



Funded by  
the European Union



**Stories4All**

Digital Storytelling For Inclusion

Przegląd literatury dotyczącej cyfrowego storytellingu w czterech krajach (Czechy, Niemcy, Grecja, Polska) oraz jego potencjału w promowaniu sprawiedliwości społecznej, integracji, empatii i nauki STEAM.

SYSTEMATYCZNY PRZEGLĄD LITERATURY DOTYCZĄCEJ STORYTELLING I DIGITAL  
STORYTELLING

Erasmus+ projekt

HATZIGIANNI MARIA,  
KATSIADA ELENI, TELONIATI  
EKATERINI

---

## Spis treści

Wstęp	2
Metodologia	3
i. Kryteria wyboru	4
ii. Źródła informacji	5
iii. Strategia wyszukiwania	5
iv. Proces selekcji	6
v. Proces zbierania danych	7
vi. Dane	7
vii. Ocena ryzyka wystąpienia błędu	7
viii. Metoda syntezy	8
Wyniki	9
Historia rozwoju teatru cieni w czterech krajach	9
Grecja	9
Polska	11
Czechy	12
Niemcy	13
Tradycyjne techniki opowiadania historii w czterech krajach	15
Grecja	15
Polska	16
Czechy	16
Niemcy	17
Rola sztuki w promowaniu sprawiedliwości społecznej i praktyk integracyjnych	18
Promowanie inkluzji, empatii i sprawiedliwości społecznej poprzez opowiadanie historii	19
Wspieranie inkluzji, empatii i sprawiedliwości społecznej poprzez cyfrowe opowiadanie historii	20
Korzyści i wyzwania związane z włączeniem cyfrowego storytellingu do STEAM	22
Rozwijanie umiejętności potrzebnych do włączenia cyfrowego storytellingu do edukacji	23
Wnioski	25
Bibliografia	27

## Wstęp

W niniejszym przeglądzie szczegółowo przedstawiono ewolucję teatru cieni i teatru lalek jako metod storytellingu w czterech krajach europejskich: Grecji, Polsce, Czechach i Niemczech. Zbadano tradycyjne metody storytellingu stosowane w tych krajach oraz przeanalizowano korzyści płynące z wykorzystania sztuki, storytellingu i digital storytellingu w środowisku edukacyjnym.

Opowiadanie historii od dawna służyło jako sposób dzielenia się opowieściami i zbliżania ludzi. Na przestrzeni lat i w różnych kulturach pojawiały się różne formy opowiadania historii, w tym poematy epickie, klasyczne sztuki teatralne, podania ludowe, pieśni ludowe, bajki, mity, baśnie, przysłowia i wiele innych (Czarkowski, 2019; Honzíkóvá i in., 2023; Jedličková, Kos, 2023; Skotheim, 2022). Jest to forma wyrażania emocji i idei, która w środowisku edukacyjnym może przynosić korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom (Giannakou, Klonari, 2019). Opowiadanie historii jako forma sztuki, czy to poprzez takie metody jak wspólne opowiadanie historii, teatr, czytanie książek z obrazkami, rysowanie połączone z narracją, zabawy paluszkowe, odgrywanie ról, czy też wykorzystanie przedmiotów i zabawek, takich jak kukielki i teatru cieni, czy też bardziej nowoczesne formy, takie jak digital storytelling, może służyć jako potężne narzędzie promowania sprawiedliwości społecznej i praktyk inkluzywnych (Grant, Berry, 2011; National Art Education Association, 2021). Storytelling zarówno w tradycyjnej formie, jak i w nowoczesnej wersji cyfrowej, jest skutecznym i niedrogim sposobem dotarcia do grup niedostatecznie reprezentowanych i marginalizowanych, w tym kobiet, uchodźców, imigrantów, osób niepełnosprawnych oraz studentów z różnych środowisk (Fish, Syed 2021; Giannakou, Klonari, 2019; Gkoutsioukosta, Apostodilou, 2023; Jager i in., 2017). Wszystkie te osoby i grupy mają szansę wyrazić swoje opinie, dzieląc się własnymi historiami i korzystając z platformy, dzięki której ich głosy zostaną wysłuchane (Burgess, 2006; Moutafidou, Bratistsis, 2018; Schuch, 2020). Szczególnie w kontekście edukacyjnym cyfrowe opowiadanie historii może pomóc uczniom o różnym poziomie uzdolnień w rozwijaniu szeregu umiejętności miękkich, takich jak empatia, samoświadomość, refleksja i współpraca, a także umiejętności twardych poprzez zwiększenie ich kompetencji cyfrowych (Giannakou, Klonari, 2019). Nauczyciele, stosując angażujące cyfrowe metody pedagogiczne w swoich klasach, integrując technologie poprzez cyfrowe opowiadanie historii i pełniąc rolę moderatorów, tworzą integracyjne i demokratyczne środowisko nauki. Takie podejście nie tylko sprzyja aktywnemu uczeniu się i poprawia wyniki dzieci w nauce, ale także wzmacnia umiejętności cyfrowe nauczycieli i poprawia relacje między nauczycielami a uczniami (Anderson i in., 2020; Choi, Yi, 2016).

Niniejszy przegląd literatury miał na celu zbadanie historii storytellingu i teatru cieni w czterech krajach oraz ewentualnych powiązań z kwestiami sprawiedliwości

społecznej, empatii, inkluzji, kompetencji międzykulturowych i zintegrowanego uczenia się (np. w zakresie nauk ścisłych, technologii, inżynierii, sztuki i matematyki) [STEAM]). Głównym przedmiotem zainteresowania było kształcenie nauczycieli oraz ewentualne potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli w kontekście wdrażania digital storytellingu w ich praktyce edukacyjnej. Zastosowana metodologia i pytania badawcze zostały opisane w kolejnej sekcji poświęconej metodologii. Wyniki przedstawiono następnie w sposób tematyczny, udzielając odpowiedzi na pięć pytań badawczych, a na koniec podsumowano cały przegląd i przedstawiono zalecenia dotyczące przyszłych badań.

## Metodologia

W niniejszym przeglądzie przeanalizowano ewolucję teatru cieni i tradycyjnego opowiadania historii w czterech krajach europejskich oraz zbadano, w jaki sposób sztuka, opowiadanie historii i cyfrowe opowiadanie historii mogą promować empatię, integrację i sprawiedliwość społeczną. Zbadano również rolę cyfrowego opowiadania historii w edukacji STEAM (nauka, technologia, inżynieria, sztuka i matematyka), a na koniec przeanalizowano potrzeby nauczycieli w zakresie dalszego rozwoju zawodowego, aby mogli skutecznie wykorzystywać digital storytelling. Badania oparto na pięciu pytaniach badawczych:

- 1) Jaka jest historia teatru cieni w Grecji, Polsce, Czechach i Niemczech?
- 2) Jakie tradycyjne metody opowiadania historii są stosowane w Grecji, Polsce, Czechach i Niemczech?
- 3) W jaki sposób sztuka, opowiadanie historii i digital storytelling mogą promować inkluzję, empatię i sprawiedliwość społeczną?
- 4) W jaki sposób digital storytelling może być powiązany z podejściem STEAM? Jakie są jego zalety i wady?
- 5) Jakiego rodzaju rozwój zawodowy jest potrzebny nauczycielom, aby włączyli digital storytelling do praktyk edukacyjnych?

Podejście metodologiczne niniejszego badania opiera się na usystematyzowanym przeglądzie literatury. Obejmuje on szeroko zakrojone poszukiwania wszystkich istotnych badań dotyczących danego tematu, metodyczną syntezę wyników oraz ocenę zakresu, rodzaju i jakości dowodów związanych z pytaniami badawczymi (Siddaway i in., 2019). Stanowi uporządkowane podejście do gromadzenia i oceny dowodów naukowych w celu odpowiedzi na pytania badawcze. Ma charakter przejrzysty i powtarzalny, dążąc do uwzględnienia wszystkich istotnych badań na dany temat, przy jednoczesnej krytycznej ocenie jakości dowodów (Lame, 2019).

Podczas przeglądu wykorzystano PRISMA (2020) (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). PRISMA została opracowana, aby pomóc autorom przeglądów naukowych w jasnym przedstawieniu celu przeglądu,

zastosowanych metod i uzyskanych wyników. Pomaga ona badaczom w projektowaniu i przeprowadzaniu przeglądów naukowych, zapewniając uwzględnienie wszystkich niezbędnych informacji (Page i in., 2021).

PRISMA (2020) zawiera opis sposobu opracowania wytycznych dotyczących sprawozdawczości oraz rozszerzoną listę kontrolną, która szczegółowo przedstawia zalecenia dotyczące sprawozdawczości dla każdego elementu (PRISMA, 2020). Niniejszy przegląd literatury został zorganizowany zgodnie z następującą listą kontrolną PRISMA:

- i. Kryteria wyboru (kryteria wykorzystania i wykluczenia materiałów)
- ii. Źródła informacji
- iii. Strategia wyszukiwania
- iv. Proces selekcji
- v. Proces gromadzenia danych
- vi. Dane
- vii. Ocena ryzyka błędu
- viii. Metody syntezy

Zgodnie z kryteriami checklisty PRISMA i po kompleksowym przeglądzie istniejącej literatury dotyczącej pięciu pytań badawczych (patrz tabela 1 poniżej) przeprowadzono analizę tematyczną i kodowanie danych w celu zwiększenia przejrzystości, uporządkowania i syntezy wyników. Analiza tematyczna jest jedną z najczęściej stosowanych i popularnych metod (Mwita, Mwilongo, 2025) do analizy danych jakościowych. W tym podejściu badacze dążą do znalezienia i zidentyfikowania powtarzających się wzorców w zebranych danych. Metoda ta wymaga dokładnego przeglądu danych jakościowych, po czym wzorce są identyfikowane, kategoryzowane, analizowane, a następnie opisywane w raporcie. (Mwita, Mwilongo, 2025). Kodowanie jest kluczowym etapem analizy tematycznej, ponieważ umożliwia grupowanie danych w konkretne kategorie, co pozwala uprościć informacje i ułatwić ich zrozumienie (Mwita, Mwilongo, 2025).

## i. Kryteria wyboru

### *Kryteria wykorzystania materiałów*

- Język i data publikacji: angielski lub grecki, opublikowane w latach 2015–2025.
- Zakres: edukacja, dzieci i nauczyciele.
- Rodzaj źródła: recenzowane artykuły, rozdziały w książkach naukowych, strony instytucji edukacyjnych (np. uniwersytetów) i strony internetowe z poszczególnych krajów zawierające informacje historyczne na temat tradycji opowiadania historii i teatrów cieni.

## *Kryteria wykluczenia materiałów*

- Artykuły, które nie spełniają kryteriów uwzględnienia

## *Uzasadnienie uwzględnienia źródeł sprzed 2015 r.*

Chociaż określone kryteria wykorzystania materiałów ograniczały datę publikacji do okresu między 2015 a 2025 r., w przypadku dwóch pierwszych pytań badawczych, które dotyczyły informacji historycznych (historia teatru cieni i tradycyjnych metod opowiadania historii), dokonano wyjątków. W rezultacie wybrane dokumenty opublikowane przed 2015 r. zostały uwzględnione, przy czym najwcześniejszy dokument dotyczący pytania badawczego 1 został opublikowany w 1855 r., a dokument dotyczący pytania badawczego 2 – w 1939 r. Ogółem, w przypadku dwóch pierwszych pytań badawczych przeanalizowano 19 dokumentów sprzed 2015 r. i 24 dokumenty po 2015 r., aby zapewnić kompleksowy przegląd historycznego rozwoju teatru cieni i tradycyjnego opowiadania historii.

## **ii. Źródła informacji**

Aby zwiększyć przejrzystość i zapewnić trafność pytań badawczych, przy wyborze terminów wyszukiwania zastosowano podejście systematyczne. Obejmowało ono strategiczne wykorzystanie konkretnych i różnorodnych kombinacji słów kluczowych zgodnych z wcześniej określonymi kryteriami wykorzystania materiałów. Informacje pozyskano z wielu różnych platform, w tym baz danych, wydawców internetowych i renomowanych stron internetowych, aby zapewnić kompleksowość i wiarygodność wyników.

Źródła informacji obejmowały różnorodny i wiarygodny wybór publikacji, w tym dokumenty pochodzące z uznanych międzynarodowych, recenzowanych baz danych, takich jak ERIC, IEEE Xplore, EBSCO i Scopus. Dodatkowo uwzględniono publikacje naukowe dostępne za pośrednictwem głównych platform wydawniczych, w tym SpringerLink, SAGE Journals, Taylor & Francis oraz ACM Digital Library. Przegląd obejmował również dokumenty akademickie, materiały konferencyjne oraz źródła takie jak Ministerstwo Kultury Czech (2024), UNESCO (2016) i Międzynarodowe Stowarzyszenie Lalkarskie (Dubská Malíková, 2012; Kratochvíl i in., 2013; Reusch, 2012; Waszkiel, 2015).

## **iii. Strategia wyszukiwania**

Strategia wyszukiwania informacji w wyszukiwarkach internetowych opierała się na wcześniej określonych kryteriach włączenia i została udoskonalona poprzez systematyczne stosowanie ciągów wyszukiwania, wyszukiwania zaawansowanego i operatorów logicznych Boole'a (takich jak „lub”, „i”, nawiasy i cudzysłowy, np. „digital storytelling AND inclusion”), filtrów i ukierunkowanych słów kluczowych.

Jako filtry do wyszukiwania informacji wykorzystano: datę, język pisania (grecki i angielski), ocenę recenzowaną badań, tematy i słowa kluczowe.

Aby zapewnić kompleksowe i wiarygodne wyszukiwanie danych, zastosowano szeroki zakres słów kluczowych i fraz kluczowych, uporządkowanych w różne kombinacje przy użyciu operatorów logicznych/boolowskich, zgodnie z pięcioma pytaniami badawczymi (patrz tabela 1). Biorąc pod uwagę zakres i złożoność strategii wyszukiwania, nie jest możliwe przedstawienie wszystkich kombinacji słów kluczowych w szczegółach, dlatego też przedstawiono wybrane przykłady ilustrujące to podejście.

**Table 1:** Pięć pytań badawczych oraz przykłady użytych słów kluczowych i operatorów boolowskich

Pytania badawcze	Słowa kluczowe	Operatory boolowskie
<b>1. Jaka jest historia teatru cieni w czterech krajach? (Grecja, Polska, Czechy, Niemcy)</b>	teatr cieni, historia, tradycja, folklor, lalkarstwo itp.	„Teatr cieni”, ORAZ historia, LUB Czechy LUB Polska, „dziedzictwo kulturowe” I teatr lalek itp.
<b>2. Jakie tradycyjne metody opowiadania historii są stosowane w poszczególnych krajach? (Grecja, Polska, Czechy, Niemcy)</b>	tradycja ustna, opowiadanie historii, podania ludowe, mity, techniki narracyjne itp.	„Tradycyjne opowiadanie historii”, opowiadanie historii ORAZ Grecja LUB Niemcy, metody „ustnego opowiadania historii” itp.
<b>3. W jaki sposób sztuka/storytelling/digital storytelling mogą promować inkluzję, empatię i sprawiedliwość społeczną?</b>	digital storytelling, integracja, empatia, sprawiedliwość społeczna, edukacja oparta na sztuce itp.	„Digital storytelling” ORAZ (integracja LUB empatia LUB „sprawiedliwość społeczna”), „edukacja oparta na sztuce” ORAZ „grupy marginalizowane” itp.
<b>4. W jaki sposób digital storytelling może być powiązane z podejściem STEAM? Jakie są zalety i wady takiego rozwiązania?</b>	digital storytelling, STEAM edukacja, integracja, nauki ścisłe, matematyka itp.	"Digital storytelling" ORAZ "STEAM edukacja, "digital storytelling" ORAZ (korzyści LUB wyzwania LUB ograniczenia) itp.
<b>5. Jakiego rodzaju rozwój zawodowy jest potrzebny nauczycielom, aby włączyli digital storytelling do praktyk edukacyjnych?</b>	technologia, integracja, rozwój zawodowy, wdrażanie itp.	"digital storytelling" ORAZ innowacje pedagogiczne, „rozwój zawodowy”, wdrażanie ORAZ strategie pedagogiczne itp.

#### iv. Proces selekcji

W ramach strategii wyszukiwania uzyskano łącznie 357 pozycji bibliograficznych. Dokumenty te zostały dokładnie przeanalizowane w kilku etapach, począwszy od szczegółowej oceny zgodnie z wcześniej określonymi kryteriami włączenia i wyłączenia, a następnie oceny tytułów i streszczeń w celu ustalenia wstępnej trafności. W wyniku tego procesu oceny do przeglądu wybrano 122 dokumenty, które uznano za najbardziej trafne i bezpośrednio odnoszące się do pytań badawczych.

Łącznie 122 pozycje spełniły kryteria kwalifikacyjne, z konkretnymi wyjątkami zastosowanymi w odniesieniu do pierwszego i drugiego pytania badawczego, jak wskazano wcześniej. Wykluczenie pozostałych dokumentów wynikało z różnych czynników. Były to przede wszystkim odstępstwa od kryteriów wykorzystania materiałów (takie jak ograniczenia dotyczące daty publikacji lub języka) lub brak bezpośredniego odniesienia do pytań badawczych.

## v. Proces gromadzenia danych

Proces gromadzenia danych od samego początku opierał się na wcześniej określonych kryteriach kwalifikacyjnych, które stały się podstawą identyfikacji i wyboru odpowiednich źródeł. W celu przeprowadzenia systematycznych wyszukiwań w różnych wyszukiwarkach, w tym Google Scholar, Google i Microsoft Bing, wykorzystano różne kombinacje słów kluczowych i fraz kluczowych. Aby zwiększyć dokładność wyników, w miarę możliwości wykorzystano zaawansowane funkcje wyszukiwania, zwłaszcza w Google i Google Scholar.

Wstępny wybór opierał się na trafności tytułów i streszczeń w odniesieniu do kryteriów wykorzystania materiałów. Dokumenty spełniające te kryteria zostały poddane dalszej analizie na poziomie pełnego tekstu w celu potwierdzenia ich trafności. Po zidentyfikowaniu ostatecznego zestawu badań zastosowano proces analizy tematycznej i kodowania w celu syntezy wyników i uporządkowania systematycznego przeglądu literatury w jasny i zorganizowany sposób.

Wszystkie odniesienia zawarte w przeglądzie były w języku angielskim. Aby zapewnić dokładne zrozumienie treści, w razie potrzeby wykorzystano narzędzia tłumaczeniowe, takie jak DeepL Translator (<https://www.deepl.com/translator>), Google Translate (<https://translate.google.com>), a także modele językowe oparte na sztucznej inteligencji, takie jak ChatGPT, do tłumaczenia i sprawdzania gramatyki (<https://chatgpt.com/>).

## vi. Dane

Aby odpowiedzieć na pięć pytań badawczych zawartych w niniejszym opracowaniu, po przeprowadzeniu szeroko zakrojonych analiz wybrano informacje pochodzące ze 122 recenzowanych artykułów, zebranych z międzynarodowych baz danych, recenzowanych czasopism (np. „Journal of Computers in Education” i „Journal of Planning Education and Research”) oraz rzetelnych stron internetowych. Na wybór badań miało wpływ wiele zmiennych, z których najważniejsze to: język, data publikacji oraz recenzja artykułów. Wszystkie konsultowane źródła są w języku angielskim, z wyjątkiem jednego: „Česká asociace orální historie (Czeskie Towarzystwo Historii Mówionej)” (b.d.). Celem było wykorzystanie dokumentów z ostatniej dekady, jednak z przyczyn opisanych wcześniej uwzględniono również starsze źródła, aby odpowiedzieć na pytania badawcze dotyczące treści historycznych.

Badane aspekty były zróżnicowane i złożone, dlatego przeanalizowano wiele źródeł i zebrano odpowiednie dane poprzez kodowanie i analizę tematyczną. Przykładem w kontekście tradycyjnego opowiadania historii w Grecji (pytanie badawcze nr 2) są kody takie jak „baśnie ludowe”, „mitologia” i „tradycyjny przekaz słowny”, które wykorzystano do analizy tematów, kategoryzacji i grupowania danych.

## vii. Ocena ryzyka błędu

Mała liczba badań zidentyfikowanych w odniesieniu do dwóch pierwszych pytań badawczych dotyczyła konkretnych krajów i została napisana w odpowiednich językach narodowych. Stwarzało to trudności w zakresie dostępności i interpretacji. W rezultacie badania te nie spełniały kryteriów wykorzystania materiałów do niniejszego przeglądu i zostały wykluczone z ostatecznej analizy.

Ponadto, w odniesieniu do pierwszego i drugiego pytania badawczego, które koncentrują się na elementach historycznych, tradycyjnych i kulturowych, niektóre źródła wykazywały pewien stopień subiektywności i stronniczości. Stronniczość ta była szczególnie widoczna w dyskusjach dotyczących pochodzenia teatru cieni, gdzie pojawiały się sprzeczne twierdzenia przypisujące jego powstanie Chinom, Turcji lub Indiom. Takie perspektywy zostały wykluczone z przeglądu, ponieważ nie miały one istotnego znaczenia dla zastosowanych pytań badawczych.

Ponadto większość publikacji wydanych po 2015 r. skupia się głównie na cyfrowym storytellingu (DST), często pomijając tradycyjne formy i metody opowiadania historii. Ta ostatnia zmiana podejścia odzwierciedla szersze trendy w badaniach edukacyjnych, które wykazują większe zainteresowanie współczesnymi narzędziami cyfrowymi.

## viii. Metody syntezy

Po ustaleniu kryteriów wykorzystania i wykluczenia materiałów zidentyfikowano i przeanalizowano kompleksowy zestaw odpowiednich dokumentów. Każde badanie zostało ocenione pod kątem jego zgodności z wcześniej określonymi kryteriami kwalifikacyjnymi i pytaniami badawczymi. W przypadku badań, które spełniały kryteria i dostarczyły istotnych informacji, kluczowe dane zostały wyodrębnione i zapisane w tabeli danych. Tabela ta zawierała pytania badawcze, kategorie tematyczne oraz szczegółowe informacje bibliograficzne dotyczące każdego źródła (w tym tytuł, autora i rok publikacji).

Utworzenie tabeli danych wsparło cały przegląd i analizę tematyczną, pomagając w uporządkowaniu i ustrukturyzowaniu tematów, literatury i pięciu pytań badawczych.

Dzięki analizie tematycznej tekstów i systematycznemu zapisywaniu informacji w tabelach udało się wyodrębnić kilka kluczowych kategorii tematycznych. Obejmują one historyczną ewolucję teatru cieni w czterech kontekstach kulturowych (Grecja, Polska, Czechy i Niemcy), badanie tradycyjnych technik opowiadania historii w tych krajach oraz analizę roli sztuki w promowaniu sprawiedliwości społecznej i praktyk

inkluzywnych. Dodatkowe zidentyfikowane tematy to sposoby, w jakie cyfrowe opowiadanie historii może sprzyjać integracji, empatii i sprawiedliwości społecznej; korzyści i wyzwania związane z włączeniem digital storytelling do podejścia STEAM, oraz rozwój umiejętności niezbędnych do skutecznego włączenia DST do środowisk edukacyjnych. Wyniki przeglądu zostały uporządkowane zgodnie z tymi tematami.

## Wyniki

### Historyczna ewolucja teatru cieni w czterech krajach

W niniejszym rozdziale omówiono pierwsze pytanie badawcze: „Jaka jest historia teatru cieni w czterech krajach?”, analizując źródła historyczne i powiązane. Rozdział podzielony jest na cztery części, z których każda zawiera przegląd historyczny jednego z czterech krajów. Omówienie rozpoczyna się od Grecji, następnie przedstawiono Polskę, Czechy, a na końcu Niemcy.

#### Grecja

Teatr lalek w Grecji dzieli się na dwie kategorie: teatr z trójwymiarowymi lalkami oraz teatr z płaskimi postaciami, które są wyświetlane na podświetlanym, półprzezroczystym białym ekranie. Ta druga forma opowiadania historii nazywana jest teatrem cieni (lub po prostu teatrem cieni) i można ją spotkać na całym świecie, m.in. w Chinach, Indiach, Indonezji, Turcji i Europie (Chen, 2003). Teatr cieni w Grecji przeżywał rozkwit pod koniec XIX i na początku XX wieku, ale jego popularność spadła w połowie XX wieku, głównie z powodu rozwoju kinematografii (Myrsiades i Myrsiades, 2014), choć nadal pozostaje popularną formą rozrywki, głównie dla dzieci, ale także dla dorosłych (Moraiti i in., 2016; Moumoutzis i in., 2022).

Grecki teatr cieni sięga korzeniami Bliskiego i Dalekiego Wschodu, a najpopularniejszą postacią cieniową jest Karagiozis (Moumoutzis i in., 2022). Wpływ Karagiozisa na grecki teatr cieni był tak duży, że w świadomości zbiorowej jego imię stało się synonimem całego gatunku. Nawet gdy w przedstawieniach wykorzystuje się inne postacie, widzowie często nazywają je „Karagiozis”. Ta identyfikacja odzwierciedla głębokie korzenie kulturowe tej postaci oraz kluczową rolę, jaką odegrała ona w ewolucji i zachowaniu teatru cieni w Grecji. Tradycja Karagiozisa sięga XVIII wieku (co najmniej 1799 roku) i ma swoje korzenie w imperium osmańskim, ponieważ wzorowana była na tureckim prototypie, Karagoz, z XIV wieku (Myrsiades, i Myrsiades, 2014). Tureckie teatry cieni Karagoz rozprzestrzeniły się wraz z ekspansją Imperium Osmańskiego, dlatego tradycję tę można spotkać nie tylko w Grecji, ale także w różnych krajach arabskich (Chen, 2003). W kontekście greckim Karagiozis jest postacią przedstawiającą Greków w czasach, gdy Grecja znajdowała się pod panowaniem Imperium Osmańskiego. Mieszka on wraz z żoną i

trójką dzieci w chatce naprzeciwko pałacu wezyra i często próbuje, stosując prymitywne i psotne plany, związać koniec z końcem dla siebie i swojej rodziny (Hatzigianni i in., 2016). Karagiozis porusza współczesne kwestie społeczne, gospodarcze lub historyczne i ma duże znaczenie kulturowe w kontekście greckim nie tylko dlatego, że może służyć do wyrażania siebie i rozrywki (Moraiti i in., 2016), ale także ze względu na swoją wysoką wartość dydaktyczną i edukacyjną oraz dlatego, że zachęca do kreatywności i pracy zespołowej (Hatzigianni i in., 2016; Moumoutzis i in., 2022). Ponadto kryzys gospodarczy w Grecji w 2009 r. skłonił ludzi do zwrócenia się ku bardziej tradycyjnym formom rozrywki, co spowodowało wzrost popularności Karagiozisa (Hatzigianni i in., 2016). Obecnie spektakle z udziałem Karagiozisa cieszą się ogromną popularnością podczas letnich festiwałów plenerowych, ale można je oglądać przez cały rok w przedszkolach i szkołach podstawowych, teatrach, a nawet prestiżowych salach koncertowych, takich jak Megaron – sala koncertowa w Atenach (Megaron, 2025). Niektóre z tych spektakli są dostępne w wersji cyfrowej na YouTube, a niektóre z nich mają ponad pół miliona wyświetleń (Hatzigianni i in., 2016).

Wszystko to pokazuje, że teatr cieni pozostaje do dziś popularną formą opowiadania historii w Grecji (Moraiti i in., 2016), ale także w greckich szkołach za granicą, gdzie jest wykorzystywany w praktyce dydaktycznej (Hatzigianni i in., 2016). Dzieci w Grecji nie tylko oglądają tradycyjne przedstawienia teatru cieni i uczą się o nim w szkole, ale także bawią się lalkami teatru cieni (Moumoutzis i in., 2018). Tradycyjne sztuki Karagiozisa zawierają informacje historyczne o życiu w epoce, w której rozgrywa się akcja, oraz wiele sarkastycznych elementów dotyczących ówczesnych władz, podczas gdy Karagiozis jest przedstawiany jako postać, która opiera się władzy, oszukuje ją i podważa, aby zwalczać niesprawiedliwość społeczną i polityczną (Hatzigianni i in., 2016; Moumoutzis i in., 2018). Kolejnym wyjątkowym aspektem teatru cieni jest to, że każda sztuka ma zazwyczaj unikalny lokalny motyw muzyczny, dzięki czemu dzieci oglądające spektakle mogą również poznać różne tradycje muzyczne występujące w całej Grecji (Moumoutzis i in., 2018).

Prawdopodobnie to właśnie ogromna popularność tradycyjnego teatru cieni skłoniła Laboratorium Rozproszonych Systemów i Aplikacji Multimedialnych Politechniki Kreteńskiej (eShadow, 2025) do jego cyfryzacji, umożliwiając szerszy dostęp i zaangażowanie oraz pomagając w jego modernizacji poprzez otwarcie nowych perspektyw zarówno w teatrze cieni, jak i opowiadaniu historii. Ta transformacja pozwala osobom bez wcześniejszej wiedzy lub doświadczenia na interakcję z tym charakterystycznym medium opowiadania historii i korzystanie z niego, które wcześniej było domeną wyspecjalizowanych praktyków, takich jak lalkarze teatru cieni. Zmodernizowana wersja cyfrowego opowiadania historii została osiągnięta dzięki wykorzystaniu narzędzia cyfrowego „eShadow” (Moumoutzis i in., 2022). Celem tego bezpłatnego narzędzia cyfrowego jest zachowanie i unowocześnienie tradycji poprzez umożliwienie użytkownikom tworzenia, nagrywania i udostępniania cyfrowych przedstawień teatru cieni. Ponadto ulepszona wersja narzędzia eShadow,

eShadow+, integruje technologie rzeczywistości mieszanej i pozwala nauczycielom i uczniom tworzyć, nagrywać, udostępnić i oglądać własne postacie, historie i cyfrowe treści multimedialne (Moumoutzis i in., 2018; Moumoutzis i in., 2022). W związku z tym eShadow+ zapewnia nową formę digital storytelling, łącząc cechy tradycyjnego teatru cieni i cechy cyfrowego opowiadania historii. Można zatem stwierdzić, że w kontekście greckim, a być może także międzynarodowym, można je postrzegać jako nowoczesną cyfrową wersję tradycyjnego teatru cieni. eShadow może być również wykorzystywane do popularyzacji tradycyjnego teatru cieni jako narzędzia edukacyjnego oraz do ułatwiania międzykulturowych działań dydaktycznych, ponieważ może być używane zarówno lokalnie, jak i na odległość (Moumoutzis i in., 2018). Szczególnie w regionach o długiej tradycji teatru cieni, takich jak Azja, Indie, Indonezja, Chiny i Europa Zachodnia (Chen, 2003), eShadow może być wykorzystywany nie tylko do zachowania, ale także do unowocześnienia tradycji teatru cieni.

## Polska

Teatr lalkowy istnieje w Polsce od XV wieku (Waszkiel, 2015). Polskiemu teatrowi lalek towarzyszy zatem długa tradycja (Wiśniewska, Suszczyński, 2019), jednak nie dotyczy to teatru cieni. Różni polscy artyści, w tym Grzegorz Kwieciński, Tadeusz Wierzbicki i Adam Walny, eksperymentowali między innymi ze światłem i cieniem, wykorzystując podczas swoich przedstawień właściwości fizyczne drewna, papieru, kamieni, luster itp. Różne rodzaje teatru cieni można jednak znaleźć we współczesnych produkcjach przeznaczonych głównie dla dorosłych, w tym w teatrze wizualnym światła Wierzbickiego, a także w Teatrze Figur, który powstał w 2007 roku w Krakowie i specjalizuje się w przedstawieniach teatru cieni (Wiśniewska, Suszczyński, 2019). Niemniej jednak zawód lalkarza pojawił się w Polsce po raz pierwszy w drugiej połowie XX wieku (Waszkiel, 2015; Wiśniewska, Suszczyński, 2019). Do tego czasu w Polsce występowali lalkarze, którzy byli pod wpływem włoskich, holenderskich i niemieckich lalkarzy. Teatr lalkowy rozkwitł w połowie XVIII wieku, prawdopodobnie dzięki poparciu Stanisława Augusta Poniatowskiego, ostatniego króla Polski. Pod koniec XVIII wieku publiczność preferowała teatry mechaniczne (*theatrum mundi*), w których występowały postacie nieruchome lub poruszające się mechanicznie, na tle płaskich lub specjalnie zaprojektowanych malowanych teł, a ruch był osiąganym za pomocą kół zębatach lub zwykłych kół (Waszkiel, 2015).

Od lat 70. XIX wieku na ulicach zaczęli pojawiać się artyści wykorzystujący pacynki w stylu wiedeńskiego Kasperltheater. Teatr lalkowy podupadł na początku XIX wieku, a następnie zaczął odzyskiwać utraconą świetność, głównie dzięki zaangażowaniu lalkarzy w sprawdzone metody i klasyczny repertuar, które nadały kierunek tej sztuce, ale także dlatego, że przenieśli oni przedstawienia z dużych miast i ich wielkich sal, poszukując widzów na przedmieściach (Waszkiel, 2015). Pod koniec wieku to głównie zagraniczni lalkarze – wykorzystujący przede wszystkim lalki sznurkowe – zdominowali polską scenę lalkarską, w tym na początku XX wieku

środowiska intelektualne dostrzegły potencjał edukacyjny teatru lalek dla małych dzieci, a teatr dla dzieci, założony przez Władysława Rybkę w Warszawie, łączył lalki z iluzjami optycznymi, sztuczkami magicznymi i *tableaux vivants* (Waszkiel, 2015). Ponadto w XX wieku włoski lalkarz Vittorio Podrecca odegrał znaczącą rolę w kształtowaniu polskiego teatru lalek. Teatr lalek wykazał się swoją mocą przywoływania historii Polski – szczególnie poprzez przedstawienia szopek – służąc jednocześnie jako narzędzie subtelnej oporu, a nawet zastępując teatr tradycyjny. Przez lata przedstawienia kukielkowe były wystawiane w wielu prywatnych domach, a także w więzieniach i obozach koncentracyjnych, takich jak Dachau, Ravensbrück, Auschwitz i Buchenwald, wszędzie tam, gdzie przetrzymywano Polaków lub przebywali polscy żołnierze (Waszkiel, 2015). Obecnie teatr lalek w Polsce jest multidyscyplinarną formą sztuki, która wykracza poza tradycyjne lalkarstwo i obejmuje animację przedmiotów, przedstawienia z udziałem masek, teatr cieni, teatr wizualny oraz różne formy hybrydowe, łączące różne sposoby ekspresji artystycznej (Wiśniewska, Suszczyński, 2019).

## Czechy

Chociaż teatr cieni jest odkryciem XX wieku w Czechach (Dubská, Malíková, 2012), nie dotyczy to teatru lalek, który według niektórych ma starożytne korzenie (Billing, Drábek, 2015). W rzeczywistości Praga jest uważana za stolicę świata teatru lalek (Billing, Drábek, 2015). Wynika to z faktu, że w 1911 roku powstało Czeskie Stowarzyszenie Przyjaciół Teatru Lalek (Český svaz přátel loutkového divadla), które było najstarszym stowarzyszeniem teatru lalkowego na świecie, a kilka lat później, w 1929 roku, w Pradze powstało Międzynarodowe Stowarzyszenie Lalkarzy UNIMA (l'UNion Internationale de la MARionette). Wszystko to stało się rzeczywistością dzięki staraniom Jindřicha Veseleho (1885–1939), który w 1912 roku założył również pierwsze na świecie czasopismo poświęcone lalkarstwu, zatytułowane „Loutkář” (Billing, Drábek, 2015). Ponadto czescy lalkarze organizowali różne festiwale krajowe i międzynarodowe, a w XX i XXI wieku powstały muzea lalkarstwa, w tym Muzeum Lalkarstwa w Chrudimie, Muzeum Lalkarstwa w Pilźnie oraz Muzeum Czeskich Lalek i Cyrku (Dubská, Malíková, 2012). Równocześnie różne grupy, w tym rodzice, nauczyciele, aktorzy i pisarze, zaczęły wykazywać duże zainteresowanie teatrem lalkowym, podkreślając jego walory rozrywkowe, edukacyjne i artystyczne oraz uznając go za pełnoprawną formę sztuki (Dubská, Malíková, 2012). Ponadto młodzi lalkarze rozpoczęli naukę na Wydziale Lalkarstwa, który został utworzony w Pradze w 1952 r. przy Akademii Sztuk Scenicznych, a w 1990 r. przemianowany na Wydział Teatru Alternatywnego i Lalkarskiego (Dubská, Malíková, 2012).

Jednak teatr lalek w Czechach nie zawsze cieszył się popularnością. W rzeczywistości wielu uważało go za przestarzały, co doprowadziło do zaniku tej tradycji ludowej na początku XX wieku. Jednak artyści teatralni modernistyczni i awangardowi zdołali go ożywić, co doprowadziło do powstania ruchu „renesansu lalkarstwa” (Billing, Drábek, 2015, s. 18). Okresem największej popularności czeskiego teatru lalek był XVIII i (głównie) XIX wiek (Billing, Drábek, 2015). W XX wieku, a zwłaszcza w

1949 r., powstała większość profesjonalnych czeskich teatrów lalek, które istnieją do dziś, po wprowadzeniu w życie ustawy teatralnej z 1948 r. (Dubská, Malíková, 2012). Mimo że różni zawodowi lalkarze ludowi twierdzą, że teatr lalkowy ma starożytne korzenie, nie ma na to dowodów, gdy spojrzysz na to przez pryzmat współczesnych koncepcji, takich jak tradycje narodowe, instytucje, przedsięwzięcia kulturalne czy pojęcia dziedzictwa materialnego i niematerialnego (Billing, Drábek, 2015). Jednak Dubská i Malíková (2012, akapit 2) argumentują, że istnieją „ikonograficzne dowody z okresu średniowiecza dokumentujące wykorzystanie pacynek w ramach występów rozrywkowych komików na targach i jarmarkach”.

W Czechach teatr lalek służył głównie rozrywce i edukacji małych dzieci, a nie dorosłych, a przedstawienia odbywały się głównie na wsi, w małych miasteczkach, szkołach itp. (Billing, Drábek, 2015), podczas gdy w XIX wieku dość powszechny był zwyczaj „teatru rodzinnego”, w ramach którego przedstawienia odbywały się na małych scenach domowych (Dubská, Malíková, 2012). Głównymi tematami sztuk były historie biblijne, takie jak Boże Narodzenie, które początkowo było grane tylko w Boże Narodzenie, ale później stało się odrębnym gatunkiem, angielskie tragedie, włoskie komedie, opery, maski, sztuki o rycerzach i rozbójnikach oraz historyczno-patriotyczne sztuki zwane „husytami” (Billing, Drábek, 2015; Dubská, Malíková, 2012).

Modernizacja czeskiego teatru lalkowego obejmuje zmiany dramaturgiczne oraz różne kombinacje, takie jak teatr lalek i czeski humor, ale także programy łączące cyrk z lalkarstwem (Dubská, Malíková, 2012). Według Dubskiej i Malíkovej (2012) najważniejszym osiągnięciem współczesnego czeskiego teatru lalkowego było wykształcenie wielu scenografów i artystów wizualnych najwyższej klasy, co odegrało kluczową rolę w kształtowaniu cieszącej się międzynarodowym uznaniem czeskiej szkoły scenografii. Nie jest to jednak jedyne osiągnięcie. Uznanie czeskiego teatru lalkowego za dobro kultury, zarówno przez rząd czeski (Ministerstwo Kultury Republiki Czeskiej, 2024), jak i przez UNESCO (2016), potwierdza wartość kulturową czeskiego teatru lalek nie tylko dla Czechów, ale dla całej ludzkości.

## Niemcy

Różni badacze lalek, w tym Georg Jacob (1862-1937), twórca turkologii w Niemczech, zaczęli szukać źródeł teatru cieni i doszli do wniosku, że Indie są najbardziej prawdopodobnym miejscem jego powstania, jednak niewielu z nich zgadzało się co do konkretnej drogi, jaką teatr cieni przebył, aby dotrzeć do Niemiec (Brandt, 2018). W Niemczech teatr cieni nazywany jest *Chinesische Schattenspiele* (chińskie teatry cieni), ale bardziej prawdopodobne jest, że niemiecka tradycja teatru cieni została zainspirowana teatrem lalkowym osmańskim, a nie bezpośrednio chińskimi lub indyjskimi formami. Warto zauważyć, że sam osmański teatr lalek ma swoje historyczne korzenie w chińskim teatrze cieni (Chen, 2003). Jacob (1925) twierdzi, że tradycje teatru lalek osmańskiego, włoskiego i niemieckiego są ze sobą powiązane kulturowo, wskazując na podobieństwa między popularną lalką Karagoz a

komiczną postacią Hanswursta. Sugeruje on, że powiązanie to prawdopodobnie powstało pod wpływem włoskich trup komediowych *commedia dell'arte* podróżujących po regionach niemieckojęzycznych. Jacob (1907) twierdził, że przedstawienia cieniowe, będące formą niewerbalną, były szczególnie odpowiednie dla międzynarodowych grup teatralnych, ponieważ mogły one wzbogacić swoje spektakle pantomimą niezależnie od języka. Kiedy zagraniczni wykonawcy, tacy jak włoskie trupy *commedia dell'arte*, grali dla lokalnej publiczności, element wizualny – poprzez lalki lub cienie – wypełniał lukę językową. „Milczenie” lalek pozwalało im przekazywać znaczenie wyłącznie poprzez ruch i obrazy. Karagoz natomiast opierał się głównie na języku, komicznie wyolbrzymiając turecki akcent różnych grup etnicznych, aby wywołać śmiech. W ten sposób prezentował formę wielojęzyczności (Brandt, 2018).

Teatr cieni fascynował romantyków i od 1780 roku rozprzestrzenił się w całych Niemczech (Kratochwil i in., 2013). Początkowo był wystawiany na jarmarkach i festiwalach w obszarach miejskich, a następnie przeniósł się do prywatnych domów jako forma rozrywki z okazji specjalnych wydarzeń, takich jak urodziny (Brandt, 2018). Jednak jego główną grupą docelową były i nadal są dzieci (Plassard, 2023). Romantyczne udomowienie teatru cieni zostało wzmocnione przez popularność sylwetek w Niemczech w tamtym czasie, a te dwie formy sztuki inspirowały się nawzajem (Brandt, 2018). Według Tieck (1855) w niemieckich romantycznych przedstawieniach teatru cieni wystawianych po rewolucji francuskiej przemiany ludzi w zwierzęta często symbolizowały utrzymujące się nierówności i różnice klasowe. Chociaż romantyczne przedstawienia teatru cieni wykorzystywały elementy teatralne odrzucone przez oświecenie – takie jak improwizacja, komedia fizyczna, sztuczki wizualne i postacie z *commedia dell'arte* – ostatecznie wykorzystały je do wspierania nowej nacjonalistycznej agendy monolingwistycznej, która wymazała bogatą mieszkankę dialektów wcześniejszego teatru ulicznego (Brandt, 2018).

Teatr cieni w Niemczech osiągnął swój największy rozkwit około 1850 roku i funkcjonował do końca XIX i początku XX wieku (Brandt, 2018; Linden Museum Stuttgart, 2015–2016), mimo że I wojna światowa zagroziła jego istnieniu, ponieważ lalkarze zostali powołani do służby wojskowej, a ich sale zostały zamknięte lub zniszczone. Jednakże nadal występowali w szpitalach wojskowych i obozach jenieckich, podtrzymując tradycję nawet w tym trudnym okresie (Plassard, 2023). W okresie Republiki Weimarskiej, czasach artystycznych innowacji w Niemczech, teatr cieni stał się częścią twórczego ducha epoki. Artyści i twórcy teatralni zaczęli eksperymentować z przedstawieniami cieni, wykorzystując modernistyczne i ekspresjonistyczne podejście, aby odzwierciedlić ówczesne niepokoje społeczne i polityczne. Wyróżniającą się postacią była Lotte Reiniger, pionierka wśród twórców animacji cieni. Odegrała ona kluczową rolę w produkcji filmu „Przygody księcia Achmeda” (1926), najstarszego zachowanego filmu animowanego na świecie. Film został stworzony przy użyciu ponad 100 000 pojedynczych fotografii starannie wykonanych scen cieniowych zaprojektowanych przez Reiniger (Doe, 2010).

Po II wojnie światowej teatr cieni w Niemczech, podobnie jak inne formy lalkarstwa, przeżył swój renesans (Kratochwil i in., 2013). Istotnym wydarzeniem, a jednocześnie dowodem tego odrodzenia, jest utworzenie w 1987 roku przez Rainera Reuscha Międzynarodowego Centrum Teatru Cieni. Międzynarodowe Centrum Teatru Cieni znajduje się w Schwäbisch Gmünd i działa pod auspicjami UNIMA (Union Internationale de la Marionnette), będąc jedyną instytucją na świecie zajmującą się badaniem, promowaniem i rozpowszechnianiem teatru cieni (Reusch, 2012; Teatr cieni w Schwäbisch Gmünd, b.d.). W XXI wieku współczesny teatr cieni w Niemczech ewoluował w kierunku szanowanej formy sztuki, obecnie uznawanej za równorzędną z innymi rodzajami teatru lalek (Reusch, 2012).

## Tradycyjne techniki opowiadania historii w czterech krajach

Aby odpowiedzieć na drugie pytanie badawcze, „Jakie tradycyjne metody opowiadania historii są stosowane w poszczególnych krajach?”, w niniejszej sekcji przedstawiono analizę poszczególnych krajów. Rozpoczynając od Grecji, sekcja ta następnie analizuje Polskę, Czechy, a kończy na Niemczech, podkreślając charakterystyczne tradycje narracyjne występujące w każdym z tych kontekstów.

### Grecja

Storytelling w Grecji ma długą tradycję sięgającą czasów starożytnych. Być może pierwszym znanym poetą i gawędziarzem był Homer, autor dwóch eposów: „Iliady” i „Odysei”. Wolf (1985) twierdzi, że poematy Homera nie były długimi opowieściami, ale raczej połączeniem serii tradycyjnych pieśni. Według Rootsa (2016, s. 9) ta forma opowiadania historii jest uważana za „pisemną oralność” i są to „opowieści, wiersze i pieśni, które zostały stworzone ustnie, przekazane ustnie, a następnie wiernie przeniesione na papier w celu przeczytania”. Jednak w starożytnej Grecji, a także w okresie hellenistycznym i rzymskim, opowiadanie historii kontynuowali również lalkarze znani jako twórcy cudów (thavmatopehe) lub ciągnący za sznurki (nevrospasteh), którzy występowali w różnych kontekstach, w tym w bardzo popularnych wówczas teatrach wykorzystujących małe lalki oraz podczas festiwali religijnych z wykorzystaniem kukieł (Skotheim, 2022). Obecnie znanych jest tylko dwóch profesjonalnych lalkarzy z czasów starożytnych: Potheinas, który występował w Atenach w IV wieku p.n.e., oraz inny, którego nazwisko kończy się na „-sion”, wymieniony wśród zwycięzców festiwalu na Delos w 169 roku p.n.e. (Skotheim, 2022). Jednak nadal nie ma pewności, czy Potheinas wykorzystywał swoje lalki do przedstawiania mitów, bajek lub podań ludowych, takich jak te autorstwa Ezopa. W rzeczywistości Skotheim (2022) sugeruje, że lalkarze (nevrospasteh), którzy byli zatrudniani do występów w teatrach i podczas festiwali religijnych, byli aktorami teatralnymi, a nie tylko operatorami pacynek.

W starożytnej Grecji bardzo popularnym środkiem przekazu opowieści były sztuki teatralne. Zich (2015, s. 11) twierdzi, że „klasyczny teatr grecki można porównać bardziej do teatru lalkowego niż do teatru z udziałem żywych aktorów, ponieważ twarze greckich aktorów były ukryte pod sztywnymi maskami, a ich gestykulacja z daleka była widoczna tylko w ogólnym zarysie”. Teatr klasycznej Grecji, obejmujący różne gatunki, takie jak komedia, dramat i tragedia, był zorganizowaną i potężną formą opowiadania historii skierowaną do szerokiej publiczności. Sztuki te często przedstawiały mity i opowieści historyczne, a jednocześnie poruszały dylematy moralne i etyczne (Cowley, 2001; Mastrothanas, Grammatas, 2022). Nawet dzisiaj teatr pozostaje jedną z najbardziej rozpowszechnionych i trwałych form opowiadania historii, zarówno w Grecji, jak i na całym świecie.

## Polska

Polska ma bogate dziedzictwo opowiadania historii, które sięga czasów przed pojawieniem się chrześcijaństwa. Jednak niewiele wiadomo o tych wczesnych tradycjach ustnych, ponieważ wprowadzenie chrześcijaństwa w 966 roku doprowadziło do stłumienia wierzeń politeistycznych i starożytnych mitów (Malinowski, Pellowski, 2008). Średniowieczne dokumenty ujawniają, że różne formy opowiadania historii kwitły w całej Polsce. Formy tradycyjnego storytellingu obejmują: a) eposy, które były mieszanką śpiewu i pieśni wykonywanych przez bardów, b) śpiewane opowieści zwane pieśniami dziadowskimi, wykonywane przez wędrownych żebraków zwanych dziadami, którzy występowali na pchlich targach i festiwalach religijnych, a swoim występom towarzyszyła gra na instrumencie zwanym lirą korbową oraz c) podania ludowe o zwierzętach i duchach lub opowieści humorystyczne wykonywane przez wiejskich gawędziarzy, którzy uczyli się i przekazywali swoje opowieści ustnie podczas żniw lub innych zgromadzeń, takich jak święta (Malinowski, Pellowski, 2008). Bajki (Gawędy) są kolejną formą opowiadania historii, która może służyć różnym celom edukacyjnym, takim jak naśladowanie i tworzenie wzorców (Czarkowski, 2019), natomiast gatunkiem, który można znaleźć w wielu krajach, w tym w polskich i czeskich tradycjach ludowych, są ludowe przepowiednie o pogodzie (Honzíková i in., 2023).

Narodowe mity można również uznać za formę opowiadania historii, ponieważ są one nie tylko tworzone, ale także przekazywane i rozpowszechniane za pośrednictwem różnych mediów, w tym książek, map, pomników, obrazów, nagrobków i manifestacji (Zubrzycki, 2011). Według Zubrzyckiego (2011) mity narodowe są produktami historycznymi; nawet jeśli niekoniecznie są one faktami historycznymi, to jednak wydarzenia historyczne kształtują mity i przekształcają je w nowe narracje, ponieważ fakty historyczne są mieszane z interpretacjami (prawdziwymi lub fałszywymi) tych faktów. Wreszcie, przysłowia są ważną formą opowiadania historii w Polsce. Największym zbiorem przysłów w Polsce jest zbiór Adalberga, zawierający 30 000 podstawowych przysłów i tyle samo wariantów, który został następnie rozszerzony przez Krzyzanowskiego, który starał się przedstawić pochodzenie przysłów i ich historyczną ewolucję w Polsce, a także ich znaczenie i funkcję (Bienkowska, 1973).

Znaczenie ludowego opowiadania historii w Polsce podkreśla nie tylko jego odrodzenie w ostatnich latach, ale także utworzenie w 2002 r. Muzeum Gawędziarza, które zostało otwarte w pobliżu Warszawy (w Konstancinie-Jeziornie) i zostało założone przez Michała Malinowskiego (Malinowski, Pellowski, 2008).

## Czechy

Podobnie jak w Polsce, główną formą storytellingu w Czechach jest teatr lalek. Jednak w obu krajach można znaleźć również inne formy storytellingu, takie jak ballady, legendy, podania ludowe, przysłowia związane z pogodą i bajki (Jedličková, Kos, 2023). Niemniej jednak Czesi mają długą tradycję opowiadania historii, która obejmuje legendy i podania ludowe (Pisarik, 1989), ale także podania ludowe i przysłowia (pranostika) związane z pogodą i pogodowymi przesądami, które nawet obecnie są przekazywane ustnie lub w formie pisemnej (Honzíková i in., 2023). Czeskie opowiadanie historii to nie tylko opowiadanie ustne, ale także różne formy narracji, w tym przedstawienia teatralne, książki, filmy (Papcunová i in., 2021). Istotną formą opowiadania historii spotykaną w Czechach jest historia ustna, która jako metoda historiograficzna jest jedynym źródłem informacji o konkretnym wydarzeniu historycznym, gdy brakuje innych źródeł (Česká asociace orální historie, b.d.). Inne formy opowiadania historii, takie jak patriotyczne powieści historyczne i poezja, były ważne w latach wojny pod okupacją austriacką, ale po wojnie literatura czeska stała się bardziej popularna wśród niższych klas społecznych dzięki rozpowszechnieniu gazet i czasopism oraz napływowi tłumaczeń z literatury innych krajów, w tym Anglii, Francji, USA i Związku Radzieckiego (Wellek, 1939).

## Niemcy

W tradycji niemieckiej można znaleźć różne formy gatunków opowiadania historii, w tym słynne przysłowia pogodowe (Honzíková i in., 2023), które występują również w innych tradycjach, np. w Polsce i Czechach. Ponadto bajki (Märchen) są kolejną formą narracji przekazywanej ustnie z pokolenia na pokolenie w rodzinach (Cooper, 1996; Roots, 2016). Jednak niewiele osób zgadza się z tezą o ustnym przekazywaniu podań ludowych. Bottigheimer (2010) twierdzi na przykład, że bajki pochodzą z książek napisanych w XVI wieku we Włoszech przez Giovanniego Francesco Straparolę.

Bajki były przekazywane w formie pisemnej lub ustnej, a Johann Gottfried Herder był bez wątpienia kluczową postacią stojącą za wzrostem popularności zbierania baśni ludowych (Roots, 2016). Jednak to bracia Grimm zebrali i opublikowali 156 baśni ludowych w dwóch tomach, jednym w 1812 r., a drugim w 1815 r. (Grimm, Grimm, 2015), dzięki czemu niemieckie baśnie ludowe stały się znane na całym świecie. Żadne inne niemieckie dzieło literackie nie zostało przetłumaczone i rozpowszechnione tak szeroko jak dzieła braci Grimm (Blamires, 1989). Baśnie braci Grimm zostały później pogrupowane według różnych gatunków, w tym bajek cudownych, bajek romantycznych, bajek moralizatorskich i bajek terapeutycznych

(Cooper, 1996). Bajki ludowe, ale także legendy i opowieści historyczne były wykorzystywane przez intelektualistów po rewolucji francuskiej do 1815 roku, aby Niemcy mogli poznać wydarzenia historyczne, ponieważ w tych latach zmagali się oni z poczuciem tożsamości (Roots, 2016).

Ponadto pieśni ludowe są również uważane za tradycyjną formę opowiadania historii w Niemczech, a Clemens Brentano i Ludwig Achim von Arnim stworzyli najbardziej wpływowy zbiór pieśni ludowych w Niemczech (Roots, 2016). Inną formą opowiadania historii jest czytanie na głos, które polega na głośnym czytaniu tekstów grupie słuchaczy (Roots, 2016). Jednak teatrem lalek pozostaje najważniejszą formą opowiadania historii nawet w dzisiejszych czasach w Niemczech, a Kasper jest jego najbardziej znaną i kultową postacią w tradycyjnym niemieckim teatrze lalek (Zich, 2015). Ponadto Niemcy są powszechnie uznawane za kraj o największej liczbie teatrów w Europie (Compendium of Cultural Policies and Trends, 2019), z ponad 1500 teatrami i scenami, w tym operami, teatrami dramatycznymi i salami eksperymentalnymi (Deutschland.de, 2012), dlatego też sztuki teatralne są nawet dzisiaj ważnym środkiem opowiadania historii.

## Rola sztuki w promowaniu sprawiedliwości społecznej i praktyk inkluzyjnych

Odpowiedź na trzecie pytanie badawcze, „W jaki sposób sztuka, storytelling i storytelling cyfrowy mogą promować inkluzję, empatię i sprawiedliwość społeczną?”, została podzielona na trzy części dla większej przejrzystości i spójności. Pierwsza część skupia się na roli wszystkich dziedzin sztuki w promowaniu sprawiedliwości społecznej i integracji. Druga część analizuje potencjał tradycyjnego storytellingu, a trzecia skupia się konkretnie na storytellingu cyfrowym w kontekście wspierania spraw społecznych.

Omówione dotychczas formy sztuki, takie jak opowiadanie historii poprzez sztuki teatralne, śpiew, teatr lalek lub teatr cieni, a także sztuki wizualne, takie jak malarstwo i rzeźba, były wykorzystywane nie tylko do opowiadania historii, wyrażania emocji i idei oraz do zbliżania ludzi jako społeczności, ale także jako środek „komunikowania się z innymi, podnoszenia świadomości na temat problemów społecznych, uwidaczniania codziennych osiągnięć i zmagania ludzi, wspierania tych, którzy zostali pominięci, angażowania społeczności w złożone kwestie, wprowadzania nowych idei oraz wspierania ruchów społecznych i politycznych” (Schiavo, 2024, s. 233). Schiavo (2024) twierdzi, że wykorzystanie sztuki jako formy komunikacji jest cennym i skutecznym podejściem do angażowania społeczności w kształtowanie interwencji i polityk, poprawę wyników behawioralnych, społecznych i zdrowotnych oraz promowanie różnorodności, równości i inkluzji w naszych systemach zdrowotnych i

społecznych. Rzeczywiście, National Art Education Association (2021) podkreśla, że jednym z głównych celów edukacji artystycznej jest wspieranie sprawiedliwości społecznej wraz z równością, różnorodnością i integracją poprzez projektowanie podejść i systemów, które integrują różnorodne formy sztuki i kultury.

Uważa się, że oprócz wykorzystywania sztuki do promowania inkluzji, empatię można również promować poprzez projekty artystyczne z udziałem dzieci (Grant, Berry, 2011) od przedszkola, przez szkołę średnią (Morizio, 2021), aż po szkolnictwo wyższe (Harz i in., 2023). Inni autorzy (Bentwich, Gilbey, 2017; Zazulak i in., 2015) również podkreślają zdolność edukacji artystycznej do rozwijania empatii. Morizio (2021) twierdzi, że metody sztuk wizualnych, takie jak fotografia, kolaż, techniki mieszane, rysunek itp., będące opłacalnymi narzędziami wykorzystywanymi w programach promujących empatię, przyczyniają się również do postępu w zakresie sprawiedliwości społecznej i inkluzji. Inne badania wykazały, że włączenie współpracy do zajęć artystycznych dla dzieci nie tylko sprzyja empatii i integracji w szkołach, ale także wspiera nawiązywanie przyjaźni, wzmacnia głos dzieci, zwłaszcza tych z trudnościami w nauce i języku, oraz promuje skuteczność obywatelską i sprawiedliwość społeczną – umożliwiając dzieciom stanie się motorem zmian na rzecz równości (Hajisoteriou, Angelides, 2017). Ponadto Murray (2021) odkrył, że sztuki wizualne mogą pomóc w pokonywaniu barier językowych, ponieważ wykorzystują znaki i symbole wspólne dla różnych kultur, co sugeruje, że może to zwiększyć inkluzję.

Wielu autorów uważa, że sztuki wizualne mogą też pozytywnie wpływać na zmiany społeczne, bo przekazują mocne, skłaniające do refleksji idee, inspirują do działania i budują empatię (Bhroin, Cleary, 2021; Nyamari, 2024; Zaeri, Roozafzai, 2024), a tym samym pomagają tworzyć bardziej sprawiedliwy świat. Na przykład kwestie poruszane w sztukach wizualnych, takie jak migracja, nierówność płci, ekologia i innowacje technologiczne, mogą skłaniać widzów do głębszego zrozumienia przedstawionych problemów, a tym samym sprzyjać empatii i budowaniu więzi między odbiorcami (Zaeri, Roozafzai, 2024). Wynika to z faktu, że projekty edukacji artystycznej, które służą rozwijaniu empatii, mogą pomóc uczestnikom nie tylko zrozumieć, ale także przyjąć poglądy innych ludzi (Harz i in., 2023).

Programy artystyczne są wykorzystywane do celów integracji grup marginalizowanych, w tym dzieci niepełnosprawnych (Levy i in., 2017), ale także osób starszych i osób borykających się z problemami zdrowia psychicznego (Cheung i in., 2019). Przykładowo, różne programy artystyczne w krajach takich jak Wielka Brytania, Norwegia i Australia są wykorzystywane jako narzędzia integracji społecznej i uznania terapeutycznych korzyści płynących ze sztuki, ponieważ mogą one przyczynić się do poprawy ludzkiego zdrowia, samopoczucia i jakości życia (Cheung i in., 2019). Kraehe i in. (2016) twierdzą, że edukacja artystyczna przynosi dzieciom korzyści w zakresie wyników w nauce, ale stanowi również podstawowe prawo dzieci, zapewniające im „równe szanse na rozwój pełnego zakresu ludzkiej inteligencji, talentów i zdolności” (s. 240), co prowadzi do równości społecznej.

Wykorzystanie sztuki do promowania sprawiedliwości społecznej nie jest niczym nowym. Kilku autorów (Belliveau, 2006; McArdle i in., 2013; Tremblay, 2013) argumentowało, że korzystanie ze sztuki w pracy z małymi dziećmi pomaga im zrozumieć różne kwestie związane ze sprawiedliwością społeczną i krytycznie o nich myśleć.

## Promowanie inkluzji, empatii i sprawiedliwości społecznej poprzez storytelling

W niniejszym rozdziale, poświęconym storytellingowi i cyfrowemu storytellingowi, stwierdzono, że opowiadanie historii jest potężnym narzędziem integracji społecznej i wzmocnienia więzi społecznych między osobami i/lub grupami. Opowiadanie historii jest tak stare jak świat (Sobczak, 2020) i powszechnie uznawane jest za uniwersalną metodę nauczania, co czyni je cennym narzędziem edukacyjnym, które przemawia do uczniów w każdym wieku. Ponadto odgrywa ono znaczącą rolę w edukacji kulturowej, ponieważ jest praktyką wspólną dla różnych kultur (Göksün & Gürsoy, 2022; Czarkowski, 2019). Opowiadanie historii jest również uważane za bardzo skuteczne podejście wspierające rozwój społeczny i moralny dzieci w wieku przedszkolnym (Hatzigianni i in., 2016). W rzeczywistości stwierdzono, że pomaga ono dzieciom uczyć się i rozumieć kwestie sprawiedliwości społecznej w odniesieniu do siebie i innych (Downey 2005; Hatzigianni i in., 2016; Phillips, 2010). Ponadto storytelling może być wykorzystywany do nauczania dzieci o różnorodności i akceptacji (Coigley, 2021). Według Phillipsa (2022, s. 15) „opowieści są integracyjną formą komunikacji, przemawiają do różnych pokoleń i kultur oraz przełamują bariery”. Osoby wykorzystujące opowiadanie historii, pedagodzy lub dzieci, mogą angażować się w różne formy opowiadania historii, które pozwalają dzieciom wyrażać swoje emocje lub uczyć się podstawowych pojęć, zasad (Phillips, 2022) i wartości (Czarkowski, 2019). Metody opowiadania historii obejmują opowiadanie historii w tandemie, teatr opowiadania historii, czytanie książek z obrazkami, rysowanie połączone z opowiadaniem historii, zabaw paluszkowych, odgrywanie ról oraz wykorzystywanie różnych przedmiotów i zabawek do opowiadania historii, w tym lalek lub lalek cieniowych. W ten sposób, wykorzystując różne metody opowiadania historii, można nie tylko zwiększyć kompetencje edukacyjne dzieci i ich rozwój (Czarkowski, 2019; Gajewska, 2020; Hatzigianni i in., 2016; Phillips, 2022), ale także pomóc dzieciom w wyrażaniu swoich opinii (Ketelle, 2017). Niemniej jednak opowiadanie historii może również pomóc pedagogom w „opracowaniu krytycznych metod pedagogicznych, które są sprawiedliwe społecznie” (Ketelle, 2017, s. 145). Jednak oprócz korzyści edukacyjnych i rozwojowych dla młodych słuchaczy, opowiadanie historii może również przyczynić się do poprawy ich samopoczucia (Czarkowski, 2019) oraz wzmocnić rozwój relacji i przyjaźni (Sobczak, 2020).

Storytelling cyfrowy stanowi nowoczesną ewolucję tradycyjnych metod opowiadania historii i odgrywa istotną rolę w technikach takich jak teatr cieni (Moumoutzis i in., 2018; Moumoutzis i in., 2022), ponieważ wspiera ich zachowanie i dalszy rozwój we współczesnym kontekście (de Jager i in., 2017). Na przykład Nguyen (2023) twierdzi, że storytelling cyfrowy nie tylko łączy społeczność, ale także pomaga w zachowaniu dziedzictwa językowego Wietnamu poprzez stosowanie podejść odmiennych od tych stosowanych w tradycyjnych praktykach związanych z opowiadaniem historii i nauką języka.

Cyfrowy storytelling był powszechnie stosowany w odniesieniu do grup marginalizowanych i niewystarczająco reprezentowanych (de Jager i in., 2017). Wynika to prawdopodobnie z faktu, że sztuka w ogóle, a cyfrowy storytelling w szczególności, mają zdolność wzmacniania poczucia tożsamości jednostek i umożliwiają im wyrażanie osobistych i kulturowych wartości, jednocześnie promując empatię, świadomość kulturową i docenianie różnorodności (Anderson i in., 2020; Giannakou, Klonari, 2019; Nguyen, 2023). Jak twierdzą Jager i in. (2017), osiągnięto to poprzez autoreprezentację jednostki i grupy, do której należy.

Cyfrowy storytelling promuje również integrację podczas pracy z grupami marginalizowanymi, w tym uchodźcami, imigrantami i osobami niepełnosprawnymi, ale także z uczniami pochodzącymi z różnych środowisk (Fish, Syed 2021; Giannakou, Klonari, 2019; Gkoutsioukosta, Apostodilou, 2023; Jager i in., 2017), ponieważ wzmacnia pracę zespołową, buduje silne relacje między uczniami i przyczynia się do tworzenia przyjaznego środowiska w klasie (Barca, 2022). Narzędzia cyfrowego storytellingu mogą być również korzystne dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie tylko dlatego, że zachęcają do inkluzji, ale także dlatego, że wspierają komunikację, sprzyjają pozytywnej współpracy i poprawiają aktywne słuchanie (Filosofi i in., 2021). Badania pokazują, że cyfrowe opowiadanie historii może nie tylko pomóc dzieciom (ze specjalnymi potrzebami lub bez) w budowaniu pewności siebie, ale także wzmocnić pozycję tych, którzy osiągają słabe wyniki z powodu mniej uprzywilejowanego pochodzenia społecznego i kulturowego (Gkoutsioukosta, Apostodilou, 2023; Nilsson 2010).

Inne korzyści płynące z cyfrowego storytellingu dla dzieci obejmują ich aktywne zaangażowanie i uczestnictwo (Bryant 2023), wzmocnienie krytycznego myślenia (Hwang i in. 2023) oraz budowanie motywacji i kreatywności (Kim, Li, 2020). Kiedy dzieci tworzą własne historie, odkrywają wyimaginowane światy i wyrażają swoje myśli i pomysły. Kim i Li (2020) odkryli również, że storytelling cyfrowy może pomóc dzieciom w wyrażaniu swoich opinii oraz kształtowaniu tożsamości. Możliwości, jakie dają historie, pozwalające dzieciom wyrażać swoje opinie, były wcześniej wspierane przez tradycyjne metody opowiadania historii (Ketelle, 2017). Ponadto cyfrowe historie pozwalają uczniom-imigrantom odkrywać swoje osobiste

doświadczenia i kultury (Vinogradova i in. 2011). Kiedy uczniowie przyglądają się swoim historiom i historiom innych osób, mogą dostrzec różne perspektywy kulturowe. Pomaga to dzieciom budować kompetencje międzykulturowe, przełamywać stereotypy i wzmacniać swoją tożsamość jako obywateli świata (Anderson i in., 2020; Ribeiro, 2016).

Wcześniejsze badania wykazały, że cyfrowy storytelling jest najbardziej odpowiednią, pełną szacunku i znaczącą metodą, którą należy stosować podczas badań nad grupami marginalizowanymi, takimi jak uchodźcy i osoby niepełnosprawne (Lenette, Boddy, 2013; Rise i in., 2015). Ponadto metoda cyfrowego storytellingu jest bardziej dostępna dla niektórych grup znajdujących się w trudnej sytuacji, takich jak osoby o ograniczonych umiejętnościach werbalnych i czytania (Manning, 2010), a także jest niedrogą i ekonomiczną metodą edukacyjną (Szkłanny i in., 2021), podobną do innych form sztuki (Morizio, 2021). Inni twierdzą, że niektóre metody digital storytellingu, takie jak opowiadanie wizualne, stosowane w pracy z osobami niepełnosprawnymi, mogą przyczynić się do poprawy ich uczestnictwa w życiu społecznym i jakości życia (Szkłanny i in., 2021).

Cyfrowe opowiadanie historii jest wykorzystywane w celu zwiększenia zaangażowania w promowaniu inkluzji w wielokulturowych klasach oraz w przypadkach, gdy występują indywidualne różnice (González-Tennant, 2017). Dzieje się tak, ponieważ wzmacnia ono pozycję marginalizowanych grup lub osób w różnych kontekstach, dając im możliwość opowiedzenia swoich historii i platformę, dzięki której ich głos może zostać usłyszany, a jednocześnie promuje inteligencję emocjonalną i dobrostan społeczny poprzez budowanie empatii wobec zróżnicowanej populacji (Burgess, 2006; Moutafidou, Bratitsis, 2018; Schuch, 2020). Według Moutafidou i Bratitsisa (2018) wdrażanie cyfrowego storytellingu może ułatwić integrację społeczną i więzi społeczne, ponieważ wykorzystywane w środowisku edukacyjnym „zwiększa możliwości wychowania dorosłych potrafiących wyrażać swoje opinie i domagać się swoich praw oraz równego udziału w życiu społecznym, ale także szanujących różnorodność i dziedzictwo kulturowe, przyczyniając się w ten sposób do uniknięcia wykluczenia społecznego i marginalizacji” (s. 224). Według Schucha (2020) storytelling cyfrowy jest wielofunkcyjną metodą edukacyjną, którą można dostosować do umiejętności i potrzeb użytkowników. Wspiera on szereg celów edukacyjnych, takich jak promowanie wielojęzyczności i zrozumienia międzykulturowego, a jednocześnie sprzyja niezależności uczniów i zachęca ich do przejęcia odpowiedzialności za swój proces edukacyjny.

Cyfrowy storytelling zachęca uczniów do dzielenia się osobistymi doświadczeniami, co sprawia, że jest to proces autorefleksyjny. Jednocześnie zapewnia nauczycielom cenny wgląd w postępy uczniów w nauce i ich zaangażowanie (Tomczyk i in. 2019). Według Tomczyka i in. (2019) współpraca przy tworzeniu cyfrowych opowieści ma zasadnicze znaczenie, a nauczyciele odgrywają kluczową rolę jako facylitatorzy, którzy sprzyjają tworzeniu integracyjnego środowiska. Pomagają oni zadbać o to, aby wszystkie głosy zostały wysłuchane, w szczególności wspierając uczestników, którym

może być trudno zabrać głos w dyskusjach często zdominowanych przez osoby bardziej aktywne. Ponadto cyfrowy storytelling może również poprawić relacje między nauczycielami a uczniami, ponieważ nauczyciele lepiej rozumieją doświadczenia swoich uczniów (Choi, Yi, 2016).

## Korzyści i wyzwania związane z włączeniem cyfrowego storytellingu (DST) do podejścia STEAM

W tej sekcji odejmiemy od kwestii społecznych i przeanalizujemy korzyści (zalety) oraz wyzwania (wady) związane z wykorzystaniem digital storytelling do promowania interdyscyplinarnego uczenia się, np. w ramach wspierania podejścia STEAM (czwarte pytanie badawcze: „W jaki sposób cyfrowe opowiadanie historii może być powiązane z podejściem STEAM? Jakie są zalety i wady takiego rozwiązania?”).

Oczywiste jest, że cyfrowe opowiadanie historii może wzmocnić pozycję uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-kulturowych i o różnych umiejętnościach poprzez rozwijanie szeregu umiejętności miękkich i twardych – takich jak empatia, samoświadomość, refleksja i współpraca – a jednocześnie zwiększając ich kompetencje twórcze i cyfrowe. Może to również przynieść korzyści nauczycielom, ułatwiając indywidualne podejście do nauczania, przekazywanie podstawowych treści programowych zarówno poprzez pracę w grupach, jak i zajęcia indywidualne, oraz skuteczne zaspokajanie potrzeb różnych grup uczniów (Giannakou & Klonari, 2019). W rzeczywistości storytelling cyfrowy może być skutecznym środkiem nauczania podstawowych przedmiotów programowych, w tym matematyki, języka, technologii i nauk ścisłych (Büyükkarcı, Müldür, 2021). Badania sugerują również, że zwiększa ono zrozumienie dzieci w wieku przedszkolnym skuteczniej niż tradycyjne metody opowiadania historii (Kocaman-Karoglu, 2015), stanowiąc jednocześnie cenne narzędzie do nauki na odległość (Tomczyk i in., 2019).

Ng i in. (2022) twierdzą, że tworzenie cyfrowych opowieści „jest skutecznym podejściem pedagogicznym opartym na dociekaniu, które pozwala rozwijać umiejętności cyfrowe XXI wieku, w tym umiejętność korzystania z informacji, mediów i technologii w różnych dziedzinach, takich jak edukacja STEAM, informatyka i nauki o zdrowiu” (s. 2). Podobnie inne badania podkreślają, że storytelling cyfrowy może nie tylko zintegrować technologię z nauczaniem, ale także polepszyć umiejętności cyfrowe uczniów (Göksün, Gürsoy, 2022). Jednak storytelling cyfrowy daje uczniom nie tylko możliwość opowiadania historii poprzez połączenie technologii z przedmiotami nauczania i osobistymi doświadczeniami, ale także tworzy przestrzeń do refleksji i głębszej nauki (Kim, Li, 2020). Kim i Li (2020) podkreślają, że zasoby multimodalne oferują również uczniom znaczące sposoby skutecznego wyrażania swoich emocji. Co więcej, oprócz tego, że jest angażujące, zabawne i motywujące, cyfrowe opowiadanie historii wykorzystywane podczas lekcji może poprawić umiejętności uczniów w zakresie mówienia, pisanie, umiejętności

cyfrowych, rozwiązywania problemów i refleksyjnego myślenia (Demirer, Baki, 2018; Küngeru, 2016; Saritepeci, 2017; Yılmaz, Çelik, 2020), a tym samym zwiększyć sukcesy w nauce (Yuksel i in., 2011).

Z drugiej strony naukowcy zidentyfikowali pewne wyzwania związane z wykorzystaniem cyfrowego storytellingu w edukacji, które dotyczą głównie kompetencji nauczycieli (lub przyszłych nauczycieli) w zakresie wdrażania cyfrowego storytellingu w swoich klasach. Na przykład Büyükkarçı i Müldür (2021) zauważyli, że przyszli nauczyciele często nie przestrzegali wszystkich niezbędnych kroków w procesie tworzenia cyfrowych opowieści, zaniedbując w szczególności takie elementy, jak dźwięk, muzyka i rytm, które są niezbędne do stworzenia skutecznej cyfrowej opowieści. Istnieją jednak również wyzwania związane z kompetencjami nauczycieli w zakresie włączania cyfrowych narracji do swoich przedmiotów i przekształcania swojej wiedzy w opowieść o charakterze edukacyjnym (İncikabi, Kildan, 2013). Dodatkowe wyzwania obejmują trudności w wyrażaniu się, prawidłowym używaniu języka i identyfikowaniu właściwych symboli matematycznych (Büyükkarçı, Müldür, 2021). Ponadto większość badań edukacyjnych dotyczących cyfrowego opowiadania historii kładzie nacisk przede wszystkim na naukę języków i umiejętności językowe, podczas gdy badania w dziedzinie nauk ścisłych, a zwłaszcza matematyki, pozostają ograniczone (Wu, Chen, 2020), co utrudnia skuteczne wskazanie sposobów włączenia digital storytellingu do podejścia STEAM.

## Rozwijanie umiejętności potrzebnych do włączenia cyfrowego storytellingu do edukacji

Ostatnia część wyników badań zawiera przydatne informacje na temat umiejętności i rozwoju zawodowego niezbędnych nauczycielom do włączenia cyfrowego storytellingu do praktyki edukacyjnej. Odpowiada ona na piąte pytanie badawcze: „Jakiego rodzaju rozwój zawodowy jest potrzebny nauczycielom, aby włączyć cyfrowe opowiadanie historii do praktyki edukacyjnej?”.

Na pozór wydaje się, że kursy z zakresu technologii informacyjnej w ramach studiów nauczycielskich mogą wystarczyć, aby przygotować przyszłych pedagogów do włączenia cyfrowego storytellingu do zajęć szkolnych. Jednak badania wskazują, że kursy te często nie zapewniają przyszłym nauczycielom praktycznej wiedzy i umiejętności potrzebnych do skutecznego wykorzystania technologii w celu poprawy jakości nauczania (Hare i in., 2002). Dlatego też programy rozwoju zawodowego są niezbędne, aby pomóc nauczycielom przejść od tradycyjnego nauczania do bardziej interaktywnego i podnieść ich umiejętności cyfrowe (Anderson i in., 2020). Włączenie cyfrowego storytellingu do procesu edukacyjnego przynosi uczniom korzyści zarówno osobiste, jak i akademickie, ale zależy to w dużej mierze od kompetencji nauczycieli w zakresie włączania cyfrowego storytellingu do programu nauczania. Dokładniej rzecz ujmując, zależy to od umiejętności nauczycieli w

zakresie przekształcania wiedzy przedmiotowej w znaczącą narrację dostosowaną do konkretnych celów pedagogicznych (İncikabi, Kildan, 2013). Jest to jednak drugi krok, ponieważ wstępnym warunkiem jest posiadanie przez nauczyciela kompetencji cyfrowych. Stwierdzono, że pedagodzy zajmujący się wczesną edukacją (i nie tylko) nie posiadają umiejętności cyfrowych, a zatem wykorzystanie technologii cyfrowych we wczesnej edukacji jest ograniczone (Undheim, 2020).

Powszechnie uważa się, że skuteczne włączenie technologii cyfrowej do edukacji wymaga integracji narzędzi technologicznych, metod pedagogicznych i treści przedmiotowych, a także krytycznego wyboru momentu włączenia technologii do zajęć i sposobu jej wykorzystania w pracy z dziećmi (González-Tennant, 2017; Mishra, Koehler, 2006; Undheim, 2020). Jednak osoby posiadające rozległą wiedzę przedmiotową, ale ograniczoną wiedzę pedagogiczną i technologiczną mogą napotkać trudności podczas prób włączenia technologii do swojego nauczania (Göksün, Gürsoy, 2022). Dlatego Göksün i Gürsoy (2022) opowiadają się za włączeniem szkolenia z zakresu cyfrowego storytellingu do wszystkich programów studiów dla nauczycielskich.

Niemniej jednak, gdy nauczyciele włączają storytelling cyfrowy do swoich zajęć, ważne jest, aby przyjęli rolę moderatora i wspierali grupę lub poszczególne dzieci oraz upewnili się, że wszystkie dzieci są włączone i dzielą się swoimi historiami i pomysłami, zamiast kontrolować aktywność i sposób jej przeprowadzenia (Barca, 2022; Tomczyk i in., 2019). Inni twierdzą, że w projektach związanych z opowiadaniem historii nauczyciele powinni przyjąć rolę mediatora, umożliwiając zmianę ról uczniów i nauczycieli w razie potrzeby podczas procesu tworzenia opowieści (Kearney, 2011). Niemniej jednak nauczyciele powinni ułatwiać przejmowanie kolejności i koordynować działania (Fleer 2018), ale także muszą być wystarczająco kompetentni, aby pozytywnie oddziaływać na dzieci, wspierać je podczas procesu i komunikować się z nimi (Letnes, 2014). Według Undheim i Jernes (2020), komunikacja powinna być prowadzona w zachęcającym i wspierającym tonie, a jednocześnie twierdzą one, że „różnorodne strategie pedagogiczne nauczycieli są równie ważne dla procesu i efektu końcowego: zachęcanie do dialogu, wyjaśnianie praktycznych aspektów i instruowanie w celu osiągnięcia rezultatów” (s. 256). Inne strategie pedagogiczne, które nauczyciele muszą stosować, aby skutecznie wspierać swoich uczniów, to: aktywne słuchanie dzieci, szanowanie ich wyborów, zwracanie uwagi na mowę ciała, okazywanie szczerego zainteresowania, zachęcanie ich do rozwijania i wyjaśniania swoich pomysłów, oferowanie sugestii i przypominanie oraz zadawanie otwartych pytań (Brodie, 2014).

Oprócz posiadania tych umiejętności i strategii, nauczyciele muszą również umieć tworzyć inspirującą atmosferę w klasie, co jest równie ważne jak rozwijanie umiejętności opowiadania historii (Molthan-Hill i in., 2020). Ponadto muszą oni zostać przeszkoleni w zakresie konkretnych narzędzi cyfrowych niezbędnych do wdrażania cyfrowego storytellingu w edukacji. Ich szkolenie powinno również obejmować praktyki inkluzywne, rozwój narracji, uczenie się oparte na współpracy

oraz skuteczne wykorzystanie metodologii opowiadania historii w klasie (Filosofi i in., 2021). W niektórych projektach nauczyciele uczestniczyli w warsztatach online, podczas których nauczyli się łączyć cyfrowe opowiadanie historii z konkretnymi przedmiotami szkolnymi, projektować własne scenariusze nauczania i identyfikować odpowiednie zasoby dydaktyczne. Podejście to okazało się skuteczne w realizacji tych strategii w przyszłej praktyce nauczycielskiej (Gkoutsioukosta, Apostolidou, 2023).

Według Andersona i in. (2020) nauczyciele powinni zachęcać uczniów do tworzenia i stosowania własnych kryteriów dotyczących treści, języka i wykorzystania multimediów, aby rozwijać krytyczne myślenie oraz wzmacniać poczucie odpowiedzialności i zaangażowania. Nauczyciele mogą to osiągnąć, stosując rozmaite strategie wsparcia, w tym: strategię uczenia się opartą na współpracy, dostosowywanie języka do poziomu uczniów, język ciała, dawanie przykładów/modelowanie, wsparcie wizualne, diagramy/grafiki, podejście wielozmysłowe, arkusze referencyjne/plakaty oraz rozwijanie niezależności uczniów (Anderson i in., 2020). Ponadto nowe metody pedagogiczne, takie jak „pedagogika zaangażowania”, są sposobem, dzięki któremu nauczyciele mogą dowiedzieć się, jak wspierać cyfrowy storytelling na swoich lekcjach. Pedagogika zaangażowania pomaga uczynić nauczanie bardziej interesującym i przyjemnym dla wszystkich zaangażowanych osób, ponieważ pozwala nauczycielom włączyć do metod pedagogicznych nowe strategie, które doceniają różnorodność, wspierają eksperymentowanie z nowymi zadaniami i strategiami oceny oraz umożliwiają nawiązanie znaczących relacji z uczniami (González-Tennant, 2017).

## Wnioski

W niniejszym przeglądzie literatury, przeprowadzonym zgodnie z protokołem PRISMA, przeanalizowano 122 źródła w celu udzielenia odpowiedzi na pięć pytań badawczych związanych z opowiadaniem historii i cyfrowym storytellingiem. Przegląd zawiera kompleksowy przegląd historii storytellingu i teatru cieni w czterech krajach europejskich, tworząc solidną podstawę dowodów badawczych. Wyniki podkreślają bogaty potencjał edukacyjny tradycyjnych metod opowiadania historii, a jednocześnie wskazują na obiecujące możliwości, jakie cyfrowy storytelling oferuje we współczesnym kontekście edukacyjnym. Zbadano i omówiono również wyzwania i potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego, ponieważ stwierdzono, że szkolenia dla przyszłych nauczycieli są ograniczone i konieczne jest zwrócenie większej uwagi na tę dziedzinę, aby wykorzystać zalety, jakie oferuje cyfrowe opowiadanie historii.

Przegląd literatury historycznej wykazał, że naukowcy nie są zgodni co do kraju pochodzenia teatru cieni. Niektórzy twierdzą, że są to Indie (Brandt, 2018; Orr, 1974), a inni – Chiny (Chen, 2003). Podobnie nie ma zgody co do drogi, jaką teatr cieni przebył, aby dotrzeć do Europy. Niektórzy twierdzą, że rozpoczął się on w Indiach,

następnie przeniósł się do Chin, potem do Japonii, podróżował przez Imperium Osmańskie, Morze Śródziemne, a następnie dotarł do północnej Europy około XVII wieku (Brandt, 2018). Ponadto osoby uważające Chiny za kraj pochodzenia teatru cieni sugerują, że europejski teatr cieni wywodzi się również z chińskiego teatru cieni (Chen, 2003). Jednak w Europie, a zwłaszcza w Grecji i Niemczech, najbardziej prawdopodobne jest, że teatr cieni wywodzi się z tureckiego teatru cieni, który rozprzestrzenił się w Europie i innych krajach arabskich wraz z ekspansją Imperium Osmańskiego (Brandt, 2018; Chen, 2003). Teatr cieni zyskał popularność w Europie w XVIII wieku (Chen, 2003), a na początku XX wieku teatr cieni, obok teatru marionetek i teatru lalek, był głęboko zakorzeniony w kulturach regionalnych wielu części Europy, kierując się głównie do młodych widzów w celach rozrywkowych lub edukacyjnych (Brandt, 2018; Hatzigianni i in., 2016; Moumoutzis i in., 2022; Plassard, 2023). Najpopularniejszą postacią teatru cieni, zarówno w Grecji, jak i w Niemczech, jest Karagioz, który ma swoje korzenie w Imperium Osmańskim, rozprzestrzenił się w Europie i służył zarówno celom rozrywkowym, jak i edukacyjnym (Brandt, 2018; Moumoutzis i in., 2022).

Teatr lalek jest popularny w Polsce i Czechach, a teatr cieni cieszy się dużą popularnością w Grecji i Niemczech. Obie te formy opowiadania historii rozkwitły głównie na tych obszarach w ciągu ostatnich kilku stuleci. Istnieje jednak wiele form tradycyjnych metod opowiadania historii, a niektóre z nich mają swoje korzenie w czasach starożytnych, w tym eposy, klasyczne sztuki teatralne, podania ludowe, pieśni ludowe, bajki, mity, baśnie, przysłowia itp. (Bienkowska, 1973; Malinowski, Pellowski, 2008; Papcunová i in. 2021; Roots, 2016; Skotheim, 2022; Zich, 2015). Niektóre z tych form opowiadania historii, takie jak opowiadanie ludowe, zostały ostatnio przywrócone w niektórych krajach, w tym w Polsce (Malinowski, Pellowski, 2008).

Używanie sztuki do opowiadania historii, odkrywania emocji i pomysłów oraz zbliżania ludzi jako społeczności nie jest niczym nowym. Jednak sztuka jest też wykorzystywana, od przedszkola po szkolnictwo wyższe (Grant, Berry, 2011; Harz i in., 2023), jako sposób na promowanie inkluzji, empatii i sprawiedliwości społecznej (Bentwich, Gilbey, 2017; National Art Education Association, 2021; Schiavo, 2024). Wykorzystanie projektów artystycznych w edukacji do promowania empatii, inkluzji i sprawiedliwości społecznej jest nie tylko przyjemnym ale także korzystnym sposobem na zaangażowanie uczniów. Dzięki temu można je wykorzystać do włączenia grup marginalizowanych, takich jak uczniowie z różnych środowisk i dzieci niepełnosprawne (Levy i in., 2017). Pomaga to również małym dzieciom zrozumieć i krytycznie myśleć o różnych kwestiach sprawiedliwości społecznej (Belliveau, 2006; McArdle i in., 2013; Tremblay, 2013). Ponadto pomaga dzieciom w zrozumieniu i przyjęciu perspektywy innych osób, rozwijając empatię u młodych uczniów poprzez aktywny udział dzieci (Harz i in., 2023).

Ciekawą i ekonomiczną metodą, którą można wykorzystać w pracy z grupami marginalizowanymi, takimi jak kobiety, uchodźcy, imigranci i dzieci z

niepełnosprawnościami, aby wspierać empatię, integrację i sprawiedliwość społeczną, jest cyfrowe opowiadanie historii (Fish & Syed 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Ketelle, 2017). Ponadto opowiadanie historii, zarówno tradycyjne, takie jak opowiadanie w tandemie, teatr opowieści, odgrywanie ról i opowiadanie historii z wykorzystaniem różnych przedmiotów i zabawek, takich jak lalki lub pacynki, jak i cyfrowe opowiadanie historii, ma różne korzyści edukacyjne i rozwojowe dla dzieci (Hatzigianni i in., 2016; Phillips, 2022). Obejmują one naukę o wartościach (Czarkowski, 2019), kwestiach sprawiedliwości społecznej w odniesieniu do siebie i innych (Hatzigianni i in., 2016; Phillips, 2010), świadomości i akceptacji kulturowej oraz docenianiu różnorodności (Anderson i in., 2020; Coigley, 2021; Giannakou, Klonari, 2019; Nguyen, 2023). Ponadto zwiększa to ich krytyczne myślenie (Hwang i in. 2023) oraz sprzyja motywacji i kreatywności (Kim, Li, 2020). W edukacji wczesnoszkolnej stwierdzono, że cyfrowe opowiadanie historii skuteczniej poprawia zrozumienie dzieci w wieku przedszkolnym niż tradycyjne metody opowiadania historii (Kocaman-Karoglu, 2015). Ponadto niektóre formy cyfrowego opowiadania historii, takie jak opowiadanie wizualne, stosowane w przypadku osób niepełnosprawnych, mogą poprawić nie tylko ich uczestnictwo w życiu społecznym, ale także jakość życia (Szklanny i in., 2021). Kiedy nauczyciele pełnią rolę moderatorów w procesie tworzenia cyfrowych opowieści przez uczniów, nie tylko zapewniają, że głosy wszystkich studentów zostaną wysłuchane, a ich historie opowiedziane (Tomczyk i in., 2019), ale także lepiej rozumieją doświadczenia swoich uczniów i wzmacniają relacje z nimi (Choi, Yi, 2016).

Badania wykazały, że cyfrowe opowiadanie historii jest cennym narzędziem do nauczania różnych podstawowych przedmiotów, takich jak matematyka (choć badania w tej dziedzinie są ograniczone), język, nauki ścisłe i technologia (Büyükkarci, Müldür, 2021). Aby jednak nauczyciele mogli w pełni wykorzystać potencjał technologii i swoich uczniów, muszą posiadać szereg umiejętności cyfrowych. Jednak kursy z zakresu technologii cyfrowej w ramach kształcenia nauczycieli często nie wyposażają przyszłych nauczycieli w kompetencje niezbędne do włączenia cyfrowego storytellingu do praktyki szkolnej i poprawy wyników nauczania (Hare i in., 2002). Na przykład stwierdzono, że nawet przyszli nauczyciele mają trudności z przestrzeganiem wszystkich niezbędnych etapów tworzenia cyfrowych opowieści, aby stworzyć skuteczną cyfrową opowieść (Büyükkarci, Müldür, 2021), podczas gdy inne badania wykazały, że nauczycielom brakuje kompetencji, aby przekształcić swoją wiedzę w opowieść o charakterze edukacyjnym (İncikabi, Kildan, 2013). Aby skutecznie wykorzystywać cyfrowy storytelling w podstawowych przedmiotach nauczania i pomagać uczniom w rozwijaniu ważnych umiejętności XXI wieku, nauczyciele potrzebują dynamicznego, ciągłego i dostosowanego do ich potrzeb rozwoju zawodowego. Programy szkoleniowe powinny priorytetowo traktować rozwój umiejętności cyfrowych i kompetencji cyfrowych, ale także kłaść nacisk na umiejętności pedagogiczne i miękkie, takie jak: aktywne słuchanie, szanowanie wyborów dzieci, zadawanie otwartych pytań, projektowanie działań edukacyjnych, wybieranie odpowiednich źródeł, promowanie

integracji, wspieranie rozwoju narracji i zachęcanie do wspólnego uczenia się (Brodie, 2014; Filofofi i in., 2021; Gkoutsioukosta, Apostolidou, 2023; Molthan-Hill i in., 2020).

## Bibliografia

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: Digital storytelling for inclusion* (IO2 educational experimentation report, KA201—Strategic partnerships for school innovation).

<https://drive.google.com/file/d/1ogzCdniyc0zb3SxlpuxmywQrVHR6srms/view>

Belliveau, G. (2006). Engaging in drama: Using arts-based research to explore a social justice project in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 7(5).

<http://www.ijea.org/v7n5/>

Bentwich, M. E., & Gilbey, P. (2017). More than visual literacy: art and the enhancement of tolerance for ambiguity and empathy. *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). History of Polish Folklore Research: 1945-70. *Journal of the Folklore Institute*, 10(3), 197. <https://doi.org/10.2307/3814196>

Billing, C. M., & Drábek, P. (2015). Czech puppet theatre in global contexts: roots, theories and encounters. *Theatralia*, 2, 5–31. <https://doi.org/10.5817/TY2015-2-1>

Bottigheimer, R. B. (2010). *Fairy Godfather*, Fairy-Tale History, and Fairy-Tale Scholarship: A Response to Dan Ben-Amos, Jan M. Ziolkowski, and Francisco Vaz da Silva. *Journal of American Folklore*, 123(490), 447–496. <https://doi.org/10.5406/jamerfolk.123.490.0447>

Brandt, B. (2018). Taming Foreign Speech: Language Politics in Shadow Plays around 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* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315774497>

Bryant, P. (2023). Student experience and digital storytelling: Integrating the authentic interaction of students' work, life, play, and learning into the co-design of university teaching practices. *Education and Information Technologies*, 28(11), 14051–14069.

<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8>

Burgess, J. (2006). Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling. *Continuum*, 20(2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>

Büyükkarci, A., & Müldür, M. (2022). Digital storytelling for primary school Mathematics Teaching: Product and process evaluation. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5365–5396. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10813-8>

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

Chen, F. P. (2003). Shadow theaters of the world. *Asian Folklore Studies*, 62(1), 25–64. <https://www.jstor.org/stable/1179080>

Cheung, A., Yu, C., Li, Q., & So, H. (2019). An international review of arts inclusion policies: lessons for Hong Kong. *Public Administration and Policy*, 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: live inclusive storytelling: Therapeutic education motivating children and adults to listen and tell. In *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (pp. 45-52). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003159087-5/lis-tell-live-inclusiv-e-storytelling-louise-coigley>

Compendium of Cultural Policies and Trends. (2019, August 15). *Germany: 3.3 Cultural institutions*. [https://www.culturalpolicies.net/country\\_profile/germany-3-3/](https://www.culturalpolicies.net/country_profile/germany-3-3/)

Cooper, C. S. E. (1996). *Storytelling and German culture*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED392044>

Cowley, C. (2001). Moral dilemmas in Greek tragedies: A discussion of Aeschylus's Agamemnon and Sophokles's Antigone. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, 3(1). <http://hdl.handle.net/10077/5612>

Czarkowski, J. J. (2019). TALES (GAWĘDA) AND STORYTELLING AS A MEANS OF CARE AND UPBRINGING IN EARLY SCHOOL. *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). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548–2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>

Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Turkish teacher candidates' views and perceptions on the digital storytelling process. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718–747. <https://doi.org/10.30831/akukeg.392654>

Deutschland.de. (2012, August 14). *Theatre in Germany*. <https://www.deutschland.de/en/topic/culture/arts-architecture/theater>

- Doe, C. (2000). *Puppet Theater in the German-Speaking World*. Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.88>
- Downey, A. L. (2005). The transformative power of drama: Bringing literature and social justice to life. *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*. Czechia. <https://wepa.unima.org/en/czech-republic/>
- eShadow. (2025). *eShadow*. <http://eshadow.gr/>
- Filosofi, F., Alonso-Campuzano, C., Pasqualotto, A., & Iandolo, G. (2021). Teachers' perceptions about collaboration and inclusion using a tangible digital storytelling tool (i-theatre) in pre-school and primary education: the included project research pilot study. 1974–1983. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0453>
- Fish, J., & Syed, M. (2021). Digital storytelling methodologies: Recommendations for a participatory approach to engaging underrepresented communities in counseling psychology research. *Journal of counseling psychology*, 68(3), 271–285. <https://doi.org/10.1037/cou0000532>
- Fleer, M. (2018). Digital animation: New conditions for children's development in play-based settings. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 943–958. <https://doi.org/10.1111/bjet.12637>
- Gajewska, K. (2020). Polish intermediate students' reception of storytelling-based games in EFL secondary school instructed speaking practice: An action research study. *Konińskie Studia Językowe*, 1, 85-109. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=989632>
- Giannakou, O., & Klonari, A. I. (2019). Digital storytelling in education using WebGIS. *European Journal of Geography*, 10(3). <https://eurogeojournal.eu/index.php/egj/article/view/190>
- Gkoutsioukosta, Z., & Apostolidou, V. (2023). Building Learning Communities through Digital Storytelling. *Social Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/socsci12100541>
- Göksün, D. O., & Gürsoy, G. (2022). Digital Storytelling in Science Teacher Education: Evaluation of Digital Stories. *Science Education International*, 33(2), 251–263. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i2.13>
- Grant, A. M., & Berry, J. W. (2011). The Necessity of Others is The Mother of Invention: Intrinsic and Prosocial Motivations, Perspective Taking, and Creativity. *Academy of Management Journal*, 54(1), 73–96. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.59215085>
- González-Tennant, E. (2017). Digital storytelling in the classroom: New media techniques for an engaged anthropological pedagogy. 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* (pp. 152–169). De Gruyter. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.14>

- Grimm, J., & Grimm, W. (2014). *The original folk and fairy tales of the Brothers Grimm: The complete first edition* (J. Zipes, Trans. & Ed.; A. Dezsö, Illus.). Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wq18v>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321>
- Hare, D., Pope, M., & Howard, E. (2002). Technology integration: Closing the gap between what preservice teachers are taught to do and what they can do. *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). The art of empathy: Teaching empathy through art. *The Clinical Teacher*. <https://doi.org/10.1111/tct.13643>
- Hatzigianni, M., Miller, M. G., & Quiñones, G. (2016). Karagiozis in Australia: Exploring principles of social justice in the arts for young children. *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). Learning by storytelling and critiquing: A peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Education Tech Research Dev*, 71(4), 1079–1103. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y>
- Incikabi, L., & Kildan, A. O. (2013). An analysis of early childhood teacher candidates' digital stories for mathematics teaching. *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* (2nd ed.). Orient Buchhandlung Heinz Lasaire.
- Jedličková, A., & Kos, M. (2023). Ballads and Legends: Media Transformations of Canonical Narratives in Polish and Czech Culture. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, 23, 167–192. <https://doi.org/10.14746/pss.2022.23.8>
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>

- Ketelle, D. (2017). Introduction to the special issue: What is storytelling in the higher education classroom? *Storytelling, Self, Society*, 13(2), 143–150.  
<https://doi.org/10.13110/storselfsoci.13.2.0143>
- Kim, D., & Li, M. (2020). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33–61.  
<https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340–352.  
<https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1100391>
- Kraehe, A. M. (2014). Toward a multidimensional framework for educational equity (Manuscript submitted for publication).  
<http://blog.apastyle.org/apastyle/2012/08/almost-published.html>
- Kratochwil, E.-F., Technau, S., & Reiniger, R. (2013). *Germany*. In Union Internationale de la Marionnette, *World Encyclopedia of Puppetry Arts* (P. Francis, Trans.).  
<https://wepa.unima.org/en/germany/>
- Küngerü, A. (2016). Digital storytelling as a means of expression. *Abant Journal of Cultural Studies*, 1(2), 33–45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akader/issue/28203/299481>.
- Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *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* [Doctoral dissertation, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270339>
- Lenette, C., & Boddy, J. (2013). Visual ethnography and refugee women: Nuanced understandings of lived experiences. *Qualitative Research Journal*, 13(1), 72–89.  
<https://doi.org/10.1108/14439881311314621>
- Levy, S., Robb, A. J., & Jindal-Snape, D. (2017). Disability, personalisation and community arts: exploring the spatial dynamics of children with disabilities participating in inclusive music classes. *Disability & Society*, 32(2), 254–268.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1276433>
- Linden Museum Stuttgart. (2015–2016). *The world of shadow theater*. 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). Imagining Social Justice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 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). 'My memory's back!' Inclusive learning disability research using ethics, oral history and digital storytelling. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 160–167. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00567.x>

Mastrothanasis, K., & Grammatas, T. (2022). *Reception of the values of the Aeschylus drama and mnemonic imprints by ancient tragedy spectators*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7213455>

Megaron. (2025). *Megaron – The Athens Concert Hall: Karagiozis*. <https://www.megaron.gr/?s=KARAGKIOZIS>

Ministry of Culture, Czech Republic. (2024). *The List of Intangible Elements of Traditional Folk Culture of the Czech Republic*. <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). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *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). Playful creation of digital stories with eShadow. *2016 11th International Workshop on Semantic and Social Media Adaptation and Personalization (SMAP)*, 139–144. <https://doi.org/10.1109/SMAP.2016.7753399>

Morizio, L. J., Cook, A. L., Troeger, R., & Whitehouse, A. (2022). Creating Compassion: Using Art for Empathy Learning with Urban Youth. *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). Renovating the Cultural Heritage of Traditional Shadow Theatre with eShadow. *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*, 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+: Mixed Reality Storytelling Inspired by Traditional Shadow Theatre. *Proceedings - 2022 IEEE 46th Annual Computers, Software, and Applications Conference, COMPSAC 2022*, 95–100. <https://doi.org/10.1109/COMPSAC54236.2022.00022>

Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2018). Digital storytelling: Giving voice to socially excluded people in various contexts. *ACM International Conference Proceeding Series*, 219–226. <https://doi.org/10.1145/3218585.3218684>

Murray, M. D. (2021). Toward a Universal Visual Language of Law. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3784979>

- Mwita, K., & Mwilongo, N. (2025). Thematic Analysis of Qualitative Research Data: A Seven-Step Guide. *Eminent Journal of Business and Management*, 1(1), 51–59. <https://doi.org/10.70582/4ajw7k14>
- Myrsiades, L., & Myrsiades, K. (2014). *Karagiozis: Culture and comedy in Greek puppet theater*. University Press of Kentucky. <https://books.google.gr/books?id=zMoeBgAAQBAJ>
- National Art Education Association. (2021, February). *2021–2025 strategic vision*. <https://www.arteducators.org/promo/strategicvision21>
- Ng, D. T. K., Luo, W., Chan, H. M. Y., & Chu, S. K. W. (2022). Using digital story writing as a pedagogy to develop AI literacy among primary students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100054. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100054>
- Nguyen, M. T. T. (2017). The Digital and Story in Digital Storytelling. 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* (1st ed., pp. 72–89). De Gruyter. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjdvr.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). The Role of Visual Arts in Social Movements. *International Journal of Arts, Recreation and Sports*, 3(4), 52–64. <https://doi.org/10.47941/ijars.2071>
- Orr, I. C. (1974). Puppet Theatre in Asia. *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). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Papcunová, V., Ondrušová, D., & Hudáková, J. (2021). Storytelling as a part of destination marketing in the Trenčín Region. *24th International Colloquium on Regional Sciences*, 286–293. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9896-2021-35>
- Phillips, L. G. (2010). *Young children's active citizenship: Storytelling, stories, and social actions* (Doctoral dissertation). 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). Storytelling opens doors. *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). Puppetry for a total war: French and German puppet plays in World War I. In J. Bell, M. I. Cohen, & J. Song (Eds.), *Representing alterity through puppetry and performing objects* (Chapter 6). University of Connecticut. [https://digitalcommons.lib.uconn.edu/ballinst\\_alterity/6](https://digitalcommons.lib.uconn.edu/ballinst_alterity/6)
- PRISMA. (2020). PRISMA 2020 checklist. <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-checklist>
- Reusch, R. (2012). *International Shadow Theatre Centre (Internationales Schattentheater Zentrum, ISZ)*. Union Internationale de la Marionette. (K. Foley, Trans.). In *World Encyclopedia of Puppetry Arts*. <https://wepa.unima.org/en/international-shadow-theatre-centre/#>
- Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>
- Rice, C., Chandler, E., Harrison, E., Liddiard, K., & Ferrari, M. (2015). Project Re•Vision: Disability at the edges of representation. *Disability & Society*, 30(4), 513–527. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037950>
- Roots, J. W. (2016). *(Re)Constructions of German culture: How folktales (re)create the past through oral storytelling, text, and fan fiction* (Doctoral dissertation, University of California, Irvine). ProQuest Dissertations Publishing. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/5zf6t7c6>
- Sarıtepeci, M. (2017). Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikaye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167–1384. <https://doi.org/10.14686/buefad.337772>
- Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *The center*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/Centre.html>
- Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *History of shadow theater*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/History.html>
- Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *Literature*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/literatur.html>
- Schiavo, R. (2024). Facilitating dialogue and engagement via arts-based communication: a prescription for diversity, equity, and inclusion. *Journal of Communication in Healthcare*, 17(3), 233–235. <https://doi.org/10.1080/17538068.2024.2404294>
- Schuch, A. (2020). *Digital storytelling as a teaching tool for primary, secondary and higher education*. Narr Verlag. <https://doi.org/10.2357/AAA-2020-0019>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. v. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>

Skotheim, M. A. (2022). The Puppet and the Puppet-Master in Ancient Greece: Fragments of an Art Form. *Open Library of Humanities*, 8(1). <https://doi.org/10.16995/olh.6568>

Sobczak, K. (2020). *The Storytellers* (M. Macińska, Trans.). 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). Prototyping Mobile Storytelling Applications for People with Aphasia. *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.), *Adult education 2018 – Transformation in the era of digitization and artificial intelligence* (Proceedings of the 8th International Adult Education Conference). Charles University. [https://www.researchgate.net/publication/332037495\\_Flipped\\_learning\\_digital\\_storytelling\\_as\\_the\\_new\\_solutions\\_in\\_adult\\_education\\_and\\_school\\_pedagogy](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). “We Need Sound Too!” Children and Teachers Creating Multimodal Digital Stories Together. *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). Teachers’ pedagogical strategies when creating digital stories with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 256–271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735743>

UNESCO. (2016). *Puppetry in Slovakia and Czechia*. UNESCO Intangible Cultural Heritage. <https://ich.unesco.org/en/RL/puppetry-in-slovakia-and-czechia-01202>

Vinogradova, P. (2011). “Listen to my story and you will know me”: Digital stories as student-centered collaborative projects. *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). Twenty years of Czech literature (1918-1938). *The Slavonic and East European Review*, 17(50), 329-342. <https://www.jstor.org/stable/4203491>

Wiśniewska, M., & Suszczyński, K. (Eds.). (2019). *Puppetry in the 21st century: Reflections and challenges*. The Aleksander Zelwerowicz National Academy of Dramatic Art in Warsaw, Branch Campus in Białystok, Puppet Theatre Art Department. <https://atb.edu.pl/>

Wolf, F. A. (1985). *Prolegomena to Homer* (A. Grafton, G. W. Most, & J. E. G. Zetzel, Trans.). Princeton University Press. (Original work published 1795). <https://archive.org/details/prolegomenatohom0000wolf>

- Wu, J., & Chen, D.-T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Yılmaz, M., & Çelik, E. (2020). The effect of digital storytelling activities on creative problem solving and attitude towards computer. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 15(30), 458–481. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775568>
- Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1264–1271). AACE. <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey>
- Zaeri, P., & Roozafzai, Z. S. (2024). Visual arts as a catalyst for social change: Communicating powerful messages. *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). The impact of an arts-based programme on the affective and cognitive components of empathic development. *Medical Humanities*, 41(1), 69–74. <https://doi.org/10.1136/medhum-2014-010584>
- Zich, O. (2015). Puppet theatre. *Theatralia*, 2, 505–513. <https://doi.org/10.5817/TY2015-2-23>
- Zubrzycki, G. (2011). History and the National Sensorium: Making Sense of Polish Mythology. *Qualitative Sociology*, 34(1), 21–57. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9184-7>