

## משחק תפקידים ומושג העצמי בקרב בוגרי "הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח"

אבי שושנה

מאמר זה מתאר את השפעות השימוש בטכניקת משחק תפקידים (role play) בתנאי ניסוי שדה בפנימייה למחוננים טעוני טיפוח בישראל. התיאור נעשה באמצעות שילוב בין שתי רמות ניתוח: ניתוח פרוטוקולים ממשלתיים הקשורים בהפקה הארגונית של טכניקת משחק תפקידים, וראיונות עם בוגרי הניסוי שנים לאחר חוויית משחק התפקידים. ניתוח הפרוטוקולים הממשלתיים מלמד כיצד נעשה שימוש ארגוני מכוון בכינוי "מחוננים" בקרב אוכלוסייה שאיננה מחוננת כאמצעי תרפויטי ליצירת מוטיבציה להישג. הכינוי החדש מבוסס על סימולציה במחוננות היוצרת הבחנה בין מחוננות מן הטבע ומחוננות מן הממסד. ראיונות העומק עם בוגרי הניסוי מלמדים כי הם חווים את מחוננותם כמלאכותית, מתארים את עצמיותם כאילו קיבלוה במתנה מרשויות המדינה ומנהלים עבודת גבולות בין שני סוגי עצמי (עצמי קודם ועצמי עכשווי). הדיון המסכם מזהה רפלקסיביות מיוחדת (הנוכחות של החסר) במושג העצמי של בוגרי הפנימייה. רפלקסיביות זו מלמדת על ההשלכות הפנומנולוגיות הטמונות בסימולציות של משחק תפקידים בתנאי ניסוי שדה.

מילות מפתח: משחק תפקידים, מושג העצמי, מחוננים טעוני טיפוח, פנימיות חינוכיות

---

מבוא

---

המושג משחק תפקידים (role-play) בפסיכולוגיה חברתית וקלינית מתייחס למעורבות של הסובייקט בהתנהגות המתוארת כלא רגילה (או לא אמיתית) שיש בה העמדת פנים (as if behavior). כמו כל מתודה של סימולציה, המושג כולל בעיקר הוראות של הנסיין וביצועים של המשתתפים בתנאי מעבדה מלאכותיים, ומכאן הערכות קצרות טווח של מניפולציות מחקריות. מאמר זה מתאר את ההשפעות ארוכות הטווח של דינמיקות משחק תפקידים באמצעות ניסוי שדה של "הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח" בישראל. מפעל חינוכי לאומי זה הוקם ב-1961, והוצע בעיקר ליהודים מארצות ערב ("מזרחים") כאמצעי של דה-סוציאליזציה ורה-סוציאליזציה לקראת ההשתלבות בתנאי החיים החדשים בישראל. ניתוח הפרוטוקולים הממשלתיים

המתארים את הרציונל החינוכי והפסיכולוגי להקמת הפנימייה מלמד כיצד נעשה שימוש מדינתי מכוון בכינוי מחוננים כטכניקה של משחק תפקידים בקרב אוכלוסייה שאיננה מחוננת. הכינוי מחוננים הוצע כאמצעי פסיכולוגי-תרפויטי ליצירת מוטיבציה להישגיות בקרב תלמידי הפנימייה. חשוב לציין כי השימוש בכינוי כאסטרטגיה של משחק תפקידים הוצע לא באופן מטפורי-תיאוריטי אלא מעשי ויישומי. הקטגוריה החברתית החדשה, "מחוננים טעוני טיפוח", אשר לא נודעה קודם לכן בשדות השיחניים והפרקטיים הטיפוליים-חינוכיים בישראל, מבוססת לפיכך על סימולציה בירוקרטית במחוננות היוצרת הבחנה בין "מחוננות מן הטבע" ל"מחוננות מן הממד". לצד הרקע המדינתי להפקת סימולציות משחק התפקידים, מציג מאמר זה גם את ממצאי ראיונות עומק עם 60 בוגרי הפנימייה ממחזורים שונים (1968–2000). הכוונה בראיונות אלה הייתה ללמוד על מושג העצמי של מרואיינים שהוצעה להם התערבות מכוונת בעצמי בגיל ההתבגרות (13–18) באמצעות משחק תפקידים. ממצאי הראיונות העיקריים ניתן ללמוד, לדוגמה, כיצד בוגרי הניסוי החינוכי חווים את מחוננותם כמלאכותית (או "מחוננות לצורך עניין מסוים", לדברי אחת המרואיינות); כיצד הם חווים את עצמיותם כאילו ניתנה להם במתנה מן המדינה; המרואיינים אף מבחינים בין שני סוגי עצמי (עצמי קודם ועצמי עכשווי) ובין שני סוגי טבע (טבע ראשון וטבע שני). בדיון המסכם תיבדק הלוגיקה הפנימית שבבסיס מושג עצמי זה, שיכונה בהמשך "הנוכחות של החסר", וזו עשויה ללמד על ההשפעות הפנומנולוגיות הטמונות בסימולציות של משחק תפקידים.

המטרה העיקרית של מאמר זה היא לחבר בין ההבניה הארגונית של סימולציות משחק תפקידים בתנאי ניסוי שדה, ובין הפנומנולוגיה של סימולציה זו שנים לאחר כינונה. במאמר חמישה חלקים: (1) דיון תיאוריטי קצר במושג משחק תפקידים בפסיכולוגיה חברתית; (2) הרציונל המתודולוגי; (3) הרציונל המדינתי-חינוכי בהקמת הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח והשימוש בתפקיד ה"מחונן" בקרב מי שאינו מחונן; (4) הבנות העצמי של בוגרי הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח שנים לאחר ההשתתפות בניסוי החינוכי; (5) דיון מסכם המחבר בין הכינון המוסדי של סימולציות משחק התפקידים לבין החוויה היום-יומית של המרואיינים אשר השתתפו באופן אקטיבי במשחק התפקידים.

---

### משחק תפקידים והעמדת פנים

---

המונח "משחק תפקידים" מתייחס למגוון רחב של טכניקות ופרוצדורות מחקריות אשר מטרתן לבחון שינוי אישיותי או התנהגותי, כגון בקשה מן המשתתף לנבא

תוצאות של ניסוי שווא (deception experiment), לדמיין שהוא נמצא בסיטואציה מסוימת, או להתנהג על פי תרחיש שהכתיב הנסיין (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Forward, Canter, & Kirsch, 1976; Freedman, 1969; Grant, 2009). המשותף לכל אלה הוא העמדת הפנים ("as if"). בניסוחו של תומאס מאן: "Situation in which an individual is explicitly asked to take a role not normally his own, or if his own in a setting not normal for the enactment of the role" (Mann, 1956, p. 227).

לי המילטון מציע ניסוח דומה, וטוען כי "משחק תפקידים הנסיין מבקש מן הסובייקט לנהוג כאילו תנאי או תנאים מסוימים קיימים כאשר למעשה אינם קיימים" (Hamilton, 1976, p. 234). ספרות המחקר אף מציעה הבחנות בין סוגים שונים של משחקי תפקידים, כגון בין משחק תפקידים מדומיין למשחק תפקידים שעל הסובייקט למלאו באמצעות התנהגות ספציפית (Geller, 1978, p. 220; Nikendei et al., 2007). הבחנה קרובה היא בין משחק תפקידים אקטיבי, שבו הסובייקט מבצע פעולה כלשהי, לבין משחק תפקידים שאינו אקטיבי, שבו הסובייקט מתבקש רק לנבא תוצאות של תרחיש. המילטון אף מנסח רצף של משחק תפקידים אקטיבי ופסיבי בשלושה ממדים: (1) הפעולה מדומיינת או מבוצעת; (2) פעולה מתורחשת לעומת מאולתרת; (3) מדידת המשתנה התלוי של הניסוי באמצעות ביצוע מילולי או התנהגותי.

בשנות ה-70 זכה משחק התפקידים לדיון נרחב בספרות הפסיכולוגיה החברתית, בעיקר בוויכוח אם הוא יכול להוות תחליף למתודות מסורתיות בפסיכולוגיה. הטענה הייתה כי בעוד המתודולוגיות המסורתיות עושות שימוש בהולכת שולל (deception) של המשתתפים, טכניקת משחק התפקידים היא פחות מניפולטיבית ומרוכזת יותר באדם (Forward et al., 1976; Freedman, 1969; Miller, 1972; Yardley, 1997; Matwiejczuk, 1997). במילים אחרות, ההפעלה של המשתתפים בניסוי רגיל, מבלי לדווח להם על ההפעלה או על הצורך לשחק תפקיד (כמו בטכניקה של משחק תפקידים) מתוארת כפחות מוסרית.

יארדלי (Yardley, 1982, 1984) טענה בצדק כי הספרות בשנות ה-80 התעלמה לחלוטין מהעמדת הפנים ("as-ifness") הכרוכה במשחק תפקידים. היא הציעה להדגיש שני אלמנטים של משחק תפקידים: (1) משחק תפקידים הוא אירוע הממוסגר באופן שאמור להוביל את המשתתפים להאמין כי התוצאות הצפויות של פעולת המשחק לא תופענה בעולם היום-יומי או בעולם שמחוץ לתנאי הניסוי; (2) משחק תפקידים הוא אירוע הדורש מן המשתתף השהיה של תפיסות טבעיות שגרתיות (Yardley, 1982, p. 117).

יש לציין כי ספרות המחקר העוסקת במשחק תפקידים בפסיכולוגיה חברתית וקלינית מתייחסת לשלושה היבטים עיקריים: (1) מתודת המחקר הרווחת היא ניסוי מעבדתי. היינו, יש עיסוק מרכזי במופעים מלאכותיים של התופעה. המשמעות היא כי

כמעט אין התייחסות לסימולציות משחק תפקידים בתנאי ניסוי שדה או "ניסוי אמתי" (Freedman, 1969, p. 108); (2) מחקרי משחק תפקידים בחנו בעיקר את ההשפעות קצרות הטווח של התנהגות העמדת פנים (במונחי מדידת המשתנה התלוי); (3) המחקרים הרווחים על משחק תפקידים מתארים בעיקר נסיין אקטיבי המציג הוראות למשתתף פסיבי. במילים אחרות, אין אנו יודעים מספיק על הפרספקטיבה של הסובייקט המשתתף בסימולציות של משחק תפקידים (Yardley, 1984, p. 114; Yardley-Matwiejczuk, 1997).

במאמר זה, הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח, שבה לומדים עולים ובני עולים מארצות ערב, מתוארת כניסוי שדה ממושך שתכליתו יצירת שינויים אישיותיים והתנהגותיים. הפנימייה הוצעה לתלמידים בגיל ההתבגרות (בגילים 13–18) אשר אובחנו כמוכשרים בעקבות מבחני הישג בבית הספר היסודי. טכניקת משחק התפקידים, היינו השימוש בכינוי מחוננים בקרב תלמידים שאינם מחוננים, מוצעת כאמצעי פסיכולוגי מרכזי ליצירת מוטיבציה בקרב התלמידים (והוריהם) וכאמצעי תרפויטי להפקת שינוי אישיותי והתנהגותי.

מאמר זה מתחקה אחר הדינמיקות החברתיות שבבסיס ההבניה הארגונית של משחק תפקידים ספציפי. זאת באמצעות ניתוח פרוטוקולים ממשלתיים ודוחות ארגוניים שליוו את הקמת הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח. כן בוחן מאמר את מושג העצמי ואת מערכי ההסבר (accounts) של בוגרי הניסוי החינוכי או סימולציית משחק התפקידים. בחינות אלה מאפשרות ללמוד על טכניקת משחק תפקידים בניסוי שדה (הסובייקט מבצע ואינו מדמיין את הסימולציה), על ההשפעות ארוכות הטווח של טכניקה זו, על הבנת הפרספקטיבה של הסובייקט, וגם על שלושה ממדים חשובים של משחק תפקידים אשר אינם נדונים כראוי בספרות: עבודת הגבולות (boundary-work – Lamont, 2000) הכרוכה בטכניקה של משחק תפקידים בין עצמי עכשווי ועצמי קודם (לפני החינוך בתנאי הניסוי החינוכי ואחריו); ההשהיה של הטבע האישי (קרי: התרחקות מן העצמי שנרכש בבית המשפחה, או מה שיכונה בהמשך טבע ראשון וטבע שני); הדיאלקטיקה בין שלם ובין חלק (רפלקסיביות של נוכחות החסר).

---

## המחקר

---

### שיטת המחקר

זהו מחקר איכותני המייצג מערכת שלמה של הנחות פילוסופיות, אתיות, פוליטיות ומתודולוגיות אודות העולם החברתי והתנהלות פרטים בתוכו. במונח זה המחקר האיכותני כולל לא רק טכניקות לאיסוף ולניתוח נתונים, אלא גם מערך של השקפות

עולם, המשמש נקודת מוצא לאופן שבו החוקר מציג לקרוא את פרשנותו. העדפת המציאות הסובייקטיבית על פני האובייקטיבית, ניתוח אינדוקטיבי להבנת אירועי חיים, העדפת תהליכים על פני תוצאות, וחשיפת המשמעות הסובייקטיבית, הם רק חלק ממאפייני המחקר האיכותני. הנחות אלה רווחות בשתי עמדות אפיסטמולוגיות פרשניות החשובות למחקר האיכותני: פנומנולוגיה והרמנויטיקה (Denzin & Lincoln, 2000). הפנומנולוגיה מציעה לבחון את המציאות החברתית מעמדת הפרטים החווים אותה. מבני המשמעות הסובייקטיבית וההנחות האינטר-סובייקטיביות הן חשובות בחקר הפנומנולוגיה (Schutz & Luckman, 1974). לכן מאמר זה בודק כיצד בוגרי הפנימייה החינוכית חווים ומפרשים את חייהם. כפי שהמסורת ההרמנויטית מציעה, יש לבחון אופני פרשנות אלה כטקסט שמופעלת עליו פרשנות בדמות תהיות הרמנויטיות אודות הצורה והתוכן של הטקסט המופק: מה המרואיין בוחר להדגיש? מאילו סוגיות פרשנות הוא בוחר להתעלם? אלו אמצעים רטוריים מסייעים לו במשימה זו? כיצד הוא בוחר להתחיל ולסיים את דיווחו? כיצד משתלבת פרשנותו האישית היום-יומית בסדר החברתי-היסטורי? ועוד. גם המסמכים הממשלתיים והארגוניים שליוו את הקמת הפנימייה, וגם ראיונות העומק שנערכו עם בוגרי הפנימייה, נותחו ניתוח הרמנויטי זה.

### אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 60 בוגרי מחזורים שונים של הפנימייה מיום הקמתה ב-1961. בסך הכול רואיינו 15 בוגרים מכל עשור, 40 גברים ו-20 נשים. המרואיין המבוגר ביותר היה בתחילת שנות ה-50 לחייו, והצעיר ביותר בתחילת שנות ה-20 לחייו. רוב המרואיינים הם בעלי תואר אקדמי (60% בעלי תואר ראשון ו-15% בעלי תואר שני). מרביתם (90%) מתגוררים בערים הגדולות. חלק ניכר מהם (60%) דיווח על הכנסה מעל לממוצע.

### שיטת הדגימה

שיטת הדגימה העיקרית במחקר זה היא כדור שלג. המרואיינים הראשונים אותרו בדרכים שונות (קשרים אישיים, מודעה לציבור), והם סייעו ליצור קשרים עם מרואיינים נוספים. כדי להתגבר על הקשיים הטמונים בשיטת דגימה זו נמנעתי מלראיין נחקרים אשר הוצעו לי באמצעות רשת חברתית אחת. בשל הקפדה מתודולוגית זו מדגם כדור השלג נקבע מכמה נקודות פתיחה: פנייה לאיתור בוגרים ממחזורים שונים; מרואיינים הפנו לבוגרים אחרים; מודעה על לוחות מודעות מרכזיים במוסדות חינוך; פנייה אישית לבוגרים באמצעות אתר אינטרנט ישראלי

המציע פגישות מחזור וירטואליות ([www.hevre.co.il](http://www.hevre.co.il)); בוגרים שפנו מיוזמתם והציעו להשתתף במחקר.

### כלי המחקר

הנתונים נאספו על ידי ראיונות עומק מובנים למחצה. ראיון פתוח או ראיון עומק מוגדר כשיחה או אינטראקציה פנים אל פנים בין מראיין למרואיין ביחס לסוגיות המחקר. ראיון כזה משוקע בהנחות כי זירה בלתי פורמלית כזו עשויה ללמד על ההבניה הסובייקטיבית של העולם, וכי שאלות שאינן מתוכננות מראש מאפשרות חופש העשוי לסייע בזיהוי מבני עומק (Denzin, 2003). מבנה הראיון המקורי, שכלל שמונה חלקים, צומצם לצרכי מאמר זה לארבעה חלקים: מושג העצמי; זהות משפחתית; זהות אתנית; שאלות ישירות על הכינוי "מחוננים" ומדיניות הפנימייה. בתחילה התבקש המרואיין לספר באופן חופשי, ללא הכוונה, את סיפור חייו, ועל אירועים מרכזיים שחווה שהשפיעו על התפתחותו וכיצד הבין את עצמו. כאן נשאלו שאלות כגון "כיצד אתה מגדיר את עצמך". החלק השני התמקד בסיפור המשפחתי של המרואיין, ההחלטה המשפחתית ללמוד בפנימייה והקשר עם בני המשפחה. כאן נשאלו שאלות כגון "האם אתה יכול לספר לי על ההחלטה ללמוד בפנימייה?"; "מה היה אופי הקשר עם המשפחה בימי הפנימייה?". החלק השלישי עסק ישירות בזהות האתנית, והציג שאלות כגון: "מהי אתניות עבורך?", "כיצד אתה/מגדיר/ה את זהותך האתנית?". החלק הרביעי הציג שאלות ישירות אודות הכינוי "מחוננים" ("האם אתה מחונן?"; "כיצד הגדירו מחנכי הפנימייה את מחוננותך?") ואודות הביקורת הציבורית המופנית כלפי מדיניות הפנימייה. ניתוח עיקר הממצאים נעשה על פי האופן שבו חווים הבוגרים את סיפור חייהם, מתארים את עצמיותם, יחסם לפנימייה ולכינוי מחוננים.

---

### הממצאים: ניתוח הפרוטוקולים הארגוניים והראיונות

---

ניתוח הפרוטוקולים הממשלתיים והראיונות נעשה בהתאם למתודה הרווחת במחקרים איכותניים (grounded theory) (Strauss & Corbin, 1998). על פי מתודה זו מהלך העבודה כלל בעיקר זיהוי דפוסים וחזרות, חיפוש זהיר ושיטתי אחר הקשרים ומבנים, איתור תמות מרכזיות העולות מן הנתונים, וחיבור תמות אלה לספרות המחקר כדי ליצור מודל מאורגן המתאר כיצד פרטים חווים ופועלים (ראו גם שקדי, 2007). בניתוח התוכן של המסמכים הארגוניים נבדקו שש התמות הבאות:

משחק תפקידים ומושג העצמי בקרב בוגרי "הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח"

הרקע החינוכי-חברתי להקמת הפנימייה; מערכי ההסבר שהציעו בעלי תפקידים בשדה החינוך; מי מתאים לקטגוריה "מחוננים טעוני טיפוח" ("אוכלוסיית היעד"); ההון התרבותי החדש אשר הוגי קטגוריה זו ביקשו לצייד בו את מאיישיה הפוטנציאליים; יחס קטגוריה זו לתרחישי סובייקטיביות אשר היו ידועים כבר בשדה החינוך באותם ימים: "מחוננים" ו"טעוני טיפוח"; ייחודה של הקטגוריה "מחוננים טעוני טיפוח" ביחס לקטגוריות "מחוננים" ו"טעוני טיפוח".

הראיונות נקראו ונותנו לפי שלוש תמות: (1) מאפייני סיפור החיים (נקודת פתיחה; אירועי חיים מרכזיים; אבחון מבנה נרטיבי; זיהוי שיאים נרטיביים; דמויות משמעותיות); (2) מאפייני העצמי (אבחון הבנות העצמי; אבחון השפה והמטפורות העיקריות לתיאור עצמי; (3) זיהוי פרקטיקות ואתרים ספציפיים לתחזוק העצמי.

### המסמכים הממשלתיים והארגוניים

*הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח: הכינון הארגוני של משחק תפקידים*  
הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח, שהחלה לפעול בירושלים ב-1961, היא תוצר של הסדר התרבותי-פוליטי החדש של מדינת ישראל בשנותיה הראשונות. בשנים אלה ביקשו ראשי המדינה לכונן זהות לאומית ברוח תהליכי המודרניזציה בתרבות המערב. על רקע זה נתבקשו עולים יהודים להתאים עצמם למודל היהודי החדש בישראל – הצבר (אלמוג, 1997). מודל זה ביקש להתנתק הן מן הדימוי הפסיבי של היהודי הגלותי (בעיקר בעקבות חיבורו לשואה) והן מן הזוהות הערבית של יהודי ארצות האסלאם (שנתפסו כמדינות אויב) אשר עלו לישראל. הקליטה המסיבית של יהודי ארצות האסלאם בשנים הראשונות להקמת המדינה, אשר כונתה "קליטה באמצעות מודרניזציה", העסיקה רבות את ראשי המדינה החדשה. אלה ראו בתרבות של יהודי ארצות האסלאם בלתי הולמת (תרבות זו כונתה גם "מסורתית", "אקלים אנטי אינטלקטואלי" או "חסך תרבותי") ואף מאיימת על ההון התרבותי המודרני (שהוגדר כמאפיין את מזרח אירופה וצפון אמריקה) שביקשו להשריש בישראל החדשה (Shohat, 1999). בשל האיכויות הכוללניות הכרוכות בפנימיות חינוכיות הן הוצעו כאמצעי עיקרי למטרות החינוך מחדש של עולים מארצות האסלאם. כך נוסחה המטרה העיקרית של הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח, אשר הוגיה כינוה גם "מפעל לריאוריינטציה חברתית" (סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 5):

מפעל המתבסס על ההוצאה של נערים ונערות מקהילותיהם בראשית תהליך ההתבגרות, מעמידם בפני משימות אינטלקטואליות בבית-ספר תיכון בעל רמת דרישות אקדמיות גבוהות ומכניסם לתחרות עם ילדים ממוצא אירופי וממעמד בינוני במסגרת בית-ספר וכיתה הטרוגניים, הוא ניסיון מכוון לשימוש

בהנחה של משבר כגורם חיובי ומיצוי אופטימלי של משמעותו הפוטנציאלית.  
(סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 9)

הוגי הפנימייה ומפעיליה הסבירו את הרציונל התרפויטי שמאחורי משימות של דה-סוציאליזציה ורה-סוציאליזציה:

בתכנון התהליך יש אמנם להתחשב בחשש של שבירה ולהבטיח סיכוי להיווצרות איזון מתאים. אבל בחברה השמה יותר ויותר את הדגש על כושר אינטלקטואלי ונותנת סיכוי להצלחה רק לאלה שעברו תהליך התמצאות בפעילות אינטלקטואלית, בריאות נפשית מותנית במידה הולכת וגדלה ביכולת ההצלחה במסגרת המבוססת על פעילות כזו. לכן יש משום הבטחה של "בריאות נפשית" רק בשבירת ההזדהות עם דפוסי תרבות הזרים לתביעה האינטלקטואלית, ובלמוד תוך התנסות מוצלחת במסגרת מותאמת לערכיה. במילים אחרות, סיוע ביצירת משבר לגבי העבר והדרכה כיצד לחיות במשבר זה למשך תקופת מעבר מסוימת ולהתגבר עליו הם שיוצרים את החיסון הנפשי בפני "שבירה". אנלוגיה בתחום הבריאות הפיזית הן תרופות חיסון שישודן בהעברת האדם דרך תהליך של מחלה מסוימת ובכך מכשירות אותו לעמוד בעתיד בפני פגיעותה.

(סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 9; סמילנסקי, נבו ומרבך, 1966, עמ' 7)

מטרות אלה זכו להגדרות ספציפיות בדמות תוכניות חינוך פורמליות ובלתי פורמליות המדגישות שלוש התערבויות חינוכיות-תרפויטיות: התערבות קוגניטיבית, רגשית ונורמטיבית (Smilansky & Nevo, 1979). ההתערבות הקוגניטיבית כוללת פיתוח כשרי חשיבה כגון רציונליות, חשיבה ביקורתית, צורך מוגבר בהישג, דחיית סיפוקים, עצמי מכוון עתיד. ההתערבות הרגשית מתארת תכונות כגון עצמאות, יוזמה והערכה עצמית גבוהה. ההתערבות הנורמטיבית כוללת בעיקר חשיפה למופעי תרבות איכותיים או העשרה תרבותית, כגון ביקור בתיאטרון וחוגי קריאת ספרים. האמצעים להשגת מטרות אלה היו מגוונים: חיים בתנאי מוסד כוללני (מיקום פיזי מרוחק מבית המשפחה; ביקורי סוף-שבוע בבית המשפחה פעם בשלושה שבועות בערך) (Goffman, 1961), שגרת יום נוקשה אשר כוללת לימודים בבית ספר בשעות הבוקר ופעילויות חינוך בלתי פורמליות רבות (הפעילויות הבלתי פורמליות כללו פעילויות העשרה תרבותית כגון מוזיקה, פיסול, ציור ודרמה) יחד עם מי שכונו "תלמידים ממוצא אירופי וממעמד בינוני" (Smilansky & Nevo, 1970, p. 9). התלמידים מהמוצא האירופי ("אשכנזים") היו אמורים לשמש מודל לחיקוי לשם עידוד רכישת ההון התרבותי החדש.

אחד המאפיינים המבניים העשוי לסייע בהשגת תפוקות חינוכיות ותרפויטיות אלה הוא גיל תלמידי הפנימייה. "גיל ההתבגרות", מדגישים הוגי ומפעילי הפנימייה,



משחק תפקידים ומושג העצמי בקרב בוגרי "הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח"

"מתאים במיוחד לניסיונות טיפוח באשר הוא מהווה תקופת משבר שניצולו והחרפתו המכוונת עלולים להבטיח סיכוי לשינוי משמעותי" (סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 7). אם כן, גיל ההתבגרות מציע יתרונות מבניים-תרבותיים ומבניים-גופניים המקלים על משימת "ריאוריינטציה והיפוכיות" ועל "שינוי פסיכולוגי מעמיק" (סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 26). התרבות המערבית מבנה גיל זה כתקופת מורטוריום וחיפושי דרך זהותיים בתחומים שונים (בחירת מקצוע, הזדהות קבוצתית, זהות אישית, מיניות) (Erikson, 1968). זאת ועוד, הפרטים בתקופה זו מתוארים כמאיישים עמדה של "מרגינליות אנושית וחברתית" (סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 4) לקראת אינטגרציה אישיותית עתידית. תקופת מעבר זו מלווה גם בשינויים פיזיים, המחזקים עוד יותר, לטענת הוגי הפנימייה, את תחושת חוסר האיזון ו"המוכנות לתנועה" (סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 8). על רקע כל זאת הם הציעו לנצל את פתיחותו היחסית של המתבגר לניסויים ולהתנסויות. כך ניסחו זאת הוגי המפעל:

בשלב התפתחותי זה יש לא רק מוכנות פוטנציאלית לריאוריינטציה, אלא קיים שותף פעיל למימוש 'התפוררות חיובית' (positive disorganization) של האישיות בתהליך ה'משבר' ובעקבותיו. (סמילנסקי ואחרים, 1966, עמ' 6)

אחד האמצעים העיקריים להשגת התערבויות אלה מתבטא באופן בחירת אוכלוסיית היעד, ובעיקר בשימוש המיוחד שנעשה בכינוי מחוננים, כאמצעי תרפויטי פסיכולוגי להגברת המוטיבציה בקרב התלמידים. כך תוארה אוכלוסיית היעד:

בהיותם 'מחוננים' (יחסית לחבריהם בחברת המוצא) הם מוכשרים יותר מאחרים ללמוד ולחקות ובתור מתבגרים במצב של 'משבר' הם פתוחים יותר לריאוריינטציה. קיימת אצלם מוכנות עקרונית לקבלת והפנמת דעות ועובדות חדשות בפנימיות ובבי"ס תיכון. אי לזאת מתפתחת בקבוצה התמודדות ערנית עם ערכים וגישות, ומבחינה זו, ממלאה הפנימייה ללא ספק אחד מתפקידיה המרכזיים. (סמילנסקי ואחרים, 1966, עמ' 82)

הרציונל שמאחורי הדבקת הכינוי "מחונן" לאוכלוסייה זו שאינה מחוננת מתואר בדברים הבאים:

כדי לתרגם מוכנות פוטנציאלית לנכונות ממשית של הילד ושל הוריו לפתח מוטיבציה ולעשות מאמצים מיוחדים כונה המפעל בשם היומרי של מפעל טיפוח "המחוננים". סברנו כי אם ייאמר לילד, להוריו ולמוריו, כי מבחני כושר והערכות שופטים מוסמכים קבעו, כי הוא ה"מחונן", יחסית לקבוצתו, ומובטחת לו הצלחה בחתירתו ליעדים המוגדרים, יונח יסוד אמוציונלי למוכנות להתמודדות עם המשברים הצפויים בתהליך המוצע. במילים אחרות, הצענו "משחק בתפקיד" של "מחוננים", כאמצעי פסיכולוגי לטיפוח מוטיבציה להישג

והנחנו כי ההתמדה במשחק וההצלחה בו היא אמצעי טיפוח חזק ביותר להבאת השינוי וההיפוכיות הנדרשים. כמובן, גם לאחר ההגדרה וההכנסה ל"משחק בתפקיד" צריך להבטיח שילוב של גורמים, המטפחים את התמדתה של אותה מוטיבציה להישג". (סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 18-19)

עיון בפרוטוקולים הממשלתיים אשר ליוו את הקמת הפנימייה מלמד כי השימוש באסטרטגיה של משחק תפקידים זכה לדיונים גלויים רבים:

אינני רוצה להשתמש במונח הזה, הילדים אינם מחוננים; אלה ילדים נזקקים טעוני טיפוח שיש להם כושר קצת יותר טוב מאשר לאחרים. יש למשרד החינוך תכנית לטיפוח ילדים מחוננים והוא משתמש במונח הזה באופן גלוי. הילדים שאני דן בהם הם ילדים נזקקים טעוני טיפוח ומעטים מביניהם הילדים המחוננים במיוחד. זהו דבר מוגדר פחות או יותר. (שמואלי, 1962)

במקום אחר נמסר:

השימוש שלנו במושג "מחוננים" נראה חיובי עוד יותר בהרכב החניכים כיום. דווקא מפני שבאופן אבסולוטי מדובר בעיקר בקבוצה בינונית בכושרה, יש חשיבות רבה מאד לאמצעי הפדגוגי-פסיכולוגי, שהיה מיועד לגייס ולטפח מוטיבציה אנושית להישג ע"י הצעה להיכנס ל"משחק בתפקיד" של "מחונן", במקום התפקיד של "טעון טיפוח". (סמילנסקי ונבו, 1970, עמ' 91)

יש לשים לב כי השימוש המדינתי המכוון הזה באסטרטגיה של משחק תפקידים של מחונן נשען על שתי הנחות חשובות. הנחות אלה עשויות ללמד על הדינמיקות בבסיס טכניקת משחק התפקידים. ההנחה הראשונה מדגישה את ההבחנה בין מחונן "אמתי" (שכונה "מחונן מן הטבע") ומחונן "מלאכותי". עניין זה מנוסח באופן הבא:

זה המחונן מן הטבע פוטנציאל לימודי גבוה יפיק תועלת מרבית מן המציאות החינוכית החדשה; ואילו זה שקופח על ידי החברה, משום שהוטל עליו לגדול בסביבה רוחנית דלה וחסרת אתגרים אינטלקטואליים, אינו מסוגל כלל ליהנות מן הטוב המוגש על ידי מוסדות החינוך החדש, ועליו נגזר פיגור במיטב שנות התפתחותו. (עדיאל, 1970, עמ' 14)

הנחה שנייה מדגישה כי הרציונל מאחורי המשחק בתפקיד המחונן מרמז על אפיסטמולוגיה המכוננת את ההבחנה בין "סטייה שלילית" ו"סטייה חיובית" (Goode, 1991) כפי שהיא מוצעת בחקר הסוציולוגיה של סטייה. התנהגויות של סטייה שלילית, כגון גניבה או "טעונות טיפוח", מפרות (violating) ציפיות נורמטיביות, ואילו התנהגויות של סטייה חיובית מפרות-מגזימות אותן (surpassing) בכיוון החיובי, נוסח מחוננות או אלטראיזם. עוד אנו למדים, כי על פי הוגי הפנימייה

משחק תפקידים ומושג העצמי בקרב בוגרי "הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח"

"סטייה חיובית" משמעה תיוג חיובי ("מחונן טעון טיפוח") ועל כן היא עדיפה על "סטייה שלילית" (טעון טיפוח). עניין זה מתואר באופן הבא:

השימוש כאן במושג מחוננים איננו במובן המקובל של מושג זה. אין הכוונה לבני-נוער בעלי מנת משכל גבוהה במיוחד, אלא למוכשרים שבין טעוני-טיפוח, שיכולתם הפוטנציאלית זהה לזו של בני-נוער מבוססים שאינם טעוני-טיפוח. השימוש במושג זה נעשה על מנת להסיר את התג של "טעון-טיפוח" הכרוך בסטיגמה שלילית, ומתן תיוג חדש, חיובי, של מחונן.  
(דרוק ואדלר, 1984, עמ' 148)

תיאור ההבנייה הארגונית באסטרטגיית משחק התפקידים מציג שלושה מאפיינים: עצמי נבחר ואומה חדשה; המצאה של קטגוריה חברתית חדשה; עבודת גבולות (Lamont, 2000). המאפיין הראשון מלמד כי הוגי הפנימייה ומפעיליה מנסחים "עצמי נבחר" בבסיס משימת בניית אומה חדשה בישראל או בבסיס נרטיב-העל הלאומי. מאפייני עצמי זה הולמים את מה שמכונה "עצמי מערבי", המתואר כאינדיווידואלי, עצמאי, פרטי, עצמי המעדיף מודעות עצמית פרטית על פני קהילתית או אתנית. עצמי זה מתואר כמבנה שונה באופן משמעותי ממה שמכונה "עצמי מזרחי" (המאפיין חברות קולקטיביות ובעיקר את מזרח-אסיה) המתואר כעצמי מקושר (dependent), קולקטיבי וקונפורמי (Markus & Kitayama, 1991).

המאפיין השני מדגיש כי עצמי זה אינו נשאר ברמה כללית או מופשטת, אלא מקבל תרגום אופרציונלי בדמות המצאתה של קטגוריית חיים חדשה, שלא נודעה קודם לכן בשדות השיחניים והפרקטיים בשדה החינוך בישראל: "מחוננים טעוני טיפוח". זוהי קטגוריה של משחק תפקידים שבו מתבקש הסובייקט למלא תפקיד שבאופן "נורמלי" אינו שלו (Mann, 1956, p. 227; Yardley-Matwiejczuk, 1997). יתרה מזו, זוהי קטגוריה המשתמשת בכינוי "מחונן" כבאמצעי תרפויטי ופסיכולוגי. במילים אחרות, זוהי קטגוריה בעלת איכויות של קיצורי דרך, אשר משמעה יצירת תפוקות ארגוניות עוד בטרם תחילת הפעילות החינוכית בפועל. הכינוי "מחוננים" לפי זה אמור ליצור מוכנות ומוטיבציה לפעולה בקרב התלמידים, הוריהם ומוריהם. במובן זה הדבקת הכינוי "מחוננים" לאוכלוסייה שאינה "מחוננת" אמור לפעול לפחות בשני תחומים: נבואות המורים (אפקט גלתיאה) וציפיות התלמידים (אפקט פיגמליון) (Eden, 1993).

המאפיין השלישי מדגיש כי קטגוריית חיים זו או העצמי הכרוך בה נשענים על הרמנויטיקה מובנית של גבולות או עבודת גבולות (Lamont, 2000) בין מזרח ומערב; סוגי טעונות טיפוח (טעון טיפוח לעומת מחונן טעון טיפוח); סוגי מחוננות (מה שמפעילי הפנימייה כינו "מחונני נורמה א'" ו"מחונני נורמה ב'", סמינלנסקי ואחרים, 1966) ובעיקר הבחנה חדשה בין "מחוננים מן הטבע" ו"מחוננים מן הממסד".

**הראיונות: מושג העצמי בחיי היום-יום בקרב בוגרי הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח**

ניקול, בוגרת מחזור 1970, נשאלה מה המשמעות של חוויית החינוך בפנימייה כ"אירוע המשמעותי ביותר בחייה", כפי שתיארו בוגרים רבים. היא השיבה:

זה האירוע של החיים שלי, האירוע בהא הידיעה... לא היה ולא יהיה עוד משהו בסדר גודל כזה... מה למה? לא ברור לך כבר למה? חתיכת חיים היו לנו שם, תתאר לעצמך שאני היום כבר זקנה [צוחקת] ואני זוכרת הכול כאילו זה היה אתמול... בטח שזה כל כך משמעותי, בזכות הפנימייה אני מה שאני היום, אתה צריך להבין, זו מתנה, לא סתם מתנה, מתנה גדולה מהחיים... לארגיות של המדינה... מפעל הפיס... הפנימייה שינתה אותי לגמרי, זה אירוע יוצא דופן...

**אורנה, בוגרת מחזור 1983 מדגישה דברים דומים:**

כל מי שאני היום זה בזכות הפנימייה... אמרתי לך, כל מי שאני היום זה בזכות הפנימייה. תסתכל מסביבך [מצביעה על ביתה], הכול בזכות הפנימייה. אין לי ספק... פשוט ביותר, לא הייתי מי שאני היום ולא היה לי את כל מה שאתה רואה פה. אני מברכת על זה.

בדברים אלה משמיעות ניקול ואורנה את הקול הדומיננטי בקרב בוגרי הפנימייה המדווח על החינוך בפנימייה בגיל ההתבגרות כאירוע חיים משמעותי חיובי הזוכה לבולטות תודעתית ולמה ששץ ולוקמן (Schutz & Luckman, 1974) מכנים רלוונטיות הנעתית (motivational relevance). במילים אחרות, החינוך בפנימייה בגיל ההתבגרות מתואר כאירוע יוצא דופן בעל איכויות טרנספורמטיביות, האחראי לשיפור סיכויי החיים בגיל הבגרות. היחס הביוגרפי הזה שבין הבוגר לפנימייה החינוכית תואר באמצעות שני מערכי הסבר (accounts) עיקריים: סיפור החיים לפני הפנימייה ולאחריה, ו"עצמי במתנה".

#### **סיפור החיים לפני הפנימייה ואחריה**

ליאת, בוגרת מחזור 1987, הגדירה את חוויית החינוך בפנימייה כאירוע חיים משמעותי, "גדול מהחיים", "שיא של אירוע בחיים, שיא השיאים", והסבירה:

זה כאילו נולדנו מחדש ברגע שנכנסנו לפנימייה, אני זוכרת שאפילו צחקנו שאנחנו צריכים לחגוג שני ימי הולדת... במובן הזה שהחיים כבר לא היו אותו דבר, זאת הייתה התגלות כזאת, וואו, מה קורה פה, כאילו איפה היינו עד היום, התפכחנו, שום דבר כבר לא היה אותו דבר אחרי זה... אפילו הלפני כבר היה משהו אחר, כשאני חושבת על זה עכשיו.

משחק תפקידים ומושג העצמי בקרב בוגרי "הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח"

אף שמעון, בוגר מחזור 1990, מתאר את הלוגיקה הזו של "לפני אחרי":

החיים שלי מתחלקים ללפני ואחרי, לפני הפנימייה ואחריה, לטוב ולרע... הפנימייה שינתה אותי לגמרי, אני יודע להגיד בדיוק אפילו במה... לא משנה, חלק מהדברים אישיים, אני לא מדבר רק על אוניברסיטה וכאלה... אני מדבר אפילו על תכונות אישיות... אני לא בטוח שאני יכול להסביר לך, אבל אני מישוהו אחר... אמרתי לך, לפני ואחרי הפנימייה ככה צריך להבין עד כמה למקום הזה יש חשיבות.

מערכי הסבר אלה מתארים את החינוך בפנימייה כהתגלות (epiphany) במונחים של דנזין (Denzin, 1989, p. 70–73). דנזין מגדיר התגלות כרגע ביוגרפי המשאיר חותם בחיי האדם, משנה את עולמו ומבנה את משמעותו. דנזין אף מתאר סוגים שונים של רגעי התגלות ביוגרפיים, שהשלכותיהם בעלי משמעות רבה עד בעלי משמעות מעטה למדי. בוגרי הפנימייה מתארים את ההתגלות המיוחסת לחינוך בפנימייה כאירוע משמעותי מן הסוג הראשון (major event – Denzin, 1989, p. 71). מה שמאפיין עוד את הלוגיקה של "לפני ואחרי" הפנימייה היא ההנחה הקוגניטיבית אודות שני סוגי עצמי ושני סוגי הון תרבותי (Bourdieu, 1986) הנלווים להם. רוב הבוגרים המרווינים תארו את עצמם לפני החינוך בפנימייה במונחים כמו "מעמד נמוך", "פרימיטיביות" ותכונות כמו "עצבני", "עצלן". את העצמי הנוכחי שנחווה כעצמי שנרכש בעקבות החינוך בפנימייה, הם מתארים כ"רציונלי", "הישגי", "מסתכל קדימה", "סקרן", ו"מפותח". תיאור זה אינו מנותק כמובן מהסטריאוטיפים המיוחסים ל"מזרח" ו"מערב" (ראו: Said, 1978; Shohat, 1999). עוד מעניין לציין, שהבוגרים מתארים יחס של התקדמות ליניארית בין העצמי האחד לעצמי השני. התקדמות ליניארית זו מניחה כי שני סוגי עצמי אלה מבוססים על חוויות חיים ברורות ונראות אשר ניתן לתרגמן מעצמי אחד לעצמי שני (Latour, 1986, p. 7).

הדינמיקות בין עצמי קודם לעכשווי אף לווו בביטוי "טבע שני" שחזר על עצמו כמה פעמים:

את הסקרנות הטבעית שלי קיבלתי מהפנימייה... אני כל הזמן שואלת את עצמי האם זה שלי או לא שלי... כן זה שלי כבר, אתה צודק, אבל, אתה יודע איך זה עם דברים שהם לא שלך באופן טבעי, זה לא ממש-ממש שלך, כאילו אמתי, זה כאילו הטבע השני שלך... זה פשוט עניין של מעמד גבוה ומעמד נמוך, ומי לא רוצה לזוז מהמעמד הנמוך לגבוה. (איילת, בוגרת מחזור 1987)

אמיר, בוגר מחזור 1973, השתמש בדיוק באותו ביטוי בנסותו להסביר מדוע הוא מרגיש שונה ממשפחתו:

כי הפנימייה הפכה להיות הטבע השני שלי... [באיזה מובן?] במובן שהתחנכתי שם על ערכים אחרים, שהיום כבר הפנמתי אותם והם הפכו להיות חלק ממני... [איך?] הרבה עבודה קשה... היום אני יותר מפותח [צוחק]

בביטוי "טבע שני" מהדהד המונח "הביטוס" של בורדייה (Bourdieu, 1990). ההביטוס הוא מערך של התניות, הרגלים והתנהגויות אשר אדם צובר במהלך חייו. אדם מפנים את ההביטוס, וזה הופך למובן מאליו עבורו, או למעין "טבע שני" (Bourdieu, 1990, p. 56). עבור בורדייה ההביטוס הוא ההיסטורי אשר הפך לטבעי, או מה שהוא מכנה "טבע שני". פעולות של שיום (naming) (כמו הביטוי "טבע שני"), לדידו של בורדייה, מופקות באמצעות קלספיקציות והבחנות תרבותיות המניחות כי קיימת מהות "אמתית" ("טבע ראשון") (Bourdieu, 1994, p. 118). הדינמיקות בין החיים לפני הפנימייה והחיים אחריה, או בין שני סוגי העצמי, יזכו להארה נוספת באמצעות חווייה מיוחדת של מושג העצמי.

#### עצמי במתנה

מטפורת המתנה ממלאת תפקיד חשוב במערכי ההסבר של המרואיינים ובתיאור הביוגרפיה שלהם. "הפנימייה היא מתנה גדולה מהחיים"; "מפעל הפיס"; "האימא תרזה שלנו"; וכן "הפנימייה נתנה לי חיים חדשים" ו"ערכים שאני משתמש בהם עד היום". הדברים הבאים של שניים מן הבוגרים מלמדים על הכרת התודה שבוגרים רבים חשים כלפי הפנימייה:

כל ההצלחות שלי היום, כולן, זה בזכות הפנימייה... ואני אגיד לך עוד משהו, זה לא רק בגלל שבזכות הפנימייה הייתה לי תעודת בגרות טובה, מה שרק יכולתי לחלום עליו בשכונה שבה גדלתי, אבל זה גם כל הגישה שלי לחיים והמטרות ששמתי לעצמי. (קובי, בוגר מחזור 1991)

...כל מי שאני היום... הכול, הכול, האישיות שלי, הבית שלי, איך שאני מדבר... אפילו קורס הכתיבה היוצרת שסיימתי לא מזמן... זה בזכות הפנימייה, הניצנים החלו כבר אז. (אמיר, בוגר מחזור 1973)

בחווייה של הבוגרים, הפנימייה ציידה אותם בהון תרבותי (institutionalized and embodied, לפי Bourdieu, 1984, p. 468), שלא רווח במשפחתם הביולוגית או בעצמי הקודם שלהם (או "טבע ראשון", על משקל הביטוי "טבע שני" שהציעו מרואיינים, כפי שתואר לעיל). ההון הממוסד (institutionalized) הוא רכישה של תעודות, תארים אקדמיים ואיוש משרות יוקרתיות. ההון המוגפן (embodied) מתבטא בתכונות, כישורים, מיומנויות, טעמים ושפה. צורה זו של הון תרבותי היא בעצם

משחק תפקידים ומושג העצמי בקרב בוגרי "הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח"

אותו "הביטוס" המזוהה עם בורדייה (Bourdieu, 1984); "הביטוס" מתאר כאמור את אותם מבנים מנטליים או קוגניטיביים שבאמצעותם אנשים מנווטים בעולם החברתי (Bourdieu, 1984, p. 468). בוגרים רבים תיארו כיצד ההשתתפות בניסוי החינוכי בגיל ההתבגרות ציידה אותם בהון סימבולי (Bourdieu, 1977, p. 179). רות, בוגרת מחזור 1978, מיטיבה לתאר את האיכויות הסימבוליות:

זה כמו שם משפחה שני שלי [שם הפנימייה]... שם שפתח דלתות מאוחר יותר בחיים.

ראוי להדגיש שני דברים ביחס לשימוש במילה "מתנה": האחד, הבוגרים אינם מתארים את המתנה רק במונחים של הון תרבותי וסימבולי אלא גם במונחים של עצמי חדש שניתן במתנה. אילן, בוגר מחזור 1988, מתאר זאת:

לי למשל מאוד ברור שעברתי שינוי חד, חריף באישיות, דרמטי אפילו הייתי אומר... זה שני אנשים שונים, לפני הייתי פחות מפותח [צוחק], נססח את זה ככה, והמבין יבין...

ארז, בוגר מחזור 1995, מתאר דברים דומים:

זה [האישיות ההישגית] לא משהו שקיבלתי בבית, זו מתנה שקיבלתי מהפנימייה, כאילו השתילו לי אישיות חדשה, אתה מבין על מה אני מדבר...

הדבר השני שיש להדגיש הוא כי הבוגרים אינם חווים את החינוך בפנימייה ואת המתנות הנלוות לו כמונחים שליליים או במונחים של פיקוח חברתי (Schwartz, 1967). גם אם הם מזהים לעיתים באופן רפלקסיבי את "הצדדים האפלים של המתנה" (Hyde, 1979, p. 2) או את פוטנציאל ה"טירניות של המתנה" (Fox & Swazey, 1992, pp. 39–40) הם אינם מעניקים לכך משקל פנומנולוגי כבד. המחיר, להרגשתם, הוא קטן לעומת הרווח שהם מייחסים לחינוך בפנימייה. שמואל, בוגר מחזור 1984, מבטא זאת היטב:

בלי הפנימייה הייתי מסיים את החיים שלי כמו החברה בשכונה... עובד בעירייה בתפקיד פשוט, הרבה ילדים, וזה במקרה הטוב... המקרה הרע? מה לא ברור, עבריינות. הפנימייה הצילה אותי מכל זה, אני לא מתבייש להגיד... לעומת כל אלה שמתלוננים על מה שהפנימייה עשתה לנו... אין ספק ששילמנו מחיר כבד, אבל זה היה שווה, תראה אותי היום ואיפה החיים שלי היום.

עיקרי דבריהם של המרואינים ביחס לשאלה הישירה אודות הכינוי המלאכותי "מחוננים" עשויים להבהיר דינמיקות אלה.

הכינוי "מחוננים": מחוננות אד הוק או "ללכת עם ולהרגיש בלי" אחת השאלות הישירות שהוצגו בפני המרואיינים לקראת סוף הריאיון עסקה בכינוי מחוננים. חשוב לציין כי אף אחד מן המרואיינים לא טען למחוננות עכשווית. כולם אף דיברו על מחוננותם בלשון עבר (אחת המרואיינות כינתה זאת בציניות "מחוננות רק בבית ספרנו"). זאת ועוד, בוגרים רבים דיווחו על עמימות שליוותה כינוי זה בתקופת החינוך בפנימייה. ערן, בוגר מחזור 1998, מבטא זאת היטב:

לפני שהגענו לפנימייה חשבנו שהיינו מחוננים כי זה מה שאמרו לנו ולהורים שלנו... משהו עמום כזה... הגענו [לפנימייה] וחטפנו שוק של החיים שלנו, פגשנו את המחוננים האמתיים והבנו שהכול זה יחסי... ואז הבנו שלא היינו ממש מחוננים, היינו יעני מחוננים, כאילו מחוננים, מחוננים במיכאות... מנקודת מבט של היום ברור שלא היינו, זה היה טריק כזה... אבל אין לי טענות לאף אחד, הם הצילו אותנו.

ההשוואה עם המחוננים האמתיים עולה אף אצל ציפי, בוגרת מחזור 1987:

לא נראה לי שהיינו באמת מחוננים, ואם היינו, הגענו לפנימייה וקיבלנו את המכה של החיים שלנו כי שם חיכינו לנו המחוננים האמתיים שאכלו אותנו בלי מלח... תראה, זה מוזר, מצד אחד אתה מחונן, מצד שני לא, זו הרגשה מוזרה, זה כמו ללכת עם ולהרגיש בלי...

ההתייחסות של הבוגרים לכינוי מחוננים מאפשרת לזהות שלושה מהלכים עיקריים: ידיעה עמומה אודות מחוננותם בזמן ההשתתפות בניסוי החינוכי; השוואות אישיות וחברתיות עם המחוננים האמתיים בתקופת החינוך בפנימייה; הבנה בדיעבד כי אינם מחוננים. דנה, בוגרת מחזור 1990, אחת הבוגרות היחידות אשר השמיעה ביקורת כלפי הפנימייה, מנסחת מהלכים אלה באופן מיוחד:

אתה צריך לזכור שני דברים חשובים, בצורה מאוד מוזרה, מאוד מאוד עמומה, אמרו לנו שאנחנו מחוננים, אבל לא היינו ממש מחוננים, היינו תלמידים טובים... נכון שזה מה שסיפרו לנו ולהורים שלנו, לא היינו מחוננים, אני למשל יודעת את זה רק בדיעבד... התבגרתי והתפכחתי, לא משנה, אתה צריך לזכור שני דברים, היינו מחוננים לצורך עניין מסוים, מה שנקרא מחוננים אד הוק [צוחקת], מה שנקרא מחוננים רק בבית ספרנו או ליתר דיוק מחוננים לא בבית ספרנו... אהה, ועוד דבר, ומי שצריך היה לדעת ידע, המורים והמדריכים ידעו שאנחנו לא ממש מחוננים, כאילו מחוננים, בעצם גם סימנו אותנו, מה שאמרתי לך קודם, היה גל ליד השם שלנו בבית הספר, סיפרתי לך בפגישה הקודמת שלנו, שחס וחלילה המורה לא תתבלבל בינינו לבין המחוננים האמתיים.

גם שחר, בוגר מחזור 1997, מתייחס במפורש למחוננות בדיעבד:



משחק תפקידים ומושג העצמי בקרב בוגרי "הפנימייה למחוננים טעוני טיפוח"

איזה מחוננים, אולי היינו מחוננים אבל רק בתקופה של הפנימייה, אחר כך לא חשבתי שאני מחונן... זה לא שלא האמנו אז שאנחנו לא מחוננים, האמנו... אבל גם עמוק בפנים ידענו שאנחנו לא, אבל גם, וזה העניין העיקרי, פחדנו שאם יעיפו אותנו כבר לא נהיה מחוננים.

הרפלקסיביות הזו שמתארים המרואיינים עשויה ללמד על ההשלכות ארוכות הטווח של ההשתתפות בניסוי שדה שנעשה בו שימוש בטכניקת משחק התפקידים.

---

### דיון: ההשלכות של ההדמיה של העצמי ונוכחות החסר

---

מאמר זה מציע לחבר בין הכינון הארגוני של סימולציית משחק תפקידים בתנאי ניסוי שדה והפנומנולוגיה של סימולציה זו שנים לאחר כינונה. בחינה כזו עשויה לסייע בהבנה מורכבת של טכניקת משחק תפקידים משום התרחשותה בתנאי חיים יום-יומיים, המעניקים לפרט תפקיד אקטיבי-התנהגותי ולא רק פסיבי-מדומיין. באופן זה חקר המקרה המוצע כאן עשוי ללמד יותר על הפרספקטיבה של הסובייקט המשתתף בתנאי משחק תפקידים. כעת תיבדקנה דינמיקות מיוחדות הכרוכות בטכניקת משחק תפקידים אשר אינן נדונות בספרות. הדבר ייעשה באמצעות ניסיון לזהות את הלוגיקה בבסיס הכינון הארגוני של משחק התפקידים, וכיצד תחזקו אותה האנשים ששיחקו תפקיד זה באופן אקטיבי בצעירותם.

הכינון הארגוני של השימוש בטכניקת משחק תפקידים מלמד כיצד נעשה שימוש אסטרטגי-תרפויטי בכינוי "מחוננים" בקרב אוכלוסייה שאיננה מחוננת לשם יצירת שינוי אישיותי. הניתוח מלמד כיצד משימה זו נשענת על הרמנויטיקה מובנית של גבולות בין מזרח ומערב; הון תרבותי גבוה והון תרבותי נמוך; סוגי טעונות טיפוח ("טעון טיפוח" לעומת "מחונן טעון טיפוח"); סוגי מחוננות ("מחונני נורמה א'" ו"מחונני נורמה ב'") ובעיקר הבחנה חדשה בין מחוננים מן הטבע ומחוננים מן הממסד. במילים אחרות, הניסוי החינוכי מציע סימולציה בירוקרטית במחוננות. הפנומנולוגיה של בוגרי ניסוי זה מלמדת על עבודת גבולות מיוחדת בין סוגי עצמי (עצמי קודם ועצמי עכשווי), סוגי טבע (טבע ראשון וטבע שני) ובעיקר רפלקסיביות מיוחדת שתכונה כאן "רפלקסיביות של הנוכחות של החסר". זוהי רפלקסיביות אשר חווה את מה שאינו מתקיים בעצמי באופן שלם, או חווה את החסר האישיותי.

חוויות הנוכחות של החסר בבסיס מושג העצמי של הבוגרים מתבטאות במספר מרחבים פנומנולוגיים: (1) תודעה קבועה אודות תכונות שאפיינו את העצמי וכעת נעדרות ממנו (עצמי עכשווי ועצמי קודם, או העצמי לפני הפנימייה והעצמי אחרי הפנימייה); (2) תהיות ביחס למקור ההון הנרכש בגיל ההתבגרות (תכונות בעיקר),

היינו האם מקורו במשפחת המוצא (טבע ראשון) או משפחת הפנימייה (טבע שני) ("את הסקרנות הטבעית שלי קיבלתי מהפנימייה")? (3) השוואות פנומנולוגיות עם המחוננים האמתיים. השוואות אלה מבוססות על ההנחה כי התכונה השלמה ("מחוננות") מתקיימת אצל סובייקט אחר ואינה מתקיימת אצל מי שהתבקש לשחק תפקיד של מחונן.

תהיות והשוואות אלה דורשות התייחסות מיוחדת אל מחוננים מן הטבע לעומת מחוננים שאינם מן הטבע (או הדמיה של מחוננות), ומעודדות את הדיאלקטיקה שבין מלאכותי וטבעי. העצמי הקודם (טבע ראשון) מתואר לא רק במונחים של הון תרבותי פרימיטיבי, אלא גם כמי שחיבורו לעצמי החדש (טבע שני) אינו טבעי. בוגרים רבים אומרים כי התכונות החדשות (יצירתיות, הישגיות, שליטה) אינן טבעיות להם ולמשפחתם הביולוגית (טבע ראשון), וכי הם מרגישים זאת אפילו שנים רבות לאחר ההתחנכות בפנימייה. ההרגשה הזו מתבטאת בשיחות הפנימיות שהבוגרים מנהלים עם עצמם ביחס לטבעיות (או למלאכותיות) של תכונה מסוימת בקרבם. מה שמעצים דיאלקטיקה זו בין טבעי ומלאכותי הוא כי העצמי הקודם (טבע ראשון) מתואר לא רק כנחלת העבר, אלא גם כמה שמאפיין את בני המשפחה ואת הקבוצה האתנית (מזרחים) כיום.

על רקע השוואות אלה חווים בוגרים רבים את עצמיותם כמתנה שנתנו להם רשויות המדינה. חוויה זו של העצמי, כאמור, מתוארת כמי שניתנה מן החוץ ("כאילו השתילו לי אישיות חדשה") ואיננה תוצאה של מהלכים פנימיים פרטיים המתרחשים בתוך העצמי. אף בוגרי המחוזרים הראשונים של הפנימייה, שהם כיום בעשור השישי לחייהם, אשר תיאורטית היו יכולים לייחס את הצלחותיהם לעצמם, עדיין אינם חווים זאת כמתנה עצמית (self gift) (Schwartz, 1967) או מתנה "ממני אל" ("gift to me from me") (Mick & DeMoss, 1990) אלא כמתנה פילנתרופית של מדינת ישראל לאזרחיה האתניים. חוויה זו של השתלת אישיות חדשה מנכיחה את הדיאלקטיקה של טבעי ומלאכותי, חסר ושלם. חוויה זו מקבלת ביטוי ברור ביחס הרטרופקטיבי של המרואיינים לכינוי המלאכותי "מחוננים", שאחד המרואיינים כינה "מחוננים בכאילו" ואחרים "מחוננים אד הוק" או "ללכת עם ולהרגיש בלי". הבנות-עצמי אלה מעניינות משום שהם טומנות בחובן דינמיקות מיוחדות של לקיחת תפקיד האחר (Mead, 1934). עמדה זו מחייבת את הבוגר לקחת את תפקיד האחר, במקרה זה מדינת ישראל והפנימייה החינוכית כנציגתה, ולהפנים את המבט ההרמנויטי של סדריה ביחס לקבוצות האתניות שבה. סדרים אלה ממקמים בראש ההיררכיה התרבותית את ההון התרבותי המערבי, ובתחתיתה את ההון התרבותי המזרחי (Said, 1978; Shohat, 1999). התוצאה של מבט הרמנויטי זה היא תזכורת קבועה לתפקיד שיועד לתלמידי הפנימייה: "מחוננים טעוני טיפוח". תפקיד זה, כפי שכבר הוצע כאן, אינו מתאר את התלמידים כמחוננים מן הטבע (מחונני

נורמה א') אלא כמחוננים מן הממסד (מחונני נורמה ב'), או טעוני טיפוח ששם התואר "מחונן" הוצמד להם כפעולה תרפויטית לשם יצירת מוטיבציה לקראת השגת השינוי האישיותי. לפיכך זהו עצמי המבוסס על רפלקסיביות קבועה, המזכירה לבוגר כי לפניו היה טעון טיפוח, אבל כעת, בעקבות פעולת הצלה של המדינה, כבר אינו טעון טיפוח, אבל גם אינו מחונן אמתי.

לשם בחינה ביקורתית של ממצאי מאמר זה מוצעות כעת שתי הבהרות חשובות. המאמר איננו טוען כי הסוציאליזציה בפנימייה בגיל ההתבגרות היא האחראית בקשר סיבתי ישיר להבנות העצמי של בוגריה. הכרחיות סיבתית פנימית כזו עשויה להרחיק אותנו מהבנות מורכבות של ניהול העצמי בחיי היום-יום. מדובר כאן באנשים, שלצד אירוע שהם מתארים כ"אירוע משמעותי" בגיל ההתבגרות, חוו אירועי חיים רבים נוספים, אשר בוודאי עיצבו את זהותם. כמו כן אין במאמר קריאת תיגר על רעיון הפנימייה החינוכית. קריאת תיגר כזו תחטא לפנומנולוגיה של המרוויינים ולמורכבות הממצאים. רוב בוגרי הפנימייה החינוכית חווים אותה כמתנה האחראית להישגי חייהם, אשר תוארו תמיד יחסית לאחיהם, וכחלופה ביוגרפית עדיפה. במחקר הרחב הכולל השוואה בין מושג העצמי של בוגרי הפנימייה ובין אחיהם שלא התחנכו בפנימייה, נמצא כי הבוגרים השיגו רמות גבוהות יותר של מעמד חברתי-כלכלי (השכלה, הכנסה, משלח יד, מקום מגורים). תהיות מחקריות אודות הדינמיקות הארגוניות וההשפעות ארוכות הטווח על העצמי, הכרוכות בהפעלת של טכניקת משחק התפקידים בתנאי שדה, הן אשר שוכנות בבסיס מאמר זה.

לצד הבהרות אלה, המאפשרות בחינה ביקורתית של ממצאי המחקר, אבקש להתייחס גם להשלכות רחבות יותר של חקר המקרה המוצע במאמר זה. השימוש במסגרות פנימייתיות לחינוך של קבוצות מהגרים, קבוצות המכונות "מרגינליות" ("שוליות") או קבוצות החיות בתנאי "מצוקה" ו"עוני", רווח בישראל באופן מיוחד לעומת מדינות אחרות בעולם. בד בבד, ספרות המחקר מלמדת על מיעוט של מחקרים העוסקים בהשפעות ארוכות הטווח של חינוך בפנימייה בגיל ההתבגרות, אותו גיל אשר הספרות הפסיכולוגית מתארת כגיל קריטי לעיצוב זהות וניהול עתידי של משברי זהות (Erikson, 1968).

יתרה מזאת, מרבית המחקרים האמפיריים הקיימים הם כמותיים ובוחנים שורה של עמדות בתחומים שונים. לכן חשוב להשתמש גם במחקרים איכותניים ובמהלכי מחקר אינדוקטיביים לבחינת הפנומנולוגיה של בוגרי הפנימיות. ועוד: המחקר הנוכחי מציע לבחון באופן מיוחד את הרפלקסיביות האישית ואת הבנות העצמי של בוגרים אלה. כיוון שפנימיות חינוכיות מעמידות בבסיס משימתן תהליכים של חינוך מחדש וטרנספורמציה אישיותית, חשוב מאוד לבחון אם וכיצד משפיע החינוך בפנימייה על האופן שבו בוגריה חווים את עצמם ואת סיפור חייהם. ממצאי מחקר זה מלמדים, לדוגמה, על רפלקסיביות מיוחדת אשר יכולה לסייע לאנשי המקצוע הלוקחים חלק

בחינוך בחינוך תלמידי הפנימייה ובטיפול בהם. ממצאי המחקר מציעים כי על אנשי המקצוע לקחת בחשבון את מבנה הייחוסים הפנימיים והחיצוניים האישיים של תהליכי עבודתם.

בוגרים רבים מייחסים את הצלחותיהם לגורמים חיצוניים ולא לעצמם. ייחוסים אלה כוללים שימוש בסטריאוטיפים שליליים ביחס למשפחותיהם ולקבוצותיהם האתניות. התייחסות מפורשת לסטריאוטיפים אלה במהלך החינוך בפנימייה עשוי אולי לסייע בהתייחסות עתידית שונה של תלמידי הפנימייה בבגרותם.

למחקר זה יש השלכה נוספת על העבודה הארגונית הנעשית בפנימיות וקשורה לקלסיפיקציות המשפיעות על הבנות העצמי של הבוגרים. חקר-מקרה זה מלמד כיצד המשימה החינוכית והטיפולית בפנימייה כוללת הישענות מפורשת על עבודת גבולות וקלסיפיקציות דיכוטומיות בין מזרח למערב; הון תרבותי "מפותח" לעומת הון תרבותי "נחות" ועוד. השימוש באבחנות דיכוטומיות, על פי הסטרוקטורליזם, מקל על מלאכת ההבניה החברתית של החיים ותהליכי הענקת משמעות לחיים, בעיקר בשל היכולת שלהן לפשט את המציאות. בד בבד, ממצאי מחקר זה מלמדים כי לשימוש הארגוני והטיפולי באבחנות דיכוטומיות יש השלכות ארוכות טווח על האופן שבו בוגרי הפנימייה חווים את עצמיותם. בוגרי הפנימייה הפנימו בעקבות זאת מבט הרמנויטי ספציפי המציב את ה"מזרח" בתחתית ההיררכיה התרבותית ואת ה"מערב" במעלה ההיררכיה. הבנות העצמי הקוגניטיביות הכרוכות במבט זה מטרידות את בוגרי הפנימייה שנים אחרי התחנכותם בפנימייה. על רקע זה מדגיש המאמר כי תהליכי החינוך והטיפול בפנימיות אינם אמורים להתייחס רק לפרקטיקות הכרוכות בהם (מערך הלימודים; ניהול שעות פנאי; שיטות הוראה ועוד) אלא גם למסגורים הקוגניטיביים והפסיכולוגיים הכרוכים במלאכה הארגונית.

מרואינים אחדים דנו במיקומן הגיאוגרפי של פנימיות לתלמידים מוכשרים מן הפריפריה. דיון מעניין זה מעודד לחשוב על המובן מאליו במלאכה החינוכית הכרוכה בפנימיות לתלמידים מוכשרים. המסגרות לתלמידים מוכשרים או מחוננים המתגוררים בפריפריה נמצאות מחוץ לעיר הולדתו של התלמיד ומשפחתו. בוגרים אחדים הדגישו כי המסר העולה מכך – עבור התלמיד ובנו משפחתו – הוא כי "מחוננות" או "מוכשרות" אינה יכולה להתקיים במרחב הגיאוגרפי והתרבותי של מי שמכונים "תושבי עיירות הפיתוח", "מזרחים" ו"בני מעמד כלכלי נמוך". בו בזמן, הנסיעות והחיים בפנימייה מחוץ לעיירות פיתוח מעבירים מסר כי "מחוננות" מתקיימת רק בערים ראשיות, ובעיקר היא מתקיימת באופן "טבעי" בקרב מי שמכונים "בני מעמד כלכלי גבוה" ו"מבוססים". סוגיה זו הופכת למורכבת יותר, בעיקר בשל הקשר בין מעמד כלכלי ומוצא אתני בישראל. אחת ההצעות שהציעו בוגרים אחדים היא לקיים ארגונים נוסח ה"פנימייה למחוננים" בתוך עיירת הפיתוח, ללא הצורך

להתנתק מן המשפחה והקהילה הרחבה. הצעה זו מדגישה את חשיבות המסר לתלמידים ובני משפחתם כי "מחוננות" או "מוכשרות" עשויה להתקיים באופן "טבעי" ו"מובן מאליו" גם בקרב אוכלוסיות אשר ההיררכיות התרבותיות אינן מכתירות אותן כ"מבוססות" או "בני-טובים". הצעה זו עשויה אולי לטרף מחדש את המובן מאליו אשר בבסיס התערבויות חינוכיות רבות הרווחות בישראל.

לבסוף, ממצאי מחקר זה מזמנים תהיות ביחס לשיבוץ ומיקומן של קבוצות חברתיות בחברה הישראלית. הן הראיונות עם בוגרים (בני 50 ומעלה) והן הראיונות עם צעירים יחסית (בני 20 ומעלה) מלמדים על הדומיננטיות של השיח האוריינטלי. שיח זה כאמור מציב את תרבות המערב בראש ההיררכיה התרבותית ואת תרבות המזרח בתחתיתה. אחת השאלות החשובות שיש לשאול עוסקת בתנאים פוליטיים, תרבותיים ודיסקורסיביים המעודדים את היציבות של השיח האוריינטלי בחברה הישראלית. יש לתהות, לדוגמה, על היזמים המרכזיים של שיח זה; האתרים המרכזיים שהוא מתרחש בהם (תקשורת, ראיונות עבודה, מבנה לימודים באקדמיה, מוסדות טיפוליים ועוד); עמדות היחס הדיסקורסיבי בין השיח האוריינטלי לסדרי שיח פופולריים אחרים בישראל (כגון השיח הניאו-ליברלי והשיח הפסיכולוגי); מנגנוני ההפנמה הפסיכולוגיים של סטריאוטיפים. בחינות כאלה עשויות לסייע בהבנת החיבור שבין תנאים מבניים, תרבותיים ופעולות הפרט (agency) אשר בבסיס הכינון של שינויים חברתיים.

חשוב לציין, כי חיבור זה אף דורש הרחבה של שיטות המחקר ואופן עיבוד הנתונים. המאמר נשען על ראיונות עם בוגרי הפנימייה בלבד. ראוי להשלים ראיונות אלה ולראיין בעלי תפקידים שונים במשך השנים (מנהלי הפנימייה, מחנכים ומדריכים חברתיים) וכן את משפחות הבוגרים. ייתכן כי אוכלוסיות אלה יספקו פרשנויות אשר יציעו קריאה אחרת או אף ביקורתית של ממצאי המחקר. זאת ועוד, הניתוח ההרמנויטי של המסמכים הארגוניים והממשלתיים מבוסס על הקריאה הפרשנית של המחבר בלבד. ראוי כי מחקר עתידי יציע ששופטים שונים יקראו מסמכים אלה. קריאה כזו עתידה לא רק להגביר את מהימנות המחקר (מהימנות בין שופטים) אלא גם להציע תמונה מורכבת יותר של החיבור אשר בין סדרי מדינה, חינוך וסובייקטיביות בחיי היום-יום.

---

## מקורות

---

- אלמוג, ע. (1997). הצבר – דיוקן. תל אביב: עם עובד.  
דרוק, ק. ואדלר, ח. (1984). סקר תוכניות פעולה חינוכיות ומחקרי הערכה. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

- סמילנסקי, מ. ונבו, ד. (1970). חניכי מפעל הפנימיות לתלמידים מחוננים משכבות טעונות טיפוח (מחקר מעקב). דו"ח מס' 2: הרקע הסוציו-אקונומי של החניכים והצלחתם בביה"ס העל-יסודי. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- סמילנסקי, מ., נבו, ד., מרבך, ש. (1966). תלמידים מוכשרים מבתי ספר טיעוני טיפוח — זיהויים וטיפוחם בחינוך העל-יסודי. דו"ח מס' 1. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- עדיאל, ש. (1970). עשור למפעלי הטיפוח. תל-אביב: משרד הביטחון.
- שמואלי, א. (1962). דברי ימי הכנסת. פרוטוקול ישיבת ועדת החינוך והתרבות, 4.7.1962.
- שקדי, א. (2007). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני — תיאוריה ויישום. תל-אביב: הוצאת רמות.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (2003). The practices and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed., pp. 458–498). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eden, D. (1993). *Pygmalion in management: Productivity as a self-fulfilling prophecy*. Lexington: Lexington Books.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Forward, J., Canter, R., & Kirsch, N. (1976). Role-enactment and deception methodologies: Alternative paradigms? *American Psychologist*, 31, 595–610.
- Fox, R., & Swazey, J. (1992). *Spare parts: Organ replacement in American society*. Oxford: Oxford University Press.
- Freedman, J. (1969). Role-playing: Psychology by consensus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 107–114.
- Geller, D. (1978). Involvement in role-playing simulations: A demonstration with studies on obedience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 219–235.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Doubleday.
- Goode, E. (1991). Positive deviance: A viable concept? *Deviant Behavior*, 12, 289–309.
- Grant, D. (2009). Truth, ethics and efficacy in the training of actors for role play. *Journal of Arts and Communities* 2, 105–114.
- Hamilton, L. (1976). Role play and deception: A re-examination of the controversy. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 6, 233–250.
- Hyde, L. (1979). *The gift: Imagination and the erotic life of property*. New York: Vintage Books.

- Lamont, M. (2000). *The dignity of working men*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (1986). Visualization and cognition: Thinking with eyes and hands. *Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Culture Past and Present*, 6, 1–40.
- Mann, J. (1956). Experimental evaluations of role playing. *Psychological Bulletin*, 3, 227–234.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mick, D., & Demoss, G. (1990). To me from me: A descriptive phenomenology of self-gifts. *Advances in Consumer Research*, 17, 677–682.
- Miller, A. (1972). Role playing: An alternative to deception? A review of the evidence. *American Psychologist*, 27, 623–636.
- Nikendei, C., Kraus, B., Schrauth, M., Weyrich, P., Zipfel, S., Herzog, W., & Junger, J. (2007). Integration of role-playing into technical skills training: A randomized controlled trial. *Medical Teaching*, 29, 956–960.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1974). *The structure of the life-world*. London: Heinemann.
- Schwartz, B. (1967). The social psychology of the gift. *The American Journal of Sociology*, 73, 1–11.
- Shohat, E. (1999). The invention of the mizrahim. *Journal of Palestine Studies*, 29, 5–20.
- Smilansky, M., & Nevo, D. (1979) *The gifted disadvantaged. A ten-year longitudinal study of compensatory education in Israel*. London: Gordon and Breach.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yardley, K. (1982). On distinguishing role plays from conventional methodologies. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 12, 125–139.
- Yardley, K. (1984). A critique of role-play terminology in social psychology experimentation. *British Journal of Social Psychology*, 23, 113–120.
- Yardley-Matwiejczuk, K. (1997). *Role-play: Theory and practice*. London: Sage.