

"רצייתי לדעת למה" - הישיבה התיכונית והאולפנא בסיפוריהם של צעירים שעזבו את אורח החיים הדתי¹

נחמה נאמן

תקציר

המחקר שערכתי בדק את עזיבת אורח החיים הדתי בקרב צעירים מן החברה הדתית-לאומית בישראל. ההתייחסות אל העזיבה הייתה כאל תופעה רב-ממדית, ובהתאם לכך נבדקו ותוארו מאפייני הרקע והגורמים לעזיבה, תהליך העזיבה ואורחות החיים של העוזבים במסגרת החברה החילונית. בחינת סוגיות אלה בוצעה על פי השיטה האיכותית-נרטיבית, באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה. במאמר זה בחרתי להתמקד בנושא אחד: תפקידו של בית הספר העל-יסודי כסוכן סוציאליזציה בחברה הדתית-לאומית, ומידת היותו גורם - עיקרי, משני או שולי - בהחלטת הנבדקים לעזוב את אורח החיים שחונכו לאורו. מתוך מסגרות החינוך שקיבלו ייצוג בעבודת המחקר, הוצגו ונדונו במאמר הממצאים הנוגעים רק לשני סוגי מוסדות: הישיבה התיכונית (לבנים) והאולפנא (לבנות), משום שרוב העדויות על בית הספר כגורם משמעותי בתהליך העזיבה נתגלו בקרב הנבדקים שלמדו בשתי מסגרות אלה. בהתאם למאפייני המחקר האיכותי, הניב מאמר זה "תיאור גדוש" של מחשבות, רגשות, מאוויים ואירועים אישיים של המרואיינים. מן הממצאים נגזרו אף השלכות חינוכיות ומסקנות יישומיות אפשריות, ואלה מוצגות באחריתם של הדברים.

מבוא

בשנים האחרונות התרבו והתגונו העדויות על עזיבת אורח החיים הדתי (להלן "עזיבה") בקרב צעירים בחברה הדתית-לאומית. לרבים נראה שאין מדובר עוד במקרים פרטיים אלא בתופעה מתרחבת, שאינה פוסחת גם על קבוצות שבעבר לא

1. מאמר זה מבוסס על עבודת הדוקטורט שעשיתי במסגרת בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן (תשס"ב). עזיבת אורח חיים דתי בקרב צעירים מן החבורה הדתית-לאומית בישראל.

נפגעו ממנה (בר-לב וקדם, תשמ"ט; לוי, לוינסון וכ"ץ, תשנ"ד; לסלוי ובר-לב, תשנ"ד; לסלוי וריץ', תשס"א). יש אף מי שטוען, ש"בציבור הדתי קיימת רגישות רבה לנושא, ומבחינה אמפירית פחדו מבוסס למדי, שכן רבים מילדיו מורידים בבגרותם את הכיפות" (טרופר, אצל וולמן, 1990, עמ' 154). עם זאת, עיון בספרות המחקרית מלמד כי העיסוק בתופעת העזיבה מצומצם למדי, מקוטע ובלתי שיטתי.

לפני שנים מספר הוזמנתי לחבור אל פרופ' מרדכי בר-לב ז"ל לפרויקט מחקרי בנושא, ובמסגרת זו לבצע גם את עבודת המחקר שלי לתואר שלישי. חרף הקושי הכרוך בעיסוק בנושא כה רגיש וטעון, ולמרות המרחק החברתי והתרבותי שלי מהרקע הדתי של מושאי המחקר, נכבשתי בקסמה של ההצעה מתוך משיכה למה שנתפס בעיניי כגרעין האמתי של הנושא, והוא - סיפור חייהם של בני אדם. ואכן, המחקר מבוסס על סיפורי התנסותם של 86 צעירים בני החברה הדתית-לאומית, המגדירים את עצמם "עוזבים", היינו: כמי שחדלו לקיים את המצוות הנתפסות כמרכזיות בדת היהודית, ועזבו את אורח החיים המחייב נאמנות לערכים הדתיים, למוסדות הדת ולחברה הדתית שבה גדלו. בתיעוד התנסויותיהם של הצעירים הללו ובניתוח ההתנסויות על פי כללי הגישה האיכותית, המחקר מייצג ניסיון חלוצי לבחון את תופעת העזיבה בשלמותה, מתוך ראייתה כתהליך מורכב, רב-פנים ורב-ממדים. מכאן נגזרו מטרותיו העיקריות של המחקר:

1. זיהוי מאפייני הרקע והגורמים שהשפיעו על צעירים מהחברה הדתית-לאומית לעזוב את אורח החיים הדתי;
2. חשיפת תהליך עזיבתם של הנבדקים את אורח החיים הדתי;
3. תיאור מאפייני אורחות החיים של העוזבים במסגרת החברה החילונית;
4. בדיקת השפעות העזיבה על מערכות היחסים של העוזבים עם המשפחה ועם חברת המוצא שלהם;
5. הבחנה בין גוונים שונים של עוזבים: בנים לעומת בנות, בני מוצא מזרחי לעומת בני מוצא אשכנזי, עירוניים לעומת בני קיבוצים, בוגרי ישיבות תיכוניות ואולפנות לעומת בוגרי תיכונים דתיים ובתי ספר של הקיבוץ הדתי.

מן האמור לעיל נקל להבין, שהמחקר הוא רחב יריעה וכולל נושאים והיבטים רבים, שקשה מאוד להציגם באופן ממצה במסגרת המצומצמת של מאמר קצר. לפיכך בחרתי להתמקד כאן בנושא אחד: תפקידו של בית הספר העל-יסודי כסוכן סוציאליזציה בחברה הדתית-לאומית ומידת היותו גורם - עיקרי, משני או שולי - בהחלטת הנבדקים לעזוב את אורח החיים שלאורו חונכו.

כרקע למאמר ראוי להבהיר, כי במחקר זהו גורמים שונים לעזיבה: חלקם ראשיים וחלקם משניים או שוליים, חלקם מייצגים ממדים רגשיים או אינטלקטואליים, וחלקם - ממדים חברתיים-תרבותיים או טכניים-חומריים. הגורמים היו גם מסוגים שונים: אחדים קשורים למאפיינים אישיותיים, ביוגרפיים או נסיבתיים, ואחרים - לגורמים סביבתיים, היינו: למאפייניהם ולתפקודם של סוכני החיברות. בהקשר זה בלטו כגורמים לעזיבה מאפייני רקע משפחתיים (כגון: דפוסי הדתיות של ההורים, אופי החינוך הדתי בבית, מערכות היחסים במשפחה), ואילו השפעתם של סוכני החיברות האחרים ביחס לעזיבה נמצאה פחותה מזו של המשפחה. עם זאת, היו בין הנבדקים מי שהעידו, כי מצבים ואירועים הקשורים בבית הספר (וכן בשירות הצבאי או בעקבות התחברות לבני זוג לא דתיים) הם שהיו הגורם המשמעותי לעזיבתם. גם לגבי צעירים אלה - כמו לגבי הרוב הגורף של נבדקי המחקר - התברר כי העזיבה לא הייתה פועל יוצא של סיבה אחת מסוימת אלא של כמה גורמים שחברו יחדיו. מבין הגורמים השונים, המשמשים רכיבים של תצרף מורכב, בית הספר העל-יסודי התגלה אצל חלק מהנבדקים כגורם עיקרי או משני לעזיבה, אך בשום מקרה לא כגורם בלעדי. מרואיינים מעטים דיברו על העזיבה בהקשר של תכונות אישיות, דימוי שלילי של הציבור הדתי-לאומי או של מוסדותיו, אירוע רגשי טראומטי או בני זוג חילוניים.

ועוד יש לציין: בקרב נבדקי המחקר היו נציגים למסגרות החינוך המרכזיות של החברה הדתית-לאומית, היינו: בית הספר התיכון העירוני והמקיף, בית הספר התיכון של הקיבוץ הדתי, ישיבות תיכוניות ואולפנות. ממצאי המחקר, הנוגעים למאפייניהם של מוסדות החינוך השונים ולמקומם בסיפורי העזיבה, מלמדים במידה מסוימת על ההבדלים ביניהם, ומהווים בסיס להשוואה. עם זאת, במאמר שלהלן יוצגו ויידונו הממצאים הנוגעים רק לשני סוגי מוסדות: הישיבה התיכונית (לבנים) והאולפנא (לבנות), וזאת משום שרוב העדויות על בית הספר כגורם מכריע בתהליך העזיבה נתגלו בקרב הנבדקים שלמדו בשתי מסגרות אלו.

רקע תאורטי

קווים לדמותה של החברה הדתית-לאומית

על פי הבחנתו של ליבמן (תשמ"ב), ליהדות האורתודוכסית שלושה מאפיינים: האמונה שההלכה מקורה בהתגלות, התפיסה שעל כל יהודי לחיות על פי ההלכה ורגישות לאי ההתאמה שבין ניהול אורח חיים דתי לבין התערות מלאה בעולם המודרני. על רקע

תיאור כללי זה מתגלה היהדות האורתודוקסית כחברה שאינה עשויה מקשה אחת, ואשר ההבדלים בין הקבוצות השונות המרכיבות אותה ברורים וחדים מבעבר. בהתייחס לשונות המאפיינת את החברה הדתית-אורתודוקסית בישראל, ההבחנה העיקרית היא בין חרדים לבין דתיים-לאומיים (ליבמן, 1990; פרידמן, 1991). אלה גם אלה נאמנים להלכה היהודית, אך הציבור הדתי-לאומי - בניגוד לחרדים - מבטא באורחות חייו גם את ההכרה בצורך להסתגל במידת האפשר לעולם המודרני ולערכיו (ליבמן, תשמ"ב; פרידמן, 1991; צוקרמן-בראלי, תשל"א).

מקורו של הציבור הדתי-לאומי בפועלן המחדש של תנועות מודרניזציה, שקמו בקרב היהדות האורתודוקסית במאות ה-19 וה-20 בעקבות האמנציפציה והתחייה הלאומית. חלוצת התנועות הללו - "תורה עם דרך ארץ" - הוקמה בגרמניה וייצגה ניסיון ממוסד ראשון למזג שמירת מצוות בהשתלבות בחברה ובתרבות המודרנית. ליעד זה הוסיפה תנועת הציונות הדתית "המזרחי" גם את השאיפה ליטול חלק פעיל במימוש החזון של שיבת ציון, ואילו תנועות "הפועל המזרחי" ו"הקיבוץ הדתי" פעלו הלכה למעשה להגשמת השילוב הגלום ברעיון "תורה ועבודה" (איש שלום, תשמ"ט; פישמן, 1990; צוקרמן-בראלי, תשל"א; תידור-באומל, תש"ן).

בשינויי העתים נקשרו לחברה הדתית-לאומית תווי זהות שונים (דתיים מודרניים, דתיים ציוניים, מפד"ל, הכיפות הסרוגות ועוד), אך המאפיין המובהק שלה היה ועודנו שילוב בין דת למודרנה, בין דתיות מסורתית ללאומיות מודרנית. שילוב זה הוא אמנם מקור לאתגרים, לעימות מפרה וליחסי גומלין מסעירים (קפלן, 1980), אך יש בו גם מתח מובנה והסתכנות. לא ייפלא אפוא, שבמהלך השנים פיתחה החברה הדתית-לאומית מנגנונים שיועדו לא רק להנחלת המורשת הדתית, אלא גם להתגוננות מפני השפעות גורפות של החברה החילונית ותרבותה. ברם, הלכה למעשה, הציבור הדתי-לאומי אכן נטוע בשני "עולמות": הוא חלק אקטיבי ובלתי נפרד מהחברה הישראלית, שכלל היא חברה חילונית בעלת אוריינטציה מערבית, ובה בעת - הוא מהווה תרבות-משנה מובחנת, המעוגנת בהלכה היהודית ומחויבת לערכים הנגזרים ממנה, הנוגעים לחיי היחיד והחברה בתחומים משמעותיים ביותר. מציאות זו מציבה קשיים ואתגרים מורכבים, שאחד הבולטים שבהם הוא האתגר החינוכי.

רבים טוענים לקשר בין הזהות המורכבת של החברה הדתית-לאומית לבין עזיבת צעירים מתוכה את אורח החיים הדתי. בקרב המחזיקים בעמדה זו יש אף מי שנוטים להצדיק את החינוך בחברה החרדית, המגלם את ההתבדלות וההסתגרות מן העולם המודרני בכלל ומהחברה הישראלית בפרט. מנגד יש רבים המעדיפים את דרכה של הציונות הדתית ואת ההתמודדות עם מחיר הפתיחות על פני אימוץ פתרונות חד-

ממדיים (בר-לב, תשנ"ד-א). התמודדות שכזו, כפי שמתברר ממחקרים, היא נחלתו של היחיד הדתי-לאומי כבר מנעוריו.

אדלר וכהנא (1973) עמדו על קשייו של הנוער הדתי-לאומי בשמירת המחויבות למסורת, וטענו לקיומה של שונות בין-אישית רבה בקרב הצעירים, הן באדיקות הדתית והן במידת הפתיחות לחברה הישראלית. לדבריהם, צעירי הציונות הדתית נוטים לראות את זהותם היהודית כחלק אינטגרלי מזהותם הישראלית, ועם זאת, הם מובחנים כקבוצה ייחודית בדפוסי ההווי והתרבות שלהם.

בן-צבי (תשנ"ב) תיארה תרבות משנה זו כביטוי לניסיונותיו של הנוער הדתי-לאומי לפתור את מורכבות זהותו ומעמדו בחברה הישראלית, וזאת על רקע העמימות והאמביוולנטיות המאפיינות את הציונות הדתית לגבי השילוב הנכון והראוי בין ערכי דת למודרנה. להבדיל מנוער חרדי - שהחברה החילונית לדידו אינה בגדר קבוצת התייחסות - צעירי הציונות הדתית חשים עצמם חלק מתרבות הנעורים המערבית המודרנית, אך גם שונים ונבדלים ממנה בתחומים רבים. ההשתייכות למסגרות סוציאליזציה נפרדות, שבהן תופסת תנועת הנוער הדתית, ובעיקר "בני-עקיבא", מקום מרכזי, מביאה את הנוער הדתי-לאומי להתגבש כקבוצה תרבותית, המצהירה על ייחודיותה ומפגינה את הסתייגותה הן מקבוצות נעורים אחרות והן מעולם המבוגרים על הדו-ערכיות שבו. בני הנוער מגבשים ומגדירים את סגנונם האישי על פי הגדרה קבוצתית זו, המסייעת להם להתמודד עם העדר הכוונה ברורה בסוגיית השילוב בין ערכים מעולמות שונים. עם זאת, בן-צבי סבורה, שמצב מתמשך של אי בהירות אידיאולוגית עלול להניע צעירים בחברה הדתית-לאומית לבחור בפתרון שונה, היינו: לאמץ דפוסי חיים של קבוצות מוגדרות יותר, כמו נוער חילוני או לחלופין - נוער חרדי. מטבע הדברים, הערכות מסוג זה מונחות לפתחן של מסגרות החינוך הפורמליות של החברה הדתית-לאומית, ובכללן - הישיבות התיכוניות והאולפנות, המייצגות דפוס חינוכי ייחודי, אליטיסטי וסלקטיבי מבחינה דתית.

הישיבה התיכונית והאולפנא - יסודות רעיוניים, מבניים וחינוכיים

בסוציאליזציה הדתית נשזרים יחד מסרים והשפעות של המשפחה, הקהילה, קבוצת הגיל וכמובן מוסדות החינוך הפורמלי - מגן הילדים ולפחות עד סיום הלימודים בתיכון. מבין המוסדות הללו נודעת חשיבות רבה לבית הספר התיכון, בהיותו מסגרת חינוכית לתלמידים בגיל ההתבגרות - תקופה מכריעה ביותר בתהליך גיבוש הזהות של היחיד ועיצוב אישיותו והתנהגותו. באותה תקופה גם חלה ירידה הדרגתית בהשפעת המשפחה כסוכנת חיברות, ובמקביל חלה עלייה בהשפעתם המחברתת של בית הספר, קבוצת השווים (כולל תנועת הנוער) ואמצעי התקשורת.

על רקע זה מתחוורת הטענה המשותפת לכמה חוקרים, שלפיה המעבר מבית ספר יסודי דתי לתיכון לא דתי מקצר את תהליך הסוציאליזציה הדתית ואף קוטע אותו בשלב קריטי קטיעה המצמצמת את הסיכויים שאותו תלמיד יישאר נאמן לאורח החיים הדתי (לסלוי ובר-לב, תשנ"ד; לסלוי ושורצולד, תשמ"ה-תשמ"ו; Bar-Lev, Leslau, & Ne'eman, 1997). יתרה מזו, על פי בר-לב וקדם (תשמ"ט), אפילו הבחירה בתיכון דתי "רגיל" במקום בבית ספר המעניק חינוך דתי אינטנסיבי, כדוגמת הישיבה התיכונית והאולפנא, עלולה להפחית במידה ניכרת את המחויבות לשמירת המסורת הדתית. לנוכח קביעה זו מתחדדת השאלה העומדת לדיון במאמר זה, והיא: שאלת תפקודן של הישיבה התיכונית והאולפנא כסוכנות חיברות ומקומן בסיפורי העזיבה של צעירים שהתחנכו במסגרתן.

הישיבה התיכונית לבנים והאולפנא לבנות הן מסגרות חינוכיות תורניות בעלות מאפיינים של "מוסדות טוטליים". שתי המסגרות, כאמור, סלקטיביות מבחינה דתית ובעלות מכוונות אליטיסטית, והן פועלות על פי דפוס חינוכי שהיחוד והחידוש שבו באים לידי ביטוי במישור הרעיוני, בתחום המבני, באקלים החברתי ובתוצר החינוכי (בר-לב, תשל"ז, תשמ"ו-ב).

מבנה הישיבה התיכונית עומד על שילוב של שלושה מרכיבים עיקריים: הישיבה, התיכון והפנימייה. במהלך השנים קמו אמנם ישיבות תיכוניות ואולפנות ללא פנימייה, אך ההתייחסות למרכיב הפנימייה חיונית בהיותו רלוונטי לאוכלוסיית הנבדקים. כל בוגרות האולפנא התחנכו במסגרת הפנימייתית, ולמעט מרואיין אחד כל הבנים היו חניכי פנימייה. למרכיב הישיבתי עדיפות ברורה: לימודי הקודש נלמדים בכמחצית משעות הלימוד, מתקיימים בשעות הבוקר ובמסגרת כיתת האם. קבוצות של תלמידים נשלחות לעתים מזומנות ולמשך תקופות שונות לישיבה גבוהה, שהמשך הלימודים במסגרתה הוא אלטרנטיבה הזוכה להעדפה ערכית ברורה של ראשי הישיבה התיכונית. ההתארגנות הפנימייתית מעניקה לישיבה מאפיינים של "מוסד טוטלי", היינו: התלמידים לומדים, אוכלים, מבלים ושנים באותו מקום (בר-לב, תשמ"ה-תשמ"ו; גופמן, 1976). המרכיב הפנימייתי נתפס כמכשיר יעיל לסוציאליזציה דתית אינטנסיבית, לפיקוח חברתי על התנהגות התלמידים ולהגנה עליהם מפני השפעותיה של התרבות החילונית. כמו בישיבות המסורתיות גם בישיבות התיכוניות יש תביעות ערכיות, כגון הפרדה בין המינים, ביקורת וצנזורה על ספרים וסרטים, חינוך מודגש לקיום מצוות בשלמות, וכאמור - הכוונה להמשך לימודים בישיבה גבוהה.

למרות עליונות המרכיב הישיבתי, ברוב הישיבות התיכוניות התפתחו לימודי התיכון במגמות רבות ובמסלולים חדשניים. הכנת התלמידים לבחינות הבגרות הפכה לחלק

בלתי נפרד ממבנה המוסד. גם לימודי התלמוד, הנלמדים בישיבות המסורתיות כ"תורה לשמה", משולבים במלואם בתכנית החובה של בחינות הבגרות. ועוד: הישיבות התיכוניות מאופיינות באקלים חברתי ייחודי, שבא לידי ביטוי בכמה מרכיבים: לימוד ודיבור בשפה העברית, ביגוד בעל אופי מודרני ופשוט, פעילות אקסטרה-קוריקולרית רחבה (טיולים, מסיבות, פעילויות ספורט, מפגשים עם תלמידי ישיבות תיכוניות אחרות) וכן טיפוח "גאוות יחידה" ותודעה של קבוצה דתית-ציונית אליטיסטית (בר-לב, תשל"ז, תשמ"ו-ב).

בעקבות הקמתן ומיסודן של הישיבות התיכוניות לבנים, התעורר צורך חיוני בגיבוש דפוס תורני מקביל לבנות. כך נולדה האולפנא - מוסד פנימייתי² שמטרתו להעניק לתלמידותינו חינוך תורני רחב לצד השכלה תיכונית מלאה. המרכיב המייחד את האולפנא, בהשוואה לתיכון דתי "רגיל", הוא העיסוק המוגבר בנושאי יהדות הן במסגרת תכנית הלימודים הפורמלית והן כחלק מהפעילויות החברתיות המתקיימות בפנימייה. לימודי היהדות מכוונים בעיקרם לגיבוש הכרה דתית חזקה, ללימוד הדינים ולהקניית ערכים דתיים ודרכי מימושם, כאמצעים להכנת הבת למילוי תפקידיה העיקריים בעתיד כרעיה וכאם. באולפנא מודגשים גם לימוד המוסר ומחשבת ישראל, במטרה לאפשר לתלמידות להתלבט ולהעמיק בסוגיות רוחניות ורעיוניות ולחזק בהן את כושר ההתמודדות עם בעיות ההלכה, האמונה וקיום המצוות בחיי היום-יום. האולפנא כמוסד פנימייתי - כמו הישיבה התיכונית - היא מסגרת של סוציאליזציה דתית אינטנסיבית, אשר לצד המחויבות כלפי הציונות והמדינה גורמת למידה של בדלנות מן הסביבה החילונית. החינוך הבלתי פורמלי באולפנא, המצטרף למרכיבים האחרים של הסוציאליזציה הדתית האינטנסיבית, מופעל בעיקר על ידי מדריכות שמלוות את התלמידות במשך כל שעות היממה, ואינו מותיר כמעט זמן פנוי או הזדמנויות לחרוג מן המסגרת.

כאמור, האולפנא מקנה השכלה תיכונית מלאה במגמות מגוונות ולקראת תעודת בגרות, הפותחת בפני התלמידות מרחב של לימודים ותעסוקה ומצמצמת בכך את אפשרות הפיקוח החברתי על עתידן. בת האולפנא נתפסת בראש ובראשונה כמי שיעדיה העיקריים הם בניית משפחה, לידת ילדים וחינוכם. עם זאת, ההכנה לבחינות הבגרות כחלק מתכנית הלימודים משקפת מידה מסוימת של הכרה במעמדה החדש של האישה בחברה המודרנית. יתרה מזו: חדשנותה של האולפנא היא בחינוך הבנות

2. כל בוגרות האולפנא במחקרי היו תלמידות פנימייה. עובדה זאת התבררה רק בדיעבד ולא מלכתחילה. הומוגניות זו של המרואיינות איננה מאפשרת הסקת מסקנות בדבר ההבחנה בין תלמידות "אקסטריניות" לבין תלמידות פנימייה של האולפנא.

למילוי תפקידים ציבוריים ולשותפות פעילה בעשייה הלאומית, ובתנאי שתשמורנה על גדרי צניעות נאותים (בר-לב, תשל"ז, תשמ"ה, תשמ"ו-א, תשמ"ז-א, תשמ"ז-ב; דון-יחיא, תשל"ה; Bar-Lev, 1984).

על רקע תיאור תמציתי זה של האולפנא ושל הישיבה התיכונית נקל לשער, שתופעת העזיבה בקרב צעירים שלמדו במסגרתן תיחשב כישלון, ודאי כאשר בעדויותיהם של העוזבים מתוארת המסגרת החינוכית עצמה כגורם ישיר או עקיף לעזיבת אורח החיים הדתי. ראוי לשוב ולהדגיש: מאמר זה עוסק בתפיסת המרואיינים את המוסד שלמדו בו ולא במדידה אובייקטיבית של מאפייני המוסד. כבכל מחקר איכותי גם כאן ההנחה היא, שניתן ללמוד ואף לגזור מסקנות מתיאורים סובייקטיביים אלו, אך בכל מקרה אין להתבסס עליהם כמשקפים את המציאות ה"אובייקטיבית" במוסדות החינוך שהוצגו לעיל.

מתודולוגיה

עזיבת אורח חיים דתי היא תהליך אישי סובייקטיבי, המתרחש בראשונה בתוך צפונות לבו של היחיד, ועיקריו - השתנות של תפיסות ושל התנסויות הקרובות לגרעין הפרטי ביותר של האדם. כדי לרדת לחקרו של מסע פנימי זה בוצע המחקר בשיטה האיכותית, המכוונת במהותה לתת מענה למוטיבציה לבחון שאלה אנושית או תופעה חברתית "מבפנים" - מתוך "העולם האמיתי" של מושאי המחקר. זהו אפוא מחקר אינדוקטיבי, שממצאיו מהווים תיאור מקיף של פרטים ומצבים הנלמדים על ידי החוקר באמצעות קשר בלתי אמצעי עם נבדקיו, בניסיון להבין את מורכבות התופעה הנחקרת בקונטקסט החברתי וההיסטורי שלה ובמערך חייהם של המתנסים בה (Bruner, 1986; Glesne & Peshkin, 1992).

יסודותיו של המחקר האיכותי מעוגנים בעיקר בתורת הפנומנולוגיה, המפנה את הזרקור אל תפיסותיו הסובייקטיביות של האדם ואל תודעתו הייחודית. על פי תורה זו, לא ניתן להבין מציאות חברתית אלא דרך חשיפתה, כפי שהיא נחוית ומפורשת על ידי הנפשות הפועלות בה (Schutz, 1970; Schwart & Jacobs, 1979). בהתאם לכך, מאמר זה - כמו המחקר כולו - מבוסס על עדויותיהם ועל רשמיהם של הנבדקים כפי שסופרו על ידם, ללא הצלבה של מקורות אחרים. תפיסתם הסובייקטיבית משמעותית, שכן ממנה נגזרו עמדותיהם והתנהגויותיהם. גישה זו נשענת על גישתם של חוקרים רבים (לדוגמה: Schutz, 1970; Riessman, 1993; Atkinson, 1998). לפיכך כל הנכתב להלן עוסק בתפיסת המרואיינים את המוסד שלמדו בו ולא במדידה אובייקטיבית של המצב במוסד.

המחקר נסמך גם על הגישה הנרטיבית (ליבליך, 1997), המייצגת את אחת מן האסטרטגיות האפשריות בביצוע מחקר איכותי. הגישה הנרטיבית, כשמה, מתמקדת בסיפורי חיים. אסטרטגיה זו, המכוונת את המרואיינים להסתכלות רטרוספקטיבית על חייהם, מאפשרת להתחקות אחר תהליכי צמיחה והתפתחות אישיים באמצעות סיפורו של האדם על אודות חייו, או מה שהוא תופס כאירועים או כשלבים בעלי משמעות בחייו (שקדי, 2003; Josselson, 1995; Denzin, 1989).

בהתאם לכך, המחקר מבוסס על סיפור חייהם של צעירים, בני החברה הדתית-לאומית, שהגדירו את עצמם "עוזבים". הצעירים הם ילידי הארץ, לאחר שירות צבאי או שירות לאומי, וגילם בטווח של 20-35 שנה (ילידי 1956-1970). הדגימה היא תכליתית (purposeful sampling) ורב-גונית (maximum variation). הצעירים אותרו בשתי שיטות: האחת - שיטת "כדור השלג" (snowball sampling), והאחרת - בסיוע "מודיעים" ("אנשי מפתח") (ליבליך, תשמ"ו), שהיו בעלי תפקידים במסגרות החינוכיות שבהן שהו הצעירים. בשילוב שתי שיטות יש תרומה לצמצום ההטיה על ידי הרחבת מעגל המרואיינים, מעבר לאלה שהביאו חברים בשיטת "כדור השלג", ולצד התפיסה הביקורתית הנלווית להצעותיהם של "מודיעים". איתור המשתתפים וראיונם נעשו במהלך החודשים מאי 1992 ועד מרץ 1995.

סיפורי החיים הופקו באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה.³ כל הראיונות הוקלטו, הועברו אל הכתב בדיוק מרבי, והפכו לטקסט אשר שימש בסיס לתיאור, לניתוח ולפרשנות. בניתוח הממצאים אומץ העיקרון של הגישה הפרשנית ההרמנויטית, שלפיה מלאכת פירוש הטקסט בוצעה בשני שלבים: ניתוח תוכן הטקסט על פי מבניו הגלויים וניתוח הטקסט תוך התייחסות להקשרים הגלומים בו (כלומר: פענוח המשמעויות על ידי החוקר).

ממצאים

בשיחות על בית הספר כגורם הקשור לעזיבה נדונו כמה נושאים, וביניהם: המשמעת הדתית במוסד, אופיו של החינוך הדתי, תחושות הקשורות לחוויה דתית בבית הספר

3. בעבודת הדוקטורט, שעליה נסמך מאמר זה (ראו הערה 1), ניתן למצוא פרק מתודולוגי מפורט ביותר, העוסק בכל הנושאים הרלוונטים, כמו: גישת המחקר, האסטרטגיה הנרטיבית, שיטת הדגימה ואיתור המשתתפים, הליך המחקר, ריאיון מובנה למחצה, שיטת ניתוח הממצאים והתייחסות לנושא המהימנות והתוקף (בר-הסתמכות ואמינות).

ב. בעבודה זו נשמרו הסטנדרטים המקובלים במחקר שמושאי בני אדם, היינו: שמירת פרטיות המרואיינים (שימוש בשמות בדויים), הדגשת הזכות להפסיק את הריאיון, קבלת הסכמה להקליט את הריאיון, זהירות מפני חשיפת פרטים ביוגרפיים ודמוגרפיים מזהים וכדומה.

וכן פערים בין נורמות וערכים של הצוות החינוכי במוסד לבין המשפחה וחברת המוצא של הנבדקים. הממצאים המוצגים להלן משקפים רק חלק מתחומי תוכן אלה, ובעיקר את אלה הקשורים במשמעת הדתית במוסד ובהרגשת חוויה דתית בבית הספר. הממצאים המוצגים להלן מבוססים על עדויותיהם של 37 עוזבים: 12 בנות אולפנא ו-25 בנים שלמדו בישיבות תיכוניות. הממצאים חושפים גורמי קושי משותפים ותחושות שליליות דומות שעלו ברוב הראיונות, אך יש בהם גם תיאור של התנסויות אישיות ייחודיות.⁴ חשוב לציין, כי המרואיינים העידו על עצמם שלא היו שוליים בבית הספר מבחינה לימודית או חברתית, וחלקם אף היו בעלי סטטוס חברתי גבוה והישגים לימודיים מרשימים. גם כבוגרים מייצגים מרואיינים אלה קבוצה "נורמטיבית" המשתלבת היטב בחברה.

בוגרות אולפנא: "זה מה שממש פוצץ אצלי את הכוונה"

כל 12 בוגרות האולפנא התייחסו בעדויותיהן למשמעת הדתית במוסד, אשר לדידן - כתלמידות הפנימייה - נשאה אופי אינטנסיבי ביותר. אף שניכרו הבדלי גוונים בין המרואיינות ובין האולפנות, ניתן לומר שכל הצעירות חשו כי המשמעת הדתית הייתה נוקשה מאוד. אכיפת איסורים ו"קריאה לסדר" באו לידי ביטוי בכמה תחומים עיקריים: לבוש צנוע (בתוך האולפנא וגם מחוצה לה), נוכחות בתפילות ותרבות פנאי נורמטיבית. כמו כן, התלמידות כוונו שלא להתגייס לשירות בצה"ל. על פי התיאורים נראה, שהדרישות והדגשים בתחום הלבוש התגוונו לפי רמת המשמעת באולפנא: מאיסור לבישת מכנסיים, הקפדה על אורך החצאית והשרוולים, איסור שסע בחצאית ועד איסור לבישת חולצות טריקו.

- ◆ היתה משמעת מאד חזקה, עד כדי כך שחולצת טריקו היה אסור לנו ללבוש (ניצה, 27, מעורב⁵).
- ◆ נוקשה. אני אגיד לך... באיזה צורות זה בא לידי ביטוי. למשל הקפידו אתנו מאד על צניעות. הקפידו על שסעים, שסע בחצאית, בחצאית היה אסור ללכת עם שסעים בחצאיות. שרוולים קצרים מדי, אה. היה צריך לעשות את הכול כמו שצריך. והיו משגיחים עלינו... (אסנת, 23, מזרחי).

4. חשוב לציין, שהתכנים העוסקים בתוכן הלימודים (כמו גמרא) ובמבנה הדעת הועלו על ידי המשתתפים כגורמים לעזיבה. נושאים אלה עלו אצל הבנות באופן מועט ביותר בקשר לחוויה הדתית או בקשר לאופיו של החינוך הדתי במוסד, ולא היוו אצלן גורמי עזיבה. בהתאם לזאת, קיימת א-סימטריה בנושא זה בין דיווחי הבנים לבין דיווחי הבנות.

5. בנוסף לשם בדוי של המרואיין יצוינו גילו ומוצאו.

◆ משמעת דתית היא היתה ברמה גבוהה. ברמה גבוהה ודרשה והצליפה בנו על כל מיני חצאית מיני קטן, זה אין ספק. אני כמובן התחבאתי בבית, ללכת עם מכנסיים, שחס וחלילה יראו אותי, והם ניסו, מבחינתם הם הצליפו בנו מכל הכיוונים... זהו (עליזה, 35, מזרחי).

בשל טעם אישי, בשל המקובל בסביבת המוצא שלהן או כמשובת נעורים תמימה ניסו התלמידות לעקוף את הנורמות ואת ההנחיות - מי בלבישת מכנסיים, מי בשרוול קצר יותר, מי בהתאמה אופנתית בין פריטי לבוש וכדומה. חלקן עשו זאת שלא מדעת, חלקן ננזפו ולא הבינו על מה הצעקה, ואילו אצל אחרות הפכו פריטי לבוש מסוימים (בעיקר מכנסיים) ל"סמל" - ספק של ביטוי עצמי, ספק של מרד באורח החיים הדתי.

חריגות נוספות שהוזכרו בראיונות היו השתמטות מתפילות או מהרצאות, בריחה לים, לפגישה עם חבר, לדיסקוטק, האזנה למוזיקה לועזית, האזנה לרדיו והדלקת אור בחדרים בשבת. על פי עדויותיהן של המרואיינות, לא כל הפרות המשמעת ביטאו גילויי חילון. לעתים הסיבה להשתמטות מתפילות או מהרצאות הייתה לא יותר מאשר עצלות, עייפות או חוסר עניין. ברם, לפי תפיסת המרואיינות את עמדת האולפנא, כל הפרות כולן, ללא הבדל, היו בבחינת "מעשה נורא", "פשע" שיש להיענש בגינו. על פי אחת העדויות, אפילו שאלות אמונה נתפסו באולפנא כהתנהגות חריגה, כהפרת משמעת.

◆ ממש סתמו לי את הפה. אין תשובה וזהו. קודם תעשי את המצוות, אחר כך תנסי להבין מה את עושה... ואני לא הייתי מוכנה לקבל את זה. לא הצלחתי להפנים את זה (הילה, 22, אשכנזי).

◆ וזה היה נורא ואיום, את בטח לא מכירה את החרדה הזאת, אבל זה היה נורא, שמישהו הולך עם מכנסיים, כאילו כשהוא עוד באולפנא... אוי ואבוי אם המדריכה היתה רואה אותה... זה היה נורא, זה היה, זאת היתה האווירה. והיינו בורחות מההרצאות, או מתפילות, או זה, זה היה המרד שלנו. לא עישנו סיגריות בשירותים. לברוח מתפילה זה היה, זה היה פשע. לברוח לים. פעם בנות ברחו לים... בשלושת השבועות מהאולפנא. הם השעו אותם עד סוף אה. לא נתנו להם לגשת לבגרויות... באמצעים האלה הם הטילו עלינו את חתיתם... לא ללכת לתפילה בשבת זה קטע חילוני... אבל לא ללכת לתפילה בשבת זה סתם בגלל שאתה עייף ואין לך חשק להתפלל (אסנת, 23, מזרחי).

תיאורי המרואיינות את הדרכים לאכיפת המשמעת הדתית סיפקו תמונות שונות של התנהלות צוותית ומוסדית באולפנות. מיעוטן דיווחו על ניסיונות הצוות לפתור

בעיות בדרכי נועם, אך אחרות תיארו אווירה קשה של חיפוש ובילוש. היו ביניהן גם מי שסיפרו, כי הצוות עודד תלמידות להלשין על בנות שחרגו מן הנורמות המקובלות באולפנא, גם כאשר ה"חריגות" התרחשו בעת השהייה בבית, בסופי שבוע או בחופשות:

- ◆ הם השתמשו ברצון של הבנות להיות טובות מאחרות או יותר מוצלחות מאחרות, וניתבו את זה לאפיקים של להתעמת אחת עם השנייה (דבי, 24, אשכנזי).

על פי חלק מהעדויות, העונשים על התנהגויות חריגות היו עונשי הרחקה, החל בהשעיה לפרק זמן קצר, דרך שלילת האפשרות לגשת לבחינות בגרות ועד לסילוק מהאולפנא. דרכי האכיפה לא התקבלו על ידי מרואיינות אלה בהבנה וגם לא השיגו את מטרתן - לא בטווח הארוך (שהרי עזבו את אורח החיים הדתי) ולא בטווח הקצר (כי הן הפרו את האיסורים בהיחבא). אדרבא, הסנקציות החמורות והתחושה שאין מי שמנסה לקרב ולהסביר הגבירו את ניצני המרידה: אם בתחילה היו הפרות המשמעת תמימות במובן החילוני, הרי במהלך הזמן תפחו והחלו לסמן נתיב ברור יותר של "חציית הגבול".

- ◆ ...לא, מה פתאום להסביר לי, מה פתאום, את לא מתאימה אז את צריכה ללכת מכאן, את צריכה ללכת לבית ספר חילוני... זה מה שאמרנו כל הזמן. אף אחד לא הסביר לנו, אם הייתם מקרבים אותנו קצת... את יודעת מה, יכול להיות שהיינו צריכים את זה, יכול להיות שאני הייתי צריכה את זה. אם הייתי מקבלת יחס אחר, מאוד סביר להניח שלא הייתי... אבל אני עשיתי דווקא... כי הם עשו לי רע מאוד (ניצה, 27, מעורב).

על רקע דברים אלה, המשקפים בכללם קושי וסירוב של 12 המרואיינות לקבל את התנהלות האולפנא בהתוויית המשמעת הדתית ובדרכי אכיפתה, מעניין לציין כי 6 מתוכן בכל זאת חוו את החינוך באולפנא גם בקונטקסט של חוויה דתית. אף כי 3 מהן עזבו את אורח החיים הדתי בעקבות אירועים הקשורים באולפנא (כפי שיובהר להלן), נראה כי מטען הרגשות השליליים לא ביטל אצלן את תחושת החוויה הדתית ולא מנע את הדיווח עליה. בדיווחים אלה הוזכרו בעיקר השבתות באולפנא, השירה בצוותא סביב שולחן סעודה שלישית, שיחת ראש האולפנא בסיום הארוחה וכן הילולת חג הפורים. אצל 6 הבנות האחרות, לעומת זאת, עוררה שאלת החוויה הדתית תגובות שונות: אחת מהן סיפרה שחברותיה אמנם חוו התעלות רוחנית בארוחות השבת, אך היא "ממש לא"; אחרת סיפרה ש"כל דבר שהיה אמור להיות בשבילנו חוויה דתית, היה חוויה חברתית" (ניצה). פנים אחרות בתכלית של הממד החווייתי נתגלו בתיאוריהן של הבוגרות הנוספות, שלפי עדויותיהן חוו חוויית פחד בהקשר של חילון - עד כדי חלומות אימה, שהוסיפו להטרידן גם לאחר סיום הלימודים.

- ◆ החוויה הדתית היתה חוויה של יראה. היתה מאוד מהולה בפחד. יראה זה פחד פלוס כבוד. אבל זה, אני עדיין מתעקשת על המילה יראה, אבל אני לוקחת אותה יותר ומקרבת אותה לפחד. כי זה היה ככה. כי לא תמיד הבנו בדיוק את מה אנחנו מכבדות כל כך... אני זוכרת את הפחד, אני זוכרת... אולי בעצם כל המוסד של אולפנא, הוא מוסד, הוא מוסד קשה שלא הייתי רוצה שהבת שלי תתחנך בו... האמת היא שמיד אחרי ש. איפשהו אחרי שהתחלתי, שזה היה תהליך קשה בפני עצמו, אני סגרתי את העניין של האולפנא. לא, העדפתי לא להיכנס לזה. היו לי חלומות אימה בתקופה שהתחלתי להתנהג לפי קריטריונים חילוניים, אני ממש בשנה הראשונה של האוניברסיטה הייתי חולמת חלומות אימה על... (שם האולפנא, נ"נ) שהרב... (שם הרב, נ"נ) רואה אותי עם מכנסיים, ו... וזה פשוט, אני לא יכולה להסביר לך כמה שזה שורשי (צוחקת), אני נשבעת לך שזה אמיתי, וזה ממש היה ככה. הייתי הולכת באוניברסיטה ומסתכלת ואומרת הלוואי שאני לא אראה אף אחד שמכיר אותי, זה היה פשוט נורא. רציתי כבר להחליף מקום וללכת ללמוד בירושלים או בתל אביב... (אסנת, 23, מזרחי).
- ◆ הם עברו עלי רע מאד, רע מאוד. הם העלו בי את החשש, הם עשו לי רגשי אשמה, חלמתי, בשישית היה, כל לילה חלמתי שאימא שלי מתה ואבא שלי בא לספר לי. פשוט זה היה רע, רע. היה רע (לימור, 33, אשכנזי).

כזכור, תפיסת האולפנא כגורם הקשור לעזיבה - ישירות או בעקיפין - הופיעה בעדויותיהן של כל 12 המרואיינות. בתוך קבוצה זו בלטו, כאמור, סיפוריהן של אותן שלוש בנות, שהעידו במפורש על תחושה של חוויה דתית באולפנא, ועם זאת, היו היחידות בקבוצה אשר לדידן הייתה האולפנא גורם ישיר ומרכזי לעזיבה. שלוש הצעירות הן בוגרות אותה שכבת גיל באותה אולפנא, ושלושתן נקלעו לעימות עם הצוות החינוכי בעקבות התנהגויות מיניות, שנתפסו חריגות ובלתי הולמות את אופי החינוך הדתי ואת המשמעת במוסד. לדבריהן, שלושתן היו מקובלות מאוד מבחינה חברתית ובעלות הישגים לימודיים גבוהים, ושלושתן הרגישו שהצוות החינוכי באולפנא עשה להן עוול בדרך טיפולו בבעיה. לפי עדותן, ה"טיפול" היה מסכת משפילה של עונשים, שעיקרם דחייה, תיוג והשעיה בדרגות שונות. הצוות החינוכי לא הקפיד על דיסקרטיות בנוגע לפרטי האירועים, ולפיכך הפגיעה הייתה כפולה: לא רק סנקציות ברמה הפורמלית אלא גם יחס של דחייה ותיוג מצד חברותיהן הקרובות והפחות-קרובות. כל אלה, לתחושתן, "זרקו" אותן אל מחוץ למחנה של החברה הדתית, אף כי עזיבתן בפועל התרחשה מאוחר יותר ובהשפעת נסיבות נוספות.

לצד השימוש החוזר במושגים כמו "טראומה", "אכזבה נוראה מהמערכת", "צביעות המערכת החינוכית" ו"נוקשות בלתי מתפשרת", בלט בעדויות אלה רישומה של

הפגיעה הרגשית: איבדתי שם הרבה מהביטחון העצמי שלי... הקטע הזה של האולפנא מאוד שבר אותי (ענבר, 23, מזרחי).

בניסוחים שונים טענו שלושתן שהפצע לא הגליד, שתחושות העלבון והכעס ממשיכות ללוות אותן עד היום, ושהחוויה הקשה שחוו באולפנא הייתה "נקודת ציון" במהלך חייהן וגורם מרכזי בהחלטת העזיבה שלהן.

◆ ...זה דבר שלא עבר לי עד היום, הכעס הזה... ממש מרגישה צורך לסגור פרק... לסגור חשבון... אני אמרתי שזה מה שממש כאילו פוצץ אצלי את הבועה... שמרתי שבת והכול, אבל... זה לא אדם אחד, זה קבוצה של אנשים דתיים שמסוגלים... ברמת מחשבה את כעוסה נגד האנשים שמייצגים את הדת בצורה שצריכה בעצם להיות. זה מהשלב הראשון. בשלב השני, את מפתחת שנאה כלפי האנשים האלה, וכלפי מה שהם מייצגים באיזשהו מקום. שלב שלישי את חושבת שאת לא רוצה להיות כזאת, וזהו, ואת מפרשת את זה למעשה, איך את לא רוצה להיות כזאת... פה את נוסעת בשבת, זה כבר לא כל כך נורא, כמו בפעם הראשונה שנסעת ופשוט הרגשת נורא, וטלוויזיה והכול כזה נהיה פשוט יותר, פחות ופחות נורא (מלי, 23, מזרחי).

תלמידי ישיבות תיכוניות: "אתה מרגיש כאילו שאתה כלוא, שכל הזמן מסתכלים עליך"

זכור, ל-12 בנות האולפנא מצטרפים 25 בנים שלמדו בישיבה תיכונית וראו את שהותם בה כגורם ישיר או עקיף לעזיבתם את אורחות הדת, אף כי לא כהסבר יחיד לעזיבה. תפיסת השהות בישיבה כחוויה שלילית, ואף כחוויה רגשית קשה, אפיינה את רוב המרואינים בקבוצה זו. עם זאת, 18 מהם השלימו את כל שנות הלימודים בישיבה. האחרים - 7 במספר - עזבו את הישיבה מתוך בחירה לאחר שנת לימודים אחת. עבורם, תהליך עזיבת אורח החיים הדתי החל בעזיבת הישיבה, וקיבל חיזוק וגיבוש במעבר לתיכון דתי "רגיל". האחרים אשר סיימו את לימודיהם בישיבה היו לבוגריה חרף הרגשות השליליים כלפי המסגרת, ונקטו את מהלך "העזיבה הגדולה" בשלב מאוחר יותר. מְעַבֵּר למסגרת חינוכית אחרת הוא מאפיין שמצאתי רק בנוגע לישיבה התיכונית.

העדויות בכללן חושפות כמה מוקדי קושי עיקריים: משמעת נוקשה ודרכי אכיפה מחמירות, היקף לימודי הקודש ובעיקר לימודי הגמרא, העדר זמן פנוי בגלל היקף הפעילות הלימודית, איסורים הקשורים בתרבות הפנאי, פער בין נורמות הישיבה לבין אלה של המשפחה ושל חברת המוצא. מוקדי קושי אלה (שיפורטו להלן) עוררו בקרב

המרואיינים התנגדות פנימית ורצון לפרוק עול. אף שבתחילה הפגינו רובם התנהגות קונפורמית, נראה כי האווירה המוקפדת והמלחיצה בישיבה דווקא חידדה אצלם שאלות אמונה, עוררה ספקות לגבי הרצון להשתייך למציאות חיים זו, וגרמה לניצני מרד "תמימים" להפוך בהדרגה לגילויי חילון.

◆ הנקודה של הפחדה, העונשים. כל מיני דברים שהם די ברורים, של סרט לדוגמה. ללכת לסרט היה מבצע. צריך לברוח... ואחר כך חוקרים אחרים... היה איזה ר"מ (ריש מתיבתא, דהיינו ראש ישיבה, נ"נ) אחד שהוא היה ממש חוקר שב"כ, יכול לעבוד בשב"כ בלי שום בעיה... ממש בלש כזה... ואם תופסים אותך... וכל הפחד הזה של לעשות משהו, בתור ילד אתה מרגיש כאילו אתה כלוא, אני הרגשתי. זה גם אחרי שנים שאנחנו מדברים על זה... הרגשה של כלא, שכל הזמן מסתכלים עליך, חוקרים עליך... מן לחץ כזה, הרגשה לא נעימה... צורת המבנה הלימודי שם זה לימוד משבע בבוקר עד שמונה בערב, כן? שזה גם חלק מהעניין שבסך הכול היינו במסגרת של לימודים, ויש לך לחץ כזה של לימודים וכל הזמן אתה די עסוק בלימוד, ואין לך זמן לעצמך, וכל מיני דברים שלי אין... שמעתי, ראיתי ילדים אחרים, כן, מה, למה שאני לא יעשה ככה וילך. נושא הפנאי החסר... גם בבית אתה הולך לסרטים, זה לא איזה חינוך חרדי שאסור, סוגר אותך ואסור. אז מותר לך, ואתה רוצה לפעמים ללכת, אין, הישיבה נותנת לך סדר יום משמונה בבוקר עד שמונה בלילה, תשע, ואין... (אליהו, 24, מזרחי).

◆ ...אני חושב השנים הכי רעות בחיים שלי, שאני זוכר הכי לרעה. כי אתה לומד בישיבה... אז החינוך שמה אני לא יודע כמה את מכירה... ומאוד מקפידים, הרבה הרבה דיבורים על להיות בן תורה... ועל יראת שמים... ומקפידים על כל מיני דברים קטנים. ואתה סך הכול מה, אתה ילד, אבל לפני שנה היית בבית ספר יסודי, שיחקת סטנדה כל יום... אני זוכר כאילו כל מיני רגשות כאלה... מן רגשות אשמה שאצלי במשפחה לא היו כל כך דתיים כמו אצל כולם, נגיד אני זוכר שמאד הציק לי זה שלא היה לי את הש"ס השלם בבית. זה ממש, זאת אומרת במלוא הרצינות כאילו אני ידעתי שלכל החברים שלי יש, וכל פעם נגיד שלחו אותנו בשיעורי בית... וכל פעם אני ניסיתי להסתיר איכשהו... לחברים שהיו אתי בכיתה לא סיפרתי שאין לי ש"ס בבית, זה היה מן בושה כזאת... מן רגשות אשמה כאלה כל הזמן, אז אנחנו לא מספיק דתיים... אתה הולך עם איזה בגד שהוא נראה לך קצת אופנתי זה כבר מתפרש מיד כחילוניות וכל מיני דברים כאלה... אני זוכר את זה כשנים רעות... (קותי, 25, מעורב).

בניתוח תיאוריהם של בני הישיבות התיכוניות (כמו אצל בנות האולפנא) אמנם נחשפו הבדלי תפיסה בין-אישיים לצד הבדלים מסוימים בין ישיבה אחת לאחרת, ברם מעבר לשונות הצטיירה תמונה אחידה למדי לגבי חומרת המשמעת הדתית והמוסדית

הנהוגה בישיבות התיכוניות. על פי חלק מהעדויות, תלמידים נחשדו בנטיית "חריגות" לא רק בגין הפרות משמעת חמורות, אלא גם בגלל עישון למשל; תלמיד שזוהה כמי שמגלה סימנים ראשוניים של התרופפות דתית - או אפילו לימודית בלבד - דווח ו"סומן", והרב התורן ב"סדר" של הערב התבקש להתייחס אליו התייחסות פרטנית; תלמידים שברחו מהישיבה כדי לראות סרט, לאכול פיצה או כדומה, לא הורשו לצאת הביתה במשך שלושה שבועות; נדרש הליך של שרשרת פיקוד לשם קבלת אישור להשתתף בשמחות משפחתיות במהלך השבוע, ולרוב נענו בקשות שכאלה בשלילה; תלמידים שנתפסו או אפילו נחשדו ב"נטיית לחילוניות" נשלחו לחודש או לחודשים אחדים לישיבה חרדית. תלמיד שסירב לצאת, אוים בסילוק מהישיבה בשנת הלימודים האחרונה - לפני השלמת בחינות הבגרות.

- ◆...מישהו שהיו מגלים אצלו טיפה נטיות של לברוח, היו עושים לו מה שנקרא re-education, חינוך מחדש, בקטע של שולחים אותו בלית ברירה לשלושה-ארבעה חודשים ישיבה גבוהה... שיספוג את החינוך... זה מה שנקרא, שולחים אותך לבית סוהר לכמה זמן... ולא נתתי לזה להגיע. אף אחד כלפי חוץ לא ראה אותי... (צחי, 25, אשכנזי).

על פי עולם המושגים של המרואיינים, ה"חינוך מחדש" בישיבה חרדית נתפס כיציאה ל"גלות". יתרה מזו, לפי תיאוריהם זו הייתה למעשה סנקציה שהופעלה נגד תלמידים שנחשדו בנטיית חילוניות, רק משום ששאלו שאלות ביחס לאמונה ולקיום המצוות. שאלות שכאלה היו בלתי לגיטימיות, אך גם אם נשאלו, "התשובות היו, בדרך כלל, כי 'ככה'... אין לכל דבר בדת תשובה... זה כתוב ותעשה ככה. אבל אותי זה לא כל כך סיפק... רציתי לדעת למה" (אליהו, 24, מזרחי). ברוח דומה טענו מרואיינים נוספים כי בישיבה התיכונית הייתה כפייה מחשבתית, רוטינה צייתנית של "נעשה ונשמע", ומי שלא השכיל ללמוד את כללי המשחק הללו נשלח ל"גלות" או סולק מהישיבה. הורדת ציונים וסילוק מהישיבה הוזכרו ברוב העדויות כסנקציות נפוצות, אשר "יעילותן" התבטאה בכך שהתלמידים דאגו להסתיר היטב את התנהגויותיהם ה"חריגות". שני מרואיינים בלבד העידו, כי בישיבה התיכונית שבה למדו הייתה דווקא הימנעות מכוונת מסנקציית הסילוק, וזאת כדי לא להוציא שם רע לישיבה, וגם משום ש"ברגע שהוא יעיף תלמיד, יש סיכוי שיגרום לו להידרדרות עוד יותר... במסגרת יש לו יותר סיכוי להשפיע עליו מאשר אם יעיף אותו החוצה" (אבי, 21, אשכנזי).

במאמר מוסגר יצוין, שבראיונות עם בני הישיבות התיכוניות לא דווח על אירועים טראומטיים ספציפיים, כמו אצל חלק מבנות האולפנא. עם זאת, התבטאויותיהם של הבנים כלפי המסגרת החינוכית היו בכללן קשות יותר וגם רגשיות יותר. ברפרטואר הלשוני של בני הישיבות התיכוניות שבו וחזרו מילים כמו: אומללות, עצבות, חוסר

אנושיות, הרגשת כלא, בית סוהר, צינוק, דיכוי, אסון, הפחדה, חקירה, עונשים, לחץ. על רקע זה ראוי לציין גם, שמתוך 18 המרואיינים שהשלימו את לימודיהם בישיבה התיכונית, רק 7 זיהו יסודות של חוויה דתית במהלך שנותיהם בישיבה. אשר ליתר המרואיינים, רובם טענו בפשטות שלא חוו חוויה כזו, אך היו גם בודדים שהעדר זה עורר אצלם תחושות קשות וחיזק בהם את ההרגשה ש"הכול נעשה באופן טכני" (בני, 31, אשכנזי).

כזכור, לצד ההתייחסויות לחומרת המשמעת ולדרך האכיפה בישיבות, בלטו ברוב הראיונות מוקדי קושי נוספים, וביניהם היקף לימודי הקודש בפרט ומעמסת הלימודים בכלל.

- ◆ דבר אחד כמעט מהתחלה היה לי קשה אתו זה היה לימוד התלמוד... לא הייתי טוב בזה. היה לי בלוק מנטלי אתו... נכנסתי לכיתה היותר טובה בלימודים, שדרשה דרישות יותר גבוהות. חוץ מהחודשים הראשונים, ארבע שנים ממש כאילו היה לי בלוק בראש לגבי תלמוד... ארבע שנים לא הבנתי, החליפו לי כל הזמן חברותא, ניסו לשדך אותי עם הגאונים, כדי שילמדו אותי תוספות ורש"י. זה היה נורא מתסכל, נורא נורא מתסכל... אני הייתי שם זנב לאריות (יוחאי, 32, אשכנזי).

תחושות דומות הציגו רוב המרואיינים, שתיארו את העיסוק בלימודי הקודש, ובעיקר בלימודי הגמרא, כמעיק ומשעמם. יתרה מזו: רוב העדויות בהקשר זה מלמדות על תחושת מלכוד במעגל של אי הצלחה-אסתכול-דחייה. בהתחשב בכך שלימודי הקודש תופסים מקום מרכזי ביותר במערכת השעות של תלמידי הישיבות התיכוניות, אין זה מתמיה, שכישלון מתמשך בהם העצים את תחושות האסתכול והדחייה, ובה בעת חיזק אצל המרואיינים יחס ברור של העדפה כלפי מקצועות ה"חול" ורצון להצליח בהם. חשוב לציין כאן, שהמרואיינים עצמם ראו בדחייתם את לימודי הקודש זרעים ראשונים של תהליך העזיבה שלהם את אורח החיים הדתי.

- ◆ זה הקטע שהישיבה שברה אותי. בישיבה, יכול להיות שאם... הישיבה היתה בערך במתכונת של המכינה לא יודע אם הייתי היום חילוני... הכול זה צרכים, יותר חברתיים... אתה לא תשאל את השאלות כי טוב לך אז... את מבניה? אולי זה מקנן בתוך, השאלה, אבל אתה לא תשאל, כי טוב לך. טוב לך אז אתה לא שואל שאלות... כשעברתי, בבית הספר התיכון כבר לא הייתי דתי (עופר, 22, מזרחי).
- ◆ היה לי רע, וקשה, שנאתי את הרבנים, תלמוד על הבוקר, על הבוקר כמה שעות עם רבנים משמימים ומשעממים, עם נושאים שלא מעניינים ילד בגיל שלוש עשרה, ארבע עשרה חמש עשרה, לא מעניינים אותך. עם הווי לגבי ביצה, הלל ושמאי, על ביצה

שנולדה ב... מבבלים את המוח על הבוקר. אני רוצה לישון. מה הביאו אותי לשם שנתפלל. לך עם ציצית אפילו שחם לך ומגרד. ועוד, וחולצה. אדם לעמל יולד... וזה לא נכון. אבל... כתורה לא משה מסיני, שאין לי בכלל עניין אה. מה זה איך אני אומר את זה? זרע, לא זוכר איך אני אומר את זה, זרע סרוח, ומסריח, או משהו כזה. משהו כזה. נו, טוב... תשמעי, זה זה, על המאה העשרים, והחברה נאורה... החזיר אותי לחשכת ימי הביניים, אל ידיהם הלא רחמניות של הרבנים האכזריים האלה. יש יותר חשיכה? וזה שנחשב יחסית נאור, זה עדיין חשוך. פשוט, צריך להעמיד אותם לדין. הם פושעי מלחמה. הם מתעללים בילדים קטנים. הם מתעללים, התעללות פשוט, הייתי אומלל, לא רציתי לחזור לשם אבל תמיד החזירו אותי, גם האח שלי אומר, איך שכל יום ראשון, כשחזרנו מהבית... גם הבית היה גן חיות, אבל מהגן החיות לחזור אל הצינוק, זה האסון, אח שלי נורא צוחק על זה, על יום ראשון איך שיוצאים מהבית. עם התיק הזה שצריך לסחוב, לחזור לרבנים האלה, כל כך עצוב לנו, חייב ללכת, הקטן שהוא היום בן 22... אם הם היו יותר חכמים לא היו מכניסים תלמוד על הבוקר חמש שעות ועוד סדר בלילה, עד שעה תשע וחצי. דבר שמאמלל ילד... יש לי דברים שאני יכול להעריך מאד, וזה דבר שמדבר אלי, דבר שמתאים לי, לא דבר שיתאים לרב... השם של הרב... שדיכא אותי בגיל 15... (שוקי, 30, אשכנזי, ישיבת הסדר⁶).

תחושות מעיקות עלו שוב בהתייחסויותיהם של המרואיינים לעומס הלימודים בישיבה. עומס הפעילויות הלימודיות - משעות הבוקר המוקדמות ועד לשעות הלילה - לא הותיר פנאי לשום פעילות אחרת, ודאי לא לזמן חופשי, אינדיבידואלי ונעדר פיקוח. לפי עדויות המרואיינים, השהות במסגרת הכובלת גרמה להם מצוקה, תסכול ורצון לפרוק עול ולהשתחרר. תחושות אלה הלכו והעמיקו גם בשל הידיעה, שנערים אחרים מחברת המוצא שלהם, המתחנכים במסגרות לימודים אחרות, מקיימים סדר יום שונה באווירה שונה לחלוטין.

◆ משמעת קשה מאוד... משמעת צבאית... בגיל שש עשרה וחצי... התעוררתי ואמרתי לעצמי, אני למשל נורא שונא לקום מוקדם בבוקר, קר, בייחוד בחורף... אמרתי למה אני צריך לקום, בישיבה תיכונית מקום קפוא, בבוקר, בשש בבוקר, לקום להתפלל... זה היה תחילת ההידרדרות... ואז פשוט התחלתי לחשוב על כל דבר... התחלתי להגיד רגע, למה אני קם כל כך מוקדם בבוקר? ולמה אני שב כל כך מאוחר? ולמה אנשים אחרים שאני מכיר הם דתיים אמנם, אבל הם לומדים בצייטלין פה, והם גומרים בשתיים

6. כמה מרואיינים המשיכו לישיבת הסדר לאחר לימודיהם בישיבה התיכונית, חלקם אף סיימו את מלוא התקופה.

בצהריים, ואחרי זה יש להם זמן לראות סרטים... ואז מה שקרה התחלתי... קצת להיכנס לרעיון החילוני... (צחי, 25, אשכנזי).

הפער בין הנורמות הנוקשות והכובלות בישיבה התיכונית לבין הפתיחות היחסית, המאפיינת את מסגרות המוצא של המרואיינים (המשפחה והחברה הדתית-לאומית), צוין כמקור של קושי גם בהקשר רחב יותר - בקונטקסט התרבותי. לדברי המרואיינים, הפער בין ה"בית" לישיבה התגלם בעיקר בדמותם של אנשי הצוות החינוכי ברוב הישיבות - חרדים חובשי "כיפה שחורה"⁷, שהתנגדו נחרצות לפעילות בתנועת הנוער "בני-עקיבא", והעבירו מסרים גלויים וסמויים נגד התגייסות התלמידים לשירות רגיל בצה"ל. לטענת רוב המרואיינים, הישיבות התיכוניות ייעדו לבוגריהן המשך לימודים בישיבה גבוהה, או למצער - בישיבת הסדר. תלמידים שהתכוונו להתגייס לשירות צבאי רגיל תויגו על ידי הצוות החינוכי כ"חילונים" או "מופקרים", והסנקציה שננקטה נגדם הייתה הורדת ציונים, בעיקר במקצועות הבגרות.

באשר לתנועת הנוער - תלמידים שעמדו על רצונם להמשיך ולהיות פעילים ב"בני-עקיבא" נאלצו לחמוק מן הישיבה בהיחבא ולהסתיר את בריחותיהם במסך של שקרים. מי שלקח חלק בפעילות "מחתרתית" זו נדרש להתמודד שוב ושוב עם קונפליקט השקר והבריחה ועם הסיכון שייתפס וייענש. ואולם הקושי העיקרי היה טמון בתחושת הפער והסתירה (דיסוננס) בין הערכים של חברת המוצא לבין הערכים שמייצג הצוות בישיבה. בעדויות המרואיינים שבו ועלו תחושות כעס, אי הסכמה והתמרמרות על כך שהישיבה התיכונית - השייכת למגזר הדתי-לאומי - מייצגת לכאורה את התפיסה של "ישיבות בני-עקיבא", אך בפועל נוהגת באופן מנוגד לחלוטין. הפער בין סוכני הסוציאליזציה של אותה חברה, שהיו אמורים לייצג אותה אידיאולוגיה עצמה, הציב את המרואיינים - חובשי "הכיפה הסרוגה" - מול ציפיות נכזבות, אך בעיקר מול מציאות של סתירה סתומה ולכן מקוממת.

◆ ישיבת בני-עקיבא... יש איזה אינטראקציה בינה לבין בני-עקיבא, ולפחות לתת לאנשים ללכת ביום שישי יותר מוקדם בשביל שיוכלו להגיע לבני-עקיבא, ובשבתות שנשארים בישיבה אז אחרי הצהריים שנוכל ללכת לבני-עקיבא, זה היה איזה עשרים דקות ברגל... אז בדיעבד זה לא היה ככה, כי ישיבה שיש בה מורים 'שחורים' בעיקר... והם מטיפים

7. תיאור זה של אנשי הצוות החינוכי בישיבות התיכוניות תואם את המתרחש בשנות לימודיהם של המרואיינים שהשתתפו במחקר המדווח. נראה שבשנים האחרונות חל שינוי, לפחות בחלק מהישיבות התיכוניות, והן אוכלסו על ידי רבנים ומחנכים מן החברה הדתית-לאומית. (דיווח על שינויים מגוונים אפשר למצוא אצל שלג, 2000).

נגד בני-עקיבא ולא משחררים לבני-עקיבא, עושים המון בעיות עם זה, היינו צריכים לברוח... בשביל להגיע לבני-עקיבא בזמן... ממש לא תמכו בבני-עקיבא ולא היה שום אינטראקציה. זה נורא סתר אצלי את כל הדברים כי הייתי נורא חזק בבני-עקיבא ונורא האמנתי בזה, ופתאום אני רואה ששיבת בני-עקיבא לא תומכת בזה... אז לא היה ברור בדיוק איפה אני עומד... (דני, 23, אשכנזי).

להשלמת חלק זה של הממצאים יש לומר: לאחר שחזור הסיפור המלא של עזיבתם את אורח החיים הדתי, חזרו המרואיינים והזכירו את הגורמים לעזיבה תוך מיונם. אף שרוב המרואיינים בקבוצה זו תיארו את שהותם בישיבה התיכונית כהתנסות שלילית הקשורה לעזיבה, רק שניים מהם שבו להזכיר את הישיבה גם בדיון המסכם. אחד מהם, צחי, בוגר הישיבה התיכונית, ציין שני גורמים משמעותיים שחברו יחדיו והביאו לעזיבתו: "הבית מצד אחד והישיבה מצד שני". ההתנסות בישיבה לא הייתה אפוא ההסבר היחיד לעזיבה, אך היא פעלה ככוח מתגבר. כל אחת משתי המסגרות המרכזיות בחייו הייתה קשה עבורו, ואף אחת מהן לא איזנה את האחרת: "אז אתה חייב לברוח לאיזשהו מקום". צחי אכן ברח אל העולם ה"אחר", החילוני, אך בתיאור עזיבתו לא השתמש במושגים של הקלה ושחרור, אלא המשיל את העזיבה לעריקה מהצבא - עריקה לאחר לחץ, כפייה ושבייה.

◆ ... כמו בצבא למשל, הרבה פעמים אדם בורח או עורק, כי... נפשית... אין לו כוח, הוא לא יכול יותר, נשבר לו כבר כל הזמן שהמפקד צועק עליו... בקטע שאתה אתה מרגיש שאתה הולך מול קיר... זה לא יעזור, אתה לא תצליח. אתה סגור, אתה אטום, אתה נתון לפיקוח מתמיד של 24 שעות, כל פיפס קטן שאתה עושה תמיד יש לך את הפחד הכי גדול... אתה גר בפנימייה, אז אני יודע מה, סתם כדוגמא, הבאתי מעריב לנוער, מעריב לנוער זה היה שיקוף לא נורמלי אצלנו, הבאתי מעריב לנוער, תפסו אצלנו כמה חברה, ומי תפסו? כי איזה אחד הדתיים בא והלשין... הקטע של הלחץ ואת יודעת מה, אם אולי הייתי לומד בבית ספר דתי, רגיל, צייטלין או לא יודע, מקום כזה, יכול להיות שבהחלט הייתי נחשף לחילוניות אבל בהחלט יכול להיות שהייתי נשאר כמו הרבה אנשים שהם היום או דתיים כאילו כזה, באמצע, או טיפה אפילו, את יודעת מה, יכול להיות שלקראת... הקטע של הלחץ. הקטע של ילד קטן, ילד צעיר רוצה להתמרד. בייחוד שזה לחץ כל כך חזק, כי גם עוד פעם, עוד פעם לא היה לי חשק לבוא הביתה בגלל הקטע של האבא, ולא היה לי חשק להישאר בישיבה בגלל הקטע ששם אמרתי, אתה חייב לברוח לאיזשהו מקום. הבית מצד אחד והישיבה מצד שני (צחי, 25, אשכנזי).

בעניין זה מעניינת תשובתו של עופר, המרואיין האחר, לאור היותו חניך ישיבה במשך שנה אחת בלבד, שאחריה עבר לבית ספר תיכון דתי. בדומה למרואיין הקודם, פעלו

אצל עופר מניעים משפחתיים, ואליהם הצטרפה גם התנסות בישיבה תיכונית, שהייתה עבורו חוויה קשה. קשה היה אף עצם המעבר ממסגרת חינוך אינטנסיבי לבית ספר תיכון דתי "רגיל", מעבר אשר כשלעצמו עלול להפחית במידה ניכרת את המחויבות לשמירת המסורת הדתית, כנזכר לעיל (בר-לב וקדם, תשמ"ט). עופר סיפר:

- ◆ ... הישיבה שברה אותי... יכול להיות שאם הישיבה היתה במתכונת של המכינה לא יודע אם הייתי היום חילוני. כי, כי בסך הכול אתה לא תשאל את השאלות... הכול זה צרכים... אתה לא תשאל את השאלות כי טוב לך, אתה לא תשאל אותם כי טוב לך, את מבינה? אולי זה מקנן בתוך, השאלה, אבל אתה לא תשאל, כי טוב לך (הדגשה בדיבור, נ"נ). טוב לך אז אתה לא שואל שאלות. אין מה לשאול כשטוב (עופר, 22, מזרחי).

דין

תפקיד בית הספר התיכון כסוכן חיברות נדון בספרות המקצועית בהרחבה, תוך הסכמה על מקומו המרכזי בעיצוב זהותם ודפוסי התנהגותם של מתבגרים (אייזנשטדט, תשכ"ה; דיואי, תש"ד; זיו, 1984; פרסונס, תשמ"ט; Erickson, 1992; Erikson, 1968). עם זאת, בשאלת עיצוב דתיותו של היחיד יש חילוקי דעות בנוגע למעמדו של בית הספר בהשוואה לסוכני חיברות אחרים, ובעיקר המשפחה. במחקרים רבים נמצא כי למשפחה יש לא רק השפעה ישירה על דתיות הבנים, אלא היא גם קובעת בעקיפין את מהות השפעתם של סוכני החיברות האחרים. בעניין זה מודגשת חשיבותה של המשפחה בניתוב הבנים לסביבות חברתיות וחינוכיות, הממשיכות ומרחיבות את החיברות הדתי שקיבלו בבית (בר-לב וקדם, תשמ"ט; Caplovitz & Sherrow, 1977; Cornwall, 1989; Greeley, 1982, 1995; Himmelfarb, 1979; Leslau & Bar-Lev, 1999). לצד אלה המייחסים למשפחה השפעה דומיננטית, יש חוקרים הממקמים במרכז את המסגרת החינוכית, ובעיקר את בית הספר התיכון, כגורם בעל תפקיד חיוני בעיצוב דרכו של התלמיד כאדם דתי (איש שלום, תשמ"ט; בר-לב וקדם, תשמ"ד; הורוביץ וליסק, תש"ן; לסלוי ובר-לב, תשנ"ד; צוקרמן-בראלי, תשל"א; Caplovitz & Sherrow, 1977; Chalfant, Beckley, & Palmer, 1981; Greeley & Rossi, 1966). זאת ועוד: על פי מחקרם של לסלוי ובר-לב (Leslau & Bar-Lev, 1999), השהות במסגרות חינוכיות אינטנסיביות, כדוגמת הישיבה התיכונית והאולפנא, היא בעלת השפעה גדולה וארוכת טווח על דתיות התלמיד יותר ממאפייני הרקע של המשפחה, לרבות דתיות ההורים.

השפעתו של בית הספר מושגת באמצעות פעילות אינסטרומנטלית, אקספרסיבית ומוסרית-נורמטיבית או במילים אחרות: באמצעות תכנית לימודים גלויה ותכנית לימודים סמויה (לוי, תשמ"ח; Gordon, 1962; Bredemeier & Stephenson, 1962; Parsons, 1964; Musgrave, 1972; Loomis & Loomis, 1975; 1980). בעזרת האמצעים שברשותו אמור בית הספר לענות על הציפיות המופנות כלפיו, היינו: להצמיח מתוכו בוגרים יראי שמים, שיישארו נאמנים ומחויבים למסורת היהודית גם כאשר יהיו עצמאים בהתוויית אורח חייהם. כמו כן מצפים מבית הספר לצמצם פערים בין רמות דתיות שונות, לחזק ולהשריש בתלמידיו ערכים ודפוסים דתיים, ובתוך כך להתמודד עם ספקות ועם חריגות המופיעים לעתים כחלק ממאפייני גיל ההתבגרות. על רקע דברים אלה ראוי להזכיר שוב, כי בין הגורמים שנתגלו במחקר הנוכחי כקשורים לעזיבת צעירים את אורח החיים הדתי, לא הופיע בית הספר מעולם כגורם בלעדי או מידוי. עם זאת, הוא תואר אצל חלק מהמרואיינים כזירה להתרחשויות שהובילו לעזיבתם במישרין או בעקיפין.

עיון בממצאים חושף התפלגות מעניינת: תפיסת בית הספר כגורם ישיר ומרכזי לעזיבה התגלתה רק בקרב בנות האולפנא. לעומת זאת, בני הישיבות התיכוניות - לרבות אלה שעברו למוסד חינוכי אחר לאחר שנת לימודים אחת - ייחסו להתנסותם בישיבה קשר חלקי ועקיף לעזיבה. מעבר להבדל בולט זה, שאליו מצטרפים הבדלי דגשים נוספים, דומה כי לעדויותיהם של הבנים ושל הבנות גם יחד יש מכנה משותף ברור: תפיסת השהות בבית הספר כחוויה שלילית. האם יש להתייחס לממצא זה כטריוויאלי, או שמא יש בו יותר מן הנראה לעין? לדעתם של חוקרים רבים, לחוויות חיוביות נודעת השפעה על הדרך שבה צומחת ומתפתחת אישיותו של היחיד (מגן, תשל"ב; Allport, 1961; Rogers, 1967; May, 1967; Maslow, 1968, 1970; Jourard, 1964; 1966). על יסוד קביעה זו ניתן להניח, שגם לחוויות שליליות יש משמעות התפתחותית. אם אמנם כך הוא, כי אז אין להתפלג שתפיסת המרואיינים את השהות בבית הספר כחוויה שלילית מופיעה בעדויותיהם לא כזיכרון של תקופה שהייתה ותמה, אלא כהתנסות שהשפיעה השפעה של ממש על מהלך חייהם.

ועוד יש לומר: אף שישנם הבדלים בין בנות האולפנא לבני הישיבות בהגדרתם ובתפיסתם את מוקדי החיכוך עם המסגרת החינוכית, דומה שניתן להניח בהכללה שתחושות חוסר ההתאמה והקושי שחוו המרואיינים - בנים ובנות כאחד - הועצמו על רקע מאפייני הישיבות והאולפנות כסביבות עתירות עוצמה. להנחה זו ניתן למצוא חיזוק אצל ליבמן (תשמ"ב, עמ' 245), שטען כי "הציונים הדתיים... העדיפו 'מוסדות טוטליים', כדי לטפח בקרב התלמידים את ערכי האורתודוכסיה המודרנית באמצעות

בידודם מהסביבה החילונית". באמירה זו טמון הסבר לעוצמת תפקודן של האולפנות ושל הישיבות התיכוניות כמסגרות פנימייתיות, המהוות סביבה "הרמטית", שבה היחיד שרוי בסיטואציה הדוחקת בו מכל צד לעבר סוג מסוים של התפתחות או תפוקה (ליבמן, שם; קשתי, תשמ"ה; קשתי ואבירם, תשמ"ט; Leslau & Bar-Lev, 1999). הסבר משלים עשוי להימצא בתפיסת הפנימייה כמוסד בעל אופי בלתי וולונטרי. אכן, ההצטרפות לפנימייה היא פעולה רצונית, המשקפת צורך פנימי לצד היענות לציפיות משפחתיות וחברתיות. ברם השהות המתמשכת בסביבה "הומוגנית" שכזו - שמטרותיה ותביעותיה מכוונות את היחיד ליעדים מוגדרים שאינם נתונים לבחירתו - גורמת לעתים לתגובות "חריגות", המבטאות בעיקרן תחושה גוברת של תסכול (גופמן, 1976; קשתי, תשמ"ה).

בהתייחס לאפיון האולפנא והישיבה התיכונית כמסגרות חינוך פנימייתיות, היוצרות כאמור, סביבות עתירות עוצמה (גופמן, שם; קשתי, שם; Bloom, 1964), עולה מן הממצאים עניין נוסף הראוי לעיון ולדיון. כפי שנרמז לעיל, הישיבות התיכוניות והאולפנות אימצו את שיטת החינוך הפנימייתית כדרך המתאימה ביותר להגשמת מטרותיהן החינוכיות. אלא שכאן יש להוסיף ולומר, שחלק מן המטרות הייחודיות למוסדות אלה הן מטרות הקשורות במפורש ל"תחומי החוויה הדתית" (בר-לב, תשמ"ז, עמ' 259). לשון אחר: הדפוס הפנימייתי אומץ במטרה להעניק לתלמידים חינוך תורני רחב לא רק במישור האינטלקטואלי אלא גם בתחום החברתי ובמישור החווייתי-ריגושי (בר-לב, תשמ"ה, תשמ"ז-א, תשמ"ז-ב; מיארה, תשנ"ג-תשנ"ד; Bar-Lev, 1984). ההכרה בצורך "לשלב בחינוך הדתי חוויות דתיות" (מלכיאל, אצל בר-לב, תשמ"ז-א, עמ' 323) יונקת מתפיסת החוויה הדתית כאחד הממדים החשובים של הדתיות (ג'יימס, תש"ט; Glock & Stark, 1965). ברם עדויותיהם של חלק מבנות האולפנא ומבני הישיבות התיכוניות מלמדות על דלילותו או על העדרו של ממד זה בהתנסותם. יתרה מזו: כמפורט בממצאים, בין המרואיינים היו כאלה שחשו ניכור או סלידה דווקא באותן סיטואציות שכוונו בעיקרן ליצור הרגשה של חוויה דתית.

ממצאים אלה, העולים בקנה אחד עם ממצאיה של צוקרמן-בראלי (תשל"א), מפתיעים בראש ובראשונה לנוכח ההכרה הרחבה בחשיבותו הרבה של הממד החווייתי-ריגושי בכל תהליך של למידה וחינוך (דיואי, תש"ד; לוין, תשמ"ח; רוג'רס, תשל"ד; שמאק ושמאק, תשל"ח; Parsons, 1964). חלקיותו או חסרונו של ממד זה מפתיעים עוד יותר בקונטקסט של חינוך דתי, שהרי "אין דת שאין בה מקום ליסוד החווייתי הסובייקטיבי כסימן לדתיות אישית" (צוקרמן-בראלי, תשל"א, עמ' 20). בהקשר זה יצוין כאן ממצא נוסף, שניתן לזהות את רישומו בכמה מחלקי העדויות

שהוצגו לעיל. על פי הרושם העולה מתיאורי המרואיינים את התנסותם באולפנא ובישיבה התיכונית, החינוך לדתיות נשען בעיקרו על נורמות מוסדיות-חיכוניות ולא על נורמות פנימיות-אישיות. ייתכן שרושם זה מעיד אף הוא בעקיפין על חלקיותה או על העדרה של החוויה הדתית,⁸ אשר לפי טענתה וביקורתה של צוקרמן-בראלי (שם) נחוצה בדיוק לעניין זה, היינו: לטיפוח ולחיזוק ערכים דתיים אישיים.

לצד התייחסויות כלליות אלה, הנכונות הן באשר לאולפנא והן באשר לישיבה התיכונית, נדרש דיונו להתבוננות ממוקדת בממצאים הבולטים יותר שהוצגו לעיל. באשר לבני הישיבות התיכוניות, עניינו הוא בקשיים שעלו ברוב הראיונות, אשר ניתן להניח כי הם מלמדים על המשותף יותר מאשר על הפרטי. לעומת זאת מתוך הממצאים הנוגעים לבנות האולפנא, עולה דווקא הצורך להתמקד באותם אירועים ספציפיים ו"אישיים", ולו בשל העובדה שהם נרשמו בתודעתן של שלוש מבוגרות האולפנא כגורם ישיר ומרכזי לעזיבתן את אורח החיים הדתי.

כזכור, קשיים הקשורים בחינוך הדתי האינטנסיבי המקובל בישיבות התיכוניות הופיעו ברוב העדויות, ורוב המרואיינים ציינו אותם כמקור לרגשות שליליים קשים. רגשות אלה, לדבריהם, העצימו מניעים אחרים משמעותיים יותר והיוו חלק ממערכת הגורמים לעזיבתם את אורח החיים הדתי. כפי שהודגש בהקשרים קודמים, תיאור השהות בישיבה כחוויה שלילית משקף את תפיסותיהם הסובייקטיביות של המרואיינים, ומן הסתם יהיה גם מי שיטען לגביהם שאינם אלא מיעוט זניח. עם זאת, ייתכן שמסרים וקולות מן ה"שוליים" עשויים להאיר סוגיות מהותיות וללמד על בעיות שיש להתמודד אתן.

מנקודת מוצא זו ראוי לומר תחילה, כי סיפורן של הישיבות התיכוניות הוא סיפור של הצלחה, אך ייתכן שדווקא היא עומדת לעתים לרועץ הן למוסדות עצמם והן לחלק מהתלמידים הנקלטים בהם. סביב הדפוס המוסדי של הישיבה התיכונית נוצרה בהדרגה יוקרה חברתית, שהפכה את ההצטרפות לישיבה למעין "אופנה" או נורמה חברתית בעלת תוקף לכל נער דתי (בר-לב, תשמ"ו-ב, תשמ"ז-ב; בר-לב וקדם, תשנ"ז; דון-יחיא, תשל"ה; מיארה, תשנ"ג-תשנ"ד). על רקע הממצאים שהוצגו לעיל, ניתן לשער שכניסתם לישיבה של המרואיינים - ואולי גם של נערים אחרים כמותם - נבעה בעצם מהיענות לנורמה חברתית ומלחץ של הסביבה הקרובה, אך אלה, כמובן, אינם מבטיחים התאמה ויכולת הסתגלות לדרישותיה של הישיבה.

8. על פי תיאורי המרואיינים, חסרונו של הממד החווייתי בלט גם בחינוך הדתי במשפחה ובתנועות הנוער. הדיון בנושא זה בהקשר הבית ספרי עשוי אפוא להיות רלוונטי גם בנוגע לסוכני החיברות האחרים, בהתאמות הנדרשות.

ואכן, שבעה מבין המרואיינים "נשברו" לאחר שנת לימודים אחת בישיבה ובחרו לעבור למוסד חינוכי אחר. ואולם אי ההתאמה למסגרת החינוך האינטנסיבית שמציעה הישיבה התיכונית עלתה בבירור גם בעדויותיהם של כל האחרים. מרואיינים אלה (18 במספר) אמנם השלימו את לימודיהם והפכו לבוגרי הישיבות, אך עדויותיהם מלמדות כי לאורך כל שנות שהותם בישיבה חשו התנגדות פנימית כלפי המסגרת ורצון להשתחרר מעולה. מעדויות המרואיינים עלו כמה קשיים עיקריים ומשותפים, שהבולטים שבהם: אופי הלימודים בישיבה ובעיקר היקף לימודי הגמרא, אווירה לוחצת - שאין בה הרשאה לתהיות ולשאלות בתחום הדת, וכן תחושות קונפליקט וסתירה לנוכח הפער בין תביעות דתיות ונורמטיביות של הישיבה לבין אלה של חברת המוצא. כאמור, קשיים אלו עשויים ללמד על אי התאמה ועל קושי הסתגלותי של המרואיינים. ברם, העובדה שנושאים אלה עצמם נדונים בשיח החינוכי והציבורי, זוכים לתשומת לב של רבנים ומורים, ואף מהווים לאחרונה מנוף לשינויים, עובדה זו אומרת דרשני. כך, למשל, סוגיית היקף לימודי הגמרא בישיבות התיכוניות נדונה זה לא מכבר בכמה מאמרים בעיתון "הצופה", שעליהם חתומים אישים בעלי שיעור קומה בתחום התורני. עם הכותבים נמנה הרב ליכטנשטיין (2001א, 2001ב), הקורא לחשיבה נוקבת ולבחינה מחודשת של לימודי הגמרא, ואף העיד על גישתו שיש בה פשרה כואבת אך נחוצה כדי לצמצם את ממדי הנשירה הגלויה והסמויה בקרב תלמידי הישיבות התיכוניות.

◆ ... דומה לא פעם שלגבי חלק לא מבוטל מאוכלוסיית הישיבות התיכוניות מתנגשת הדגשת לימוד הגמרא עם יסוד היסודות של תורת החינוך: "חנוך לנער על פי דרכו"... רבים התלמידים אשר אינם מסתגלים ללימוד גמרא בהיקף - וחלקם אף אינם מסוגלים לכך... אין ספק שעבור רבים הוא (מבנה הגמרא, נ"נ) מערים קשיים המולידים מבוכה ותסכול כאחד... יתכן שבמסגרת תרבות בת-זמננו, מנת התסכול... מחריפה עוד יותר... באווירה ליברלית ואינדיבידואליסטית, אין החניך הממוצע מוכן כל כך לכופף רצונו ולהתמסר למה שאין לבו חפץ. מעל לכל, לחלק גדול מאוכלוסיית תלמידי חמ"ד חסר רקע משפחתי וחברתי... שהיה ממריץ אותם לדבוק במשימת לימוד הגמרא מכוח תודעת קדושתה. התוצאה הכוללת היא, כי רבים מחניכינו יוצרים היכרות עם הגמרא ברמה המספקת לסלוד הימנה... (ליכטנשטיין, 2001א, עמ' 8).

דברים אלה עוררו כותבים נוספים להתמודד עם הנושא, כל אחד לפי תפיסתו, אך תוך הכרה משותפת בקיומה של בעיה בלימוד הגמרא ותוך ניסיון לגבש הצעות לשינויים בדרכי הלימוד (ברנדס, 2001; שטרן, 2001; תמרי, 2001). יצוין כי דיווחים על מוטיבציה נמוכה בלימודי הגמרא ואף התייחסות להמלצות בדבר שינויים מתודיים

בהוראת התלמוד נמצאו כבר במחקרים קודמים (בר-לב, תשנ"ד-ב; בר-לב וקדם, תשמ"ט; טרופר, תשנ"א), אך רק לאחרונה נראה שמתרחבת הלגיטימציה ליישומן של ההמלצות הלכה למעשה.

כך, לדוגמה, מצאנו אצל שלג (2000) סקירת תגובות שונות בסדר היום הפדגוגי של צוותים במוסדות חינוך דתיים סביב בעיית היחס השלילי של תלמידים ללימוד הגמרא. מן הדברים עולה, ששיעור ניכר של תלמידים הפונים למכינות הקדם-צבאיות "בוחלים בלימודי הגמרא", ובחירתם במכינות נובעת למעשה מחוסר רצון להשקיע שנים בלימוד "תורה לשמה". לפיכך ברוב המכינות נערכו למסלול לימודים שונה מהמקובל בישיבות התיכוניות - פחות דגש בלימודי גמרא ויותר לימודי תנ"ך ומחשבת ישראל. עוד טען שלג, שתלמידים רבים נוהרים לשלוש ישיבות - מעלות, דימונה וירוחם - הנחשבות פתוחות יותר מבחינת דגשי הלימוד: פחות גמרא ויותר תחומי לימוד אחרים. ישיבת ההסדר "הר עציון" היא חלוצת השינויים בנושא זה, שביטויים המרכזי הוא הדגש הרב שניתן ללימודי התנ"ך, בניגוד למקובל בעולם הישיבות הקלאסי, המעניק כמעט בלעדיות ללימודי הגמרא. ישיבת ההסדר החדשה בפתח-תקווה מעצבת מערכת לימודים המדגישה תכנים אחרים על חשבון לימודי הגמרא, ומשנה גם את אופי לימוד הגמרא עצמו. גם המינהל לחינוך דתי יזם בשנים האחרונות הקמה של שתי ועדות שדנו בבעייתיות הכרוכה בהוראת התלמוד בחינוך הממלכתי-דתי ואף הציעו שינויים מהותיים.

העדר לגיטימציה לדון בשאלות ובספקות, שמטרידים את היחיד בתחום הדת והאמונה, הוא קושי נוסף שנחשף בעדויות המרואיינים, בעיקר בנוגע לישיבה התיכונית. גם בעייתיות זו אינה בבחינת חידוש: כבר לפני כעשור שנים עמד טרופר (תשנ"א) על הצורך בשיפור התקשורת בין רב לתלמיד, ובר-לב (תשנ"ד-ב) קרא לחיזוק ההתייחסות הפרטנית במוסדות החינוך הדתיים. יתרה מזו, גם אצל הוגים דתיים מוקדמים יותר, ובמיוחד במשנתו החינוכית של הראי"ה קוק, יש הצעות לדרכי התמודדות עם ספקות ועם גילויי חילון (איש שלום, תש"ן; ברנדס, תשס"א). הצעות אלה אינן רק מפנות זרקור אל החסר אלא גם מכילות את ההצדקה ואת ההרשאה לשאלות וללבטים בתוך התפיסה הדתית.

כמפורט בממצאים, מקור מרכזי לתחושות קונפליקט והתנגדות היה הפער, שאתו התמודדו המרואיינים, בין הדפוסים והערכים שיוצגו בישיבות התיכוניות לבין אלה של חברת המוצא שלהם. בהקשר זה הוזכרו בעיקר אופיו החרדי של הצוות החינוכי, התנגדות המוסד לפעילות התלמידים ב"בני-עקיבא" וההכוונה הברורה

"להמיר" את השירות הצבאי בהמשך לימודים בישיבה גבוהה.⁹ לעדויות אלה יש תימוכין במאמריהם של ליבמן (תשמ"ב) ואיש שלום (תשמ"ט). לטענת שניהם, רבים מהמורים בישיבות התיכוניות הם יוצאי מוסדות חרדיים או תומכים בערכים חרדיים, ואינם מזדהים עם הדרך החינוכית ועם האידיאולוגיה העומדות ביסודן של הישיבות התיכוניות.¹⁰ בהתאמה לממצאינו, ליבמן ואיש שלום טענו, כי מורים אלה מטפחים נטיות חרדיות בקרב תלמידיהם מבלי להתחשב במדיניות הרשמית של בית הספר, ומכוונים אותם לישיבות גבוהות במקום לישיבות הסדר, המשלבות לימודי ישיבה ושירות צבאי. איש שלום אף טען בדבריו, שמציאות זו בישיבות התיכוניות גורמת לנטישת צעירים את דרך הציונות הדתית - אם גם בכיוונים הפוכים: התחרדות או חילון.

בר-לב (תשמ"ה-תשמ"ו) כתב על תפקידה החשוב של תנועת הנוער בני-עקיבא כגורם ה"מרכז" את המעבר הבין-תרבותי הכפול שתלמידי הישיבות התיכוניות ותלמידות האולפנות עומדים בפניו - המעבר מתקופת ההתבגרות לתקופת הבגרות והמעבר מהתביעות ההפגתיות¹¹ של בני הנוער לתביעות המשימתיות של המוסד התורני וערכיו. תנועת הנוער הדתית, המשמשת מסגרת השתייכות לגיטימית לרוב הנוער הדתי, מפגישה במסגרתה בנים ובנות ומזמנת להם מצע לפעילויות חברתיות ורעיוניות מגוונות. לטענתו של בר-לב, תנועת הנוער בני-עקיבא - שהיא איבר מאבריה של החברה הדתית-לאומית - משמשת סוכן חינוך לא-פורמלי של הישיבות התיכוניות ושל האולפנות. יש לכך אפילו ביטוי מוסדי והוא ההתאמה בין לוח החופשות השנתי של המוסדות הללו לבין לוח הפעילויות של בני-עקיבא. חלוקת תפקידים זו תורמת לאיזון בין האוריינטציה המשימתית של הישיבה והאולפנא לבין האוריינטציה ההפגתית יותר של התנועה. מכאן משתמע, שאיסור על השתתפות בפעילות בתנועה הוא יותר מגורם המעורר תחושות של פער והתנגדות, משום שהוא מביא למעשה לחסרונו של מכניזם מרכז ומאזן בקונפליקט הבין-תרבותי שבו מצויים בני הנוער של החברה הדתית-לאומית. כפי שהובהר ברקע התאורטי, קיומו של הקונפליקט הוא כמעט בלתי נמנע, שכן בני נוער אלה - להבדיל מצעירים חרדים - צמחו בתוך חברה המעורה בתרבות החילונית ומתמודדת עם השפעותיה, אך לא בדרך של הסתגרות והתבדלות (פרידמן, 1991; שכטר, תש"ס; שלהב, 1991).

9. גם בנות האולפנא תיארו בעדויותיהן את התנגדות המוסד לפעילות בתנועות נוער. באשר לשירות הצבאי, המסר המוסדי נע מעידוד להשגת פטור בגין דתיות ועד תמיכה בשירות לאומי.

10. ראו הערה 7.

11. תביעות הפגתיות הן תביעות לבילוי, להתפרקות בשעות הפנאי. מינוח זה שגור בפיהם של אנשי החינוך הלא-פורמלי.

באשר לשירות הצבאי של בני הישיבות התיכוניות, המציאות מלמדת על עלייה מתמדת במספר המתגייסים ליחידות צבא רגילות (קרביות) ועל ירידה במספר הפונים לשירות במסגרות ייחודיות, דוגמת ישיבות הסדר (שלג, 2000). נראה אפוא, שהמסרים הגלויים והסמויים של הישיבות התיכוניות בעניין השירות הצבאי (כמפורט לעיל) אינם משיגים את מטרתם. יתרה מזו: על פי עדויות המרואיינים, ניתן אף להניח שדווקא הניסיונות להניא את התלמידים משירות צבאי מעצימים בהם תחושות של התנגדות, המתבטאות הלכה למעשה בעצם ההתגייסות לצבא.

שלג (שם) הציע הסברים אחרים, המתייחסים לכמה גורמים: (א) נטייתם הקבועה של בני הציונות הדתית להשתלב במסגרות הכלל-ישראליות; (ב) הגיוס במסלול ההסדר מונע מצעירים אלה לממש את הפוטנציאל ואת השאיפה להגיע לדרגות קצונה; (ג) התחזקות תחושת הביטחון העצמי של בני הציונות הדתית. המיתולוגיה ה"אנטי דתית" שנקשרה ליחידות קרביות הפכה את כיבושן לאתגר מיוחד לבני מגזר זה; (ד) הקמת המכינות הקדם-צבאיות. הסברים אלה אמנם שונים משלנו, אך אינם סותרים אותם. אדרבא, הקמת המכינות הקדם-צבאיות, למשל, מסייעת לטיעוננו, משום שהיא מלמדת על ההכרה בצורך לענות על מאוויים ועל צרכים הצומחים "מלמטה" וליצור חלופות לא רק להמשך לימודים בישיבה גבוהה אלא אפילו לישיבות ההסדר.

הסוגיות שנדונו עד כה נוגעות, כאמור, למוקדי הקושי הבולטים שעלו ברוב הראיונות עם בני הישיבות התיכוניות, ואשר הם הגדירו כמניעים שהובילו בעקיפין, לצד גורמים אחרים, לעזיבתם את אורח החיים הדתי. כפי שצוין בהצגת הממצאים, השהות בבית הספר כחוויה שלילית תוארה במושגים קודרים ונוקבים יותר אצל בני הישיבות התיכוניות בהשוואה לבנות האולפנא. עם זאת, תפיסת בית הספר כזירה לאירועים שהיו גורם מרכזי וישיר לעזיבה, הופיעה רק בקרב בנות האולפנא והייתה משותפת לשלוש מהן.

כזכור, האירועים עצמם התחוללו סביב התנהגויות שנתפסו כחריגה בוטה מנורמות האולפנא. לפי עדות המרואיינות, בעקבות התנהגויות אלה הן איבדו באחת את זכויותיהן כתלמידות מצליחות ומקובלות ומצאו את עצמן מושפלות, דחויים ו"מוכתמות" לא רק בעיני הצוות החינוכי אלא גם בקרב חברותיהן. אף שמדובר באירועים ספציפיים שהתרחשו באולפנא מסוימת, ניתן למצוא מקבילה לתיאור זה במחקרם של קשתי ואבירם (תשמ"ט, עמ' 388-391). החוקרים מצאו, שהתנהגויות שכיחות של חניכים בפנימייה הדתית, ביניהן: השתמטות מתפילה, חילול שבת, קשרים אינטימיים בין בנים לבנות, אלימות, גניבה, עישון והופעה בלתי צנועה,

מוגדרות בפי הצוות החינוכי כחריגה מנורמות, כסטייה שיש להיענש עליה. בדומה לממצאינו, גם קשתי ואבירם מצאו שדרכי הענישה שנקט הצוות החינוכי בתגובה לחריגות שכאלה כללו "גיוס" של חברת התלמידים והנהגתה. החוקרים ציינו כי דפוסי התגובה מתאימים למודל השליטה החיצונית, המאופיין בגישה "שיטורית", להבדיל ממודל השליטה הפנימית, המאופיין בהסתמכות על המשמעת העצמית של התלמיד ועל חוש הצדק שלו. בין העונשים הנושאים אופי "שיטורי" יש לדחייה ולתיוג עוצמת פגיעה חזקה במיוחד, משום שהתנהגויות אלה מכוונות אל "הבטן הרכה" של היחיד - אל עולמו הרגשי. ראיית הממד הרגשי כמרכיב מהותי בהתפתחותו של היחיד, ועל כן כמרכיב חשוב בכל תהליך חינוכי, היא תפיסה שזכתה זה מכבר להכרה ולהסכמה רחבה (גולמן, תשנ"ז; מוס, 1994; Eysenck, 1977; Bandura, 1977; Maslow, 1968). מתפיסה זו משתמע הלכה למעשה, שאנשי חינוך אמורים להימנע בכל דרך שהיא מהפעלת סנקציות שמשמען פגיעה רגשית ביחיד, משום שהן מייצגות מעשה אנטי חינוכי בעליל.

משמעות קשה לא פחות יש לדחייה ולתיוג של היחיד על ידי קבוצת השווים, אשר לה תפקיד מרכזי בגיל ההתבגרות. דברים אלה נכונים במיוחד במסגרת פנימייתית, אשר בתהליכי הסוציאליזציה הנמרצים המתרחשים בה נעדר סוכן החיברות הראשוני - המשפחה (גופמן, 1976; ווילר, 1976; מיארה, תשנ"ג-תשנ"ד; קשתי, תשמ"ה; Bloom, 1964). דחייה ותיוג מצד קבוצת השווים¹² - הכוללת את "האחרים המשמעותיים" ומאופיינת ביחסים ראשוניים - משמעם עבור היחיד אובדן מקומו בקבוצת ההתייחסות וההשתייכות המידית, המעניקה לחבריה תחושת ביטחון, שייכות ותמיכה רגשית (אייזנשטדט, תשכ"ה; איכילוב, תשל"ו, תשמ"ד; זיו, 1984; מיארה, תשנ"ג-תשנ"ד; קשתי, תשמ"ה; Meeus, 1989; Coleman, 1961).

בתיאורים אלה יש כדי להסביר את עוצמת הפגיעה שחוו שלוש מהמרואיינות ואת תגובתן החריפה, המקבלת תיקוף בתאוריית התיוג. תאוריה זו מסבירה את התנהגותן של ה"סוטה" בעקבות תיוגו כמי שנאלץ לאמץ את התיוג, היינו: כמי שלא נותר לו אלא להתחבר עם הדומים לו, לחקות את מעשיהם ואף לפתח קריירה של "סוטה". אף שמעשה התיוג עצמו עשוי להיות תגובה לאירוע אחד או לסיבה אחת בלבד, תוצאותיו הן רחבות וארוכות טווח. לשון אחר: המתיוג נקלע למצב שבו המעשה שעשה עלול לשנות את כל מהלך חייו (שוהם, תשמ"ה; שפירא ובן-אליעזר, תשנ"ה). ואכן, על פי עדויותיהן של שלוש מהמרואיינות, האירועים שבגינם מצאו את עצמן

12. לדידה של הקבוצה, התיוג אינו משולל היגיון. (על תפקידו של התיוג עבור הקבוצה, ראו: רומי, תשנ"ז; שפירא ובן-אליעזר, תשנ"ה.)

מתויגות כמי שסטו מן הדרך ועברו "לצד השני", נתפסו על ידן כגורם הישיר לעזיבתן את אורח החיים הדתי. עם זאת, העזיבה לא התרחשה מיד לאחר האירועים הנזכרים אלא בשלב מאוחר יותר ובעקבות נסיבות נוספות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם דיווחיהם של ברינקרהוף ובורק על עוזבים (Brinkerhof & Burke, 1980). לפי ממצאיהם, בשל הציפיות החברתיות מי שתויג כעוזב יוכרח להגדיר את עצמו מחדש ולפעול בדפוס עקבי לתווית, אם כי לא בהכרח באופן ספונטני ומידי. גם לפי בר-לב (תשנ"ד-ב), תיוג צעירים כעוזבים מאיץ בתודעתם את הדחף להצטרף ל"אנשים בחוץ". לפיכך קרא בר-לב לא לתייג, לא להרחיק, אלא להפך - לתמוך ולקרב.

הסוגיות שנדונו עד כה מעלות הבדלים מעניינים בין הבנים לבין הבנות. נוכחנו בשוני בין מוקדי הקושי הבולטים של בני הישיבות התיכוניות בהשוואה לבנות האולפנות; האירועים בישיבה כגורמים חלקיים ועקיפים לעומת האירועים באולפנות כגורמים מרכזיים וישירים; השהות בישיבה תוארה במושגים קודרים ונוקבים יותר בפי בני הישיבות בהשוואה לדבריהן של בנות האולפנות. הבדלים אלה מזמינים בירור והסבר. ברם, לא אוכל לעסוק בכך ביריעה המצומצמת של מאמר זה. המחקר שביצעתי במסגרת עבודת הדוקטורט הוא ראשוני בהיקף התופעה הנחקרת, ועסק בכל מרכיבי העזיבה (גורמי ההחלטה לעזוב, תהליך העזיבה והחיים לאחר מכן). המחקר הוא ראשוני גם בכך שחשף את מרכיבי התופעה עד לפרטי פרטים, לרוב בנושאים שטרם נדונו במסגרת מחקרית. לעומת זאת לא יוחד בעבודה פרק לשאלת המגדר. ניתן ללמוד עליה מנגיעות ספורדיות בתיאור הממצאים של קטגוריות שונות, לעתים תוך התמודדות עם סוגיית המגדר בנושא ספציפי. ספרות ענפה עוסקת בתחום המגדרי (למשל: אלאור, 1998; זיו, 1984; Erikson, 1984; Bilsker, Schiedel, & Marcia, 1988; Josselson, 1987; Patterson, Sochting, & Marcia, 1992; 1968), לרבות בתחום הדתי, ואף בנושא העזיבה (למשל: ברזילאי, 2001; לסלוי ובר-לב, תשנ"ד; צוקרמן-בראלי, תשל"א; קרנצ'ר, תשנ"ח; De Vaus & McAllister, 1987). נראה שסוגיית המגדר בהקשר הנדון ראויה לבדיקה נפרדת ומעמיקה, ויהיה בה כדי לשפוך אור נוסף על התופעה של עזיבת אורח החיים הדתי.

השלכות חינוכיות

מול תופעת העזיבה של המרואיינים מן החברה הדתית-לאומית, ובכללם צעירים שהתחנכו במסגרות המאופיינות בסוציאליזציה דתית אינטנסיבית, נראה לכאורה, שבעיניהם, החינוך הדתי בבית הספר התיכון התקשה לעמוד במבחן המטרות שקבע

לעצמו ובמבחן הציפיות ממנו. בעניין זה ראוי לציין שתי הסתייגויות: ראשית, אין לנו דרך לדעת אם היו תלמידים שחוו קשיים דומים לאלה של המרואיינים, ושעזיבתם נמנעה בסופו של דבר בזכות האולפנא או הישיבה התיכונית. שנית, ייתכן שהציפיות מבית הספר מוגזמות מלכתחילה. הסתייגות זו נסמכת על טענה המשותפת לחוקרים רבים, שלפיה צעירים תופסים את הוריהם כסוכני החיברות המשמעותיים ביותר וכבעלי ההשפעה החזקה ביותר על חייהם (אייזנשטדט, תשכ"ה; בטלהיים, תשנ"ד; זיו, 1984; טל, תשנ"ד; ליגלה, תשמ"ג; שפירא ובן-אליעזר, תשנ"ה; Liebllich, 1989). זאת ועוד: על פי כמה מעבודותיהם של חוקרים אחדים נראה, כי השפעתו של בית הספר היא יחסית, מותנית במשתנים אחרים ורלוונטית לתחומים מסוימים - יותר לימודיים מאשר חינוכיים (בר-לב וקדם, תשנ"ז; גרוס, תשנ"ט; טל, תשנ"ד; Greeley & Rossi, 1966). אישור מסוים לכך יש במחקרם של לסלוי וריץ' (תשס"א), שמצאו כי רק שיעור נמוך של תלמידים סבור שהושפע מבחינה דתית מהצוות החינוכי של בית הספר. ממצא זה התגלה אפילו בישיבות התיכוניות ובאולפנות - מסגרות שייעודן הוא להשפיע על דפוסי הדתיות של התלמידים. ייתכן שבדברים אלה ניתן למצוא הסבר לכך, שרוב מרואיינינו לא ראו בבית הספר שחקן ראשי בסיפור העזיבה שלהם, למרות מטען החוויות השליליות שצברו.

עם זאת, האמור לעיל אין בו כדי לבטל את העובדה, שאחת המטרות המרכזיות של החינוך הממלכתי-דתי היא לעצב בוגרים נאמנים למסורת ההלכתית הכתובה ולמסורת הדתית של משפחותיהם ושל חברתם. כבכל מעשה חינוכי גם כאן אין "מרשמים" שהצלחתם מובטחת. ברם, לנוכח הממצאים ובעקבות הדיון בהם נראה, כי המציאות המשתנה מחייבת שינויים בחשיבה החינוכית המקובלת בזרם הממלכתי-דתי. כך, למשל, ייתכן שראוי לבדוק אם במסגרת הנורמטיבית - הן במשפחה והן בבית הספר - ניתן להרחיב את טווח ההרשאה, שהרי בהתנהגות הדתית של הציבור הדתי-לאומי קיים גיוון רב, ואפילו במסגרתה של פרשנות ההלכה אפשר למצוא מידה של גיוון וגמישות. מנקודת מבט זו, הנפתחת לשונות הקיימת ממילא, ניתן אולי להדגיש בחינוכו של הצעיר הדתי-לאומי את האפשרות להיות דתי במצבים מגוונים, ובכך למנוע מצעיר כזה להגדיר את עצמו כלא-דתי בעקבות בחירות מסוימות שעשה. יתרה מזו: אפילו ביטויי ספק וחילון גלויים אינם מחייבים בהכרח השבת מלחמה שעה. יתכן שגילויים אלה קוראים דווקא לתגובות מתונות, שיש להן עוגן לא רק במחשבה החינוכית המודרנית אלא גם בתפיסות מסורתיות, דוגמת זו הבאה לידי ביטוי בתשובת הראי"ה קוק להורה שבניו עזבו: "... ששיטתי היא להתנהג דווקא במידת החסד הגמור עם הצעירים... הצעתי היא שבכל האופנים לא יפקיר את בניו

ויקרבים כפי היכולת... (קוק, תש"ג, איגרת קיג, עמ' קמד). גישה זו משתקפת כיום בדבריהם של רבנים צעירים כמו הרב בני לאו (תשנ"ד, עמ' 9): "מתוך שמירת הכבוד העצמי נהיה פתוחים לקלוט את הילד השונה מאתנו, ברגשי אהבה ובזרועות חיבוק. מתוך ענווה נקשיב לו ונפתח אתו דיאלוג. ומי יודע, אולי אף נגיע לאותה התחברות מחודשת שלה אנו מייחלים". דברים דומים כתב גם הרב עמית קולא (תשס"ב). שלג (2000, עמ' 73-74) אף דיווח על מכינות קדם-צבאיות, המקלות הלכה למעשה על תלמידים שבוחלים בלימודי הגמרא ואף על אלה שכל עולמם הדתי מעורער. הן מעלימות עין מסוג מסוים של בילויים, ובכמה מהן יש אפילו נכונות להעלים עין מתלמידים שאינם שומרי מצוות ואינם מתפללים.

הצורך במיתון דרכי התגובה מקבל משנה תוקף לנוכח פרסומים שונים, המלמדים שעמדות נוקשות כלפי התנהגויות, הנחשבות חריגות בחברה הדתית-לאומית, משיגות לעתים את המטרה ההפוכה, היינו: הופכות את ההתנהגויות החריגות לקבועות (אלוש, 1995; אמיר, 1994; יהלום, 1992; יוסיפון, 1997; רפפורט, 1994). כפי שניתן ללמוד מן הפרסומים הללו וגם מן הממצאים שהוצגו לעיל, חלק מאותן התנהגויות חריגות, הנשפטות בחומרה, מבטאות מעשי משובה זמניים, התמרדות נעורים האופיינית לגיל ההתבגרות או "חיקוי" התנהגויות חיצוניות המקובלות אצל מתבגרים חילוניים. במילים אחרות: במקרים רבים אין בחריגות הללו כוונות חילון, אך הן עשויות להתפתח ולהפוך לכאלה מול עמדות נוקשות, הרואות בהן סטייה גמורה מדרך הישר. כאשר מצטרפות לכך סנקציות חמורות, המתבגר עשוי לגזור מכעסו על העונש ועל המעניש אל אורח החיים הדתי בכללו.

כאן ראוי לזכור ולהזכיר, שעזיבת אורחות הדת היא ודאי שינוי דרסטי הכרוך בקשיים. עם זאת, עבור צעירי החברה הדתית-לאומית - כמי שצמחו על קרקע המשלבת בין דתיות למודרנה - ההוויה המערבית-חילונית אינה בגדר מציאות חיצונית זרה. על יסוד הבנה זו ראוי לאמץ את המלצותיו של בר-לב (תשל"ח-תשל"ט), שטען כי לצד החינוך לשמירת הערכים המסורתיים יש לפתח מודעות וערנות לצורך לסגל את המבנה ואת התכנים של המסגרות הדתיות לתמורות הזמן והמקום. בכיוון זה עשויה להיות תרומה של ממש לטיפול הייחודיות האינדיבידואלית, כדי שזו לא תהיה פיתוי המזוהה כל כך עם החילוניות. ואמנם, שינויים הדרגתיים שהתרחשו במערכת החינוך הדתית - תוך קבלת לגיטימציה מסמכויות תורניות - הניבו ניסיונות ראויים לגיוון מסגרות החינוך ולהרחבת היכולת לספק מענה לצרכים, לכשרים ולנטיות אישיות של הלומדים. בין הדוגמאות: בית הספר לקולנוע ולטלוויזיה "מעלה" בירושלים, שבמסגרתו הוקם גם סטודיו לתאטרון; שילוב לימודי תקשורת במערכת הלימודים

של בתי ספר תיכוניים רבים בחינוך הממלכתי-דתי וכן בכמה ישיבות תיכוניות; פיתוח תכנית לימודים בתקשורת לכל תלמידי המערכת, החל בגן הילדים וכלה בבית הספר התיכון (כולל בחינות בגרות) ביוזמת המינהל לחינוך הדתי; הקמת אולפנות לאמנויות בירושלים ובפתח-תקווה (סויסה, 1997; שלג, 2000).

מחד גיסא, מגמה זו של גיוון המסגרות והעשרתן מזמנת אפשרויות חדשות לטיפול ממדים שונים בעולמם הדתי של הלומדים, ולא רק את הממד המעשי, המודגש במסגרות המסורתיות של החינוך הממלכתי-דתי. מאידך גיסא, חלק מן הממצאים שהוצגו במאמר מלמדים על הצורך בשיפור החינוך למצוות ולטעמיהן. על פי עדויות המרואיינים - בנים ובנות גם יחד - נראה כי החינוך למצוות עשה ולא-תעשה בנוסח של "כזה ראה וקדש" אין בו כדי לענות על תהיות ועל ספקות לגיטימיים, ולעתים הוא אף מחדד אותם. חינוך המכוון לפיתוח תובנות לגבי משמעות המצוות ואורח החיים הדתי הוא אכן משימה מורכבת, אך לא בלתי אפשרית (גולדמן, תשנ"ז, עמ' 306). בד בבד, ייתכן שראוי לפעול למימוש המלצותיהם של לסלוי ובר-לב (תשנ"ד, עמ' 165-175) ולמקד יותר מאמצים של סוציאליזציה דתית בחינוך היסודי ובכיתות הנמוכות של חטיבות הביניים, טרם המעבר לגיל ההתבגרות.

דבר אחרון: מספרם הגדול של הצעירים, שנענו לפנייתנו והסכימו להתראיין ולספר את סיפורם, מעיד בראש ובראשונה על הצורך של עוזבים להשמיע ולהישמע. מעבר לכך, ייתכן גם שהדרך והגישה שיושמו במחקר זה מעידות על דגם אפשרי של התערבות חינוכית "מונעת" - על ידי פנייה בלתי שיפוטית והקשבה פעילה לתלמידים המגלים בהתנהגותם או בדעותיהם חריגות מן הנורמה. יש פעמים שעצם הפנייה הנינוחה אל היחיד עשויה להבהיר דברים, ולעתים די בשיחה אחת כדי לאפשר "שחרור קיטור" ולהיווכח כי המהומה הייתה על מאומה. זאת ועוד: המתודה של סיפור חיים כמבנה זהות ומקנה משמעות, עשויה להיות כלי יעיל בשיחות עם תלמידים בגיל ההתבגרות, המצויים עדיין בתהליכי חיפוש וטרם גיבשו את זהותם. הנחה זו נסמכת על העובדה, שהמרואיינים דיברו לעתים על מניעי עזיבה, שחיפו על גורמים פנימיים-רגשיים משמעותיים יותר, שאכן נחשפו בתהליך השחזור של סיפורם המלא. משמעות הדבר, שיש להקדיש תשומת לב לצעירים המבטאים גילויי חילון, ולחפש את קיומם של רבדים נוספים, גלויים פחות, שעשויים להיות "בני תיקון". ראוי להדגיש כאן, שחשיבות הדיאלוג עם יחידים מתלבטים עלתה מדברי המרואיינים עצמם, אשר קבלו על כך שלא מצאו גורמים זמינים או מתאימים לשיחות אישיות משמעותיות בנושאים אלה. מעדויות המרואיינים נמצאנו למדים, שבן השיח צריך להיתפס בעיני המתבגר

כבלתי שיפוטי, כמי שהפנייה אליו איננה מתויגת, ואולי יותר מכול - כמי שאינו צפוי להגיב בכל מקרה בתשובות ידועות מראש.

לסיכום עיקרי הדברים נראה אפוא, שיש צורך במחשבה יצירתית וביזמות חדשניות כדי לעורר ולעודד אוריינטציה של אופטימיות ופתיחות כלפי צעירים מתלבטים ונכונות כנה לסייע להם בקשייהם ובמבוכתם בדרך בלתי אמצעית. להערכת, ראוי להציב את המטרה בקונטקסט בלתי כמותי. היתרונות והמגבלות של התערבות חינוכית אינם צריכים להימדד על פי מספר היחידים שאתם ההתערבות עשויה להניב תוצאות רצויות. הצלחתו של היחיד היא ה"מאה אחוז" של ההצלחה.

ביבליוגרפיה

- אדלר, ח' וכהנא, ר' (1973). דיוקנו החברתי של הנוער. בתוך: ח' אורמיאן (עורך), *החינוך בישראל* (עמ' 197-210). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אייזנשטדט, ש"נ (תשכ"ה). *חינוך ונוער: עיונים סוציולוגיים*. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך והתרבות.
- איכילוב, א' (תשל"ו). תנועות הנוער כסוכנויות ביגור. *עיונים בחינוך*, 10, 161-168.
- איכילוב, א' (תשמ"ד). *עולמם הפוליטי של ילדים ובני נוער*. תל-אביב: יחדיו.
- איש שלום, ב' (תשמ"ט). החינוך היהודי במערכת הממלכתית-דתית: בין תורה לבין "דרך ארץ". בתוך: ש' סטמפלר (עורך), *אנשים ומדינה: החברה הישראלית, אסופת מאמרים* (עמ' 295-306). תל-אביב: משרד הביטחון.
- איש שלום, ב' (תש"ן). *הרב קוק: בין רציונליזם למיסטיקה*. תל-אביב: ספריית אופקים, עם עובד.
- אלאור, ת' (1998). *בפסח הבא: נשים ואורייניות בציונות הדתית*. תל-אביב: עם עובד.
- אלוש, צ' (22 במרץ, 1995). אופירה סולקה מביה"ס משום שהעזה להתאפר. *ידעות אחרונות*, עמ' 24.
- אמיר, ג' (22 ביולי, 1994). נשארתי שמרנית. *ידעות אחרונות* (מוסף 7 ימים), עמ' 44, 58.
- בטלהיים, ב' (תשנ"ד). *הורה מתקבל על הדעת: ספר על גידול ילדים* (תרגום: נ' לוינסון). תל-אביב: עם עובד.
- בן-צבי, ע"ל (תשנ"ב). *נוער דתי-לאומי בישראל: גוונים של תת-תרבות*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.

ברזילאי, ש' (2001). דרך החול: "יציאה לשאלה" מהחברה החרדית והשתקפותה הדיאכרונית בסיפורי חיים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית.

בר-לב, מ' (תשל"ז). בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ-ישראל, בין מסורת לחידוש. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה.

בר-לב, מ' (תשל"ח-תשל"ט). דיוקנם החברתי של בוגרי המדרשיה - מחקר משווה עם בוגרי ישיבות תיכוניות אחרות. ניב המדרשיה, יג, 252-230.

בר-לב, מ' (תשמ"ה). גוונים מסורתיים וגוונים חדשניים במוסדות חינוך ישיבתיים בישראל. בתוך: ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית (כרך ראשון, עמ' 407-445). תל-אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד, מוסד ון-ליר.

בר-לב, מ' (תשמ"ה-תשמ"ו). הקונפליקט הבין-תרבותי של נוער בישיבות התיכוניות ובאולפנות. ניב המדרשיה, יח-יט, 248-242.

בר-לב, מ' (תשמ"ו-א). חינוך דתי יהודי בישראל בין פעילות דתית לפעילות חינוכית. בתוך: מ' בר-לב (עורך), החינוך הדתי בחברה הישראלית: מקראה (עמ' XV-III). ירושלים: האוניברסיטה העברית, המרכז לחקר החברה הישראלית ותיעודה, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה חברתית, בית הספר לחינוך.

בר-לב, מ' (תשמ"ו-ב). הישיבה התיכונית ומעורבותה במערכת החינוך הממלכתי-דתי בישראל. בתוך: מ' בר-לב (עורך), החינוך הדתי בחברה הישראלית: מקראה (עמ' 376-360). ירושלים: האוניברסיטה העברית, המרכז לחקר החברה הישראלית ותיעודה, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה חברתית, בית הספר לחינוך.

בר-לב, מ' (תשמ"ז-א). אולפנא ב"ע כמוסד חינוכי לבנות. בתוך: מ' בר-לב, י' כהן וש' רוזנר (עורכים), במשך היובל: חמישים שנות בני-עקיבא בישראל, תרפ"ט-תשל"ט (עמ' 339-313). תל-אביב: תנועת בני-עקיבא.

בר-לב, מ' (תשמ"ז-ב). ישיבת ב"ע כ"ישיבה תיכונית". בתוך: מ' בר-לב, י' כהן וש' רוזנר (עורכים), במשך היובל: חמישים שנות בני-עקיבא בישראל, תרפ"ט-תשל"ט (עמ' 302-291). תל-אביב: תנועת בני-עקיבא.

בר-לב, מ' (תשנ"ד-א). להתמודד באומץ עם מחיר הפתיחות. עמודים, 574, 189-178.

בר-לב, מ' (תשנ"ד-ב). הרצאתו של פרופ' בר-לב לתלמידי הישיבה. עין-צורים: ישיבת הקיבוץ הדתי.

בר-לב, מ' וקדם, פ' (תשמ"ד). עדתיות ודתיות של סטודנטים - האם השכלה אוניברסיטאית מביאה בהכרח לנטישת המסורת הדתית? מגמות, כח (3-2), 296-265.

בר-לב, מ' וקדם, פ' (תשמ"ט). חניכי עליית הנוער בישיבות ובאולפנות. דו"ח מחקר מוגש לעליית הנוער. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

בר-לב, מ' וקדם, פ' (תשנ"ז). הממד החינוכי, הפסיכולוגי והדתי של תלמידים טעוני טיפוח ומבוססים במוסדות פנימייתיים דתיים. בתוך: מ' בר-לב ומ' דגן (עורכים), החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל (עמ' 93-160). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, מינהל החינוך הדתי.

ברנדס, י' (תשס"א). אורות האדם. אקדמות, י, 184-159.

ברנדס, י' (1 ביוני, 2001). תורה - מה תהא עליה? (ב). הצופה, עמ' 12-13.

גולדמן, א' (תשנ"ז). מחקרים ועיונים: הגות יהודית בעבר ובהווה (עורכים): ד' סטמן וא' שגיא. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

גולמן, ד' (תשנ"ז). אינטליגנציה רגשית (תרגום: ע' כרמל). תל-אביב: מטר.

גופמן, א' (1976). המאפיינים של מוסדות כוללניים (Total Institutions) (תרגום: א' שן-ארי). בתוך: מ' ליסק (עורך), סוגיות בסוציולוגיה: מבנה וריבוד חברתי, מקראה (עמ' 264-303). תל-אביב: עם עובד.

גיימס, ו' (תש"ט). החוויה הדתית לסוגיה: מחקר בטבע האדם (תרגום: י' קופליביץ). ירושלים: מוסד ביאליק.

גרוס, ז' (תשנ"ט). טיפולוגיה של חילוניות ודתיות בבתי הספר הממלכתיים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

דון-יחיא, א' (תשל"ה). הדת בישראל: מעמד, ארגונים, שירותים (עורך: ש' רוזנר). ירושלים: המדפיס הממשלתי.

דיואי, ג' (תש"ך). דימוקראטיה וחינוך (תרגום: י"ט הלמן). ירושלים: מוסד ביאליק.

הורוביץ, ד' וליסק, מ' (תש"ן). מצוקות באוטופיה: ישראל - חברה בעומס-יתר. תל-אביב: עם עובד.

וויילר, ס' (1976). המבנה של מסגרות חיברות המאורגנות פורמאלית (תרגום: ח' הלוי [מנקלי] וא' בן-עמי). בתוך: י' קשתי ומ' אריאלי (עורכים), פנימיות: תהליכי חיברות בסביבה נמרצת (עמ' 37-95). תל-אביב: עם עובד.

וולמן, י' (1990). קירוב לבבות: מפגשים וטיפול הזהות היהודית. בתוך: י' (צ'ארלס) ליבמן (עורך), לחיות ביחד: יחסי דתיים-חילוניים בחברה הישראלית (עמ' 70-149). ירושלים: כתר.

זיו, א' (1984). התבגרות. גבעתיים: מסדה.

טל, ע' (תשנ"ד). השפעתם של הורים, מחנכים ובני גיל בתחום האישי, הערכי, הלימודי והחברתי, כפי שהיא נתפסת על ידי מתבגרים בקיבוץ ובעיר. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

טרופר, ד' (תשנ"א). לשלב חדש עם ישן. הצופה (מוסף חינוך), עמ' 17.

יהלום, מ' (24 במאי, 1992). מדוע סילקו את 'נערת השנה' מבית הספר? מעריב לנוער, עמ' 16-17.

יוסיפון, ג' (30 ביולי, 1997). מאסר על תנאי להורים שצבטו את בנם וגזזו את שיערו. ידיעות אחרונות, עמ' 13.

לאו, ב' (י"ג בטבת, תשנ"ד). על התבטלות עצמית וענווה גאה, התמודדות הורים מול תופעת חילון הילדים. ידיעות בארות יצחק, עמ' 7-9.

לוי, ש', לוינסון, ח' וכ"ץ, א' (תשנ"ד). אמונות, שמירת מצוות ויחסים חברתיים בקרב היהודים בישראל. ירושלים: מכון גוטמן למחקר חברתי שימושי.

לויך, ש' (תשמ"ח). חינוך מוסרי בימינו: שערים וכיוונים. תל-אביב: יחדיו.

ליבליך, ע' (תשמ"ו). מעברים ומשברים של אמצע החיים אצל נשות קריירה מצליחות. מגמות, כט(3), 256-267.

ליבליך, ע' (1997). המחקר האיכותי - הרצאה לסגל וקולוקווים בית הספר לחינוך. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

ליבמן, י"צ' (תשמ"ב). התפתחות הניאו-מסורתיות בקרב יהודים אורתודוקסים בישראל. מגמות, כז(3), 231-250.

ליבמן, י"צ' (1990). הקדמה. בתוך: י"צ' ליבמן (עורך), לחיות ביחד: יחסי דתיים-חילוניים בחברה הישראלית (עמ' 9-14). ירושלים: כתר.

ליגלה, ל' (תשמ"ג). בעיות יסוד במחקר חיברות בינתרבותי. בתוך: צ' לם (עורך), זרמים חדשים בחינוך (תרגום: ד' פורת, עמ' 119-151). תל-אביב: יחדיו.

ליכטנשטיין, א' (11 במאי, 2001א). הוראת הגמרא בישיבות התיכוניות. הצופה, עמ' 8.

ליכטנשטיין, א' (18 במאי, 2001ב). הוראת הגמרא בישיבות התיכוניות. הצופה, עמ' 10.

לסלוי, א' ובר-לב, מ' (תשנ"ד). עולמם הדתי של בוגרי החינוך הממלכתי דתי - דו"ח מחקר. רמת-גן: המכון הסוציולוגי לחקר קהילות, אוניברסיטת בר-אילן ומינהל החינוך הדתי, משרד החינוך והתרבות.

לסלוי, א' וריץ' י' (תשס"א). סקר תלמידי כיתות י"ב בחינוך הממלכתי דתי - תשנ"ט. דו"ח מחקר. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך, המכון לחקר החינוך הדתי ולקידומו ע"ש אליעזר שטרן.

לסלוי, א' ושורצולד, י' (תשמ"ה-תשמ"ו). הירידה בחינוך הממלכתי-דתי: מוקדיה והשתמעויותיה. ניב המדרשיה, יח-יט, 235-223.

מגן, צ' (תשל"ב). חוויות חיוביות של מתבגרים. בתוך: א' זיו (עורך), פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך: קובץ לזכרם של בתיה ולוי מלינובסקי (עמ' 368-385). תל-אביב: הוצאת אגודת הסטודנטים, אוניברסיטת תל-אביב.

מוס, רולף א' (1994). תיאוריות על גיל ההתבגרות (תרגום: ת' שפירא). תל-אביב: ספריית פועלים.

מיארה, מ' (תשנ"ג-תשנ"ד). הפנימיה הישיבתית: יסודות, קונפליקטים ותנאי תיפקוד. ניב המדרשיה, כד-כה, 298-286.

נאמן, נ' (תשס"ב). עזיבת אורח חיים דתי בקרב צעירים מן החברה הדתית-לאומית בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.

סויסה, מ' (9 בדצמבר, 1997). בעזרת השם: תיאורן דתי. ידיעות אחרונות, עמ' 24.

פישמן, א' (1990). בין דת לאידיאולוגיה: יהדות ומודרניזציה בקיבוץ הדתי. ירושלים: יד בן צבי, מוסד ביאליק.

פרידמן, מ' (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרסונס, ט' (תשמ"ט). כיתת בית-הספר כמערכת חברתית: אחדים מתפקודיה בחברה האמריקאית. בתוך: ר' שפירא ור' פלג (עורכות), א' בן-עמי (תרגום), הסוציולוגיה של החינוך (עמ' 495-514). תל-אביב: עם עובד.

צוקרמן-בראלי, ח' (תשל"א). השקפת עולם של נוער דתי בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית.

קולא, ע' (תשס"ב). על מה מצטערים? דפי עלומים, 2-3.

קוק, א"י (תש"ג). אגרות הראיה. כרך ראשון: שנות תרמ"ח-תר"ע. ירושלים: אגודה להוצאת ספרי הראי"ה קוק.

קפלן, ל' (1980). דיוקנו של היהודי האורתודוקסי המודרני. תפוצות ישראל, יח, 41-31.

קרנצלר, מ' (תשנ"ח). חזרה בשאלה בקרב דתיים לאומיים לשעבר בישראל: תהליך מעבר הדרגתי ושינויי מיגדר מתונים. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.

קשתי, י' (תשמ"ה). התפתחות חברתית של מתבגרים בפנימיה. בתוך: א' זיו (עורך), הגיל הלא רגיל: מאמרים ישראליים חדשים של גיל ההתבגרות (עמ' 80-102). תל-אביב: פפירוס.

קשתי, י' ואבירם, ע' (תשמ"ט). פיקוח מוסדי כשיגרת חיים: תצפיות בכפר נוער דתי. בתוך: ר' שפירא ור' פלג (עורכות), הסוציולוגיה של החינוך (עמ' 383-395). תל-אביב: עם עובד.

רוג'רס, ק' (תשל"ד). חופש ללמוד (תרגום: י' שטרנברג). תל-אביב: ספריית פועלים. רומי, ש' (תשנ"ז). היבטים פסיכולוגיים בתהליך החינוכי בפנימייה הדתית. בתוך: מ' בר-לב ומ' דגן (עורכים), החינוך הפנימייתי הממלכתי-דתי בישראל (עמ' 161-180). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי.

רפפורט, ע' (20 במרץ, 1994). הבת שוחחה עם חבר בטלפון והאב הלם בה במחבת וגזז את שערה. ידיעות אחרונות, עמ' 8.

שוהם, ש"ג (תשמ"ה). פשיעה, סטייה ופיקוח חברתי. תל-אביב: פפירוס.

שטרן, א' (22 ביוני, 2001). גמרא בישיבות - בעיון ובלי בגרות. הצופה, עמ' 14-15. שכטר, א' (תש"ס). התפתחות זהות קוהרנטית במצב קונפליקטואלי: התפתחות דתית ומינית בקרב צעירים אורתודוקסיים מודרניים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית.

שלג, י' (2000). הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל. ירושלים: כתר.

שלהב, י' (1991). עיירה בכרך: גיאוגרפיה של התבדלות והשלמה. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

שמאק, ר"א ושמאק, פ"א (תשל"ח). תהליכים קבוצתיים בכיתה. חיפה: אח.

שפירא, י' ובן-אליעזר, א' (תשנ"ה). יסודות הסוציולוגיה. תל-אביב: עם עובד.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל-אביב: רמות ואוניברסיטת תל-אביב.

תידור-באומל, ג" (תש"ן). אורתודוכסיה: "סיור לימודי" בעולם משתנה. גשר (121),
.78-62

תמרי, מ' (6 באוגוסט, 2001). לימוד הגמרא בדור הכיפות הזרוקות. הצופה, עמ'
.15-14

Allport, Gordon, W. (1966). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality* (16th ed.). New Haven: Yale University Press.

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.

Bar-Lev, M. (1984). Cultural characteristics and group image of religious youth. *Youth and Society*, 16(2), 153-170.

Bar-Lev, M., Leslau, A., & Ne'eman, N. (1997). Culture-specific factors which cause Jews in Israel to abandon religious practice. In: M. Bar-Lev & W. Shaffir (Eds.), *Leaving religion and religious life, religion and the social order* (vol. 7, pp. 185-204). Greenwich: JAI Press.

Bilsker, D., Schiedel, D., & Marcia, J. E. (1988). Sex differences in identity status. *Sex Roles*, 18 (2/4), 231-236.

Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley and Sons, Inc.

Bredemeier, H. Ch., & Stephenson, R. M. (1962). *The analysis of social systems*. London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Brinkerhoff, M. B., & Burke, K. L. (1980). Disaffiliation: Some notes on falling from the faith. *Sociological Analysis*, 41(1), 41-54.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Caplovitz, D., & Sherrow, F. (1977). *The religious drop-outs: Apostasy among college graduates*. Beverly Hills, London: Sage Publications.

Chalfant, H. P., Beckley, R. E., & Palmer, C. E. (1981). *Religion in contemporary society*. Sherman Oaks, CA: Alfred Publishing Co., Inc.

Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.

Cornwall, M. (1989). The determinants of religious behaviour: A theoretical model and empirical test. *Social Forces*, 68, 572-592.

- De Vaus, D., & McAllister, I. (1987). Gender difference in religion: A test of the structural location theory. *American Sociological Review*, 52(4), 472-481.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Erickson, J. A. (1992). Adolescent religious development and commitment: A structural equation model of the role of family, peer group, and educational influences. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 31(2), 131-152.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eysenck, H. J. (1977). Nature and history of human typology. In: E. J. Hans & B. G. E. Sybil (Eds.), *Personality structure and measurement*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. New York: Longman.
- Glock, Ch. Y., & Stark, R. (1965). *Religion and society in tension*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Gordon, D. (1980). The immorality of the hidden curriculum. *The Journal of Moral Education*, 10(1), 3-8.
- Greeley, A. M. (1982). *Religion, a secular theory*. New York: The Free Press.
- Greeley, A. M. (1995). *Religion as poetry*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Greeley, A. M., & Rossi, P. H. (1966). *The education of Catholic Americans*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Himmelfarb, H. S. (1979). Agents of religious socialization among American Jews. *The Sociological Quarterly*, 20, 477-494.
- Josselson, R. (1987). *Finding herself: Pathways to identity development in women*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Josselson, R. (1995). Empathy, narrative and the dialogic self. In: R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Interpreting experience: The narrative study of lives* (vol. 3, pp. 27-44). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jourard, S. M. (1964). *The transparent self: Self-disclosure and well-being*. Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand Company, Inc.

- Leslau, A., & Bar-Lev, M. (1999). Religious schooling, family and pupils' religious commitment. In: I. Rich & M. Rosenak (Eds.), *Abiding challenges: Research perspectives on Jewish education* (pp. 341-356). London & Tel-Aviv: Freund Publishing House Ltd.
- Lieblich, A. (1989). *Transition to adulthood during military service: The Israeli case*. Albany: State University of New York.
- Loomis, Ch. P., & Loomis, Z. K. (1975). *Modern social theories: Selected American writers*. Huntington, New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. (2nd ed.). New York: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H. (1970). *Religions, values, and peak-experiences*. New York: The Viking Press, Inc.
- May, R. (1967). *Psychology and the human dilemma*. Toronto: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Meeus, W. (1989). Parental and peer support in adolescence. In: K. Hurrelmann & U. Engle (Eds.), *The social world of adolescents: International perspectives* (pp. 167-183). Berlin: Welter de Gruyter.
- Musgrave, P. W. (1972). *The sociology of education* (2nd ed.). London: Methuen.
- Parsons, T. (1964). *The social system*. Glenco: The Free Press.
- Patterson, S. J., Sochting, I. & Marcia, J. E. (1992). The inner space and beyond: Women and identity. In: G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 9-24). Newbury Park, Ca.: Sage.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Schutz, A. (1970). Concepts and theory formation in the social sciences. In: E. Dorothy & A. MacIntyre (Eds.), *Sociological theory and philosophical analysis* (pp. 1-20). London: Macmillan.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1979). *Qualitative sociology*. New York: The Free Press.

נספח

להלן דוגמאות לשאלות שהמרואיינים נשאלו, אם לא השיבו עליהן בסיפורם האינטואיטיבי, אשר היה החלק הראשון בריאיון (בהתאמה לריאיון נרטיבי).*

1. תאר/י את בני משפחתך מן הבחינות: עיסוק, דתיות, יחסים.
2. תאר/י את בית הספר התיכון מההיבטים: רמת משמעת דתית; לכידות הכיתה; מיקומך מבחינה לימודית וחברתית; בית הספר כממשיך את מסורת הבית (למרואיינים ממוצא מזרחי); האם התקיימו אצל המורים פערים בין המסרים המילוליים לבין התנהגותם? האם התקיימה בבית הספר הכנה לשירות הצבאי ולמפגש החילוני בצבא, ואם כן, כיצד קיבלה ביטוי? האם התקיים בבית הספר חינוך לאמונה, וכיצד? תאר/י את בית הספר כחוויה בכלל וכחוויה דתית בפרט.
3. תאר/י את המשמעות של החברות בתנועת הנוער.
4. תאר/י את שנות השירות הצבאי או השירות הלאומי מהבחינות: סוג השירות; הימצאות כבודד בסביבה חילונית או בקרב חיילים דתיים נוספים; אפשרות מימוש הצד המעשי של החיים הדתיים (היחס הפורמלי); היחס (הבלתי פורמלי) לדתיותך מצד מפקדים וחיילים אחרים.
5. מי היו החברים הקרובים מבחינת אפיון הדתיות?
6. האם בגיל ההתבגרות היה קושי בהתאפקות בתחום היחסים הבין-אישיים? האם הקושי היה אחד הגורמים לשינוי?
7. האם היה קושי כלשהו בקיום המצוות? האם הקושי גרם לשינוי?
8. האם היה לך דימוי שלילי של אנשים דתיים, של הממסד הדתי, של חברי כנסת דתיים, של חוקי הדת הממלכתיים?
9. האם הרגשת בהגבלת אפשרויות הבינוניות? האם היה לך תפקיד בעזיבה, ומה היה מיקומו של גורם זה?
10. נוחות כגורם - האם בין גורמי העזיבה נמנתה הנוחות?
11. מהי אמונתך - בקיומו של האל; במקורה האלוהי של התורה; בחיים שלאחר המוות; במערכת שכר ועונש?
12. תאר/י את הגורמים לעזיבה, אפיונם (גורם מצטבר או "קש ששבר את גב הגמל") ומיונם (גורם ראשי, משני, שולי), על פי תפיסתך.
13. מה היו תגובות הסובבים (כמו: בני המשפחה, מורים, חברים) כלפיך/כלפיך?
14. מתי החלו הספקות?
15. מתי הגיעו הספקות לידי החלטה סופית?
16. האם שיתפת אחרים בהתלבטויות, ואת מי?

17. כיצד התרחש תהליך השינוי - באופן חד-פעמי או הדרגתי? באמצעות ניסיונות בולטים או באמצעות הסתרה?
18. מתי התחילו ההפרות הראשונות?
19. האם התקיימה היררכיה בהפרת הציוויים?
20. מה הייתה ההרגשה בהפרות הראשונות ובבאות אחריהן?
21. מה היה אורך התהליך?
22. האם היו שותפים להפרות?
23. כיצד הגדרת את עצמך לאורכו של התהליך?
24. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך לאחר תהליך השינוי?
25. איך הרגשת לראשונה כאדם לא דתי?
26. עם מה נשארת היום מבחינה דתית?
27. תאר/י את הקשר עם בני המשפחה לאחר השינוי מן הבחינות: קשר רגשי, קשר לוגיסטי, קשר טקסי (השתתפות באירועים משפחתיים).
28. האם יש לך קשר עם עוזבים אחרים, ומה טיבו?
29. האם יש לך קשר עם חברים דתיים מן העבר?
30. מהו טיב הקשר עם החברים החילוניים? האם היה או קיים קושי ליצור קשר משמעותי עם צעירים חילוניים?
31. האם את/ה מסתיר/ה את עברך הדתי?
32. האם בעקבות השינוי היו פערים להשלמה (כמו: דפוסי התנהגות, לבוש, בילוי, ידע)?
33. האם יש לך העדפה לבן/ת זוג מאפיון מסוים מבחינה דתית כדי להקים משפחה, ומהי?
34. תאר/י את ההרגשה שלך בחברה החילונית.
35. מהי ציונות בעיניך/בעינייך? האם יש הבדל בעמדתך - לפני השינוי ואחריו?
36. מושא לגעגועים - האם יש משהו בעולמך הקודם שאלייך את/ה מתגעגע/ת?
37. האם יש סיכוי לחזרה לאורח חיים דתי?
38. האם יש משהו שלא ידעתי לשאול?

* הסבר מפורט לתיאור הכלי המחקרי ניתן למצוא בפרק המתודולוגי של עבודת הדוקטורט.