



Ф ИЛОСОФИЯ НАУКИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ)

И.А. КУДРОВА



Обсуждаются принципы и методы преподавания философии науки, применение которых позволяет субъектам познавательной деятельности самим определять задачи, способы и средства своей познавательной деятельности. Показана тесная связь знаний будущих менеджеров о процессе, принципах и методах познавательной деятельности с освоением ими методологии научного познания. Рассмотрено место дисциплины «Философия науки» в формировании социально мобильной личности специалиста.

Ключевые слова: философия образования, методология познавательной деятельности, дисциплина «Философия науки».

Основная задача квалифицированного управленца – поддерживать и направлять процессы, руководить действиями участвующих в этих процессах людей, часто выходя за рамки непосредственного производства и сталкиваясь с необходимостью решать задачи самого широкого профиля. Поэтому подготовка менеджеров должна предполагать в качестве одного из главных образовательных результатов готовность обучаемых к определенным видам позитивной и практической деятельности, го-



товность к применению усвоенных способов деятельности в новых ситуациях. Ясно, что эффективность формирования такой готовности во многом зависит от освоения обучаемыми основ методологии познавательной деятельности. Это предполагает необходимость формирования у студентов знаний о процессе, принципах и методах познания, его формах и уровнях. Сформированные в виде компетенций познавательные результаты будущих менеджеров оказываются, таким образом, тесно связанными с освоением ими методологии научного познания.

Задача найти решения освоения студентами основ научной методологии познавательной деятельности, которые не ограничивали бы формирование социально мобильной личности будущего менеджера, была поставлена в Международном институте менеджмента ЛИНК (МИМ ЛИНК)¹. Существенной характеристикой образовательных процессов в МИМ ЛИНК является опора на *лично ориентированное обучение*. О развитии личности студента можно говорить только в условиях, когда студент перестает чувствовать себя лишь объектом внешних воздействий преподавателя, а превращается в субъекта образовательной деятельности, способного самостоятельно приобретать, усваивать, оценивать и использовать знания, а также осознавать себя участником процесса учебного познания. При этом освоение методологии научного познания является важным условием формирования у будущих менеджеров рациональных компетентностей².

Основаниями для решения поставленной задачи являются современные неклассические представления о научном познании. В этих исследованиях сложился образ, которому присуще выделение в общей картине взаимодействий различных познавательных позиций субъективных составляющих. Например, В.С. Швырев указывает, что всякое концептуально-теоретическое построение – это не просто модель реальности, а продукт человеческой деятельности, некоторый подлежащий дешифровке текст. То есть в принципе это предмет, аналогичный предмету гуманитарного сознания (помимо предметного содержания в нем есть еще что-то). Поэтому научно-познавательное знание подлежит распремечиванию посредством рефлексивного ана-

¹ МИМ ЛИНК является крупнейшей российской школой бизнеса, предоставляющей образование международного уровня. Основной его партнер – Открытый университет Великобритании. В течение 17 лет организация успешно работает, эффективно изменяя свои административные механизмы под конкретные решаемые задачи.

² Под *рациональностью* (разумностью) рассуждений, действий, способов поведения и т.д. прежде всего понимают такие их признаки, как целесообразность, эффективность, гармоничность и согласованность, объяснимость на основании причинно-следственных зависимостей, систематичность, успешную предсказуемость и др. (Порус В.Н. Рациональность // Новая философская энциклопедия. Т. III. М., 2001. С. 425.)



лиза предпосылок и способов его построения (исходя из соответствующих субъективных установок, рассматриваемых в широком контексте их связей, в объемлющем субъектов познания социальном и природном мире)³.

Такие представления о научном познании дают определенное пространство для расширения гуманистического, «человеческого» измерения процесса обучения рациональности. В МИМ ЛИНК подход, который позволяет наметить пути осуществления такого обучения, является *проблемно-ориентированный подход*, основанный на моделировании в обучении исследовательской деятельности и направленный на освоение обучающимися обобщенных способов решения проблем с целью развития когнитивных навыков, критического мышления, творческих, коммуникативных, рефлексивных способностей. Данный подход дополняет личностно ориентированный подход, при котором в центре учебного процесса находится студент как субъект учебной деятельности. В целом данные подходы обеспечивают ориентацию на потребности, опыт и уровень актуального развития студента и обучение в зоне его ближайшего развития⁴.

Основной учебной дисциплиной, где студенты имеют возможность обсудить проблемы науки как эпистемологического и социокультурного феномена, является «Философия науки». Предметом данного курса, который студенты изучают на уровне магистратуры, является собственно научное, специализированное знание, его структура, рост и развитие, принципы и методы научно-познавательной деятельности. В МИМ ЛИНК в курсе «Философия науки» важной задачей является вписать методологию науки, понимаемую как область философии, исследующую природу познания, отношение знания к реальности, условия его достоверности и истинности, существование знания в системе культуры и коммуникации, в общий процесс познания. Базовыми для философии познания являются собственно философские, эпистемологические категории и принципы. Поэтому курс «Философия науки» в МИМ ЛИНК начинается с изложения теоретико-познавательных, эпистемологических предпосылок и оснований учений о научном познании. В данном курсе не ставится задача рассмотреть все философско-эпистемологические предпосылки места науки в познании. Но для развития и уточнения представлений студентов о рациональности и способах его существования в культуре и социуме очень важно, чтобы характер содержания и структура данно-

³ Швырев В.С. От классической гносеологии к современной эпистемологии // Философские исследования. 1999. № 3. С. 5–21.

⁴ Только в этом случае учащиеся отнесутся к процессу познания заинтересованно и с пониманием и представления о мире будут активны в их сознании. В таком контексте «понимание» означает уже не «усвоение» существующих значений действительности, а «придание», «приписывание» ей новых смыслов.



го курса определялись трактовкой базовых положений, определяющих субъекта как одну из главных философско-эпистемологических категорий курса, удостоверяющих вклад в познание личностных, культурно-исторических параметров. Социокультурная обусловленность познания существенно меняет многие привычные представления. Субъект познания с необходимостью предстает как целостность, включающая эмпирическое Я, «жизненный мир» и повседневность. Тем самым преодолеваются упрощенные представления о чувственном познании как «низшей» ступени, осознается важнейшая роль «предзнания», допонятийных, дорациональных форм созерцания бытия.

На основе включения всей познавательной проблематики в контекст культуры и социума создается возможность корректного преодоления у будущих менеджеров возможных барьеров в представлениях о процессе, принципах и методах познания, его формах и уровнях. Большой интерес вызывают у студентов такие темы, как «Научное познание в социокультурном контексте», «Генезис научного познания», «Структура научного знания», «Основания науки», «О понимании человеческой деятельности» и др.

Опыт показывает, что студенты успешно осваивают знания курса «ИиФН», используя следующие учебники: *Степин В.С.* Философия науки. Общие проблемы. М., 2006; *Никифоров А.Л.* Философия науки: история и методология. 2-е изд. М., 2006; *Микешина Л.А.* Философия науки. М., 2006; *Порус В.Н.* Рациональность, наука, культура. М., 2002.

Научно-методологической пропедевтикой, способствующей формированию представлений о процессах познания, является для студентов МИМ ЛИНК курс «Концепции современного естествознания» (КСЕ). Изучение «Концепций современного естествознания» предполагает знакомство с теми концепциями и проблемами, которые определяют облик современного естествознания и задают место научного подхода в культуре. Подчеркнем, что задачей «КСЕ» не является изучение наук о природе и точное знание обо всем, что действительно существует или может существовать во Вселенной. В курсе «КСЕ» науки изучаются как история проблем и идей, как развитие смелых гипотез, контролируемых экспериментом и критикой. Учебный курс «КСЕ» имеет целью также знакомство студентов с особенностями гуманитарной и естественно-научной сфер культуры, основаниями их противопоставления и необходимостью их синтеза на основе целостного взгляда на окружающий мир. Особенно принципиально для будущих менеджеров осознание основных концепций и законов естествознания в их связи с проблемами общественной жизни: взаимоотношений природы и общества на современном этапе развития цивилизации, нехватки ресурсов и т.д.

Результатом изучения курса «КСЕ» является формирование у студентов целостного систематизированного представления о концепциях современного естествознания как одном из наиболее важных



разделов науки. Данный курс позволяет студенту определить характерные отличия современной научной картины мира, сформировать те представления о мире, которые являются особым типом научного теоретического знания. Польза данного компонента курса в том, чтобы показать противоречия и алогичность, стимулирующие научную мысль. Это способствует тому, что студенты более смело конструируют новые смысловые каркасы, что облегчает данную работу в рамках курса «Философия науки».

Представления об идеальном моделировании, формируемые при изучении «КСЕ», образуются именами объектов из предметной области той или иной научной теории. Поэтому курс «Концепции современного естествознания» изучается «в связке» с учебной дисциплиной «Логика», что способствует в дальнейшем более глубокому усвоению проблем курса «Философия науки». «Логика» помогает умению будущих менеджеров оперировать словами как понятиями, пониманию необходимости нести ответственность за то, чтобы в их рассуждениях были соблюдены логические закономерности. Менеджер, безусловно, дорожит своими интуитивными прозрениями; однако в управленческой деятельности необходимо опираться на положения, которые получили строгое логическое обоснование. Требование проверять плоды интуиции рассудком формирует готовность ставить под контроль логики любое знание вместе с его основаниями.

Помимо выявления содержательной стороны важно разрабатывать процессуальную сторону включения в образовательный процесс освоения основ научной методологии студентами. В современной культуре устоялось представление о важнейших познавательных механизмах (мышлении и понимании) как о чисто умственных актах. Предполагается, что обеспечивают мышление мозг и органы чувств, поставляющие информацию для переработки. Но все механизмы восприятия и все операции сознания существенным образом заданы человеческой телесностью. Следовательно, при разработке системы регулятивных средств познавательной деятельности студентов необходимо понимать, что при формировании рациональных компетенций кое-что прививается (становится для учащегося его собственным), но под этим всегда кипит «жизнь разума» – жизнь в буквальном смысле этого слова. Именно это противоречие необходимо учитывать, разрабатывая процессуальную сторону освоения студентами основ научной методологии.

Опыт работы со студентами показывает, что наиболее эффективные способы формирования устойчивых диспозиций к рациональному обсуждению нарабатываются в созидательной атмосфере. С целью создания такой атмосферы мы широко опираемся на *исследовательскую деятельность учащихся*, направленную на освоение ими обобщенных способов решения проблем. При этом учебная исследовательская деятельность студентов может быть связана как с



ростом числа и разнообразия исследовательских действий студентов, так и с систематической самостоятельной поисковой деятельностью, способствующей усвоению студентами готовых выводов науки.

На семинарах со студентами исследовательская методология позволяет организовать занятие-исследование. Основным способом проведения такого занятия является *исследовательский диалог*. На «исследовательских» семинарах обучающиеся выдвигают собственные идеи, актуализируют имеющиеся знания, формируют умения работать со значениями слов. Дискуссия в исследовательской парадигме является своего рода «провокацией» противоречия, изначально предполагая, что мир неоднозначен и полон тайн. Такое обучение позволяет снять ограничения в познавательных возможностях студентов.

Организация исследовательского диалога на студенческих семинарах требует дополнительного обсуждения некоторых вопросов. Прежде всего необходимо обсудить следующее:

– чем отличаются граничные условия исследовательского диалога на студенческом семинаре от исследовательского диалога научного сообщества?

– как узнать, складывается ли на семинаре исследовательское сообщество?

– какова роль аргументативного (рационального) поведения участников в диалоге и почему необходимо системно обучать студентов когнитивным, социопсихологическим и личностно-психологическим навыкам?

Первым шагом на пути обсуждения данных вопросов должно стать выявление тех *инвариантных признаков*, которые устойчиво сохраняются в рациональной дискуссии как на студенческом семинаре, так и в научном сообществе. В теоретических моделях рационального диалога научного сообщества задача соединения правил и норм рациональной дискуссии с реальным сообществом не стоит. В таких моделях предполагается, что в исследовании участвуют разумные, рациональные люди, с самого начала договорившиеся о признании первенства логики перед психологией и т.д. В реальном коллективе студенческого семинара все не совсем так. Студенческий семинар – это та среда, которая с большой вероятностью не готова к рациональной дискуссии и часто не понимает ее значения.

Не каждый студент и не сразу сможет работать в рамках исследовательского сообщества студенческого семинара. Обязательным условием исследовательского диалога является вера его участников в силу разума⁵. Однако у студентов должны быть и другие, прежде все-

⁵ Поппер называл это «иррациональной верой в разум», хотя термин «иррациональность» употреблялся им в специфическом смысле, вытекающем из его критико-рационалистической методологии. См.: *Поппер К. Открытое общество и его враги*. Т. 2. М., 1992. С. 267.



го социальные диспозиции, без которых нельзя надеяться на успех рациональной дискуссии. В начале работы с каждой новой группой необходимо определить у каждого студента сформированность тех или иных когнитивных навыков выраженность его коммуникабельных способностей, описать его индивидуальные психологические особенности.

Переход студентов от стереотипного мышления информационной парадигмы по существу на новый уровень мышления исследовательской парадигмы объективно невозможен без пробуждения глубинных потенциалов учащихся и создания в группе творческой эмоциональной напряженности. Для перехода студентов от их начального состояния к состоянию, в котором возможно исследовательское обучение, необходима своего рода «энергия активации», позволяющая «раскачать» устоявшиеся образцы мышления.

Можно сказать, что основным принципом этого – одного из ключевых – этапа формирования исследовательского сообщества является принцип дополнительности структуры и движения мысли студентов. Чем больше учащийся будет заботиться о соответствии структуры своей мысли правильным образцам, тем меньше будет динамики развития в его мысли и, как следствие, возможных озарений, собственных находок, открытий возможностей самостоятельного мышления и т.д. И наоборот.

В своей практике мы используем различные творческие задания, а также проблемно-ориентированные задания. С примером такого задания можно ознакомиться в приложении.

Какова роль аргументативного поведения участников в диалоге? Благодаря возникшему эмоциональному напряжению и обретению когнитивных диспозиций самостоятельного мышления у учащихся формируется состояние, которое можно определить как «преданность рациональному духу». На первых порах это очень хрупкая фаза исследовательского диалога. Но она подталкивает к эффективной мобилизации совместного исследовательского поиска с целью достижения каждым из учеников практического суждения, обладающего достаточной полнотой и точностью, а также имеющего определенную практическую ценность. Основным инструментом достижения этой цели является *следование за аргументом*.

Почему необходимо системно обучать студентов когнитивным, социопсихологическим и личностнопсихологическим навыкам? Именно благодаря механизму следования за аргументом рефлексивная модель обучения – в отличие от расхожего мнения, что она способствует развитию индивидуальности и автономии, – заключает в себе потенциал развития социальности и коммуникабельности студентов. Поскольку целью обучения в рефлексивной парадигме является *артикуляция различий*, порождающих в сообществе групповые обособления, то раз-



работка *аргументов в поддержку конкурирующих утверждений* в процессе тщательного обсуждения позволяет преодолеть эти обособления, что выражается в достижении понимания общей картины, позволяющей сформулировать более объективное суждение.

Однако практика организации исследовательского диалога на студенческом семинаре показывает, что анализ только когнитивно-методологического аспекта не определяет в полном объеме такой процесс, как следование за аргументом. Почему тот или иной студент должен быть уверен в том, что следование за аргументом является наиболее приемлемой формой общения с товарищами? Студент должен следовать за аргументом просто потому, что иначе он не может считать себя участником исследовательского сообщества, а не из-за того, что этого требует преподаватель, поощряющий хорошую аргументацию высокими оценками или снижающий эти оценки, если его требования не выполняются. Следование за аргументом должно соответствовать внутреннему убеждению и вытекать из него. В этом состоит *личностно-психологический* аспект следования за аргументом.

Анализ того же фактора может быть проведен и с социальной точки зрения. В *социальном аспекте* важен, например, вопрос, насколько личное убеждение студента в необходимости следовать за аргументом разделяется его товарищами? Хорошо, если они верят в действенность аргументации, но что делать, если это не так? Каким образом в классе возникает общая уверенность в том, что следование за аргументом способствует решению проблем и ведет к правильному суждению?

В своей практической работе при организации исследовательского диалога в студенческой группе мы сталкивались с когнитивно-методологическими, личностно-психологическими, а также социопсихологическими проблемами⁶. В ходе формирования когнитивных диспозиций и навыков можно отметить следующие закономерности познавательной деятельности студентов: важно сформировать у учащихся поисковую установку на расширение области их познания. Практически усваивая те или иные навыки, студенты овладевают и их гносеологическим содержанием. Поскольку познавательные процессы в исследовательском сообществе включают взаимосвязь между разными контекстами опыта, такой обмен формирует способность, с одной стороны, вырабатывать, а с другой стороны, усваивать и использовать социальные смыслы (т.е. обеспечивает продуктивную и репродуктивную когнитивную деятельность). Очень важна возникающая, как правило, не сразу и не всегда личностная составляющая познания: в ситуациях выбора, когда рациональные доводы одинаково-

⁶ Выделяя именно эти группы проблем, я опираюсь на методологическую схему анализа «стиля мышления», предложенную В.Н. Порусом (см.: *Порус В.Н. Стиль научного мышления // Теория познания. Т. 3. Познание как исторический процесс. М., 1993. С. 225–262*).



во убедительно обосновывают разные позиции, студенты начинают слышать голос сознания, идущий из внутренних глубин их личности и помогающий осуществить выбор. Рождение истины оказывается не чисто интеллектуальным процессом, а фактором изменения и совершенствования личности и ее поведения.

Опыт преподавательской работы убеждает, что «сообщество исследователей» дееспособно лишь в том случае, если его участники усваивают не только когнитивно-методологические, но и *социальные нормы* общения. Например, сомнение одного участника относительно какого-либо принципа, в том числе и следования за аргументом, должно стать предметом открытого обсуждения. Только тогда можно достичь цели – сделать так, чтобы принципы аргументации стали принципами социальной организации «мыслительного коллектива»⁷. Формирование такого коллектива требует единства методологии и социальной практики, при котором требования к аргументации постепенно трансформируются в нормы коллективного поведения. Приверженность этим нормам должна получить статус нормы, определяющей деятельность исследовательской группы. Поэтому и нарушение нормы должно подвергаться «санкциям» коллектива: если кто-то из участников группы аргументирует плохо, нарушает принципы свободной и рациональной дискуссии, сама же группа кладет конец таким упражнениям. Если же норма не срабатывает и плохо построенная дискуссия превращается в бесплодную «говорильню», это означает, что «исследовательского сообщества» пока не получилось.

В обычной студенческой группе это различие между разговором и диалогом в начале семинарского занятия почти не заметно. Постепенно обсуждение становится совместным опытом, где осваиваются общие ценности и смыслы: оно центрируется не на чьем-либо самовыражении, а, скорее, на тех ходах дискуссии, которые вызывают отклик товарищей.

Опыт такой коммуникации, когда собеседники правдивы друг с другом и поддерживают друг друга в стремлении думать независимо и самостоятельно, чрезвычайно важен для будущих менеджеров. Коммуникация является обязательным элементом деятельности всякого менеджера, и успех такой коммуникации не всегда гарантирован. Но при этом цели так важны, что ради них коммуникаторам необходимо всеми силами стремиться к консенсусу, даже в том случае, если обнаруживается, что их смысловые каркасы не общезначимы. Поэтому важно, чтобы студенты в поведении соблюдали терпимость, последовательность, корректность, восприимчивость к контексту, взаимное уважение всех участников обсуждения.

⁷ Понятие «мыслительного коллектива» введено Л. Флеком. См.: Флек Л. Возникновение и развитие научного факта. Введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива; пер. с польск. В.Н. Поруса. М., 1999; Порус В.Н. Рациональность, наука, культура. М., 2002. С. 107–130.



На семинаре, где одновременно с анализом предметного содержания участники сложившегося исследовательского сообщества рефлектируют и корректируют используемые методы и процедуры, формируются их навыки самокоррекции. В ходе исследовательского диалога участники становятся критически и самокритически мыслящими людьми. В личностно-психологическом аспекте это проявляется в том, что студент осознает свою обязанность привносить свой вклад в дискуссию, сообразываясь при этом с вкладами других. Установка студента на серьезную интеллектуальную работу в исследовательском диалоге образует каркас его личности в роли участника этого диалога.

Успех диалога в сообществе исследователей следует оценивать в терминах не только конечного результата, но и такого познавательного *процесса* и тех *отношений*, которые возникают в ходе поиска и способствуют росту уважения к другой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение взглядов, если к этому ведет логика диалога. Они соглашаются с приемлемой *критикой* себя и своих воззрений. И это один из самых драматических, но, возможно, и самый решающий этап возникновения исследовательского сообщества как той среды, в которой возникает привычка жить в рациональной демократической среде. Когда студент, проявляя мужество и выдержку, принимает критику своих убеждений, это значит, что он готов к активному вовлечению в поиск понимания. Именно живое напряжение в группе в ситуациях такой критики бывает близким к конфликту. Однако это конфликт особого рода. Он порождается творчеством. Группа потенциально готова к открытому спору, в котором каждый, возможно, получит знания и импульс к дальнейшему развитию, а сообщество в целом – новые формы своего существования.

В контексте организации исследовательского диалога как одной из основных форм познавательной деятельности студентов освоение основ научной методологии будет более эффективным, если учебная программа дополнена курсом «Теория и практика аргументации». В рамках данного курса студенты учатся выделять в общей картине взаимодействий различные (в том числе познавательные) позиции субъективных составляющих. Учащимся становится очевидно, что сам субъект предстает правомерным и необходимым основанием для истины – истина удостоверяется через социальный и культурно-исторический опыт, предметно-практическую деятельность субъекта⁸.

⁸ Хорошо изложены теория и примеры практики аргументации, раскрыты ее логические, познавательные, риторические, психологические и этические аспекты в следующих учебных пособиях: Герасимова И.А. Введение в теорию и практику аргументации. М., 2007; Зайцев Д.В. Теория и практика аргументации. М., 2007. В этих изданиях предложены интересные техники анализа и оценки аргументации, рассмотрены ее различные стратегии и тактики, методы проведения дискуссий и т.д.



Таким образом, в случае решения ряда содержательных и процессуальных вопросов, определяющих познавательную деятельность студентов при изучении ими философии науки, повысятся их сформированные в виде компетенций познавательные, социально-коммуникативные и индивидуально-личностные результаты. Данные результаты определяются степенью соответствия сформированных рациональных компетентностей активной познавательной деятельности студентов во внешнем мире. Предложенная методология обучения обеспечивает будущим менеджерам возможность более разностороннего и конструктивного исследования малоизвестного явления. Сформированные компетенции позволят лучше конкретизировать условия, способы и средства решения задач в различных проблемных ситуациях, интегрировать и осмысливать накопленные знания, что в целом способствует ориентации в обстоятельствах современного мира. Формирование более широкого взгляда на рациональность позволяет будущим менеджерам понимать смысловую связь не только явлений природы, но и человеческих действий, взятых в их целостности, единстве и живой связи.

Приложение. ЗАДАНИЯ ДЛЯ СЕМИНАРА

1. Прочитайте фрагмент работы Чарльза Дарвина, в котором он размышляет о правилах прогрессивной нравственности:

«Повышение благосостояния человечества представляет в высшей степени запутанную задачу. От брака должны были бы воздерживаться все, не могущие избежать позорной нужды для своих детей. Бедность не только большое зло, но она стремится к самоувеличению, приводя к легкомысленному заключению браков. С другой стороны, как заметил Гальтон, если благо-разумные станут избегать браков, в то время как легкомысленные будут жениться, то худшие члены общества будут стремиться к вытеснению лучших. Человек, подобно всякому другому животному, без сомнения, повысился до своего настоящего высокого положения посредством борьбы за существование, которая возникла из-за его быстрого размножения; и если ему суждено повыситься еще более, то надо желать, чтобы он по-прежнему подвергался суровой борьбе. Иначе он впадет в беспечность, и тогда более способные люди будут иметь не более успеха в борьбе за жизнь, нежели менее одаренные.

Поэтому естественная прогрессия размножения, хотя и приводящая ко многим очевидным бедствиям, не должна быть значительно понижается никакими способами. Всем людям должна быть открыта арена для состязания; наиболее способным не следует ни законами, ни обычаями препятствовать в достижении наилучшего успеха; не надо им также мешать воспитывать наибольшее количество потомков»⁹.

1.1. Предложите и обоснуйте основания, на которые опирался Дарвин в своих выводах.

1.2. Попробуйте изменить предложенные вами основания таким образом, чтобы суждения Дарвина потеряли смысл.

⁹ Дарвин Ч. Происхождение человека и подбор по отношению к полу. В 2 т.; пер. с англ.; ред. И.М. Сеченов. Т. 2. СПб., 1871. С. 539–551.



2. Часто менеджерам приходится делать базовые предположения относительно природы деятельности различных организаций, поэтому важно обратить внимание на понятие «природа деятельности». Как бы вы ответили на вопрос о природе деятельности в вашей компании? Какой смысл вы находите в этом?

Попробуйте ответить на этот вопрос, опираясь на текст Аристотеля:

«Общество, состоящее из нескольких селений, есть вполне завершенное государство, достигшее, можно сказать, в полной мере самодовлеющего состояния и возникшее ради потребностей жизни, но существующее ради достижения благой жизни. Отсюда следует, что всякое государство – продукт естественного возникновения, как и первичные общины: оно является завершением их, в завершении же сказывается природа. Ведь мы называем природой каждого объекта – возьмем, например, природу человека, коня, семьи – то его состояние, какое получается при завершении его развития. Сверх того, в осуществлении конечной цели и состоит высшее завершение, а самодовлеющее существование оказывается и завершением, и наивысшим существованием»¹⁰.

2.1. Каков смысл «природы деятельности» в компании?

2.2. Опишите «механизм» или подход, который вы использовали при определении смысла «природы деятельности в компании».

¹⁰ Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 376–380.