כל הקבוצה במה

התפתחות התפקיד בקבוצת תיאטרון פלייבק על פי מקנזי וליווסלי

נפתלי שם טוב, אשרת מזרחי שפירא ושושי קיסרי

תיאטרון פלייבק הוא תיאטרון אימפרוביזציה המבוסס על סיפורים אישיים וחוויות חיים. הוא יכול להתקיים במסגרת מופע שבו קבוצת שחקנים יוצרת אימפרוביזציה תיאטרונית בתגובה לסיפור העולה מהקהל, או במסגרת קבוצה שנפגשת בקביעות. בקבוצות אלו משתתפי הקבוצה יוצרים אימפרוביזציות תיאטרוניות בתגובה לסיפורים אישיים של משתתפים אחרים. הדינמיקה הקבוצתית מקבלת ייצוג ורבלי בשיח שבין המשתתפים וביחסים ביניהם, וכן מתעצבת ומשתקפת במבע התיאטרוני הגופני, המילולי והסימבולי. מכאן שהדינמיקה הקבוצתית מתהווה מתוך הסיפורים העולים בקבוצה וגם משפיעה עליהם ועל האימפרוביזציה התיאטרונית, על איכותה האסתטית ועל עומקה התרפויטי. במאמר אנו מציעים להתבונן באופן שבו גבולות התהליך הקבוצתי מורחבים באמצעות הקשר בין התפקידים הקבוצתיים של המשתתפים בקבוצה ובין התהליך המשחקי והמבע התיאטרוני. קשר זה מאפשר תהליכים תרפויטיים שמובילים להרחבת מנעד התפקידים של הפרט ויוצרים מרחב המאפשר תנועה גמישה בין התפקידים השונים, בקבוצה ובחיים. אנו נעזרים במודל של ליווסלי ומקנזי, המאבחנים ארבעה סוגי תפקידים בקבוצה - החברותי, המבני, הנזהר והשונה - כדי להתבונן בקשר ההדדי בין סוג התפקיד הקבוצתי ובין הדינמיקה המתרחשת על הבמה הקבוצתית, ואת השפעתם של אלה על התהליך הקבוצתי. קשר זה אנו בוחנים דרך שלוש עדשות: התפקיד הדרמטי, מוסכמות המשחק התיאטרוני, והמפגש המשחקי עם תוכני הסיפור. שלוש העדשות מסייעות למנחה לעמוד על הקשר וההשפעה ההדדית שבין התפקיד הקבוצתי של היחיד בקבוצת פלייבק ובין הדרמה המתחוללת על הבמה, ולפיהם לבחור אמצעים והתערבויות במרחב התיאטרוני, באופן העשוי לקדם התפתחות והרחבה של תפקידי היחידים בקבוצה.

מילות מפתח: תיאטרון פלייבק; תפקיד קבוצתי; תפקיד דרמטי; משחק; אימפרוביזציה; ליווסלי ומקנזי; הנחיית קבוצות

ד"ר נפתלי שם טוב, מרצה בכיר וראש המחלקה לספרות, לשון ואמנויות באוניברסיטה הפתוחה, הוא חוקר תיאטרון ישראלי, קהילתי וחינוכי. כתב שני ספרים ומאמרים באנגלית ובעברית בנושאים אלו.

אשרת מזרחי שפירא היא פסיכותרפיסטית יונגיאנית (M.A.) ומנחת קבוצות בשילוב תיאטרון, שחקנית ומנחה בתיאטרון פלייבק. מלמדת הנחיית קבוצות במכללה האקדמית לחברה ואמנויות ובאוניברסיטת תל אביב. בעלת קליניקה פרטית.

ד"ר שושי קיסרי היא חוקרת בתחומי הטיפול בדרמה והגרונטולוגיה הקלינית ופרסמה מאמרים וספר בתחומים אלו. תלמידת בתר־דוקטורט בפקולטה לפילוסופיה, חינוך, סוציולוגיה ופסיכולוגיה באוניברסיטת פדובה, איטליה, ועמיתת הוראה באוניברסיטת חיפה.

מבוא

תיאטרון פלייבק הוא תיאטרון אימפרוביזציה מובנה קהילה, שנוצרות בו אימפרוביזציות תיאטרוניות בתגובה לסיפורי חיים. הוא פועל במסגרת מופע, שבו הוא מתבסס על תגובה תיאטרונית לסיפורים העולים מהקהל, או במסגרת קבוצה שנפגשת בקביעות ובה המשתתפים יוצרים אימפרוביזציות תיאטרוניות בתגובה לסיפורים של משתתפים אחרים (סאלאס, 2018). קבוצות פלייבק מתקיימות במסגרות פרטיות או ציבוריות. התהליך הקבוצתי מבוסס על ריטואל הפלייבק, המגדיר את סדר ההתרחשויות של התהליך היצירתי ואת התפקידים של כל אחד מחברי הקבוצה: מספר, שחקנים, מנחה וקהל (Fox, 1994). הריטואל בנוי כך שבשלב הראשון מספר מהקהל או משתתף מהקבוצה מספר את סיפורו בהנחיית מנחה הקבוצה, השואל שאלות מכוונות שעוזרות להבין את הסיפור וממקדות את השחקנים בפרטים החשובים בסיפור. השחקנים עולים לבמה; מספר השחקנים משתנה לפי הנחיות המנחה ומצב הקבוצה. במופע פלייבק השחקנים לבושים בדרך כלל בשחור, הבמה ריקה, ומונחים עליה צעיפים צבעוניים המשמשים את השחקנים במהלך האימפרוביזציה ומקבלים משמעויות על פי הסצנה. נוסף על כך, מוזיקאי מלווה את ההתרחשות הדרמטית (סאלאס, 2018; Fox, 1994). השחקנים יוצרים אימפרוביזציה שמבטאת את תוכני הסיפור באמצעות דימויים גופניים, קוליים ומילוליים המעצבים מחדש את הסיפור ומגלים בו משמעויות ופרספקטיבות חדשות. בקבוצות פלייבק המשתתפים מתחלפים ביניהם בכל מפגש, כך שכל אחד ואחת יכולים למלא את תפקיד המספר, השחקנית או הצופה. בסיום האימפרוביזציה קבוצת השחקנים מביטה אל המספר בהכרה ומחזירה אליו את הסיפור, והמספר יכול להגיב ולשתף בתחושות, במחשבות וברגשות שעלו בעקבות הצפייה באימפרוביזציה. בקבוצות תיאטרון פלייבק מתקיים לרוב שיתוף (sharing), שבו המשתתפים מגיבים על האימפרוביזציה וחולקים סיפורים נוספים שהדהדו בהם בעקבותיה (Kowalsky, Keisari, & Raz, 2019).

האלתור יוצר חוויה חיה ומוחשית של הסיפור באמצעות תנועות, מיקום במרחב, מילים, דיאלוגים, קולות ומוזיקה (Chesner, 2002). הביטוי התיאטרוני שואף לחוויה אסתטית שתיצור מכל לתוכני הסיפור, תחשוף בו משמעויות ותגלה בו פרספקטיבות חדשות (Salas, 2009). האסתטיקה נבנית באמצעות תבניות תיאטרוניות קצרות או ארוכות המאפשרות לשחקנים להפוך את הסיפורים האישיים ליצירה תיאטרונית ספונטנית (Rowe, 2007). לתיאטרון הפלייבק ישתבניות קצרות ייחודיות, כמו "פסל מצטבר", "מקהלה" ו"ראשים מדברים" (סאלאס, 2018). בכל תבנית קצרה מוגדרים באופן ייחודי האלמנטים התיאטרוניים, מיקומם על הבמה והשילוב ביניהם (Kowalsky et al., 2019). בהתאם לתהליך הקבוצתי ואופי הסיפור, המנחה מחליט על מעבר מתבניות קצרות לתבנית ארוכה יותר - תבנית "הסיפור", שהיא צורת אלתור פתוחה הרבה יותר הכוללת בדרך כלל כמה סצנות (Chesner, 2002), או אלתור פתוח לחלוטין, המשמש בדרך כלל קבוצות פסיכותרפיה בפלייבק (Kowalsky et al., 2019). לדוגמה, סיפור המבטא קונפליקט עמוק ומרובה דמויות יוצג באלתור פתוח המשלב תבניות קצרות, סגנונות וז׳אנרים שונים (לוברני־רולניק, 2009).

המשחק בפלייבק מאפשר לגלות ממדים צורניים ותוכניים של החוויה האנושית ולהכיר בהם. כוחו אינו בשחזור ריאליסטי של הסיפור, אלא בדיאלוג שבין המספר לשחקנים הפוגשים חוויה זו דרך חוויותיהם. בדיאלוג זה נוצרות נקודות מבט חדשות על סיפור מוכר, וכך החוויה האישית מתרחבת ונוצרת טרנספורמציה (קיסרי, רז וקובלסקי, 2018; Cohen, 2011; Keisari, Gesser-Edelsburg, Yaniv, & Palgi, 2020).

במאמר זה נתמקד בקבוצות תיאטרון פלייבק שנפגשות באופן קבוע ומתכנסות לתהליך יצירתי־תיאטרוני. קבוצות אלו לא הוגדרו קבוצות טיפול, אך מסגרת המפגשים הקבועה והריטואלית יצרה תהליך קבוצתי המוביל להתפתחות אישית וקבוצתית. במאמר קודם התייחסו קיסרי ועמיתיה (2018) לקשר בין צורות תיאטרוניות בתיאטרון פלייבק ובין שלבי התפתחות הקבוצה על פי מקנזי וליווסלי; כאן נעסוק בהיבט אחר של התיאוריה - התפקיד הקבוצתי. מטרת המאמר היא לדון בקשר בין התפקיד הקבוצתי של כל אחד ממשתתפי הקבוצה, על פי הסיווג של ליווסלי ומקנזי (Livesley & MacKenzie, 1983), ובין הדרמה המתחוללת על הבמה, ולהציג את השפעותיהם ההדדיות. אלה יכולים לסייע למנחה לבחור אמצעים העשויים לקדם את התפתחותם של היחידים בקבוצה ואת הרחבת תפקידיהם.

מסגרת תיאורטית: תפקידים בקבוצה

הקבוצה היא מערכת חברתית שאפשר לתארה באמצעות השלבים ההתפתחותיים שהיא

מצויה בהם, התפקידים החברתיים בה, הערכים והנורמות המאפיינים אותה ודפוסי האינטראקציה בתוכה (רוזנווסר, 1997; Livesley & MacKenzie, 1983). את התהליך הקבוצתי אפשר לתאר באמצעות התפקיד הקבוצתי של כל משתתף ותרומתו להתפתחות הקבוצה. מאמר זה יתמקד בתפקיד הקבוצתי של משתתפי קבוצות פלייבק, וינתח את התהליך הקבוצתי דרך הביטויים התיאטרוניים העולים בו. תיאורי המקרה ידגימו כיצד העבודה התיאטרונית עשויה לזמן מרחב לביטוי ולחקירה של התפקיד הקבוצתי ולאפשר הרחבה והתנסות בתפקידים קבוצתיים חדשים, שיכולים לשמש אמצעי להתפתחות אישית וקבוצתית.

התפקיד הקבוצתי הוא מקבץ התנהגויות שהפרט מאמץ במרחב הקבוצתי, המשליכות על תפקוד המערכת הקבוצתית. כך, משתתפים בקבוצה עשויים להפגין התנהגויות מסוימות בשכיחות גבוהה יותר, ואפשר להתייחס אליהם כאל מי שנטלו תפקיד קבוצתי מסוים (MacKenzie, 1981, 1990). ליווסלי ומקנזי מציעים לתאר ולנתח התנהגויות של משתתפים בקבוצה לפי מודל של ארבעה תפקידים - החברותי, המבני, הנזהר והשונה. התנסות בתפקידים השונים מצויה על רצף שבין מילוי תפקיד באופן מאוזן ובין ביצועו באופן מוגזם, והם תלויים גם באישיות של כל אחד מהמשתתפים (Livesley & MacKenzie, 1983; MacKenzie, 1990).

החברותי (sociable)

המשתתף החברותי מנסה לחבר בין חברי הקבוצה, ליצור אמון ומרחב בטוח, אווירה תומכת והקשבה. הוא אכפתי ודואג לארגון הקבוצה ולמרחב הפיזי שבו היא מתנהלת. תפקידו ליצור לכידות חברתית וגיבוש ולעודד אחרים להיפתח. החברותי מדגיש את הדומה והמשותף ולא את המפריד והשונה. למרות היתרונות שבתפקיד זה ותרומתו להתפתחות הקבוצה, בשלבים מתקדמים - שבהם יש רצון לבטא שונות, להתעמת ולקרוא תיגר - החברותי עלול לחסום ולעכב את הקבוצה משום שהוא ינסה למנוע ביטוי לרגשות ולקונפליקטים ואף להכחישם.

המבני (structural)

המבני עסוק בארגון הקבוצה, בהצבת מטרות ובהגדרת משימות לשם השגתן. חשובים לו המסגרת והארגון של הקבוצה, הנחוצים לקידום היעדים שהקבוצה מציבה. המבני מסייע לבנות את המסגרת הקבוצתית משום שהוא מבהיר את החוקים והנורמות ומפחית עמימות, ובשלבים הראשונים זהו תפקיד חשוב בהפחתת החרדה ויצירת אמון ומסגרת בטוחה. כשהמבני מפריז בדבקות בחוקים ומתנגד לשינוי, הוא עלול לדכא יצירתיות וספונטניות, חופש והנאה. הצורך בהיעדר עמימות ובהבהרה נפתר באמצעות פתרונות קונקרטיים; הדבר

עלול להדחיק רגשות, ליצור דימוי מרוחק ולא מעורב של המבני ולהביא לניכור בקרב המשתתפים האחרים.

הנזהר (cautionary)

הנזהר מדגיש את חשיבות היחיד בקבוצה, שומר על האוטונומיה ונוטה לא לחשוף עצמו אם הוא חש לא בטוח. הוא תורם ליצירת איזון ביחסים שבין היחיד לקבוצה ובין עבודה משותפת לשמירה על הגבולות האישיים של כל משתתף. הנזהר עשוי להועיל לקבוצה בשיקוף של מידת האיזון הנדרש בין התמסרות לקבוצה ובין הכלה ואחריות עצמית. כאשר התנהגותו מופרזת הנזהר עלול לפגוע בפתיחות ובחשיפה הנדרשת לדינמיקה הקבוצתית, לשדר חוסר אמון, לפגוע ביכולת לחולל שינוי ולחבל בלכידות הקבוצה. במקרים קיצוניים, הימנעות הנזהר מהשתתפות בקבוצה עלולה לעורר רגשות עזים בקרב המשתתפים עד כדי הפיכתו לשעיר לעזאזל.

השונה (tnegrevid)

השונה קורא תיגר על החוקים והכללים של הקבוצה, מחויב לשינוי, ודומיננטי בדינמיקה הקבוצתית. לא פעם השונה מעורר רגשות עזים וכעסים ומעורב בקונפליקטים קבוצתיים, ומערער על הלכידות ועל המסגרת הקבוצתית. השונה מדגיש שהוא רואה את הדברים אחרת מהקונצנזוס הקבוצתי. באמצעות העלאת סוגיות חריפות, השונה מאלץ את המשתתפים להתעמת עם עמיתיהם ועם עצמם ומציע נקודות מבט אלטרנטיביות על התכנים ועל הדינמיקה בקבוצה. כשהתנהגותו מופרזת, השונה עלול להוביל לקוטביות חסרת פתרון עד כדי איום על הלכידות הקבוצתית. במקרה זה הוא עלול להביא את עצמו לכדי הרס עצמי, בידוד, חוסר שייכות וסילוק מהקבוצה. אבל כשהתנהגותו מאוזנת, אף שההתמודדות עימה מורכבת עבור משתתפי הקבוצה הוא מועיל להתפתחותה, משום שהוא מאתגר אותה להתמודד עם סוגיות חשובות.

אנו מציעים להתבונן בתהליך הקבוצתי בתיאטרון הפלייבק דרך שלוש עדשות, שכל אחת מהן מייצגת היבט אחר של תהליך היצירה והמשחק ומספקת זווית מבט ייחודית על הקשר שבין התפקיד הקבוצתי לתהליך היצירתי. העדשה האחת היא התפקידים הדרמטיים העולים במשחק; השנייה היא מוסכמות המשחק בתיאטרון הפלייבק; והשלישית היא המפגש המשחקי עם תוכני הסיפור. כל עדשה בוחנת אחרת את תהליך היצירה והדינמיקה הקבוצתית, וכל אחת מאפשרת למנחה לבחון דרכי פעולה שיקדמו את התפתחות הפרטים בקבוצה. התהליך התרפויטי בקבוצה מזמן מרחב חקירה ספונטני לגילוי ולביטוי של מגוון תפקידים, להתבוננות בהם ולתנועה גמישה ביניהם. איכות

תרפויטית זו תוביל ליכולת לבטא, להכיל ולקבל מצבי עצמי רבים ושונים, לעיתים אף מנוגדים זה לזה, בקבוצה ובחיים, וזהו היבט מרכזי בבריאות הנפשית של האדם (Bromberg, 1993; Landy, 2009).

נתאר כעת כל עדשה ונדגים כיצד אפשר להתבונן דרכה על הביטויים התיאטרוניים בקבוצה ובעזרתם לבחור את התערבות המנחה. הדוגמאות נכתבו בהשראת התרחשויות קבוצתיות שעלו במפגשי תרגול וחזרות של קבוצות תיאטרון פלייבק שלקחנו בהן חלק כמנחים וכמשתתפים. מטרת הקבוצות הייתה לתרגל תיאטרון פלייבק כמרחב להתפתחות אישית, אולם החוזה בהן לא היה טיפולי. הקבוצות היו בעלות סטינג קבוע ומנו 8–12 משתתפים כל אחת, והתהליך בהן התקיים על פני שנים (5–10 שנים). הקבוצות הונחו בידי מנחי קבוצות מוסמכים, יוצרי תיאטרון ומטפלים בדרמה. כל פרטי המקרים שונו כדי לשמור על פרטיות ועל חיסיון המשתתפים.

עדשה ראשונה: תפקיד דרמטי

כל דמות שעולה באימפרוביזציה תיאטרונית אינה מייצגת רק דמות בסיפור של המספרת, אלא מבטאת היבטי עצמי של השחקן המגלם אותה. התפקיד הדרמטי מספק מרחב לחקירה ולביטוי של היבטי עצמי אלו ושל התפקיד הקבוצתי. הדבר מהותי בעיקר במצבים שבהם המשתתף בוחר שוב ושוב לגלם את אותו תפקיד דרמטי בווריאציות שונות, דרך דמויות שונות ובתגובה לסיפורים שונים של משתתפים בקבוצה. לטענתנו, הקשר בין התפקיד הדרמטי לתפקיד הקבוצתי של המשתתף עשוי להיות מקביל או מנוגד; בקשר מקביל נראה חזרה על תפקידים דרמטיים המייצגים היבטים דומים לאיכויות התפקיד הקבוצתי של המשתתף, ואילו בקשר מנוגד נראה חזרה על תפקידים דרמטיים המבטאים היבטים מנוגדים לאיכויות התפקיד הקבוצתי. על פי תיאוריית התפקיד בדרמה־תרפיה (Landy, 2009), השאיפה היא להרחיב את מספר התפקידים וסוגי התפקידים שהמשתתף מזהה ומסוגל לשחק באופן מיטבי, ולשכלל את היכולת לנוע ביניהם על הבמה, בדינמיקה הקבוצתית ובמציאות היומיומית. מודעות המשתתפים והמנחה ליחסים שבין התפקיד הקבוצתי לתפקיד הדרמטי עשויה להרחיב ולהגמיש את יכולת המשתתפים לשנות תפקידים דרמטיים, ומתוך כך גם להרחיב ולשנות תפקידים קבוצתיים. התנסות רחבה בתפקידים הדרמטיים ובתפקידים הקבוצתיים מובילה לטרנספורמציה שיש בה התפתחות של תפקידים חדשים מחוץ לקבוצה.

לנדי (Landy, 2009) מציע את המושגים "תפקיד", "תפקיד נגדי" ו"מדריך" לתיאור התהליך של הרחבת התפקידים הפנימיים. הוא טוען שהאישיות היא מערכת אינטראקטיבית של תפקידים משתנים לפי הנסיבות. התפקיד הוא החלק הזמין לאדם באישיותו, והאדם

מזוהה עימו ומודע לו. התפקיד הנגדי הוא חלק באישיות שאינו זמין לאדם, והאדם אינו מודע לו. התפקיד הנגדי תלוי בהכרח בתפקיד. דוגמאות לתפקיד ותפקיד נגדי הן למשל הצמדים אימא ומכשפה, אימא וילדה, או קדוש וחוטא. כמו בתיאוריה היונגיאנית, התפקיד והתפקיד הנגדי מקיימים קשרי ניגודים כמו הפרסונה והצל, האנימה והאנימוס (יונג, 1994). עם זאת, התפקיד הנגדי אינו בהכרח דמות חשוכה או שלילית. גם צמדים אחרים יכולים להוות תפקיד ותפקיד נגדי, כמו אבא ובן או קונה ומוכר, המייצגים היבטי עצמי מנוגדים.

התפקיד והתפקיד הנגדי הם שני קטבים של ציר אחד, והשאיפה היא לקיים אינטגרציה ביניהם ולהכיל את הניגודים זה לצד זה. על פי לנדי (Landy, 2009), המדריך הוא חלק באישיות שמודע לתפקיד ולתפקיד הנגדי, מכיל ומקבל את המתח ביניהם ויכול לחולל ביניהם אינטגרציה. כדי לפתח את איכות המדריך, המנחה והמשתתפים יוצרים תמונה תיאטרונית אינטגרטיבית שיש בה ביטוי לשני תפקידים מנוגדים, זה לצד זה, המקיימים ביניהם דיאלוג מוחשי וחי. לתמונה תיאטרונית זו יש איכות של מדריך, מכיוון שהיא מאפשרת ביטוי לשני התפקידים. לנדי גורס כי השאיפה היא שתפקיד המדריך יופנם ויהפוך לחלק מהאישיות, ובאמצעותו היחיד יוכל להיות הוא עצמו בשעה שהמדריך מתבונן על הפרדוקס בין הניגודים ומחולל אינטגרציה ביניהם.

לפי תיאוריית התפקיד, השאיפה בקבוצות פלייבק היא להרחיב את מנעד התפקידים הדרמטיים המגולמים על הבמה כדי לחקור מגוון של היבטי עצמי, ומתוך כך להוביל לטרנספורמציה שתתבטא בהרחבה והתגמשות של התפקיד הקבוצתי. למודעות הקבוצה לקשר בין תפקידים דרמטיים חוזרים ובין תפקידים קבוצתיים יש השפעה רבת ממדים - הרחבת התפקידים הדרמטיים עשויה להרחיב את התפקידים הקבוצתיים ולאפשר גמישות ותנועה בין תפקידים; היא גם הופכת את האימפרוביזציה התיאטרונית ליצירה אינטגרטיבית, רוויית פרספקטיבות ומשמעויות; וגמישותו של הפרט לנוע בין תפקידים דרמטיים וקבוצתיים מקדמת את התפתחות הקבוצה כולה והופכת אותה למרחב מאפשר יותר. תיאורי המקרה הבאים ממחישים את הקשר בין התפקיד הדרמטי ובין התפקיד הקבוצתי.

הגיבור מהאגדות

אלון, בן 35, משתתף בקבוצת תיאטרון פלייבק הנפגשת על בסיס שבועי. התנהגותו בקבוצה נושאת מאפיינים של תפקיד חברותי בדינמיקה הקבוצתית (Livesley & MacKenzie, 1983): דבריו נאמרים תמיד בשיקול דעת, הוא אינו מתפרץ ואינו כועס. הוא ממעט לשתף בסיפורים שבהם חווה פגיעות, חוסר אונים או חולשה. במצבים קשים של קונפליקט וביטוי רגשות הוא משמיע קול מאוזן ומתון, ושואף ליצור איזון והקשבה בקבוצה. במלאו תפקיד חברותי, הוא תומך בחברי הקבוצה ומעודד טון רגשי

חיובי שמפחית רגשות שליליים. התפקיד החברותי מתבטא אצלו גם בבחירותיו בגילום תפקידים דרמטיים על הבמה. אלון מגלם לא פעם את דמות האביר או הגיבור שמציל את המצב. דמות זו לקוחה מעולם הפנטזיה והאגדה - אביר שיוצא למסע, מנצח דרקונים ומכשפות ומתגבר על מכשולים וקשיים. דמות האביר מתממשת גם בסימני המשחק: אלון עוטה את אחד הצעיפים כגלימה וכך הוא מסמן עצמו כ"אביר גיבור". הסימן הזה, שאלון טבע, הפך בקבוצה למוסכמת הייצוג של הגיבור. אפשר לראות קשר מובהק בין תפקידו החברותי בדינמיקה הקבוצתית ובין תפקידו התיאטרוני בדמות האביר הגיבור על הבמה, זה שדואג למרחב בטוח ומסייע לשאר הדמויות להתמודד עם מכשולים ואתגרים בסיפור שמציגה האימפרוביזציה.

באחד המפגשים שיתפה סיוון, בת 28 ומורה במקצועה, באירוע שהתרחש בטיול שנתי שיצאה אליו עם תלמידיה. סיוון אוהבת את תלמידיה ומסורה מאוד לעבודתה כמורה, אבל היא סיפרה שהטיולים השנתיים אהובים עליה פחות מכיוון שהיא מפחדת מאוד מחיות בטבע ומרגישה מחויבות רבה לבריאות התלמידים. בטיול האחרון אחד התלמידים הקיא בזמן הנסיעה באוטובוס. סיוון נבהלה מאוד וחשה רתיעה מהמצב, אך הרגישה צורך להגן על תלמידה, אזרה אומץ ועזרה לו לנקות. השחקנים יכולים בדרך כלל לבחור בעצמם אילו חלקים מהסיפור הם היו רוצים לייצג על הבמה (למעט מקרים מסוימים שבהם המספר יכול לבחור את הדמות שתגלם אותו). כמו באימפרוביזציות אחרות, גם בסיפור הזה גילם אלון את דמות המורה, ה"אבירה־הגיבורה" שמצילה את תלמידיה. שוב קשר את גלימת הגיבור, ואף החצין את האומץ הרב שנדרש מהמורה לביצוע משימתה - טיפול בתלמיד "חסר האונים". בגילום המורה כגיבורה שוב בחר לבטא היבטים של תפקיד החברותי - אומץ ומסירות לעבודה - ואילו היבטי עצמי אחרים של דמות המורה, כמו "המבוהלת", "הנרתעת" או "המתנגדת", נשארו בצל ולא הובאו לידי ביטוי במשחק התיאטרוני.

במפגש אחר, משתתפת בקבוצה סיפרה על בן זוג לשעבר שאותו אהבה מאוד. הוא הקסים אותה בסיפורי הצלחתו כאיש עסקים, אך כעבור זמן גילתה ששיקר לה והרגישה פגועה ונבגדת. לאחר כעשור פגשה אותו במקרה בבית מלון. הוא נראה מרשים הרבה פחות. להפתעתה, הוא ניגש אליה וביקש את סליחתה על התנהגותו בעבר. גם באימפרוביזציה על סיפור זה גילם אלון את האהוב שהקסים בסיפורי הצלחה, וגם כאן - כאביר גיבור עטוף גלימה; אך הפעם התחוללה טרנספורמציה בדמות הגיבור, והאימפרוביזציה הדגישה היבטים חדשים בו - היכולת להוריד את מסכת הגיבור הכול־יכול, להודות בחולשה ולהצטער עליה. דמות הגיבור נחשפה בפגיעותה, וחלה טרנספורמציה והתפתחות

בתפקיד הדרמטי שאלון נהג לחזור עליו. הדמות החדשה לא הייתה עוד גיבור כול־יכול אלא חשפה פגיעות, חולשה, אשמה וחרטה.

יכולת המנחה לזהות חזרתיות בתפקידים ולהציע לאלון ולקבוצה להתבונן בבחירות חוזרות אלו סייעה להתפתחות התפקיד הדרמטי של דמות הגיבור, והתפתחות זו אפשרה לאלון בהדרגה לבטא היבטי עצמי חדשים בקבוצה. המפגש עם תפקידים דרמטיים שונים העולים מהסיפור מאפשר למשתתפים לבטא מצבי עצמי רבים יותר ולחזק תהליכי אינטגרציה, קבלת פרדוקסים וקבלה של העצמי (Bromberg, 1993). במקרה זה המנחה הזמינה את אלון ואת הקבוצה להתבונן בבחירותיו, בשינוי שעבר התפקיד הדרמטי הפעם ובהתפתחותם של ההיבטים החדשים בתפקיד של אנטי־גיבור.

קשה לזהות את נקודת הזמן שבה אלון החל לחשוף בקבוצה גם את פגיעותו שלו ולאפשר להחזיק יחד מקומות שבהם הוא חווה חוסר אונים. נראה כי לצד יכולתו לגלם אנטי־גיבור נפתחה בפניו גם האפשרות לתפקד בקבוצה ככזה, והוא החל לאפשר לעצמו להביא לידי ביטוי גם צדדים אחרים. בהדרגה החל לשתף ברגעים שבהם הוא מרגיש פגיע, ילדותי ואף נזקק. אלון שמר על תפקיד קבוצתי בעל מאפיינים של התפקיד החברותי, אולם תפקידו התרחב והתפתח; הוא החל לבטא היבטי עצמי מגוונים יותר בדינמיקה הקבוצתית והוביל את הקבוצה לקראת אינטימיות רבה יותר. תהליך זה עורר בהדרגה בקרב הגברים בקבוצה שיח אחר, המאפשר לבטא בקבוצה תכנים ומצבים שיש בהם פגיעות ונזקקות. במסע הגיבור אלון ניצח את "הדרקון" שמנע ממנו לחשוף היבטים של עצמו, ודרך הדרמה הבימתית הוא מצא את "האוצר" – הגילוי שאפשר לבטא חולשה וכאב ועדיין לחוש נאהב ובעל ערך.

המכשפה

מיכל, בת 35, נמנעת מהשתתפות פעילה בחיים החברתיים של הקבוצה. היא בוחרת שלא להגיע לאירועים אישיים ומשפחתיים של חברי הקבוצה, אינה מביעה עמדה בקונפליקטים בקבוצה, נמנעת מקרבה, ממעטת לשתף במתרחש בחייה האישיים, ובמידה רבה מתפקדת כנזהרת בדינמיקה הקבוצתית (Livesley & MacKenzie, 1983). על הבמה מיכל דווקא בוחרת לגלם דמויות תוקפניות שאינן חוששות להתעמת ולנקוט עמדה נחרצת – דמויות המנוגדות לתפקידה החברתי כנזהרת. דמויות אלו, שמיכל מגלמת על הבמה, מבטאות מצבי עצמי (Bromberg, 1993) שאינם מבוטאים בדינמיקה הקבוצתית. באחד המפגשים סיפרה נירה, משתתפת אחרת בקבוצה שעובדת בהוראה, שבמשך שלוש שנים מנהלת בית הספר השאירה אותה בתפקיד ממלאת מקום ולא

הסכימה לתת לה משרה קבועה כמורה. בשלוש השנים האלה היא יצרה קשרים עמוקים עם תלמידיה וסייעה להם על אף היותה ממלאת מקום בלבד. לבסוף המנהלת התרצתה ונתנה לה את המשרה המיוחלת, אולם נירה הוסיפה לכעוס על כך שמנעה ממנה התקדמות במשך שנים. היא סיפרה שכעת המנהלת עוזבת את תפקידה. במהלך האימפרוביזציה לסיפור עלתה מיכל אל הבמה, התעטפה בצעיף אדום וקראה בקול רם ומאיים: "מראה, מראה שעל הקיר, מי היפה בכל העיר?". היא גילמה את המנהלת כמכשפה מסיפור שלגייה, והשתמשה באגדה כדי למסגר את יחסי המנהלת והמורה. אל הבמה עלתה שחקנית נוספת, שגילמה את המורה כלכלוכית. המכשפה שלחה אותה לנקות בכל פעם בית ספר אחר, ולכלוכית עשתה כמצוותה. המכשפה הטיפה ללכלוכית־המורה על ערכה הנמוך ועל חוסר מקצועיותה. הסצנה ארכה זמן ולא התפתחה, עד שנכנס שחקן נוסף שגילם את אחד התלמידים מוקירי התודה וקרא אל המכשפה: "התחלפת, את יכולה לצאת". הסצנה הסתיימה בניגוד לסיפור המקורי, שבו המנהלת מעניקה למורה משרה לבסוף.

דוגמה זו מאפיינת את האופן שבו מיכל גילמה שוב ושוב דמויות נוקשות ומתנגדות המייצגות היבטי עצמי הופכיים מאלה שהביאה לידי ביטוי בקבוצה. הדמויות שגילמה נותרו שטוחות והציגו גוון אחיד, תקיף וקשוח, ללא התפתחות שמצליחה להכיל כמה היבטי עצמי. המקרה המתואר מדגים את נוקשות הדמות: אף שבסיפור המקורי יש התפתחות של המנהלת, שהתרצתה ונתנה את המשרה למורה, הסצנה התפתחה רק כשעלה שחקן נוסף בדמות התלמיד, ולא חלה התפתחות בדמות המנהלת. נוקשותה של מיכל אף מנוגדת לרעיון היסוד בתיאטרון הפלייבק: על האימפרוביזציה לשקף את מהות הסיפור ולא לערוך בו שינויים שאינם תואמים את חוויית המספר.

ואולם כעבור חודשים אחדים הצליחה מיכל לחולל התפתחות בדמות הנוקשה, ובד בבד חלה התפתחות גם בתפקידה הקבוצתי. באחד המפגשים סיפרה משתתפת אחרת על עבודתה כפקידת שירות לקוחות בבנק. היא תיארה את עבודתה כעבודה סיזיפית המחייבת לרוב להפגין עמדה נוקשה ואדישה כלפי הלקוחות, אך בניגוד לפקידות אחרות היא הפגינה כלפי לקוחותיה רכות, נעימות והקשבה. היא תיארה כיצד הבינה לאחר זמן שאינה עוסקת בתפקיד הנכון עבורה והחליטה להירשם ללימודי גישור.

מיכל עלתה לבמה וגילמה שוב את תפקיד הפקידה הנוקשה, בתגובה לשחקן אחר שעלה לבמה בתפקיד הלקוח החלש. היא נהגה בקרירות ובעצבנות וגערה בו – בחירה שכלל לא התאימה לסיפורה של המספרת, שתיארה עצמה כפקידה קשובה; הדמות ייצגה את בחירותיה החוזרות ונשנות של מיכל בתפקידים דרמטיים נוקשים ומתנגדים. המנחה, שביקשה לעורר היבטים חדשים בתפקידים שמיכל בוחרת לגלם על הבמה, עלתה לבמה

בתפקיד לקוחה ושאלה את הפקידה הנוקשה מדוע איננה נעימה כלפי הלקוחות. ברגע זה התחוללה התפתחות בדמות הפקידה: היא הסכימה עם הדברים, וביטאה בקול רם את רצונה להחליף מקצוע.

אמנם הבחירה של מיכל הייתה שונה מהסיפור המקורי ולא תיקפה את חוויית המספרת, אך הביצוע הבימתי בסיוע המנחה אפשר למיכל לרכך בו במקום את הדמות הנוקשה בתוכה ולאפשר התפתחות וביטויים של היבטי עצמי חדשים על הבמה. בהדרגה מיכל החלה לגלם דמויות רכות ומורכבות יותר על הבמה. הטרנספורמציה מדמויות נוקשות לרכות ועגולות יותר על הבמה הקרינה גם על תפקידה הקבוצתי. היא החלה להביע קרבה רבה יותר כלפי חברי הקבוצה ולרכך את הגבולות הנוקשים ביחסיה עם המשתתפים האחרים, ובאחד המפגשים אף הביאה עוגה שהכינה לחברי הקבוצה. מחווה זו ביטאה התפתחות בתפקידה הקבוצתי לעבר התפקיד החברותי, הנושא איכויות של שיתוף והתנהגות מקרבת (Livesley & MacKenzie, 1983).

המקרה של מיכל ממחיש כיצד התפתחות התפקידים הדרמטיים על הבמה מאפשרת ביטוי של מצבי עצמי חדשים בקבוצה (Bromberg, 1993) ומשפיעה על התפתחות התפקיד הקבוצתי. התפקיד של המנחה הוא לזהות את החזרתיות בתפקידים הדרמטיים ואת היבטי העצמי שהם מייצגים על הבמה, ולאפשר בהדרגה מעבר לתפקידים דרמטיים חדשים שיאפשרו בתורם ביטוי של היבטים חדשים בתפקיד הקבוצתי ויקדמו התפתחות ברמת הפרט והקבוצה. ההתפתחות שמיכל חוותה השפיעה על התהליך הקבוצתי; היא חדלה מייד מבחירתה החוזרת לגלם תפקידים נוקשים ותוקפניים על הבמה, והחלה לפנות מקום למשתתפים אחרים לבטא על הבמה תפקידים דרמטיים תוקפניים או מתנגדים. בעידוד המנחה אפשרה הקבוצה לקולות אלו לבוא לידי ביטוי גם בשיח וביחסים בין המשתתפים, ולא רק על הבמה. כך אפשרה העבודה הבימתית התפתחות בקבוצה לעבר תנועה גמישה ורחבה יותר בין תפקידים קבוצתיים.

עדשה שנייה: מוסכמות המשחק בתיאטרון הפלייבק

התיאוריה של תיאטרון הפלייבק מדגישה את חשיבותן של אמפתיה וספונטניות בתהליך המשחקי ואת היותן מרכיבים בסיסיים שלו (סאלאס, 2018). כדי להבין ולתקף את נקודת המבט של המספר, השחקנים נדרשים להשתמש בכישורי אמפתיה ולפתח את יכולתם לדמיין את חוויותיהם הסובייקטיביות של אחרים (Yaniv, 2011, 2012). מהמחקר הקיים (המוגבל אמנם) העוסק בתיאטרון פלייבק עולה כי הפרקטיקה בתיאטרון פלייבק משפרת את כישורי האמפתיה ואת הכישורים החברתיים של משתתפי הקבוצה

Bornmann & Crossman, 2011; Keisari, Palgi, Yaniv, & Gesser-Edelsburg, 2020;) .(Moran & Alon, 2011; Ng & Graydon, 2016

הספונטניות נחשבת מרכיב חיוני בתהליך היצירה בתיאטרון פלייבק (Fox, 1999); אלתור הוא תהליך ספונטני שמקרב את המשתתפים לעולמם הפנימי - לרגשותיהם, למחשבותיהם ולדמיונם (Moreno, 1985). ספונטניות מאופיינת בחיוניות, באינטואיציה, ביכולת לקבל את הרגע כפי שהוא ולהגיב אליו בדינמיות ובאופן הרמוני (Fox, 1994). ספונטניות עשויה לעודד יצירתיות, ובמקרה של תיאטרון פלייבק - לחזק את יכולתם של המשתתפים להסתכל על סיפור מוכר מנקודות מבט שונות וחדשות (Moreno, 1985; Yaniv, 2018). אלתור ספונטני מתוך התכוננות אמפתית כלפי הזולת מאפשר ביטוי תיאטרוני שמתקף את חווייתו הסובייקטיבית של המספר וגם חושף בה משמעויות ונקודות מבט חדשות (סאלאס, 2018).

מוסכמות המשחק בתיאטרון הפלייבק מושפעות מעקרונות האמפתיה ומדינמיקה של הספונטניות ויש להן היבטים תיאטרוניים ואתיים (שם טוב, 2015). ההיבטים התיאטרוניים מתייחסים ברובם לכללי האימפרוביזציה, המדגישים קבלה של מחוות תיאטרוניות שיוצרים המשתתפים והוספה של מחוות תיאטרוניות חדשות, בהתאם להתרחשויות על הבמה (תרגילי אלתור תיאטרוני מסוג "קבל והוסף" או "כן בכיף"). התכוננות אמפתית כלפי המספר היא מוסכמה שממנה נגזרים כללים שמטרתם להגן על המספרים ולמנוע פגיעה בהם. יש לציין כי עדיין לא קיים קוד אתי מסודר לתהליך הקבוצתי בתיאטרון הפלייבק, אך הספרות בנושא מתייחסת למוסכמות תיאטרוניות שנועדו להגן על המספרים ועל השחקנים (סאלאס, 2018). קיימת למשל מוסכמה שלפיה אין משתמשים במבטא אתני במשחק התיאטרוני ואין מציגים הצגה פרודית של מוגבלות פיזית. יש לציין כי רוב מוסכמות המשחק בתיאטרון פלייבק מייצגות נורמות שונות בקבוצות שונות ומתפתחות בהתאם לתהליך הקבוצתי. אירועים בקבוצה עשויים להוביל להתפתחות מוסכמות חדשות או לצמצום ולביטול מוסכמות אחרות. תיאור המקרה הבא מראה כיצד התנהלות המשתתפים מול מוסכמות המשחק מהווה גם היא מרחב לחקירת התפקיד הקבוצתי של המשתתפים.

היסטוריה במבטא גרמני

אריאל, בן 41 ונכד לניצולי שואה, שיתף את הקבוצה ביחסו האמביוולנטי להיסטוריה ולתרבות הגרמנית. מצד אחד הוא סולד מהתרבות שאפיינה את הנאצים שהובילו לשואת העם היהודי ועמים אחרים, ומצד שני הוא אוהב מוזיקה, פילוסופיה וספרות גרמנית וחווה הנאה רבה בביקורו בברלין. המשתתפים האחרים הגיבו לסיפור במונולוגים קצרים. רונן,

משתתף חדש בקבוצה, עלה אל הבמה ואמר במבטא גרמני כבד ובנימה קומית: "היסטוריה גרמנית תמיד מסתיימת במחשבות על השואה".

בסיום האימפרוביזציה נערך שיתוף בקבוצה. אסף, אחד המשתתפים, טען ששימוש במבטא אסור במשחק בפלייבק והסביר שכך קרא בספרם של מייסדי הפלייבק. בקבוצה התפתח דיון בשאלה מתי ואם בכלל אפשר להשתמש במבטא בפלייבק, ומדוע בעצם אסור השימוש בו מלכתחילה. אסף הסביר כי הימנעות ממבטא נובעת מסיבות אתיות של רגישות תרבותית, בוודאי בישראל, שהיא מדינת הגירה ויש בה לא מעט אנשים בעלי מבטאים אתניים שונים. שימוש במבטא עלול לפגוע במספר וגם למקד את תשומת הלב ביכולת השחקנים ולא בחוויה העולה מן הסיפור. נאווה, משתתפת אחרת, אמרה כי לדעתה באימפרוביזציה הזאת השימוש במבטא הגרמני לא פגע באיש ואף הכניס נופך קומי לעיסוק במחשבות לא פשוטות הקשורות לגרמניה ולשואה. לכן, היא הציעה, יש לחשוב מחדש על השימוש במבטא ולהתייחס לכך בגמישות ולא כאל חוק בל יעבור.

במקרה הנדון, רונן השחקן לקח על עצמו את תפקיד השונה בקבוצה (Livesley & MacKenzie, 1983), משום שהשתמש במבטא באופן אקספרסיבי (States, 2002) והעלה שלא במכוון את שאלת הגבול של מוסכמות המשחק. התנגדותו של אסף לשימוש במבטא נבעה בין היתר מתפקידו כמבני, משום שבעיניו פגיעה במוסכמות המשחק עלולה לחבל בהשגת המטרה הקבוצתית (Livesley & MacKenzie, 1983). נראה כי רצה להציב גבולות למשתתף החדש ולהבהיר לו את כללי המסגרת שאליה הגיע זה מקרוב, מה מקובל בה ומה לא. תפיסתו הציבה גבול חד־משמעי שאסר לחלוטין שימוש במבטא. נאווה הכירה את מוסכמות המשחק בתיאטרון פלייבק וצידדה בהן, אולם רונן בתפקידו כשונה ערער עליהן; הדבר הביא את נאווה להביע עמדה גמישה ומקבלת יותר, שביטאה איכויות של תפקיד קבוצתי חברותי ומחפשת הסכמה רחבה בין משתתפי הקבוצה (Livesley & MacKenzie, 1983). נאווה לא ביטלה את הסכנה בשימוש במבטא, אבל טענה שיש מקרים שבהם השימוש במבטא מאפשר רובד נוסף ולא צריך להימנע מכך באופן אפריורי. היא קיבלה את הרחבת הגבולות וניסחה את מוסכמות המשחק בגמישות המשלבת רגישות תרבותית ואתית עם ההבנה ששימוש במבטא עשוי להועיל לעיתים.

מקרה זה ממחיש כיצד האימפרוביזציה משקפת את הדינמיקה הקבוצתית ומספקת מרחב לחקירה, לביטוי ולהתפתחות של תפקידים קבוצתיים. האירוע המתואר כאן סימן כיצד הגמישות שהביעה נאווה ויכולתה לרכך את המוסכמה התיאטרונית במסגרת תפקידה החברותי אפשרו להכיל מצב מורכב שיש בו פרספקטיבות שונות.

כך התאפשרה קבלתו של משתתף חדש בקבוצה, ועימה התרחבו גבולות הקבוצה והעצמי של הפרטים בה.

עדשה שלישית: המפגש המשחקי עם תוכני הסיפור

יוצרי תיאטרון הפלייבק שאפו ליצור תיאטרון חברתי שיביא למפגש בין אנשים לסיפוריהם, ויאפשר להרחיב את הסיפור האישי דרך נפשו של האחר באמצעות אימפרוביזציה תיאטרונית שתשקף את הסיפור ותפרוש מחדש את יריעתו (לוברני־רולניק, 2009). התהליך הקבוצתי בתיאטרון פלייבק מתבסס על הסיפורים האישיים שהמשתתפים מביאים לקבוצה. הסיפור האישי הופך למעין "חפץ מעבר" במרחב הקבוצתי עבור המשתתפים באימפרוביזציה, והוא "מושאל" לגילויי נפשם (קובלסקי, רז וקיסרי, 2019). דרך הסיפור האישי, המחבר בין כלל המשתתפים, מתעוררת עבודה קבוצתית, אך הקבוצה שומרת על מחויבות בסיסית למספר הסיפור. להיבט זה יש חשיבות אתית מכרעת בתהליך, בהתחשב במצב הרגיש שבו שרויים המספרים (קובלסקי ועמיתים, 2019). כמו בכל קבוצה, התכנים העולים דרך הסיפורים משמשים מרחב לדינמיקה הקבוצתית. תכנים מסוימים עשויים להציג תמות משותפות לכלל משתתפי הקבוצה, והם יחושו שייכות והשתתפות, ואילו תכנים אחרים עלולים לעורר בידול בין חברי הקבוצה. תכנים מסוימים, מיניות למשל, אף עלולים להיות בגדר טאבו חברתי בקבוצות מסוימות ולעורר מורכבות וקונפליקטים בתהליך הקבוצתי (Romanelli, 2014). השאיפה היא ליצור בקבוצה אינטימיות שתאפשר למשתתפים לבטא מגוון רחב של תכנים והיבטי עצמי דרך הסיפורים והפעולה התיאטרונית, מבלי שיחושו כי עליהם לוותר על חלקים משמעותיים בעצמם כדי להשתייך ולהתקבל בקבוצה.

בתהליך היצירה המשתתפים פוגשים את תוכני הסיפור, וכל אחד ואחת מהם משקף את הפרשנות האישית לסיפור באמצעות המשחק התיאטרוני. הבחירה להביא את הסיפור לקבוצה, מפגש השחקנים עם תכניו, ושיקופו למספר באימפרוביזציה - כל אלה יוצרים מרחב לביטוי, לחקירה ולהתפתחות של תפקידים קבוצתיים. תיאור המקרה הבא ידגים זאת.

אומרים לנו שיש סקס אחר

נעמה, בת 48, נוהגת להביא לקבוצה סיפורים הנוגעים בזוגיות, אינטימיות ומיניות. המנחה זיהתה כי המפגש עם תכנים אלו מעורר לעיתים חוסר נוחות בקרב שאר המשתתפים. באחד המפגשים נעמה סיפרה באריכות על חוויה אישית פנימית שחוותה במסגרת טיפול. היא תיארה מעין מדיטציה שבמהלכה חוותה ריגוש מיני בכל הגוף ותחושה של עונג חדש ובלתי מוכר. הסיפור היה ארוך ומפורט. המנחה הציעה שהאימפרוביזציה תיעשה בתבנית "ראש חץ תנועתי" - תבנית שבה הקבוצה עומדת במבנה של ראש חץ, אחד השחקנים עומד בראש

ומוביל בתנועה, בצליל ובמלל, והאחרים מחקים אותו. זוהי תבנית קצרה שמתאימה לעבודה עם סיפורים המבוססים על חוויות פנימיות, תחושות ורגשות היות שהיא מבוססת בעיקר על תנועה ועל גילום החוויה הפנימית דרך הגוף.לתפקיד השחקן המוביל נבחר ראובן, ושלושה משתתפים נעו מאחוריו. זמן רב נדרש בטרם החלה קבוצת השחקנים לנוע יחד, וניכר שהם נבוכים ומתקשים לבטא תחושות שעלו בסיפור. תחילה הייתה האימפרוביזציה מורכבת מתנועה וצליל מאופקים ומקוטעים, ובהדרגה הם השתחררו והפכו לתנועה וצליל זורמים וחזקים יותר. בסיום האימפרוביזציה הגיבה נעמה לקבוצה: "לא כל כך התחברתי למה שיצרתם, האיפוק והשחרור של ראובן המוביל לא הזכירו מיניות ולא תשוקה, אלא התאפקות לפני הליכה לשירותים". נעמה אמרה גם כי אינה מרוצה מבחירת המנחה בתבנית קצרה, משום שבעיניה התיאור הסיפורי הארוך והמפורט מצדיק תבנית תיאטרונית ארוכה. השחקנים באימפרוביזציה סיפרו כי חשו מבוכה גדולה והתנגדות לגלם חוויה מינית. שפרה, משתתפת אחרת, שרק צפתה באימפרוביזציה, כעסה מאוד על בחירתה של נעמה להביא תכנים מיניים וראתה זאת כבחירה שאינה במקומה. סיגל, משתתפת נוספת שצפתה באימפרוביזציה תהתה כיצד אפשר להציג חוויה מינית וכיצד אפשר להתמודד עם תכנים שמעוררים בנו מבוכה.

ניכר כי נעמה המספרת מנסה להרחיב את גבולות האפשר של התכנים העולים בסיפורים ובאימפרוביזציות בקבוצה, ומתוך כך לוקחת על עצמה את תפקיד השונה - תפקיד המסייע לקבוצה להתקדם לשלבים התפתחותיים שמדגישים את הבידול בין חבריה ואת האינדיווידואציה (Livesley & MacKenzie, 1983). על פי רומנלי, אף שמיניות ואינטימיות הן חלק מהותי מחיינו אנו נמנעים מלדבר עליהן בפומבי, והדבר ניכר בקבוצות תיאטרון פלייבק (Romanelli, 2014).

החוויה המינית בסיפורה של נעמה עוררה מבוכה גדולה. הקושי להתמודד עם התוכן התבטא בבחירת המנחה בתבנית תיאטרונית קצרה, במוגבלותה של תנועת השחקנים ובאיפוק שחוו גם במעגל השיתוף שלאחר האימפרוביזציה. התבנית הקצרה אמנם מתאימה לחוויה פנימית שאין בה יחסים ועלילה מתפתחת, אבל במובן מסוים היא צמצמה את מרחב התוכן הנפשי שהובא בסיפור. בתבנית זו כובד המשקל של האימפרוביזציה הוא על השחקן המוביל בלבד. במקרה זה, שלושת השחקנים האחרים "הסתתרו" מאחורי המוביל והוא לבדו נדרש להתמודד עם תכנים קשים לביטוי. המספרת ציפתה בעצם למשחק אקספרסיבי (States, 2002), המתמקד בגוף השחקן ומציגו לראווה, שימחיש את הממד הארוטי והמיני של החוויה הפנימית שחשה. המשחק האקספרסיבי היה אמור לפרוץ את הגבולות, כפי שהמספרת קיוותה שיקרה. בפועל, השחקנים הצניעו את

גופם, נעו בכבדות ובאיפוק ורק לקראת הסוף יצרו תנועה משוחררת אך לא אנרגטית במיוחד. המשחק היה אנטי־אקספרסיבי במובהק, עד כדי כך שהמספרת תיארה את השחקן המוביל כמי ש"מתאפק לפני כניסה לשירותים", דימוי שמראה עד כמה השחקנים רצו להיפטר מהתהליך המשחקי ולהביאו לידי סיום - ההפך הגמור מהחוויה המינית הפנימית המתמשכת והמענגת שתוארה בסיפור.

שפרה, שכעסה על הבאת החוויה המינית אל הקבוצה, שימשה בתפקיד הנזהרת, וכך גם השחקנים על הבמה. תפקיד הנזהר שומר על גבולות האוטונומיה האישית מחשש לאובדן זהות היחיד או לאובדן תחושת השייכות בקבוצה (Livesley & MacKenzie, 1983). המשתתפים שסימנו גבולות עשו זאת מחשש שהתכנים האלה יחבלו בהרגשת השייכות של המשתתפים כולם או אפילו יגרמו להדרה או לתחושת ניכור וזרות. סיגל, הצופה השנייה שהגיבה לאימפרוביזציה, תפקדה כחברותית: היא לא דחתה את עצם הבאת החוויה המינית אל הקבוצה, אלא תהתה כיצד אפשר להמחיש באופן תיאטרוני חוויה מורכבת כזאת. היא קיבלה את הצעת המספרת להרחיב את גבולות הקבוצה ותכניה, ורק תהתה כיצד אפשר להתגבר על המבוכה שהחוויה מעוררת ולהמחישה על הבמה.

מקרה זה מדגים כיצד מפגש שחקנים עם תוכני סיפור מזמן אפשרויות לביטוי ולחקירה של התפקיד הקבוצתי. משתתפת בתפקיד השונה נותרה לבדה כשניסתה להרחיב את גבולות הקבוצה. חוויה זו, שהתרחשה בקבוצה, עשויה להוות מרחב להתבוננות ולחקירה של מצבים דומים בחייה. משתתפים אחרים, וגם המנחה, ביטאו את תפקיד הנזהרים; הם חוו קושי ואיום על שלום הקבוצה ומנעו את השינוי. הגמישות שגילתה סיגל בתפקיד החברותית יכלה לסמן את האפשרות לשינוי ולהרחבת הגבולות בעתיד בקבוצה ובמעבר לה.

סיכום ומסקנות

ליווסלי ומקנזי תיארו ארבעה סוגי תפקידים קבוצתיים - החברותי, המבני, הנזהר והשונה - הקשורים באופן הדוק להתפתחות הקבוצה (Livesley & MacKenzie, 1983). הדינמיקה בתיאטרון פלייבק מתרחשת דרך השיתוף הוורבלי, הסיפור של משתתפים יחידים והאימפרוביזציה התיאטרונית על הבמה. מאמר זה התמקד במשתתפי הקבוצה, בקשר בין התהליך המשחקי להתפתחות היחיד, ובתרומתו של קשר זה להתפתחות הקבוצה כולה. הדינמיקה בקבוצה נבחנה דרך שלוש עדשות: זו של התפקיד הדרמטי, זו של מוסכמות המשחק בתיאטרון הפלייבק, וזו של המפגש המשחקי עם תוכני הסיפור. המאמר מציג טענות התומכות בקיומו של קשר מקביל או מנוגד בין התפקיד הקבוצתי לבחירה נשנית

בתפקיד דרמטי בהצגות הסיפורים השונים, וכי טמון בקשר הזה פוטנציאל להרחבת סוגי התפקידים הדרמטיים, שבעקבותיה מתרחב ומשתנה גם התפקיד הקבוצתי.

מוסכמות המשחק התיאטרוני והתכנים המובאים אל הבמה יוצרים מרחבים לביטוי ולחקירה של התהליך הקבוצתי ומזמנים אפשרויות להרחבת התפקידים הקבוצתיים של משתתפי הקבוצה. כל אחת מהעדשות בנפרד וכולן גם יחד פורשות מרחבים שבהם המנחה יכולה להתבונן בתהליך הקבוצתי ולבחור התערבויות תיאטרוניות מתאימות שירחיבו את רפרטואר התפקידים הקבוצתיים המתבטאים בתהליך. נראה כי התפתחות המשתתפים בכל אחד ממרחבים אלו מובילה בהדרגה להתפתחות של היבטי העצמי המובאים לקבוצה ומשפיעה על הדינמיקה הקבוצתית כולה.

מאמר זה בחן את התפתחות התפקיד של הפרט בתהליך הקבוצתי ואת השפעתו על הדינמיקה הקבוצתית. כדאי לבחון לעומק את השפעתו של תהליך זה על הדינמיקה ועל היחסים בקבוצה, וכך גם את ההתערבויות של מנחת תיאטרון פלייבק כשחקנית, כבמאית, כמנחת קבוצות וכמטפלת. ראוי בהחלט להעמיק בנושאים אלו במאמרים עתידיים.

לסיכום, מאמר זה שפך אור על האינטגרציה בין התרפויטי־קבוצתי ובין האסתטי־תיאטרוני, והוא מאפשר הבנה של תהליכים בקבוצות תיאטרון פלייבק מפרספקטיבת התפקיד הקבוצתי. אנו מציעים למנחות ולמטפלים באמצעות דרמה בכלל, ובתיאטרון פלייבק בפרט, לראות את ההיבטים האסתטיים והתיאטרוניים כחלק חשוב ובלתי נפרד מתהליכי היחיד והקבוצה, ולא רק ככלי קיבול לתהליכים אלו.

מקורות

יונג, ק. ג. (1994). **זכרונות חלומות מחשבות** (תרגום: מ. אנקורי). תל־אביב: רמות.

לוברני־רולניק, נ. (2009). **חיים בתוך סיפור: תיאטרון פלייבק ואמנות האימפרוביזציה**. תל־אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

סאלאס, ג. (2018). **אימפרוביזציה מהחיים: הסיפור האישי בתאטרון פלייבק** (תרגום: ל. רוזנטל). תל־אביב: אסף/ספרא.

קובלסקי, ר., רז, נ., וקיסרי, ש. (2019). **היכל המראות על הבמה: פסיכותרפיה בתיאטרון פלייבק**. חיפה: מרכז לטיפול באמצעות אמנויות ע"ש אמילי סגול, אוניברסיטת חיפה.

קיסרי, ש., רז, נ. וקובלסקי, ר. (2018). מקנזי עולה לבמה: מודל של התפתחות הקבוצה דרך תבניות בפסיכותרפיה בתיאטרון פלייבק. מקבץ, 23(1), 73-90.

רוזנווסר, נ. (1997). הנחיית קבוצות. ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי על שם ציפורי.

שם טוב, נ. (2015). הוראה מאלתרת – זו לא מילה גסה: אימפרוביזציה תאטרונית ככלי הוראה וכאופן ידיעה. תל־אביב: מכון מופ"ת.

Bornmann, B. A., & Crossman, A. M. (2011). Playback theatre: Effects on students' views of aggression and empathy within a forensic context. *Arts in Psychotherapy, 38*(3), 164–168. https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.04.004

Bromberg, P. M. (1993). Shadow and substance: A relational perspective on clinical process. *Psychoanalytic Psychology*, *10*, 147–168.

Chesner, A. (2002). Playback theatre and group communication. In A. Chesner & H. Herb (Eds.), *Creative advances in group work* (pp. 44–66). London: Jessica Kingsley.

Cohen, O. (2011). *Psychoplayback: The space extended between playback theatre and psychodrama, on the axle between a theatrical artistic experience and psychotherapy* (Masters Thesis, Lesley University).

Fox, H. (1999). A ritual for our time. In J. Fox & H. Dauber (Eds.), *Gathering voices: Essays in playback theatre* (pp.9–16). New Paltz: Tusitala Publishing.

Fox, J. (1994). *Acts of service: Spontaneity, commitment, tradition in the nonscripted theatre*. New Paltz: Tusitala Publishing.

Keisari, S., Gesser-Edelsburg, A., Yaniv, D., & Palgi, Y. (2020). Playback theatre in adult day centers: A creative group intervention. *Plos One*. doi: 10.1371/journal.pone.0239812

Keisari, S., Palgi, Y., Yaniv, D., & Gesser-Edelsburg, A. (2020). Participation in life-review playback theatre enhances mental health of community-dwelling older adults: A randomized controlled trial. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*. doi: 10.1037/aca0000354

Kowalsky, R., Keisari, S., & Raz, N. (2019). Hall of mirrors on stage: An introduction to psychotherapeutic playback theatre. *The Arts in Psychotherapy*. doi: 10.1016/j.aip.2019.101577

Landy, R. (2009). Role theory and the Role method of drama therapy. In D. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in Drama Therapy* (pp.65-88). Springfield, ILL: Charles C. Thomas.

Livesley, W. J., & MacKenzie, R. K. (1983). Social roles in psychotherapy group. In R. R. Dies & R. K. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy monograph* (pp. 117–135). New York: International Universities Press.

MacKenzie, K. R. (1981). The concept of role as a boundary structure in small groups. In J. E. Durkin (Ed.), Living group: *Group psychotherapy and general system theory*, New York: Brunner/Mazel.

----- (1990). *Introduction to time-limited group psychotherapy*. Houston, TX: American Psychiatric Press.

Moran, G., & Alon, U. (2011). Playback theatre and recovery in mental health: Preliminary evidence. *Arts in Psychotherapy, 38*(5), 318–324.

Moreno, J. L. (1985). *Psychodrama* (Vol. 1, 4th ed.). New York: Beacon House.

Ng, H. C., & Graydon, C. (2016). In search of empathy in playback theatre: A preliminary study. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies, 15*(2), 126–141. https://doi.org/10.1080/14779757.2016.1172252

Romanelli, A. (2014). Sexuality and eroticism, the "forbidden" areas. *IPTN Journal, 19*(2), 21–25.

Rowe, N. (2007). Playing the other : *Dramatizing personal narratives in playback theatre*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Salas, J. (2009). Playback theatre: A frame of healing. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (pp. 445–460). Springfield: Charles C. Thomas.

States, Bert O. (2002). The actor's presence: Three phenomenal modes. In Phillip Zarrilli (Ed.), *Acting (Re)considered: a Theoretical and Practical Guide* (pp. 23–39). London and New York: Routledge.

Yaniv, D. (2011). Revisiting Morenian psychodramatic encounter in light of contemporary neuroscience: Relationship between empathy and creativity. *Arts in Psychotherapy*, *38*(1), 52–58. doi.org/10.1016/j.aip.2010.12.001

----- (2012). Dynamics of creativity and empathy in role reversal: Contributions from neuroscience. *Review of General Psychology*, 16, 70–77.

----- (2018). Trust the process: A new scientific outlook on psychodramatic spontaneity training. *Frontiers in Psychology*, *9*. doi.org/10.3389 fpsyg.2018.02083