

Научная статья

УДК 1:316

DOI: 10.46724/NOOS.2022.1.19-29

О. Е. Баксанский

ПЕРСОНАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В фокусе статьи — образ мира как относительно стабильная система, формирование которой оказывается одной из центральных задач высшего образования. Представлен обзор «моделей» репрезентации реальности в онтогенезе с опорой на исследования Ж. Пиаже. Социальная обусловленность репрезентаций рассмотрена через призму концепции конструирования реальности, теории коммуникативных актов, теории конгруэнтности, теории когнитивного диссонанса с опорой на эмпирические данные. Показано, что образ мира, находясь под постоянным давлением обратной связи со стороны среды, подвержен модификациям, должен постоянно «настраиваться» на происходящие изменения. Сделан вывод, что подобные изменения происходят по принципу уменьшения когнитивного диссонанса.

Ключевые слова: когнитивное развитие, филогенез, онтогенез, образ мира, конгруэнтность, коммуникативные акты, когнитивный диссонанс

Ссылка для цитирования: Баксанский О. Е. Персональное конструирование реальности // Ноосферные исследования. 2022. Вып. 1. С. 19—29.

Original article

О. Е. Backsanskiy

PERSONAL DESIGN OF REALITY

Abstract. The article focuses on the image of the world as a relatively stable system, the formation of which turns out to be one of the central tasks of higher education. A review of the "models" of the representation of reality in ontogeny based on the research of J. Piaget is presented. The social conditionality of representations is considered through the prism of the concept of constructing reality, the theory of communicative acts, the theory of congruence, the theory of cognitive dissonance, based on empirical data. It is shown that the image of the world, being under constant pressure of feedback from the environment, is subject to modifications, must constantly "attune" to the ongoing changes. It is concluded that such changes occur according to the principle of reducing cognitive dissonance.

Keywords: cognitive development, phylogenesis, ontogeny, image of the world, congruence, communicative acts, cognitive dissonance

Citation Link: Backsanskiy, O. E. (2022) Personal construction of reality [Personal design of reality], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 1, pp. 19—29.

С точки зрения эволюционной эпистемологии врожденное знание существует и имеет своим материальным носителем человеческий геном; но это знание не имеет вида математических или логических понятий, оно вообще не дает человеку готовой информации о мире. Это знание состоит из структур, делающих возможным усвоение такой информации. На базе данных структур происходит восприятие реальности и строятся ее репрезентации. Очевидно, что образы мира младенца и взрослого человека различны. Это различие обусловлено несопадением в уровнях когнитивного развития и субъективном опыте, т. е. качественными особенностями и богатством имеющихся репрезентаций.

Формирование репрезентаций реальности в онтогенезе: дискурс Ж. Пиаже. Жан Пиаже, изучавший эволюцию познавательного развития ребенка [Пиаже, 1994], выявил ход формирования обыденных репрезентаций мира с момента их появления и до такого уровня развития, когда они уже являются естественными, очевидными субъекту, становятся стандартами [Баксанский, 2005].

Он показал, что на первом этапе психического развития (*сенсомоторная стадия*) перцепции ребенка представляют собой синкретический образ — единое и неделимое целое. Новорожденный не различает разные стороны внешнего и внутреннего мира, для него существует лишь непрерывный поток раздражителей. В результате того, что тезаурус восприятия на этом этапе представляет собой недифференцированный поток информации, когнитивные репрезентации реальности формироваться не могут.

Появление первых репрезентаций связано с выделением ребенком узнаваемых черт действительности из непрерывного потока восприятия. Это становится возможным благодаря тому, что новорожденный наделен врожденными рефлексам, функционирование которых приводит к перцептивному выделению различных сторон и свойств действительности, адекватное реагирование на изменение которых необходимо для выживания.

Главным содержанием рассматриваемой стадии психического развития является интеркоординация схем в поведенческом плане. На первом — *рефлекторном* — этапе сенсомоторной стадии действуют врожденные рефлексы и произвольные реакции. На втором этапе — *первичных схем* — произвольные ранее операции переходят под сознательный контроль. На этом этапе ребенка занимают действия ради самих действий, происходит освоение отдельных манипуляций с доступными предметами. На третьем этапе — *вторичных схем* — ребенок открывает, что всякое действие имеет результат. Его активность в это время направлена на получение повторяющихся результатов, которые оказались ему привлекательными (ребенок многократно встряхивает погремушку не ради самого действия, как это было на предыдущем этапе, но ради его результата — получения звука). Здесь закрепляются первые схемы — действия, приведшие к полезным результатам. Следующий этап — *третичных схем* — связан с более глубокой координацией средств и целей поведения. В это время ребенок способен произвольно варьировать действия с целью выяснить, к каким новым результатам это может привести. Он уже может проделывать с объектом множество различных манипуляций (взять, сжать, укусить и т. д.) для получения разных результатов. Последний этап характеризуется окончательной интеркоординацией схем, в результате которой происходит качественный скачок в интеллектуальных действиях: схемы начинают активироваться отсутствующими объектами — представлениями, хранящимися в памяти. На данном уровне развития ребенок

уже способен комбинировать схемы в уме, видеть в воображении предполагаемые результаты своих действий и с помощью такого прогноза выбирать то действие, которое отвечает желаемому результату — происходит полная интериоризация схем.

Таким образом, в течение сенсомоторной стадии психического развития у человека начинают формироваться первые когнитивные репрезентации: представления о непрерывности существования объектов и константности их формы, о различии между причиной и следствием, о пространстве и времени. С точки зрения формирования целостного образа мира важнейшим является завершающий период стадии, когда ребенок приобретает возможность репрезентировать объекты, отсутствующие актуально в поле восприятия. Можно сказать, что именно с этого момента начинается настоящее формирование образа мира человека, образа, обладающего относительной независимостью от актуальных данных восприятия и стабильностью во времени. Ребенок начинает репрезентировать объекты действительности как имеющие свое место в мире и определенным, известным ему образом, взаимосвязанные. Образ мира ребенка уже не является «моментальным снимком» реальности — перцептивной картинкой, а включает в себя и информацию об объектах, обычно являющихся элементами реальности, но отсутствующих в момент восприятия в перцептивном поле, т. е. становится интеллектуальной схемой.

Как известно, на следующей стадии (*дооперациональной*) в поведении ребенка происходит существенный поворот: от ориентации на действие к использованию его мысленного представления, т. е. от восприятия к мышлению. Способность к мысленному представлению делает возможным важнейшее социальное приобретение ребенка — усвоение им языка как совокупности культурно закрепленных символов, заменяющих объекты и явления действительности. Согласно Пиаже, способность к мысленному представлению и первое высказывание ребенка из многих слов появляются примерно одновременно. И именно вследствие причинной связи: свободное манипулирование символами невозможно без достаточно развитой способности к мысленному представлению.

Главным содержанием психического развития на дооперациональной стадии являются интеграция и интеркоординация схем на уровне мыслительных идей. К концу стадии ребенок преодолевает эгоцентризм мышления и постепенно «вырастает» из связующего мышления: он научается мыслить последовательно. Аналогичный процесс имел место на сенсомоторной стадии, где происходила интеркоординация схем в поведенческом плане: здесь также отдельные схемы совершенствуются, связываясь между собой, и в конечном итоге образуют некие интериоризованные мыслительные структуры. Но в отличие от сенсомоторной, дооперациональная стадия характеризуется тем, что хотя основные паттерны развития сохраняются, но оно здесь идет на более высоком уровне мыслительных структур.

Именно на этом этапе ребенок начинает ясно осознавать различие между самим собой и остальным миром. Это становится возможным только с помощью дифференцированного спектра восприятия и наличия относительно стабильного образа мира, одним из неизменных объектов которого постепенно становится ребенок в виде собственной репрезентации «Я». Начиная с некоторого момента, когнитивная карта ребенка фиксирует две категории объектов: «внутренние» переживания и «внешние» события — формируется представление об объективной

реальности и субъекте как одном из ее элементов. Важным является осознание наличия взаимного причинного действия объектов этих двух сфер. К концу стадии такое субъект-объектное разделение реальности приводит к возможности осознания ребенком роли «угла зрения» субъекта. Это проявляется в преодолении эгоцентризма в мышлении — появляется способность встать на чужую точку зрения. Роль этого приобретения сложно переоценить, ведь именно понимание того, что на каждый объект реальности можно смотреть «с разных сторон» делает возможным взаимопонимание людей и формирование достаточно стабильных общепринятых представлений об окружающем мире. Отсутствие такого в некотором смысле усредненного представления — обыденного видения мира, существующего в данном социуме, исключило бы саму возможность общения и взаимодействия людей.

Естественно, сам ребенок не осознает, что у него формируется когнитивная карта мира. Пиаже показал, что у ребенка часто не существует четкого различения объектов, актуально присутствующих в поле восприятия и воображаемых объектов (извлекаемых из памяти представлений). В результате ребенок считает собственные репрезентации полностью эквивалентными реальности. И если они достаточно адекватны, чтобы обеспечивать полноценное прогнозирование, то каждое новое наблюдение, каждый новый акт взаимодействия с реальностью подкрепляют в нем эту уверенность. Таким образом, когнитивные репрезентации, построенные ребенком в раннем детстве в процессе взаимодействия с окружающей средой, постепенно становятся неотъемлемой частью его опыта, начинают существенно влиять на последующие акты восприятия. В детстве человек приучается смотреть на мир через призму построенных им самим репрезентаций, ставших со временем привычными и безальтернативными способами видения мира.

По мере освоения языка ребенок переносит воспринимаемые им структурные взаимосвязи объектов реальности в формирующиеся репрезентации — когнитивная карта мира начинает отражать существующую топологию его объектов (их взаимную включенность, относительное расположение и т. д.). Происходит освоение перспективы — зависимости видимых размеров объекта от его удаленности.

В дальнейшем ребенок приходит к необходимости логического мышления — его взаимодействие с миром усложняется и требует репрезентации новых явлений с более сложной внутренней структурой. Важнейшими приобретениями следующей стадии психического развития (*конкретных операций*) являются освоение консервации, классификации и сериации/транзитивности.

Консервацию Пиаже считал центральным атрибутом мышления у детей школьного возраста. Овладение консервацией позволяет ребенку видеть неизменность неотъемлемых свойств объекта на фоне преобразований других его характеристик (например, неизменность объема жидкости на фоне варьирования формы сосуда). Именно консервация обеспечивает ребенку возможность видеть истинные закономерности в окружающем мире, относительно стабильном, несмотря на постоянную изменчивость. Овладевший консервацией субъект способен игнорировать видимые изменения объектов, строя свои прогнозы на основании отраженной в его мысленных репрезентациях непрерывности или неизменности количества. Такой ребенок приходит к различению видимости и реальности: отныне его репрезентации по отдельности отражают существенные

и преходящие свойства действительности, независимые от происходящих с ее объектами процессов и определяемые этими процессами [Баксанский, 2013].

На данной стадии ребенок приобретает также умение классифицировать объекты. Здесь он осознает не только наличие различных подклассов объектов, но и тот факт, что одни из них могут быть включены в другие, а сложение двух подклассов дает новый класс («собаки» + «кошки» = «животные»).

Последним и главным достижением стадии являются сериация и транзитивность — умения, тесно связанные между собой. Сериация предполагает умение расположить объекты в соответствии с выделенной связью между ними. Транзитивность требует кроме этого скоординировать два отношения, т. е. объединить серии через общий элемент ($A \rightarrow B$ и $B \rightarrow C$, следовательно $A \rightarrow C$).

Таким образом, на стадии конкретных операций ребенок осваивает операции — конкретные типы схем, определяемые как интериоризованное обратимое преобразование. Операция интериоризуется, так как ребенок способен осуществлять действие не только в реальном, но и в мысленном плане. Операция обратима, поскольку любое преобразование можно мысленно отменить и вернуть объект в исходное состояние.

Применительно к образу мира стадия конкретных операций характеризуется тем, что в репрезентациях человека начинают фиксироваться существенные отношения между объектами и их атрибутивные свойства, неизменные на фоне происходящих преобразований. Образ мира становится более стабильным и адекватным реальности.

Дальнейшее когнитивное развитие ребенка происходит в направлении интеграции ранее изолированных конкретно-операциональных систем (**стадия формальных операций**). Если на предыдущем этапе ребенок освоил координацию конкретных объектов в действительной ситуации, то здесь он приобретает способность координировать вероятные события в гипотетической или абстрактной ситуации, т. е. мышление ребенка становится относительно независимым от реально воспринимаемого контекста задачи. И главное, теперь ребенок может сводить различные параметры физической реальности и анализировать их не только по отдельности, но и во взаимосвязи — появляется способность координировать различные конкретно-операциональные системы. Например, для решения задачи на правило рычага необходимо скоординировать системы изменения веса и расстояния.

Интеграция ранее изолированных конкретно-операциональных систем в новые «системы систем» позволяет ребенку выйти за пределы реальной, чувственно данной действительности, он получает возможность мыслить абстрактными категориями, анализировать гипотетические ситуации. В результате в его образ мира включаются абстрактные и формализованные представления, гипотетические построения и общие принципы (онтологические, гносеологические, этические и др. категории и представления). На данной стадии человек строит свой образ мира на основании логического мышления (насколько оно вообще характерно для данного субъекта), фиксируя в нем связи между объектами и явлениями действительности, которые оказались важными в его опыте, оказали наибольшее влияние на эффективность прогнозирования событий.

Стадия формальных операций — высшая стадия когнитивного развития человека, на этом этапе в основном заканчивается развитие его познавательного аппарата. К этому времени формируются системообразующие репрезентации,

которые в дальнейшем будут принципиально определять восприятие и интерпретацию субъектом окружающей действительности. Но в течение всей жизни человека над этими базовыми представлениями будут надстраиваться новые конструкции, фиксирующие новые знания о реальности, являющиеся следствием его постоянного взаимодействия с окружающей средой, постоянного решения задач, связанных с выживанием и ориентацией в ней. Система репрезентаций будет изменяться в соответствии с изменениями среды под давлением жизненного опыта субъекта, ибо она должна быть адекватной своей главной цели: обеспечению субъекта полноценной информацией об окружающем мире, делающей возможным его адаптивное поведение. Ригидная репрезентативная система заведомо обрекает человека на неадекватность, равно как и чрезмерно пластичная, компоненты которой фиксируют поверхностную информацию, отражающую недостаточно существенные характеристики и связи реальности.

Социальная обусловленность репрезентаций. Говоря о формировании когнитивных репрезентаций, нельзя не остановиться на таком важном аспекте этого процесса, как его социальной обусловленности. Действительно, ребенок, взаимодействующий с окружающим миром и на основании этого взаимодействия формирующий собственные репрезентации последнего, «общается» с реальностью не один на один, прежде всего любой ребенок погружен в социум. Он осваивает мир не хаотично, исключительно методом проб и ошибок, а под руководством значимых взрослых. Соответственно, их видение событий не может не влиять на такого ребенка, поэтому процесс формирования когнитивных репрезентаций оказывается социально обусловленным. Результатом социального влияния становится усвоение ребенком норм здравого смысла — представлений о мире, являющихся общепринятыми в данном обществе. (Дальнейшие рассуждения во многом базируются на работе «Социальное конструирование реальности» [Бергер, Лукман, 1995].)

Здравый смысл усваивается субъектом в результате воздействия окружающей социальной среды, причем важно отметить, что именно того социума, который включает субъекта, находясь на данном конкретно-историческом этапе своего развития. Для субъекта собственное знание и собственная репрезентация реальности, воплощенные в представлениях здравого смысла, имеют статус само собой разумеющихся, безальтернативных знаний. Но, учитывая историческую эволюцию общества, нельзя не отметить социальной относительности знаний здравого смысла: для различных социальных контекстов характерны специфические особенности видения и интерпретации фактов реальности, самих способов, при помощи которых осуществляется процесс ее познания. Отсюда совершенно очевидно, что субъект видит мир через призму норм познания, выработанных социумом, к которому он принадлежит, т. е. репрезентации повседневной реальности социально конструируются.

Таким образом, рассматривая социальную обусловленность когнитивных репрезентаций, необходимо выделить два аспекта влияния социума на формирующийся образ мира субъекта. Во-первых, процесс познания ребенком окружающей действительности опосредован направляющей ролью вполне сформировавшихся, стабильных репрезентаций значимых взрослых, видение которых во многом определяет угол зрения ребенка. Во-вторых, содержание знания, усваиваемое ребенком в процессе социализации, само определенно является соци-

ально обусловленным, так как складывается как некое усредненное, коллективное представление общества о значимых сферах окружающего мира.

Реальность, познаваемая субъектом, имеет иерархическую структуру, она предстает в виде системы, состоящей из многих сфер. Очевидно, что наибольшее значение для субъекта имеет реальность повседневной жизни. Именно в приобретении информации об этой сфере окружающего мира субъект максимально активен, так как именно знания из этой области создают на него максимальное давление в смысле выживания и наилучшей адаптации к условиям среды.

Реальность повседневной жизни обладает рядом важных характеристик. Объекты этой реальности определенным образом взаимосвязаны между собой, существуют в виде некоей упорядоченной структуры. Мир повседневной реальности обладает пространственной и временной структурой.

Временная структура реальности состоит из индивидуального течения времени, которое может существенно отличаться для разных субъектов, и относительно стандартного социального времени, формируемого социумом на основе физического времени с помощью календаря — матрицы, структурирующей непрерывный поток физического времени с помощью событийных циклов окружающего мира. Таким образом, жизнь субъекта есть событие, включенное во временной поток социума.

С точки зрения данного подхода, всякое событие определенным образом локализовано для субъекта в пространстве и во времени. Реальность повседневной жизни фокусируется вокруг «здесь» пространства субъекта и «сейчас» его времени. Отношение «здесь-и-сейчас» составляет фокус отношения субъекта к повседневной реальности и определяет его место в ней. Относительно социального взаимодействия аналогичным началом отсчета является ситуация «лицом-к-лицу». Восприятие реальности происходит, как уже говорилось, путем использования определенных схем типизации, составляющих часть обыденных представлений субъекта о мире. Понятно, что чем ближе анализируемое событие к описанной точке начала отсчета пространства-времени повседневной реальности субъекта, тем более детализированными и адекватными будут эти схемы и, соответственно, тем успешнее будет субъект в прогнозировании соответствующих ситуаций. Чем «ближе» к субъекту находится событие, тем больше у него возможностей активно взаимодействовать с последним и своевременно корректировать свои репрезентации под давлением обратной связи.

Важным средством закрепления и передачи существующих структурных закономерностей реальности служит язык. Повседневный язык предоставляет субъекту в готовом виде необходимые лингвистические единицы (понятия), в рамках которых феномены окружающего мира приобретают значение и смысл. Именно использование категорий языка позволяет субъекту наполнить мир значимыми объектами и явлениями, а также определить собственное место в социуме. Поскольку язык является социальным порождением и его эволюция происходит под давлением социально-исторических изменений, знание, фиксируемое с помощью языка, во многом является общим для всех членов социума и в значительной степени транслируется молодому поколению в процессе воспитания и образования. Усвоение такого «общего» знания делает возможной коммуникацию и взаимодействие людей. Полноценное взаимопонимание между

индивидами возможно в меру соответствия их репрезентаций мира, общей повседневной реальности.

Одним из эмпирических подтверждений положения о том, что субъекты, принадлежащие к разным цивилизациям, неспособны воспринимать мир вне их собственной культурно ограниченной перспективы, являются классические эксперименты А. Р. Лурии 1931—1932 годов в Узбекистане. Исследование было посвящено оценке влияния на мышление человека культурных схем [Лурия, 1979]. Эксперименты показали, например, что испытуемые оказались не в состоянии дать приемлемый ответ на простой силлогизм, сформулированный на материале, не являющемся частью их обыденного опыта. В качестве иллюстрации приведем здесь одну из задач: *Далеко на севере, где лежит снег, все медведи белые. Новая Земля находится далеко на севере. Какого цвета там медведи?*

Испытуемые (узбекские деревенские дети) не могли дать правильного решения подобных задач, так как обычный для них стиль решения таких проблем предполагает непосредственное, личное наблюдение, а условия предъявляемых задач были специально сформулированы так, чтобы исключить возможность опоры на такое наблюдение. Для испытуемых оказалось абсолютно не характерно абстрактное мышление, являющееся обычным стилем решения аналогичных мыслительных задач их сверстников из числа жителей европейской части страны.

Многие кросс-культурные исследования показывают, что у людей разных обществ есть собственные средства оценки высказываний о природе их мира. И если в высокоиндустриальных обществах люди в основном оценивают события реальности с помощью пропозициональных репрезентаций, то в более традиционных культурах форма доказательства скорее связана с чувственными впечатлениями, знаниями, полученными в опыте. Очевидно, что рассуждение, построенное на непосредственном наблюдении, способно приводить к здравым заключениям только в рамках доступного опыту материала. При этом условии оно достаточно эффективно, чтобы обеспечить выживаемость большей части человечества. Важно отметить, что усвоенный в детстве стиль репрезентации реальности является весьма стабильным в течение жизни индивидуума. Такой вывод подтверждается, в частности, некоторыми исследованиями, показавшими, что даже те дети традиционных культур, которых специально обучали в школе решать задачи путем абстрактных рассуждений, снова возвращались к ориентации на наблюдение, вскоре после возвращения в родную среду из учебного заведения.

Между стилями репрезентации реальности представителей различных культур имеются существенные расхождения, но внутри каждой культуры распространены во многом весьма сходные представления индивидов об окружающем мире, обеспечивающие возможность взаимопонимания и сотрудничества. Но среди устоявшихся представлений субъекта в результате смены деятельности или существенных изменений в социальном окружении субъекта могут появляться так называемые проблематичные сектора — области, внутри которых представления о мире неоднозначны. Освоение субъектом нового сектора реальности необходимо связано с устранением проблематичности последнего, включением его в систему сложившихся репрезентаций.

Одним из возможных механизмов такого включения является конформная реакция — принятие в качестве собственных социально одобряемых суждений по поводу данного сектора объектов и явлений. При этом субъект вынужден

отказаться от персональных представлений в пользу знания социума, с которым они вступили в противоречие. Поскольку индивид всегда включен в некую группу и стремится к наилучшему взаимопониманию с ее членами, он склонен следовать общепринятым, коллективным репрезентациям повседневной реальности в ущерб личным мнениям.

Кроме реальности повседневной жизни, индивид взаимодействует и с другими сторонами мира: наукой, искусством, религией. Этим реальностям присущи иные способы восприятия и репрезентации. Причем в непатологическом случае субъект способен легко переключаться между различными репрезентациями мира, оставаясь в то же время адекватным повседневной реальности [Баксанский, 2014].

В процессе взаимодействия с окружающей средой рано или поздно субъект сталкивается с ситуацией, когда его репрезентация реальности не совпадает или не в полной мере совпадает с общепринятыми представлениями, распространенными в социуме. Как поведет себя субъект в подобной ситуации?

Как показывают исследования, непременным условием организации когнитивных репрезентаций тезауруса восприятия в некую структуру — образ мира — является сбалансированность и непротиворечивость этого образования. Репрезентации мира формируются таким образом, чтобы когнитивная структура человека была максимально внутренне непротиворечивой и гармоничной. Если же в этой структуре возникают несоответствия, то они ощущаются или даже осознаются субъектом как когнитивный дискомфорт, следствием чего становится реорганизация и/или изменение соответствующих когнитивных репрезентаций.

Механизм процесса преобразования когнитивной структуры человека под давлением возникшего противоречия между сложившимся образом мира субъекта и новой репрезентацией описывается теорией коммуникативных актов Теодора Ньюкома [Newcomb, 1953]. В ней рассматриваются три элемента тезауруса восприятия познающего субъекта:

- 1) сам субъект,
- 2) другой субъект, которого воспринимающий субъект должен принимать во внимание при построении собственных когнитивных репрезентаций,
- 3) объект внешнего мира, когнитивная репрезентация которого создается и включается в представления о мире познающего субъекта.

Чтобы привести новую репрезентацию субъекта в соответствие с существующей когнитивной структурой, по Т. Ньюкому, необходимо развивать коммуникацию между обоими субъектами. Цель этой коммуникации состоит в том, чтобы построить когнитивную репрезентацию, одинаково устраивающую обоих субъектов. При этом воспринимающий субъект стоит перед выбором:

- 1) изменить свою когнитивную репрезентацию, подогнав ее под аналогичную репрезентацию другого субъекта;
- 2) другой субъект может изменить свою когнитивную репрезентацию, чтобы достигнуть согласия с субъектом восприятия;
- 3) каждый из субъектов может остаться со своей когнитивной репрезентацией, но тогда возникает противоречие между их картинами мира.

Таким образом, схема Т. Ньюкома предлагает различные способы согласования разных репрезентаций мира, но не отвечает на вопрос о том, какой выбор будет наиболее вероятным для конкретных субъектов в конкретной ситуации.

Оценить такую вероятность позволяет теория конгруэнтности [Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957]. Авторы полагают, что, во-первых, дисбаланс в когнитивной системе воспринимающего субъекта зависит не только от оценки его когнитивной репрезентации другим субъектом, но и от интенсивности (значимости) этой репрезентации для самого субъекта и во-вторых, восстановление баланса представлений о мире может быть достигнуто не только за счет изменения самой когнитивной репрезентации, но путем изменения оценки и интенсивности последней для субъекта восприятия. Таким образом, изменение когнитивной репрезентации субъекта путем конформной реакции гораздо более вероятно в ситуации ее невысокой значимости, чем в противном случае.

Но когнитивные репрезентации субъекта могут изменяться не только в результате их противоречия с распространенными в социуме представлениями, они также преобразуются под давлением результатов познания индивидом окружающего мира. Эволюцию образа мира субъекта вне зависимости социального влияния на него рассматривает теория когнитивного диссонанса Леона Фестингера [Festinger, 1962]. Автор определяет состояние несоответствия между двумя когнитивными репрезентациями как когнитивный диссонанс. Обобщая его работы, можно выделить следующие источники возникновения когнитивного диссонанса:

1) логическая непоследовательность, когда в когнитивной структуре субъекта существуют две или более противоречащих друг другу когнитивные репрезентации;

2) несоответствие когнитивных репрезентаций сложившимся в социуме представлениям о мире;

3) несоответствие когнитивной репрезентации собственному образу мира;

4) несоответствие новой когнитивной репрезентации, отражающей новый элемент тезауруса восприятия своему прошлому опыту.

В качестве способов избавления от возникшего когнитивного диссонанса Л. Фестингер выделяет следующие альтернативы:

1) более точно провести перцепцию, выявить новые элементы и стороны воспринимаемого;

2) изменить саму когнитивную репрезентацию;

3) произвести «селекцию» тезауруса восприятия, т. е. воспринимать лишь ту информацию, которая согласуется с имеющимися репрезентациями мира, и отбрасывать противоречащую ей.

В соответствии с выделенными способами субъект может уменьшить напряженность внутренней структуры собственного образа мира, т. е. ослабить когнитивный диссонанс его компонентов. Обладание непротиворечивым (но не ригидным!) образом мира чрезвычайно важно для субъекта, так как не только связано с психологическим комфортом личности, но и повышает адаптивность ее поведения.

Подводя итог изложенному, следует отметить, что образ мира — относительно стабильная система, которая тем не менее в определенной степени подвержена модификациям в процессе жизни индивида, так как, находясь под постоянным давлением обратной связи со стороны среды, должна постоянно «настраиваться» на происходящие в ней изменения. Такие изменения (в индивидуальном плане) происходят по принципу уменьшения когнитивного диссонанса. Что же касается соответствия репрезентаций субъекта представлениям,

общепринятым в социуме, то «настройка» образа мира субъекта с этой стороны происходит посредством коммуникации.

Библиографический список / References

- Баксанский О. Е. Когнитивные науки. От познания к действию. М.: URSS, 2005. 196 с.
(Baksanskiy O. E. *Cognitive Sciences. From knowledge to action*, Moscow, 2005, 196 p. — In Russ.)
- Баксанский О. Е. Наука и философия образования в XXI веке: нарративность и дискурс // Педагогика и просвещение. 2013. № 1. С. 7—18.
(Baksanskiy O. E. Science and Philosophy of Education in the 21st Century: Narrativity and Discourse, *Pedagogy and education*, 2013, no. 1, pp. 7—18. — In Russ.)
- Баксанский О. Е. Конвергенция: методология меганауки // Философия и культура. 2014. № 4 (76). С. 505—518.
(Baksanskiy O. E. Convergence: A Megascience Methodology, *Philosophy and culture*, 2014, no. 4 (76), pp. 505—518. — In Russ.)
- Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
(Berger P. L., Luckmann T. *The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge*, Moscow, 1995, 323 p. — In Russ.)
- Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
(Luria A. R. *Language and consciousness*, Moscow, 1979, 320 p. — In Russ.)
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., пер. с фр., коммент. В. А. Лукова, Вл. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 527 с.
(Piaget J. *Speech and thinking of the child*, Moscow, 1994, 527 p. — In Russ.)
- Festinger L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Calif.: Stanford University Press, 1962, 291 p.
- Newcomb T. M. An approach to the study of communicative acts, *Psychological Review*, 1953, iss. 60 (6), pp. 393—404.
- Osgood C. E., Suci G. J. & Tannenbaum P. H. *The Measurement of Meaning*, Urbana: University of Illinois Press, 1957, 342 p.

Статья поступила в редакцию 12.12.2021; одобрена после рецензирования 25.01.2022; принята к публикации 10.03.2022.

The article was submitted 12.12.2021; approved after reviewing 10.02.2022; accepted for publication 10.03.2022.

Информация об авторе / Information about the author

Баксанский Олег Евгеньевич — доктор философских наук, профессор, профессор РАН, профессор отдела аспирантуры Физического института им. П. Н. Лебедева Российской академии наук, г. Москва, Россия, obucks@mail.ru

Baksanskiy Oleg Evgenievich — Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Professor RAS, P. N. Lebedev Physical Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, obucks@mail.ru