

se to stejně dobře stát i v ostatních případech? Třeba se v případě 14a) zjistilo, že balík, který B přinesl, nesouhlasil se vzorem. Neřekli bychom v některých takových případech, že se jeho paměťový obrázek změnil, v jiných, že se změnil vzor nebo látka, a v | jiných zase, že se změnilo světlo? Není těžké vymyslet případy, představit si okolnosti, kdy by byl vyneseno kterýkoli z těchto soudů. – „Ale není přece jen mezi případy 14a) a 14c) podstatný rozdíl?“ – Ovšemže! Právě o to v popisu těchto případů šlo.

V případě 1) se B učil přinést stavební kámen, když uslyšel zvolat slovo „Sloupek!“ Mohli bychom si představovat, že se v takovém případě stalo toto: zvolané slovo vyvolalo v mysli B třeba obrázek sloupku; tato asociace se, jak jsme řekli, ustavila výcvikem. B sebral ten stavební kámen, který se hodil k jeho obrázku. – Ale stalo se *nutně* právě toto? Pokud mohla díky výcviku vystat v mysli B – automaticky – tato představa či obrázek, proč by nemohlo díky výcviku dojít k *jednání B* bez zprostředkování obrázkem? Šlo by jen o malou obměnu asociativního mechanismu. Pamatujte, že na obrázek vyvolaný slovem se nepřijde racionálním procesem (a pokud ano, jenom to posouvá náš argument o krok zpět), nýbrž že tento případ lze přesně srovnat s případem mechanismu, kdy se stiskne tlačítko a rozsvítí se kontrolka. Vlastně lze takovýto mechanismus užít místo mechanismu asociace.

Mentální obrázky barev, tvarů, zvuků atd., které hrají roli v komunikaci pomocí jazyka, klademe do stejné kategorie jako opravdu viděné barevné skvrny nebo slyšené zvuky.

18) Předmětem výcviku v používání tabulek (jako v případě 7) nemusí být jenom výuka použití jedné určité tabulky, ale výcvik může žákovi umožnit používání nebo konstrukci vlastních tabulek s novými přiřazeními napsaných znaků a obrazů. První tabulka, již se někdo naučil používat, třeba obsahovala čtyři slova: „kladivo“, „štípačky“, „pilka“, „dláto“ a odpovídající obrazy. Pak bychom mohli přidat obraz dalšího předmětu, který má žák před sebou, třeba hobliku, a přiřadit k němu slovo „hoblik“. Přiřadí-

me k sobě tento nový obraz a slovo co nejpodobněji tomu, jak to bylo v předchozí tabulce. Mohli bychom tak přidat toto nové slovo a obraz na stejný list a nové slovo umístit pod předchozí slova a nový obraz pod předchozí obrazy. A povzbudíme žáka, aby využil nový obraz a slovo bez speciálního výcviku, jaký jsme mu poskytli, když jsme ho učili používat první tabulku. Tyto akty povzbuzování budou rozmanitého druhu, a mnoho z nich bude možných, jen když | bude žák reagovat – a to určitým způsobem. Představte si povzbudivá gesta, zvuky atd., které použijete, když budete učit psa aportovat. Naproti tomu si představte, že byste učili aportovat kočku. Kočka totiž nebude na vaše povzbuzování reagovat a většina aktů povzbuzování, které jste prováděli při výcviku psa, nebude přicházet v úvahu.

19) Žáka lze také podrobit výcviku, aby dával věcem jména, na jaká sám přijde, a přinášel předměty na zvolání těchto jmen. Např. se mu nabídne tabulka, v níž najde na jedné straně obrazy předmětů, jež jsou kolem něj, a na druhé prázdná políčka – a bude hrát hru tak, že bude psát znaky, na jaké sám přijde, naproti obrazům a reagovat výše uvedeným způsobem, když budou ony znaky použity jakožto příkazy. Nebo

20) může hra spočívat v tom, že B bude konstruovat tabulky a plnit příkazy dané takovou tabulkou. Když se vyučuje používání tabulky a ta se skládá třeba ze dvou sloupců, z nichž levý obsahuje jména a pravý obrazy, přičemž jméno a obraz jsou přiřazeny tak, že stojí v jednom řádku, může být důležitým rysem výcviku to, co přiměje žáka přejíždět prstem zleva doprava, jakoby výcvik v kreslení řady vodorovných čar pod sebou. Takový výcvik může pomoci k přechodu od první tabulky k tabulce nové.

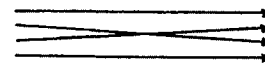
Tabulky, ostenzivní definice a podobné nástroje budu ve shodě s běžným užíváním nazývat pravidly. Použití pravidla lze vysvětlit dalším pravidlem.

21) Zvažte následující příklad. Zavedeme více způsobů, jak tabulky číst. Každá tabulka se skládá ze dvou sloupců slov a obra-

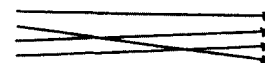
zů, jako výše. V některých případech se má číst vodorovně zleva doprava, tj. podle schématu:



V jiných podle schémat jako:



nebo:



atd. |

- 91 Schémata tohoto druhu lze připojit k našim tabulkám jako pravidla pro jejich čtení. Nebylo by možné vysvětlovat tato pravidla dalšími pravidly? Určitě. Na druhé straně je pravidlo vysvětleno neúplně, pokud se nepodá žádné pravidlo pro jeho užívání?

Zavedeme do našich jazykových her nekonečnou řadu čísel. Jak se to dělá? Analogie mezi tímto procesem a zaváděním řady dvaceti čísel zjevně není stejná jako mezi zaváděním řady dvaceti čísel a zaváděním řady deseti čísel. Řekněme, že by naše hra byla jako 2), ale hrála by se s nekonečnou řadou čísel. Rozdíl mezi ní a 2) by nebyl jen v tom, že by se používalo více čísel. To jest, kdybychom třeba při jejím hraní ve skutečnosti použili sto padesát pět čísel, hru, kterou bychom hráli, by nebylo možno popsat tak, že jsme hráli hru 2), jenomže se sto padesáti pěti číslkami místo desíti. Ale v čem ten rozdíl spočívá? (Skoro to vypadá, jako by rozdíl byl v duchu, v jakém se ty hry hrají.) Mezi hrami může být rozdíl třeba v počtu užívaných žetonů, v počtu čtverců na hrací desce nebo ve faktu, že v jednom případě používáme čtverce a v jiném šestiúhelníky a podobně. A rozdíl mezi konečnou a nekonečnou hrou asi není v materiálních pomůckách hry; mohli bychom totiž mít sklon říci, že nekonečno v nich nelze vyjádřit, to jest, že je můžeme

jen pojímat v myšlenkách, a nekonečná a konečná hra se tedy musí lišit právě v těchto myšlenkách. (Je nicméně podivné, že tyto myšlenky přitom lze vyjádřit ve znacích.)

Vezměme si dvě hry. Obě se hrají s očíslovanými kartami a nejvyšší číslo bere.

22) Jedna hra se hraje s pevným počtem takovýchto karet, třeba s třiceti dvěma. Ve druhé hře smíme za jistých okolností počet karet libovolně zvyšovat tak, že budeme stříhat kusy papíru a psát na ně čísla. První z těchto her budeme nazývat omezenou, druhou neomezenou. Hrála by se třeba partie druhé z těchto her a počet skutečně použitých karet by byl třicet dvě. Jaký je v tom případě rozdíl mezi hraním partie a) neomezené hry a hraním partie b) omezené hry?

Nepůjde o rozdíl mezi partií omezené hry s třiceti dvěma kartami a partií omezené hry s větším počtem karet. Počet použitých karet byl, jak jsme řekli, stejný. Ale | budou zde rozdíly jiného druhu, např. omezená hra se hraje s normálním balíčkem karet, neomezená s větší zásobou prázdných karet a s tužkami. Neomezená hra se zahajuje otázkou „Jak vysoko půjdeme?“²¹ Když se hráči podívají na pravidla do příručky pravidel, najdou na konci jistých řad pravidel fráze „a tak dále“ nebo „a tak *do nekonečna*“. Takže rozdíl mezi partiemi a) a b) spočívá v pomůckách, jež používáme, i když třeba není v kartách, s nimiž se hraje. Ale tento rozdíl vypadá triviálně a ne jako podstatný rozdíl mezi oběma hrami. Cítíme, že zde někde musí být velký a podstatný rozdíl. Ale podíváte-li se pozorně, co se při hraní těchto partií děje, shledáte, že můžeme najít jenom spoustu rozdílů v detailech, z nichž každý by vypadal nepodstatně. Akce, např. rozdávání či hraní, *mohou* být v obou případech totožné. Během hraní partie a) mohli hráči zvážít výrobu více karet a pak ten nápad zavrhnout. Ale jaké to bylo, zvážít to? Mohlo jít o nějaký takový proces jako říci si pro sebe nebo nahlas „Váhám, zda vyrobit další kartu“. Žádná taková úvaha také nemusela hráčům přijít na mysl. Celý rozdíl mezi hraním partie omezené a neomezené hry může třeba být v tom, co se řeklo před začátkem hry, např. „Hrajme omezenou hru“.

„Ale není správné říci, že partie obou těchto různých her patří do dvou různých systémů?“ Zajisté. Jenom fakta, na něž odkazujeme, když říkáme, že patří do různých systémů, jsou složitější, než jsme mohli čekat.

Porovnejme teď jazykové hry, o nichž bychom řekli, že se hrají s omezeným souborem číslovek, s jazykovými hrami, o nichž bychom řekli, že se hrají s nekonečnou řadou číslovek.

23) Stejně jako v případě 2) A dává B příkazy, aby mu přinesl určitý počet stavebních kamenů. Číslovkami jsou znaky „1“, „2“, „.....“, „9“, přičemž každý je napsán na kartě. A má soubor těchto karet a dává B příkaz tak, že mu ukáže jednu kartu ze souboru a zvolá jedno ze slov „deska“, „sloupek“ atd.

24) Jako 23), jenom zde není soubor označených karet. Řada číslovek 1 ... 9 je naučená nazpaměť. Číslovky se při dávání příkazů volají a děti se je učí ústně. |

93

25) Používá se počítadlo. A nastaví počítadlo, dá je B, B jde tam, kde leží desky atd.

26) B má spočítat desky na hromadě. Dělá to pomocí počítadla a počítadlo má dvacet kuliček. Na hromadě nikdy není víc než dvacet desek. B nastaví počítadlo pro hromadu, o níž jde, a ukáže je A.

27) Jako 26). Počítadlo má dvacet malých kuliček a jednu velkou. Obsahuje-li hromada víc než dvacet desek, posune se velká kulička. (Velká kulička tak jaksi odpovídá slovu „mnoho“.)

28) Jako 26). Obsahuje-li hromada n desek a n je více než dvacet, ale méně než čtyřicet, B posune $n - 20$ kuliček, ukáže A takto nastavené počítadlo a tleskne jednou rukama.

29) A a B používají (napsané nebo mluvené) číslovky desítkové soustavy do dvaceti. Dítě se při učení tomuto jazyku učí tyto číslovky nazpaměť jako v případě 2).

30) Nějaký kmen má jazyk druhu 2). Používají se číslovky naší desítkové soustavy. Nelze postřehnout, že by některá užívaná číslovka hrála dominantní roli poslední číslovky jako v některých výše uvedených hrách (27), (28). (Jsme v pokušení pokračovat v této větě slovy „Byť zde samozřejmě je nejvyšší ve skutečnosti použitá číslovka“.) Děti tohoto kmene se učí číslovky následovně. Učí se znaky od jedné do dvaceti jako ve 2) a počítat řádky kuliček s ne víc než dvaceti kuličkami na příkaz „Spočítej to“. Když žák při počítání dojde ke dvaceti, udělá se pobízivé gesto „Pokračuj!“, načež dítě řekne (alespoň ve většině případů) „21“. Obdobně mají děti počítat do dvaceti dvou a vyšších čísel a žádné určité číslo v takových cvičeních nehraje dominantní roli čísla posledního. Na posledním stupni výcviku dostane dítě příkaz spočítat skupinu předmětů, klidně víc než dvacet, aniž by se dítěti pomáhalo přes číslo dvacet pobízivým gestem. Nereaguje-li dítě na pobízivé gesto, je odděleno od ostatních a jedná se s ním jako se slabomyslným.

31) Jiný kmen. Jeho jazyk je jako 30). Nejvyšší pozorovaná používaná číslovka je 159. Číslovka 159 hraje v životě kmene zvláštní roli. Řekl bych třeba „Považuji toto číslo za nejvyšší“. – Ale co to znamená? Mohli bychom odpovědět „Prostě říkají, že je nejvyšší“? – Říkají jistá slova, ale | jak víme, co jimi míní? Kritériem pro to, co míní, by byly příležitosti, kdy se používá ono slovo, které bychom měli sklon přeložit našim slovem „nejvyšší“, tak říkajíc role, jakou podle našeho pozorování toto slovo hraje v životě kmene. Skutečně si můžeme bez potíží představit, že se při takových příležitostech používá číslovka 159, a to ve spojení s takovými gesty a formami chování, podle nichž bychom řekli, že tato číslovka hraje roli nepřekročitelné hranice, i kdyby kmen neměl slovo odpovídající našemu „nejvyšší“ a kritéria pro to, že číslovka 159 je nejvyšší číslovkou, by nespočívala v ničem, co by se o ní řeklo.

94

32) Nějaký kmen má dvě početní soustavy. Lidé se učí počítat s abecedou od A do Z a také s desítkovou soustavou jako v případě 30). Má-li člověk počítat předměty pomocí prvního systé-

mu, dostává příkaz počítat „zavřeným způsobem“ a ve druhém případě „otevřeným způsobem“; a kmen používá slova „zavřený“ a „otevřený“ také pro zavřené a otevřené dveře.

(Poznámka. Hra 23) je zjevně omezena souborem karet. 24): Sledujte, kde je a kde není obdoba mezi *omezenou zásobou* karet ve hře 23) a *omezenou zásobou* slov v naší paměti v případě 24). Všimněte si, že omezení ve hře 26) spočívá na jedné straně v *po-můcce* (počítadle o dvaceti kuličkách) a jejím užívání v naší hře, na druhé straně (naprosto jinak) ve faktu, že ve skutečné praxi hraní této hry se nikdy nemá počítat víc než dvacet předmětů. Ve hře 27) tento druhý druh omezení schází, ale větší kulička spíše zdůrazňuje omezení našich prostředků. Je hra 28) omezená, nebo neomezená? Námi popsaná praxe klade hranici 40. Máme sklon říci, že tato hra „má v sobě to“, aby se v ní pokračovalo bez omezení, ale vzpomeňte si, že jsme i předchozí hry mohli zkonstruovat jako začátky systému. V případě 29) byl systematický aspekt užívaných číslovek ještě nápadnější než v případě 28). Dalo by se říci, že tam nebylo žádné omezení dané pomůckami této hry, nebýt poznámky, že číslovky do dvaceti se učily nazpaměť. Nabízí se tak pojetí, že dítě se neučí „rozumět“ systému, který my vidíme v desítkové soustavě. O kmeni v případě 30) bychom určitě řekli, že jeho příslušníci jsou podrobováni výcviku konstruovat číslovky bez omezení, že aritmetika jejich jazyka není konečná, že jejich číselné řady nemají konec. /Právě v případě, kdy se číslovky konstruuji „bez omezení“, říkáme, že lidé mají nekonečné číselné řady./ Příklad 31) by vám mohl ukázat, jak ohromnou rozmanitost si lze představit u případů, kdy |

95 bychom měli sklon říci, že se aritmetika kmene zabývá konečnými číselnými řadami, přestože způsob, jak jsou děti podrobovány výcviku v používání číslovek, nenabízí žádnou horní hranici. V případě 32) jsou termíny „zavřený“ a „otevřený“ /které lze drobnou obměnou nahradit termíny „omezený“ a „neomezený“/ zavedeny do samotného jazyka kmene. Po jejich zavedení do této jednoduché a jasně vymezené hry samozřejmě není na užívání slova „otevřený“ nic tajemného. Ale toto slovo odpovídá našemu „nekonečný“ a hry, které se slovem „nekonečný“ hraje-

me, se od případu 31) různí jen tím, že jsou mnohem složitější. Jinými slovy, naše užívání slova „nekonečný“ je právě tak *přímocaré* jako užívání slova „otevřený“ v případě 31) a naše představa, že jeho význam je „transcendentní“, spočívá na nedorozumění.)

Zhruba bychom mohli říci, že neomezené případy jsou charakteristické tímto: nehrají se s *vymezenou zásobou* číslovek, nýbrž se *systémem* pro konstrukci číslovek (bez omezení). Když říkáme, že někdo je vybaven systémem pro konstrukci číslovek, obecně myslíme na jeden z těchto tří případů: a) dostalo se mu *výcviku*, podobného, jaký byl popsán v případě 30), díky němuž, jak nás učí zkušenost, zvládne zkoušky tam zmíněného druhu; b) v mysli či mozku stejného člověka se vytvořila *dispozice* takto reagovat; c) je vybaven *obecným* pravidlem pro konstrukci číslovek.

Co nazýváme pravidlem? Zvažte tento příklad:

33) B se pohybuje podle pravidel, která mu dává A.

B je vybaven následující tabulkou:

a	→
b	←
c	↑
d	↓

A dá příkaz složený z písmen v této tabulce, třeba „aacadd“. B se podívá na šipku odpovídající každému z písmen příkazu a hne se

ve shodě s ní, v našem příkladu takto: → → ↑ ↓ ↓

Tabulku 33) nazvěme pravidlem (nebo „vyjádřením pravidla“. Proč předkládám tato synonymní vyjádření se ukáže později). Samotnou větu „aacadd“ bychom pravidlem nenazvali. Jde samozřejmě o popis cesty, již se má B dát. Na druhé straně | by se takový popis za jistých okolností pravidlem nazýval, např. v následujícím případě:

34) B má kreslit rozmanité ornamenty z čar. Každý ornament je opakováním prvku, který mu dá A. Takže když dá A příkaz „cada“, B nakreslí čáru takto: 

V tomto případě bychom, myslím, řekli, že „cada“ je pravidlem, jak onen ornament kreslit. Zhruba řečeno, charakterizuje to, co nazýváme pravidlem pro opakované uplatnění, totiž pro uplatnění v nevymezeném počtu případů. Srovnej např. s případem 34) případ následující:

35) Na šachovnici se hraje hra s figurkami rozmanitých tvarů. Způsob, jak se smí kterou figurkou hýbat, je dán pravidlem. Pravidlo pro jednu figurku je tak „ac“, pro jinou „acaa“ a tak dále. První figurka pak může udělat takovýto tah:  , druhá takovýto:  . Jak formulí jako „ac“, tak i ji odpovídající diagram tu lze nazvat pravidlem.

36) Řekněme, že by se hra po několikerém hraní výše popsaným způsobem hrála s touto obměnou: B by se už nedíval na tabulku, ale četba písmen příkazů A by u něj (asociaci) vyvolávala obrázky šipek a B by jednal podle těchto představovaných šipek.

37) Po několikerém hraní tímto způsobem se B začne pohybovat podle napsaného příkazu, jako by to dělal, kdyby se díval na šipky nebo si je představoval, ale bude tak činit, aniž by sem vstupoval jakýkoli takový obraz. Představte si dokonce tuto obměnu:

38) Když je B podrobován výcviku v řízení se napsaným příkazem, ukáže se mu jednou tabulka z případu 33), načež plní příkazy A, aniž by sem vstupovala tabulka stejným způsobem, jako si B v případě 33) pomáhal tabulkou při každé příležitosti.

V každém z těchto případů můžeme říci, že tabulka 33) je pravidlem hry. Ale v každém z nich hraje toto pravidlo jinou roli.

V případě 33) je tabulka nástrojem užívaným v tom, co bychom nazvali herní *praxí*. V 36) je nahrazena asociováním. V případě 37) je z herní praxe vypuštěn i tento stín tabulky a v případě 38) je tabulka snad leda nástrojem *výcviku* B.

Ale představte si další případ: |

39) Nějaký kmen používá jistý komunikační systém. Popíši jej jako podobný naší hře 38) až na to, že se při výcviku neuzivá tabulky. Výcvik by *mohl* spočívat v několikerém vedení žáka za ruku trasou, již má jít. Ale mohli bychom si také představit případ:

40) kde není nutný ani tento výcvik, kde pohled na písmena „abcd“ tak říkajíc přirozeně vytváří nutkání pohnout se popsáním způsobem. Na první pohled vzbuzuje tento případ zářející dojem. Vypadá to, jako bychom předpokládali velice neobvyklé fungování mysli. Také se můžeme ptát „Jak má u všech všudy vědět, jak se pohnout, když se mu ukáže písmeno a?“ Ale není reakce B v tomto případě zcela táž jako reakce popsaná v případech 37) a 38) a vlastně jako naše obvyklá reakce, když třeba slyšíme a plníme příkaz? Fakt, že v případech 38) a 39) výcvik *předcházet* provádění příkazu, totiž na procesu jeho provádění nic nemění.²² Jinými slovy, „podivuhodný mentální mechanismus“ předpokládáný v případě 40) není jiný než ten, který podle nás měl být stvořen výcvikem v případech 37) a 38). „Ale *mohli* jste se s takovým mechanismem narodit?“ Ale měli byste nějakou potíž s předpokladem, že se B narodil s *takovým* mechanismem, jenž mu umožňoval reagovat na výcvik tak, jak to dělal? A pamatujte si, že pravidlo či vysvětlení znaků „abcd“ podané v tabulce 33) nebylo svou podstatou poslední a že jsme mohli podat tabulku pro užívání takových tabulek atd. (Srovnej případ 21).)

Jak se člověku vysvětlí, jak má provést příkaz „Jdi *tudy!*“ (když se mu šipkou ukazuje, kudy mají jít)? Nemohlo by to znamenat jít směrem, který bychom nazvali opačným ke směru šipky? Není každé vysvětlení, jak se řídit šipkou, v pozici další šipky? Co byste řekli na následující vysvětlení? Někdo říká „Když ukáží

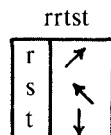
97

takto“ a ukazuje pravou rukou, „minim tím, že máš jít takto“ a ukazuje levou rukou stejně. To vám pouze ukazuje krajnosti, mezi nimiž se používání znaků pohybuje.

Vraťme se k příkladu 39). Někdo navštíví onen kmen a pozoruje používání znaků v jejich jazyce. Popisuje ten jazyk tak, že věty tohoto jazyka sestávají z písmen „abcd“ užívaných podle tabulky (jako v případě 33)). Jak vidíme, vyjádření „Hra se hraje podle toho a toho pravidla“ se neužívá jen v rozmanitých případech 36), 37) a 38), ale dokonce i v případech, kde pravidlo²³ není nástrojem výcviku, ani herní praxí, ale stojí | k ní ve vztahu, v jakém naše tabulka stojí k praxi naší hry 39). Tabulku lze v tomto případě nazvat přírodním zákonem popisujícím chování lidí onoho kmene. Nebo bychom mohli říci, že tabulka je záznamem, jenž patří k přírodopisu kmene.

Všimněte si, že jsem ve hře 33) ostře rozlišil mezi příkazem, jenž má být proveden, a příslušným pravidlem. V případě 34) jsme naopak větu „cada“ nazvali pravidlem, i když byla příkazem. Představte si teď tuto obměnu:

41) Tato hra je podobná hře 33), ale žák není podrobován výcviku jen v používání jedné tabulky; výcvik má za cíl, aby žák používal jakoukoli tabulku přiřazující šipkám písmena. Nemíním tím ovšem nic víc než to, že onen výcvik je určitého druhu, zhruba řečeno je analogický výcviku popsanému v případě 30). O výcviku nějak podobnému tomu z případu 30) budu mluvit jako o „obecném výcviku“. Obecné výcviky tvoří rodinu, jejíž členové se vzájemně velice liší. Druh výcviku, který máme teď na mysli, sestává hlavně: a) z výcviku v omezeném rámci činnosti, b) z vedení žáka v rozšiřování tohoto rámce a c) z náhodných cvičení a zkoušek. Po obecném výcviku má příkaz spočívat v tom, že se mu poskytne znak tohoto druhu:



Žák provede příkaz takovýmto pohybem:



Zde bychom snad řekli, že tabulka, pravidlo, je *součástí* příkazu.

Všimněte si, neříkáme „co pravidlo je“, nýbrž jen předkládáme různá uplatnění slova „pravidlo“: a rozhodně to děláme předkládáním uplatnění slov „vyjádření pravidla“.

Všimněte si také, že v případě 41) není jasné, proč nenazývat celý daný symbol větou, byť bychom v něm *mohli* rozlišovat mezi větou a tabulkou. K tomuto rozlišování nás zde obzvlášť svádí částečné lineární psaní mimo tabulku. Byť bychom z jiného hlediska mohli lineární charakter věty pokládat za pouze vnější a nepodstatný, hraje tento charakter a podobné záležitosti velkou roli v tom, co máme (jako logikové) sklon říkat o větách a výrocích. A proto když pojímáme | symbol v případě 41) jako jednotku, můžeme si na základě toho uvědomit, jak věta vypadat *může*.

Srovnáme teď tyto dvě hry:

42) A dává B příkazy: jde o napsané znaky sestávající z teček a čárek, a B je vykonává prováděním tanečních figur určitým krokem. Příkaz „- •“ by se tudíž prováděl tak, že by se střídavě dělal krok a skok; příkaz „• • ---“ tak, že by se střídavě dělaly dva skoky a tři kroky atd. V této hře je výcvik „obecný“ ve smyslu vysvětleném v případě 41); a rád bych řekl: „Dané příkazy se nepohybují v omezeném rámci. Zahrnují kombinace libovolného počtu teček a čárek.“ – Co to ale znamená, že se příkazy nepohybují v omezeném rámci? Není to nesmysl? Jakékoli příkazy dané v herní praxi ustavují omezený rámec. – Inu, slovy „příkazy se nepohybují v omezeném rámci“ jsem chtěl říci, že při výuce hry ani v její praxi nehraje omezení rámce „dominantní“ roli (viz případ 30)) nebo, jak bychom mohli říci, herní rámec (je zbytečné říkat omezený) je prostě rozsah její skutečné („nahodilé“) praxe. (Naše hra je v tomto ohledu jako hra 30).) Srv. s touto hrou následující hru:

43) Příkazy a jejich vykonávání jsou jako v případě 42), ale používají se jen tyto tři znaky: „-“, „- • •“, „• - -“. Říkáme, že v případě 42) se B při vykonávání příkazu *řídí* znakem, který dostal. Položíme-li si však otázku, zda se B oněmi třemi znaky v případě 43) při provádění příkazů řídí, vypadá to, že můžeme říci ano i ne, podle toho, jak se díváme na vykonávání příkazů.

Snažíme-li se rozhodnout, zda se B v případě 43) znaky řídí, nebo ne, máme sklon dávat odpovědi jako:

a) B se znaky řídí, pokud se na příkaz, třeba „• - -“, nedívá jen jako na celek, a pak jedná, ale pokud jej čte „slovo za slovem“ (přičemž v našem jazyce se používají slova „•“ a „-“) a jedná podle slov, která přečetl. Tyto případy bychom si mohli vyjasnit, pokud si představíme, že „čtení slovo za slovem“ spočívá v postupném ukazování prstem na jednotlivá slova věty v protikladu k ukazování na celou větu najednou, třeba ukázáním na její začátek. A pro jednoduchost si představíme, že „jednání podle slov“ spočívá v postupném jednání (krokování či poskakování) po každém slově věty.

b) B se znaky řídí, prochází-li vědomým procesem, který spojuje ukázání na slovo a akt poskočení a úkroku. Takové spojení by si bylo možno | představit mnoha různými způsoby. Např.: B má tabulku, na níž je k čarce přiřazen obraz člověka, který dělá krok, a k tečce obraz poskakujícího člověka. Vědomý akt spojující čtení příkazu a jeho vykonávání by pak mohl spočívat v konzultování tabulky nebo v konzultování jejího paměťového obrázku „pohledem v duchu“.

c) B se znaky řídí, pokud na každé slovo příkazu nejen reaguje, ale zakouší zvláštní úsilí „snažit se vzpomenout si, co ten znak znamená“ a pak uvolnění tohoto úsilí, když mu význam, ta pravá činnost, přijde na mysl.

Všechna tato vysvětlení vypadají jaksi neuspokojivě a neuspokojivými je činí omezení naší hry. Vyjádřeno je to vysvětlením, že B se řídí určitou kombinací slov v jedné z našich tří vět tehdy, pokud by *mohl* provádět také příkazy sestávající z jiných kombinací teček a čárek. A říkáme-li to, zdá se nám, že „*schopnost*“ provádět i další příkazy je určitý stav osoby provádějící příkazy

v případě 42). Zároveň ovšem nedokážeme v tomto případě najít nic, co bychom takovým stavem nazvali.

Podívejme se, jakou roli hrají slova „moci“ nebo „být schopen“ v našem jazyce. Zvažte tyto příklady:

44) Představte si, že lidé za nějakým účelem používají jakýsi druh nástroje či pomůcky; sestává z plochy s drážkou pro řízení pohybu kolíku. Člověk používající této pomůcky jezdí kolíkem v drážce. Máme plochy s drážkami rovnými, kruhovými, eliptickými atd. Jazyk lidí používajících tento nástroj má výrazy pro popis činnosti pohybování kolíkem v drážce. Mluví o jeho pohybu v kruhu, v přímce atd. Také mají prostředky pro popis použité plochy. Dělají to touto formou: „Toto je plocha, po níž *je možno* pohybovat kolíkem v kruhu.“ Slovo „moci“ lze v tomto případě nazvat operátorem, jehož prostřednictvím se forma vyjádření popisujícího činnost přetváří v popis nástroje.

45) Představte si lidi, v jejichž jazyce neexistuje taková forma věty jako „kniha je zásuvce“ nebo „voda je ve sklenici“, nýbrž tam, kde bychom my použili těchto forem, říkají „Kniha je možno vzít ze zásuvky“ a „Voda je možno vzít ze sklenice“.

46) U lidí jistého kmene se vyskytuje činnost ověřování tyčí co do jejich pevnosti. Dělají to tak, že zkoušejí tyč ohnout | rukama. Mají ve svém jazyce vyjádření této formy: „Tuto tyč je možno ohnout snadno“ nebo „Tuto tyč je možno ohnout obtížně“. Používají tato vyjádření tak, jako my používáme „Tato tyč je měkká“ nebo „Tato tyč je pevná“. Chci říci, že neuvžívají vyjádření „Tuto tyč je možno snadno ohnout“, jako bychom my použili větu „Tuto tyč ohnu snadno“. Svě výrazy používají spíše tak, že bychom řekli, že popisují stavy oně tyče. Tj. používají věty jako „Tato bouda je z tyčí, které je možno snadno ohnout“. (Pomyslete na způsob, jak utváříme přídavná jména ze sloves prostřednictvím koncovky „-elný“, např. „deformovatelný“.)

Nuže, mohli bychom říci, že v posledních třech případech věty ve formě „to a to se může stát“ popisovaly stavy předmětů, ale