

---

## Lezen in het boek van de natuur Over milieu-geletterdheid

Ronald Soetaert, André Mottart, Luc Top

Aandacht voor het milieu staat tegenwoordig hoog aangeschreven. Dus ook in het onderwijs wil men dat milieu-bewustzijn laten doordringen. De Vlaamse eindtermen later er geen twijfel over bestaan: leerlingen dienen tot 'milieubewuste burgers' gevormd te worden. Ook op Europees vlak worden heel wat initiatieven genomen om via diverse projecten de Europese burgers van de toekomst milieubewust te maken. Eén van die Europese projecten (E.E.I.T.E-project)<sup>1</sup> is gericht op de lerarenopleiding en introduceert het milieu als een vakoverschrijdend thema. Een tijd geleden werd het Departement Lerarenopleiding (RUG) geïnviteerd om mee te werken aan dit initiatief vanuit de vraag naar een mogelijke bijdrage van de geesteswetenschappen, van de kunst in het algemeen en van het literatuuronderwijs in het bijzonder. Kan literatuur/ kunst – als vak op school – een rol spelen in het vormen van milieubewuste burgers? In deze bijdrage presenteren wij een verslag van een lessenreeks als een poging tot een theoretisch en praktisch antwoord.

Vooraleer echter de praktijk aan het woord te laten zullen we eerst een wat ruimer perspectief innemen. Dat laatste lijkt ons belangrijk omdat we anders een strijd creëren tussen alfa en bèta over het alleenrecht op het thema 'milieu'. Tegelijkertijd willen wij hiermee het concept van de interdisciplinariteit wat complexer maken dan een kreet waarmee alle problemen zouden worden opgelost.

### 1 Alfa en bèta

Hoewel we dit artikel vanuit de alfahoek schrijven, willen we wel duidelijk stellen dat voor de bestrijding van de milieu-crisis inzichten uit zowel bèta als alfa noodzakelijk zijn. Onze maatschappij is immers zo complex geworden dat de milieu-problematiek niet alleen door een mentaliteitsverandering zal opgelost worden, maar dat er evenzeer expertise nodig is uit diverse alfa- en bèta-kennisgebieden. Hiermee relativeren wij een aantal 'extreme standpunten', die ofwel alle kennis uit bèta afwijzen (als oorzaak van alle kwaad); ofwel alle inzichten uit alfa wegblazen (als wereldvreemd); ofwel interdisciplinariteit introduceren (als een wondermiddel). Nogmaals, het is allemaal veel complexer, en met die complexiteit dient ook het thema 'milieu' op school benaderd te worden.

Eerst iets over dit wantrouwen – vanuit alfa – jegens specialisatie, zeker als die uit exact wetenschappelijke hoek komt. Het wetenschappelijk technologisch op-

timisme ligt aan de basis van de moderne welvaart (zie Vermeersch 1988). Het samengaan van wetenschap, techniek en kapitalisme wordt niet langer als dé toverformule gezien maar tevens als dé oorzaak van de milieu-crisis. Als we de welvaart nog verhogen in het Noorden én uitbreiden tot het Zuiden, dan impliceert dit een verdere uitputting van het milieu.

Voor sommige filosofen en politici dient het westerse rationalisme – historisch gesitueerd in de Verlichting – dan ook met het nodige wantrouwen en kritiek benaderd te worden (zie bijvoorbeeld: Verbruggen 1994, Kruithof 1994, Lemaire 1994). Hiermee wordt een ‘zwarte kant’ van de Verlichting in beeld gebracht. Hoe terecht en interessant die kritiek ook is, toch blijven we onszelf als erfgenamen van de Verlichting beschouwen. Interessant in dit verband is de manier waarop Wim de Temmerman (1994) een andere kant van de Verlichting in kaart brengt: ook tijdens de periode van de Verlichting was er immers plaats voor beleving en bewondering van de natuur (een houding die later – tijdens de romantiek – de kunst grondig beïnvloedde). Maar het lijkt alsof met de opkomst van de industrialisatie een dubbele en ook wel dubbelzinnige houding jegens de natuur ontstaat: economisch en politiek wordt de natuur uitgebuit, artistiek en in het privéleven wordt de natuur bezongen.

Vanuit de esthetische blik wordt dan ook vaak de wetenschappelijke benadering van de natuur als min of meer onethisch veroordeeld. Dit kan leiden tot een afwijzing van wetenschappelijke en (vooral) technologische expertise als de milieu-crisis ter sprake komt. En dit lijkt ons uitermate onvruchtbaar, zelfs gevaarlijk: vandaag is er meer – en vooral ‘betere’ – wetenschappelijke kennis nodig om de problemen in een hoog-technologische maatschappij op te lossen. Bij die kennis hoort dan wel sturing en begeleiding door reflectie vanuit de humane wetenschappen. Hoewel milieu-projecten meestal een interdisciplinair karakter hebben, dienen we er dus over te waken dat kennis uit gespecialiseerde domeinen niet per definitie verdacht gemaakt wordt.

## 2 Openbaar debat

Uit dit wantrouwen jegens specialisatie spreekt ook een houding jegens de ideeën uit de Verlichting. In onze westerse maatschappij wordt die periode immers vaak aangeduid als hét moment waarop de fragmentatie van kennis een belangrijke sprong nam, wat leidde tot een versplintering in diverse vakken of kennisgebieden. Tegelijkertijd creëerde de Verlichting echter een filosofie waarin enerzijds gesteld werd dat onderzoekers zich konden en mochten specialiseren, anderzijds werd echter ook verwacht dat dezelfde specialisten hun kennis beschikbaar zouden stellen voor het grotere publiek. En dat zij een publiek debat op gang zouden brengen over zaken van algemeen belang. Tot vandaag worden we geconfronteerd met de problematiek van die houding, die neerkomt op een ontgoochelende onverschilligheid: de onverschilligheid van het publiek voor het openbare debat; de onverschilligheid van de media, die meer entertainment creë-

ren dan informatievoorziening en debat; en de onverschilligheid van de specialisten, die zich zelden tot de massa richten en die zich via hun specialismen verder vervreemd hebben van de maatschappij, o.a. door de versplintering en de onoverzichtelijkheid van de kennis (zie *Die neue Unübersichtlichkeit* van Habermas 1985).

Op school dienen leerlingen gemotiveerd te worden om deel te nemen aan dat openbare debat (de essentie van een democratisch burgerschap) maar zij dienen ook de nodige geletterdheid te verkrijgen om aan dat debat te participeren. Het is dus belangrijk dat de school leerlingen inleidt in die gespecialiseerde kennis, zodat zij weten waar en hoe expertise gevonden kan worden. Een dergelijke introductie in het middelbaar onderwijs is ook nodig om leerlingen eventueel te motiveren binnen zo'n kennisgebied verder te studeren. Het pleidooi voor reflectie binnen dit gebied houdt in dat – ook voor de exacte vakken – kennis als een historische constructie benaderd wordt: Onder welke omstandigheden werd kennis geconstrueerd? Wat betekende die kennis voor tijdgenoten, wat betekent ze voor ons vandaag?

### 3 Kunst en filosofie

Een debat over het milieu impliceert dat men aansluit bij oudere filosofische kwesties als de relatie tussen mens en natuur. In de geschiedenis van de filosofie valt te lezen hoe de mens zich bewust geworden is van de natuur rond hem. Milieuproblemen vallen natuurlijk niet zomaar uit de lucht: vandaag wordt de milieucrisis door velen als een uitvloeisel beschreven van de Europese – westerse – manier van leven: de moderne burger als een onverzadigbare consument. Oplossingen voor de milieucrisis worden gesitueerd in de ontwikkeling van een nieuwe levensfilosofie en levensstijl, een ander wereldbeeld.

Het menselijke handelen wordt immers bepaald door een oriëntatiekader. Ons pleidooi om aandacht te besteden aan literatuur en kunst dient gesitueerd te worden in het inzicht dat solidariteit niet zozeer ontdekt wordt door reflectie, maar in hoge mate gecreëerd wordt. Daarin spelen diverse genres een essentiële rol: journalistiek, stripverhalen, documentaires, films en vooral: literatuur (zie Rorty 1989). Naast zakelijke argumenten spelen sentimenten immers een essentiële rol in ons gedrag: mensen komen makkelijker tot actie "door droevige, sentimentele verhalen."

In wat volgt presenteren wij twee projecten, waarin respectievelijk via de schilderkunst (focus op het genre van het landschapschilderij) en via de literatuur (focus op de roman *Robinson Crusoe*) onze houding jegens de natuur als constructie doorgelicht wordt.

#### 4 Schilderkunst: het landschap

De voorbije jaren hebben we een aantal lesmodellen gecreëerd rond het 'landschap' (in schilderkunst en literatuur). Centraal staat hierbij de ontdekking van het 'landschap' als autonoom genre in de schilderkunst. Wat de inhoudelijke voorbereiding betreft, probeerden we de opkomst van het landschap in de schilderkunst te beschrijven: van het landschap als achtergrond op een schilderij tot het landschap als hoofdthema in de schilderkunst. Door het tonen van schilderijen van de middeleeuwen tot vandaag kan men de veranderende verhouding tot de natuur aflezen: landschappen verschijnen aanvankelijk slechts op de achtergrond maar komen steeds meer op de voorgrond (zie in dit verband Lemaire 1970). Interessant als illustratie bij onze moderne houding tegenover het landschap zijn dan ook de recente voorbeelden uit plastische kunsten, film en nieuwe media.<sup>2</sup>

Het zou ons te ver voeren om deze lessenserie hier te beschrijven, dus beperken we ons tot één voorbeeld. Omdat zulke lessen toch ook binnen het curriculum dienen ingepast te worden, is het zo dat wij 'het landschap' als thema meestal aan bod laten komen op het moment dat de leraar de 19e eeuw behandelt. De reden zal duidelijk zijn: zowel in de romantiek als in het impressionisme zijn heel wat landschappen in de schilderkunst te vinden.

We stelden drie schilderijen ter beschikking van drie groepen leerlingen: 'Landschap met Mont Sainte-Victoire' van Cézanne, 'Avond in Honfleur' van Seurat, 'Hooimijt in de winter' van Monet. De groepen kregen een zelfde opdracht: (1) een objectieve beschrijving (van wat men – apart – inhoudelijk en formeel ziet), (2) een subjectieve beschrijving (wat vindt men van wat men inhoudelijk en formeel ziet?)

De lessen werden gegeven in het kader van een opdracht binnen de lerarenopleiding. De gesprekken van de leerlingen werden geobserveerd en hun discussie werd op cassette of video opgenomen en gedeeltelijk getranscribeerd. Doel van de opdracht was een inventarisatie te maken van objectieve en subjectieve opmerkingen over de schilderijen (die vaak tegelijkertijd uitspraken impliceerden over 'het landschap' als genre). In de focus van deze eerste les stond dus vooral de verzameling van reacties van leerlingen. Tijdens de tweede les is het de bedoeling leerlingen bewust te maken van hun 'natuurlijke' manier van kijken (of beter: hun cultureel bepaalde blik), o.a. door confrontatie met andere manieren van kijken (van medeleerlingen, maar ook van 'kenners' uit een andere 'kennis-gemeenschap').

Wat leerden wij over 'het landschap' en – indirect – over hun houding jegens de natuur? Opvallende resultaten werden genoteerd in verband met de commentaar op het schilderij 'Hooimijt in de Winter' omdat leerlingen dit schilderij vaak – zowel formeel als inhoudelijk – als triviaal beschrijven. Velen vinden een hooimijt als onderwerp van een schilderij eerder vreemd of in elk geval amper waard om geschilderd te worden; bovendien wordt de stijl vaak onhandig, oninteressant enz. genoemd. De kritiek tegen het schilderij spoort in hoge mate met de verbazing van de tijdgenoten van Monet: wat bezielt de impressionisten om zulke on-

derwerpen in die stijl af te beelden? Waarom werd precies toen het landschap op die manier afgebeeld?

Nadenken over antwoorden op deze vragen impliceerde voor ons dat wij konden reflecteren op de interactie tussen leraar en leerling (uptake),<sup>3</sup> tussen de leefwereld van leerlingen en de expertise uit de kunstgeschiedenis. Wat doet de leraar precies om leerlingen te confronteren met wat in de schilderkunst gebeurt? Die aandacht voor de natuur in de 19e eeuw – de behoefte om buiten te schilderen – vertelt veel over een nieuwe verhouding jegens de natuur: het lijkt alsof de industriële uitbuiting van de natuur de behoefte creëerde aan een andere – meer esthetische – blik op die natuur.

De aandacht van de 19e-eeuwse schilders voor het schilderen van landschappen is een springplank om ook een aantal schilderijen uit het verleden en het heden erbij te halen en de plaats van de natuur door de ogen van de kunstenaars in hun tijd te bepalen.

## 5 Literatuur: *Robinson*

In een project rond Europees literatuuronderwijs waarin *Robinson Crusoe* centraal stond – als mythisch verhaal uit de westerse cultuur – behandelden we een aantal thema's, waaronder het milieu een steeds belangrijker kwestie werd. De mens-natuur-verhouding blijkt namelijk een terugkerende draad te zijn in het intertekstuele web dat door de eeuwen heen om deze roman is gesponnen. *Robinson Crusoe* is bekend als een prototype van de *homo faber* en de *homo economicus*, de mens die dankzij rationeel en efficiënt handelen de natuur naar zijn hand zet, en die uiteindelijk ook van de *wilde* inboorling Vrijdag een – in zijn ogen – min of meer beschaafde burger maakt.

In de talloze jeugdbewerkingen en varianten op het oorspronkelijke verhaal (robinsonades, strips, tekenfilms) werd en wordt, omwille van de *pedagogische waarde*, de doortastende beschavingsarbeid van Robinson vaak extra in de verf gezet. Dit laatste bleek ook uit verschillende leerlingenreacties tijdens de reconstructiefase, de lesfase waarmee wij onze lessen over *Robinson Crusoe* telkens lieten beginnen. In die fase probeerden wij na te gaan in hoeverre, en onder welke vorm, *Robinson Crusoe* tot de culturele kennis van de leerlingen behoorde. De leerlingen werd gevraagd zelf het verhaal te reconstrueren vanuit hun eigen leefwereld, d.w.z. via de bronnen waaruit zij het verhaal hadden leren kennen.

Vervolgens werden de leerlingen geconfronteerd met het originele verhaal van Defoe, aan de hand van een synthese, verteld door de leraar, en van korte fragmenten uit de originele versie.<sup>4</sup> Uiteraard werden de fragmenten gekozen binnen het thematische perspectief van het milieu: momenten waarop Robinson via trial and error het menselijke beschavingsproces overdoet. Na eerst geleefd te hebben van de jacht brengt hij een éénmanseconomie van landbouw en veeteelt tot stand. Tegelijk is de *natuur* veranderd in *eigendom* en *grondgebied* van gouver-

neur Crusoe. En wat de cultuur betreft: Crusoe voert de kalendertijd in, brengt het eiland in kaart, introduceert met zijn dagboek het schrift enz.

Defoe toont zich hier een voorstander en verdediger van de Britse suprematie; dus legitimeert hij de Europese/westerse kolonisatie van de natuur en de andere culturen.

Opvallend nu is het feit dat Robinson Crusoe in zoveel verhalen uit de westerse cultuur herschreven werd. Die bewerkingen en 'verwerkingen' kunnen gelezen worden als verhalen waarin de veranderende verhoudingen van de mens tegenover de natuur in beeld komen. In wat volgt selecteren wij uit het grote aanbod enkele voorbeelden.<sup>5</sup>

In één van de bekendste voorbeelden, *Vendredi ou les limbes du Pacifique* van Michel Tournier, wordt Robinson Crusoe voorgesteld als een man die zijn beschavingsmissie moet opgeven en zich door Vrijdag laat initiëren in een soort zonnecultus. Hier blijkt Vrijdag superieur aan Robinson, en wordt de hele vanzelfsprekende westerse technologische suprematie in vraag gesteld. De bewerking van Tournier is een typisch produkt van de jaren zestig: de verhouding tot de natuur is een cultus geworden – een hippy-achtige happening, waarin Robinson een vorm van 'give peace a chance' predikt. Hiermee worden we geconfronteerd met een visie op de natuur die enerzijds aantrekt, maar vandaag ook wat wereldvreemd aandoet: "Robinson's rejection of society, his opting-out, perhaps appeals to a part of all of us. Although most of us choose to remain in society, and although *Vendredi* seems to advocate a way of life which is untenable in that society, the text touches that part of us which dreams of opting out, of 'getting away from it all', and in so doing, points to the deficiencies of a society which provokes such desires and dreams in its members, a hi-tech society of ambition and greed which has lost touch with the natural world, with spirituality, and with magic." (Hutton 1992: 86).

Naar aanleiding van deze confrontatie kan door de leraar een klasdiscussie over dit thema op gang gebracht worden. Binnen Tourniers anders-gaan-leven-perspectief op de milieu-problematiek past bijv. het onderscheid tussen *nature* en *environment* (milieu). Volgens de filosoof Hans Achterhuis (1994) heeft de industriële beschaving de natuur gereduceerd tot *environment*, en de mens-natuur-problematiek tot een kwestie van milieu-management.

Diezelfde Hans Achterhuis leverde ons ook het idee voor een andere literaire confrontatie rond *Robinson Crusoe*. In een debat reageert hij op Etienne Vermeersch, die in zijn essay *De ogen van de panda* (1989) betoogt dat onze beschaving nood heeft aan een nieuwe milieu-ethiek. Achterhuis stelt dat de milieu-crisis meer te maken heeft met een gebrek aan een adequate sociale ethiek. Interessant voor ons is dat Achterhuis zijn stelling verdedigt met een verwijzing naar de roman *Lord of the Flies* van William Golding.

In deze roman wordt het verhaal verteld van een groep jongens die op een eiland gestrand zijn, een *eco-topia* (aldus Achterhuis 1994). Het is het soort paradijs dat de jongens kennen van robinsonades als Stevensons *Treasure Island* en Ballantynes *Coral Island*: tropische warmte, een lagune ingesloten door een koraalrif, een woud vol vruchten en dieren (leerlingen verwijzen vandaag naar de film *Blue*

*Lagoon*). Bij Golding wordt het paradijs echter een hel: op het einde staat het eiland in brand en wordt het achtergelaten als 'dead wood' en 'burning wreckage' (Golding 1969: 223).

Volgens Achterhuis wordt alle schaarste – dus ook milieu-schaarste – veroorzaakt door menselijke rivaliteit: iedereen wil per definitie wat de andere al heeft. In het geweld dat daaruit volgt, wordt de natuur zelf vernietigd. Het probleem is dus ruimer dan het wetenschappelijk-technologisch optimisme dat uit Defoes werk spreekt en waar Vermeersch het over heeft. Voor Achterhuis draait alles rond het begrip 'schaarste': "De onderwerping van de natuur via arbeid en technologie en de vlucht vooruit in de ruimte buiten Europa zijn na enkele eeuwen westerse economische groei en territoriale expansie doodgelopen. Via de vervuiling van het milieu en de dreigende uitputting van grondstoffen grijnst de schaarste ons aan alle kanten weer tegemoet." (Achterhuis 1993: 61-62).

De discussie over milieu-ethiek, die ons noodzakelijk lijkt om zinvol aan milieu-educatie te doen, kan dus in de klas gebeuren met literaire voorbeelden. Op zoek naar antwoorden op deze filosofische en politieke vragen kan literatuur – in de ruimste betekenis van het woord – abstracte redeneringen leven inblazen.

## Noten

1. Environmental Education into Initial Teacher Education in Europe. Onder supervisie van ATEE, gesubsidieerd door de Europese Commissie.
2. In de derde week van september 1994 hield Studioskoop in Gent onder de reclaimslogan 'Natuurlijk!' een filmcyclus waarin de focus op de invloed van de natuurlijke omgeving en het klimaat op het menselijk gedrag centraal stond. De volgende films werden vertoond: *De ballade van Narayama* (Shohei Imamura, 1982); *Heartland* (Richard Pearce, 1979); *Höhenfeuer* (Ferdinand Mürer, 1985); *Himatsuri* (M. Yanagimachi, 1984); *Deliverance* (John Boorman, 1972); *Alambrado* (Marco Bechis, 1991) en *Jeremiah Johnson* (Sydney Pollack, 1972). – Naast film vindt men vandaag echter ook interessante voorbeelden in allerhande computerspelletjes; recente voorbeelden ook uit de plastische kunsten waarin aandacht voor de natuur en technologie samenkomen (zie Bijvoet 1994).
3. Met 'uptake' bedoelen we de interactie die tussen leraar en leerlingen plaats heeft en waarbij confrontatie van het antwoord van de leerlingen met de reactie van de leraar centraal staat (Nystrand & Gamoran 1991). Concreet: een leraar stelt een vraag en doet iets met het antwoord van de leerling, hij valideert het antwoord op een of andere manier, of stelt een nieuwe vraag. In een dergelijke korte sequentie kan men in feite op kleinere schaal het principe van de cultuuroverdracht op gang zien komen.
4. Wie meer informatie wil over het project, bijv. over de geselecteerde passages, kan terecht op het DLO (RUG), bij voorkeur op woensdagnamiddag (Sint-Pietersplein 5, B-9000 Gent, tel. 09.2643549 bij A. Mottart, praktijkbegeleider Nederlands).
5. Tallozen hebben vanuit diverse disciplines *Robinson Crusoe* geïnterpreteerd, becommentarieerd en/of herschreven, en naargelang van de tijd, de afkomst, het publiek enz. van de auteur heeft de mens-natuur-verhouding er een andere invulling gekregen. Terwijl Robinson Crusoe op zijn eiland, alleen, zonder hulp van anderen of van artificiële hulpmiddelen in 1762 door de pedagoog-filosoof Jean-Jacques Rousseau in diens *Emile* nog opgehemeld wordt als model voor natuurlijke opvoeding, wordt *Het mysterieuze eiland* in 1874 een laboratorium voor Jules Vernes fantasieën over toekomstige technologie. Een kleine eeuw later verschijnt de film

*Robinson Crusoe on Mars* (1964), een science-fiction waarin Robinson een astronaut is, het eiland de planeet Mars, en Vrijdag een vluchteling ontsnapt aan een interplanetaire oorlog.

## Literatuur

- Achterhuis, Hans (1993), *Sociale ethiek of milieu-ethiek?* in G.A. van der Wal & R.M. Holsbeke, Hogendoorn (red.), *Natuur of milieu. Filosofische overwegingen bij milieu en beleid*, Rotterdam.
- Bijvoet, Marga (1994), *Art As Inquiry*, Universiteitsdrukkerij, Erasmus.
- Braeckman, Johan e.a. (red.) (1994), *Rimpels in het water, Milieu filosofie tussen vraag en antwoord*, Acco, Leuven/Amersfoort.
- Defoe, Daniel, *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*, W. Norton and Company, New York/London 1975.
- Defoe, Daniel, *Het leven en de wonderlijke avonturen van Robinson Crusoe*, vertaling van Cees Buddingh, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen (1980).
- De Temmerman, Wim (1994), *Est-il bon? Est-il méchant? Over natuur en de verlichting*, in: Braeckman e.a. (red.) 1994.
- Golding, William (1954), *Lord of the Flies*, Faber and Faber Ltd., London.
- Imelman, Jan Dirk e.a. (1990), *Cultuurpedagogiek*, Martinus Nijhoff Uitgevers, Leiden/Antwerpen.
- Habermas, J. (1985), *Die neue Unübersichtlichkeit: Kleine politische Schriften V*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Hutton, M.A. (1992), *Michel Tournier, Vendredi ou les Limbes du Pacifique*, Glasgow Introductory to French Literature 15, University of Glasgow: French and German Publications.
- Kruithof, Jaap (1994), *De waardenproblematiek*, in: Braeckman e.a.(red.) 1994.
- Ladner, B. en Rehage K.J. (eds.) *The Humanities in Precollegiate Education*, Eighty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago 1984.
- Lemaire, Ton (1970), *Filosofie van het landschap*, Amboboeken, Baarn.
- Lemaire, Ton (1994), *Naar een antropokosmologie*, in: Braeckman e.a., *Rimpels in het water, Milieu filosofie tussen vraag en antwoord*, Acco, Leuven/Amersfoort.
- Nystrand M. & A. Gamoran (1991), *Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement*. Research in the Teaching of English, Vol 25, October 1991.
- Rorty, R. (1989), *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press.
- Rorty, Richard (1994), *Hoofd, hart en mensenrechten*, GA. 30.6.1994.
- Tournier, Michel (1977), *Een vlaag van bezieling, Een autobiografie*, Ned. vert. door Jeanne Holierhoek. Meulenhoff, Amsterdam 1993.
- Verbruggen, Freddy (1994), *Ik ben isolationist, mijn naam is Monroe: reflecties vanuit een beschadigd leven (Benn/Adorno)*, in: Braeckman e.a. (red.) 1994.
- Vermeersch, E. (1988), *De ogen van de panda, Een milieu filosofisch essay*, Stichting Leefmilieu vzw., Uitgeverij Marc Van de Wiele, Brugge.