

Leren in Byzantium: didactische poëzie in de 11^{de} eeuw

NINA VANHOUTTE

Wat is didactische poëzie? Deze vraag – die zeker niet eenduidig te beantwoorden valt – vormde de basis van mijn thésisonderzoek. Of men het nu als een genre, sub-genre, modus, of nog iets anders categoriseert, het blijft een concept dat voor hedendaagse lezers vragen oproept. Waarom koos men ervoor om kennis over te brengen in dichtvorm? Kunnen we deze teksten als ‘literatuur’ beschouwen? Wie schreef deze teksten en wie las ze? Deze en nog vele andere vragen proberen onderzoekers al enkele decennia te beantwoorden, met wisselend succes.

Hoewel didactische poëzie in recente jaren vrij grondig onderzocht werd voor bepaalde periodes en talen (zoals de Latijnse en Griekse poëzie uit de oudheid, en Latijnse poëzie uit de middeleeuwen), is er een noemenswaardige lacune op te merken voor de Byzantijnse periode. Dit ligt gedeeltelijk aan de negatieve waardeoordelen die academici lang gekoppeld hebben aan Byzantijnse literatuur. Deze waardeoordelen waren geïnspireerd door de visie dat de antieke periode het piekmoment voor Griekse literatuur was en dat alles wat daarna kwam per definitie ‘minder’ was. Hoewel het een feit is dat Byzantijnse literatuur vaak gebruik maakt van antieke teksten en auteurs, is er ook heel veel vernieuwing aanwezig. Daarnaast sluit het gebruik van antieke bronnen en citaten niet uit dat Byzantijnse teksten op zichzelf bestudeerd en geapprecieerd moeten worden, en dat de literatuur uit een periode van om en bij tien eeuwen niet gereduceerd mag worden tot pure ‘imitatio’, zonder ‘aemulatio’.

Om die reden streefde ik met mijn thesis ernaar om een bijdrage te leveren tot dit veld. Mijn onderzoek was tweeledig: enerzijds heb ik een onuitgegeven leerdicht van Niketas van Herakleia getranscribeerd, vertaald en becommentarieerd; anderzijds heb ik onderzocht wat Byzantijnse didactische poëzie kenmerkt, en hoe dit aan bod komt in het voornoemde gedicht. In dit essay zal ik vooral het tweede aspect belichten, daarnaast bereid ik ook een kritische editie van het gedicht voor om later uit te geven. Na een overzicht van de historische context en het leven van Niketas, volgt in dit artikel een beknopte samenvatting van zijn leerdicht over grammatica, waarna ik zal eindigen met een analyse van de didactische kenmerken die erin aan bod komen.

Historische context

Alvorens dieper in te gaan op een aantal kenmerken van Byzantijnse didactische poëzie, is het niet onbelangrijk om de historische context van de 11^{de} eeuw te schetsen. Dit is namelijk de periode waarin Niketas actief was, en waarin het gedicht dat ik zal bespreken ontstaan is.

De 11^{de} eeuw (en meer specifiek de periode tussen 1025 en 1081) wordt vaak omschreven als een woelige periode in de geschiedenis van het Byzantijnse rijk. Er waren verschillende politieke omwentelingen die tot de instabiliteit van deze eeuw hebben bijgedragen, en die daarnaast ook gevolgen hadden voor de socio-culturele omstandigheden en het schoolsysteem.¹ Zoals Bernard schrijft, was de positie van de intellectuele man in de 11^{de} eeuw uniek: “Learning (*hoi logoi*) in its pure form was represented as something to be socially rewarded and sanctioned on an official basis” (Bernard 2014: 14). Onderwijs werd opnieuw meer gewaardeerd in de Byzantijnse maatschappij, en dan vooral door de elite en de keizerlijke familie. Mannen zoals Niketas van Herakleia die een hoge opleiding genoten hadden en daarna als leerkracht en auteur de kost verdienden, stegen in sociale rang en kregen soms zelfs politieke posities. Deze intellectuelen, oftewel ‘logioi’ (λόγιοι), konden dus aan een vorm van ‘social climbing’ doen, aangezien de meeste onder hen van een lagere sociale klasse kwamen (Grünbart 2014: 18).

Aan de basis van deze herwaardering van het onderwijs lag er echter geen gestructureerd systeem. De posities die de logioi toegewezen kregen en de invloed die ze ten gevolge daarvan uitoefenden, waren zeer instabiel en onderhevig aan verandering (Bernard 2014: 15). Zolang ze bij de hogere klassen een goede reputatie hadden, kregen ze posities, schrijfoverdrachten tegen betaling, en leerlingen om te onderwijzen. Wanneer ze echter uit gratie vielen, kon alles net zo snel weer afgenomen worden. Dit sociale systeem had verregaande gevolgen: de potentiële armoede die altijd om de hoek loerde, zorgde ervoor dat logioi hun imago zeer nauwgezet cultiveerden en veel aandacht schonken aan persoonlijke connecties. Wanneer ze een gedicht schreven in opdracht van de aristocratie of de keizerlijke familie, zorgden ze ervoor dat het zeker in de smaak zou vallen qua schrijfstijl, metrum en inhoud. Ze hielden ook contact met de leerlingen aan wie ze les hadden gegeven, zowel om kennis uit te wisselen, als om hen om materiële en sociale gunsten te vragen (Grünbart 2014: 21). De keerzijde was dat er ook veel onderlinge rivaliteit

¹ Voor een toegankelijk en beknopt overzicht van deze eeuw, zie o.a. Mango 2002. Ik zal hier niet verder uitweiden over de politieke ontwikkelingen van deze periode.

tussen verschillende leerkrachten en auteurs ontstond. Dit sijpelde zelfs door tot in hun werken, waaronder ook in het gedicht van Niketas dat ik verderop zal bespreken.²

De historische context die ik zonet beschreven heb, heeft een enorme invloed gehad op de didactische poëzie van de 11^{de} eeuw. De omstandigheden waarin deze gedichten gecreëerd werden hebben mee de onderwerpen bepaald, de metra waarin ze geschreven zijn, en bepaalde structurele elementen die deze soort poëzie kenmerken. Concrete voorbeelden van deze beïnvloeding zullen aan bod komen in mijn verdere bespreking. Daarnaast kunnen we ook het doelpubliek van didactische poëzie afleiden uit deze historische context. De voornaamste doelgroep waarvoor dichter-leerkrachten zoals Niketas en zijn tijdsgenoten schreven, waren uiteraard hun leerlingen. Deze leerlingen waren meestal van aristocratische of zelfs keizerlijke afkomst, maar, zoals Grünbart aanhaalt, was een opleiding in feite mogelijk voor iedereen die een leerkracht kon vinden en betalen (Grünbart 2014: 18). Zoals hierboven vermeld, werden sommige leerdichten ook geschreven in opdracht van aristocratische ‘sponsors’. Dit weten we omdat deze gedichten meestal expliciet opgedragen werden aan de sponsor, zoals bijvoorbeeld het geval is in een ander gedicht van Niketas.³ Daarenboven werd sommige van deze poëzie hardop voorgedragen, bijvoorbeeld wanneer het in een les gebruikt werd. Dit beïnvloedde natuurlijk ook de manier waarop Niketas en zijn tijdsgenoten schreven, zoals verder in dit essay duidelijk zal worden.

Wanneer men didactische poëzie bestudeert, is het bijgevolg van onschatbare waarde om tegelijkertijd te kijken naar de contemporaine omstandigheden. Om het met een passend citaat samen te vatten: “These products are to be taken seriously as witnesses of the social, intellectual, and literary life of Byzantium” (Hörandner 2019: 481).

Niketas van Herakleia

Hoewel Niketas een belangrijke figuur was in zijn tijd, is niet alles over zijn leven met zekerheid geweten. Een aantal academici (Roosen 1999; Schneider 1999; Antonopoulou 2003) hebben echter pogingen gedaan om zijn biografische gegevens op een rijtje te zetten, en deze korte introductie tot Niketas’ leven is dan ook op hun artikels gebaseerd.

² Zie o.a. ook de werken van Christophoros Mitylenaios, Ioannes Mauropous en Michael Psellos (cf. Bernard 2019: 221).

³ Schneider 1999 geeft dit gedicht de benaming “P4”. Het gedicht dat verder in dit artikel besproken wordt, *Over Syntaxis*, noemt hij “P3”. Voor een uitgave van gedicht P4, zie Boissonade 1830: 340-393.

Het geboortjaar van Niketas is het onderwerp van veel discussie geweest, met suggesties gaande van 1030 tot 1050/1060. Hoewel het precieze jaartal niet geweten is, werd Niketas in elk geval geboren als de neef van Stephanus, de bisschop van Serrai. Om die reden wordt er vaak in manuscripten naar hem verwezen als Niketas ho tou Serron (ὁ τοῦ Σερρών). Hij begon zijn carrière als proximos (πρόξιμος) in Chalcostrateia, een buurt in Constantinopel. De term proximos is moeilijk te vertalen, maar verwijst naar de op één na hoogste rang die men als leerkracht kon bekleden. Daarna klom hij verder op en werd hij ‘didaskalos’ (διδάσκαλος) in de Patriarchale school van de Hagia Sophia. Uiteindelijk schopte hij het tot ‘didaskalos tou euangeliiou’ (διδάσκαλος τοῦ εὐαγγελίου), de leerkracht die les gaf over de evangelies. Niketas werd vermoedelijk benoemd tot bisschop van Herakleia rond het jaar 1117, wanneer zijn oom Stephanus stierf, hoewel ook hier discussie over is. Over de rest van zijn leven, alsook over de omstandigheden en datum van zijn dood, is niets geweten.

Tegelijkertijd was Niketas ook heel actief als auteur. Hij schreef verschillende christelijke en seculiere werken, waarvan een deel nog niet gepubliceerd is. Binnen zijn christelijke werken vinden we o.a. commentaren op theologische teksten en de Psalmen. Een voorlopige lijst hiervan is te vinden in het artikel van Roosen (1999). Het merendeel van zijn seculiere werken zijn didactische gedichten. Voor een meer gedetailleerde bespreking van dit deel van Niketas’ oeuvre, verwijs ik graag opnieuw naar het artikel van Schneider (1999).

Niketas heeft zo’n 24 didactische gedichten geschreven, hoewel dit aantal niet definitief vastligt totdat we zeker weten welke gedichten we allemaal aan hem kunnen toeschrijven, zoals Antonopoulou ook aanhaalt (2003: 173). Veel van deze leerdichten hebben een grammaticaal onderwerp, zij het orthografisch, morfologisch of syntactisch. Niketas gebruikte vaak hymnografische metra⁴ voor zijn didactische poëzie (wat vrij uniek is), maar hij schreef daarnaast ook drie gedichten in dodecasyllaben en vier in politieke verzen. Het gedicht dat in dit artikel besproken wordt, behoort tot deze laatste categorie. In het volgende onderdeel geef ik meer uitleg hierover.

⁴ Hiermee wordt verwezen naar ‘kerkelijke’ metra, i.e. metra die typisch gebruikt worden voor christelijke poëzie en liederen zoals ‘kontakia’ (κοντάκια), ‘canones’, etc.

Gedicht over syntaxis: een samenvatting

Gezien de transcriptie en uitgebreide becommentariëring van dit onuitgegeven gedicht niet de focus van dit essay is, zal ik mij beperken tot een samenvatting van de structuur en de inhoud. Daarnaast zal ik ook nog iets dieper ingaan op het metrum van het gedicht, dat zoals gezegd in politieke verzen geschreven is.

Niketas' gedicht⁵, dat in een deel van de manuscripten de titel *Over Syntaxis* (περὶ συντάξεως) krijgt, gaat over werkwoorden met een complexe of “dubbele” constructie.⁶ Het gedicht is 141 verzen lang, en is als volgt opgebouwd:

Proloog (r.1-13)

Eerste deel over werkwoorden met meerdere naamvallen (r.14-55)

Intermezzo (r.56-70)

Tweede deel over werkwoorden met verschillende prefixen (r.71-135)

Epiloog (r.136-141)

Qua structuur kan het gedicht in twee grote delen gesplitst worden: in het eerste deel bespreekt Niketas werkwoorden die met meerdere naamvallen kunnen gecombineerd worden om zo verschillende betekenissen te bekomen; in het tweede deel bespreekt hij werkwoorden die aan meerdere prefixen kunnen gekoppeld worden en telkens met een specifieke naamval samengaan. Binnen dit tweede deel vinden we ook een fictieve dialoog (r.97-135), hoewel dit eerder een vormelijk aspect is dan een element van de raamstructuur. Tussen de twee grotere onderdelen houdt Niketas een intermezzo, waarin hij zijn werk vergelijkt met dat van een wagenmenner. Ook in de proloog en de epiloog van het gedicht komt Niketas naar voren om met zijn eigen stem het gedicht in te leiden en af te ronden.⁷

Wanneer we kijken naar de manier waarop Niketas de verschillende werkwoorden behandelt, zien we dat hij dat in beide helften van het gedicht op een gelijkaardige manier doet. In het eerste deel gebruikt hij één tot vijf verzen om een werkwoord te definiëren, te combineren met de juiste naamval en

⁵ Zoals aangehaald in voetnoot 3 verwijst Schneider 1999 naar dit gedicht als ‘P3’. Ik zal echter de titel *Over Syntaxis* gebruiken.

⁶ Niketas gebruikt hiervoor op r.12 de term “τὰς δὲ διαλλάξ”.
⁷ Vaak deden Byzantijnse auteurs dit ook op subtielere manieren, bijvoorbeeld door aansprekingen te gebruiken (vocatieven en imperatieven in de tweede persoon), werkwoorden in de eerste persoon, of door in een beperkt aantal verzen de opzet van het gedicht duidelijk te maken.

meestal nog een voorbeeldzin te geven. Soms zijn die zelfverzonnen, soms zijn het citaten, zoals het geval is in dit voorbeeld (r.14-17):

Ἄνεχομαι μὲν γενικῆ, τὸ καταφρόνουν ἔσται·
Ἄνεχομαι τοῦ θράσους σου, Εὐστράτιε γεννάδα.
Αἰτιατικῆ δ' ἀνεχομαι τὸ ὑπομένω πάλιν·
Οὐ γὰρ ἀνεχομαι γυμνῇ τῇ κεφαλῇ τὴν θέρμην.

‘Anechomai’ met genitief, betekent ‘minachten’:
“Ik minacht je stoutmoedigheid, edele Eustratios”.
Met accusatief is ‘anechomai’ op zijn beurt ‘verdragen’:
“Want ik verdraag de hitte op mijn naakte hoofd niet”.

Waar de eerste voorbeeldzin in dit fragment gebaseerd is op een citaat⁸, is de tweede dat niet, maar het is wel een voorbeeldzin die vaak gebruikt wordt om dit werkwoord uit te leggen. Zo komt ze o.a. nog voor in de *Suda* en in Niketas’ eigen gedicht P4.⁹

In het tweede deel van zijn gedicht wil Niketas meerdere werkwoorden uitleggen in een beperkt aantal regels, waardoor hij beknopter is dan in het eerste deel. Hij past het werkwoord meteen toe in een voorbeeldzin, gecombineerd met de juiste naamval. Hierdoor kan hij gemiddeld twee werkwoorden per vers bespreken, wat een hele prestatie is wanneer een vers maar vijftien lettergrepen mag bevatten. Dit doet hij bijvoorbeeld op r.71-72:

Οὐκ ἀποπτύει χαλινὸν, κημὸν οὐ διαπτύει,
οὐδὲ προσπτύει τῇ κριθῇ, οὐ χόρτου καταπτύει.

Hij spuugt het bit niet uit, noch spuugt hij op de neusriem,
noch op de gerst, of op het paardenvoer.

Zoals je kan zien wordt in deze twee regels vier keer hetzelfde basiswerkwoord gecombineerd met een ander voorzetsel en een bepaalde naamval, respectievelijk met tweemaal de accusatief, dan de datief en ten slotte de genitief. De betekenis van de werkwoorden is in de laatste drie gevallen hetzelfde, namelijk ‘spugen op’.

Vanaf r.97 sorteert Niketas zijn werkwoorden niet meer alfabetisch of volgens families¹⁰, maar lijkt hij eerder naar de inhoud te kijken. Men kan het

⁸ Namelijk een citaat uit de *Vita Barlaam et Joasaph* van Joannes Damascenus (r.27).

⁹ *Suda* A 2364 en r.181 uit P4.

¹⁰ Hiermee bedoel ik werkwoorden die gerelateerd zijn aan elkaar, zoals bv. ptuo (πτύω) en diens afgeleiden in het voorbeeld hierboven.

stuk tussen r.97 en r.110 lezen als Niketas die zijn leerlingen advies geeft, maar ik meen eerder dat het om een fictieve dialoog gaat tussen de rivaliserende collega-leerkrachten van Niketas en zijn leerling(en). In elk geval kunnen we vaststellen dat de voorbeeldzinnen in dit stuk een functie hebben die verder reikt dan het aanleren van grammatica.

Ten slotte nog wat uitleg over het metrum. Vanaf de 11^{de} eeuw waren de twee meest gebruikte metra voor didactische poëzie dodecasyllaben en politieke verzen of *politikoi stichoi* (πολιτικοί στίχοι). Voor goede artikels over de opkomst en historische context van politieke verzen, verwijst ik naar Jeffreys (1974: 141-195) en Hörandner (2019: 459-486).

Kort samengevat behoren politieke verzen tot de categorie van ‘accentuele metra’ of ‘syllabotonische metra’, wat betekent dat het ritme van de verzen niet meer gebaseerd is op prosodie (zoals bij dactylische hexameter bijvoorbeeld), maar op het aantal lettergrepen en het patroon van klemtonen. Een vers bestaat uit vijftien lettergrepen, met een cesuur na de achtste lettergreep. De klemtoon valt altijd op de zesde of de achtste lettergreep, alsook op de veertiende, wat zorgt voor een contrast tussen de eerste helft van het vers en de tweede. De ontstaansgeschiedenis van het metrum en de oorsprong van de naam zijn allebei onduidelijk. Opvallend is echter dat de politieke verzen een duidelijke opkomst maken vanaf de 10^{de} eeuw en al snel heel populair worden als metrum voor didactische poëzie. Desalniettemin werd het door veel auteurs (inclusief zij die er gretig gebruik van maakten) gezien als een ‘onmetrisch’ (ἄμετρος) en minderwaardig metrum.¹¹

Waarom werd precies dit metrum dan gebruikt voor didactische poëzie? Daar zijn een aantal redenen voor, en auteurs zoals Psellos, Tzetzes en Niketas geven die zelf ook al aan in hun gedichten. De adjectieven die ze het meest gebruiken om politieke verzen te beschrijven zijn “duidelijkheid, eenvoud, bondigheid en speelsheid” (Jeffreys 1974: 156, 164). Deze eigenschappen zorgen ervoor dat het metrum ideaal is voor een publiek van jonge (vaak hooggeboren) leerlingen, die op een simpele maar leuke manier dingen willen leren. Daarnaast waren ook keizers en hun familie fan van politieke verzen, zoals blijkt uit gedichten die aan hen opgedragen zijn.

Ook in zijn gedicht *Over Syntaxis* maakt Niketas associaties die typisch zijn voor het gebruik van politieke verzen. Op r.5 schrijft hij al dat hij “beknopt” (“βραχυλόγοι”) wil zijn, en ook op het einde van het gedicht legt

¹¹ Zie bijvoorbeeld het bekende citaat van Joannes Mauroπος: “μέτρον δ’ ἄμετρον οὐδαμῶς μέτρον λέγω” (“een metrum dat onmetrisch/geen metrum is zal ik nooit een metrum noemen”).

hij zijn motivatie uit: hij schrijft namelijk: “ἄλλα παιζόντων ἔργα γὰρ καὶ σπουδαζόντων ἄλλα” “De werken van speelse mensen (staan) aan één kant, die van serieuze mensen aan de andere” (r.140). Hiermee lijkt hij zijn werk in de eerste categorie te plaatsen, en benadrukt hij dus dat zijn gedicht speels is.

Poëtica van didactische poëzie

Nu de context waarin Niketas' gedicht geschreven werd wat duidelijker is, zal ik een aantal kenmerken bespreken die didactische poëzie uniek maken. Deze kenmerken komen uit secundaire literatuur over didactische poëzie, maar werden in hun respectievelijke artikels zelden of nooit toegepast op Byzantijnse leerdichten, eerder op antieke Griekse of Latijnse poëzie. De analyse die volgt is echter een concrete toepassing op Niketas' gedicht *Over Syntaxis*, en dus een eerste stap richting nieuwe inzichten.

“*Explicit didactic intent*”

Het eerste kenmerk van didactische poëzie (net als de drie die hierna volgen) komt uit de definitie van Volk (2002: 40). Voor haar houdt “explicit didactic intent” in dat het gedicht expliciet stelt (of minstens duidelijke hints geeft) dat het onderricht als hoofddoel heeft. Met andere woorden, de voornaamste reden waarom de auteur het gedicht geschreven heeft, is omdat hij de lezer iets wil aanleren over het gekozen onderwerp (Volk 2002: 36-37).

Een plaats waar dit heel duidelijk naar voor komt in *Over Syntaxis* is de proloog. Niketas introduceert zijn gedicht namelijk als een methode om iets bij te leren over syntaxis (r.1, r.10):

Τί δαὶ περὶ συντάξεως μῶν ταύτας παροπτέον;

(...)

Εὖρον ῥαδίαν μέθοδον ἦν μεταχειριστέον.

Waarom zou men deze dingen van de syntaxis over het hoofd zien?

(...)

Ik vond een makkelijke methode om het te behandelen.

Daarnaast is het onderwerp van het gedicht tevens het voorwerp van instructie, wat meteen al aangegeven wordt in de titel en in de eerste regel van het gedicht. Ook de ruimere inhoud van de proloog en het intermezzo kunnen we echter zien als signalen die wijzen op een didactisch doel. Niketas spreekt in

de rest van de proloog over het onderwerp dat hij gaat behandelen (r.1, 11-12), waarom hij dit onderwerp gekozen heeft (r.3-4), en de limieten van zijn werk (r.10-12). In zijn intermezzo bespreekt hij via een metafoor hoe hard de leerling al gewerkt heeft (r.56-57, 70) en wat er nog moet gebeuren (r.59, 65). Hiermee toont Niketas volgens mij vrij duidelijk dat onderwijzen het hoofddoel van dit gedicht is.

Een andere manier waarop de dichter zijn ‘didactic intent’ kan aangeven, is door de lezer/leerling aan te spreken. Dit kenmerk past echter beter bij het volgende onderdeel, en dus zal ik het daar bespreken.

“Teacher-student constellation”

Dit aspect van didactische poëzie is vrij nauw verbonden met het vorige, waardoor de voorbeelden uit de tekst gedeeltelijk overlappen. De “teacher-student constellation” verwijst namelijk naar de aanwezigheid van zowel een tekst-interne leraar als een tekst-interne leerling in een leerdicht (Volk 2002: 37-39). Deze opstelling komt vooral naar voren via de vele verwijzingen naar de tekst-interne leerling die in alle didactische poëzie aanwezig zijn.

Zoals aangehaald in de historische context, was het niet ongewoon in 11^{de}-eeuwse Byzantijnse poëzie om in de inleiding de persoon te benoemen die de opdracht voor het werk gegeven heeft. Deze persoon – vaak een keizerlijke leerling of een aristocratische mecenas – is dan het tekst-interne publiek van het gedicht. Wanneer de auteur verder in het gedicht een aanspreking gebruikt of een imperatieve werkwoordsvorm, verwijst hij daarmee naar zijn leerling in kwestie en creëert hij zo een didactische sfeer.

In *Over Syntaxis* noemt Niketas niemand bij naam, maar ook hij bevestigt de *aanwezigheid* van zijn publiek door aansprekingen. Zo gebruikt hij bijvoorbeeld in de proloog en het intermezzo dikwijls de eerste persoon enkelvoud én meervoud. Indien hij enkel werkwoorden in de eerste persoon meervoud zou gebruiken, kan men beargumenteren dat hij de ‘koninklijke wij’ toepast. De aanwezigheid van de enkelvoudige werkwoordsvormen lijkt echter op het tegendeel te wijzen: de ‘wij’ slaat op Niketas en zijn leerling. Zo schrijft hij enerzijds “...ἡμεῖς δὲ βραχυλόγοι”¹² en “Πῶς οὖν οἰκονομήσομεν τοὺς λόγους ἐν τῇ κρίσει”¹³, maar anderzijds ook “Ἐὐρον ῥαδίαν μέθοδον...”¹⁴, “...παραδράμω,” en “...φράσω.”¹⁵ Naast het versterken van

¹² “...we houden het kort” (r.5).

¹³ “Hoe zullen we deze woorden behandelen” (r.7).

¹⁴ “Ik vond een makkelijke methode...” (r.10).

¹⁵ “Ik zal...overslaan” en “ik zal...uitleg geven” (r.11, 12).

de aanwezigheid van Niketas en zijn leerling, wijst de inhoud van deze werkwoorden ook opnieuw op “explicit didactic intent”. Auteurs van niet-didactische poëzie kunnen uiteraard ook hun lezers aanspreken, maar in dit geval heeft Niketas het expliciet over dingen uitleggen aan de lezer en iets samen met hen behandelen.

Nu de aanwezigheid van de tekst-interne leerling afdoende aangetoond is, leg ik de focus op de tekst-interne leraar: Niketas. Behalve in de proloog en in het intermezzo waarin Niketas ‘spreekt’, is zijn aanwezigheid nog op twee andere manieren te merken in het gedicht. Ten eerste vormen de voorbeelden na het intermezzo (en in het bijzonder vanaf r.96) een inblik op het leven en de problemen van Niketas. Hij schrijft over slimme leerkrachten die hem beproeven, uitlachen, pijn doen en advies geven (r.97-98), waarna hij vanaf r.100 lijkt te citeren wat die mannen zeggen om hem te testen.¹⁶ Daarna geeft hij vanaf r.112 weerwoord, waarin hij onder meer zegt dat hij zich terugtrekt van hun “meest vreselijke concert” (van beledigingen).¹⁷ Uiteindelijk geven de wanhopige wijze mannen het op en laten ze de “jongeman” gerust (r.135), wat volgens mij eerder naar de tekst-interne leerling verwijst dan naar Niketas, parallel met de adviezen die de rivalen geven aan de leerling op r.100-110. Op basis van deze fictieve discussie die Niketas gerecreëerd heeft in zijn gedicht, lijkt het alsof de andere leerkrachten probeerden om hem in diskrediet te brengen bij zijn leerling en deze zo te overtuigen om bij hen les te volgen i.p.v. bij Niketas. Het is echter duidelijk te zien aan Niketas’ zelfzekere reactie dat hij dit niet zomaar laat gebeuren. Helemaal op het einde van zijn gedicht lijkt zijn onzekerheid echter toch even boven te komen, aangezien hij om vergiffenis en mildheid vraagt indien hij niet in de opzet van zijn werk geslaagd zou zijn (r.138-139).

Niketas’ persona is dus heel sterk aanwezig in ongeveer de helft van het gedicht, en hij is aanzienlijk meer uitgewerkt dan de intra-tekstuele leerling, over wiens karakter we minder te weten komen en wiens identiteit onbekend is. Een voordeel hiervan is wel dat de extra-tekstuele leerling, namelijk wij als lezer, zich makkelijker kan vereenzelvigen met de intra-tekstuele leerling, iets waar Volk ook op wijst (Volk 2002: 38).

Een tweede manier waarop Niketas (en zijn leerling) ‘tastbaar’ worden wanneer men het gedicht leest, is via het gebruik van de tweede persoonsvorm. In de stukken van het gedicht waarin hij aan zijn leerling (en de lezer)

¹⁶ Mijn vertaling van dit deel van het gedicht is een ‘work in progress’ en staat bijgevolg nog niet op punt, maar ik baseer deze interpretatie vooral op r.99 en r.111.

¹⁷ “καὶ τῆς αὐτῶν ἀναχωρῶ κακίστης ζουναλίας” (r.127).

uitleg geeft over de complexe werkwoorden en hun naamvallen, doet hij dit op een manier die typerend is voor grammaticale werken.¹⁸ De werkwoordsvormen die uitgelegd worden staan meestal in de eerste persoon enkelvoud, waarbij de tweede persoon af en toe als voorwerp gebruikt wordt. Dit kan in de vorm van een persoonlijk voornaamwoord of als bezittelijk voornaamwoord. Een voorbeeld dat dit illustreert vinden we o.a. op r.31: “τὸ ζωγραφῶ ἐνίστε γράφομαί σε σάνισι” “Zografo [betekent] soms [schilderen, zoals in] ‘ik schilder je op een plank’”. Dergelijke zinnen creëren nog sterker het gevoel dat we een transcriptie aan het lezen zijn van Niketas die lesgeeft aan zijn leerling. Niet alleen speelt dit een rol binnen de “teacher-student constellation”, maar dit versterkt ook de “poetic simultaneity” van het gedicht (Bernard (2014: 242). Op dit kenmerk kom ik verder nog terug.

“Poetic self-consciousness”

Dit kenmerk omvat alle meta-opmerkingen in een gedicht die erop wijzen dat de auteur zichzelf als dichter ziet en zijn werk als poëzie. Volgens Volk (2002: 39) zijn dit soort opmerkingen meestal overvloedig aanwezig in didactische poëzie, hoewel zij zich hiervoor vooral baseert op auteurs zoals Ovidius en Vergilius die bekend staan om het expliciete zelfbewustzijn in hun werken. Wanneer we echter kijken naar Byzantijnse didactische poëzie, zoals Niketas’ gedicht bijvoorbeeld, is het zelfbewustzijn minder expliciet.

Niketas spreekt nergens letterlijk in zijn gedicht over het feit dat hij poëzie aan het schrijven is, hij beargumenteert zelfs niet waarom hij politieke verzen gekozen heeft als metrum, iets wat andere didactische auteurs rond die periode soms wel deden. Desondanks is er toch een zeer sterk gevoel van “poetic self-consciousness” aanwezig wanneer men het gedicht leest. Dit ligt aan een aantal tastbare en minder tastbare factoren.

Eerst en vooral is Niketas zelf merkbaar aanwezig in het gedicht, zoals ik bij het vorige kenmerk beargumenteerd heb. Daarnaast is het ook duidelijk uit de manier waarop het gedicht geschreven is dat Niketas niet alleen zijn leerling en de lezer iets wou bijleren, maar dat hij dit op een ‘poëtische’ manier wou doen. De kleine kunstzinnige onderdelen van het gedicht, zoals de metafoer, de fictieve dialoog en het bijna perfecte gebruik van politieke verzen¹⁹, bewijzen dit. Doorheen het gedicht krijgen we als lezer de indruk dat Niketas

¹⁸ Voor een handig naslagwerk over het jargon in Byzantijnse teksten over grammatica, verwijs ik naar Dickey 2007.

¹⁹ De enige metrische afwijkingen in het gedicht vinden we op r.16 en r.103, in beide gevallen is er een lettergreep te veel.

exact weet wat hij doet, en dat hij graag zijn kunde toont in de kleinste details van zijn werk. Daarenboven bevat ook de inhoud van de paardenmetafoor sporen van Niketas' zelfbewustzijn. Hierop kom ik in het volgende onderdeel terug. Hoewel de aanwezigheid van 'poetic self-consciousness' in dit geval dus minder expliciet is dan bij de voorbeelden die Volk (2002: 39) aanhaalt, kunnen we wel degelijk stellen dat het deel uitmaakt van dit gedicht.

“Poetic simultaneity” en “didactic plot”

Bernard (2014: 242) definieert “poetic simultaneity” als volgt: “the poem conveys the impression that the lesson progresses as the poem progresses”. Met andere woorden, de dichter creëert de illusie dat het gedicht helemaal geen neergeschreven werk is, maar dat je als lezer zelf aanwezig bent bij de les, en dat die ter plekke tot stand komt. Volgens Volk (2002: 37) is een typische manier om dit te bekomen het gebruik van werkwoorden met de betekenis van spreken of zingen. Ook in Niketas' gedicht *Over Syntaxis* is dit het geval. In zijn proloog verwijst hij geen enkele keer naar zijn gedicht als een geschreven werk, integendeel, hij wil “τὰ δέοντα μὲν λέγοντες...” (het noodzakelijke zeggen, r.8), “τὰς δὲ διπλᾶς προσλήψομαι καὶ περὶ τούτων φράσω” (vertellen over dubbele constructies, r.12) en “...λέγωμεν μὴ τρίβοντες τὸν χρόνον” (spreken zonder tijd te verdoen, r.13). Het feit dat Niketas daarenboven het futurum gebruikt (“προσλήψομαι” en “φράσω”, opnieuw r.12), creëert de indruk dat er temporele vooruitgang is: zijn gedicht wordt voorgesteld als een les met een bepaalde tijdsduur en structuur.

Enkel op het einde van zijn gedicht verwijst hij tweemaal naar zijn “werk” (“ἔργον” op r.136 en “ἔργα” op r.140) als zijnde een afgewerkt, neergeschreven geheel. Dit zorgt uiteraard voor een contrast tussen de illusie die hij probeert op te wekken en de werkelijkheid, namelijk dat het niet om een mondelinge les gaat die gecreëerd wordt ‘as we speak’, maar om een geschreven leerdicht dat meermaals kan geraadpleegd worden.²⁰

De zinnen waarin Niketas werkwoorden van spreken gebruikt, lijken op het eerste gezicht simpele overgangspassages te zijn. Ze creëren echter ook nog op een andere manier ‘poetic simultaneity’, namelijk door de basis te vormen van het “didactic plot” (Volk 2002: 40). Deze term wordt door Fowler (2000: 207) gebruikt om te verwijzen naar de menselijke neiging om kennis te structureren op een narratieve manier, dus met een begin, midden en einde.

²⁰ Dit contrast wordt extra ingewikkeld door het feit dat didactische poëzie wel degelijk kon voorge dragen worden in een les, en daarbij ‘opnieuw’ een orale dimensie kreeg.

Volgens hem is het meest duidelijke didactische plot dat van de vooruitgang van de leerling: de weg van onwetendheid naar kennis, vaak gesymboliseerd door een reismetafoor (Fowler 2000: 208-209). Didactische poëzie bevat echter niet enkel het verhaal van de leerling die bijleert, maar ook het verhaal van zijn eigen ontstaan als gedicht, wat het didactisch plot en ‘poetic simultaneity’ met elkaar verbindt (Volk 2002: 40). Deze twee ‘verhalen’ worden dus zoals gezegd verteld via de overgangszinnen met werkwoorden van spreken, alsook door de reismetafoor.

In *Over Syntaxis* heeft Niketas ervoor gekozen om het pad dat hij doorheen het leerdicht met zijn leerling aflegt te symboliseren met een paardenkoers, een populair tijdverdrijf in die periode. In het intermezzo (r.56-70) start Niketas met de metafoor die hij zal doortrekken tot op r.97, waarna hij in de rest van het gedicht er nog af en toe terug naar verwijst.²¹ Hoewel het niet altijd even eenvoudig is om te vertalen, is de metafoor op zich vrij duidelijk te begrijpen: Niketas is de wagenmenner, het veulen/paard (hij gebruikt beide termen) is zijn leerling, en de koers die ze lopen is uiteraard de reis naar kennis. De aanwezigen in de hippodroom, ook wel de “περισυριττόμενος” (“fluiters”, r.60) genoemd, zijn iets moeilijker te duiden, maar Niketas verwijst hiermee vermoedelijk naar zijn rivalen.

Ook na het intermezzo trekt hij de metafoor door, want met uitzondering van een paar regels, is het paard het onderwerp of het voorwerp van alle voorbeeldzinnen. De meeste van deze voorbeeldzinnen kunnen we niet meer linken aan de leerling, maar op een aantal plaatsen schemert de metafoor toch opnieuw door. Zo schrijft Niketas bijvoorbeeld op r.74 “οὐδ’ ἔμοῦ κατεψεύσατο βαλβίδος ὑπεκτρέχων”, wat men kan vertalen als “(dat paard) heeft mij niet bedrogen toen het van onder het startkoord uit liep”. Volgens mij bedoelt Niketas hiermee dat de leerling al zijn verwachtingen van in het begin heeft ingelost. Een regel eerder schrijft hij namelijk dat het paard de bijnaam “ποδώκης” (“snelvoetig”) niet gestolen heeft, wat we kunnen interpreteren als een opmerking over de snelheid waarmee de leerling leert. Een paar regels verder schrijft Niketas dat het paard “...ἐῖθ’ ὑποτρέχει πόλοις” (“...de veulens inhaalt”), wat er zou kunnen op wijzen dat de leerling zijn medestudenten voorbijsteekt qua academische verdiensten.

Hoewel er nog een aantal voorbeelden uit het gedicht te halen zijn, lijkt het me duidelijk dat de reismetafoor integraal deel uitmaakt van Niketas’ gedicht. Zowel het kenmerk ‘poetic simultaneity’ als het ‘didactic plot’ zijn

²¹ Het is ook interessant om op te merken dat de aanwezigheid op zich van het intermezzo ook het didactisch plot versterkt. Dit omdat het intermezzo (net als de proloog en de epiloog) mee de structuur van het gedicht bepaalt, en dat op een narratieve manier. Zie opnieuw Fowler 2000: 207.

bijgevolg heel sterk aanwezig in het gedicht, dankzij de kundige manier waarop Niketas een dubbele gelaagdheid in zijn voorbeeldzinnen weet te brengen.

Intertekstuele verwijzingen

Zoals het geval is in het merendeel van de Byzantijnse literatuur, bevat ook didactische poëzie verwijzingen naar en citaten uit oudere teksten. Harder (2007: 27) ziet intertekstualiteit als een element die de ‘didactische modus’ signaleert, hoewel haar theorie gebaseerd is op antieke didactische poëzie en bijgevolg geen rekening houdt met de omstandigheden van de Byzantijnse periode. De populariteit van bepaalde auteurs en werken hangt namelijk sterk af van de periode die men onderzoekt. Een verwijzing naar Hesiodos is in antieke (didactische) poëzie niet vreemd, terwijl dit in de Byzantijnse periode al meer opvallend is. Anderzijds werden de Psalmen en andere christelijke literatuur veel gelezen in het Byzantijnse onderwijs, wat uiteraard niet het geval was in de klassieke oudheid.

Wat de intertekstualiteit van Byzantijnse didactische poëzie extra complex maakt, is het feit dat de inhoud van deze gedichten bijna altijd uit andere bronteksten komt. Voor *Over Syntaxis* heeft Niketas zich o.a. gebaseerd op de *Suda*, een aantal lexicons, en er zijn ook sterke overeenkomsten met zijn eigen gedicht P4.²² Dit betekent dat sommige citaten en voorbeeldzinnen uit *Over Syntaxis* niet geselecteerd zijn door Niketas voor een bijkomstig literair doel, maar dat hij ze overgenomen heeft uit zijn bronnen om pragmatische redenen. Dit maakt dat er een groot verschil in relevantie is tussen ‘nieuwe’ citaten²³ en overgenomen zinnen wanneer men onderzoek doet naar intertekstualiteit als kenmerk van didactische poëzie.

Ik vermoed dat intertekstualiteit een zeer belangrijk aspect zal zijn van verdere analyses van Byzantijnse didactische poëzie en ons betere inzichten zal geven in de creatie en poëtica ervan. Het lijkt me bijgevolg interessant om de meest opvallende citaten in *Over Syntaxis* hier op te sommen, zonder ambitie om exhaustief te zijn.

Ten eerste verwijst Niketas op r.3-4 van zijn gedicht naar Hesiodos’ *Werken en Dagen* (r.746-747):

²² Het lexicon dat Niketas het meest gebruikt heeft voor inspiratie is het *Etymologicum Gudianum*. Wat gedicht P4 betreft is men niet zeker of dit gedicht eerder of later dan *Over Syntaxis* is geschreven, en dus ook niet welk van de twee de ‘bron’ is voor het andere werk.

²³ Waarmee ik doel op citaten die Niketas niet letterlijk uit bronteksten heeft overgenomen, maar die hij zelf bewust heeft gekozen voor zijn gedicht.

᾽Ως μὴ κορῶναι κρώζοιεν ἐπ’ ἀτελεῖ τῷ λόγῳ,
ἢ καθ’ Ἡσίοδον εἰπεῖν ἀνεπιξέστῳ δόμῳ.

“Zodat de kraaien niet zouden kraaien” bij een onvoltooid werk,
Of zoals Hesiodos zegt, “een onafgewerkt huis”.

Dit (aangepast) citaat gebruikt Niketas om *Over Syntaxis* in de context van zijn andere grammaticale leerdichten te plaatsen. Hij begint namelijk met te zeggen dat hij deze aspecten van de syntaxis niet wil overslaan, zelfs al is het niet eenvoudig. Deze verwijzing versterkt zijn redenering en roept tegelijkertijd een associatie op met een van de oudste Griekse dichters, Hesiodos. Zoals gezegd is een verwijzing naar Hesiodos veel opvallender in deze periode dan in de klassieke oudheid, omdat de ‘connectie’ die 11^{de}-eeuwse literatuur had met deze auteur sterk verminderd was in vergelijking met antieke literatuur. Dit betekent uiteraard niet dat Hesiodos niet meer belangrijk was of dat zijn werken niet meer gelezen werden, maar referenties naar hem waren veel minder gebruikelijk dan bijbelverwijzingen bijvoorbeeld. Daarenboven schreef Hesiodos zelf ook didactische poëzie, wat deze referentie natuurlijk extra opvallend maakt.

Hetzelfde geldt voor deze volgende auteur waar Niketas naar verwijst op r.62-64:

Οἱ δ’ Ὀμηρίδαι φθέγγοντο πάντως ἐκπεπληγμένοι·
νῦν πρῶτον ἵππον κάλλιστον ἐν ὀφθαλμοῖς ὀρώμεν,
οὐπω τοιοῦτον εἶδομεν καὶ τὰ λοιπὰ τοῦ ἔπους.

De Homeriden zouden verbaasd gezegd hebben:
“we kijken nu als eerste het mooiste paard in de ogen,
maar zo’n (paard) hebben we nog nooit gezien”, en de overige
(verzen) van het epos.

Deze verwijzing, ook al opgemerkt door Schneider (1999: 414), komt uit *Ilias* A.262. Het is opnieuw geen letterlijk citaat, maar Niketas verweeft de Homeros-verwijzing met zijn metafoor over het paardenrennen. Het paard dat hier aan bod komt, staat (vermoedelijk) symbool voor Niketas’ leerling, net zoals dat in de verzen rondom de verwijzing het geval is. De referentie naar Homeros is ook opvallend, maar minder dan de Hesiodos-verwijzing. Homeros bleef namelijk een veelgelezen auteur en deel van het onderricht dat kinderen kregen.

Ten slotte eindigt Niketas zijn gedicht met een spreekwoord (r.140-141):

Ἄλλα παιζόντων ἔργα γὰρ καὶ σπουδαζόντων ἄλλα,
ὥσπερ φασί μου, τῶν Μυσῶν καὶ τῶν Φρυγῶν τοῦς ὄρους.

De werken van speelse mensen (staan) aan één kant, die van serieuze mensen aan de andere, zoals ze mij zeggen: “de grenzen van de Mysiërs en de Phrygiërs”.

Het volledige spreekwoord is: “χωρὶς τὰ Μυσῶν καὶ Φρυγῶν ὀρίσματα” (“apart zijn de grenzen van de Mysiërs en de Phrygiërs”), en het was oorspronkelijk een citaat uit Strabo zijn *Geographika* (boek 7, hoofdstuk 4, paragraaf 4). De zin werd later een gangbare zegswijze met metaforische betekenis, die o.a. door Gregorios van Nazianze in één van zijn autobiografische gedichten (Gedicht 2.1.11, r.1240-1246) gebruikt werd. Hoewel er ongetwijfeld nog andere auteurs deze zegswijze in hun teksten hebben verwerkt, zal Niketas zich vermoedelijk op het citaat van Gregorius gebaseerd hebben. Niketas lijkt me via het gebruik van dit spreekwoord nadruk te leggen op het contrast tussen speelsheid en ernst dat in deze en andere didactische poëzie verzoend wordt. Dit contrast wordt daarenboven vaak gelinkt aan het gebruik van politieke verzen, zoals vermeld bij de bespreking van het metrum. Deze verwijzing lijkt mij dan ook de meest gelaagde te zijn uit Niketas’ gedicht.

Hoewel er zeker nog vele andere aspecten van intertekstualiteit aan bod komen in *Over Syntaxis*, heb ik dit onderdeel zoals gezegd beperkt tot een aantal illustratieve voorbeelden. Vervolgens zal ik nog één kenmerk van didactische poëzie behandelen dat gedeeltelijk verwant is met dat van de intertekstualiteit.

“*Synoptic quality*”

Het laatste kenmerk van didactische poëzie dat ik zal bespreken komt niet uit het werk van een moderne academicus, maar uit dat van Niketas’ tijdsgenoot Michael Psellos. Het Engelse begrip “synoptic quality” werd gecreëerd door Bernard (2014: 238) en is gebaseerd op het werkwoord “συνοράω” en diens afgeleiden. Dit woord werd namelijk vaak door Psellos gebruikt om zijn eigen leerdichten te beschrijven. In het Nederlands kunnen we spreken over de ‘synoptische kwaliteit’ van didactische poëzie, of simpelweg over de overzichtelijkheid ervan. Zoals Bernard uitlegt zijn er meerdere elementen in Byzantijnse didactische poëzie die bijdragen tot deze overzichtelijkheid, en de oorsprong van al deze elementen is het metrum (Bernard 2014: 239). De reden hiervoor is als volgt: “verse sets boundaries to the flow of language that

may otherwise be unrestrained, chaotic and unbalanced” (ibid.). In de praktijk betekent dit dat Byzantijnse didactische poëzie enjambementen vermijdt, per vers of halfvers één gedachte uitdrukt, visueel gestructureerd is in kolommen (wanneer neergeschreven in een manuscript), en op een beknopte en simpele manier zaken uitlegt (ibid.). Dit fenomeen wordt ook door Lauxtermann beschreven, waarbij hij tot de conclusie komt dat syntaxis en metrum nauw verbonden zijn met elkaar, en dat het metrum een invloed heeft op “all the expressive means of verbal communication and thus, by implication, on the very content of the poetic message itself” (Lauxtermann 2009: 42, 46).

Niketas’ gedicht bezit deze synoptische kwaliteit ook, hoewel hij er niet even expliciet op wijst in zijn tekst als Psellos. Enkel op r.5 beschrijft hij zijn gedicht als “βραχυλόγοι” (“beknopt”). We vinden de synoptische kwaliteit echter wel op andere manieren terug in het gedicht. Zo vermijdt Niketas enjambementen, en hoewel hij soms meerdere regels gebruikt om een bepaald werkwoord te bespreken, wordt iedere gedachte altijd afgerond binnen het vers. Hij toont zelfs de grenzen van zijn kunnen door in het tweede deel van het gedicht bijna continu twee werkwoorden per vers te behandelen. Waar hij op r.40-44 bijvoorbeeld vijf versregels gebruikt om het werkwoord “διώκω” uit te leggen, heeft hij op r.91-94 maar drie en een half vers nodig om zeven varianten van “βαίνω” te bespreken. Daarnaast heeft Niketas zoals gezegd zich voor de inhoud van zijn gedicht gebaseerd op bepaalde bronnen, die ik voor de rest niet nader zal bespreken. Ik wil er enkel nog eens op wijzen dat het feit dat Niketas de nodige kennis uit deze bronnen op een coherente manier heeft samengevat in een gedicht van 141 regels, duidelijk de synoptische kwaliteit van zijn didactische poëzie toont.

Zoals ik vermeld heb in het begin van dit essay, is deze analyse vooral gebaseerd op de inzichten van andere academici. Het leek me een interessant startpunt om hun bevindingen toe te passen op dit gedicht van Niketas, vooral omdat die bevindingen niet gebaseerd waren op Byzantijnse didactische poëzie. Bij dit beginpunt lijkt het me echter belangrijk om enkele puntjes van zelfkritiek en nuancering toe te voegen.

De kenmerken die hierboven besproken zijn mogen niet het enige vertrekpunt worden voor toekomstig onderzoek naar Byzantijnse didactische poëzie. Hoewel bleek uit mijn analyse dat ze wel degelijk toe te passen zijn op Byzantijnse leerdichten, komen de meeste van de onderzochte kenmerken uit artikels over andere, niet-Byzantijnse didactische poëzie. Bijgevolg lijkt het me interessanter om in het vervolg te vertrekken vanuit een Byzantijns corpus en dat te bestuderen op zich. Op die manier kunnen Byzantijnse leerdichten ook geïdentificeerd worden binnen hun eigen historische context, in plaats van

enkel binnen het bestaande kader van literaire kenmerken. Daarnaast zou een dergelijke corpus-studie ook nieuw licht kunnen werpen op de al bestaande studies. Zowel onze kennis over didactische poëzie in het algemeen, als onze kennis over Byzantijnse leerdichten in het bijzonder zouden door deze aanpak groeien. Dit is dan ook waar ik in mijn eigen verdere onderzoek naar streef.

Daarnaast lag de focus van mijn onderzoek niet zomaar bij de literaire kenmerken van Byzantijnse didactische poëzie, maar had ik het expliciete doel om deze uiteindelijk te kunnen definiëren als een genre. In dit essay wordt de term ‘genre’ echter bewust vermeden, omdat het mij sindsdien duidelijk is geworden dat mijn theoretisch kader niet genoeg was uitgebouwd om een dergelijk label te kunnen gebruiken. Of didactische poëzie kan beschouwd worden als een genre is een discussie die veel meer plaats en aandacht verdient dan in dit essay mogelijk is. Bijgevolg zijn de hierop volgende conclusies aangepast aan de nieuwe inzichten die ik sinds mijn eerdere onderzoek verworven heb.

Tot besluit

Zoals uitgelegd in de inleiding, heeft het onderzoek over Byzantijnse literatuur jarenlang te kampen gehad met negatieve waardeoordelen. Wat mij echter is bijgebleven na een jaar intense analyse en eigen onderzoek, is appreciatie en respect voor de uniekheid van Byzantijnse auteurs en hun werken. Niketas van Herakleia was een zeer intelligente auteur, die met gemak een (voor ons) complex onderwerp op een eenvoudige en beknopte manier kon uitleggen, maar dit tegelijkertijd combineerde met een literaire gelaagdheid. Daarnaast was het voor de Byzantijnse lezer of luisteraar vermoedelijk ook aangenaam om te lezen of te horen. In wat op het eerste gezicht een simpel gedicht lijkt over *grammatica*, verwerkt Niketas literaire verwijzingen, Bijbelcitaten, bedenkingen over zijn eigen leven, glimpen van zijn persoonlijkheid en grondig uitgewerkte metaforen. Daarenboven bereikt hij zijn doel om syntaxis op een duidelijke en leuke manier uit te leggen, en dat allemaal in een relatief nieuw metrum. Het lijkt mij dus redelijk om te stellen dat de rest van zijn onuitgegeven werken zeker ook onderzocht moet worden, en dat dit zal leiden tot interessante nieuwe inzichten.

Wat betreft mijn analyse van de kenmerken van Byzantijnse leerdichten, herhaal ik mijn eerdere vaststelling dat de meest vruchtbare methode voor toekomstige studies zal vertrekken vanuit een Byzantijns corpus. Hoe meer individuele leerdichten er onderzocht worden en hoe meer ze ook met elkaar

zullen vergeleken worden op vlak van hun kenmerken²⁴, hoe duidelijker het beeld zal worden dat we hebben van Byzantijnse didactische poëzie en wat deze teksten uniek maakt.

Bibliografie

- Antonopoulou, T. 2003. “The Orthographical Kanons of Nicetas of Heraclea”, in: *Jahrbuch der Österreichischen Byzantinistik* 53: 171-185.
- Bernard, F. 2014. *Writing and Reading Byzantine Secular Poetry, 1025-1081*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernard, F. 2019. “The 11th Century: Michael Psellos and Contemporaries”, in W. Hörandner, A. Rhoby, & N. Zagklas (eds), *A companion to Byzantine poetry*. Leiden: Brill, 212-236.
- Boissonnade, J. F. 1830. *Anecdota Graeca. Vol. II*. Paris.
- Dickey, E. 2007. *Ancient Greek Scholarship: A Guide to Finding, Reading, and Understanding Scholia, Commentaries, Lexica, and Grammatical Treatises, from Their Beginnings to the Byzantine Period*. New York: Oxford University Press.
- Fowler, D. 2000. “The Didactic Plot”, in M. Depew & D. Obbink (eds), *Matrices of Genre. Authors, Canons, and Society*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 205-219.
- Grünbart, M. 2014. “Paideia Connects: The Interaction Between Teachers and Pupils in Twelfth-Century Byzantium”, in: S. Steckel, N. Gaul, & M. Grünbart (eds), *Networks of learning: perspectives on scholars in Byzantine East and Latin West, c. 1000-1200*. Münster: Lit-Verlag, 17-31.
- Harder, A. 2007. “To Teach or Not to Teach...? Some Aspects of the Genre of Didactic Poetry in Antiquity”, in: A. Harder, A. A. MacDonald, & G. J. Reinink (eds), *Calliope's Classroom: Studies in Didactic Poetry from Antiquity to the Renaissance*. Paris / Leuven / Dudley, MA: Peeters, 23-47.
- Hörandner, W. 2019. “Teaching with Verse in Byzantium”, in: W. Hörandner, A. Rhoby, & N. Zagklas (eds), *A companion to Byzantine poetry*. Leiden: Brill, 459-486.
- Jeffreys, M. 1974. “The Nature and Origin of the Political Verse”, in: *Dumbarton Oaks Papers* 28: 141-195.
- Lauxtermann, M. 2009. “Byzantine Didactic Poetry and the Question of Poeticity”, in: P. Odorico, P. Agapitos, & M. Hinterberger (eds), *Doux remède?: poésie et poétique à Byzance. Actes du IV^e Colloque international philologique “Hermēneia” (Paris, 23-24-25 février 2006)*. Paris: EHESS, 37-46.
- Mango, C. 2002. “The Revival of Learning”, in: C. Mango (ed), *The Oxford History of Byzantium*. Oxford: Oxford University Press, 214-229.

²⁴ Zij dit binnen hetzelfde corpus van een auteur, binnen dezelfde periode, dezelfde taal of hetzelfde onderwerp. Er zijn veel opties om dergelijke vergelijkingen te structureren.

- Roosen, B. 1999. “The Works of Nicetas Heracleensis ὁ τοῦ Σερρῶν”, in: *Byzantion* 69: 119-144.
- Schneider, J. 1999. “La poésie didactique à Byzance: Nicéas d’Héraclée”, in *Bulletin de l’Association Guillaume Budé* 58: 388-423.
- Volk, K. 2002. *The Poetics of Latin Didactic. Lucretius, Vergil, Ovid, Manilius*. Oxford: Oxford University Press.