

Возрастная психология. Разноуровневые задания. Социально-психологическая ситуация развития личности. Потребности личности.

Задания (до 6 баллов)

1. Прочитайте фрагмент из исследования М.Ю. Бурыкиной.
2. Проанализируйте поведение детей дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста, у которых не удовлетворены личные потребности. Найдите сходство и отличия. (Материал в Таблице).
3. Сформулируйте 10 вопросов к тексту исследования и дайте письменные ответы.

Бурыкина М.Ю.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 19.00.07 – педагогическая психология Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук Москва 2010
WWW.DISUS.RU БЕСПЛАТНАЯ НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА

В определенном возрастном периоде доминируют те или иные личностные потребности, связанные с субъективно переживаемыми взаимосвязями между людьми (межличностными отношениями в общении, совместной деятельности: Я.Л. Коломинский; Б.Ф. Ломов; А.В. Петровский; В.Н. Мясищев). К личностным потребностям детей дошкольного возраста мы относим потребности в межличностном (контакт с людьми) и предметно-обусловленном взаимодействии со средой в условиях конкретной деятельности (контакт с людьми, имеющий следствием овладение предметной средой или ее знаково-символьным обозначением).

Первые контакты ребенка с людьми осуществляются во взаимодействии с матерью. Первичными (базальными) личностными потребностями после рождения ребенка становятся потребность во впечатлениях (к одному месяцу: Л. И. Божович; М.И. Лисина) и потребность в доброжелательном внимании, привязанности (от 0 до 6 мес.). М.И. Лисина отмечает, что именно эти потребности влекут за собой развитие всех других социально обусловленных потребностей ребенка и в первую очередь потребности в общении (коммуникативной). Потребность в общении является производной личностной потребностью, в которой реализуются и развиваются базальные потребности человека в познании и самопознании, в принадлежности, в признании и другие на основе организации совместной с другими людьми деятельности.

Во втором полугодии первого года жизни в ситуативно-деловом общении со взрослым появляется потребность в совместной деятельности и сотрудничестве с ним, а затем в раннем возрасте (1-3 года) видоизменяется содержание и способы удовлетворения этой потребности в процессе самостоятельного освоения предметной среды. Эта потребность реализуется при условии предметно-обусловленного взаимодействия со взрослыми, в котором реализуются и когнитивные потребности дошкольников. Л.А. Венгер, А.Н. Поддьяков и другие отмечают, что содержание сенсорной среды усиливает потребность в сенсорной стимуляции и вызывает разносторонне направленное ориентировочно-исследовательское поведение, удовлетворяющее когнитивные потребности, появляющиеся у детей с младенчества (А.Маслоу).

В дальнейшем новой потребностной ситуацией для детей 3-4 лет будет уважение со стороны взрослого как источника познания, обсуждение с ним причин и связей в физическом мире. На основе познавательной потребности во внеситуативно-познавательном общении со взрослым у ребенка формируется потребность в уважительном отношении к нему взрослого, в сопереживании и взаимопонимании (5-6

лет). Эта потребность включается в контекст разных видов деятельности и преобразуется на этой основе в различные производные (контекстные) потребности в общении, в сотрудничестве и сотворчестве, в автономности, в компетентности, в активности в конкретной деятельности, в самостоятельном освоении предметной среды.

Реализация личностных потребностей детей дошкольного возраста наиболее интенсивно осуществляется в ведущей деятельности, игре и в общении со сверстниками. Данный возрастной период является сензитивным для удовлетворения потребностей в оценке и оценивании сверстником, в самовыражении, в доброжелательном внимании (пик 3-4 лет), в сотрудничестве с ним, в уважении, в сотворчестве и признании (пик в 5-6 лет), в обыгрывании (пик 4-5 лет), во взаимопонимании, сопереживании (пик в 6-7 лет). М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Д.Б. Годовикова, О.А. Карабанова выделяют потребности, которые побуждают детей к межличностному взаимодействию со сверстниками. К ним отнесены потребность детей в активной деятельности, познавательные потребности в знаниях о мире. Как самостоятельная категория авторами выделены личностные мотивы, порождаемые потребностью в общении, отражающей стремление ребенка познать возможности свои и «другого», подтвердить оценкой сверстника свои достоинства, сформировать отношение к себе. Д.Б. Годовикова подчеркивает, что личностные составляющие являются обязательным компонентом деловых и познавательных потребностей.

Ранний возраст (1-3 года) является основой для развития предметно-обусловленного взаимодействия с окружающей средой в младшем школьном возрасте (Н.Ф.Талызина). В эти периоды, отмечает Д.И. Фельдштейн, «дети осваивают позицию «Я в обществе», где акцент делается на себя, отражает стремление ребенка понять свое «Я» - что такое «Я» и что я могу делать». «Предметно-практическая сторона деятельности, освоение социального опыта через орудия, знаки, символы, овладение социально зафиксированными действиями, выработка способов обращения с предметами при оценке своих действий», по мнению автора, является основой утверждения позиции «Я» среди других. Потребность в достижениях как стремление человека к улучшению результатов своей деятельности пробуждает активность ребенка. На этой основе у него возникают познавательные и учебные мотивы, он готов к постановке учебных целей. Если потребность в общей познавательной активности, формирующаяся в раннем возрасте, не находит выражения в формах самостоятельной учебной деятельности школьника, то возникают трудности в работе с учеником. Учебная деятельность, как ведущая в этот период, способствует отработке и закреплению имеющихся производных личностных потребностей. Социальная ситуация развития младшего школьника делает личностные потребности предметно-обусловленными в учебной деятельности со значимым значимым «другим» взрослым-учителем, который и определяет межличностные отношения со сверстниками (О.А. Карабанова).

В период 10-15 лет обостряется потребность подростка в общественном признании в связи с развитием самосознания как осознания себя в системе общественных отношений, развитием социальной активности и социальной ответственности (Ш. Бюллер, Э.Г. Эриксон, Н.В. Бордовская, М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, Я.Л. Коломинский, А.Е. Личко, А.В. Петровский, А.А. Реан, С.И.Розум, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин). По мнению Д.Б. Эльконина, для подростков общение со сверстниками как эмоционально нагруженное межличностное взаимодействие является значимой потребностью. С одной стороны, у подростка ярко проявляется потребность в общении, совместной деятельности, коллективной жизни, дружбе, а с другой, – желание быть принятым и признанным, уважаемым сверстниками в социально значимой деятельности.

Нереализация потребности подростка в общении со сверстником, в чувстве «Мы» (Л.И. Божович) вызывает страх перед возможным одиночеством.

Э.Г. Эриксон считает, что именно в общении подростков развивается потребность в идентификации себя с партнерами по общению. Реакция группирования (А.Е. Личко), высокая значимость группового признания (А.В. Петровский) способствуют интериоризации системы ценностей, принятых в референтной группе. Отвержение подростка в ней, его непризнание приводит к нарушению самооценки и эмоциональному дискомфорту, к социальной дезадаптации (Э. Г. Эриксон, А.В. Петровский, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский и другие).

На основе незавершенности идентификации формируется общее недоверие к людям. Потребность подростка быть признанным и оцененным другими (А.А. Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум) разрешает противоречие между самооценкой и оценкой личности подростка окружающими и может привести подростка к поиску групп, принадлежность к которым способствует удовлетворению потребности в самоуважении. В сложные динамические связи в процессе поуровневого развития потребностей подростков, описанные Д.И. Фельдштейном, включаются потребности в самостоятельности, самоутверждении, в осознании и оценке своих личностных качеств. Главной для подростка потребностью является «получение от взрослых признания его взрослости и развитие мотива активного действия в мире взрослых». Потребность подростка в самонаблюдении, самооценке и самоусовершенствовании позволяет подросткам понять, что в собственных поступках является «правильным» и «неправильным», чего следует добиваться и от чего воздерживаться (Д.И. Фельдштейн). Подростки остро реагируют на «валентность отношений» (К. Левин), и их оценку взрослым. Отрицательная оценка взрослого, по мнению Ш. Бюллер, у девочек в 11 – 13 лет и у мальчиков в 14 – 16 лет формирует фрустрацию потребности в достижении успеха. Возникающая при этом дисгармония потребностей выражается в страхе самовыражения, страхе ситуации проверки знаний, страхе несоответствия ожиданиям окружающих.

В подростковом возрасте, как и в дошкольном возрасте, система межличностных отношений «Я и общество» обеспечивает удовлетворение потребности в индивидуализации. Как справедливо указывают Т.А. Араканцева, М.Р. Гинзбург, И.В.Дубровина, Я.Л.Коломинский, И.С. Кон, М.Ю.Кондратьев, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн и другие общность социальной позиции в эти возрастные периоды открывает возможность «осознания себя субъектом общественных отношений», «наращивания» способности «проявления себя в социальном пространстве», усвоения «норм человеческих взаимоотношений». Процесс «постоянного насыщения» и роста «емкости» личности обеспечивает освоение социального опыта.

Д.И. Фельдштейн утверждает, что разноуровневое состояние социальной зрелости, фиксируемое главными узлами развития личности, отражается в трех этапах онтогенеза: до 3 лет (условная индивидуализация в форме освоения наличия других; с 3 лет, когда ребенок, осознав свое «Я», вступает в отношения «Я и другие», осваивает нормы человеческих отношений, фиксирует и пытается (с 6 лет) ориентироваться на оценку общества; с 10 лет выраженная индивидуализация, утверждение своего «я» в системе общественных отношений). В связи с этим положением сравним содержание личностных потребностей в дошкольном и подростковом возрастах (см. табл.). **Таблица.**

Таблица

Проявления дисгармонии личностных потребностей у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов

Возраст	Проявление дисгармонии личностных потребностей в замещающем поведении	Преобладающий тип замещающего поведения
возраст Дошкольный	- отстраненное, избегающее (бездействие, слабое проявление желаний к совместным действиям со взрослыми, предпочтение отдается замещающим действиям с игрушками и предметами, игры без партнера); -зависимое (чрезмерное общение с матерью, зависимость от ее ласки, несамостоятельность ребенка, стереотипные двигательные и речевые реакции); - демонстративное (жалобы взрослому, стремится любой ценой показать, «какой он хороший»); - оппозиционное (обида на родителя своего пола, потеря с ним контакта, инфантильные, эмоционально односторонние отношения с родителем другого пола, упрямство, отказ выполнять действия); - заискивающее (стремится любой ценой получить одобрение взрослого или сверстника); - деструктивное (прямая вербальная агрессия в виде ругательств, направленных на другого ребенка; косвенная вербальная агрессия (жалобы), прямые физические воздействия на сверстника в виде кусания, ударов, отнимания игрушки).	Деструктивное замещающее поведение
Младший школьный возраст	- отстраненное, избегающее (страх и тревога, проявляющиеся в бурном реагировании на фрустрирующие ситуации, защита своего "Я" способом признания вины, собственной неполноценности, или избегания осуждения); - зависимое (зависимость от оценки окружающих, моторные стереотипные реакции, сосредоточение на своем "Я"); - демонстративное (стремление получить одобрение любым путем, жалобы); - оппозиционное (директивность, осуждение внешней причины фрустрации, повышенные требования к окружающим, защита своего "Я" способом порицания другого, отрицание своей вины за совершенный поступок); - заискивающее (стремится любой ценой получить одобрение взрослого или сверстника); - деструктивное (агрессия, направленная на сверстника, взрослого, враждебность, порицание, направленное против кого-либо или чего-либо).	Деструктивное замещающее поведение, приводящее к дезадаптации во взаимодействии со взрослыми и сверстниками
возраст Подростковый	- отстраненное, избегающее (вытеснение фиксированной потребности, уход в однообразные виды деятельности, предпочтение действий с предметами); - зависимое (зависимость от компьютерных игр, зависимость от общения как самоцели и др. зависимости); - демонстративное (гиперкомпенсация, рационализация, стремлению к принятию и избеганию страха отвержения); - оппозиционное (наступательность, неуступчивость и цинизм, нетерпимость к мнению других); - заискивающее (стремится любой ценой получить одобрение взрослого или сверстника); - деструктивное (враждебность, мстительность, вербальная и физическая агрессия).	Деструктивное и зависимое замещающее поведение

Задания (до 8 баллов).

1. Прочитайте фрагмент исследования Карабановой О.А.
2. Выпишите ключевые понятия темы и их определения.
3. Проанализируйте модель потребностей (по Маслоу).



4. Прочитайте фрагмент рассказа Геннадия Гора «Мальчик».
5. Опишите потребности мальчика в соответствии с возрастными особенностями личности.
6. Составьте таблицу удовлетворенных и неудовлетворенных потребностей мальчика.

Карабанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» Психологические исследования, 2014,

В отечественной психологии понятие «социальной ситуации развития» было разработано Л.С.Выготским в учении о структуре и динамике психологического возраста. Психологический возраст был определен как целостная динамическая структура, определяющая роль и удельный вес каждой частной линии развития, тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. Психологический возраст как макроединица периодизации развития характеризуется структурой (социальной ситуацией развития и возрастными психологическими новообразованиями) и динамикой (чередованием кризисов — периодов фундаментальных качественных изменений, и стабильных возрастов). Социальная ситуация развития — это те единственные и неповторимые связи и взаимоотношения ребенка со взрослыми и социальной средой в целом, которые складываются на данном возрастном этапе. Социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие и особенности сознания ребенка.

Внутренняя позиция является новообразованием конца дошкольного возраста — кризиса 7 лет, и ее формирование знаменует переломный момент в развитии личности. Генезис внутренней позиции связан с развитием способности ребенка к осознанию себя сначала как субъекта действия, а затем как социального субъекта, с осознанием своего социального Я и возникновением на этой основе целостного отношения к окружающему миру, людям и самому себе. Познание и осознание субъектом самого себя как единой целостности создает условия для активного самовыражения, что принципиально меняет ход онтогенетического развития ребенка в направлении возрастания значимости личностного выбора. Л.И.Божович отмечает, что далеко не всегда внутренняя позиция реализуется на уровне осознания ребенком своего социального Я. В дошкольном возрасте внутренняя позиция часто основывается на аффективном обобщенном переживании ребенком своего места в системе общественных отношений и характера взаимоотношений со значимым социальным окружением. Внутренняя позиция, по мнению Л.И.Божович, представляет собой своеобразную форму самосознания, претерпевающую изменения на протяжении онтогенеза и определяющую отношение человека к себе и к занимаемой им на том или ином возрастном этапе социальной позиции.

Однако существуют качественные различия внутренней позиции личности в детском и зрелом возрасте. В детстве внутренняя позиция определяется преимущественно возрастными, а не индивидуальными особенностями ребенка и, в силу этого, носит скорее возрастно-нормативный характер. В зрелости внутренняя позиция личности отличается скорее индивидуальными, чем нормативно-возрастными чертами. Внутренняя позиция зрелой личности основывается на самоопределении, т.е. на «понимании самого себя, своих возможностей и стремлений, ...понимании своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» [Божович, 1995, с. 244]. В подростковом возрасте самоопределение носит предварительный характер, а в зрелом возрасте — подлинный характер.

Анализ социальной ситуации развития позволяет выделить «ближайшие» и

«далекие» отношения ребенка к обществу (Л.С.Выготский). Отношения «ребенок – общественный взрослый» подчиняются социальным требованиям, нормам и общественным смыслам деятельности. Отношения «ребенок – близкий взрослый и сверстник» являются индивидуально-личностными.

С определенной социальной ситуацией неразрывно связаны и типичные для данного возраста деятельности ребенка, образующие иерархию. А.Н.Леонтьев и Д.Б.Эльконин дополнили характеристику психологического возраста понятием ведущего типа деятельности, специфического для каждого возрастного этапа. В рамках ведущей деятельности возникают и развиваются новые психологические функции и качества личности, впервые возникают и дифференцируются новые виды деятельности, одна из которых впоследствии на новом возрастном этапе развития становится ведущей. Внутренняя позиция ребенка реализуется через принятие им ведущей деятельности, обеспечивающей решение задач развития и формирование основных психологических новообразований возраста (Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев).

Психологические новообразования являются не только предпосылкой, но и результатом, своеобразным «продуктом» возрастного развития. С течением времени, психологический тип строения личности, сознания и ее деятельности постепенно приходит в противоречие со старой социальной ситуацией развития, что приводит к возрастному кризису. В ходе кризиса происходит перестройка социальной ситуации развития ребенка, изменение и построение новых отношений, открывающих новые возможности для развития ребенка в следующем возрастном периоде.

Соответственно основными составляющими психологического возраста являются социальная ситуация развития, деятельность ребенка и новообразования в сфере сознания и личности.

Повышенный интерес исследователей к понятию «зона ближайшего развития», попытки уточнить содержание и характер совместной деятельности ребенка и взрослого, их позиций и роли во взаимодействии, выделить формы и средства эффективного вербального общения в семантическом поле свидетельствуют об актуальности задачи уточнения границ зоны ближайшего развития и необходимости операционализации характеристик сотрудничества ребенка со взрослым для решения задач оптимизации психического развития ребёнка. Конструкт «социальной ситуации развития» позволяет раскрыть психологическое содержание такого сотрудничества. Социальная ситуация развития характеризуется соотношением места ребенка в системе социальных и межличностных отношений, его объективной позицией и системой ожиданий и требований социального окружения и создает многообразие социальных контекстов. Роль отношений ребенок – близкий взрослый (родители), ребенок – социальный взрослый (учителя и воспитатели), ребенок – сверстники (в зависимости от межличностной дистанции, друзья, партнеры по совместности, дистантные сверстники) изменяется на различных возрастных стадиях в зависимости от специфики задач развития. На протяжении детства происходит изменение значимости компонентов социальной ситуации развития, как источников развития. Как было показано в наших исследованиях, роль плана отношений ребенок – взрослый и роль плана отношений ребенок – сверстники существенно различаются по своей психологической функции. Взрослый привносит в сознание ребенка «идеальную форму», создавая объективные условия для ее принятия и освоения ребенком и формируя нормативное поле развития, а сверстники создают возможности опробования и присвоения новой компетентности в пределах вариативности

нормативного поля развития. При этом отношения ребенок – близкий взрослый (родители) наряду с отношениями ребенок – сверстники являются существенным фактором, определяющим индивидуальные варианты развития личности.

Можно видеть, что объективная позиция ребенка в системе социальных отношений определяется социальными ожиданиями, требованиями и нормами, задающими «идеальную форму» развития компетентности, которой ребенок должен овладеть на данной возрастной стадии развития, и презентующих ребенку различные формы сотрудничества и совместной деятельности, предлагаемые социальным окружением для организации присвоения «идеальных форм». Существуют различия, как в содержании, так и в форме презентации социальных ожиданий и требований ребенку, опосредствованные формой организации школьной жизни, и типом семейного воспитания и особенностями родительской позиции. Освоение новой социальной ситуации развития предполагает освоение ребенком новой социальной позиции, включая ее принятие и овладение соответствующей системой средств и способностей. Успешность процесса освоения определяется готовностью социального окружения ребенка к перестройке форм сотрудничества и совместности с учетом индивидуально-личностных особенностей ребенка. Важнейшим компонентом субъективного аспекта социальной ситуации развития ребенка является ориентирующий образ, реализующий активно-действенную позицию субъекта в отношении социальной действительности и выполняющий функцию планирования и регуляции совместной деятельности и общения. Видами ориентирующего образа являются внутренняя позиция, личностно-ориентирующий образ Я, образ партнера и межличностных отношений с ним.

Задания до 10 баллов.

1. Проанализируйте и опишите социально-психологическую ситуацию развития личности мальчика из рассказа Г.Гора.

2. Спрогнозируйте варианты развития структуры личности и деятельности взрослого, у которого детство прошло в описанной в рассказе социально-психологической ситуации.

3. Подберите кейс из художественной, публицистической литературы или из других источников о социально-психологической ситуации развития ребенка.

4. Напишите план анализа кейса с использованием понятий тем «Социально-психологическая ситуация развития личности. Потребности личности».

Геннадий Гор. Мальчик.

<http://www.chat.ru/~vgershov/>

... речь идет о чем-то очень странном и необыкновенном. О мальчике, затерявшемся в холодных просторах вселенной. Сам-то мальчик не знал, что он затерялся. Для него все началось там, в пути, в непрерывном

движении, и он сам тоже там начался. Начался? Человек редко задумывается о своем начале. Для него нет начала, как, в сущности, нет и конца.

Мальчик родился в пути, среди звезд, и то, с чем за десять лет не могли свыкнуться взрослые – его мать, и отец, и спутники, – было для него родным и привычным, как для нас школьный двор: космический корабль, повторяющий в миниатюре оставленную планету.

Где-то в бесконечности вселенной остались густые, пахнущие теплой хвоей и озоном леса, синие реки, дома, веселые, шумные, длинные дороги. Все это мальчик видел на экране, но для него это были обрывки сновидений. Может быть, всего этого на самом деле не было?

Спутники с большой настойчивостью стремились доказать мальчику, что все это было, и лучше всех это удавалось мечтателю музыканту. Слушая его музыку, мальчик ощущал леса и реки, дома и дороги далекой планеты, которую экспедиция покинула задолго до его рождения. И тогда мальчику хотелось протянуть руки и дотронуться до мерцающего на экране мира, столь не похожего на жизнь корабля, но даже если бы руки протянулись на миллионы километров, все равно не дотянуться было до лесов и рек, домов и дорог – так далеко все это было.

Да, все-таки было. Это утверждала музыка, утверждал экран и подтверждали знания: ведь мальчик не просто жил в стремящемся куда-то корабле, он еще и учился.

С мальчиком занимались все – и родители и остальные взрослые, в том числе всегда занятый, всегда чем-то озабоченный командир. Приборы искусственной памяти бережно хранили и щедро отдавали мальчику знания о прошлом. Но мальчику порой казалось, что можно отдать все знания за один только час в лесу на берегу стремительной речки. О берегу и о лесе рассказывала музыка. Музыкант тоже тосковал по покинутой родине и не старался скрыть своей тоски. Он имел на то право, он был музыкант, мечтатель, его грусть не мешала, а даже помогала жить и работать спутникам.

Мальчик учился. У него не было сверстников, он видел детей только на экране, как реки и леса. Ему не с кем было играть, разве что с роботом – забавной игрушкой, придуманной специально для него, но робот был слишком серьезен и деловит. И однообразен.

Иногда мальчик принимался бегать по кораблю (он мог бегать, потому что на башмаках у него были гравитационные подошвы), ему хотелось пошалить, поиграть в прятки или <пятнашки>, и тогда робот обеспокоенно ковылял за ним следом, растопырив руки, – он боялся, бедняга, что мальчик невзначай налетит на какой-нибудь прибор и сильно ушибется.

Мальчик спрашивал себя: какие они, дети? Он все хотел увидеть их во сне, но ни разу ему не удалось увидеть во сне детей. Он видел только робота, хотя робот, возможно, чем-то походил на детей и на самого мальчика.

Мальчик спрашивал о детях у всегда ласковых и внимательных взрослых и у всезнающих машин, но никто не мог рассказать что-нибудь толковое и вразумительное. Ни взрослые. Ни машины. Ни экран. Ни даже музыка. Дети были слишком далеко, там же, где реки, и деревья, и отраженные в воде облака. Взрослые, наверное, забыли о том, что были когда-то детьми. Впрочем, может быть, они просто не хотели напоминать мальчику о своем детстве. Ведь их детство прошло ни на космическом корабле, падающем в ледяную черную бездну.

Но мальчик не так уж часто думал о бездне. Космический корабль сам по себе был для него целым миром, и в этом мире были запретные уголки, куда взрослые не пускали мальчика, всякий раз обещая впустить, когда он вырастет.

Вырастет? Это слово и пугало и радовало мальчика своим чуточку странным и неожиданным смыслом. Ведь на корабле никто, кроме него, не рос, все давно успели вырасти дома, на своей планете, задолго до отлета. И только он один рос, быстро менялся, и все это замечали с легкой грустью,

как примету неумолимого хода времени, еще более неумолимого здесь, на корабле, чем дома, на своей планете. Да, мальчик менялся, и ему еще долго нужно было расти и меняться, чтобы стать взрослым.

Куда двигался корабль, зачем? Мальчик инстинктивно чувствовал, что взрослые не любят отвечать на эти вопросы, и потому он спрашивал не их, а самого себя. Эти вопросы не были под запретом, но в них было много неясного и спорного. Корабль должен был доставить экспедицию на одну из планет в окрестностях Большой Звезды, чтобы выяснить, есть ли там разумные существа. И вот часть экипажа считала, что разумные существа там есть, а другая часть в этом сильно сомневалась. Мальчик тоже немножко сомневался, может быть, потому, что в числе сомневающихся был его отец. Мальчик больше всех на свете любил своего отца, больше даже, чем музыканта, хотя и не смог бы себе объяснить, за что он его любит. У отца было нервное, дергающееся от тика лицо. Но и лицо его, несмотря на тик, нравилось мальчику.

В глазах отца появлялся иногда странный блеск, и мальчик знал, что отец в отличие от многих не умеет и не желает скрывать свое нетерпение, свое страстное стремление поскорей достичь планеты в окрестностях Большой Звезды. Мальчик прощал отцу его нетерпение, потому что он догадывался о его причинах. Отец мальчика был геолог, и очень уж большая часть его жизни уходила на ожидание в корабле, где он никак не мог применить свои знания и свой труд. Уже много лет отец тосковал по любимому делу. Мать мальчика, по специальности знаток лесов и деревьев, тоже проводила годы в томительном ожидании. По-видимому, она рассчитывала, что на планете окажутся необыкновенно большие и густые леса с незнакомыми деревьями, которые целые века ждут, чтобы им дали название и определили их породу. Ведь на планете могло и не быть разумных существ.

Было просто удивительно, что почти все уже названо и, чтобы назвать неназванное, нужно преодолеть миллионы миллионов километров и десятки лет. Мальчик жил среди имен и названий. Он давно понял и привык к тому, что названия и имена облегчали его родителям и спутникам общение друг с другом и с вещами. А что было бы со всеми, если бы ни у кого не было ни названий, ни имен? Мальчик даже боялся это себе представить. Имело название даже то бесконечное и бездонное, что было за стенами корабля. Его называли <вакуум>, <пустота>. Звучно называли! И от этого она, пустота, казалась мальчику чуточку менее пустой и чуточку менее страшной.

Да, мальчик жил среди всего названного. Но из всех живых существ, населявших корабль, он один почти не нуждался в имени. Все называли его просто мальчиком, даже мать и отец.

- Мальчик! - окликали его спутники.

- Мальчик! - обращался к нему робот-игрушка.

Со стороны неодушевленного предмета это, конечно, было несколько фамильярно. Но мальчик не обижался. В конце концов робот не был хозяином своих слов, слова произносились роботом только согласно программе.

- Мальчик, - говорили взрослые, - ну как ты провел день?

И их лица, он не мог этого не заметить, светлели и становились менее озабоченными. Почему? Кто знает? Может, и потому, что, глядя на мальчика, они вспоминали себя такими, как он. И только лицо командира корабля не светлело при встречах с мальчиком. Он оставался таким же строгим и озабоченным, каким был всегда. И мальчик понимал и одобрял его поведение. Командир не позволял себе мысленно уноситься в прошлое и этим облегчать свое пребывание здесь. Щадя других, он никогда не щадил себя, постоянно думая о той ответственности, которая на нем лежала.

Командир уходил к себе, к своим приборам и помощникам. А мальчик оставался там, где его настигал интерес к вещам, явлениям или спутникам. Он постоянно был чем-нибудь занят.

- Мальчик! - окликали его спутники.

Вещи тоже окликали мальчика, даже те вещи, которые не умели ни говорить, ни думать.

И мальчик отзывался.

Космический корабль продолжал свой путь. Мальчик успешно сдал экзамены и проводил каникулы тут же, на корабле. Летние каникулы? Или зимние? Это не существенно. В космическом корабле не было ни лета, ни зимы. Кто экзаменовал мальчика? Все, кому не лень, начиная от командира корабля и кончая поваром-фармацевтом. А самыми придирчивыми и строгими экзаменаторами были памятливые машины. Одна машина задала мальчику каверзный вопрос.

- Скажи, мальчик, - спросила она красивым мужским голосом, - в каком году изобрели колесо?

Мальчик смутился. Он мысленно перебирал все даты значительных открытий и изобретений, но про колесо не вспомнил ничего.

Машина долго ждала ответа, а потом сказала, почему-то переменяв голос на женский:

- Не трудись. Этого никто не знает, даже я. В ту эпоху жители нашей планеты не имели представления о датах.

Машине, наверное, не следовало задавать мальчику вопрос, на который не существует ответа. И при этом еще менять свой голос. Ведь мальчик и без того волновался и переживал. На все остальные вопросы он отвечал без запинки.

Наступили каникулы, и мальчик сразу забыл о каверзном вопросе. Он был счастливее всех на корабле, потому что он здесь родился и обо всем остальном знал только от других. В отличие от других на далекой планете у него не было знакомой или знакомого, по которым он мог бы скучать. Все его знакомые были здесь рядом с ним, на корабле. Здесь было не только его настоящее, но и прошлое, а что касается будущего, то о нем приходилось только гадать. Будущее зависело от теории вероятностей и от той неизвестной планеты, на которую они летели. Об этой планете много говорили на корабле. Каждый, по-видимому, представлял ее по своему вкусу. Одни считали, что там живут высокоразумные и цивилизованные существа, другие полагали, будто для разумных существ там еще не наступил черед и обитают там пока только ящеры. У мальчика тоже была своя гипотеза. Он был уверен, что планета населена детьми. В глубине души он понимал, что это невозможно. Но ему очень хотелось увидеть детей еще до того, как он станет взрослым и состарится. Мальчик никому не высказывал своей гипотезы, он боялся холодной и беспощадной логики взрослых, которые докажут ему, как доказывают теорему, что его мечта несбыточна.

На корабле за много лет непрерывного, безостановочного движения создался совсем особый ритм жизни. И этот ритм облегчал существование всем членам экспедиции и команде, так что они почти не чувствовали, что лишь стены корабля отделяют их от холодной и страшной пустоты без дна.

Для этого ритма, как узнал мальчик, существовало свое название. Этот ритм назывался обыденностью. Сколько ни вдумывался мальчик, он никак не мог понять истинный смысл этого слова, хотя другие слова и названия понимал сразу и без труда. Он чувствовал, что это слово скрывало в себе нечто необычайно важное и даже таинственное. Может быть, взрослые сразу сговорились между собой, едва сели на корабль, совсем не думать о бездонной пустоте, а потом возник этот ритм, который отвлек их от тревожных дум, как отвлекает сон или работа?

На космическом корабле были представлены почти все профессии. Был там и философ. Он осмысливал все происходящее и с помощью мысли приводил в должный порядок.

Однажды, встретив философа в отделении логических машин, мальчик набрался храбрости и спросил, что такое обыденность.

Философ ласково улыбнулся мальчику.

- Обыденность, - ответил он, - это цепь привычек, которых мы, в сущности, не замечаем, как не замечаем одежды, когда мы одеты. Но стоит нам раздеться и выйти на мороз...

Философ вдруг замолчал, вспомнив, что говорит не со взрослым, а с

мальчиком.

Он улыбнулся еще раз и ушел. Мальчик больше не спрашивал. И старался не думать об этом. Он догадался, что обыденность существует только для взрослых, а у детей ее нет и не может быть. И действительно, все казалось необычным и новым мальчику, даже то, что он видел много раз.

Он видел, как все трудились, что-то вычисляя, изобретая или изучая. Он заходил в лаборатории. Ему везде были рады, и особенно почему-то там, где занимались исследованием самых сложных явлений, например в лаборатории субмолекулярной биологии. Может быть, это происходило потому, что исследователи, углубясь в невидимое и неведомое, доступное только сложнейшим приборам, на целые часы теряли связь с окружающим миром и мальчик являлся им как посланец этого прекрасного мира, напоминая об этом мире всем своим видом?

Потом мальчик уходил, и в лаборатории наступала тишина. Но все знали, что мальчик где-то рядом, потому что хотя корабль и был большой, но на нем все было рядом, все было близко. А мальчик, выйдя из лаборатории, сосредоточенно думал о субмолекулярном мире, и мысль его уносилась уже не за пределы корабля в просторы вселенной, а в бесконечное малое. И тогда он сам себе начинал представляться бесконечно большим, состоящим из множества миров.

В свободные от исследований часы некоторые участники экспедиции играли в шахматы. Мальчик через плечо игрока заглядывал на доску и гадал, какой будет следующий ход. Слабее всех играл в шахматы музыкант. Он всем проигрывал – и машинам и живым партнерам. И очень огорчался проигрышами, но не в силах был удержаться от игры. У мальчика его частые проигрыши вызывали досаду.

Проиграв партию, музыкант уходил в свое помещение сочинять музыку. Однажды он поманил мальчика, привел его в свою каюту и включил проигрыватель, чтобы мальчик мог послушать новую мелодию.

Мальчик слушал, и звуки лились, тонкие и светлые. Это бились где-то друг о друга льдинки, это пела вода, то журча, то гремя и налетая на камни.

И постепенно мальчику представилась незнакомая планета с множеством рек, речек и ручейков. Вода пела удивительную песню.

И мальчик вдруг почувствовал, что песня уже есть, но нет еще уха и разума, чтобы понять ее и услышать. На планете еще не наступил черед для разумных существ... Да, на той планете, о которой рассказывала музыка.

А звуки лились, тонкие и светлые. И мальчику казалось, что реки, ручьи, потоки и льдинки – здесь, рядом с ним, такой ясной и красивой была мелодия.

Потом наступила тишина. Молчали оба – и композитор и мальчик. Но мальчик все-таки был мальчиком, и он не мог долго молчать.

– Расскажи, пожалуйста, – попросил он музыканта.

– О чем?

– Все о том же, – сказал тихо мальчик.

И музыкант догадался, о чем просит мальчик, и стал рассказывать о планете, на которой родился и провел свою молодость. Он был хорошим музыкантом, но рассказчиком неважным, часто сбивался, топтался на месте и все повторял одно и то же.

Он родился в лесу под горой, на вершине которой было озеро. Прямо от дверей домика его отца, хранителя заповедника, начиналась тропка. Петляя, она уходила в лес и там терялась.

Но, кроме тропки, деревьев и горы с озером на вершине, рассказывал дальше музыкант, было еще нечто иное, называемое необходимостью. Когда будущий музыкант подрос, ему пришлось расстаться с тропой, с речкой, с горой и с озером, которое было на самой верхушке возле синего облака. Быстрая, как молния, машина доставила его в город. В городе тоже было хорошо. Но там не было горы с озером на вершине. Жизнь отобрала у будущего музыканта эту гору и это озеро. Однако музыкант не отчаивался, он уже

догадался тогда, что жизнь состоит не только из приобретений, но и утрат.

- Что же ты приобрел? - спросил мальчик.

- Я приобрел опыт, - ответил музыкант.

- Но ведь ты за него отдал гору с озером.

- Может быть, я когда-нибудь и вернусь к этой горе, - сказал задумчиво композитор.

- Когда?

- Разве я это знаю? Нам еще надо побывать на загадочной планете. Потом много лет займет возвращение на родину. А жизнь коротка...

Музыкант вдруг замолчал, и на его лице появилась тень заботы. На всем корабле это был самый беззаботный человек. Но сейчас он стал похож на других. И мальчик впервые подумал, что расстояние, которое нужно преодолеть кораблю, измеряется не пространством и временем, а жизнью. И это было удивительно... Годы уходят, и если даже музыканту удастся увидеть еще раз гору своего детства, то только тогда, когда он станет дряхлым стариком. А может быть, он и не доживет.

Желая сказать музыканту приятное и облегчить его тоску по озеру на вершине горы, мальчик сказал:

- Если ты не увидишь, то, может, я увижу эту гору. Я передам ей от тебя привет.

Наступила пауза. Неловко почувствовали себя оба - и взрослый и мальчик. Потом мальчик подумал, что музыкант сказал не все. Самого главного он не сказал, и это хорошо. Мальчик знал, что от музыканта ушла любимая женщина, предпочтя ему другого. И если даже она и раскается в своем проступке, дела уже не поправить - композитор теперь слишком далеко от нее и вернется домой стариком.

На корабле был только один очень старый человек. Это был главный техник-вычислитель, специалист, распоряжавшийся вычислительными машинами. Все знали, что он уже не вернется домой, для этого он был слишком стар. Но он был очень крепкий. И повар-фармацевт, не отличавшийся крепким здоровьем, однажды позавидовал ему и сказал, что этот старик переживет всех, даже мальчика, и если кому суждено вернуться домой, то именно ему.

Мальчик украдкой разглядывал старика. Между ним и стариком было нечто общее. Старик был всех старше, а мальчик всех младше.

Было ли когда-нибудь детство у этого старика? Возможно, и было, не сразу же он состарился. Когда он встречался с мальчиком, он с изумлением спрашивал:

- Откуда ты взялся, мальчик?

Мальчик понимал, что это была шутка. Но стоило ли повторять одно и то же столько раз? И старик смотрел на мальчика, у которого не было прошлого, а у старика его было почти столько, сколько в памяти у машин, хранителей сведений и фактов. Примерно года два назад старик уличил одну машину в неточности, и все долго смеялись и подшучивали, вспоминая этот случай.

Глядя на старика, мальчик слышал прошлое. Пршлое жило в старике, в его глазах, неласково смотревших из-под седых бровей. Оно хранилось в нем, как в памяти машин. Но оно молчало из чувства собственного достоинства. Ведь старик не был памятной машиной, готовой отвечать всем и каждому на любой легкомысленный вопрос. И прошлое в старике было совсем другое, не такое, как в памяти информационных приборов. Машины помнили даты, факты, события и происшествия. А старик помнил среди всех этих фактов и происшествий еще и себя и других.

Странно, что именно о старике мальчик вспоминал в ту самую ночь, когда бездна чуть не поглотила корабль. Ведь он был лишен выбора. За него все выбрала судьба. Он родился на корабле в пути. А потом все летел и летел. А за стеной того отсека, где спал мальчик, была не пошивочная мастерская, а ничто, именуемое вакуумом.