



Funded by  
the European Union



**Stories4All**  
Digital Storytelling For Inclusion

SYSTEMATICKÝ  
PŘEHLED  
LITERATURY O  
UMĚLECKÉM  
VYPRÁVĚNÍ  
α

HATZIGIANNI MARIA,

---

## Obsah

Úvod	2
Metodika	3
i. Kritéria způsobilosti	4
ii. Informační zdroje	5
iii. Strategie vyhledávání	5
iv. Výběrový proces	6
v. Proces sběru dat	7
vi. Datové položky	7
vii. Hodnocení rizika zkreslení studie	7
viii. Metoda syntézy	8
Závěry	9
Historický vývoj stínového loutkového divadla ve čtyřech zemích	9
Řecko	9
Polsko	11
Česko	12
Německo	13
Tradiční techniky vyprávění příběhů ve čtyřech zemích	15
Řecko	15
Polsko	16
Česko	16
Německo	17
Role umění v prosazování sociální spravedlnosti a inkluzivních postupů	18
Podpora inkluze, empatie a sociální spravedlnosti prostřednictvím vyprávění příběhů	19
Podpora inkluze, empatie a sociální spravedlnosti prostřednictvím digitálního vyprávění příběhů	20
Výhody a výzvy integrace digitálního vyprávění příběhů (DST) do přístupu STEAM	22
Rozvoj dovedností potřebných k integraci digitálního vyprávění příběhů do vzdělávání	23
Závěr	25
Reference	27

## Úvod

Tato recenze podrobně představuje vývoj stínového loutkového divadla a loutkového divadla jako metod vyprávění příběhů ve čtyřech evropských zemích: Řecku, Polsku, České republice a Německu. Zkoumá tradiční metody vyprávění příběhů používané v těchto zemích a zkoumá výhody umění, vyprávění příběhů a digitálních příběhů při jejich použití ve vzdělávacím prostředí.

Vyprávění se od starověku používá jako prostředek sdílení příběhů a sblížení lidí. V průběhu let a v různých kulturách se objevily různé formy vyprávění příběhů, včetně epických básní, klasických divadelních her, lidových pohádek, lidových písní, bajek, mýtů, pohádek, přísloví a dalších (Czarkowski, 2019; Jedličková & Kos, 2023; Honzíková et al., 2023; Skotheim, 2022). Je to forma vyjádření emocí a myšlenek a při použití ve vzdělávacím prostředí může být prospěšné jak pro studenty, tak pro pedagogy (Giannakou & Klonari, 2019). Vyprávění příběhů jako forma umění, ať už prostřednictvím metod, jako je tandemové vyprávění příběhů, divadlo, čtení obrázkových knih, kreslení kombinované s vyprávěním, hry s prsty, hraní rolí nebo použití předmětů a hraček, jako jsou loutky i stínové loutky, nebo modernější formy, jako je digitální sdílení příběhů, může sloužit jako mocný nástroj pro prosazování sociální spravedlnosti a inkluzivních praktik (Grant & Berry, 2011; National Art Education Association, 2021). Vyprávění příběhů, ať už v tradiční formě nebo v modernizované verzi digitálního vyprávění příběhů, je nákladově efektivní metoda, kterou lze použít u nedostatečně zastoupených a marginalizovaných skupin, včetně žen, uprchlíků, přistěhovalců, osob se zdravotním postižením a studentů z různých prostředí (Fish & Syed 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Gkoutsioukosta & Apostodilou, 2023; Jager et al., 2017). Všechny tyto osoby a skupiny dostávají šanci vyjádřit své názory tím, že jim je dána příležitost sdílet své příběhy a platforma, kde mohou být jejich hlasy vyslyšeny (Burgess, 2006; Moutafidou & Bratistis, 2018; Schuch, 2020). Zejména v kontextu vzdělávání může digitální storytelling podporovat studenty s různými schopnostmi v rozvoji řady měkkých dovedností, jako je empatie, sebeuvědomění, reflexe a spolupráce, stejně jako tvrdých dovedností tím, že posiluje jejich digitální kompetence (Giannakou & Klonari, 2019). Pedagogové využíváním poutavé digitální pedagogiky ve svých třídách, integrací technologie prostřednictvím digitálního vyprávění příběhů a působením jako moderátoři podporují inkluzivní a demokratické vzdělávací prostředí. Tento přístup nejen zvyšuje aktivní učení studentů a jejich akademické výsledky, ale také posiluje digitální dovednosti pedagogů a zlepšuje vztahy mezi učiteli a studenty (Anderson et al., 2020; Choi & Yi, 2016).

Cílem tohoto systematického přehledu bylo prozkoumat historii vyprávění příběhů a stínového loutkového divadla ve čtyřech zemích a možné souvislosti s otázkami sociální spravedlnosti, empatie, inkluze, mezikulturní kompetence a mezioborového

učení (např. věda, technologie, inženýrství, umění a matematika [STEAM]). Důraz byl kladen na počáteční vzdělání učitelů a na to, jaké jsou případné potřeby profesního rozvoje budoucích učitelů v souvislosti se zaváděním digitálního vyprávění příběhů do jejich pedagogické praxe. Použitá metodika a výzkumné otázky jsou popsány v následující části věnované metodice. Závěry jsou poté prezentovány tematicky, poskytují odpovědi na pět výzkumných otázek a na závěr je uveden souhrn celého přehledu a doporučení pro budoucí výzkum.

## Metodika

Tato studie analyzuje vývoj stínového divadla a tradičního vyprávění příběhů ve čtyřech evropských zemích a zkoumá, jak umění, vyprávění příběhů a digitální vyprávění příběhů mohou podporovat empatii, inkluzi a sociální spravedlnost. Zkoumá také roli digitálního vyprávění příběhů v rámci vzdělávání STEAM (věda, technologie, inženýrství, umění a matematika) a nakonec zkoumá profesní rozvoj, který učitelé potřebují, aby mohli digitální storytelling efektivně využívat. Výzkum se řídil pěti výzkumnými otázkami:

- 1) Jaká je historie stínového loutkového divadla v Řecku, Polsku, Česku a Německu?
- 2) Jaké jsou tradiční metody vyprávění příběhů používané v Řecku, Polsku, Česku a Německu?
- 3) Jak mohou umění, vyprávění a digitální vyprávění příběhů podporovat inkluzi, empatii a sociální spravedlnost?
- 4) Jak lze digitální vyprávění příběhů spojit s přístupem STEAM? Jaké jsou výhody a nevýhody?
- 5) Jaký druh profesního rozvoje je potřebný pro učitele, aby mohli integrovat digitální vyprávění příběhů do svých vzdělávacích postupů?

Metodický přístup této studie je systematický přehled literatury, který zahrnuje rozsáhlé vyhledávání všech relevantních studií k danému tématu, metodický souhrn zjištění a hodnocení rozsahu, typu a kvality důkazů souvisejících s výzkumnými otázkami (Siddaway et al., 2019). Poskytuje strukturovaný přístup ke shromažďování a vyhodnocování vědeckých důkazů za účelem zodpovězení výzkumných otázek a snaží se být transparentní a reprodukovatelný, přičemž se snaží zahrnout všechny relevantní studie k danému tématu a zároveň kriticky posoudit kvalitu důkazů (Lame, 2019).

Při provádění přehledu byly přijaty pokyny PRISMA (2020) (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). PRISMA bylo vyvinuto, aby pomohlo systematickým výzkumníkům jasně uvést účel přehledu, použité metody a získané výsledky. Pomáhá výzkumným pracovníkům navrhovat a provádět systematické

přehledy tím, že zajišťuje, aby byly důkladně zahrnuty všechny doporučené informace (Page et al., 2021).

Prohlášení PRISMA (2020) obsahuje popis toho, jak byly pokyny pro podávání zpráv vypracovány, a představuje rozšířený kontrolní seznam, který podrobně popisuje doporučení pro podávání zpráv pro výkaz jednotlivých položek (PRISMA, 2020). Tento systematický přehled literatury byl uspořádán podle následujícího kontrolního seznamu PRISMA:

- i. Kritéria způsobilosti (kritéria pro zařazení a vyloučení)
- ii. Zdroje informací
- iii. Strategie vyhledávání
- iv. Výběrový proces
- v. Proces sběru dat
- vi. Údaje
- vii. Hodnocení rizika zkreslení studie
- viii. Metody syntézy

V souladu s kritérii kontrolního seznamu PRISMA a po komplexním přezkoumání existující literatury zabývající se pěti výzkumnými otázkami (viz tabulka 1 níže) byla provedena tematická analýza a kódování dat s cílem zvýšit srozumitelnost, organizaci a syntézu informací. Tematická analýza je „jednou z nejběžnějších a nejpopulárnějších metod“ (Mwita & Mwilongo, 2025, s. 51) pro kvalitativní analýzu dat. V tomto přístupu se výzkumníci snaží objevit a rozpoznat opakující se vzorce v datech, která shromáždili. Tato metoda vyžaduje důkladný přehled kvalitativních dat, po kterém jsou vzorce identifikovány, kategorizovány, analyzovány a poté zaznamenány (Mwita & Mwilongo, 2025). Kódování je klíčovým krokem v tematické analýze, protože umožňuje seskupit data do smysluplných kategorií, čímž začíná proces zjednodušování informací pro jasnější pochopení (Mwita & Mwilongo, 2025).

## i. Kritéria způsobilosti

### *Kritéria zařazení*

- Jazyk a datum publikace: angličtina nebo řečtina, publikováno v letech 2015 až 2025
- Rozsah: vzdělávání, děti a učitelé
- Typ zdroje: recenzované články, kapitoly v odborných knihách, vzdělávací instituce (např. univerzity) a webové stránky z každé země s historickými informacemi o tradicích vyprávění příběhů a stínových loutkových divadlech

### *Kritéria pro vyloučení*

- Články, které nesplňují kritéria pro zařazení

### *Odůvodnění zahrnutí zdrojů z období před rokem 2015*

Ačkoli definovaná kritéria pro zařazení omezovala datum publikace na období mezi lety 2015 a 2025, byly učiněny výjimky pro první dvě výzkumné otázky, které se týkaly historických informací (historie stínového divadla a tradičních metod vyprávění příběhů). V důsledku toho byly zařazeny vybrané dokumenty publikované před rokem 2015, přičemž nejstarší z nich byl publikován v roce 1855 pro výzkumnou otázku 1 a v roce 1939 pro výzkumnou otázku 2. Celkově bylo pro první dvě výzkumné otázky analyzováno 19 dokumentů z období před rokem 2015 a 24 dokumentů z období po roce 2015, aby bylo možné poskytnout komplexní přehled historického vývoje stínového divadla a tradičního vyprávění příběhů.

## ii. Informační zdroje

Pro zvýšení transparentnosti a zajištění relevance pro výzkumné otázky byl při výběru vyhledávacích termínů použit systematický přístup. Ten zahrnoval strategické použití konkrétních a rozmanitých kombinací klíčových slov v souladu s předem definovanými kritérii pro zařazení. Informace byly čerpány z široké škály platforem, včetně databází, platforem vydavatelů a renomovaných webových stránek, aby byla zajištěna komplexnost a platnost zjištění.

Informační zdroje zahrnovaly rozmanitý a důvěryhodný výběr publikací, včetně dokumentů získaných z mezinárodně uznávaných recenzovaných databází, jako jsou ERIC, IEEE Xplore, EBSCO a Scopus. Dále byly zahrnuty vědecké publikace přístupné prostřednictvím hlavních vydavatelských platforem, včetně SpringerLink, SAGE Journals, Taylor & Francis a ACM Digital Library. Přehled zahrnoval také akademické dokumenty, sborníky z konferencí a zdroje, jako je Ministerstvo kultury Česka (2024), UNESCO (2016) a Mezinárodní loutkářská unie (Dubská Malíková, 2012; Kratochwil et al., 2013; Reusch, 2012; Waszkiel, 2015).

## iii. Strategie vyhledávání

Strategie vyhledávání použitá pro získávání informací z vyhledávačů předem definovanými kritérii pro zařazení a byla upřesněna systematickým použitím vyhledávacích řetězců, pokročilého vyhledávání a booleovských operátorů (jako „nebo“, „a“, závorky a uvozovky, např. digitální vyprávění příběhů A „začlenění“), filtrů a cílených klíčových slov. Jako filtry pro vyhledávání informací byly použity: datum, jazyk textu (řečtina a angličtina), hodnocení studií výzkumnými odborníky, témata a klíčová slova.

Aby bylo zajištěno komplexní a platné získávání dat, byla použita široká škála klíčových slov a frází, strukturovaných prostřednictvím různých kombinací s využitím booleovských operátorů v souladu s pěti výzkumnými otázkami studie (viz tabulka 1). Vzhledem k rozsahu a složitosti vyhledávací strategie není možné podrobně představit všechny kombinace klíčových slov; proto je k ilustraci tohoto přístupu uveden výběrový soubor příkladů.

**Tabulka 1:** Pět výzkumných otázek a příklady použitých klíčových slov a booleovských operátorů

Výzkumné otázky	Klíčová slova	Booleovské operátory
<b>1. Jaká je historie stínového loutkového divadla ve čtyřech zemích? (Řecko, Polsko, Česko, Německo)</b>	stínové divadlo, historie, tradice, folklór, loutkářství atd.	„Stínové divadlo“, A historie, NEBO Česko NEBO Polsko, „kulturní dědictví“ A loutkové divadlo atd.
<b>2. Jaké tradiční metody vyprávění se používají v jednotlivých zemích? (Řecko, Polsko, Česko, Německo)</b>	ústní tradice, vyprávění příběhů, lidové pohádky, mýty, vypravěčské techniky atd.	„Tradiční vyprávění příběhů“, vyprávění příběhů A Řecko, NEBO Německo, metody „ústního vyprávění příběhů“ atd.
<b>3. Jak mohou umění/ST/DST podporovat inkluzi, empatii a sociální spravedlnost?</b>	digitální vyprávění příběhů, inkluze, empatie, sociální spravedlnost, umělecké vzdělávání atd.	„Digitální vyprávění příběhů“ A (inkluze NEBO empatie NEBO „sociální spravedlnost“), „vzdělávání založené na umění“ A „marginalizované skupiny“ atd.
<b>4. Jak lze DST spojit s přístupem STEAM? Jaké jsou některé výhody a nevýhody?</b>	digitální vyprávění příběhů, vzdělávání STEAM, integrace, věda, matematika atd.	„Digitální vyprávění příběhů“ A „vzdělávání STEAM“, „digitální vyprávění příběhů“ A (výhody NEBO výzvy NEBO omezení) atd.
<b>5. Jaký druh profesního rozvoje je potřebný pro učitele, aby mohli integrovat DST do svých vzdělávacích postupů?</b>	technologie, profesní implementace atd., integrace, rozvoj,	„digitální vyprávění příběhů“ A pedagogická inovace, „profesní rozvoj“, implementace A pedagogické strategie atd.

#### iv. Výběrový proces

Pomocí vyhledávací strategie bylo zpočátku nalezeno celkem 357 odkazů. Tyto dokumenty byly pečlivě zkontrolovány v několika fázích, počínaje podrobným přezkoumáním podle předem definovaných kritérií pro zařazení a vyloučení studie a následným posouzením názvů a abstraktů za účelem stanovení předběžné relevance. Na základě tohoto hodnotícího procesu bylo do přehledu vybráno 122 dokumentů, které byly posouzeny jako nejrelevantnější a přímo se zabývající výzkumnými otázkami.

Celkem 122 záznamů splnilo kritéria způsobilosti, přičemž na první a druhou výzkumnou otázku se vztahovaly konkrétní výjimky, jak bylo uvedeno výše. Vyloučení zbývajících dokumentů bylo způsobeno různými faktory. Jednalo se především o

odchylky od kritérií pro zařazení (například omezení týkající se data publikace nebo jazyka) nebo o to, že se dokumenty přímo nezabývaly výzkumnými otázkami.

## v. Proces sběru dat

Proces sběru dat se od samého počátku řídil předem definovanými kritérii způsobilosti, která tvořila ústřední základ pro identifikaci a výběr relevantních zdrojů. K systematickému vyhledávání v různých vyhledávačích, včetně Google Scholar, Google a Microsoft Bing, byla použita řada kombinací klíčových slov a frází. Pro zvýšení přesnosti výsledků byly použity pokročilé vyhledávací funkce, kde byly k dispozici, zejména v Google a Google Scholar.

Počáteční výběr byl založen na relevanci názvů a abstraktů ve vztahu k kritériím zařazení. Dokumenty, které splňovaly tato kritéria, byly podrobeny dalšímu zkoumání na úrovni plného textu, aby se potvrdila jejich relevance. Jakmile byla identifikována konečná sada studií, byl použit proces tematické analýzy a kódování, aby se srovnaly výsledky a strukturovala systematická rešerše literatury jasným a organizovaným způsobem.

Všechny odkazy zahrnuté v přehledu byly v angličtině. Aby bylo zajištěno přesné pochopení obsahu, byly v případě potřeby použity překladatelské nástroje, jako je DeepL Translator (<https://www.deepl.com/translator>), Google Translate (<https://translate.google.com>) a také jazykové modely AI, jako je ChatGPT pro překladatelské účely a kontrolu gramatiky (<https://chatgpt.com/>).

## vi. Datové položky

Aby bylo možné odpovědět na pět výzkumných otázek této studie, byly po rozsáhlém výzkumu vybrány informace ze 122 recenzovaných článků, shromážděných z mezinárodních databází, recenzovaných časopisů (např. „Journal of Computers in Education“ a „Journal of Planning Education and Research“) a autoritativních webových stránek. Výběr studií ovlivnilo mnoho proměnných, z nichž hlavní byly: jazyk, datum publikace a recenze článků. Všechny konzultované reference jsou v angličtině, s výjimkou jedné: „Česká asociace orální historie“ (Czech Oral History Association) (n.d.). Cílem bylo použít dokumenty z posledního desetiletí, ale z výše uvedených důvodů byly zahrnuty i starší zdroje, aby bylo možné odpovědět na výzkumné otázky historického obsahu.

Studované aspekty byly různé a komplexní, a proto bylo zhodnoceno mnoho referencí a relevantní data byla systematicky shromážděna pomocí kódování a tematické analýzy. Stručným příkladem v kontextu tradičního vyprávění příběhů v Řecku (výzkumná otázka 2) jsou kódy jako „lidové pohádky“, „mytologie“ a „ústní tradice“, které byly použity k analýze témat, kategorizaci a seskupení dat.

## vii. Posouzení rizika zkreslení studie

Malý počet studií identifikovaných v souvislosti s prvními dvěma výzkumnými otázkami byl specifický pro danou zemi a napsán v příslušných národních jazycích. To způsobilo problémy z hlediska přístupnosti a interpretace. V důsledku toho tyto studie nesplňovaly kritéria pro zařazení do tohoto přehledu a byly z konečné analýzy vyloučeny.

Kromě toho v souvislosti s první a druhou výzkumnou otázkou, které se zaměřují na historické, tradiční a kulturní prvky, existovaly některé zdroje, které vykazovaly určitou míru subjektivity a zaujatosti. Tato zaujatost byla zvláště patrná v diskusích o původu stínového loutkového divadla, kde se objevovaly protichůdné tvrzení připisující jeho vznik Číně, Turecku nebo Indii. Tyto pohledy byly z přehledu vyloučeny, protože neměly významný vliv na zkoumané otázky.

Kromě toho se většina literatury publikované po roce 2015 zaměřuje hlavně na digitální vyprávění příběhů (DST), často s malým důrazem na tradiční formy a metody vyprávění příběhů. Tato nedávná změna zaměření odráží širší trendy ve výzkumu vzdělávání, které vykazují větší zájem o současné digitální nástroje.

## viii. Metoda syntézy

Po stanovení kritérií pro zařazení a vyloučení byla identifikována a zhodnocena komplexní sada relevantních dokumentů. Každá studie byla posouzena z hlediska relevance pro předem definovaná kritéria způsobilosti a výzkumné otázky. U studií, které splňovaly kritéria a přispěly významnými poznatky, byly extrahovány klíčové informace a zaznamenány do datové tabulky. Tato tabulka obsahovala výzkumné otázky, tematické kategorie a podrobné bibliografické informace pro každý zdroj (včetně názvu, autora a roku vydání).

Vytvoření datové tabulky podpořilo celý přehled a tematickou analýzu tím, že pomohlo uspořádat a strukturovat témata, literaturu a pět výzkumných otázek.

Prostřednictvím tematické analýzy textů a systematického zaznamenávání informací do tabulek se objevilo několik klíčových tematických kategorií. Patří mezi ně historický vývoj stínového loutkového divadla ve čtyřech kulturních kontextech (Řecko, Polsko, Česko a Německo), zkoumání tradičních technik vyprávění příběhů v těchto zemích a zkoumání role umění při prosazování sociální spravedlnosti a inkluzivních praktik. Dalšími identifikovanými tématy byly způsoby, jakými digitální vyprávění příběhů může podporovat inkluzi, empatii a sociální spravedlnost; výhody a výzvy spojené s integrací digitálního vyprávění příběhů (DST) do přístupu STEAM; a rozvoj dovedností nezbytných pro efektivní začlenění DST do vzdělávacích prostředí. Závěry přehledu jsou uspořádány podle těchto témat.

## Závěry

### Historický vývoj stínového loutkového divadla ve čtyřech zemích

Tato část se zabývá první výzkumnou otázkou „Jaká je historie stínového loutkového divadla ve čtyřech různých zemích?“ na základě zkoumání historických a souvisejících zdrojů. Je rozdělena do čtyř částí, z nichž každá poskytuje historický přehled jedné ze čtyř zemí. Diskuse začíná Řeckem, následuje Polsko, Česká republika a nakonec Německo.

### Řecko

Loutkové divadlo v Řecku spadá do dvou kategorií: divadlo s trojrozměrnými loutkami a divadlo s plochými figurkami, které se promítají na osvětlené průsvitné bílé plátno. Druhá forma vyprávění se nazývá stínové loutkové divadlo (nebo jen stínové divadlo) a lze ji nalézt po celém světě, včetně Číny, Indie, Indonésie, Turecka a Evropy (Chen, 2003). Stínové loutkové divadlo v Řecku zažilo rozkvět na konci 19. a na počátku 20. století, jeho velká popularita však upadla v polovině 20. století, hlavně kvůli vzestupu filmové zábavy (Myrsiades & Myrsiades, 2014), i když stále zůstává oblíbeným prostředkem zábavy hlavně pro děti, ale baví i dospělé (Moraiti et al., 2016; Moumoutzis et al., 2022).

Řecké stínové divadlo má své kořeny na středním a dalekém východě, přičemž nejoblíbenější stínovou postavou je Karagiozis (Moumoutzis et al., 2022). Vliv Karagiozise na řecké stínové divadlo byl tak velký, že v kolektivním vědomí se jeho jméno stalo synonymem pro celý žánr. I když se v představeních používají jiné postavy, diváci je často označují jako „Karagiozis“. Tato identifikace odráží hluboké kulturní kořeny této postavy a ústřední roli, kterou sehrála v evoluci a zachování stínového divadla v Řecku. Tradice Karagiozise sahá do 18. století (alespoň do roku 1799) a má své kořeny v Osmanské říši, protože byla vytvořena podle tureckého prototypu Karagoz ze 14. století (Myrsiades & Myrsiades, 2014). Turecké stínové divadlo Karagoz se rozšířilo spolu s expanzí Osmanské říše, a proto lze tuto tradici najít kromě Řecka také v různých arabských zemích (Chen, 2003). V řeckém kontextu je Karagiozis otrhaný muž představující řecký lid v letech, kdy bylo Řecko pod nadvládou Osmanské říše. Žije se svou ženou a třemi dětmi v chatrči naproti paláci vezíra a snaží se, často pomocí hrubých a zlomyslných plánů, uživit sebe a svou rodinu (Hatzigianni et al., 2016). Karagiozis se zabývá současnými sociálními, ekonomickými nebo historickými tématy a má v řeckém kontextu významný kulturní význam nejen proto, že může být použit pro osobní vyjádření a zábavu (Moraiti et al., 2016), ale také kvůli své vysoké didaktické a vzdělávací hodnotě a protože podporuje kreativitu a týmovou práci (Hatzigianni et al., 2016; Moumoutzis et al., 2022). Navíc ekonomická krize v Řecku v roce 2009 vedla lidi k tomu, že se obrátili k tradičnějším formám zábavy, což mělo za následek zvýšení popularity Karagioziho (Hatzigianni et al., 2016). V současné době

jsou Karagioziho hry velmi populární během léta na venkovních festivalech, ale lze je vidět po celý rok v mateřských a základních školách, divadlech nebo dokonce na prestižních místech, jako je Megaron – athénská koncertní síň (Megaron, 2025). Některá digitalizovaná představení lze najít na YouTube, přičemž některá z nich mají více než půl milionu zhlédnutí (Hatzigianni et al., 2016).

To vše dokazuje, že stínové divadlo zůstává i dnes populární formou dramatizovaného vyprávění příběhů v Řecku (Moraiti et al., 2016), ale také v řeckých školách v zahraničí jako součást výuky (Hatzigianni et al., 2016). Děti v Řecku nejen sledují tradiční stínová divadelní představení a učí se o nich ve škole, ale také si hrají se stínovými loutkami (Moumoutzis et al., 2018). Tradiční hry Karagiozise obsahují historické informace o životě v době, ve které se hra odehrává, a mnoho sarkastických prvků o tehdejších autoritách, zatímco Karagiozis je zobrazen jako postava, která se brání, podvádí a podkopává autoritu, aby řešila sociální a politickou nespravedlnost (Hatzigianni et al., 2016; Moumoutzis et al., 2018). Dalším jedinečným aspektem stínového divadla je to, že každá hra má obvykle jedinečné místní tradiční hudební téma, což umožňuje dětem, které hry sledují, seznámit se také s různými hudebními tradicemi, s nimiž se setkávají v celém Řecku (Moumoutzis et al., 2018).

Pravděpodobně to byla právě široká popularita tradičního stínového loutkového divadla, která podnítila jeho digitalizaci laboratoří distribuovaných multimediálních informačních systémů a aplikací Technické univerzity na Krétě (eShadow, 2025), což umožnilo širší přístupnost a zapojení a pomohlo k jeho modernizaci otevřením nových perspektiv jak v oblasti stínového divadla, tak vyprávění příběhů. Tato transformace umožňuje jednotlivcům bez předchozích znalostí nebo odborných zkušeností interagovat s tímto jedinečným médiem vyprávějícím příběhy a využívat ho, což bylo dříve doménou specializovaných odborníků, jako jsou loutkáři. Modernizovaná verze digitálního vyprávění příběhů je dosažena pomocí digitálního nástroje „eShadow“ (Moumoutzis et al., 2022). Cílem tohoto bezplatného digitálního nástroje je zachovat a modernizovat tradici tím, že uživatelům umožňuje vytvářet, nahrávat a sdílet digitální stínová divadelní představení. Vylepšená verze nástroje eShadow, eShadow+, navíc integruje technologie smíšené reality a umožňuje učitelům a studentům vytvářet, nahrávat, sdílet a sledovat své vlastní postavy, příběhy a digitální multimediální obsah (Moumoutzis et al., 2018; Moumoutzis et al., 2022). eShadow+ tedy poskytuje novou formu digitálního vyprávění příběhů kombinací prvků tradičního stínového loutkového divadla a digitálního vyprávění příběhů a lze tvrdit, že v řeckém kontextu a možná i na mezinárodní úrovni může být považován za moderní digitální verzi tradičního stínového loutkového divadla. eShadow lze také použít k popularizaci tradičního stínového divadla jako vzdělávacího nástroje a k usnadnění mezikulturních výukových aktivit, protože jej lze používat jak lokálně, tak na dálku (Moumoutzis et al., 2018). Zejména v oblastech s dlouhou tradicí stínového loutkového divadla, jako je Asie, Indie, Indonésie, Čína a západní Evropa (Chen, 2003), by eShadow mohlo být využito nejen k zachování, ale také k modernizaci tradice stínového divadla.

## Polsko

Loutkové divadlo existuje v Polsku od 15. století (Waszkiel, 2015). Polsko má tedy dlouhou tradici loutkového divadla (Wiśniewska & Suszczyński, 2019), ale ne stínového loutkového divadla. Nicméně různí polští umělci, včetně Grzegorze Kwiecińskiego, Tadeusze Wierzbického a Adama Walného, experimentovali mimo jiné také se světlem a stínem a při svých představeních využívali fyzikální vlastnosti dřeva, papíru, kamenů, zrcadel atd. Různé druhy stínového divadla lze však najít v současných inscenacích určených hlavně pro dospělé, včetně Wierzbickiho vizuálního divadla světla a také v Teatr Figur [Divadle figur], které bylo založeno v roce 2007 v Krakově a specializuje se na stínová představení (Wiśniewska & Suszczyński, 2019). Profese loutkáře se však v Polsku poprvé objevila až v druhé polovině 20. století (Waszkiel, 2015; Wiśniewska & Suszczyński, 2019). Do té doby v Polsku působili loutkáři ovlivnění italskými, nizozemskými a německými loutkáři. Loutkové divadlo zažilo rozkvět v polovině 18. století, pravděpodobně díky podpoře Stanislava (Stanisław) August Poniatowski, poslední polský král, a ke konci 18. století si veřejnost oblíbila mechanická divadla (theatrum mundi), která představovala buď nehybné figurky, nebo figurky pohybující se mechanicky, umístěné před plochými nebo speciálně navrženými malovanými kulisami, přičemž pohyb byl dosažen pomocí ozubených kol nebo koleček (Waszkiel, 2015).

Od 70. let 19. století se na ulicích začali objevovat umělci používající rukavicové loutky ve stylu vídeňského Kasperltheater. Loutkové divadlo na počátku 19. století upadlo, ale poté začalo znovu nabývat na slávu, a to hlavně díky odhodlání loutkářů držet se zavedených metod a klasického repertoáru, které formovaly směr tohoto umění, ale také proto, že přesunuli představení z velkých měst a jejich velkých sálů a hledali diváky v předměstských oblastech (Waszkiel, 2015). Na konci století dominovali polské loutkové scéně především zahraniční loutkáři, kteří používali hlavně loutky na nitích. Na počátku 20. století si intelektuální kruhy uvědomily vzdělávací potenciál loutkového divadla pro malé děti. Divadlo pro děti, založené Władysławem Rybkou ve Varšavě, kombinovalo loutky s optickými iluzemi, kouzelnickými triky a živými obrazy (Waszkiel, 2015). Ve 20. století navíc významnou roli při formování polského loutkového divadla sehrál italský loutkář Vittorio Podrecca. Loutkové divadlo prokázalo svou schopnost připomínat polskou historii – zejména prostřednictvím představení *szopka* – zároveň sloužilo jako nástroj jemného odporu a dokonce jako náhrada za konvenční divadlo. Loutková představení se v průběhu let hrála v mnoha soukromých domech, ale také ve věznicích a koncentračních táborech, jako byly Dachau, Ravensbrück, Auschwitz a Buchenwald, všude tam, kde byli Poláci zadržováni nebo kde byli přítomni polští vojáci (Waszkiel, 2015). V dnešní době je loutkové divadlo v Polsku multidisciplinární uměleckou formou, která přesahuje tradiční loutkářství a zahrnuje animaci objektů, maskovaná představení, stínové divadlo, vizuální divadlo a různé formy, které kombinují různé způsoby uměleckého vyjádření (Wiśniewska & Suszczyński, 2019).

## Česko

Ačkoli stínové divadlo je v České republice objevem 20.století (Dubská & Malíková, 2012), neplatí to pro loutkové divadlo, které má podle některých starobylé kořeny (Billing & Drábek, 2015). Praha je dokonce považována za světovou metropoli loutkového divadla (Billing & Drábek, 2015). Důvodem je, že v roce 1911 byl založen Český svaz přátel loutkového divadla, nejstarší loutkářské sdružení na světě, a o několik let později, v roce 1929, byla v Praze založena Mezinárodní loutkářská asociace UNIMA (l'UNion Internationale de la MARionette). To vše se stalo skutečností díky úsilí Jindřicha Veselého (1885–1939), který v roce 1912 založil také první loutkářský časopis na světě s názvem „Loutkář“ (Billing & Drábek, 2015). Čeští loutkáři navíc organizovali různé národní a mezinárodní festivaly a v průběhu 20. a 21. století byla založena loutkářská muzea, včetně Loutkářského muzea v Chrudimi, Loutkářského muzea v Plzni a Muzea českých loutek a cirkusu (Dubská, & Malíková, 2012). Zároveň se o loutkové divadlo začaly výrazně zajímat různé skupiny, včetně rodičů, učitelů, herců a spisovatelů, kteří zdůrazňovali jeho zábavní, vzdělávací a umělecké kvality a uznávali jej jako legitimní formu umění (Dubská, & Malíková, 2012). Kromě toho mladí loutkáři začali studovat na Katedře loutkového divadla, která byla založena v Praze v roce 1952 na Akademii múzických umění a v roce 1990 přejmenována na Katedru alternativního a loutkového divadla (Dubská, & Malíková, 2012).

Loutkové divadlo však v Česku nezažívalo vždy jen rozkvět. Mnozí ho považovali za zastaralé, což vedlo k zániku živé lidové tradice na počátku 20.století. Modernistickým a avantgardním divadelním umělcům se však podařilo loutkové divadlo oživit, což vedlo k hnutí „renesance loutkového divadla“ (Billing & Drábek, 2015, s. 18). Období, kdy české loutkové divadlo dosáhlo svého vrcholu, bylo v 18. a hlavně v 19. století (Billing & Drábek, 2015). Během 20.století, zejména v roce 1949, byla založena většina profesionálních českých loutkových divadel, která existují dodnes, a to v návaznosti na zavedení divadelního zákona z roku 1948 (Dubská & Malíková, 2012). Ačkoli různí profesionální loutkáři tvrdí, že loutkové divadlo má starobylé kořeny, neexistují žádné důkazy, které by to potvrdzovaly, pokud se na to podíváme optikou moderních pojmů, jako jsou národní tradice, instituce, kulturní podniky nebo pojmy hmotného a nehmotného dědictví (Billing & Drábek, 2015). Dubská a Malíková (2012, odst. 2) však argumentují existencí „ikonografických důkazů ze středověku, které dokumentují použití prstových loutek jako součásti zábavních vystoupení komiků na trzích a jarmarcích“.

V češtině bylo loutkové divadlo využíváno spíše k zábavě a vzdělávání malých dětí než dospělých a představení se konala hlavně na venkově, ve vesnicích, malých městech, školách atd. (Billing & Drábek, 2015), zatímco v 19. století byl poměrně rozšířený zvyk „rodinného divadla“, kdy se představení konala na malých domácích jevištích (Dubská, & Malíková, 2012). Mezi hlavní témata her patřily biblické příběhy, jako například Narození Páně, které se zpočátku hrálo pouze o Vánocích, ale později se stalo samostatným žánrem, anglické tragédie, italské komedie, opery, maskární hry, hry o

rytířích a loupežnicích a historicko-vlastenecké hry zvané „husité“ (Billing & Drábek, 2015; Dubská, & Malíková, 2012).

Modernizace českého loutkového divadla zahrnuje dramaturgické změny spolu s různými kombinacemi, jako je loutkové divadlo a český humor, ale také programy, které kombinovaly cirkus s loutkovým divadlem (Dubská, & Malíková, 2012). Podle Dubské a Malíkové (2012) bylo nejvýznamnějším úspěchem moderního českého loutkového divadla vychování řady špičkových scénografů a výtvarných umělců, čímž sehrálo klíčovou roli při formování mezinárodně uznávané české školy scénografie. To však není jeho jediný úspěch. Uznání českého loutkového divadla jako kulturního bohatství jak ze strany české vlády (Ministerstvo kultury České republiky, 2024), tak ze strany UNESCO (2016) je potvrzením kulturní hodnoty českého loutkového divadla nejen pro Čechy, ale pro celé lidstvo.

## Německo

Různí odborníci na loutky, včetně Georga Jacoba (1862–1937), zakladatele turkologie v Německu, začali pátrat po původu stínového loutkového divadla a dospěli k závěru, že nejvíce pravděpodobným místem jeho vzniku je Indie. Málokdo se však shodl na konkrétní cestě, kterou stínové loutkové divadlo urazilo, než se dostalo do Německa (Brandt, 2018). V Německu se stínové divadlo označuje jako *Chinesische Schattenspiele* (čínské stínové divadlo), ale je pravděpodobnější, že německá tradice stínového loutkového divadla byla ovlivněna spíše osmanským loutkovým divadlem než přímo čínskými nebo indickými formami. Je třeba poznamenat, že samotné osmanské loutkové divadlo má historické kořeny v čínském stínovém loutkovém divadle (Chen, 2003). Jacob (1925) tvrdí, že osmanská, italská a německá tradice loutkového divadla jsou kulturně propojené, a poukazuje na paralely mezi populární loutkou Karagoz a komickou postavou Hanswurst. Navrhuje, že tato souvislost pravděpodobně vznikla vlivem italských divadelních společností *commedia dell'arte*, které cestovaly do německy mluvících regionů. Jacob (1907) tvrdil, že stínové představení, které je neverbální, bylo obzvláště vhodné pro mezinárodní divadelní soubory, protože mohly obohatit svá představení pantomimou bez ohledu na jazyk. Když zahraniční umělci, jako například italské soubory *commedia dell'arte*, hráli pro místní publikum, vizuální prvek – prostřednictvím loutek nebo stínů – překlenul jazykovou bariéru. „Ticho“ loutek jim umožňovalo sdělovat význam čistě prostřednictvím pohybu a obrazů. Karagoz se naopak spoléhal především na jazyk a komicky přeháněl turecký přízvuk různých etnických skupin, aby vyvolal smích. Tím předváděl formu multilingvismu (Brandt, 2018).

Stínové loutkové divadlo fascinovalo romantiky a od roku 1780 se rozšířilo po celém Německu (Kratochwil et al., 2013). Zpočátku se hrálo na poutích a festivalech v městských oblastech a poté se přesunulo do soukromých domácností jako forma zábavy při zvláštních příležitostech, jako jsou narozeniny (Brandt, 2018). Jeho hlavním publikem však byly a stále jsou děti (Plassard, 2023). Romantická domestikace

stínového divadla byla umocněna popularitou siluet v Německu v té době a tyto dva druhy menších uměleckých forem se navzájem inspirovaly (Brandt, 2018). Podle Tiecka (1855) v německých romantických stínových loutkových hrách uváděných po francouzské revoluci představují proměny lidí ve zvířata často přetrvávající nerovnost a třídní rozdíly. Ačkoli romantické stínové divadlo přijalo divadelní prvky, které osvícenství odmítalo – jako improvizace, vizuální triky a typické postavy z *commedia dell'arte* – nakonec tyto prvky přetvořilo tak, aby podporovaly novou nacionalistickou jednojazyčnou agendu, která vymazala bohatou směsicí dialektů dřívějšího pouličního divadla (Brandt, 2018).

Stínové loutkové divadlo v Německu dosáhlo svého vrcholu kolem roku 1850 a existovalo až do konce 19. a počátku 20. století (Brandt, 2018; Linden Museum Stuttgart, 2015–2016), i když první světová válka ohrozila jeho existenci, protože loutkáři byli povoláni do vojenské služby a jejich sály byly buď uzavřeny, nebo zničeny. I v této obtížné době však loutkáři vystupovali ve vojenských nemocnicích a vězeňských táborech, čímž udržovali tradici při životě (Plassard, 2023). Během Výmarské republiky, období umělecké inovace v Německu, se stínové loutkové divadlo stalo součástí tvůrčího ducha té doby. Umělci a divadelníci začali experimentovat se stínovými představeními a pomocí modernistických a expresionistických přístupů odráželi sociální a politické nepokoje té doby. Výraznou postavou byla Lotte Reiniger, průkopnice stínové animace. Podílela se na produkci filmu *Dobrodružství prince Achmeda* (1926), nejstaršího dochovaného animovaného filmu na světě. Film byl vytvořen pomocí více než 100 000 jednotlivých fotografií pečlivě vytvořených stínových scén navržených Reiniger (Doe, 2010).

Po druhé světové válce zažilo stínové loutkářství v Německu, stejně jako jiné formy loutkářství, renesanci (Kratochwil et al., 2013). Významným krokem a zároveň důkazem této renesance je založení Mezinárodního centra stínového divadla v roce 1987 Rainerem Reusem. Mezinárodní centrum stínového divadla se nachází ve Schwäbisch Gmünd a bylo založeno pod záštitou UNIMA (Union Internationale de la Marionnette). Je to jediná instituce na světě, která se věnuje výzkumu, propagaci a šíření stínového divadla (Reusch, 2012; Stínové divadlo ve Schwäbisch Gmünd, n.d). V 21. století se moderní stínové divadlo v Německu vyvinulo v respektovanou uměleckou formu, která je nyní považována za rovnocennou s jinými druhy loutkového divadla (Reusch, 2012).

## Tradiční techniky vyprávění příběhů ve čtyřech zemích

Abychom prozkoumali druhou výzkumnou otázku, „Jaké jsou tradiční metody vyprávění příběhů používané v jednotlivých zemích?“, představujeme v této části analýzu jednotlivých zemí. Začínáme Řeckem, poté se zabýváme Polskem, Českou

republikou a na závěr Německem, přičemž zdůrazňujeme charakteristické tradice v každém kontextu.

## Řecko

Vyprávění příběhů má v Řecku dlouhou historii sahající až do starověku. Prvním známým básníkem a ústním vypravěčem byl pravděpodobně Homér se svými dvěma epickými básněmi, Iliadou a Odysseou. Wolf (1985) tvrdí, že Homérovy básně nebyly dlouhé příběhy, ale spíše kombinací řady tradičních písní. Podle Rootse (2016, s. 9) je tato forma vyprávění považována za „psanou ústní tradici“ a jedná se o „příběhy, básně a písně, které byly vytvořeny ústně, přijaty sluchově a poté věrně přeneseny do textového média s úmyslem být čteny“. Ve starověkém Řecku, ale také v helénistickém a římském období, však vyprávění příběhů pokračovalo také díky loutkářům známým jako tvůrci zázraků (thavmatopehe) nebo tahatelé za nitky (nevrospasteh), kteří vystupovali v různých kontextech, včetně doby, kdy byly velmi populární divadla s malými loutkami a náboženské festivaly s loutkami (Skotheim, 2022). Dnes jsou známi pouze dva profesionální loutkáři ze starověku: Potheinas, který vystupoval v Athénách ve 4. století př. n. l., a další, jehož jméno končí na „-sion“ a který je uveden mezi vítězi festivalu na Delosu v roce 169 př. n. l. (Skotheim, 2022). Zůstává však nejisté, zda Potheinas používal své loutky k představení mýtů, bajek nebo lidových pohádek, jako byly ty od Ezopa. Skotheim (2022) dokonce naznačuje, že loutkáři (nevrospasteh), kteří byli najímáni k vystupování v divadlech a na náboženských festivalech, byli divadelní umělci, a ne pouze obsluha procesních loutek.

Využití divadelních her jako prostředku vyprávění příběhů bylo ve starověkém Řecku velmi populární. Zich (2015, s. 11) tvrdí, že „klasické řecké divadlo lze spíše přirovnat k loutkovému divadlu než k divadlu živých herců, protože tváře řeckých herců byly skryty pod tuhou maskou a jejich fyzická gestikulace byla z dálky patrná pouze v hrubých rysech“. Klasické řecké divadlo zahrnovalo různé žánry, jako komedii, drama a tragédii, a bylo organizovanou a silnou formou vyprávění příběhů určenou široké veřejnosti. Tyto hry často vyprávěly mýty a historické příběhy a zároveň představovaly morální a etická dilemata (Cowley, 2001; Mastrothanas, & Grammatas, 2022). I dnes zůstává divadlo jednou z nejrozšířenějších a nejtrvalejších forem vyprávění příběhů, a to jak v Řecku, tak po celém světě.

## Polsko

Polsko má bohaté vypravěčské dědictví, které sahá až do doby před příchodem křesťanství. O těchto raných ústních tradicích je však známo jen málo, protože zavedení křesťanství v roce 966 vedlo k potlačení polyteistických vír a starověkých mýtů (Malinowski & Pellowski, 2008). Středověké dokumenty odhalují, že různé formy vyprávění příběhů vzkvétaly po celém Polsku. Mezi formy tradičního vyprávění

příběhů patří: a) epické básně, které byly směsicí zpěvu a recitace v podání bardů, b) zpívané příběhy zvané *piesnie dziadowskie*, které předváděli potulní žebráci zvaní *dziad*, kteří vystupovali na bleších trzích a náboženských slavnostech a doprovázeli svá vystoupení hrou na nástroj zvaný *lira korbowa*, a c) lidové pohádky o zvířatech a duších nebo humorné příběhy předváděné vesnickými vypravěči, kteří se své příběhy naučili a předávali ústně během sklizně nebo jiných shromáždění, jako byly svátky (Malinowski & Pellowski, 2008). Pohádky (Gaweda) jsou další formou vyprávění, která může sloužit k různým vzdělávacím účelům (Czarkowski, 2019) a žánrem, který lze nalézt v mnoha zemích, včetně polských a českých, zaměřený na lidové tradice (Honzíková et al., 2023).

Národní mytologie může být také považována za formu vyprávění příběhů, protože není pouze vytvářena, ale také uchovávána a šířena prostřednictvím různých médií, včetně knih, map, památek, obrazů, náhrobků a protestů (Zubrzycki, 2011). Podle Zubrzyckého (2011) jsou národní mýty historickými produkty; i když nemusí být nutně historickými fakty, historické události formují mýty a transformují je do nových narativů, protože historická fakta se mísí s interpretacemi (pravdivými nebo nepravdivými) těchto faktů. A konečně, přísloví jsou v Polsku důležitou formou vyprávění příběhů. Největší sbírkou přísloví v Polsku je sbírka Adalberga s 30 000 základními příslovími a stejným počtem variant, kterou poté rozšířil Krzyzanowski, který se pokusil představit původ přísloví a jeho historický vývoj v Polsku spolu s jejich významem a funkcí (Bienkowska, 1973). Význam lidového vyprávění v Polsku podtrhuje nejen jeho oživení v posledních letech, ale také založení Muzea vypravěčů v roce 2002, které bylo otevřeno nedaleko Varšavy (v Konstancin-Jeziorna) a založil ho Michaił Malinowski (Malinowski & Pellowski, 2008).

## Česko

Podobně jako v Polsku je i v Česku hlavní formou vyprávění loutkové divadlo. V obou zemích se však vyskytují i jiné formy vyprávění, jako jsou balady, legendy, lidové pověsti, pranostiky a pohádky (Jedličková & Kos, 2023). Češi mají nicméně dlouhou tradici vyprávění příběhů, která zahrnuje legendy a lidové pohádky obecně (Pisarík, 1989), ale také lidové pohádky a přísloví (pranostika) související s počasím a pověrami o počasí, které se i dnes šíří ústně nebo písemně (Honzíková et al., 2023). České vyprávění příběhů není jen ústní, ale zahrnuje také různé formy vyprávění, včetně divadelních představení, knih a filmů (Papcunová et al., 2021). Významnou formou vyprávění příběhů v Česku je ústní historie, která jako historiografická metoda představuje jediný zdroj informací o konkrétní historické události, pokud nejsou k dispozici jiné zdroje (*Česká asociace orální historie*, n.d.). Jiné formy vyprávění, jako jsou vlastenecké historické romány a poezie, byly důležité v letech války pod rakouskou okupací, ale česká literatura se po válce rozšířila i mezi nižší třídy díky šíření novin a časopisů a přílivu překladů z literatury jiných zemí, včetně Anglie, Francie, Ameriky a Sovětského svazu (Wellek, 1939).

## Německo

V německé tradici lze najít různé formy žánrů vyprávění, včetně nechvalně známých pověr o počasí (Honzíková et al., 2023), které se vyskytují i v jiných tradicích, například v Polsku a České republice. Dalším druhem vyprávění, které se v rodinách předává ústně z generace na generaci, jsou pohádky (Märchen) (Cooper, 1996; Roots, 2016). Mnozí však s ústním předáváním lidových příběhů nesouhlasí. Bottigheimer (2010) například tvrdí, že pohádky pocházejí z knih, které v 16. století napsal Giovanni Francesco Straparola v Itálii.

Ať už byly pohádky předávány písemně nebo ústně, Johann Gottfried Herder byl bezpochyby klíčovou postavou za rozvojem sbírání lidových pověstí (Roots, 2016). Byli to však bratři Grimmové, kteří shromáždili a vydali 156 lidových pohádek ve dvou svazcích, jeden v roce 1812 a druhý v roce 1815 (Grimm, & Grimm, 2015), a díky nim se německé lidové pohádky staly známými po celém světě. Žádné jiné německé literární dílo nebylo přeloženo a rozšířeno tak široce jako dílo bratří Grimmů (Blamires, 1989). Pohádky bratří Grimmů byly později rozděleny do různých žánrů, včetně pohádek, romantických příběhů, bajek a formálních pohádek (Cooper, 1996). Lidové pohádky, ale také legendy a historická fikce byly po francouzské revoluci až do roku 1815 používány intelektuály, aby Němci poznali historické události, protože Němci v těchto letech bojovali s pocitem identity (Roots, 2016).

Kromě toho jsou lidové písně také považovány za tradiční formu vyprávění příběhů v Německu, kde Clemens Brentano a Ludwig Achim von Arnim sestavili nejlivnější sbírku lidových písní v Německu (Roots, 2016). Další formou vyprávění příběhů je předčítání, při kterém se texty čtou nahlas skupině posluchačů (Roots, 2016). Loutkové divadlo však zůstává i dnes nejvýznamnější formou vyprávění příběhů v Německu, přičemž Kasper je jeho nejznámější a nejkoničtější postavou v tradičním německém loutkovém divadle (Zich, 2015). Německo je také široce uznáváno jako země s nejvyšším počtem divadel v Evropě (Compendium of Cultural Policies and Trends, 2019), s více než 1 500 divadly a jevišti, včetně operních domů, divadel a experimentálních scén (Deutschland.de, 2012), a proto jsou divadelní hry i dnes významným prostředkem vyprávění příběhů.

## Role umění v prosazování sociální spravedlnosti a inkluzivních praktik

Odpověď na třetí výzkumnou otázku „Jak mohou umění, vyprávění příběhů a digitální vyprávění příběhů podporovat inkluzi, empatii a sociální spravedlnost?“ je pro přehlednost a soudržnost rozdělena do tří částí. První část se zaměřuje na roli všech umění při prosazování otázek sociální spravedlnosti a inkluze. Druhá část analyzuje

potenciál tradičního vyprávění příběhů a třetí se zaměřuje konkrétně na digitální vyprávění příběhů při podpoře sociálních otázek.

Doposud diskutované formy umění, jako je vyprávění příběhů prostřednictvím divadelních her, zpěvu a loutkového nebo stínového divadla, spolu s vizuálním uměním, jako je malířství a sochařství, byly používány nejen k vyprávění příběhů, vyjadřování emocí a myšlenek a sblížování lidí jako komunity, ale také jako prostředek „komunikace s ostatními, zvyšování povědomí o sociálních otázkách, zviditelňování každodenních milníků a bojů lidí, obhajoby těch, kteří byli opomenuti, zapojení komunit do složitých otázek, představování nových myšlenek a podpory sociálních a politických hnutí“ (Schiavo, 2024, s. 233). Schiavo (2024) tvrdí, že využití umění jako formy komunikace je cenným a účinným přístupem k zapojení komunit do formování intervencí a politik, zlepšování behaviorálních, sociálních a zdravotních výsledků a prosazování rozmanitosti, rovnosti a inkluze v našich zdravotních a sociálních systémech. Národní asociace pro umělecké vzdělávání (National Art Education Association, 2021) zdůrazňuje, že jedním z hlavních cílů uměleckého vzdělávání je podporovat sociální spravedlnost spolu s rovností, rozmanitostí a inkluzí prostřednictvím navrhování přístupů a systémů, které integrují rozmanité kulturní umělecké formy.

Bylo argumentováno, že kromě využití umění k podpoře inkluze lze empatii podporovat také pomocí uměleckých projektů s dětmi (Grant & Berry, 2011) od předškolního věku po střední školu (Morizio, 2021) a dokonce i na vysoké škole (Harz et al., 2023). Také jiní (Bentwich & Gilbey, 2017; Zazulak et al., 2015) zdůraznili schopnost uměleckého vzdělávání podporovat empatii. Morizio (2021) tvrdí, že metody vizuálního umění, jako je fotografie, koláž, kombinované techniky, kresba atd., jsou nákladově efektivními nástroji pro použití v programech podporujících empatii a také přispívají k prosazování sociální spravedlnosti a inkluze. Jiné studie zjistily, že začlenění spolupráce do uměleckých aktivit dětí nejen podporuje empatii a inkluzi ve školách, ale také podporuje rozvoj přátelství, zesiluje hlasy dětí, zejména těch s poruchami učení a jazykovými obtížemi, a podporuje občanskou účinnost a sociální spravedlnost – posiluje děti, aby se staly aktéry změny v oblasti rovnosti (Hajisoteriou & Angelides, 2017). Murray (2021) navíc zjistil, že výtvarné umění může pomoci překonat jazykové bariéry, protože může využívat znaky a symboly, které jsou společné pro různé kultury, což naznačuje, že to může posílit inkluzi.

Mnoho autorů tvrdí, že vizuální umění má také potenciál přinést pozitivní sociální změnu tím, že komunikuje silná poselství, která podněcují k zamyšlení, inspirují k akci a podporují empatii (Bhroin & Cleary, 2021; Nyamari, 2024; Zaeri & Roozafzai, 2024), a tím přispívá k budování spravedlivějšího světa. Například témata, kterými se vizuální umění zabývá, jako je migrace, nerovnost pohlaví, environmentalismus a technologické inovace, mohou provokovat a zapojit diváky do hlubšího porozumění prezentovaným tématům, a tím podpořit empatii a spojení s diváky (Zaeri & Roozafzai, 2024). Důvodem je, že projekty uměleckého vzdělávání, které slouží k podpoře empatie,

mohou účastníkům pomoci nejen porozumět, ale také přijmout názory jiných lidí (Harz et al., 2023).

Umělecké programy se používají pro účely inkluze marginalizovaných skupin, včetně dětí se zdravotním postižením (Levy et al., 2017), ale také seniorů a osob s duševními problémy (Cheung et al., 2019). Například různé umělecké programy v zemích jako Velká Británie, Norsko a Austrálie se používají jako nástroje pro sociální inkluzi a pro uznání terapeutických přínosů umění, protože mohou zlepšit zdraví, pohodu a kvalitu života těchto lidí (Cheung et al., 2019). Kraehe et al. (2016, s. 240) tvrdí, že umělecké vzdělávání prospívá dětem v akademické oblasti, což vede k lepším výsledkům v učení, ale také představuje základní právo dětí, které jim zajišťuje „rovné příležitosti k rozvoji celé škály lidské inteligence, talentů a darů“, což vede k sociální rovnosti. Využívání umění k prosazování sociální spravedlnosti není nic nového. Několik autorů (Belliveau, 2006; McArdle et al., 2013; Tremblay, 2013) se zabývalo přínosy využívání umění u malých dětí, které jim pomáhá porozumět různým otázkám sociální spravedlnosti a kriticky o nich uvažovat.

## Podpora inkluze, empatie a sociální spravedlnosti prostřednictvím vyprávění příběhů

V této části, zaměřené na vyprávění příběhů a digitální vyprávění příběhů, bylo zjištěno, že vyprávění příběhů je obecně mocným nástrojem pro sociální začleňování a posilování sociálních vazeb mezi jednotlivci a/nebo skupinami. Vyprávění příběhů je staré jako svět sám (Sobczak, 2020) a je široce uznáváno jako univerzální výuková metoda, což z něj činí cenný vzdělávací nástroj, který rezonuje u studentů všech věkových kategorií. Kromě toho hraje významnou roli v kulturním vzdělávání, protože se jedná o praxi sdílenou napříč různými kulturami (Göksün & Gürsoy, 2022; Czarkowski, 2019). Vyprávění příběhů je také považováno za vysoce účinný přístup k podpoře sociálního a morálního rozvoje dětí předškolního věku (Hatzigianni et al., 2016). Ve skutečnosti bylo zjištěno, že pomáhá dětem učit se a rozumět otázkám sociální spravedlnosti ve vztahu k sobě samým a ostatním (Downey 2005; Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2010). Vyprávění příběhů lze navíc využít k tomu, aby se děti naučily rozmanitosti a toleranci (Coigley, 2021). Podle Phillipse (2022, s. 15) „příběhy jsou inkluzivním způsobem komunikace, promlouvají napříč generacemi, napříč kulturami a boří bariéry“. Ti, kdo využívají vyprávění příběhů, ať už pedagogové nebo děti, se mohou zapojit do různých forem vyprávění, které dětem umožňují vyjádřit své emoce nebo se naučit základní pojmy, pravidla (Phillips, 2022) a hodnoty (Czarkowski, 2019). Mezi tyto metody vyprávění patří tandemové vyprávění, divadlo příběhů, čtení obrázkových knih, kreslení v kombinaci s vyprávěním, hry s prsty, hraní rolí a používání různých předmětů a hraček k vyprávění příběhů, včetně loutek nebo stínových loutek. Využitím různých metod vyprávění příběhů lze tedy nejen zlepšit

učební kompetence dětí a jejich vývoj (Gajewska, 2020; Czarkowski, 2019; Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2022), ale také pomoci dětem vyjádřit své názory (Ketelle, 2017). Vyprávění příběhů však může pedagogům pomoci také „vyvinout kritické pedagogické přístupy, které jsou sociálně spravedlivé“ (Ketelle, 2017, s. 145). Kromě vzdělávacích a vývojových přínosů pro mladé posluchače může vyprávění příběhů také přispět k jejich duševní pohodě (Czarkowski, 2019) a podpořit rozvoj vztahů a přátelství (Sobczak, 2020).

## Podpora inkluze, empatie a sociální spravedlnosti prostřednictvím digitálního vyprávění příběhů

Digitální vyprávění příběhů představuje moderní evoluci tradičních metod vyprávění příběhů a hraje zásadní roli v metodách, jako je stínové divadlo (Moumoutzis et al., 2018; Moumoutzis et al., 2022), protože podporuje jejich zachování a další rozvoj v současném kontextu (de Jager et al., 2017). Například Ngyuen (2023) tvrdí, že digitální vyprávění příběhů nejen spojuje komunitu, ale také pomáhá zachovat vietnamské jazykové dědictví pomocí přístupů, které se liší od těch, které se používají v tradičních praktikách gramotnosti a jazyka souvisejících s vyprávěním příběhů.

Digitální vyprávění příběhů bylo hojně využíváno u nedostatečně zastoupených a marginalizovaných skupin (de Jager et al., 2017). Důvodem je pravděpodobně to, že umění obecně, a digitální vyprávění příběhů zvláště, má schopnost posilovat pocit identity jednotlivců a umožňuje jim vyjádřit jejich osobní a kulturní hodnoty, přičemž zároveň podporuje empatii, kulturní povědomí a ocenění rozmanitosti (Anderson et al., 2020; Giannakou & Klonari, 2019; Ngyuen, 2023). Toho bylo dosaženo, jak tvrdí Jager et al. (2017), prostřednictvím sebevyjádření jednotlivce a skupiny, ke které patří.

Digitální storytelling také podporuje inkluzi při práci s marginalizovanými skupinami, včetně uprchlíků, imigrantů a osob se zdravotním postižením, ale také se studenty z různých prostředí (Fish & Syed 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Gkoutsioukosta & Apostodilou, 2023; Jager et al., 2017), protože posiluje týmovou práci, buduje silné vztahy mezi studenty a přispívá k podpůrnému prostředí ve třídě (Barca, 2022). Nástroje digitálního vyprávění příběhů mohou být také velmi prospěšné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, a to nejen proto, že podporují inkluzi, ale také proto, že podporují komunikaci, posilují pozitivní vzájemnou závislost a zlepšují aktivní naslouchání (Filosofi et al., 2021). Výzkumné důkazy ukazují, že digitální vyprávění příběhů může nejen pomoci dětem (se speciálními potřebami i bez nich) budovat sebevědomí, ale také posílit ty, kteří dosahují horších výsledků kvůli svému znevýhodněnému sociálnímu a kulturnímu zázemí (Gkoutsioukosta & Apostodilou, 2023; Nilsson 2010).

Mezi další výhody digitálního vyprávění příběhů pro děti patří jejich aktivní zapojení a účast (Bryant 2023), posílení jejich kritického myšlení (Hwang et al. 2023) a podpora jejich motivace a kreativity (Kim & Li, 2020). Když děti vytvářejí své vlastní příběhy, prozkoumávají imaginární světy a dávají hlas svým myšlenkám a nápadům. Kim a Li (2020) také zjistili, že digitální vyprávění příběhů může dětem pomoci vyjádřit své názory a zároveň rozvíjet jejich identitu. Možnosti příběhů, které dětem umožňují vyjádřit své názory, jsou něco, co již dříve podporovaly tradiční metody vyprávění příběhů (Ketelle, 2017). Digitální příběhy navíc umožňují studentům z řad imigrantů prozkoumávat své osobní zkušenosti a kultury (Vinogradova et al. 2011). Když se studenti dívají na své příběhy a příběhy ostatních, mohou identifikovat různé kulturní perspektivy. To dětem pomáhá budovat mezikulturní kompetence, zpochybňovat stereotypy a posilovat svou identitu jako globálních občanů (Anderson et al., 2020; Ribeiro, 2016).

Předchozí studie prokázaly, že digitální vyprávění příběhů je nejvhodnější, nejrespektovanější a nejvýznamnější metodou, kterou lze použít při výzkumu marginalizovaných skupin, jako jsou uprchlíci a lidé se zdravotním postižením (Lenette & Boddy, 2013; Rise et al., 2015). Metoda digitálního vyprávění příběhů je navíc přístupnější pro některé zranitelné skupiny, jako jsou lidé s omezenými verbálními a čtenářskými dovednostmi (Manning, 2010), a je to cenově dostupná a nákladově efektivní vzdělávací metoda (Szklanny et al., 2021) podobná jiným uměleckým formám (Morizio, 2021). Jiní tvrdí, že některé metody digitálního vyprávění příběhů, jako je vizuální vyprávění příběhů, které se používají u osob se zdravotním postižením, mohou zlepšit jejich sociální participaci a kvalitu života (Szklanny et al., 2021).

Digitální vyprávění příběhů se používá ke zvýšení zapojení v rámci snahy o podporu inkluze v multikulturních třídách a v případech, kdy existují individuální rozdíly (González-Tennant, 2017). Důvodem je to, že posiluje marginalizované skupiny nebo jednotlivce v různých kontextech tím, že jim dává příležitost vyprávět své příběhy a platformu, kde může být jejich hlas vyslyšen, a zároveň podporuje emoční inteligenci a sociální pohodu díky budování empatie vůči rozmanité populaci (Burgess, 2006; Moutafidou & Bratistis, 2018; Schuch, 2020). Podle Moutafidou a Bratistis (2018, s. 224) může zavedení digitálního vyprávění příběhů usnadnit sociální začlenění a soudržnost, protože když se využívá ve vzdělávacím prostředí, „zvyšuje možnosti vychovávat dospělé, kteří jsou schopni komunikovat své názory a domáhat se svých práv a rovného zapojení do společnosti, ale také respektovat rozmanitost a kulturní dědictví, čímž přispívá k předcházení sociálnímu vyloučení a marginalizaci“. Podle Schucha (2020) je digitální storytelling univerzální vzdělávací metodou, kterou lze přizpůsobit dovednostem a potřebám uživatelů. Podporuje řadu vzdělávacích cílů, jako je podpora multilingvismu a mezikulturního porozumění, a zároveň posiluje nezávislost žáků a povzbuzuje je, aby převzali odpovědnost za svůj vzdělávací proces.

Digitální vyprávění příběhů povzbuzuje studenty ke sdílení osobních zkušeností, což z něj činí proces sebereflexe. Zároveň poskytuje učitelům cenný vhled do pokroku a zapojení studentů ve výuce (Tomczyk et al., 2019). Podle Tomczyka et al. (2019) je

spolupráce při tvorbě digitálních příběhů nezbytná, přičemž učitelé hrají klíčovou roli jako průvodci, kteří podporují inkluzivní prostředí. Pomáhají zajistit, aby byly vyslyšeny všechny hlasy, zejména podporou účastníků, pro které může být obtížné zapojit se do diskusí, které často dominují hlasitější jedinci. Digitální storytelling může navíc zlepšit vztahy mezi učiteli a studenty, protože učitelé lépe porozumí zkušenostem svých studentů (Choi a Yi 2016).

## Výhody a výzvy integrace digitálního vyprávění příběhů (DST) do přístupu STEAM

Tato část se nebude zabývat sociálními otázkami, ale bude analyzovat výhody a výzvy (nevýhody) používání DST pro podporu mezioborového učení, například při jeho použití na podporu přístupu STEAM (čtvrtá výzkumná otázka: „Jak lze digitální storytelling spojit s přístupem STEAM? Jaké jsou jeho výhody a nevýhody?“).

Je zřejmé, že digitální storytelling může posílit studenty z různých sociokulturních prostředí a s různými schopnostmi tím, že rozvíjí řadu měkkých i tvrdých dovedností – jako je empatie, sebeuvědomění, reflexe a spolupráce – a zároveň zvyšuje jejich kreativní a digitální kompetence. Může být také přínosem pro učitele, protože usnadňuje personalizované učení, zprostředkovává obsah základního kurikula prostřednictvím skupinové práce i individuálních aktivit a účinně reaguje na potřeby různorodé studentské populace (Giannakou & Klonari, 2019). Digitální storytelling může být ve skutečnosti účinným prostředkem pro výuku řady předmětů základního kurikula, včetně matematiky, jazyků, technologií a přírodních věd (Büyükkarcı & Müldür, 2021). Výzkum také naznačuje, že zvyšuje porozumění předškolních dětí účinněji než tradiční metody vyprávění příběhů (Kocaman-Karoglu, 2015) a zároveň slouží jako cenný nástroj pro distanční vzdělávání (Tomczyk et al., 2019).

Ng et al. (2022, s. 2) tvrdí, že digitální psaní příběhů je „účinným pedagogickým přístupem založeným na bádání, který zlepšuje digitální dovednosti 21. století, včetně informační, mediální a technologické gramotnosti v různých oborech, jako je STEAM vzdělávání, informatika a zdravotní studia“. Podobně i jiné studie zdůraznily, že digitální vyprávění příběhů může nejen integrovat technologii do výuky, ale také zlepšit digitální dovednosti studentů (Göksün & Gürsoy, 2022). Digitální vyprávění příběhů však studentům nejen umožňuje vyprávět příběhy prostřednictvím integrace technologie do předmětů učebních osnov a osobních zkušeností, ale také vytváří prostor pro reflexi a hlubší učení (Kim & Li, 2020). Kim a Li (2020) zdůrazňují, že multimodální zdroje také nabízejí studentům smysluplné způsoby, jak efektivně vyjádřit své emoce. Kromě toho, že je digitální storytelling poutavý, zábavný a motivující, může při použití ve výuce zlepšit mluvení, psaní, digitální dovednosti, řešení problémů a reflexivní myšlení studentů (Demirer & Baki, 2018; Küngeru, 2016; Saritepeci, 2017; Yılmaz & Çelik, 2020) a tím zvýšit akademický úspěch (Yuksel et al., 2011).

Na druhou stranu výzkumníci identifikovali některé výzvy při používání digitálního vyprávění příběhů ve vzdělávání, které souvisejí hlavně s kompetencemi pedagogů (nebo budoucích učitelů) při implementaci digitálního vyprávění příběhů do jejich výuky. Například Büyükkaracı a Müldür (2021) zjistili, že budoucí učitelé často nedodržovali všechny nezbytné kroky při tvorbě digitálních příběhů, zejména zanedbávali prvky jako zvuk, hudba a rytmus, které jsou pro vytvoření účinného digitálního příběhu nezbytné. Existují však také výzvy spojené s kompetencemi pedagogů při integraci digitálních příběhů do jejich předmětu a při transformaci jejich znalostí do příběhu s vzdělávacím cílem (İncikabi & Kildan, 2013). Mezi další výzvy patří obtíže s vyjadřováním, správným používáním jazyka a identifikací správných matematických symbolů (Büyükkaracı & Müldür, 2021). Většina vzdělávacích studií o digitálním vyprávění příběhů navíc klade důraz především na výuku jazyků a jazykové dovednosti, zatímco výzkum v oblasti přírodních věd, a zejména matematiky, zůstává omezený (Wu & Chen, 2020), což ztěžuje efektivní návrh, jak lze digitální vyprávění příběhů integrovat do přístupu STEAM.

## Rozvoj dovedností potřebných k integraci digitálního vyprávění příběhů do vzdělávání

Tato závěrečná část zjištění poskytuje užitečné poznatky o tom, jaké dovednosti a profesní rozvoj jsou potřebné k tomu, aby učitelé mohli integrovat DST do své vzdělávací praxe. Tato část odpovídá na pátou výzkumnou otázku „Jaký profesní rozvoj je potřebný, aby učitelé mohli integrovat digitální storytelling do své vzdělávací praxe?“.

Na první pohled se může zdát, že kurzy informačních technologií v bakalářských programech vzdělávání učitelů jsou dostatečné k přípravě budoucích pedagogů na integraci digitálního vyprávění příběhů do výuky. Výzkum však ukazuje, že tyto kurzy často nestačí k tomu, aby vybavily budoucí učitele praktickými znalostmi a dovednostmi potřebnými k efektivnímu využívání technologií pro zlepšení učení studentů (Hare et al., 2002). Programy profesního rozvoje jsou proto nezbytné, aby pomohly učitelům přejít od tradiční výuky k interaktivnější a zlepšily jejich digitální dovednosti (Anderson et al., 2020). Začlenění digitálního vyprávění příběhů do vzdělávacího procesu přináší žákům osobní i akademické výhody, ale do značné míry závisí na schopnosti učitelů začlenit digitální vyprávění příběhů do učebních plánů. Konkrétněji řečeno, závisí to na schopnosti učitelů transformovat své znalosti daného předmětu do smysluplného vyprávění, které je v souladu s konkrétními pedagogickými cíli (İncikabi & Kildan, 2013). To však představuje druhý krok, protože počátečním předpokladem je, aby učitel disponoval digitálními kompetencemi. Bylo zjištěno, že pedagogové v předškolním vzdělávání (ECE) a dalších oblastech nemají dostatečné digitální dovednosti, a proto je využívání digitálních technologií v ECE omezené (Undheim, 2020).

Mnozí tvrdí, že efektivní začlenění digitálních technologií do vzdělávání vyžaduje integraci technologických nástrojů, pedagogických metod a obsahu předmětu spolu s kritickým výběrem toho, kdy technologie do aktivit zahrnout a jak ji s dětmi používat (González-Tennant, 2017; Mishra & Koehler, 2006; Undheim, 2020). Jedinci s rozsáhlými znalostmi daného předmětu, ale omezenými pedagogickými a technologickými znalostmi však mohou při pokusu o integraci technologií do výuky narazit na potíže (Göksün & Gürsoy, 2022). Göksün a Gürsoy (2022) proto prosazují zařazení školení v oblasti digitálního vyprávění příběhů do všech bakalářských programů vzdělávání učitelů.

Když však učitelé integrují digitální storytelling do svých hodin, je důležité, aby převzali roli průvodce a podporovali skupinu nebo jednotlivé děti a zajistili, že všechny děti jsou zapojeny a sdílejí své příběhy a nápady, spíše než aby kontrolovali aktivitu a způsob, jakým by měla být prováděna (Barca, 2022; Tomczyk et al., 2019). Jiní tvrdí, že v projektech vyprávění příběhů by učitelé měli zaujmout roli zprostředkovatelů, což umožní, aby se role žáků a učitelů během procesu vytváření příběhů podle potřeby měnily (Kearney, 2011). Učitelé by nicméně měli usnadňovat střídání rolí a koordinovat aktivity (Fleer 2018), ale také musí být dostatečně kompetentní, aby s dětmi pozitivně komunikovali, podporovali je během procesu a komunikovali s nimi (Letnes, 2014). Podle Undheima a Jernese (2020, s. 256) by komunikace měla být vedena povzbuzujícím a podpůrným tónem, přičemž také tvrdí, že „různé pedagogické strategie učitelů jsou stejně důležité pro proces i výsledek: vybízet k dialogu, vysvětlovat praktické aspekty a instruovat k dosažení výsledků“. Další pedagogické strategie, které musí pedagogové používat, aby úspěšně podporovali své žáky, jsou: aktivní naslouchání dětem, respektování jejich rozhodnutí, věnování pozornosti řeči těla, projevování upřímného zájmu, povzbuzování k rozvíjení a objasňování jejich myšlenek, nabízení návrhů a připomínek a kladení otevřených otázek (Brodie 2014).

Kromě těchto dovedností a strategií musí pedagogové být také schopni vytvářet poutavé zážitky ve třídě, což je aspekt stejně důležitý jako rozvoj jejich vypravěčských schopností (Molthan-Hill et al., 2020). Kromě toho musí být proškoleni v používání konkrétních digitálních nástrojů potřebných pro implementaci digitálního vyprávění příběhů do výuky. Jejich školení by mělo zahrnovat také inkluzivní postupy, rozvoj narativu, kolaborativní učení a efektivní využití metodik vyprávění příběhů ve třídě (Filosofi et al., 2021). V některých projektech se učitelé účastnili online workshopů, kde se naučili, jak propojit digitální vyprávění příběhů s konkrétními školními předměty, navrhovat vlastní scénáře učení a identifikovat vhodné výukové zdroje, což se ukázalo jako účinný přístup, který jim pomohl implementovat tyto strategie do jejich budoucí výukové praxe (Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023).

Podle Andersona et al. (2020) by učitelé měli povzbuzovat žáky, aby vytvářeli a uplatňovali vlastní kritéria týkající se obsahu, jazyka a používání multimédií, aby tak podpořili kritické myšlení a posílili jejich pocit sounáležitosti a odpovědnosti. Učitelé toho mohou dosáhnout pomocí různých podpůrných strategií, včetně: strategie kolaborativního učení, přizpůsobení jazyka úrovni žáků, řeči těla, příkladů/modelování,

vizuální podpory, grafických organizérů/diagramů, multisenzorických přístupů, referenčních listů/plakátů a rozvíjení nezávislosti žáků (Anderson et al., 2020). Kromě toho jsou nové pedagogické přístupy, jako je „angažovaná pedagogika“, způsobem, jakým se učitelé mohou naučit podporovat digitální vyprávění příběhů ve svých třídách. Angažovaná pedagogika pomáhá učinit výuku zajímavější a zábavnější pro všechny zúčastněné, protože umožňuje učitelům zahrnout do své pedagogiky nové strategie, které oslavují rozmanitost, podporují experimentování s novými úkoly a strategiemi hodnocení a umožňují smysluplné spojení se studenty (González-Tennant, 2017).

## Závěr

Tento systematický přehled, provedený v souladu s protokolem PRISMA, zkoumal 122 zdrojů s cílem odpovědět na pět výzkumných otázek týkajících se vyprávění příběhů a digitálního vyprávění příběhů (DST). Přehled poskytuje komplexní přehled historie vyprávění příběhů a stínového loutkového divadla ve čtyřech evropských zemích a vytváří tak silný základ pro výzkumné důkazy. Zjištění podtrhují bohatý vzdělávací potenciál tradičních metod vyprávění příběhů a zároveň zdůrazňují slibné příležitosti, které DST nabízí v současném vzdělávacím kontextu. Byly také zkoumány a diskutovány výzvy a potřeby profesního rozvoje, protože bylo zjištěno, že mezi budoucími učiteli existuje omezené školení a v této oblasti je nutné věnovat větší pozornost, aby bylo možné využít výhod, které digitální vyprávění příběhů nabízí.

Historický přehled odhalil, že mezi vědci neexistuje shoda ohledně země původu stínového loutkového divadla, přičemž někteří tvrdí, že je to Indie (Brandt, 2018; Orr, 1974), a jiní Čína (Chen, 2003). Podobně neexistuje shoda ohledně cesty, kterou stínové loutkové divadlo urazilo, než se dostalo do Evropy. Někteří tvrdí, že se nejprve rozšířilo z Indie do Číny, poté do Japonska, přes Osmanskou říši, Středomoří a kolem<sup>17</sup> století do severní Evropy (Brandt, 2018). Ti, kteří považují Čínu za zemi původu stínového loutkového divadla, navíc naznačují, že evropské stínové loutkové divadlo má také své kořeny v čínském stínovém divadle (Chen, 2003). V Evropě, zejména v Řecku a Německu, je však nejpravděpodobnější, že stínové divadlo má své kořeny v tureckém stínovém divadle, které se rozšířilo po Evropě a dalších arabských zemích spolu s expanzí Osmanské říše (Chen, 2003; Brandt, 2018). Stínové divadlo si v Evropě získalo popularitu v 18. století (Chen, 2003) a na počátku 20. století bylo stínové loutkové divadlo, spolu s marionetovým a loutkovým divadlem, hluboce zakořeněno v regionálních kulturách v mnoha částech Evropy, kde se zaměřovalo hlavně na mladé diváky, a to buď pro zábavu, nebo pro vzdělávací účely (Brandt, 2018; Hatzigianni et al., 2016; Moumoutzis et al., 2022; Plassard, 2023). Nejpopulárnější postavou stínového loutkového divadla, a to jak v Řecku, tak v Německu, je Karagioz, který má své kořeny v Osmanské říši, odkud se rozšířil do Evropy a sloužil jak zábavním, tak vzdělávacím účelům (Brandt, 2018; Moumoutzis et al., 2022).

Loutkové divadlo je populární v Polsku a Česku a stínové loutkové divadlo je velmi populární v Řecku a Německu. Obě tyto formy vyprávění příběhů se v posledních několika stoletích rozvíjely hlavně v těchto oblastech. Existuje však mnoho forem tradičních metod vyprávění příběhů, z nichž některé mají kořeny v dávných dobách, včetně epických básní, klasických divadelních her, lidových pohádek, lidových písní, bajek, mýtů, pohádek, přísloví atd. (Bienkowska, 1973; Malinowski & Pellowski, 2008; Papcunová et al., 2021; Roots, 2016; Skotheim, 2022; Zich, 2015). Některé z těchto forem vyprávění, jako například lidové vyprávění, byly v poslední době v některých zemích, včetně Polska, znovu oživeny (Malinowski & Pellowski, 2008).

Využití umění k vyprávění příběhů, zkoumání emocí a myšlenek a sblížování lidí jako komunity není nic nového. Umění se však také používá, od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání (Grant & Berry, 2011; Harz et al., 2023), jako prostředek k podpoře inkluze, empatie a sociální spravedlnosti (Bentwich & Gilbey, 2017; National Art Education Association, 2021; Schiavo, 2024). Využívání uměleckých projektů ve vzdělávání k podpoře empatie, inkluze a sociální spravedlnosti je nejen zábavným a poutavým způsobem, jak zapojit studenty, ale také nákladově efektivním. Lze je tedy využít k začlenění marginalizovaných skupin, jako jsou studenti z různých prostředí a děti se zdravotním postižením (Levy et al., 2017). Pomáhá také malým dětem porozumět různým otázkám sociální spravedlnosti a kriticky o nich uvažovat (Belliveau, 2006; McArdle et al., 2013; Tremblay, 2013). Kromě toho pomáhá dětem porozumět a přijmout pohledy jiných lidí a podporuje empatii u mladých žáků prostřednictvím jejich aktivní účasti (Harz et al., 2023).

Další nákladově efektivní metodou, kterou lze použít u marginalizovaných skupin, včetně žen, uprchlíků, přistěhovalců a dětí se zdravotním postižením, k podpoře a rozvoji empatie, inkluze a sociální spravedlnosti, je digitální vyprávění příběhů (Fish & Syed 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Ketelle, 2017). Kromě toho má vyprávění příběhů, ať už tradiční, jako je tandemové vyprávění, divadlo příběhů, hraní rolí a vyprávění příběhů s použitím různých předmětů a hraček, jako jsou loutky nebo stínové loutky, nebo digitální, různé vzdělávací a vývojové přínosy pro děti (Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2022). Mezi ně patří učení se hodnotám (Czarkowski, 2019), otázkám sociální spravedlnosti ve vztahu k sobě samým a ostatním (Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2010), kulturnímu povědomí a přijetí a ocenění rozmanitosti (Anderson et al., 2020; Coigley, 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Ngyuen, 2023). Kromě toho posiluje jejich kritické myšlení (Hwang et al. 2023) a podporuje jejich motivaci a kreativitu (Kim & Li, 2020). V předškolním vzdělávání bylo zjištěno, že digitální vyprávění příběhů zvyšuje porozumění předškolních dětí účinněji než tradiční metody vyprávění příběhů (Kocaman-Karoglu, 2015). Navíc některé formy digitálního vyprávění příběhů, jako je vizuální vyprávění, mohou při použití u osob se zdravotním postižením zlepšit nejen jejich sociální participaci, ale i kvalitu života (Szklański et al., 2021). Když pedagogové působí jako organizátoři v procesu tvorby digitálního vyprávění příběhů svých studentů, zajišťují nejen to, že jsou vyslyšeny hlasy všech studentů a že jsou

vyprávěny jejich příběhy (Tomczyk et al., 2019), ale také lépe porozumí zkušenostem svých studentů a posílí své vztahy s nimi (Choi & Yi, 2016).

Studie ukázaly, že digitální storytelling je cenným nástrojem pro výuku různých základních předmětů, jako je matematika (i když výzkum v této oblasti je omezený), jazyk, věda a technologie (Büyükkarcı & Müldür, 2021). Aby však učitelé mohli plně využít potenciál technologie a svých studentů, musí disponovat celou řadou digitálních dovedností. Kurzy digitálních technologií v rámci počátečního vzdělávání učitelů však často nedokážou vybavit budoucí učitele nezbytnými kompetencemi, aby mohli digitální storytelling začlenit do své výuky a zlepšit učení studentů (Hare et al., 2002). Například bylo zjištěno, že i budoucí učitelé mají potíže dodržet všechny kroky nezbytné pro vytvoření efektivního digitálního příběhu (Büyükkarcı & Müldür, 2021), zatímco jiné studie zjistily, že učitelé nemají kompetence k tomu, aby své znalosti transformovali do příběhu s vzdělávacím cílem (İncikabi & Kildan, 2013). Aby mohli pedagogové efektivně využívat digitální vyprávění příběhů v předmětech základního kurikula a pomáhat žákům rozvíjet důležité dovednosti 21. století, potřebují dynamický, průběžný a přizpůsobený profesní rozvoj. Tyto vzdělávací programy by měly upřednostňovat rozvoj digitálních dovedností a digitální kompetence, ale také klást důraz na pedagogické dovednosti a měkké dovednosti, jako jsou: aktivní naslouchání, respektování rozhodnutí dětí, kladení otevřených otázek, navrhování vzdělávacích aktivit, výběr vhodných zdrojů, podpora inkluze, podpora rozvoje narativu a podpora společného učení (Brodie, 2014; Filosofi et al., 2021; Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023; Molthan-Hill et al., 2020).

## Reference

Anderson, J., Macleroy, V., & Chung, Y.-C. (2020). *Critical Connections: Multilingual Digital Storytelling Project Handbook for Teachers*.

[https://goldsmithsmdst.files.wordpress.com/2014/08/critical-connections-handbook\\_web.pdf](https://goldsmithsmdst.files.wordpress.com/2014/08/critical-connections-handbook_web.pdf)

Barca, D. (2022). *INCLUDED: Digitální vyprávění příběhů pro inkluzi* (zpráva o vzdělávacím experimentu IO2, KA201 – Strategická partnerství pro inovace ve školství).

<https://drive.google.com/file/d/1ogzCdniyc0zb3SxlpuXmywQRVHR6srms/view>

Belliveau, G. (2006). Zapojení do dramatu: Využití uměleckého výzkumu k prozkoumání projektu sociální spravedlnosti v rámci vzdělávání učitelů. *International Journal of Education & the Arts*, 7(5). <http://www.ijea.org/v7n5/>

Bentwich, M. E., & Gilbey, P. (2017). Více než vizuální gramotnost: umění a posílení tolerance k nejednoznačnosti a empatie. *BMC Medical Education*, 17(1), 200.

<https://doi.org/10.1186/s12909-017-1028-7>

Bhroin, M. N., & Cleary, A. (2021). Integrating visual arts with education for social justice and sustainability. In *Teaching for Social Justice and Sustainable Development Across the Primary Curriculum*, 87–105. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003021-6>

Bienkowska, D. (1973). Historie polského folkloristického výzkumu: 1945–1970. *Journal of the Folklore Institute*, 10(3), 197. <https://doi.org/10.2307/3814196>

Billing, C. M., & Drábek, P. (2015). České loutkové divadlo v globálním kontextu: kořeny, teorie a setkání. *Theatralia*, 2, 5–31. <https://doi.org/10.5817/TY2015-2-1>

Bottigheimer, R. B. (2010). *Dobry kmoťr*, pohádková historie a pohádková věda: Odpověď Danovi Ben-Amosovi, Janu M. Ziolkowskému a Franciscu Vazovi da Silvovi. *Journal of American Folklore*, 123(490), 447–496. <https://doi.org/10.5406/jamerfolk.123.490.0447>

Brandt, B. (2018). Zkrocení cizí řeči: Jazykové politiky ve stínových hrách kolem roku 1800. *German Studies Review*, 41(2), 355–372. <https://doi.org/10.1353/gsr.2018.0059>

Brodie, K. (2014). Sustained Shared Thinking in the Early Years: Linking theory to practice (1. vyd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315774497>

Bryant, P. (2023). Studentské zkušenosti a digitální storytelling: Integrace autentické interakce studentské práce, života, hry a učení do společného navrhování univerzitních výukových postupů. *Vzdělávání a informační technologie*, 28(11), 14051–14069. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8>

Burgess, J. (2006). Slyšet obyčejné hlasy: Kulturní studia, lidová kreativita a digitální vyprávění příběhů. *Continuum*, 20(2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>

Büyükkarci, A., & Müldür, M. (2022). Digitální vyprávění příběhů pro výuku matematiky na základní škole: Hodnocení produktu a procesu. *Vzdělávání a informační technologie*, 27(4), 5365–5396. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10813-8>

Česká asociace orální historie (Česká asociace orální historie). (n.d.). *O nás [O nás]*. <http://www.coha.cz/o-nas/>

Chen, F. P. (2003). Stínová divadla světa. *Asian Folklore Studies*, 62(1), 25–64. <https://www.istor.org/stable/1179080>

Cheung, A., Yu, C., Li, Q., & So, H. (2019). Mezinárodní přehled politik inkluze umění: poučení pro Hongkong. *Veřejná správa a politika*, 22(2), 173–191. <https://doi.org/10.1108/PAP-09-2019-0019>

Choi, J., & Yi, Y. (2016). Teachers' Integration of Multimodality Into Classroom Practices for English Language Learners. *TESOL Journal*, 7(2), 304–327. <https://doi.org/10.1002/tesj.204>

Coigley, L. (2021). Lis'n Tell: živé inkluzivní vyprávění příběhů: Terapeutická výchova motivující děti i dospělé k poslechu a vyprávění. In *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (str. 45-52). Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003159087-5/lis-tell-live-inclusive-storytelling-louise-coigley>

Kompendium kulturních politik a trendů. (15. srpna 2019). *Německo: 3.3 Kulturní instituce*. [https://www.culturalpolicies.net/country\\_profile/germany-3-3/](https://www.culturalpolicies.net/country_profile/germany-3-3/)

Cooper, C. S. E. (1996). *Vyprávění příběhů a německá kultura*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED392044>

Cowley, C. (2001). Morální dilemata v řeckých tragédiích: Diskuse o Aischylově Agamemnónovi a Sofoklově Antigoně. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, 3(1). <http://hdl.handle.net/10077/5612>

Czarkowski, J. J. (2019). PŘÍBĚHY (GAWĘDA) A VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHŮ JAKO PROSTŘEDEK PÉČE A VÝCHOVY V RANÉM ŠKOLNÍM VĚKU. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 10(2), 271–284. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.8104>

de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digitální vyprávění příběhů ve výzkumu: systematický přehled. *Kvalitativní zpráva*, 22(10), 2548–2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>

Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Názory a vnímání tureckých uchazečů o učitelské povolání na proces digitálního vyprávění příběhů. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718–747. <https://doi.org/10.30831/akukeg.392654>

Deutschland.de. (14. srpna 2012). *Divadlo v Německu*. <https://www.deutschland.de/en/topic/culture/arts-architecture/theater>

Doe, C. (2000). *Loutkové divadlo v německy mluvícím světě*. Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.88>

Downey, A. L. (2005). Transformační síla dramatu: Oživování literatury a sociální spravedlnosti. *English Journal*, 95(1), 33–38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ726005>

Dubská, A., & Malíková, N. (2012). Union Internationale de la Marionette. In *World encyclopedia of puppetry arts*. Česko. <https://wepa.unima.org/en/czech-republic/>

eShadow. (2025). *eShadow*. <http://eshadow.gr/>

Filosofi, F., Alonso-Campuzano, C., Pasqualotto, A., & Iandolo, G. (2021). Vnímání učitelů ohledně spolupráce a inkluze s využitím hmatatelného digitálního nástroje pro vyprávění příběhů (i-theatre) v předškolním a základním vzdělávání: pilotní studie výzkumu projektu Included. 1974–1983. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0453>

Fish, J., & Syed, M. (2021). Metodiky digitálního vyprávění příběhů: Doporučení pro participativní přístup k zapojení nedostatečně zastoupených komunit do výzkumu v oblasti poradenské psychologie. *Journal of counseling psychology*, 68(3), 271–285. <https://doi.org/10.1037/cou0000532>

- Fleer, M. (2018). Digitální animace: Nové podmínky pro vývoj dětí v prostředí založeném na hře. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 943–958.  
<https://doi.org/10.1111/bjet.12637>
- Gajewska, K. (2020). Vnímání her založených na vyprávění příběhů polskými studenty střední školy v rámci výuky mluveného projevu v angličtině jako cizím jazyce: Akční výzkumná studie. *Konińskie Studia Językowe*, 1, 85-109. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=989632>
- Giannakou, O., & Klonari, A. I. (2019). Digitální vyprávění příběhů ve vzdělávání pomocí WebGIS. *European Journal of Geography*, 10(3).  
<https://eurogeojournal.eu/index.php/egj/article/view/190>
- Gkoutsioukosta, Z., & Apostolidou, V. (2023). Budování učících se komunit prostřednictvím digitálního vyprávění příběhů. *Social Sciences*, 12(10).  
<https://doi.org/10.3390/socsci12100541>
- Göksün, D. O., & Gürsoy, G. (2022). Digitální vyprávění příběhů ve vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů: Hodnocení digitálních příběhů. *Mezinárodní vzdělávání v přírodních vědách*, 33(2), 251–263. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i2.13>
- Grant, A. M., & Berry, J. W. (2011). Nutnost druhých je matkou vynálezů: vnitřní a prosociální motivace, přijímání perspektivy a kreativita. *Academy of Management Journal*, 54(1), 73–96.  
<https://doi.org/10.5465/amj.2011.59215085>
- González-Tennant, E. (2017). Digitální vyprávění příběhů ve třídě: Nové mediální techniky pro angažovanou antropologickou pedagogiku. V M. Nuñez-Janes, A. Thornburg, A. Booker, I. Penier, S. Pack, & A. Leverton (Eds.), *Hluboké příběhy: Praktikování, výuka a učení antropologie pomocí digitálního vyprávění příběhů* (str. 152–169). De Gruyter.  
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkiivr.14>
- Grimm, J., & Grimm, W. (2014). *Původní lidové pohádky a pohádky bratří Grimmů: Kompletní první vydání* (J. Zipes, překlad a redakce; A. Dezsö, ilustrace). Princeton University Press.  
<https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wq18v>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Společná umělecká tvorba pro snížení marginalizace a podporu mezikulturního vzdělávání a inkluze. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321>
- Hare, D., Pope, M., & Howard, E. (2002). Integrace technologií: Překlenutí propasti mezi tím, co se budoucí učitelé učí, a tím, co dokážou. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(2), 191–203. [https://www.researchgate.net/publication/347594264\\_Quality\\_Assessment\\_for\\_Digital\\_Stories\\_by\\_Young\\_Authors](https://www.researchgate.net/publication/347594264_Quality_Assessment_for_Digital_Stories_by_Young_Authors)
- Harz, D., Begin, A. S., Alansari, R., Esparza, R., Zimmermann, C., Evans, B. D., Eisenberg, S., & Katz, J. T. (2023). Umění empatie: Výuka empatie prostřednictvím umění. *Klinický učitel*.  
<https://doi.org/10.1111/tct.13643>

- Hatzigianni, M., Miller, M. G., & Quiñones, G. (2016). Karagiozis v Austrálii: Zkoumání principů sociální spravedlnosti v umění pro malé děti. *International Journal of Education & the Arts*, 17(25). <http://www.ijea.org/v17n25/>
- Honzíková, J., Krotký, J., Moc, P., & Fadrhonc, J. (2023). Weather Lore (Pranostika) as Czech Folk Traditions. *Heritage*, 6(4), 3777–3788. <https://doi.org/10.3390/heritage6040200>
- Hwang, G. J., Zou, D., & Wu, Y. X. (2023). Učení prostřednictvím vyprávění příběhů a kritického hodnocení: Digitální vyprávění příběhů s využitím vzájemného hodnocení jako přístup k podpoře informační gramotnosti, sebeúčinnosti a kritického myšlení mladých studentů. *Education Tech Research Dev*, 71(4), 1079–1103. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y>
- Incikabi, L., & Kildan, A. O. (2013). Analýza digitálních příběhů uchazečů o místo učitele v mateřské škole pro výuku matematiky. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 77–81. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.10>
- Jacob, G. (1907). *Geschichte des Schattentheaters: Erweiterte Neubearbeitung des Vortrags „Das Schattentheater in seiner Wanderung vom Morgenland zum Abendland“*. Mayer & Müller. <https://menadoc.bibliothek.uni-halle.de/publicdomain/content/titleinfo/1271919>
- Jacob, G. (1925). *Geschichte des Schattentheaters im Morgen- und Abendland* (2. vyd.). Orient Buchhandlung Heinz Lasaire.
- Jedličková, A., & Kos, M. (2023). Balady a legendy: Mediální transformace kanonických narativů v polské a české kultuře. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, 23, 167–192. <https://doi.org/10.14746/pss.2022.23.8>
- Kearney, M. (2011). Návrh výuky pro digitální storytelling vytvářený studenty. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>
- Ketelle, D. (2017). Úvod do speciálního vydání: Co je to vyprávění příběhů ve výuce na vysokých školách? *Vyprávění příběhů, já, společnost*, 13(2), 143–150. <https://doi.org/10.13110/storselvesoci.13.2.0143>
- Kim, D., & Li, M. (2020). Digitální storytelling: usnadnění učení a rozvoje identity. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33–61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Digitální vyprávění příběhů: experiment s předškolními dětmi. *Educational Media International*, 52(4), 340–352. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1100391>
- Kraehe, A. M. (2014). Směrem k multidimenzionálnímu rámci pro rovnost ve vzdělávání (rukopis předložený k publikování). <http://blog.apastyle.org/apastyle/2012/08/almost-published.html>
- Kratochwil, E.-F., Technau, S., & Reiniger, R. (2013). *Německo*. In Union Internationale de la Marionnette, *Světová encyklopedie loutkového umění* (P. Francis, překlad). <https://wepa.unima.org/en/germany/>

Küngerü, A. (2016). Digitální vyprávění jako prostředek vyjádření. *Abant Journal of Cultural Studies*, 1(2), 33–45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akader/issue/28203/299481>.

Lame, G. (2019). Systematické rešerše literatury: Úvod. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633–1642. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169>

Letnes, M. A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehagebarns meningsskapning i arbeid med multimodal fortelling* [Doktorská disertační práce, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270339>

Lenette, C., & Boddy, J. (2013). Vizuální etnografie a uprchlice: Nuancované chápání prožitých zkušeností. *Qualitative Research Journal*, 13(1), 72–89. <https://doi.org/10.1108/14439881311314621>

Levy, S., Robb, A. J., & Jindal-Snape, D. (2017). Zdravotní postižení, personalizace a komunitní umění: zkoumání prostorové dynamiky dětí se zdravotním postižením účastníků se inkluzivních hudebních kurzů. *Disability & Society*, 32(2), 254–268. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1276433>

Linden Museum Stuttgart. (2015–2016). *Svět stínového divadla*. Linden Museum Stuttgart. [https://lindenmuseum.de/the-world-of-shadow-theater/?lang=en&utm\\_source=chatgpt.com](https://lindenmuseum.de/the-world-of-shadow-theater/?lang=en&utm_source=chatgpt.com)

McArdle, F., Knight, L., & Stratigos, T. (2013). Představování si sociální spravedlnosti. *Současné otázky v raném dětství*, 14(4), 357–369. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.4.357>

Malinowski, M., & Pellowski, A. (2008). *Polish folktales and folklore*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/uk/polish-folktales-and-folklore-9781598845020/>

Manning, C. (2010). „Moje paměť se vrátila!“ Inkluzivní výzkum poruch učení s využitím etiky, ústní historie a digitálního vyprávění příběhů. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 160–167. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00567.x>

Mastrothanas, K., & Grammatas, T. (2022). *Recepce hodnot Aischylových dramát a mnemotechnických otisků diváky antických tragédií*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7213455>

Megaron. (2025). *Megaron – Athénská koncertní síň: Karagiozis*. <https://www.megaron.gr/?s=KARAGKIOZIS>

Ministerstvo kultury České republiky. (2024). *Seznam nehmotných prvků tradiční lidové kultury České republiky*. <https://www.mk.gov.cz/en/the-list-of-intangible-elements-of-traditional-folk-culture-of-the-czech-republic-en-1468?searchString=intangible+cultural+asset+of+traditional+folk%20/>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technologické pedagogické znalosti obsahu: rámec pro znalosti učitelů. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

- Molthan-Hill, P., Luna, H., Wall, T., Puntha, H., & Baden, D. (Eds.). (2020). *Storytelling for Sustainability in Higher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291111>
- Moraiti, A., Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Pitsiladis, A., Stylianakis, G., Sifakis, Y., Maragoudakis, I., & Christodoulakis, S. (2016). Hravé vytváření digitálních příběhů s eShadow. *2016 11. mezinárodní workshop o sémantické a sociální adaptaci a personalizaci médií (SMAP)*, 139–144. <https://doi.org/10.1109/SMAP.2016.7753399>
- Morizio, L. J., Cook, A. L., Troeger, R., & Whitehouse, A. (2022). Vytváření soucitu: Využití umění pro učení empatie u městské mládeže. *Contemporary School Psychology*, 26(4), 435–447. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00346-1>
- Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Christodoulakis, S., & Paneva-Marinova, D. (2018). Obnova kulturního dědictví tradičního stínového divadla pomocí eShadow. *Digitální prezentace a uchování kulturního a vědeckého dědictví*, 8, 51–70. <https://doi.org/10.55630/dipp.2018.8.2>
- Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Xanthaki, C., Maragoudakis, Y., Christodoulakis, S., Paneva-Marinova, D., & Pavlova, L. (2022). eShadow+: Vyprávění příběhů ve smíšené realitě inspirované tradičním stínovým divadlem. *Sborník – 46. výroční konference IEEE o počítačích, softwaru a aplikacích, COMPSAC 2022*, 95–100. <https://doi.org/10.1109/COMPSAC54236.2022.00022>
- Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2018). Digitální vyprávění příběhů: Dáváme hlas sociálně vyloučeným lidem v různých kontextech. *ACM International Conference Proceeding Series*, 219–226. <https://doi.org/10.1145/3218585.3218684>
- Murray, M. D. (2021). Směrem k univerzálnímu vizuálnímu jazyku práva. *Elektronický časopis SSRN*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3784979>
- Mwita, K., & Mwilongo, N. (2025). Tematická analýza kvalitativních výzkumných dat: sedmibodový průvodce. *Eminent Journal of Business and Management*, 1(1), 51–59. <https://doi.org/10.70582/4ajw7k14>
- Myrsiades, L., & Myrsiades, K. (2014). *Karagiozis: Kultura a komedie v řeckém loutkovém divadle*. University Press of Kentucky. <https://books.google.gr/books?id=zMoeBgAAQBAJ>
- Národní asociace pro umělecké vzdělávání. (2021, únor). *Strategická vize na období 2021–2025*. <https://www.arteducators.org/promo/strategicvision21>
- Ng, D. T. K., Luo, W., Chan, H. M. Y., & Chu, S. K. W. (2022). Využití digitálního psaní příběhů jako pedagogické metody k rozvoji gramotnosti v oblasti umělé inteligence u žáků základních škol. *Počítače a vzdělávání: Umělá inteligence*, 3, 100054. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100054>
- Nguyen, M. T. T. (2017). Digitální technologie a příběhy v digitálním vyprávění. In M. Nuñez-Janes, A. Thornburg, A. Booker, I. Penier, S. Pack, & A. Leverton (Eds.), *Deep Stories: Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling* (1. vyd., s. 72–89). De Gruyter. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.9>

Nilsson, M. (2010). Developing voice in digital storytelling through creativity, narrative, and multimodality. *Seminar.net*, 6(2), 148–160. <https://doi.org/10.7577/seminar.2428>

Nyamari, T. (2024). Role výtvarného umění v sociálních hnutích. *Mezinárodní časopis pro umění, rekreaci a sport*, 3(4), 52–64. <https://doi.org/10.47941/ijars.2071>

Orr, I. C. (1974). Loutkové divadlo v Asii. *Asian Folklore Studies*, 33(1), 69-84. <https://doi.org/10.2307/1177504>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. & Moher, D. (2021). Prohlášení PRISMA 2020: aktualizované pokyny pro podávání zpráv o systematických přehledech. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Papcunová, V., Ondrušová, D., & Hudáková, J. (2021). Storytelling jako součást marketingu destinace v Trenčínském kraji. 24. *mezinárodní kolokvium o regionálních vědách*, 286–293. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9896-2021-35>

Phillips, L. G. (2010). *Aktivní občanství malých dětí: Vyprávění příběhů, příběhy a sociální akce* (doktorská disertační práce). Queensland University of Technology. [https://eprints.qut.edu.au/38881/1/Louise\\_Phillips\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/38881/1/Louise_Phillips_Thesis.pdf)

Phillips, L., Nguyen, T. T., Lespinasse, K., Sahong, P., & Bhati, A. (2022). Vyprávění příběhů otevírá dveře. *Practical Literacy*, 27(3), 15-17. <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/journalArticle/Storytelling-opens-doors/991013058313702368>

Pisarik, K. (1989). *Retelling a Czech legend to increase cultural awareness*. University of Northern Iowa. <https://scholarworks.uni.edu/grp/3956/>

Plassard, D. (2023). Loutkové divadlo pro totální válku: Francouzské a německé loutkové hry v první světové válce. V J. Bell, M. I. Cohen, & J. Song (Eds.), *Zobrazení odlišnosti prostřednictvím loutkového divadla a performativních objektů* (kapitola 6). University of Connecticut. [https://digitalcommons.lib.uconn.edu/ballinst\\_alterity/6](https://digitalcommons.lib.uconn.edu/ballinst_alterity/6)

PRISMA. (2020). Kontrolní seznam PRISMA 2020. <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-checklist>

Reusch, R. (2012). *Mezinárodní centrum stínového divadla (Internationales Schattentheater Zentrum, ISZ)*. Union Internationale de la Marionette. (K. Foley, překlad). In *World Encyclopedia of Puppetry Arts*. <https://wepa.unima.org/en/international-shadow-theatre-centre/#>

Ribeiro, S. (2016). Rozvoj mezikulturního povědomí pomocí digitálního vyprávění příběhů. *Jazyk a mezikulturní komunikace*, 16(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>

Rice, C., Chandler, E., Harrison, E., Liddiard, K., & Ferrari, M. (2015). Projekt Re•Vision: Zdravotní postižení na okraji reprezentace. *Zdravotní postižení a společnost*, 30(4), 513–527. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037950>

Roots, J. W. (2016). *(Re)Konstrukce německé kultury: Jak lidové pohádky (re)vytvářejí minulost prostřednictvím ústního vyprávění, textu a fan fiction* (doktorská disertační práce, University of California, Irvine). ProQuest Dissertations Publishing. Citováno z <https://escholarship.org/uc/item/5zf6t7c6>

Saritepeci, M. (2017). Experimentální studie zaměřená na zkoumání vlivu digitálního vyprávění příběhů na úrovni střední školy na schopnost reflexivního myšlení. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167–1384. <https://doi.org/10.14686/buefad.337772>

Schattentheater ve Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *Centrum*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/Centre.html>

Schattentheater ve Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *Historie stínového divadla*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/History.html>

Schattentheater ve Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *Literatura*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/literatur.html>

Schiavo, R. (2024). Usnadnění dialogu a zapojení prostřednictvím komunikace založené na umění: recept na rozmanitost, rovnost a inkluzi. *Journal of Communication in Healthcare*, 17(3), 233–235. <https://doi.org/10.1080/17538068.2024.2404294>

Schuch, A. (2020). *Digitální vyprávění příběhů jako výukový nástroj pro základní, střední a vysokoškolské vzdělávání*. Narr Verlag. <https://doi.org/10.2357/AAA-2020-0019>

Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. v. (2019). Jak provést systematický přehled: Průvodce osvědčenými postupy pro provádění a vykazování narativních přehledů, metaanalýz a metasyntéz. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>

Skotheim, M. A. (2022). Loutka a loutkář ve starověkém Řecku: Fragmenty umělecké formy. *Open Library of Humanities*, 8(1). <https://doi.org/10.16995/olh.6568>

Sobczak, K. (2020). *The Storytellers* (M. Macińska, překlad). Grupa Studnia O. [https://fest-network.eu/wp-content/uploads/2020/06/The-Storytellers\\_small.pdf](https://fest-network.eu/wp-content/uploads/2020/06/The-Storytellers_small.pdf)

Szklanny, K., Wichrowski, M., & Wieczorkowska, A. (2021). Prototypování mobilních aplikací pro vyprávění příběhů pro lidi s afázií. *Sensors*, 22(1), 14. <https://doi.org/10.3390/s22010014>

Tieck, L. (1855). *Hanswurst als Emigrant: Ein Puppenspiel in drei Akten*. In R. Köpke (Ed.), *Ludwig Tieck's nachgelassene Schriften: Auswahl und Nachlese* (Vol. 1). Brockhaus.

Tomczyk, Ł., Oyelere, S. S., Puentes, A., Sanchez-Castillo, G., Muñoz, D., Simsek, B., Akyar, O. Y., & Demirhan, G. (2019). Flipped learning, digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy. In J. Veteška (Ed.), *Vzdělávání dospělých 2018 – Transformace v éře digitalizace a umělé inteligence* (Sborník z 8. mezinárodní konference o vzdělávání dospělých). Karlova univerzita.

<https://www.researchgate.net/publication/332037495> Flipped learning digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy

Tremblay, G. (2013). Creating art environments that address social justice issues. *International Journal of Education & the Arts*, 14(SI 2.3). <http://www.ijea.org/v14si2/>

Undheim, M. (2020). „Potřebujeme také zvuk!“ Děti a učitelé společně vytvářejí multimodální digitální příběhy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 165–177. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-03>

Undheim, M., & Jernes, M. (2020). Pedagogické strategie učitelů při vytváření digitálních příběhů s malými dětmi. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 256–271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735743>

UNESCO. (2016). *Loutkářství na Slovensku a v Česku*. Nehmotné kulturní dědictví UNESCO. <https://ich.unesco.org/en/RL/puppetry-in-slovakia-and-czechia-01202>

Vinogradova, P. (2011). „Poslechněte si můj příběh a poznáte mě“: Digitální příběhy jako studentské kolaborativní projekty. *The Journal of Educational Technology*, 2(2), 173–202. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.250380>

Waszkiel, M. (2015). Union Internationale de la Marionette. In *World encyclopedia of puppetry arts* (P. Francis, Trans.). <https://wepa.unima.org/en/poland/>

Wellek, R. (1939). Dvacet let české literatury (1918–1938). *The Slavonic and East European Review*, 17(50), 329–342. <https://www.jstor.org/stable/4203491>

Wiśniewska, M., & Suszczyński, K. (Eds.). (2019). *Loutkářství v 21. století: Reflexe a výzvy*. Národní akademie dramatického umění Aleksandra Zelwerowicze ve Varšavě, pobočka v Białystoku, katedra loutkového divadla. <https://atb.edu.pl/>

Wolf, F. A. (1985). *Prolegomena k Homérovi* (A. Grafton, G. W. Most, & J. E. G. Zetzel, překlad). Princeton University Press. (Původní dílo vydáno v roce 1795). <https://archive.org/details/prolegomenatohom0000wolf>

Wu, J., & Chen, D.-T. V. (2020). Systematický přehled digitálního vyprávění příběhů ve vzdělávání. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>

Yilmaz, M., & Çelik, E. (2020). Vliv digitálního vyprávění příběhů na kreativní řešení problémů a postoj k počítačům. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 15(30), 458–481. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775568>

Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Vzdělávací využití digitálního vyprávění příběhů po celém světě. V M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Sborník z mezinárodní konference Společnosti pro informační technologie a vzdělávání učitelů 2011* (str. 1264–1271). AACE. <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey>

Zaeri, P., & Roozafzai, Z. S. (2024). Výtvarné umění jako katalyzátor sociální změny: Sdělování silných poselství. *International Journal of Arts and Humanities*, 6(1), 268–274. <https://doi.org/10.25082/IJAH.2025.01.001>

Zazulak, J., Halgren, C., Tan, M., & Grierson, L. E. M. (2015). Vliv uměleckého programu na afektivní a kognitivní složky empatie. *Medical Humanities*, 41(1), 69–74.

<https://doi.org/10.1136/medhum-2014-010584>

Zich, O. (2015). Loutkové divadlo. *Theatralia*, 2, 505–513. <https://doi.org/10.5817/TY2015-2-23>

Zubrzycki, G. (2011). Historie a národní smyslové vnímání: Porozumění polské mytologii. *Kvalitativní sociologie*, 34(1), 21–57. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9184-7>