

5. METODY

Metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako *záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických*. Nejstarší učební metodou bylo napodobování činnosti dospělých a na základě toho nácvik pracovních a pohybových dovedností. Postupně vznikaly další metody, jako je vyprávění a vysvětlování, bezděčné zapamatování na základě mýtů, přednáška a další slovní metody, v průběhu doby následovaly názorné, demonstrační, praktické, grafické metody. V moderní pedagogice se v průběhu 20. století prosadily metody přímé činnosti žáků, a to činnosti intelektuální, manuální i psychosomatické (Skalková 1999).

Metody jsou spjaty s pedagogickým cílem a obsahem i specifikou předmětu: „(...) prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem... Stupeň, v němž odpovídá cíl výsledkům, ukazuje mimo jiné i na účinnost použitých metod.“ (Skalková 1999: 167)

J. Valenta (1997) vykládá metodu jednak jako základní koncepční princip, jímž je v dramatice hra v roli, jednak jako soubor nebo skupinu dílčích postupů (např. projektová metoda, jakýkoli projekt jako celek, dramatické strukturování), jednak jako dílčí, konkrétní postup (např. narativní pantomima, etuda, zrcadla atp.). (Valenta 1997: 32) Technika se podle něho od metody liší užším záběrem (je to vždy dílčí postup) a dále přesnou následností jednotlivých kroků. Dodejme, že tyto vlastnosti má technika společné s cvičením, které však se týká převážně dovedností, kdežto technika může mít širší zaměření.

Vzhledem k tomu, že metoda je svázána s obsahem i cílem a z nich vychází, řídí se její volba řadou kritérií. Stejně jako při stanovení cílů, i při volbě metod zvažuje učitel znovu potřeby žáků (mentální, fyzické, sociální, emocionální), vývojový stupeň jejich způsobu myšlení a vnímání světa, míru zkušenosti, zájmy a záliby. Uvažuje, zda je daná metoda schopna naplnit stanovené cíle, zda odpovídá zvolenému obsahu, formě vyučování a dané instituci, prostředkům, které jsou k dispozici, krátce řečeno konkrétní pedagogické situaci, v níž má být použita.

Do hry však vstupuje i učitelův osobní systém a jeho vlastní předpoklady, tj. osobnostní charakteristiky, profesionální vybavenost a kvalifikace. Záleží na tom, pro který ze směrů nebo typů dramatiky se rozhodl a z jakých důvodů, tj. zda jeho volba je dána či ovlivněna formou, v níž práce probíhá, nebo zda je závislá jen na jeho osobním rozhodnutí. Dále záleží také na tom, zda tento směr či typ nějak osobně modifikoval, rozvinul a doplnil vlastními přínosy a osobními vlastnostmi a schopnostmi, zda a do jaké míry je schopen do práce zapojit i dovednosti a vědomosti z jiných oblastí než jen z dramaticko-výchovné (společenské vědy, jiné umělecké obory, speciální praktické dovednosti).

SPOLEČNÉ ZÁKLADY RŮZNÝCH METOD A SMĚRŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně, „jako“, „jakoby“ nebo – v terminologii Stanislavského – „kdyby“. Tento princip je v dramatické výchově klíčový, protože umožňuje dítěti a mladému člověku nahlédnout svět a život jinak než jen skrze svoji vlastní pozici, charakter, zkušenost a jimi zúžený, limitovaný úhel pohledu a postoj. „Obout si boty druhého“ znamená pokusit se cítit jako druhý, dívat se na vše jeho očima, jednat „v postavě“. Totéž činí herec, ovšem s cílem svou postavu představit divákovi, kdežto v dramatice jde v první řadě o to, aby se hráč do postavy vcítil, poznal ji jakoby zvnitřku. Fiktivnost, v mnoha případech dokonce fikce výrazně odlehčí životní situaci a osobním nebo skupinovým problémům hrajících, je důležitá proto, aby se hráči odpoutali od stereotypů a zábran vlastního života a pohledu na svět a dokázali se na náměty a témata hry podívat objektivně, nezávisle, nepodlehnut předsudkům a vžitým představám. Proto také je žádoucí a efektivní začínat s menšími dětmi a všemi začátečníky prací na rolích časově, místně i charakterem odlehčích jak hráčové osobnosti, tak jeho prostředí. U odlehčích rolí hráč snadněji a přesněji postřehne jejich hlavní a příznačné rysy, kdežto u těch, které jsou mu osobně blízké, zná příliš mnoho detailů, z nichž musí vybrat podstatné. Hru v roli postavy důvěrně známé a blízké mohou komplikovat osobní vztahy a emoce, subjektivní pohledy na ni. K zvládnutí těchto složitých úkolů musí hráč dozrát praktickou zkušeností s dramatikou, ale i lidským zráním.

Hra v roli má několik stupňů. Na jedné straně této škály je motivace různých cvičení, například pohybových, uvolňovacích, rytmických, mluvních i dalších, v nichž se hráči navozuje představa, že je loutkou, nafukovacím panákem. Škála jednoduchých rolových úkolů pokračuje pantomimami běžných činností – hráči se stávají houbařem v lese, průzkumníkem v jeskyni, pasákem v horách. „Role“ se v těchto případech omezuje jen na jediný, výrazně vnějškový rys nebo je dána jen prostředím a nedramatickou činností.

V praxi dramatické výchovy kromě zmíněných cvičení s náznakem role přicházejí v úvahu tři stupně hry v roli, odlišené tím, zda pouze vstupujeme do odlišných než našich životních „daných okolností“, nebo zda vstupujeme „do bot druhého“, a v jaké míře to činíme. Simulace znamená jen změnu daných okolností – hráč jedná sám za sebe, vychází ze svých postojů, které by uplatnil, kdyby se dostal do té či oné situace, kdyby měl řešit ten či onen úkol. Alterace znamená, že hráč přebírá schematickou roli, danou obvykle povoláním nebo sociální pozicí (význam pojmu role z hlediska sociální psychologie), stává se princeznou jako takovou, bez bližší charakterizace, blíže neurčeným lovcem, diktátorem, rytířem, učitelem... Jakožto lovec je určen pouze tím, že loví, ale nemá žádné osobní vlastnosti, a pokud se ve hře nějaké vyskytnou, jsou to buď osobní vlastnosti hráče, nebo jsou zvoleny celkem náhodně. Na rozdíl od

výše zmíněných pantomim běžných činností zde však už jde po složitější a zacílené jednání. Charakterizace se blíží herectví, neboť hráč vybavuje postavu individuálními vlastnostmi, reakcemi a jednáním. Mezi alterací a charakterizací je celá škála přechodných stupňů, daných zejména onou volbou osobních charakteristik, které mohou být postupně voleny stále záměrněji a promyšleněji a mohou být dány zvenčí (např. dramatickým textem) a nezávisle na osobních vlastnostech interpreta. V tomto případě můžeme už mluvit o herectví, nejen hráčství. Mezi charakterizací, jakou známe na jedné straně z dramatické výchovy nebo z dětského divadla a na druhé z herectví, bývá (zejména u dospívajících a dospělých) obtížné najít přesnou hranici (*podrobněji viz Valenta 1995 a 1997*).

V roli lze představovat jiné osoby, tvory nebo věci, přírodní jevy i abstrakce. Vždy jde však o hru antropomorfní, neboť je obrazem a reflexí člověka, jeho chování, jednání a vztahů k druhým. Základem dramatu a divadla je mimesis, to znamená, že vypovídají o realitě, vyjadřují vztah ke světu, který existuje nezávisle na jedinci a je sledován skrze obraz, symbol, metaforu, abstrakci. Mimesis není ovšem nápodobou zjednodušenou a přímočarou, ale je nápodobou ve filozofickém slova smyslu. Ani přísně realistické, naturalistické divadlo není přesnou a doslovnou nápodobou života, ale jeho ztvárněním. A jde-li o skutečné umění, není ani pouhou nápodobou vnějších rysů a projevů, ale hledá příčiny, motivace, vnitřní procesy a jejich významy, z nich vychází a je sděluje.

Hru v roli provádí hráč svou vlastní osobou, celým svým reálným psychosomatickým aparátem, tedy nikoli jen tělem ani jen myšlením nebo slovem. Je to jednání reálně uskutečněné, ne pouze myšlené nebo slovně popsané, je v něm přítomen prožitek a utváří se jím zkušenost. Psychologicky je základem hry v roli vnitřní představa. Hodnotná (výchovně i umělecky) hra v roli je založena na vnitřních charakteristikách a motivacích zobrazované osoby, tvora nebo jevu. Proto v dramatické výchově (stejně jako ve výchově herecké) nemá místo nahrazování akce výkladem, slovním popisem, „co by hráč mohl dělat“, ale ani pokusy o „cvičení mimiky“. V praxi se z obou typů mylného přístupu častěji objevuje verbalizace, a to u hráčů, kteří z nezkušenosti nebo vlivem sebepozorování dávají přednost slovnímu projevu před psychosomatickým. Pokusy o cvičení mimiky jsou méně časté a objevují se jen jako reziduum přístupů odvozených z návodných příruček pro ochotníky, desítky let starých. Metodický postup odstraňování těchto postupů, resp. jejich předcházení popsal už K. S. Stanislavskij.

Dalším důležitým prvkem metod dramatické výchovy je situace. Tento klíčový pojem znamená v nejširším slova smyslu vzájemný vztah či vzájemné postavení různých prvků, souhrn podmínek (situace, situační plán, situování staveb, přírodních a krajinných prvků atp.). V společenských vědách se jako situace označují konkrétní vztahy, vedoucí k nějakému jednání, dění či ději. Dramatická situace pak znamená vztah, který k jednání, a tedy ději vede nutně a neodbytně. Jejím základem jsou

vztahy, které musí být řešeny pro svou naléhavost a bývají spojeny s konfliktem nebo s překonáváním nějaké pro zúčastněné subjekty závažné překážky či potíže. Aktivním činitelem situace je lidská činnost, chování a jednání. Situace na jedné straně podněcuje člověka k činnosti, na druhé straně se jeho jednáním a chováním také utváří a přetváří. Děj, dění a činnost vyvolávají mezi aktéry situace rozpory či konflikty, jež mohou být vnější, způsobené věcmi, zvířaty nebo přírodními jevy. V situacích dramatických však jsou vždy přítomny prvky lidské, osobnostní – ovlivňují je temperameny, charakterové vlastnosti, psychické stavy, vůle a city, zájmy, potřeby a vztahy k druhým.

Rámeček č. 29

Struktura činitelů situace

Pro teorii situací navrhujeme toto rozdělení činitelů, kteří musí být přítomni a být v interakci, aby se vytvořila situace:

a) Subjekt odrážející objekt a zasahující do něj cílevědomě svou činností (přímo nebo skrze prostředky), která ovlivňuje i samotný subjekt. Subjekt je aktérem situace; může to být individuum, skupina, lidské společenství. Subjektem je pouze člověk.

b) Objekt zasahovací činnosti subjektu, tj. časoprostorové přítomné entity materiální nebo ideální povahy (látky, přírodní předměty, lidská díla, energie, informace, psychické jevy, jiné subjekty jako objekty činnosti atd.). Mimo přímé objekty existuje i referenční objekt (cílová představa, modifikace, předloha, ideální objekt), který se však nemusí uskutečnit.

c) Prostředky interakce, instrumenty aktivity subjektu (nástroje, zařízení, ale i informace, případně lidé, zvířata a jejich výkonné orgány).

d) Zasahovací činnost subjektu, která je v některých situacích činitelem nejvýznamnějším (např. výklad učiva, tvorba metodické pomůcky, obrábění, experiment). Zasahování plodí napětí.

e) Činnost a projevy jiných subjektů, podílejících se na dané situaci a působících různým způsobem na ostatní činitele.

f) Podmínky působící na objekt, subjekt i jiné subjekty, které spolupůsobí v situaci, ale nejsou objektem činnosti subjektu, i když se jím mohou v jiné situaci také stát. Jsou to např. fyzické atributy prostředí, množství žáků při učení, kontrola činnosti atd.

*(Podle Jaroslava Hlavsy, Marty Langové a Jiřího Všeckého:
Člověk v životních situacích)*

Činitelé situace představují to, co Stanislavskij nazývá „dané okolnosti“, to jest vše, co se na utváření situace a z ní vyplývajícího jednání a děje podílí a co se v metodice dramatické (stejně jako herecké) výchovy uplatňuje jako součást zadání: je to a) čas, tzn. „kdy“ a „jak dlouho“, b) prostor, tj. „kde“, na jakém místě, v jakém hmotném prostředí, dějišti, s jakými vlastnostmi, c) jaké fyzikální podmínky má situace – světelné, tepelné, d) jaký pohyb se na situaci podílí, e) jaké jsou sociální složky situace – počet, věk, pohlaví, sociální pozice a role, povolání, charaktery všech osob. Jinak řečeno, platí tu v angličtině užívaných pět „W“ – zájmen kdo (who), kdy (when), kde (where), co (what = činnost) a proč (why).

Hybatel situace je podle J. Hlavsy a M. Langové založen na „rozporu mezi činiteli situace [viz rámeček]. Dynamika bude tím živější, komunikační tok v situaci spáditéjší, rychlost řešení situace tím větší, čím hlubší, „naléhavější“ rozpor, rozdíly v situaci existují“ (Hlavsa, Langová, Všetečka 1987: 21). Rozpor, problém je tedy zdrojem jakéhokoli děje, tím spíše pak děje dramatického.

Problémovost situací, spojených s obtíží, překážkou, konfliktem vyvolává nutnost řešení a motivuje dramatické jednání, což vede v důsledku k učení problémovými situacemi. To je založeno a) na hledání a pátrání, na neznámu, b) na rozporech, neuspořádanosti, c) na možnostech a potřebě variací a kombinací, d) na potřebě změn, přestavby, odstranění některých prvků či rozvíjení či dosazení prvků nových. Jinak řečeno: řešení problémových, na rozporu založených dramatických situací, na překonávání překážek a potíží vede k uplatnění a rozvoji tvořivosti aktérů.

S dramatickým uměním spojuje dramatickou výchovu **napětí**. Má význam za prvé pro vyvolání a udržení zájmu hráčů, protože je to prvek, který je nutí pátrat a zkoumat, jak se situace či příběh vyvinou dál, co přinesou, jak bude možné je vyřešit. Za druhé napětí umožňuje hráčům poznat situace, které je nezbytně nutné řešit, jimž se člověk nemůže a ani nechce vyhnout, a v důsledku tedy učí chovat se v životě odpovědně.

Napětí je vytvářeno konfliktem nebo zamlčenou informací, překážkou, dilematem či nedorozuměním. Své opodstatnění má už při zahájení práce na určitém tématu, námětu nebo projektu, zpravidla v podobě startovního bodu, někdy obrazně nazývaného „návnada“ nebo „hák“ (na němž je celek jakoby zavěšen). Formy těchto startovních bodů mohou být různé, verbální, vizuální, auditivní či psychosomatické, důležité však je, aby hráče vtahovaly bezprostředně do hry a vyvolávaly u nich napětí výše uvedenými prvky, tj. aby buď část informací zamlčovaly, část sdělovaly nebo aby exponovaly dilema či překážku v souvislosti s tématem, které hráče zajímá a je pro ně významné. Takto vybudované startovní body lze najít v mnoha dramatických textech s klasickou výstavbou, v začátcích některých filmů, ale i v některých prózách (např. v detektivkách). Jestliže jsou přejímány pro dramatickou výchovu, je zpravidla třeba jejich textaci upravit, nejčastěji je zhustit nebo zbavit konkrétních údajů těsně vázaných k příběhu a postavám díla.

Dalším ze základních principů metod dramatické výchovy je improvizace. V dramatické výchově probíhá v bezpečných a kontrolovaných podmínkách, vše lze změnit, rozvinout, obohatit či zcela převrátit, a přitom nehrozí reálné následky a sankce. Improvizace tedy umožňuje experimentování a zkoumání života a lidí.

Improvizace má tři základní roviny:

1. *improvizace v pravém (užším) slova smyslu*, tj. dramatická činnost, která je skutečnou okamžitou reakcí hráče na fiktivní situaci a na jednání druhých, na skutečně vzniklou obtíž; probíhá zcela bez přípravy, jen s nejnnutnější věcnou domluvou nebo instrukcí, popřípadě zcela bez domluvy („volná improvizace“),

2. *hra spatra*, tj. hra bez textu, ale na základě předběžné domluvy nebo přípravy; v hereckém slangu se udržuje z němčiny přejatý výraz „hra ze stéggrajfu“; rovněž extempore je nepřipravený projev, ale zpravidla se tím míní nepřipravená a nenadálá vsuvka do veřejného vystoupení, řečnického nebo hereckého, většinou nežádoucí,

3. *vypilovaná improvizace* jakožto výsledek delšího procesu práce na zvoleném tématu, námětu, situaci, ději, tj. hra bez psaného textu, ale vypracovaná v improvizovaném jednání a většinou i hráči postupně prodiskutovávaná a dotvářená dalšími domluvami.

V angličtině pro tento typ aktivity najdeme i výrazy jako „playing-out“ či „acting-out“, „story dramatization“, nebo také (zejména v minulosti) „playmaking“.

V praxi dramatické výchovy metody založené na improvizaci převažují, neboť bez přípravy, jako reakce na jednání druhých, probíhají i hry a cvičení, všechny techniky uplatňované při strukturování, všechny druhy pantomim. Není tedy příliš vhodné, když se pojem improvizace zužuje na konkrétní, standardní a jednoduše popsateľnou a zařaditelnou metodu či techniku nebo organizaci práce, jak se s tím setkáváme v literatuře i v běžném hovoru učitelů dramatiky. Užšímu vymezení se blíží spíše pojem **etuda**, převzatý z herecké výchovy. Etudu lze charakterizovat jako krátký improvizovaný útvar, zpravidla o jedné či dvou situacích, s malým počtem rolí, s jasným začátkem a koncem, většinou vypočítaným. Ale i etuda má mnoho různých podob a variant a nelze ji přesně omezit. Někdy se místo etuda používá i výraz „scénka“, ale ten by měl zůstat vyhrazen malým žánrům divadelního nebo divadlu se blížícího vystoupení (scénky na školní akademii, u táboráku apod.). Je to termín, který navíc získal poněkud pejorativní význam.

Improvizací se ze situace rozvíjí a vytváří **děj, příběh** nebo je založena na hoto-vém, vně skupiny existujícím příběhu.

Dramatická výchova je na rozdíl od různých jiných předmětů a oborů vzdělávání založena na jednání, na psychosomatickém projevu celou bytostí. Vymýšlení, psaní, kreslení a další výtvarné techniky, zhudebňování – to vše se může na dramatice podílet jako pomocná metoda. Klíčové jsou **jednání, děj a příběh**.

Vzhledem k psychosomatické podstatě dramatického jednání se všechny učitelovy podněty, náměty pro práci a zadání týkají otázek **kdo, co, kdy, kde, proč**, tedy daných okolností. Nikdy učitel neříká, jak se má co provést, jak už bylo zmíněno, natožpak co má hráč „napodobit“. Proto i při velmi přesném zadání je ono „jak“ prostorem pro tvořivost hráčů. Zejména však je to cesta k vybudování vnitřní představy motivací, k prožívání situace, akce, charakteru. Toto „jak“ tedy naplňuje účel a hlavní cíl dramatické aktivity, kvůli této vnitřní představě a prožitku se v dramatické výchově aktivita provádí, a to i tehdy, když je výsledek veřejně předváděn.

Postupnost metod, jejich následnost v práci s určitou skupinou v delším časovém horizontu (od začátečnicků k pokročilým), ale v hlavních rysech i v každé jednotlivé části práce, a dokonce většinou i v každé hodině směřuje od akce k debatám, psaní, kreslení. Tedy vezmeme-li námět „stůl“, začínáme situacemi, etudami, jednáním, v nichž stůl hraje určitou roli, přecházíme k variacím a uzavíráme debátami, psanými a kreslenými reflexemi toho, co v aktivitách vzniklo.

Dalším základním metodickým principem je postup od pohybu a pantomimy k dialogu a plné hře. Pohyb a pantomima mají většinou být na začátku práce, protože jsou vývojově starší než řeč. Proto také méně zkušenému hráči a malému dítěti umožňují vyjadřovat se snadněji a bez zábran (nebo aspoň s menšími zábranami). Na druhé straně však hráčům, kteří mají jednostranně rozvinutý sklon k slovní komunikaci a značnou verbální dovednost, umožňují přeorientovat se na projev psychosomatický a zabraňují tak jeho nahrazování pouhým projevem verbálním (slangově „okecávání“).

Dialog je dalším stupněm, přichází s akcí, spontánně vzniká a připojuje se tehdy, kdy nehrozí, že bude jen verbalizací, ale kdy je vzhledem k vybudovanému jednání skutečnou komunikací, působí na partnera, reaguje na jeho jednání (slovní i mimoslovní), a jeho součástí je tedy i naslouchání, vnímání. Ne každé plynulé mluvení je z hlediska rozvoje dramatických aktivit žádoucí, někdy je dokonce nutno tok řeči utlumit a dovést hráče k tomu, aby mluvili, jen když mají co říci, a aby si pantomimou dokázali vytvářet vnitřní, pravdivý přístup k slovnímu jednání.

Při volbě metod a vytváření jejich vzájemně provázaných bloků hraje významnou roli i rozdíl mezi zkušeností zprostředkovanou a přímou. Zprostředkovaná zkušenost znamená, že hráč jakoby přebírá psychické pochody druhého, vstupuje do nich skrze vlastní představivost a při tom poznává jak sám sebe, tak také druhé, jejich vnitřní svět. Zkušenost přímá je ta, kdy při hře – byť motivované fikci – funguje vlastní psychika hráče, jež je iniciátorem a hnací silou jednání, vede k sebepoznání a utváření, k proměnám vlastních psychických procesů, ale nic už nad to. Gavin Bolton (1979) to dokumentuje na srovnání cvičení, kdy hráči vykonávají určitou činnost reálně (jít do sklepa a zkoumat jeho charakteristiky, dotazovat se lidí, poslouchat zvuky, relaxovat, provádět rytmická cvičení), s těmi, kdy si vjem vybavují nebo na základě představy jednají v jakoby jiné situaci či postavě (představit si vjem z reality, vykonat činnost v daných okolnostech nebo v postavě).

Zprostředkovaná zkušenost má více stupňů – od pouhého vybavení si vjemu přes přizpůsobení svého jednání a projevu dané situaci a okolnostem a souvislou řadu jednání v daných okolnostech či roli až po vybudování děje a charakteru. Základem ovšem vždy zůstávají vnitřní procesy, které se více či méně čitelně projevují navenek. Lze to také názorně demonstrovat na třech různých typech práce s věcí nebo s rekvizitou: lze zacházet s reálným předmětem, který má své určení a funkci (nebo s napodobeninou předmětu – kaširovanou divadelní rekvizitou) a v tom případě jde o přímou zkušenost, která v dramatice (mimo jeviště) zpravidla slouží hráčům k vyzkoušení a uvědomění si, jak se s předmětem zachází a jaké má fyzikální vlastnosti; nebo je možno pracovat se zástupnou rekvizitou, tj. s reálným předmětem, který je použit jinak, než k čemu je původně určen (klobouk poslouží jako kbelík), zde se k představě připojuje fantazie; a konečně lze pracovat s imaginární rekvizitou, tedy bez jakéhokoli předmětu, který je vyjádřen a zobrazen tím, jak hráč jedná (dveře jsou tam, kde hráč přesvědčivě „bere za kliku“); v tom případě funguje představivost i fantazie, které jsou viditelně a sdělně promítnuty do jednání.

TYPY TŘÍDĚNÍ METOD

Za osmdesát let existence dramatické výchovy vznikl značný počet metod a rozvinuly se i její různé směry. Vzniklo také značné množství osobních variant práce, ovlivněné osobností konkrétního učitele. A konečně existují i varianty dané pedagogickou situací, v níž se metody dramatické výchovy uplatňují. Jiné cíle, obsahy, a tedy i soustavy metod má výuka v literárně dramatických oborech základních uměleckých škol (LDO ZUŠ), jiné v souborech nebo kroužcích, ve školním vyučování předmětu DV či některým jiným, dramatika ve speciální pedagogice a jejích jednotlivých úsecích a tak dále. Ale obvykle se liší i skupinu od skupiny. To znamená, že pedagog v konkrétní situaci sice může vystačit jen s jistým okruhem metod, ale v jiné situaci, s jinými skupinami či v jiném období své profesionální dráhy toto zúžení už neobstojí a je třeba hledat zase nové okruhy metod a nové postupy. Nabídka různých systémů třídění a pojetí metod dramatické výchovy je poměrně široká a stále se rozrůstá.

Mnohé metody byly převzaty z herecké výchovy, resp. z různých moderních systémů herectví počínajíc K. S. Stanislavským, jiné vznikly v příbuzných oborech, jako je sociální výcvik nebo některé systémy psychoterapie, ledacos bylo převzato z fondu dětských her, lidových i umělých (např. skautské, tělovýchovné a pionýrské hry), z jiných uměleckovýchovných oborů a z výcviku tvořivosti. Mnohé metody však vznikly přímo v dramatické výchově, v její praxi, z jejích potřeb a problémů a speciálně pro ni.

Při značném množství metod, jejich variant a stálém narůstání, ale také vzhledem k tomu, že většina z nich může plnit více funkcí najednou, patří jejich třídění k obtížným úkolům. Nicméně je potřebné, a to nejen proto, aby praktik snadno hledal