

Janpiajā: Teori, ekspiērimiēnty, diskoussii - Garaariki

# ЖАН ПИАЖЕ:

ТЕОРИЯ, ЭКСПЕРИМЕНТЫ, ДИСКУССИИ

Г О Р Д А Р И К И

psychologia universalis

Perret-Clermont, A.-N. (2001). Podkhod v doukhié skoly Piagié. In L. F. Oboukhova & G. V. Bourmiénskaia (Eds.), Jan Piagié: Tiéoriia, èkspiérimiénty, diskoussii (pp. 555-564). Moskva: Psychologia universalis. (Traduction en russe de quelques pages de "La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne: Peter Lang).

which should be used for any reference to this work

**А.-Н. Перре-Клермон** Anne-Nelly Perret-Clermont  
**ПОДХОД В ДУХЕ ШКОЛЫ ПИАЖЕ<sup>1</sup> [1986]** Podkhokh u doukhe chkoly Pijé

В противоположность работам, которые велись на основе общего подхода к социальному взаимодействию, среди первых исследований Пиаже выделяются его наблюдения, сосредоточенные исключительно на индивидууме и затрагивающие его социальное развитие. В 1923 г. он приходит к описанию развития ребенка, начиная с его примитивного эгоцентризма. Такая точка зрения побуждает автора, в частности в его труде «Психология интеллекта», говорить о «социализации индивидуального интеллекта» [Piaget, 1947. Р. 169]. Сама терминология, употребляемая в этой работе, позволяет увидеть идею развития интеллекта, первоначальная природа которого носила индивидуальный характер, а затем все больше и больше социализировалась. Действительно, в зависимости от уровня развития индивидуума обмена, которые он осуществляет в социальной среде, весьма различаются по своей природе и, в свою очередь, по-разному влияют на индивидуальную интеллектуальную структуру [там же. Р. 169]. Пиаже так описывает эволюцию этих отношений между индивидуумом и его средой: «Младенец уже во время сенсомоторного периода является, естественно, объектом многочисленных социальных влияний... Но в этот момент еще нет обмена мыслями, поскольку ребенок на этом уровне развития еще не обладает мышлением, а значит, не пережил никакой модификации интеллектуальных структур в окружающей его социальной действительности. Напротив, с приобретением языка, т.е. вместе с символическим и интуитивным периодами, возникают новые социальные отношения, обогащающие и трансформирующие мышление индивидуума» [там же. Р. 169—170]. Затем на дооперациональных уровнях «структуры, свойственные зарождающемуся мышлению, исключают формирование общественных отношений сотрудничества, которые могли бы повлечь за собой конституирование логики. Перемещающийся внутри пространства между деформирующим эгоцентризмом и пассивным принятием интеллектуального принуждения, ребенок еще не является объектом социализации интеллекта, способным глубоко изменить механизм этого процесса. Поэтому именно на уровне формирования конкретных операций встает во всей остроте проблема соотношения влияния социального обмена и индивидуальных структур на развитие мышления» [там же. Р. 173]. Опираясь на этот генетический анализ, Пиаже показывает, как способность к сотрудничеству могла бы содействовать операциональному развитию, но в то же время он настаивает на социальном и одновременно индивидуаль-

<sup>1</sup> См.: Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. С. 31—39.

ном характере логики. «По мере того как интуиции соединяются и в конечном счете операционально группируются, ребенок становится все более и более приспособленным к сотрудничеству, к социальным отношениям, отличающимся от принуждения в том, что они предполагают взаимность между индивидуумами, умеющими дифференцировать свои точки зрения»... С другой стороны, считает Пиаже, с точки зрения психолога, логика, которой мы следуем, выражается не только системой операций, но и принятием некоторых обязательств, социальный характер которых, будь он первичным или производным, трудно оспаривать.

Таким образом, можно сказать, что только подобное проявление интеллекта, названное Пиаже истинным, т.е. операциональным, мышлением, может быть социализировано. Однако такая точка зрения сужает одновременно и понятие интеллекта, и понятие социализации. Может быть, стоило бы ввести (опираясь на другие исследования Пиаже) более четкое различие между *природой интеллекта, факторами* его развития и *формами*, которые он приобретает и которые являются более или менее «социализированными» в плане поведения (в той или иной степени управляемого системой отношений, определяемой Пиаже как система рациональная и оптимальная и названная «кооперацией»)? Констатация структурного изоморфизма между операциональным интеллектом и кооперацией (координацией совместных действий) не должна означать, что социальный фактор, описанный Пиаже и Инельдер [Piaget, Inhelder, 1966. Р. 122—123] как «третий основополагающий фактор интеллектуальной эволюции», не играет никакой причинной роли на других стадиях развития. Это также не обязательно должно свидетельствовать о том, что на других уровнях отсутствует изоморфизм [см. Deschamps, Doise, Meyer, Sinclair, 1976].

Впрочем, Пиаже специально остановился на этом вопросе в своих трудах по социологии [Piaget, 1965] и психологии [Piaget, 1958—1960]. Напомним, что он поставил проблему «соотношения ролей социального обмена и индивидуальных структур в развитии мышления», в связи с чем проблема взаимозависимости структур мышления и форм социальных отношений также находится в центре его исследований. Так, Пиаже усматривает структурную аналогию между тремя уровнями психологической реальности (сенсомоторной деятельностью, интуитивным и операциональным мышлением) и техническим, идеологическим и научным аспектами деятельности, составляющими социологическую реальность. В частности, в плане отношений между социальным взаимодействием и когнитивными операциями он описывает, каким образом отношения обмена — как интеллектуального, так и материального — в случае равновесия свидетельствуют о логике, идентичной той, которая актуализируется в индивидуальных операциях: «...социальные отношения, уравновешен-

ные в ходе сотрудничества, составят, следовательно, «группы» операций, то же произойдет и в результате логических действий, осуществленных индивидуумом в отношении внешнего мира, а законы объединения в группы определяют форму идеального равновесия, характерного как для первых, так и для вторых» [Piaget, 1965, Р. 159]. Что касается интеллектуального сотрудничества, то Пиаже вносит уточнение [Piaget, 1958, Р. 235], обозначая область техники и научное мышление как специфические области этого сотрудничества. В противовес им выступают «коллективные представления, т.е. совокупность неконтролируемых мнений, суеверий, мифов и идеологий, формирование которых предположительно связано с самим способом передачи в том смысле, что взрослые, осуществляющие эту передачу, играют определенную роль в формировании взглядов младших, которым адресуется передача, причем ее продукт представляется скорее в форме символического, нежели объективного мышления» [там же]. В более широком плане это могло бы означать, что, поскольку логика предполагает координацию при обмене, кооперация позволяет осуществить адекватную передачу какого-либо понятия, в то время как это не наблюдается при асимметричном взаимодействии, выражающемся в отношениях престижа, авторитета и даже принуждения. На самом деле, для того чтобы какое-то понятие было воспринято адекватно, нужно, чтобы оно могло быть «воспроизведено» испытуемым. В отсутствие этого оно остается лишь мнением, подкрепленным авторитетом взрослого, и проистекает из неоперационального мышления.

Что касается социального взаимодействия и социальной передачи как фактора развития, то ясно, что Пиаже сосредоточивается прежде всего на определяющей, по его мнению, роли сотрудничества. Однако не действует ли социальный фактор вопреки другим формам взаимодействия? В частности, участвует ли в развитии взаимодействие, предшествующее кооперации? Пиаже выступает против «форм школьной организации, которые ставят на первое место авторитет учителя и в основном вербальную передачу и требуют обязательных коллективных верований». Но такова ли судьба всех форм взаимодействия, которые не проявляются в кооперации? Нет ли здесь некоторых форм отношений и обменов, подготавливающих сотрудничество, поскольку они участвуют в развитии операциональных структур, из которых вырастает кооперация?

### Экспериментальные исследования

Рассмотрев некоторые позиции теории Пиаже, перейдем теперь к исследованиям, которые развивают эту теорию.

Одно из них основывается на гипотезе соответствия между структурами, управляющими когнитивной деятельностью индивидуума, и структу-

рами, выступающими в социальном взаимодействии. В центре внимания другого — вопросы, связанные с понятием детского «эгоцентризма».

В первом случае следует прежде всего упомянуть работы самого Пиаже о речи и мышлении (беседа между детьми, объяснения, даваемые одним ребенком другому), о развитии нравственного суждения и в частности его исследование эволюции детской игры в шары, базирующееся на упомянутой гипотезе.

Эта проблематика воспроизводится в работах Нилсен [Nielsen, 1951], которая изучает поведение детей в ситуациях, когда они могут действовать либо в одиночку, либо в кооперации. При этом подбираются различные приемы, которые в принципе должны способствовать сотрудничеству. Например: двум детям дается задание сделать рисунок с помощью двух карандашей, связанных одним шнуром, что заставляет детей координировать свои действия. Цель этих исследований состояла в том, чтобы увидеть, каким образом жизнь ребенка моделируется в форме «интеллектуальной деятельности с несколькими участниками» [там же. Р. 139]. С помощью каждой из этих методик автор выявляет переход от эгоцентричной некоординированности к последовательному сотрудничеству. Сравнивая эти «результаты с результатами Пиаже, — говорит она, — мы были удивлены констатацией почти полного совпадения наших экспериментов, показывающих изменение уровня социального развития детей в возрасте 7—8 лет» [там же. Р. 159], т.е. в момент возникновения конкретных операций. Однако если Нилсен обнаруживает ожидаемый изоморфизм, тем не менее оказывается, что понимание — это не единственный фактор, действующий в задаче. Социальное отношение, которое устанавливается между партнерами, тоже оказывает влияние. Так, в частности, в упомянутом примере сильное соревнование, похоже, противодействует экспериментальной инструкции, требующей закончить рисунок одновременно.

Дами [Dami, 1975], продолжая изучение этих вопросов, исследует развитие когнитивной стратегии детей в совместных играх (вдвоем). Его эксперименты выявляют эволюцию, которая зависит от возраста, но направленность которой не всегда ожидаема в теоретическом плане. В самом деле, дети не обязательно воспринимают саму рациональную стратегию тогда, когда они становятся способными к этому. Присутствие противника может оказать два типа влияния на действия игрока: «...с одной стороны, оно оказывает положительное и конструктивное влияние, позволяя испытуемому ориентироваться во все более и более разнообразной ситуации, с всевозрастающей мобильностью (обязанность часто менять тактику в связи с действиями противника); с другой стороны, оно оказывает отрицательное и тормозящее влияние, поскольку деятельность противника постоянно противопоставляет деятельности испытуемого, препятствуя ему в достижении поставленной им перед собой цели» [там же. Р. 209].

Мёссингер [Moessinger, 1974] рассматривает проблему поведения в ситуации «дележа». Из этого исследования вытекает, что если самые младшие дети не озабочены тем, чтобы использовать все возможности обеих сторон, то поведение, основанное на понятиях равенства и даже справедливости, предшествует появлению другого социального поведения, весьма распространенного, но не способствующего общению, а именно разновидности шантажа, который проявляют дети, достигнув стадии формального мышления.

И если эксперименты не всегда позволяют обнаружить у более старших детей ожидаемое поведение, то, вне всякого сомнения, необходимо отметить, что среди поступков, отвечающих требованиям социума, наиболее «социабельные», т.е. пригодные для общения, не обязательно являются наиболее распространенными. Так, поступки, которые кажутся недостаточными адекватными с точки зрения социальных требований, могут предполагать высокую степень социального мышления. Выяснилось, что эти авторы основательно наблюдали детей на стадии, в которой они уже способны на кооперацию, и что эти дети действительно в состоянии кооперироваться в смысле координации совместных операций и действий, но это не является сотрудничеством в смысле рационального соединения ресурсов партнеров, ориентированных на общую цель. Система безличных отношений, заключенная в кооперации, не единственная, которая могла бы породить социальные поступки, требующие высокого интеллектуального уровня. Эта проблема заслуживает того, чтобы быть изученной с помощью более глубоких исследований различных свойств социальных взаимодействий и анализа возможности использования когнитивных ресурсов испытуемого.

Работы Флейвелла и его сотрудников [Flavell et al., 1968] также ставят целью исследовать у ребенка соответствие, существующее между развитием когнитивной деятельности и некоторыми формами социального взаимодействия. Флейвелл не формулирует гипотез, касающихся причинных отношений между этими компонентами развития индивидуума, но стремится описать эволюцию коммуникативных способностей и принятия роли (*role-taking skills*). С этой целью он выбирает некоторое число ситуаций, в которых ребенок должен координировать свои действия с действиями экспериментатора, для того чтобы изучить когнитивные механизмы, участвующие в социальном взаимодействии. Таким образом, он, например, изучает в ходе очень простых игр экспериментатора с ребенком то, как ребенок постепенно начинает учитывать намерения своего партнера. Отталкиваясь от работ Пиаже и Инельдер [Piaget, Inhelder, 1948], связанных с изучением восприятия перспективы, в частности от опыта с тремя горами, Флейвелл рассматривает эволюцию способности детей учитывать другую точку зрения в зависимости от возраста. В экспе-

рименте Флейвелла испытуемому представляют ряд из семи рисунков и дают задание рассказать по ним какую-либо историю. Затем три рисунка из этого ряда убирают, и ребенок должен сказать, какую историю по оставшимся четырем рисункам придумает тот, кому их покажут. Отход от оригинального рассказа отмечается в основном к 9—10 годам. Другие эксперименты касаются способности ребенка учитывать особенности его аудитории, в частности изучаются поступки и аргументы, к которым он прибегает для убеждения своего собеседника, исследуются возможности участия ребенка в ролевой игре. Во всех этих работах отмечается, что по мере своего развития ребенок постепенно приобретает способность выделять различные точки зрения, воспроизводить их и учитывать в своих действиях. И хотя ясно, что этот процесс связан с развитием когнитивных структур, тем не менее, в работах отсутствует, несомненно, трудно осуществимый точный анализ интеллектуальных операций. Как показывает Дуаз [Doise, 1976. Р. 8], отсутствие точного анализа операций подтверждает, что социальное взаимодействие редко выступает только как когнитивное структурирование, поскольку одновременно здесь действуют различные закономерности. В какой-то мере это, несомненно, объясняет, почему Рубин [Roubin, 1974] в работе по изучению эгоцентризма в восприятии пространства и в общении или Тюрнюр [Turnure, 1975] в исследовании, в котором он одновременно рассматривает уровни когнитивного и ролевого поведения, оба не смогли найти ожидаемых корреляций (по описанию Флейвелла) между результатами детей в этих двух областях. Селман [Selman, 1971], напротив, находит подобную корреляцию между уровнями развития нравственных суждений и способностью к принятию ролей, которая вытекает из «умения взаимодействовать с другим с учетом его точки зрения».

Действительно, уровень, которого ребенок достигает применительно к тому или иному понятию, частично зависит от типа задачи, в рамках которой он должен актуализировать основные операции этого понятия. Именно это вытекает, например, из работ Хоу [Hou, 1974], который показывает, что успех при решении детьми задач на пространственную перспективу, зависит от типа избранной задачи. Хоу отмечает, что способность 6—8—10-летних детей предсказывать точку зрения другого лица зависит, в частности, от типа и количества параметров объекта, которые испытуемый должен учитывать, а также способа, использованного для получения ответа. Кокс [Cox, 1975] также показывает, что возраст, при котором детям удастся давать ответы, не имеющие более эгоцентрического характера в рамках эксперимента с тремя горами Пиаже и Инельдер, варьируется в зависимости от применяемой экспериментальной процедуры. Этот эксперимент проводился с двумя группами детей. Испытуемые первой группы должны были показать, какой будет перспектива с

точки зрения куклы, помещаемой поочередно в разные места вокруг горок. Во второй группе эксперимент проходил так же, но вместо куклы вокруг горок перемещался экспериментатор. Кокс добился более высоких результатов — роста правильных ответов — и уменьшения доли эгоцентризма в условиях, при которых ребенок имел дело не с куклой, а с взрослым человеком, который смотрит на горки.

Второе направление экспериментов, зародившееся в пиажистском теоретическом подходе, состоит в углубленном изучении понятия «эгоцентризм». Разделяя утверждения Пиаже по поводу эгоцентризма и вызванной им взаимозависимости между способностью координировать различные точки зрения и когнитивными операциями ребенка 7–8 лет, авторы этого направления задаются вопросом, может ли эгоцентризм действительно быть понятием, полезным для описания природы детского мышления, и не вмешивается ли до этого в развитие ребенка социализированное поведение сотрудничества, представление о котором соответствует некоторым взглядам Пиаже. Борк [Borke, 1975], возвращаясь к идее эксперимента Пиаже и Инельдер с тремя горами, пытается изменить в нем способ представления и постановки вопросов с тем, чтобы процедура стала более доступной для младших детей. Ей удалось добиться от сравнительно маленьких, 3–4-летних детей (которые, несомненно, еще не достигли стадии конкретных операций) поведения, показывающего способность становиться на иную, отличную от их, точку зрения.

Флейвелл со своими сотрудниками [Masangkay et al., 1974] провел (в условиях, очень удобных для решения задач) эксперименты по оценке способности детей в возрасте от 2 до 5 лет делать вывод о том, что видит другой со своего места. Такого рода способности дети проявляют начиная с возраста 2–3 года. Именно к этому выводу и пришли исследователи, поскольку с 2–3 лет испытуемые уже обнаруживают способность «неэгоцентрического» поведения, например способность сделать вывод, что другой человек видит предмет, который от их взора скрыт. При этом, однако, ясно, что это поведение не достигает такого уровня сложности, как поведение в опыте с тремя горами. «Если считается, что совсем маленький ребенок способен представить себе что-то, касающееся зрительного восприятия других людей, то что же он видит в действительности?.. Малыш понимает, что другой мог бы видеть или не видеть тот же самый предмет, что и он находится в зависимости от некоторых переменных ситуаций, которые в общем можно охарактеризовать как ориентацию головы и глаз наблюдателя по отношению к удаленному предмету. Однако ребенок, тем не менее, не поймет понятия перспективы данного предмета. Он рискует не понять того, что наблюдатель не только видит предмет (или не видит его), но и имеет свою точку зрения или свой взгляд на этот предмет, т.е. нечто большее, чем просто иная перспектива» [там же. 1974. Р. 260].

Гарви и Хоган [Garvey, Hogan, 1973; Garvey, 1974] провели наблюдение за вербальными и игровыми взаимодействиями детей от 3 до 5 лет и пришли к выводу, что существует некоторое число социальных знаний, которые предшествовали наблюдаемому поведению, и что концепция эгоцентризма не очень подходит для их оценки.

Как следствие из работ этих авторов следует ряд вопросов о статусе наблюдаемого поведения и социального взаимодействия. В частности, не происходит ли это взаимодействие от некой формы содействия, которая предшествовала бы кооперации? Не зависит ли оно от определенного уровня когнитивного развития? Не является ли оно источником одновременно социального и когнитивного развития, определяющим элементом которого оно могло бы быть? В таком случае кооперация была бы лишь одной из форм этого меняющегося взаимодействия, ставшей возможной в результате эволюции. Похоже, что на нынешнем этапе исследований эти вопросы остаются открытыми.

Мы попытались показать, что учет социально-психологических механизмов в развитии ребенка может способствовать разрешению теоретических споров в психологии, а также споров по проблемам педагогики и социологии в этой области, в частности по причинам школьной неуспеваемости. Но знание этих механизмов все еще остается недостаточным. Вклад Пиаже по преимуществу касается гипотезы взаимозависимости, существующей между когнитивными структурами и формами социализации как в плане поведения, так и в планах суждения или представлений. Последователи Пиаже, с одной стороны, выявили изменения, которые могут быть вызваны различными социокультурными средами, а с другой — сделали попытку точно описать одновременную эволюцию поведения в различных планах. Такое описание доказало раннее проявление в поведении социального взаимодействия, но не осветило проблему причинности. Оно же способствует созданию психологии, стремящейся рассматривать в основном в качестве источника интеллектуальной эволюции испытуемого его собственное воздействие на физическое окружение и процессы внутреннего уравнивания. Такая центрация психологического подхода на отдельно взятом индивидууме без изучения роли обменов, которые этот индивидуум осуществляет со своим социальным окружением, приводит к мысли о том, что испытуемый может рассматриваться отдельно от социума.

Однако при изучении возрастного развития ребенка можно подойти к самым ранним этапам и констатировать, что социальный контекст в них уже играет определенную роль, поскольку перцептивная деятельность даже новорожденного может частично зависеть от окружающих его лиц. «Взгляд новорожденного легче следит за предметами, когда их держит кто-то, кто сообщает им «меняющее» движение, т.е. движение, учитываю-

щее реакции младенца. Этот факт подчеркивает чрезвычайную чувствительность новорожденного в отношении окружающих его людей» [Trevagthen, Hubley, Sheeran, 1975. P. 452]. Действительно, эти авторы описали, как с момента рождения ребенка социальное окружение действует на его развитие. Их исследование позволяет сделать вывод о том, что социальный фактор играет ведущую роль в появлении сознания и способности ребенка действовать осознанно. «Подобно тому, как визуальное знакомство ребенка с деталями окружения возникает внутри врожденных ориентировочных движений, улыбка проявляет себя как специфический элемент его врожденной коммуникативной активности. Матери чувствительны к совокупности коммуникативных действий ребенка, а не к одной улыбке: но даже когда ребенок не может сделать улыбку узнаваемой, его мать умеет видеть его общительность. В 2-месячном возрасте младенцы отвечают на ожидания своего окружения целой серией поступков, предвосхищающих то, что потом станет беседой между взрослыми. И сегодня мы, не пренебрегая значением культуры в формировании языка (имеется ли в виду речь или жесты), уверены, что основа межличностной коммуникации существует в человеке с его рождения: к 2 месяцам эта коммуникация уже заметно развивается, в то время как когнитивный и мнемонический процессы лишь едва начинают проявляться. Мы бы даже рискнули утверждать, что человеческий интеллект развивается от рождения как межличностный процесс и что развитие сознания и способность действовать сознательно, контролируя физическое окружение, являются следствием, а не составляющими этого процесса» [там же. P. 456—457].

## ЛИТЕРАТУРА

- Borke H. Piaget's mountain revisited: changes in egocentric landscape // *Developmental Psychology*. 1975. 11 (2). P. 240—243.
- Cox M.V. The other observer in a perspective task // *British Journal of Educational Psychology*. 1975. 45 (1). P. 83—85.
- Dami C. *Stratégies cognitives dans les jeux compétitifs à deux*. Thèse de doctorat. Texte photocopié. Genève, 1975.
- Deschamps J. C., Doise W., Meyer G., Sinclair A. Le sociocentrisme selon Piaget et la différenciation catégorielle // *Archives de Psychologie*. 1976. 44 (171). P. 31—43.
- Doise W. *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles, 1976.
- Flavell et al. *The development of role-taking and communication skills in children*. N.Y., 1968.
- Garvey C. Some properties of social play // *Merrill Palmer Quarterly of Behavior and Development*. 1974. 20 (3).
- Garvey C., Hogan R. Social speech and social interaction: egocentrism revisited // *Child Development*. 1973. 44. P. 528—562.

- Hoy E.A.* Predicting another's visual perspective: A unitary skill? // *Developmental Psychology*. 1974. 10. P. 462.
- Masangkay Z. et al.* Early development of inferences about visual percepts of others // *Child Development*. 1974. 45 (2). P. 375.
- Moessinger P.* Etude génétique d'échange // *Cahiers de Psychologie*. 1974. 17. P. 119–123.
- Nielsen R.* Le développement de la sociabilité chez l'enfant. Neuchâtel, Switzerland, 1951.
- Piaget J.* La psychologie de l'intelligence. Paris, 1947.
- Piaget J.* Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance // *Gurvitch G. (ed.). Traité de Sociologie*. Vol. II. Paris, 1960. P. 229–254.
- Piaget J.* Etudes sociologiques. Genève, 1965.
- Piaget J., Inhelder B.* La représentation de l'espace chez l'enfant. Paris, 1948.
- Piaget J., Inhelder B.* La psychologie de l'enfant. Paris, 1966.
- Rubin K.H.* The relationship between spatial and communicative egocentrism in children and young and old adults // *The Journal of Genetic Psychology*. 1974. 125. P. 295–301.
- Selman R.* The relation of role-taking to the development of moral judgment in children // *Child Development*. 1971. 42. P. 79–91.
- Trevarthen C., Hubley P., Sheeran L.* Les activités innées du nourrisson // *La Recherche*. 1975. 56. P. 447–458.
- Turnure C.* Cognitive development and role-taking ability in boys and girls from 7 to 12 // *Developmental Psychology*. 1975. 11 (2). P. 202–209.