

Indice

Prefazione xiii

Introduzione 1

1. La domanda di didattica 9

1.1. Da Comenio ai tentativi di sistematizzazione 10

1.2. Il bisogno di fare e di fare bene 14

1.3. Dalla scuola al mondo del lavoro 17

1.4. Didattica della formazione 20

2. La didattica e le Scienze dell'educazione 25

2.1. Alla ricerca di spazi propri e di identità 27

2.2. Equivoci e fraintendimenti 29

2.3. L'ancoraggio alla pedagogia 31

2.4. Esigenze di praticità 33

3. Modellistica 37

3.1. Il modello didattico 39

3.2. Teorie fondamentali 41

3.3. Azzardi 44

3.4. Fecondità delle ipotesi 47

4. Una rassegna da falsificare 49

4.1. Il modello dell'insegnamento 50

4.2. ...quello dell'apprendimento 52

4.3. Una teoria consolidata: quella della comunicazione... 55

4.4. Sulla teoria dell'istruzione 56

5. Il cambiamento imposto dalla tecnologia	59
5.1. Il modello tecnologico	61
5.2. Tra necessità e infatuazione	62
5.3. Trasmissione a distanza e tecnologie d'impiego	65
5.4. Globalizzazione del progetto	67
6. Didattica e Cultura	71
6.1. La cultura tra tradizione e necessità presenti	73
6.2. Per un'istruzione diffusa	74
6.3. Nuove prospettive teleologiche	76
6.4. Funzionalità dei saperi	78
7. Il modello teorico vincente	81
7.1. Didattica come teoria della cultura	83
7.2. Azzeramento delle distanze e dei contrasti	85
7.3. La formazione dell'uomo colto	87
7.4. Conoscenza e formazione continua	90
8. Didattica e Creatività	93
8.1. La creatività e le spinte al cambiamento	95
8.2. La creatività come prospettiva e metodo	98
8.3. Creatività e talenti	100
8.4. Creatività e vita democratica	102
9. I contenuti di una didattica creativa	105
9.1. Il possesso della lingua	107
9.2. Sensibilità e percezione estetica	109
9.3. Capacità di esercizio della memoria	111
9.4. Critica e ragione sperimentale	113

10. Gli strumenti di una didattica innovativa	115
10.1. La valutazione	117
10.2. La programmazione	118
10.3. Le attività di ricerca individuali e di gruppo	120
10.4. La riflessione e l'attività di pensiero	122
11. Le tecniche	125
11.1. La discussione libera e quella guidata	127
11.2. La lezione attiva	129
11.3. Ricerca dei documenti e materiali supplementari ..	130
11.4. Il <i>problem solving</i>	132
12. L'organizzazione dell'ambiente educativo	135
12.1. La vita della classe	137
12.2. L'insegnamento cooperativo	139
12.3. I moduli didattici	140
12.4. La divisione in gruppi di lavoro	142
13. Didattica e docimologia	145
13.1. Tecniche e strumenti di valutazione	147
13.2. Statistica elementare	149
13.3. Didattica e Pedagogia Sperimentale	151
14. Didattica e saperi	157
14.1. La società della conoscenza	159
14.2. Conoscenza e risorse umane	161
14.3. Coscienza, conoscenza e Amore	162
14.4. Conoscenza e creatività	164

15. Didattica ed Educazione permanente	169
15.1. Educazione e Formazione permanente	170
15.2. Strategie per la formazione permanente	172
15.3. Diritti umani e diritto all'educazione	174
15.4. La formazione permanente a distanza	176
16. Conclusione	179
<i>Riguardo alla bibliografia</i>	<i>181</i>

Prefazione

Nel 1988 uscì, per conto dell'Editrice La Scuola di Brescia, il volume Metodologia della cultura e Didattica. Costituiva il primo tentativo sistematico del modello didattico che avevo elaborato per dare conto non soltanto di tutti quegli elementi che legittimano, sul piano scientifico, la didattica come sapere disciplinare che ha un suo campo d'azione, un suo metodo, propri contenuti, specifiche finalità, proprie operazioni, proprie tecniche, soprattutto per valutare, in termini di possibilità, la pretesa di conferire a questo sapere disciplinare una autonomia propria sul piano epistemologico e nel novero delle scienze dell'educazione.

Il successo editoriale non mi assicurò spazi di tutto riguardo nell'ambito della scienza didattica, sebbene l'ipotesi teorica non tardò ad essere accreditata tanto che alcuni studiosi della materia attribuiscono, ancora oggi, una importanza non trascurabile all'impegno di fondare un modello che possa dignitosamente essere posto a confronto con quelli elaborati da Blankertz.

Meno di una decina d'anni dopo, per volontà dell'Editore Anicia, anche per offrire un campionario di argomentazioni attinenti, ripescando nell'area circoscritta alla didattica, uscì il volume Didattica. Il senso e i luoghi con collaborazioni esterne di studiosi di tecnologie dell'istruzione, delle questioni docimologiche e di altri non meno collegati temi di pertinenza. Tuttavia la fluidità verbale, la forza argomentativa, la visione teleologica del discorso didattico, le implicazioni anche sul piano della tecniche sollecitarono l'Editore a chiedermi un lavoro com-

pleto sulla didattica che, riprendendo un tema caro a G. Lombardo Radice e al ginevrino R. Dottrens, mi propose di intitolare Lezioni di Didattica. Il volume uscì nella prima edizione il 1999 e da allora è diventato una specie di “libretto rosso” nelle mani degli studenti dei corsi di Scienze della Formazione, così come fu, nei tempi passati, accreditato il volumetto di G. Miailaret dal titolo Introduzione alla pedagogia, tradotto per conto dell’Editore Armando Armando.

In meno di cinque anni sono di nuovo a ripensare la struttura e le tematiche di maggiore rilievo di un discorso sulla didattica per affidarlo alle stampe come “ortus conclusus”, e, quindi, come testo d’obbligo per chiunque alla didattica si accosti con l’impegno di apprendere elementi e questioni che attengono alla formazione di una persona non necessariamente votata all’insegnamento. Come a dire che, ampliato il mercato, di didattica oggi hanno tutti bisogno ogni qualvolta ci si pone la domanda del “come fare”, non certo in termini di materiale funzionalità, ma nella prospettiva di aiutare il destinatario del messaggio ad “autorealizzarsi”, liberando le potenzialità creative di cui ogni persona dispone.

A dire il vero la rapidità con la quale si succedono le informazioni, la velocità del cambiamento, la crescente ed esplosiva implementazione delle conoscenze, specialmente a chi, come lo scrivente, ha dichiarato senza mezze misure di ritenersi “un eterno debuttante”, abito a misura di coloro che si muovono nel mondo della ricerca scientifica, fa l’obbligo di riannodare questione con questione, esperienza con esperienza, conquiste scientifiche con nuovi spazi di investigazione e rispondere alla domanda sempre emergente dal tessuto sociale e culturale nel quale si esprime. Eccomi, allora, ad intraprendere una nuova fatica, senza vani-

ficare ciò che di buono è stato fatto e senza cadere nel rischio di fare apparire nuovo ciò che nuovo non è.

Il libro, che questa volta, sempre per aderire ad analoga richiesta, affido alle stampe dell'Editore Morlacchi, vuole essere prima di tutto un atto di riconoscenza nei riguardi di Gian Luca Galli che ha iniziato con me, con il libro Parole & Significati, l'attività editoriale in quel di Perugia, tanto da fare apparire le pubblicazioni uscite in questi ultimi anni come frutto di una Casa Editoriale che vorrebbe somigliare alla più nota Presses Universitaires de France di Parigi, in secondo luogo questa pubblicazione, unitamente ad un'altra, Genesi dell'azione didattica. Antologia del Novecento (2003), scritta in felice sodalizio con Mina De Santis e destinata a durare nel tempo, vorrei che ottenesse maggiore considerazione nell'ambito dell'accademia di questa Università dove la ricerca scientifica condotta nel settore delle discipline umanistiche non sempre emerge con nitore, al contrario di quello che avviene nel resto del Paese.

Un'ultima considerazione mi sembra doverosa. Il libro che qui trova le prime battute di stampa è destinato agli studenti. A quelli dell'Università di Perugia che, senza retorica, si può ben dire lo hanno reso possibile grazie alla frequentazione costante con me e al colloquio fitto, nelle lezioni e al di fuori d'esse, in attività seminariali o anche nelle conversazioni di ricevimento, purtroppo, per ragioni di tempo, sempre troppo frettolose. Ad essi è dedicato, ma anche destinato, perché, con questa riforma degli studi accademici secondo il modello del tre più due, essi possano accostarsi alla disciplina con una forte carica motivazionale al fine di assumere da essa modalità di comportamento, stili di vita, cultura e disponibilità ad apprendere per tutto il corso della loro vita, senza mai arrestarsi davanti ad ostacoli e

alle difficoltà che pongono, troppo spesso, i fatti duri e testardi con i quali dobbiamo ad ogni piè sospinto cimentarci.

Gli studenti dei corsi di studio di Scienze della Formazione Primaria potranno trovarvi idee e spunti per l'azione magistrale, quelli di Professionalità Educative le tre stelle polari d'orientamento alle quali si dovrà ispirare la propria deontologia professionale che sono la cultura, l'amore e la creatività, quelli di Scienze Motorie e Sportive lo slancio ideale per la pratica di attività ludiche significative e appaganti, quelli di Foligno, del corso di studi per il Coordinamento delle Attività di Protezione Civile, il senso della cooperazione e della solidarietà che connota una civiltà dell'amore, quelli di Terni del corso di Esperto dell'istruzione a distanza, al di là del compiacimento per la perfezione delle tecniche, il piacere di organizzare contenuti adeguati alla domanda di cultura che emerge dal sociale.

Questo è tutto.

Le lacune, che sicuramente non mancheranno, aspettano di essere colmate dall'impegno individuale e creativo di lettori attenti e non per questo meno critici, agevolati, sicuramente, dalla obsolescenza di alcune conoscenze che in una "società conoscitiva" non possono essere evitate e dunque mancare.

Un grazie a Raffaele Marciano che, mentre ha svolto un encomiabile lavoro di redazione, è stato felice suggeritore di soluzioni editoriali che, come squarci di luce, sicuramente riusciranno a fare bello anche un libro solido, metaforicamente parlando, come questo che, per me, rappresenta l'ultimo lavoro di tipo istituzionale, collocandosi all'interno di un progetto di ricerca che ha avuto come collaboratori i più fedeli tra gli allievi dell'area didattica dell'Università di Perugia.

Sul titolo c'è poco da dire. La metafora che esprime il senso di un lavoro che vuole essere appagante per chi lo esamina con la volontà di trovare risposte ai problemi che si pongono all'orizzonte di un impegno intellettuale facilmente riversabile nella pratica della quotidianità, chiede comprensione assicurando una fatica, la meno gravosa possibile, sia per la sequenza degli argomenti che sono strutturati in maniera conforme alle finalità che mi sono prefisso di raggiungere, accompagnando il lettore quasi per mano a comprendere ed assumere le idee che l'intero lavoro veicola, sia per la forma che cerca di essere piana e coinvolgente, non appesantita da note, che pure orientano all'approfondimento ma sono poste alla fine del discorso, salvo quelle assolutamente necessarie, sia, infine, per la concretezza e la pragmaticità degli assunti che sono destinati a restare nella coscienza del lettore per dirigerne la formazione ai traguardi della più totale funzionalità nei campi di esercizio della professione.

La sostenibilità è problema di fondazione epistemologica; la leggerezza è assicurata dal linguaggio e dalla concettualizzazione, il sapere «che serve» è quello che si situa all'interno della coscienza che è sicuramente una caratteristica del cervello, e quindi un fatto biologico naturale, ma anche “fenomeno interiore, di prima persona e qualitativo”¹, come la definisce Searle, annullando il dualismo classico tra mente e corpo.

Quello che in buona sostanza voglio dire è che ciò che si apprende, anche dalla lettura di un libro, non è semplicemente un carico di conoscenze non spendibili, alla fine superflue, ma qualcosa che è destinato a rimanere e ad accrescere il gusto di sapere e di fare.

¹ Cfr. J. Searle, *Il mistero della coscienza*, Cortina, Milano 1998.

Introduzione

Il tentativo di abbracciare in un *corpus* unico tutte le questioni che afferiscono alla didattica non è nuovo, anche se si è costretti ad assumere prospettive, talora perfino contrastanti, tra coloro che sostengono una “didattica metacognitiva”, una “didattica per concetti”, una “didattica della comunicazione”, una “didattica dell’apprendimento”, una “didattica scolastica” per dire, nel caso di quest’ultima, di una “pedagogia della scuola” che alla didattica attribuisce uno spazio limitato alla “decisione tecnico-operativa (si traduce, cioè, nella previsione di fatti e atti compiuti) e si realizza in specifiche strutture di azione effettiva”,² mentre riserva alla pedagogia un ruolo di primazia che esercita attraverso un lavoro di analisi, volto a criticare l’esistente, a progettare delle modalità d’intervento per risolvere in senso migliorativo la situazione data, a descrivere e reperire i dati disponibili.

Il confine, dunque, tra pedagogia e didattica è inesistente, piuttosto è da sottolineare la reciprocità e l’integrazione di entrambi le discipline per conferire all’educazione una ragione di senso.

In questi primi bagliori del Millennio, tuttavia, davanti allo sforzo di una legittimazione epistemologica che coin-

² Come scrive C. Scurati nella Prefazione al libro di R. Bruera, *La didattica come scienza cognitiva*, La Scuola, Brescia 1998.

volge tutte le scienze, soprattutto quelle cui si attribuisce il carattere della “non sperimentabilità”, mentre sperimentali sono considerate a rigore le scienze matematiche, fisiche e naturali, qualche voce solitaria si leva a reclamare un proprio statuto della didattica che si distingue, senza escluderne la reciprocità, dalla pedagogia. È quanto emerge dalle riflessioni di F. Frabboni,³ che non tarda a riconoscere alla didattica un suo apparato teorico ed uno pratico che fanno d’essa, a tutti gli effetti, una scienza tra le scienze dell’educazione.

Questa soluzione epistemologica non trova riscontro, a dire il vero, nella letteratura straniera dove l’autonomia della didattica non è mai evidenziata, anche perché il terreno sul quale si gioca il confronto con la pedagogia e, in generale, le pedagogie (sociale, speciale, interculturale, etc.) è contornato in maniera netta all’educazione. Si sa, ad esempio, che nel mondo anglosassone il termine pedagogia non è diffuso preferendo ad esso quello, omnicomprensivo, di *Education*.

Non sufficientemente matura per il “distacco” è l’idea che si fa C. Laneve il quale, esplicitamente, riconosce la differenza tra i due ambiti disciplinari, ma li considera strettamente e indissolubilmente collegati se scrive: “Con il sapere valoriale, come contenuto, la didattica si sintonizza con la pedagogia, per cui non è plausibile una didattica sgancia-

³ F. Frabboni, *Didattica*, Mondadori, Milano 2000, così come va ricordato il suo saggio in P. Bertolini, a cura di, *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

ta dal discorso pedagogico”, chiamando a sostegno E. Damiano e C. Scurati.⁴ Quindi Laneve afferma perentoriamente: “Una prevalente concezione tecnico-applicativa della didattica, derivante da una scientificità in senso forte, ed il conseguente allontanamento dalla pedagogia e dalla filosofia dell’educazione (tendenze che sono delineate), sono da considerarsi a mio avviso punti di forte oscuramento della teorizzazione didattica”.⁵

Queste posizioni di insigni studiosi e di amici e colleghi, sono di tutto rispetto, naturalmente, ma non danno risposta alla tensione che suscita il dibattito epistemologico, soprattutto considerato che la rivendicata autonomia di un sapere non vanifica né la storia dei rapporti di filiazione con altri saperi, né la chiusura totale rispetto ad essi, tanto che, nella ipotesi che andiamo sostenendo da tempo, la metafora del *cercle des sciences* adoperata dal Piaget conferisce dignità scientifica ad ognuna, ma, al tempo stesso, obbliga a considerare ciascuna d’esse come punto di una circonferenza depennando il quale la stessa figura geometrica irrimediabilmente si rompe, assumendo un’altra forma figurale che non il cerchio. Questo vuole dire che se la didattica è uno di questi ipotetici “punti”, così come lo sono la

⁴ Di C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998, di E. Damiano, *L’insegnamento come azione*, Armando, Roma 1993 e C. Scurati, a cura di, *Realtà e forme dell’insegnamento*, La Scuola, Brescia 1990. Noi vi aggiungeremmo C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997, che può costituire l’altro versante della didattica, quello ovviamente prettamente scolastico.

⁵ Ivi, p. 31.

pedagogia e ogni altra scienza umana, di quelle peraltro passate in rassegna da G. Mialaret,⁶ essa necessariamente dialoga con tutte le altre, offrendo contributi e ricevendone, così come riceverà dalla pedagogia proprio quel “sapere valoriale” che dà ragione delle finalità dell’azione. Al tempo stesso non può tuttavia essere negato l’apporto che la didattica potrà dare all’economia, ad esempio, quando orienta l’azione formativa che garantisce ai produttori di beni e consumi la pienezza e la gioia della vita che si estrinseca nello svolgimento dell’attività lavorativa e che oggi assume la connotazione di autentica “risorsa umana”, alla filosofia che rende perciò accessibile anche alle piazze attraverso le misure che adotta nella comunicazione estesa, alla psicologia quando orienta il trattamento per la soluzione dei complessi psicologici che turbano le persone e ne alterano l’equilibrio, quando fornisce strumenti e tecniche di indagine alla ricerca sociale, quando, insomma, si dà come elemento di solidarietà di una struttura unica e inconfondibile che è il sapere *tout court*.

In un panorama così variegato e comunque incerto, tenterei di inserire l’ipotesi didattica che a me pare più convincente, sempre dichiarandomi pronto a rivedere alcune impostazioni di fondo qualora risultassero fragili alla falsificazione portata da studiosi della disciplina. Aggiungo che, quantunque abbia affidato a diversi libri la spiegazione del modello didattico elaborato anche con la collaborazione di idee di colleghi della Scuola Perugina, tuttavia mi sento

⁶ G. Mialaret, *Les sciences de l’èducation*, PUF, Paris 1976.

obbligato a riscrivere, senza bisogno di recuperare il già detto e scritto, da capo a fondo, i principi, le argomentazioni, le prove a confronto, le riflessioni avanzate con lo sguardo proiettato al futuro, le intuizioni corroborate, cioè resistenti alla critica, gli aspetti singolari della disciplina, a cominciare dalla percezione del momento storico e ideale che è sicuramente cambiato, anche nel giro di un quinquennio, in ragione dell'apporto della tecnologia che adesso sembra pronta a scommettere sull'*e-Learning* e sulle metodologie che ad essa si riconducono. Basta pensare alle soluzioni telematiche sulle quali si vanno formando gli allievi dei corsi di studio per l'esperto di istruzione a distanza.

Ma c'è dell'altro che mi induce a ricostruire integralmente il discorso sulla didattica. È la domanda emergente, a livello del mondo globalizzato, che chiede una "istruzione e formazione a distanza" per ragioni di equità e di giustizia sociale, al fine di assicurare, anche a coloro che per ragioni molteplici non hanno potuto istruirsi, approfittando delle opportunità offerte dal piano istituzionale scolastico, sia per ragioni di lavoro, sia per un'insufficiente apprezzamento dei benefici che assicura l'istruzione diffusa, o a quanti non hanno potuto completare il loro curriculum di studio in una scuola secondaria superiore o all'università, occasioni concrete e modalità pratiche per farlo adesso. Perciò le soluzioni che vanno ben oltre una formazione scolastica ed entrano opportunamente nel settore di una educazione, il cui significato è oggi maggiormente accreditato più di quanto non lo fosse stato ieri in cui il richiamo alla scolarizzazione era assoluto e totale. Oggi, come si accennava più sopra, istruire chiunque ne avverta la necessità risponde a più esi-

genze, anche di tipo funzionale. Una di queste è sicuramente legata alla connotazione propria della “società della conoscenza” in cui viviamo, secondo la quale il capitale autentico di una comunità e di una persona nella comunità, è rappresentato da quello che sa e che garantisce il saper fare, quindi il riconoscimento e il soddisfacimento del “diritto all’educazione”, uno dei diritti fondamentali dell’uomo qualunque sia il colore della razza, la lingua o la latitudine che contrassegna il suo ambiente culturale.⁷

Fare di ogni persona una persona colta diventa l’obiettivo primario di chi educa, nella scuola e fuori della scuola, cioè nel mondo della vita. Diventare colto significa, peraltro, dominare l’universo simbolico significante della cultura umana e padroneggiare tutte le forme simboliche attraverso le quali la cultura rivela la sua natura. Quindi la lingua che si dà come “possesso della parola” che inebria, come nella poesia, e che fa liberi perché autorizza e rende possibile l’espressione e la comunicazione in ogni contesto; la scienza che offre mille applicazioni, anche attraverso la tecnologia, e che invita ad osservare il mondo fuori di noi con la lente critica di colui cui nulla sfugge, annota, valuta e perfino ricostruisce in laboratorio in via sperimentale; la storia che fa l’uomo che, se per scrivere è andato a scuola dall’orso dal quale ha appreso a fare segni sulla roccia, qui lo distingue dall’animale non tanto perché ha un passato, che anche l’animale può vantare, del quale tuttavia egli ha coscienza mentre l’animale non ne ha. Almeno per quanto sappiamo finora. Quindi l’arte, come momento sublime di

⁷ Cfr. A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2002.

espressione di sentimenti e di emozioni, di percezione della bellezza che è nelle cose, nella natura e principalmente nell'opera dell'uomo, specialmente quando raggiunge vette di perfezione e nobiltà come nella musica, nella pittura, nella scultura, nella poesia; infine la religione, la sola autorizzata a dare risposte di senso, totali e complete, anche davanti a situazioni e problemi che né la scienza né altre forme di sapere possono risolvere e soddisfare appieno.

Ma siamo già nel cuore del problema, ossia nella sostanza piena del modello che abbiamo buona ragione di considerare vincente per le prospettive che apre e le implicazioni positive che pone. Siamo, cioè, nella teoria della cultura che spiana il campo all'accezione umanisticamente intesa di un sapere che dichiara la comune scaturigine sia che si accrediti la cultura come modalità di vita esistenziale da parte di una persona all'interno di un gruppo umano – è la più comune concezione socio-antropologica – sia che si assuma come contenuto d'essa la più alta espressione letteraria, artistica o scientifica dell'uomo.

Tuttavia il discorso che qui prende le mosse esplora fin dove è possibile tutti gli ambiti problematici della cultura umana prescindendo da una considerazione positiva dell'uomo che fa d'esso un soggetto dotato di un potenziale di forze interiori profonde che costituiscono quello che già M. Montessori aveva chiamato il potenziale umano e che M. Mencarelli completa nella sua natura definendolo con gli aggettivi educativo e creativo. E tutto ciò, senza trascurare quegli elementi che caratterizzano sul piano epistemologico la disciplina, cioè gli strumenti, le tecniche, le linee di metodo, le operazioni, i contenuti, il linguaggio e le fina-

lità, fino a prospettare, nel progetto educativo, un ideale concretamente perseguibile, perché coesistente alla natura umana, che è l'educazione permanente.

La cadenza argomentativa non sfugge alla problematicità tipica di certi assunti dove giocano in una scansione ripetitiva feconde intuizioni personali, frutto di un *insight* originale e creativo, ed esperienze consolidate nella prassi, mai date come definitive, piuttosto sempre esposte alla falsificazione concettuale. In questo la lettura del libro si pone come occasione di esercizio della critica pedagogica, sia sul piano teleologico, perché riflette le tensioni proprie della maturazione formativa del soggetto, sia su quello psicologico perché offre momenti di applicazione in relazione allo sviluppo intellettuale del soggetto, anche in relazione ai traguardi formativi e professionali che pone il proprio corso di studi.

La neutralità apparente non risparmia vivaci prese di posizione nei riguardi della ricerca scientifica di settore, sia mettendo a dura prova alcuni modelli teorici abbastanza diffusi, sia lasciando presagire spazi di indagine concreti e sicuramente fluidi per coloro che, formandosi, perseguono l'obiettivo educativo di autorealizzarsi, dunque di crescere, “partendo da una concreta considerazione del proprio stato, mediante un processo che duri, in originalità ed appagamento, in cultura e perfezionamento, in impegno e produzione di umanità, quanto dura la vita”.⁸

⁸ Sono parole di M. Mencarelli, citate in L. Rosati, M. De Santis, *Genesis dell'azione educativa. Antologia del Novecento*, Morlacchi, Perugia 2003, p. 219.