

23. ПЕДАГОШКИ ФОРУМ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
Тематски зборник

23RD PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS
Thematic Proceedings

На насловној страни: Paul Gauguin, „Le Joueur de Guitare”, 1894.

Универзитет уметности у Београду
Факултет музичке уметности
University of Arts in Belgrade
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА
ДВАДЕСЕТ ТРЕЋЕГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
одржаног од 2. до 4. октобра 2020. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 23RD PEDAGOGICAL FORUM
OF PERFORMING ARTS
Belgrade, October 2–4, 2020

Уредник / Editor
др Милена Петровић
dr Milena Petrović

Издавач / Publisher
Факултет музичке уметности у Београду
Faculty of Music, Belgrade

Главни и одговорни уредник / Editor-in-Chief
др Гордана Каран
dr Gordana Karan

За издавача / For Publisher
мр Љиљана Несторовска, декан
Ljiljana Nestorovska MMus, Dean

Извршни уредник / Executive Editor
мсп Марија Томић / Marija Tomić MA

Рецензенти
др Бланка Богуновић
др Милена Медић
др Зоран Божанић
др Срђан Тепарић
др Миомира Ђурђановић
др Сенад Казич
др Слободан Кодела
др Милена Петровић

Reviewers
dr Blanka Bogunović
dr Milena Medić
dr Zoran Božanić
dr Srđan Teparić
dr Miomira Đurđanović
dr Senad Kazić
dr Slobodan Kodela
dr Milena Petrović

23. Педагошки форум сценских уметности
23rd Pedagogical Forum of Performing Arts



ФЕНОМЕН РИТМА – ПОРЕКЛО, ИЗВОЂЕЊЕ, ЗНАЧЕЊЕ

Тематски зборник

PHENOMENON OF RHYTHM – ORIGIN, INTERPRETATION, MEANING

Thematic Proceedings

Уредник

др Милена Петровић

Editor

dr Milena Petrović



Факултет музичке уметности

Београд, 2021.

Faculty of Music
Belgrade, 2021

Нада О'Брајен

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
nada.ivanovic@gmail.com

Феномен ритма из психоаналитичке перспективе и импликације за музичку педагогију

Сажетак

Основни оквир за разматрање феномена ритма у овом раду је мета-анализа музичког и либидиналног *тока*. Ток се посматра из перспективе протока (музичке и психичке) енергије, а који је регулисан законима термодинамике. Опште одређење ритма је уређеност протока енергије, са фокусом на фундаменталне организационе принципе покрета. Ритам се у том смислу сматра прималном категоријом протока енергије. Основ теоријског оквира посматрања ритма у овом контексту је описан у првом поглављу кроз приказ нових научних парадигми. Мета анализа либидиналних и музичких категорија ритма је разматрана у потоњим поглављима са посебним освртом на истраживања развојне психологије и јунгијанске психоанализе. Импликације за концептуални и методички приступ музичкој педагогији су описане у закључном поглављу.

Кључне речи: ритам, енергија, музика, несвесно, педагогија

Увод

Дело Исака Њутна (Isaac Newton) *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* објављено 1687. године означило је доба класичне механике које је више векова било основа за научно разумевање реалности. Крајем 19. и почетком 20. века, увидом у субатомске честице и језгро атома, Ајнштајновим (Einstein) открићима и радом других великана, предикабилна механистичка парадигма се драстично мења. Експерименти су доказали двоструку природу честица и њихову дубински интригантну међуповезаност, што је суштински променило научни концепт разумевања материје. Продубљивањем сазнања у области квантне физике, поготово принципа кохерентности који указује на готово симултану дубинску корелативност елемената или делова система, било да је систем у фокусу атом или организам или галаксија, као и категорије простора и времена, резултирало је рађањем нове научне парадигме почетком 21. века. Концепти научног разумевања физичког света на микро и макро нивоу, биолошких и хемијских процеса у настанку и функционисању организама, као и приступи разумевања свести се мењају, те разумевање феномена реалности уопште.

Заједнички рад у проучавању несвесног и дубинских формативних принципа у природи психијатра Карла Густава Јунга (Carl Gustav Jung) и

добитника Нобелове награде за физику Волфганга Паулија (Wolfgang Pauli) отворили су ново поље уједињујућег изучавања психе и физичког света *unus mundus* (Jung & Pauli, 2001) моделујући основе за нову научну парадигму (Zabriskie, 2014).

Савремена истраживања феномена музике из перспектива дубинских формативних принципа, принципа кохерентности, еквиваленције, симетрије указују на интригирајућу природу музике и на њено место од значаја не само у области уметности, већ и у људском развоју и разумевању реалности уопште.

Нова научна парадигма иницира нова размишљања о редефинисању концепта музичког образовања, те и новом приступу музичкој педагогији. С обзиром на то да темељи музичке педагогије почивају на науци о музици, сазнањима из психологије и педагогије и истраживањима образовања, потребно је обогатити перспективе промишљања о музичкој педагогији у светлу нових сазнања. Истраживања феномена музике из различитих научних перспектива, а са посебним фокусом на обједињен приступ проучавању физичког света и психе, информишу о дубинској вези између музике, психе и саме, од потенцијално критичног значаја за развој. Овај рад је артикулација контура промишљања о новом приступу, заснованих на мета анализи либидиналног и музичког тока. Ритам, као примална категорија *шока* има централно место у овим промишљањима.

Феномен ритма из психоаналитичке перспективе

Теоријски оквир за разматрање феномена ритма у овом раду је мета-анализа музичког и либидиналног *шока*, из перспектива постјунгијанске психоанализе и науке о музици. Истраживања у постјунгијанској психоанализи су фокусирана на феномен либидиналног тока из енергетске и структуралне перспективе, узимајући у обзир сазнања из природних наука (посебно квантне физике), а у мултидимензијалном контексту спектра психе (од најдубљег слоја колективно несвесног, преко културолошког, анцестралног и индивидуално несвесног, у односу са пољем свести и духом времена). *Ток* се у том смислу посматра из перспективе протока (музичке и психичке) енергије, а у контексту регулације закона термодинамике (Роровић, 1998). Принцип еквиваленције (први закон термодинамике) је кључан за процес трансформације енергије, и моделовање либидиналног и музичког тока: када енергетска вредност промени интензитет, та вредност не нестаје већ се појављује у другом виду (конзервација енергије – енергија се не да створити или уништити, већ мења свој облик). Принцип еквиваленције је основа успостављања психичког и музичког смисла, тј. значењских односа између (наизглед) разнородних делова система. И у музичком и у психолошком дискурсу овде говоримо о односима симетрије у најширем смислу. Основни

регулативни принцип дистрибуције енергије (други закон термодинамике) је ка вишем ступњу равнотеже, аналогно феномену 'разрешења' ('помирење', коегзистенција супротности) у психичком и музичком систему, и артикулисан је као принцип ентропије.

У оквиру енергетског приступа току, опште одређење ритма је уређеност протока енергије, са фокусом на фундаменталне организационе принципе покрета. Ритам се у том смислу сматра прималном категоријом протока енергије (Crossley-Holland, 2020; O'Brien, 2019). Централни фокус је на покрету, односно вишедимензијалним релацијама покрета, а не на супстанци која се креће (принцип еквиваленције и телеолошка перспектива). Моделовање тока је условљено дубинским формативним принципима који имају универзалну основу не само у погледу психичког и музичког протока енергије већ и у сферама неорганског и органског живота (Escamilla, 2020; Laszlo, 2007).

Уређеност протока (психичке и музичке) енергије је производ универзалних дубинских формативних принципа и јединственог утицаја окружења. Универзалне формативне принципе Јунг посматра кроз архетипове, примордијалне матриксе искуства, формуле кретања психичке енергије:

„Архетипови нису одређени према свом садржају већ искључиво према својој форми, а и тада у врло ограниченој мери. Сам архетип је празан и чисто формалан, он је ништа друго до *facultas praeformandi*, могућност репрезентације која је дата априори.” (Jung, 1981, пасус 155).

Ови универзални организациони принципи се могу посматрати у моделовању музичког тока у „конструкционој универзалности музичке форме”, тј. „дубинским формативним принципима који остају исти, независно од индивидуалног композиционог система, нивоа техничког развоја и, уопштено, који су имуни на промене цивилизацијског стања света.” (Porović, 1998: 367). У контексту развоја личности, моделовање кретања психичке енергије која постаје основ за искуство живота, тј. аутоматске реакције, бихевиоралне матриксе, доживљај стварности, одвија се у најранијем формативном периоду, лиминалном времену-простору интеракције архетипског са јединственим контекстом окружења. Овај временско-просторни конструкт почиње у материци, кроз бебино учешће у начинима на које мајка доживљава живот, што је потентни контрапункт морфологији кретања психичке енергије будуће јединке. Од посебне важности за успостављање поретка кретања енергије, тј. уређености покрета, те њене ритмичке компоненте, јесу феномен *рејрезенџације џенерализованих инџеракција* (РГИ) Данијела Стерна (Daniel Stern) и Шпицов (Spitz) коанестезијски модел.

РГИ

На почетку се дете сећа стално понављаних интеракција. Претпоставља се да се дете не сећа толико конкретних епизода колико просечног 'збира' (као што су: нелагода, плакање, храњење, итд.). Оваква генерализована епизода представља „структуру која указује на вероватан ток догађаја који се заснива на просеку искустава” (Stern, 1985: 97). Таква сећања изражена су у форми коју Стерн назива „репрезентације генерализованих интеракција”. Постоје задржана сећања о томе како су се углавном ствари дешавале у свакој појединачној епизоди, а важно је нагласити да су она сачувана заједно са емоцијама и телесним осећајима који су пратили сваку епизоду. РГИ се према томе састоје од телесних и афективно-менталних репрезентација. Оне формирају унутрашње знање детета које је засновано на искуству са старатељима и дејству које су те интеракције имале на детиње стање. РГИ носе емоционалне вредности наших интеракцијских модела и наших ставова и очекивања. Током првих неколико година, дете живи у сећањима пређашњих интеракција, без обзира на то да ли је старатељ физички присутан или не. Чак и ако је старатељ присутан, дете постоји са регулишућим моделом из ранијег периода (или фантазијом збира искустава насталих током интеракција). Временска димензија РГИ је сложена: Стерн мисли да се дете заправо носи са својом прошлошћу, проживљеним искуством заједништва са старатељем, својим личним искуством, а истовремено и са активним присуством неког другог. „Што је више прошлих искустава, мањи је релативни утицај или промена услед било које појединачне епизоде. Историја повећава инерцију.” (Stern, 1985: 113). Дете заправо живи са 'евоцираним другим' (Stern, 1985) који је 'збир' искустава са окружењем у најранијем формативном периоду и постаје стечена регулациона функција. Ова регулациона функција је основа аутоматских несвесних реакција, очекивања и вредновања одрасле особе која се манифестује у *интерактивном пољу* (Mansfield & Spiegelman, 1996) и има потенцијал даљег развоја и трансформације. Поред примарне породице, образовни процес је најплоднији градијент за даљи развој и трансформацију овог стеченог матрикса ка урођеном потенцијалу регулационе функције која је најприроднија индивидуи и резултира аутентичном самореализацијом.

Јакоби (Јасобу, 1999) разматра тесну повезаност РГИ и комплекса у јунгијанском смислу, као кључни градивни материјал комплекса уопште, а готово за успостављање комплекса ега (центар свести), осећаја идентитета. РГИ су основне јединице психичког тока у развојном смислу. Њихово груписање у кластере у складу са типизираним ситуацијама у раном периоду живота гради комплексе, који су кластери психичке енергије, провокатори покрета из несвесног. РГИ се могу посматрати као јединице кретања психичке енергије, а њихова природа је коанестезијска.

Коанестезија

Полазећи од Фројдових (Freud) примарних и секундарних процеса, Шпиц говори о коанестезијској и дијакритичкој организацији (од грчке речи *koinos* која значи заједнички или општи, и *eisthesis* – осећајност; *diacrinein* – одвојити или разликовати). Током коанестезијског начина функционисања у првих шест месеци живота, „перцепција је на нивоу дубоког сензибилитета и у смислу тоталитета... по принципу све или ништа.” (Spitz, 1965: 134). Шпиц говори о детињем изражавању помоћу невербалних сигнала, чија перцепција од стране одраслих није на свесном нивоу. Детиња перцепција функционише на нивоу условљених рефлекса који побуђују вегетативни систем (Spitz, 1945: 149). Соматске манифестације су на нивоу унутрашњих органа и држања тела. Дијакритички модалитет функционисања развија се из коанестезијског, и до друге године постаје интегрисана сензорна организација. Он се налази у кортексу и подразумева когницију.

Роџерс (Rogers, 1978) посматра ове соматске експресије (‘метафоре’) као модалитете за ‘пражњење’ психичке енергије. То су координисане експресије психе и коме, помоћу којих дете са великом (‘тоталном’) осетљивошћу одговара на надражаје сензоријума као што су равнотежа, температура, контакт са кожом, ритам, боја гласа и слично (Spitz, 1965: 134).

Коанестезијска комуникација се заснива на укупном осетном систему тела. Коанестезијски одговори нису локализовани; они су екстензивни и подразумевају первазивни сензибилитет. Занимљиво је поменути да се медицинско значење речи ‘висцералан’ односи на виталне унутрашње органе тела, као што су органи смештени у грудном кошу, међу којима су срце и плућа, или у абдомену, где су између осталог дубрези, јетра, панкреас или црева. У многим језицима присутна је референца на емотивна стања попут ‘терет на срцу’, ‘осећај у стомаку’ и слично. Пиха (Piha, 2005) артикулише ове амодалне опажаје кроз свакодневна људска искуства и активности: зашто одједном схватимо да је нечији поглед или глас ‘топао’ и ‘мек’, а самим тим и пријатељски настројен? Како вид или слух преносе квалитете температуре или додира, на основу којих заснивамо наша тумачења о емоцијама? То је питање искустава која се не обазире на границе између сензорних модалитета, а са којима нас везује језичка метафора (Piha, 2005: 34–35). Овај архаични искуствени модалитет заправо не ‘ишчезава’, он постоји истовремено у несвесном са осталим модалитетима разумевања који су ближи свести. Ми стално наилазимо на доказе за овај модалитет: доживљавамо неку особу као ‘хладну’ или ‘топлу’, нешто је ‘суво’ или ‘празно’; људи могу бити оштри или меки; ум може бити отворен или затворен, итд. Из ове форме архаичног искуственог модалитета, недиференциране димензијераног искуства интеракције, развија се вредновање код одраслог човека. Ове информације или повезане импресије које се односе на особу или ситуацију су несвесне и

аутоматске; оне претходе когницији и засноване су на нашој унутрашњој способности да процењујемо на природан, прималан начин. Оне су истовремено засноване на нашим РГИ, чиме означавају биографско, проживљено искуство односа са светом у генерализованој форми.

Уметничко искуство и перцепција уметности, а поготово музике „ствара интегрисани мост ка архаичном коанестезијском искуственом свету који је описан код Шпица (1965). Ова хипотетичка сфера раних импресија, која нарочито влада у првих шест месеци живота, обележена је „обрисима ... свеобухватним категоријама – тензијама, равнотежама, температурама, положајима тела, додирима, вибрацијама, ритмовима, дужинама, висинама звука, тоновима итд. – у којима ни перцепција и афект, ни соматско и психичко још увек нису раздвојени. Генерално, одрастао човек скоро да их није ни свестан, и тешко их је изразити на рационалан начин.” (Piha, 2005: 32). Коанестезијски вид искуства је основа за искуство музике (Piha, 2005; Glennie, 2015), као и за механизам психичког трансфера, тј. преноса искуства из једног модалитета у други.

Импликације за музичку педагогију

Градивни блокови искуства су РГИ који су конципирани као психички *интензијетети* тока (Jung, 1979). Интензитет се може посматрати као енергетски кластер са различитим набојима (акцентима). *Уређен њокрећ интенсијетета* чини *ритам* тока (либидиналне и музичке) енергије и одређује искуство. Искуство у развојном смислу чини основу за несвесне аутоматске реакције, вредновање и ишчекивања (феномен *комплекса* у јунгијанском смислу). Доживљај искуства је коанестезијски, дакле прожима ‘тотални систем’ индивидуе, укључујући и психу и тело. То је и основа међусобног утицаја психичких стања на физичко здравље и обрнуто, као и дејства музике на физиолошке процесе и психички развој. Механизам кросмодалног трансфера је заснован на принципу еквиваленције и представља дубинску основу за *трансфер у учењу* (Elis, 1965). Искуства стечена у формативном периоду развоја су несвесна предиспозиција за априори доживљај различитих сфера живота, јер се преносе кроз различите модалитете. У том смислу они су предиспозиција несвесног доживљаја музичког тока и вредновање музике (O’Brien, 2019), међуљудских односа, као и животних ситуација уопште (Jacoby, 1999). У том смислу, феномен музике заузима посебно место у погледу човековог развоја и по многим истраживањима је у најнепосреднијем односу са ‘метаболизмом’ психосоматске енергије (Piha, 2005; Weinberger, 1999; Carta, 2009).

С тим у вези, рад са ритмом у оквиру музичке педагогије има вишеструке импликације на развој ученика. Иницијално мапирање ових импликација, те конотативно промишљање о практичним методичким присту-

пима у оквиру музичке педагогије, прво изискује разумевање импликације рада са ритмом на психу. Ова *дијајносичка* фаза подразумева истраживања у области мета анализе музичког и либидиналног тока са фокусом на ритам, артикулисаних кроз тематске области курикулума у вези са ритмом. На пример, какво 'значење' за психу (и сомну) има дводелни и троделни ритам? Честе су асоцијације са квадратним и кружним покретима у музичкој пракси, а у психоаналитичким истраживањима ови модели уређености тока су дубински организациони принципи искуства који указују на начин спознаје (конвенционално речено – рационални и инстинктивни ; Jung, 1979). Обогаћење свести о психичком 'значењу' наставних тема везаних за ритам отвара бројне могућности оптимизације методичког приступа, на пример: стилови учења који произлазе из рационалне и инстинктивне спознаје ('квадрат' и 'круг'), увид у развој специфичних интелигенција (Gardner, 1983) и осмишљавање оптималног приступа за датог ученика или групу.

По начину реакције ученика у процесу учења одређене наставне теме у вези са ритмом, ми стичемо информације о РГИ, коанестезијским моделима комуникације из формативног периода живота, тј. дубинском матриксу кретања либидиналне енергије која је основа за учеников доживљај, аутоматске реакције, као и вредновање музике, међуљудских односа и животних ситуација. Ми стичемо увиде у априорне преференце и отпоре у вези са одређеним *уређењима йројтока* (музичке и либидиналне) *енерџије*, тј. ритму као одразу дијалектичког односа примордијалног дубинског идентитета индивидуе са средином. Другим речима, ми добијамо информације о учениковим несвесним отпорима који воде порекло из траума и истовремено информације о 'отвореним вратима' за учење – оптималним начинима развоја компетенција за учење, органски својствених датој индивидуи или групи. То је *методичка фаза* у оквиру које се промишља о специфичним методичким приступима у вези са датом наставном темом, 'органски' осмишљеним на основу стечених информација. У вези са нашим конкретним примером дводелног и троделног ритма, непосредна пријемчивост за дводелни ритам, на пример, може да имплицира пријемчивост за апстрактни приступ (Kolb and Fry, 1974), а троделни за креативно-имагинарни. Посматрано из стратешке перспективе развоја ученика, мање развијени принцип кретања либидинално-музичког тока треба развити. Одабир оптималног приступа за тај развој ће бити наговештен учениковом *музичком* реакцијом на поставку мање развијеног модела. Развој музички изазовног модела активира инфериорну функцију и покреће процес трансформације РИГ, те отвара могућност развоја нових организационих принципа либидиналног тока, тј. нових начина искуства, наспрам аутоматског обитавања у прошлости (евоцирани други).

У педагошком смислу, музички педагог ће увек бити носилац пројекције 'евоцираног другог', тј. прималне регулативне функције индивидуе из најранијег формативног периода, активирајући несвесни матрикс интеракције са

учеником. Фундаментални квалитет те интеракције биће аутоматски одређен *ритмом* у коанестезијском смислу, тј. несвесним ишчекивањем модела уређеног кретања интензитета емотивних и соматских доживљаја. Као и у прималним односима са значајним другим у формативном периоду (мајка и беба), однос музичког педагога и ученика треба да буде заснован на *дубинском музичком огледању* (O'Brien, 2019), а што је најбоље илустровано принципом музичке импровизације ('jam session'). У музичкој импровизацији, музичар нешто саопштава; други музичар одговара, саопштавајући нешто ново што може бити слично или веома различито од почетног исказа, али са дубоком инхерентном логичном музичком везом. Ово омогућава музичару који је саопштио први исказ да осети да је његов исказ неко *чуо*, признао и схватио (принцип психолошког огледања). У исто време, први музичар сазнаје о јединственим особинама другог који је другачији, али дубински *повезан*. Међу музичарима ово увек ствара осећај повезаности и узајамног разумевања, а да притом нису један другог ни погледали нити су разговарали. Они чак не морају ни да буду физички на истом месту (веза са *ирелазним објектом*, који у процесу образовања води ка компетенцијама за доживотно учење). Временом, док импровизују (спонтано комуницирају кроз музику), музичари сазнају о себи својственим стиливима и постају усклађенији у смислу суптилних нијанси и намера везаних за 'покрете'. Уколико оваква дубока повезаност (*ујаривање* у развојној психологији) постоји, онда се дешавају и нове креације. Ово су и оптимални услови да се један исти покрет (из РИГ прошлости) изведе на *нови начин*.

Рад са ритмом у том смислу има потенцијал *трансформације матрикса*, који резултира обogaћењем иницијалних искуствених и изражајних могућности и избора индивидуе, а што је један од суштинских предиспозиција сазревања, као и самог процеса образовања. Ова трансформација је могућа уколико је музички педагог свестан дубинског потенцијала овог процеса, као и уколико поседује неопходни коанестезијски сензибилитет за музичку интеракцију са дететом. Обогаћење образовања будућих музичких педагога, као и посебно осмишљени курсеви професионалног усавршавања су један од начина подршке новом приступу музичкој педагогији.

С тим у вези треба да уследе нова промишљања о музичкој педагогији, профилу и улози музичког педагога и методичком приступу раду са ритмом, осталим компонентама музичког тока и различитим категоријама наставних тема у контексту нове научне парадигме и изазова садашњег *духа времена*.

Литература

- Carta, S (2009). Music in dreams and the emergence of the Self. *Journal of Analytical Psychology*, 54, 85–102.
- Crossley-Holland, P. (2020). *Rhythm*. *Encyclopedia Britannica*. Preuzeto 7. marta 2021, sa <https://www.britannica.com/art/rhythm-music>.
- Ellis, H. (1985). *The Transfer of Learning*. New York: The Macmillan Company.
- Escamilla, M. (2020). Neuroscience and Jung. In: N. O'Brien & J O'Brien (eds.), *The Professional Practice of Jungian Coaching* (pp. 44–56). London: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glennie, E. (2015). *Hearing essay*. Preuzeto 7. marta 2021, sa <https://www.evelyn.co.uk/hearing-essay>.
- Jacoby, M. (1999). *Jungian psychotherapy and contemporary infant research: Basic patterns of emotional exchange*. London and New York: Routledge.
- Jung, C. G. (1979). *Collected works of C. G. Jung*, Volume 17. Princeton: Princeton University Press.
- Jung, C., and Pauli, W. (2001). *Atom and Archetype: The Pauli/Jung Letters, 1932–1958*. Princeton: Princeton University Press.
- Kolb, D. and Fry, R. (1974). *Toward an Applied Theory of Experiential Learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Laszlo, E. (2007). *Science and the Akashic Field*. Rochester: Inner Traditions.
- Mansfield, V. and Spiegleman M. (1996). On the Physics and Psychology of the Transference as an Interactive Field. *Journal of Analytical Psychology*, 41, 165–321.
- O'Brien, N. (2019). Who is listening. *New Sound*, 52, 131–147.
- Piha, H. (2005). Intuition: A bridge to the coenesthetic world of experience. *JAPA*, 23–49.
- Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: Clio.
- Rogers, R. (1978). *Metaphor: A psychoanalytic view*. Berkeley: University of California Press.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism—An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53–74.
- Spitz, R. (1965). *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Weinberger, N. (1999). *The music & science information computer archive*. Preuzeto 7. januara 2021, sa <http://www.musica.uci.edu/mrn/subjidx980901.html>.
- Zabriskie, B. (2014). Psychic energy and synchronicity. *Journal of Analytical Psychology*, 59, 157–164.

PSYCHOANALYTIC VIEW ON PHENOMENON OF RHYTHM AND IMPLICATIONS TO MUSIC PEDAGOGY

The theoretical foundations for studying rhythm from the psychoanalytic perspective comprise the work of C.G. Jung and the post Jungians, and related infant research. The main focus is music flow as the movement of energy between the conscious and unconscious through the lenses of Jungian energy view. The related concepts are: universal organising patterns (archetypes), complexes, the intersubjective field, coenesthetic communication and representations of interactions which have been generalized (RIGs). The aim of this paper is to deepen understanding of rhythm phenomena and its role in the formation of primal relational patterns. The study contributes to the academic body of knowledge by establishing a new foundation for studying rhythm in music pedagogy. The implications of application of new knowledge are in developing new practical methods in the pedagogical approach to rhythm within music education and as a wider part of developmental work with children and adults.

Keywords: rhythm, energy, music, unconscious, pedagogy