

Η Οδύσσεια στα Αρχαία Ελληνικά. Τέχνη, γλώσσα και εκπαίδευση μέσα από το θέατρο

Ευγενία Μανωλίδου

Μουσικός, Διευθύντρια της Σχολής Αρχαίων Ελληνικών «Ελληνική Αγωγή»

e.manolidou@ellinikiagogi.gr

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει μια τεκμηριωμένη μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικής εφαρμογής της *Οδύσσειας* στα Αρχαία Ελληνικά, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Σχολή Αρχαίων Ελληνικών «Ελληνική Αγωγή» τον Ιούνιο του 2024. Έπειτα από δύο μήνες προετοιμασίας, 150 μαθητές/τριες, από την προσχολική ηλικία έως την Α' Λυκείου, συμμετείχαν σε μια ενιαία θεατρική σύνθεση, ενώ είκοσι μαθητές/τριες από τα σχολεία Socrates-Demosthenes του Μόντρεαλ και Hellenic American Academy του Σικάγου συμμετείχαν μέσω μαγνητοσκοπημένων σκηνών στα Αρχαία Ελληνικά. Το ομηρικό υλικό μεταγράφηκε σε διαβαθμισμένους θεατρικούς διαλόγους, σε απλουστευμένα αρχαία ελληνικά με αττικίζουσα βάση, ενώ αυθεντικοί ομηρικοί στίχοι διατηρήθηκαν σε κομβικά σημεία. Το προοίμιο της α' ραψωδίας μελοποιήθηκε στον ρυθμό του καλαματιανού και οι επιμέρους σταθμοί του νόστου συνδέθηκαν με διαφορετικά μουσικά ιδιώματα. Η ανάλυση εστιάζει σε τρία επεισόδια, τους Λωτοφάγους, τον Πολύφημο και τις Σειρήνες, προκειμένου να εξεταστεί πώς η δραματοποίηση μπορεί να συνδέσει τη χρήση της αρχαίας γλώσσας με έννοιες όπως η μνήμη, η μήτις, η πρόνοια και η αυτοσυγκράτηση. Το άρθρο εξετάζει επίσης τη μουσική χαρτογράφηση του νόστου, τη συμμετοχή μαθητών/τριών της ελληνικής διασποράς και τις δυνατότητες μεταφοράς επιμέρους δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη. Η εφαρμογή παρουσιάζεται ως μελέτη περίπτωσης και δεν αποσκοπεί στη μέτρηση ή γενίκευση μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, *Οδύσσεια*, Διδασκαλία Μέσω Θεάτρου, Γλωσσική Διαβάθμιση, Μουσική.

1. Εισαγωγή

Τα ομηρικά έπη κατείχαν κεντρική θέση στην αρχαία ελληνική παιδεία. Η γλώσσα, οι αφηγήσεις και τα πρόσωπά τους προσέφεραν υλικό για ανάγνωση, απομνημόνευση και ερμηνεία, ενώ οι πράξεις και οι επιλογές των ηρώων επέτρεπαν τη συζήτηση ζητημάτων που αφορούν την ανδρεία, τη σύνεση, την ευθύνη, την αφοσίωση, την υπερβολή και τις συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων, ακόμη και μέσα στο πλαίσιο της δικής του κριτικής προς την ποιητική αγωγή (*Πολιτεία*, 606e-607a). Ο Πλάτων καταγράφει τη διαδεδομένη αντίληψη στην αρχαία ελληνική κοινωνία για τον Όμηρο, αποκαλώντας τον ποιητή που «πεπαίδευκε τὴν Ἑλλάδα».

Ο Werner Jaeger (1968) στο έργο του *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*, συνδέει την ελληνική αρχαιότητα με τη διαμόρφωση της συνειδητής παιδαγωγικής πράξης και παρουσιάζει τον Όμηρο ως θεμελιώδη παιδαγωγική παρουσία, καθώς τα έπη συνέβαλαν στη διαμόρφωση του ιδεώδους της ἀρετῆς και αποτέλεσαν βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των νέων στην αρχαιότητα.

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Ι. Θ. Κακριδής (1985), στις μελέτες του για την ελληνική κλασική παιδεία και τον Όμηρο, υπογραμμίζει τη μορφωτική αξία των κλασικών κειμένων και τη σημασία των ηθικών και ανθρωπιστικών προτύπων που αναδεικνύονται μέσα από τα ομηρικά έπη.

Η *Οδύσσεια* παρουσιάζει ιδιαίτερο και διαχρονικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον, επειδή η πορεία του Οδυσσέα οργανώνεται γύρω από διαδοχικές δοκιμασίες κρίσης. Ο ήρωας χρειάζεται να θυμάται τον προορισμό του, να παρατηρεί κάθε νέα κατάσταση, να σχεδιάζει, να περιμένει, να προσαρμόζεται και να αναγνωρίζει τα όριά του. Η *μήτις*, ο *νόστος*, η *ξενία*,



η *μνήμη*, η αυτοσυγκράτηση και η σχέση με τον *οἶκον* και την *πατρίδα* αποκτούν νόημα μέσα από πράξεις και συνέπειες.

Η παιδαγωγική αξία των επεισοδίων δεν εξαρτάται από την παρουσίαση του Οδυσσέα ως άμεμπτου ηθικού προτύπου. Οι αδυναμίες του είναι συχνά εξίσου γόνιμες διδακτικά με τις επιτυχίες του. Μετά τη διαφυγή από τον Πολύφημο, για παράδειγμα, η ανάγκη του να αποκαλύψει το πραγματικό του όνομα προκαλεί την κατάρρα του Κύκλωπα και επιβαρύνει την επιστροφή. Η *Οδύσσεια* προσφέρει επομένως ένα πλούσιο πεδίο εξέτασης αποφάσεων και συνεπειών, χωρίς να απαιτεί απλουστευτικές ηθικές αντιστοιχίσεις ανάμεσα στους ήρωες και σε προκαθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς.

Η αξιοποίηση της δραματοποίησης στη διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει αυτή τη διάσταση. Η μετα-ανάλυση των Lee, Patall, Cawthon, & Steingut (2015), η οποία εξέτασε 47 παρεμβάσεις δραματοκεντρικής παιδαγωγικής, κατέγραψε θετικές επιδράσεις σε διαφορετικούς μαθησιακούς και κοινωνικούς δείκτες, επισημαίνοντας παράλληλα τις μεθοδολογικές αδυναμίες σημαντικού μέρους της σχετικής έρευνας. Τα ευρήματα αυτά προσφέρουν ένα γενικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική χρήση του δράματος, χωρίς να μπορούν να θεωρηθούν τεκμήρια για τα αποτελέσματα της εφαρμογής που παρουσιάζεται εδώ.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Μαστροθανάσης, Κλαδάκη, & Συρόπουλος (2024) παρουσιάζουν θεωρητικές και εφαρμοσμένες θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται δραστηριότητες βασισμένες σε επεισόδια της *Οδύσσειας*. Η πρόσφατη μελέτη των Κάτσου και συνεργατών (2026) εξετάζει επίσης τη βιωματική και επικοινωνιακή διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δ' Δημοτικού, αξιοποιώντας την αφήγηση, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων και άλλες πολυτροπικές δραστηριότητες. Η θετική ανταπόκριση των παιδιών στις θεατρικές δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για τη συζήτηση γύρω από εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της αρχαίας γλώσσας.

Υπάρχουν και παλαιότερα προηγούμενα ενεργού αξιοποίησης του θεάτρου στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών. Στις αρχές του 20ού αιώνα, η συλλογή *Decem Fabulae Pueris Puellisque Agendae* των Paine, Mainwaring, & Ryle (1912), με εισαγωγή του W. H. D. Rouse, περιλάμβανε σύντομα λατινικά έργα προορισμένα για σχολική παράσταση. Ο Rouse συνέδεε την παράσταση με την ετοιμότητα στη χρήση της γλώσσας, την καθαρότερη ομιλία, τη μνήμη και την απομάκρυνση από μια αποκλειστικά μεταφραστική προσέγγιση. Πρόκειται για διαφορετικό γλωσσικό και ιστορικό περιβάλλον, αλλά αποτελεί χρήσιμο προηγούμενο της αντίληψης ότι η κλασική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται μέσα σε σκηνική δράση.

Στη Σχολή Αρχαίων Ελληνικών «Ελληνική Αγωγή», οι διάλογοι, τα παιχνίδια ρόλων και τα σύντομα θεατρικά δρώμενα αποτελούν σταθερό μέρος του εβδομαδιαίου μαθήματος. Στις μεγαλύτερες θεατρικές παραστάσεις, το υλικό αρχαίων πηγών μεταγράφεται σε απλουστευμένα αρχαία ελληνικά με αττικίζουσα βάση και διαβαθμίζεται ανάλογα με την ηλικία και τη γλωσσική εμπειρία των μαθητών. Η θεατρική παράσταση της *Οδύσσειας*, η οποία παρουσιάστηκε τον Ιούνιο του 2024, αποτέλεσε μία εφαρμογή αυτής της πρακτικής σε μεγάλη κλίμακα.

Η παρούσα εργασία εξετάζει την παράσταση ως τεκμηριωμένη μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικής εφαρμογής. Το υλικό της ανάλυσης αποτελείται από το θεατρικό κείμενο, τη γλωσσική κατανομή των ρόλων, τη μουσική οργάνωση, το μαγνητοσκοπημένο υλικό και την καταγεγραμμένη δομή της παράστασης. Στόχος είναι να παρουσιαστούν με διαφάνεια ο σχεδιασμός και οι παιδαγωγικές δυνατότητες της εφαρμογής. Δεν πραγματοποιήθηκαν προ-



και μετα-μετρήσεις, συστηματική παρατήρηση με ερευνητικό πρωτόκολλο ή αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2. Σχεδιασμός και υλοποίηση

2.1. Συμμετέχοντες/ουσες και διάρκεια

Η προετοιμασία της παράστασης διήρκεσε δύο μήνες. Συμμετείχαν 150 μαθητές/τριες της Σχολής Αρχαίων Ελληνικών «Ελληνική Αγωγή», από την προσχολική ηλικία έως την Α' Λυκείου. Είκοσι ακόμη μαθητές/τριες από τα σχολεία Socrates–Demosthenes του Μόντρεαλ και είκοσι μαθητές/τριες από το σχολείο Hellenic American Academy του Σικάγου συμμετείχαν με μαγνητοσκοπημένες σκηνές στα Αρχαία Ελληνικά. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών ανήλθε έτσι στους/στις 190 μαθητές/τριες.

Η μεγάλη ηλικιακή απόσταση ανάμεσα στους μικρότερους και στους μεγαλύτερους μαθητές επέβαλε διαφορετική μορφή συμμετοχής. Για τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν σύντομες φράσεις, επαναλήψεις, απλές προστακτικές, αντικείμενα και κινήσεις που καθιστούσαν το λεξιλόγιο άμεσα κατανοητό. Οι μεγαλύτεροι/ες μαθητές/τριες ανέλαβαν εκτενέστερους διαλόγους, αφηγήσεις, αναγνωρίσεις και σκηνές με μεγαλύτερη συντακτική και εννοιολογική απαίτηση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρώτης βαθμίδας ήταν η παρουσίαση των θεών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας:

- Έγώ είμι Ζεύς ὁ Βρονταῖος. Κεραυνὸν φέρω.
- Έγώ είμι Ἥρα, ἡ παμβασίλεια. Σκῆπτρον φέρω.
- Έγώ είμι Ἀπόλλων ὁ μουσηγέτης. Λύραν φέρω.

Η σταθερή σύνταξη Έγώ είμι... φέρω... επέτρεπε στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την ίδια δομή με διαφορετικό λεξιλόγιο, ενώ τα αντικείμενα λειτουργούσαν ως άμεση οπτική υποστήριξη του νοήματος.

2.2. Η θεατρική διαμόρφωση του ομηρικού κειμένου

Η θεατρική σύνθεση ακολούθησε τους βασικούς σταθμούς του νόστου και τις σκηνές της επιστροφής στην Ιθάκη. Επιλέχθηκαν οι Κίκονες, οι Λωτοφάγοι, ο Πολύφημος, ο Αίολος, οι Λαιστρυγόνες, η Κίρκη, οι Σειρήνες, η Σκύλλα και η Χάρυβδη, η Θρινακία, η Καλυψώ, οι Φαίακες, καθώς και οι αναγνωρίσεις στην Ιθάκη. Το αφηγηματικό υλικό μεταγράφηκε σε σύντομες σκηνές οργανωμένες γύρω από ερωτήσεις, αποκρίσεις, προσκλήσεις, απαγορεύσεις, προειδοποιήσεις, διαταγές και αποφάσεις. Με αυτό τον τρόπο, αφηγηματικά γεγονότα μετατράπηκαν σε πράξεις λόγου που μπορούσαν να συνδεθούν με κίνηση και σκηνική αντίδραση. Η γλωσσική προσαρμογή δεν αποσκοπούσε σε ανασύσταση της ομηρικής γλώσσας. Το παιδαγωγικό θεατρικό κείμενο χρησιμοποιεί απλουστευμένη αρχαία ελληνική με αττικίζουσα βάση, με διαφορετικό βαθμό συντακτικής δυσκολίας ανά ηλικία. Σε ορισμένα σημεία διατηρήθηκαν ή προσαρμόστηκαν στενότερα αυθεντικές ομηρικές διατυπώσεις, ενώ σε άλλα χρησιμοποιήθηκαν απλούστερες δομές που εξυπηρετούσαν την κατανόηση και τη σκηνική επικοινωνία.

Αυτή η επιλογή δημιουργεί ένα πραγματικό φιλολογικό και διδακτικό ζήτημα. Κάθε γλωσσική απλούστευση αυξάνει την προσβασιμότητα και συγχρόνως απομακρύνει το θεατρικό κείμενο από το ιδιαίτερο ύφος του Ομήρου. Για τον λόγο αυτό, τα προσαρμοσμένα μέρη χρησιμοποιήθηκαν ως γέφυρα προς επιλεγμένα αυθεντικά χωρία και δεν παρουσιάστηκαν στους/στις μαθητές/τριες ως υποκατάστατα του ομηρικού πρωτοτύπου.



Τα αποσπάσματα του θεατρικού κειμένου που παρατίθενται στη συνέχεια αποτελούν παιδαγωγική θεατρική μεταγραφή και δεν αποσκοπούν σε αποκατάσταση ομηρικού ή αυστηρά αττικού πρωτοτύπου.

2.3. Οργάνωση της προετοιμασίας

Οι ηλικιακές ομάδες εργάστηκαν πάνω στα επιμέρους τμήματα της ενιαίας αφήγησης που αντιστοιχούσαν στο γλωσσικό τους επίπεδο. Η προετοιμασία συνέδεε την κατανόηση της σκηνής, την εκμάθηση του λεξιλογίου, την απομνημόνευση του διαλόγου και τη σκηνική δράση. Η κίνηση και τα αντικείμενα χρησιμοποιούνταν όπου μπορούσαν να καταστήσουν το περιεχόμενο σαφέστερο χωρίς πρόσθετη εξήγηση στη νέα ελληνική.

Η τελική παράσταση συνέθεσε τις επιμέρους ομάδες σε μία συνεχόμενη διαδρομή από την αναχώρηση μετά την Τροία έως την αναγνώριση του Οδυσσέα από την Πηνελόπη. Οι μαγνητοσκοπημένες συμμετοχές των μαθητών/τριών από το Μόντρεαλ και το Σικάγο τοποθετήθηκαν στα αντίστοιχα σημεία της αφήγησης. Στο επεισόδιο του Αιόλου, για παράδειγμα, η μαγνητοσκοπημένη αφήγηση εισάγει την άφιξη στην Αιολία και την παραμονή του Οδυσσέα στην κατοικία του θεού των ανέμων, πριν συνεχιστεί ο διάλογος της σκηνής.

Για τη χρήση του οπτικοακουστικού υλικού υπήρχε γονική συναίνεση για όλους τους ανηλίκους συμμετέχοντες.

3. Επιλεγμένα επεισόδια και διδακτικές δυνατότητες

Από το σύνολο της παράστασης, τρία επεισόδια αποτυπώνουν ιδιαίτερα καθαρά τον τρόπο με τον οποίο η θεατρική δράση μπορεί να συνδέσει αρχαίο λεξιλόγιο, γραμματικές δομές και ερμηνευτικά ερωτήματα: οι Λωτοφάγοι, ο Πολύφημος και οι Σειρήνες.

3.1. Οι Λωτοφάγοι: μνήμη και νόστος

Στο επεισόδιο των Λωτοφάγων ο βασικός κίνδυνος δεν είναι η σωματική καταστροφή. Οι σύντροφοι κινδυνεύουν να λησμονήσουν την επιστροφή. Η σκηνή επιτρέπει έτσι την προσέγγιση του νόστου μέσα από τη σχέση μνήμης και προορισμού. Στο θεατρικό κείμενο, οι Λωτοφάγοι παρουσιάζονται αρχικά ως φιλόξενοι και ξένοιαστοι. Προσφέρουν τον λωτό στους ξένους και η αλλαγή των συντρόφων γίνεται αντιληπτή μέσα από τον διάλογο:

Λωτοφάγος: Φίλοι ξένοι, ως εὔ παρέστητε. Πλησίον ἡμῶν προσέλθετε.

Ὀδυσσεύς: Νήπιοι, τί ποιεῖτε; Ἐπελάθετε τοῦ νόστου;

Ἑταῖρος: Ὡς Ὀδυσσεῦ, ἔνταῦθα καλῶς καὶ ἡδέως διάγομεν ἐσθίοντες λωτούς.

Η φράση *ἐπελάθετε τοῦ νόστου* συμπυκνώνει το ερμηνευτικό κέντρο του επεισοδίου και επιτρέπει τη σύνδεση του ουσιαστικού νόστος με συγκεκριμένη πράξη. Οι μαθητές/τριες μπορούν να εξετάσουν γιατί ο Οδυσσεύς επιμένει στην αναχώρηση, ενώ οι σύντροφοι βρίσκονται σε κατάσταση ευχαρίστησης και ασφάλειας.

Η επιμονή στον στόχο έχει αξιοποιηθεί και σε πρόσφατες ελληνικές θεατροπαιδαγωγικές προτάσεις για την *Οδύσσεια*, όπου η Ιθάκη λειτουργεί ως σταθερό σημείο προσανατολισμού μέσα στις διαδοχικές δυσκολίες του ήρωα (Μαστροθανάσης, Κλαδάκη, & Συρόπουλος, 2024). Στην παρούσα εφαρμογή η έννοια αυτή συνδέθηκε άμεσα με τη γλώσσα του θεατρικού διαλόγου.

3.2. Ο Πολύφημος: μῆτις και γλωσσική ευφυΐα

Η σκηνή του Πολυφήμου προσφέρει ίσως το σαφέστερο παράδειγμα σύνδεσης γλωσσικής μάθησης και πλοκής. Ο Οδυσσεύς δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τον Κύκλωπα με σωματική



δύναμη. Η σωτηρία εξαρτάται από τη *μῆτιν*, από την ικανότητά του να σχεδιάσει, να παραπλανήσει και να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα ως μέρος του σχεδίου. Το λογοπαίγνιο με το όνομα Οὔτις είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για γλωσσική επεξεργασία:

Οὔτις ἐμοὶ ὄνομά ἐστιν. Οὔτιν καλοῦσί με ἡ μήτηρ καὶ ὁ πατήρ καὶ πάντες οἱ ἄλλοι ἐταῖροι.

Όταν ο Πολύφημος καλεί τους άλλους Κυκλώπες σε βοήθεια, το κύριο όνομα ακούγεται ως οὔ τις, «κανείς». Το επεισόδιο επιτρέπει έτσι την εξέταση του αόριστου τις, της άρνησης οὔ τις, της αντίστοιχης χρήσης μή τις και της σχέσης τους με το οὐδείς. Το γραμματικό φαινόμενο έχει άμεση λειτουργία στην εξέλιξη της ιστορίας. Η κατανόηση της γλωσσικής μορφής εξηγεί γιατί η απάτη του Οδυσσέα επιτυγχάνει. Η γραμματική επομένως εντάσσεται σε ένα πρόβλημα που ο/η μαθητής/τρια θέλει ήδη να κατανοήσει.

Η σκηνή προσφέρει επίσης την ευκαιρία να συζητηθεί η *μῆτις* ως διαφορετική μορφή δύναμης. Ο Οδυσσέας παρατηρεί την κατάσταση, καταστρώνει σχέδιο και περιμένει την κατάλληλη στιγμή. Αμέσως μετά τη διαφυγή του, ωστόσο, αποκαλύπτει το όνομά του. Η ίδια σκηνή που αναδεικνύει την ευφυΐα του αναδεικνύει και την αδυναμία αυτοσυγκράτησης, επιτρέποντας μια περισσότερο σύνθετη ανάγνωση του ήρωα.

3.3. Οι Σειρήνες και η δύναμη της προνοητικότητας

Το επεισόδιο των Σειρήνων οργανώνεται γύρω από διαφορετικό πρόβλημα. Ο Οδυσσέας γνωρίζει τον κίνδυνο εκ των προτέρων και γνωρίζει επίσης ότι ο ίδιος θα επιθυμήσει να υποκύψει στο τραγούδι. Η λύση προϋποθέτει πρόνοια και αυτογνωσία.

Στο θεατρικό κείμενο η προετοιμασία γίνεται μέσα από διαδοχικές εντολές:

Έταῖρος: Τί δεῖ ἡμᾶς ποιῆσαι;

Όδυσσεύς: Μείνατε, ὦ ἐταῖροι, ἕως ἐπαλείψω ἐγὼ τὰ ὑμέτερα ὦτα κηρῷ, ἵνα μὴ ἀκούητε τὴν φωνὴν τῶν Σειρῆνων.

Όδυσσεύς: Νῦν δῆσατέ με, χεῖράς τε καὶ πόδας, ὀρθὸν εἰς τὸν ἰστόν, ἵνα τερπόμενος ἀκούω αὐδὴν Σειρῆνων.

Σειρῆνες: Ἐλθέ δεῦρο, πολυμήχανε Όδυσσεῦ. Ἄκουσον ἡμῶν.

Η σκηνή προσφέρει πλούσιο γλωσσικό υλικό, όπως δεῖ + απαρέμφατο, προστακτικές, τελικές προτάσεις και λεξιλόγιο του σώματος και της ναυσιπλοΐας. Η γλωσσική δομή συμπίπτει με τη δραματική λειτουργία. Οι προστακτικές αποτελούν τις ίδιες τις προφυλάξεις που θα επιτρέψουν στο πλοίο να περάσει με ασφάλεια.

Παράλληλα, η σκηνή ανοίγει ένα παιδαγωγικό ερώτημα κατάλληλο ακόμη και για μεγαλύτερα παιδιά: τι σημαίνει να γνωρίζει κάποιος εκ των προτέρων ότι, όταν βρεθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, δε θα μπορέσει να εμπιστευθεί την αυθόρμητη επιλογή του; Ο Οδυσσέας αντιμετωπίζει τη μελλοντική του αδυναμία οργανώνοντας από πριν τα όρια της συμπεριφοράς του.

Η αξιοποίηση των Σειρήνων για την εξέταση της εξυπνάδας και της προνοητικότητας του Οδυσσέα εμφανίζεται επίσης σε σύγχρονη ελληνική θεατροπαιδαγωγική πρόταση για την *Οδύσσεια* (Μαστροθανάσης, Κλαδάκη, & Συρόπουλος, 2024). Η παρούσα εφαρμογή προσθέτει τη χρήση του ίδιου του αρχαιοελληνικού διαλόγου ως μέρος της δραματοποίησης.

4. Η μουσική ως μέσο απομνημόνευσης του ομηρικού λόγου

4.1. Το μελοποιημένο προοίμιο

Η παράσταση άρχισε με τους πρώτους δέκα στίχους της α΄ ραψωδίας της Οδύσσειας:

*Ἄνδρα μοι ἔννεπε, Μοῦσα, πολύτροπον, ὃς μάλα πολλὰ
πλάγχθη, ἐπεὶ Τροίης ἱερὸν πτολίεθρον ἔπερσε...*



Το προοίμιο μελοποιήθηκε στον ρυθμό του καλαματιανού. Η επιλογή ενός οικείου ρυθμικού σχήματος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής προσέφερε στα παιδιά σταθερό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούσαν να οργανώσουν ένα αυθεντικό και γλωσσικά απαιτητικό ομηρικό απόσπασμα.

Κατά τη σύνθεση δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι τονισμοί των λέξεων και οι ολοκληρώσεις των μουσικών φράσεων να μη διασπούν το νόημα του κειμένου. Η μουσική οργανώθηκε γύρω από τη φράση και όχι αποκλειστικά γύρω από τη μετρική κανονικότητα του τραγουδιού. Οι μαθητές/τριες απομνημόνευσαν το προοίμιο μέσα στο μάθημα, σε λίγη ώρα. Δύο χρόνια μετά την παράσταση, αρκετοί/ές εξακολουθούν να το θυμούνται και, όταν καλούνται να το απαγγείλουν, συχνά αρχίζουν να το τραγουδούν. Η παρατήρηση αυτή προέρχεται από τη διδακτική εμπειρία και δεν αποτελεί αποτέλεσμα ελεγχόμενης μέτρησης μακροπρόθεσμης μνήμης.

Η διάκριση είναι σημαντική. Η έρευνα των Ma et al. (2024) έχει δείξει ότι η μελωδική παρουσίαση μπορεί, υπό συγκεκριμένες πειραματικές συνθήκες, να υποστηρίξει την εκμάθηση και τη μνήμη νέων λέξεων σε παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά καθιστούν εύλογη την περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης παρατήρησης, χωρίς να επιτρέπουν την απόδοση της μακροχρόνιας ανάκλησης των μαθητών της παράστασης αποκλειστικά στη μουσική.

Η μνήμη έχει, επιπλέον, ιδιαίτερη θέση στην ίδια την ομηρική παράδοση. Η Minchin (2001) έχει αναλύσει τον ρόλο διαφορετικών μορφών μνήμης, μεταξύ των οποίων η ακουστική, η οπτική και η χωρική μνήμη, στην προφορική σύνθεση και εκτέλεση του έπους. Η παρούσα εφαρμογή ανήκει σε εντελώς διαφορετικό περιβάλλον, αλλά η σύζευξη λόγου, ρυθμού και συλλογικής εκφοράς υπενθυμίζει ότι το ομηρικό κείμενο έχει βαθιές ρίζες σε μια ακουστική και επιτελεστική παράδοση.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ήδη από τον πρώτο στίχο στο πολύτροπον. Η λέξη αποτέλεσε αφετηρία για συζήτηση γύρω από την ικανότητα του Οδυσσέα να επινοεί διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του ταξιδιού. Με αυτό τον τρόπο, η απομνημόνευση του αυθεντικού στίχου συνδέθηκε με την ερμηνεία του χαρακτήρα που θα παρακολουθούσαν οι μαθητές/τριες στη συνέχεια.

4.2. Το τελικό τραγούδι «Πορεία Κυκλική»

Η μουσική δε χρησιμοποιήθηκε μόνο στην αρχή της παράστασης. Μετά την επιστροφή, την αναγνώριση από την Πηνελόπη και την αποκατάσταση της ειρήνης, το έργο ολοκληρώθηκε με το πρωτότυπο τραγούδι «Πορεία Κυκλική»:

*Ὁ Ὀδυσσεὺς ἥρως πολύτροπός ἐστι,
αὐτὸν ἡ ζωὴ ταλαιπωρεῖ.
Διὰ τί; Διὰ τί;
Τρόπους πολλοὺς ἐπινοεῖ
καὶ τοὺς κινδύνους ἀμελεῖ
Διὰ τί; Διὰ τί;*

*Ἔστι ἡ ζωὴ μία πορεία κυκλική.
Ἔχει λύπην καὶ χαράν,
συναισθήματα πολλὰ.
Θέλει γνῶσιν καὶ ἀρετήν.
Σύνεσιν θέλει ἡ ζωή.*



Το τραγούδι λειτουργεί ως ερμηνευτική ανακεφαλαίωση του νόστου. Η επιστροφή στην Ιθάκη ολοκληρώνει τη γεωγραφική διαδρομή, ενώ το τραγούδι στρέφει την προσοχή στη γνώση, στην αρετή και στη σύνεση που απαιτεί μια πορεία γεμάτη μεταβολές.

Η επιλογή του τίτλου «Πορεία Κυκλική» συνδέει την τελική άφιξη με την αφετηρία. Ο ήρωας επιστρέφει στον ίδιο τόπο, έχοντας όμως περάσει από περιπέτειες που μετέβαλαν τη σημασία της επιστροφής. Για τους/τις μαθητές/τριες, το τραγούδι λειτουργεί ως σύντομη υπενθύμιση των εννοιών που είχαν προηγηθεί στη θεατρική δράση.

5. Μια μουσική γεωγραφία του νόστου

Η μουσική χρησιμοποιήθηκε επίσης ως οργανωτικό μέσο για τη διαφοροποίηση των σταθμών του ταξιδιού. Η Τροία συνδέθηκε με μικρασιατική μουσική, οι Κίκονες με θρακική, οι Λωτοφάγοι με μουσική εμπνευσμένη από βορειοαφρικανικά ιδιώματα, οι Κύκλωπες και οι επόμενοι σταθμοί που συνδέονται στη μεταγενέστερη γεωγραφική παράδοση με τη Σικελία και την Ιταλία με αντίστοιχα μουσικά ακούσματα, ενώ στους Φαίακες χρησιμοποιήθηκε κερκυραϊκή μουσική.

Η επιλογή αυτή χρειάζεται σαφή οριοθέτηση. Η μουσική χαρτογράφηση δεν αποτελεί πρόταση ανασύνθεσης της μουσικής του ομηρικού κόσμου ούτε υιοθέτηση συγκεκριμένης θεωρίας για την ιστορική γεωγραφία των περιπλανήσεων του Οδυσσέα. Πρόκειται για σύγχρονο σκηνικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό που αξιοποιεί μεταγενέστερες γεωγραφικές και πολιτισμικές συνδέσεις των επεισοδίων.

Η λειτουργία της μουσικής μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από την έννοια της πολυτροπικότητας. Ο Kress (2010) έχει αναδείξει τη σημασία διαφορετικών τρόπων νοηματοδότησης, όπως ο λόγος, η εικόνα, η χειρονομία, ο ήχος και η κίνηση. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, κάθε νέος σταθμός αποκτούσε διαφορετικό ηχητικό περιβάλλον και ο μαθητής μπορούσε να συνδέσει τον τόπο με μουσική, σκηνική εικόνα και επεισόδιο.

Αυτή η λειτουργία είναι παιδαγωγικά σημαντικότερη από την αισθητική διαφοροποίηση των σκηνών. Η μουσική βοηθούσε να οργανωθεί η διαδρομή ως ακολουθία διαφορετικών χώρων και να γίνει αισθητή η μετακίνηση από σταθμό σε σταθμό. Η «μουσική γεωγραφία» λειτουργούσε επομένως ως ένα επιπλέον σύστημα προσανατολισμού μέσα στη μεγάλη αφήγηση.

6. Νόστος και ελληνική διασπορά

Η συμμετοχή σαράντα μαθητών/τριών από το Μόντρεαλ και το Σικάγο προσέθεσε μια διαφορετική διάσταση στην παράσταση. Οι μαθητές/τριες προετοίμασαν και μαγνητοσκοπήσαν αποσπάσματα στα Αρχαία Ελληνικά, τα οποία εντάχθηκαν στη σκηνική αφήγηση που παρουσιαζόταν στην Αθήνα.

Η συμμετοχή τους δεν περιορίστηκε σε έναν εξωτερικό χαιρετισμό ή σε συνοδευτικό υλικό. Οι μαγνητοσκοπημένες παρεμβάσεις αποτελούσαν τμήματα της ίδιας αφήγησης. Στο επεισόδιο του Αιόλου, για παράδειγμα, η αφήγηση από το Σικάγο εισάγει την άφιξη στην Αιολία και τη φιλοξενία του Οδυσσέα πριν συνεχιστεί η σκηνή.

Η συγκυρία αποκτά πρόσθετο ενδιαφέρον λόγω του θέματος του έργου. Ο νόστος, η απόσταση από την πατρίδα και η διατήρηση μιας σχέσης με τον τόπο προέλευσης αποτελούν κεντρικά θέματα της *Οδύσσειας*. Η εκπαίδευση της ελληνικής διασποράς έχει επίσης μελετηθεί σε σχέση με τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τη διαμόρφωση ταυτότητας, με τον Damanakis (2005) να επισημαίνει τον σύνθετο ρόλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη σχέση ανάμεσα στο μητροπολιτικό κέντρο και στις κοινότητες της διασποράς.



Η συγκεκριμένη εφαρμογή δεν παρέχει δεδομένα που να επιτρέπουν συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες του Μόντρεαλ ή του Σικάγου βίωσαν τον νόστο, την ελληνική ταυτότητα ή τη συμμετοχή τους στο έργο. Οποιαδήποτε τέτοια ερμηνεία θα απαιτούσε συνεντεύξεις ή άλλο ερευνητικό υλικό. Αυτό που μπορεί να τεκμηριωθεί είναι η δημιουργία μιας κοινής θεατρικής αφήγησης στα Αρχαία Ελληνικά ανάμεσα σε μαθητές/τριες που βρίσκονταν σε διαφορετικές χώρες.

7. Μεταφορά στην τάξη

Η κλίμακα της συγκεκριμένης παράστασης δεν αποτελεί προϋπόθεση για την αξιοποίηση της προσέγγισης. Τα περισσότερα επεισόδια μπορούν να λειτουργήσουν ως αυτοτελείς δραστηριότητες μέσα σε ένα μάθημα ή σε έναν μικρό κύκλο μαθημάτων.

- Λωτοφάγοι: Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τέσσερις ή πέντε σύντομες ατάκες και να οργανώσει τη σκηνή γύρω από τα ρήματα *ἐσθίω*, *μένω*, *ἔρχομαι*, *λανθάνομαι*/ἐπιλανθάνομαι και το ουσιαστικό *νόστος*. Μετά τη δραματοποίηση μπορεί να ακολουθήσει σύντομη συζήτηση για το τι κάνει τους συντρόφους να ξεχάσουν τον προορισμό τους.
- Πολύφημος: Η σκηνή του Οὔτις προσφέρεται για γλωσσική παρατήρηση των *τις*, *οὔ τις*, *μή τις* και *οὐδείς*. Η δραματοποίηση προηγείται της γραμματικής εξήγησης, ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν ήδη γιατί η συγκεκριμένη διάκριση έχει σημασία.
- Σειρήνες: Οι εντολές του Οδυσσέα επιτρέπουν εξάσκηση στην προστακτική, στο δεῖ + απαρέμφατο, σε τελικές προτάσεις και στο λεξιλόγιο του σώματος. Η σκηνή μπορεί να ολοκληρωθεί με συζήτηση γύρω από την πρόνοια και την αυτογνωσία.
- Ξενία: Η φιλοξενία του Οδυσσέα από τη Ναυσικά και τους Φαίακες μπορεί να συγκριθεί με την υποδοχή του από τον Πολύφημο. Η αντίθεση επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εντοπίσουν πράξεις που εκφράζουν ή παραβιάζουν την ξενία χωρίς να απαιτείται αρχικά αφηρημένος ορισμός της έννοιας.
- Αυθεντικός ομηρικός λόγος: Το προοίμιο μπορεί να διδαχθεί αυτόνομα με ρυθμική ή μελωδική υποστήριξη. Η δραστηριότητα μπορεί να συνδυαστεί με την ερμηνεία των πολύτροπος, πλάγχθη και νόστος, ώστε η απομνημόνευση να συνοδεύεται από κατανόηση των βασικών θεμάτων που προαναγγέλλει ο ποιητής.

Το πλήρες θεατρικό κείμενο, καθώς και επιλεγμένα αυτοτελή αποσπάσματα, μπορούν να διατεθούν από τη Σχολή Αρχαίων Ελληνικών «Ελληνική Αγωγή» σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν ένα επεισόδιο στην τάξη ή να οργανώσουν μεγαλύτερη θεατρική παρουσίαση.

8. Συζήτηση

Η συγκεκριμένη εφαρμογή δείχνει ότι είναι εφικτό να δημιουργηθεί μια μεγάλη θεατρική σύνθεση της *Οδύσσειας* στην οποία η αρχαία ελληνική γλώσσα αποτελεί βασικό μέσο της σκηνικής επικοινωνίας και στην οποία μπορούν να συμμετέχουν παιδιά πολύ διαφορετικών ηλικιών. Η δυνατότητα αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς μεγάλο μέρος της θεατροπαιδαγωγικής αξιοποίησης της αρχαίας γραμματείας πραγματοποιείται στη νέα ελληνική ή σε μετάφραση.

Η γλωσσική διαβάθμιση ήταν απαραίτητη για τη συμμετοχή των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Παράλληλα, αποτελεί και έναν από τους βασικούς περιορισμούς της προσέγγισης. Η απλουστευμένη αττικίζουσα γλώσσα δεν έχει την ιδιαίτερη μορφολογία, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη του ομηρικού έπους. Η συστηματική παρουσία αυθεντικών χωρίων



σε κομβικά σημεία αποτελεί έναν τρόπο διατήρησης της σύνδεσης με το πρωτότυπο, χωρίς να εξαλείφει πλήρως αυτή την ένταση.

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά τη σχέση θεάτρου και γλωσσικής μάθησης. Μια επιτυχημένη σκηνική παράσταση δεν αποδεικνύει από μόνη της ότι οι μαθητές/τριες κατέκτησαν το λεξιλόγιο ή τις γραμματικές δομές που χρησιμοποίησαν. Για να διερευνηθεί αυτή η διάσταση θα απαιτούνταν συστηματική αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και μέτρηση της διατήρησης της γνώσης μετά την ολοκλήρωση της παράστασης.

Ανάλογη προσοχή χρειάζεται και ως προς τη μουσική. Η παρατήρηση ότι πολλοί/ες μαθητές/τριες θυμούνται ακόμη το μελοποιημένο προοίμιο είναι παιδαγωγικά ενδιαφέρουσα, αλλά δεν επιτρέπει αιτιώδες συμπέρασμα. Η μακροπρόθεσμη μνήμη μπορεί να συνδέεται με τη μελωδία, τη συχνότητα των προβών, τη συλλογική εκτέλεση, τη σημασία της παράστασης για τα παιδιά ή τον συνδυασμό όλων αυτών των παραγόντων.

Ένας τρίτος περιορισμός αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η «Ελληνική Αγωγή» είναι εξωσχολική δραστηριότητα και οι μαθητές/τριές της έχουν ήδη επιλέξει να ασχοληθούν με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Οι συνθήκες αυτές διαφέρουν ουσιαστικά από μια υποχρεωτική σχολική τάξη, όπου ο χρόνος, τα επίπεδα ενδιαφέροντος και οι δυνατότητες πρόβας είναι διαφορετικά. Για τον λόγο αυτό, η μεταφορά της εφαρμογής στο τυπικό σχολείο είναι περισσότερο ρεαλιστική σε επίπεδο μεμονωμένων επεισοδίων παρά ως αναπαραγωγή ολόκληρης της παράστασης.

Η πρόσφατη έρευνα των Κάτσου κ.ά. (2026) είναι σημαντική ακριβώς επειδή εξετάζει αντίστοιχες βιωματικές δραστηριότητες μέσα σε σχολικό περιβάλλον και με συστηματικότερη συλλογή δεδομένων. Η σύγκριση διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων μπορεί στο μέλλον να προσφέρει σαφέστερη εικόνα για το ποια στοιχεία της θεατρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης μεταφέρονται αποτελεσματικότερα από ένα περιβάλλον σε άλλο.

Τέλος, η ίδια η παράσταση ανέδειξε μια ένταση ανάμεσα στη θεαματικότητα και στη διδακτική λειτουργία. Η μουσική, τα κοστούμια, οι αλλαγές σκηνών και η μεγάλη κλίμακα μιας παραγωγής μπορούν εύκολα να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον προς το τελικό αποτέλεσμα. Για να παραμείνει η θεατρική διαδικασία εκπαιδευτική, κάθε σκηνή χρειάζεται σαφή γλωσσική και ερμηνευτική λειτουργία. Στην περίπτωση του Πολυφήμου, για παράδειγμα, η λειτουργία αυτή βρίσκεται στις λέξεις *Οὔτις* και *μῆτις*. Στις Σειρήνες βρίσκεται στη χρήση της προστακτικής, στην πρόνοια και στην αυτογνωσία. Στους Λωτοφάγους βρίσκεται στο λεξιλόγιο του νόστου και της λήθης.

9. Συμπέρασμα

Η εφαρμογή που παρουσιάστηκε στο άρθρο δεν επιχειρεί να αποδείξει ότι η θεατρική διδασκαλία αποτελεί γενικά αποτελεσματικότερη μέθοδο εκμάθησης των Αρχαίων Ελληνικών. Τεκμηριώνει μια συγκεκριμένη δυνατότητα: τη δημιουργία μιας θεατρικής *Οδύσσειας* στην οποία παιδιά διαφορετικών ηλικιών χρησιμοποιούν την αρχαία ελληνική γλώσσα, προσεγγίζουν αυθεντικούς ομηρικούς στίχους, συνδέουν λέξεις και γραμματικές δομές με τη δράση και εξετάζουν μέσα από τους ρόλους τους τις επιλογές των προσώπων.

Η ιδιαίτερη παιδαγωγική πυκνότητα του έπους γίνεται εμφανής όταν η γλωσσική μορφή συνδέεται με το ίδιο το πρόβλημα της αφήγησης. Το λογοπαίγνιο *Οὔτις - Μή τις* εξηγεί τη σωτηρία από τον Πολύφημο. Οι προστακτικές προς τους συντρόφους αποτελούν την προετοιμασία απέναντι στις Σειρήνες. Η ερώτηση *ἐπελάθετε τοῦ νόστου*; αναφέρεται στον κίνδυνο της λήθης, στο επεισόδιο των Λωτοφάγων. Η γλώσσα έτσι αποκτά συγκεκριμένη λειτουργία μέσα στην ιστορία που τα παιδιά υποδύονται.



Η μουσική προσθέτει μία ακόμη διάσταση. Το μελοποιημένο προοίμιο επιτρέπει στα παιδιά να γνωρίσουν και να απομνημονεύσουν αυθεντικό ομηρικό λόγο, ενώ η μουσική χαρτογράφηση οργανώνει τους σταθμούς του ταξιδιού ως διαφορετικά ηχητικά περιβάλλοντα. Το τελικό τραγούδι «Πορεία Κυκλική» επιστρέφει στις έννοιες που διέτρεξαν το έργο και ολοκληρώνει τον νόστο ως πορεία μνήμης, γνώσης και σύνεσης.

Για τα παιδιά, ίσως η σημαντικότερη πλευρά της διαδικασίας παραμένει απλούστερη. Υποδύονται τους ήρωες που γνωρίζουν, μιλούν όπως εκείνοι μέσα στο πλαίσιο του θεατρικού έργου, τραγουδούν τους στίχους του Ομήρου και συμμετέχουν για λίγο στον κόσμο της *Οδύσσειας*. Η χαρά αυτής της συμμετοχής μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό κίνητρο για να επιστρέψουν αργότερα στο ίδιο το αρχαίο κείμενο με μεγαλύτερη οικειότητα και περιέργεια. Η συστηματική διερεύνηση του αν και σε ποιο βαθμό αυτή η σχέση μετατρέπεται σε μετρήσιμη γλωσσική πρόοδο αποτελεί ένα επόμενο ερευνητικό βήμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Damanakis, M. (2005). The Metropolitan Centre, the Diaspora and Education. *Études helléniques / Hellenic Studies*, 13(2), 27–62.
- Jaeger, W. (1968). Ο Όμηρος ως παιδαγωγός. Στο *Παιδεία: Η μόρφωση του Έλληνα ανθρώπου* (Τόμος Α', Μτφ. Γ. Π. Βερροίος). Αθήνα: Παιδεία, 70–90.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, UK: Routledge.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3–49. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Ma, W., Bowers, L., Behrend, D., Margulis, E. H., & Thompson, W. F. (2024). Child word learning in song and speech. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 77(2), 343–362. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/17470218231172494>
- Minchin, E. (2001). *Homer and the resources of memory: Some applications of cognitive theory to the Iliad and the Odyssey*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Paine, W. L., Mainwaring, C. L., & Ryle, E. (1912). *Decem fabulae pueris puellisue agenda*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Rouse, W. H. D. (1912). Introduction. In W. L. Paine, C. L. Mainwaring, & E. Ryle, *Decem fabulae pueris puellisue agenda*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Κακριδής, Ι. Θ. (1942/2002). *Ανθρωπιστικά: Ι. Ελληνική κλασική παιδεία, ΙΙ. Φιλολογική ερμηνεία*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ι. Δ. Κολλάρου & Σίας.
- Κακριδής, Ι. Θ. (1985). *Το μήνυμα του Ομήρου* (Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου, αρ. 14). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ι. Δ. Κολλάρου & Σίας.
- Κάτσος, Ν., Μαλαφάντης, Κ. Δ., Γαλανάκη, Ε., Μαρκαντωνάτος, Α., Παπανικολάου, Κ., Σιδερίδης, Γ., Βασιλείου, Χ. Λ., & Κούκλαρη, Ε. (2026). Βιωματική διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά 13ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Τόμος Α'*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 135–159.
- Μαστροθανάσης, Κ., Κλαδάκη, Μ., & Συρόπουλος, Σ. (Επιστ. επιμ.). (2024). *Θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Όμηρος. (χ.χ.). *Οδύσσεια*.
- Πλάτων. (χ.χ.). *Πολιτεία* (606e–607a).

