

## Příklady a pravidla při osvojování dovednosti<sup>1</sup>

ONDŘEJ BERAN

Filosofický ústav Akademie věd České republiky, v.v.i.  
Jilská 1. 110 00 Praha. Česká republika  
ondrej.beran@flu.cas.cz

RECEIVED: 04-08-2014 • ACCEPTED: 17-10-2014

**ABSTRACT:** Wittgenstein describes the process of mastering a rule (adopting a skill) as implanting mechanically a number of specific examples (steps) after which one “knows how to go on”. Such a two-step concept of learning (e.g. in Cavell) can be understood as the sequence of i) propedeutics limited in time and ii) the subsequent skill to extrapolate the rule in unlimited number of cases (Chomsky’s account of rule). The relationship between the “propedeutics of examples” and the mastered skill is, however, more complex. I will refer here to the Wittgensteinian ethics (e.g., Winch) emphasizing the individual’s repeated work (reflection) on specific examples which never ends. I will also point to the empirical evidence (Ingold, in particular) that in the processes of learning an essential role is played by memorizing and copying of given (specific) models, where attention and observation is necessary. Competence is then a physical implantation and individual mastering of such a limited technique, rather than an ability to extrapolate and innovate foremost.

**KEYWORDS:** Examples – extrapolation – perspective – rules – situatedness.

Text usiluje o kritickou reflexi současného inferencialistického pojetí pravidel a jeho wittgensteinovských kořenů, podle něhož je lidské praxi a institucím inherentní jistá normativní dimenze, tj. struktury pravidel vytvářející pro lidské aktéry závazná „normativní fakta“. Předpokládá se, že tato pravidly řízená praxe je opřena o nadosobní normativní rámec, vzhledem

---

<sup>1</sup> Tento text vznikl za podpory grantu GAČR č. 13-20785S.

k němuž je poměřováno počínání jednotlivců jako konformní vůči pravidlům nebo porušující je. Takto funguje pravidly řízená praxe jazyka, skrze niž my lidé uchopujeme i další, ne přímočaře jazykovou praxi také jako řízenou pravidly (zde si lze představit třeba pravidla her, sportů či tanců, silničního provozu, atd.).<sup>2</sup> Pokusím se ukázat, že tento poměrně abstraktní koncept pravidla, chápající je jako nástroj otevírající prostor pro potenciálně neomezeně mnoho přípustných tahů potenciálně neomezeně mnoha kompetentních hráčů, by bylo užitečné více specifikovat a přihlédnout k povaze pravidly řízené praxe jako konečné a těsněji spjaté s konkrétní situací konkrétních aktérů a konkrétními příklady. Představím dva úhly pohledu, z nichž je možné tuto kritickou reflexi vést: *filosofický* přístup tzv. wittgensteinovské etiky kladoucí důraz na význam osoby, perspektivy a situace konkrétního aktéra (oddíl 3) a *empirická* (antropologická) zkoumání Tima Ingolda naznačující těsné sepětí mezi paletou konkrétních příkladů a kreativní kompetencí (oddíl 4). V závěru (oddíl 5) se pokusím načrtnout poněkud slabší pojetí pravidla (v porovnání s výchozím wittgensteinovsko-inferencialistickým, jemuž jsou věnovány oddíly 1 a 2), přiměřenější pro porozumění povaze situované konečné praxe, která přesto zůstává normativní.

## 1. Wittgenstein a osvojování si kompetence

Současný filosofický diskurs o pravidlech a normativitě se opírá o pozdněwittgensteinovské pojetí jazyka a významu. Wittgenstein je ilustruje podrobným rozbořením mechanismů učení a osvojování si dovedností a pomocí mnoha názorných příkladů.

Wittgenstein vychází od otázky, co to znamená, že známe (chápeme) význam výrazu. Jeho vymezení významu jako způsobu použití je polemikou s představou, že chápání významu je ustavením mentálního vztahu mezi myslí mluvčího (dejme tomu) a významem ve smyslu samostatné entity. Otázka, zda ve chvíli, kdy chápu význam výrazu, postihuji celek či část jeho použití, nedává dobrý smysl (srov. Wittgenstein 2009, §§ 138n). Kompetentní mluvčí češtiny chápe význam spojky „a“, pronáší-li správně vytvoř-

---

<sup>2</sup> Vedle klasických textů Brandomových (např. Brandom 1994) zde lze zmínit i již poměrně hojnou literaturu v českém jazyce, např. Peregrin (1999). Za pozornost stojí též novější texty V. Kolmana, rozebírající normativitu jazyka matematiky (viz Kolman 2008) nebo jazyka hudby (viz Kolman 2013).

nou a kontextově zasazenou českou větou obsahující „ale“ nebo když slyší jiného kompetentního mluvčího pronášet takovou větu a rozumí jí. Sotva však v tu chvíli „postihuje svou myslí“ celek všech možných použití výrazu.

O pochopení mluvčího rozhoduje to, zda činí kroky evidovatelné jako řádná aplikace pravidla, jež řídí způsob použití slova.<sup>3</sup> Toto rozsouzení je přitom svou povahou veřejné. Nemusíme vidět „dovnitř hlav“ – používá-li mluvčí spojku „ale“ způsobem, jakým je obvyklé používat spojku „nebo“, jeho partneři konstatují, že ji nepoužívá „správně“, tj. neřídí se pravidly jejího použití. Autorita komunity mluvčích je podstatná, neboť v jejím úzu je zakotven rozdíl mezi tím, jak je „normální“ výrazu používat, a co normální použití není, a toto rozlišení musí mít stabilní, sledovatelný, spolehlivý charakter (srov. Wittgenstein 2009, §§ 141n.).<sup>4</sup> Společenství mluvčích neověřuje, zda pokaždé používá mluvčí výrazu správně, nýbrž je jaksi z titulu své autority připraveno reagovat, dochází-li k neshodě. Na základě komunitou zaregistrované *neshody* – tj. jakéhosi startovacího signálu – musí být mluvčí schopen svůj úzus v doplňující jazykové hře obhájit nebo alespoň jasně vykázat, že chápe, v čem byl jeho předchozí úzus mylný.

Co si přitom jednotlivec představuje nebo má na mysli, společenství zajímat nemůže; společenství je garantem pravidel, shodou s nimiž se vyžaduje pochopení (správnost) nebo nepochopení (nesprávnost) a která v případě neshody mají vůči mluvčímu normativní autoritu, tj. rozsuzují, zda je úzus správný. Netematizovaná shoda s pravidly je přirozeným pozadím funkční komunikace, v jejímž rámci mají význačné postavení případy neshody, které motivují rozehrávání her, v nichž jsou platná pravidla explicitně formulována a uplatňuje se jejich autorita nad mluvčím: „Nemůžeš říkat ‚*Smrt na Nilu* napsala Agatha Christie *ale* Dorothy Sayers – jedna z nich to určitě byla‘. Když chceš říct, že tu jsou dvě možnosti a jedna z nich to je, správně se tu používá slovo ‚nebo‘ – napsala to Agatha Christie *nebo* Dorothy Sayers“, a ne tak, jak to říkáš ty. Můžeš říct ‚*Smrt*

<sup>3</sup> Wittgenstein toto málokdy říká otevřeně a nechává čtenáře domyslet si odpověď sám (viz např. Wittgenstein 2009, §§ 160, 182). Výše uvedená teze je tedy svým duchem spíše inferencialistická než wittgensteinovská.

<sup>4</sup> Normalita samozřejmě není homogenní ani ostrá charakteristika – ale i o tom, co lze klasifikovat jako „méně normální“ nebo „nenormální“, rozhodují určitá očekávání autoritativní komunity. Rovněž nelze „správnost“ ztotožnit jednoduše s „normalitou“; třebaže by bylo obtížné zdůvodnit, v čem spočívá „správnost“, jež je dlouhodobě nespojitá s tím, co je v praxi nějaké autoritativní instituce „normální“.

na Nilu nenapsala Dorothy Sayers, ale Agatha Christie' – slovo ‚ale‘ se správně používá třeba takhle.“<sup>5</sup>

Wittgenstein konstatuje, že pochopení významu nespočívá ve své podstatě ve vnitřním (skrytém) pocitu, nýbrž jsou pro ně podstatné okolnosti; tj. komunikace musí vypadat a probíhat určitým způsobem, abychom mohli konstatovat, že jde o pochopení (byť bychom o něm dále hovořili jako o jistém mentálním aktu či dispozici mluvčího). Pro takovou situaci jsou přitom klíčové mluvní tahy respektující pravidla; nikoli pocity nebo představy táhnoucí mluvčímu hlavou v okamžiku komunikace, bezprostředně před ní nebo i kdykoli jindy (srov. Wittgenstein 2009, §§ 146, 154). K situačnímu pochopení se doprovodný pocit pojit může i nemusí – jeho (ne)dostavení se o pochopení a správnosti nerozhoduje. Pocity nemohou být určující i proto, že nepodléhají žádné veřejné kontrole. Podrobněji toto Wittgenstein probírá ve svém argumentu proti soukromému jazyku.

Wittgenstein (2009, §§ 143, 150, 156) popisuje procedury nabývání kompetencí, tj. osvojování si příslušných pravidel, jako *výcvik*, který postrádá obecnost a nemá reflexivní povahu; jde spíše o vštípení techniky či dovednosti. A proto, že se jedná o „výcvik“, nelze lidské učení se pravidlu (přínejmenším v případech, kdy výuce nepředchází teoretický výklad) jednoduše odlišit od výcviku a dovedností vštěpovaných zvířatům a dovedností či dispozic, na jejichž základě je v obou případech toto osvojení možné.<sup>6</sup> Wittgenstein diskutuje dva příklady pochopení pravidla: schopnost rozvíjet řadu čísel podle předpisu a schopnost číst. Ani v jednom případě není adept konfrontován od počátku s *obecným* pravidlem. Dostane vzorek – fragment číselné řady, řadu písmen – a podle předlohy napodobuje způsob, jakým

---

<sup>5</sup> K tomu, že pro ustavení významu a udržování normativní praxe jsou podstatné právě případy neslučitelnosti, viz blíže např. Brandom (1994). (Brandom se ovšem soustřeďuje hlavně na sémanticky zakládající relaci neslučitelnosti mezi závazkem k nějakému tvrzení a oprávněním k jinému tvrzení.)

<sup>6</sup> Bruner (1983) je vůči Wittgensteinovu pohledu na učení jako výcvik (dril) skeptický a namítá, že u lidí (lidských dětí) se uplatňuje spíše princip *výchovy* a vzájemné komunikace a respektu (dítě je vždy alespoň do určité míry partner, druhá bytost, nikoli jakási ne-rozumná, stěží oduševnělá hmota). Zde je třeba poznamenat, že ani toto ostře neodlišuje případy předávání dovedností druhým lidem od jejich předávání zvířatům, k nimž člověk také může přistupovat jako k partnerovi, jehož respektuje a může vůči němu mít emocionální vztah, včetně pozoruhodně efektivních výsledků takového přístupu (viz Diamond 1991). Ovšem, takto pochopitelně nelze založit (oboustranně závaznou) morální praxi.

podle těchto podkladů postupuje zkušený počtář nebo čtenář. Je tedy veden „otrocky“ a teprve postupně je vybízen k tomu, aby činil o málo samostatnější krůčky: aby přečetl poněkud odlišnou (i když ze stejných písmen se skládající) řadu písmen, nebo aby pokračoval sám v zápisu řady celých čísel, kterou od 0 až např. po 21 prošel s učitelem (viz Wittgenstein 2009, § 143). Protože činí tyto kroky do jisté míry naslepo, je třeba počítat s tím, že se v určitém bodě může splést a rozvíjet nadále pravidlo systematicky nebo n systematicky nesprávným způsobem; v tu chvíli je na *učiteli*, aby zasáhl, předvedl, že takto postupovat nelze a nejspíše se vrátil načas k tomu, že několik dalších kroků provedou opět s žákem oba společně. (Tyto výukové procedury samozřejmě mohou mít různou podobu a mohou být různé úspěšné.)

O kompetenci mluvíme tehdy, dokáže-li adept podle pravidla jednat i nad rámec omezeného počtu konkrétních kroků, které s ním provedl nebo při nichž na něho dohlížel instruktor. Wittgenstein pojmenovává tento bod „už vím, jak dál“: žák najednou „pochopí“ princip stojící za doposud naslepo prováděnými kroky a je schopen jej extrapolovat. Ani „už vím, jak dál“ však není v první řadě věcí pocitu. Mohu přitom jistě mít pocit, že se mi právě rozsvítilo, ale rozhodující je správnost kroků vztažená k normativní autoritě daného pravidla a podrobitelná přezkumu a obhajobě (srov. Wittgenstein 2009, §§ 179, 181). Cvičení spočívá v tom, že v jeho průběhu provádí žák přesně dané zkušební tahy. Kompetence je naproti tomu schopností pohybovat se v mezích pravidel, osvědčovanou v bohatém sociálním kontextu.<sup>7</sup>

Podle Wittgensteina je tedy podstatné, aby bylo možno rozpoznat, zda si mluvíci dovednost osvojil nebo ne, a to i tehdy, když se to snaží vědomě předstírat: „Porovnej však s tímto čtenářem nějakého začátečníka. Ten čte jednotlivá slova tak, že je klopotně slabikuje písmenko po písmenku. – Některá slova ale uhádne ze souvislosti; nebo třeba už zná čtený text zčásti zpaměti. Zde o něm učitel řekne, že ta slova ve skutečnosti *nečte* (a v určitých případech dokonce, že jen předstírá, že je čte)“ (Wittgenstein 2009, § 156). „Skutečné rozumění“ podle nás vylučuje, aby žák smysl uhadoval jen ze souvislosti nebo dokonce předříkával, co si už z předešla zapamatoval (ba

---

<sup>7</sup> Z jiného hlediska lze říci, že pravidla v tomto bodě přestávají být preskriptivními (předpisy konkrétních kroků) a stávají se restriktivními (určité věci zapovídají a v takto vymezených mezích ponechávají aktérovi volnost).

že by to dělal schválně): tehdy řekneme, že pravidlo konstitutivní pro schopnost číst si ve skutečnosti neosvojil.

## 2. Cavell a dvojstupňový koncept učení

Když Wittgenstein (2009, § 32) kritizuje koncepci jazyka, kterou připisuje Augustinovi, poukazuje na to, že učení se jazyku nemůže být opřeno o strukturu myšlení nezávislé na tom, zda má žák (dítě) k dispozici už nějaký jazyk. Kdyby šlo o ustavení *překlada* mezi vrozeným jazykem myšlení a jazykem vštěpovaným, mohli bychom dítě učit jazyku pomocí ostenzivních definic a podobných nástrojů, které běžně využíváme, když se učíme *druhému nebo dalšímu* jazyku (viz k tomu např. Erneling 1993, 102n.). Wittgenstein tak své vývoody ilustruje za pomoci příkladů učení se jiným dovednostem (čtení, rozvoj zápisu číselné řady, atd.). Podobá se učení novým dovednostem (vštěpování si nových pravidel) častěji spíše učení se prvnímu jazyku, nebo učení se druhému jazyku? Abychom se mohli přidržet vzoru druhého jazyka, musela by nově osvojovaná dovednost být *vysvětlitelná*, tj. k výuce by posloužilo explicitně uchopené pravidlo ji konstituující, předvedené jako analogie (překlad) pravidla konstituujícího nějakou dovednost, kterou už žák má, a toto pravidlo tedy sám „aktivně“ zná nebo může snadno nahlédnout.

Tuto podobu ale řada nově vštěpovaných dovedností nemá. Tehdy učení kopíruje spíše model prvního jazyka – provádění propedeutických tahů podle předlohy a pod vedením, bez zprostředkování konstitutivních pravidel v jejich obecnosti. Tyto úvahy mají poukázat na to, že v učení *nesebrává* podstatnou roli soukromá dimenze myslí, k níž by se vztahoval „překlad“. Např. dovednost plavání nevztahujeme analogicky – prostřednictvím výkladu pravidla – k dovednosti chůze (zvládnuté i „teoreticky“), ani při učení nezjednááme relaci překlada s vrozenou ideou plavání a její externalizaci. Zvláště v případech zakládajících rudimentární dovednosti výcvik přinejmenším začíná jako slepý, a někdy takovým i zůstává (srov. Erneling 1993, 117nn).

Stanley Cavell (1979, 169nn) ve svém výkladu Wittgensteina poukazuje na to, že slepé vstípení si jazyka je proces poměrně složitý. První fázi představuje vlastní učení se významu slov. Ostenzivní definice samy nestačí. Aby žák pochopil, že je nějaký vztah mezi slovem „kočka“ a jistou skupinou obrázků/předmětů/živočichů, ale také, že mezi výrazem „ale“ – který je také

„slovem“ – a čímkoli podobného druhu jako v případě slova „kočka“ žádný podobný vztah není, je třeba řady předpokladů. Ci spíše sítě praktických návyků: jak se vůbec mám učit, co dělat a jak reagovat, když se mnou učitel provádí výukové procedury, ale také, jak systematicky odlišně funguje to, čemu se mnohem později naučím říkat „slovo“ a „věta“.

To je však pouze první fáze učení, kdy se podaří adepta – dítě – doslova vycvičit k tomu, že bude ochotně a bez chyb predikovat výskyt kočky na různých příkladech. To jest, samostatně opakovat přesně tytéž kroky, které s ním už instruktor prošel předtím, anebo kroky, které jsou, dá se říci, neproblematicky analogické (např. prohlásit za „kočku“ i sousedovu mourovatou kočku, kterou sice dítě doposud nikdy nevidělo, ale je velmi podobná mourovaté kočce v jeho domácnosti).

Podstatná je druhá fáze, kterou Cavell nazývá „projikováním“ slova do dalších kontextů, které v propedeutice nefigurovaly. Jde např. o správné používání slova kočka i ve složitých větách, značně nepodobných typicky propedeutickým „Tohle je kočka“ nebo „Kočka dělá mňau“: třeba „Vyčisti kočce ten záchod – nechceš přece chytit toxoplazmu“. Ale také o schopnost konstatovat výskyt kočky v případech nepodobných zjednodušujícím rejstříku příkladů používaných při výuce – o symbolicky zkreslené instance koček (jako Kočka Šklíba) nebo o porozumění tomu, že rys ostrovid je také vlastně kočka. Propedeutikou nepodchycenými (nepodchytitelnými) projekcemi jsou kontexty přenesené („Zuzana je vážně kočka“) či otevřeně metaforické. Schopnost projekce je pro kompetenci klíčová: v průběhu učení jednak není prostor pro převedení a zkušební projití každého jednoho kontextu (možných způsobů použití slova ve větě je neomezeně mnoho), ale také některé kontexty – způsoby použití – svou povahou vylučují, aby byly předmětem učení, např. právě metaforické kontexty. O kompetenci lze tedy mluvit až tehdy, kdy mluvčí pokračuje přirozeně nad rámec úzkého, omezeného oboru konkrétních kontextů, na nichž se výrazu prvotně naučil (Cavell 1979, 168n, 180nn). Cavell (1998, 21) na rozdíl od Wittgensteina situuje normativní autoritu způsobu použití přímo do tohoto úzu samotného; vyhýbá se tedy diskusi o tom, v jakém smyslu je použití jazyka *aplikací* jeho pravidel, a v případném napětí či nesouladu mezi způsobem použití a explicitní filosofickou formulací pravidel nespaturuje problém.

Krok od propedeutiky ke kompetenci nelze na základě propedeutiky samé jednoduše vysvětlit – všechny možné způsoby použití výrazu, či obecněji všechny možné úkony, které patří jako kompetentní tahy k nějaké dovednosti, nejsou nějak vykazatelně obsaženy ve vzorové sadě výukových kroků.

Kompetenci tak sledujeme z druhé strany – jako jakousi nevyčerpatelnou různost kroků, z nichž žádným se aktér nedostává do situace neslučitelné s pravidlem garantovaným perspektivou a autoritou společenství mluvčích.

Na to, že v doméně projekce se pohybujeme v oboru neomezeně mnoha tahů, poukázaly i empirické intuice. Chomsky (1965, 57) dovodil, že jazyková kompetence spočívá v tom, že mluvčí dokáže tvořit a tvoří stále nové věty, nikdy předtím nevyslovené. To ovšem neznamená, že by každý mluvčí každým svým tahem překresloval mapu *pravidel* tvořících jazyk (v tomto ohledu je naopak drtivá většina tahů, které činíme, zcela konvenční); pouze že většina vět, které vyslovujeme jako kompetentní mluvčí, nemá doslova žádnou předlohu v tazích výukových her, jimiž jsme prošli v průběhu cvičení, a také doslova přesně tu a tu větu vyslovujeme obvykle úplně poprvé.<sup>8</sup> Brandom (1979) poukazuje na to, že v prostoru projekcí vyznačujících jazykovou kompetenci tkví ve vlastním smyslu svoboda mluvčího; není to svoboda *od* překážek, nýbrž „pozitivní“ svoboda *k* vyjadřování (sebevyjádření), která mluvčím umožňuje aktivitu kvalitativně odlišného řádu a jejíž pravidla připouštějí neomezeně mnoho tahů. (Neomezeně mnoho však neznamená, že *cokoli* je správně.)

Otevírání a prozkoumávání nových kontextů a způsobů použití krok po kroku je součástí naší jazykové praxe neustále a vlastně nikdy nekončí, a přece status kompetentního hráče té které hry po určitém, *konečném* čase získáváme. Cavell (1979, 180) to komentuje tak, že v jazykovém provozu nikdo není v posledku autoritou, a tedy že v jistém smyslu není rozdíl mezi mistrem (*master*) a učedníkem (*apprentice*), v posledku že všichni jsou mistry. Přejít mezi učedníkem a mistrem je přinejlepším neostrý: jednotlivé případy správných tahů majících charakter projekce (extrapolací nad rámec vzorku příkladů, s nimiž se adept doposud seznámil) se u žáka také v určité míře vyskytují i dosti dlouho předtím, než je mu přiznán status kompetentního aktéra. Rozhodující je, aby relevantní autorita (jazykové společenství) akceptovala jeho schopnost projekce jako dostatečně, řekněme, „systematickou“. Explicitní kritéria pro hranici „systematičnosti“ samozřejmě vždy mít nemusí, a také je ne vždy má.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> K chomskyovskému rozlišení dvojího smyslu kreativity viz Erneling (1993, 10n).

<sup>9</sup> Proces učení lze analyzovat do ještě jemnějších podrobností; např. Dreyfus (2002) ve svém pozoruhodném rozboru Merleau-Pontyho rozlišuje 5 fází učení. Přítomný text se omezuje na zjednodušený „dvojfázový“ pohled s podstatným protikladem konkrétního a nespecifikovaného (neomezeného).



### 3. Winch a problém morálních pravidel

Odlíšný filosofický pohled na problém vztahu mezi příklady a pravidlem nabízejí představitelé wittgensteinovské etické tradice, např. Peter Winch. Ve svých úvahách Winch poukázal na to, že pravidlo a jeho smysl (správný výklad) nejsou myslitelné mimo jistý sociální kontext (*social setting*). Do toho, jakým způsobem si aktéři pravidlo vykládají, jak se jím řídí (a také co je považováno za jednání, které pravidlo neporušuje), se podstatným způsobem promítají vstupní podmínky, k nimž patří řada kulturních a sociálních stereotypů. Bez tohoto pozadí je pravidlo nesrozumitelné, respektive pokud jako aktér postrádám takovéto zázemí, nelze dost dobře očekávat, že vůbec budu s to se nějakým pravidlem řídit. Winch má blízko k relativismu, neboť považuje pravidlo za funkční (tj. takové, jemuž lze rozumět a jímž se lze řídit) pouze ve vztahu ke *konkrétnímu* sociálnímu pozadí a na jeho půdě. Konkrétní sociální pozadí je nezbytné proto, aby bylo možno určit, kdy aktér pravidlo porušuje, a aby měl *kdo* toto porušení konstatovat: to může udělat opět jen jiný aktér, který je usazen v tom kterém praktickém kontextu a osvojil si jeho perspektivu. Winch nepodmiňuje výslovně platnost pravidla fyzickou existencí nějakého (jakého?) počtu aktérů, pouze poukazuje na to, že pojmy *správnosti*, *nesprávnosti* nebo *opravy* nemají smysl, pokud by je nemohl uplatnit nějaký kompetentní aktér, a toho si nelze představit jako osobu bez perspektivy a sociálního zázemí (viz k tomu Winch 1994, zvláště oddíl I).

Zásadní důraz však Winch klade na vztaženost jednání řízeného pravidly přímo k *jednajícímu*. Tím, kdo se pravidlem řídí a kdo dělá také chyby, je v posledku jedinec. I když sociálně situovaná autorita společnosti garantuje možnost konstatovat s normativní platností (ne)řízení se pravidlem, samo řízení se má vysoce individuální předpoklady. Některé tahy v jazyce jsme s to dělat jen proto, že disponujeme složitou sítí sémantického *a priori*, jež nemá povahu výsledku úvahy (odvození), nýbrž stojí naopak na vstupu našich odvození. Tak Winch zdůrazňuje ve svém výkladu Wittgensteina např. to, že spatřovat v druhých lidech myslící bytosti obdařené duší není výsledkem úvahy, jejímiž premisami by byla (např.) pozorování jejich chování navenek (srov. Wittgenstein 2009, II, iv, §§ 19-22). Naopak, už od útlého dětství víme, že bytosti, které nás obklopují, jsou nám podobní, myslící lidé. Fakt, že druzí myslí, je nereflktovaným podložím vědomých i nevědomých postojů, které k druhým každodenně zaujímáme, a slouží nám také jako dále nezduvodňovaná věta v různých argumentech. Toto přesvědčení je věcí

našeho „nastavení“ či „postoje“ (*Einstellung*), který má primitivní charakter. Role „nastavení“ v rámci našich racionálních úvah, tahů, soudů a postojů je nezastupitelná; a nelze je jednoduše nainstalovat či změnit v případech, kdy absentuje či nepracuje, jak má (viz Winch 1980-1981).

„Nastavení“ je nezbytné pro konstituci perspektivy, z níž smysluplně a racionálně posuzujeme různé situace. Zatímco perspektiva, z níž nahlížíme druhé jako bytosti obdařené myslí, je naprosté většině aktérů v nějaké podobě vlastní, jiné perspektivy mohou být předmětem sporu, typicky perspektivy etické. Zda je nějaké jednání či šířeji způsob života hodný schválení, není podle Winche jednoduše obhajitelné. Zdůvodnění toho, co je na způsobu života hodnotné, „co na něm člověk vidí“ (jak doslova říká Winch), předpokládá, že vidět něco lze pouze z určité perspektivy. Aby totéž viděl i někdo druhý, musí sám zaujímat tutéž perspektivu. Jinak budou slova vysvětlení prázdná či hluchá (srov. Winch 1972, 190).

Perspektivy přitom nelze nabýt jednoduše tak, že chceme nebo se pro to rozhodneme (srov. Wittgenstein 1993, 116); je plodem dlouhodobé sedimentace a často nijak nezávisí na aktérově přání či rozhodnutí. Podstatné je, jak je aktér v té které chvíli už poměrně „napevno“ „nastaven“. V případě morálních soudů nelze o jednoduché shodě mezi aktéry mluvit. Morální diskurs u Winche nespočívá v obecných pravidlech, nýbrž v reflexi o správném jednání v konkrétní situaci; otázky jako „Je správné nelhat?“ si tedy zodpovídám *skrze* četné rozmanité otázky jako např. „Je správné, že dr. Novotný mi nelhal a řekl mi otevřeně, že do týdne zemřu?“ Jenže k tomu, abych vyhodnotil takto popsany případ, musím být seznámen s osobou dr. Novotného, s tím, v jaké situaci je „já“ (mluvčí), atd. Zobecnitelnost těchto úvah je pak samozřejmě limitovaná; odpovědi jako „Nelhat je správné“ jsou jen značně hrubým (přibližným) nástrojem orientace v morální praxi, často nešikovným (či nesprávným). Winchova wittgensteinovská etika se však nevyčerpává jen jednotlivostmi. Podstatná je role, kterou Winch přisuzuje *příkladům*.

Práce s příklady je pro morální uvažování a jeho *třibení* nezbytná. Mohou být i hypotetické (např. literární), avšak dost *konkrétní*, aby bylo jejich pomocí možno problém vyjasnit. Pro *každého*, kdo rozvažuje nad příkladem, má být situace natolik působivá, aby dokázal uvážít, zda je daný čin morálně správný (např. Raskolnikovem spáchaná vražda Aljony Ivanovny), a aby ho v jeho situaci mohla vést (viz. Johnson 2004, 32). Podle Winche má tuto schopnost pouze konkrétní příklad (byť i smyšlený), nikoli obecná poučka. I když by správným způsobem měl být schopen vyhodnotit příklad každý,

nepředstavuje to skutečnou obecnost. Každý aktér by měl být schopen položit si otázku „Jak bych se přesně v této situaci zachoval *já?*“, respektive „Zabil bych já Aljonu Ivanovnu z ‚filosofických‘ důvodů?“, a odpovědět si na ni „Kdybych já zabil Aljonu Ivanovnu z ‚filosofických‘ důvodů a vzal si její peníze, bylo by to špatné“. Podstatný je rozdíl mezi perspektivou pozorovatele a aktéra: posuzující musí být s to se stát alespoň jaksi hypotetickým aktérem. Perspektiva pozorovatele je naproti tomu pro vyhodnocení situace nevhodná; posuzovat z „externí“ perspektivy nějaký akt či postoj jako obecně morálně (ne)správný je irelevantní (srov. Winch 1965, 197nn).

Zobecnitelnost morálních soudů a postojů je problematická. Morální kompetence je schopnost toho kterého jednotlivce zaujmout stanovisko v tom kterém případě a vynést nad ním morální soud. Příklad lze zobecnit ve smyslu vztažení jej na *vlastní* situaci, avšak ne na druhé nebo „všechny“. Morální jednání je vždy svou povahou „jednáním v první osobě“, <sup>10</sup> protože aktérova osoba a osobní situace je podstatnou a nedílnou *součástí dostatečně jasného popisu situace* (tj. morální uvažování nezávislé na perspektivě konkrétního aktéra je vlastně nemožné). Proto také, jak Winch (1965, 213n) dovozuje, pojem „stejného“ či „takového“ (ve smyslu stejné situace či pozice) postrádá v případě morálního uvažování smysl. Situace a perspektiva je nepřenosná; není nic takového jako tatáž (tj. stejně morálně vyhodnotitelná) situace pro dva nebo více různých lidí (srov. také Wittgenstein 2009, § 215). Zobecnitelnost příkladu tedy sahá k tomu, že mohu na základě své morální reflexe Raskolnikovova případu *sám za sebe* uvážít, zda by bylo správné, abych já udělal to, co udělal on. A teoreticky každý by sám za sebe měl být schopen tuto úvahu provést, což je vlastním smyslem morálního sebevzdělávání *sensu* Winch. Nikdo ale nemůže vynést soud „v takové a takové situaci je správné, aby každý udělal X“ (srov. Rhees 1999, 48nn.). Nárok, že každý by měl být s to sám za sebe přenos perspektivy provést se stejným výsledkem, je ryze teoretický; (morální) perspektivy, které v reálu lidé zaujímají, jsou značně rozdílné, a vedou je k zaujímání rozdílných postojů k témuž případu (viz Rhees 1999, 51n).

Kritérium k možnému porovnání různých perspektiv nemůže být závislé na tom, zda lze nějaké morální pravidlo zobecnit. K náležité jemnosti morálního citění vede složité sebevzdělávání a důkladná reflexe stále složitějších

---

<sup>10</sup> Srov. Wittgenstein (1967, 117): „V závěru své přednášky o etice hovořím v první osobě. Jsem přesvědčen, že toto je cosi velmi důležitého. Nic dalšího tu nelze zdůvodnit. Jediné, co mohu udělat, je vystoupit jako jedinec a hovořit v první osobě.“

příkladů. Nikdy nekončící práci s příklady stále rozvíjím a obohacuji své „nastavení“, tj. schopnost aplikovat sám na sebe pravidlo, jak je právě správné jednat. Ve Winchově perspektivě z tohoto hlediska není jasná dělicí čára mezi výcvikem a kompetencí. Morální aktér pracuje pouze s konkrétními příklady, jež mu slouží jako látka pro reflexi, a konkrétními situacemi, v nichž se ocitá a z nichž každá je vždy do určité míry nová a jedinečná, i když v ní jedná na základě svého aktuálního nastavení, do něhož se předchozí situace, v nichž byl, promítly. Tento etický rámec tak vylučuje, abych své jednání z nějaké situace jednoduše „projikoval“ do další situace „stejného druhu“. Nelze ani říci, že se dvě situace řídí týmž pravidlem, respektive nelze uvést v explicitní a průzračné podobě jedno pravidlo platné pro obě, které by, obecně, mělo schopnost skutečně vést aktérovo jednání.<sup>11</sup>

Wittgensteinovskou etiku řada autorů kritizovala, převážně z pozic etiky kantovské. Např. tak, že aktuální situaci lze vždy interpretovat mnoha různými způsoby (podle mnoha různých pravidel), a bez *obecné* premisy minor, podřazující konkrétní situaci jedině příslušnému pravidlu nelze rozlišit mezi správnou a nesprávnou interpretací. Reflexe příkladů tříbí schopnost usuzování, ale sama o sobě by utonula v jednotlivostech (srov. O'Neill 1995). Pro Winchův koncept morálního usuzování toto není podstatná námitka (neboť to, že nelze rozlišovat mezi *obecně* správnými a nesprávnými pravidly, by sám připustil). Smyslem projektu „wittgensteinovské etiky“ nebylo přijít se systematickou morální filosofií (funkční normativní etikou), která by mohla či měla být implementovatelná do intersubjektivní praxe. Je spíše pronikavou analýzou cest reálného morálního uvažování lidí (jehož ustavení a usku-tečňování se s platnými intersubjektivními normami může míjet) a – tím byla pro Winche především – klíčem k tomu, jak může každý pracovat na svém morálním sebevzdělávání.

Winch však mimoděk poukázal na problémy, které pro určité pojetí pravidla schopnost morálního jednání a usuzování představuje. Pravidlo, podle něhož se řídí mé morální jednání, sice mohu explicitně vyslovit, ale pro člověka postrádajícího patřičnou perspektivu budou má slova „hluchá“. Nelze také říci, že se mohou týmž pravidlem morálního jednání řídit dva aktéři nebo více (neboť aby pravidlo mohlo vést, musí být situováno jedné osobě).

---

<sup>11</sup> Srov. hegelovskou kritiku Kantova kategorického imperativu: že ve své obecnosti vlastně není schopen vést aktérovo jednání v konkrétní situaci. Rhees (1999, 56) poznamenává, že jen filosof může formulovat morální „pravidla“ jako „Poctivost je dobrá“ a představovat si, že mají nějaký vztah k morální praxi skutečných lidí.

Nelze rozumně vykázat, že dva lidé jsou ve „stejně“ situaci. A cvičení v morální kompetenci není nikdy ukončeno: očekávání okamžiku, kdy totéž osvojené, již hotové pravidlo budu konečně moci extrapolovat na libovolné množství instancí, je marné; představa takové extrapolace nemá u morálního usuzování rozumný smysl. Morální výchovu (výcvik) musí podstoupit každý sám za sebe a příslušnou dovednost ovládnout sám za sebe. Jde o nepřenositelný výkon; podstatnou součástí pravidla (podmínkou možnosti jeho smysluplné aplikace) je osoba aktéra.

#### 4. Ingold a cvičení nápodobou

Na tvrzení o „neomezené“ povaze kompetence (spočívající v možnosti dělat další a další tahy podle pravidla) vrhají problematizující světlo i práce Tima Ingolda, který se soustavně zabývá otázkou *creativity*. Kulturní antropologie poukázala na to, že navzdory jazykovým intuicím integrovaným v moderních západních jazycích (a jim příslušných kulturách) místo, jaké kreativita v řadě societ zaujímá, *nesouvisí* podstatně s otevřeností a inovativitou. Kdo disponuje nějakou dovedností, může dělat několik málo věcí stále dokola a v podstatě totéž jako kterýkoli jeho kolega: představme si zde např. vyprávěče příběhů v orální kultuře. Jeho status schopného vyprávěče – v porovnání s těmi, kdo neumějí – nezáleží na inovativitě jeho tahů, ale na tom, zda kompetentně naplňuje funkci vázanou na jeho status; tj. zda jako vyprávěč umí ukrátit svým posluchačům dlouhý zimní večer. Jeho dovednost může naopak spočívat právě v tom, že vypráví přesně tytéž příběhy a přesně stejným způsobem, jako jeho předchůdci; a právě to od něho může jeho publikum očekávat.

Jako Merleau-Ponty, také Ingold (2007, 127) připomíná fyzickou (tělesnou) povahu dovednosti; tedy že nelze oddělovat kreativní schopnost od fyzické dovednosti vštípené dlouhou praxí. Nemá smysl tvrdit, že jde o „pouhé“ opakování toho, co už udělal – a tedy ve smyslu zjednaní spojení mezi pravidlem a jeho aplikací už „vyřídil“ – někdo jiný. Rozdíl spočívá v kroku od pouhého přihlížení počínání druhého (případně schopnosti konstatovat jeho dovednost) k tomu, udělat totéž kompetentně sám. Ingold tento posun ilustruje slovní hříčkou: to, co žák při učení dělá, není *iteration* (opakování), nýbrž *itineration* (ražení si cesty). Protože dovednost je fyzický výkon, představuje pole, na němž se dovednost osvědčuje, jakousi krajinou (*taskscape*), na jejíž projití musí každý vydat vlastní síly (byť by se pohyboval po těže

trase jako někdo jiný – viz Ingold 2000, 197nn; srov. též Ingold 2011, 216). Chůze je dovednost, kterou musím zvládnout sám; schopnost druhého mi tu není nic platná, tak jako má schopnost neprospěje jemu. (Což neznamená, že si navzájem nemůžeme pomoci vedením či radou.)

Ingold promítá důraz na fyzickou povahu dovednosti i do výkladu toho, oč jde při cvičení. Protože při cvičení jde o fyzické vstřípení si dovednosti – nikoli schopnosti „projekce“ pravidla – to, co se cvičí či přizpůsobuje, je doslova žákovo tělo.<sup>12</sup> Proto se dovednostem, jako je hra na hudební nástroj, lépe učí děti, s jejichž tělem se pracuje snáze a během jeho vývoje do něho lze organičtěji vtisknout jisté fyzické naladění (tělesné, pohybové, gestické návyky, které samy o sobě pracují nevědomě, ale lze je vědomě iniciovat). Cvičení má zprvu – po dlouhou dobu – charakter napodobování; např. spolupráce mistra a žáka v kaligrafii. Žák musí porozumět smyslu kaligrafického řemesla, toho však nelze dosáhnout pozorováním. Musí sám, pod vedením mistra, opakovat jeho pohyby do nejmenších podrobností (srov. Ingold 2011, 223). Pointou cvičení není opakování samo; (nevysloveným) předpokladem stojící za touto propedeutikou je, že patřičné pozornosti a porozumění studované dovednosti (jejímu pravidlu, chceme-li) lze dosáhnout jen fyzickým cvičením, nikoli jen pozorováním. Stejný princip stojí v pozadí cvičení v řemesle, hře na hudební nástroj, apod. (srov. Ingold 2000, 416).

V Ingoldově podání toho, oč jde při výuce a osvojování si, je extrapolace pravidla nezdůvodnitelným a nadbytečným požadavkem. Podobně jako Winch klade důraz na to, že kompetentní tahy může činit jen aktér sám za sebe a (nápomocná či rušivá) intervence ostatních hraje jen omezenou úlohu. Ingold však problém situovanosti porozumění pravidlům vztahuje bezprostředněji k *tělesnosti* aktérů. Kompetentní aktér získává svůj status díky tomu, že si *on sám* dané dovednosti *vstřípil*; díky nepřenosnosti těchto statusů se schopnost inovovat stává irelevantní (v jistém smyslu ji ani nelze definovat). Podstatným předpokladem toho, aby bylo úspěšné projití cvičením možné, není *obecně* použitelné pravidlo, nýbrž neopakovatelná a *nepřenosná* (situovaná) propedeutická historie každého aktéra.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> I za schopností vnímat či za samotným nabytím jazyka stojí fyzické vyladění aktéra na specifika jeho prostředí (které má povahu *taskscape*); viz např. Ingold (2000, 397).

<sup>13</sup> To je paradoxním vysvětlením toho, proč – navzdory tomu, jak důležité je pro výcvik opakování a napodobování – má přesto každý aktérův tah povahu improvizace (srov. Ingold 2011, 162, 216).

Ingoldovo pojetí cvičení naznačuje, že kompetence spočívá ve vštípení si *konečné* sady předem daných konkrétních příkladů. To se zdá v rozporu s „otevřeným normativistickým“ konceptem pravidla. Je to ale, vrátíme-li se k příkladu předstíraného čtení, v rozporu i s Wittgensteinovým pojetím pravidla a rozumění (dovednosti), podle kterého připravit se na sadu předem známých úkonů a zdárně ji napodobit *nestačí*. Kdyby šlo jen o to, bylo by jedno, jakým způsobem žák tohoto cíle dosáhl (Ingold se, jak se zdá, domnívá, že zadání by ho stejně donutilo techniku si vštípit). Pro „otevřený“ koncept pravidla je ale rozdíl mezi použitými způsoby zásadní – metodu „skutečného čtení“ lze použít na jakýkoli text napsaný v písmu čtenářovi známém, metodu „uhadování z paměti“ nikoli, jak se zdá.

Že by druhá zmíněná metoda mohla být použitelná pro efektivní učení, ale není tak směšné. Např. výuka staré řečtiny a latiny na vysokých školách má „ingoldovské“ rysy. Projekce je v práci s těmito jazyky omezená, neboť „tělo“ dovednosti představuje schopnost porozumět předem danému (z historických důvodů uzavřenému) souboru příkladů. Tato dovednost se osvědčuje „zkouškami z četby“, tj. schopností přeložit úryvek z textu, který je dlouho před zkouškou znám. Vštěpování textu – mnohokrát opakovaným čtením – vede k tomu, že při zkoušce adept, do jisté míry nezávisle na své faktické znalosti gramatiky „v její obecnosti“, čte text víceméně po paměti. Tímto způsobem musí během studia zvládnout řadu textů. Vzhledem k historické propasti umožňuje právě tato zdánlivě středověká metoda studentům vštípit si „perspektivu“ potřebnou k tomu, aby jim větné konstrukce starověkých jazyků dávaly smysl. Při zkouškách pak studenti nejsou vykrákání učitelem za uši (ač z pohledu wittgensteinovského učitele jejich počínání hraničí s podvodem), nýbrž pochváleni, neboť osvědčili schopnost udělat právě to, co měli. Zdánlivě „nesmyslný dril“ bez přesahu zvýšil jejich schopnost vypořádat se s dosud neznámým textem. Přiměl je totiž k soustředěné pozornosti vůči jazyku, jaká je pro jeho osvojení nezbytná a jaké by možná nedosáhli pomocí standardní práce s učebnicí. Ze studia klasických jazyků tak v posledku nevycházejí lidi, kteří pouze předstírají, že tyto jazyky umějí, nýbrž lidé, kteří je opravdu umějí.

Tento příklad, ale také Ingoldovy úvahy vrhají problematizující světlo na vztah pravidla a dovednosti skutečné a předstírané. Pojem „předstírat, že něco umím“ má smysl jen tehdy, pokud to dokážeme dostatečně odlišit od „opravdu něco umím“, respektive pokud máme kritéria, jejichž pomocí dovednost diagnostikujeme a která jsou oddělená od procedur používaných při *cvičení* této dovednosti. Schopnost dostat těmito kritériím nesmí být zamě-

nitelná se schopností „otrocky“ provádět „slepé“ tahy při výcviku; např. bychom rádi, kdyby diagnostické procedury stanovující relevantně, zda někdo umí latinsky, nepřipouštěly ani stín pochybnosti, zda je někdo nemohl ošidit schopností „překládat“ po paměti. To ale dost dobře není možné; protože procedury osvojování dovednosti (cvičební úkony) představují nedílnou součást této dovednosti samé. To neznamená, že mezi „(opravdu) umět číst“ (latinsky...) a „předstírat, že umím číst“ (latinsky...) není reálný rozdíl; pouze dělicí čára není ostrá a nevede po linii konečný vzorek – neomezená projekce.

Situace je do jisté míry paradoxní: dovednost je status vázaný na svou povahu veřejná kritéria. Schopnosti řídit se pravidlem (kterou kritériem diagnostikuje) ale nelze dosáhnout bez průpravy, která *nemá* podobu prosté instrukce „osvoj si to a to pravidlo“. Metody cvičení v nějaké dovednosti mohou mít blízko k „parazitickým“ dovednostem odhalovaným pomocí kritérií, jejichž pomocí diagnostikujeme, kdy někdo dovednost předstírá. Zde jsou pak nasnadě různá nepřijemná podezření. Mluvíme o „pouhém napodobování“, tj. dělání přesně téhož, co už udělal někdo jiný (ingoldovské „řemeslné“ dovednosti). Nebo b) o „předstírání dovednosti“ (jehož se dopouštějí studenti klasických jazyků při svých zkouškách). Nebo c) o „nikdy neukončeném cvičení“ (morální praxi studující konkrétní příklady a zaujímající postoj k nim, jak o tom hovoří např. Winch). Tyto fenomény nenaplnují dostatečně to, co bychom od kompetence – zvládnutí pravidla – očekávali. Ingoldova pozorování však spíše poukazují k tomu, že dovednost spočívá v „sebepřetvoření“, vztahujícím se často k uzavřené a opakující se sadě konkrétních příkladů, nikoli v nutném překročení konečného vzorku příkladů.

## 5. Pravidlo, kompetence a výcvik (závěrem)

Nakolik je dovednost, k níž se váže nějaký status, konstituována schopností aplikovat pravidlo (řídit se jím), musí být tato schopnost evidovatelná veřejně, podle kritérií, pro něž jsou aktéřovy osobní zvláštnosti nepodstatné. Winchovy nebo Ingoldovy úvahy však poukazují na to, že intersubjektivně evidovatelná kritéria nejsou vyčerpávajícím popisem praxe, skrze kterou se aktéři pokoušejí v pravidlech prakticky zorientovat a skrze ni nabývají kompetence. S cvičením a „hotovou“ kompetencí se pojí odlišná procedurální kritéria. Zatímco sama možnost konstatování kompetence je nutně



spjata s perspektivou, z níž aktéra nahlíží ostatní, propedeutika naopak spočívá v provádění cvičení, jejichž smysl z perspektivy ostatních nemusí být zřejmý a během nichž si aktér osvojuje cosi, co má do jisté míry *soukromý* charakter. Neosvojí-li si druzí aktérovu perspektivu, jeho slova reflektující jeho situaci pro ně zůstanou „hluchá“; což neznamená, že by jim doslova nerozuměli. V případě schopnosti morálního jednání má vysvětlení „nemohl jsem ho v tom přece nechat“ jistou soukromou složku, odlišující ty, kteří by „ho“ v „tom“ nenechali, od těch, kteří ano. Touto složkou je podle Winche perspektiva. Pro ty, kdo tuto perspektivu nemají, věta sama sice není nepochopitelná, ale nic nevysvětluje; přitom pro perspektivou vybaveného aktéra je dostatečným vysvětlením jeho postoje k „němu“ a „tomu“, tedy vysvětlením jeho jednání. V tomto smyslu nejsou pravidla morálního jednání otevřená a intersubjektivní, neboť *jako pravidla* jakoby nedávají smysl úplně pro každého, tj. nevedou praxi každého.

Složité vztahy mezi metodami učení a veřejnými kritérii kompetence je do určité míry zodpovědný za existenci „parazitických her“, které mají umožnit aktérovi s vynaložením srovnatelně menšího úsilí dosáhnout statusu spojeného obvykle s přiznanou dovedností. Status, nahlížený zvenčí, je fakticky oddělen od „řemeslných“ metod jeho dosahování; lze tak oddělit jeho vybrané definiční znaky a soustředit se pouze na ně, s výslovným úmyslem vyvolat dojem. Zde je třeba upozornit, že to není samo o sobě paradoxní. Tímto způsobem lidská normativní praxe běžně funguje a pravidla obvykle určitý prostor pro cílené parazitické obcházení ponechávají či vytvářejí. Právě takto vznikají fenomény „předstírání“ atd.

Pravidlo zasazené do praxe je vázáno na konkrétního aktéra, který se jím řídí. Tato vazba má několik prvků: jednak je způsob (procedura, historie) osvojení si pravidla do té míry osobní (často fyzicky), že nelze dovednost efektivně předat jako obecný předpis, nezávislý na vytvoření osobního návyku (opět specifického a nepřenosného). Také se ukazuje, že pravidlo nemusí mít obecný dosah ani ve vztahu k jiným případům „téže“ situace u téhož aktéra, neboť ho vybavuje schopností řídit se jím právě jen v té které konkrétní situaci. Pravidlo tak v praxi konkrétních aktérů není nutně vtěleno jako pravidlo obecně platné pro všechny kompetentní hráče. To nicméně *neznamená*, že by i takto unikátní a nepřenosná praxe neměla inherentní normativní dimenzi, tj. že by nebylo lze smysluplně rozlišovat správné konání od nesprávného (a to tak, že by aktér jednal nesprávně i v případě, že dané „pravidlo“ se vztahuje smysluplně pouze na něho). Tvrdíme-li, že „X se řídí pravidlem“, vždy si toto tvrzení podržuje alespoň určitý slabší vý-

znam: že *počínání X lze klasifikovat jako správné nebo nesprávné*. Naproti tomu je zjevně vždy *nemůžeme* chápat tak, že pro dané pravidlo může být aktérem X kdokoli a ve vztahu k libovolně mnoha konkrétním příkladům. A v podstatě zavádějící se zdá být chápání pravidla jako jakéhosi nezávisle na X existujícího „něčeho“, kterým se X řídí (a které je jedno a totéž „něco“ pro každého, kdo se tímto pravidlem řídí). Pokud pracujeme s konceptem takto obecně chápaného pravidla, vhodnější se zdá spatřovat v něm obdobu kantovské regulativní ideje: na základě pozorování praxe různých aktérů lze formulovat obecné pravidlo, ve vztahu k němuž lze jejich praxi vykládat. Toto pravidlo ji „osmysluje“, chceme-li např. uchopit, k čemu všechny rozmanité praxe poukazují. Na konstituci mašinérie uvádějící tento výkladový nástroj v chod se ovšem podílí i každý konkrétní aktér, avšak jen malou měrou; a formulace pravidla samozřejmě může jako motivující nebo korektivní prvek jeho praxi významně ovlivňovat.<sup>14</sup>

### Literatura

- BRANDOM, R. (1979): Freedom and Constraint by Norms. *American Philosophical Quarterly* 16, 187-196.
- BRANDOM, R. (1994): *Making It Explicit*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BRUNER, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: W. W. Norton & Company.
- CAVELL, S. (1979): *The Claim of Reason*. New York: Oxford University Press.
- CAVELL, S. (1996): *Must We Mean What We Say?* Cambridge: Cambridge University Press.
- DIAMOND, C. (1991): Knowing Tornadoes and Other Things. *New Literary History* 22, 1001-1015.
- DREYFUS, H. L. (2002): Intelligence without Representation – Merleau-Ponty's Critique of Mental Representation: The Relevance of Phenomenology to Scientific Explanation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1, 367-383.
- ERNELING, C. (1993): *Understanding Language Acquisition: The Framework of Learning*. Albany, NY: SUNY Press.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- INGOLD, T. (2000): *The Perception of the Environment*. London: Routledge.
- INGOLD, T. (2007): *Lines: Brief History*. London: Routledge.
- INGOLD, T. (2011): *Being Alive*. London: Routledge.
- JOHNSON, P. (2004): *Moral Philosophers and the Novel*. New York: Palgrave Macmillan.

<sup>14</sup> Za užitečné připomínky k textu děkuji Jaroslavu Peregrinovi a Vladimíru Svobodovi a také anonymním recenzentům.

- KOLMAN, V. (2008): *Filosofie čísla*. Praha: Filosofia.
- KOLMAN, V. (2013): Hudební gramatika a její „přehledná znázornění“. *Filosofie dnes* 5, č. 1, 19-40.
- O'NEILL, O. (1995): The Power of Example. In: O'Neill, O.: *Constructions of Reason*. Cambridge: Cambridge University Press, 165-186.
- PEREGRIN, J. (1999): *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH.
- RHEES, R. (1999): *Moral Questions*. Basingstoke: Macmillan.
- WINCH, P. (1965): The Universalizability of Moral Judgments. *The Monist* 49, 196-214.
- WINCH, P. (1972): Moral Integrity. In: Winch, P.: *Ethics and Action*. London: Routledge & Kegan Paul, 171-192.
- WINCH, P. (1980-1981): "Eine Einstellung zur Seele". *Proceedings of the Aristotelian Society* 81, 1-15.
- WINCH, P. (1990): *Idea sociální vědy a její vztah k filosofii*. Brno: CDK.
- WITTGENSTEIN, L. (1967): *Wittgenstein und der Wiener Kreis. Gespräche aufgezeichnet von Friedrich Waismann*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- WITTGENSTEIN, L. (1993): *Rozličné poznámky*. Praha: Mladá fronta.
- WITTGENSTEIN, L. (2009): *Philosophical Investigations*. 4th ed. Oxford: Wiley-Blackwell.