

Освіта як одомашнення внутрішнього світу

АНТРОПОЛОГІЯ, ПЕРЕКЛАДИ

Автор: Лейла АбдельРахім
Translator: колектив Акратея.

[share/репост](#)

8 Червня, 2021

На думку Лейли Абдельрахім, в умовах антропогенних екологічних катастроф, жорстоких війн і загрози знищення самої планети необхідно вивчити ті основоположні онтологічні уявлення, які лежать у основі людських знань. Вважається, що школа дає знання про реальність. Але насправді, як стверджує АбдельРахім, шкільне навчання, навпаки, відчужує дітей від життя: змушує мислити у монокультурній перспективі, готує до прийняття своїх місць в ієрархії гноблення, до участі в проекті колонізації навколишнього середовища, до апатії, що дозволяє безболісно споживати життя інших, не розуміючи їх болю і не реагуючи на нього.



Лейла Абдельрахім – антропологиня, веганка й анархо-примітивістка. Так вона завершує одне з інтерв'ю:

«Ми повинні повернути Ліс. Я не маю на увазі метафорично або тільки в абстрактне «туди», а прямо сюди, в наші міські простори, в наші тіла, в нашу свідомість і в наші серця. Таким чином ми повинні обеззброїти богів цивілізації, тих хижаків, яких ми створили, яких годуємо і в чиему образі бажано бачити себе. Ми повинні знешкодити цих богів, незалежно від того, маскуються вони в одяги Справедливості, Благочестя або Знання, і повернути світ тим, хто знає, як про нього піклуватися»

переклад: іван кочедижніков для taste the waste

редактура: саша мішугіна

ілюстрації: іван кочедижніков

оригінал: Fifth Estate # 391, Spring / Summer 2014 – Anarchy!

З раннього дитинства нас вчать: все в світі – це «ресурс» у харчовому ланцюжку. Кожен і кожна* у цьому ланцюжку одночасно є об'єктом для споживання представниками верхніх ланок, і – споживачем «ресурсів», розташованих нижче в хижацькій ієрархії. Нам також говорять, що життя в дикій природі пов'язане з голодом і смертельною небезпекою, і що цивілізація позбавила нас від загибелі в жорстоких умовах. Таким чином, ще дітьми ми приходимо до переконання, що життя в цивілізації нам на користь: без неї ми просто не змогли б вижити.

Сучасна цивілізація (а саме європейська/західна) зобов'язана своїм існуванням аграрній революції, яка зародилася у Родючому напів-місяці з одомашнення двозернянки на Близькому Сході близько 17 000 років тому. За цією подією прослідувало одомашнення собак у Південно-Східній Азії близько 12 000 років тому й паралельно з'явилися цивілізації у Північній Америці близько 11 000 років тому [1]. Відповідно, нове уявлення про їжу живило нову соціально-екологічну практику, підштовхуючи деяких людей міняти свої стратегії життєзабезпечення. І якщо раніше вони ґрунтувалися на уявленні про навколишнє середовище як про дике або здатне самостійно підтримувати розмаїття життя, то тепер у цій концепції світ став підручним об'єктом для людських цілей: управління, володіння і споживання.

Таким чином, цивілізація – це не просто наслідок аграрної революції; скоріше, цивілізація стала можлива через те, що основоположни стало монокультурне сприйняття світу як об'єкту для людського споживання. Тому і виникла потреба в таких поняттях, як ресурс, ієрархія та праця. На них будуються усі сучасні інститути: цивілізація не може існувати без присвоєння «продовольчих і природних ресурсів», а також рабської праці (собак, коней, корів, жінок, шахтарів, фермерів і т.д.). Ось чому кожна сучасна установа має відділ «кадрових ресурсів». Принцип перетворення в ресурс легітимізує управління, вбивство і володіння природою та людиною [2].

Усе, в тому числі і людина, «професіоналізувалося» та розділилося на гендерні, етнічні, расові та інші категорії, які спеціалізуються у конкретних сферах праці, потрапляючи у певні ніші «харчового ланцюжка». Мова відображає ці категорії та нормалізує пригноблення. Наприклад, в європейських мовах людське ототожнюється з чоловічим. А слово «тварина» відділяє людину від тварини, тому що стирає тваринну сутність людини і, таким чином, знеособлює тварин. Знеособленим нелюдським тваринам відмовляють у

привілеях, наданих деяким – невеликій групі приматів – завдяки приналежності до «людства». Більше того, поділ на такі категорії, як людське, тваринне, жіночне, мужнє, раса, етнос і т.д. дозволяє мові приховувати расистську, спесишистську та патріархальну сутність цивілізації, в якій людські та нелюдські жінки були зведені у клас, що спеціалізується на виробництві ресурсів.

Із дитинства мова програмує нас так, щоб ми займали «спеціалізовані» місця й упокорювалися з нашою позицією у циклі пригноблення. В результаті африканців змусили працювати на плантаціях або в шахтах. Нижчі або позбавлені власності класи в Європі були перетворені на кріпаків, а потім – в робітників на фабриках. Корови стали «їжею», коні – робочою силою і/або розвагою, диких тварин продовжують знищувати або полювати на них заради забави, і це тільки декілька прикладів. Такі сплески соціоекологічних культур виникали епізодично в людських і нелюдських суспільствах протягом усієї історії розвитку життя на землі. Однак парадигма життєзабезпечення, заснована на експлуатації та споживанні, змогла досягти того глобального масштабу, який ми переживаємо сьогодні, тільки після того, як близькосхідна та єгипетська цивілізації охопили Європу.

Я виросла в Судані і вже у п'ятому класі дізналася про цивілізацію з уроків британської навчальної програми. З тих пір берега Тигра, Євфрату і долини річки Інд захопили мою увагу. Разом з тим, мене спантеличувало протиріччя між тим глибоким почуттям щастя та спокою, яке я відчувала в дитинстві у присутності дикої природи, і припущенням, що лежить в основі цивілізованої епістемології, що світ є ворожим, а життя передбачає боротьбу та страждання. І хоча до двадцяти з гаком років я приймала боротьбу та страждання як даність, в глибині душі я знала, що буття у світі і у своєму тілі – неймовірне джерело радості. Виявити його можна, переставши підкорятися указам релігії, капіталу або цивілізації – працювати, експлуатувати інших, вбивати і споживати.

Шкільні підручники описують зв'язок між їжею, колонізацією та цивілізацією як щось позитивне, розумне і важливе для нас. З ранніх класів обов'язкова шкільна освіта вселяє нам віру у необхідність колонізації навколишнього середовища і вчить мислити у монокультурній перспективі. Таким чином, школа готує нас до участі у колонізаторському проекті цивілізації.

Успіх колонізації залежить від того, яку додаткову вартість генерують продукти, послуги і плоть одомашнених ресурсів для своїх власників/споживачів при мінімальних витратах. Процес одомашнення тому полягає в тому, щоб змінити сенс існування для тварини. У дикій природі сенс існування неприборканий утилітарними цілями, а в цивілізації – продуктивність стає заперукою життя: об'єкт одомашнення повинен працювати ефективно

та виробляти максимум в найкоротші терміни, не займаючи багато місця і витрачаючи якомога менше енергії (продуктів харчування та інших витрат). Процес одомашнення також повинен «виховувати» (інакше кажучи – переконувати) «ресурси», що вони, в дійсності, – ресурси. Таким чином, цивілізація починається зі зміни внутрішнього ландшафту одомашненої істоти. Чим раніше починається цей процес, тим краще. Переважно – при народженні або навіть ще до зачаття, коли саме поняття дитини будується на тому, що сенс його існування – служити «вищому», зовнішньому, абстрактному соціальному порядку, званому «суспільним благом». Цивілізація потребувала того, щоб цивілізована** логіка, програма дій і система знань були нав'язані з дитинства; так і була створена система шкільної освіти.

*** Ми уточнили у Лейли, чому саме «цивілізований», а не «цивілізуючий»? – «Я спеціально маю на увазі саме це значення. «Цивілізуючий» це той, який цивілізує, а «цивілізований» – вже готовий», – уточнила авторка. – прим. Ttw*

Радянський фізіолог Ілля Аршавський визначав дику природу як простір моралі. Дикі види керуються емпатією та знанням того, що заради загального благополуччя життя може розквітати тільки в різноманітті. За його словами, у диких істот немає вибору, окрім як кооперувати з життям і різноманітністю. Цивілізація, навпаки, – говорить Аршавський, – аморальна, тому що цивілізовані особини надали собі право вибирати – карати чи ні, катувати чи ні, вбивати чи ні. Найголовніше, він пояснює, як цивілізоване батьківське виховання та шкільне навчання несуть відповідальність за екологічне руйнування, війну та інші форми жорстокості по відношенню до тварин і дикої природи [3]. Тому не випадково цивілізована освіта відбувається у стерильних умовах школи, де дітей на більшу частину їх дорослішання замикають в чотирьох стінах і навчають за допомогою друкованих та інших матеріалів того, як досягти успіху, працюючи в рамках цивілізації та зміцнюючи її ієрархію.

У будь-якій школі світу учнів відокремлюють від інших видів і навіть від інших вікових груп і поколінь свого виду. Винятком є лише тварини в клітинах або на фермах, яких тримають, щоб навчати дітей одомашненню. Навіть в тих школах, де робляться спроби урізноманітнити гендерний, етнічний і соціально-економічний склад учнів, школярі поділяються за класовою ознакою під впливом соціо-економічних структур, які організовують публічний простір і розподіляють матеріальні блага. Відчутним чином діти позбавлені можливості здобувати життєвий досвід поза шкільними стінами або за межами обмеженого сімейного кола, оскільки навіть сімейні відносини є другорядними і за значимістю, і за кількістю часу, який діти проводять в школі. Таким чином вони не

набувають реальних знань про те, як світ цвіте або страждає, і як їх цивілізована парадигма життєзабезпечення прирікає його на муки та смерть.

Роки такої ізоляції послаблюють здатність дітей співчувати іншим людським і нелюдським тваринам і роблять їх схильними до прийняття етичних позицій, що укорінені у відчуженні, невігластві і ворожості по відношенню до всього дикого. Насправді аморальність, жорстокість і невігластво – найбільш характерні риси цивілізації. І якщо мета освіти полягає у поширенні цивілізації, то незалежно від того, чи сформульований цей порядок денний чітко чи імпліцитно, завдання школи – прищепити ці якості майбутнім «кадровим ресурсам». Тоді стає зрозуміло, що змагальність, цькування та інші форми насильства, широко поширені у сучасних школах, – пряме відображення цієї основи [4].

І навпаки, в диких онтологіях істоти з'являються на світ зі своєю власною метою, щоб отримувати задоволення від буття. Саме їхнє існування, таким чином, і є для них сенсом життя (raison d'être). Той факт, що дикі істоти продовжують існувати, і ніхто не навчає їх цього, свідчить про те, що людські та нелюдські діти мають вроджену здатність вчитися жити. І оскільки вони не можуть процвітати у вмираючому середовищі, вони розуміють, що підтримка балансу різноманітності в живому співтоваристві – це благо для живих істот. Ця епістемологія – або спосіб пізнання світу і себе – сягає корінням у основоположну передумову дикості, а саме: якщо життя виникло на землі, то це тому, що умови були сприятливими для нього, і якщо світ хороший для життя, то живі істоти – просто в силу того, що вони живі – знають, що є для них благом: здоров'я, різноманітність і щастя.

Освоєння таких знань вимагає досвіду безпосередньої близькості з природою і здатності розуміти, що відчувають і зазнають ті істоти, які поділяють з нами єдиний життєвий простір, наш світ. Як пише Еріка-Ірен Даес від імені створеної у 1982 році Робочої групи з корінного населення (Working Group on Indigenous Populations, допоміжний орган ООН – прим. Тtw) з приводу тих народів, чия культура існування заснована на стійких взаємовідносинах з диким середовищем існування:

«Корінні народи бачать всі плоди людського розуму і серця як взаємозалежні, які виходять із одного і того ж джерела: відносин між людьми і землею, спорідненості з іншими живими істотами, які разом населяють землю і світ духів. Оскільки головним джерелом знань і творчості є сама земля, усе мистецтво і наука конкретного народу – це прояви одних і тих же основоположних взаємин ... »[5].

Тому у диких товариствах (wild societies) діти вчаться через свій власний досвід і взаємодію з сім'єю та спільнотою, заснованому на засадах емпатії та турботи. Тут дитину заохочують пробувати, випробовувати та пізнавати себе і своє оточення. Неодомашнені нелюдські та людські тварини дозволяють дитині розвивати свої інстинкти та формувати біо різноманітні відносини через прямий досвід, емпатію та самореалізацію, незалежно від того, наскільки дивною ця самореалізація може здатися іншим. Існує безліч прикладів такого підходу до дітей в людських та інших спільнотах. Народ семаї з півострова Малакка пропонує нам сучасний приклад такої культури виховання та дитинства.

Як і багато інших корінних суспільств, семаї не нав'язують дітям обмежень, припиняючи лише жорстокі або змагальні ігри чи реагуючи на безпосередню загрозу життю. Вони не примушують дітей прислужувати та не практикують психологічні, моральні чи фізичні форми покарання, тому що знають, що дитина, оточена турботою та безкорисливою любов'ю, бажає – і здатна – вчитися самостійно [7]. У таких суспільствах діти засвоюють культуру гігієни та соціальної взаємодії, як тільки починають повзати. Наприклад, вони швидко вчаться, де можна сходити в туалет, без допомоги письмових інструкцій, умовлянь або загрози відчуження. Вони також розуміють, що будь-який прояв жорстокості, включаючи споживання тварин, яких вони вирощують – це не частина «природною харчового ланцюга», а акт канібалізму, який потрібно розуміти в більш широкому контексті насильства, властивого цивілізованим відносинам [8].

Тому педагогіці немає місця в дикій природі. Вона зустрічається тільки в цивілізованих суспільствах, якими рухає намір інтегрувати дітей у сформовану ієрархію споживання (зусиль, праці та життів) в якості майбутніх «ресурсів». Подібна «інтеграція» вимагає такої системи освіти, яка змінює поведінку дітей, перепрограмує їх потреби і бажання. Це і є одомашнення як таке. Воно тягне за собою стандартизацію сенсу життя, де все і вся існують для підтримки харчового ланцюжка. На відміну від дикої природи, де дітям життєво важливо навчитися реагувати на зміни та відмінності новаторським, але симбіотичним чином, в цивілізації контроль за тим, що, коли і як діти вчать, є невід'ємною частиною фіксованої та догматичної навчальної програми, призначеної для їх підготовки до роботи в контрольованому та передбачуваному середовищі, де вони будуть займатися виробництвом і задоволенням потреб власників. Таким чином, освіта – це система приручення, яка спирається на ізоляцію одомашнюваних, на нав'язування їм шаблонного мислення та на репрезентативну мову, а не на присутність і особистий досвід. Метою освіти є викорінення унікальності та прищеплення – за допомогою болю та позбавлення їжі – «знання» або уявлення про те, що людина існує не для власного задоволення, а в якості трудового ресурсу або їжі для когось іншого.

Така зміна призначення та буття істоти стає суттю відносин між поколіннями та характеризує досвід цивілізованого дитинства, яке триває, принаймні, до раннього дорослого віку – найчастіше, до університету й аспірантури. Ця практика ґрунтується на припущенні, що діти не здатні самостійно навчитися жити (в цивілізації) та служити іншим людям в якості ресурсів, якщо їх не змусять вчитися за допомогою погроз і систематичного заподіяння емоційного і/або фізичного болю. І, звичайно ж, це вірне твердження, адже діти знають, що вони існують для того, щоб насолоджуватися життям, а не боятися, катувати або знищувати його. Опір одомашненню завжди був сильним. Тому потрібні десятиліття, щоб викоринити дику волю, і всього нічого – щоб людські та нелюдські тварини здичавіли.

У цьому сенсі їжа є сполучною ланкою між одомашненням, колонізацією, цивілізацією та освітою, оскільки вона являє собою одночасно ресурс, метод і основну причину цивілізованого насильства. Зокрема, метод дресури нелюдських тварин полягає у тому, що їм відмовляють у їжі, примушуючи голодувати, щоб змусити їх служити інтересам «здомашнювачів». Людські тварини одомашнюються точно таким же чином: їм загрожують бідністю і голодом, що, по своїй суті, теж позбавлення їжі. І це – основний педагогічний метод в навчанні людських ресурсів. Школи використовують оцінки та інші види психологічного та фізичного покарання, щоб змусити майбутні ресурси (працівниць) підкорятися ієрархічному порядку. Гарні оцінки обіцяють більш високе місце у харчовому ланцюжку, низькі оцінки та погані відгуки загрожують голодом, бездомністю, соціальною ізоляцією та стражданнями – або від безробіття, або від важкої праці на низькооплачуваних роботах, найчастіше у жахливих умовах. Шкільні оцінки виправдовують апатію для тих, хто експлуатує страждання і працю занепалих на дно харчового ланцюга. Іншими словами, жорстокість, апатія та відчуження штучно прищеплюються в «освітніх» установах з метою цивілізувати та колонізувати людські та нелюдські ресурси в ім'я їжі та одночасно за допомогою їжі. Ці властивості – побічний ефект і не результат випадковості «людської природи»; вони лежать в основі цивілізованого порядку денного. По суті, вони – невід'ємна частина механізму, що забезпечує поширення цивілізації.

Тому не дивно, що, як ніколи раніше, в минулому столітті сталася безпрецедентна глобалізація обов'язкової шкільної освіти. З тих пір формування цивілізованого дитячого габітусу** стало у значній мірі обмежуватися класною кімнатою, ієрархічна структура якої вимагає підпорядкування вищим особам (наприклад, вчителю та призначеним класним керівникам). Тут діти вчать, слухаючи вчителя, читаючи та записуючи. Групи організовані за віком, стороннім вхід заборонено. Таке ув'язнення дітей одного віку в закритому просторі позбавляє їх можливості відчувати хаос повсякденного життя у реальному світі. У минулому столітті грамотність і колоніальні мови були нав'язані дітям всюди,

незалежно від їх культурного походження або від того, чи вимагає робота, яку вони в кінцевому підсумку будуть виконувати, навичок читання або письма – особливо іноземною, колоніальною мовою.

* *Габітус* – поняття з соціальної теорії П'єра Бурдьє, що характеризує систему формованих у соціальному середовищі схильностей до структурування практик і уявлень окремих індивідів або соціальних груп. *Габітус* – це як історичний продукт, так і механізм схематизації соціального досвіду, який задіює потенції та випадковості конкретної ситуації (див. Бурдьє П. «Структура, габітус, практика») – прим. Ttw

Моє власне дитинство є чудовою ілюстрацією колонізації та її складнощів. Коли я жила у Росії, варіанти шкільних курсів обмежувалися для мене російською мовою, яка була офіційною мовою Радянського Союзу та «дружніх» народів-супутників, а коли ми переїхали в Судан, я вчилася англійською та арабською – обидві в Африці були мовами колонізаторів. Крім того, вся моя освіта була антропоцентричною і, в основному, європоцентричною, відірваною від реального життя північно-східного африканського ландшафту, в якому я жила і який був розорений для того, щоб служити «західним/близько-східним» і колоніальним потребам. Серед цих потреб спочатку була людська рабська праця, потім – слонова кістка, викрадена у вбитих слонів, потім – бавовна, мідь, уран і, нарешті, нафта, не рахуючи величезної кількості інших посягань на життя. Після здобуття незалежності від Великобританії у 1956 році Судан успадкував колоніальний кордон і залишився колоніальним утворенням в силу своєї включеності в ієрархію «пост»-колоніального економічного порядку. Таким чином, Судан продовжив спадщину видобутку корисних копалин, рабства, експлуатації, війни та опустелювання, тим самим відтворюючи експлуатаційну парадигму хижацького харчового ланцюга. Це справедливо по відношенню до всіх національних держав сучасного світу, оскільки не може бути ніякого суверенітету в цивілізації. Вона сама собою і є колоніалізмом, який зазіхає на наш внутрішній та зовнішній світ і завойовує його.

Будучи найбільш ефективним методом одомашнення, освіта завжди відіграла у цьому процесі вирішальну роль. Наведу приклад з історії: коли араби – а пізніше і європейці – колонізували нове місце, перше, що вони робили, це відкривали школи, або медресе і мектеб арабською мовою. Все ж, незважаючи на причинно-наслідковий зв'язок між цивілізацією, стражданнями та руйнуванням навколишнього середовища, чим відчайдушніше стає екологічна ситуація, тим завзятіше «удосконалюється» цивілізована шкільна освіта і тим більше батьки вимагають її для своїх дітей, приймаючи державну

пропаганду, що відповідь – в освіті . Однак десять тисяч років цивілізації унаочнили, що сама цивілізація породила організоване насильство, розповсюдила бідність серед знедолених класів нелюдських і людських тварин, чії недоїдання, стрес і рабська праця послабили імунну систему, а обмежені умови життя сприяли поширенню заразних хвороб і епідемій. Наприклад, Армелагос і його колеги у своїх палеонтологічних дослідженнях 1991 року обговорюють питання про те, як осілий спосіб життя і розвиток сільського господарства сприяли зростанню смертності у ранньому віці. Особливо негативно вони позначилися на жінках, дітях і найстарших [9]. На думку цих вчених, незважаючи на збільшення смертності, в неолітичний період сталося раптове зростання населення завдяки скороченню інтервалів між пологамі і збільшення числа пологів на одну жінку.

Іншими словами, цивілізація вимагала наявності доступних людських ресурсів для армії, поліцейського контролю та каторжної праці, і цей попит був задоволений прийняттям патріархальної парадигми. Вона призвела до зростання монокультурних товариств, погіршення імунної системи індивідуумів, груп і всього навколишнього середовища. Але про це мені не розповідали у школі. Я розібралася в цьому самотійно. Бо чим освіченіші ми стаємо, тим далі йдемо від спогадів про щастя простого буття у світі, коли легко ступаючи по землі ми не шкодили їй. Проте, батьки, залучені в цивілізаційний проект – незалежно від їх місця в ньому – продовжують вірити, що якщо люди будуть ще більш освічені, одомашнені ще глибше і ще більше покарані, то щастя – незалежно від того, наскільки поверхнево його розуміють цивілізовані, настане.

Я не знаю, чи можна на даному етапі запобігти екологічній кризі. Тим не менш, ми повинні робити все можливе, щоб вхопити першопричину і зупинити його розвиток. Це вимагає ретельного перегляду епістемології, яка рухає цивілізацією, і, відповідно, скасування усіх форм примусу та обмеження свободи, включаючи школу, а можливо, почати треба саме з неї.

Примітки

1. За Рою Еллен в Ingold, Tim (ed.) (1997) *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture, and Social Life*, London: Routledge.
2. Для поглибленого аналізу, див. AbdelRahim, Layla (2013) *Wild Children-Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education*, Winnipeg: Fernwood. І мою дисертацію: _____ (2011) *Order and the Literary Rendering of Chaos: Children's Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation*. Doctoral Dissertation, University of Montreal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>

3. 3 AbdelRahim, Layla (2013) Wild Children-Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education, Winnipeg: Fernwood.

4. Я детально обговорюю статистику та коріння насильства в AbdelRahim, Layla (2013) Wild Children-Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education, Winnipeg: Fernwood. Див. Також: _____ (2011) Order and the Literary Rendering of Chaos: Children's Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation. Doctoral Dissertation, University of Montreal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>

5. Процитувано з Ingold, Tim (2007) The Perception of the Environment: Essays in livelihood, dwelling and skill, London and New York: Routledge, page 150.

6. Dentan, Robert Knox (1968) The Semai: A Nonviolent People of Malaya, New York: Holt, Rinehart and Winston.

7. Там же.

8. Там же.

9. Armelagos, George J., Alan H. Goodman, and Kenneth H. Jacobs (Fall 1991). "The Origins of Agriculture: Population Growth During a Period of Declining Health." Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies 13, 1: 9-22. Література

AbdelRahim, Layla (2013) Wild Children-Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education, Winnipeg: Fernwood.

AbdelRahim, Layla (2011) Order and the Literary Rendering of Chaos: Children's Literature as Knowledge, Culture, and Social Foundation. Doctoral Dissertation, University of Montreal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5965>

Armelagos, George J., Alan H. Goodman, and Kenneth H. Jacobs (Fall 1991). "The Origins of Agriculture: Population Growth During a Period of Declining Health." Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies 13, 1: 9-22.

Dentan, Robert Knox (1968) The Semai: A Nonviolent People of Malaya, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ingold, Tim (ed.) (1997) Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture, and Social Life, London: Routledge.

AbdelRahim, Layla (2007) The Perception of the Environment: Essays in livelihood, dwelling and skill, London and New York: Routledge.

