

Tresowanie pamięci, karanie zapomnienia. O przemocy fizycznej w nauczaniu muzyki w kontekście średniowiecznej tradycji mnemotechnicznej

DOI: 10.14746/rfn.2025.26.1

Res Facta Nova. Teksty o muzyce współczesnej 26 (35), 2025: 9–22.
© Ryszard Lubieniecki. Published by: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 2025.

Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY-NC-ND, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

I. SYSTEM MUZYCZNY JAKO NARZĘDZIE KONTROLI, BAT JAKO NARZĘDZIE DYSCYPLINY

„[...] gdzie jeszcze dziś stoi łóżko jego,
na którym leżąc śpiewał [nauczał śpiewu],
i bicz jego, którym wygrażał chłopcom [...]”¹.

Jan Diakon, *Vita sancti Gregorii Magni*

W latach 872–875 Jan, diakon kościoła rzymskiego, na polecenie papieża Jana VIII spisuje *Żywot św. Grzegorza Wielkiego*, w którym przedstawia Grzegorza I (pontyfikat w latach 590–604) jako reformatora liturgii, w tym przede wszystkim „wynałazcę” tego, co współcześnie nazywamy chorałem gregoriańskim. Jego działalność muzyczna miała polegać na sporzą-

dzeniu antyfonarza oraz założeniu *schola cantorum* mającej kultywować i przekazywać tradycję śpiewu. Słowa papieżowi miał dyktować sam Duch Święty pod postacią śnieżnobiałej gołębic. Historia ta została następnie sprawnie włączona w treści służące umocnieniu ideologii katolickiej², wedle której wspólny śpiew miał jednoczyć społeczność wiernych: „nasz głos nie powinien brzmieć niezgodnie, lecz zgodnie. Nikt nie powinien przeciągać śpiewu, gdy inny go przerwał; nikt nie powinien śpiewać zbyt nisko, gdy inny wznosi głos. Każdy powinien starać się włączyć swój głos w dźwięk zharmonizowanego chóru i nie wyróżniać się nieskromnie na sposób kitary”³.

² Na temat mitu św. Grzegorza i jego konsekwencji zob. J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung. Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter*, Leipzig 1969, s. 16; T. Bruggisser-Lanker, *Der Mythos Gregor und die Grundlegung der musica sacra im heiligen Buch*, „Das Mittelalter” 2013, t. 18, nr 1, s. 87–105.

³ Nicetas z Remezjany (zm. po 414), *De utilitate hymnorum*, wybór i tłum. angielskie w: J. McKinnon, *Music in Early Christian Literature*, Cambridge 1987, s. 138. Por. słowa Ambrożego (ok. 339–397) na temat zjednoczenia wspólnoty i zacierania różnic w śpiewaniu psalmów w: ibidem, s. 126–127.

¹ [...] *ubi usque hodie lectus eius, in quo recubans modulabatur, et flagellum ipsius, quo pueris minabatur [...]*. W: Johannes Hymmonides, *Vita S. Gregorii Magni*, ed. J. P. Migne, *Patrologia Latina*, t. 75, [https://la.wikisource.org/wiki/Vita_S._Gregorii_Magni_\(Johannes_Hymmonides\)](https://la.wikisource.org/wiki/Vita_S._Gregorii_Magni_(Johannes_Hymmonides)) (dostęp: 31.05.2025). Jeśli nie wskazano inaczej, wszystkie kolejne tłumaczenia są tłumaczeniami własnymi. Podział na wersy jest ingerencją autora.

Na podstawie zachowanych przekazów z czasów Grzegorza I wiemy, że legenda Jana Diakona w zakresie muzycznej działalności papieża najprawdopodobniej nie ma wiele wspólnego z rzeczywistością⁴; nie zmienia to jednak faktu, że wywarła ona ogromny wpływ na postrzeganie śpiewu Kościoła katolickiego w średniowieczu. Niektóre jej elementy przetrwały zresztą do dnia dzisiejszego (łącznie oczywiście z nazewnictwem chorału). Rzadko jednak wspomina się, że ważnym atrybutem Grzegorza (wśród relikwii przechowywanych w Pałacu Laterańskim) według Jana Diakona miał być, oprócz księgi antyfonarza, bicz służący do dyscyplinowania uczniów. Narzędzie to funkcjonować mogło wręcz jako symbol transmisji repertuaru. W jednej z części dyptyku tablic z kości słoniowej z IX w. przedstawiającego przekaz śpiewu Kościoła z Rzymu do Tours znajdziemy scenę nauczania: jeden z pedagogów trzyma księgę w lewej ręce, a prawą wykonuje łagodny gest w kierunku grupy uczniów, drugi zaś bezwzględnie smaga biczem plecy jednego z wychowanków⁵. Mity i wyobrażenia bez wątpienia były silnie osadzone w praktyce, czego dowodem może być wzmianka w XI-wiecznym spisie zwyczajów z opactwa św. Benignego w Dijon zalecająca karanie chłostą za każdy błąd popełniony przez chłopców w śpiewie podczas liturgii godzin⁶.

Z perspektywy realizacji celu ujednoczenia chorału oraz jego ekspansji na kontynent europejski właściwie cały przekazywany w traktatach chorałowych [*musica plana*] system muzyczny (sztukę – *ars musica*), w tym notację muzyczną, można postrzegać jako narzędzie kontroli mające uchronić śpiewy przed nieprzewidywanymi wariacjami, które mogli wnieść wykonawcy⁷,

a zatem mające za zadanie zniwelowanie różnic⁸. W traktatach chorałowych rozpowszechnione były wierszyki niosące przemoc symboliczną wymierzoną w śpiewaków niezaznajomionych z *ars musica*, opierających się na praktyce, przyzwyczajeniach [*usus*], czyli na powtarzaniu oralnym. Postawę tę krótko podsumowuje „pieśń ganiąca” [*carmen reprehensivum*]⁹, której najwcześniejsze przekazy znane są z XIII w.: *Bestia non cantor, qui non canit arte, sed usu. Non vox cantorem facit, artis sed documentum* [„Dzikim zwierzęciem, nie śpiewakiem [jest] ten, kto nie śpiewa zgodnie ze sztuką, lecz z [podług] praktyki. Nie głos czyni śpiewakiem, lecz znajomość sztuki”]. Wzór dla tego rodzaju stwierdzeń ustanowił Gwidon z Arezzo (ok. 991–po 1033) w wierszowanym traktacie *Regulae rhythmicae* (siglum LmL: GUIDO reg.), gdzie oznaczenia literowe nut wprowadza następującym ustępem: (patrz s. 11)

Wśród argumentów Gwidona silnie wybrzmiewa krytyka braku kontroli nad śpiewaną melodią (nierozumienie swojego działania może prowadzić do jej naruszenia) oraz wyróżniania się spośród innych. Nauczanie poprzez ustne powtarzanie nazwane jest „trudem przedziwnego szaleństwa” (temat ten rozwijam w dalszej części tekstu), a uczniowie grupą prostaków [*rusticorum multitudo plurima*]. Pod określeniem *rusticus* kryje się nie tylko chłopskie pochodzenie i brak wykształcenia, ale również szeregi stereotypowych cech – siła, nieokrzesanie, skłonność do przemocy i pijaństwa, a także skupienie na

⁴ J. Pikulik, *Muzyczna działalność Grzegorza Wielkiego*, „Collectanea Theologica” 1970, nr 40/3, s. 27–43.

⁵ Berlin, Staatliche Museen, Inv.-Nr. 2788/89. Reprodukacja i komentarz w: J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 48–49.

⁶ E. J. Dent, *Social Aspects of Music in the Middle Ages*, w: *The Oxford History of Music. Introductory Volume*, ed. P. C. Buck, London 1929, s. 190–191.

⁷ Na temat notacji muzycznej jako systemu kontroli zob. L. Treitler, *Oral, Written, and Literate Process in the Transmission of Medieval Music*, „Speculum” 1981, t. 56, nr 3, s. 488–490. W tym zakresie objawia się konserwatywny aspekt pisma, które niejako „zamraża” powierzony materiał. Jednocześnie jednak pozwala ono na analizę i tworzenie bardziej skomplikowanych kombinacji elementów. Zob. W. J. Ong, *Oralność i piśmiennosc. Slovo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Warszawa 2011, s. 81–83.

⁸ Lokalne tradycje krytykowane były w postanowieniach synodu w Clovesho w 747 r., gdzie ustalano m.in. że duchowni nie powinni w kościele „krakać” jak świeccy śpiewacy, ale zbliżyć się do autentycznych i „świętych” melodii według tradycji Kościoła. Zob. J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 30. Zarzuty te brzmią zresztą podobnie do późniejszych krytyk wymierzonych w stronę muzyki polifonicznej. Komentuję je w: R. Lubieniecki, *Musica i memoria w środkowoeuropejskich traktatach muzycznych pierwszej połowy XV wieku*, Wrocław 2025, s. 104–106, 367–370.

⁹ W ten sposób określona jest ona w glosie XV-wiecznego traktatu *Opusculum monacordale* przypisywanego Johannesowi Valendrinowi z rękopisu IV Q 81 Biblioteki Uniwersyteckiej we Wrocławiu (siglum w bazie Lexicon musicum Latinum medii aevi [https://lml.badw.de/]: TRAD. Holl. I). Relacje pomiędzy *ars* i *usus* na przykładzie środkowoeuropejskich tekstów teoretycznych analizuję w: R. Lubieniecki, *Bestia non cantor. Relacje pomiędzy sztuką (ars) i praktyką (usus) w środkowoeuropejskich traktatach muzycznych I połowy XV wieku*, w: *Creare et cantare* 3, red. E. Szendzielorz, A. Prasał, Opole 2024, s. 49–72.

*Musicorum et cantorum magna est distantia,
Isti dicunt, illi sciunt, quae componit Musica.*

Nam qui facit, quod non sapit, diffinitur bestia.

*Caeterum tonantis vocis si laudent acumina,
Superabit philomelam vel vocalis asina.*

*Quare eis esse suum tollit dialectica.
Hac de causa rusticorum multitudo plurima,
Donec frustra vivit, mira laborat insania,*

Dum sine magistro nulla discitur antiphona.

Notis ergo illis spretis, quibus vulgus utitur,

Quod sine ductore nusquam, ut caecus, progreditur,

*Septem istas disce notas septem characteribus*¹⁰.

świecie materialnym (brak głębszych przeżyć i wartości duchowych)¹¹.

O tym, że *rusticus* ze względu na swój brak dyscypliny mógł być przedmiotem przemocy fizycznej przekonujemy się z wizji zawartej w *Żywocie Alkuina* spisany prawdopodobnie w latach dwudziestych IX wieku przez jednego z jego uczniów w opactwie w Ferrières. Pewnego razu Alkuin, będąc w wieku jedenastu lat, miał dzielić celę z „prostym i ostrzyżonym na tonsurę wieśniakiem” [*cum uno simplici et tonsurato rustico*], który zignorował wezwanie na Jutrznę, obrócił się na drugi bok i dalej chrapał. Nagle celę wypełniły demony („odrażające duchy”) i zaczęły chłostać prostaczka. Alkuin, będąc świadkiem tego wydarzenia, zląkł się, że i on może być celem przemocy. Miał bowiem świadomość, że chętniej oddawał się lekturze Wergiliusza niż śpiewaniu psalmów. Obietnica poprawy nie wystarczyła do uchronienia

Wiele dzieli muzyków i śpiewaków,
Ci drudzy wykonują, ci pierwsi wiedzą, z czego składa się muzyka.
Bowiem tego, który robi to, czego nie rozumie, określa się mianem dzikiego zwierzęcia.
Poza tym wychwalana jest biegłość grzmiącego głosu,
Nawet śpiewająca oślica przewyższy [zagłuszy] słowika.
Dlatego zaburzone jest ich rozumowanie.
Z tego powodu wielka liczba prostaków,
Dopóki żyje, na próżno trzusi się w przedziwnym szaleństwie,
Podczas gdy bez nauczyciela żadnej antyfony nie są w stanie się nauczyć.
Zatem do tych nut wzgardzonych, których powszechnie się używa,
gdyż bez przewodnika, jak ślepiec, nigdzie nie da się dotrzeć,
przyporządkuj siedem znaków.

przed zainteresowaniem katów. Demony zostały przepędzone dopiero po zaśpiewaniu Psalmu XII¹² i wykonaniu znaku krzyża¹³.

Historia Alkuina najczęściej opisywana jest z perspektywy problematycznej recepcji autorów antycznych – jest to właściwie nowa wersja snu św. Hieronima, w którym bohater miał zostać postawiony przed sądem i biczowany za znajomość dzieł Cyserona, Horacego i Wergiliusza¹⁴. W kontekście dyscypliny istotniejsza jest jednak pierwsza część tej opowieści. *Rusticus* symbolizuje nieokrzesanie i jest złym przykładem dla młodego Alkuina. Podobnie jak w XIII-wiecznym dramacie *Le Courtois d'Arras*, żaden święty nie przychodzi mu z pomocą¹⁵. W średniowiecznych

¹⁰ Guido d'Arezzo, *Regulae rhythmicae*, w: *Thesaurus Musicarum Latinarum*, https://chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/GUIREG_ (dostęp: 1.06.2025), wersja elektroniczna przygotowana na podstawie: Guidonis Aretini „*Regulae rhythmicae*”, ed. J. Smits van Waesberghe, E. Vetter, Buren 1985, s. 92–133.

¹¹ Na temat postaci średniowiecznego chłopca zob. P. Freedman, *Images of the Medieval Peasant*, Stanford 1999; J. B. Dozer-Rabedeau, *Rusticus: Folk-Hero of Thirteenth-Century Picard Drama*, w: *Agriculture in the Middle Ages: Technology, Practice, and Representation*, ed. D. Sweeney, Philadelphia 1996, s. 205–226.

¹² Alkuin zapowiada poprawę również poprzez wybór psalmu, kończy się on bowiem słowami: *cantabo Domino, qui bona tribuit mihi, et psallam nomini Domini altissimi* [„będę śpiewał Panu, który mi dobra dał: i będę grał imieniowi Pana najwyższego”]. W: *Biblia łacińsko-polska czyli Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu podług tekstu łacińskiego Wulgaty, i przekładu polskiego X. Jakóba Wujka T. J.*, t. II, Komorów 2010, s. 598. Wybrałem przekład z XVI w. ze względu na największą wierność Wulgacie, jednocześnie uwspółcześniając ortografię.

¹³ *Vita Alcuini*, ed. J. P. Migne, *Patrologia Latina*, t. 100, https://la.wikisource.org/wiki/Vita_Alcuini (dostęp: 1.06.2025) (zob. *Caput primum. Alcuini pueritia ac prima studia*).

¹⁴ G. Wieland, *Alcuin's Ambiguous Attitude Towards the Classics*, „*The Journal of Medieval Latin*” 1992, t. 2, s. 84–95.

¹⁵ J. B. Dozer-Rabedeau, *Rusticus: Folk-Hero...*, op. cit., s. 212.

przedstawieniach teatralnych *rusticus* wyznacza przestrzenie niesakralne (przede wszystkim tawerny) i wzbudza śmiech; w *Żywocie Alkuina* jest postacią mniej typową, budzącą politowanie – mnichem wywodzącym się z niskich warstw społecznych, którego uratował mały chłopiec przejmujący się raczej własnym losem.

W wizji tej warto przyrzeć się również brutalności demonów. Mowa jest o okresie wczesnego nauczania i wydaje się, że pierwowzorem dla brutalności mogły być działania nauczycieli. Przytoczę fragment tekstu do nauki łaciny w formie dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem, spisane w X w. przez angielskiego mnicha Aelfrica:

„Nauczyciel: Gdzie śpisz?

Uczeń: W sali sypialnej z moimi współbraćmi.

N: Kto budzi cię na nokturny?

U: Czasami słyszę wezwanie poranne i wstaję; czasami nauczyciel budzi mnie surowo za pomocą różgi”¹⁶.

II. TERROR NAUCZYCIELA¹⁷

„Rzeczywiście, przyznam, że podarowałeś mi nadzwyczajnego nauczyciela, który, wykonany przeze mnie, uczy mnie

¹⁶ *Ubi dormis? In dormitorio cum fratribus. Quis excitat te ad nocturnos? Aliquando audio signum et surgo; aliquando magister meus excitat me duriter cum virga.* W: , ed. G. N. Garmonsway (ed.), Exeter 1978, s. 48. Zob. J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...* op. cit., s. 29.

¹⁷ W tej części artykułu podejmuję tylko jeden z wielu aspektów dawnego nauczania muzyki. Wśród obszernej literatury na temat średniowiecznej pedagogiki, poza cytowaną pracą Smitsa van Waesberghe, są między innymi teksty zebrane w tomach: *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, ed. R. E. Murray, Jr., S. F. Weiss, C. J. Cyrus, Bloomington–Indianapolis 2010 (D. Pesce, *Guido d'Arezzo, Ut queant laxis, and Musical Understanding*, s. 25–36; Ch. M. Atkinson, *Some Thoughts on Music Pedagogy in the Carolingian Era*, s. 36–51; S. Boynton, *Medieval Musical Education as Seen through Sources Outside the Realm of Music Theory*, s. 52–61) oraz *Young Choristers 650–1700*, ed. S. Boynton, E. Rice, Woodbridge 2008 (szczególnie: S. Boynton, *Boy Singers in Medieval Monasteries and Cathedrals*, s. 37–48; A. B. Yardley, *The Musical Education of Young Girls in Medieval English Nunneries*, s. 49–67).

Należy wspomnieć, że istniały również inne kary cielesne wymierzane przez nauczyciela niż bezpośrednia przemoc fizyczna, jak np. zalecanie restrykcyjnego postu (stosowane np. przez mnichów z Cluny, zob. I. Cochelin, *Besides the Book: Using the Body to Mould the Mind – Cluny in the Tenth and Eleventh Centuries*, w: *Medieval Monastic Education*, ed. G. Ferzoco, C. Muessig, London–New York 2000, s. 27). W szerszym kontekście problem złożonych powiązań, jakie mogły zachodzić pomiędzy naruszeniem ciała a muzyką (w tym umartwianie ciała), ukazuje Bruce Holsinger w części III (*Sounds of Suffering*) książki: *Music, Body, and Desire in Medieval Culture*, Stanford 2001, s. 191–292.

i ucząc sam w sobie nic nie wie. Tak, za jego cierpliwość i uległość często go obejmują; śpiewa dla mnie bowiem kiedy tylko zechcę i nigdy nie będzie katować mnie biciem ani obelgami z powodu powolności moich zmysłów”¹⁸.

Pseudo-Odo, *Enchiridion musices (Dialogus de musica)*

Hugon ze św. Wiktora (ok. 1097–1141) w *De tribus maximis circumstantiis gestorum* [„O trzech najlepszych metodach wspomaganie pamięci w nauce historii”], tekście przekazującym zestaw podstawowych zasad kształtowania pamięci w średniowieczu, zaleca, by w czasie procesu nauczania nie koncentrować się wyłącznie na samym materiale i jego uporządkowaniu, ale także na okolicznościach zewnętrznych. Do okoliczności tych należy układ, wygląd liter i zdobienia w księdze, miejsce i czas, w którym usłyszeliśmy daną informację, a także mimika i zachowanie nauczyciela. Przywołanie tych szczegółów ma pozwolić nam zarazem na przywołanie informacji¹⁹.

Około 200 lat później Boncompagno da Signa (ok. 1170–1240), słynący z ekscentryczności nauczyciel retoryki na Uniwersytecie w Bolonii, w ustępie poświęconym pamięci w swojej *Retoryce najnowszej [Rhetorica novissima*²⁰] stawia na indywidualny dobór metod i tworzy długą listę znaków mnemotechnicznych.

¹⁸ *Vere inquam magistrum mirabilem mihi dedisti, qui a me factus me doceat, meque docens ipse nihil sapiat. Imo propter patientiam et obedientiam sui eum maxime amplector; cantabit enim mihi quando voluero, et nunquam de mei sensus tarditate commotus verberibus vel iniuriis cruciabit.* W: Odo, *Dialogus de musica*, w: *Thesaurus Musicarum Latinarum*, https://chtml.indiana.edu/tml/9th-11th/ododia_text.html (dostęp: 1.06.2025), wersja elektroniczna przygotowana na podstawie: *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum*, ed. M. Gerbert, t. 1, St. Blaise 1784 (reprint: Hildesheim 1963), s. 251–264. Siglum LmL: PS.-ODO dial. Zob. również O. Strunk, *Source Readings in Music History: Antiquity and the Middle Ages*, New York 1950, s. 108–109.

¹⁹ Hugh of St. Victor, *The Three Best Memory Aids for Learning History*, tłum. M. Carruthers, w: *The Medieval Craft of Memory. An Anthology of Texts and Pictures*, ed. M. Carruthers, J. M. Ziolkowski, Philadelphia 2002, s. 38–39. Edycja tekstu łacińskiego w: *De Tribus Maximis Circumstantiis Gestorum*, ed. W. M. Green (ed.), „Speculum” 1943, t. 18, nr 4, s. 484–493. Zalecenia Hugona podsumowuje w: R. Lubieniecki, *Musica i memoria...*, op. cit., s. 26–30. W podobny sposób kwestię okoliczności przekazu oralnego ujmują inni średniowieczni autorzy, m.in. Godfryd z Vinsauf (aktywny na przełomie XII i XIII w.) w *Poetria nova* i Jan z Garlandii (ok. 1180–1252) w *Parisianna poetria*. Zob. J. Enders, *Emotion Memory and the Medieval Performance of Violence*, „Theatre Survey” 1997, t. 38, nr 1, s. 152–153.

²⁰ Tytuł ten jest prześmiewczym nawiązaniem do dzieł Cicerona: *De inventione* określane było jako „stara retoryka” [*rhetorica vetus*], a błędnie mu przypisywana *Rhetorica ad Herennium* jako „nowa retoryka” [*rhetorica nova*].

Znajdziemy wśród nich dość oczywiste obiekty: wszystkie kiedykolwiek zapisane księgi, narzędzia, zapisy na tablicach woskowych, obrazy i rzeźby. Następnie autor przechodzi jednak do mniej spodziewanych symboli, wymienia m.in. krzyże umieszczone na rozstajach dróg i na kościołach, gąsiorzy, szubienice, żelazne łańcuchy, miecze niesione przed księżętami, by wzbudzić strach, a także ryk trąb i rogów. Kary cielesne pojawiają się nie tylko w formie wykorzystywanych w tym celu narzędzi, ale także opisu akcji: „usunięcie oczu i inne tortury stosowane na bandytach” funkcjonowały jako ostrzeżenie dla tych, którzy planowali popełnić jakiś występki; „bicie chłopców w celu zachowania wydarzeń historycznych w ich pamięci” prawdopodobnie miało zaś pomóc bitym w zapamiętaniu informacji²¹. Czy mógł być to przykład wyrazistych okoliczności nauczania wspomnianych przez Hugona ze św. Wiktora?

W 1509 r. opublikowana zostaje *Logica memorativa* lub *Chartiludium logice* [„Logika mnemotechniczna” lub „Logiczna gra w karty”] franciszkanina Thomasa Murnera (1475–1537). Na bazie XIII-wiecznego podręcznika logiki *Summulae logicales* Piotra Hiszpana (ok. 1210–1277) stworzył on rodzaj gry, której dużą część zajmują ilustracje drzeworytowe. Rozpoczyna ją rodzaj słownika znaków mnemotechnicznych, opisującego znaczenie poszczególnych obrazów, np. w przedstawieniu nauczyciela trzymana przez niego w lewej ręce waga oznacza sąd pozytywny, a sznur sąd negatywny. Najbardziej interesująca jest jednak trzymana w prawej ręce różga rozwidlająca się na trzy gałęzie oznaczające trzy pytania, które powinny zostać „odbite” w pamięci: co?, jakiego rodzaju? i jak wiele?. Murner dodaje: „za pomocą potrójnej różgi «wydobywamy» z młodzieńców trzy pytania”²². Mnemotechniczna funkcja przemocy była więc dwojaka: zarówno „wbicie” wiedzy w uczniów, jak i jej z nich „wydobycie”²³.

²¹ Boncompagno da Signa, *On Memory*, w: *The Medieval Craft of Memory...*, op. cit., s. 111. Ustęp o pamięci z *Rhetorica novissima* komentuje w: R. Lubieniecki, *Musica i memoria...*, op. cit., s. 32–35.

²² *Triplici virga: triplex esse questitum nam virgis iuvenes inquirimus*. Cytat za: J. Enders, *Rhetoric, Coercion, and the Memory of Violence*, w: *Criticism and Dissent in the Middle Ages*, ed. R. Copeland, Cambridge 1996, s. 39.

²³ Jody Enders zwraca w tym kontekście uwagę na zbieżność z opisem celowości tortur w prawie rzymskim spisany w tzw. *Digestach Justyniana*. Zob. ibidem, s. 39–41. Tamże reprodukcja omawiającego obrazu nauczyciela.

Przedstawienie Murnera z pewnością nie jest oryginalnym tworem renesansu, ale reprezentuje punkt kulminacyjny średniowiecznej tradycji przedstawiania nauczycieli (w szczególności gramatyki) z różgą. Na obrazie otwierającym XIII-wieczny rękopis zawierający teksty z zakresu gramatyki (Wien, Österreichische Nationalbibliothek, cod. 2499, fol 1v) widzimy nie tylko narzędzie przemocy, ale również wyraźną hierarchię – nauczyciel (grożący różgą trzymaną w prawej ręce) siedzi na podwyższeniu, uczniowie klęczą zaś lub siedzą na ziemi, a nad całą sceną dwukrotnie zapisane zostały słowa *Volo studere pie magister* [„Chcę uczyć się, czcigodny mistrzu”], na sposób komiksu wskazujące, że najpierw wypowiada je nauczyciel, a klęczący uczeń powtarza po nim²⁴. Całość spełnia warunki wyobrażenia mnemotechnicznego – zajmuje całą stronę rękopisu, scena z życia szkolnego zamknięta jest w jednorodnym miejscu (wieżyczki zwieńczone krzyżami sugerują szkołę katedralną), a wyraziste rysy postaci podkreślone zostały czerwonym atramentem (czerwonymi ornamentami florystycznymi otoczony jest również klęczący uczeń)²⁵. Obraz, jako wstęp do dalszej lektury, „odbija” w pamięci czytelnika²⁶ zasady rządzące procesem nauczania – los uczniów jest w pełni zależny od nauczyciela²⁷.

²⁴ Czarno-biała reprodukcja fragmentu w: J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 4. Kolorowe facsimile rękopisu dostępne jest na stronie Österreichische Nationalbibliothek pod adresem: <https://viewer.onb.ac.at/100183EA> (dostęp: 1.06.2025).

²⁵ Na temat złożonych relacji między przedstawieniami w średniowiecznych księgach a kształtowaniem pamięci zob. M. Caruthers, *The Book of Memory*, wyd. 2, Cambridge 2008, s. 274–337.

²⁶ Określenie to nie jest przypadkowe w kontekście powszechnej metafory pamięci jako tabliczki woskowej i pisma (szczególnie metaforze pisma poświęcam więcej miejsca w trzeciej części artykułu), która w bezpośredni sposób związana jest z nauczaniem. Na przykład mnisi z Cluny łączyli dziecięcą zmienność nastrojów i lekkomyślność z elastycznością rozumu, a zatem z podatnością pamięci dzieci na kształtowanie (w opactwie Cluny generalnie postrzegano chłopców jako pasywne naczynia, w które należy „wlać” wiedzę lub „odbić” ją w plastycznym materiale). Zob. I. Cochelin, *Besides the Book...*, op. cit., s. 25–26.

²⁷ Należy w tym miejscu wspomnieć o trudnych warunkach panujących w części średniowiecznych szkół, a tym samym o nierzadko pełnym uzależnieniu uczniów od wykładowców, np. do wczesnych *scholae cantorum* (których założycielem według legendy miał być Grzegorz I) trafiały dzieci porzucone przez rodziców, dysponujące dobrym głosem, którym posługa kościelna (śpiew) zapewniała podstawowe warunki do przeżycia. Zob. J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 16–17. Na temat posługi sprawowanej przez chłopców i historii *scholae cantorum* zob. J. Dyer, *Boy Singers of the Roman Schola Cantorum*, w: *Young Choristers 650–1700*, ed. S. Boynton, E. Rice, Woodbridge 2008, s. 19–36.

Jak czytamy w biblijnej Księdze Przysłów (1,7): *Timor Domini, principium sapientiae. Sapientiam atque doctrinam stulti despiciunt* [„Bojaźń Pańska początek mądrości. Mądrością i nauką głupi gardzą”²⁸] i wydaje się, że podobna relacja jak pomiędzy Bogiem i człowiekiem mogła zachodzić również pomiędzy uczniem i nauczycielem. Łacińskie słowo *timor*, w przeciwieństwie do *terror*, nie oznacza strachu obezwładniającego, ale relację dużo bardziej skomplikowaną, łączącą bojaźń z szacunkiem, zaufaniem, a nawet miłością²⁹. Zjawisko to dobrze opisuje jedna z odpowiedzi we wcześniej cytowanym dialogu do nauki łaciny: na skierowane przez nauczyciela pytanie „czy chcecie zostać wychłostani?” (wcześniej mowa jest o nauce rzeczy użytecznych) grupa uczniów odpowiada: „wolimy dla dobra nauczania zostać wychłostani niż pozostać głupimi, ale wiemy, że jesteście łagodni i nie zechcesz nas uderzyć, jeśli cię do tego nie zmusimy”³⁰.

Na podstawie krótkich wzmianek trudno wskazać, kiedy w procesie pedagogicznym *timor* zamieniał się w *terror* (który można opisać jako to, co odczuwa torturowany więzień), lecz wiemy, że niektórzy uczniowie z ulgą mogli przyjmować perspektywę uniknięcia przemocy. Zdarzało się, że w ten sposób autorzy traktatów muzycznych zachwalali swoje metody nauczania. Autor ujętego w formę dialogu *Enchiridion musices* (X w.) przydatność monochordu ujął następująco:

„Nauczyciel: Litery monochordu, tak jak przechodzi przez nie melodia, umieść przed swoimi oczami. Zaś jeśli w pełni nie rozpoznasz siły samych liter, uderzając w strunę możesz je cudownie usłyszeć od niewiedzącego o tym mistrza i nauczyć się ich.

Uczeń: Rzeczywiście, przyznam, że podarowałeś mi nadzwyczajnego nauczyciela, który, wykonany przeze mnie, uczy mnie, i ucząc, sam w sobie nic nie wie. Tak, za jego cierpliwość i uległość często go

²⁸ *Biblia polsko-łacińska...*, op. cit., s. 808.

²⁹ Różnice znaczeniowe słów *terror*, *horror* i *timor* analizuje Mary Carruthers w: *Terror, Horror and the Fear of God, or, Why There Is No Medieval Sublime*, w: *‘Truth is the best’: A Festschrift in Honour of A.V.C. Schmidt*, ed. N. Jacobs, G. Morgan, Oxford 2014, s. 17–36. Świadcstwo relacji strachu i miłości do nauczyciela znajdziemy w zapiskach Guiberta z Nogent (ok. 1055–1124). Zob. J. Enders, *Rhetoric, Coercion...*, op. cit., s. 41–42.

³⁰ *Carius est nobis flagellari pro doctrina quam nescire. Sed scimus te mansuetum esse et nolle inferre plagas nobis, nisi cogaris a nobis*. W: *Ælfric’s Colloquy*, op. cit., s. 19. Zob. J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 29.

obejmują; śpiewa dla mnie bowiem kiedy tylko zechcę i nigdy nie będzie katować mnie biciem ani obelgami z powodu powolności moich zmysłów.

Nauczyciel: Jest on dobrym mistrzem, ale wymaga uważnego słuchacza”³¹.

Korzystanie z monochordu wymaga więc większego zaangażowania i umiejętności ze strony ucznia niż w przypadku przekazu ustnego. Jak pisał Gwidon z Arezzo w *Regulae rhythmicae*, ci, którzy nie posiadli znajomości sztuki, nie są w stanie nauczyć się niczego bez udziału mistrza. Trud wielokrotnego powtarzania w przekazie oralnym bywał przyrównywany do „wypychania uczniów przez uszy”, podczas którego nauczyciel zalewa się potem³². Trudno jednak określić, czy zmęczenie to związane było wyłącznie z długotrwałym śpiewaniem tej samej melodii, czy również z fizycznym dyscyplinowaniem chłopców. Jednym z wynalazków mających ułatwić samodzielną naukę chorału był system liniowy zachwalany przez Gwidona w *Prologus in antiphonarium* („Prologu do [niezachowanego] antyfonarza”; siglum LmL: GUIDO prol.). Swoją tekst autor rozpoczyna słowami: *Temporibus nostris super omnes homines fatui sunt cantores* [„W naszych czasach, spośród wszystkich ludzi najgłupszy są śpiewacy”³³] i argumentuje to ich niesamodzielnnością. Jak twierdzi, po przeczytaniu psalterza chłopcy są w stanie poznać znaczenie wszystkich innych ksiąg, chłopci [*rustici*] po odpowiednim

³¹ *M. Litteras monochordi, sicut per eas cantilena discurret, ante oculos pone: ut si nondum vim ipsarum litterarum plene cognoscis, secundum eandem litteras chordam percutiens ab ignorante magistro mirifice audias, et addiscas.*

D. Vere inquam magistrum mirabilem mihi dedisti, qui a me factus me doceat, meque docens ipse nihil sapiat. Imo propter patientiam et obedientiam sui eum maxime amplector; cantabit enim mihi quando voluero, et nunquam de mei sensus tarditate commotus verberibus vel iniuriis cruciabit.

M. Bonus magister est, sed diligentem auditorem requirit. W: *Odo, Dialogus de...*, op. cit.

Cytat ten komentuje również Bruce Holsinger w: *Music, Body...*, op. cit., s. 274–275.

³² Joseph Smits van Waesberghe odnosi się do tekstu *Męczeństwa Projektusa* – biskupa Clermont (ok. 628–676), spisane go najprawdopodobniej niedługo po śmierci jego bohatera: J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 25. Zob. również P. Fouracre, R. A. Gerberding, *Late Merovingian France. History and Hagiography 640–720*, Manchester 1996, s. 274–276.

³³ Guido d’Arezzo, *Prologus in antiphonarium*, w: *Thesaurus Musicarum Latinarum*, <https://chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/GUIPRO> (dostęp: 2.06.2025), wersja elektroniczna przygotowana na podstawie: *Tres tractatuli Guidonis Aretini: Guidonis „Prologus in Antiphonarium”*, ed. J. Smits van Waesberghe, Buren 1975, s. 58–81.

szkoleniu potrafią posadzić drzewo lub załadować osła, natomiast najlepsi śpiewacy i ich uczniowie, mimo że śpiewają każdego dnia, nie są w stanie nauczyć się nawet najkrótszej antyfony bez nauczyciela. Marnują zarazem czas, który mogliby przeznaczyć na studiowanie psalmów i innych świętych pism³⁴. Ulepszona metoda dydaktyczna Gwidona, polegająca na zapisie melodii na systemie liniowym (którego odczytywanie ułatwiało również stosowanie różnych kolorów), miała ograniczyć żmudny przekaz oralny³⁵. Przy tej okazji autor ujawnia powszechność przemocy fizycznej w nauczaniu śpiewu i gramatyki: „Co do tego [tej metody] każdy, kto sądzi, że kłamię, powinien przyjść, spróbować i zobaczyć, co mali chłopcy wśród nas są w stanie osiągnąć; chłopcy, którzy do tej pory przyjmują okrutne cięgi za swoją ignorancję odnośnie do psalmów i popularnej literatury i którzy często nie wiedzą, jak wymawiać słowa i sylaby antyfon, umieją śpiewać je prawidłowo sami z siebie, bez nauczyciela”³⁶.

Z perspektywy mnemotechniki należy zauważyć, że często nie przemoc, ale sama groźba przemocy wystarczy, by osiągnąć pożądaną dyscyplinę. Cel ten został wyrażony w *Żywocie św. Stefana z Obazine*, spisany w XII w. we francuskim środowisku cysterskim, w którym prawdopodobnie nowoczesne metody Gwidona mogły być znane³⁷. Niestety, nie udało się dzięki nim uniknąć kar cielesnych: „Gdy tylko któryś z nich [chłopców] nieco podniósł wzrok i rozejrzał się po kościele, lekko się uśmiechnął, przysnął, nieumyślnie upuścił trzymaną księgę, wydał

jakikolwiek niepożądany dźwięk lub zaśpiewał zbyt szybko lub nieczysto, dostawał bezzwłocznie różgą po głowie lub otwartą dłoń w policzek tak głośno, żeby dźwięk uderzenia brzmiał w uszach wszystkich obecnych; kara wykonywana była w szczególności na młodszych chłopcach w celu ich poprawy i wzbudzenia strachu wśród pozostałych”³⁸. Przerażliwy dźwięk uderzenia miał więc „odbić się” w pamięci innych tak silnie, żeby utrzymywali dyscyplinę sami z siebie³⁹.

Ten rodzaj wewnętrznej dyscypliny zadziałał w przypadku Reinerusa (ur. 1155), ucznia szkoły katedry św. Wawrzyńca w Liège. Reinerus w czasie nauki śpiewu podjął się skomponowania pieśni do św. Sykstusa i jego dwóch diakonów: Felicissimusa i Agapitusa. Mimo iż była ona wyrazem zagorzalej wiary i efektem wspaniałej znajomości sztuki muzycznej, nie przez wszystkich została odebrana w podobny sposób. Jeden z zebranych (prawdopodobnie uczeń), za pozwoleniem subprzeora zabrał woskową tabliczkę z zapisem pieśni⁴⁰ i zamazał kompozycję. Fascynujący jest opis rozterek Reinerusa w trakcie tego wydarzenia –

³⁸ B. Holsinger, *Music, Body...*, op. cit., s. 275. Co ciekawe, w niektórych ośrodkach policzkowanie jako kara cielesna miało być zakazane. Smits van Waesberghe przytacza zasady „godnego” dyscyplinowania panujące w opactwie w Cluny. Zob. J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 30. Na temat przebiegu nauczania śpiewu na podstawie dokumentów prawa zwyczajowego w Cluny (dotyczącego również kar cielesnych oraz symbolicznego zdejmowania kaptura jako formy „naznaczenia” chłopca popełniającego błąd w śpiewie) zob. S. Boynton, *Training for the Liturgy as a Form of Monastic Education*, w: *Medieval Monastic Education*, ed. G. Ferzoco, C. Muessig, London–New York 2000, s. 7–20.

Inny sposób utrzymywania samodyscypliny znajdziemy w odniesieniu do siostr brygidek w *Additions to the Rule* [„Uzupełnieniach do reguły”] angielskiego opactwa w Syon założonego na początku XV wieku. Wśród wymienionych tam „grzechów lekkich” [*lyghte defawtes*] jest m.in. zaniechanie „poniżenia się” i pobożnego klęknięcia po popełnieniu błędu podczas czytania lub śpiewania w chórze. Zob. A. B. Yardley, *The Musical Education...*, op. cit., s. 61–62, oraz J. N. Brown, *The Body of the Nun and the Syon Abbey 'Additions'*, w: *Manuscript Culture and Medieval Devotional Traditions. Essays in Honour of Michael G. Sargent*, ed. J. N. Brown, N. R. Rice, York 2021, s. 298–305.

³⁹ Interesującym przykładem „umuzycznienia” przemocy jest śpiewanie i wylizanie uderzeń (na wzór rymowanych dziecięcych wylizanek) w scenach katowania Chrystusa w ramach średniowiecznych przedstawień pasyjnych. Tortura staje się w ten sposób rodzajem gry, zabawy, w której swój udział ma również pamięć (los katowanego jako przykład dla społeczeństwa). Zob. J. Enders, *The Medieval Theater of Cruelty. Rhetoric, Memory, Violence*, Ithaca–London 1999, s. 146–148.

⁴⁰ Na temat użycia tabliczek w procesie kompozycji i edukacji muzycznej (głównie na podstawie dokumentów z XV i XVI w.) zob. J. A. Owens, *Composers at Work. The Craft of Musical Composition 1450–1600*, New York 1997, s. 74–107.

³⁴ O. Strunk, *Source Readings...*, op. cit., s. 117–118.

³⁵ Cel ten udawało się osiągnąć, o czym świadczy m.in. przekaz mnicha Rudolfa wykształconego w Liège, który przybył do dawnego opactwa w Sint-Truiden na przełomie XI i XII wieku. Efekty wprowadzenia metody Gwidona u wychowanków opactwa miały spotkać się ze zdumieniem starszych mnichów. Zob. C. J. Mews, *Implementing the Guidonian Revolution: John of Affligem and the Cause of Reform 1030–1100*, „Viator” 2024, nr 1 (55), s. 330–331.

³⁶ *De quo si quis me mentiri putat, veniat, experiatur et videat, quia tales hoc apud nos pueruli faciunt, qui pro psalmodum et vulgari litterarum ignorantia saeva adhuc flagella suscipiunt, qui saepe et ipsius antiphonae, quam per se sine magistro recte possunt cantare, verba et syllabas nesciunt pronuntiare.* W: Guido d’Arezzo, *Prologus in antiphonarum...*, op. cit. Fragment ten komentuje również Holsinger w: *Music, Body...*, op. cit., s. 273–274.

³⁷ Na temat recepcji nauczania Gwidona w oparciu o źródła traktatu *Micrologus* na terenie całej Europy zob. Ch. Meyer, *La tradition du Micrologus de Guy d’Arezzo. Une contribution à l’histoire de la réception du texte*, „Revue de Musicologie” 1997, nr 1 (83), s. 5–31.

autor zadaje pytania: czy powinien się poruszyć, zacząć krzyczeć, zwymyślać złoczyńcę? Zamiast tego w wewnętrznym dialogu wyobraził sobie sytuację kary, która mogłaby go spotkać: oskarżycieli i tnące różgi w kapitularku, a także niebezpieczeństwo, jakie sprowadziły na św. Pawła słowa wypowiedziane przed Sanhedrynem (Dzieje Apostolskie, 22,30–23,11). Reinerus pomyślał więc o konsekwencjach, stłumił w sobie gniew i powstrzymał się od agresywnej reakcji. Groźba przemocy stała się zatem zinternalizowanym narzędziem samodyscypliny – pamięć o negatywnym doświadczeniu zaważyła na wyborze niekonfrontacyjnej metody działania: autor ostatecznie rekonstruuje melodię wizualizując sobie jej zapis z pamięci⁴¹.

III. BÓL WYOBRAŻONY – PRZEMOC JAKO GWARANT WYRAZISTOŚCI WYOBRAŻEŃ

„Powinniśmy tworzyć podobizny tak wyraziste, jak to tylko możliwe, np. gdy usytuujemy wyobrażenia nie liczne i nijakie, ale takie, które są aktywne; gdy przypiszemy im szczególne piękno lub brzydotę; [...] lub gdy w jakiś sposób je zniekształcimy, jak poprzez wprowadzenie kogoś poplamionego krwią lub ubrudzonego błotem lub pomazanego czerwoną farbą [...]”⁴²

Rhetorica ad Herennium

Według badań neurologicznych wspomnienia przechowywane są w systemach, które podzielić można na dwie kategorie: wspierające świadomą pamięć [*explicit memory systems*] i zachowujące informacje nieświadomie [*implicit memory systems*]. Wspomnienia o emocjonalnych sytuacjach, również negatywnych, trafiają najczęściej do obu systemów. Warunkowanie strachu może zatem funkcjonować jako ukryta forma uczenia się i zapamiętywania, co potwierdzają testy przeprowadzone zarówno na zwierzętach, jak i na ludziach. Najprostsze badanie wykonywane na szczurach dotyczące działania *implicit memory systems*

polegało na tym, że badany osobnik otrzymywał neutralny bodziec (najczęściej dźwięk), po którym następował bodziec awersyjny (najczęściej lekki elektrowstrząs). Po kilku takich parach osobnik wykazywał reakcję emocjonalną po bodźcu neutralnym (usłyszeniu dźwięku), która w naturalnych warunkach występuje w sytuacji zagrożenia (np. po wykryciu drapieznika). Na pamięć deklaratywną (bądź jawną – *explicit memory*), składającą się zarówno z pamięci faktów (semantycznej), jak i osobistych doświadczeń (epizodycznej), również wpływają emocje – w sytuacji pobudzenia emocjonalnego tworzymy silniejsze wspomnienia⁴³. Są one później łatwiejsze do przywołania, ale niekoniecznie bardziej szczegółowe niż te niezwiązane z silną emocją. Łagodnie stresująca sytuacja może wzmocnić świadomą pamięć, jednak przedłużając się i intensywny stres prowadzi do jej pogorszenia⁴⁴.

Powyższe wnioski w dużej części nie byłyby zaskoczeniem dla praktyków dawnej sztuki pamięci – usystematyzowanego zbioru metod kształtowania i wspomagania pamięci podejmowanego w ramach retoryki, autonomizującego się mniej więcej od XIV wieku⁴⁵. *Ars memorativa* wydaje się wręcz ufundowana na wyrazistych i makabrycznych wyobrażeniach⁴⁶.

⁴³ Wspomniany wcześniej Hugon ze św. Wiktora zaleca zatem łączenie pamięci semantycznej (wiedza) z epizodyczną (zachowanie nauczyciela), w czym komponent emocjonalny odgrywał istotną rolę. Zob. również omówienie modelu działania pamięci według Arystotelesa (przekazanego przez Avicennę i św. Tomasza z Akwinu) w: M. Carruthers, *The Book of Memory...*, op. cit., s. 65–68. Według tego modelu to, co odbieramy zmysłowo, trafia do umysłu poprzez *sensus communis* (odpowiadający wszystkim zmysłom), następnie tworzone jest wyobrażenie (z pomocą tzw. *vis formalis*), a jednocześnie zdolność określana jako *estimativa* ocenia powstałe przedstawienie. Każde wyobrażenie umysłowe składa się więc z tych dwóch elementów: formy i naszej emocjonalnej postawy wobec niej [*intentio*]. Na tak przygotowanych „mentalnych obrazach” przeprowadzane są wszystkie aktywności intelektualne [*cogitatio*].

⁴⁴ J.E. LeDoux, *Emotional Memory*, w: Scholarpedia, 2(7): 1806, http://www.scholarpedia.org/article/Emotional_memory (dostęp: 2.06.2025).

⁴⁵ Powstają wówczas osobne traktaty, takie jak *De memoria artificiali acquirenda* Thomasa Bradwardine’a (ok. 1290–1349). Zob. T. Bradwardine, *On Acquiring a Trained Memory*, tłum. M. Carruthers, w: *The Medieval Craft of Memory...*, op. cit., s. 205–214. Warto podkreślić, że *ars memorativa* pozostała jednak przede wszystkim pomocą dla mówców. Na temat sztuki pamięci w średniowieczu (w tym recepcji przekazów antycznych) zob. M. Carruthers, *The Book of Memory...*, op. cit., s. 153–194.

⁴⁶ Jak twierdzi Enders, na podstawie przytaczanej historii Symonidesa, „mnemotechnika jako nauka rodzi się z przypadkowej przemocy dokonanej na ciełe”. Zob. J. Enders, *Rhetoric, Coercion...*, op. cit., s. 26–27.

⁴¹ J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 27.

⁴² *Id accidet si quam maxime notatas similitudines constituemus; si non multas nec vagas, sed aliquid agentes imagines ponemus; si egregiam pulcritudinem aut unicam turpitudinem eis adtribuemus; [...] si qua re deformabimus, ut si cruentam aut caeno oblitam aut rubrica delibutam inducamus [...]*. W: [M. Tullius Cicero], *Rhetorica ad Herennium (Ad C. Herennium libri IV de ratione dicendi)*, ed. i tłum. ang. H. Caplan, Cambridge 1954, s. 220.

Według legendy, przekazanej m.in. przez Cyncerona i Martianusa Cappelę, wynalazca owej sztuki, Symonides z Keos, podczas uczy wychwalał gospodarza imieniem Skopas w przygotowanym na tę okazję poemacie lirycznym, do którego włączył fragment opiewający bogów–bliźniaków: Kastora i Polluksa. Skopas stwierdził, że zapłaci Symonidesowi tylko połowę wcześniej ustalonej kwoty, a po resztę niech zgłosi się do bóstw, skoro poświęcił im pół poematu. Niedługo później przekazano poecie wiadomość, że dwóch młodzieńców chce z nim mówić. Jednak gdy Symonides opuścił budynek, na zewnątrz nie było nikogo. Pod jego nieobecność w sali bankietowej zawalił się strop, uśmiercając pod gruzami gospodarza wraz ze wszystkimi biesiadnikami. Ciała ofiar były w tak złym stanie, że nawet krewni nie byli w stanie ich rozpoznać, a tym samym przygotować pochówku swoich bliskich. Z pomocą przybył wówczas Symonides, który zapamiętał miejsca zajmowane przez gości i w ten sposób pomógł w identyfikacji zwłok. Wtedy właśnie miał wynaleźć prawa, którymi rządzi się sztuka pamięci – oparta jest ona na porządku miejsc [*loci*], w których umieszczane są wyobrażenia [*imagines*]⁴⁷.

Jednym z najbardziej kompletnych i wpływowych tekstów antycznych poświęconych *ars memorativa* jest z pewnością sekcja trzeciej księgi podręcznika *Ad C. Herennium. De ratione dicendi* [„Dla Herenniusza. O teorii publicznego przemawiania”] powstałego w drugiej połowie I wieku n.e.; co istotne, do końca XV wieku podpieranego autorytetem Cyncerona. Autor *Rhetorica ad Herennium* przyrównuje sztukę pamięci do pisma: wyobrażone miejsca są jak tabliczki woskowe lub papirus, a umieszczane w nich obrazy jak litery, które możemy wymazać, gdy już ich nie potrzebujemy⁴⁸. Następnie wymienia cechy mnemonicznych *loci*, które powinny być zróżnicowane, niezatłoczone, takiej wielkości, by można było ująć je jednym spojrzeniem, oświetlone (ani zbyt jasne, ani zbyt ciemne) i oddalone od siebie o umiarkowaną odległość (ok. 30 stóp). Co więcej, każde piąte miejsce powinno być w jakiś sposób oznaczone⁴⁹. Po stworzeniu stabilnego systemu *loci* zaleca umiesz-

czenie w nim „wymazywalnych” wyobrażeń [*imagines*], które poprzez skojarzenia mogą wskazywać nam ogólne idee i rzeczy [*memoria rerum*] lub konkretne słowa [*memoria verborum*]. W przeciwieństwie do miejsc, *imagines* powinny być maksymalnie wyraziste, nieliczne, aktywne – wykonujące jakieś działania [*imagines agentes*], wyjątkowo piękne albo brzydkie; można je również dodatkowo wyróżnić poprzez ubiór lub deformację, np. poplamienie krwią, ubrudzenie błotem lub pomazanie czerwoną farbą⁵⁰. Jedną z możliwych aktywności wyobrażeń jest przemoc fizyczna, jak w przykładzie Domicjusza wznoszącego ręce do nieba i jednocześnie chłostanego przez Marcii Reges (przedstawicielei rodu Marcjuszów o nazwisku Rex)⁵¹.

Żadne z obrazów mnemotechnicznych proponowanych w *Rhetorica ad Herennium* nie mogą jednak równać się pod względem nasycenia brutalnością z wyobrażeniem pozwalającym zapamiętać wszystkie dwanaście znaków zodiaku w XIV-wiecznym traktacie Thomasa Bradwardine’a *De memoria artificiale acquirenda* [„O uzyskiwaniu sztucznej pamięci”]:

„Przypuśćmy, że ktoś musi zapamiętać dwanaście znaków zodiaku, to jest barana, byka itd. Może więc stworzyć sobie na przedzie pierwszego miejsca oślepiąco białego barana ze złotymi rogami, stojącego na tylnych nogach. Po prawej od barana może umieścić bardzo czerwonego byka, prawą stopą kopiącego barana; stojąc, baran może swoją prawą nogą kopnąć byka w wielkie i obrznięte jądra, czego efektem będzie obfity krwotok. I poprzez jądra zapamiętujący będzie miał pewność, że jest to byk, a nie kastrowany wół czy krowa.

W podobny sposób kobieta może zostać umieszczona przed bykiem, jakby trzaskając się nad narodzinami, a w jej macicy, rozciętej aż do biustu, widać dwoje najpiękniejszych bliźniąt, bawiących się z potwornym, intensywnie czerwonym rakiem, który trzyma w uścisku dłoń jednego z maluchów, powodując płacz i tym podobne zewnętrzne oznaki. Drugie dziecko jest zaskoczony, jednak dotyka raka w naiwny sposób. Albo też bliźnięta mogą być umieszczone tak, by nie rodziły się z łona kobiety, ale w dziwny sposób przez byka [...].

⁴⁷ F. A. Yates, *Sztuka pamięci*, tłum. W. Radwański, Warszawa 1977, s. 13.

⁴⁸ [M. Tullius Cicero], *Rhetorica ad Herennium...*, op. cit., s. 210–211.

⁴⁹ Ibidem, s. 208–213.

⁵⁰ Ibidem, s. 218–221.

⁵¹ Słowa *Domitius* i *Reges* miały przez podobieństwo przywołać frazę *Iam domum itionem reges*. Zob. ibidem, s. 216–217.

Po lewej od barana można ustawić przerażającego lwa, który z otwartą paszczą i stojąc na tylnych łapach, atakuje pięknie ozdobioną pannę, rozrywając jej odzienie. Swoją lewą nogą baran może ranić lwa w głowę. Panna może trzymać w swojej prawej ręce wagę, której równoważnia jest srebrna ze sznurem z czerwonego jedwabiu, a ciężarki złote. Po swojej lewej stronie może mieć boleśnie ją kłującego skorpiona, w efekcie czego jej całe ramię jest opuchnięte. Panna zaś może usiłować zrównoważyć skorpiona na wyżej wspomnianej wadze⁵².

Sztuka pamięci wykorzystywana była zarówno na etapie przygotowywania, jak i wykonywania przemowy. Orator mógł więc w trakcie wystąpienia przechodzić przez wewnętrzny teatr przemocy w celu zapamiętania najważniejszych wątków i ich kolejności (znaki zodiaku u Bradwardine'a są w tym kontekście raczej „sztucznym” przykładem stworzonym na potrzeby traktatu). Przemówienie ma więc swoje źródło w makabrycznych obrazach. Czy i w jakim stopniu mogły mieć one przełożenie na zachowania w realnym świecie? Co prawda wskazanie konkretnych przypadków takiej realizacji byłoby trudne, ale niektóre przekazy zdają się dopuszczać tę możliwość. Enders cytuje w tym kontekście zalecenia z *Poetria nova* Godfryda z Vinsauf, żeby wyobrażenia tłumaczyć na trzy języki: ust (głosu), mimiki i gestu⁵³. Przytoczonym przykładem jest gniew – aby go przekazać, powinno się podnieść głos, wykrzywić twarz w grymasie wściekłości i wykonywać nagle gesty, żeby „ruch na zewnątrz podążał za ruchem wewnętrznym”. Człó-

wiek na zewnątrz powinien być tak samo wzburzony jak wewnątrz⁵⁴.

Wróćmy jednak do metafory pamięci jako pisma – co istotne, nie ograniczającej się wyłącznie do usystematyzowanej sztuki⁵⁵. Współcześnie wydaje się nam ona dość neutralna – proces ręcznego zapisu (mimo iż oczywiście wymaga określonych kompetencji) nie jest kojarzony z trudem fizycznym. Jak twierdzi Carruthers, w ideę pamięci–pisma, szczególnie w średniowieczu, wpisany jest wysiłek związany z pozostawianiem znaków na pergaminie. Materiał ten, przygotowany ze zwierzęcej skóry, wymagał (poza wcześniejszym procesem moczenia i wygładzania powierzchni) użycia do pisania ostro zakończonych narzędzi, a zatem w pewnym sensie „ranienia” skóry (również w przypadku tablic woskowych konieczne było użycie rylca). Jeszcze większy trud włożyć trzeba było w wymazanie zapisu, do czego używano pumeksu lub innego szorstkiego przedmiotu⁵⁶. O tym aspekcie procesu pisania współcześnie łatwo zapomnieć. Wyjątkowo uderzający przykład podejmowanej metafory znajdziemy w XV-wiecznym angielskim poemacie, tzw. *Long Charter*, w którym do pergaminu przyrównane zostało rozciągnięte na krzyżu ciało Chrystusa⁵⁷. Na jednym z towarzyszących tekstowi obrazów atrament (czerwony i czarny) jest krwią płynącą z ran, a pióra ryjące litery narzędziami chłosty⁵⁸.

W dziedzinie *ars musica* najbardziej rozpowszechnionym przykładem mentalnego „rysowania na cieple” jest tzw. ręka Gwidona, przedstawiająca system muzyczny (*claves* – oznaczenia literowe, i *voces* – sylaby solmizacyjne, czasami uzupełnione o inne

⁵² T. Bradwardine, *On Acquiring...*, op. cit., s. 209–210. Tekst Bradwardine'a nieco szerzej komentuję w: R. Lubieniecki, *Musica i memoria...*, op. cit., s. 41–44. Stamtąd pochodzi również zamieszczone tłumaczenie. Cytowany fragment pod kątem seksualności i opisanego w nim procesu narodzin analizuje Enders w: *Rhetoric, Coercion...*, op. cit., s. 34–36. Czytelnik polskojęzyczny może zapoznać się również z tłumaczeniem fragmentu rozdziału z *The Book of Memory*, poświęconego średniowiecznej recepcji antycznej sztuki pamięci, zamieszczonego w istotnej antologii tekstów z zakresu pamięci kulturowej: M. Carruthers, *Sztuka pamięci*, w: *Antropologia pamięci. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. P. Majewski, M. Napiórkowski, Warszawa 2018, s. 364–377.

⁵³ J. Enders, *Emotion Memory...*, op. cit., s. 143. Aspekt teatralności dość dosłownie objawia się w opisie jednego z *imagines* w *Rhetorica ad Herennium*, w którym autor zaleca wyobrażenie sobie aktorów ucharakteryzowanych i gotowych do odegrania ról Agamemnona i Menelaosa w *Ifigenii*. Zob. F. A. Yates, *Sztuka pamięci*, op. cit., s. 26–27.

⁵⁴ J. Enders, *Emotion Memory...*, op. cit., s. 151.

⁵⁵ Występuje ona chociażby w biblijnej Księdze Przysłów (3,3): *Misericordia et veritas te non deserant: circumda eas gutturi tuo, et describe in tabulis cordis tui: et invenies gratiam et disciplinam bonam coram Deo et hominibus* [„Miłosierdzie i prawda, niech cię nie opuszczają: obwiń je około szyje twojej, i napisz na tablicach serca twego: A [z]najdziesz łaskę, i rozum dobry u Boga i ludzi”]. W: *Biblia łacińsko-polska...*, op. cit., s. 811. Metaforę tę na podstawie wielu innych źródeł omawia Carruthers w: *The Book of Memory...*, op. cit., s. 18–37.

⁵⁶ M. Carruthers, *The Craft of Thought. Meditation, Rhetoric, and the Making of Images, 400–1200*, Cambridge 1998, s. 102.

⁵⁷ Nie jest to przypadek odosobniony, zachowane źródła wskazują, że był to temat popularny w praktykowaniu późnośredniowiecznej pobożności. Zob. M. C. Spalding, *The Middle English Charters of Christ*, Pennsylvania 1914, s. xliii–li.

⁵⁸ M. Carruthers, *The Craft of Thought...*, op. cit., s. 102–103.

informacje⁵⁹) na wewnętrznej stronie lewej dłoni – kolejne dźwięki zostają przeniesione na przestrzeń fizyczną jako obiekty umieszczone na końcach i stawach palców⁶⁰. To z naszej perspektywy osobliwe narzędzie mnemotechniczne, w sprytny sposób łączące sferę dźwiękową z obrazem i dotykiem, mogło jednak, jak argumentuje Bruce Holsinger, wzbudzać strach wśród średniowiecznych uczniów. Nierzadko przypominało im o przemocy i groźbie kary – wystarczy wspomnieć historię z *Żywotu św. Stefana z Obazine*, w której niosące się po świątyni ciosy otwartą dłonią miały dyscyplinować chórzystów⁶¹. Holsinger zwraca jednak uwagę na jeszcze inny aspekt, odnosząc się do jednego z XV-wiecznych przedstawień ręki Gwidona (Berlin, Staatsbibliothek zu Berlin, Mus. Ms. theor. 1599, fol. 1v), na którym, poza *claves* i *voces*, narysowane zostały również nuty w notacji kwadratowej (określające ich umiejscowienie na liniach lub polach systemu liniowego oraz liczbę *mutatio*, czyli zmian heksachordów, możliwych do zrealizowania w danym miejscu ręki [stąd liczba nut w danym miejscu waha się od jednej do trzech]). Autor wskazuje na podobieństwo punktów na ręce z chrystusowymi stygmatami, a to niepokojące wrażenie dodatkowo wzmacnia kowadło narysowane po lewej stronie, zaostrzonym końcem wbijające się w nadgarstek. Zawieszona nad nim młoty są oczywistym nawiązaniem do legendy o Pitagorasie jako odkrywcy współbrzmień konsonansowych⁶² (ręka na tym przedstawieniu opatrzona jest zresztą etykietą „PYTHAGORAS”), jednocześnie tworząc skojarzenie z ukrzyżowaniem – wydaje się,

jakby młoty mogły w każdej chwili spaść na podłożoną pod nie dłoń lub wbić w nią gwoździe⁶³.

Nawet jednak bez dodatkowych elementów znaczących wizualizowanie ręki Gwidona mogło wiązać się z wyobrażeniem bólu – fizycznego procesu naruszenia skóry przy tworzeniu inskrypcji, ale również przy ich wycieraniu. Dłoń służyła bowiem nie tylko jako pomoc przy nauce *ars musica*, ale również do nauki kalendarza liturgicznego [*computus*], której podstawowym zadaniem było obliczenie daty Wielkanocy i innych świąt ruchomych. Wówczas na ręce umieszczano dziewiętnaście liczb, odpowiadających cyklowi dat *Terminus Paschalis* wskazujących pełnię księżyca (co dziewiętnaście lat księżyc znajduje się w tej samej fazie)⁶⁴. Wcześniej użyte wyobrażenia musiały jednak zostać mentalnie „wytarte”, żeby można było zamienić je na inne. Proces ten wymagał nie tylko wysiłku intelektualnego, ale mógł przypominać również o trudnościach usuwania zapisu z pergaminu – naruszenia powierzchni skóry szorstkim kamieniem.

Przemoc i naruszenie ciała w średniowiecznej edukacji muzycznej nie ogranicza się zatem do sfery zewnętrznej, reprezentowanej przez działania nauczyciela, ale była głęboko zinternalizowana przez uczniów. Uderzenia otrzymywane od mistrzów odciskały się zarówno na ciele, jak i w pamięci ofiar, długo oddziałując jako wisząca w powietrzu groźba. Wydaje się, że retoryka – sztuka przekonywania i naginania innych do swojej woli, której wyrazistym komponentem jest *ars memorativa*, poprzez brutalne wyobrażenia mogła w pewnym zakresie wpłynąć na czyny w realnym świecie. Instytucjonalnie usankcjonowana przemoc na ogólnym poziomie ma jednak swoje źródło przede wszystkim w obserwacjach pamięci emocjonalnej, według działania której to, co wyraziste i wstrząsające, pozostaje w nas dłużej niż to, co pasywne i pospolite. Podobnie jak w retoryce wyobrażona przemoc odcisnięta w umyśle była środkiem do osiągnięcia celu (wykonania przekonującej przemowy), tak zupełnie realna przemoc w przyklasztornej szkole miała prowadzić do idealnego zestrojenia we wspólnym śpiewie.

⁵⁹ Niektóre przedstawienia obejmują np. miejsca rozpoczęcia kolejnych heksachordów, pozycję nuty na systemie liniowym czy możliwe zmiany chromatyczne (określane jako *coniunctae* bądź *musica ficta*). Zob. R. Lubieniecki, *Musica i memoria...*, op. cit., s. 178–188.

⁶⁰ Wciąż najbardziej wyczerpującym tekstem na temat *manus musicalis* jest artykuł Karola Bergera („*Ręka Gwidona*” a sztuka pamięci, tłum. W. Bońkowski, „*Muzyka*” 2003, nr 2 [189], s. 71–97), choć bezpośrednio powiązanie przez niego ręki z retoryczną sztuką pamięci nie jest do końca przekonujące. Swoje stanowisko w tej kwestii argumentuję w: R. Lubieniecki, *Musica i memoria...*, op. cit., s. 194–201. Zob. również przegląd przedstawień ręki w: J. Smits van Waesberghe, *Musikerziehung...*, op. cit., s. 124–143.

⁶¹ W podobny sposób strach wzbudzać mogła nawet notacja muzyczna – wątek ten pojawia się w XIV-wiecznym angielskim poemacie *Choristers' Lament*. Zob. B. Holsinger, *Music, Body...*, op. cit., s. 279–280.

⁶² R. Lubieniecki, *Musica i memoria...*, op. cit., s. 299–301.

⁶³ B. Holsinger, *Music, Body...*, op. cit., s. 275–279. Tamże reprodukcja omawianej ręki.

⁶⁴ K. Berger, „*Ręka Gwidona*”..., op. cit., s. 85–90.

BIBLIOGRAFIA

- Garmonsway George Norman (ed.), *Ælfric's Colloquy*, ed. George Norman Garmonsway, University of Exeter, Exeter 1978.
- Atkinson Charles M., *Some Thoughts on Music Pedagogy in the Carolingian Era*, w: *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, ed. Russell E. Murray, Jr., Susan Forscher Weiss, Cynthia J. Cyrus, Indiana University Press, Bloomington–Indianapolis 2010, s. 37–51.
- Berger Karol, „Ręka Gwidona” a sztuka pamięci, tłum. Wojciech Bońkowski, „Muzyka” 2003, nr 2 (189), s. 71–97.
- Biblia łacińsko-polska, czyli Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski, Komorów 2009 (przedruk wileńskiego wydania ks. Szymona Kozłowskiego z 1896 r. w oficynie Józefa Zawadzkiego).
- Boncompagno da Signa, *On Memory*, tłum. Sean Gallagher, przedmowa: Mary Carruthers, Sean Gallagher, w: *The Medieval Craft of Memory. An Anthology of Texts and Pictures*, ed. Mary Carruthers, Jan M. Ziolkowski, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2002, s. 103–117.
- Boynton Susan, *Boy Singers in Medieval Monasteries and Cathedrals*, w: *Young Choristers 650–1700*, ed. Susan Boynton, Eric Rice, „Studies in Medieval and Renaissance Music”, t. VII, The Boydell Press, Woodbridge 2008, s. 37–48.
- Boynton Susan, *Medieval Musical Education as Seen through Sources Outside the Realm of Music Theory*, w: *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, ed. Russell E. Murray, Jr., Susan Forscher Weiss, Cynthia J. Cyrus, Indiana University Press, Bloomington–Indianapolis 2010, s. 52–62.
- Boynton Susan, *Training for the Liturgy as a Form of Monastic Education*, w: *Medieval Monastic Education*, ed. George Ferzoco, Carolyn Muessig, Leicester University Press, London–New York 2000, s. 7–20.
- Brown Jennifer N., *The Body of the Nun and the Syon Abbey 'Additions'*, w: *Manuscript Culture and Medieval Devotional Traditions. Essays in Honour of Michael G. Sargent*, ed. Jennifer N. Brown, Nicole R. Rice, Boydell & Brewer, York 2021, s. 290–309.
- Bruggisser-Lanker Therese, *Der Mythos Gregor und die Grundlegung der musica sacra im heiligen Buch*, „Das Mittelalter” 2013, t. 18, nr 1, s. 87–105.
- Carruthers Mary, *Sztuki pamięci*, w: *Antropologia pamięci. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. Paweł Majewski, Marcin Napiórkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 364–377.
- Carruthers Mary, *Terror, Horror and the Fear of God, or, Why There Is No Medieval Sublime*, w: *'Truthe is the beste': A Festschrift in Honour of A.V.C. Schmidt*, ed. Nicolas Jacobs, Gerald Morgan, Peter Lang, Oxford 2014, s. 17–36.
- Carruthers Mary, *The Book of Memory*, wyd. II, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Carruthers Mary, *The Craft of Thought: Meditation, Rhetoric, and the Making of Images, 400–1200*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- [Cicero M. Tullius], *Rhetorica ad Herennium (Ad C. Herennium libri IV de ratione dicendi)*, ed. i tłum. angielskie Harry Caplan, „Loeb Classical Library”, Harvard University Press, Cambridge 1954.
- Cochelin Isabelle, *Besides the Book: Using the Body to Mould the Mind – Cluny in the Tenth and Eleventh Centuries*, w: *Medieval Monastic Education*, ed. George Ferzoco, Carolyn Muessig, Leicester University Press, London–New York 2000, s. 21–34.
- Dent Edward J., *Social Aspects of Music in the Middle Ages*, w: *The Oxford History of Music. Introductory Volume*, ed. Percy C. Buck, Oxford University Press, London 1929, s. 184–221.
- Dozer-Rabedeau Jane B., *Rusticus: Folk-Hero of Thirteenth-Century Picard Drama*, w: *Agriculture in the Middle Ages: Technology, Practice, and Representation*, ed. Del Sweeney, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1996, s. 205–226.
- Dyer Joseph, *Boy Singers of the Roman Schola Cantorum*, w: *Young Choristers 650–1700*, ed. Susan Boynton, Eric Rice, „Studies in Medieval and Renaissance Music”, t. VII, The Boydell Press, Woodbridge 2008, s. 19–36.
- Enders Jody, *Emotion Memory and the Medieval Performance of Violence*, „Theatre Survey” 1997, t. 38, nr 1, s. 139–160.
- Enders Jody, *Rhetoric, Coercion, and the Memory of Violence*, w: *Criticism and Dissent in the Middle Ages*, ed. Rita Copeland, Cambridge University Press, Cambridge 1996, s. 24–55.
- Enders Jody, *The Medieval Theater of Cruelty. Rhetoric, Memory, Violence*, Cornell University Press, Ithaca–London 1999.
- Fouracre Paul, Gerberding Richard A., *Late Merovingian France. History and Hagiography 640–720*, Manchester University Press, Manchester–New York 1996.
- Freedman Paul, *Images of the Medieval Peasant*, Stanford University Press, Stanford 1999.
- Guido d'Arezzo, *Prologus in antiphonarium*, ed. Joseph Smits van Waesberghe, w: *Thesaurus Musicarum Lati-*

- narum, <https://chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/GUIPRO> (dostęp: 2.06.2025), wersja elektroniczna przygotowana na podstawie: *Tres tractatuli Guidonis Aretini: Guidonis „Prologus in Antiphonarium”*, ed. Joseph Smits van Waesberghe, *Divitiae musicae artis*, A/III, Knuf, Buren 1975, s. 58–81.
- Guido d'Arezzo, *Regulae rhythmicae*, w: *Thesaurus Musicarum Latinarum*, https://chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/GUIREG_TEXT.html (dostęp: 1.06.2025), wersja elektroniczna przygotowana na podstawie: *Guidonis Aretini „Regulae rhythmicae”*, ed. Joseph Smits van Waesberghe, Eduard Vetter, *Divitiae musicae artis*, A/IV, Knuf, Buren 1985, s. 92–133.
- Holsinger Bruce W., *Music, Body, and Desire in Medieval Culture*, Stanford University Press, Stanford 2001.
- Hugh of St. Victor, *The Three Best Memory Aids for Learning History*, tłum. i przedmowa: Mary Carruthers, w: *The Medieval Craft of Memory. An Anthology of Texts and Pictures*, ed. Mary Carruthers, Jan M. Ziolkowski, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2002, s. 32–40.
- Green William M. (ed.), *Hugo of St. Victor: De Tribus Maximis Circumstantiis Gestorum*, ed. William M. Green, „Speculum” 1943, t. 18, nr 4, s. 484–493.
- Hymmonides Johannes, *Vita S. Gregorii Magni*, ed. Jacques-Paul Migne, *Patrologia Latina*, t. 75, [https://la.wikisource.org/wiki/Vita_S._Gregorii_Magni_\(Johannes_Hymmonides\)](https://la.wikisource.org/wiki/Vita_S._Gregorii_Magni_(Johannes_Hymmonides)) (dostęp: 31.05.2025).
- LeDoux Joseph E., *Emotional Memory*, w: *Scholarpedia*, 2(7):1806, http://www.scholarpedia.org/article/Emotional_memory (dostęp: 2.06.2025).
- Lubieniecki Ryszard, *Bestia non cantor. Relacje pomiędzy sztuką (ars) i praktyką (usus) w środkowoeuropejskich traktatach muzycznych I połowy XV wieku*, w: *Creare et cantare* 3, red. Ewelina Szendzielorz, Andrzej Prasał, Wydawnictwo SINDRUK-DIMK, Opole 2024, s. 49–72.
- Lubieniecki Ryszard, *Musica i memoria w środkowoeuropejskich traktatach muzycznych pierwszej połowy XV wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2025.
- McKinnon James, *Music in Early Christian Literature*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- Mews Constant J., *Implementing the Guidonian Revolution: John of Affligem and the Cause of Reform 1030–1100*, „Viator” 2024, t. 55, nr 1, s. 311–341.
- Meyer Christian, *La tradition du Micrologus de Guy d'Arezzo. Une contribution à l'histoire de la réception du texte*, „Revue de Musicologie” 1997, t. 83, nr 1, s. 5–31.
- Odo, *Dialogus de musica*, ed. Martin Gerbert, w: *Thesaurus Musicarum Latinarum*, [online], <https://chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/ODODIA> (dostęp: 1.06.2025), wersja elektroniczna przygotowana na podstawie: *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum*, t. I, ed. Martin Gerbert, Typis San-Blasians, St. Blaise 1784 (wznowienie: Olms, Hildesheim 1963), s. 251–264.
- Ong Walther Jackson, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. Józef Japola, wyd. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Owens Jessie Ann, *Composers at Work. The Craft of Musical Composition 1450–1600*, Oxford University Press, New York 1997.
- Pesce Dolores, *Guido d'Arezzo, Ut queant laxis, and Musical Understanding*, w: *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, ed. Russell E. Murray, Jr., Susan Forscher Weiss, Cynthia J. Cyrus, Indiana University Press, Bloomington–Indianapolis 2010, s. 25–36.
- Pikulik Jerzy, *Muzyczna działalność Grzegorza Wielkiego*, „Collectanea Theologica” 1970, nr 40/3, s. 27–43.
- Smits van Waesberghe Joseph, *Musikerziehung. Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter*, „Musikgeschichte in Bildern”, t. III, cz. 3, VEB Deutscher Verlag für Musik, Leipzig 1969.
- Spalding Mary Caroline, *The Middle English Charters of Christ*, Bryn Mawr College, Pennsylvania 1914.
- Strunk Oliver, *Source Readings in Music History: Antiquity and the Middle Ages*, W. W. Norton & Company, New York 1965.
- Treitler Leo, *Oral, Written, and Literate Process in the Transmission of Medieval Music*, „Speculum” 1981, t. 56, nr 3, s. 471–491.
- Vita Alcuini*, ed. Jacques-Paul Migne, *Patrologia Latina*, t. 100, https://la.wikisource.org/wiki/Vita_Alcuini (dostęp: 1.06.2025).
- Wieland Gernot, *Alcuin's Ambiguous Attitude Towards the Classics*, „The Journal of Medieval Latin” 1992, t. 2, s. 84–95.
- Yardley Anne Bagnall, *The Musical Education of Young Girls in Medieval English Nunneries*, w: *Young Choristers 650–1700*, ed. Susan Boynton, Eric Rice, „Studies in Medieval and Renaissance Music”, t. VII, The Boydell Press, Woodbridge 2008, s. 49–67.
- Yates Frances, *Sztuka pamięci*, tłum. Witold Radwański, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.

SUMMARY**Ryszard Lubieniecki****Taming Memory, Punishing Forgetfulness.
On Physical Violence in Music Pedagogy
in the Context of Medieval Mnemonic
Tradition**

“The government of souls is the art of arts” [*Ars est artium regimen animarum*] and, without doubt, according to Gregory the Great, *ars musica* was one of the arts which served this purpose. The role of music was to facilitate the assimilation of the Christian doctrine and to unite believers in joint singing. In *Vita s. Gregorii Magni* of Paul the Deacon (IX c.) – the text crucial for establishing the legend of the pope as a creator and teacher of plainchant, Gregory’s important attribute was a whip with which he threatened the boys during singing lessons.

In the first part of the article, I introduce the *ars musica* as a system of control and the whip as a tool of discipline, assuming that the rules of art were established to control the performance of chant and limit variations which appear in oral transmission. In the second section of the text, I analyse the “rule of the rod” in medieval classrooms in the context of rhetoric and the mnemonic importance of the teacher’s behaviour. I devote the third part to mnemonic images and the metaphor of memory as writing known from treatises on the art of memory. In music, an example of “mental writing” on the human body is the “Guidonian hand” – a mnemonic tool which could have aroused a virtual pain in the minds of medieval students.

Keywords

music education, violence, plainchant, Middle Ages, rhetoric, art of memory