטתיות של ההבניה המגדרית העולה למשל מתוך מסכתות סדר 'נשים', הגורמת לתחושה של 'אחרות' ושוליות. אין דרך קלה בעיניהן לפתור את המתח ולכן הן מצהירות כי הן בוחרות במודע 'לעזוב' את הלימוד או 'לברוח' ממנו. לימוד כזה, המייצר תחושת 'אחרות', המחייב 'כל הזמן' לכבס דברים מלוכלכים 'לשים' פלסטרים או להשתמש ב'אפולוגטיקה', איננו 'מעלה אהבה ויראה', כלומר איננו ממלא את הייעוד של הלימוד בעשיית זהות דתית.

ההתייחסות אל הבחירה שלא ללמוד חלקים נרחבים ומרכזיים מן הגמרא כ'אנוכיות' או 'בריחה'

מלמדת כי היא נחוות כבחירה לא פשוטה, בחירה של הרע במיעוטו, בשביל מי שרואות את עצמן כלומדות רציניות.

## 2.5 התמודדות פרשנית

בסעיף זה נדונות מספר דרכים של התמודדות שאותן ניתן לראות כהתמודדות פרשנית, כלומר כדרך להבין את הטקסט באופן שאיננו מאיים על הלומדת עצמה. הדרכים המתוארות הן: התייחסות היסטורית לטקסט וגילוי קולות נוספים בתוך הטקסט. דרכים אלה מקלות על הלומדות ללמוד את הטקסט למרות אופיו הגברי.

### 2.5.1 התייחסות היסטורית

הבנת דברי חז"ל בהקשר ההיסטורי של הזמן והמקום שבו נאמרו, ולכן כלא רלוונטיים וחסרי תוקף לימינו, מאפשרת את הרחקת הטקסט מעולמה של הלומדת ומקלה על ההתמודדות עם תוכנו (ור' מודעות היסטורית פרק ח: 2.2.1.2), כמו בדברים הבאים:

- התשובה שלי היא, במיוחד לעצמי, היא תשובה היסטורית של תקופה, זה התשובה שלי בעיקר לעצמי, שצריך לראות את זה בקונטקסט של תקופה ושל... של... מי היו הנשים שעמדו בפני עיניהם של חז"ל [...] נשים שלא ידעו קרוא וכתוב, נשים שלימוד אינטלקטואלי לא עניין אותם, נשים קשות יום... שפשוט... החיים שהן היו צריכים לעשות, לא, לא היה להן פנאי להתעניין בדברים האלה, זה רוב הנשים שאני חושבת שעמדו בפני חז"ל. (גילה)
- הדברים האלה ה... מזלזלים סוציולוגית. 'ה... האישה גולם והיא מתמסרת למי שעשאה כלי' [...] אז בקטע של סתם דברים מזלזלים, אז אלי'ף אני מתעלמת מזה. בי"ת... אני נוקטת את הסוגי אסטרטגיות של החברה שהשתנתה, זאת אומרת בחברה שבה אתה תלך לרופאת עיניים ותיתן לה לעשות ניתוח לייזר לקרנית היחידה שיש לך שם זה... זה לא רלוונטי כל האמירות האלה. (דבורה)

גילה ודבורה מייצגות עמדה המבחינה בין ימי חז"ל לימינו, ובפרט בין מעמד האישה בתקופת חז"ל לבין מעמד האישה בימינו. יש הבדל בין 'נשים שלא ידעו קרוא וכתוב' לבין 'רופאת עיניים' שבידיה תפקיד 'את הקרנית היחידה שיש לך'. חז"ל לא הכירו את נשים כפי שהן כיום, קביעותיהם מבוססות על המציאות שבה חיו, ולכן אינם רלוונטיים לימינו. רבקה מרחיבה את הטענה ומתייחסת גם ל'הנחות בסיסיות' שנגזרו מן הריאליה בתקופתם של חז"ל:

אני מקבלת בתור הנחה, שה—עולמם של החכמים, מבחינת[נת] חלק מההנחות הבסיסיות הסוציולוגיות והפסיכולוגיות וה—מציאותיות כאילו של חז"ל זה לא המקום שממנו אני באה [...] זה לא המודעות, לא הסוציולוגית ולא הפסיכולוגית ולא הזה שלי. [...] אני באה בהנחה שאם אני רוצה להעריך את חז"ל ולהעריך את המפעל שלהם, אני חייבת לקבל את זה ש-חלק בסיסי מההנחות שלהם, הן לא ההנחות שאני באה איתן. (רבקה)

ההבדלים במציאות, טוענת רבקה, מייצרים גם 'הנחות בסיסיות סוציולוגיות ופסיכולוגיות' שונות, ומתוך נקודת מוצא זו צריך לקרוא את הטקסט אם רוצים 'להעריך את חז"ל ולהעריך את

המפעל שלהם', כלומר, יש להבין שנקודות המוצא הן שונות ואין לקרוא את הטקסטים מתוך הערכים שלנו.

הטיעון ההיסטורי-סוציולוגי מהווה עבור חלק מן הלומדות דרך להתמודד עם סוגית איסור לימוד תורה של נשים, כמו באמירות הבאות:

- רוב הנשים אין דעתן מכוונת להתלמד – אז זה אני חושבת, זה אולי באמת אמירה סוציולוגית... שהיא לא רלוונטית, שוב, היא באמת לא רלוונטית. (מיכל)
- אמירות רעיוניות אכן מתקדמות עם הדור. כשאני מלמדת את סיפורי השדים למיניהם במסכת ברכות, אני אומרת לבנות, 'שמעו, אכן, מה לעשות, רבא ואבבי היו מאוד גדולים בהלכה אבל הם האמינו בשדים'. [...] תשמעו הם חיו בכל אופן לפני אלף ומשהו שנים והם האמינו בשדים. אז הם האמינו בשדים, ואנחנו לא מאמינים בשדים. אנחנו לא נוהגים לגזור ת'תלמוד, אז זה נשאר. [...] אותו דבר בעיני לגבי גמרא, תורה לנשים. (נרית)

איסור לימוד תורה של נשים שלאורך דורות נחשב בפסיקה כסוגיה הלכתית (פרק א: 3), מקבל אצל נרית ומיכל מעמד של 'אמירה רעיונית/סוציולוגית' המושפעת משינויים חברתיים – ה'מתקדמת עם הדור' והיא 'באמת לא רלוונטית' (ור' עוד בעניין זה פרק י: 2.3.2). מתוך ההבחנה הנעשית על ידי הדוברות בין אמירות רעיוניות/לא הלכתיות לבין חלקים הלכתיים עולה הקושי הגדול יותר שקיים בהתמודדות עם חלקים הלכתיים בטקסט, לעומת 'סתם דברים מזלזלים' – אמירות נטולות השלכה מעשית, שאותן קל לפטור בטענה של 'החברה שהשתנתה'. הגישה ההיסטורית-סוציולוגית מועילה ביותר בהקשר של אמירות לא הלכתיות שאינן מחייבות הלכה למעשה, דוגמת 'אין חוכמה לאישה אלא בפלך'<sup>249</sup> או 'נשים דעתן קלה'.<sup>250</sup> על אמירות כאלה אמרה מיכל 'אני מראש מזניחה אמירות לא הלכתיות, זאת אומרת אמירה מסוג של "יישרפו דברי תורה ולא יימסרו לנשים"<sup>251</sup> אני ממילא מראש, לא, לא בתוך הסיפור שלי'. ההתמודדות עם סוגיות הלכתיות נדונה בסעיף הבא (וכן בפרק י:).

## 2.5.2 גילוי קולות נוספים בטקסט

דרך נוספת להתמודדות פרשנית עם הטקסט היא תפיסתו כטקסט מרובה קולות, אשר לצד תפיסות אנדרוצנטריות מכיל במפורש או במובלע גם קולות אחרים, מה שמכונה על ידי שנקס-אלכסנדר (Shanks-Alexander 2000:108) 'קולות פרוטו-פמיניסטיים'. נועה מתייחסת בדבריה הבאים לאפשרות שמעלה בויארין:

הוא [בויארין, ר.פ.] מדבר על חשיפת הקולות, הקול האחר. ש... זה נשמע אולי, זה כל מה שאנחנו יכולים לעשות? אבל זה הרבה. לגלות שבתוך טקסט שהוא פטריארכלי גברי, יש גם קול אחר שגם משמיע משהו אחר ולחשוף אותו ולהצביע עליו, ולהוקיר אותו. להכיר בו ולהוקיר אותו. ואני, אני, אני מאמינה בזה, אני יודעת שזה קיים שמה, כי יצא לי שוב ושוב ל-למצוא את זה. אם זה היה קיים שם מכוון, או אני רואה את זה,

<sup>249</sup> למשל ירושלמי, מסכת סוטה פרק ג, הלכה ד.

<sup>250</sup> לעיל הערה 189.

<sup>251</sup> לעיל הערה 249.



עזבי את השאלה הזאת, אבל הקול האחר הזה נמצא שם, נמצא שם מספיק בשביל שאני ארגיש שהטקסט הזה עדיין ראוי... ל-להילמד. (נועה)

נועה מאמינה, אם כן, בעקבות חוויות חוזרות ונשנות שלה, שבנוסף לקול הגברי-פטריארכלי הדומיננטי בטקסט יש אפשרות למצוא 'גם קול אחר שגם משמיע משהו אחר'. היא מודעת לכך שאותו קול אחר לא בהכרח 'היה קיים שם במכוון' ועם זאת היכולת למצוא אותו מצילה עברה את הטקסט. מורכבותו של הטקסט מתבררת גם מכך שהוא מכיל אמירות שונות וסותרות לגבי נושאים רבים ובפרט ביחס לנשים, כפי שהיא מסבירה:

שיטה אחרת זה שיטה שפעם שמעתי מפי הרב ביגמן, שאומר בואו נעבור על כל המקומות האלה, הוא אומר עכשיו צריך לכתוב גמרא שניתנת ללמידה על ידי נשים וגברים שמתחשבים בנשים. אז בכל מקום שיהיה אמירה כזאת [אנדרוצנטרית, ר.פ.], אנחנו צריכים לשים הערת שוליים ולמטה לשים את כל האמירות המאזנות שנמצאים במקום אחר, שאנחנו לא מודעים אליהם, כי אנחנו עכשיו קוראים את האמירה הזאת בלבד [...] שכשמישהי נתקלת בזה, במקום שהיא תחשוב שעולמה חרב עליה היא תסתכל בהערת שוליים והיא תקבל... עכשיו זה לא מוריד מהחומרה של המשפט הזה, אבל זה כמו בויארין זה כאילו חושף את הקול האחר, ואת ההבנה שיש פה קולות מרובים, ושכסופו של דבר התהליך התלמודי, אני חושבת שזה מה שהוא מייצג, שיש פה ריבוי קולות, [...] זאת ספרות דיאלקטית, פלורליסטית מיסודה. (נועה)

נועה מזכירה הצעה ליצירה של גמרא מוערת,<sup>252</sup> שבה בכל מקום שבו יש אמירה שהלומדת עשויה לתפוס כבעייתית תהיה הפנייה ל'אמירות מאזנות הנמצאות במקום אחר', הצעה המבוססת על תפיסה של הטקסט התלמודי כ'פלורליסטי' ו'דיאלקטי' באופיו. התפיסה הרואה בטקסט התלמודי ריבוי קולות ודיאלקטיקה, יוצרת עבור חלק מהלומדות הזמנה לפעילות פרשנית שתחשוף בתוך הטקסט גם קולות או יסודות הגיוניים שאינם בולטים בקריאה ראשונה. גילוי של מרכיבים כאלה מקל על ההתמודדות עם טקסט שעל פניו עשוי להיחוות על ידיהן כבלתי נסבל. להלן כמה דוגמאות כאלה:

#### 1. חובות הגבר והאישה במסכת כתובות:

מלכתחילה מעשה ידיה שייך לבעלה [...] היות והוא מפרנס אותה אז אם היא מרוויחה משהו זה מגיע לו... זה, פשוט. אבל אחר כך יש דיון אם היא אומרת... בלשון הגמרא נראה אם אני זוכרת, 'איני ניזונת ואיני עושה'. [...] זאת אומרת, קופות נפרדות בלשון מודרנית [...] מעניין לעמוד על כך שהיא יכולה להגיד את זה אבל הוא לא. עוד משהו שמעניין... מדוע, שמא זה לא יספיק. השאלה היא אם היא חייבת בכל המלאכות שהאישה עושה לבעלה אז מתי יהיה לה זמן לעבוד במקצוע שלה? [צוחקת], אז יש דיון שמה, והמסקנה היא שהיא חייבת לדאוג שזה יעשה אבל לא שהיא תעשה בידים. כל אלה הם דברים מאוד מעניינים והם לא מרגיזים. והם בהחלט לא מרגיזים [...] הגבר כשהוא לוקח אישה הוא לוקח עול. לה יש- מגיע לו. מגיע לו אם הוא מפרנס אותה ובונה את הבית, מפרנס את הילדים – אז היא צריכה לעשות משהו, היא צריכה לדאוג שיהיה אוכל על השולחן, שהבית יהיה נקי. Fair enough, לא? [...] מעמד של האישה הוא

<sup>252</sup> לגבי פסיקה הלכתית כתב הרב דוד ביגמן: 'אני מציע ליצור מפתחות למקורות חלופיים, כלומר ליצור עבור הלומדים רשימה, שבה מול המקורות שקשים לאוזן הלומד יצוינו מקורות חלופיים' (2003: 120).

לגמרי לא רע בתוך המערכת הזאת. [...] הבעיה היא שהיא קניין האישי. [...] אבל בתוך המערכת יש דאגה רבה לאישה. (אסתר)

אסתר רואה את 'הבעיה שהאישה היא קניין האישי', המתבטאת בכך שהקשר הזוגי ניתן להתרה רק ברצון הגבר. עם זאת, מוצאת אסתר את הסדרי מערכת הנישואין כהוגנים ומעניינים, וכמבנים מערכת 'שיש בה דאגה רבה לאישה', ובמידה מסוימת אף זכויות יתר, שכן לה עומדת זכות לשנות את ההסדר הבסיסי – 'להפריד קופות', בעוד שהגבר 'כשהוא לוקח אישה הוא לוקח עול'. בדרך זאת מבינה אסתר את המערכת הזוגית שמבנים חז"ל כמערכת שיש בה מורכבות, ולצד זכויות היתר של הגבר ישנן גם זכויות יתר לאישה.

## 2. טענת בתולין במסכת כתובות:

יש שם הרבה חשיבות בפנים, בפרטים, בסוגיות שאתה כן רואה שהם מנסים לחשוב על מקומה של האישה והגנה שלה, על הגנה על האישה מול האמירות המאוד חותכות של הבעל, יש מקומות שאתה מרגיש. (תרצה)

תרצה מוצאת בתוך העיסוק המטריד והמחפצן בשאלת בתוליה של האישה הנישאת, גם ניסיון של חכמים לתת לה כוח ופעלנות כדי להגן עליה אל מול טענות הגבר להיעדר בתולין אשר עלולות לאפשר את ביטול הנישואין ולפגוע בה. כלומר, יש ניסיון להגביל את כוחו של הגבר ולשמור במידה מסוימת על זכויות האישה.

## 3. דין ממאנת<sup>253</sup> במסכת יבמות:

כל מיני דברים שהם לכאורה מאוד שוביניסטיים וחמורים, אם קוראים אותם בהקשר של זמנם, זה בעצם תקנות לטובת מעמד האישה, [...] אה... למשל דין של ממאנת. כשאתה קורא אותו אתה כאילו נחרד, זה קטנה שמקדשים אותה, שהאבא מת אני חושבת וה... אחים קידשו אותה בגיל 6, כאילו מה, זה סיפור [...] אתה כאילו אומר 'מה חשב לעצמו, הרי זה ברור שסוטה התחתן אתה. נכון?' [...] עד שהיא בת 12 היא יכולה למאן לקידושים ואז זה כאילו מפקיע את הקידושין לגמרי. אז אתה קורא את זה ואתה יכול להישאר ברמה של הזעם המטורף על איך בכלל אפשרתם לחתן ילדה בת 6, איפה היה העובד הסוציאלי באותו זמן. אבל אני קוראת את זה אחרת. אני קוראת את זה בתור ניסיון לאפשר לה להימלט מזה. כאילו, להפקיע את כול הנושא הזה של קידושי קטנה כנראה שהיה בלתי אפשרי, כנראה שזה גם היה מוצא של קיום לילדה כזאת שהייתה, האופציה האחרת הייתה למות ברעב כנראה. אז אפשרנו לה בכל זאת פתח מילוט. (שולי)

שולי מזהה דאגה לילדה קטנה בטקסט שעל פניו נראה 'שוביניסטי וחמור'. הטקסט ההלכתי, הדין בנישואי ילדה, מעורר אצל שולי תגובה ראשונית של 'זעם מטורף'. עם זאת היא מצליחה לקרוא את הסוגיה גם כדרך להגן על ילדה שהושאה בגיל צעיר. שכן, כפי שהיא מסבירה, תוך ניסיון להבין את ההקשר הסוציולוגי-היסטורי, הסיטואציה הבסיסית של נישואי קטנה הייתה כנראה בלתי נמנעת בין השאר כיון שהאופציה האחרת הייתה למות ברעב. בראייה כזו המהלך של חז"ל

<sup>253</sup> דין ממאנת – מדין תורה אדם יכול להשיא את בתו הקטנה (בת פחות מ-12) לאיש, ולצורך פרידה ממנו עליה לקבל גט. זכות זו שמורה לאב, ולכן אם נפטר, מדין תורה אין אפשרות להשיאה, אך חכמים תיקנו שיוכלו אמה או אחיה להשיאה לאיש. במצב זה, יכולה הילדה למאן, כלומר לסרב לחיות עם הגבר שלו הושאה, כל עוד היא 'קטנה', ואין צורך בגט (קהתי, יבמות פרק יג משנה א).

מהווה פתח מילוט לילדה. אמנם שולי יכלה לפתור את הסוגיה כלא רלוונטית לימינו. ובכל זאת, למרות שאיננה נהוגה הלכה למעשה, היא חווה אותה כמאתגרת ונדרשת למאמץ המאפשר לה להציל את הטקסט.

שלוש הדוגמאות שהוצגו מראות כיצד ניתן להתבונן בסוגיה הלכתית באופן החושף בה פנים נוספים, ובדרך זו למתן את המתח הנוצר במהלך הלימוד, וכמו שאומרת נועה, לשמור על הטקסט כ'ראוי להילמד'.<sup>254</sup>

~~~~~

אם כן, ההתמודדות הפרשנית של הלומדות עם אתגרים מגדריים בטקסט מלמדת על שימוש בפעלנות הלמדנית שלהן המאפשרת להן 'להציל' את הטקסט ולאפשר לו להמשיך למלא תפקיד משמעותי בעשיית הזהות הדתית שלהן.

עם זאת, התמודדות פרשנית מקלה על המתח אך לא תמיד פותרת אותו, במידה רבה בגלל הראשוניות של המפגש הלמדני של נשים למדניות אלה, כפי שמסבירה נועה:

קודם כל אנחנו באמצע תהליך, כלומר, הם עכשיו נראים קשים אולי לראשונה בתולדות ההיסטוריה כי נשים פתאום קוראות אותם ואומרים 'אוי, זה, זה בלתי נסבל מבחינתי'.
(נועה)

מתברר כי המאמץ הגדול הנדרש בלימוד טקסטים מסוג זה מוביל את הלומדות לעוד צורה של התמודדות – התמודדות על ידי הימנעות מרגשות שליליים שמעוררות סוגיות מסוימות, בעיקר הלכתיות.

2.6 התמודדות על ידי הימנעות מתגובות רגשיות

דיכוטומיה בין אינטלקט ורגש נתפסת על ידי כותבות פמיניסטיות כהתנהלות גברית. ג'נביב לוי, למשל, מנתחת את ההשפעות של הבחנות קרטזיאניות דיכוטומיות והירארכיות המעמידות 'אינטלקט לעומת רגשות; תבונה לעומת דמיון; רוח לעומת חומר'. כיון שהגבר זוהה עם התבוננות המוערכת, הרי שהאישה זוהתה עם הרגש המוערך פחות (Lloyd 1996:154). גם ג'אגר מצביעה על כך שבמסורת המערבית 'תבונה נקשרה לקבוצות דומיננטיות מבחינה פוליטית, חברתית ותרבותית, ורגש עם חבריהן של קבוצות נחותות', ומכאן שהתבונה נתפסת כגברית (Jaggar 1996:177).

הבחנה זו בין גברים לנשים מושמעת גם בהקשר של לימוד גמרא. הלימוד של גברים נתפס לעיתים כאנליטי ומנותק מרגש, ככזה שאין בו חיבור בין העולם התלמודי והדמויות הנדונות בו למציאות הממשית. לעומתו לימוד של נשים נתפס כלימוד שיש בו חיפוש של חיבור אנושי, כמו בתיאור הבא

²⁵⁴ מהלך דומה עושה יהודית האופטמן בספרה Rereading the Rabbis: A Woman's Voice. היא מנתחת סוגיות הלכתיות הנוגעות לנשים (כמו: סוטה, נידה, נישואין, גירושין, אונס) ומראה כי יחס חז"ל איננו מיזוגני, כפי שעולה מכך שהחוק לא מיושם (סוטה) או מן העובדה שהחוק משתנה באיטיות, כך שההלכה בסוף ימי חז"ל מטיבה עם נשים יותר מאשר בתחילתם, ובודאי בהשוואה לחוק המקראי (Hauptman 1998:244-247).

(ור' גם הדיון בפרק ח : ובפרט פרק ח :1) :

יש הבדל אחד בין בנות לבנים בלימוד גמרא, זה כשהבחור נמצא בגמרא אז הוא מאוד בעיון התיאורטי לחלוטין, ובכלל לא ישים לב לפרסונה שנמצא שם. הפרסונה הרי הוא רק קיים לנושא התלמודי. וכשמדובר על בנות אז הן שואלות: 'רגע, אז לאן הוא הלך בסוף?' אם מדובר באישה, אז וודאי. אצל הבנים יש נתק מוחלט בין העולם האמיתי לעולם התלמודי. הבחור נמצא בסוגיה ומה שמעניין אותו זה רש"י ותוספות ואין הסתכלות על הצד האנושי שבכל העסק. כי באמת פלא איך בחור יכול ללמוד את מסכת כתובות. (קראוס בתוך בראל 304-305: 2009)

חוקרות פמיניסטיות קוראות לביטול של דיכוטומיות, ובפרט זו שבין תבונה ורגש (Jaggar 1996:185). כפי שאני מראה בסעיף זה דרך התמודדות רווחת בין נשים למדניות עם ההטיות הגבריות בטקסט היא דווקא על ידי התנתקות מן התגובה הרגשית שהטקסט מעורר. תחילה אציג את הפיצול כפי שהוא מתואר על ידי הנשים, ולאחר מכן תובאנה שתי דרכים קונקרטיות להימנעות מהתמודדות רגשית: תפיסת הטקסט כטקסט משפטי, והתייחסות לטקסט כלא רלוונטי לחיי הלומדת.

2.6.1 פיצול בין אינטלקט ורגש

מנגנון של פיצול וניתוק בין התהליך הקוגניטיבי-אינטלקטואלי של הלימוד לבין הרגשות שתוכן הלימוד מעורר הוא מנגנון נוסף ללימוד טקסטים מוטים מגדרית, שתואר על ידי הנשים. חנה רואה את היכולת להשהות שיפוט ותגובה רגשית ביחס לטקסט כביטוי ליבגרות: 'יש... יש רגעים אמוציונאליים מאוד אבל... זה קודם כל לא בהכרח אומר שזה קשה. זאת אומרת זה קשה, אבל... אבל זה גם מאוד --זה נוגע ב... בדברים אמיתיים. [...]. כשאת כבר מדברת באנשים מבוגרים שיש להם יכולות גם למתן תגובות או להשהות... שיפוט ולהקשיב. (חנה)

הרצון ללמוד טקסטים קשים, הנוגעים 'בדברים אמיתיים' לצד חוסר היכולת לפתור את הבעיות שמעלה הטקסט מובילים את חנה ללימוד שבו הקושי מושהה. בדומה לכך ברכה מתארת תקופה של לימוד שבמהלכה ניסתה 'לשים את השאלות בצד [...]. שאלות על... על האישה בהלכה, בעולם הדתי'. אני מציעה לראות בצורך של חנה להצדיק כ'בגרות' את היכולת להישאר עם קושי ושאלה לא פתורים עדות לבעייתיות של הסיטואציה שבה היא לומדת טקסט 'נוגע' ובכל זאת בוחרת שלא שלא לתת לו לגעת בה.

השהיית השיפוט מלווה בהתעלמות מרגשות שמעלה הלימוד, כפי שעולה מן התיאורים הבאים:

- זוהי נקודה שאני חושבת שהנטיות האקדמיות שלי, הנטיות הביקורתיות שלי, כשאני משתמשת במילה אקדמי אני מתכוונת ביקורתי. אני חושבת שהנטיות הביקורתיות שלי הן מאוד רלוונטיות כי באיזשהו מקום זה מאפשר לי --- להסתכל על הדברים בדיסטנס אמוציונאלי [...]. עכשיו, אני, אני רוצה להדגיש כאן את זה שלימוד הגמרא זה [...]. זה החיים, זה ביטוי מאוד, מאוד חשוב בחיים הדתיים שלי, אז זה לא שאני מסתכלת על זה ככה בדיסטנס ככה ש- כאילו אני מסתכלת מתחת למיקרוסקופ על משהו שהוא דוקומנט היסטורי שהוא לא קשור לחיים שלי. (רבקה)
- זה עושה לי דילמות רק ב..., רק ב- אם יש לזה איזשהי השלכה מעשית בעייתית [...].--

זה לא קשור לחוויית הלימוד. איך אני אסביר לך איך שזה מנותק? [...] הלימוד, כשאני בתוך הלימוד אני בתוך הלימוד, בתוך עולם המושגים של הלימוד, [...] אז מהלימוד קמים לעולם שבחוץ, אז כן, פתאום את רואה את העגונות, פתאום את רואה כל מיני דברים מסביב כאלה שעושים המון כאבי בטן, אבל זה לא קשור איכשהו ללימוד. [...] כשזה בא בשלב הראשון של הלימוד, [...] חושבת שזה מאוד מסרס את הטקסט, ומסרס את הלימוד האמיתי גם. [...] כשלומדים ברצינות גמרא והלכה, אז די כבר נמאס כל פעם לחזור למקום הזה של [הכרזה] 'חז"ל הפלו לרעה את הנשים' בסדר, נו, בסדר, נו, נו, אז לאן אנחנו מתקדמים? [...] בשלב הראשון, בגלל שההתייחסות שלי לחז"ל ולראשונים היא של... קודש קודשים, אז הכאב בטן מחכה בצד. (מיכל)

בדבריה של רבקה עולה מתח הקיים בהסתכלות 'ביקורתית' על הטקסט שהוא 'ביטוי מאוד, מאוד חשוב בחיים הדתיים' ושהיא איננה רוצה להסתכל עליו ממרחק ובאופן מנותק, כמתבוננת באובייקט 'מתחת למיקרוסקופ'. מבחינת מיכל הימנעות מלימוד של הטקסט איננה אפשרות ממשית, וכדי ללמוד למרות 'כאבי הבטן' היא מנתקת בין ה'ראש' לבין ה'בטן' – 'איך אני אסביר לך שזה מנותק?' 'זה לא קשור איכשהו ללימוד'. במקום אחר היא מסבירה כי לימוד שבו הרגש מקדים את החשיבה עלול להוביל את הלומדת לעמדה, שאיננה מתאימה לה, של 'זה מעצבן אותי אז אני שמה את זה [את הלימוד, ר.פ.]. בצד'. ניתוק עולה גם מדבריה של שירה, האומרת: 'אני באמת לא יכולה להסביר את זה, יש לי איזשהם שני מישורים'. מיכל מסבירה כי 'כשאני בתוך הלימוד אני בתוך הלימוד, בתוך עולם המושגים של הלימוד'. היא מצהירה כי בשלב זה של הלימוד היא איננה מאפשרת לרגש להסיח את דעתה מן הטקסט כשלעצמו, מה שרבקה מכנה 'דיסטנס אמוציונאלי'.

ההתעלמות מרגשות שליליים שמעלה לימוד הטקסט, השעייתם או השהייתם מאפשרות ללומדות 'ללמוד כמו גברים', כמו שמסבירות רות והילה:

• זה לא מצליח, זה לא מתחיל אפילו לגעת אצלי בפיוזים שמקפצים אותי. כי אני מסתכלת על זה בעיניים גבריות במידה מסוימת. כלומר עכשיו לומדים סוגיה, אני לרגע אחד לא מרגישה ששמים אותי על השולחן. אני חושבת שכסוגיה יש בסוגיות האלה עומק מאוד גדול ומאוד יפה [...] זה לא שזה, כל... כל מסכתות שנוגעות בנשים אז תמיד, הדיבור הוא תמיד דיבור מבחוץ על נשים כי מה אפשר לעשות, מי שלמד בבית מדרש היו גברים אבל אני, אני מתבוננת בסוגיות האלה, אני בוחנת אותן כאילו אני עכשיו חלק מהגברים שדנים. (רות)

• וכשלמדתי בבית המדרש עשיתי, אני חושבת היום במבט לאחורה, איזה מין תהליך של נטרול כזה. כאילו אמרתי 'או קי, אנחנו פה', וזה הייתה, אני חושבת, אווירה בקבוצה... 'אנחנו לומדות גמרא, ו... הלכה בעיון ואנחנו יכולים לשים לגמרי בצד את הכל, רגישות מכל סוג שהיא ולשקוע בעניין ו... ול... ללמוד מה, מה יש פה'. [...] בשנים שלמדתי שכאילו באמת שמתי את זה בצד ואמרתי אני לא יודעת אם במודע או לא במודע- 'לא רוצה לחשוב על זה, להתעסק בזה. אני רוצה ללמוד את זה כמו שהם למדו את זה'. (הילה)

הנשים מתארות את עצמן כלומדות 'כמו גברים', תוך התעלמות מהשלכות של הטקסט עליהן – 'אני מתבוננת בסוגיות האלה כאילו אני עכשיו חלק מהגברים שדנים', 'אני רוצה ללמוד את זה כמו שהם למדו את זה'. הלומדות מתארות עיסוק בטקסט באופן תיאורטי תוך התעלמות

מהשלכות שעשויות להיות לטקסט על חייהן והתייחסות אל העומק מאוד גדול ומאוד יפה המאפדר ללמוד את 'מה שיש פה'. בנקודה זו מעניין להשוות את אסטרטגיית ההתמודדות מתוך פיצול לטענה שלימוד של נשים הוא לימוד רגשי, מחובר וקיומי (פרק ח: 1). מסתבר שמידת החיבור תלויה בטקסט: קל להתחבר לסוגיות על תפילה, וקשה מאוד להתחבר לטקסטים הדנים בנשים על כל המשמעויות הקיימות בכך.

הבחירה בהתעלמות מעידה על הקושי הגלום בהכרה שבמשמעות ההטיות הגבריות בטקסט, הכרה שאם יינתן לה מקום בזמן הלימוד תפגע בהנאת הלימוד ובערכו. בהמשך מתוארות שתי דרכי התמודדות הננקטות במהלך הלימוד ומאפשרות התעלמות מרגשות: התייחסות לגמרא כטקסט משפטי ותפיסת הטקסט כלא רלוונטי למציאות הפרטית של חי הלומדת.

2.6.2 התייחסות לגמרא כטקסט משפטי

התייחסות אל הטקסט התלמודי כאל טקסט משפטי היא דרך קונקרטי שבה נוקטות הלומדות כדי להתמודד עם לימוד של סיטואציות אנושיות קשות וקיצוניות המתוארות בו (לעיל 1). ניסוח כללי של גישה כזו מופיע בדבריה הבאים של זהבה פישר, פעילה דתית פמיניסטית:

התכלית של הגמרא היא לקיים את הדיאלוג האינסופי, לפרות ולרבות ולהיות יצירתית. על מנת לקיים את היצירתיות הזאת דרוש לנו הדגם של המתמטיקה, דהיינו, דרושים לנו משתנים. אבל, בעוד שהמשתנים המתמטיים הם מופשטים: מספרים, סדרות ויחסים ביניהם, הרי שהמשתנים של הגמרא נלקחים ברובם, אם כי לא כולם, מהמציאות. על מנת שיהיה דיון צריך שיהיה משתנה גבר ומשתנה אישה, גוי ויהודי, כהן לוי וישראל, קטן וגדול, ואינספור משתנים אחרים. המעמד האונטולוגי של המשתנים הללו אינו מעמדם המציאותי. [...] כל קטגוריה, עקרון ומושג הם המצאות יצירתיות של חז"ל שנועדו מיניה וביה לאפשר את הפעלתם המיידית לשם יצירת אבחנות, דיוקים, שינויים והסברים [...] האישה בגמרא היא הקטגוריה של הטיפוס שחייב המצוות שלו שונה. (זהבה פישר 2010)

פישר מציעה להפריד בין הטקסט למציאות, ומתוך כך לדון בטקסט, בקטגוריות ובסיטואציות שהוא מציע. גם בין המשתתפות במחקר זה תוארה דרך התמודדות כזו, שתרומתה מוסברת בדברים הבאים:

- אני באמת חושבת שהיום אני הרבה יותר מבינה שזה פשוט סוג של שפה מסוימת, לא נכנס שם הרבה מאוד מה- מהדברים שהם לא משפטיים, שהם לא מאוד, מאוד ענייניים, שהם לא מאוד טכניים. וברגע שאתה מודע לזה שברוב הדיונים אתה לא תמצא את זה, אלא רק באמת במקומות מאוד מסוימים, שפתאום אתה תשמע מה חכמים באמת חושבים על משהו... בסדר, זאת אומרת, זה עדיין מאוד מחוספס, אבל... עוד פעם אתה מתכווץ קצת, אבל... אבל אני חושבת שמבחינתי זה הפרופורציות שאני נותנת לזה. [...] ככל שאתה, ככל שאתה מבין יותר את השפה של התלמוד ואתה מבין ש-שחכמים לפעמים דיברו על סיטואציות שבכלל לא ייתכנו שיקרו כדי להדגים נקודה... [...] חכמים באמת התעסקו בצד המאוד, מאוד, מאוד -- תיאורטי של הדברים. (שירה)
- מאוד נאחזתי, ואני חושבת שלא רק אני, בעניין הזה שהגמרא זה טקסט משפטי והרבה מהדברים הם, הם לא מתארים מציאות ריאלית, הם משחקים עם הגבולות של

החוק, וזה נכון. (הילה)

שירה טוענת טענה כללית על הטקסט התלמודי שממנה נגזרים התכנים ואופי הדיון. כטקסט משפטי הוא עוסק דווקא ב'ענייני' ובי'טכני' ולכן אין כמעט מקומות שיתשמע מה חכמים באמת חושבים על משהו'. מעבר לכך הניסיון לברר מושגים מוביל לתיאור סיטואציות 'לא ריאליות' שבכלל לא ייתכנו'. ההתייחסות הזו לטקסט 'המחוספסי' מאפשרת לשים אותו ב'פרופורציות', כמו בדוגמאות הקונקרטיות הבאות:

אז מה הביג דיל, אז הם משחקים עם הגבולות של החוק של הגדרת בתולה אז הם מדברים על ילדה בת שלוש שקרה לה ככה וככה, הם משחקים בגבולות של החוק של... כוונה בנזק אז הם מתארים סיטואציה של אישה שמישהו נפל עליה מהגג והיא נאנסה או כל מיני דברים משונים כאלה, שאני, אני באמת חושבת בסוגיות האלה שזה נכון, התיאור הזה שהם, הם בודקים שמה... גבולות של עניינים של קונספציות משפטיות וזה נכון בכל מערכת משפטית, אתה, כשאתה רוצה לבדוק את ה... את תורת המשפט אתה משחק עם דוגמאות קיצון. (הילה)

המסגור של הדיונים התלמודיים כדיונים משפטיים תיאורטיים מסייע ללומדות להתמודד עם התייחסות לא אמפתית לסיטואציות קשות. אולם שירה מעידה כי לקח לה זמן לפתח הסתכלות כזו, ומספרת כי כלומדת מתחילה 'היה לי יותר קשה למצוא את ה- את הפתרון, [...] לחוש באופן הזה'. הילה מודה כי על אף ההקלה שהסתכלות כזו מספקת, אין בה פתרון מלא, שכן היא עצמה הייתה 'משחקת עם דוגמאות אחרות' והיא מצפה שאם נעשתה בחירה להשתמש בדוגמאות קיצוניות תוצהר לפחות 'איזשהי הצהרה שכמובן הדבר נורא נורא מזעזע בעינינו'.

2.6.3 הרחקת הטקסט מן המציאות הפרטית

במסגרת ההתמודדות עם הטקסט בהקשר ההיסטורי (לעיל 2.5.1) נעשתה הבחנה על ידי הדוברות בין אמירות רעיוניות/לא הלכתיות לבין חלקים הלכתיים. לעומת אמירות רעיוניות, את החלקים ההלכתיים שבגמרא לא ניתן לפטור כלאחר יד כאמירות תקופתיות שתוקפן פג, כיון שלאילו עשוי להיות תוקף מעשי גם כיום. הטיעון ההיסטורי עשוי לבוא לידי שימוש גם בהקשרים מעשיים, אך בזהירות רבה. ככלל, ככל שלסוגיה ההלכתית יש ביטוי ממשי בפרקטיקה ההלכתית הנהוגה בימינו, וככל שמדובר בהבניה שיטתית ומערכתית, כוחו של הטיעון ההיסטורי יורד. במצבים כאלה יש והלומדות מרחיקות את הטקסט רק מחייהן האישיים, על ידי הבחנה בין הטקסט הכתוב לחיים הממשיים הפרטיים שבהם אין לו ביטוי – במילים של חנה, 'הפרדה בין העולם העיוני כאילו לבין העולם המעשי' – כמו בדברים הבאים:

• אני אין לי חוויה של קנויה וגם לא חוויתי את החתונה שלי כחוויה של נקנית על ידי מישהו וגם במערכות יחסים שלי בנישואים שלי הם לא... אין לי חוויה שאני קנויה על ידי בעלי. עכשיו למרות שהטקסטים אומרים לי את זה ואני גם אפילו יודעת שיתכן מצב שבו אני אחוש את זה. (חנה)

• לא היה קשה ללמוד את מסכת כתובות?

לא, זה לא הפריע לי. זה ממש לא הפריע לי... לא יודעת. אולי בגלל שבעלי כל כך לא בונה מערכת כזאת, אז לא הפריע לי ללמוד ש... אצל האמוראים זה היה ככה. (שולי)

על אף הרלוונטיות העקרונית של ההלכות הנלמדות, הלומדות מצליחות לשמור על עצמן במהלך הלימוד – 'ממש לא הפריע לי', על ידי יצירת חיץ בין ההבניות הקיימות בטקסט לבין הפרקטיקה

היומיומית, למרות הידיעה הקיימת 'שיתכן מצב שבו אני אחוש את זה'. מהלך דומה נעשה על ידי רות ביחס למה שהיא הגדירה 'סוגיה אחת שפעם אחת הקפיצה את כולן בנושא חציצות'.²⁵⁵ הסוגיה המדוברת היא סיפור המוזכר בט"ז²⁵⁶ 'על השר מקוצי שהיה מעמיד את אשתו ערומה כדי לראות שבאמת אין לה פצעים שהיא לא הורידה'.²⁵⁷ רות מתייחסת לסיטואציה המתוארת כ'מבישה', ומרחיקה אותה מן הנורמטיביות ההלכתית כאשר היא מסבירה כי השר מקוצי 'היה "משיגענע" לגמרי'. על אף שהסיפור מובא בספר הלכה, רות ממסגרת אותו כלא רלוונטי לחייה או לחיי אחרות. היא נמנעת לחלוטין מלמקם את המקרה המתואר בהקשר רחב של יחסי כוח בין גברים לנשים במציאות או בין הגברים שכתבו את הטקסט לבין הנשים הלומדות אותו, ומשכך אין צורך לעסוק בו יותר. את תחושת הפער בין המבנה החברתי בימי חז"ל לימינו מסכמת תרצה:

אני חושבת ש- שאולי זה גם גורם לי להגיד ב"ה ש... שנולדתי עכשיו, ב"ה ש... את יודעת, אולי זה גם מכניס לפרופורציות. כן? יש לי הרבה ביקורת על דברים שקורים ולא קורים, ועל כמה החברה מסוגלת להכיל אותי, לא מסוגלת, אבל אני לא שם [אנחת רווחה], כאילו זה, זה משמעותי. (תרצה)

אם כן, הידיעה שגם אם הטקסט איננו הולם את תפיסת העולם של הלומדת, הוא איננו מאיים עליה באופן ישיר, בין אם משום שנאמר בהקשר אחר, ובין אם משום שבפועל הפרקטיקה שלה שונה, עוזרת להתמודד עם רגשות של רתיעה והתנגדות העולים במהלך הלימוד.

2.7 לימוד מוטרד

הזכרתי קודם את טענתה של לובין (2003: 40) שקריאה מן השוליים מצריכה 'הוצאת אנרגיה של התנגדות'. נראה כי כל דרך התמודדות שהלומדות בוחרות מחייבת השקעת אנרגיית התנגדות במידה זו או אחרת. בכל מקרה, בין אם הלומדת מנסה להכחיש קיומם של טקסטים מדירים, בין אם היא מחפשת דרכים פרשניות ובודאי אם היא בוחרת באסטרטגיה של הימנעות מהתמודדות ישירה, האתגר המגדרי שמציב הטקסט נוכח בעולמה. טענתי היא כי דווקא העמדה שאיננה פמיניסטית במפורש, והעדר כוונה מוצהרת למצוא פתרון, מותירות את הלומדות במצב לא מוכרע המחייב השקעת אנרגיית התנגדות מתמדת.

היות והמניע העיקרי ללימוד הוא דתי ולא פמיניסטי (פרק ו:), במרבית המקרים הנשים הלמדניות אינן ניגשות לטקסט מתוך עמדת קריאה חתרנית או ביקורתית במודע. עם זאת, כפי שראינו, כתיבתם של חז"ל על נשים מעוררת אצלן קשיים שונים (לעיל 1). אני מציעה לכנות את הקריאה מתוך המצב הלא מוכרע המתרחש בבית המדרש הנשי 'לימוד מוטרד'. זהו לימוד שבו, למרות ההכרה בכך שיש בטקסט תכנים בעייתיים ומטרידים, בחלק ניכר מן המקרים הם אינם זוכים לטיפול ישיר. הלימוד המוטרד הוא חלק מבחירה שלא להתעמת באופן חזיתי עם הטקסט. נראה כי נשים הבוחרות בדרך זו חשות את הפוטנציאל ההרסני של ביקורתיות פמיניסטית, כפי שזה

²⁵⁵ חציצה - בשעת טבילה במקוה על הטובל להקפיד שלא תהיה חציצה בין גופו לבין המים.

²⁵⁶ טורי זהב - הרב דוד הלוי סגל (1586 - 1667). רבן של קהילות חשובות בפולין. חיבורו 'טורי זהב' הוא אחד מנושאי כליו של 'ישולחן ערוך'.

²⁵⁷ ככל הנראה הכוונה היא לגלדים שיש לקלף לקראת טבילה.

מתבטא בדבריה של נעמי הלומדת מתוך תודעה פמיניסטית-ביקורתית :

התקווה שלי שאני אוכל, לתפוס עוד פעם את האהבה של תלמוד תורה, ואת צודקת, שאני לא כל-כך... בטוחה, שזה אפשרי בשבילי. אני לא יודעת [...] איבדתי את הנאיביות שלי לפני שנים רבות, רבות. (נעמי)

מתברר כי הרצון של הלומדות לשמר את הלימוד כפרקטיקה של עשיית דתיות אישית (ר' פרק ו): מובילה להכרעה פרקטית שהמחיר שלה הוא הצורך להשקיע אנרגיה מתמדת של התנגדות, גם אם פאסיבית.

3 התמודדות בהוראה

זווית נוספת המאירה את מורכבות ההתמודדות עם ההטיות הגבריות היא ההתייחסות של נשים המלמדות גמרא לסוגיות כאלה בעמדתן כמורות. מן הממצאים עולה כי לא תמיד הפתרון של הלומדות עבור עצמן, כמו גם נכונותן ללמוד ללא פתרון למתח, מתאימים לתלמידות או לתלמידים.

מצב זה מוביל חלק מהנשים המלמדות לבחור שלא לחשוף את התלמידות/ים לתכנים שקשה לתווך, כלומר להימנע מללמד :

- אז כשאני מלמדת אני חושבת שחשוב להתייחס לנושאים בעייתיים, זה מצד אחד, אבל, אין מצווה דאורייתא... ליפול על כל מוקש. כלומר יש עניין באמת להתייחס [...] התייחסות עקרונית לדברים, ש--שתתן להם... יכולת התמודדות ויכולת הבנה ו-וכלים לענות לעצמן על המקומות האלה הלאה, מצד אחד. מצד שני, לא, לא חייבים לקפוץ על כל איזה משפט שאתה מוצא באיזשהו מקום ו-ולהעביר עליו שיעור. (אפרת)
- אמרתי לעצמי, תארי לך שאת צריכה ללמד את הסוגיות האלו [במסכת כתובות, ר.פ. תלמידות בנות 18 בברוריה, זה התמודדות [...] אצלי זה מאוד, מאוד מנוטרל ברמה ש... [...] אבל אני לא יודעת מה הייתי אומרת לתלמידות שלי, אני כן חושבת ש...

היית בוחרת לא ללמד את זה?

זה, זה לא סוגיות ללמד לילדות בנות 18 בלי שום קשר. (תרצה)

- זה שאני מצליחה למצוא את הדרך להתמודד לא אומר שאני בהכרח ארצה להביא את זה כמלמדת. זאת אומרת, לפעמים אני אגיד 'יש תשובות', לא משנה חלק מהן אפולוגטיות, [...] אני יכולה לחיות איתן בשלום, אני לא בטוחה שאני אצליח אבל... ללמד את זה באופן הזה, ולכן אני אעשה בחירה, בחירה מודעת שמהו מסוים אני לא מביאה אותו. זאת אומרת, עוד פעם, אני לא אעשה צנזורה של הטקסט, אבל יכול להיות שתהיה סוגיה שאני אגיד מעדיפה לא, לא להביא אותה ולהתחיל לנסות להסביר כך ואחרת [...] אני לא חושבת שצריך לבחור את המקומות הכי קשים... ואז לנסות להסביר. (שירה)

סדר נשים? יצא לך ללמד?

למדתי, לא יצא לי ללמד. בגלל שאני מלמדת שנה א'. [...] שנה א'... אני לא חושבת שזה, זה מתאים

למה?

גם כי יותר חשוב דברים אחרים בשנה א' כמו ברכות... וגם כי זה מעלה שאלות כמו שאמרתי [...] חושבת שצריך לדבר עליהם כשלב אחרי ש... קצת יותר ביססת את ה...

חיים הדתיים שלך, לא להגיע ישר לשאלות המאוד מאוד מעלות תהיות אלא... אנחנו מתעסקים בהם קצת אבל באמת במינונים יותר נמוכים מאשר אם כל הזמן נתעסק בגיטין. (מירה)

כפי שעולה מן הדברים, בעמדתן כמורות הנשים חשות שתתקשינה להתמודד עם השאלות שעשויות להתעורר, שאלות שהן 'מאוד מעלות תהיות'. הן חשות כי התשובות שהן נותנות לעצמן לא בהכרח תספקנה את התלמידים – 'זה שאני מצליחה למצוא את הדרך להתמודד לא אומר שאני בהכרח ארצה להביא את זה כמלמדת', 'אצלי זה מאוד, מאוד מנוטרל ברמה ש... [...] אבל אני לא יודעת מה הייתי אומרת לתלמידות שלי. כיון שאין מצווה דאורייתא... ליפול על כל מוקש', הבחירה המוצגת כאן היא להימנע מללמד סוגיות או נושאים הנתפסים כבעייתיים – 'אני אעשה בחירה, בחירה מודעת שמשוה מסוים אני לא מביאה אותי', או הקביעה של תרצה 'זה לא סוגיות ללמד לילדות בנות 18'. שפירו-כך מתארת עמדה מורכבת של מורות במדרשות המעודדות קריאה ביקורתית, ועם זאת חוששות כי זו עלולה לפגוע בכבוד שהתלמידות רוחשות לטקסטים אלה (Shapiro Katz 2003:18-19). בגלל מתח זה, טוענת שפירו-כך, חשות המורות כי הן מהלכות על חבל דק ונדרשות לזהירות. הזהירות מתבטאת בכך שהן אינן חולקות את רגשותיהן האמביוולנטיים ביחס לסוגיות הגורמות להן אי-נוחות, או שהן נמנעות מלהעלות נושאים שנויים במחלוקת מול התלמידות.

אני מציעה לראות בבחירה של נשים אלה 'לצנזר' את הטקסט עבור תלמידותיהן/תלמידיהן שחזור של היחס בין גברים לנשים טרם כניסתן של אלו לבית המדרש, כלומר בחירה של בעלות ידע באילו חלקים מתוכו לשתף את מי שאינם יודעים.

במקרים שבהם הבחירה היא כן לעסוק בסוגיות טעונות, מתברר שהפטרונות של המורות לא בהכרח מספקים את התלמידים, ועלול להיווצר מתח בכיתה על רקע זה:

• זה כבר קצת אני אומרת מצחיק אותי, אני לא מזלזלת באף אחד, אני לא אומרת מצחיק כי בכוונה לזלזל. אבל הנשים שקוראות, [...] כי זה אחד הפעמים הראשונים שהם פוגשים את הדברים האלו. שנה שעברה אז לימדתי את הפרק הראשון במסכת כתובות, אז יש את כל הסוגיה שם 'בעילה ראשונה בשבת', אוקיי? [...] ודברנו על האם המטרה של הבעילה הראשונה זה להכשיר את האישה ככלי סקסואלי, האם המטרה של הביאה הראשונה היא לבדוק שהאישה הזאת כאילו בתולה? [...] זה הבסיס של הסוגיה, חייבים לדבר על הדברים האלו. וזה הסעיר את חלק מהנשים, והם כאילו כל כך כעסו והם, עכשיו, אני מאוד רגישה לדברים האלו, אני כאילו מאוד מעסיק, כשאני קוראת את הדברים אני לא יכולה להתעלם מהדברים האלו, אבל זה לא מס'עיר] אני לא נסערת מהדברים האלו. אני מקב'לת]. (רבקה)

• יכול מאוד להטריד אותי שאלות של... של עגונות וגיטין מעשית, כאילו היום בבית דין הרבני ב... אבל... איכשהו זה לא מפריע לי בלימוד, בלימוד של המסכת. הלימוד של המסכת עדיין הוא לימוד מרתק. אבל גם שם נתקעים תלמידים, זאת אומרת יש תלמידים שנתקעים שם ולא מסוגלים לעבור הלאה. כאילו מסכת שמתחילה במילים "האישה נקנית בשלוש דרכים" – לא יכולים לעבור הלאה. (חנה)

מתברר בכיתה כי התלמידים/ות והמורה אינם מצויים באותו מקום ביחס ללימוד – כלומר, המורה כבר מצאה דרכי פרשנות/התמודדות המניחות את דעתה, בעוד שתלמידיה טרם עברו תהליך כזה. ולכן בעוד שהמורה כבר איננה 'נסערת', התלמידות 'נסערות וכועסות', או

שהתלמידים 'נתקעים ולא מסוגלים לעבור הלאה'.

הפער הרגשי בין מורות ותלמידים, שמתארות מורות אלו, מזכיר את הפער הרגשי שתואר לעיל (1), בין תלמידות לבין מורים גברים, שבגינו 'סיפרו בדיחות שחורות' הרחק מאזני הר"מים. ברכה מציגה דרך התמודדות שונה, שהיא שיתוף התלמידות בכך שלא תמיד יש לה פתרון מניח את הדעת:

הייתה תקופה שאני לא אהבתי להעביר קורס [על נשים בהלכה, ר.פ.]. כזה כי אני הרגשתי שזה גולש לאפולוגטיקה... או שזה דברים שאני בעצמי לא פתרתי. עכשיו אין לי בעיה להגיד 'זה גם בעיה בשבילי'. בסדר, אני אביא לכם תשובות שאני יודעת, אבל האמת, כל התשובות לא... לא עוזרות לי. למדתי לא תמיד לעשות את זה מיד כי לפעמים בנות אוהבות תשובה שאני חושבת שהיא בעייתית אבל, אני במקום ש... זה לא, זה לא... בעיה בשבילי, שיש דברים שפתרתי, לא פתרתי, מה שבגיל יותר צעיר היו דברים שזה שלא פתרתי אותם, לא, עוד לא ידעתי אם זה נורא שלא פתרתי אותם. (ברכה)

ברכה מספרת כי הייתה תקופה שנמנעה מללמד קורס שמזמן עימות עם יחס ההלכה לנשים, בין אם משום שלא נוח לה עם פתרונות אפולוגטיים, ובין אם משום שהדברים לא היו פתורים אצלה. עם הזמן והתפתחות יכולת אישית שלה להודות בכך שאין לה פתרון היא חשה בנוח לומר זאת גם לתלמידות. הניסיון לימד אותה גם כי כדאי להציע בפני התלמידות גם פתרונות שבעיניה הם 'בעייתיים', שכן אותן הם מספקים.

הבחירה להימנע מללמד טקסט בעייתי, כמו גם הפער המתגלה בעניין השהיית השיפוט או השעיית הרגש בין בחירת המורה ובחירת התלמידים, מעידים על העמדה האמביוולנטית של המורות עצמן מול הטקסט, ועל כך שהן מודעות לכך שלא תמיד הן יכולות להעמיד תשובה מספקת, אפילו לא עבור עצמן.

4 'אני נשאר עם זה שאין שלמות' (גילה) - עשיית זהות מורכבת

המושג לימוד מוטרד מעיד על עשיית זהות מורכבת. התכנים המטרידים בטקסט התלמודי המתגלים מתוך ובמהלך הלימוד מהווים עבור הלומדות אתגר בעשיית הזהות הדתית הנשענת על לימוד הגמרא. כפי שהראיתי, גם אם פמיניזם איננו חלק מן הבחירה לעסוק בלימוד גמרא, מושגים ותובנות מהשיח הפמיניסטי נוכחים בתוך עולם המושגים של הלומדות, ומייצרים תגובות שונות של התנגדות. העמדה הנפוצה בין המשתתפות במחקר זה, כפי שהיא עולה מן הממצאים המובאים בפרק זה, הייתה עמדה המכירה באופיו הממוגרד של הטקסט, מתוך מודעות ברמה זו או אחרת לשיח הפמיניסטי ועם זאת הימנעות מעימות. אני מבקשת לכנות עמדה זו בכינוי עמדת ה'אָבֶל'. העמדה מתנסחת בדרך כלל באופן הבא: 'אמנם יש בעיות בטקסט התלמודי ובמערכת ההלכתית, אבל הרווח כל כך גדול ש...'. נשים המתמקמות בעמדה כזו אינן מתכחשות לקושי המגדרי שמעוררים נושאים או סוגיות בגמרא ובהלכה ואף משתמשות במושגים מן השיח הפמיניסטי כמו *הפצון הדרה* להמשגת הקושי, אבל בוחרות לא להתעמת. נעמי מסכמת את מצבה כלומדת גמרא 'אני אוהבת ללמוד גמרא ובכל זאת הגמרא מטרידה אותי לעתים קרובות'. כמו נעמי גם לומדות אחרות מתארות את הווייתן כמצב לא פתור, כמו ברכה האומרת 'אני במקום ש... זה לא, זה לא... בעיה בשבילי, שיש דברים שפתרתי, לא פתרתי'. בתיאור הרפלקסיבי של

נשים למדניות על עמדתן הדתית ומקומו של הלימוד בתוכה יש שימוש בביטויים כמו – 'אז זה הדיסונאנס', 'יש לי איזשהי דואליות כזאתי', 'באמת, אני לא קוהרנטית בזה', 'אני חיה עם הקונפליקט'. תיאור ההימצאות במקום לא מוכרע מלווה לעיתים בהתנצלויות כמו 'להגיד שזה תשובה מאוד אינטליגנטית? אני לא בטוחה' או 'אז... יש בזה משהו טיורי'.

הנשים מתארות 'בחירה' ו'הכרעה' להיות במקום הלא פתור בגלל הרווח הגדול הצפון בלימוד התורה, ובמילים של תמר 'זה לא עושה לי טוב לשים את האנרגיות שם [בהתנגדות לטקסט, ר.פ.]. [...] אני יכולה להשקיע את כל החיים שלי בצ'ופצ'יק הזה אבל אני מפסידה עולם ומלואו'. תיאור של הכרעה לא להכריע מופיע גם בדברים הבאים:

- ואתה לומד לחיות עם זה, כלומר... הרווח מבחינתי של לימוד תורה הוא כל כך גדול, וגם, ה--גדולה של התורה לא רק מצד היותה... אלוקית, אלא גם... החכמים שכתבו אותה, ו... ואפילו בחיים שלהם, גדולתם היא היא כל כך ככה מאירה שאני מדלגת, כאילו זה איזה תחום שאני, בסדר, OK, אני בולעת צפרדעים קצת. (אפרת)
- זה [קידושין וגיטין, ר.פ.] לא דבר שאני מרגישה אתו הכי נוח, אבל הבחירה שלי היא שאני אוהבת את התורה ושאיני אוהבת את העולם האורתודוקסי, אני חושבת שהעולם האורתודוקסי והחברה האורתודוקסית שאני חיה בה, גם מבחינת חינוך ילדי, וגם מבחינת ה... החברה והעולם שהוא יוצר... הרווח כל כך הרבה יותר גדול מפשוט להגיד 'אני עוזבת את הכול ולא רוצה את זה', שאני נשארת עם זה שאין שלמות. (גילה)

הרטמן טוענת כי בשל המתח הקיים בחייהן של נשים דתיות-מודרניות בין הערכים המודרניים והדתיים מצב של אי-בהירות (ambiguity) הוא מצב נורמאלי עבורן (Hartman-Halbertal 2003: 57-58). ואכן התמקמותן של הלומדות הולמת את הקביעה הזו.

'אין שלמות' – מתוך תפיסה שהתגמול על אורח החיים והלימוד גדול מן המחיר הנשים בוחרות 'לבלוע צפרדעים', כלומר להמשיך ללמוד גם מתוך מודעות לחלקים קשים ומטרידים בטקסט. הנשים הלמדניות אינן רוצות ואינן יכולות לוותר על הטקסט כחלק מעשיית הזהות הדתית שלהן, הן גם אינן יכולות ואינן רוצות להכחיש את החלקים המטרידים והמאתגרים שבו עבורן כנשים. הן מאותגרות ומוטרדות בעל כורחן, ופעמים רבות אינן מנסות לייצר אינטגרציה בין הטקסט לבין תחושותיהן כנשים. הן אינן מטייחות את הבעיות בשיח הדתי-הלכתי אך גם אינן מגיעות לעימות חזיתי. המצב המוטרד מבטא זהות שאין בה יישוב של סתירות אלא בחירה לחיות עם ובתוך הסתירה.²⁵⁸

לבחירה לחיות לצד השאלות ולא להתעמת איתן יש מחיר של השקעת אנרגיה בלימוד ובעשיית הזהות הדתית המורכבת שלהן. אצל נשים המתמקמות בעמדה זו הקונפליקט נשאר לא פתור, ונדרשת אנרגיה להצדקת ההתעלמות מן האתגרים המוצבים ומעוצבים על ידי תודעה פמיניסטית, כלומר נדרשת 'עשיית זהות דתית' מתמדת. הדברים תואמים את טענתה של אסתי בראל כי בחירה באסטרטגיה של התעלמות מהטיות מגדריות בטקסט מחייבת השקעה מתמידה של אנרגיה (2009: 191). התמונה המורכבת המצטיירת במחקר זה דומה גם לשימוש של טוענות רבניות באסטרטגיות ההרמנויטית או הרטורית כדי לגשר על מתחים בין ההלכה לתודעתן כנשים

²⁵⁸ no perfect places, מסכמת הרטמן (Hartman-Halbertal 2003: 154) את חוויתן של אמהות דתיות הנעות בין מסורת ופמיניזם.

הלימוד המוטרד מעיד על זהות דתית לא-הרמונית שאותה עושות ומתוכה חיות הנשים הלמדניות. בשונה ממה שמתארים שמיר ואחרים ביחס לטוענות רבניות (1997:342-344), אשר לטענתם מייצרות מבני הצדקה המובילים להרמוניה, הנשים הלמדניות מצהירות על 'בחירה' להמשיך ללמוד מתוך המודעות לכך שיש שאלות שאין להן פתרון עבורן. עשיית הזהות הדתית מתבטאת בהכרעה המשמרת את סמכות הטקסט בעולמן ואת מקומו המרכזי של הלימוד בתודעה ובפרקטיקה היומיומית. עשיית זהות דתית כזו נובעת מכך שאין בעיניהן דרך פשוטה לפתור את הדיסונאנס והסתירה שמעלה הלימוד, והיא תהליך מתמשך הדורש אנרגיה לשם הצדקת ההכרעה לחיות ללא הכרעה.

בדברים שנשאה רחלי שפרכר באירוע סיום הדף היומי (לעיל, ראשית הפרק) היא סיכמה ואמרה כי 'הלימוד בניה יוצר אישה המודעת יותר ויודעת הרבה יותר, אבל לא בהכרח תחיה טוב יותר עם הדברים הלכה למעשה'. כלומר, מְעַבֵּר להתמודדות בעת הלימוד, הידע מזמן התמודדות גם עם הפרקטיקה, ה'הלכה למעשה', שבה עוסק הפרק הבא.

פרק י': התמודדות עם יחס ההלכה לנשים: ביקורת ושמרנות

לפי דבריה של רוס נשים הלומדות תורה סבורות כי לימוד התורה אינו חייב לגלוש לשינויים מהפכניים יותר בסטטוס קווי. (רוס 388-389: 2007). ברוח דומה גם המשתתפות במחקר זה דיווחו על מחויבות להלכה (פרק ו: 1). על אף זאת, כפי שאני טוענת בפרק זה, יחסן להלכה – ובפרט לסוגיות הנוגעות לנשים – הוא מורכב ואיננו נטול ביקורת. ללמדנות של הנשים יש חלק מרכזי ביחסן להלכה. חלק מן הנשים עוסקות בהלכה במקביל לעיסוק בגמרא, ואצל חלקן הבנת ההלכה מבוססת על לימוד של סוגיות הלכתיות בגמרא המוביל פעמים רבות גם לשורה התחתונה של פסיקת הלכה.

הנשים הלמדניות נחשפות, כמו כל מי שלומד תורה באופן מעמיק, לתמונה המורכבת של ההלכה כמערכת דינאמית, מתפתחת ורבת שיקולים. הממצאים מלמדים כי הנשים הלמדניות חשות כי הכרת מבנה המערכת ההלכתית והתהליכים ההלכתיים מעניקה להן כלים לדבר על ההלכה בשפתה שלה, והבנה כי ההלכה הנהוגה והמקובלת היא אפשרות הלכתית אחת, אך לא האפשרות היחידה הקיימת.²⁵⁹

מהו הייחוד של תובנות כאלה בעולמן של הנשים המשתתפות במחקר זה? האופי האנדרוצנטרי של הספרות התלמודית ושל המערכת ההלכתית הינו מושא לביקורת מגדרית, ועלה גם במחקר זה בהקשר של לימוד הגמרא עצמו (פרק ט:).

כפי שהראיתי (פרק ה: 1) יש בין הנשים כאלה המצהירות במפורש כי מטרת הלימוד שלהן כוללת את היכולת להשפיע על ההלכה, מתוך רצון המבוסס על תודעה פמיניסטית ביחס לצורך בשינוי. כך למשל שרה שאמרה: 'אני לא יכולה, אני לא יכולה להשלים עם הרבה דברים שקיימים. ואני מוכרחה ללמוד לדבר את השפה. אם את רוצה לעבור לאיזה ארץ ולהיטמע בה ולחדש בה אז את חייבת לדבר את השפה'. או בתיה שהסבירה את החשיבות בלימוד תורה בכך ש:

אם את רוצה להיות בעמדה שאין מישהו שאומר לך מה המסורת אומרת אלא את שותפה בה, אז את חייבת ללמוד [...] ולדעת איך פסק הלכה עובד, לדעת, את יודעת, לדעת שזה לא כך-כך פשוט כמו שאחרים אומרים לך שזה. [...] פשוט ידע כדי שאנשים לא יוכלו לשלוט בך. (בתיה)

הביקורת המושמעת על ידי מי שמצהירה על מניעים פמיניסטיים מראש איננה מפתיעה, אולם ממצאי פרק זה מלמדים כי ביקורת על ההלכה איננה מושמעת רק על ידי מי שלומדת מתוך מניעים מוצהרים כאלה, אלא מאפיינת נשים למדניות רבות. ביקורת זו מלמדת על עמדתן הדתית והלמדנית המבוססת, 'עמדה שאין מישהו שאומר לך מה המסורת אומרת'.

כפי שאני מראה בהמשך הפרק, הוויתן של הנשים הלמדניות כנשים מודרניות מייצרת אצל רבות מהן אי-נוחות וביקורת על סוגיות הלכתיות שונות. כאן מתבררת האוריינות התלמודית-הלכתית כבעלת השפעה בכמה היבטים:

²⁵⁹ טענה דומה מופיעה אצל שמיר ואחרים (1997: 336) ביחס לנשים שלמדו להיות טוענות רבניות.

הנשים נחשפות להלכה דרך המקורות הראשוניים, וכך מבינות טוב יותר את ההלכות המעוררות אי-נחת. תחושת אי-הנחת גוברת ומתחדדת מתוך ההבנה שההלכה יכולה הייתה להתפתח גם בכיוונים שהינם פחות בעייתיים עבור נשים. מעבר לכך, דווקא הזהות הדתית העמוקה של הנשים – המתבטאת בין השאר במחויבות הלכתית (פרק ו: 1) – מחריפה את הקושי עם הלכות שהן תופסות כבעייתיות מפרספקטיבה נשית – כמו מקום האישה בתפילה ובבית הכנסת, דיני צניעות, דיני נידה ודיני המעמד האישי.²⁶⁰

שלא במפתיע, כנשים דתיות המחויבות להלכה נטייתן הבסיסית של הנשים שבהן עוסק המחקר היא שמרנית, כלומר נטייה לקיום ההלכה כמות שהיא גם אם יש להן ביקורת עקרונית עליה. עם זאת, עצם הנכונות להביע חוסר נחת, לבקר, לקרוא לשינוי ולעיתים אף לשנות מן הפרקטיקה ההלכתית הנהוגה, מעידה על פעלנות בממד הדתי ובממד הלמדני.

בפרק זה אני דנה במשא ומתן שמנהלות הנשים הלמדניות מול סוגיות הלכתיות אותן הן תופסות כבעייתיות, תוך התייחסות לשיקולים שונים המעורבים בבחירה לנהוג בשמרנות או לשנות. לאחר מכן, אני מדגימה באמצעות יחסן של נשים לסוגיות שונות את הדרך בה מופעלים השיקולים הללו.

טענתי היא, כי בדומה למורכבות שעלתה ביחס ללימוד טקסטים שיש בהם הטייה גברית, יחסן של הנשים להלכה – כפי שהוא עולה בפרק זה – מבטא עשיית זהות דתית מורכבת, שאין בה קבלה מלאה והרמונית של ההלכה והסדר החברתי הנובע ממנה. היחס של נשים למדניות להלכה הוא מוקד נוסף שבו נחשפות הפעלנות שלהן וכן האמביוולנטיות והמורכבות הכרוכות בעשיית הזהות הדתית שלהן.

1 שמרנות ושינוי

מהם אם כן השיקולים המעורבים בהכרעות המעשיות של נשים במצב של ביקורת עקרונית על ההלכה?

במרבית המקרים נקודת המוצא היא שמרנית, והנשים נוקטות בדרך של הפרדה בין המחשבה – הביקורתית, למעשה – שאותו אינן משנות. עם זאת, לעיתים בוחרות הנשים לקרוא לשינוי או לפעול לשינוי. מערכת השיקולים מתייחסת לשאלות הבאות:

עד כמה הן חשות כי יש צורך בשינוי? באיזו מידה השינוי אפשרי מבחינת המנגנון ההלכתי? כיצד יתקבל השינוי מבחינה חברתית?

1.1 ביקורת על הלכה לצד פרקטיקה שמרנית

למרות ההבנה של המנגנון ההלכתי כמערכת משתנה ומתפתחת, והביקורת שיש לנשים הלמדניות על ההלכה הנהוגה, פעמים רבות הביקורת נותרת תיאורטית, בעוד המעשה נותר נאמן למסורת

²⁶⁰ במהלך הראיונות הועלתה לעיתים ביקורת גם בסוגיות שאינן קשורות לנשים, אך זו לא נדונה בפרק זה, משום שאין בה ייחוד בהקשר של נשים למדניות.

הכתובה. הנשים עצמן מתארות הפרדה הקיימת אצלן בין מחויבות הלכתית שמרנית לבין מחשבה חופשית. במונחים של בובר (1984:70-72), ניתן לתאר זאת כמתח בין ה'דת', שהיא המסגרת ההלכתית הקבועה, לבין ה'דתיות', הרגש הדתי המתחדש.

כאמור, לימוד גמרא והלכה מוביל את הנשים הלמדניות להבנה שההלכה המצויה בידינו היא תולדה של תהליך דינאמי שהתרחש לאורך הדורות וממשיך להתרחש גם כיום. המערכת נתפסת ככזו שיש בה אזורים אפורים ולא רק הכרעות ברורות (Israel-Cohen:8-9). תפיסה כזו עולה בבירור מדבריה של דנה:

אני רואה את ההלכה כבסיס לכל, אבל את יודעת אם אני מלמדת 'התפתחות ההלכה',

כאילו אני רואה את זה כדבר גמיש ושמשתנה. (דנה)

למרות שהיא תופסת את ההלכה כ'דבר גמיש ומשתנה' דנה מסבירה כי:

אני לא כל כך רדיקאלית מבחינת העשייה, אני יותר, כאילו אולי רדיקאלית מבחינת

החשיבה אבל פחות מבחינת העשייה. (דנה)

דנה מתארת הפרדה בין ההתייחסות העקרונית שלה להלכה – אותה היא מתארת כ'רדיקאלית', לבין ה'עשייה' שהיא איננה רדיקאלית. הפרדה דומה בין תפיסת ההלכה לבין העשייה ההלכתית קיים בדבריה של שירה:

היום כשאתה נמצא בתוך באמת בית המדרש, בתוך התהליכים ואתה מגלה איך הלכות מתפתחות ואיך הן מגיעות, ושכל מיני נקודות... נקודות יכולה הייתה ההלכה להיקבע כך והיא נקבעה אחרת ומבחינה מסוימת אתה פתאום מודע לזה שההלכה שאתה מקיים היום בכלל לא ברור שזו היא. אז אני אומרת, מבחינתי יש הפרדה מאוד מוחלטת, אני יכולה להסתכל על זה ולהגיד 'ואו, ממש, כאילו, מדהים, יכול היה להיות משהו אחר לחלוטין', אבל... אבל זה לא ישנה לי בכלל את העובדה שמבחינתי המחויבות היא מלאה, וגם כן אני אגיד 'נכון, ההלכה היום היא אולי נכה', זאת אומרת היא מקובעת וכו', מבחינתי 100% אני מקיימת אותה. (שירה)

שירה מזכירה את התובנות שהתפתחו אצלה בעקבות הלימוד 'שההלכה שאתה מקיים היום בכלל לא ברור שזו היא' ואולי, היא מוסיפה בביקורת, אפילו 'נכה'. על אף ההבנה שהתפתחות ההלכתית שהתרחשה איננה הכרחית, ואשר תהליך הלכתי אחר לא היה מוביל אליה, דנה ושירה סבורות כי 'ההלכה היא בסיס לכל', והמחויבות לקיים אותה ככתבה 'היא מלאה'. כדי להצליח לקיים את ההלכה על אף ההבנה 'שההלכה שאתה מקיים היום בכלל לא ברור שזו היא', שירה מדגישה את 'ההפרדה המוחלטת' הקיימת אצלה בין מחשבה על ההלכה לבין הפרקטיקה. אם כן, בנוסף למתחים השונים הנגזרים מן העמדה החדשה והראשונית של הנשים הלמדניות בעולם הדתי, שתוארו בפרקים קודמים (פרק ה:; פרק ז:; פרק ט:), כאן מתגלה מתח נוסף בעולמן של נשים למדניות – בין מחשבה ביקורתית על ההלכה והפרקטיקה ההלכתית המחויבת והשמרנית.

הנכונות לשאול שאלות על ההלכה איננה מצב מובן מאליו, והיא מתגלה כמקור אפשרי לאי-הסכמה בין האישה לסביבתה המיידית, אפילו בתוך המשפחה, כמו שמתארת שולי:

הרבה ויכוחים שלי ושל בעלי שאני יודעת שנורא מעצבנת אותו זה... ברמת המחויבות ההלכתית. ששוב אני אומרת, מבחינת מה שתסמני לי את ה'וי'ים על 'עשה' ו'לא תעשה' אז אני מה זה בסדר. אבל... ה... התפיסה שלי שואלת הרבה שאלות. (שולי)

על אף המחויבות המלאה של שולי להלכה, עצם הנכונות שלה לשאול על הידע ולא לקבלו כמובן מאליו מהווה הפרה של הסדר הדתי הממוגדר המקובל במסורת הדתית המערבית – שבו, טוענת אויקונור, מה שאנחנו יודעים איננו מבוסס על התנסות אישית, אלא בעיקר על ידע שנוצר והונחל על ידי גברים אשר אותו לימדו אותנו ובו אנחנו מאמינים (O'Connor 1995:55).

הבנת המורכבות של המערכת ההלכתית בעקבות לימוד איננה ייחודית לנשים. הייחוד שבמצבן נובע מכך שכנשים הן נתקלות בסוגיות רבות שעשויה להיות להן השלכה מעשית מטרידה על מעמדן הדתי-חברתי. מתוך כך מתחדד המתח בין ההלכה הנהוגה והמקובלת לבין אפשרויות הלכתיות שנראות מתאימות יותר מנקודת מבטן כנשים מודרניות, אך לא התקבלו למעשה. מן הדברים מתבררת המודעות הרפלקסיבית של הלומדות לפער שבתוכן הן חיות. הן אינן שומרות הלכה תמימות במובן של קבלתה ללא עוררין, אך גם אינן משנות הלכה רדיקליות. מצב זה של הפרדה בין מחשבה ומעשה דומה לבחירה לוותר על הרמוניה במהלך הלימוד (פרק ט: 4). גם כאן מתארות הנשים מצב של חוסר הרמוניה בין המחשבה על ההלכה לבין המעשה ההלכתי.

הדברים הבאים של אפרת מדגימים חיים שיש בהם הפרדה בין ביקורת עקרונית לבין ההתנהלות בפועל:

יש לי הרבה שאלות, התלבטויות על מקומו של הפמיניזם, ומה נכון לעשות ומה לא נכון לעשות [...] למשל, קריאת נשים בתורה... [...] מקומה של האישה בבית כנסת [...] יש לי הרבה התלבטויות ברמה העקרונית, אבל ש-איכשהו בסופו של דבר בחיים שלי זה בסוף בסדר. זה יכול לנוע לכאן או לכאן [...] אבל, זה, זה לא ייצור התנגשויות שיערערו משהו יסודי. סך הכול, העולם הדתי הוא חלק מאוד מרכזי ומשמעותי בחיים שלי, ו-גם ברמה מעשית כמובן, אבל גם ברמה נפשית. (אפרת)

כלומר, גם אם יש לאפרת שאלות ותהיות מנוסחות, חשיבות היציבות של העולם הדתי שהוא 'מאוד מרכזי ומשמעותי בחיים' מכריעה בכיוון של התנהלות שאין בה 'התנגשויות שיערערו משהו יסודי'. מדבריה של אפרת עולה מתח בין ההתלבטויות לבין הפרקטיקה, וכן עולה הצורך שלה להסביר את השמרנות שבה היא בוחרת. המודעות לאתגרי הביקורת המגדרית שקיימת אצל הנשים, והפער בינה לבין הפרקטיקה השמרנית, מייצרת אצלן צורך להסביר ולהצדיק את עמדת המוצא השמרנית, אותה אני מציגה בסעיף הבא.

1.2 שמרנות כעמדת מוצא

הנטייה לשמרנות בכלל, ובהקשר הנוכחי לשמרנות הלכתית, היא נטייה אופיינית לדת באשר היא (בובר 70: 1984). הרטמן מסבירה כי שינוי בעולם דתי – שבו קביעות והמשכיות משמשות להוכחת אמיתות – כרוך בספקות, תחושות פחד ואובדן של נינוחות ואישור (comfort and confirmation) (Hartman-Halbertal 2003:35). לאור מרכזיות הזהות הדתית בעולמן של הנשים במחקר זה, שתוארה בפרק ו: 1, ולאור הזיהוי בין דתיות ושמרנות, צפוי כי נטייה כזו תהווה גורם מכריע נגד שינוי. כך אכן עולה מדבריה של אפרת:

באופי אני אדם שמרן, נוח לי עם הקיים, ואני לא, אין בי איזה תזזיתיות של רצון
לשינוי מעצם השינוי, ו... ולכן יש בי באופי משהו שמאוד מתאים להיות אדם דתי. כי...
--- כי זה מציע לך נורמות ומסגרות, וזה משהו. (אפרת)

בהקשר זה מסבירה בראשר כי המגבלות המוכנות בזהות דתית מעצימות ומשפרות את היכולת

לנהל את החיים (Brasher 1998:4). הביטחון שבשמרנות עולה מדבריה של שירה:

כי לא שווה לי לוותר על שום דבר מ... מהדברים שיכולים לקרות אם אני אתחיל לפתוח,
לקיים בלב שלם את ההלכה, אפילו אם אני חושבת ש... שבאמת היא התגלגלה באופן
מוזר או משהו כזה. (שירה)

למרות שלא ברור מדבריה של שירה מה 'יכול לקרות אם תתחיל לפתוח', ברור כי השמרנות, גם
במקרה של ביקורת על 'התגלגלות ההלכה', מקנה מידה של ביטחון. הדס מסבירה בבירור את
הרווח של השמרנות עבודה. היא חווה את הבחירה בהלכתיות שמרנית כגורם מאזן ומעגן אל מול
כוחות אחרים בחייה:

המחויבות ההלכתית? ברמות הכי קפדניות ופדנטיות. כאילו חלב עכו"ם, ברמות האלה.
חצאית. כאילו [צוחקת] זה... זאת אומרת זה איזשהי שריטה ש... [...] מאוד נוח לי עם
שמרנות מהבחינה הזאת, ההלכתית. כי אני לא הולכת עם מכנסיים למרות שאין לי
בעיה הלכתית ללכת עם מכנסיים. יכולתי מזמן לעשות התרת נדרים על חלב עכו"ם ולא
עשיתי. כאילו דברים ש... כאלה. כאילו- [...] שמאוד נוח לי עם זה. כי דווקא מהמקום
שההלכתי הוא מאוד סגור וצר, יחסית, העולם הרוחני משתולל לגמרי. זה... זה מקום
שנורא--- הוא מאוד מאפשר לי דווקא, את-

היית אומרת שזה מן עוגן?

כן. (הדס)

הדס מדגישה את שמרנותה בתארים 'קפדנות ופדנטיות', ומדגימה אותה באמצעות שתי דוגמאות
– חלב עכו"ם ולבישת חצאית – המייצגות בעיניה פרטים הלכתיים שבהם ברור לה שיש מקום
להקל, ואילו היא נוקטת בגישה שמרנית. ההצדקה של הדס להקפדה ההלכתית היא התחושה שזו
מספקת מרכיב יציב בעולמה הרוחני, אותו היא חווה כ'משתולל לגמרי'. במקום אחר היא
הסבירה כי עולם רוחני זה כולל חשיפה לתכנים הנחשבים יוצאי דופן בסביבתה הדתית כמו
'לימודי ביקורת המקרא או שפינוזה'. הדס מרגישה כי ההלכה היציבה מעגנת אותה ו'מאוד
מאפשרת', ובמובן זה 'מאוד נוח' לה בשמרנותה.

השמרנות איננה רק מְגִנָה ונוחה אלא נתפסת גם כדרך הראויה לאדם דתי, כביטוי ל'מסורתיות
במובן עמוק':

יש בי משהו שהוא מאוד תמים ב... במובן הזה שברור לי שמה קיבל את התורה מ...
בהר סיני ושיש נבואה [...] ההגדרה שלי כאישה יהודיה או כ... כחלק מהעולם הזה
הוא... אני לא צריכה לחזור לנקודת ההתחלה, זה שנוצר כאן עולם ב-2000 שנה
שהתורה מתפתחת, וזה לא משנה אם הקדוש ברוך הוא אמר את זה לתורה מסיני או
שהרמב"ם אל"ף בי"ת גימ"ל דל"ת, זה מספיק בשבילי כדי להתחייב בזה, זה... לא
תמיד צריך לחזור למקורות בשביל להגיד אם אתה חייב או לא [...] כן. דווקא זה תשובה
שאני מוצאת אותה ככה מניחה את הדעת. כאילו שאנחנו מסורתיים, במובן העמוק של
המילה... אנחנו חלק ממהו, אנחנו לא... לא המצאנו את העולם. (תמר)

תמר מודעת היטב לתפיסה של ההלכה כמערכת מתפתחת ומגיבה אליה. היא מציגה תפיסה שעל

פיה על אף המודעות להתפתחות ההלכה היא בוחרת להיות 'מסורתית' במובן העמוק של המילה, כלומר לקבל את המסורת כפי שהגיעה אלינו, לאחר גלגוליה במהלך הדורות. יתרה מכך, תמר מוסיפה ומנסחת עמדה דתית הרואה בכפיפות ובהכנעה להלכה, דווקא כשיש מקום לבקר את ההלכה, מימוש מלא יותר של זהותה הדתית:

אני מחפשת שאלוקים יהיה במרכז החיים שלי ואז ממילא ה... כשקשה לי או שלא נראה לי או כשזה... אז העבודה שלי, העבודה הפנימית שלי היא תהיה לראות איפה אני מתיישרת עם הדבר הזה ולא איך אני מיישרת את הדבר. (תמר)

תמר מסבירה כי כיון שהיא 'מחפשת שאלוקים יהיה במרכז החיים', הרי שכאשר עולה קושי היא מנסה לעשות 'עבודה פנימית' שתאפשר לה לקבל את הדבר הקשה ולא לשנות את ההלכה. כלומר, השמרנות ההלכתית נתפסת אצלה כביטוי למרכזיות האל בחייה. תמר מכנה את הגישה שלה 'תמימות'²⁶¹ ומעבר לתחושה שזהו המעשה הדתי הנכון הוא מקנה לה תחושת שייכות לעולם הדתי – 'אנחנו חלק ממשוהו, לא המצאנו את העולם'. גם הדס רואה ערך בקבלת המסורת באשר היא, ובכך מסבירה את נכונותה לקבל את ההלכה בעניין נישואין למרות ש'לא נוח לה עם הקניין':

כי... כי גם הרעיון של מסורת והמערכת ההלכתית וזה, זה ערך משמעותי בשבילי. אז כששני הערכים האלה נפגשים אחד עם השני מתחילים לשחק את המשחקים, אבל אני לא אבטל אחד על חשבון השני. (הדס)

הדס ממשיגה את המתח כ'מפגש של ערכים', ובהתנגשות בין זהות מגדרית וזהות דתית היא 'משחקת משחקים', אך בסופו של דבר 'לא תבטל אחד על חשבון השני'. במקרה הזה היא מסתפקת, כפי שהיא מוסיפה ומסבירה, בכך שבפועל 'החיים שלי לא הולכים להתנהל כרכוש'.²⁶²

ההשלכה המעשית של תפיסת ההלכה כמתפתחת נתפסת כמאיימת בהקשר של דתיות שמרנית, כפי שמסבירה דבורה:

עכשיו נפקא מינות²⁶³ של היום הם רגישות כי אני מאוד מאמינה בדינמיקה ההלכתית. זאת אומרת ב... דברים הולכים בקצב שלהם, בהתקבלות שלהם, ב--- כאילו ב... בכפל ה... תיאולוגי הזה של מצד אחד כן דברים מתפתחים, מצד שני אסור לך להיות זה ששוכב על הגדר. זאת אומרת, זה בעייתי [...] שמעתי [...] שאומרים שמישהי אמרה שדיני הרחקה²⁶⁴ צריכים דיון מחדש בדור הזה. אז בזמנו אמרתי 'לא יכול להיות שהיא

²⁶¹ עקיבא ארנסט סימון מבחין בין אמונה המבוססת על 'תום ראשוני', שניתן לכנותו 'פרימיטיווי' או 'ילדותי' ובין 'תמימות שנייה', שביניהם משתרע 'שלב מעבר ארוך' הכולל זעזועי ספקות אמונתיים וביקורת פילוסופית ומדעית (סימון 1982: 135). סימון כותב כי: 'התמימות-השנייה היא התמתחות לקראת הגאולה בתוך העולם הקדם-משיחי' (165). על בעל התמימות השנייה הוא כותב כי: 'לעולם לא ימיר את משיחיותו הביקורתית ואת האופטימיות הספקנית שלו בביקורת-ההווה ללא חזון לעתיד ובספקנות כוללנית שאין בצדה תקווה' (166). נראה כי מושג זה של 'תמימות שנייה' הולם את התמימות שמייחסות לעצמן הנשים הלמדניות, המעידות על מודעותן לביקורת אפשרית על ההלכה.

²⁶² בדומה לפתרון בעת לימוד פרק ט: 2.6.3.

²⁶³ נפקא מינה (ארמית) – יוצאת ממנה [מסקנה מעשית הנובעת מקביעה מסוימת].

²⁶⁴ דיני הרחקה או הרחקות – הלכות במסגרת הלכות נידה המנחות את בני הזוג להיזהר מכל קשר פיזי (אפילו העברת חפץ מיד ליד) בתקופה שבה הם אסורים בקרבה של יחסי אישות.

אמרה כזה דבר'. כי האמירה 'צריכים דיון מחודש' היא אמירה – יש לה צליל מאוד בעייתי מבחינה אורתודוקסית... (דבורה)

דבורה מציעה פרשנות זהירה לתפיסה של ההלכה כמתפתחת. כאישה העוסקת בהלכה ברור לה שבהלכה חלו שינויים רבים לאורך הדורות, עליהם היא אומרת במקום אחר 'אני לא יכולה להתווכח עם העובדות. זה ברור. אפשר להביא עשרות מקרים'. על אף זאת היא סבורה שאין מקום ליזום שינוי – 'אסור לך להיות זה ששוכב על הגדר' – ולכן על האמירה של אחת מעמיתותיה הקוראת לשינוי בדיני הרחקה כיום היא אומרת כי 'יש לה צליל מאוד בעייתי מבחינה אורתודוקסית'. היא מציינת את תהליך השינוי ההלכתי כאיטי ביותר 'דברים הולכים בקצב שלהם' והיא איננה מעוניינת להאיץ בהם.

הפרקטיקה הלא נורמטיבית של לימוד הגמרא, המתנגרת את תחושת השייכות הדתית של הנשים הלמדניות (פרק ה: 3), מתבררת כגורם נוסף התורם לשמרנות, כפי שמסבירה תמר: עולם ההלכה בשבילי הוא עולם ממשי [...] שאני ככה משתדלת להקפיד עליו [...] כי... [...] לרב קוק יש חידושים גם בתחום המחשבה, הרי, וגם בתחום ההלכה וכתרונולוגית זה הולך לא באותן תקופות, כאילו ברגע שהרב קוק פרץ מחשבתית אז דווקא הלכתית הוא מאוד מצא את עצמו חרדי, ויכול להיות שזה קצת נובע אצלי ממקום כזה. ש... שאני כן מבינה שאני עושה משהו ש... אמא שלי לא עשתה וסבתא שלי לא עשתה [...] למרות שבעולם הנפשי שלי אולי אני כן פורצת גבולות, אבל דווקא ב... כאילו ברצון שלי להיות חלק מהציבור הזה אז אולי, אולי זה קשור, קשור לשם. שיש בי ככה חיפוש להיות שמרנית.

סוג של חשש?

חשש אולי אפילו ממראית עין. (תמר)

תמר מסבירה את השמרנות ההלכתית שלה כמאזנת את החידוש שבהיותה לומדת גמרא אשר בעצם הלימוד 'עושה משהו שאמא שלי לא עשתה וסבתא שלי לא עשתה'. כלומר, על אף שהלימוד נתפס על ידי תמר ואחרות כמעשה דתי (פרק ו: 2), עולה כאן צורך לאזן את מה שנתפס בחברה כפריצת גדר מבחינה דתית. תמר אומרת כי הבחירה בהלכתיות שמרנית איננה נובעת רק משיקול הלכתי נקי, אלא גם מן הרצון 'להיות חלק מהציבור הזה' והחשש מ'מראית עין' – חשד העלול לעלות בסביבתה ביחס למחויבותה ההלכתית.

גם אחרות הסבירו כי כל עוד הן נוהגות כלפי חוץ באופן שמרני, הן נשארות 'בפנים', כפי שמסבירה שולי:

אמא שלי [...] היא כאילו נראית [...] ילדה טובה, אבל בעצם היא הייתה ילדה מאוד רעה. [...] כנראה שהמרידה היא מרידה חברתית, ואם אתה כאילו בסדר עם ה... מתלבש כמו שצריך, מתנדנד כמו, לא יודעת, עושה את הדברים שצריך, אז אתה יכול... בעולם המחשבה שלך אתה יכול ללכת רחוק ואתה לא תצא החוצה, אתה תהיה מבפנים. (שולי)

שולי מסבירה כי 'מרידה' ממשית צריכה להיות בעלת ניראות חברתית. כל עוד את עושה כלפי חוץ 'את הדברים שצריך', שמור לך חופש בעולם המחשבה ועדיין 'אתה תהיה מבפנים'. כך גם עולה מתחושתה של רבקה:

אני חושבת שאנשים, אנשים מבחוץ חושבים עלי כ-קצת דוסית כזאת. אני לא חושבת על עצמי כדוסית בכלל! באמת באמת שלא. בגלל שאני מבחינת המחשבות – אני די ביקורתית.

מה זה להיות דוסית?

לראות את עצמך לגמרי בפנים, גם מבחינת ה- הדברים שאת עושה וגם מבחינת הדברים שאת חושבת... וגם אם כאילו הדברים שאני עושה הם די סטנדרטיים, אני יודעת, אני קצת, חושבת קצת אחרת. (רבקה)

'לראות את עצמך לגמרי בפנים, גם מבחינת ה-... הדברים שאת עושה וגם מבחינת הדברים שאת חושבת' – כך מגדירה רבקה 'דוסיות'. לפי הגדרה זו היא עצמה – החושבת מחשבות ביקורתיות, ואף מוכנה לנסות דברים לא סטנדרטיים – איננה דוסית, למרות שעל פי הופעתה החיצונית ורוב הפרקטיקה היא נתפסת על ידי אחרים כדוסית.²⁶⁵

אם כן, השמרנות היא עמדת מוצא של הנשים הלמדניות בין אם היא מוסברת כמונעת ממניעים פנימיים – כמו הביטחון שהיא מקנה או כדרך הראויה למימוש של דתיות – ובין אם המניע הוא חיצוני, כלומר רצון שלא לפרוש מן הציבור.

על אף שהשמרנות היא עמדת המוצא, עולה מן הממצאים כי יש מקרים בהם הבחירות של הנשים אינן שמרניות. מהם, אם כן, השיקולים המאפשרים לביקורת לקבל קיום ממשי גם בעולם המעשה?

1.3 שיקולים לשינוי

על אף הנטייה לשמרנות ישנם מצבים שבהם הלמדניות והאוריינות ההלכתית מובילות את הנשים לקריאה לשינוי הלכתי, חיפוש אחר שינוי ואף שינוי בפועל. מן הממצאים עולים שלושה שיקולים כרלוונטיים לאפשרות של שינוי:

- מידת הצורך – הנטייה לשינוי גדלה ככל שהצורך בו נתפס כאקוטי יותר.
- האפשרות ההלכתית – הנטייה לשינוי גדלה ככל שניתן להצביע על מנגנון הלכתי המאפשר אותו.
- הפוטנציאל לסנקציה חברתית – הנטייה לשינוי גדלה ככל שהסיכוי להפעלת סנקציה חברתית נמוך יותר.

1.3.1 עד כמה קיים צורך בשינוי?

שיקול משמעותי המעודד שינוי היא מידת הצורך בשינוי על פי תפיסתן של הנשים, כנגזרת של מידת המצוקה הכרוכה במצב הקיים, מה שנירית מכנה 'מצבים דחוקים'. וזה הכלל שהיא

²⁶⁵ כדוגמה לחשיבה לא סטנדרטית היא מספרת על אירוע שבו הייתה צריכה לעזור לסבה להניח תפילין וחשה תסכול שאיננה יודעת לעשות זאת, במילים שלה 'אני תפסתי את זה כמגוחך! כאילו מה לא יודעים משהו בסיסי כזה כמו איך להניח תפילין?'. בעקבות האירוע היא אומרת 'בא לי להניח תפילין, לפחות פעם אחת, לנסות, לראות, כאילו מה זה, איך זה'. הנחת תפילין היא פרקטיקה מאוד חריגה בקרב נשים בציבור אליו שייכות רבקה ומרבית המשתתפות האחרות במחקר, ולכן המחאה על כך שאיננה יודעת להניח תפילין והרצון להתנסות בכך גורמים לרבקה לחוש 'לא דוסית'. על אף המחאה, היא לא הניחה תפילין, ובעצם במבחן המעשה היא פועלת באופן שמרני.

מנסחת (תוך שהיא משווה בין בעיית העגינות לחיפוש של נשים אחר חוויה דתית בתפילה) :
לדעות דחוקות נכנסים במצבים דחוקים. והשאלה מה אתה מוכן להגדיר כמצב דחוק.
[...] ולכן אני אומרת, ביחס לנשים עגונות בעיני יש מקום להיכנס לדחיקות ההלכתית...
בעיני, לצורך החוויה הדתית של הנשים, אז... שהנשים ינווטו את תחושות... (נירית)
נירית משתמשת במונח 'דחיקות הלכתית', כלומר עשייה של מהלך הלכתי שאיננו הליכה בדרך
המלך אלא משתמש במנגנונים המיועדים למצבים מיוחדים. מדבריה משתמע כי היא מודעת לכך
שההגדרה של מצב מיוחד איננה חד משמעית – 'השאלה מה אתה מוכן להגדיר כמצב דחוק'.
התשובה שלה היא שבעיית העגינות היא 'מצב דחוק' המחייב פעולת חירום הלכתית, אבל
תחושות 'חברתיות' ובפרט תחושות של נשים בעקבות חוסר שוויון בתפילה אינן מוגדרות על ידיה
ככאלה, והיא אומרת על כך כי 'ניסיונות למצוא... בחלק מהנושאים פתרונות הלכתיים דחוקים
לצורך... תחושותיהן של הנשים וכולי וכולי... זה ניסיון אפילו פסולי'. כפי שנירית חשה כי
מצב העגונות מייצר 'צורך' בשינוי, אחרות עשויות לחוש 'צורך' בעניינים אחרים, כפי שאני מראה
בהמשך (למשל סוגית 'קול אישה' 2.3.3).

1.3.2 האם יש בסיס הלכתי לשינוי?

שיקול נוסף לחידוש בפרקטיקה ההלכתית הוא ההיתכנות ההלכתית שלו. בהקשר זה באה לידי
ביטוי היכולת הלמדנית של הנשים אשר מסוגלות להתייחס לסוגיות הלכתיות על מכלול
השיקולים הקיימים בהן. ישנם תחומים הלכתיים שקל לחדש או לשנות בהם, והפרקטיקה
השמרנית נהוגה בהם מכוח הרגל והבניות חברתיות. קיומו של בסיס הלכתי לשינוי או מנגנון
הלכתי שעליו ניתן לבסס פרקטיקה חדשה מגדילים את הנכונות לנהוג באופן לא מסורתי או
לתמוך בשינוי כזה. דוגמה מובהקת לכך היא קריאת מגילה של נשים בפורים, שבה ניתן לשחזר
אפשרות הלכתית קיימת שאיננה נהוגה למעשה, וכך מתייחסת לנושא שירה :

הקווים ההלכתיים הם מבחינתי הקווים ה-האדומים, מודעת לזה שהשאלה איך אתה
מגדיר קווים הלכתיים היא שאלה קצת יותר בעייתית, אבל... זאת אומרת, שם כבר
הייתי מנהלת דיון הלכתי, כן, אסור או מותר. ברגע שזה בעייתי מבחינה הלכתית אז אני
נסוגה, אבל... אבל מעבר לזה אני באמת לא מבינה [...] למשל, קריאת מגילה לנשים,
שאנשים זה מפריע להם או זה, פשוט לא מבינה למה, מה, כאילו מה הבעיה. (שירה)

מדבריה של שירה עולה האפשרות העקרונית לקיום משא ומתן עם ההלכה כפי שהיא נהוגה כיום.
היא מוכנה 'לנהל דיון הלכתי' על חידושים מעשיים, ואם ניתן להצדיק בשפה הלכתית את
הפרקטיקה החדשה, כמו ביחס לקריאת מגילה לנשים 'היא לא מבינה מה הבעיה'. לעומת זאת,
היא אומרת במקום אחר כי קיום של מניין שוויוני גורם לה 'לזוז באי-נוחות', לאור סוגיות
הלכתיות אותן היא רואה כלא פתורות, כמו מידת ההפרדה בין נשים לגברים או השמעת קול
אישה.

גם ההגדרה של 'קווים אדומים' היא סובייקטיבית ולא פשוטה, בדומה לסובייקטיביות של 'צורך
בשינוי' (לעיל 1.3.1).

1.3.3 מה תהיה התגובה החברתית?

כפי שהשמרנות ההלכתית הוסברה ברצון לשמור על שייכות (1.2), כך ככל שגדל הסיכוי

להתקבלות חברתית של הקריאה לשינוי או השינוי עצמו כך גדלים סיכוייהם להתרחש. לכן, קל יותר לשנות ככל שלשינוי יש פחות ניראות חברתית או שהוא מקובל חברתית, כמו למשל העיסוק בלימוד גמרא – אשר אפשר לשלוט במידת הניראות שלו, ובנוסף לכך השיח לגביו מתחיל להשתנות. לעומת זאת, בענייני לבוש – המהווים סימון חברתי – הנטייה היא שמרנית, כדי לא לשלם מחיר חברתי.

~~~~~

לסיכום, שמרנות היא עמדת המוצא המקובלת והיא בבחינת המובן מאליו. עם זאת, ניתן למצוא נכונות לשינוי הלכתי כאשר השינוי נתפס כצורך, וקיימת דרך הלכתית לאפשר אותו ללא מחירים חברתיים חמורים.

בהמשך נבחנים הנכונות והרצון של נשים לשנות מהפרקטיקה המסורתית במספר סוגיות שצוינו על ידיהן כמטרידות, מתוך הפרספקטיבה של השיקולים העקרוניים שתוארו עד כאן. הלמדנות של הנשים המאפשרת להן לקיים דיון בשפה הלכתית באה לידי ביטוי בסוגיות אלה.

## **2 משא ומתן עם מנהג והלכה**

במהלך הראיונות התברר כי הנשים אינן מקבלות את ההלכה כפשוטה והן אף השמיעו ביקורת על סוגיות שונות בהלכה. הבחירות המעשיות בעקבות הביקורת מגוונות. בהמשך אני ממפה תגובות של נשים לגבי סוגיות שונות – הכוללות בחירה שלא לשנות, קריאה לשינוי או שינוי בפועל – תוך התחקות אחר השיקולים המעורבים בתגובות ובבחירות אלה, ובחינה של מידת השפעתה של הלמדנות.

### **2.1 הכרעה שמרנית**

שתי הדוגמאות המובאות כאן מדגימות את כוחו של החשש מתגובה חברתית שלילית. מדובר בשני עניינים שבהם הנשים אינן רואות בעיה הלכתית, ועם זאת, בגלל שיקול חברתי, נמנעות – לפחות במידה מסוימת – מלנהוג על פי הבנתן ההלכתית.

#### **2.1.1 לבישת מכנסיים**

דוגמה מרכזית להכרעה שמרנית של הנשים המדגישה את כוחה הגדול של החברה היא הסוגיה של קוד הלבוש, ובפרט העניין של לבישת מכנסיים, אשר חזר ועלה בראיונות שונים. סוגית המכנסיים היא דוגמה להפרדה בין פרקטיקה לבין התייחסות עקרונית. בעניין זה נטיית הנשים באופן גורף היא לשמר את המנהג הקיים, למרות שהן סבורות שאין בכך איסור הלכתי, כפי שמסבירה מיכל:

נגיד מחשבתית, אין לי בכלל בעיה עם לחשוב כל מיני דברים, גם אם כשזה יגיע לשורה התחתונה של ההלכה, אולי בסוף אני אעשה את ההלכה כמו שהיא, למרות ש... ששוב, שמחשבתית באמת אני חושבת שאולי יש אֶתה איזושהי בעיה מסוימת [...] אני יכולה לחשוב אפילו על סוגיה של... מכנסיים לבנות. אני חושבת שאולי... אז בכל אופן בסוף, בסופו של דבר, לא אלבש מכנסיים כי אחר שרוב הרבנים החליטו שכן [לאסור, ר.פ.], אז זה לא מפריע לי לחשוב משהו אחד... (מיכל)

וכך גם אומרת הדס: 'אני לא הולכת עם מכנסיים למרות שאין לי בעיה הלכתית ללכת עם מכנסיים'. כמוה, בין המשתתפות במחקר אין ולו אחת שהעידה על עצמה שהיא לובשת מכנסיים.

ההסבר שניתן לכך הוא הרצון להרגיש שייכות, כפי שעולה מן ההתבטאויות הבאות:

- אני חייבת להגיד שאצלי יש צד מאוד דקלרטיבי דווקא להחמיר איפה שאנשים מרגישים שמסיבות אידיאולוגיות צריך להקל. אני יודעת, לבוש של נשים. שם אני רוצה ללכת עד הסוף. זאת אומרת ש... לא ללבוש מכנסיים, להקפיד על כיסוי ראש, אני מרגישה [...] שיש לזה ערך, כאילו מעבר לקיום מצוות, ההצהרה 'אני משתייכת לציבור שומרי המצוות' גם היא בעלת משמעות. זאת אומרת גם אם בחקר השתלשלות ההלכה אני אגלה שלזה אין תוקף כל כך חשוב, או שאפשר פה לעגל פינות, אלה הנקודות דווקא שבהם אני אחמיר, על פי רוב... יש מעטות, מעטות הדוגמאות שבהם אני אגיד ההלכה אומרת X, אני לא הולכת לפי ההלכה. (אביבה)
- הייתי הולכת במכנסים וכיסוי ראש וכשהתחלתי ללמד הפסקתי ללכת עם מכנסיים. הבעל שלי עד היום כועס על זה. עכשיו אני חושבת שהוא טועה. אם היום הייתי הולכת עם מכנסיים וכיסוי ראש עם הדימוי שכבר יש לי, זה כן אולי היה מאתגר, אולי. יכול להיות שגם היו מספיק שהיו אומרים 'טוב, נו, בקשה, הנה, היא למדה גמרא, תראו לאן היא הגיעה, בקשה זה היה צפוי'. אבל אני אומרת אולי כי כבר כן יש איזשהו דימוי, אז בטח שלא, זה ענה לסטריאוטיפ [...] של זאת שמזלזלת ממילא בהלכה. לא משנה שזה היה הלכתי לגמרי, קניתי מכנסיים מיוחדות לנשים, רחבות, הלכתי עם חולצות גדולות, כיסוי ראש [...] אז יש מחירים שאתה משלם. (שרה)
- אני הרגשתי שזה התחיל יותר מחצאיות, ש... חשוב לי להרגיש חלק, חשוב לי שלא ישר יגידו 'טוב, אה, זה ההיא שלומדת גמרא והדעות הפוליטיות שלה ככה, וההיא ככה והיא גם הולכת עם מכ[נסיים] והיא גם לא דוסית'... וזהו, מין טאטוא כזה. להגיד לך שאני לא חושבת שמותר הלכתית ללכת עם מכנסיים? יודעת שמותר, זה לא... זה ממקום אחר קצת. (תרצה)

כאמור, לבישת מכנסיים נתפסת כאיסור הלכתי קל: יש מכנסיים שעל לבישתם אומרת שרה 'זה היה הלכתי לגמרי'. כך עולה גם מההתבטאויות 'יודעת שמותר', 'אין לי בעיה הלכתית'. אולם אופיו הפומבי וההצהרתי של לבוש, כפי שמציינת אביבה, גורם לכך שהמחיר החברתי על שינוי לבוש הוא ישיר ומוחשי. לבוש שמרני נתפס כ'הצהרה' 'אני משתייכת לציבור שומרי המצוות', ולכן השמרנות בלבוש נתפסת על ידי הנשים כהכרחית כדי לחוש שייכות, 'להרגיש חלק'. מן הדברים מתברר כי ההקפדה בלבוש נקשרת גם ללימוד הגמרא. דווקא היותן של הנשים מובילות שינוי בתחום הלימוד מייצר צורך להקפיד בלבוש, כדי לא לפתוח פתח לאמירות כמו 'הנה, היא למדה גמרא – תראו לאן היא הגיעה' או 'טוב, אה, זה ההיא שלומדת גמרא [...] והיא גם הולכת עם מכ[נסיים] והיא גם לא דוסית'.

לבישת מכנסיים על ידי נשים היא פרקטיקה מקובלת בחוגים הדתיים-ליברליים ובבורגנות הדתית, ואיננה קיימת בחוגים התורניים/חרדיים-לאומיים.<sup>266</sup> מדברי הנשים מתברר כי מבחינת התפיסה הן ממוקמות באגף הליברלי, בעוד שמבחינה פרקטית הן מאמצות את הקודים ה'תורניים'. הלמדנות מתגלה כאן כבעלת השפעה כפולה וסותרת: מחד גיסא, מתוך הלמדנות הן

<sup>266</sup> אני משתמשת כאן בפילוח הציונות הדתית של חנן מוזס (2009: 293-296).



מגבשות עמדה מתירה, אך מאידך גיסא, בגלל עמדתן כנשים למדניות – ששייכותן איננה מובנת מאליה (פרק ה:; פרק ז:). – הן מוותרות על מימוש ההבנה ההלכתית.

### 2.1.2 קריאת מגילה

קריאת מגילה של נשים עבור נשים היא דוגמה של שינוי הלכתי ההולך ונעשה מקובל בקהילות אורתודוקסיות רבות. נוהג זה הוא תולדה של צורך של נשים, כיוון במשך שנים היה מקובל לקיים קריאה המיועדת לאמהות המטופלות בילדים אשר לא יכולות להשתתף בקריאה העיקרית. עניין נוסף הוא חיובן ההלכתי של נשים במצווה זו המאפשר להן לקרוא לעצמן.<sup>267</sup> עם זאת, ההקשר החברתי מתגלה גם כאן כבעל השפעה, כמו למשל בגישתה של תמר, המעידה על עצמה 'למדתי את הסוגיה על ימין ועל שמאל [...] אין לי שום בעיה עם זה', ועם זאת מבחינה בין קריאה במסגרת שהיא כולה נשית כמו באולפנה או במדרשה לבין קריאה בקהילה – שם היא חשה שמדובר בפרישה פסולה מן הציבור:

מבחינתי כשאולפנה של בנות שלומדות כל הזמן בנות שם, רוצות לעשות קריאת מגילה אז זה הכי טבעי בעולם שאישה תקרא שם, לא שיביאו איזה גבר. אבל אם בקהילה [...] מורכבת מגברים ונשים אז כשנשים יבואו ויחפשו לעשות [...] קריאה של נשים, בשבילי יש שם משהו שמקעקע את המסגרת ה-הנורמאלית והנורמטיבית אפילו של המציאות. [...] יבוא ציבור שמורכב מנשים וגברים ויבואו הנשים ויגדירו לעצמן קריאה עצמאית אז מבחינתי אני לא, אני לא רוצה למצוא את עצמי שם. (תמר)

למרות שתמר מכירה את הסוגיה ויודעת שאין בעיה הלכתית, יש לה נטייה לשמרנות בגלל החשש מ'קעקוע המסגרת הנורמאלית והנורמטיבית'. גם כאן מתגלה אישה למדנית, המכירה את ההלכה היטב, כמי שנוהרת ממה שבהקשר חברתי מסוים עשוי להיתפס כשינוי של פרקטיקה הלכתית. הזהירות בולטת במיוחד כיון שמדובר בפרקטיקה מקובלת יחסית, שלא כמו לבישת מכנסיים (2.1.1).

## 2.2 קריאה לשינוי או תמיכה בשינוי

בסוגיות של התנהלות ציבורית נשים כמעט ואינן יכולות להשפיע על הפרקטיקה ההלכתית, אולם יש בכוחן להגיב למצב הקיים ולהביע ביקורת. שני עניינים כאלה, אשר מעמדם ההלכתי שונה ביותר זה מזה, הם מקומן של נשים בבית הכנסת ודיני המעמד האישי.

### 2.2.1 בית כנסת

על פי ההלכה האורתודוקסית הפעילות המתרחשת בבית הכנסת – כמו הובלת התפילה על ידי שליח ציבור או קריאה בתורה – נעשית על ידי גברים בלבד, וכמו כן יש לשמור על הפרדה מלאה בין גברים לנשים בעת התפילה (Israel-Cohen:11; Haut 1992:136-139). מתוך נתוני יסוד אלה נגזר מיקומן השולי של נשים בבית הכנסת הבא לידי ביטוי במאפייני עזרת הנשים. בבתי כנסת

<sup>267</sup> המנהג של קריאת מגילה על ידי נשים טרם התקבל באופן מלא בציבור הדתי. על אף מה שעולה מדבריהן של הנשים, סוגיה זו עדיין שנויה במחלוקת. לשיקולים בסוגיה זו ר' למשל את גישתו המסויגת של הרב יובל שרלו (2002) ואת דיונו של הרב בנימין לאו המעודד את השינוי ומנתח את דעות המתנגדים (2009).

רבים עזרת הנשים נמצאת בירכתי בית הכנסת או בגלריה, הכניסה אליה איננה חלק מן הכניסה הראשית והיכולת לשמוע או לראות את המתרחש בעזרת הגברים, החלק המרכזי של בית הכנסת, מוגבלת. אין הנחיה הלכתית המחייבת בנייה של בתי כנסת באופן זה, אך זהו נוהג נפוץ. מיקומן של נשים בבית הכנסת מטריד נשים באופנים שונים. היבט אחד הזוכה לביקורת הוא המבנה הפיזי של בית הכנסת:

- [היינו באיזו תפילה, ר.פ.] וכל הזמן חשבתי מה הציק לי שם [...] קודם כל המחיצה הייתה, זה היה פשוט נורא. כאילו היום אתה כבר לא יכול לסבול דברים כאלה. זה היה פשוט בד אטום, דו... שכבתי. כמובן שהמשהו הקטנוני שלי זה שהצד האחד שלו היה בד חלק ובצד השני היה קישוט יפה. הקישוט כמובן מופנה לגברים, אבל הם מפנים לזה את הגב, אבל זה ממש לא משנה. אומרים 'וזאת התורה אשר שם'.<sup>268</sup> 'וזאת התורה' – תדמיני. (שרה)
- בית כנסת אני כמעט לא הולכת. בתי כנסת. עזרות נשים מטריפות אותי. ו... כי הם מעצבנות. כאילו כי הם מאוד פאסיביות, כי המחיצה כאן מעצבנת [...]

#### שומעים בסדר?

שומעים סביר, זה בית כנסת ענק ויש בעיית אקוסטיקה אבל שומעים בסדר. סביר.  
(דבורה)

הדוברות מלינות על המצב הקיים אשר נתפס בעיניהן כ'מטריף', 'מעצבן', 'מציק' ודבר ש'אי אפשר לסבול'. שתיהן מתייחסות למחיצה ה'מעצבנת' או העשויה באופן שאין אפשרות לראות דרכה. שרה מתייחסת גם לכך שהחלק האסתטי של בד המחיצה מופנה אל הגברים ובכך מדגיש את ההתעלמות מהנשים. היא מדגימה באופן ציורי את ה'פאסיביות', מידת הניתוק שבין הנשים לבין ההתרחשות בבית הכנסת כאשר היא מזכירה חלק בטקס החזרת ספר התורה שבו כל הקהל אמור לראות את הספר, והנשים יכולות רק לדמיין. ביקורת דומה אך כללית יותר מעלה אסתר:

הכניסה לעזרת הנשים יש לה שני מאפיינים. אחד – זו כניסה צדדית, ושנית – עוברים על בתי השימוש. [צוחקת] זה מסיבות של נוחיות בניה. אבל זה מעליב, אם את חושבת... שנית... כמובן שלא רואים ולא שומעים זה, אבל אני לא מדברת רק על עניין המחיצה, [...] אמנם... נשאלתי פעם איך זה להתפלל... דרך... מחיצה. אז אני אומרת זה כמו נשיקה דרך מטפחת. עכשיו זה יותר טוב מכלום או פחות טוב מכלום? והתשובה היא זה תלוי. [...] עכשיו יש ספסלים אבל עד שהיו ספסלים היו כיסאות. כאן ושם [בעזרת גברים, ר.פ.], אבל הכיסאות של הגברים עשו מברזל איזה סטנד קצת בשביל לשים את ספר, את ה-שקוראים. [...] לנשים שמו וו בשביל התיק. עכשיו זה לא שאי אפשר להחזיק את הסידור. זה היחס. זה הדימוי... ואני לא, איך להגיד, במקום שלא רוצים אותי – לא אוהבת לבוא. (אסתר)

אסתר מכלילה את המאפיינים של עזרות נשים כפי שהתרשמה מהם לאורך שנים ובמקומות שונים. היא מדגישה את מיקומן הצדדי וה'מעליב', ואת המגבלה הקיימת בהן אפילו על השתתפות פאסיבית. היא מדגימה את היחס לנשים והעמדתן בשוליים גם דרך אופי הריהוט – לגברים יש מקום לספר ולנשים יש מקום לתלות תיק. בהקשר של עבודה זו מעניין המסר של קשר בין גבר לספר, בעוד שצרכי האישה, אפילו בבית הכנסת, מסתכמים באביזר נשי מובהק, התיק.

<sup>268</sup> פסוק הנאמר לאחר קריאת התורה בעת הגבהת ספר התורה לפני השבתו לארון.

כלומר, גם אם אישה מגיעה לבית הכנסת היא מוצאת כי אין התייחסות שוויונית לתנאי התפילה של נשים וגברים. ואסתר מסכמת 'במקום שלא רוצים אותי – לא אוהבת לבוא'. הביקורת שתוארה עד כה איננה על ההלכה, אין בה ערעור על עצם ההפרדה בין גברים ונשים, אלא בעיקר על האופן שבו היא ממומשת, הגוזר על נשים ריחוק גדול יותר מן הדרוש, כל כך גדול, עד כי יש מהן המעדיפות להימנע מלבוא. מסיבות שונות קשה לחולל שינוי בנושא זה, אפילו בגבולות ההלכה (ארכיטקטורה שונה, אופי המחיצה), אולם הנשים בוחרות לנסח את מחאתן ובכך מבטאות את היותן סובייקט דתי.

אמנם הנשים אינן קושרות את הביקורת שלהן על בית הכנסת ללמדנותן. אולם, אי אפשר שלא להבחין בפער בין עמדתן כסובייקט דתי בעולם הלימוד לבין ההזרה והשוליות שהן חוות בבית הכנסת, עליה הן מתרעמות. עמדה זו מתחדדת לעומת עמדתן של נשים דתיות רבות, אשר מרוצות ממקומן בבית הכנסת (Haut 1992:139) או שבית הכנסת כלל איננו חלק מעולמן, אף לא כמושא לביקורת.<sup>269</sup>

### 2.2.2 מעמד אישי

תחום מעניין במיוחד בהקשר של המשא ומתן ההלכתי של הנשים הלמדניות הוא נושא המעמד האישי – דיני קידושין וגירושין. בתחום זה יש עוול ומצוקה ברורים מחד גיסא, והלכה נוקשה וקשה לשינוי מאידך גיסא. כפי שאני מראה, הביקורת של הנשים בתחום זה מעוגנת היטב בידע שרכשו, המתבטא בניסוח הביקורת בשפה הלכתית.

סוגית העגונות ומסורבות הגט היא סוגיה כאובה במיוחד בחברה הדתית. הקושי של נשים דתיות להתגרש נובע מא-סימטריה בהתקשרות, כלומר מן העובדה שהגבר מקדש את האישה ולכן הוא זה שצריך להסכים לגרשה.<sup>270</sup> לא אחת העליתי בראיונות שאלות על תחום זה כדי לבחון עד כמה הוא מעורר ביקורת. הסוגיה אכן התבררה כמעוררת אי-נוחות וקושי להצדיק את המצב הקיים. אין הפתעה בהשמעת ביקורת על התנהלות דיניי בתי הדין הרבניים כמו 'מה שאני רואה זה.. זה שיש דיניים לא ראויים' (יעל) או אפילו 'ברור לי ש..צריכה להיות הרבה יותר מוטיבציה ממה שקורה היום בבתי דין רבניים' (מירה). ביקורת כזו מושמעת בקרב הנשים הלמדניות כפי שהיא קיימת בשיח החברתי הדתי הרחב,<sup>271</sup> ובעצם איננה ביקורת הלכתית אלא חברתית-מבנית, כלומר ביקורת על המימוש בפועל של הלכות הגירושין.

אולם הנשים אינן מסתפקות בביקורת כזו אלא נכנסות גם לעובי הקורה ההלכתית, מבקרות ואף קוראות לשינויים תוך שהן מתבססות על הידע ההלכתי שלהן בתחום מורכב זה. הן קוראות

---

<sup>269</sup> עבור נשים דתיות פמיניסטיות מקומן של נשים בבית הכנסת מהווה מושא לתסכול וביקורת (גורדין 2007: 144-145; Haut 1992:139; Israel-Cohen:11). הפרקטיקה של נשים דתיות אחרות, שאינן בהכרח פמיניסטיות – כמו הגעה באיחור לתפילה או אי הגעה – (Heilman 1976: 142) מעידה על כך שבית הכנסת איננו מרכזי בעולמן.

<sup>270</sup> למשל דברי הרמב"ם: אם לא תמצא חן בעיניו – מלמד שאינו מגרש אלא ברצונו, ואם נתגרשה שלא ברצונו אינה מגורשת, אבל האשה מתגרשת ברצונה ושלא ברצונה. (הלכות גירושין, פרק א, הלכה ב)

<sup>271</sup> כתב העת 'דעות' הקדיש גליון לנושא זה (31, 2007), וכן יוזמת רבני צהר להקים בתי דין אלטרנטיביים בעקבות המצב בבתי הדין הרבניים, דיווח באתר NRG, 19 ביולי 2010, אוחרז ב-8 בדצמבר 2010 (<http://www.nrg.co.il/online/1/ART2/134/711.html>).

למאמץ הלכתי, מתוך ידע והבנה של משמעותו ואף היתכנותו. כך למשל נירית האומרת: 'ביחס לנשים עגונות בעיני יש מקום להיכנס לדחיקות ההלכתית', ובדומה לה מצהירה מיכל: 'אני כן תומכת ב... בכל מיני ניסיונות הלכתיים שקיימים כבר בשטח, צריך יותר להשתמש בהם, צריך להרחיב אותם'.

בהמשך אני מתארת ביקורת בעוצמות שונות בהקשר של הלכות המעמד האישי עצמן, ואת הדרכים שהנשים מציעות להתמודד בהן עם המצב ההלכתי הנוכחי, הכוללות בין השאר אפילו ניסיונות לפרשנות מחודשת שמסמנת כיוון לשינוי של פני ההלכה הנהוגה.

יש נשים אשר מעבר לביקורת כללית על הדיינים או קריאה לשימוש ביצירתיות הלכתית, משמיעות ביקורת קונקרטית על שיקול הדעת ההלכתי של הדיינים, כמו ביקורת על השימוש בחזקת 'טב למיתב טן דו',<sup>272</sup> שעדיין משתמשים בה במקרי גירושין, ואשר בגינה הדיינים נמנעים פעמים רבות מלחייב גבר בגט:

- בהקשר באמת של 'טב למיתב טן דו', [...] אז באמת אחרונים שעדיין אומרים, שגם כיום אישה שנישאת לגבר אני לא יודעת מה, שהוא אלים או, או אימפוטנט או כל מיני דברים כאלה, ועדיין יכולים להגיד את האמירה הזו וכל זאת 'טב למיתב טן דו' כשבאמת המציאות היא בודאי כזאת שאי אפשר, אי אפשר להגיד כבר 'טב למיתב טן דו'. עם האמירות האלה הרבה יותר קשה לי. הרבה יותר קל לי לראות את ר' משה פיינשטיין שאומר 'ברור, אנחנו רואים היום שזה כבר לא ככה, וזה כבר מצב', הוא גם כן לא, הוא לא מעיז להגיד 'אין היום "טב למיתב טן דו"', אבל הוא כן מוצא את המקרים הספציפיים ואומר 'פה אי אפשר להגיד "טב למיתב טן דו"', [...] באמת מאוד סביר לי שבאמת אפשר היה להגיד את זה על הרבה יותר מקרים בתקופת הגמרא [...] המציאות של הנשים אז הייתה כזאת שהם כנראה היו מסתדרות עם הרבה יותר מציאויות. כשמישהו היום לוקח את זה באופן עיוור מבחינתי, זה אמירה, היא, היא נראית לי קצת לא לא מתמודדת. (שירה)
- 'טב למיתב טן דו', אבל אם הייתי בתחום אני מקווה שהיה לי את השכל והאומץ להילחם בזה. זאת אומרת כי 'טב למיתב טן דו' זה חזקה שכוחה, כאילו כדין החזקות [...] אם אישה צועקת לפנינו 'אני לא רוצה להישאר אִתו רגע, הוא נחש בביתי', לא, לא עולה על דעתי שאפשר להגיד 'טב למיתב טן דו'. עכשיו זה שהדינאמיקה ההלכתית וזה זה, אני לא מרגישה משוחררת מהדינאמיקה הזאת. אם הייתי דיין, והנה, אני מסוגלת להגיד את המילים 'אם הייתי דיין' אז אני לא הייתי יכולה לפסוק כאילו אני במאה ה-11 כשאני במאה ה-21 ... אבל כן הייתי מנסה כל דרך כדי ליישם את התפיסה שלי שלא יכול להיות שזה חזקה מוכרחת. (דבורה)

שתי הדוברות מציגות תפיסה גורפת לגבי הכלל 'טב למיתב' וסבורות שהוא איננו רלוונטי לנשים בימינו – 'שלא יכול להיות שזה חזקה מוכרחת', 'המציאות היא בודאי כזאת שאי אפשר להגיד כבר' (ור' התייחסות היסטורית לגמרא, פרק ח: 2.2.1.2). בדבריה של שירה יש ביקורת מרומזת על הרב פיינשטיין שהוא מן הפוסקים המרכזיים שחיו במאה ה-20, על כך שאיננו מעז להגיד את מה שהיא אומרת, כלומר ש'אין היום "טב למיתב טן דו"'. הנשים הללו מבינות את המנגנון ההלכתי,

<sup>272</sup> 'טב למיתב טן דו מלמיתב ארמלו' (טוב לשבת בשניים מאשר להיות בודדה), הנחה של חז"ל שלאישה עדיף להיות נשואה גם לגבר שחייה אתו קשים. מופיע במספר מקומות בתלמוד הבבלי, למשל מסכת קידושין, דף ז עמוד א.

מתנסחות בשפה הלכתית, ומציעות דרך לשינוי באמצעות שיקול דעת שלוקח בחשבון את השתנות המבנה החברתי ויחסי המגדר, שמהם לדעתן צריך להיגזר שינוי הלכתי. ההעזה לבקר פוסק חשוב בעניין הלכתי ולהביע עמדה הלכתית אחרת מגלה את הפעלנות הלמדנית של שירה ואת עצמאותה. הייחודיות של עמדה זו המתבססת על הלמדנות מתבררת בהשוואה לאידיאל של 'אמונת חכמים' המקובל בחברה החרדית וגם החרדית-לאומית, המניח כי יש לקבל את עמדתם של חכמים ללא עוררין.<sup>273</sup>

נקודה אחרת בהקשר של בעיית סירוב הגט שבה יש מקום לשיקול דעת היא טענת 'מאיס עלי'.<sup>274</sup> סיפתי לתמר על מקרה של גבר בסקסואל שביית הדין לא מצא עילה מספקת כדי לחייב אותו לתת גט לאשתו,<sup>275</sup> וכך היא הגיבה:

דבר ראשון, אני אודה על האמת שיש בי איזה רתיעה עקרונית ממקום שבא וצועק צעקות כאלה [...] אם עכשיו את מביאה לי דוגמה ספציפית, אני אומרת 'ואללה, זה באמת סוגיה שלמדתי אותה' וזה ברור ש... שאפשר לפרש את 'מאיס עלי' כטענה שכוללת בתוכה את הדבר הזה וזה אפילו די פשוט, אבל... אז אני כן יכולה לבוא ב... בגלל נראה לי בגלל שיש לי רתיעה עקרונית מה... מהקול שבא [...] ו... וכל אמירה הלכתית בא ומפרש אותה כנובעת מאיזשהו עולם שוביניסטי, מול זה יש לי רתיעה. עכשיו זה נכון שכשאני אפרק אחד לאחד אז יש מקומות שאני אזדהה ויש מקומות שאני לא. (תמר)

תמר מצהירה על עצמה במהלך הראיון כי היא 'דוסית ושמרנית'. למרות עמדה בסיסית זהירה והימנעות מהכללה ביחס לדיינים, תמר מזהה את המצוקה במקרה המתואר ומציעה פתרון הלכתי, באמצעות שימוש בכלל 'מאיס עלי' שנראה כי הדיינים המוזכרים נמנעו מלהשתמש בו, ואשר לדעתה ניתן היה להפעיל. מדבריה עולה הנחת היסוד שבפסיקת הלכה ישנו מקום לשיקול דעת, ובהצעה שלה מובלעת ביקורת על שיקול הדעת של הדיינים שדנו במקרה זה. בהתדיינות ההלכתית המתוארת כאן מתגלה פעלנות למדנית בנכונות להביע ביקורת על שיקול הדעת ההלכתי של הדיינים הגברים, אולם אין בה ערעור על המבנה הלא שוויוני הבסיסי של הקידושין אשר גורם את המצוקה.

הא-סימטריה הקיימת בהתקשרות בין גבר לאישה, נתפסת כבסיסית ביותר במבנה ההלכתי, ובמילים של מיכל 'אני למשל... אישה הלכתית. אז למשל, תמיד האיש יקדש ולא האישה'. על אף המעמד הבסיסי של אי-השוויון בקידושין היו נשים שהביעו לגביו ביקורת. כך למשל סיכמה אסתר לימוד של מסכת כתובות:

לדעתי אם את שואלת אותי מעמד האישה בתוך המערכת הוא טוב. הבעיה היא שהיא קניין האיש. זאת הבעיה. וכל זמן שלא יפתרו את הבעיה הזאת משום שבאיזה, איזה

<sup>273</sup> ואכן ישנן מדרשות לנשים הרואות בכך אידיאל ומחנכות לאורו, כפי שעולה למשל מדבריו של יהודה יפרח, המלמד במדרשת שובה: 'לטווח הארוך הדברים הללו בונים בסיס של יציבות, ציר פנימי וביטחון שכוללים גם אמונת חכמים וקבלת עול מלכות שמיים' (2009).

<sup>274</sup> מאיס עלי - ארמית 'מאוס עלי'. טענה של אישה שאיננה יכולה לחיות עם גבר כי הוא מאוס עליה ואשר בגינה יש לחייב את הגבר לתת גט. ישנן מחלוקות מהי עילה מוצדקת למאיסות.

<sup>275</sup> פסק דין של בית הדין הרבני בפתח תקוה, תשס"ד. הובא בהרצאה של יקיר אנגלנדר בכנס הבינלאומי השלישי לפילוסופיה של ההלכה, מכון ון-ליר, דצמבר 2006.

הורה, אבא או אמא היה נותן לילד שלו להיכנס לחיוב חוזי שרק הצד השני יכול לבטל?  
[...] זאת הבעיה של העניין. (אסתר)

;אסתר רואה את מערכת הנישואין שאותה מבנה הגמרא, על המחויבויות ההדדיות שבה, כטובה לנשים. עם זאת, דעתה איננה נוחה מן המצב בהלכה, כיון שקיימת 'בעיה' והיא שהאישה 'היא קניין האישי'. אסתר מתייחסת לקידושין כ'חיוב חוזי' בעייתי, ומבקרת את האופי הקנייני של הקידושין. כך מתייחסת גם ברכה לנושא:

אני אהיה מוכנה להגיד שאני חושבת שלא נעשה היום מה שהיה יכול להיות שיעשה, אבל אני גם יכולה להגיד ש... שיש בעיה עקרונית בזה שיש אי-איזון בתחילת הנישואין, עכשיו, אני יכולה להסביר את זה בקדושה וכל מיני דברים, אבל יש אי-איזון שנראה לי בעייתי. [...] אני יכולה הייתי לתאר יהדות דתית בלי האי-איזון הזה ב... קידושין וגיטין.  
(ברכה)

ברכה מצהירה כי בעיניה 'יש בעיה עקרונית בזה שיש אי-איזון בתחילת הנישואין', על אף שמשמעם כי היא מוכנה לקבל הסברים למבנה הפטריארכאלי-הלא שוויוני המובנה בהלכה כמו 'קדושה וכל מיני דברים'. נראה כי כוונתה היא לתפיסה של 'קדושה' במשמעות של היבדלות, כלומר, אישה המתקדשת לגבר מתייחדת רק עבורו, ונאסרת על שאר העולם. למרות העמדה המקובלת הרואה את חוסר האיזון כמבוסס על התורה עצמה,<sup>276</sup> ברכה מצהירה כי הייתה יכולה 'לתאר יהדות דתית בלי האי-איזון הזה'. ביקורת חריפה במידה דומה מביעה גם נעמי האומרת 'בבסיס של הדבר, אין שוויון בין איש לאישה, והאישה היא, היא האובייקט'.

לביקורות שתוארו עד כה אין אמנם משמעות מעשית, שכן לנשים אין יכולת ממשית להשפיע על מנגנון הקידושין או על בית הדין הרבני. יתרה מזו, גם מודעות ביקורתית איננה מובילה בהכרח לשינוי פרקטיקה הנישואין. כפי שמספרת נעמי על עצמה:

נכנסתי ל... לקידושין, מודעת לחלוטין לבעיה, בקידושין מאוד מסורתיים, אנחנו לא עשינו שום שינויים גדולים שוויוניים בחופה, לא היו נשים שנשאו את החופה, לא הייתה אישה שדיברה. (נעמי)

נעמי מסבירה כי קיימה חופה מסורתית, אפילו ללא סממנים של שוויון שהינם בתחום המנהג ולא בתחום ההלכה, כמו נשיאת החופה על ידי נשים. שינויים שאינם רלוונטיים כלל לבעיה של אי-השוויון באקט הקידושין. ההתמודדות שלה לדבריה היא בעצם ההכרה בקיומה של הבעיה:

אז מה עושים? אז, בשבילי, מדברים על זה, ועושים בדיקה, וביקורת, ואומרים את האמת [...] שזה המצב, וצריכים לשנות את המצב בעקבות ההלכה, מה ש-, מה שאפשר לעשות, אבל אפילו אם נשנה כמה דברים, בבסיס הדבר יש בעיה, וצריכים לדעת ולהכיר בבעיה, ולהגיד שיש בעיה, ביהדות, ביהדות, בהלכה, אפילו בתורה. OK [...] כן, אז, בשבילי, במחשבה ובדיבור, אני חושבת שבשבילי זה, זה מה שאמיתי. במעשה... עושים מה שעושים. (נעמי)

נעמי מסתפקת בעצם הבעת הביקורת והיכולת לטעון שיש בעיה יסודית. על אף ההכרה בבעיה, ולדבריה, בזכות היכולת שלה להצביע על הבעיה, היא בחרה לקיים טקס באופן מסורתי לחלוטין.

---

<sup>276</sup> בשיח הדתי הסדר הפטריארכאלי נתפס כסדר הנכון והראוי וכמבוסס על התורה, ר' למשל דברי הרב שג"ר (2006:50-51).

יש לציין כי בהעדר סמכות של נשים בסוגיות אלה אין השלכה מעשית לביקורת או להצעות של שינוי שהן מעלות. בשיח החברתי-דתי נושא סירוב הגט נחשב לבעיה חריפה ומטרידה, כלומר הצורך בשינוי הוא גדול. על רקע זה מתאפשרת הבעת ביקורת בסוגיות אלה. שינוי בהלכות אלה הוא קשה,<sup>277</sup> ולכן על אף הבעת ביקורת חריפה על המצב, תחושת העוול וההתקוממות ביחס להלכה, הנשים ממשיכות בפרקטיקה המסורתית. בנושא הגירושין קוראות הנשים, מתוך הבנת הצורך וההבנה ההלכתית שלהן, להרחבת השיח ההלכתי כדי לייצר מצב הוגן שבו אם אישה החליטה לפרוש מהסיפור, נגיד בגירושין, אז היא לא נדפקת כתוצאה מהסיפור הזה' (מיכל).

### 2.3 חידוש ושינוי

בין העניינים שמוצגים בהמשך יש כאלה שבהם הפרקטיקה החדשה איננה מהווה כלל הפרה או שינוי של הלכה כמו קבוצת תפילה של נשים, ויש כאלה שבהם מדובר בשינוי זהיר כמו ההתייחסות לאיסור 'קול באישה ערוה'. בכל מקרה השינוי מבטא פעלנות דתית שבה האישה איננה מוכנה לקבל את ההתנהלות ההלכתית המקובלת ומפעילה שיקול דעת המוביל לשינוי כלשהו.

#### 2.3.1 תפילת נשים ומניין שוויוני

כפי שראינו (לעיל 2.2.1) מקומן של נשים בבית הכנסת מהווה גורם לחוסר נחת. לצד התגובה של הימנעות מתפילה בבית כנסת יש נשים הבוחרות באלטרנטיבה אקטיבית – תפילת נשים או תפילה במניין שוויוני. אמנם, כפי שמוסבר בהמשך, מבחינה הלכתית יש הבדל בין שתי האפשרויות, אך שתיהן נותנות ביטוי לרצון של נשים להיות פעילות יותר בתפילה. ישראל-כהן אמנם מבחינה בין התנגדות פאסיבית (כמו קבוצת תפילה של נשים) לבין התנגדות אקטיבית (כמו השתתפות בתפילה שוויונית), אך היא רואה אותן כמשפיעות זו על זו ומייצרות יחד רשת של התנגדות (Israel-Cohen) (web of resistance).

כך מתארת אביבה את התפילה בקבוצת נשים והתקבלותה בקהילה שלה:<sup>278</sup>

הקמנו תפילת נשים, [...] לא הייתי מודעת מספיק [...] שאנשים לא מקבלים את זה יפה, [...] כמעט תמיד אני הייתי חזנית ואני הייתי קוראת בתורה [...] והכיף היה שכיוון שזה תפילה לא ממוסדת אז אפשר גם להרשות לעצמנו חירות, קודם כל ברגע שאין חזרת הש"ץ זה הרבה יותר קצר. ברגע שאין לעלות לתורה ולעלות להפטרה אז זה גם יותר קצר ואז אחרי קריאת התורה מתיישבים ומדברים. ומדברים על פרשת שבוע, 'שמתם לב לזה?' מתפתחת שיחה נורא משוחררת ויפה [...]. זה מספיק חשוב לי, זה לקח אותי למקום של פולחן איפה שעד היום הייתי רק במקום של, של לימוד. אחרי שכבר הגעתי לתפילת נשים וקיבלתי את היכולת להיות חזנית וקוראת בתורה, מאוד קשה לי לחזור

<sup>277</sup> כיום יש התחלות של פתרונות הלכתיים למצב זה כמו למשל תנאי בקידושין המוצע על ידי מרכז צדק לנשים, על בסיס ההסכם המשולש של הרב פרופ' מיכאל ברויד (Broyde 2004), או חזר ב-8 בדצמבר, 2010 (<http://sites.google.com/site/cwjhebrew/shtar/mevo>).

<sup>278</sup> על קבוצת תפילה של נשים בישראל ומשמעותן הסוציולוגית ר' ישראל-כהן (Israel-Cohen:28-30). על אותה תופעה באורתודוקסיה המודרנית בארצות הברית כתבה רבקה האוט (Haut 1992).

לפאסיביות של עזרת נשים... וזה התגלגל להיות חזנית של ימים נוראים, שבשבילי בשנה הראשונה זה הייתה חוויה שלא מהעולם הזה, וגם בשנים הבאות זה מעמד מאוד מרגש מבחינתי, והתחלתי לתקוע בשופר בשנים האחרונות, זאת אומרת פתאום עולם שלם נפתח בפני ואני לא יכולה לחזור אחורה [...]

**יש רב בישוב?**

יש רב בישוב.

**ומה עמדתו?**

עוינת מאוד. (אביבה)

שלא כמו בבתי כנסת רגילים, בקבוצת תפילה – כמו זו המתוארת – הנשים יוצאות מן העמדה הפאסיבית, ובמילים של אביבה אחרי האפשרות להיות אקטיבית בתפילה המזמנת 'חוויה שלא מהעולם הזה', 'עולם שלם נפתח בפני ואני לא יכולה לחזור אחורה' אל הישיבה הפאסיבית בעזרת הנשים. למרות שאין בעיה הלכתית עם נשים המתפללות לעצמן,<sup>279</sup> מתברר כי יש התנגדות חברתית לקבוצת התפילה של אנשים בקהילה וגם הרב מגלה עמדה 'עוינת מאוד'.<sup>280</sup> התפילה בצורה זו עונה על צורך אמיתי של אביבה, ומאפשרת לה להיות אקטיבית לא רק בלימוד אלא גם בתפילה. המענה שבקבוצה כה משמעותי שהנשים המתוארות מתנתקות מבית הכנסת הרגיל אפילו בימים נוראים. גם אם נשים רבות אינן פוקדות את בית הכנסת – בפרט אם יש להן ילדים קטנים – הרי שיש משום קריאת תגר ביצירת מסגרת עצמאית שבגללה אינן מגיעות לבית הכנסת, ואולי משם נובעת ההתנגדות החברתית. עם זאת, ההתנגדות איננה נחווית כסנקציה משמעותית עד כדי ויתור על הפרקטיקה החדשה.

תפילה במניין שוויוני הינה פחות מקובלת מבחינה הלכתית בזרם המרכזי, עם זאת יש בודדות שדיווחו על השתתפות בתפילה כזו, כמו רבקה:

אני מתפללת שם [בקהילה שוויונית, ר.פ.] מידי פעם, ושוב, כאילו שם, באמת אין לי בעיה להתפלל... אני לא חושבת שאני עוברת נגיד על איזשהו גבול הלכתי בזה שאני מתפללת שם. (רבקה)

'אני לא חושבת שאני עוברת על איזשהו גבול הלכתי' אומרת רבקה. במקרה זה, למרות שברוב החברה הדתית שינוי סדרי התפילה בכיוון שוויוני יותר איננו מקובל, רבקה בוחרת בעמדה שונה מתוך אמונה שיש לה בסיס הלכתי. עובדה זו מצטרפת לרצון של נשים אלה להיות פעילות בבית הכנסת, רצון המהווה צורך גדול (ר' גם לעיל 2.2.1). נראה כי הבחירה היכן להתפלל היא בעלת נראות ציבורית נמוכה בהשוואה לָלְבוּש או אפילו לקבוצת תפילה של נשים בקהילה קטנה, ולכן לא צפויה סנקציה חברתית על בחירה לא שמרנית. רבקה, הנמנעת מללבוש מכנסיים, מרגישה חופשית לבחור את המסגרת בה תתפלל. בעניין זה ניתן למצוא שינוי גם בשיח של נשים שאינן

<sup>279</sup> ואף יש עדויות על בתי כנסת נפרדים לנשים בימי הביניים (ר' לעיל הערה 130).

<sup>280</sup> האוט מציגה את התגובה השלילית, ששותפים לה רוב הרבנים, לקבוצות תפילה של נשים (Haut 1992:146-148). בין הטוענים להתנגדות שהיא מזכירה: זיוף התורה – הנשים מציגות מצג שווא כאילו הן מניין; קבוצות תפילה נוגדות את המסורת; קבוצות התפילה מושפעות מלא-יהודים, כלומר הן תולדה של התנועה הפמיניסטית; יש בכך חוסר צניעות. רוס מנתחת את ההנחות המטה-הלכתיות העומדות ביסוד ההתנגדות לקבוצות כאלה, על אף שאין בהן איסור כשלעצמן (2007:148-159).



בחרות בתפילה כזו, כמו הדס המצהירה שלא הייתה מתפללת במסגרת כזו בעצמה – כי היא 'טיפוס יותר שמרני, יותר מסורתי' – אך המשיכה ואמרה 'אבל אין לי שום בעיה, כאילו אני בעד שיצוצו כפטריות לאחר הגשם'.

### 2.3.2 לימוד תורה

המקרה הבולט של ביקורת וערעור על הנוהג ההלכתי המקובל בקרב הנשים הלומדות הוא כמובן יחסן לאיסור לימוד תורה של נשים (שתואר בפרק א: 3). כפי שראינו בפרק א', האיסור על לימוד תורה לנשים הוא קביעה הלכתית קלה לשינוי, ותוקפו הרחב הינו בעיקר חברתי. ככזה, מתמלא התנאי של היתכנות הלכתית של שינוי, וכך למשל מסבירה זאת נירית:

ההלכה האוסרת – היא לא שולחן ערוך מפורש. כאילו צריך להתחיל מזה שגם הדעות שאוסרות או שמדברות על... זה, זה הרבה אמירות רעיוניות וכולי וכולי וכולי, כשבעיני אמירות רעיוניות אכן מתקדמות עם הדור. (נירית)

נירית מגדירה את האיסור על לימוד תורה לנשים כ'אמירה רעיונית', ולא אמירה הלכתית. משכך, קל לה לטעון שהלכה זו 'מתקדמת עם הדור' ולא רלוונטית בימינו. יש חדשנות בהתייחסות לאמירה שעיצבה את חינוך הבנות לאורך דורות כ'רעיונית' בלבד, אך לאחר שהוגדרה ככזו אכן אין קושי לפטור אותה כלא רלוונטית. גם אצל מי שכן מתייחסת לאיסור הלימוד כאמירה הלכתית, ולא רק עניין 'רעיוני', מועלה הטיעון של השתנות והתפתחות ההלכה, כפי שניסחה זאת מיכל 'דברים משתנים, ואם יש דוגמה להלכה ש-- שמתחלפת ומשתנה זו זאת'. במילים אלה מובלעת ההנחה, הברורה לדוברת, שההלכה משתנה, ונושא זה הוא בעיניה בבחינת אבטיפוס לדינאמיקת השינוי ההלכתי. תרצה, המחזיקה אף היא בתפיסה כזו, רואה בה 'מסר חיובי כללי:

יש דרכים להבין את זה [איסור לימוד תורה, ר.פ.] כתלוי מציאות. שוב, יש גורמים שיגידו שאין דבר כזה תלוי מציאות בהלכה, אבל בדרך כלל אני לא מסוגלת להיות איתם בשיח ארוך מדי... ואני חושבת שכאילו בהתייחסות לחז"ל אין ברירה אלא להגיד אמירה מאוד אמיתית והיא שמעמד האישה היה נראה אחרת. [...] כאן אני חושבת שאנחנו כאילו יכולים בסופו של דבר לצאת עם מסר חיובי שהעולם מתקדם ואנחנו לא נותנים ליהדות שלנו להישאר בתקופה של חז"ל. [...] להגיד שלא עם כל אמירה של חז"ל כיום אני מסוגלת להזדהות, זה לא אמירה שמפחידה אותי. (תרצה)

אם כן, הדרך המוצגת כאן להתמודדות עם הלכה הפוגעת בנשים היא טיעון שההלכה מגיבה לשינוי חברתי ומשתנה בעקבותיו. נראה כי דווקא העובדה שאיסור לימוד תורה של נשים הוא איסור הלכתי בעל רקע חברתי (פרק א: 3) מאפשרת את השימוש בטיעון של התפתחות ההלכה, אשר איננו מופעל בקלות בהקשרים אחרים.

אולי בגלל שאיסור לימוד תורה לנשים אכן נתפס כאיסור הלכתי קל, יש לומדות אשר כלל אינן נזקקות לדיון הלכתי על מנת למצוא לעצמן היתר בנושא זה, ומעידות על עצמן כי פשוט הרגישו שלא יכול להיות שהלימוד אסור. כך בדברים הבאים:

• **היה לך איזשהו משא ומתן עם האיסור ההלכתי על נשים ללמוד תורה שבעל פה?**

**כלומר היה איזשהו... שזה העסיק אותך 'כל המלמד את בתו תורה'–**

אה... לא הרגשתי. לא, זאת אומרת היה, היה לי איזה דו שיח כזה, קצת... קצת בבחינת 'דע מה שתשיבי', קצת בבחינת סקרנות היסטורית, זאת אומרת אנתרופולוגית

כזאת, איך זה הגיע למצב שאליו זה הגיע. לא הרגשתי אף פעם שיש פה באמת איזושהי התמודדות עם... שאני רוצה באמת לעשות משהו שהוא אסור מבחינת ההלכה, מה עושים בסיטואציות של התנגשות בין... בין הרצון שלי לבין העולם, לא הרגשתי את זה שם

### מה ענית לעצמך שזה... איך זה נפתר?

אני חושבת שהייתה לי תחושה כל כך עמוקה שלא יכול להיות שזה אסור. זאת אומרת פשוט בכל רמ"ח איברי. כאילו היה לי כל כך ברור שלא יכול להיות אה... לא יכול להיות שזה אסור. (חנה)

• וסיפור אחד שהמורה החב"דניקית סיפרה זה [...] שכל אחד בעולם יכול לכתוב לרבי מכתב והוא עונה על כל המכתבים. אז חשבתי 'מצוין!'. [מצטחקת] אז כתבתי לו מכתב בסוף השנת הלימודים, כתבתי לו מכתב על לימוד גמרא [לבנות, ר.פ.], וחשבתי שהוא, אם הוא יענה באופן חיובי אז אני אראה את המכתב הזה, הייתי מאוד נאיבית [צוחקת], [...] למנהל שלנו, ואז הוא יסכים ש-, גם אנחנו [הבנות, ר.פ.] נלמד גמרא. אז כתבתי לו, יש לי עדיין את ה- את הטייטה של המכתב [צוחקת], [...] וחיכיתי כל הקיץ לתשובה ממנו בגלל שאני הייתי בטוחה ש- שהוא יענה באופן חיובי. זה היה בלתי אפשרי בעיני ש- איזה רבי יגיד שאסור ללמוד תורה, פשוט לא יכול להיות. (בתיה)

חנה מעידה על עצמה כי 'הייתה לה תחושה עמוקה שלא יכול להיות שזה אסור' וכך גם בתיה שכבר כילדה חשה ש'פשוט לא יכול להיות שאיזה רבי יגיד שאסור ללמוד תורה'. הלומדות, המתארות התבססות על תחושה פנימית ושכל ישר, אינן טוענות בהכרח שאין כאן איסור, אלא שאפילו אם ישנו איסור אין צורך לציית לו. גישה כזו איננה מאפיינת התנהלות אורתודוקסית, ואכן כמעט ואיננה מאפיינת את ההתנהלות של הנשים בסוגיות אחרות. אל קלות השינוי ההלכתי בסוגיה זו מצטרפת תחושת 'צורך' של הנשים. גם אם קיים מחיר חברתי על לימוד גמרא על ידי אישה, הוא איננו ישיר (ר' פרק ה: ופרק ז:). שילוב זה של צורך, אפשרות הלכתית וקבלה חברתית מאפשר לנשים לפעול בשונה מהנוהג ההלכתי המסורתי.

### 2.3.3 קול אישה

מסתבר כי לא רק לגבי לימוד תורה נשים חשות התנגדות פנימית לאיסור. דוגמה נוספת לאיסור שלגביו התחושה הפנימית דוֹנָחָה כמכריעה את ההלכה הכתובה, היא הדין של 'קול באישה ערווה', המובן לרוב כאיסור על שירה של נשים בפני גברים. הביקורת על איסור זה נובעת מכך שהוא נחוה כפוגע בכבוד באופן עמוק, ולכן מעורר התנגדות וכעס עד כדי נכונות להתעלם ממנו:

בוא נגיד שהדוגמה היחידה שבה קשה לי לקבל את ההלכה באופן קטגורי זה 'קול באישה ערווה', ושוב, לא ברמה של להופיע על גבי במה ולשיר אבל לא להתחיל לשאול דקויות של עד גיל 11 מותר במקהלה ומגיל 12 – לא מעניין אותי. זאת אומרת שם אני מרגישה שיש השתקה שאם אני אקבל אותה היא תרמוס את כבודי העצמי, תרמוס את מי שאני, אבל זה באמת אולי התחום היחיד. (אביבה)

עבור אביבה העיסוק ההלכתי בשמיעת קול של נשים וילדות הוא בבחינת 'השתקה' ה'רומסת את הכבוד העצמי', והיא מכריזה כי עניין זה הוא 'הדוגמה היחידה שבה קשה לה לקבל את ההלכה'. דבורה משמיעה עמדה דומה. היא מנהלת משא ומתן עם ההלכה תוך שימוש בנימוקים הלכתיים:

הנושא של קול באישה ערווה. כן. אני חושבת שזה קלאסי השתקה. קלאסי הדרה. קלאסי... תהיי יפה ותשתק[תקי]... וכאילו נגיד את זה בלשון בוטה. [...] עכשיו כל התפיסה הזאת מטריפה אותי. מצד שני, [...] אם אני רוצה להיחשב בן אדם רציני בתחום ההלכתי אני לא יכולה למחוק את הדבר הזה מהספר...

דבורה נקרעת בין נאמנותה להלכה לבין תחושת ה'השתקה' וה'הדרה' שהיא מוצאת באיסור. היא איננה 'מוחקת אותו מהספר' אך מנסה לצמצם את השפעתו על חייה במידת האפשר, ובמילים שלה 'כל פרצה שקיימת אני שמחה להשתמש בה'. פרצה אחת שהיא מתארת היא שירה עם בני משפחה, גם כאלה שהלכתית האיסור חל לגביהם. היא מנמקת את השימוש בפרצה בשני נימוקים:

אל"ף אני יודעת איך לקרוא את הסוגיה שזה תלוי דווקא בדיני קריאת שמע ולא דה דה דה דה דה. בי"ת, אני חושבת שכול העניינים של צניעות קשורים לרגילות והקול שלי לא עושה לו כלום. בה בה בה

פרצה נוספת שהיא מנצלת בשמחה היא מה שהיא מכנה 'הטריק של "תְּרִי קְלִי לֹא מְשַׁמְעִי"<sup>281</sup> עליו היא מסבירה באירוניה כי הוא:

מאושיות היהדות הדתית לאומית, אף אחד בחברה החרדית לא מכיר את זה. זה מופיע לראשונה ב'שרידי אש'<sup>282</sup> ואולי טיפונת בחת"ם סופר.<sup>283</sup> זה דין בכלל בראש השנה, זה מוזר שאצלנו זה נהיה כזה עניין גדול ששתיים ביחד מותר להן. אבל מבחינתי, אדרבא, זה קיים – נשתמש בזה. זאת אומרת כל קולא, וזה לא יחס אופייני להלכה בדרך כלל. זה לא שאני רודפת אחרי חומרות אבל אני רוצה לעשות דברים כמו שצריך. פה בגלל שזה קיים ב... כאילו למורת רוחי, אז... אז אני, אני אנסה כל פרצה. [...] אז למרות שאני כל החיים אוהבת להגיד לעצמי וגם לאחרים 'אני דתי לא פחות מחרדי, אני רציני לא פחות מחרדי, אני דה דה דה', אז פה אני אומרת, 'בחברה שלנו' אבל זה מאוד טבעי למושגים של צניעות, 'יש מושג של רגילות', [...] ככה מתאים לי. (דבורה)

ההתייחסות של דבורה לשאלת 'קול באישה ערווה' מבטאת את זהותה הלמדנית העצמאית, לצד עמידתה כאישה בעלת כבוד. דבורה מסבירה כי ההיתר הנובע מהשמעת שני קולות הוא דחוק מבחינה הלכתית, ולמרות ש'זה לא יחס אופייני להלכה' מבחינתה, במקרה זה שהוא 'למורת רוחה', היא משתמשת בו ומצהירה ש'ככה מתאים לה'. הנקודה המעניינת איננה הפרקטיקה המדויקת שבחרה דבורה, אלא 'חיפוש הפרצות' והשימוש בהן, שכן – כמו שאומרת דבורה עצמה – 'זה לא יחס אופייני להלכה בדרך כלל'. עמדת הציות והשמרנות שתוארה לעיל (1.2) מְפַנָּה את מקומה לעמדה המחפשת שינוי.

זוהי אם כן דוגמה נוספת של צורך שאליו מתלווה חיפוש דרך לשנות במשהו את ההלכה המקובלת, ובהעדר סנקציה חברתית משמעותית נפתח פתח לשינוי.

---

<sup>281</sup> ארמית: שני קולות לא נשמעים. בהקשר של איסור קול אישה הכוונה היא שאם אישה איננה שרה סולו, ולא ניתן להבחין בקולה הרי שמותר לשמוע אותה.

<sup>282</sup> ספר שו"ת של הרב יחיאל יעקב וינברג (1885-1966) רוסיה, גרמניה, שוויץ.

<sup>283</sup> כינויו של הרב משה סופר (1762-1839), גרמניה, הונגריה.

הלכות נידה הן נושא רגיש מבחינה הלכתית שכן מדובר באיסור תורה,<sup>284</sup> שניתן להגדירו כ' key ritual domain' (Avishai 2008a:413). עם זאת, כפי שכבר הראו מחקרים קודמים בנושא (Hartman and Marmon 2004; Avishai 2008a), גם בנושא זה מתקיים שיח, שבו מובעת אי-שביעות רצון וישנם אפילו ניסיונות עדינים להרחבת מרחב התמרון. גם בין הנשים הלמדניות שבהן עוסק מחקר זה, על אף מחויבותן הדתית העמוקה, יש מי שהביעו אי-נחת וקושי:

• ואני נמצאת במקום כל כך כועס שכל דבר מקפיץ אותי. קשה לי עם העולם הזה. קשה לי עם האמירות שלו. אה... אני מרגישה שהעיסוק של הלכות נידה הוא... אני יודעת על עצמי שזה עשה לי דברים מאוד לא בריאים. אני יודעת שהימים של שבעה נקיים היו לי קשים נפשית. זה סטרס. זה מתח. זה... איך אפשר להגיע אחרי זה לזוגיות מהמקווה זה לא ברור לי. (שולי)

• אני רק יכולה לספר שהיה לנו... סדנה לבנות שביקשו כל אחת, זה היה סדנא יצירתית, לבטא קושי עם עולם ההלכה של הלכות נידה, וזה היה מרתק. ישבנו שם קבוצה של 10 נשים, שכולן מחוברות מאוד להלכות נידה, וכל אחת העלתה קושי אחר. [...] מישהי אחת נורא קשה לה עם טבילה, כל פעם מחדש. היא תמיד בלחץ. ואז היא מספרת שהמדריכת כלות שלה, כשהיא הדריכה אותה, אמרה לה שטבילה זה מדאורייתא ואם היא לא עולה טבילה זה ממש איסורי כרת, וכולי וכולי וכולי. ואחת אחרת מספרת ש... כל הנושא של בדיקות ממש ממש קשה לה. ואחת אחרת מספרת שהרחקות קשות לה. ממש כל אחת, כל אחת תקפה משהו אחר ששמה ממש היא מוצאת את עצמה. (רות)

שולי מדברת על הרגשות השליליים שעוררה בה השמירה על הלכות נידה, ועל התהיות שלה על השפעתן על הזוגיות ועל בריאות הנפש שלה.

רות מתארת סדנה אשר בה השתתפו נשים דתיות, 'שכולן מחוברות מאוד להלכות נידה'. מעניינת הנחת היסוד של הסדנה שמדובר בהלכות שמעוררות קושי והתנגדות אפילו בקרב נשים כאלה, לצד הנכונות והלגיטימציה להעלות קשיים כאלה בשיחה קבוצתית. אלה חושפות זהות דתית שאיננה מנסה להתעלם מקושי אלא לחיות מתוך מודעות אליו, ולעיתים אף מתוך ביקורת על ההלכות שמייצרות אותו. שיח זה, שבו לגיטימי לשוחח על קושי, מאפשר משא ומתן הלכתי כפי שמתארת דבורה:

מה שיחודי בהרחקות זה שלדעתי, זה ש-זה תחום ש... לדעתי התחום היחיד שאני מכירה שאנשים שמקפידים על קוצו של יו"ד, באמת, דוסיים אמיתיים, 'עושים שופינג' בהרחקות. ו--- ו--- מצד אחד זה נורא מפתיע, כי אלה סעיפים מפורשים, אני לא יודעת אם בשולחן ערוך אבל בודאי בנושאי הכלים של השולחן הערוך ו... וכתובים בכל הספרים הקדושים. ומצד שני... — יש אין סוף... סעיפים כאלה ותתי סעיפים [...] ואתה מגיע לאיזשהו נורמליזציה. זאת אומרת אתה רואה מה עובד בשבילך, מה לא עובד בשבילך. (דבורה)

דבורה מתייחסת לתחום שאיננו בליבת הלכות נידה אלא בפריפריה – הרחקות.<sup>285</sup> כפי שדבורה

<sup>284</sup> 'הנדה הרי היא כשאר כל העריות [...] חייב כרתי' (רמב"ם הלכות איסורי ביאה פרק ד, הלכה א).

<sup>285</sup> הערה 264.

מעידה מתוך הכרותה עם זוגות רבים, זהו תחום שבו גם אצל 'דוסים אמיתיים', ובמשתמע גם אצלה, יש פער בין ההנחיות הכתובות לבין הפרקטיקה בפועל, מה שהיא מכנה ה'נורמליזציה' שכל זוג מגיע אליה. והיא מפרטת:

הקטע של להעביר חפצים למשל. ברגע שיש לך תינוק פתאום העולם שלך משתנה ואתה מבין שזה, יש איזשהי אי-סבירות בנושא... --- זה, את מכירה את המצב הזה של תינוק אחרי לידה. זאת אומרת, שכל העולם יודע שהיא לא טהורה, כאילו לא מותרת, ו... ועכשיו כל זה, פתאום אז הודעה לכל העולם מה אנחנו נוהגים... (דבורה)

דבורה נותנת דוגמה פשוטה שמבהירה כי 'יש איזשהי אי-סבירות בנושא', שבעקבותיה מתרחש בירור של כל זוג עם עצמו לגבי מידת ההקפדה שהוא מקבל על עצמו בהלכות אלה. דבורה, המלמדת הלכות אלה לנשים לקראת נישואיהן, מעבירה להן מסר מורכב – 'תשתדלו לקיים את כל מה שכתבו בספר בהתחלה ותראו לאן אתם מגיעים, כאילו תגיעו לאיזה מישור נורמאלי'. היא איננה נוקטת בלשון חד משמעית אלא בהנחיה ל'השתדלות', ומראש מנחה את הכלות לעשות חיפוש זוגי בנושא ולא לקבל את מה שכתוב כפי שהוא. היא ממשיכה בהסבר הרציונל של עמדתה, המבוססת על הידע שלה בהתפתחות הלכות נידה:

אם רוצים כאילו אפשר להצדיק את זה באמצעות הדגמת הדינאמיקה של הדבר הזה, איך זה התחיל, המפתח של רש"י, כל מיני דברים כאלה [...]. חומרים, לא מיינסטרים, כאילו מסכת נידה לא מדברת על זה. כלום. כלום. בכלל [...]. ולכן להרגיש פחות מחויב לזה. [...] אבל אני, כשאני, אני לא הולכת לכיוון הזה כי אני חושבת שזה לא באמת נאמן לדינאמיקה של ההלכה, כי זה כבר מופיע בכל הנושאי כלים של השולחן ערוך, זה מופיע בכל הספרים. [...] אם אתה רוצה להסתכל בחוץ – תסתכל בחוץ, תישאר בחוץ, המבט מבפנים הוא... [...] אני אומרת המציאות היא, וגם למנהג יש ערך, שאנשים מוצאים איזשהו מקום נורמאלי. אלא מה, בעניינים אינטימיים זה לא משהו שאתה יורש מהאימהות שלך. (דבורה)

דבורה מתארת מתח בין 'מבט מבפנים' – מחויבות למה שכתוב על אף הבנת הדינאמיקה ההלכתית שהובילה להלכה הכתובה – לבין הבנת כוחם של החיים שאינם מאפשרים קבלה מלאה של הכתוב. היא מנסה לשמור על הספר כנקודת מוצא, מתוך ידיעה ברורה שהוא רק נקודת מוצא למשא ומתן מתמשך.

דינאמיקה דומה של מתח בין המסורת ההלכתית לבין ה'חיים' מתוארת על ידי בתיה:

כל העניין של נידה, כמובן, הוא ענק, אני מתכוונת, יש מיליון נושאים, נכון? [...] אבל השאלה בסוף, איך את מתכוונת להתמודד עם זה בחיים שלך מתוך יושרה. וזה לא אומר לעשות מה שאת רוצה, כלומר, שוב יש את המסורת, ויש את החיים שלך, ואז את נאבקת עם זה, בסדר? אבל זה לא זה או זה, זה לא, את יודעת, אני מתכוונת, אני חיה את המאבק הזה, אין ספק, אבל מצד שני אני גם עשיתי בחירות מסוימות, וכאשר את עושה בחירות מסוימות זה גם משכך חלק מהכעס, כי בסופו של דבר זה האחריות שלי, ולכן... את מבינה? (בתיה)

בתיה מתארת את המשא ומתן שהיא מנהלת עם העולם ההלכתי כמקור לכוח – 'זה האחריות שלי' – המאפשרת ל'שכך חלק מהכעס', שכן מה שהיא עושה נעשה מתוך בחירה. לסיכום, האוריינות ההלכתית נותנת לנשים כלים לבקר ו'לעשות שופינג' בתחום הרגיש של הלכות נידה. סוגיה זו, המשפיעה על הזוגיות והרווחה הנפשית, נחווית ככזו שיש בה צורך גדול לשנות מן

ההלכה הכתובה. בהיותה פרקטיקה המוגנת מעין הציבור, כל הכרעה שנקטת צריכה לעמוד בקריטריונים של 'יושרה' הלכתית, אך בסופו של דבר היא בתחום הדתיות האישית (פרק ו). העמדה הדתית של הנשים והאוריינות ההלכתית שלהן מאפשרת להן יחס ביקורתי להלכות אלה, הבעה של קושי, וקיום של משא ומתן על הפרקטיקה.

### 3 יחס להלכה - מפגש של דתיות, למדנות ומגדר

פריירה טוען כי לימוד רציני מותנה ביכולת לקריאה ביקורתית התלויה בהקשר הסוציולוגי-היסטורי של הטקסט (Freire 1985:2). הוא מודד ידיעה ביכולת של האדם לפעול במציאות באופן רפלקסיבי, מתוך תפיסה של העולם כמצוי בשינוי מתמיד (Freire 1985:100,106). המבט ההיסטורי משותף לקריאה הביקורתית של הנשים הלמדניות על הטקסט התלמודי, כמו גם להתבוננות הביקורתית על ההלכה.

הפער בין ביקורת ושמרנות מעסיק מחקרים על נשים אורתודוקסיות-מודרניות ויחסן להלכה. כך טוענת אבישי כי 'observance encompasses ambivalence' (Avishai 2008a:423), כלומר שמירת המסורת של נשים מאופיינת באמביוולנטיות. גם הרטמן ומרמון נדרשות לשאלת שמירת ההלכה לצד ביקורת על הלכות נידה, והן טוענות כי לא נכון להתייחס לנשים דתיות המצייתות להלכה כבעלות תודעה כוזבת או כמשתפות פעולה עם הפטריארכיה, אלא כסובייקטיות עצמאיות ומתוחכמות המעניקות משמעות לבחירות שלהן (Hartman and Marmon 2004:405-406). בדומה למסקנות של אבישי, הרטמן ומרמון, גם במחקר הנוכחי מתגלות הנשים כסובייקטיות דתיות, והיחס להלכה מתגלה כמרחב שבו מתבצע משא ומתן מתמיד בין הזהות הדתית המחויבת (פרק ו:1) לבין ביקורת מגדרית של הלומדות באמצעות הידע התורני שרכשו. הנכונות להיות במשא ומתן כזה מבטא פעלנות בהקשר של עשיית הזהות הדתית והזהות הלמדנית.

ניתן לתאר את המצב שבו מתנהלות הנשים כ-broken bargain (Kandiyoti 1988:281), כלומר מצב שבו הסדר הישן הופר, ולו במובן זה שלנשים ישנם כלים להשתתף בשיח ההלכתי. במצב כזה, טוענת קנדיוטי, נשים מנהלות משא ומתן עם הפטריארכיה ונעות בין שמרנות לבין מחאה. היא מתארת תהליך שראשיתו בהתנגדות פאסיבית והמשכו בשינוי הסדר הקיים. האנקס מסביר כי שינוי חברתי נוצר מתוך התחזוקה של צורות השתתפות של יחידים (Hanks 1991:16). במקרה הנוכחי ניתן לטעון כי מתוך ההתמודדות ועשיית הזהויות של מי שאינן יכולות לקבל את הדברים כמות שהם, עשוי להתחיל להיווצר שינוי הלכתי, שכן – כפי שטוענת רוס – אי אפשר לפטור כלאחר יד ביקורת העולה 'מתוך המחנה', וזו מחייבת את בעלי הסמכות לגשר על מתחים בין ההלכה למודרנה (רוס 2003:453). במובן זה, המשא ומתן ההלכתי שמנהלות הנשים מחזק את קביעתה של רוס כי 'דווקא משום ש[...] אין לנושאי דגלה של מהפכה זו מלכתחילה כל יחס רדיקלי למקורות הסמכות הרבניים' הימפגש בין נשים דתיות לידע מן הסוג הזה [...] התגלה כפצצת זמן' (2003:449,453).

אני מציעה לראות את עצם הבעת הביקורת, הנעשית מתוך עמדה של ידיעת הלכה ומחויבות

להלכה, צורה של התנגדות אקטיבית,<sup>286</sup> גם אם איננה מובילה בהכרח לשינוי בפועל. הדבר נכון במיוחד בסוגיות שבהן הביקורת איננה חלק מהשיח הציבורי של הזרם המרכזי, כמו למשל הלכות נידה. עם זאת, כפי שמלמד פרק זה, המחויבות הדתית (פרק ו: 1) של הנשים הלמדניות, לצד רצון להישאר מחוברות ושייכות לקהילה הדתית (פרק ה:): מהווים גורמים מגבילים למידת השינוי שהן מאפשרות לעצמן גם בהקשרים הלכתיים המעוררים בהן ביקורת, כמו שרה המצהירה מחד גיסא כי 'היא לא איזו דוסה ממושמעת' אך מאידך גיסא שיש בה 'איזשהי קבלה בסיסית [...] של העולם ההלכתי, קבלה גם ברמה היישומית'. כלומר, הידע איננו מוביל בהכרח לשינוי ממשי, אלא מייצר אצל הנשים הלמדניות תודעה של פער.

טענתי היא כי התגובות השונות שהובאו בפרק זה הן צורות של התנגדות המערערות על ואת הסדר הישן, במובן של אובדן הציות התמים. עצם קיומה של עמדה הלכתית ביקורתית והמודעות הרפלקסיבית לפער בין מה שנהוג ומקובל לבין התחושה האישית, היא ביטוי לפעלנות דתית ולמדנית, ומהווה ביטוי נוסף של עשיית זהויות מורכבת ולא הרמונית של הנשים הלמדניות. היכולת להודות כי המערכת ההלכתית איננה מושלמת, אפילו אם לא נגזר ממנה בהכרח שינוי מעשי, מבטאת פעלנות דתית ולמדנית, גם אם בשלב זה הנשים אינן מוצאות דרך פשוטה לתרגם את הביקורת למעשה.

אולי בכך תורמות נשים אלה לראשיתו של תהליך שינוי בהלכה אשר בין מכלול השיקולים שבו יִפְּלוּ גם שיקולים מגדריים.

---

<sup>286</sup> הנכונות לבקר שונה מאסטרטגיית ה-exegesis שמתארת סוזן ויס בקרב טוענות רבניות, המנסות לשמר את קוהרנטיות הטקסט ההלכתי למרות המצוקה שהן פוגשות (Weiss 2008:179-181). את עמדות הנשים במחקר זה ניתן לתאר באמצעות האסטרטגיה ההרמוניטית, שמטרתה המשגה מחודשת של ההלכה, או האסטרטגיה הרטורית, המנסה לייצר שינוי הלכתי, המופעלות אף הן, לדברי וויס, בקרב טוענות רבניות.

## פרק יא: סיכום – שינוי מגדרי בשדה דתי

ינטל: אם לא צריך להסתיר את הלימוד שלי מאלוהים, למה צריך להסתיר אותו מהשכנים?

אבא: למה? כי אני סומך על אלוהים שיבין. אני לא כל כך בטוח לגבי השכנים.  
(מתוך הסרט 'ינטל')

מחקר זה התחקה אחר החוויה של נשים דתיות למדניות הרוכשות מיומנות ומומחיות בלימוד גמרא. נקודת המוצא של המחקר הייתה כי לניכוס של ידע דתי קנוני ומרכזי על ידי נשים תהיה השפעה מתגמלת ומעצימה. לצד השפעה זו, בשל אופייה הממוגדר של הפרקטיקה של לימוד גמרא, הנשים צפויות גם לחוות קושי. מטרתו של מחקר זה הייתה לתאר את המורכבויות של החוויה ואת דרכי ההתמודדות של הנשים עם מורכבויות אלה. מתוך כך, להבין את משמעותו של ניכוס ידע דתי על ידי נשים כתופעה חברתית.

ב'פתיחה האישית' שבראשית העבודה כתבתי כי יצאתי לחקור מציאות שונה לגמרי באשר ללימוד גמרא של נשים מזו שהכרתי בנעורי, ושאלתי 'האם באמת היא כל-כך שונה?'. התשובה העולה מניתוח הממצאים היא כי אכן המציאות השתנתה מאד, בכך שנוצר טיפוס חדש של נשים דתיות העושות את זהותן הדתית באמצעות לימוד, ומתחילות לשאול שאלות ולדון בסוגיות העומדות במרכז חייהן של נשים דתיות – כמו המעמד האישי או דיני נידה – באופן שלא היה עולה על הדעת לפני דור. עם זאת, הנשים חשות כי יש עדיין 'שכנים' רבים שלא מבינים ולא מקבלים. להלן אני סוקרת בקצרה את שני מרכיבי המציאות הללו כפי שבאו לידי ביטוי בפרקי העבודה: השינוי בעולמן הפנימי של הנשים והשמרנות החברתית.

### נשים למדניות – טיפוס דתי חדש

נשים למדניות המתמחות בתלמוד ומלמדות אותו הן תופעה חברתית חדשה. העיסוק בגמרא מהווה עבור הנשים מרכיב מרכזי בעשיית הזהות והממצאים מלמדים כי הוא נחוה על ידיהן כפעולה מתגמלת בכמה מובנים. ראשית, הנשים הלמדניות חוות את הלימוד של הטקסט התלמודי הקנוני, המצוי בליבת לימוד התורה, כמאפשר להן עשיית זהות דתית עמוקה ומשמעותית יותר מאשר אילו לא היו עוסקות בו. מתוך דבריהן עולה כי **הזהות הדתית** שלהן מחוזקת בשני ממדים של דתיות:

- בממד של **דתיות כתחושת שייכות לקהילה** – הלימוד מאפשר ללומדות לחוש קשורות לעולם הלימוד כקהילה מדומיינת (Anderson 1991), וכן, למצוא את מקומן במשפחה, אשר במקרים רבים הלימוד מהווה בה פרקטיקה מרכזית ומוערכת.
- בממד של **דתיות כחוויה אישית-רוחנית** – הלומדות מעניקות ללימוד הגמרא משמעויות דתיות שלא הוענקו ללימוד של נשים בשיח ההלכתי, ובכך מרחיבות את השיח ההלכתי על לימוד גמרא של נשים (פרק א: 3.2) ואף משנות אותו. הנשים רואות בלימוד שלהן **לימוד לשמה**, בשתי משמעויות (לם 1972: 135-137): הן כאמצעי המעמיק את תפקודן כמקיימות מצוות, כלומר 'לימוד לשמה' במשמעות פונקציונאלית; מעבר לכך, ובכך יש חידוש, הן רואות



אותו כבעל ערך עצמי בהיותו עבורן דרך לעבודת ה', כלומר, 'לימוד לשמה' במשמעות רליגיוזית. תפיסת הלימוד כבעל ערך עצמי איננה מקובלת בשיח המסורתי ביחס ללימוד של נשים, אשר אינן מצויות ללמוד. התייחסותן של הנשים ללימוד בדרך זו היא הרחבה ושינוי של השיח.

מן המחקר עולה כי לימוד גמרא הוא פרקטיקה מתגמלת גם בהיבט של **הזהות הלמדנית**. בהיותו אתגר אינטלקטואלי, הוא מספק ללומדות הנאה אינטלקטואלית ודימוי עצמי של מסוגלות ויכולת, כפי שמבטאת תפיסתן את עצמן כבעלות קול אישי בלימוד הגמרא. המשתתפות במחקר זה אינן תופסות את הלימוד שלהן כמוגבל מבחינת תכניו או מבחינת ההישגים שאליהם הן שואפות. גם אם הן אינן מתיימרות עדיין להשתוות לתלמידי החכמים הגדולים שבין הגברים, הן מאמינות כי יום יבוא ותהיינה נשים שתוכלנה להשתתף באופן מלא בשיח ההלכתי ואף לפסוק הלכה.

עוד עולה מן המחקר כי לצד הפוטנציאל המעצים שבלימוד גמרא והברכה הטמונה בו עבור הנשים, הידע שאליו הן נחשפות מייצר קושי שלא היה חלק מן החוויה הדתית של נשים בעבר, בחינת 'תוסיף דעת תוסיף מכאוב' (פרק ט: 1). האתגרים והמתחים הפנימיים בחוויה האישית של הנשים הלמדניות באים לידי ביטוי בשני היבטים שנדונו בעבודה:

- **אתגר מגדרי בלימוד טקסט דתי** – כאמור, הלומדות מעניקות ללימוד משמעויות דתיות, ורואות בו מרכיב מרכזי בעשיית הזהות האישית שלהן. עם זאת, במהלך הלימוד נחשפות הלומדות לאופיו המוטה-מגדרית של הטקסט התלמודי. הנשים מתייחסות בין השאר לחפצון של נשים בדיונים תלמודיים, כמו בתיאורי גוף האישה, או למעמד החברתי של נשים העולה מן הגמרא. המודעות להטיות המגדריות הופכת את הלימוד לחוויה מטרידה ומאתגרת (פרק ט: 15). מקום זה בלימוד מייצר חוויה של 'זרות בפנים' (outsider within) (Hill Collins, 2007:s15), שכן הנשים מביאות פנימה לעולם הלימוד תודעה נשית שאיננה קיימת בלימוד מסורתי, ואשר גורמת להן לקושי. לצד זה יש להן גם תחושה של 'בנות בית בחוץ', שכן הנשים לומדות מתוך תחושת שייכות אך מוצאות עצמן מודרות בתוך הטקסט.
- **אתגר מגדרי ביחס להלכות הקשורות לנשים** – היכולת הלמדנית של הנשים מפגישה אותן עם האופי הדינאמי של התהליך ההלכתי ומעמיקה את התובנה כי ההלכה הנהוגה כיום היא אפשרות אחת מבין אפשרויות אחרות. תפיסה זו של המערכת ההלכתית מחדדת ביקורת מגדרית בסוגיות הקשורות לנשים, כמו מקומן של נשים בבית הכנסת, הלכות נידה ודיני המעמד האישי. הביקורת על רקע מגדרי מתנגשת ברצון של הנשים לקיים את ההלכה ככתבה וכלשונה כחלק מזהותן הדתית (פרק ו: 1 ופרק י:), ועושה אותן, לפחות בהקשרים מסוימים, לשומרות הלכה לא תמימות, או בלשונה של אבישי (Avishai, 2008a:416).

לסיכום, האישה הלמדנית היא טיפוס חדש של אישה דתית, המתמודדת עם אתגרים דתיים

חדשים המחייבים אותה לעשיית דת מורכבת, המבטאת את הפעלנות (agency) שלהן וטומנת בחובה אפשרויות לשינוי בעתיד.

### פערים בין האישי לציבורי

החוויה האישית על מורכבויותיה מתרחשת באווירה חברתית שמצד אחד מאפשרת את התפתחותן של נשים למדניות, כפי שעולה מהקמתם וקיומם של בתי מדרש לנשים, אך מצד שני עמוסה במסרים שמרניים המציבים מכשולים בדרכן של הנשים הלמדניות. המשתתפות במחקר זה פועלות ועושות זהות בהקשר של שיח חברתי שבו לימוד גמרא נתפס עדיין כפרקטיקה גברית, ואשר בו הראשוניות והחדשנות של הקטגוריה 'נשים דתיות למדניות העוסקות בגמרא' מתבטאות באופנים שונים.

לא במפתיע, התברר כי קיים **פער** בין המשמעויות של לימוד גמרא **במרחב האישי** לבין החוויה **במרחבים ציבוריים**. עשיית הזהויות של הנשים הלמדניות מתקיימת על רקע פער זה, אשר בא לידי ביטוי הן בעשיית השייכות הדתית (פרק ה:) והן בעשיית הזהות הלמדנית (פרק ז:). גם בהקשר זה ניתן לתאר את מצבן של הנשים הלמדניות כ'זרות בפנים' וכ'בנות בית בחוץ'. שותפותן בעולם הלימוד איננה מתקבלת כמובנת מאליה, והן נותרות זרות במידה מסוימת. בנוסף לכך, כנשים דתיות הבוחרות בפרקטיקה לא נורמטיבית, הנשים – הבאות מתוך החברה הדתית – חשות מידה של שונות וחריגה מהסדר החברתי.

פערים ומתחים אלה מחייבים עשיית זהות אינטנסיבית, המביאה לידי ביטוי את הפעלנות של הנשים בהיבט הדתי והלמדני אל מול הכוחות החברתיים הסובבים אותן.

המורכבות של החוויה של נשים למדניות באה לידי ביטוי באופנים שונים שנדונו בפרקי העבודה :

- מורכבות קיימת בהשפעת הלימוד על תחושת ה**שייכות**. מעגל ראשון וראשוני שבו חוות הנשים סתירה בהקשר של השייכות שמקנה הלימוד הוא המשפחה. אמנם הלימוד מכונן עבור נשים רבות תחושה של שייכות במשפחה שבה הלימוד הוא פרקטיקה מוערכת, אך מתברר כי מדובר ב**שייכות ממוגדרת**, שכן הלימוד מקרב את הנשים הלמדניות לגברים במשפחה ומרחיק אותן מן הנשים במשפחה (פרק ה:2). במעגלים שמחוץ למשפחה – כמו הקהילה, בהם שולטת תפיסה שלימוד גמרא הוא פרקטיקה גברית, השונות של הנשים הלמדניות מודגשת אף יותר. אם כן, במרחבים שונים יש ללימוד גמרא השפעות סותרות על תחושת השייכות של נשים.
- **דימוי גברי** – הנשים הלמדניות מתאפיינות בנטיות אינטלקטואליות כמו שכלתנות ואנליטיות, הנתפסות כגבריות, ועוסקות בטקסטים הנחשבים כגבריים. מתוך כך הן מתמודדות עם התייחסות חברתית הרואה אותן כנשים לא לגמרי נשיות, דבר הבא לידי ביטוי למשל בחשש למציאת בן זוג (פרק ה:3.2).
- התפיסה הרווחת של לימוד גמרא כפרקטיקה גברית מקבלת ביטוי בעובדה שולית לכאורה, אך סמלית, והיא שעדיין אין **תואר** המוענק לאישה למדנית אשר רכשה ידע תורני (פרק ז:2.1.1). הדבר נכון גם במסלולי הכשרה מסודרים ומבוססים (כמו המכון העיוני-תלמודי בבית המדרש "מתן"). בשל העדרו של תואר אין דרך פשוטה להכריז בפני החברה על

יכולותיה של האישה, כלומר, העדר התואר הוא ביטוי להעדר הכרה חברתית בהישגיה הלמדניים. עובדה זו מתבטאת בחריפות כאשר אישה מלמדת בתפקיד מקביל לגברים, המכונים בתואר 'רב'.

- העדר התואר מבטא גם את העובדה ש**מסלול ההכשרה** של נשים עדיין לא ממוסד. חוסר המיסוד הוא היבט מבני מרכזי של העדר תמיכה חברתית בבחירה של נשים להתמחות בגמרא.

- נשים, המצליחות לרכוש ידע ולבסס זהות למדנית, חוות פער בין הזהות הלמדנית האישית לזהות הלמדנית החברתית. במילים אחרות, מתברר כי עבור נשים קיים **פער בין ידע לבין מעמד**, כלומר, לא די בניכוס של ידע תלמודי כדי לקבל הכרה חברתית במעמדן של נשים כיודעות, כפי שמגלות הנשים בבואן לממש את הידע כמקור פרנסה. הדבר נכון אפילו לגבי משרות הוראה, שהן ערוץ התעסוקה העיקרי עבור נשים למדניות, ונכון שבעתיים עבור תפקידים דתיים כמו רבנות או דיינות הסגורים בפני נשים לחלוטין (פרק ז: 2.3).

פערים בין הנשים הלמדניות לבין סביבתן מתגלים גם באופן שבו הן תופסות את הלימוד, בשונה מתפיסות הרווחות בשיח ההלכתי ובשיח הציבורי.

- קיים פער בין האופן שבו הלומדות תופסות את משמעות הלימוד ומטרותיו לבין התייחסויות ללימוד גמרא של נשים בשיח ההלכתי. כפי שראינו (פרק א: 3.2) אנשי הלכה נוטים כיום להתיר לימוד גמרא לנשים, אולם ההצדקה להיתר היא בעיקר פונקציונאלית. כמו כן, המתירים מניחים כי לימוד של נשים אמור להישאר שונה מלימוד של גברים ומשני לו. הנשים הלומדות אינן רואות את הלימוד שלהן כמוגבל, מבחינת תכניו, היקפו וההישגים אליהם הן שואפות. אף אם הן אינן מתייחסות אליו כאל קיום מצוות לימוד תורה (החלה על גברים), הן מוצאות דרכים אחרות להעניק לו מעמד מרכזי בעולמן הדתי. בכך מתגלה הפעלנות של נשים אלה בממד הדתי ובממד הלמדני.

- מתוך ההתייחסות של הנשים ללימוד **כמעשה דתי** בעיקרו, מתגלה פער בין הדימוי של הלימוד בעיני הלומדות עצמן, לבין **הדימוי הפמיניסטי** של לימוד גמרא של נשים בשיח הציבורי (פרק א: 3.2.3).

- סוגיה נוספת שבה קיים הבדל בין תפיסה הרווחת בשיח הציבורי לבין תפיסת הנשים הלמדניות היא שאלת **'הלימוד הנשי'**, כלומר, הטענה הרווחת כי לימוד של נשים הוא בעל מאפיינים ייחודיים – כמו רגשיות, סובייקטיביות וחיבור לחיים, השונים מלימוד של גברים. מרבית המשתתפות במחקר אינן תופסות את הלימוד שלהן כינשי, ומתנגדות לעצם הניסיון לייחס מאפיינים מגדריים ללימוד גמרא (פרק ח: 3). בגישתן לנושא זה מתגלה זהותן הלמדנית המבוססת של הנשים, החשות בנות בית בשדה הלימוד.

- בהקשר זה, מעניין להצביע על הפער הקיים בין הלימוד כחוויה שיש בה **פיצול** בין תודעה ורגש, לבין הדימוי של לימוד נשי **כלימוד מחובר** – כלומר, קיימת אי-הלימה בין הלימוד של הנשים המתברר כחוויה לא הרמונית, מה שכינית 'לימוד מוטרד' (פרק ט: 2.7), לבין הדימוי של לימוד נשי כלימוד מחובר/רגשי/רלוונטי לחיים.

תמר אלאור טענה בעקבות המחקר שערכה במדרשה לבנות בבר אילן כי 'התופעה המתפשטת של לימודי יהדות נמרצים בקרב נשים בקהילה הציונית דתית היא גורם מהפכני, העתיד להביא על האורתודוקסיה שינוי עמוק ביותר בתוך זמן קצר' [הדגשה שלי, ר.פ.] (1998:17). מן הפערים והמתחים המתוארים כאן, מתברר כי נשים המתמחות בגמרא אמנם חותרות תחת החלוקה הממוגדרת של לימוד תורה, אך אין בכך די להביא לביטול ההבניות המגדריות בהקשר זה, כלומר, שלא כפי שצפתה אלאור, גם היום, השינוי עודנו מתרחש ומתהווה, ואיננו נחלת כלל החברה האורתודוקסית מודרנית. ההבניות המגדריות מקבלות פנים חדשים בחוויה של הנשים הלמדניות, הן מול סביבתן והן בתוך עולמן הפנימי. על אף כל המכשולים וההתמודדויות חברתיות והאישייות, הנשים הלמדניות בוחרות לעסוק בגמרא, תוך נכונות לשאת במחירים המובנים בכך, כדי להפיק את הרווחים הטמונים בלימוד, ובכך מתגלה הפעלנות שלהן.

### לימוד גמרא של נשים - מעשה פמיניסטי?

דומה כי על פי רוב הנשים הלמדניות, המחויבות לשימור המסורת, אינן חוות את המהלך, לו הן שותפות, כמהפכני או כפמיניסטי, במובן זה שמחויבות פמיניסטית איננה המניע ללימוד, והיא אף נתפסת כמניע לא ראוי (פרק ו: 3). כפי שהראיתי עבור הנשים הלמדניות הלימוד מהווה פרקטיקה בונה, המשרתת את תחושת השייכות הדתית שלהן ואת זהותן הדתית-האישית (פרק ו:). לפיכך, לא מפתיעה התמונה העולה מן הממצאים, על פיה במרבית המקרים תגובת הנשים למתחים מגדריים נוטה לשמרנות. כך הדבר בלימוד עצמו, שבו כמעט ואין ניסיונות פרשניים פמיניסטיים, וכך גם בהתמודדות ההלכתית, שמעטות בה הבחירות לפעול בשונה מן ההלכה המקובלת. השמרנות היא בראש ובראשונה ביטוי לכך שעבור הנשים הפרויקט הלמדני הוא, כאמור, פרויקט דתי ולא פרויקט פמיניסטי. מעבר לכך מתברר כי דווקא בשל מיקומן של הנשים, העושות מעשה לא נורמטיבי, הן בוחרות לנהוג בשמרנות, באופן המחזק את תחושת השייכות, כפי שעולה מן הסוגיה של לבישת מכנסיים, שבה הן בוחרות בהתנהגות שמרנית בעיקר מתוך שיקולים חברתיים ולא מתוך שיקולים הלכתיים.

לאור זאת, אני מבקשת להתייחס לשאלה באיזו מידה ניתן להתייחס ללימוד הגמרא של המשתתפות במחקר זה כמעשה פמיניסטי?

יש חוקרות וחוקרים המבקשים לייחס משמעות פמיניסטית לשינוי חברתי מגדרי שנעשה על ידי נשים דתיות, גם אם הנשים עצמן אינן רואות את מעשיהן כפמיניסטיים. כך למשל שמיר ואחרים מכנים את פעילות הטוענות הרבניות שחקרו 'פרקטיקה פמיניסטית', למרות שהן אינן רואות עצמן כפמיניסטיות (1997:340), ובדומה לכך, וויס רואה את פעילותן של טוענות רבניות כמונעת מתוך 'subconscious feminism' (Weiss 2008:187-188). בפרק ו (פרק ו: 3) העליתי את האפשרות כי הפמיניזם שממנו מתנערות המשתתפות במחקר זה הוא פמיניזם במשמעות של מחויבות פוליטית מודעת, שהיא המשמעות אותה אני מבקשת לאמץ. מתוך תפיסה כזו של פמיניזם, אני סבורה גם כי מי שאיננה רואה עצמה כפמיניסטית איננה פמיניסטית. ובאופן דומה לכך, בעיני, יש בעייתיות בייחוס משמעות פמיניסטית למעשה שהעושה אותו איננה מתייחסת אליו ככזה.

אין בטענתי זו כדי לשלול את פוטנציאל ההשפעה על עולם הלימוד וההלכה הטמון בניכוס ידע

תלמודי והלכתי על ידי נשים, בשונה מן הטענה שללא תודעה פמיניסטית נשים מפנימות את צורת החשיבה הגברית ולכן לא די ברכישת ידע כדי שנשים תפעלנה לשינוי, כפי שטוענת למשל רונית עיר שי:

המציאות היא כזאת שתפיסות פטריארכאליות עדיין מהוות אבן פינה להשקפות הלכתיות רבות. לכן, נשים שתכנסנה לעולם ההלכתי לא תתקבלנה מתוך עמדה שוויונית והן כמעט בהכרח תצטרכנה לאמץ את ההשקפה הגברית בכדי בפשטות "לשרוד", כדי לקבל לגיטימציה, כדי שקולן יישמע. [...] נשים שנחשפו לביקורת הפמיניסטית ומתוך מודעות לעובדת נשיותן ודתיותן, מסוגלות גם להשקיף "מבחוץ" במובן בו ניתן קודם כל לזהות את התפיסות הפטריארכאליות העומדות ביסוד ההלכה (אשר לגברים הן כזכור "שקופות") ויחד עם זאת גם מ"בפנים" כשותפות לאותו שדה של פרקטיקות בכדי להציע גם את התיקון המבוקש. (עיר-שי, בהכנה: 27-28)

כפי שהראיתי למרות שעבור מרבית המשתתפות במחקר זה לימוד גמרא איננו פרויקט פמיניסטי, הן חשות מתח מול הטיות מגדריות בטקסט התלמודי ומביעות ביקורת על ההלכה. מתוך כך, בשונה מדבריה של עיר-שי, ברצוני לטעון כי פמיניזם מודע איננו הכרחי כדי להבחין בהטיות כאלה. ממצאי המחקר מלמדים כי ניכוס הידע התלמודי וההלכתי והגישה לכלל המקורות הקנוניים, טומנים בחובם פוטנציאל לשינויים עתידיים, גם אם באיטיות. התרחשותם של שינויים כאלה עשויה לצמוח מן העמדה שבה מצויות הנשים הלמדניות, עמדה של עשיית זהות מתמדת נגד כיוון הפרווה', אשר מובנים בה מתחים.

הממצאים מורים כי הנשים הלמדניות העוסקות בלימוד גמרא באופן מעמיק מגלות דעתנות ועצמאות, כפי שעולה מזהותן הלמדנית המבוססת ומנכונותן להביע ביקורת על תכני הטקסט התלמודי וההלכה. בנוסף לכך, ניתן ללמוד מממצאי המחקר הנוכחי כי הנשים הללו מתחילות לראות את עצמן כשותפות בשיח ההלכתי, וכי הכלים הלמדניים וההלכתיים שהן רוכשות מאפשרים להן להביע את עמדתן בשפת ההלכה. מתוך כך, כאשר הן מזהות סוגיות שאותן הן תופסות כבעייתיות עבור נשים, הן מנסות להצביע על כיוונים לשינוי באמצעות זיהוי אפשרויות הלכתיות חדשות, או אף ליזום שינוי.

אני טוענת אם כן, כי למרות שהלימוד המתקדם של נשים איננו נקשר על ידיהן לפמיניזם יש בו פוטנציאל לשינוי, אולם דומתני כי שינוי זה צפוי להיות איטי והדרגתי.

## תרומת המחקר

למחקר זה זיקה לשורה של סוגיות העוסקות בנשים, פמיניזם ומגדר, וביניהן: מחקר על נשים בתחומי עיסוק הנתפסים כגבריים, עיסוק במפגש בין פמיניזם ואורתודוקסיה, ובעיקר מחקר על נשים וידע ביהדות.

אן ספנסר ודייויד פודמור טוענים כי נשים רבות, העוסקות במקצועות הנחשבים גבריים, חוות את סביבת העבודה כ'סביבה מפלה' (Spencer and Podmore 1987:1), ומוכוונות באמצעות מנגנונים שונים לעמדות שוליות בתחום העיסוק הנתפס 'גברי'. בין המכשולים העומדים בדרכן של נשים הם מונים: סטריאוטיפים על נשים ועל המקצוע, העדר מודל חיקוי לנשים, הדרת נשים מיחסים לא פורמאליים, דרישה למחויבות מקצועית טוטאלית, וציפייה חברתית מנשים לעבוד

בעבודה נשית, הכרוכה בעיסוק ברגשות ובטיפול (Spencer and Podmore 1987:2). המחקר הנוכחי מראה כי דברים אלה נכונים גם ביחס לתופעת הנשים הדתיות הלמדניות שרכשו ידע תלמודי. ואולם, בנוסף לכך חושף המחקר הנוכחי את האופנים הייחודיים שבהם המפגש בין דת ומגדר מייצר מכשולים המעכבים התפתחות והתקדמות של נשים, המבוססות על רכישת ידע דתי בחברה בדתית, המאופיינת בשמרנות המאטה שינויים (Roland 2004:116). ייחודו של הידע התלמודי הנדון כאן נובע מן המעמד היוקרתי שלו כנדבך מרכזי בשימור המסגרת הדתית, וכבסיס לעיצוב אורח החיים הדתי. בתוך הקשר זה הנשים הלמדניות מתמודדות עם שיח הלכתי-חברתי מסורתי שבו קיים איסור על לימוד גמרא של נשים, ועם מבנים חברתיים שמרניים המושפעים מאיסור זה. אחת התרומות של המחקר היא המשגת הקשיים ומנגנוני ההתמודדות של נשים במסגרת זו, ניתוח המאמץ הכרוך בעשיית הזהות, תוך חשיפת כוחה המוגבל של רכישת ידע לחולל שינוי עמוק במבנה חברתי ממוגדר.

כמה חיבורים נכתבו על המפגש בין היהדות האורתודוקסית לפמיניזם והאתגרים הכרוכים בו. ביניהם ניתן למנות את ספרה של בלו גרינברג 'On Women and Judaism' (Greenberg 1981), ספרה של רוס 'ארמון התורה ממעל לה' (2007) וספרה של הרטמן 'Feminism Encounters Traditional Judaism' (Hartman 2007). חיבורים אלה דנים במגוון אתגרים פמיניסטיים העומדים בפני נשים אורתודוקסיות ועוסקים גם בחשיבות ובפוטנציאל, מנקודת מבט פמיניסטית, של לימוד תורה על ידי נשים, כתנאי להובלת שינוי. המחקר הנוכחי, כמחקר שדה, תורם להבנת תרומתו האפשרית של לימוד תורה מתקדם של נשים לשינוי מגדרי. מן המחקר מתברר כי תרומה זו מוגבלת לעת עתה, בפרט לאור העובדה שרבות מן הלומדות אינן מונעות ממוטיבציה פמיניסטית ולאור המבנים החברתיים המגבילים השתתפות מלאה של נשים בעולם הלימוד.

במרחב הסוגיות העוסקות באורתודוקסיה ופמיניזם, מחקר זה ממשיך בראש ובראשונה את המחקרים שנעשו על נשים דתיות וידע תורני (הוזכרו בפרק ג:). בהמשך לאותם מחקרים בחרתי להתמקד לראשונה בנשים המתמחות בתחומי הליבה של עולם הדעת היהודי – הגמרא וההלכה. בהקשר זה תורם המחקר כמה מושגים חדשים המבקשים להנהיר את החוויה של נשים המאמצות פרקטיקה גברית. כאמור, העיסוק של נשים בלימוד גמרא התברר כמעורר קושי הן בממד של שייכות דתית והן בממד של דתיות אישית. להמשגת תחושת חוסר השייכות שחשות הנשים בתוך עולם הלימוד, השתמשתי במושג 'זרות בפנים', של פטרישיה היל קולינס (Hill Collins 2007), שדנה במיקום הייחודי של נשים שחורות באקדמיה. ואולם נושא מחקרנו שונה מזה שנדון על ידי היל קולינס, בכך שכאן מדובר בנשים אשר זרותן איננה נתונה מראש אלא נוצרת מתוך הפרקטיקה הגברית שאותה הן מאמצות. כלומר, ללא הבחירה לעסוק בלימוד גמרא הייתה נחסכת מן הנשים הללו חווית הזרות. מתוך ייחודיות השדה עלה צורך במושג נוסף שיבטא גם את תנועתן של נשים אלה אל מחוץ למקום המיועד באופן מסורתי לנשים. לשם כך הצעתי את המושג 'בנות בית בחוץ'. השילוב של שני

מושגים תיאורטיים אלה מעשיר את הבנת חוויות השייכות וחוסר השייכות של נשים למדניות, כנשים המאמצות פרקטיקה גברית בתוך שדה דתי. מושגים אלה עשויים לשמש להבנת תופעות דומות של אימוץ פרקטיקה ממוגדרת – גברית או נשית – על ידי נשים או גברים. דוגמה לפרקטיקה כזו בהקשר היהודי היא אמירת קדיש על ידי נשים.

כמו כן, הצעתי את המושג 'לימוד מוטרד' להמשגת תגובה המתרחשת בעת לימוד של סוגיות שבהן קיימות הטיות גבריות. דרכי ההתמודדות של נשים עם טקסטים המוצעות בספרות התיאורטית הקיימת – קבלה, דחייה ופרשנות מחודשת – נמצאו כלא מספקות להבנת תגובתן של הנשים הלמדניות, שכן הן אינן דוחות את הטקסט, אינן מקבלות אותו כמות שהוא ובמקרים רבים אינן מציעות פרשנות מחודשת. לפיכך הן נמצאות בעמדה של הכרה בקושי ועם זאת מכרעות שלא להכריע. עמדה זו בלימוד משקפת את זהותן שהיא פעמים רבות לא פתורה ולא הרמונית.

במילים אחרות, מושגים אלה מבטאים את הווייתן של הנשים הלמדניות שהיא התקיימות בתוך 'חווית סף' מתמשכת בין הדרה והשתתפות, בין זרות ושייכות. המחקר מציע, אם כן, שפה לתיאור מציאות שאיננה דיכוטומית, ומאפשר המשך העמקה בחווייתן של נשים דתיות, למדניות ואחרות, הן ברובד התיאורטי, והן ברובד המעשי, קרי אסטרטגיות להתמודדות עם מצבים מרובי פנים, מתמשכים, שאין להם פתרון פשוט.

בנוסף, למחקר זה עשויה להיות תרומה במישור החינוכי המעשי. לפי או'קונור היכולת של מחקר פמיניסטי של דת להצביע על הדרת נשים מלימוד, ממוסדות לימוד ומייצור הידע, עשויה להוביל לשיתוף של נשים בשיחה של ייצור הידע הדתי (O'Connor 1995:48). פוטנציאל השינוי בעקבות רכישת ידע תורני על ידי נשים קיים בשני כיוונים עיקריים: מעורבות של נשים בהנהגה הדתית והשתתפות של נשים בשיח ההלכתי. המחקר מצביע על השאיפה של הנשים הלמדניות למצוא את מקומן במרחב הציבורי. הבנת עולמן של הנשים הלמדניות עשוי להיתרגם למישור המעשי אם אנשים בתוך השדה יגלו נכונות לפעול למען שינוי הנסיבות כך שיקל על נשים להשתתף בעולם הלימוד, על ידי עידוד ללימוד או על ידי הוספת נשים לצוותי המוסדות לנשים. כמו כן יש לתת את הדעת על פתיחת תפקידים מבוססי ידע בפני נשים אשר יאפשרו לנשים למדניות למצוא את מקומן גם בעולם המעשה הדתי.

### **מגבלות המחקר וכיוונים עתידיים**

ככל מחקר איכותני גם המחקר שערכתי מוגבל ביכולת ההכללה שהוא מאפשר. הן גודלה של אוכלוסיית המחקר והן העובדה שדגמתי את המרואיינות בשיטת כדור השלג עלולות היו ליצור הטיות בתמונה שהצגתי. למרות הגיוון והשוונות בקרב אוכלוסיית המחקר הנוכחי, וההשפעות ההדדיות הרבות הקיימות בין נשים בתוך השדה (פרק ד: 1.1.2), יש מקום להניח כי נשים שהוכשרו או מלמדות במוסדות אחרים (בישראל ומחוצה לה), אשר אינם מיוצגים במחקר, היו מעשירות את הבנת השדה ומוסיפות לה גוונים. לדוגמה, מעניין לבחון את היחס לפמיניזם של נשים למדניות נוספות, ואת ההשפעה של יחסן זה על דרך הלימוד שלהן ויחסן להלכה. במחקר עתידי יש מקום למפות את השדה במלואו ולתת ייצוג רחב יותר לאוכלוסיות נוספות בארץ

ומחוצה לה.

כמו כן, המחקר פגש את הנשים בנקודת זמן מסוימת בתהליכי ההתפתחות שהן עוברות. מכאן שמעקב אחרי נשים אלה או הדומות להן לאורך זמן עשוי ללמדנו לא מעט על התפתחויות בשדה, ולהשיב על שאלות כמו:

עד כמה מצליחות נשים למדניות לקבל הכרה חברתית, למשל באמצעות הענקת תואר המעיד על תורתן? עד כמה הן מצליחות לתפוס מקום בקהילה הדתית?

האם בתוך עולם הלימוד של נשים דתיות נוצרת פרשנות פמיניסטית-ביקורתית כדרך להתמודדות עם ההטיות הגבריות שתוארו במחקר זה?

באיזו מידה ובאילו אופנים מעורבות של נשים יכולה להשפיע על השיח ההלכתי? למשל, בהקשר של יועצות ההלכה כבר מתחילות להישמע טענות כי מעורבותן של נשים מתחילה לייצר שינויים בשיח על הלכות נידה.

עניין נוסף שיש מקום להעמיק בו הוא משמעות המיקום המיוחד של הנשים הלמדניות כמורות, בעלות סמכות על ידע, השותפות להנחלתו לדור הבא. כל המשתתפות במחקר זה מלמדות גמרא, ובכמה מקומות נגעת באתגרים הייחודיים הנובעים ממעמד זה. אך היריעה רחבה בהרבה ויש מקום לבחון את הנושא, ולהעמיק בשאלות כמו – באיזו מידה האחריות החינוכית כמורות ומחנכות והמחויבות למסורת משפיעות על הצגת המורכבות שהן חוות במפגש עם הטקסט לתלמידים? אילו שיקולים דתיים, חינוכיים או חברתיים הן מפעילות בבחירה של תכני ההוראה ובאילו אופני פרשנות הן משתמשות להתמודדות עם קשיים בטקסט מול תלמידים? באיזו מידה הן מבטאות כמלמדות את מלוא המורכבות שהן חוות כלומדות, באיזו מידה הן מנסות לפשט את התמונה עבור תלמידיהן, ומהם השיקולים המנחים אותן בהכרעות מעין אלו?

היבט נוסף שאותו ניתן לחקור הוא נקודות מבט נוספות הקיימות בשדה – נקודת המבט של אנשים בקהילה הדתית, של רבנים ומנהיגים דתיים, עמדתם של אנשי חינוך ואנשי הפיקוח על הוראת תושב"ע במשרד החינוך ואחרים. פרספקטיבות אלה צפויות להעשיר את התמונה שהתקבלה במחקר זה מתוך הזוית של הנשים הלמדניות שבה בחרתי להתמקד. מחקר שיתמקד בנקודות מבט כאלה עשוי ללמד אותנו יותר על השדה שבו פועלות הנשים הלמדניות, על תפיסות ועמדות הרווחות הן אצל גברים בעלי תפקידים והן בחברה בכללה, ויאפשר בחינה של מידת ההפנמה, הדחייה או התמרון של הנשים ביחס לעמדות אלה.

בפתיחת המחקר הועמדה השאלה כיצד חוות נשים למדניות את הבחירה למקם את עצמן בעינו של שינוי בתוך חברה דתית-מסורתית ולעסוק בפרקטיקה גברית של לימוד גמרא? מהן המשמעויות של בחירה זו עבורן מפרספקטיבה דתית ומגדרית?

הנה כי כן, עם סיומו ניתן לומר כי לימוד הגמרא הינו פרקטיקה מתגמלת ומעצימה עבור הנשים, על אף המורכבות האישית והחברתית הכרוכה בו. הנשים הלמדניות התגלו כנשים דעתניות ועצמאיות המודעות למשמעויות השונות של בחירתן ונכונות לשאת במחירה.



יש מקום להמשיך ולעקוב אחר התופעה של נשים למדניות ולבחון לאילו כיוונים היא מתפתחת – עד כמה בחירה כזו נעשית נורמטיבית עבור נשים דתיות? עד כמה רחב פוטנציאל השינוי החברתי של ההוויה פורצת הגבולות שתוארה כאן? ומהי מידת ההשפעה של נשים אלה על החברה הדתית הסובבת אותן?

# ביבליוגרפיה

- אבינר, אלישע. 2004. "לימוד גמרא לבנים ולימוד גמרא לבנות." עמ' 197-204 בתוך *שירת עלמות: פרקי הגות והלכה*, בעריכת יעקב ארזוני. קרית ארבע-חברון: המכון לרבני ישובים.
- אבינר, אלישע. 2001. *אמונת החינוך: הארות והדרכות חינוכיות*. (מהד' ב). מעלה אדומים: מעליות, ישיבת ברכת משה, מעלה אדומים.
- אבינר, שלמה. "היה גבר!" שאילת שלמה. אוחר ב-29 בנובמבר, 2009. (<http://www.havabooks.co.il/shutSearch.asp?q=%D7%94%D7%99%D7%94%20%D7%92%D7%91%D7%A8>).
- אבינר, שלמה. 1994. "לימוד תורה לבנות." דעת: אתר לימודי יהדות ורוח. אוחר ב-10 במאי, 2010. (<http://www.daat.ac.il/DAAT/mishpach/limud-2.htm>)
- אברהם, מיכאל. 2000. "בין מחקר ליעיון": הרמנויטיקה של טקסטים קנוניים. "אקדמות; כתב-עת למחשבה יהודית ט: 161-179.
- אוזיק, סינטיה. 1989. "הערות לשם מציאת השאלה הנכונה." עמ' 127-152 בתוך *הפנינה: ספר זכרון לפנינה רפל: האשה היהודית בחינוך, במשפחה ובחברה*, בעריכת דב רפל. ירושלים: בני חמד.
- איזנברג, יהודה. 1988. "חמישים שנות לבטים, על תהליכים ומגמות בהוראת תושב"ע." משרד החינוך והתרבות, אגף לתכניות לימודים, מדור הערכה ומחקר, ירושלים תשמ"ח. דעת. אוחר ב-6 במאי, 2010. (<http://www.daat.ac.il/daat/toshba/hamishim/index.html>)
- אילן, טל. 2001. "ספרות חז"ל ולימודי נשים." עמ' 48-56 בתוך, *הרימי בכח קולך: על קולות נשיים ופרשנות פמיניסטית בלימודי היהדות*, בעריכת רנה לוי-מלמד. תל אביב: ידיעות אחרונות: ספרי חמד.
- איריגארי, לוס. 2003. *מין זה שאינו אחד: (מבחר)*. תל אביב: רסלינג.
- אלאור, תמר. 1998. *בפסח הבא: נשים ואוריינות בציונות הדתית*. תל אביב: עם עובד.
- אלאור, תמר. 1992. *משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות*. תל אביב: עם עובד.
- אלינסון, אליקים גצל. 1987. *האשה והמצוות: מקורות הלכתיים מבוארים*. מהדורה (ג) מתוקנת. ירושלים: המחלקה לחינוך ולתרבות תורנית בגולה של ההסתדרות הציונית העולמית.
- אריאל, יעקב. 2004. "בית המדרש הנשי." עמ' 205-220 בתוך *שירת עלמות: פרקי הגות והלכה*, בעריכת יעקב ארזוני. קרית ארבע-חברון: המכון לרבני ישובים.
- בובאר, סימון דה. 2001. *המין השני, חלק ראשון*. תל-אביב: בבל.
- בובר, מרדכי מרטין. 1962. *פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית*. ירושלים: מוסד

ביאליק.

בובר, מרטיין . 1984. "דתיות יהודית." עמ' 70-79 בתוך *תעודה ויעוד: כרך ראשון - מאמרים על ענייני היהדות*. ירושלים: הספריה הציונית.

בויארין, דניאל . 1999. *הבשר שברוח: שיח המיניות בתלמוד*. תל אביב: עם עובד.

בורדיה, פייר . 2005. "על כמה מתכונות השדה." עמ' 113-119 בתוך *שאלות בסוציולוגיה, ליבדו*. תל-אביב: רסלינג.

ביאלה, תמר. אוקטובר 2010. "תגובה למאמר 'על התלמוד, החיים ומה שביניהם' של זהבה פישר." *מקור ראשון*.

ביגמן, דוד . 2003. "השפה הפטריארכאלית בהלכה." עמ' 114-120 בתוך *להיות אשה יהודייה*, כרך ב, בעריכת מרגלית שילה. ירושלים: קולך - פורום נשים דתיות; אורים.

בראון, איריס . 1996. "תלמוד תורה לנשים בתפיסה האורתודוקסית במאה ה-20." עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג למחשבת ישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים.

בראל, אסתי. 2009. "ותלמוד תורה כנגד כולן: מבט מגדרי על לימוד התורה במדרשות לנשים בישראל." עבודת גמר לתואר דוקטור, המחלקה לפילוסופיה, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

בראל, אסתי . 2008. "על פטריארכיה וקולות נשיים: מבט ביקורתי על לימוד תורה לנשים בתפיסת הרב שג"ר." *אקדמות; כתב-עת למחשבה יהודית* כ: 39-53.

ברויאר, מרדכי בן יצחק . 2003. *אוהלי תורה: הישיבה תבניתה ותולדותיה*. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

ברנדס, יהודה . 2000. "האמת והשלום אהבו: תגובה לחיים נבון." *אקדמות; כתב-עת למחשבה יהודית* ט: 181-187.

ברנר, טלי . 2006. "מלמדת אל"ף-בי"ת': נשים מלמדות בתלמודי התורה באיטליה." *מסכת* ד: 11-33.

ברקוביץ, אליעזר . 1989. "מעמד האשה ביהדות: היבט הלכתי-חברתי." עמ' 39-43 בתוך *הפנינה: ספר זכרון לפנינה רפל: האשה היהודית בחינוך, במשפחה ובחברה*, בעריכת דב רפל. ירושלים: בני חמד.

ברקוביץ, דוב. 2008. *געגועי ארץ: שבילים חדשים בגלות הארץ-ישראלית*. ירושלים: בית אב.

גבתון, דן. 2001. "תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תיאוריה במחקר איכותי." עמ' 195-227 בתוך *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*, בעריכת נעמה צבר בן יהושע. לוד: דביר.

גוטל, נריה. "על חינוך הבת לעת הזאת." *משרד החינוך, מינהל חברה ונוער* – מאגר מידע ארצי. ללא תאריך. אוחר ב-6 במאי, 2010.

([cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/Perut/zionut023.doc](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/Perut/zionut023.doc))

גוטל, נריה. 2005a. "רבדים: אמת חינוך והוראה." *הצופה*. אוחר ב-27 בדצמבר, 2010  
)  
<http://www.hazofe.co.il/web/katava6.asp?Modul=24&id=32222&Word=&gila.yon=1674&mador=>

גוטל, נריה. 2005b. "תלמוד תורה לנשים: הלכה בהשתלשלותה ובהתהוותה." עמ' 41-64 בתוך  
*טל לישראל: אסופת מאמרים בעניין חינוך הבת: לזכר טלי חטואל ובנותיה הילה, הדר, דוני ומירב הי"ד בעריכת מיכאל שטיגליץ, ארנה אילון ועליזה שגב. מרכז שפירא: המכון התורני אור עציון.*

גופמן, ארוינג. 1980. *הצגת האני בחיי היומיום*. תל אביב: דביר.

גורדין, רחל. 2007. "שבת בבוקר יום יפה" - מאבקן של נשים בקהילה האורתודוקסית לשותפות בבית הכנסת ובריטואלים הדתיים. " עמ' 143-186 בתוך, *עיונים במשפט, מגדר ופמיניזם בעריכת דפנה ברק-ארז, שלומית יניסקי-רביד, יפעת ביטון ודנה פוגץ*. קרית אונו: הקריה האקדמית אונו.

גורדין, רחל. 2005. "התמורות התרבותיות והחברתיות עם כניסתן של נשים לשדה השיח ההלכתי." עבודת גמר לתואר דוקטור, התכנית ללימודי פרשנות, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

גיליגן, קרול. 1995. *בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה*. תל-אביב: ספרית פועלים.

גירץ, קליפורד. 1990. *פרשנות של תרבויות*. ירושלים: כתר.

גנזל, טובה. "הפוסק, הרב ויועצת ההלכה" בתוך *ספר הרב*. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה. בהכנה.

גרוס, זהבית. 2006. "התבנית הנפשית הנשית הנאלמת של בוגרות החינוך הממלכתי-הדתי בישראל." *תרבות דמוקרטית* 10: 97-133.

גרוס, זהבית. 2003. "תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי." עמ' 129-186 בתוך *מאה שנות ציונות דתית*, כרך ג, בעריכת אברהם שויצר שגיא ודב בן צבי יונה שורץ. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.

גרוסמן, אברהם. 2001. *חסידות ומורדות: נשים יהודיות באירופה בימי-הביניים*. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

דויטש, חיותה. 2008. *נחמה: סיפור חייה של נחמה ליבוביץ*. תל-אביב: ידיעות אחרונות: ספרי חמד.

האופטמן, יהודית. 2001. "נשים קוראות תלמוד." עמ' 28-40 בתוך *הרימי בכח קולך: על קולות נשיים ופרשנות פמיניסטית בלימודי היהדות*, בעריכת רנה לויין-מלמד. תל אביב: ידיעות אחרונות: ספרי חמד.

הירש, שמשון רפאל. 1964. *חורב*. בני-ברק: המכון להפצת ספרות דתית בישראל.

הירש, שמשון רפאל. 1992. *סדור תפילות ישראל*. ירושלים: מוסד הרב קוק.

- הכהן, ישראל מאיר בן אריה זאב. . 2003. ליקוטי הלכות. ירושלים: יפה נוף.
- הלבני, דוד. 1997. "תלמוד תורה לנשים." מים מדליו; שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך ע"ש רא"מ ליפשיץ 15-26.
- הלינגר, מיכאל. 1994. "תלמוד תורה של נשים לאור המקורות." עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- וולך סקוט, ג'ואן. 2006. "מגדר: קטגוריה שימושית לניתוח היסטורי." עמ' 328-356 בתוך ללמוד פמיניזם: מקראה: מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית, מגדרים, בעריכת דלית באום. בני ברק: הקבוץ המאוחד.
- וולסטונקרפט, מרי. 2006. "הגנה על זכויות האשה." עמ' 19-30 בתוך ללמוד פמיניזם: מקראה: מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית, מגדרים, בעריכת דלית באום. בני ברק: הקבוץ המאוחד.
- וולף, וירגינייה. 2004. חדר משלך. תל-אביב: ידיעות אחרונות: ספרי חמד.
- ויס, רוחמה. 2006. מתחייבת בנפשי: קריאות מחויבות בתלמוד. תל-אביב: משכל.
- ולדן, צביה. 2000. "תלמידה חכמה." ארץ אחרת 54-56: 1.
- ולר, שולמית. 2001. "מדוע נשים מדירות רגליהן מספרות ההלכה?!" עמ' 21-27 הרימי בכח קולך: על קולות נשיים ופרשנות פמיניסטית בלימודי היהדות, בעריכת רנה לוין-מלמד. תל אביב: ידיעות אחרונות: ספרי חמד.
- ולר, שולמית. 2000. נשים בחברה היהודית בתקופת המשנה והתלמוד. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זהר, נעם. 2007. "הכול חייבים בתלמוד תורה: מעמדן של נשים כמחויבות מדאורייתא בתלמוד תורה ובהידבקות בה." עמ' 277-292 בתוך להיות אשה יהודייה, כרך ד, בעריכת טובה כהן. ירושלים: קולך-פורום נשים דתיות.
- חובב, ימימה. 2009. עלמות אהבוך: חיי הדת והרוח של נשים בחברה האשכנזית בראשית העת החדשה. ירושלים: מרכז דינור לחקר תולדות ישראל.
- טובול-כהנא, מירב. 2005. "למדנות ולמדנות נשית." הצפה.
- טוקר, בני. 11 בפברואר 2010. "הרב אריאל: מנייני נשים בפורים – אסורים." בשבע. אוחר ב-6 במאי, 2010 (<http://www.inn.co.il/News/News.aspx/200472>).
- זרעאלי, דפנה. 1999. "המיגדור בעולם העבודה." עמ' 167-215 בתוך מין מיגדר פוליטיקה, בעריכת דפנה זרעאלי ואחרות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יפרח, יהודה. אייר תשס"ט (2009). "להדליק את הרצון." מקור ראשון, מוסף שבת.
- כהן, אשר. 2005. "הכיפה הסרוגה ומה שמאחוריה: ריבוי זהויות בציונות הדתית." אקדמות; כתב-עת למחשבה יהודית טו: 9-30.

- כהן, טובה . 1997. "בתוך התרבות ומחוצה לה : על ניכוס "שפת האב" כדרך לעיצוב אינטלקטואלי של האני הנשי." *סדן ; מחקרים בספרות עברית* ב: 69-110.
- כהן, טובה. 2006a. "מנהיגות דתית נשית: האורתודוקסיה המודרנית בישראל כמקרה-מבחן". *תרבות דמוקרטית* 10: 251-296.
- כהן, טובה. 2006b. *קול עלמה עבריייה: כתבי נשים משכילות במאה התשע-עשרה*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- כהן, נעמי (גולדשטיין). 1999. *האשה הדתית - המשכיות וחידוש*. רמת גן: הפקולטה למדעי היהדות, אוניברסיטת בר אילן.
- כהנא, מנחם . 1990. "מחקר התלמוד באוניברסיטה והלימוד המסורתי בישיבה." עמ' 113-142 בתוך *בחבלי מסורת ותמורה: אסופת מאמרים לזכרו של אריה לנג*, בעריכת מנחם כהנא. רחובות: כיוונים.
- כהנא, קלמן . 1984. "תורה לשמה במציאות ימינו." *מעין (מוסד יצחק ברויאר)* כד: 9-3.
- לאו, בנימין. 2001. "פתיחה." *גרנות: אסופת מאמרים: מאמרים ועבודות מבית המדרש לנשים, בית מורשה בירושלים* 1.
- לאו, בנימין. 2009. "קריאת מגילה לנשים - על ידי נשים." *קולך*. אוחר ב-27 בדצמבר, 2010 (<http://www.ramban.org.il/show.asp?id=32734>).
- לובין, אורלי . 2003. *אשה קוראת אשה*. חיפה ואור-יהודה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה: זמורה ביתן.
- לוביץ, רבקה. 2009. "נשים בבית הדין הרבני: המאבק לפתרון בעייתן של מסורבות הגט – הצלחות ונסיגות." *המכון הישראלי לדמוקרטיה*. אוחר ב-20 בספטמבר, 2010 ([http://www.idi.org.il/BreakingNews/Pages/opinions\\_h.aspx](http://www.idi.org.il/BreakingNews/Pages/opinions_h.aspx)).
- לוי, בריינה יוכבד. 2000. "טוב טעם ודעת: נשים ותלמוד תורה." *מתן*. אוחר ב-28 בספטמבר, 2010 (<http://www.matan.org.il/show.asp?id=34546>).
- לוי, יעל . 2003. "תשובת הרב יצחק נסים בדבר נשים ותלמוד תורה." *אקדמות; כתב-עת למחשבה יהודית* יג: 33-56.
- ליבוביץ, ישעיהו. 1982. "מעמדה של האשה - הלכה ומטא-הלכה." עמ' 71-74 בתוך *אמונה, היסטוריה וערכים: מאמרים והרצאות*. ירושלים: אקדמון.
- ליבמן, ישעיהו צ'רלס. 1982. "התפתחות הניאו-מסורתיות בקרב יהודים אורתודוקסים בישראל." *מגמות* 27: 231-250.
- ליכטנשטיין, אהרן. 1989. "לימוד תורה לנשים." עמ' 205-213 בתוך *הפנינה: ספר זכרון לפנינה רפל: האשה היהודית בחינוך, במשפחה ובחברה*, בעריכת דב רפל. ירושלים: בני חמד.
- לם, נחום . 1972. *תורה לשמה: במשנת רבי חיים מוולוז'ין ובמחשבת הדור*. ירושלים: מוסד הרב קוק.

מאלווי, לורה. 2006. "עונג חזותי וקולנוע נרטיבי." עמ' 119-133 בתוך *ללמוד פמיניזם: מקראה: מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית, מגדרים, בעריכת דלית באום. בני ברק: הקבוץ המאוחד.*

מוזס, חנן. 2009. "מציונות דתית לדתיות פוסט מודרנית: מגמות ותהליכים בציונות הדתית מאז רצח רבין." עבודת גמר לתואר דוקטור, המחלקה למדעי המדינה, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

מישלב, דוד יוסף. 2009. "לימוד תורה לנשים." עמ' 97-120 בתוך *אישה, חוה, אדם, בעריכת אביבה שרבט. ירושלים: ראובן מס.*

מלמד, אליעזר. 2005. *פניני הלכה - תפילת נשים: הלכות תפילה לנשים וטעמיהן. ברכה: מכון הר ברכה.*

מלמד, אליעזר. 2006. *פניני הלכה: ברכה: מכון הר ברכה.*

מלמד, אליעזר. 1993. *פניני הלכה: שיחות קצרות בעניני הלכה. ברכה: א. מלמד.*

מנקין, רחל. 2004. "משהו חדש לגמרי": התפתחותו של רעיון החינוך הדתי לבנות בעת החדשה." *מסכת ב: 63-85.*

נבון, חיים. 2000. "הלימוד הישיבתי ומחקר התלמוד האקדמי." *אקדמות; כתב-עת למחשבה יהודית ח: 125-143.*

סטריקובסקי, אריה. 1989. "ושיננתם...לבנותיך." עמ' 215-243 בתוך *הפנינה: ספר זכרון לפנינה רפל: האשה היהודית בחינוך, במשפחה ובחברה, בעריכת דב רפל. ירושלים: בני חמד.*

סימון, עקיבא ארנסט. 1982. "אז איתם." עמ' 135-169 בתוך *האם עוד יהודים אנחנו?: מסות. תל-אביב: ספרית פועלים.*

ספראי, זאב וחנה. 2001. "תלמוד תורה וערכיה: הורתו ולידתו של המשאב החיוני למעמדם של חכמים." עמ' 877-921 בתוך *מחויבות יהודית מתחדשת: על עולמו והגותו של דוד הרטמן, בעריכת אברהם שגיא שויצר וצבי בן יצחק. ירושלים: מכון שלום הרטמן.*

ספראי, חנה. 2001. "ציפיות וצפי בלימודי האשה ומגדר בספרות חכמים." עמ' 41-47 בתוך *הרימי בכח קולך: על קולות נשיים ופרשנות פמיניסטית בלימודי היהדות, בעריכת רנה לוין-מלמד. תל אביב: ידיעות אחרונות: ספרי חמד.*

עיר-שי, רונית. (בהכנה) "שיקול דעת הלכתי והטיות על בסיס מגדרי – ניתוח מושגי." *יפרסם בתרבות דמוקרטית.*

עמיטל, יהודה. 2005. *והארץ נתן לבני אדם: פרקי הגות וחינוך. אלון שבות: מכללת יעקב הרצוג, הוצאת תבונות.*

פוקו, מישל. 2005a. *הארכיאולוגיה של הידע. תל-אביב: רסלינג.*

פוקו, מישל. 2005b. *סדר השיח. תל-אביב: בבל.*

פוקו, מישל. 1996. *תולדות המיניות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.*

- פוקס, אילן . 2002. "בין איש בין אישה הכל לפי המעשה שהוא עושה כך רוח הקודש שורה עליו": יחסם של שלושה פוסקים אמריקאים אורתודוכסים לסוגיית תלמוד תורה לנשים במחצית השנייה של המאה ה-20. "עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- פיוטרקובסקי, מלכה . 2006. "עיון בסוגיית נשים ותלמוד תורה: איסור? רשות? מצווה? חובה?" עמ' 89-129 בתוך *מאמונה למעשה*, בעריכת לילך רוזנברג-פרידמן. ירושלים: אמונה.
- פירר, חוה . 1978. "החינוך הדתי של הבת." עבודת גמר לתואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- פישר, אסתר . 2005. "שיקולים ערכיים בפסיקה בעניין לימוד תורה לנשים." בתוך *אם לא תדעי לך*, כרך 16. *מחברת שדמות*. הקיבוץ המאוחד והמדרשה באורנים.
- פישר, זהבה. אוקטובר 2010. "על התלמוד, החיים ומה שביניהם." *מקור ראשון*.
- פרדס, אילנה . 1999. *הבריאה לפי חוה: גישה ספרותית פמיניסטית למקרא*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרוש, איריס . 2001. *נשים קוראות: יתרונה של שוליות בחברה היהודית במזרח אירופה במאה התשע-עשרה*. תל-אביב: עם עובד.
- פרידמן, אריאלה. 1999. "פמיניזם, נשיות וכוח של נשים בישראל." עמ' 47-19 בתוך *מין מיגדר פוליטיקה*, בעריכת דפנה יזרעאלי [ואחרות]. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרנקל-גולדשמידט, חוה. 1972. "הוראת תלמוד לבנות." שמעתין 31. דעת. אוחזר ב-1 בספטמבר, 2010 (<http://www.daat.ac.il/DAAT/kitveyet/shmaatin/talmud-2.htm>).
- צבר, נעמה . 1990. *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים: מסדה.
- ציגלר, ראובן . 2010. "בינו שנות דור ודור": דברים לזכרו של מורי ורבי הרב יהודה עמיטל זצ"ל. *שיבת הר עציון*. אוחזר ב-27 בדצמבר, 2010 (<http://www.haretzion.org/component/content/article/14/109-hesped-reuven->). (ziegler-heb).
- קהת, חנה. 2001. "מעמד הנשים ולימוד תורה בחברה האורתודוקסית." עמ' 355-364 בתוך *התשמע קולי*, בעריכת יעל עצמון. ירושלים: מכון ון ליר בירושלים: הקיבוץ המאוחד.
- קהת, חנה. 2008. *תלמוד תורה של נשים: אידיאה ומשמעות, האשה ביהדות: סדרת דיונים: מספר 12*. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, המרכז לחקר האשה ביהדות ע"ש פניה גוטספלד הלר.
- קהת, חנה . 2003. "שוויון מגדרי - פולמוס דתי או פולמוס חברתי." עמ' 64-45 בתוך *להיות אשה יהודייה*, כרך ב, בעריכת מרגלית שילה. ירושלים: קולך - פורום נשים דתיות; אורים.
- קולא, טובה . 1994. "חגיגת בת-מצוה ולימוד גמרא לנשים כדפוסי חנוך ותרבות ייחודיים של הנערה בקבוץ הדתי." עבודת גמר לתואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.



קורן, עירית . 2006. "קול ברמה נשמע: נשים דתיות מאתגרות את טקס הנישואין האורתודוקסי." עבודת גמר לתואר דוקטור, התכנית ללימודי מגדר, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

קיידי סטנטון, אליזבת. 2006. "הגנה על זכויות האשה." עמ' 33-36 בתוך *למוד פמיניזם: מקראה: מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית, מגדרים, בעריכת דלית באום*. בני ברק: הקבוץ המאוחד.

קירש, יורם. 2004. "מעמד האישה בחברה הציונית-דתית - מאבקים והישגים." עמ' 386-421 בתוך, *הציונות הדתית: עידן התמורות: אסופת מחקרים לזכר זבולון המר*, בעריכת אשר כהן וישראל הראל. ירושלים: מוסד ביאליק.

קראוס, יצחק. 2006. "המדרשה לנשים: המהפכה השקטה." עמ' 581-594 בתוך *אוניברסיטת בר אילן - מרעיון למעש, כרך א*, בעריכת דב בן צבי יונה שורץ. רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.

קרן, רחל. 2009. "על אורות רחוקים וקרובים - תגובה לעירית הלוי." *קולך*. אוחר ב-16 בדצמבר 2010 (<http://www.kolech.com/show.asp?id=33281>).

קרן, רחל . 2003. "תופעת הנשים הלומדות תורה כאתגר וכמענה לבעיות החינוך הדתי." עמ' 270-275 בתוך *להיות אשה יהודייה*, כרך ב, בעריכת מרגלית שילה. ירושלים: קולך - פורום נשים דתיות; אורים.

רוזנברג, אסתי. 2010. "עולם התורה הנשי - התפתחויות, מגמות ויעדים: דיווח מהשטח", דברים שנאמרו במסגרת 'הפורום האורתודוקסי' בניו יורק.

רוזנברג, שמעון גרשון. 2006. "רואים את הקולות: למדנות ישיבתית ויקול נשי בלימוד תורה." *מסכת ה*: 45-68.

רוזנברג, שמעון גרשון . 2004. *כלים שבורים: תורה וציונות-דתית בסביבה פוסט-מודרנית: דרשות למועדי זמננו*. אפרת: ישיבת שיח יצחק ע"ש הרב ד"ר יצחק ברויאר.

רוזנברג-פרידמן, לילך. 2002. *האולפנות הראשונות בתקופת היישוב: ניצני החינוך התורני-ציוני לבנות, האשה ביהדות: סדרת דיונים: מספר 10*. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, המרכז לחקר האשה ביהדות ע"ש פניה גוטספלד הלר.

רוטנברג, חגית. 31 באוגוסט, 2006. "סדר נשים." *בשבע*, 207. אוחר ב-16 בדצמבר, 2010 (<http://www.inn.co.il/Besheva/Article.aspx/6049>).

רוטנשטרייך, נתן. 1972. *על הקיום היהודי בזמן הזה: בשלושה שערים*. תל-אביב: ספרית פועלים.

רוס, תמר . 2006. "שמע בני מוסר אביך ואל תיטוש תורת אמך": המהפכה התורנית של הנשים." עמ' 443-464 בתוך, *ישיבות ובתי מדרשות, בעריכת עמנואל אטקס*. ירושלים: מרכז זלמן לתולדות ישראל.

רוס, תמר . 2003. "אורתודוקסיה, נשים ושינוי ההלכה: ניתוח תיאולוגי והבטים פרשניים." עמ' 387-437 בתוך, *מסע אל ההלכה, בעריכת עמיחי ברנהולץ*. תל אביב: משכל.

רוס, תמר . 2007. *ארמון התורה ממעל לה: על אורתודוקסיה ופמיניזם*. תל אביב: עלמא.

- רוס, תמר . 1999. "בין אנתרופולוגיה, נשים ומסורת: סקירה על הספר 'בפסח הבא' מאת תמר אלאור (1998)". "בד"ד - בכל דרכיך דעהו 67-76.
- רוס, תמר . 2003. "המרד הקדוש של האשה הדתית-לאומית כגשר בין הלכה ודמוקרטיה." עמ' 447-455 בתוך *מאה שנות ציונות דתית*, כרך ג, בעריכת אברהם שויצר שגיא ודב בן צבי יונה שורץ. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- שגיא, אבי ודב שורץ. 2003. "המפעל הציוני הדתי לנוכח עולם מודרני." עמ' 9-39 בתוך *מאה שנות ציונות דתית*, כרך א, בעריכת אברהם שויצר שגיא ודב בן צבי יונה שורץ. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- שגיא, אברהם שויצר . 2006. *המסע היהודי ישראלי: שאלות של זהות ושל תרבות*. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- שוואלטר, איליין. 2006. "ביקורת פמיניסטית בשממה." עמ' 246-275 בתוך *ללמוד פמיניזם: מקראה: מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית, מגדרים, בעריכת דלית באום*. בני ברק: הקבוץ המאוחד.
- שטינזלץ, עדין . 2003. *התלמוד לכל*. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- שטמפר, שאול . 2005. *הישיבה הליטאית בהתהוותה*. מהד' מורחבת ומתוקנת . ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- שילה, אביגדור . 2004. "לימוד תורה לבנות." עמ' 220-234 בתוך *שירת עלמות*, בעריכת יעקב ארזוני. קרית ארבע-חברון: המכון לרבני ישובים.
- שכטר, צבי בן אלימלך . 2001. *מפני הרב: מרן הרב יוסף דוב הלוי סולוביצ'יק: לקוטי אמרים, תיאורי מעשה ודברי הערכה*. ירושלים: בית המדרש ד'פלאטבוש.
- שלסקי, שמחה , וברכה אלפרט. 2007. *דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שמיר, רוני , נלי אליאס ומיכל שטראי. 1997. "שליחות, פמיניזם ופרופסיונליזם: טוענות רבניות בקהילה הדתית-אורתודוקסית." *מגמות לח*: 313-348.
- שפרבר, דוד. 2003. "הנשים המפללות לעצמן: תפילת נשים ועולמן התרבותי בראי האמנות היהודית." עמ' 361-378 בתוך *להיות אשה יהודייה, כרך ב*, בעריכת מרגלית שילה. ירושלים: קולך - פורום נשים דתיות; אורים.
- שפרבר, דניאל . 1993. *מנהגי ישראל: מקורות ותולדות, חלק ב'*. הדפסה שניה . ירושלים: מוסד הרב קוק.
- שפרבר, דניאל . 1998. "על הלגיטימיות והצורך בשיטות מדעיות לשם הבנה נכונה של סוגיות בתלמוד." "בד"ד - בכל דרכיך דעהו 21-38.
- שפרבר-פרנקל, רחל. 2005. "מסכת נידה והאשה הלומדת." מדרשת לינדנבאום, ירושלים.
- שקדי, אשר . 2003. *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות -

- שרלו, יובל. 2002. "קריאת מגילת אסתר לנשים." *מורשת*. אוחר ב-27 בדצמבר, 2010 (<http://www.moreshet.co.il/web/shut/shut2.asp?id=4013>)
- שרלו, יובל. 2001. "תלמוד תורה של נשים - סיכויים וסיכונים." עמ' 277-292 בתוך *להיות אשה יהודייה*, כרך א, בעריכת מרגלית שילה. ירושלים: קולך-פורום נשים דתיות.
- שרלו, יובל. 2003. "תלמוד תורה בישיבות ההסדר: מגמות וכיוונים." *שנה בשנה* 131-150.
- שרתוק, שלמה. 2006. *דיוקן האישה היהודיה בהגותו של רש"י הירש*. ירושלים: מכון ליאו בק.
- תובל-משיח, רבקה וגבריאלה ספקטור-מרזל. 2010. *מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות*. תל אביב: מכון מופ"ת
- Abbott, Andrew. 1988. *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Adams, Matthew. 2006. "Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity?." *Sociology* 40:511-528.
- Adkins, Lisa. 2003. "Reflexivity: Freedom or Habit of Gender?." *Theory Culture Society* 20:21-42.
- Adler, Rachel. 1983. "'I've Had Nothing Yet So I Can't Take More": Is the Covenant Meant for Jewish Women?." *Moment* 8:22-26.
- Adler, Rachel. 1998. *Engendering Judaism: An Inclusive Theology and Ethics*. Philadelphia: Jewish Publication Society.
- Alcoff, Linda, Elizabeth Potter, Vrinda Dalmiya, and Linda Alcoff, eds. 1993. "Are 'Old Wives' Tales' Justified." pp. 217-243 in *Feminist Epistemologies*. New York: Routledge.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London ; New York: Verso.
- Anzaldúa, Gloria. 1987. *Borderlands: [the New Mestiza] - La Frontera*. 2nd ed. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Arksey, Hilary, and Peter T Knight. 1999. *Interviewing for Social Scientists: An Introductory Resource with Examples*. London: Sage Publications.
- Avishai, Orit. 2008a. "'Doing Religion" In a Secular World: Women in Conservative Religions and the Question of Agency." *Gender Society* 22:409-433.
- Avishai, Orit. 2008b. "Halakhic Niddah Consultants and the Orthodox Women's Movement in Israel." *Journal of Modern Jewish Studies* 7:195.

- Badran, Margot. 2009. *Feminism in Islam: Secular and Religious Convergences*. Oxford: Oneworld.
- Barak Fishman, Sylvia. 1995. "Triple Play: Deconstructing Jewish Women's Lives." pp. 255-278 in *Gender and Judaism: The Transformation of Tradition*, edited by Tamar Rudavsky. New York: New York University Press.
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Liquid Modernity*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Bauman, Zygmunt. 1996. "Morality in the Age of Contingency." pp. 49-71 in *Detraditionalization: Critical Reflections on Authority and Identity*, edited by Paul Heelas, Scott Lash, and Paul M. Morris. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Beckford, James A. 2003. *Social Theory and Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belenky, Mary, Blythe Clinchy, Nancy Goldberger, and Jill Tarule. 1997. *Women's Ways Of Knowing: The Development Of Self, Voice, And Mind 10th Anniversary Edition*. 10th ed. Basic Books.
- Bellah, Robert Neelly. 1985. *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley: University of California Press.
- Benhabib, Seyla. 1992. *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, Peter L. 1979. *The Heretical Imperative: Contemporary Possibilities of Religious Affirmation*. Garden City, N.Y: Anchor Press.
- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1989. "Social Space and Symbolic Power." *Sociological Theory* 17:14-25.
- Bourdieu, Pierre. 1986. "The Forms of Capital." pp. 241-258 in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by John G Richardson. New York: Greenwood Press.
- Brasher, Brenda E. 1998. *Godly Women: Fundamentalism and Female Power*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Brown, Benjamin. 2000. "Orthodox Judaism." pp. 311-333 in *The Blackwell Companion to Judaism*, edited by Jacob Neusner and Alan J Avery-Peck. Oxford: Blackwell Publishers.
- Broyde, Michael J. 2004. "An Unsuccessful Defense of the Beit Din

of Rabbi Emanuel Rackman: The Tears of The Oppressed by Aviad Hacoheh.” *The Edah Journal* 4:2-28.

- Bruner, Jerome. 1997. “A Narrative Model of Self-Construction.” pp. 145-161 in *The Self Across Psychology Self-Recognition, Self-Awareness, and the Self Concept, Annals of the New York Academy of Sciences*. New York: New York Academy of Sciences.
- Burkitt, Ian. 1991. *Social Selves: Theories of the Social Formation of Personality*. London: Sage.
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Bynum, Caroline Walker. 1985. “Fast, Feast, and Flesh: The Religious Significance of Food to Medieval Women.” *Representations* 11:1-25.
- Calhoun, Craig. 1994. “Social Theory and the Politics of Identity.” Pp. 9-36 in *Social Theory and the Politics of Identity*, edited by Craig Calhoun. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Callero, Peter L. 2003. “The Sociology of the Self.” *Annual Review of Sociology* 29:115-133.
- Carrier, Herve. 1965. *The Sociology of Religious Belonging*. New York: Herder and Herder.
- Cascardi, Anthony J. 1992. *The Subject of Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Carolyn. 2005. “A Self of One’s Own.” *Gender & Society* 19:336 -357.
- Chodorow, Nancy. 1979. *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.
- Chong, Kelly H. 2006. “Negotiating Patriarchy.” *Gender & Society* 20:697 -724.
- Christiano, Kevin J. 2008. *Sociology of Religion: Contemporary Developments*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Code, Lorraine. 1991. *What Can She Know?: Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca: Cornell University Press.
- Coffey, Amanda, and Paul Atkinson. 1996. *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cohen-Goldstein, Naomi. 1988. “Women and the Study of Talmud.” *Tradition* 24:28-37.

- Collett, Jessica L., and Omar Lizardo. 2009. "A Power-Control Theory of Gender and Religiosity." *Journal for the Scientific Study of Religion* 48:213-231.
- Collins, Patricia Hill. 1986. "Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought." *Social Problems* 33:S14-S32.
- Collins, Randall. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Connell, R. W., and James W. Messerschmidt. 2005. "Hegemonic Masculinity." *Gender & Society* 19:829-859.
- Connell, Raewyn. 1987. *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Connell, Robert. 1996. "Politics of Changing Men." *ARENA journal* 6:53-72.
- Danzger, M. Herbert. 2001. "The "return" to Traditional Judaism at the End of the Twentieth Century: Cross-Cultural Comparisons." pp. 411-431 in *The Blackwell Reader in Judaism*, edited by Jacob Neusner and Alan J Avery-Peck. Oxford: Blackwell.
- Darville, Richard. 1995. "Literacy, Experience, Power." pp. 249-261 in *Knowledge, Experience, and Ruling Relations: Studies in the Social Organization of Knowledge*, edited by Marie L Campbell and Ann Manicom. Toronto: University of Toronto Press.
- Davidman, Lynn. 1991. *Tradition in a Rootless World : Women Turn to Orthodox Judaism*. Berkeley: University of California Press.
- Davies, Bronwyn, and Rom Harré. 1998. "Positioning and Personhood." pp. 14-31 in *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, edited by Rom Harré and Luk van Langenhove. Oxford: Blackwell.
- Davis, Joseph E. 2000. "Identity and Social Change." pp. 1-10 in *Identity and Social Change*, edited by Joseph E. Davis. New Brunswick, NJ: Transaction.
- De Montigny, Gerald A.J. 1995. "The Power of Being Professional." pp. 209-220 in *Knowledge, Experience, and Ruling Relations: Studies in the Social Organization of Knowledge*, edited by Marie L Campbell and Ann Manicom. Toronto: University of Toronto Press.
- Deacon, David, ed. 2007. *Researching Communications: A Practical Guide to Methods in Media and Cultural Analysis*. 2nd ed. London: Hodder Arnold.
- Denzin, Norman K. 1989. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Deshen, Shlomo. 1995. "Editorial Introduction: The Study of Religion in Israeli

- Social Science.” pp. 1-17 in *The Sociology of Religion in Israel: Israeli Judaism, Studies of Israeli society*, edited by Shlomo Deshen, Charles S Leibman, and Moshe Shokeid. London: Transaction.
- DeVault, Marjorie L. 1990. “Talking and Listening from Women's Standpoint: Feminist Strategies for Interviewing and Analysis.” *Social Problems* 37:96-116.
- Dey, Ian. 1993. *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Dijk, Teun Adrianus van. 2009. “Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach.” pp. 62-86 in *Methods of Critical Discourse Analysis*, edited by Ruth Wodak and Michael Meyer. London; Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Duits, Linda. 2008. “Doing Identity.” pp. 31-54 in *Multi - Girl - Culture: an Ethnography of Doing Identity*. Vossiuspers UvA: Amsterdam University Press.
- Dunn, Robert G. 1997. “Self, Identity, and Difference: Mead and the Poststructuralists.” *The Sociological Quarterly* 38:687-705.
- Durkheim, Emile. 1965. *The Elementary Forms of the Religious Life*. New York: Free Press.
- Edmondson Bell, Ella L. J, and Stella M Nkomo. 2001. *Our Separate Ways: Black and White Woman and the Struggle for Professional Identity*. Boston: Harvard Business School Press.
- Edwards, Rosalind. 1993. “An Education in Interviewing: Placing the Researcher and the Research.” pp. 181-196 in *Researching Sensitive Topics, Sage focus editions*, edited by Claire M Renzetti and Raymond M Lee. Newbury Park: Sage Publications.
- Ehrenpreis Meyer, Yaelle. 2005. “Women’s Torah Learning: Past, Present, and Future.” *Torah MiTzion*. Retrieved December 27, 2010 (<http://www.torahmitzion.org/eng/news/feature/view.asp?id=184#further>).
- Eisenstadt, S. N. 1995. *Power, Trust, and Meaning: Essays in Sociological Theory and Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Farber, Seth. 2004. *An American Orthodox Dreamer: Rabbi Joseph B. Soloveitchik and Boston's Maimonides School*. Hanover: University Press of New England.
- Feldman, Aharon. 1999. “Halakhic Feminism or Feminist Halakha?.” *Tradition* 33:61-79.

- Fetterley, Judith. 1978. *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Feuchtwanger, Ruti. 2009. "Knowledge Versus Status: Discursive Struggle in Women's Batei Midrash." *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies and Gender Issues* 18:166-186.
- Finley, Lucinda M. 1993. "Breaking Women's Silence in Law: The Dilemma of the Gendered Nature of Legal Reasoning." pp. 571-581 in *Feminist Legal Theory: Foundations*, edited by D. Kelly Weisberg. Philadelphia: Temple University Press.
- Fiorenza, Elisabeth Schuessler. 1992. *But She Said: Feminist Practices of Biblical Interpretation*. Boston: Beacon Press.
- Fiorenza, Elisabeth Schussler. 1995. *Bread Not Stone: The Challenge of Feminist Biblical Interpretation*. 10th ed. Boston: Beacon Press.
- Flick, Uwe. 2002. *An Introduction to Qualitative Research*. 2nd ed. London: Sage.
- Fonrobert, Charlotte Elisheva, and Tal Ilan. 2001. "Feminist Interpretations of Rabbinic Literature: Two Views." *Nashim* 4:7-14.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. 1st ed. New York: Pantheon Books.
- Fredrickson, Barbara L., and Tomi-Ann Roberts. 1997. "Objectification Theory." *Psychology of Women Quarterly* 21:173-206.
- Freire, Paulo. 1985. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. New York: Bergin and Garvey.
- Geller, Laura. 1995. "From Equality to Transformation: The Challenge of Women's Rabbinic Leadership." pp. 243-254 in *Gender and Judaism: The Transformation of Tradition*, edited by Tamar Rudavsky. New York: New York University Press.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Gilligan, Carol. 1992. "The Harmonics of Relationship." pp. 18-41 in *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, Henry A. 1983. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the*



- Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Glaser, Barney G, and Anselm L. Strauss. 1974. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gluckman, Max. 1970. *Custom and Conflict in Africa*. Oxford: Blackwell.
- Gordon, Ann D., Mari Jo Buhle, and Nancy Schrom Dye. 1976. "The problem of Women's History." pp. 75-92 in *Liberating Women's History: Theoretical and Critical Essays*, edited by Berenice A Carroll. Urbana: University of Illinois Press.
- Gordon, Leonard D. 1995. "Toward a Gender-Inclusive Account of Halakhah." pp. 3-12 in *Gender and Judaism: The Transformation of Tradition*, edited by Tamar Rudavsky. New York: New York University Press.
- Gorski, Philip S. 2003. "Historicizing the Secularization Debate: An Agenda for Research." pp. 110-122 in *Handbook of the Sociology of Religion*, edited by Michele Dillon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graetz, Naomi. 2003. "Women and Religion in Israel." pp. 17-56 in *Jewish Feminism in Israel; Some Contemporary Perspectives, Brandeis Series on Jewish Women*, edited by Kalpana Misra and Melanie S Rich. Hanover: Brandeis University Press.
- Granite, Lauren B. 1995. "Tradition as a Modality of Religious Change: Talmud Study in the Lives of Orthodox Jewish Women." PhD Dissertation, Drew University, Madison, NJ.
- Greenberg, Blu. 1981. *On Women and Judaism: A View from Tradition*. 1st ed. Philadelphia: Jewish Publication Society of America.
- Griffiths, Morwenna. 1995. *Feminisms and the Self: The Web of Identity*. London: Routledge.
- Grimshaw, Jean. 1988. "Autonomy and Identity in Feminist Thinking." pp. 90-108 in *Feminist Perspectives in Philosophy*, edited by Morwenna Griffiths and Margaret Whitford. Bloomington: Indiana University Press.
- Gross, Rita M. 1996. *Feminism and Religion: An Introduction*. Boston: Beacon Press.
- Grossberg, Lawrence. 1996. "Identity and Cultural Studies: Is That All There Is?." pp. 87-107 in *Questions of Cultural Identity*, edited by Stuart Hall and Paul Du Gay. London: Sage.
- Guba, Egon G, and Yvonna Lincoln. 2005. "Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences." pp. 191-216 in *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K Denzin and Yvonna S Lincoln. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Hajer, Maarten A. 1995. "Discourse Analysis." pp. 42-72 in *The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernization and the Policy Process*. Oxford: Clarendon Press.
- Halbental, Moshe, and Tova Hartman-Halbental. 1998. "The Yeshiva." pp. 458-469 in *Philosophers on Education: Historical Perspectives*. London: Routledge.
- Halivni, David. 1979. "Contemporary Methods of the Study of Talmud." *Journal of Jewish Studies*. Oxford 30:192-201.
- Hall, Stuart. 1996. "Introduction: Who Needs Identity?." pp. 1-17 in *Questions of Cultural Identity*, edited by Stuart Hall and Paul Du Gay. London: Sage.
- Hamilton, Malcolm B. 1995. *The Sociology of Religion: Theoretical and Comparative Perspectives*. London & New York: Routledge.
- Hanks, William F. 1991. "Foreword." pp. 13-24 in *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, edited by Etienne Wenger and Jean Lave. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding, Sandra. 1996. "Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity?." pp. 235-248 in *Feminism and Science*, edited by Evelyn Fox Keller and Helen E. Longino. Oxford: Oxford University Press.
- Hartman, Tova. 2008. *Feminism Encounters Traditional Judaism: Resistance and Accommodation*. 2nd ed. Waltham: Brandeis University Press.
- Hartman, Tova. 2000. "Maneuvering in a World of Law and Custom: Maternal Transmission of Ambivalence." *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies and Gender Issues* 3:139-163.
- Hartman, Tova, and Naomi Marmon. 2004. "Lived Regulations, Systemic Attributions: Menstrual Separation and Ritual Immersion in the Experience of Orthodox Jewish Women." *Gender and Society* 18:389-408.
- Hartman-Halbental, Tova. 2003. *Appropriately Subversive: Modern Mothers in Traditional Religions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hauptman, Judith. 1998. *Rereading the Rabbis: A Woman's Voice*. New ed. Boulder, CO: Westview Press.
- Haut, Rivka. 1992. "Women's Prayer Groups and the Orthodox Synagogue." pp. 135-157 in *Daughters of the King*, edited by Susan Grossman and Rivka Haut. Philadelphia: Jewish Publication Society.
- Heilman, Samuel C. 1976. *Synagogue Life: A Study in Symbolic Interaction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Heilman, Samuel C. 1983. *The People of the Book: Drama, Fellowship, and Religion*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hekman, Susan J. 2004. *Private Selves, Public Identities: Reconsidering Identity Politics*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Hutchinson, Sally. 1988. "Education and Grounded Theory." pp. 123-140 in *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer.
- Ilan, Tal. 2002. "Jewish Women's Studies." pp. 770-796 in *The Oxford Handbook of Jewish Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Israel-Cohen, Yael. "'Sparring with Patriarchy': The Case of Jewish Orthodox Women Who Challenge Their Exclusion from Synagogue Ritual." *In Review*.
- Jaggar, Alison M. 1996. "Love and Knowledge: Emotion in Feminist Epistemology." pp. 167-190 in *Women, Knowledge, and Reality: Explorations in Feminist Philosophy*, edited by Ann Garry and Marilyn Pearsall. New York and London: Routledge.
- Kandiyoti, Deniz. 1988. "Bargaining with Patriarchy." *Gender and Society* 2:274-290.
- Kitagawa, Joseph M. 1987. "Religious Communities." P. 302 in *The Encyclopedia of religion*, vol. 12. New York: Macmillan.
- Kogan, Maurice. 2007. "Modes of Knowledge and Patterns of Power." pp. 35-51 in *Knowledge Society Vs. Knowledge Economy: Knowledge, Power, and Politics*, edited by Sverker Sörlin and Hebe M. C Vessuri. New York: Palgrave Macmillan.
- Kohler Riessman, Catherine. 1993. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kohler Riessman, Catherine. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kvale, Steinar. 1996. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, Michelle M. 2000. "Gender, Discourse and Semiotics: The Politics of Parenthood Representations." *Discourse Society* 11:373-400.
- Lazar, Michelle M. 1993. "Equalizing Gender Relations: A Case of Double-Talk." *Discourse & Society* 4:443 -465.
- Lazar, Michelle M. 2007. "Politicizing Gender in Discourse: Feminist Critical

- Discourse Analysis as Political Perspective and Praxis.” pp. 1-30 in *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*, edited by Michelle M Lazar. New York: Palgrave Macmillan.
- Lefkowitz, Lori Hope. 2010. *In Scripture: The First Stories of Jewish Sexual Identities*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Levy, Shlomit. 1993. *Beliefs, Observances and Social Interaction Among Israeli Jews*. Jerusalem: Louis Guttman Israel Institute of Applied Social Research.
- Lichtenstein, Aharon. 2004. *Leaves of Faith: The World of Jewish Learning*. Jersey City, NJ: KTAV Publishing House, Inc.
- Lieblich, Amia. 1998. *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lincoln, Yvonna S., and Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lloyd, Genevieve. 1996. “The Man of Reason.” pp. 149-165 in *Women, Knowledge, and Reality: Explorations in Feminist Philosophy*, edited by Ann Garry and Marilyn Pearsall. New York and London: Routledge.
- Lorde, Audre, and Cheryl Clarke. 2007. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Berkeley: Crossing Press.
- Luckmann, Thomas. 1967. *The Invisible Religion: The Problem of Religion in Modern Society*. New York: Macmillan.
- Luntley, Michael. 1995. *Reason, Truth and Self: The Postmodern Reconditioned*. London: Routledge.
- MacKinnon, Catharine A. 1994. “Sexuality.” pp. 437-449 in *Theorizing Feminism: Parallel Trends in the Humanities and Social Sciences*, edited by Anne Herrmann and Abigail J Stewart. Boulder, CO: Westview Press.
- Mahmood, Saba. 2005. *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Manning, Christel. 1999. *God Gave Us the Right: Conservative Catholic, Evangelical Protestant, and Orthodox Jewish Women Grapple with Feminism*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Martin, Emily. 2001. *The Woman in the Body: A Cultural Analysis of Reproduction*. rev. ed. Boston: Beacon Press.
- Matsuda, Mari J. 1993. “Liberal Jurisprudence and Abstracted Visions of Human Nature: A Feminist Critique of Rawls’ Theory of Justice.” pp. 476-484 in *Feminist Legal Theory: Foundations*, edited by D. Kelly Weisberg.

- Philadelphia: Temple University Press.
- McNay, Lois. 1999. "Gender, Habitus and the Field: Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity." *Theory Culture Society* 16:95-117.
- Mead, George Herbert. 1934. *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert. 1932. *The Philosophy of the Present*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mill, John Stuart. 2000. "The Subjection of Women." pp. 67-75 in *Feminist Theory: A Reader*, edited by Wendy K Kolmar and Frances Bartkowski. Mountain View: Mayfield Pub. Co.
- Millett, Kate. 1990. *Sexual Politics*. New York: Simon and Schuster.
- Moghaddam, Fathali M. 1998. "Reflexive Positioning: Culture and Private Discourse." pp. 74-86 in *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, edited by Rom Harré and Luk Van Langenhove. Oxford: Blackwell.
- Nelson Hankinson Lynn. 1996. "Who Knows? What Can They Know? And When?." pp. 286-297 in *Women, Knowledge, and Reality: Explorations in Feminist Philosophy*, edited by Ann Garry and Marilyn Pearsall. New York and London: Routledge.
- Nisbet, Robert. 1987. "Sociology and Religion." pp. 385-392 in *The Encyclopedia of Religion*, vol. 13. New York: Macmillan.
- O'Connor, June. 1995. "The Epistemological Significance of Feminist Research in Religion." pp. 45-63 in *Religion and Gender*, edited by Ursula King. Oxford: Blackwell.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peshkin, Alan. 2000. "The Nature of Interpretation in Qualitative Research." *Educational Researcher* 29:5 -9.
- Plaskow, Judith. 1990. *Standing Again at Sinai: Judaism from a Feminist Perspective*. San Francisco: Harper & Row.
- Plaskow, Judith. 1983. "The Right Question is Theological." pp. 223-234 in *On Being a Jewish Feminist: A Reader*, edited by Susannah Heschel. New York: Schocken.
- Rapoport, Tamar, Yoni Garb, and Anat Penso. 1995. "Religious Socialization and Female Subjectivity: Religious-Zionist Adolescent Girls in Israel." *Sociology of Education* 68:48-61.

- Reinharz, Shulamit. 1992. *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Riskin, Shlomo. 1991. "Women and Judaism: the Key Issues." in *Orthodoxy Confronts Modernity*. Hoboken NJ: Ktav.
- Roland, Gérard. 2004. "Understanding Institutional Change: Fast-Moving and Slow-Moving Institutions." *Studies in Comparative International Development* 38:109-131.
- Rosenak, Michael. 1987. *Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society*. Philadelphia: Jewish Publication Society.
- Ross, Tamar. 2006. "A Bet-Midrash of Her Own: Women's Contribution to the Study and Knowledge of Torah." pp. 309-358 in *Study and Knowledge in Jewish Thought*, edited by Howard Kreisel. Beer Sheva: Ben-Gurion University.
- Rubin, Herbert J, and Irene Rubin. 2005. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Safrai, Chana. 2007. "Traditional Judaism and the Feminist Challenge." pp. 59-73 in *Judaism and the Challenges of Modern Life*, edited by Moshe Halbertal and Donniel Hartman. London: Continuum.
- Schüssler Fiorenza, Elisabeth. 1994. *In Memory of Her: A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins*. 10th ed. New York: Crossroad.
- Schwandt, Thomas A. 1998. "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry." pp. 221-259 in *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, edited by Norman K Denzin and Yvonna Sessions Lincoln. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schweickart, Patrocínio P. 1986. "Reading Ourselves: Toward a Feminist Theory of Reading." pp. 31-62 in *Gender and Reading: Essays on Readers, Texts, and Contexts*, edited by Patrocínio P Schweickart and Elizabeth A Flynn. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sered Starr, Susan. 2001. "Religiously Doing Gender: The Good Woman and the Bad Woman in Israeli Ritual Discourse." *Method & Theory in the Study of Religion. Leiden* 13:153-176.
- Sered, Susan. 1997. "Women and Religious Change in Israel: Rebellion or Revolution." *Sociology of Religion* 58:1-24.
- Sewell, William H. 1992. "A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation." *The American Journal of Sociology* 98:1-29.
- Shalvi, Alice. 1995. "The Geopolitics of Jewish Feminism." pp. 231-242 in *Gender*

- and Judaism: The Transformation of Tradition*. New York: New York University Press.
- Shanks-Alexander, Elizabeth. 2000. "The Impact of Feminism on Rabbinic Studies: The Impossible Paradox of Reading Women into Rabbinic Literature." *Studies in Contemporary Jewry* Jews and Gender:101-118.
- Shapiro Katz, Emily. 2003. "Walking a Fine Line: Women Torah Teachers and the World of the Midrashot." Jerusalem: Melton Senior Educators' Program.
- Sherkat, Darren. 2003. "Socialization: Sources of Influence and Influences of Agency." pp. 151-178 in *Handbook of the Sociology of Religion*, edited by Michele Dillon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silver, Arthur M. 1978. "May Women Be Taught Bible, Mishnah and Talmud?." *Tradition* 17:74-85.
- Simmel, Georg. 1997. *Essays on Religion*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Simmel, Georg. 1959. *Sociology of Religion*. New York: Philosophical Library.
- Sipe, Lawrence R., and Maria Paula Ghiso. 2004. "Developing Conceptual Categories in Classroom Descriptive Research: Some Problems and Possibilities." *Anthropology & Education Quarterly* 35:472-485.
- Smith Bodichon, Barbara Leigh. 1987. "Reasons for and Against Enfranchisement of Women." pp. 38-88 in *Before the Vote Was Won: Arguments for and Against Women's Suffrage*, edited by Jane E. Lewis. London ; New York: Routledge.
- Soloveitchik, Joseph Dov, and Netanel Helfgot. 2005. *Community, Covenant, and Commitment: Selected Letters and Communications of Rabbi Joseph B. Soloveitchik*. Jersey City, NJ: KTAV Publishing House, Inc.
- Spencer, Anne, and David B. L. Podmore. 1987. *In a Man's World: Essays on Women in Male-Dominated Professions*. London: Tavistock Publications.
- Stanley, Liz, and Sue Wise. 1990. "Methods, Methodology and Epistemology in Feminist Research Process." in *Feminist Praxis: Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology*, edited by Liz Stanley. London: Routledge.
- Stanton, Elizabeth Cady. 1993. *The Woman's Bible*. Boston: Northeastern University Press.
- Stark, Rodney, and Charles Y. Glock. 1968. *American Piety: The Nature of Religious Commitment*. Berkeley: University of California Press.
- Steinmetz, Devora. 2009. "Talmud Study as a Religious Practice." pp. 47-66 in *Why*

- Study Talmud in the Twenty-First Century?: The Relevance of the Ancient Jewish Text to Our World*, edited by Paul Socken. Lanham: Lexington Books.
- Stets, Jan A., and Peter J. Burke. 2003. "A Sociological Approach to Self and Identity." pp. 128-152 in *Handbook of Self and Identity*, edited by Mark R Leary and June Price Tangney. New York: Guilford Press.
- Strauss, Anselm C., and Juliet Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. 2nd ed. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Strauss, Anselm L. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L, and Juliet M Corbin. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stryker, Sheldon, and Peter J. Burke. 2000. "The Past, Present, and Future of an Identity Theory." *Social Psychology Quarterly* 63:284-297.
- Stubbs, Margot. 1993. "Feminism and Legal Positivism." pp. 454-475 in *Feminist Legal Theory: Foundations, Women in the political economy*, edited by D. Kelly Weisberg. Philadelphia: Temple University Press.
- Swatos, William H. 1990. "Renewing "Religion" for Sociology: Specifying the Situational Approach." *Sociological Focus* 23:141-153.
- Swidler, Ann, and Jorge Ardití. 1994. "The New Sociology of Knowledge." *Annual Review of Sociology* 20:305-329.
- Taylor, Charles. 1989. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tierney, William G, and Yvonna S Lincoln. 1997. *Representation and the Text: Re-Framing the Narrative Voice*. Albany: State University of New York Press.
- Trible, Phyllis. 1984. *Texts of Terror: Literary-Feminist Readings of Biblical Narratives*. Philadelphia: Fortress Press.
- Ulrich, Laurel. 2007. *Well-Behaved Women Seldom Make History*. 1st ed. New York: Alfred A. Knopf.
- Wald, Stephen G. 2007. "Talmud, Babylonian." pp. 470-481 in *Encyclopaedia Judaica*, vol. 19. Detroit: Macmillan.
- Weber, Max. 1965. *The Sociology of Religion*. London: Methuen.
- Weiss Ozorak, Elizabeth. 1996. "The Power, but Not the Glory: How Women



- Empower Themselves Through Religion.” *Journal for the Scientific Study of Religion* 35:17-29.
- Weiss, Susan. 2008. “Fundamentalist Feminists Spar with the Patriarchy: Interpretive Strategies of Israeli Rabbinic Court Pleaders.” *Advances in Gender Research* 12:173-196.
- Welker, Robert. 1991. “Expertise and the Teacher as Expert: Rethinking a Questionable Metaphor.” *American Educational Research Journal* 28:19 -35.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, Candace, and Don H. Zimmerman. 1987. “Doing Gender.” *Gender & Society* 1:125-151.
- Williams, Rachel, and Michele Andrisin Wittig. 1997. ““I’m Not a Feminist, But...”: Factors Contributing to the Discrepancy Between Pro-Feminist Orientation and Feminist Social Identity.” *Sex Roles* 37:885-904.
- Wodak, Ruth. 2004. “Critical Discourse Analysis.” pp. 197-214 in *Qualitative Research Practice*, edited by Clive Seale. Thousand Oaks: SAGE.
- Zemon Davis, Natalie. 1996. “Women's History' in Transition: The European Case.” pp. 79-104 in *Feminism and History*, edited by Joan Wallach Scott. Oxford: Oxford University Press.
- Zinnbauer, Brian J., and Kenneth I. Pargament. 2005. “Religiousness and Spirituality.” pp. 21-42 in *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, edited by Raymond F. Paloutzian and Crystal L. Park. New York: The Guilford Press.
- Zohar, Anat. 2006. “Connected Knowledge in Science and Mathematics Education.” *International Journal of Science Education* 28:1579-1599.
- Zolty, Shoshana Pantel. 1993. *“And All Your Children Shall Be Learned”: Women and the Study of Torah in Jewish Law and History*. Northvale: Aronson.

## נספח א' – הראיון

### 1. פתיחה לראיון

תודה שהסכמת להיפגש ולשוחח אתי. אני מבקשת לראיין אותך על החוויה שלך כאישה דתית העוסקת בתלמוד שנים לא מעטות, שבמהלכן הוכשרת כלומדת וכמלמדת. אני מעוניינת לשמוע על השמחות והכעסים, ההצלחות והתסכולים, שליוו את התהליך לאורך השנים ועל קשיים ומתחים אם היו או ישנם.

בריאיון שנערוך מיד, שיאריך כשעה וחצי, אשאל אותך שאלות שונות, שמטרתן להוות שלד

לשיחה, ובאמצעותן אני מבקשת ללמוד ממך על הניסיון שלך. הדרך בה את רואה את

הדברים היא המשמעותית, ולכן –

❖ אין תשובות נכונות ולא נכונות

❖ אם תחשבי שיש נושאים משמעותיים שלא התייחסתי אליהם, אשמח אם תעלי אותם

ברשותך, אקליט את השיחה כדי שאוכל לתמלל אותה. תוכלי בכל עת לבקש ממני להפסיק

להקליט את הראיון, ואני אכבד את בקשתך.

כל מה שתספרי פה יישאר חסוי וישמש רק לצורכי מחקר. אני מתחייבת לשמור עכשיו

ובהמשך המחקר על סודיות, ולהימנע מלחשוף כל פרט שיזהה אותך ויקשר את תוכן דבריך

אליך. הראיונות ינותחו לפי נושאים שונים ולא לפי מרואיינות, כך שזהותך תהיה מוגנת

ולא יהיה ניתן לזהות אותך אישית מתוך הממצאים.

אם אשאל שאלות שלא תרצי לענות עליהן או נושאים שתעדיפי לא להתייחס אליהם – תוכלי

לבחור שלא לענות. תוכלי להפסיק את הראיון בכל שלב שתרצי.

בתום הניתוח של הראיונות אשמח לשתף אותך בממצאים, אם תרצי, ולקבל את חוות דעתך

על הפרשנות שאציע.

## 2. שאלון

שאלת פתיחה –

◆ **המחקר עוסק בנשים דתיות. המשמעות של "להיות דתית" היא בעלת פנים מגוונות ושונה מאדם לאדם. תארי בקצרה את האופן שבו את תופשת מושג זה, מה המשמעות של "להיות דתית" בשבילך?**

שאלה זו עוסקת בתפישה העצמית של המרואיינת את הדתיות בכלל ואת דתיותה בפרט. השאלה מאפשרת העלאת נושאים כמו הקשר עם האל, חשיבות ההלכה וקיום המצוות, הלימוד כחוויה דתית ומקומן של המשפחה והקהילה עבור המרואיינת בהקשר של היותה אישה דתית. על-פי הצורך נשאלות שאלות העמקה ודוגמאות להבהרת הצהרות כלליות. התייחסות לנושאים אלה מהווה צוהר לעולמה הדתי של המרואיינת ומאפשרות למקם את הלימוד כמרכיב השזור בו, מושפע מתפישות על דתיות ומשפיע עליהן.

עיקרו של הראיון הוא התייחסות לשתי השאלות הבאות:

### ◆ **לומדת ומלמדת –**

תארי את התפתחותך כלומדת וכמלמדת. כיצד ומדוע הגעת דווקא לעיסוק בתלמוד? מה עודד? מה חסם? באילו מסגרות למדת ומה קיבלת בכל מקום? מתי ידעת שאת יודעת לתלמוד? אנא התייחסי לאירועים חשובים, אנשים או מקומות משמעותיים. באיזה שלב התחלת ללמד? מה הכין אותך להיות מורה? מה משמעות ההוראה עבורך? מה מטרתך בהוראה?

### ◆ **שיטות לימוד והוראה –**

תארי כיצד את לומדת סוגיה. מהי השיטה שבה את לומדת תלמוד? באיזו שיטה את מלמדת? מהם מקורות ההשראה שלך בגיבוש האופן שבו את לומדת? באיזו מידה דרכי הלימוד וההוראה מושפעות מהאופן שבו לימדו אותך? מה השיקולים שלך בבחירת חומר להוראה? האם יש מקומות קשים עבורך בתלמוד? כיצד את מתמודדת איתם כלומדת וכמורה?

התשובות לשתי שאלות אלה שלובות זו בזו, כיון שדרך הלימוד התפתחה ומתפתחת לאורך שנות העיסוק בלימוד והוראה, ויונקת מן המקורות השונים בהם פגשה הלומדת. התייחסות לציר הזמן מספקת שלד מרכזי לשיחה ממנו ניתן לצאת לסוגיות שונות העולות במהלך הסיפור, כמו משמעות העיסוק בתלמוד, חשיבותם של מורים מסוימים, חשיבות הלימוד בחברותה, חווית הלימוד בבית מדרש, קשיים בשלבים שונים, תגובות הסביבה וחוויות מכוננות. השאלה השנייה מתבססת על התפיסה כי ישנן אסכולות שונות ומגוונות בלימוד תלמוד. הנשים

הנכנסות לעולם הלימוד משוחחות עם דרכים מסורתיות ללימוד ולרוב גם עם גישות אקדמיות. ישנה ציפייה אישית וסביבתית (אשר איננה בהכרח מנוסחת בפירוש) להתמקם בתוך מגוון האפשרויות ולהגדיר את אופן הלימוד של הלומדת ביחס אליהן. התייחסות לשאלה זו מעלה התייחסות ערכית לאפשרויות השונות או העדפה אישית, תוך התמודדות עם המתח של המשכיות מסורתית מול חדשנות או מתח בין מקורות השראה שונים. היא מאפשרת התייחסות פרשנית לנושאים העולים מן הלימוד ומעלים קושי בעולמה של המרואיינת.

לסיכום הראיון אני מבקשת התייחסות לשאלה הבאה –

♦ מהו החזון שלך לעולם הלימוד הנשי?

שאלה זו ממוקמת את הסיפור הפרטי בהקשר של תופעה רחבה יותר. היא פותחת פתח להתייחסות לשאלה האם בכלל יש או צריך להיות עולם לימוד נשי? אילו יחסי גומלין אמורים להיות לעולם כזה עם עולמות לימוד אחרים? אם אכן, לתפישת המרואיינת, ישנו ייחוד ללימוד נשי, מהו?

### 3. שאלון פרטים אישיים

1. שם \_\_\_\_\_ (שם למחקר \_\_\_\_\_)
2. גיל \_\_\_\_\_
3. ילידת הארץ? \_\_\_\_\_ ארץ לידה \_\_\_\_\_ שנת עליה \_\_\_\_\_
4. דוא"ל \_\_\_\_\_
5. הורים \_\_\_\_\_

| מוצא | עיסוק |
|------|-------|
| אם   |       |
| אב   |       |

### 6. אחים ואחיות

| אחות | אח | גיל | עיסוק |
|------|----|-----|-------|
|      |    |     |       |
|      |    |     |       |
|      |    |     |       |
|      |    |     |       |

7. שירות  
לאומי/צבאי

8. השכלה

| אקדמית    |      | תורנית     |      |
|-----------|------|------------|------|
| מקום/תואר | שנים | מקום/תכנית | שנים |
|           |      |            |      |
|           |      |            |      |
|           |      |            |      |
|           |      |            |      |

9. תעסוקה

| מקום/תפקיד | שנה |
|------------|-----|
|            |     |
|            |     |
|            |     |
|            |     |

10. לנשואה -

- א. שם קודם \_\_\_\_\_
- ב. כמה שנים \_\_\_\_\_
- ג. בן זוג: גיל \_\_\_\_\_ מוצא \_\_\_\_\_
- ד. השכלה \_\_\_\_\_ עיסוק \_\_\_\_\_
- ה. ילדים: מספר \_\_\_\_\_ גיל \_\_\_\_\_

לילדים בוגרים -

| עיסוק | גיל | בן | בת |
|-------|-----|----|----|
|       |     |    |    |
|       |     |    |    |
|       |     |    |    |

1. קטגוריות

| קוד | צבע        | קטגוריה                                          |
|-----|------------|--------------------------------------------------|
| דמ  | כחול       | אשה דתית (דתיות, נשים ומגדר)                     |
| פל  | שושנה      | פרשנות ולמדנות (קריאת מציאות?)                   |
| ימ  | ירוק-לימון | ידע, מעמד (התייחסות המשפחה, הסביבה, ביחס לגברים) |
| מה  | סגול לבנדר | מקורות השפעה                                     |
| תלה | כתום       | לימוד והוראת תלמוד/חינוך                         |
| ענ  | טורקיז     | מול עיסוק נוסף/אקדמיה                            |
| מתת | זהב        | מקום תלמוד תורה (מוטיבציה, משמעות, רווחים)       |
| מת  | ירוק       | מסלול לתלמוד                                     |
| במ  | ירוק ים    | בית מדרש                                         |
| לנ  | סגול שזיף  | לימוד נשים                                       |

2. קטע של ראיון מנותח (עם נירית)

|                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>מת: האפשרויות החדשות שיש לנשים מאפשרות למורים לשדר אמון {יש בסיפור משהו שלא ברור לי}</p> <p>מת: כיום גם בעולם הבנות יש אופק, אפשר לתכנן מסלול התפתחות, להאמין.</p> | <p>מה, לא מצאת ר"מ או מורה לאורך הדרך ששידר את האמון הזה? שאני מלמד אותך כי אני בטוח שיש לך פוטנציאל בלי קשר לזה שאת אישה? לאא, אה, לאא, תראי, בשנים הראשונות באמת לא היה לנשים לאן להתקדם, יכול להיות שהיום האנשים האלה משדרים אחרת אבל עדיין, תשמעי, את יכולה גם הרב גיגי לזהות והגיד את מסוגלת הרבה, חבל שאין לך לאן להמשיך אז אולי הרב גיגי, -- אה אבל הרב גיגי גם מאוד השתנה, ז"א הרב גיגי היום הוא הרבה יותר כזה ממהה אהה, לא, זה מה שאני אומרת לך, התכנית, כל שנה התכנית נבנתה לשנה, אף אחד לא, בניגוד לעולם הישיבות שבונה את עצמו מפרספקטיבה ל- אני יש לי מחזור של ששים, ושלושה מתוכם יצאו גדולי תורה, כשאני באתי לברוריה התפיסה לא הייתה יש מחזור של עשרים ואחת ממהה אני יודעת? יכול להיות שלתלמידה שנכנסת היום למערכת העסק נראה אחרת, והאנשים האלה מדברים אחרת, אני נתקלתי ברב הולנד בדבר הזה, בפעם הראשונה. הפעם הראשונה שהוא אמר לי "אני לא בטוח שתתקעי בתיכון" כאילו במובן ה..</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>מת: מורה שמתייחס באופן אישי, מתייחס יכולות אישיות ומכוון לפיהן, אמון ביכולת להתקדם</p> <p>לנ: נשים לא שבויות בקונספציות מהתיכון, אפשר להגיע יותר רחוק</p> <p>לנ: אין תורה נשית, יש נשים לומדות תורה. חזון – שתהיה אישה ראויה לעמוד בראש מוסד</p> <p>לנ: לא מפתיע שאין עדיין אישה ראויה להוביל שעברה מסלול לא</p> | <p><b>של ללמד בתיכון</b></p> <p>למרות שמאוד כיף להיות בתיכון. אבל אה, של "את מסוגלת, ותקחי את עצמך הלאה", זה שהגעתי ללמד היום בתיכון חילוני, הוא מאוד דחף אותי לעשות תואר שני באוני', הוא אמר לי "ולו בשביל הפתק". והוא שחרר אותי מיום במתן כדי שיהיה לי תואר שני מהאוני'. כי הוא אמר "כי את תצטרכי את הפתק הזה בחיים שלך, וכי את תהיי קצת באוני', כי את כי את כל החיים שלך היית בקונכיות, וכי המקום שלך הוא קצת להיות גם בחוץ". בניגוד לזאת אנשים שבאו מעולם האוני' הוא הכריח אותם... כאילו, פתאום היה אדם שהתייחס <u>אלך</u> באופן אישי, חיפש את היכולות שלך, עשה שמיניות באויר בשביל לעזור לך למצוא עבודה בשנה האחרונה שלך במתן. גם אם בסופו של דבר מצאת את העבודה לבד, הרגשת שיש אנשים שמאמינים בך. <b>ממה</b> זה נשמע אולי נורא מטומטם, אבל זההה, וזה הרב הולנד, ואני אומרת לך, ותסתכלי על כל רשימת האנשים הלא מבוגרים, לא מלכה פיוטרקובסקי, אה, אבל כולם באיזשהי דרך, הוא בעצם הראשון, הגדול], [איטיות,דרמטיות] הוא הגדול ביותר מכולם שנמצא בעולם הנשים, ובחר בעולם הנשים מתוך תפיסה שבעולם הנשים אני יכול להגיע יותר רחוק, כי הן לא מגיעות שבויות עם כל מיני קונספציות מהתיכון. מבחינת אם את שמה את כולם על הסקאלה, הוא הגדול ביותר שיש, אולי הרב גיגי, במובן אחר. אבל אין</p> <p><b>באיזה מובן?</b></p> <p>אלף, הרב גיגי הוא לא באמת בעולם הנשים, הרב גיגי ~ הוא ראש ישיבת הר עציין, ומגיע להעביר שיעורים במוסדות של בנות <b>נכון, לא הקדיש את כולו</b> כן. מי ש, גם הרב הולנד נמצא בתקוע, אבל המקום המרכזי שלו, זה מתן. ומבחינת גדולתו, תשמעי, הוא גמר דיינות, רב, הוא נמצא] הוא סקאלה מעל כל, הרב בזק, כאילו אני לא אוהבת לדרג תלמידי חכמים, אבל אה, אבל הוא סקאלה אחת מעל. הוא נמצא במו"מ סביב נושאים בוערים של עגונות וכולי, הוא נמצא בסקאלה של א, של אנשים שדנים בדברים בגלובל, לא ב..</p> <p><b>אז אולי זה רגע נכון לשאול, אז מה, מה החזון שלך לעולם התורה הנשי?</b></p> <p>בעיני אין תורה שהיא נשית, בעיני יש תורה. אהה, והתקדמותן של נשים בעולם התורה, זה לראות בעוד X שנים ראש בית מדרש שהיא אישה, שיכולה להעביר שיעור כללי 2:00 כאילו שתי ה~ קיימים, <u>אן</u> שהם נשים <u>אן</u> שהם יכולות להעביר שיעור כללי</p> <p><b>או שהם יכולים</b></p> <p>כן, אין, אין מישהו, תראי, אבל אין מה לעשות, עולם התורה התחיל ממני, ואנשים בגיל שלושים, לא ממני, אני לאאא, אבל, ואנשים בגיל שלושים ואם הם למדו אך ורק בעולם האוניברסיטאי, בודאי שיש בזה</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>אקדמי</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>טעם לפגם, ואני לא, אני חושבת שזה היה טעות לשים אישה כמו ורד נועם בראש בית מדרש, כי, לא כי היא לא אדם נפלא, אלא כי כי בסופו</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>ענ: יש פער בין עולם תורה לאקדמיה, צריך מי שצמח בבית המדרש</p> <p>ימ: פגם בראש בימ"ד שאיננה יודעת תלמוד</p> <p>ימ: אין נשים שצמחו בבי"מ ברמתם של גברים</p> <p>ימ: יש נשים רציניות אבל עם רקע אקדמי, לא מספיק למקמן בעולם התורה</p> <p>ענ: אקדמיה איננה מקום חינוכי, עולם ביהמ"ד צריך לחנך, מחכה לנשים שתצמחנה מהמקום הזה {תפיסה של בתי מדרש לנשים כחלק מעולם התורה, לעומת האקדמיה}</p> | <p>של דבר יש, הפער הראשוני שדיברת עליו בין האקדמיה לעולם התורה הוא קיים, ובעיני, אני רוצה אנשים שצמחו כמוני מתוך בית המדרש--- ולראות אותם. בעיני יש משהו מאוד עצוב בזה, שאסתי היום היא שלוש דרגות מבחינת גמרא מתחת לרמ"ם שלה. והיא יודעת את זה. כאילו בעיני יש משהו מאוד עצוב ששיחה של ראש בימ"ד היא זלדה, כי זה מה שהיא יודעת. עכשיו, זה לא כי היא אישה שלא למדה, כי היא אישה שנתקעה, כי – כי העולם לא היה פתוח בפניה, כי היא הלכה למכללה בסופו של דבר.</p> <p><b>והיום את חושבת ש.. אני לא חושבת שהעולם עוד בשל מה זאת אומרת "בשל"?</b></p> <p>אלף, אני חושבת שבאמת אין עוד נשים, אם אנחנו ניקח את ראשי הישיבה הגדולים, אם אני מדברת על מוסדות תורניים רציניים, לא על מוסדות קיקיוניים וקטנים, כי הם פחות מעניינים אותי, אני חושבת שאין עוד נשים בדרגתם של אה, הרב גיגי, הרב אריאל הולנד, אם אני לוקחת את מתן, אין עוד נשים בדרגות האלה, הן גם באופן טבעי עוד לא יכולות להיות</p> <p><b>אבל את רואה ניצנים?</b></p> <p>אני מקוה, יש נשים בדרגות כאלה, אבל הם לא גדלו בעולם בית מדרש. אין עוד מישהו שצמח מ.. כאילו, יש בעיני, הבדל עצום וזה לא יעזור, בין אנשים שהגיעו מבחוץ ולמדו תורה, אבל לא צמחו מתוך ההויה של עולם בית המדרש, לבין אנשים שצמחו בהווית עולם בית המדרש. ואנשים שצמחו[חו] ובעיני כדי לעמוד בראש בית מדרש, בראש ישיבה, אתה צריך לצמוח בעולם בתי המדרש. אתה לא יכול לבוא, אתה יכול לקבל כלים מפה כלים משם, כלים, אבל אתה צריך לבוא מעולם בית המדרש.</p> <p><b>כי?</b></p> <p>כי עולם בית המדרש הוא לא אוניברסיטה. כי עולם בית המדרש הוא עולם מחנך, בסופו של דבר, גם בגיל ארבעים. וזה הדבר שהיה לי הכי קשה במתן. למזלי גרתי בישיבה, והישיבה תפשה את עצמה כמוסד מחנך גם לבחורים, וגם לכוללניקים וגם לילדים שלהם. כי, כי התורה חייבת לצאת מתוך תפיסה חינוכית, מתוך תפיסה ערכית, מתוך תפיסה, כי תורה שלא מגיעה מהמקום הזה, זה לא יעזור, היא משהו אחר. היא נראית אחרת. -- בעיני השאיפה שתגדלנה נשים, באמת שתצמחנה מתוך המסגרות האלה</p> <p><b>יש סיכוי במסגרות הקיימות, או שעדיין צריך לחפש לבנות לאט לאט, אבל יש. תשמעי, להגיד לך שהיום אני יודעת לשים את האצבע</b></p> |



|                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>תלה: יתכן שראש הישיבה האשה מתפתחת היום באחת המסגרות</p>  | <p>על הכוכב? לא, אני לא יודעת לשים את האצבע, אבל בסדר, העולם הולך ונבנה, במסגרות שונות, ז"א, לא רואה היום את הראש ישיבה ש, עדיין, אין את המוסד, אני כן לוקחת את הר-עציון, כי אולי אני מכירה אותו, יש לך X ראשי ישיבות או X רבנים שמה שהם עשו הם למדו רק בישיבת הר עציון, ואז הם הגיעו להיות ראש ישיבה בעתניאל, ואז הם הגיעו להיות ראש ישיבה בירוחם, ואז הם הגיעו להיות ראש ישיבה, ראש הישיבה בירוחם למד ארבע שנים במרכז לפני שהייתה, אבל לא משנה, כאילו ואז הם הגיעו להיות ראש הישיבה בירוחם, ואז הם הגיעו להיות</p> <p><b>לך יש היום איפה להתפתח?</b></p> <p>אחה, לי, אם... כן. הייתי יכולה, אלף יש תכנית מתקדמת במתן, יש היום, אני לא יכולה היום כי אני</p> <p><b>לא, עזבי ת'גיאוגרפיה</b></p> |
| <p>תלה: ההוראה היא דרך להתפתח, גם ראשי ישיבות עשו מסלול</p> | <p>לא רק הגיאוגרפיה, גם הפרקטיקה של אני עובדת, כאילו, יצאת, כאילו, תראי, גם זה שאני מלמדת זה מפתח, בסופו של דבר, הרב גיגי לא התחיל מלהיות ראש ישיבת הר עציון. הוא התחיל מהישיבה במעלות, מלהיות מורה ללשון ב [צחוק] איך קוראים לזה, בחברות נוער, הוא התחיל ללמד, כאילו אני לא חושבת שאתה צריך לצאת מתוך הישיבה וללמד בישיבה. כאילו גם הרב מאיר היו לו תחנות בדרך, אממ, יש היום לאן להתפתח, אני לא מאמינה שאני אגיע לזה, גם כי</p> <p><b>אבל אם מישהי, השאלה היא</b></p> <p>הייתי רוצה שנעמי תגיע לזה, כאילו כן? כאילו השאלה היא אם יש אישה היום אם זה בכלל -- עולה בדעתה של מישהי? שמה שהיא רוצה להיות כשהיא תהיה גדולה, זה ראש ישיבה</p> <p>אני חושבת שמתחילים להיות כאלה</p>                    |

3. דוגמה לתמצית ראיון (נירית)

|                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| מת: תכנית לימודים – שני שיעורי עיון, 3 בקיאות, גמרא בסדר ערב. כל חברותא מסכת אחרת בגלל שלא היו ספרים |
| מת: תנאים פיזיים בעייתיים במדרשה                                                                     |
| מת: תשי"ה- צורך לשמור על נשיות הבנות (עוגות גבינה)                                                   |
| מתת: במכון פרחתי, המון ביטחון עצמי                                                                   |
| מתת: גמרא זה הבסיס להכל                                                                              |
| מתת: ודאי שלימוד משפיע על קיום מצוות, למשל, מסכת ברכות                                               |
| מתת: לתני"ך אין מה להגיד הלכתית, אלא רק רעיונית                                                      |

|                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| ענ: אקדמיה איננה מקום חינוכי, עולם ביהמ"ד צריך לחנך, מחכה לנשים שתצמחנה מהמקום הזה        |
| ענ: בחירה במקרא, מודעות חלקית להתמודדויות הדתיות. הצלחה לעקוף ע"י עיסוק בתקופה, ולא בטקסט |
| ענ: העדר בחירה בין תנ"ך לתלמוד מנעה קבלה לתכנית תנ"ך                                      |
| ענ: השוואה בין תנ"ך לגמרא. גמרא – יגיעה קשה, תנ"ך – ואוו                                  |
| ענ: יש פער בין עולם תורה לאקדמיה, צריך מי שצמח בבית המדרש                                 |
| פל: איסור לימוד תורה לנשים – לא שוי"ע מפורש                                               |
| פל: ארמית בבליית היא מיודעת, לכן סיומת ה'א'                                               |
| פל: בקשר לסוטה – מזכירה שאין כמעט ריבוי נשים אצל חז"ל {לא ידוע על}                        |
| פל: ההצדקה לסוטה- הצורך לדעת מי האבא של ילד, אין מה לעשות, העולם לא סימטרי                |
| פל: השוואת ת"ת לסוכה, הבעל קודם                                                           |
| פל: על נשים לא חלה מצות ת"ת=אם צריך לבחור בינה לבעלה, הוא קודם                            |
| פל: פרשת סוטה בתנ"ך – קפריזית, בחז"ל- מתוכננת ומחושבת                                     |
| פל: קריאה של סוטה, פרופורציות אצל חז"ל. מגבלות על האשה ועל הגבר.                          |
| פל: רעיונית – יש קושי גדול עם גירושין "אפילו מזבח מוריד דמעות"                            |
| תלה: אוהבת בריסק, כבן אדם מסודר וטבלאי                                                    |
| תלה: אין התייחסות לדרך לימוד בבקיאות                                                      |
| תלה: במתן, למדתי הכי הרבה. שם יש מבנה מסודר, חשיבה על הפגשה עם דרכי לימוד שונות           |
| תלה: בשנה אחת א"א לתת כלים, ללמד איך ללמוד דף. אפשר לכל היותר לתת "ואוו"                  |

#### 4. דוגמה של טבלה מסכמת

| קיום מצוות- יסוד קיומנו                                                | קיום מצוות/הלכה | דתיות ומגדר |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|
| חוששת ממציאות של אנשים שעושים מה שנוח                                  |                 |             |
| מודעת לבעיות במעמד האישי, סבורה שיש פתרונות הלכתיים, (ובעצם הבעיה יותר | מעמד נשים       |             |

|                                                                                                                                                         |                           |                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------|
| <p>”סוציולוגית“?) לא להוטה לשתף נשים או להעניק להן היתר למצוות לא מקובלות אם ההיתר דחוק היתר תלוי במוטיבציה של האישה הפרטית</p>                         |                           |                                                |
| <p>מפגש עם אסתי בתיכון<br/>חוויית של ראשוניות (תשיה, מגדל עז, מתן)</p>                                                                                  | <b>מוסדות לימוד</b>       | <b>רקע ומקורות השפעה</b>                       |
| ---                                                                                                                                                     | <b>משפחה</b>              |                                                |
| <p>מספר ר”מים השפיעו על דרך הלימוד<br/>הרב נתפש כגדול, חיזק ביטחון עצמי</p>                                                                             | <b>נוספים</b>             |                                                |
| <p>אהבה גדולה לתנ”ך, לא ממש בחרה במה היא מתמחה.<br/>אקדמיה נתפשת כלא ”לימוד תורה” בהיותה חסרת יומרות חינוכיות (לכאורה, לבית המדרש אפיון ”אקדמי”)</p>    | <b>עיסוק נוסף</b>         |                                                |
| אהבה                                                                                                                                                    | <b>מוטיבציה</b>           | <b>התפתחות והכשרה<br/>ידע ומעמד<br/>משמעות</b> |
| <p>העדר מוסדות מתאימים, תחושה שא”א להתפתח בעולם התורה</p>                                                                                               | <b>קשיים</b>              |                                                |
| שיחה עם ר’ מוישה על העדר אופק לנשים                                                                                                                     | <b>אירועים משמעותיים</b>  |                                                |
| הרב הולנד                                                                                                                                               | <b>אנשים משמעותיים</b>    |                                                |
|                                                                                                                                                         | <b>משוב מתלמידים</b>      |                                                |
| <p>תופשת כיותר מאפשר, יותר תומך<br/>לא בעל פוטנציאל גדול יותר</p>                                                                                       | <b>עולם הגברים</b>        |                                                |
|                                                                                                                                                         | <b>קלישאות</b>            |                                                |
| <p>ארמית, איך התפתחו נוסחים, מהי הגניזה, מהי גירסה מדעית</p>                                                                                            | <b>כלים</b>               | <b>לימוד</b>                                   |
| <p>בריסק, אדם של טבלאות</p>                                                                                                                             | <b>דרך לימוד</b>          |                                                |
| <p>יש מקום לתיקונים בבעיות רדיקליות (סירוב גט)<br/>אין מקום להיתרים דחוקים<br/>לחז”ל יחס מתקדם יחסית<br/>התייחסות לת”ת של נשים – רעיון ולא הלכה ממש</p> | <b>נשים בתלמוד ובהלכה</b> |                                                |
| אין דבר כזה                                                                                                                                             | <b>לימוד נשי</b>          |                                                |
| <p>חלק מעבודת ה’, אוהבת, נהנית אך לא מצווה</p>                                                                                                          | <b>משמעות הלימוד</b>      |                                                |
| <p>תלוי באורך התכנית. אם חד שנתית – לתת ”ואוו”</p>                                                                                                      | <b>מטרות בהוראה</b>       | <b>הוראה</b>                                   |

|                                                                                           |                    |                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| אם רב שנתית – לתת כלים ללימוד עצמאי                                                       |                    |                       |
| חשוב, אך לא במחיר של ידע                                                                  | <b>נשים מלמדות</b> |                       |
| כיום מתפתחת דרך הוראה                                                                     | <b>השפעה</b>       |                       |
| סוטה - משהו שלא מכירים, לא טריויאלי אך לא קשה מדי                                         | <b>מה ללמד</b>     |                       |
| מתחיל להיווצר מסלול הכשרה רציני, רוצה לראות אישה בראש מוסד, אך בזכות ידע ולא בזכות נשיותה |                    | <b>לאן זה הולך</b>    |
| סוטה – מהלך מעניין בין שרירותיות בתורה למחושבות בחז"ל                                     | <b>דוגמאות</b>     | <b>פרשנות ולמדנות</b> |
| ת"ת נשים – אין איסור, לנשים מצוות עיון תורה/תפילה                                         |                    |                       |
| אמירות רעיוניות "מתקדמות עם הדור" (כמו סיפורי שדים)                                       | <b>פתרונות</b>     |                       |
| לאורך כל הדורות היו נשים שלמדו                                                            |                    |                       |
| יש פתרונות בהלכה לבעיות הקיימות (סירוב)                                                   |                    |                       |

# Abstract

---

This study deals with the new phenomenon of women scholars who learn and teach Gemara. Learning Gemara has traditionally been unique to men in Jewish culture, and has therefore been considered a masculine activity. This study examines their experience, the meanings that the women attribute to the practice of learning and the implications of such learning for their religious and scholarly identity. It also examines key issues that accompany such a non-normative choice: the feminine vs. masculine character of the learning and the women's strategies for coping with normative masculine literature, including its halachic attitude toward women.

The study of Gemara by religious scholarly women has developed as a social phenomenon only in the last generation. Gemara study throughout the ages has been limited to men, who are commanded to do so by Jewish law; women were excluded from this activity. Even when women began receiving a religious education, it still did not include the study of Gemara and halachah, which are the core of Jewish canonic knowledge. The lack of religious knowledge, which is a pre-requisite for participation in halachic discourse and communal religious leadership, excluded women from both. Participation by women in the world of Torah study therefore challenges the gender-based distribution of knowledge in the religious world. It also poses challenges for the women scholars themselves: beyond the social challenge of adopting a masculine practice – expressed for example in the limited frameworks for learning and employment options open to women – the women must confront the male bias of the Talmudic texts.

This study deals with both the social context and the personal experience of the women scholars, and addresses the following questions:

What in the social order and social-halachic discourse enables these women's unique choice? To what extent are they limited by social structures and circumstances?

What religious meanings does learning Gemara have for the women scholars? How does acquiring this knowledge affect their viewpoint as religious women, in their learning and beyond? How do they cope with the masculinity of the Talmudic text and the halachah?

To study the experience of these women, I have carried out a qualitative study. I conducted in-depth, semi-structured interviews with 26 women. All the participants have been involved in Gemara study for several years; all teach Gemara or have taught it in the past. The subjects differ in age, training, the places where they teach, the extent of their teaching, and their experience. All of them have an academic background in addition to their religious education, and many grew up in families where Torah study was a central practice.

The research findings show that Gemara study is a meaningful practice in the world of these women and plays a central role in "doing identity" - their active formation of their identities. Gemara study appears to be essential to two dimensions of their religious identity:

1. In the dimension of religiosity as social belonging, learning Gemara deepens the feeling of belonging to Jewish culture, the world of study, and the family;
2. In the dimension of personal religiosity, the study is experienced as an essential component of both the spiritual and practical aspects of their service to God.

Gemara study is also a central component in doing professional-scholarly identity. The women appear to be confident in their ability to study, and to have well-founded scholarly identities and characteristic studying styles.

The findings suggest that the gender-based character of the field finds various expressions and significances:

1. The non-normative nature of the study of Gemara by women is expressed for example by the following: The women feel out of place in various social contexts, like family and community; there are only a few frameworks where women can attain expertise in Gemara; only limited employment options based on religious knowledge are available to women. In sum, the choice of becoming a Gemara scholar entails significant social costs.
2. This field of study includes an on-going debate as to whether there is a "feminine way of study" that is unique and different from masculine study. The women scholars' attitude in general is that there are certain

characteristics to the way women study, but that these result from the way women are being taught, whether in beit-midrash or academia. The characteristics of the women's way of studying as shown in the current study are: reduced commitment to traditional yeshiva-style study; the influence of academic Talmud study and the women's tendency in the course of their studying to relate the Talmudic discussion to their own lives.

3. The first-hand encounter with a text that has been written and studied by men through the ages challenges women to grapple with the ways the text refers to women – their body, their status, and their life experience – ways characterized by a pronounced male viewpoint. The need to cope with the challenge is intensified where the studied material has immediate implications for the lives of the women. The women use various interpretive approaches in order to cope with these textual and halachic challenges. Nevertheless, it turns out that in many cases, no satisfactory solution being available, they choose to live with and alongside the problem. In this sense the choice to study Gemara turns out to be not only a rewarding practice, but a continually challenging one.

The various struggles described here – with both text and society – reveal the women scholars as having agency, willing to make choices and pay the accompanying prices, whether in terms of the feeling of belonging or the need to struggle continually with the text.





# Table of Contents

---

|                                                                                                     |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Abstract                                                                                            | i         |
| Preface                                                                                             | 1         |
| <br>                                                                                                |           |
| SECTION 1 – INTRODUCTORY CHAPTERS                                                                   | 4         |
| <b>Chapter A: Women and the Study of Talmud: A Historical-Halachic Background</b>                   | <b>5</b>  |
| 1 Talmud Study by Women – An Historical Overview                                                    | 6         |
| 2 "And The Study of Torah Above All" – The Importance of Talmud Study in Jewish Culture             | 11        |
| 2.1 Learning Torah as a Personal Practice                                                           | 12        |
| 2.2 Learning Torah as a Social-Cultural Resource                                                    | 13        |
| 3 The Halachic Discourse on Women's Talmud Study                                                    | 16        |
| 3.1 Obligation, Need and Capability – Basic Principles in the Discussion about Women Learning Torah | 16        |
| 3.1.1 Using the Principles of Need and Incapability                                                 | 18        |
| 3.1.2 Historical Change and the Definition of Need                                                  | 20        |
| 3.2 The Permission to Study Talmud                                                                  | 22        |
| 3.2.1 Broadening the Definition of Need                                                             | 22        |
| 3.2.2 Recognizing Intellectual Capability                                                           | 24        |
| 3.2.3 From a Formal Halachic Discourse to a Discourse of Outlook                                    | 24        |
| <b>Chapter B: Doing Identity</b>                                                                    | <b>30</b> |
| 1 Identity, Social Structure and Doing Identity                                                     | 30        |
| 1.1 Doing Identity – Dynamism and Change                                                            | 31        |
| 1.2 Identity and Society                                                                            | 31        |
| 1.3 Multiplicity, Coherence and Fragmentation                                                       | 33        |
| 1.4 Doing Identity and Gender                                                                       | 35        |
| 2 Doing Religious Identity                                                                          | 37        |
| 2.1 Personal dimension and the Social Dimension of Religiosity                                      | 38        |
| 2.2 Religious Identity and Gender                                                                   | 41        |
| 3 Doing Scholarly Identity                                                                          | 44        |
| 3.1 Personal Scholarly Identity                                                                     | 44        |

|       |                                                                         |           |
|-------|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.2   | Social Scholarly Identity                                               | 46        |
| 3.3   | Scholarly Identity and Gender                                           | 47        |
|       | <b>Chapter 3: Religious Women and Knowledge – The Research Goal</b>     | <b>48</b> |
|       | <b>Chapter 4: The Research Design</b>                                   | <b>51</b> |
| 1     | The Research Method                                                     | 51        |
| 1.1   | The Research Population                                                 | 52        |
| 1.1.1 | Finding Interviewees                                                    | 53        |
| 1.1.2 | Characteristics of the Interviewees                                     | 58        |
| 1.2   | The Research Tool: The Semi-Structured Interview                        | 61        |
| 1.2.1 | The Interview Structure                                                 | 62        |
| 1.2.2 | Conducting the Interviews                                               | 63        |
| 1.2.3 | Transcribing the Interviews                                             | 63        |
| 1.3   | Methods of Analysis                                                     | 64        |
| 1.3.1 | Thematic Analysis                                                       | 65        |
| 1.3.2 | Critical Discourse Analysis                                             | 67        |
| 2     | My Position as a Researcher in the Field - Reflective Notes             | 69        |
| 3     | Research Quality Standards                                              | 71        |
|       | <b>SECTION 2 - IDENTITIES</b>                                           | <b>75</b> |
|       | <b>Chapter 5: Learning Gemara and Doing Religious Belonging</b>         | <b>77</b> |
| 1     | Giving a Meaning of Belonging to Learning Gemara                        | 78        |
| 2     | Learning Gemara and Doing Belonging in the Family                       | 81        |
| 3     | Learning Gemara and Detachment from Society                             | 86        |
| 3.1   | Learning Gemara – A Non-Normative Act                                   | 87        |
| 3.2   | Learning Gemara – Violating the Gender-Based Order                      | 89        |
| 4     | Belonging to A Peer Group                                               | 92        |
| 5     | Conclusion: Between Belonging and Being Different                       | 93        |
|       | <b>Chapter 6: Learning Gemara and Doing Personal Religious Identity</b> | <b>95</b> |
| 1     | Women Scholars' Perception of Religiosity                               | 95        |
| 2     | Learning Gemara as a Religious Act – Means and Ends                     | 98        |
| 2.1   | Learning Gemara as a Means                                              | 98        |
| 2.2   | Learning Gemara as a Value in Itself                                    | 103       |
| 3     | Learning Gemara and Feminism                                            | 108       |

|         |                                                                 |            |
|---------|-----------------------------------------------------------------|------------|
| 4       | Conclusion: Innovative Traditionalism                           | 112        |
|         | <b>Chapter 7: Doing Personal and Social Scholarly Identity</b>  | <b>114</b> |
| 1       | Doing Personal Scholarly Identity – Acquisition of Knowledge    | 114        |
| 1.1     | Attitudes Towards Learning - Anxiety Alongside Elitism          | 115        |
| 1.1.1   | Anxiety and Doubt                                               | 115        |
| 1.1.1.1 | Approval by Men                                                 | 117        |
| 1.1.2   | Excellence and the Aspiration toward Progress                   | 120        |
| 1.2     | Different (and Unusual) Ways of Acquiring Knowledge             | 122        |
| 1.2.1   | Lack of Institutions of Learning                                | 122        |
| 1.2.1.1 | Joining a Male <i>Shi'ur</i> (Class)                            | 124        |
| 1.2.2   | Conflicting Messages in Institutions of Learning                | 125        |
| 1.2.2.1 | School                                                          | 126        |
| 1.2.2.2 | Women's Beit Midrash                                            | 128        |
| 1.2.2.3 | Academic Institutions                                           | 130        |
| 1.3     | A Personal voice in Learning and Teaching                       | 132        |
| 1.3.1   | A Personal Voice As An Ideal                                    | 132        |
| 1.3.2   | Becoming an Independent Scholar                                 | 135        |
| 1.3.2.1 | Imitation                                                       | 135        |
| 1.3.2.2 | Alternatives to Classic Commentary                              | 136        |
| 1.3.2.3 | Positioning vis-à-vis the 'Brisker Method'                      | 138        |
| 1.3.2.4 | Criticizing the Hard Work Ethos                                 | 140        |
| 1.3.2.5 | <i>Chidush</i> (Innovation)                                     | 140        |
| 1.3.3   | Professional Identity as a Teacher                              | 142        |
| 2       | Social Scholarly Identity – Status as a Knowledgeable Authority | 145        |
| 2.1     | Teaching – Doubt versus Recognition                             | 146        |
| 2.1.1   | The Issue of Titles                                             | 147        |
| 2.2     | Women as Halachic Authorities                                   | 149        |
| 2.3     | Religious Leadership                                            | 152        |
| 2.4     | Towards The Future                                              | 154        |
| 3       | Conclusion: Between Knowledge and Status                        | 156        |
|         | <b>SECTION 3 - IDENTITIES IN ACTION</b>                         | <b>158</b> |
|         | <b>Chapter 8: Women's Scholarship: Feminine Learning?</b>       | <b>160</b> |

|                                                                                     |                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1                                                                                   | Masculine Learning, Feminine Learning: Traditional Yeshiva-Style Learning and Non-Traditional Learning? | 161 |
| 2                                                                                   | Characteristics of Women's Learning of Gemara                                                           | 165 |
| 2.1                                                                                 | 'Women Are Light-Minded' (Shira) – Lack of Commitment to Traditional Learning                           | 166 |
| 2.2                                                                                 | Women's Batei Midrash: Between Yeshiva Learning and Academic Study                                      | 169 |
| 2.2.1                                                                               | Women's Learning – Academic Characteristics                                                             | 172 |
| 2.2.1.1                                                                             | A Fundamental Approach to Learning and Knowledge                                                        | 172 |
| 2.2.1.2                                                                             | A Historical Context                                                                                    | 173 |
| 2.2.1.3                                                                             | Linguistic Sensitivity                                                                                  | 178 |
| 2.3                                                                                 | Existential Learning/In Search of Meaning                                                               | 181 |
| 2.3.1                                                                               | Connection Through a Non-Central Issue in the <i>Sugia</i>                                              | 182 |
| 2.3.2                                                                               | Meaningful Subjects – 'Girls' Tractates' and 'Boys' Tractates'                                          | 186 |
| 2.3.3                                                                               | In Search of a Layer of Meaning                                                                         | 189 |
| 2.4                                                                                 | Conclusion: Women's Learning is not Only Traditional                                                    | 192 |
| 3                                                                                   | Women Scholars and Feminine Learning                                                                    | 192 |
| 3.1                                                                                 | The Differences are Structural                                                                          | 193 |
| 3.1.1                                                                               | A Women's Standpoint                                                                                    | 194 |
| 3.2                                                                                 | Is Women's Learning Personal/Emotional?                                                                 | 196 |
| 3.2.1                                                                               | 'Most of the Women I know Don't Learn in a Feminine Way' (Ya'el) – Complete Rejection                   | 196 |
| 3.2.2                                                                               | 'There is A Feminine Way of Thinking' (Ruth) – Cautious Essentialism                                    | 199 |
| 3.3                                                                                 | Objecting to Exclusion                                                                                  | 200 |
| 3.3.1                                                                               | Avoiding Feminine Domains                                                                               | 203 |
| 4                                                                                   | Conclusion: 'A Beit Midrash Does Not Act According to Dictates' (Michal)                                | 203 |
| <b>Chapter 9: Studying an Androcentric Text: Difficulties and Coping Strategies</b> |                                                                                                         | 205 |
| 1                                                                                   | The More You Know, The More it Hurts – Recognition of Male Bias in The Gemara                           | 208 |
| 1.1                                                                                 | Difficulty With the Sages' Attitude To the Woman and her Body                                           | 209 |
| 1.2                                                                                 | Difficulty with Lack of Empathy                                                                         | 211 |
| 1.3                                                                                 | Difficulty with Sensing 'the Other'                                                                     | 212 |

|       |                                                                                               |            |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2     | Coping Strategies                                                                             | 214        |
| 2.1   | Between Denial and Recognition                                                                | 216        |
| 2.2   | Denial                                                                                        | 217        |
| 2.3   | Perspective                                                                                   | 217        |
| 2.4   | Avoiding the Study Of Problematic Texts                                                       | 218        |
| 2.5   | Coping by Interpretation                                                                      | 219        |
| 2.5.1 | The Historical Approach                                                                       | 219        |
| 2.5.2 | Revealing Other Voices in the Text                                                            | 220        |
| 2.6   | Coping by Avoiding Emotional Responses                                                        | 223        |
| 2.6.1 | Splitting Intellect and Emotion                                                               | 224        |
| 2.6.2 | Approaching the Gemara as a Legal Text                                                        | 226        |
| 2.6.3 | Distancing the Text from One's Personal Reality                                               | 227        |
| 2.7   | Troubled Learning                                                                             | 228        |
| 3     | Coping as a Teacher                                                                           | 229        |
| 4     | 'I am Left With The Fact That Nothing is Perfect' (Gila) – Doing Complex Identity             | 231        |
|       | <b>Chapter 10: Coping with the Halachic Attitude towards Women: Critique and Conservatism</b> | <b>234</b> |
| 1     | Conservatism and Change                                                                       | 235        |
| 1.1   | Criticism of Halachah Together with Conservative Practice                                     | 235        |
| 1.2   | Conservatism as the Basic Assumption                                                          | 237        |
| 1.3   | Pro-Change Considerations                                                                     | 241        |
| 1.3.1 | To What Extent Is The Change Necessary?                                                       | 241        |
| 1.3.2 | Is There an Halachic Basis for the Change?                                                    | 242        |
| 1.3.3 | What would be the Response of Society?                                                        | 242        |
| 2     | Negotiating Custom and Halachah                                                               | 243        |
| 2.1   | Conservative Decisions                                                                        | 243        |
| 2.1.1 | Wearing Pants                                                                                 | 243        |
| 2.1.2 | Megilah Reading                                                                               | 245        |
| 2.2   | Calling for or Supporting Change                                                              | 245        |
| 2.2.1 | The Synagogue                                                                                 | 245        |
| 2.2.2 | Personal Status                                                                               | 247        |
| 2.3   | Renewal and Change                                                                            | 251        |

|                                                                         |                                                                            |            |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3.1                                                                   | Women's Prayer Groups and the Egalitarian Minyan                           | 251        |
| 2.3.2                                                                   | Learning Torah                                                             | 253        |
| 2.3.3                                                                   | A Woman's Voice                                                            | 254        |
| 2.3.4                                                                   | Niddah                                                                     | 256        |
| 3                                                                       | Attitude towards Halachah – Where Religiosity, Scholarship and Gender Meet | 258        |
| <b>Chapter 11: Conclusion: Gender-based Change in a Religious Field</b> |                                                                            | <b>260</b> |
| <b>Bibliography</b>                                                     |                                                                            | <b>270</b> |
| <b>Appendices</b>                                                       |                                                                            | <b>294</b> |

*I would like to acknowledge  
the generous sponsorship of*

*Drs. Mordecai & Monique Katz*

*and the*

*Mozes S. Schuf Fellowship Program*

*for support of my*

*Doctoral degree studies and research*





This work was carried out under the supervision of

Prof. Tamar Ross,  
Department of Philosophy and the Gender Studies Program

And

Dr. Elie Holzer,  
School of Education

Bar-Ilan University



**Becoming a 'Talmidat Chacham' –  
Talmudic Knowledge, Religiosity and Gender  
Meet in the World of Women Scholars**

Ph.D. Thesis

Ruti Feuchtwanger

Interdisciplinary Studies Department

The Gender Studies Program

Submitted to the Senate of Bar-Ilan University, Ramat-Gan, Israel