



Negativita ve studování na umělecké škole¹

Negativity in Studying in the Art School

Lenka Vráblíková

ABSTRACT Although within the binary oppositions art is traditionally situated on the side of femininity, the concept of modern artist fits particularly to masculine subject. As such, it excludes the existence of the other – a woman artist. Similarly, the process of becoming an artist, which is institutionally framed by studying in art schools, does not offer women the possibility to become an artist without denying crucial aspects of their singular *and* woman experiences. The work interprets some particular events which accompanied a dissertation project called “Feminist action research – How to study to become a woman artist?” realised at the Faculty of Fine Arts FaVU VUT in 2010. Reading of those events draws on the post-Lacanian feminist authors and their interpretation of the work by Melanie Klein. It shows that it is the access and relationship to negativity, which structures the experience of art students and which thus, simultaneously, triggers and reproduces sexual difference.

KEY WORDS art education, feminism, negativity, psychoanalysis, sexual difference

Úvod

Může žena zaujmout pozici tvůrčího subjektu? Tedy zaujmout pozici, která je tradičně konstruovaná kolem konceptu maskulinity? Jak studovat umění, aniž by muselo dojít k popření aspektů jedinečné a ženské zkušenosti? A jak může žena dosáhnout formativního setkání s druhým či druhou, které by poznamenalo její umělecké začátky, a tak napomohlo koncentrovat kreativní energie? Jakou roli ve studování umění, potažmo v umění obecně, hraje pohlavní diference? Pro ženu, která se chce stát umělkyní, tento proces nutně začíná kladením si takových otázek. Na začínající umělkyni je tak uvalena povinnost odpovídat. Přičemž svojí nevyhnutelností je tento apel zcela apriorní, nezávislý a tak i nadřazený odpovědím, kterých se dovolává. A tak dokonce i rozhodnutí neodpovídat, tedy nezodpovězení těchto otázek, které ale nutně nemusí předjímat mlčení, je dopředu obtěžkáno její pohlavní odlišností. Tato práce se pokouší odpovídat. V tomto článku nabízím, jakkoli nutně ambivalentní a částečné, odpovědi na výše jmenované otázky, a to skrze interpretaci několika dílčích událostí, které nastaly během mého studování na umělecké škole. Konkrétně řečeno, tento článek interpretuje události, které nastaly v rámci projektu nazvaného „Feministický akční výzkum: Jak studovat na umělkyni?“. Projekt jsem realizovala jako svojí diplomovou práci na Fakultě

Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 3/2012. S. 51–64. ISSN 1214-813X.

¹ Tímto děkuji Griseldě Pollock za její ochotu a pomoc při zpracovávání tohoto tématu.

výtvarných umění FaVU VUT v roce 2010.² Předkládané interpretace jsou rámovány teoretickým modelem, který chápe konstrukci umělce jako proces naplňování tradiční oidipovské situace. Z psychoanalýzy vychází i metoda interpretace. Z tohoto důvodu se také spíše než na celkové a podrobné zmapování projektu³ zaměřuji na interpretaci malého zlomku událostí. Současně ale tyto události ztělesňují klíčové momenty, jakési „symptomy“, které se odvíjí kolem zásadních problémů studování na umělkyni, konkrétně kolem pohlavní diference,⁴ vztahu k psychické a sociální negativitě, modernistického konceptu umělce a umění, a vztahu k druhé ženě nacházející se v pozici „mateřského“ subjektu.

Jak potvrzuje zde analyzovaná zkušenost, je to především odepření přístupu k negativitě (tedy k mechanismům nevědomí, konkrétně agresí a odmítnutí) a odepření vyjádření negativit v jiné než sociálně a umělecky „patologické“ rovině, které zamezuje studentkám umění zaujmout pozici učedníka-následovníka ve vztahu k „otcovské autoritě“. Skutečnost, že pro přístup k negativitě a pro její vyjádření je určující právě pohlavní diference, ukazuje první interpretovaná situace, tedy výrok, který zazněl během obhajoby diplomové práce. Druhý moment, který v této práci interpretuji, je „alternativní“ pedagogický vztah, tedy vztah mezi mnou – studentkou umění – a umělkyní-pedagožkou. Ukázalo se, že negativita je zásadním strukturálním komponentem i tohoto vztahu. Vztah mezi ženami nacházejícími se v pozici pedagožky a studentky umění interpretuji za pomoci teorie objektních vztahů Melaine Klein čtený právě skrze postlacanovskou psychoanalytickou feministickou teorii (Kristeva 1986; Rose 1993; Nixon 1995, 2005). Poslední zde interpretovanou událostí je chápání FaVU jako „ženské“ ve smyslu „dobré“ instituce, tedy názor, který vyjádřili některé členky a členové fakulty.

Úvodem ještě dodejme, že cílem této studie není pouze „pochopit“ nebo „interpretovat“ tak, jak by se slušelo na text, který, ačkoli již ze své definice zpochybňuje pozitivistické paradigma, stále aspiruje na to být klasifikován jako *vědecký* (jak je tomu například u kvalitativně interpretativních zkoumání v sociálních vědách). Obecně řečeno, předkládaný text náleží do oblasti kulturních studií vycházejících z kritických teorií. Jak ale navíc vyplývá ze specifické povahy zde použitého teoretického a metodologického rámce, tedy psychoanalýzy, která se soustředí na „odhalování *nevědomých* významů a jejich interpretace“ (Laplanche a Pontalis 1988: 367), tato studie se snaží pracovat s tím, že si není, či nemůže být, zcela

² K projektu byly vytvořeny webové stránky (<<http://jakstudovatnaumelkyni.ff.vutbr.cz>>), které jsou jeho součástí a současně jej dokumentují (Vráblíková 2010).

³ Diplomovou práci mapuje článek „Feministický akční výzkum – Jak studovat na umělkyni?“ (Vráblíková 2010). Zde jsou představeny cíle projektu, teoretická východiska, ze kterých projekt vycházel, a metoda zkoumání/uměleckého procesu – feministický akční výzkum. Dále se článek soustředí na popis projektu, jednotlivých dílčích událostí a výsledků zkoumání (článek je přístupný také online).

⁴ Na rozdíl od kategorie *genderu*, která vychází z teorie sociální konstrukce maskulinity a feminity jako determinovaných kulturními a sociálními procesy, koncept *pohlavní diference* k tomuto pojetí přidává, a celkově se zaměřuje na, procesy nevědomí. Tato kategorie tak umožňuje interpretaci, která události nepojímá jako determinované pouze vnějšími faktory, ale také jako systém s vnitřními strukturujícími procesy, kdy je subjektivita pojímána jako proces vědomých a nevědomých operací, spíše než jako výsledek racionálního jednání suverénních aktérů a akterek.

vědoma. Chápání vědomí jako funkce odvozené z konfliktuálních dynamik nevědomí totiž nutně vede k rozkladu konceptů, na kterých jsou věda a teorie tradičně založeny, tedy konceptů poznávání a vědění jako takových (Weber 2000: xiv). S narušením hranic mezi *věděním* a *ne-věděním* nutně dochází i ke zpochybnění akademické studie chápané pouze jako neutrální nosič vědecko-teoretického poznání, což se nutně projevuje i na materiální kvalitě textu. Stručně řečeno, tato analýza se snaží odhalit nevědomé významy skrze interpretaci událostí, které představují jakési uzly, kde jsou prvky či témata nevědomí v různých asociačních řetězcích zhuštěna, a tak i zachována. „Auto-psychoanalýza“ se tak snaží vyložit smysl daných událostí, přičemž ale reflektuje skutečnost, že není od *práce*,⁵ kterou se snaží interpretovat, zcela oddělena, ale naopak, je její součástí. Jinými slovy, je „jen“ další vrstvou řetězců, další rupturou, která vytváří nové významy.⁶ Konkrétně řečeno, jelikož v této práci vycházím z chápání pre-symbolické zkušenosti jako možného zdroje transgrese (Kristeva 1986), můj text se snaží „uchovat“ transgresivní potenciál, a na tomto základě pak dále načrtnout možná východiska pro budování mezi-ženského hierarchického vztahu v rámci budoucího vzdělávání v umění. V závěru textu je proto negativita, která sama vychází z pre-symbolické zkušenosti a která se objevuje při „střetu s druhou“, představená nejen jako element strukturující vědění a kreativitu, ale také jako potenciální zdroj transgrese a sociální změny. Tento text tak může být chápán jako jedna z možných odpovědí na otázku „Jak studovat na umělkyni?“, která byla stěžejní i pro umělecký projekt, jehož části se zde pokouším interpretovat.

Negativita a teorie Melanie Klein: prvotní fantazie, úzkost a agrese

Teorie vývoje dítěte Melanie Klein nemusí být chápána jen jako analýza raného období jedince, ale jako analýza pozic a situací, ve kterých se nacházíme i během dospělého života (Mitchell 1986: 21). Pozice identifikované Klein, konkrétně paranoidně-schizoidní a depresivní pozice, jsou vlastně reakcemi na úzkost. Ty se sice vyvíjí během prvních měsíců života, spolu s mechanismy, jako jsou projekce, introjekce, vypuzení, re-introjekce nebo štěpení, ale zůstávají součástí osobnosti jedince i v dospělosti. Mezi vzděláváním a psychoanalýzou ale existuje mnohem silnější vazba, než jen všeobecné přetrvávání výše zmíněných primárních mechanismů (Rose 1993: 200). Vztah vyučující–studující stejně tak, jako vztah analytik–analyzand v rámci psychoterapie, je totiž rezonancí primárního tzv. „rodinného dramatu“ par

⁵ Slovo „práce“ je zde myšleno nejen ve smyslu „diplomové práce“, která je objektem interpretace, ale hlavně také jako „činnost“. Konkrétně řečeno, je aluzí k Freudově „snové práci“, tedy k chápání „objektu interpretace“ ne jako nosiče jednoho významu, který výkladem odkryjeme, ale jako procesu, který již sám o sobě utváří významy skrze deformace a překrucování. Takové chápání interpretovaného materiálu nutně vede k tomu, že analýza samotná je vlastně jen jakousi další deformací, dalším překrucováním, které vytváří význam.

⁶ Mimo jiné tak tento text také aspiruje na to zpochybnit převládající paradigmatata. Jednak jako práce náležející do feministické praxe a bádání, které si kladou za cíl narušení převládajícího nerovného společenského uspořádání, a jednak jako *specifický přístup* v rámci feministického bádání, který je, minimálně v České republice, spíše okrajovým. Tento text tak nutně představuje i kritiku paradigmat, která v bádání v oblasti nerovnosti mužů a žen převládají. Článek se tak nachází „na hranici“, jinými slovy na periferii, českých feministických a genderových studií.

excellence, a to díky přítomnosti mechanismu přenosu. Přenos, tedy aktivace nevědomých přání a pravzorů z dětství (Laplanche a Pontalis 1988: 458), hraje v pedagogickém vztahu zásadní roli. Přesněji řečeno, přenos je mechanismem, který „je přítomný všude tam, kde je ve hře znalost a vědění“ (Lacan 1977: 232).

Důvodem, proč se v této stati obracím právě k teorii Melanie Klein, není ani tak to, že, na rozdíl od Freudova pojetí, je pro Klein mateřský subjekt centrální postavou. Postlacanovské feministky na teorii objektivních vztahů oceňují především zaměření se na situace úzkosti, kterými novorozенец prochází a na které musí reagovat obrannými mechanismy. Jinými slovy, v centru teorií, které se zabývají vztahem jedince ke svému prvnímu druhému, k matce, stojí *negativita*. Jak ale upozorňuje většina zde citovaných autorek, „obrat“ k teorii Melanie Klein musí být založen na přístupu, jehož cílem je předložení interpretace nacházející mimo či jde takzvaně *za* interpretace, které se bezprostředně nabízejí.⁷ Doslovným čtením teorie objektivních vztahů (které si nicméně její logika žádá) totiž riskujeme jakousi „teoretickou regresí“ (Jacobus 1998: 91). Klein se totiž ve svých interpretacích volně pohybuje mezi fantaziemi a jejich objektem, kdy jednoduše „pojmenovává“ okolní svět bez jakéhokoli propracovanějšího konceptuálního pojetí vztahu jazyka a nevědomí (Lacan 1977: 272). Tak například při analýze čtyřletého pacienta Dicka Klein „brutálně“ aplikuje oidipovský komplex na hračky a okolní objekty: velká mašinka reprezentuje otce, menší vlak je reprezentací Dicka, vlaková stanice reprezentuje fantazii mateřského těla, vjezd vlakem do stanice Klein interpretuje jako penetraci atd. (Klein 1986). Jak ale dále uvádí výše zmíněné autorky, *obrat* nemusí nutně znamenat *návrat zpět* či předznamenávat *regresi* a *úpadek*. Nixon argumentuje, že v případě Klein je uvažování v termínech regrese či zpětného vývoje neproduktivním čtením, jelikož už její pojetí se samo o sobě nachází „mimo historii“ (Nixon 1995: 73). Pro Klein je klíčovým konceptem *fantazie*, která je produkována tělesnými operacemi a která je současně primárním strukturujícím principem psychické zkušenosti. Jinými slovy, subjekt se formuje okolo zkušenosti ztráty, která je přítomná od samého narození a kterou novorozenci prožívají skrze destruktivní fantazie. Toto „strukturální“ či „prostorové“ čtení teorie objektivních vztahů se tak úspěšně vypořádává s esencialismem a konceptem regrese. Otevírá tak možnost zkoumat agresivní fantazie jako elementy, které strukturují subjekt, z čehož také vyplývá, že „agresivní“ subjekt můžeme chápat ne v termínech esencialismu, ale v rámci pojmů vztahových (Nixon 1995: 91). Vyhnutí se doslovnosti a zaměření se na koncept psychické negativity, která není chápána jako primitivní biologický instinkt, ale jako součást fantazií nesoucích význam, tak umožňuje použít teorii objektivních vztahů v rámci současné kritické teorie, tedy teoretizovat psychiku *jako* sociální jev.

Negativní přenos tak, jak jej interpretují zmíněné autorky, má kromě identifikace negativy jako strukturujícího principu subjektivity pro kontext této práce další, velmi zásadní význam. Důraz na negativitu v primárních vztazích totiž zamezuje estetizaci nevědomí a pudů jako *pozitivní* revoluční síly, a s tím spojenou fetišizaci primárního vztahu matka-dítě jako jejího modelu. Takové pojetí je výsledkem interpretací jak feministického hnutí

⁷ Jedná se o takzvanou strategii „re-reading“, která je charakteristická pro kulturní studia, a především pak psychoanalytickou teorii, kde nejnámějším je Lacanův „obrat“ ke Freudovi. Více k tématu „obrat“, Lacanovi a Klein například Rose (1993: 137–139) a Jacobus (1998: 91–112).

a feministické teorie, tak humanitních věd obecně (Rose 1993). V rámci feminismu byla tato fetišizace součástí hledání alternativního konceptu feminity osvobozené od patriarchálního diktátu, kdy se feministky obracely k pre-oidipovským vztahům jako k esenciálně harmonickému a negaci nekontaminovanému poutu, jako blízkosti plné ryzi a neporušené lásky (Rose 1993: 140; Sayers 1987: 28). Klein je první badatelkou, která lokalizovala násilí ve vztahu k matce. To ve své brutalitě rozhodně nezaostává za násilím, které Freud identifikoval mezi otci a syny. Její pojetí tak problematizuje ideál raného spojení s matkou, a tak také například zásadně ovlivňuje současné bádání v rovině utváření genealogie vědění mezi ženami, a to jak napříč generacemi, tak mezi jednotlivými ženami.

Než představím projekt, jehož klíčové události zde interpretuji, a metodu této interpretace, je nutné připomenout, že negativita zde není myšlená jako pouhá negace či jako „negativní“ ve smyslu „záporný“, „nepříznivý“ či „nežádoucí“. Negativitu naopak chápu ve spojení s mechanismem odmítnutí, klíčovým nástrojem separace, který nejen že umožňuje vznik subjektu jako takového, ale je i zdrojem vědění (a tím i vědeckého poznání) a kreativity obecně (Rose 1993). Slovy Julie Kristevy, která koncept negativity tímto směrem dále rozvádí, negativita umožňuje narušování a „produktivní rozklad“ procesů signifikace, tedy zabraňuje ustrnutí a fixaci významů (Kristeva 1986: 24–33). Schopnost obnovovat a vytvářet nové významy je tak specifickou vlastností negativity, která pramení právě z pre-symbolické zkušenosti. Ačkoli je totiž pre-symbolická zkušenost již sama o sobě vystavena sociálním kódům a signifikaci, současně je schopna tyto kódy obnovovat a narušovat. Jinými slovy, pre-symbolické procesy, které jsou sice těmito kódy vázány, nejsou ale na ně redukovatelné, a proto mohou být chápány jako zdroj jejich transgrese.

Tento text tak pracuje s konceptem negativity založeným na pre-symbolické zkušenosti, tzv. psychické negativitě, kterou představila Melanie Klein. Jak ale zdůrazňují postlacanovské teoretičky, tyto procesy nemusíme číst pouze „psychoanalyticky“, ale také „politicky“. Negativita je zde chápána jako jakási „hnací síla“ nejen psychického, ale také sociálního života, jako síla, která se významně podílí právě i na dynamice vztahů k druhým. V rámci bádání v oblasti pudů ale nejde jen o to používat psychoanalýzu, a konkrétně pak pre-oidipovskou zkušenost, pouze jako nástroj interpretace sociálně kulturních fenoménů. Pokud budeme hledat a rozeznávat pre-symbolické v rámci sociálních praktik, v terminologii Kristevy „sémiotickou dispozici“ (tamtéž: 28), identifikujeme tak také „kapacitu subjektu renovovat řád, ve kterém se nevyhnutelně nachází“ (tamtéž: 29). Výzkumná práce, která se zabývá touto oblastí, tak může být nástrojem hledání nových interpretací, ale navíc může dokonce sama o sobě takovou interpretaci ztělesňovat. Způsobu, jak dosáhnout tohoto efektu v rámci analytické práce, se věnuji v následující kapitole.

Metoda zkoumání sémiotické dispozice Julie Kristevy

Události, které tato práce interpretuje, byly součástí projektu „Feministický akční výzkum: Jak studovat na umělkyni?“. Tento projekt probíhal během letního semestru akademického roku 2009/2010, a to od 17. března do 29. dubna, jako moje diplomová práce v Ateliéru grafiky na Fakultě výtvarných umění VUT. Práci jsem záměrně definovala jako projekt, který je současně sociálněvědním výzkumem (Small 1995) a uměleckým dílem (Lind

2007). Obsahem bylo hledání možných způsobů, jak studovat na umělkyni, a to skrze kritiku sebe sama jako studentky umění. Cílem projektu ale nebylo nalezení jedné správné odpovědi na otázku „Jak studovat na umělkyni?“, ale šlo o vytvoření platformy, kde je možné o této otázce diskutovat, problematizovat ji, mluvit o stávající situaci, a tímto způsobem ji měnit.

Tato studie interpretuje jen malý zlomek událostí, které se během projektu odehrály. Přesto jsem ale přesvědčená, že dílčí zlomky, které zde představuji, současně ztělesňují klíčové momenty, řekněme „jádro“ projektu. Při interpretaci těchto událostí pak vycházím z psychoanalýzy, konkrétně pracuji s konceptem negativity tak, jak jej předkládá Melanie Klein a jak je interpretována již výše zmíněnými postlacanovskými teoretičkami.

Jak už jsem zmínila v úvodu, bádání v oblasti pre-oidipovské zkušenosti, tedy studium operací, které předcházejí tzv. vstupu do symbolického řádu, ale vyžaduje specifický přístup. Zkoumání pudů s sebou totiž nese několik problémů, a to konkrétně již zmíněné nebezpečí fetišizace biofyzických procesů ve formě jejich esencializace na jedné straně a problém homogenizace a systematizace těchto procesů analytickým diskursem na straně druhé (Kristeva 1986).

Snaha jít *za* systém nemusí okamžitě znamenat snahu obnovovat pre-diskursivní doménu ve smyslu pokoušet se vystoupit *ze* systému. Neesencialistická metoda, kterou Kristeva předkládá pro výzkum pudů, chápe biologické procesy jako heterogenní operace, které jsou již samy o sobě vystaveny sociálním kódům a signifikaci, ale které jsou současně schopny tyto kódy překračovat (Kristeva 1986: 29). Kristeva odmítá existenci pudů jako mimojazykové skutečnosti, která předchází či se jiným způsobem nachází mimo procesy signifikace, přičemž ale současně pudy chápe jako zdroj transgrese a renovace. Navíc kromě toho zdůrazňuje skutečnost, že tradiční analýza homogenizuje a systematizuje tento transgresivní „nadbytek“. Jinými slovy, analýzou heterogenních pudů a jejich renovačního potenciálu dochází k „homogenizaci fenoménu a jeho propojení se systémem“ (tamtéž: 30). Podle Kristevy je totiž analýza „agentem sociální soudržnosti“ (tamtéž: 31). To má za následek, že ačkoli původním záměrem bádání v oblasti pudů mohlo být vyvolání určitého rozkolu či ruptury v rámci procesů signifikace, analytickým pojmenováváním se toto úsilí mění ve vlastní opak.

Tento specifický a současně nevyhnutelný paradox zkoumání ale nemusíme nutně chápat jako paralytický efekt. Toril Moi navrhuje nahlížet jej spíše jako zdroj obnovy kreativity zkoumání samotného (Kristeva 1986: 24). Takové zkoumání ale od badatelky vyžaduje zvláštní přístup: aby došlo k neutralizaci anestetického efektu, který je vlastní teoretickému a vědeckému jazyku, badatelka musí k problému přistupovat skrze sebe-kritiku, kritiku sama sebe jako heterogenního subjektu (vědomého a nevědomého současně), s důrazem na vztah k pudům a pre-oidipovské zkušenosti. Slovy Julie Kristevy,

aby došlo k neutralizaci fantomu „čisté vědy“ [...] [badatelka] musí sama sebe zpochybňovat, musí se vymanit z obranné ulity transcendentálního ega [...], a tak obnovit svůj vztah s negativní a pudovou, ale i sociální, politickou a historickou dimenzí, která mění a obnovuje sociální kódy. (Kristeva 1986: 33)

Tento text je vedený snahou obnovit vztah „s negativní a pudovou, ale i sociální, politickou a historickou dimenzí“, konkrétně touhou uchopit a částečně i pochopit události, které nastaly během mého studování na umělecké škole.

Výklad projektu „Jak studovat na umělkyni“: pohlavní diference, negativita a střet s druhou

Tradiční model vzdělávání můžeme interpretovat jako vztah strukturovaný podle pravidel oidipovského dramatu, přičemž je to právě studování na umělce, kde se přenos podle ryze maskulinního klíče „otec–syn“ uplatňuje v mnohem větší míře a v mnohem sevřenější a rigidnější podobě, než je tomu v jiných oblastech vzdělávání (Pollock 2001: 136). Instrukční sexismus na uměleckých školách totiž přesahuje pouhou, ačkoli už samu o sobě naprosto trýznivou, každodenní praxi sexistického chování. Důvodem, proč se instrukčnímu sexismu na uměleckých školách tak dobře daří, je soulad mezi sexistickou hierarchií genderových rolí a ideologií, která stojí v základu samotného objektu tohoto vzdělávání, tedy „umělectvím“ tak, jak je definováno modernistickým paradigmatem.

Genderové role v rámci hierarchie vyučující–studující na fakultě výtvarných umění jsou uspořádány tak, že muži tvoří skoro naprostou většinu pedagogického sboru a ženy zase představují většinu studujících. K otázce této disproporce, konkrétně k faktu, že ženy jako vyučující umělkyně jsou na fakultě prakticky skoro nepřítomné, poznamenává bývalá studentka a současná pedagožka fakulty:

Ženy na uměleckých školách působí vesměs v administrativě, relativně otevřené jsou ještě teoretické disciplíny, ovšem z praktických ateliérů je žena – vedoucí ateliéru – spíše exotickým zvířetem, vzácným motýlem, kterému navíc (po dvaceti letech konfrontace naší společnosti s feminismem) stále hrozí vyhynutí! (Lungová 2010)

Přes to, že se současné umělecké paradigma odvíjí v termínech „post-“ či „anti-“ modernismu, kdy se umělci a umělkyně kriticky vyrovnávají s některými z imperativů modernismu, klíčové představy o umění a umělci, především pak v rámci současného vzdělávání, stále vycházejí z modernistické ideologie umění (Dalton 2001: 2). V rámci tohoto paradigmatu je umělec chápán jako revoluční, radikální a nutně nonkonformní síla, nicméně v čistě abstraktním, apolitickém a universalistickém smyslu.⁸ Jinými slovy, umělec je definován jako svrchovaný, soběstačný kreativní tvůrce, jako výlučně maskulinní subjekt, který vytváří umělecká díla ztělesňující tuto vysoce hodnocenou subjektivitu, neboli uměleckou pravdu, která je navíc universálně platná (Pollock 2001: 131).

Souhru těchto dvou výše zmíněných rovin navíc skvěle podtrhuje formální struktura vztahů mezi vyučujícími a studujícími. V rámci kontinentální Evropy je totiž vzdělávání na vysokých uměleckých školách většinou organizováno do tzv. ateliérů, kdy se formativní setkání s postavou autority odehrává v rámci vztahu organizovaného podle pravidel klasické

⁸ Modernismus je tradičně předkládán jako radikální a jako postaven „proti“ establishmentu a institucím. Jak ale podotýká Pollock, tato radikalita je ve skutečnosti pouhým mýtem, jelikož už od třicátých let 20. století je modernismus oficiálním uměním kapitalistického Západu (2001: 134).

freudovské „velké hordy“ (Freud 1997). V čele každého ateliéru totiž stojí jeden umělec-pedagog, kterému jsou studující naprosto oddáni. Současně ale jsou také zcela závislí na této jediné a jedinečné autoritě, která jim vládne svrchovanou *otcovskou* rukou. Na místě je také zdůraznit, že mnohým studujícím toto drsné konkurenční prostředí vyhovuje. Vlastně se dá říci, že i prospívá, a to především těm, jejichž vnímání vlastního já je implicitně posilováno skrze tento „macho“ program oidipovské bitvy synů o přízeň otce, ale hlavně bitvy s otcem samotným (Pollock 2001). Přičemž dodejme, že v roli „otce“ nemusí být jen konkrétní osoba pedagoga, ale i samo umění, a to jak v podobě norem a pravidel, které formují jeho současnou podobu, tak i historicky, jako vyrovnávání se s „otci-předchůdci“ a jejich uměleckými styly a přístupy, které je nutné „překonat“.

Studenti umění mají při konstituci svého uměleckého já na výběr z několika strategií. Jak vyplývá z uspořádání pedagogické situace, zásadní je především klasická rebelie proti otcovské autoritě. Jako užitečný návod pro její použití studujícím na umělce slouží samotná forma a obsah učiva, například lineárně pojaté dějiny umění, které na fakultě představují jádro výuky historie a teorií umění. Toto pojetí dějin umění můžeme chápat jako technické znázornění logiky pokroku, tedy imperativu překonávat předchůdce. Navíc, s výjimkou druhé poloviny 20. století a současnosti, na tento příběh umění „otcové“ a „synové“ disponují monopolem.

V rámci modernismu je ale zásadní ještě další strategie, kterou modernismus převzal jako jednu z klíčových poloh, která doplňuje klasickou rebelii synů proti otci. Konkrétně se jedná o identifikaci s hysterií, která ve své idealizované podobě splývá s feminitou a která je chápána jako „zdroj inspirace“ a „výraz ryzí kreativity“ (Nixon 2005: 32). Při obhajobě méj diplomové práce, kdy jsem se snažila reagovat na kritiku diplomového projektu a vyjádřit svůj nesouhlas, jeden z členů komise pronesl komentář: „Já se tě bojím. Vážení, já z ní mám opravdu strach!“, který byl následován smíchem z publika. V souladu s Nixon můžeme reakci člena komise interpretovat jako již zmíněnou strategii identifikace s hysterií. Konkrétně se jedná o tzv. „hysterickou nápodobu“ inspirovanou klasickým symptomem hysterie zvaným „zrcadlení“. Symptomy objevující se u pacientek (jako slabost, malátnost, nechutenství) přehrávaly v nadsazené formě viktoriánský ideál feminity, kterou definovala právě extrémní citlivost a křehkost (Bernheimer a Kahane 1985: 5).⁹ Pedagogova parodie tak, jako v případě pacientek „postižených hysterií“, mimeticky přehrávala a přeháněla, v tomto případě můj nesouhlas s kritikou, a tak jej interpretovala jako přemrštěný projev agrese. Dotyčnému se tak podařilo stigmatizovat jakékoli následující projevy nesouhlasu z méj strany jako pouhé symptomy nepřiměřené negativity, a tak je dopředu diskvalifikovat.

Především v situaci, kdy se ženy nacházejí v pozici „učednice“, stále platí kulturní zákaz ženské agresivity (Nixon 2005: 26). Jak už bylo zmíněno výše, negativní přenos je klíčovým

⁹ Dnes již překonaná diagnostická kategorie hysterie je oblíbeným nástrojem resistance vůči sociálním normám. První si hysterii jako projev nesouhlasu přivlastnilo moderní umění. Toto gesto pak bylo zopakováno feministickým diskursem sedmdesátých let, kdy hysterie byla oslavována jako předchůdkyně a symbol samotného feminismu (Nixon 2005). Produktivní čtení hysterie a úspěšné použití strategie hysterické nápodoby v rámci feministické kritiky nabízí například Lucé Irigaray (1985).

momentem pedagogického přenosu, ten ale v případě studentek na umělecké škole zůstává silně potlačen. Z tohoto důvodu se také interpretace negativity, která se u studentek objevuje, podstatně liší od té, která doprovází projevy negativity jejich spolužáků, kdy je právě nesouhlas s autoritou chápán jako důkaz úspěšného naplnění patriarchální vazby, a především pak tradiční představy o umělci jako takové (Nixon 2005: 27). V případě studentek vyjádření negativity není chápáno jako legitimní prostředek utváření umělecké identity, ale je rovnou klasifikováno jako hysterické ve smyslu „patologické“. Jak poznamenává Nixon, hysterie je totiž v rámci uměleckého světa dvojnásobná. Určující osou pro její interpretaci je právě pohlavní diference:

Identifikace s hysterií „druhé“, respektive „druhé“, může mít ze strany umělce za následek pocit vzrušení, osvobození a rebelie, na druhou stranu být umělkyně označována v termínech hysterie, která kulturně splývá s představou ženství jako takového, znamená ale úplně něco jiného. (Nixon 2005: 32)

Hysterie tak pro studující muže a ženy nese zcela odlišný význam. V případě žen označení „hysterka“ nenese kladný význam jako koncept idealizované femininní hysterie, kterou si přivlastňuje umělecký mainstream či zmíněný pedagog při obhajobě diplomové práce. Nespokojená, navíc bouřící se *reálná* žena, není chápána jako „zdroj inspirace“ ani jako „výraz ryzí kreativity“. Vzpurná žákyně je naopak považovaná za nezralou nebo nevděčnou, popřípadě přehnaně ambiciózní dceru, která si po právu zaslouží být zavržená a vyloučená z „rodinného klanu“.

Nemožnost vyjádřit negativitu z pozice studentky, potažmo odepření negativity ženskému subjektu jako takovému, bylo klíčové i pro další situaci, kterou zde interpretuji. Ve spojení s idealizací vztahu pedagožka–studentka jako čistě pozitivní vazby byla totiž negativita určující i pro můj vztah k vedoucí ateliéru a současně vedoucí diplomové práce. Takzvaná negativita jako „hnací motor“ interakce mezi vyučující a studující, která je také esenciální pro tvorbu jako takovou (například v podobě kritické diskuse či kritické „exkluze“ a selekce obecně, jako nutných předpokladů samotného bádání či tvorby), se totiž záhy „rozrostla“: z nesouhlasu nad určitými body týkajícími se obsahu a formy diplomového projektu k antagonismu osobnímu, od kritické diskuse k výhrůzkám a šikaně. Tento mezi-ženský hierarchický vztah tak nabyl podoby nepřekonatelného konfliktu, který se stal hlavní událostí určující podobu a další směřování celého projektu a mého studia jako takového.

„Střet s druhou“ v rámci uměleckého vzdělávání ale neinterpretuji jako výsledek individuálních přístupů akterek, či jako „přirozené“ vyústění vyplývající z jejich povahových vlastností. Stejně tak vysvětlení, že vzešlá situace je ilustrací konfliktu uměleckých paradigmat, kterým se tradičně vykládá jejich variace v čase, je více než reduktivní. Tuto situaci nechápu ani jako ekvivalent, natož kopii, tradičního „oidipovského“ konfliktu, neboli bitvy mezi „otcem a synem“, ale jako jedinečný – a v rovině společenské také *kritický* – moment. Na základě čtení negativity optikou postlacanovské teorie můžeme konflikt mezi pedagožkou a studentkou umění interpretovat jako problém strukturální. Konkrétně je tato událost výsledkem represe negativity (jak ve smyslu psychologickém, tak sociálním), která ve výjimečně sexistickém prostředí umělecké školy nabývá „patologické“ podoby.

Koncept agrese, která je zásadní složkou vnitřní struktury vztahu dcera–matka, představuje významnou kritiku idealizace primární harmonické symbiózy. Tomuto chápání primárních vztahů je vlastní názor, že násilí, pokud se vůbec nějaké objevuje, je vnucené tomuto vztahu z venku. „Objev“ negativity v primárních vztazích tak má zásadní vliv na interpretaci a samotné utváření jak rodokmenu umělkyní ve smyslu uchopení vztahů a souvislostí mezi jednotlivými umělkyněmi napříč historií, tak právě na úrovni vzdělávání.

Jak potvrzují moje vlastní představy a očekávání vkládané do vztahu k pedagožce, a jak například podobně argumentuje Nixon, vztahy v rámci „ženského rodokmenu umění“ jsou často nahlíženy z perspektivy, která je chápe především v pozitivním smyslu, tedy jako utváření spojení založeného na sounáležitosti, spříznění a porozumění. Tento názor vychází z přesvědčení, že cestou, jak se konstituovat jako umělkyně a současně modifikovat patriarchální soukolí, je budování *pozitivních* vztahů k silným individualitám, jedinečným „matkám“ umělkyním. Jak ale vyplývá z teorie Klein, a jak také potvrdila moje zkušenost, vztah mezi matkou a dcerou, alias pedagožkou a studentkou umění, není o pozitivní identifikaci. Naopak, jeho základním atributem je radikální odcizení, přesněji řečeno agrese a depresivní úzkost, která je jejím nutným efektem (Nixon 1995: 71–92).

Identifikace přítomnosti agrese či negativity jako klíčového principu struktury vztahů ale sama o sobě nevysvětluje konflikt, který se zde pokouším interpretovat. Sřet mezi studentkou a pedagožkou není expresí vnitřní „ženské“ negativity, ať už je tato negativita chápána jako bio-fyziologický fakt, či jako důsledek fantazií vycházejících z tělesných procesů. Tento konflikt není ani důsledkem pouhé idealizace vztahu učitelka–studentka. Jinými slovy, a velice zjednodušeně řečeno, vztahy se „nevyostřily“ následkem toho, že si aktérky jednoduše „nedokázaly přiznat“ negativní stránku jejich vztahu. Agrese jako základní strukturální komponent vztahu pedagožka–studentka a její represe se sice významně podílejí na zmíněné události, samy o sobě ale nemohou být pokládány za její příčinu.

Zmíněný konflikt naopak interpretuji jako výsledek *kombinace* represe vnitřní negativní složky strukturující vztahy mezi ženami a násilí, které je strukturujícím činitelem (patriarchálního) sociálního uspořádání,¹⁰ které navíc v prostředí vysoké umělecké školy nabývá extrémní podoby. Jinými slovy, tento konflikt je výsledkem situace, kdy ženský subjekt, ať už v pozici pedagožky nebo studentky,¹¹ je v mimořádně sexistickém prostředí umělecké školy vystaven extrémnímu tlaku, a tak se velmi jednoduše stává reakcionářskou baštou patriarchální směny moci. Ve spojení s idealizací ambivalentních významů, které vztah mezi ženami sám o sobě představuje, pak tato interakce nabývá podoby konfliktu.

Teprve až kombinace všech těchto vlivů má za následek to, že se negativita, mechanismus separace umožňující utváření a sdílení vědění a kreativity, takzvaná „hnací síla“ psychického a sociálního života, posunuje do extrému. Jinými slovy, negativita se dostává do krajní

¹⁰ Názor, že socio-symbolická struktura je založená na „institucionálním aktu násilí“, tedy že funguje v rámci logiky obětování, kde roli obětí beránka tradičně hrají ženy, blíže formuluje Kristeva (1981).

¹¹ Je samozřejmě nutné podotknout, že *hierarchický* pedagogický mezi-ženský vztah se neodvíjí jen kolem pohlavní diference či genderu, ale jsou zde přítomny další osy moci a diference, na jejichž bázi ženy odlišně přistupují ke své zkušenosti a sociální (Pollock 2010: 23).

polohy, jejímž následkem je traumatická zkušenost. Jak uvádí Kristeva, která zkoumá perverzní formy sociálního uspořádání, v kritických momentech se primární defensivní mechanismy stávají vůdčím impulsem socio-symbolického života společnosti (Kristeva 1986). Dochází tak k situaci, kdy se žitá zkušenost smrskává na elementární otázku „života a smrti“ a jakoby opravdu odpovídá nevědomým fantaziím, které popsala Melanie Klein. Fantazie ohrožení, na kterou dítě reaguje obrannými mechanismy, především snahou „zničit zlé objekty v okolí“ (Klein 1998: 210–218), se tak v rámci konkrétní situace rozehrávala doslova jako „boj o přežití“ v rámci dané instituce.¹²

Ačkoli byl diplomový projekt definován jako feministický a kladl si za cíl napomoci sebe-uvědomění a následné emancipaci především členek fakulty, odvíjel se nakonec pod taktovkou konfliktu pedagožka–studentka. Tato skutečnost ukazuje na klíčový problém utváření kontinuity feministického vědění. Jak uvádí Rose, znalost či vhled do socio-symbolické struktury jako uspořádání založeného na znevýhodňování žen není jednoduché předávat z ženy na ženu, natož z matky na dceru, jelikož je to právě meziženská interakce, která je v souladu s logikou socio-symbolického uspořádání předurčená být jedním z míst, pokud ne místem nejdůležitějším, kde se tento konflikt naplno rozehrává (Rose 1993: 214). Jak ale více rozvedu v závěru, tento moment není pouze místem, kde se patriarchální logika rozehrává, ale i místem, kde se může i vyčerpávat.

Skutečnost, že „ženské“ a negativita jsou chápány jako nekompatibilní, či dokonce jako protiklady, ukazuje i třetí moment, který zde interpretuji. Během projektu se ukázalo, že FaVU je některými členy a členkami chápána jako „ženská“, ve smyslu „hodná“ instituce. Jinými slovy, jako prostor, který se liší od ostatních vzdělávacích institucí právě v tom, že se nepodílí na reprodukci a utváření stávajícího společenského uspořádání obecně, a tak, logicky, ani na znevýhodňování žen. Pro vyjádření tohoto názoru dotyčná osoba použila právě srovnání mezi „ženským“ ve smyslu „hodný“, „dobrý“, „prospěšný“, „pečovatelský“, na jehož straně stojí FaVU, a „mužským“, které je jeho opakem a které reprezentují ostatní vzdělávací instituce, které nejsou umělecky zaměřeny. Identifikace umělecké školy s ženským principem chápáným jako esenciálně pozitivním (které si umělecká škola vysloužila právě díky napojení na umění, kdy je tedy respektive umění chápáno jako ženské) jednak ukazuje na rafinované propletení dané ideologické roviny s každodenním životem instituce, jednak ale také pomáhá pochopit reakce některých členů a členek akademické obce na projekt „Jak studovat na umělkyni?“. Částí akademického sboru byla totiž moje diplomová práce interpretována jako „militantní útok“ či „propagace extremistické ideologie“ nebo jako „pouhá teorie“. Stručně řečeno, jako práce, která *není* uměním.

Jak uvádí Samuel Weber ve své knize *Institution and Interpretation*, která se věnuje především instituci university a jednotlivých disciplín, vyloučení jiného (ve smyslu odlišného) je základní operací procesu institucionalizace. V zájmu ochrany a uchování identity navíc musí být tato „instituční negativita“ jakoby „zapomenuta“. Současně ale dodává, že interpretace, konkrétně míra mytizace tohoto počátku, je určující pro kapacitu instituce či komunity zaujímat postoje a utvářet vztahy ke svému jinému v režimech, které přesahují bipolární

¹² Na základě tohoto konfliktu totiž vedoucí diplomové práce nechtěla připustit diplomovou práci k obhajobě.

logiku apropriace–vyloučení (Weber 2001). Pokud se tedy FaVU identifikuje s představou ženství jako totální pozitivitou, jinými slovy, pokud došlo k mimořádně úspěšné represí instituční negativity, sebemenší náznak jinakosti musí být nutně chápán jako ohrožení základních kamenů její samotné identity. Projekt „Jak studovat na umělkyni?“, který se definoval jako „institucionální kritika“, která je namířená například proti rozšířenému mýtu radikalitě umění a jeho nezávislosti na ostatním sociálním světě (Lind 2007), tak nejenže je jakýmsi nechtěným připomenutím původně potlačené instituční negativity. Pro instituci, která se ustavila v rámci režimu mytizace počátku, projekt, který si proces de-mytizace vytyčuje jako svoje hlavní téma, nutně představuje opravdovou hrozbu.

Vyloučení diplomového projektu za brány umění tak není jen projevem konfliktu uměleckých názorů, který je v rámci vzdělávání nutně přítomen už jen z toho důvodu, že názory na umění většiny pedagogů se formovaly v jiném historickém okamžiku než názory současných studujících. Nejde ani o to, že takzvané „dekonstruktivní“ či radikálně „post-“ nebo „anti-“ modernistické umělecké projevy se jen velice těžko kloubí s modernismem, který v rámci uměleckého vzdělávání přetrvává. Jak upozorňuje Pollock, takové druhy vysvětlení opět spadají do meta-narativu buržoazních dějin umění, kde proti sobě stojí na jedné straně začínající umělci, radikálové a buřiči, a na straně druhé jejich předchůdci a současní akademici (Pollock 2001: 130). Feministická praxe dělá něco víc, než jen provokuje akademiky a uráží jejich maskulinní privilegium „Otců a Synů Kultury“. Feministická praxe ohrožuje samo dominantní modernistické paradigma, a tak studující, které produkuje umění náležející do tradice feminismu, jsou nutně zakoušené jako ohrožující, přičemž označení „feminismus“, „teorie“ nebo „politika“ zde fungují jako nástroje jejich diskvalifikace z kategorie umění (tamtéž: 134–137).

Identifikace instituce s ženským principem souběžně s jednáním, které naopak můžeme označit jako „proti-ženské“ (čili silně znevýhodňující ženy ve snaze vystudovat na umělkyni, a odmítání praxe, která tuto otázku studování z pozice žen problematizuje) ukazují, že proces vyloučení *jiného* a mytizace tohoto počátku spočívá především v identifikaci s *pohlavně jiným*, respektive *jinou*, a s vyloučením, kde tato *jiná* zase naopak reprezentuje negativitu. Z analýzy tak vyplývá, že klíčovou dimenzí, která strukturuje jak danou ideologickou rovinu, tak každodenní praxi, tedy situace a chování studujících a jejich interpretace okolím v rámci umělecké školy, je pohlavní diference. Přičemž je to právě negativita, která zde hraje roli lomítka mezi „ženským“ a „mužským“. Jinými slovy, přístup k negativitě je tím, co diferencuje, co rozehrává a reprodukuje pohlavní diferenci.

Závěr

Griselda Pollock v článku, ze kterého zde vycházím, označila uměleckou školu za jedno z hlavních „bitevních polí“, na němž se feministická agenda střetává s maskulinní resistencí (Pollock 2001: 130). Toto tvrzení se pokusím krátce rozvést a přeformulovat, a to v souladu s logikou předchozího textu a v návaznosti na argumenty, které jsem zde presentovala.

Jak jsem uvedla již v úvodu práce, negativita není pouhou negací. Negativita je naopak spojena s mechanismem odmítnutí, klíčovým nástrojem separace, který nejen že umožňuje vznik subjektu jako takového, ale je i zdrojem vědění (a tím i vědeckého poznání) a kreativity

jako takové (Rose 1993). Názor, že primární agresivní fantazie jsou zásadním elementem tvůrčího procesu, ale není jen otázkou „teorie“ či psychoanalytického diskursu. Relevanci primární agrese a sadismu dokládá i současná umělecká produkce, a to především práce některých umělkyní, konkrétně Louise Bourgeois, Rony Pondick či Rachel Whiteread. Tyto práce ukazují potenciál aktivního přístupu k primární negativitě v rámci produkce umění, přičemž hodnotná na těchto přístupech je především schopnost konstruovat representace agrese, které neupadají do rétoriky esencialismu (Nixon 1995).

Negativita byla v článku představená také jako esenciální součást pedagogické akce a možnosti ustanovovat umělecké já. Odepření přístupu k negativitě pak bylo identifikováno jako hlavní překážka pro studentky v jejich cíli „vystudovat na umělkyni“, přičemž určující se ukázala především interakce s pedagožkou. Jak poznamenává výše citovaná Rose, přenášení vhledu do socio-symbolické struktury jako uspořádání založeném na znevýhodňování žen mezi ženami je předurčené jako místo, kde se ukazuje a naplno rozehrává patriarchální logika. K tomuto ale dodejme, že se v tomto *kritickém* momentě tato logika i vyčerpává. Na základě předložené interpretace tak můžeme „středobod“ současného vyjednávání, takzvané „bitevní pole“, lokalizovat do situace, kde se ženy pokouší konstituovat svoje umělecké já, a to konkrétně skrze interakci s druhou ženou na pozadí feministické kritiky jak uměleckého světa, tak sociálního uspořádání obecně. Právě v tomto momentu vidím možnost zpochybnění klíčových pilířů stávající socio-symbolické zkušenosti, čímž se také utváří prostor pro vyjednávání a utváření významů nových.

Literatura

- BERNHEIMER, Charles; KAHNE, Claire. *In Dora's Case: Freud – Hysteria – Feminism*. 1. vyd. New York: Columbia University, 1985. ISBN 023107221.
- DALTON, Pen. *Gendering Art Education: Modernism, Identity and Critical Feminism*. 1. vyd. Backingham: Open University Press, 2001. ISBN 0335196489.
- FREUD, Sigmund. *Totem a tabu: O podobnostech v duševním životě divocha a neurotika*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1997. ISBN 8086123014.
- IRIGARAY, Lucé. *This Sex Which Is Not One*. 1. vyd. New York: Cornell University Press, 1985. ISBN 0801415462.
- JACOBUS, Mary. ‘Tea Daddy’: Poor Mrs Klein and the Pencil Shavings. In PHILLIPS, J., STONERIDGE, L. (eds.). *Reading Melanie Klein*. 1. vyd. London: Routledge, 1998, s. 89–110. ISBN 0203360532.
- KLEIN, Melanie. *The Selected Melanie Klein*. 1. vyd. London: Penguin Books, 1986. ISBN 0140137300.
- KRISTEVA, Julia. *The Kristeva Reader*. 1. vyd. Oxford: Basil Blackwell, 1986. ISBN 0231063253.
- LACAN, Jacques. *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. 1. vyd. London: W. W. Norton & Company 1981. ISBN 0393317757.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *The Language of Psychoanalysis*. 1. vyd. New York: Norton, 1973. ISBN 0701203439.
- LIND, Maria. The Collaborative Turn. In BILLING, J., M. LIND, L. NILSSON (eds.). *Taking the Matter into Common Hands: On Contemporary Art and Collaborative Practices*. 1. vyd. London: Black Dog, 2007, s. 15–31. ISBN 1906155186.
- LUNGOVÁ, Barbora. Jak studovat na umělkyni? [online, cit. 1. 4. 2012.] Dostupné na [www: <http://jakstudovatnaumelkyni.ffa.vutbr.cz/node/36>](http://jakstudovatnaumelkyni.ffa.vutbr.cz/node/36)

- MITCHELL, Juliet. Introduction. In MITCHELL, J. (ed.). *The Selected Melanie Klein*. 1. vyd. London: Penguins Books, 1986, s. 9–32. ISBN 0140137300.
- MOI, Toril. The System and the Speaking Subject. In KRISTEVA, J. (ed.). *The Kristeva Reader*. 1. vyd. Oxford: Basil Blackwell, 1986, s. 24–25. ISBN 0231063253.
- NIXON, Mignon. Bad Enough Mother. *October*, 1995, č. 71, s. 71–92. ISSN 0162-2870.
- NIXON, Mignon. *Fantastic Reality: Louise Bourgeois and the Story of Modern Art*. 1. vyd. Cambridge: MIT Press, 2005. ISBN 0262140896.
- OLSEN, Ole Andkjaer. Depression and Reparation as Themes in Melanie Klein's Analysis of the Painter Ruth Weber. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*. 2004, roč. 27, č. 1, s. 34–42. ISSN 0106-2301.
- POLLOCK, Griselda. Art, Art School, Culture: Individualism after the Death of the Artist. In ROBINSON, H. (ed.). *Feminism – Art – Theory: An Anthology 1968–2000*. 1. vyd. Oxford: Blackwell Publishers, 2001, s. 130–138. ISBN 063120850.
- POLLOCK, Griselda. Opened, Closed and Opening: Reflections on Feminist Pedagogy in a UK University. *N.paradoxa*, 2010, č. 26, s. 20–28. ISSN 1461-0424.
- ROSE, Jacqueline. *Why War?: Psychoanalysis, Politics, and the Return to Melanie Klein*. 1. vyd. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. ISBN 0631189238.
- SAYERS, Janet. Melanie Klein, Psychoanalysis and Feminism. *Feminist Review*, 1987, č. 25, s. 23–37. ISSN 0141-7789.
- SMALL, Stephen A. Action-Oriented Research: Models and Methods. *Journal of Marriage and the Family*, 1995, roč. 57, č. 4, s. 941–955. ISSN 1741-3737.
- VRÁBLÍKOVÁ, Lenka. *Feministický akční výzkum: Jak studovat na umělkyni?*. [online, cit. 8. 3. 2012]. Dostupné na www: <<http://jakstudovatnaumelkyni.ffa.vutbr.cz/>>
- VRÁBLÍKOVÁ, Lenka. Feministický akční výzkum – Jak studovat na umělkyni? In PŘÍKRYLOVÁ, K. (ed.). *Vizuální gramotnost*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010, s. 61–75. ISBN 9788072904877.
- WEBER, Samuel. *Institution and Interpretation*. 1. vyd. Standford, California: Standford University Press, 2001. ISBN 0804731187.
- WEBER, Samuel. *The Legend of Freud*. 2. vyd. Standford, California: Standford University Press, 2000. ISBN: 9780804731201.

Autorka

Lenka Vráblíková je studentkou doktorského programu na School of Fine Arts, Art History and Cultural Studies, University of Leeds. Tamtéž v roce 2011 dokončila magisterské studium v programu Cultural Studies. Magisterský titul MgA. obhájila na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně, bakalářský program studovala na Fakultě umění Ostravské univerzity. Ve své umělecké a teoretické práci se zaměřuje na témata pohlavních diferencí, feminismu, teorií mateřství, dekonstrukce, institucionální kritiky umění a vzdělávání. Kontakt: fh09lv@leeds.ac.uk