

Η A/r/tography ως παρέμβαση για την Αειφορία στο πλαίσιο μιας απομακρυσμένης κοινότητας: Σχέσεις συνέχειας και αλλαγής

Σοφία Χάιτα,
Υποψήφια Διδάκτορας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιου Αιγαίου
Διευθύντρια Γυμνασίου – Α.Τ. Λειψών, Εικαστικός
email: pred14007@rhodes.aegean.gr

Γεωργία Λιαράκου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιου Αιγαίου
email: liarakou@aegean.gr

Περίληψη

Σε αναζήτηση αντίβαρου στην έλλειψη αειφορίας και στους κινδύνους που διατρέχει η απομακρυσμένη κοινότητα και το σχολείο της, γίνεται αναφορά στη σημασία συνεργασίας σχολείου - κοινότητας. Η εικαστική παρέμβαση, ως όχημα αειφορίας, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό καταλύτη για την ανάπτυξη τέτοιας συνεργασίας. Το εννοιολογικό πλαίσιο της πολιτισμικής οικολογίας μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας τέτοιας συνεργασίας τροφοδοτώντας την επανεξέταση του ρόλου της εκπαίδευσης στον απομακρυσμένο τόπο. Αυτή η προσέγγιση της εκπαίδευσης δίνει έμφαση στη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της συναρτώμενης και της συν-συντασσόμενης κατανόησης καθώς και της συνέχειας και της αλλαγής, έννοιες θεμελιώδους σημασίας για την αειφορία. Η μεθοδολογία a/r/tography είναι μια μεθοδολογία βασιζόμενη στην τέχνη, στην οποία οι ρόλοι του καλλιτέχνη, του ερευνητή και του εκπαιδευτικού είναι συναρτώμενοι και αλληλένδετοι, ενώ τα εικαστικά, εκπαιδευτικά και ερευνητικά φαινόμενα εξετάζονται και κατανοούνται μέσα από μια καλλιτεχνική διαδικασία διερεύνησης. Σε αυτή την εισήγηση προτείνουμε να εφαρμοστεί η a/r/tography στο εννοιολογικό πλαίσιο της πολιτισμικής οικολογίας ως ‘καρδιά’, εστιάζοντας στη διαδικασία της αέναης αλλαγής και προσαρμογής, όπως προκύπτει από την αλληλεπίδραση της συν-συντασσόμενης και συναρτώμενης κατανόησης. Η (h)a/r/tography, λοιπόν, μέσω της επίμονης αναζήτησης, της διενέργειας παρεμβάσεων, της αναθεώρησης των ερωτήσεων και της ανάλυσης των δεδομένων στους εννοιολογικούς χώρους –

renderings, μπορεί να λειτουργήσει ως μια συνεχής ενασχόληση ζωντανής διερεύνησης για την αειφορία.

Λέξεις κλειδιά: αειφορία, a/r/t/ography, εκπαίδευση, πολιτισμική οικολογία, τέχνη

Οι Λειψοί είναι ένα μικρό δυσπρόσιτο νησί του νοτιοανατολικού Αιγαίου κοντά στα ελληνοτουρκικά σύνορα. Όπως και πολλά άλλα απομονωμένα νησιά, παρουσιάζει έλλειμμα αειφορίας που εκδηλώνεται μέσω της ραγδαίας μείωσης του πληθυσμού, του οικονομικού μααρασμού και της αλλοίωσης της πολιτισμικής ταυτότητας εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. Η απώλεια της τοπικής παραδοσιακής γνώσης και κουλτούρας αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα. Ενώ η διατήρηση και η μετεξέλιξη των παραδοσιακών γνώσεων αποτελεί μια από τις αξίες της αειφορίας (Alcorn 1995), οι γνώσεις αυτές τείνουν να εκλείψουν, καθώς στο όνομα της ανάπτυξης θυσιάζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα του τόπου. Στους Λειψούς παρατηρείται το φαινόμενο που περιέγραψαν οι Reyes-Garcia et al., (2005), ότι δηλαδή η αναζήτηση για την αύξηση των εισοδημάτων και η γοητεία του εκσυγχρονισμού οδηγούν στην πολιτισμική διάλυση, δίχως όμως τα προσδοκώμενα οφέλη της προόδου.

Το σχολείο των Λειψών αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην έλλειψη αειφορίας όσον αφορά το παρόν και μέλλον του νησιού. Παραδοσιακά το σχολείο είχε ένα ζωτικό ρόλο στα απομακρυσμένα μέρη καθώς, πέρα από την εκπαιδευτική του διάσταση, λειτουργούσε ως κοινωνικό και πολιτιστικό κέντρο και σημείο αναφοράς όλων των κατοίκων (Miller 1993, 1995). Σήμερα όμως η κατάσταση έχει αλλάξει δραματικά. Το σχολείο στους Λειψούς, ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αντιμετωπίζει δυσκολίες. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι πολιτικές επαγγελματοποίησης και συγκεντρωτισμού, η γρήγορη εναλλαγή εκπαιδευτικών, οι περιορισμένοι πόροι, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να προάγουν το σχολείο ως βάση στις προσπάθειες ανάπτυξης της κοινότητας, ακόμα και η απειλή παύσης της λειτουργίας του λόγω οικονομικού κόστους (Miller 1993, Liarakou et al. 2014). Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η σημασία της συνεργασίας του απομακρυσμένου σχολείου με την κοινότητα τονίζεται στη βιβλιογραφία από τη δεκαετία του ενενήντα (Miller 1993, 1995), η αδυναμία αντίληψης της πολυπλοκότητας των προβλημάτων και σχεδιασμού αειφόρων λύσεων προκαλεί καχυποψία διευρύνοντας έτσι την απόσταση μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, και παγιδεύοντας και τα δυο μέρη σε έναν φαύλο κύκλο έλλειψης συνεργασίας.

Το παραπάνω γεγονός αντανακλά αυτό που ο Tompkins (2008) ονομάζει «μακροχρόνια καχυποψία». Στους Λειψούς η ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας και η κοινωνική της διάσταση δεν εμπεριέχονται στην επίσημη σχολική εκπαίδευση, η οποία είναι προσανατολισμένη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επακόλουθη μετανάστευση της νεολαίας στα αστικά κέντρα. Το

σχολείο όσο και η τοπική κοινότητα λειτουργούν ανεξάρτητα και εγκλωβίζονται σε ένα περιορισμένο ρόλο: το σχολείο ως πάροχος βασικής εκπαίδευσης για τα παιδιά της κοινότητας και η κοινότητα ως πόρος εσόδων για το σχολείο (Liarakou et al 2014). Η απουσία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας υποστήριξης - μέσω της οποίας το σχολείο μπορεί να παρέχει ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία, να εξυπηρετεί τις τοπικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και την αιφόρο ανάπτυξη της κοινότητας - θέτει τόσο το δυσπρόσιτο σχολείο όσο και το δυσπρόσιτο νησί σε κίνδυνο.

Η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας παρατηρείται και στη σχέση τους με το τοπικό περιβάλλον. Το περιβάλλον θεωρείται δεδομένος πόρος, ωστόσο δεν αποτελεί εστία ενδιαφέροντος για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη δράσης για την αιφορία. Τόσο η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον όσο και η τοπική κουλτούρα δεν αξιοποιούνται ως ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης. Η ταυτότητα του τόπου χάνεται καθώς η τεχνογνωσία και η παράδοση ούτε διατηρούνται αλλά ούτε και μετεξελίσσονται, ώστε να προσαρμοστούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της εποχής.

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, μπορεί κανείς να ορίσει το δυσπρόσιτο ελληνικό σχολείο και την κοινωνία ενός απομακρυσμένου νησιού ως «ομάδα κινδύνου» ή με τον όρο του Miller (1993) ως «μια κοινωνία η οποία καταβάλλεται από πιέσεις». Οικονομικοί, κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες υποδεικνύουν απώλεια της ψυχολογικής αίσθησης της κοινωνίας, καθώς η συρρίκνωση των πόρων της -τόσο των κοινωνικών, όσο και των υλικών- απενεργοποιούν τη δυνατότητα ανανέωσης και αιφόρου ανάπτυξης δικαιώνοντας έτσι τον Miller (1991), ο οποίος τονίζει ότι, εάν η ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας ή η κοινωνική της διάσταση αποκλειστούν, είναι απίθανο να οδηγηθεί η κοινωνία σε επιτυχή ανάπτυξη μόνο μέσω της οικονομικής ευημερίας. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση θα μπορούσε να διαδραματίσει ένα ρόλο-κλειδί, προκειμένου να ξεκινήσει η αιφορία (Liarakou et al 2016). Ο επαναπροσδιορισμός επομένως της λειτουργίας του σχολείου στις απομακρυσμένες κοινότητες είναι ζωτικής σημασίας.

Η τέχνη ως όχημα αιφορίας στο σχολείο και στην κοινότητα

Ένα από τα σχολικά αντικείμενα με τα οποία θα μπορούσε να αναπτυχθεί ο κριτικός στοχασμός και η εμπλοκή με τα πραγματικά προβλήματα του τόπου σε συνεργασία με την κοινότητα είναι η αισθητική αγωγή. Σύμφωνα με τον Mezirow (1998), η φαντασία και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης κατέχουν σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση της στοχαστικής κριτικής σκέψης. Η τέχνη, η οποία εκφράζεται ως συμμετοχική ή κοινοτική τέχνη (participatory art, community art), μπορεί να προωθήσει, έκτος από την προσωπική ανάπτυξη, και την ενδυνάμωση των ομάδων και της κοινότητας με σκοπό να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους και να συμμετέχουν στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική ή πολιτική αλλαγή, με κύριο πάντα στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Austin 2008).

Για την Kwon (2002), η εικαστική παρέμβαση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό καταλύτη για την ανάπτυξη νέων συνεργασιών και συμπράξεων, ακόμα και αν έχουν προσωρινό χαρακτήρα (δες για παράδειγμα τη συνεργασία του Mark Dion με το Chicago Urban Ecology Group, στη Kwon 2002). Μια νέα κριτική δημόσια τέχνη, κατά την άποψη της Kwon (2002), θα μπορούσε να παραχθεί από την εμπλοκή με την κοινότητα. Ωστόσο η συγγραφέας συντάσσεται με την άποψη της Mary Jane Jacob, εκπρόσωπο της “Culture in Action”, ότι χρειάζεται προσοχή ώστε να μην καταστήσει ‘συνταγή’ (καλλιτέχνης + κοινότητα + κοινωνικά ζητήματα = νέα κριτική δημόσια τέχνη), η οποία μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τον μετασχηματισμό του τοπικού πολιτισμού στον δημόσιο χώρο προς ένα κοινωνικό στερεοτυπικό προφίλ.

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι αυτές οι καλλιτεχνικές συνεργασίες (art projects) παίζουν σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του τόπου (Landry και Matarasso 1996, Braden και Mayo 1999). Ακόμη, η χρήση της τέχνης σε τέτοιου είδους projects συμβάλλει στη δημιουργία δικτύων και δεσμών συνεργασίας και εμπιστοσύνης στις κοινότητες (Kay 2000, Kay και Watt 2000). Οι Newman, Curtis και Stephens (2003) αξιολογώντας καλλιτεχνικές δράσεις ανέδειξαν τη θετική επιρροή τους στην ανάπτυξη της κοινότητας. Έδειξαν ότι η χρήση της τέχνης συμβάλλει στην αλλαγή, τόσο σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας. Για τους Braden και Mayo (1999), η τέχνη σκιαγραφείται ως εργαλείο επικοινωνίας, συμμετοχής και ενδυνάμωσης. Η Lowe (2000) διερευνώντας τη σχέση της τέχνης και της ανάπτυξης της κοινότητας συμπέρανε ότι η τέχνη τονώνει τους δεσμούς αλληλεγγύης και δημιουργεί σχέσεις επικοινωνίας και δίκτυα υποστήριξης, τα οποία σχετίζονται με τα κύρια ζητήματα που απασχολούν την κοινότητα, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τόσο την ατομική ταυτότητα όσο και την ταυτότητα του τόπου.

Οι καλλιτεχνικές συνεργασίες αναπτύσσουν την ενασχόληση στη βάση της κοινότητας, απευθύνονται στην ίδια την κοινότητα και έχουν ως στόχο την ενεργοποίησή της για την παραγωγή τέχνης. Με αυτόν τον τρόπο αποσκοπούν στην υποστήριξή της μέσα από στοιχεία τα οποία την εκφράζουν ή την αντιπροσωπεύουν, ώστε να υψωθούν φωνές από όλες τις ομάδες της στον δημόσιο χώρο και να αποκαλυφθεί η πολυπλοκότητα και να επιτευχθεί η ενδυνάμωση. Με βάση το πλαίσιο αυτό, ενώ ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας των σύγχρονων τάσεων στις εικαστικές τέχνες έχει να προσφέρει πολλά για την ανάπτυξη της αειφορίας, η κοινότητα στους Λειψούς δεν έχει επιχειρήσει να δημιουργήσει κριτική δημόσια τέχνη με σκοπό τον αναστοχασμό. Η τέχνη, η οποία δημιουργείται στο νησί, είναι κυρίως σχολική τέχνη και είναι ασύνδετη με την κοινότητα και την αειφορία. Η γενική παρατήρηση του Efland (1976) ότι τα σχολικά έργα τέχνης, τα οποία ονομάζει «το στυλ της σχολικής τέχνης», είναι ασύνδετα με τον τόπο, την τοπική κοινότητα και τη ζωή εκτός σχολικού πλαισίου διακρίνεται και στους Λειψούς.

Για την ανάπτυξη της αειφορίας στο νησί ο ρόλος της τέχνης και του σχολείου είναι παράγοντες - κλειδιά, καθώς μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο της κοινότητας για αλλαγή. Ωστόσο, οι στρατηγικοί αυτοί ρόλοι στην ανάπτυξη της κοινότητας απαιτούν την επανεξέταση της ίδιας της κοινότητας, όχι ως κάτι στατικό - ως «κοινό σώμα» - αλλά ως κάτι απροσδιόριστο και σύμφωνα με τον Nancy (στη Kwon 2002) ως ‘φάντασμα’ - ως «κοινή ύπαρξη» -, ώστε να δημιουργηθεί μια «συλλογική καλλιτεχνική πράξη» αντί για «τέχνη βασιζόμενη στην κοινότητα». Έχει ιδιαίτερη σημασία η εμπλοκή όλης της κοινότητας διότι η διάδραση του καθενός με το περιβάλλον διαφέρει, καθώς η αειφόρος ανάπτυξη δεν γίνεται αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο και τους ίδιους όρους από όλα τα μέλη της κοινότητας. Ως ακολούθως, η αειφόρος ανάπτυξη είναι πολυδιάστατη και σύνθετη, και το ζητούμενο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία είναι η ικανότητα αντίληψης και χειρισμού της πολυπλοκότητας (Λιαράκου & Φλογαίτη 2007).

Σύμφωνα με την Dunkley (2014), παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον και την επιβεβαίωση του ρόλου της τέχνης στην αναζήτηση της αειφορίας, μία προσέγγιση η οποία τροφοδοτεί ολοένα περισσότερο τη συζήτηση, αμφισβητεί την άποψη ότι οι τέχνες μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας αειφόρου κοινωνίας. Αναφέρει το παράδειγμα της Jelínek (2013), η οποία έθεσε υπό αμφισβήτηση την ικανότητα της σύγχρονης τέχνης να αλλάξει ουσιαστικά την υπάρχουσα κατάσταση καθώς, όπως υποστηρίζει, ο κόσμος της τέχνης στην πραγματικότητα έχει ο ίδιος υποκύψει στις νεοφιλελεύθερες αξίες και δομές. Επιπλέον, η Dunkley (2014) τονίζει την άποψη των Belfiore και Bennett (2007) ότι, παρά το γεγονός ότι η τέχνη μπορεί να έχει εκπαιδευτικό, γνωστικό, ανθρωπιστικό ή άλλο ρόλο, η αξία ενός έργου τέχνης βρίσκεται σταθερά στην αισθητική σφαίρα. Στην παρούσα εργασία θεωρούμε ότι η a/r/tography, μέσα από το Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας, μπορεί να προσφέρει τη μεθοδολογία για τη δημιουργία έργων τέχνης που επιδιώκουν την αειφορία στην απομακρυσμένη κοινότητα, χωρίς την εγγενή εργαλειοποίηση της τέχνης ή της κοινότητας. Η (h)a/r/tography σε ένα τέτοιο πλαίσιο εστιάζει στη μεταμορφωτική δύναμη της τέχνης, χωρίς να θυσιάζει την αισθητική αξία του παραγόμενου έργου. Περιλαμβάνει την ικανότητα να θέτει σε αμφισβήτηση παραδοσιακές απόψεις, να προσφέρει κοινές εμπειρίες και να παράσχει τη δυνατότητα συνέχειας ή αλλαγής, ως εξήγηση και όχι ως πάγια λύση. Στόχος μας είναι αφενός να ερευνήσουμε το ευρύτερο πλαίσιο της πολιτισμικής οικολογίας στην απομακρυσμένη κοινότητα προκειμένου να αναδείξουμε τη σχέση συνέχειας και αλλαγής και αφετέρου να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η a/r/tography ενσωματώνεται ως (h)a/r/tography στο Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας συμβάλλοντας ζωτικά στην αειφορία του απομακρυσμένου τόπου.

Η Πολιτισμική Οικολογία και οι σχέσεις συνέχειας και αλλαγής

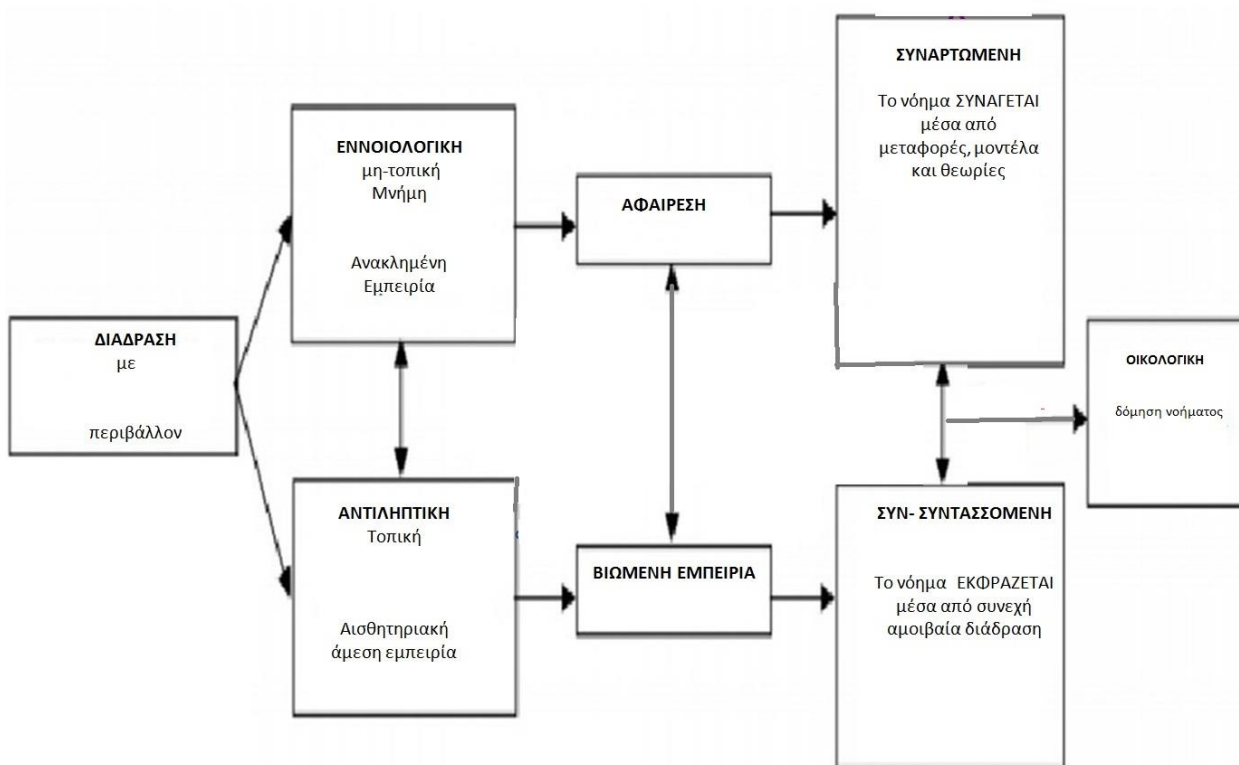
Η έννοια της Πολιτισμικής Οικολογίας αναδύθηκε μέσα από την επιστήμη της ανθρωπολογίας ως μια ολιστική προσέγγιση του οικοσυστήματος που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες του ανθρώπου σε σχέση με το περιβάλλον του (Semple 1911, McKenzie, 1926, Forde 1934, Alihan 1938, Kroeber 1939). Έννοια κλειδί στη σχέση μεταξύ του πολιτισμού και του περιβάλλοντος είναι η αμοιβαιότητα. Ο σκοπός της είναι να εξηγήσει την προέλευση των ιδιαίτερων πολιτισμικών συνηθειών που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες πολιτισμικές περιοχές, αντί να εξαχθούν γενικές αρχές που εφαρμόζονται σε κάθε πολιτισμική - περιβαλλοντική κατάσταση (Steward 1955, 1968). Ιδιαίτερη, μάλιστα, έμφαση δίνεται στη μελέτη των στοιχείων του τοπικού περιβάλλοντος (Vayda & Rappaport 1968).

Καθώς κάθε περιβάλλον είναι δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο, οι έννοιες της αλλαγής και της προσαρμογής στην αλλαγή θεωρούνται θεμελιώδους σημασίας για οποιαδήποτε είδους έρευνα σχετικά με την αειφορία ενός τόπου. Οι αλλαγές αυτές διαφέρουν σε κάθε περιβάλλον ως προς τις κλίμακες του χρόνου και του χώρου. Όπως αλλάζουν τα περιβάλλοντα, οι οργανισμοί προσαρμόζονται σε αυτά και στις αλλαγές που έχουν επέλθει μέσα από διαδικασίες που απαιτούν μια ποικιλία μηχανισμών. Η εξέλιξη είναι εμφανής, αν και αργή, ακόμα και σε εκείνα τα περιβάλλοντα στα οποία φαίνεται να μην υπάρχει καμία μεταβολή. Με αυτή την έννοια η πολιτισμική εξέλιξη μπορεί να περιγραφεί ως αλλαγή συμπεριφοράς ή ως αλλαγή πολιτισμικά τροποποιημένης συμπεριφοράς, η οποία επέρχεται με την πάροδο του χρόνου στην τράπεζα των πολιτισμικών γνώσεων. Οι πεποιθήσεις ότι η εξέλιξη έχει συγκεκριμένη κατεύθυνση και ότι αυτή επιφέρει κάποιο είδος προόδου είναι λανθασμένες. Ενώ ισχύει ότι κάποια πράγματα γίνονται πιο σύνθετα με την πάροδο του χρόνου, δεν ισχύει για όλες τις καταστάσεις. Ενώ οι πολιτισμοί των ανθρώπων εξελίσσονται, η πολιτισμική αυτή εξέλιξη μπορεί να θεωρηθεί ως μια «διαφοροποιημένη διατήρηση των συμπεριφορών μέσα στον χρόνο» (Sutton & Anderson 2010 σελ.11). Αλλαγές που προκύπτουν με την πάροδο του χρόνου, δεν είναι υποχρεωτικά θετικές ή αρνητικές, απλά συμβαίνουν (Sutton & Anderson 2010). Πολιτισμός και βιολογία αλληλεπιδρούν για να οδηγήσουν τους ανθρώπους να κάνουν περαιτέρω πολιτισμικές αλλαγές (Boyd & Richerson 2005)

Η πολιτισμική οικολογία η οποία εμπεριέχει τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, οργανισμών και του τόπου, μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή του ρόλου της εκπαίδευσης στον απομακρυσμένο τόπο. Η καταγραφή, μελέτη, κατανόηση και αξιοποίηση της τοπικής γνώσης, η οποία συγκροτείται από τη βιωμένη εμπειρία των ντόπιων κατοίκων, δηλαδή από τις ιδέες, τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις προτεραιότητες των μελών της συγκεκριμένης κοινότητας, όπως διαμορφώνονται από τις σχέσεις τους με το ίδιο το περιβάλλον τους, αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την εκπαίδευση. Η βιβλιογραφία έχει αναγνωρίσει τη σύνδεση της πολιτισμικής οικολογίας και της εκπαίδευσης (Naess 1989, Waddock 1991, Ryland 2000, Walck 2003).

Επιπλέον, η πρόσφατη βιβλιογραφία εστιάζει στην προσαρμογή ή αλλαγή της εκπαίδευσης και στα οφέλη και στις προκλήσεις που προκαλούνται μέσα από τη ανα-συγκρότησή της σε πολλαπλά πολιτισμικά επίπεδα και δίκτυα (Jolly, Whiteman, Atkinson, & Radu 2011, Wilcock & Brierly 2012).

Η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία συμπεριλαμβάνει τη φύση και τον πολιτισμό, δίνει έμφαση στη δυναμική σχέση μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντός τους. Αυτή αναπαριστάται στο Σχήμα 1 το οποίο απεικονίζει το Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας (Vesisenaho & Dillon 2013).



Σχήμα1: Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας (Vesisenaho & Dillon 2013)

Το Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας θεωρητικοποιεί το περιβάλλον στο οποίο διενεργούνται η διδασκαλία και η μάθηση, ορίζοντας το ως έναν χώρο ο οποίος διαμορφώνεται από τις ατομικές αλληλεπιδράσεις και συναλλαγές των ανθρώπων στις καθημερινές τους δραστηριότητες (Dillon, 2008). Αναδεικνύει τις σχέσεις ανάμεσα στη φύση και την κουλτούρα, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τους τρόπους με τους οποίους άνθρωπος και περιβάλλον αλληλοεπιδρούν και αλληλομετασχηματίζονται. Είναι μια θεώρηση η οποία συνδέει και συνεχώς αναμορφώνει τις προσωπικές βιωμένες εμπειρίες (που προωθούν την αλλαγή) με τις ιστορικά καθιερωμένες πρακτικές (που προωθούν τη συνέχεια). Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται ο τρόπος

ζωής, η επάρκεια/ικανότητα σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, οι αξίες, οι ιδέες και οι ελπίδες για το μέλλον, οι οποίες αντανακλούν τη σύγκρουση και αντίθεση μεταξύ της συνέχειας και της αλλαγής.

Σύμφωνα με τον Dillon (2015), πολλά από τα θέματα γύρω από την αειφορία προκύπτουν από εντάσεις οι οποίες δημιουργούνται μεταξύ της συνέχειας και της αλλαγής. Εντάσεις, οι οποίες εκδηλώνονται μεταξύ από τη μία πλευρά της ανάγκης των ανθρώπων να απολαμβάνουν την ασφάλεια που προσφέρεται από δοκιμασμένους τρόπους γνώσης και πράξης, και από την άλλη πλευρά της επιθυμίας να βρουν νέους τρόπους εμπλοκής με το περιβάλλον. Οι δοκιμασμένοι τρόποι να γνωρίζει και να δρα κανείς μέσα στο περιβάλλον, οδηγούν στη γραμμική πορεία της συνέχειας, είναι δηλαδή ρουτίνα, και ως γνώριμη επιλογή χαρακτηρίζονται ως «ασφαλή», ενώ το να κινηθεί κανείς προς μια νέα κατεύθυνση μπορεί να εμπεριέχει μεγαλύτερο κίνδυνο. Μερικές φορές όμως, όπως σημειώνει ο Dillon, ο συνηθισμένος τρόπος με τον οποίο δρα κανείς δεν είναι πλέον κατάλληλος. Έτσι, είναι απαραίτητο να βρει κανείς νέους τρόπους δράσης για να προχωρήσει παραπέρα.

Οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον προκύπτουν από την ταυτόχρονη *αντιληπτική* και *εννοιολογική* σχέση που αναπτύσσει το άτομο με αυτό. Η *αντιληπτική* ή «*βιωμένη εμπειρική*» σχέση είναι *συν-συντασσόμενη*. Δηλαδή, το περιβάλλον και οι δραστηριότητες του εμπλεκόμενου ατόμου αμοιβαία διαμορφώνονται την ίδια στιγμή, οδηγώντας στην προσαρμοστική αλλαγή τόσο του περιβάλλοντος όσο και του ατόμου, η οποία δεν μπορεί να προκαθοριστεί. Η *εννοιολογική* ή «*αφηρημένη*» σχέση είναι *συναρτώμενη* αλληλεπίδραση. Δηλαδή, το περιβάλλον είναι κάτι σταθερό, σαν μια σκηνή επάνω στην οποία οι αλληλεπιδράσεις και συναλλαγές διαδραματίζονται, οδηγώντας στη *συνέχεια*, η οποία ως ένα βαθμό είναι προκαθορισμένη (όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της στοχοθεσίας). Επιπλέον, είναι *διαχρονική* με την έννοια ότι αποτελεί μέρος μιας ιστορικής συνέχειας, η οποία αναγνωρίζει παρελθόν παρόν και μέλλον. Οι *συν-συντασσόμενες* και οι *συναρτώμενες* σχέσεις συνεχώς αλληλεπιδρούν με αποτέλεσμα την εκ νέου διάδοση είτε της συνέχειας είτε της αλλαγής.

Το άτομο θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του περιβάλλοντος και επομένως αδιαχώριστο από στοιχεία τα οποία τυπικά χαρακτηρίζονται ως ιστορικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά και ούτω καθεξής. Ωστόσο, η εμπειρία κάθε ατόμου για ένα τέτοιο φαινόμενο αποκτά νόημα μέσω της προσωπικής εμπλοκής με αυτό και όχι μέσω μιας αποστασιοποιημένης αντικειμενικότητας. Σε μία τέτοια θεώρηση, πρακτικές και γνώσεις του ατόμου μετασχηματίζονται και ποικίλα είδη νοημάτων συνδέονται, καθώς το άτομο μετασχηματίζεται τόσο σε ανταπόκριση όσο και σε συνάρτηση με το περιβάλλον.

Η πολιτισμική οικολογική προσέγγιση είναι μια εξέλιξη του κονστρουκτιβισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας και αντλεί ιδίως από ιδέες των Dewey (1916), σύμφωνα με τον οποίο η κατανόηση προέρχεται κυρίως από εμπειρίες τις οποίες το άτομο θεωρεί σημαντικές σε

προσωπικό επίπεδο, και των Leont'ev (1959) και Vygotsky (1978), κατά τους οποίους το νόημα και η κατανόηση δομούνται συλλογικά μέσα από τη γλωσσική επικοινωνία και άλλες κοινωνικές καταστάσεις. Η οικολογική προσέγγιση προσθέτει στις παραπάνω ιδέες και τη σημασία που έχει το περιβάλλον και ο τρόπος αλληλεπίδρασης με αυτό στην κατανόηση και τη δημιουργία νοήματος .

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικούς μετασχηματισμούς (Beach 1999) αλλά μόνο στις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες το περιβάλλον είναι ευνοϊκό, δηλαδή παρέχει τις δυνατότητες για αυτόν τον μετασχηματισμό (Gibson 1979). Σε αυτές τις περιπτώσεις η προσαρμοστικότητα τόσο του ατόμου όσο και του περιβάλλοντος είναι εμφανής (Von Glasersfeld στο Steffe & Wood 1990). Αυτές οι ιδέες έχουν διερευνηθεί διαπολιτισμικά, και σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Dillon et al. 2008, 2014, Dillon 2008b, Vesisenaho and Dillon 2013, Dillon 2015). Παρατηρείται όμως κενό στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διερεύνηση της σχολικής τέχνης από τη σκοπιά του Πολιτισμικού Οικολογικού Πλαισίου, ιδιαίτερα σε ένα απομακρυσμένο τόπο. Ωστόσο, οι Dillon and Howe (2007) προτείνουν την *επιστημολογία της παρουσίας* - την οποία θεωρούμε ουσιαστικό συστατικό για την ενθάρρυνση της αειφορίας σε απομακρυσμένους τόπους - ως συστατικό το οποίο μπορεί να παρέχει τον θεμέλιο λίθο της προσαρμογής, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν και εμπλέκουν τους εαυτούς τους τόσο διανοητικά όσο και πρακτικά με το περιβάλλον. Η πραγμάτωση της *παρουσίας αυτής* στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προϋποθέτει να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στον τόπο, και ως εκ τούτου, να είναι σχετική με τις αναπτυξιακές του ανάγκες. Οι μετασχηματισμοί θα πρέπει να είναι συγχρόνως συναρτώμενοι και συν-συντασσόμενοι, ώστε να διευκολύνονται τόσο οι εννοιολογικές (συνδεδεμένες με το επίσημο σχολικό πλαίσιο) όσο και οι αντιληπτικές (συνδεδεμένες με την τοπική γνώση) κατανοήσεις και οι συνδέσεις μεταξύ τους (Dillon et al. 2010). Η πραγμάτωση της *παρουσίας* προτείνουμε να είναι διαδικασία παρέμβασης για την προώθηση της αειφορίας, αξιοποιώντας την A/r/tography ως μεθοδολογία.

Η A/r/tography

Τη μεθοδολογία a/r/tography εισηγήθηκαν οι Rita L. Irwin & Alex de Cosson (2004), από το British Columbia University. Πρόκειται για μια μεθοδολογία βασιζόμενη στην τέχνη, στην οποία οι ρόλοι του καλλιτέχνη, του ερευνητή και του εκπαιδευτικού είναι συναρτώμενοι και αλληλένδετοι, ενώ τα εικαστικά, εκπαιδευτικά και ερευνητικά φαινόμενα εξετάζονται και κατανοούνται μέσα από μια καλλιτεχνική διαδικασία διερεύνησης.

Αυτό το καινοτόμο μεθοδολογικό πλαίσιο θέτει τον ερευνητή στο κέντρο (artist researcher teacher), ως κοινό τόπο για τον καλλιτέχνη και τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να δρα ως στημόνι, ώστε να συνυφανθούν οι ρόλοι του καλλιτέχνη, του ερευνητή και του εκπαιδευτικού σε

μια αλληλένδετη ταυτότητα. Είναι μια ατέρμονη διαδικασία κατά την οποία η εμπειρία της ζωής ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία (γνώση), την πράξη (δράση) και την ποίηση (δημιουργία) - τους τρεις τομείς της γνώσης του Αριστοτέλη -, ώστε να κατασκευάζονται χώροι στους οποίους οι έννοιες μπορεί να αμφισβητούνται και να διασπώνται (Irwin & Springgay 2008), να προσαρμόζονται ή και να αλλάζουν.

Η μεθοδολογία a/r/tography χαρακτηρίζεται ως τοπική (localized), θέτει ως επίκεντρο την τέχνη και συχνά υιοθετείται για την εκπόνηση εκπαιδευτικών ερευνών που εστιάζουν στην τέχνη (Sinner et al 2006). Δίνεται έμφαση στην έρευνα ως μια ζωντανή και αναστοχαστική πρακτική μέσω της οποίας οι «ενδιάμεσοι χώροι», δηλαδή οι χώροι μεταξύ της εικαστικής δημιουργίας, της εκπόνησης έρευνας και της διδασκαλίας (a/r/t), διερευνούνται με καλλιτεχνική οπτική. Επιπλέον, είναι μια προσέγγιση που αναγνωρίζει την πολυμορφία της γλώσσας (οπτική, αφηγηματική, δραματική, κλπ). Στη μεθοδολογία a/r/tography έχει σημασία η διαδικασία. Έχει σημασία διότι το νόημα δομείται μέσα από αυτή, κινείται διαρκώς και αναπτύσσεται ως κάτι ζωντανό και δυναμικό. Οι a/r/tographers θεωρούν τη συγκρότηση της γνώσης ως μια διαδικασία που κινείται προς στο άπειρο και διαρκώς βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης (Winters et al 2009). Έτσι, στη μεθοδολογία a/r/tography βρίσκεται κανείς, ως a/r/tographer, μέσα στη διαδικασία αντί να την ερευνά απ' έξω. Με αυτήν την έννοια η μεθοδολογία είναι κατάλληλη να διευκολύνει την προσαρμογή της εκπαίδευσης στον απομακρυσμένο τόπο, καθώς είναι μια μεθοδολογία η οποία συνδέει τις αντιληπτικές με τις εννοιολογικές πτυχές. Περιγράφεται από την Irwin ως μια συνεχής ενασχόληση ζωντανής διερεύνησης μέσω της επίμονης αναζήτησης, της διενέργειας παρεμβάσεων, της αναθεώρησης των ερωτήσεων και της ανάλυσης των δεδομένων σε επαναλαμβανόμενους κύκλους με τη βοήθεια έξι εννοιολογικών χώρων - renderings (Kridel 2010).

Οι έξι χώροι που πλαισιώνουν τη μεθοδολογία προσφέρονται για ερμηνεία. Οι Springgay, Irwin και Kind (2005) εισηγήθηκαν τον όρο “renderings”, για αυτούς τους χώρους, ενώ στα ελληνικά τον έχουμε αποδώσει ως “ερμηνευτικοί χώροι”. Οι ερμηνευτικοί αυτοί χώροι δεν είναι μέθοδοι αλλά εννοιολογικοί οργανωτές μέσω των οποίων οι a/r/tographers εξερευνούν τρόπους για να γνωρίζουν και να υπάρχουν μέσα από την καλλιτεχνική οπτική. Προσφέρονται για τη διεξαγωγή έρευνας, την παρουσίαση αποτελεσμάτων (τέχνης, έρευνας, διδασκαλίας) αλλά και για τη δημιουργία και ερμηνεία εικαστικών έργων (Springgay et al 2005). Οι έξι ερμηνευτικοί χώροι της a/r/tography, όπως περιγράφονται από τους Irwin και Springgay (2008), είναι οι εξής:

1. Η Εγγύτητα: Η προσοχή εστιάζεται στους ενδιάμεσους χώρους μεταξύ της τέχνης, της εκπαίδευσης και της έρευνας, μεταξύ της τέχνης και της γραφής καθώς και μεταξύ τέχνης-δράσης και τέχνης-αντικείμενο.
2. Η Ζωντανή Διερεύνηση: Η προσοχή εστιάζεται στην πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις μεταξύ των σχέσεων των ανθρώπων, πραγμάτων και αντιλήψεων για την κατανόηση των εμπειριών της

ζωής.

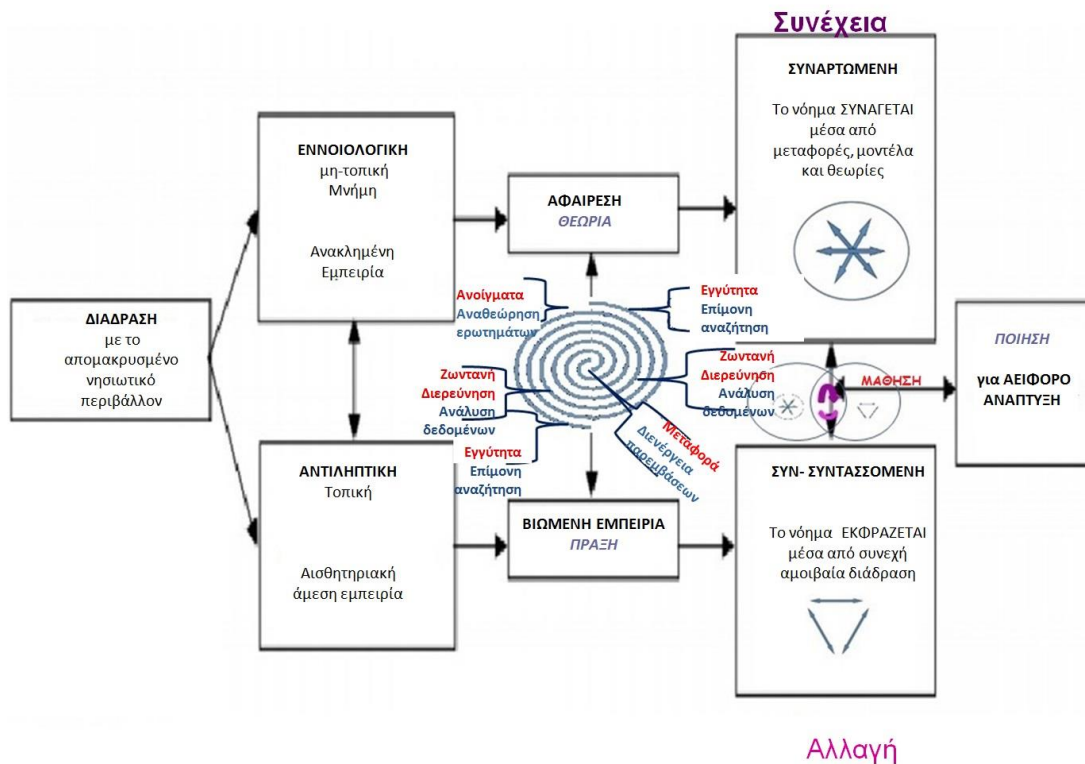
3. Η Μεταφορά / μετωνυμία: Η προσοχή εστιάζεται σε νέες συνδέσεις, όπου το άγνωστο συνδέεται με το νέο και το καινούργιο με το γνωστό.
4. Τα Ανοίγματα: Η προσοχή εστιάζεται στον διάλογο και στη συζήτηση (discourse) καθώς και στην ανάδειξη νέων ζητημάτων.
5. Ο απόηχος: Η προσοχή εστιάζεται στην εμβάθυνση ή απόκλιση του νοήματος προς μία νέα συνειδητοποίηση και νέα ανακάλυψη.
6. Το Πλεόνασμα: Η προσοχή εστιάζεται στα εκτός του κατεστημένου θέματα.

H (h)a/r/tography: κάρδια του Εννοιολογικού Πλαισίου Πολιτισμικής Οικολογίας

Η a/r/tography φαίνεται να έχει κάποια παρόμοια χαρακτηριστικά με τη πολιτισμική οικολογία. Τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και η μεθοδολογία έχουν απροσδιόριστη δυναμική εξέλιξη καθώς σημαίνουν διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικές συνθήκες. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει επικάλυψη μεταξύ της a/r/tography και άλλων μεθοδολογιών έρευνας, οι οποίες στηρίζονται στον κονστρουκτιβισμό και στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, η a/r/tography θεωρείται καινοτόμος κυρίως διότι -όπως και η πολιτισμική οικολογία- εστιάζει στην αλληλεπίδραση ως διαδικασία για αέναη αλλαγή και προσαρμογή.

Από την παραπάνω περιγραφή η a/r/tography μπορεί να εφαρμοστεί στο Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας για τους ακόλουθους λόγους:

- Επιτρέπει τις αντιστοιχίες των εννοιών της a/r/tography με αυτές της πολιτισμικής οικολογίας, όπως της θεωρίας με την εννοιολογική / αφηρημένη εμπειρία και της πράξης με την αντιληπτική / βιωμένη εμπειρία.
- Ενδυναμώνει αμοιβαία την προσαρμοστική και πολύπλοκη φύση από τη μία πλευρά της a/r/tography ως ζωντανή διερεύνηση και από την άλλη του Εννοιολογικού Πλαισίου της Πολιτισμικής Οικολογίας ως ταυτόχρονη αλληλεπίδραση μεταξύ της συναρτώμενης και της συν-συντασσόμενης κατανόησης.
- Αναδεικνύει το μη-γραμμικό τρόπο διέλευσης των ορίων -που εκδηλώνονται με a/r/t γλώσσες και ρόλους στην a/r/tography- και για τη διάδραση του ατόμου με το περιβάλλον και την κουλτούρα αντίστοιχα οδηγώντας στην *αλλαγή* τους, όπως προκύπτει από τη συν-συντασσόμενη κατανόηση στο Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας.
- Τέλος, αποτελεί πρόκληση για τις συμβατικές αντιλήψεις για τη μάθηση.



Σχήμα 2: Εννοιολογικό Πλαίσιο Πολιτισμικής Οικολογίας με (h)a/r/tography

Στο Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας στο Σχήμα 2, έχουν προστεθεί οι έννοιες «θεωρία» και «πράξη» της a/r/tography στα αντίστοιχα τμήματα «αφαίρεση» και «βιωμένη εμπειρία». Επιπλέον η a/r/tography έχει τοποθετηθεί ως ‘καρδιά’ [(h)a/r/tography] στον πυρήνα μεταξύ «αφαίρεσης» και «βιωμένης εμπειρίας» απεικονιζόμενη ως σπείρα η οποία κάνει δύο διαδρομές προς το εσωτερικό του πυρήνα. Κάθε μία από τις διαδρομές ξεκινά είτε από την «αφαίρεση» είτε από τη «βιωμένη εμπειρία» και περνά από *δυάδες* αποτελούμενες από ένα χαρακτηριστικό της ζωντανής διερεύνησης συνδυασμένο με ένα ερμηνευτικό χώρο (rendering). Στο κέντρο διαδραματίζεται η αλληλεπίδραση και παρόμοιες διαδρομές μετάβασης που επιφέρουν προσαρμογή είτε προς τη συνέχεια / συντήρηση είτε προς τη μετατροπή / αλλαγή. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του εννοιολογικού πλαισίου της πολιτισμικής οικολογίας και της a/r/tography είναι μια *αέναη, επαναληπτική διαδικασία* παρόμοια με τους κτύπους της καρδιάς. Οι *δυάδες* λειτουργούν σαν *βαλβίδες* διευκολύνοντας συνάμα την εσωτερίκευση της αλληλεπίδρασης τον πόλων του Εννοιολογικού Πλαισίου της Πολιτισμικής Οικολογίας, καθώς και την εξωτερίκευση του αποτελέσματος της αλληλεπίδρασης, η οποία εκδηλώνεται ως ιδιαίτερος τρόπος κατανόησης και εκφράζεται δημιουργικά ως *ποίηση*. Η (h)a/r/tography, όπως και η a/r/tography, επιτρέπει στην υποκειμενικότητα να μετασχηματίζει την αντικειμενικότητα στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, οργανισμών και χώρων ανοίγοντας δρόμο για την τοπική γνώση. Επιπλέον, παρέχει δυνατότητα για «την ύπαρξη» ή «την πραγμάτωση της παρουσίας» της αειφορίας, ενθαρρύνοντας

σχέσεις συνέχειας, προσαρμογής και αλλαγής. Υποστηρίζουμε ότι στο ενοποιημένο πλαίσιο οι συνυφασμένοι (h)a/r/t ρόλοι με τη διευκόλυνση των *δυσάδων* περιορίζουν την έκβαση προκαθορισμένων αποτελεσμάτων.

Από το παραπάνω γίνεται σαφές ότι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον δεν μπορεί να θεωρηθεί πως έχει γραμμική αιτιότητα, αλλά η σχέση αυτή είναι εκ των πραγμάτων πολύπλοκη. Ως εκ τούτου η απόπειρα ενοποίησης της (h)a/r/tography με το Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας αποσκοπεί στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας αυτών των σχέσεων μέσα από τους πολλαπλούς ρόλους της a/r/tography και των ποικίλων γλωσσών που χρησιμοποιεί. Παρόλο που τόσο το Εννοιολογικό Πλαίσιο της Πολιτισμικής Οικολογίας όσο και η a/r/tography μεμονωμένα φέρουν ενδιαφέροντα στοιχεία, θεωρούμε ότι στο ενοποιημένο πλαίσιο μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια αποτελεσματική παρέμβαση για την αειφορία του απομακρυσμένου τόπου, δίνοντας ταυτόχρονα νέα προοπτική στον ρόλο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η απόσταση μεταξύ της εκπαίδευσης, ως «*αφαίρεση*», και του απομακρυσμένου τόπου, ως «*βιωμένη εμπειρία*», εξετάζεται συμβάλλοντας έτσι σε ένα τομέα ο οποίος δεν εκπροσωπείται σε ικανοποιητικό βαθμό στην έρευνα.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Alcorn, J.B. (1995). Economic Botany, Conservation, and Development: What's the Connection? *Annals of the Missouri Botanical Gardens*, (8), 34-46.

Alihan, M.A. (1938). *Social Ecology*. New York: Columbia University

Austin, J. (2008). Training Community Artists in Scotland. In G. Coutts & T. Jokela, *Art, Community and Environment, Educational Perspectives*, Bristol/Chicago: Intellect books.

Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101–140.

Braden, S. & Mayo, M. (1999). Culture, community development and representation, *Community Development Journal*, 34(30), 191-204.

Boyd, R. & Richerson, P. (2005). *The Origin and Evolution of Cultures*. New York: Oxford University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.

- Dillon, P. & Howe, T. (2007). An epistemology of presence and reconceptualisation in design education, *Interchange*, 38 (1), 69-88. doi: 10.1007/s10780-007-9013-4.
- Dillon, P. (2008a). Creativity, wisdom and trusteeship - niches of cultural production. In A. Craft, H. Gardner & G. Claxton (Eds), *Creativity and Wisdom in Education*. (pp.105-118). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dillon, P. (2008b). A Pedagogy of connection and boundary crossings. Methodological and epistemological transactions in working across and between disciplines, *Innovations in Teaching and Education International*, 45 (3), 255-262.
- Dillon, P. (2015). Education for sustainable development in a cultural ecological frame. In: R. Jucker & R. Mathar, *Schooling for sustainable development. A focus on Europe*, Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Dunkley, R. (2014). Reimagining a Sustainable Future through Artistic Events: A Case Study from Wales. In Pernecky, T.& Moufakkir, O.(Eds.), *Ideological, Social and Cultural Aspects of Events*, www.Cabi.org
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Forde, C. D. (1934). *Habitat, Economy and Society*. London: Methuen.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Gruenewald, D. (2008). Chapter 7: Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity. In Gruenewald, D. & Smith, G. (Eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 137-153). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Gruenewald, D. (2003).The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography as metonymic, metonymic, metissage. In R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice based research. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. xiii- xvii). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Jolly, F., Whiteman, G., Atkinson, M., & Radu, I. (2011). Managing and educating outside: a Cree hunter's perspective. *Journal of Management Education*, 35(1), 27-50. [35]. DOI:10.1177/1052562910386112
- Kay, A. (2000). Art and community development: the role the arts have in regenerating communities. *Community Development Journal*, 35(4), 414-424.

- Kay, A., Watt, G. (2000). *The role of the arts in regeneration*. Research Findings 96, Edinburgh: Scottish Executive Central Research.
- Kridel, C. A. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Kroeber, A. E. (1939) Cultural and Natural Areas of Native North America. *American Archaeology and Ethnology*, 38, University of California Publications. pp 1-240
- Kwon, M. (2002). *One place after another: site-specific art and locational identity*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Landry, C., Matarasso, F. (1996). The art of regeneration: urban renewal through cultural activity. *Social Policy Summary* 8, www.jrf.org.uk.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C., Flogaitis, E. (2016). School community collaboration in remote communities: challenges for future teacher training. In: Lambrechts, W., Hindson, J. (eds.), *Research and Innovation in Education for Sustainable Development. Exploring collaborative networks, critical characteristics and evaluation practices* (pp.106-122). Vienna: Environment and School Initiatives - ENSI, ZVR-Zahl 408619713.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C., Flogaitis, E. (2014). *Profiles of isolated communities and ways into integration*. Environment and School Initiatives - ENSI i.n.p.a.
- Leont'ev, A. N. (1959). *Problems of the Development of Mind*, Moscow, Progress Publishers.
- Lowe, S. S. (2000). Creating Community: Art for Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29 (3), 357-386.
- McKenzie R. D. (1926). The Scope of Human Ecology. *American Journal of Sociology*, 32,141-154.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Miller B.A. (1993). Rural Distress and Survival: The School and the Importance of Community. *Journal of Research in Rural Education*, 9 (2), 84-103.
- Miller B.A. (1995). The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications. *Journal of Research in Rural Education*, 11 (3), 163-172.
- Newman, T., Curtis, K., Stephens, J. (2003). Do community-based arts projects result in social gains? A review of the literature, community. *Development Journal*, 38(4), 310-322.
- Reyes-Garcia, V., Vadez, V., Byron, E., Apaza, L., Leonard, W.R., Perez, E., and Wilke, D. (2005). Market Economy and the Loss of Folk Knowledge of Plant Uses: Estimates from the Tsimané of the Bolivian Amazon. *Current Anthropology* (46): 251-256.
- Sample, E. C. (1911) *Influences of Geographic Environment*. New York: Holt

- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2006). Arts-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education* 29(4), 1223-1270.
- Springgay, S., Irwin, R., & Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Steward, J. H. (1955). The Concept and Method of Cultural Ecology. *Theory of Culture Change* (pp.30-42). Urbana: University of Illinois Press.
- Steward, J. H. (1968). Cultural Ecology. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 4, pp. 337-344.
- Sutton, M.Q. & Anderson, E. N. (2010). *Introduction to cultural ecology* Maryland United States of America: AltaMira Press.
- Tompkins, R. (2008). Overlooked opportunity: Students, educators, and education advocates contributing to community and economic development. In D. Gruenewald, & G. Smith (Eds.), *Place-based education in the global age* (pp. 173-196). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vayda, A. P. & Rappaport, R. A. (1968). Ecology: Cultural and Noncultural. In: Clifton, J. ed. *Introduction to Cultural Anthropology :Essays in the Scope and Methods of the Science of Man*. (pp. 467-498.) Boston: Houghton Mifflin.
- Vesisenaho, M. & Dillon, P. (2013). Localizing and contextualizing information and communication technology in education: A cultural ecological framework. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(2), 239-259, doi: 10.1080/14681366.2012.759130.
- Von Glasersfeld, E. (1990). Transforming Children's Mathematical Education: International Perspectives In: Steffe, L.P. & Wood, T. (Eds) *Environment and education* (pp. 200-215).New Jersey, Lawrence Erlbaum,
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Mass. Harvard University Press
- Winters, K., Belliveau, G., & Sherritt, L. (2009). Shifting identities, literacy and a/r/tography; Exploring an educational theatre company. *Language and Literacy*, 11(1) 1-19.