

Niels Henrik Hooge

Det grønne uddannelsesimperativ

Abstract

The paper defines the green education imperative as a normative proposition that expresses a fundamental norm – sustainable development. The proposition combines directions for action, i.e. the right to receive environmental training and education and the duty to provide it, with a specific situation, resulting in an individual norm-based assessment. The imperative has two main interpretations: The strong version, which in its strongest form consists of binding norms that guarantee definitive subjective rights to ecological and sustainable training and education services and an obligation to provide them. The weak version signifies that students have a moral or non-mandatory right to receive environmental training and education, which is not related to any particular institution in any particular professional context at any particular point in time.

Nøgleord

Deontologisk etik, miljøetik, miljøfilosofi, uddannelsesfilosofi, bæredygtighed, uddannelse for bæredygtig udvikling

Uden for tema

Definition på grønt uddannelsesimperativ

Det spørgsmål, der vil blive behandlet i denne artikel, er, om det filosofisk er muligt at argumentere for implementeringen af et 'grønt uddannelsesimperativ' i alle dele af uddannelsessystemet, ifølge hvilket der eksisterer en *ret* for enhver til at modtage undervisning og uddannelse indenfor miljø og bæredygtighed på det teoretiske og praktiske niveau og desuden en *pligt* i uddannelsessystemet til at udbyde undervisning og uddannelser af denne type.

Om end spørgsmålet har teoretisk karakter, er der ikke tale om et tankeeksperiment, som er opstået ud af intet. Man kan argumentere, at der er tale om en problemstilling, der er blevet fremsat i forskellige varianter med stigende intensitet igen og igen og må forventes også at blive det i fremtiden. Netop intensiteten, med hvilket spørgsmålet fremsættes, har betydning for formuleringen af definitionen på et grønt uddannelsesimperativ, eftersom en sådan definition ikke blot må forholde sig til indholdet af de foranstaltninger, imperativet gør sig til fortaler for, og de handlingsvejledende principper, hvoraf det udspringer, men også den prioritet, disse foranstaltninger bør gives i forhold til andre foranstaltninger, der udspringer af andre, konkurrerende handlingsvejledende principper.

Niels Henrik Hooge, e-mail: nh_hooge@yahoo.dk
Danmark

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 1 | Nr. 1 | 2012 | side 72-87

Når udtrykket 'imperativ' anvendes i det flg. om et normativt udsagn, der beskriver visse pligter og rettigheder, bruges det i udtrykkets bredeste og almindeligste forstand. Dets værdi og nødvendighed kan ikke uden videre bevises formelt, men behøver heller ikke at blive det, eftersom det umiddelbart forekommer indlysende og derfor tjener som grund-sætning for andre udsagn eller i hvert fald er forenelig med disse. Der er med andre ord tale om et normativt udsagn, hvis værdi indenfor uddannelsessystemet bør kunne bekræftes så hyppigt gennem erfaring og bevises så ofte i praksis, at den må betragtes som uomtvistet.

Om end uddannelsesimperativet udviser slægtskab med den kantianske etik, er der ikke tale om et fuldstændigt sammenfald. Som vi skal se, udgør imperativet ikke et kategorisk imperativ, dvs. et universelt princip, der gælder for alle og konstituerer sit eget formål, men snarere, hvad Kant betegner som et *hypotetisk imperativ*, dvs. et betinget påbud, der formulerer den praktiske nødvendighed af en aktivitet eller handling, der tjener som middel til at opnå noget andet. Sådanne hypotetiske imperativer er ikke 'befalinger' eller imperativistiske sproghandlinger, men generelle vurderinger, som en aktør foretager i forhold til sig selv, og ved hjælp af hvilke den pågældende perspektiverer sine handlinger.¹

Om end der er tale om en indlysende grundsætning, er visse reservationer dog på sin plads: Selvom der i det flg. vil blive argumenteret for, at et grønt uddannelsesimperativ er sandt, værdifuldt og gyldigt gælder dette kun indenfor rammerne af det konceptuelle system, som det tilhører. Heraf følger, at imperativets acceptabilitet stiger og falder med acceptabiliteten af det teoretiske system, der udgøres af bæredygtighed og bæredygtig udvikling. Samtidigt kan man fastslå, at et grønt uddannelsesimperativ dermed bliver en bæredygtighedsstrategi eller en del af en bæredygtighedsstrategi. Det er følgelig på sin plads kort at gøre rede for, hvad der ligger i disse begreber:

Ved *bæredygtighed* forstås almindeligvis det forhold, at nutidige og fremtidige generationer besidder den samme ret til i gennemsnit at erhverve de samme lige muligheder for at realisere, hvad de opfatter som det gode liv, dvs. definitionen kombinerer en intra- og inter-generational, rettighedsbaseret moral med et bredt defineret teleologisk mål. Ved *bæredygtig udvikling* forstås man en udvikling, der når frem til eller opretholder en bæredygtig tilstand. Således hviler bæredygtig udvikling på tre søjler – en økonomisk, en samfundsmæssig, herunder en social og kulturel, og en økologisk – som man kan vælge at vægte forskelligt, afhængig af hvilken situation, man befinder sig i, og hvilken tilstand, man ønsker at fremkalde.² Der er her tale om grundlæggende principper, hvis fortolkning og implementering kan og bør nuanceres i forhold til lokale sammenhænge, prioriteter og fremgangs-

1 Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Band 3, Werke in sechs Bänden* (Köln: Könnemann, 1785/1995), 207-208, Onora O'Neill, *Kantian ethics*, in *A Companion to Ethics*, ed. Peter Singer (Oxford: Blackwell Publishing, 1991) 176-179, og Michael Steigleder, *Deontologische Ansätze. Kant*, in *Handbuch Ethik*, 2. Auflage, herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hubenthal und Micha H. Werner (Stuttgart: J.B. Metzler, 2006) 129-130.

2 Konrad Ott, *The Case for Strong Sustainability*, in *Greifswald's Environmental Ethics*, ed. Konrad Ott and Philipp Pratap Thapa (Greifswald: Greifswald University, 2003) 59-64, og Niels Henrik Hooge, *Klimaetik: Etiske perspektiver i den globale klimapolitik* (København: Den Økologiske Arbejdsgruppe, 2009), Accessed March 25, 2012, <http://www.oekogruppe.dk/klimaetik.pdf>, 8-9.

måder. Om end begrebet bæredygtig udvikling er universelt og har globale implikationer, definerer enhver aktør på bæredygtighedsområdet – hvad enten der er tale om et land eller en regional eller international organisation – sine egne handlingsplaner. Mål, vægtninger og processer bør derfor først og fremmest afklares lokalt for at opfylde de lokale miljømæssige, sociale og økonomiske betingelser på kulturelt sensitive og relevante måder.

Ved *bæredygtighedsstrategi* forstås ethvert samfundsmæssigt tiltag eller koordinerede sæt af tiltag, der tager sigt på at realisere bæredygtighed og bæredygtig udvikling.

Det følger med nødvendighed, at et grønt uddannelsesimperativ *først og fremmest formidler undervisning om bæredygtighed og bæredygtig udvikling* indenfor de aksiomatiske rammer, som udgøres af disse fænomener. Bæredygtighed og bæredygtig udvikling udgør, hvad man kunne kalde for et 'naturligt deduktionssystem' – dvs. et deduktionssystem, der har udviklet sine argumentationsprocedurer på grundlag af almene fornuftsovervejelser, og leverer de udtryk eller sætninger, der har primær karakter og bidrager til den måde, hvorpå de andre udtryk eller sætninger i systemet defineres. Det er derfor på sin plads kort at forklare, hvad der ligger i det uddannelsesbegreb, der er indeholdt i imperativet: Om end uddannelse for bæredygtig udvikling er nævnt og beskrevet i adskillige internationale konventioner og erklæringer, er det værd at notere sig, at der efter al sandsynlighed ikke eksisterer en universel formel for, hvad den eksakt indeholder. Ligesom der hersker almindelig enighed om bæredygtighedsprincipperne og deres underliggende koncepter, anerkendes det også, at der snarere er tale om en proces end et færdigt produkt. Med andre ord: Uddannelse om bæredygtig udvikling handler først og fremmest om at håndtere komplekse systemer, der hele tiden er under udvikling. Tyngdepunktet ligger derfor ikke mindst på systemiske forandringsmuligheder i undervisningsinstitutionerne, der giver plads til foranderlig og forandrende læring. Følgen heraf bliver, at bæredygtighedsproblemstillingerne ansues ud fra en lang række forskellige faglige synsvinkler, kulturelle perspektiver og forskellige tidlige og rumlige perspektiver.³

På trods af de ovenfor nævnte nuancer i forhold til lokale kontekster, prioriteter og fremgangsmåder, besidder uddannelse om bæredygtig udvikling ikke desto mindre visse grundlæggende karakteristika. F.eks. påviser *Agenda 21* fire prioritetsområder, hvor kompetencer og adfærd bør fremmes: Elementær uddannelse, reorientering og revision af allerede eksisterende uddannelsesprogrammer, udvikling af offentlig forståelse for og bevidsthed om bæredygtig udvikling gennem mobilisering af alle samfundets sektorer, og praktisk oplæring ved hjælp af videnskabelig og teknologisk uddannelse, ikke mindst gennem samarbejds partnere i erhvervslivet.⁴

3 John Holmberg and Bo Samuelsson (ed.), *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education, Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper N°3* (Paris: UNESCO, 2006), Accessed March 25, 2012. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001484/148466E.pdf>, 8

4 United Nations Conference on Environment and Development, UNCED, *Agenda 21* (Rio de Janeiro: UNCED, 1992) Accessed March 25, 2012, <http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/>, kap. 36.

Mere konkret kan dette udmøntes i flg. egenskaber ved bæredygtighedsrelateret uddannelse:⁵

- Den er baseret på de *principper og værdier*, der understøtter bæredygtig udvikling.
- Den relaterer sig til *alle bæredygtighedens områder* – miljø, samfund og økonomi.
- Den fremmer *livslang læring*.
- Den er *lokalt relevant og kulturelt sensitiv og passende*.
- Den er baseret på *lokale behov, opfattelser og betingelser*, men anerkender, at opfyldelse af lokale behov ofte har *regionale og globale konsekvenser*.
- Den involverer *formel, ikke-formel og uformel læring*.
- Den tager hensyn til *bæredygtighedsbegrebets dynamiske natur*.
- Den adresserer *indhold og tager sammenhæng, regionale og globale problemstillinger og lokale prioriteringer* i betragtning.
- Den opbygger *kapacitet* i forbindelse med samfundsmæssigt baserede beslutningsprocesser, social tolerance, miljømæssig omsorg, fleksible arbejdsstyrker og livskvalitet.
- Den er *interdisciplinær*. Ingen enkelt fagdisciplin kan monopolisere uddannelse for bæredygtig udvikling, men alle discipliner kan bidrage til denne form for uddannelse.
- Den anvender en *flerhed af pædagogiske teknikker*, som fremmer partcipatorisk læring og abstraktionsfærdigheder på et højere niveau.

Selvom uddannelse om bæredygtig udvikling først og fremmest kan defineres som en proces, betyder dette naturligvis ikke, at den ikke er målrettet. Berkowitz, Ford og Brewer har udviklet et begreb om *økologisk skoling* eller *dannelse*, der kan stå centralt i de mål, som bæredygtighedsrelateret uddannelse kan tænkes at forfølge. Ved dette begreb forstås evnen til at bruge økologisk forståelse og tænkning til at studere, opleve og sameksistere med miljøet på en bæredygtig måde. Sammen med civil dannelse – dvs. anvendelsen af forståelse af sociale, politiske, økonomiske og kulturelle systemer til aktiv deltagelse i samfundsmæssige processer – udgør økologisk skoling forudsætningen for det såkaldte *miljømedborgerskab*, hvorved forstås værdibevidstheden og de praktiske færdigheder til at omsætte den økologiske og civile dannelse i praksis.⁶

Sammenfattende kan man sige, at økologisk dannelse er baseret på en række holistisk orienterede koncepter: Systemtænkning og hierarkisk, kvantitativ, probabilistisk, rumlig, tidlig og transdisciplinær tænkning bidrager hver især til at identificere, hvilke fænomener, der er forbundet med hinanden på hvilken måde. Samtidigt adresseres de menneskelige

5 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), *International Implementation Scheme* (Paris: UNESCO, 2005) Accessed March 25, 2012, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf>, 30-31

6 Allan A. Berkowitz, Mary E. Ford and Carol A. Brewer, *A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education*, in *Environmental Education and Advocacy, Changing perspectives of ecology and education*, ed. Edward A. Johnson and Michael J. Mappin (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 228, 235.

samfunds dobbelte rolle i udviklingen af økosystemerne – dvs. både som underlagt værtsøkosystemernes betingelser og bidragsydere til deres udvikling. Under alle omstændigheder er grundantagelsen, at økologisk virkelighed er et menneskeligt begreb og at viden er, hvad det videnskabelige samfund har accepteret som den bedste fortolkning af verden på ethvert givet tidspunkt.

Ovenfor har vi diskuteret betydningen af begreber som 'imperativ', 'bæredygtighed', 'bæredygtig udvikling' og 'bæredygtighedsstrategi' og berørt indholdet af konceptet for bæredygtighedsrelateret uddannelse og undervisning samt formålet hermed. Det er nu muligt at udstikke konturerne af et begreb for et grønt uddannelsesimperativ: *Indledningsvist kan det defineres som et normativt udsagn, der udtrykker en tilgrundliggende norm – bæredygtig udvikling – og forener en mere eller mindre generaliseret handlingsanvisning – retten til at modtage undervisning og uddannelse indenfor miljø og bæredygtighed og pligten til at udbyde undervisning og uddannelser af denne type – med en konkret situation, der munder ud i et individuelt, normbaseret skøn.*

Den deontiske prædikation for det grønne uddannelsesimperativ er her et *påbud* for udbyderne af uddannelser – det at skulle gøre noget – og en *rettighed* for de uddannelsessøgende til at modtage noget. Uddannelsesudbyderne er såkaldte moralske agenter i forhold til påbuddet og såkaldte moralske patienter i forhold til de uddannelsessøgendes rettigheder. Samtidigt er de uddannelsessøgende moralske agenter i forhold til retten til bæredygtighedsrelateret uddannelse og undervisning og moralske patienter i forhold til uddannelsesudbydernes pligt til at udbyde disse. Tilsammen udgør de umiddelbart det *moralske samfund*, som adresseres af det grønne uddannelsesimperativ.⁷ Spørgsmålet er imidlertid, om dette samfund ikke kan udstrækkes til også at omfatte fremtidige generationer, eftersom de måske i endnu højere grad end de nuværende har en interesse i det beskyttelsesgode – bæredygtig udvikling – som udgør kernen i det grønne uddannelsesimperativ. Herudover kan man argumentere for, at det bør omfatte alle de nutidige personer, der i videre forstand omfattes af virkningerne af implementeringen af imperativet, hvad enten disse virkninger har direkte eller indirekte karakter.⁸

Indenfor rammerne af den filosofiske etik kan det grønne uddannelsesimperativ beskrives som en i overvejende grad moralsk agent- og patientcentreret deontologisk teori,⁹ der har en teleologisk dimension. Hvis man går ud fra John Rawls definition på deontologisk etik som en teori, der enten ikke specificerer det gode uafhængigt af det moralsk rigtige, eller ikke fortolker det moralsk rigtige som maksimering af det gode – hvad der ville være ren

7 Konrad Ott, *Prinzip / Maxime / Norm / Regel*, in *Handbuch Ethik*, 2. Auflage, herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hubenthal und Micha H. Werner (Stuttgart: J.B. Metzler, 2006), 474-480.

8 Hvis man udover et antropocentrisk også anlægger et fysiocentrisk perspektiv på udstrækningen af dette moralske samfund, kan man argumentere for, at det også omfatter hele biosfæren, dvs. alt levende.

9 Samuel Scheffler, *Introduction*, in *Consequentialism and its Critics*, ed. Samuel Scheffler (Oxford: Oxford University Press 1988), og Larry Alexander and Michael Moore, *Deontological Ethics*, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta (Fall 2008 Edition, Stanford: Stanford University, 2008) Accessed March 25, 2012, <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/ethics-deontological/>

teleologisk etik – kan dette gode defineres som bæredygtighed og bæredygtig udvikling. Godet er imidlertid ikke teleologisk, eftersom der i definitionen på bæredygtighed indgår intra- og intergenerationel, rettighedsbaseret moral. Følgelig har det ikke førmoralsk karakter og kan ikke maksimeres indenfor rammerne af en rent teleologisk etik. En anden forskel er, at teleologisk etik er 'agent-neutral' og bestemmer de moralske subjekters situationsbetingede pligter uafhængigt af deres roller. Det eneste, der betyder noget, er konstellationen af mulige handlingsforløb og deres konsekvenser.¹⁰ Det grønne uddannelsesimperativ er imidlertid heller ikke rent deontologisk, eftersom det tydeligvis har et funktionelt sigte og dets effektivitet i vid udstrækning kan måles og vejes efter empiriske kriterier.

I forbindelse med indholdet og intensiteten af imperativet er det muligt, at skelne mellem to versioner, en stærk og en svag. Udgangspunktet for denne graduering af begrebet må tages i det forhold, at det implicerer en positiv ret for en moralsk agent til en ydelse fra staten¹¹ og en pligt for staten til at levere denne ydelse. Retten til statslig handling omfatter retten til faktisk handling og retten til normativ handling. I det første tilfælde er det ligegyldigt i hvilken form, retten opfyldes, mens der i det andet tilfælde skal foreligge en normgivningsakt. På denne baggrund er det muligt strukturteoretisk at fastsætte tre kriterier, der har betydning for gradueringen af imperativet: For det første kan det dreje sig om normer, der garanterer subjektive rettigheder, eller om objektivt forpligtende normer. Subjektive rettigheder er retslige relationer mellem retssubjekter, der fastlægger grænserne, indenfor hvilke et retssubjekt har frihed til at udfolde sin vilje, og som derfor korresponderer med begrebet for subjektiv handlingsfrihed.¹² Disse rettigheder implicerer imidlertid tillige en ikke-relationel pligt, der kan beskrives som objektiv, også selvom den ikke modsvares af et retssubjekt, overfor hvem denne pligt består. Subjektiv-objektiv-dikotomien kan i denne sammenhæng formuleres ved, at man spørger til, i hvilken udstrækning retten til bæredygtighedsrelateret uddannelse fordres gennem normer, der forlener de uddannelsessøgende med subjektive rettigheder, og i hvilken udstrækning gennem normer, der begrunder objektive pligter for staten. For det andet kan det handle om bindende eller ikke-bindende normer. Ved 'bindende' forstås her en norm, der kan gøres gældende ved en domstol, ved 'ikke-bindende' leges imperfecta eller rene programerklæringer. For det tredje kan normerne begrunde definitive eller prima facie rettigheder og pligter i form af principper eller regler. Når en regel optræder som grund til et konkret påbud, hvad der er tilfældet, når den er gældende ret, konkret anvendelig og ikke

10 John Rawls, *A Theory of Justice*, (Revised Edition. Cambridge MA: Harvard University Press, 1971/1999), 26-27 og Micha H. Werner, *Deontologische Ansätze. Einleitung*, In *Handbuch Ethik*, 2. Auflage, herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hubenthal und Micha H. Werner (Stuttgart: J.B. Metzler, 2006), 122-127

11 Der er tale om en ret til en ydelse i både snæver og videre forstand. Ret til ydelser i snæver forstand er rettigheder hos den enkelte borger overfor staten på noget, som den pågældende også kunne erhverve fra private, hvis han eller hun rådede over tilstrækkeligt med finansielle midler og tilbud om sådanne ydelser fandtes på det private marked. Det drejer sig om retten til omsorg, arbejde, bolig og uddannelse. Udover sådanne positive faktiske statslige handlinger, omfatter retten også normative handlinger. I dette tilfælde taler man om en ret til ydelser i videre forstand, jf. Robert Alexy, *Theorie der Grundrechte*, (Baden-Baden: Nomos, 1985), 179-180, 454.

12 Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung, Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (Frankfurt: Suhrkamp, 1998) 109-110.

tillader undtagelser, udgør den en definitiv grund. Er indholdet af påbuddet, at nogen har en ret eller en pligt, er denne ret eller pligt en *definitiv* ret eller pligt. Principper er derimod altid kun *prima facie* grunde, der giver anledning til *prima facie* rettigheder og pligter. *Prima facie* rettigheder og pligter kan ganske vist forekomme definitive, men er udstyret med et forbehold: En handling er omfattet af en *prima facie* pligt eller rettighed, fordi den besidder en bestemt egenskab, der taler for, at den bør gøres, men samtidigt kan den have en eller flere andre egenskaber, der taler imod. Hvad rettigheden eller pligten består af, når det kommer til stykket, afhænger af, at man tager hele situationen i betragtning.¹³ Kombinerer man disse tre kriterier, opstår otte normer med forskellige strukturer, hvoraf de første fire er karakteristiske for en stærk version af uddannelsesimperativet og de sidste fire for en svag: Varianter af uddannelsesimperativet befinder sig mellem disse yderpunkter.

Figur 1: Stærke og svage versioner af det grønne uddannelsesimperativ¹⁴

Stærk version af det grønne uddannelsesimperativ				Svag version af det grønne uddannelsesimperativ			
Bindende				Ikke-bindende			
Subjektiv		Objektiv		Subjektiv		Objektiv	
definitiv	prima facie	definitiv	prima facie	definitiv	prima facie	definitiv	prima facie
1	2	3	4	5	6	7	8

Den *stærke version* udgøres i sin stærkeste form af bindende normer, der garanterer definitive subjektive rettigheder til ydelser og pligt til at levere dem (1 og 3). Dette implicerer en lovfæstet, præceptiv ret for enhver uddannelsessøgende i forhold til enhver uddannelsesinstitution på ethvert tidspunkt i enhver faglig sammenhæng at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse og undervisning. Det fagtekniske udgangspunkt er en opfattelse af, at bæredygtig viden ikke blot kan formidles gennem adskilte kurser og programmer, men forudsætter et integreret perspektiv i forhold til alle uddannelser. Selvom separate kurser er nødvendige for at opnå en grundlæggende forståelse af de udfordringer, der er forbundet med bæredygtig udvikling, kan det ikke desto mindre være påkrævet at integrere bæredygtighedsaspekter ind i eksisterende traditionel undervisning. Man kunne endda forestille sig en *ekstra stærk* version, hvor der ikke blot foreligger en ret for den uddannelsessøgende til bæredygtighedsrelateret uddannelse, men også en *pligt* for den pågældende til at søge denne form for uddannelse. Retten til bæredygtighedsrelateret undervisning og uddan-

13 Alexy, *Theorie der Grundrechte*, 90-92, 447-448, Brenda Almond, *Pflicht*, in *Handbuch Ethik*, 2. Auflage, herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hubenthal und Micha H. Werner, (Stuttgart: J.B. Metzler, 2006), 468-469 og Jonathan Dancy, *An ethic of prima facie duties*, In *A Companion to Ethics*, ed. Peter Singer (Oxford: Blackwell Publishing, 1991), 223

14 Figuren er frit efter Alexy, *Theorie der Grundrechte*, 456

nelse er umiddelbart eksigibel for rettighedshaveren (1 og 2). På samme måde implicerer den stærke version en definitiv, bindende pligt for enhver uddannelsesinstitution på ethvert tidspunkt i enhver faglig sammenhæng at udbyde sådan uddannelse og undervisning. Misligholdelse af denne pligt kan meget vel tænkes at være sanktioneret med negative følger for den ansvarlige moralske agent. Pligten i den stærke version er en såkaldt *fuldkommen pligt*, fordi den modsvares af en ret hos pligtobjektet til at kunne effektuere den ydelse, pligten omfatter.¹⁵ Den svageste version af den stærke model er 2 og 4, som implicerer en pligt for staten som moralsk agent til at gøre sit yderste for at realisere indholdet af uddannelsesimperativet uden at der dog består en definitiv subjektiv ret for de uddannelsessøgende til at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse.

Den *svage version* implicerer, at enhver uddannelsessøgende besidder en moralsk eller deklatorisk juridisk ret til at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse og undervisning, der dog ikke på ethvert givet tidspunkt relaterer sig til en bestemt uddannelsesinstitution i enhver faglig sammenhæng. Retten er ikke umiddelbart eksigibel for rettighedshaveren og det er ikke forbundet med negative sanktioner for den moralske patient ikke at leve op til denne forpligtelse. Der er således her tale om en *ufuldkommen pligt* for uddannelsesudbyderne, eftersom den kun modsvares af en ret, der hovedsageligt er af moralsk karakter (5,6,7,8). Den svageste af de ikke-bindende normer, der blot garanterer en moralsk subjektiv ret i forbindelse med en objektiv statslig prima facie pligt, udgør her den nederste grænse (6 og 8).

Rent praktisk kunne man forestille sig, at realiseringen af uddannelsesimperativet i sin typiske form vil komme til at ligge mellem de poler, de to versioner udgør, på en sådan måde, at den stærkeste version udgør det ideal, som imperativet orienterer sig efter, mens den svageste version, repræsenterer den lavest acceptable bundgrænse for den moralske agent eller patient.

Det ligger naturligtvis udenfor rammerne af en artikel som denne at foreskrive, hvordan et handlingsvejledende princip som et grønt uddannelsesimperativ skal implementeres i det danske uddannelsessystem. Uddannelsessystemet er så omfattende og komplekst, at de mange implementeringssituationer, der vil kunne opstå, ikke på nogen måde vil kunne ydes retfærdighed her. Ikke desto mindre kan nogle få udvalgte eksempler give rudimentær anskuelsesundervisning i, hvilke funktioner det vil kunne opfylde, og hvordan det kan integreres.

Eksempel 1: *Integrering af det grønne uddannelsesimperativ i Folkeskolelovens, Gymnasie-lovens og Universitetslovens formålsparagraffer.* For at et grønt uddannelsesimperativ kan fungere efter sin hensigt, må det integreres overalt i den lovgivning, der berører det danske uddannelsessystem på alle niveauer. Foruden at give imperativet maksimal synlighed, tjener dets optagelse i Folkeskolelovens, Gymnasie-lovens og Universitetslovens formålsparagraffer til at understrege den forrang, det har i forhold til mange af de øvrige værdier, som uddan-

15 Dieter Birnbacher, *Sind wir für die Natur verantwortlich?*, in *Ökologie und Ethik*, herausgegeben von Dieter Birnbacher (Stuttgart: Reclam, 2001), 123, 137

nelsessystemet understøtter. Det fig. er eksempler på formuleringer, der ville kunne optages i de nævnte formålsparagraffer (indføjede sekvenser er angivet med kursiv):

Folkeskolelovens § 1 stk. 1 og 3:¹⁶ Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen *gennem bæredygtig udvikling, som har høj prioritet*, og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling (...) Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd, demokrati og *bæredygtighed*.

Gymnasielovens § 2, stk. 5:¹⁷ Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed, folkestyre og *bæredygtig udvikling*. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd, demokrati og *bæredygtighed*. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage *særligt* til *bæredygtig* udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.

Universitetslovens § 2, stk. 3:¹⁸ Universitetet skal samarbejde med det omgivende samfund og bidrage til udvikling af det internationale samarbejde. Universitetets forsknings- og uddannelsesresultater skal bidrage til at fremme vækst, velfærd og *bæredygtig* udvikling i samfundet, *til hvilken der gives højeste prioritet*. Universitetet skal som central viden- og kulturbærende institution udveksle viden og kompetencer med det omgivende samfund og tilskynde medarbejderne til at deltage i den offentlige debat.

Eksempel 2: Integrering i forskningen gennem et korresponderende grønt forskningsimperativ. Eftersom al undervisning på de højere læreanstalter er forskningsbaseret,¹⁹ er et grønt uddannelsesimperativ her ikke praktisk tænkeligt uden et dermed korresponderende grønt forskningsimperativ. Et grønt forskningsimperativ må derfor implicere, at samfundet har *ret* til at forlange, at offentligt finansierede forskningsinstitutioner, der også varetager undervisningsfunktioner, praktiserer miljø- og bæredygtighedsrelateret forskning, og der må foreligge en *pligt* for det offentlige til at finansiere forskning af denne type. Den deontiske prædikation for det grønne forskningsimperativ er her et påbud til det offentlige og en rettighed for de højere læreanstalter. Samfundet er moralsk agent i forhold til påbuddet og moralsk patient i forhold til universiteternes rettigheder. Samtidigt er universiteterne moralske agenter i forhold til at kræve finansiering af miljø- og bæredygtighedsrelateret

16 Lovbekendtgørelse nr. 998 af 16/08/2010.

17 Lovbekendtgørelse nr. 860 af 05/07/2010.

18 Lovbekendtgørelse nr. 695 af 22/06/2011 (universitetsloven).

19 Universitetslovens § 2, stk. 1.

forskning og moralske patienter i forhold til samfundets ret til at kræve denne forskning. Universiteterne har i de senere år opnået en vis autonomi i forhold til den offentlige forvaltning, men autonomi fra et grønt forskningsimperativ er definatorisk ikke en mulighed, dvs. de vil stadigvæk være moralske agenter og patienter i de konkrete situationer.

Også i forhold til et grønt forskningsimperativ er det muligt at forestille sig stærkere og svagere versioner. En *stærk version* implicerer ikke blot en ret for samfundet til at forlange miljø- og bæredygtighedsrelateret forskning fra enhver højere læreanstalt, men også fra ethvert fakultet og institut og i sin yderste konsekvens også fra enhver forsker. Den logiske følge heraf bliver, at miljø- og bæredygtighedshensyn integreres i al universitetsforskning eller i det mindste i den måde, hvorpå den er organiseret. Misligholdelse af denne pligt kan tænkes at være sanktioneret med negative følger for den ansvarlige moralske patient, hvad enten det drejer sig om universitetet, fakultetet, instituttet eller forskerne. Omvendt besidder disse en ret til passende betingelser, herunder den nødvendige finansiering, for at kunne udøve deres forskning. En *svag version* kan implicere, at der kun kan stilles krav om miljø- og bæredygtighedsrelateret forskning til det enkelte universitet og ikke til alle dets fakulteter, institutter og forskere, men at denne forskning dog finansieres i et passende omfang.

Eftersom det grønne uddannelsesimperativ har betydning for næsten alle de områder, der relaterer sig til bæredygtig udvikling, er også indikatorerne for dets vellykkede implementering af omfattende karakter. Eksempler på sådanne indikatorer kunne være: *Imperativets integrering i lovgivningen, integrering i studieplaner enten i form af nye fag eller som reorientering af eksisterende fagdiscipliner og antallet af elever, studerende, undervisere og uddannelsesinstitutioner, som imperativet har betydning for. Og herudover mængden af ressourcer, der anvendes, gennemslagskraft i samfundet i øvrigt i form af øget bevidsthed om bæredygtig udvikling – ikke mindst i medierne, erhvervslivet og det politiske miljø.*

Argumenter for et grønt uddannelsesimperativ

Vi vender os nu mod spørgsmålet, hvordan et grønt uddannelsesimperativ skal begrundes. I denne forbindelse må begrundelserne først og fremmest forholde sig til ønskværdigheden af de mål, som *uddannelsesimperativet* forfølger som *bæredygtighedsstrategi* eller *en del af en sådan strategi*.

Når det drejer sig om begrundelser for normative udsagn, må man tage højde for det forhold, at de ikke nødvendigvis understøttes af empiriske kendsgerninger på samme måde som f.eks. indenfor naturvidenskaberne, men i vid udstrækning forlader sig på principper for moralske rigtighedskriterier. Denne problematisering af, hvilke fakta, genstande eller relationer, der udgør grundlaget for sandhedsværdien af normative udsagn er blevet beskrevet som *korrespondens-korrelat problemet* eller mere generelt som *problemet med den uafhængige variable*.²⁰ Spørgsmålet er her, hvorvidt der kan findes objektive, uafhængige elementer,

20 Alan Gewirth, *Reason and Morality* (Chicago: University of Chicago Press, 1978), 5

der er bestemmende for rigtigheden af disse udsagn. Eftersøgningen af den uafhængige variable i forbindelse med begrundelsen for et grønt uddannelsesimperativ må, som vi har antydnet ovenfor, tage udgangspunkt i den omstændighed, at imperativets værdi skal vurderes indenfor rammerne af det konceptuelle system, som det tilhører – i dette tilfælde *bæredygtig udvikling*. Heraf følger, at dets acceptabilitet stiger og falder med acceptabiliteten af dette konceptuelle system, hvad der følgelig også gælder for gyldigheden af de argumenter, der taler til dets fordel. Med dette forbehold in mente kan særligt fire typer standardbegrundelser, der afspejler forskellige paradigmer i den normative etik, bruges til at legitimere imperativet: Begrundelse med henvisning til individuelle rettigheder (a), begrundelse med henvisning til indgåede forpligtelser (b), begrundelse med henvisning til generelle pligter (c) og begrundelse med henvisning til almene principper (d). Man bør notere sig, at disse fire kategorier er indbyrdes forbundne og derfor ikke adskilles skarpt fra hinanden.

a. *Begrundelse med henvisning til individuelle rettigheder*: Denne begrundelse relaterer sig først og fremmest til den del af imperativet, der udmønter sig i retten til at modtage miljø- og bæredygtighedsrelateret undervisning og uddannelse. I forhold til denne begrundelsesmulighed findes der grundlæggende to perspektiver: Det *etisk-filosofiske* og det *juridisk-dogmatiske*. Det første perspektiv er ikke bundet til en bestemt positiv retsorden, som regulerer hvem, der har hvilke rettigheder, hvorimod der i forbindelse med det andet spørges til, om et retssubjekt i et givet retssystem besidder en bestemt subjektiv ret.²¹ Den indfaldsvinkel, der her er relevant, er i første omgang den etisk-filosofiske, om end der i vid udstrækning er tale om rettigheder, som garanteres af enhver demokratisk forfatning. Den ret, der er relevant i forbindelse med det grønne uddannelsesimperativ, er *retten til bæredygtig udvikling*, som igen forudsætter *en menneskeret til natur og miljø af en bestemt kvalitet*. Problemet er, at denne ret ikke altid er selvstændigt formuleret i den positive ret og følgelig må deduceres fra en kombination af øvrige demokratiske grundrettigheder.²² I al

21 Alexy, *Theorie der Grundrechte*, 159-160.

22 Ved grundrettigheder forstås de rettigheder, som vi efter vore kulturnormer og menneskesyn anser for nødvendige forudsætninger for et værdigt menneskeliv i et demokratisk samfund, jf. Jens Elo Rytter, *Grundrettigheder, Domstolens fortolkning og kontrol med lovgivningen* (København: Forlaget Thomson/Gad Jura 2000), 31-32. Begrebet er velkendt og almindeligt udbredt – i angloamerikansk ret tales der f.eks. om 'basic rights', i tysk ret om 'Grundrechte' og i fransk forfatningsret om 'droits fondamentaux'. I dansk positiv ret er grundrettigheder er ret nyt begreb, som dog måske er på vej til at vinde fodfæste. Her bruger man ikke udtrykket 'grundrettigheder', men 'grundlovsrettigheder' eller 'grundlovssikrede rettigheder', der dog ikke kan bruges som synonymmer i forhold til grundrettighedsbegrebet, men snarere betegner en undergruppe heraf, eftersom grundrettighederne har universel karakter. Nærmere ligger formentlig udtrykket 'menneskerettigheder', som eksempelvis Nordskov Nielsen bruger synonymt med udtrykket 'grundrettigheder', jf. Lars Nordskov Nielsen, *Nogle strøtanker om menneskerettighedsbegrebet – og dets brug*, in *Grundloven og menneskerettigheder i et dansk og europæisk perspektiv*, ed. Morten Kjærum, Klaus Slavensky og Jens Vedsted-Hansen (København: Jurist- og Økonomforbundet, 1997), 35. Se også Hjalte Rasmussen, *EU-ret i grundtræk – grundlove, institutioner og lovgivere i EU og Danmark* (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2008), 158 Begrebet 'grundrettigheder' eller 'grundlæggende rettigheder' bruges også indenfor EF-retten, jf. *Traktat om Den Europæiske Union*, Artikel 6. EF-retten omfatter her både den europæiske menneskerettighedskonvention og medlemslandenes forfatningsretslige traditioner, jf. Claus Gulmann *EFs grundrettigheder – deres virkning i national ret*, in *Grundloven og menneskerettigheder i et dansk og europæisk*

almindelighed er det muligt at klassificere dem på flg. Måde.²³ (α) Grundrettigheder, der ud fra en politisk autonom udformning af ret²⁴ forholder sig til den størst mulige mængde af den samme subjektive handlingsfrihed. (β) Grundrettigheder, der relaterer sig til en politisk autonom udformning af et retssubjekts status i en frivillig association af retssubjekter på det retslige område (f.eks. i en stat eller i en sammenslutning af stater). (γ) Grundrettigheder, der umiddelbart relaterer sig til håndhævelse af rettigheder og en politisk autonom udformning af individuel retsbeskyttelse. (δ) Grundrettigheder, der relaterer sig til den ligelige deltagelse i processer for menings- og viljedannelse, som borgere deltager i, og hvor de udøver deres politiske autonomi og skaber legitim ret. (ϵ) Grundrettigheder, der relaterer sig til sikring af sociale, tekniske og økologiske livsbetingelser, som til enhver tid er nødvendige under de givne forhold for den ligelige udnyttelse af de under α og δ nævnte rettigheder. På grundlag af Rawls koncept om de primære goder²⁵ argumenterer f.eks. Shue for, at der findes mindst tre sådanne grundlæggende rettigheder: Retten til sikkerhed, retten til et vist eksistensminimum og retten til frihed. Disse rettigheder understøttes af et prioritetsprincip, der udsiger, at deres opfyldelse indtager højere prioritet end alle andre aktiviteter, inklusive opfyldelse af andre ikke-grundlæggende rettigheder, hvad der betyder, at en sådan ret ikke kan tilside-sættes for at beskytte en ret, der ikke er grundlæggende.²⁶ Med en vis ret kunne man også føje retten til undervisning og uddannelse²⁷ til disse basale rettigheder, eftersom uddannelse af de opvoksende generationer er af de vigtigste forudsætninger for videreføringen af

perspektiv, ed. Morten Kjærum, Klaus Slavensky og Jens Vedsted-Hansen (København: Jurist- og Økonomforbundet, 1997), 481, 496-498 og Folketingets EU-Oplysning, *Lissabontraktaten*, Sammenskrevet med det gældende traktatgrundlag, (København, 2008) Accessed March 25, 2012.

http://www.eu-oplysningen.dk/upload/application/pdf/6e9edf30/ld_euo_lissabon_16.pdf

- 23 Habermas, *Faktizität und Geltung*, 153-165 og Konrad Ott, *Folien zu den Vorlesungen Umweltethik I und II* (Greifswald: Universität Greifswald, 2007) 57
- 24 Ved politisk autonomi forstås kort formuleret en sammenfatning af moral-, rets- og demokratiprincipper til en grundlæggende ide om selvregulering. Begrebet blev først introduceret af Kant, jf. Habermas, *Faktizität und Geltung*, 118.
- 25 Iflg. Rawls er disse primære goder ting, som man må formode, ethvert fornuftigt menneske ønsker sig på længere sigt i deres liv under forudsætning af rimeligt favorable vilkår. Der er i videre forstand tale om sociale værdier – frihed, chancer, indkomst og det sociale grundlag for selvagtelse, jf. Rawls, *A Theory of Justice*, 78-81.
- 26 Shues argumentation for, at en rettighed er grundlæggende, relaterer sig først og fremmest til nødvendighedsbegrebet. I kortform lyder den flg.: (1) Alle har en ret til noget. (2) Nogle andre ting er nødvendige for at nyde den første ting som en ret, uanset hvad den første ting er. (3) Derfor har alle også ret til disse andre ting, der er nødvendige for at nyde denne første ting som en ret, jf. Henry Shue, *Basic Rights: Subsistence, Affluence and U.S. Foreign Policy* (Princeton: Princeton University Press, 1980), 31, 18-29, 65-87, 117-118
- 27 Retten til uddannelse og undervisning er bl.a. kodificeret i artikel 26 i FN's Menneskerettighedserklæring fra 1948 og artikel 13 og 14 i FN's konvention om økonomiske, sociale og kulturelle rettigheder fra 1966. Artikel 26 fastslår bl.a., at enhver har ret til undervisning og at den skal være gratis, i det mindste på det elementære og grundlæggende niveau. Elementær undervisning skal være obligatorisk og teknisk og faglig uddannelse skal gøres almindeligt tilgængelig for alle, og på grundlag af evner skal der være lige adgang for alle til højere undervisning. Undervisningen skal tage sigte på den menneskelige personligheds fulde udvikling, styrke respekten for menneskerettigheder og grundlæggende friheder og fremme forståelse, tolerance og venskab mellem alle nationer og etniske og religiøse grupper. I artikel 13, der minder meget om artikel 26, anerkendes bl.a. enhver ret til uddannelse. Grundskoleundervisning skal være tvungen og gratis for alle, de forskellige former for undervisning på mellemtrin, herunder teknisk og faglig undervisning, gøres alment tilgængelig ved alle dertil egnede midler og højere undervisning gøres ligelig tilgængelig for alle på grundlag af evner, ved alle dertil egnede midler og i

samfundet. Man kan argumentere for, at retten til bæredygtig udvikling og hermed også retten til uddannelse for bæredygtig udvikling, særligt relaterer sig til ϵ , samtidigt med at retten til uddannelse for bæredygtig udvikling specifikt relaterer sig til γ .

Herudover bør det nævnes, at der i de senere år er sket en udvikling i retning af at forbinde store dele af det konventionelle menneskerettighedskatalog med hensynet til miljøet, dvs. i større eller mindre udstrækning gøre dem til *miljømenneskerettigheder*. Man kan derfor argumentere for, at forgrønnelsen af menneskerettighedskataloget korresponderer med den forgrønnelse af uddannelsessystemet, som et grønt uddannelsesimperativ inkarnerer, og som i denne forbindelse relaterer sig til retten til undervisning og uddannelse.

b. *Begrundelse med henvisning til indgåede forpligtelser*: Denne relaterer sig først og fremmest til den del af imperativet, der udmønter sig til pligten indenfor uddannelsessystemet til at udbyde undervisning og uddannelser af denne type. Den moralske agent er her den danske stat, der i forbindelse med uddannelse for bæredygtig undervisning har påtaget sig en række forpligtelser i forhold til at fremme bæredygtig udvikling, som direkte eller indirekte har konsekvenser for implementeringen af et grønt uddannelsesimperativ. Disse forpligtelser følger f.eks. af internationale erklæringer og traktater (i overvejende grad såkaldt *soft law*²⁸), og af EU-retten, der er bindende.

c. *Begrundelse med henvisning til generelle pligter*: Også her er det tale om en form for begrundelse, der understøtter den del af det grønne uddannelsesimperativ, som manifesterer sig i pligten til at udbyde bæredygtighedsrelateret uddannelse. Pligter, sådan som de skal forstås i denne sammenhæng, er i modsætning til de indgåede forpligtelser ikke opstået direkte og frivilligt gennem den moralske agents egne handlinger. Som ovenfor under b er agenten den danske stat. Spørgsmålet er her, om der foreligger en generel pligt for staten til at fremme bæredygtig udvikling, som direkte eller indirekte har konsekvenser for implementeringen af et grønt uddannelsesimperativ. Selvom dette ikke direkte kan aflæses af positiv ret (først og fremmest grundloven) kan man i princippet argumentere for en statsformålsbestemmelse, der indeholder miljøbeskyttelse som en af sine opgaver. En sådan fortolkning forudsætter

særdeleshed ved gradvis indførelse af gratis undervisning. Artikel 14 indskærper en pligt for nationerne indenfor en vis tidsfrist til at gennemføre princippet om tvungen og gratis undervisning for alle.

Forenede Nationer, FN, *Verdenserklæringen om menneskerettighederne* (New York, 1948), Accessed March 25, 2012. <http://www.menneskeret.dk/menneskerettigheder/globalt/de+forenede+nationer/fn-dokumenter/fn's+verdenserkl%c3%a6ring> og Forenede Nationer, FN, *Den internationale konvention om økonomiske, sociale og kulturelle rettigheder* (New York, 1966), Accessed March 25, 2012.

<http://www.menneskeret.dk/menneskerettigheder/globalt/de+forenede+nationer/fn-dokumenter/fn+om+%c3%b8konomiske+rettigheder>

28 Ved *soft law* forstås artikulationen af en norm i skriftlig form, der kan indeholde både juridiske og ikke-juridiske instrumenter, og som er vedtaget af stater eller internationale organisationer. Selvom disse instrumenter ikke er lov i formel forstand, er de ikke uden autoritet, eftersom der i reglen er tale om omhyggeligt forhandlede og formulerede tekster, der ofte er tiltænkt normativ betydning på trods af deres ikke-bindende traktatretlige karakter, jf. Patricia Birnie and Alan Boyle, *International Law and the Environment* (Second Edition, Oxford: Oxford University Press 2002) 24-27

en historisk trusselssituation som følge af den økologiske krise – en krise der længe har været vel dokumenteret – og den grundantagelse, at enhver i samfundet har en fundamental interesse i opretholdelsen af det naturlige livsgrundlag og dermed i en samfundsmæssig 'naturkontrakt'. Eftersom statens væsentligste grundegenskab er, at den er i besiddelse af velegnede instrumenter – dvs. dens retsskabende funktion og magtmonopol – til at beskytte det naturlige livsgrundlag, har den mulighed for skabe en retstilstand, der tager hensyn til naturen. Statens legitimitet afhænger følgelig af opfyldelsen af disse opgaver.²⁹ *Konklusionen er, at miljøbeskyttelse i form af bæredygtig udvikling er et nødvendigt statsformål og at ikke-opfyldelse af dette formål kan bidrage til at delegitimere statsordenen.*³⁰

d. *Begrundelse med henvisning til almene principper*: Denne type begrundelse refererer både til retten til at modtage bæredygtighedsrelateret undervisning og pligten til at udbyde den. Med henvisningen til almene principper bevæger vi os her i retning af den filosofiske etik, som først og fremmest er et teoretisk projekt, der ikke i første omgang retter sig mod løsning af konkrete moralske problemer, men på fortolkning, diskussion og revision af etiske kriterier. Interessant i denne forbindelse er ikke kun, *hvilke principper*, der taler for bæredygtig udvikling og et grønt uddannelsesimperativ, men om disse principper kan reduceres til *et enkelt øverste princip*, hvorfra alle andre begrundelser kan udledes.

I forbindelse med en begrundelse af et grønt uddannelsesimperativ kommer i princippet derfor endnu fem indfaldsvinkler til:³¹ (α) Den normative etiks individualretslige tilgang – *libertarismen* – der reducerer mangfoldigheden af moralske begrundelser til forleningen af individuelle rettigheder. (β) Den *kontraktsteoretiske* fremgangsmåde, der på implicit, eksplicit eller fiktiv vis reducerer moralske begrundelser til indgåede forpligtelser. Et eksempel herpå er f.eks. Michel Serres 'naturkontrakt', der anerkender nødvendigheden af et afbalanceret forhold mellem menneskeheden og biosfæren.³² Man kan argumentere for, at kombinationen af indgåede forpligtelser og generelle pligter, der er beskrevet ovenfor, udgør en sådan naturkontrakt, i den udstrækning, de understøtter bæredygtig udvikling, og en sådan kontrakt også ligger til grund for de individuelle rettigheder. (γ) Den *dydsetiske* tilgang, der reducerer de moralske begrundelser til pligterne i sociale roller og former for livsstil. (δ) Den

29 Betydningen af og udviklingspotentialet i denne generelle pligt kan ses af den omstændighed, af 192 lande i verden har 140 bestemmelser om miljøbeskyttelse, 86 anerkender retten til et sundt miljø og 97 refererer til en regeringspligt til at forhindre miljøskader. Denne udvikling begyndte i 1970'erne og siden har næsten enhver forfatning, der er blevet revideret eller vedtaget, adresseret miljøproblemer, jf. Prue Taylor, *Ecological Integrity and Human Rights*, in *Reconciling Human Existence with Ecological Integrity; Science, Ethics, Economics and Law*, ed. Laura Westra, Klaus Bosselman, and Richard Westra (London: Earthscan, 2008), 97 og David Richard Boyd, *The Environmental Rights Revolution: Constitutions, Human Rights, and the Environment* (The University of British Columbia, 2010), Accessed March 25, 2012. <https://circle.ubc.ca/handle/2429/23334>

30 Ott, *Folien zu den Vorlesungen Umweltethik I und II*, 84-85.

31 Julian Nida-Rümelin, *Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche*, " In *Angewandte Ethik, Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*, ausgegeben von Julian Nida-Rümelin (Stuttgart: Alfred Kröner, 1996), 41-43

32 Michel Le Serres, *Le contrat naturel* (Éditions Francois Bourin, 1990), 62-63, 78

kantianske etik, der reducerer de moralske begrundelser til et enkelt princip – det kategori-ske imperativ. (ϵ) Og endelig den *utilitaristiske* metode, der også fører mangfoldigheden af moralske begrundelser tilbage til ét princip. β , γ og δ kan defineres som deontologisk etik, hvorimod ϵ er teleologisk. I forbindelse med diskussionen af et grønt uddannelsesimperativ synes α at relatere sig til retten til at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse og begrundelse med henvisning til individuelle rettigheder og β og γ til pligten til at udbyde og retten til at modtage bæredygtig uddannelse og begrundelse med henvisning til indgåede forpligtelser og generelle pligter. δ omfatter pligten til at udbyde bæredygtig uddannelse og begrundelse med henvisning til almene principper, hvorimod ϵ omfatter pligten til at udbyde og retten til at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse.

Overvejelser i forbindelse med anvendeligheden af disse fem perspektiver er imidlertid frugtesløses, hvis ikke man først afklarer det spørgsmål, hvorvidt de skal afvejes imod hinanden, eller om de *konvergerer* hen imod et fælles resultat. Ved etisk konvergens forstås her, at selvstændige, undertiden konkurrerende teorier, etikker og fremgangsmåder fører til de samme konklusioner i forbindelse med en bestemt problemstilling. Etisk konvergens åbner for muligheden for, at de handlingsvejledende principper, som de konvergerende teorier anbefaler, er ukontroversielle og bredt, om ikke universelt accepterede inden for det kontinuum af mulige etiske principper, der spænder fra de vel funderede til de spekulative og polemiske.³³ I dette tilfælde kan man argumentere for, at de nævnte perspektiver konvergerer hen imod et ansvar hos den moralske agent for, at den natur, vi lever i, ikke fuldstændigt ødelægges eller berøves sin sidste rest af oprindelighed. I formuleringen af dette ansvar er det uden videre forudsat, at der *under alle omstændigheder* foreligger en pligt til at bevare den økologiske ligevægt og på langt sigt sikre det naturlige livsgrundlag. Det spørgsmål, der kan diskuteres, er derfor kun om denne pligt er af primær eller af afledet, sekundær karakter. Endvidere må det overvejes, hvorvidt dette ansvar er et ansvar *overfor* naturen eller et ansvar *vedrørende* naturen.³⁴ Berettigelsen af denne sondring udgår fra overvejelser om, hvorvidt ansvaret følger af et klogskabsprincip, der tilsiger os ikke at undergrave det naturlige livsgrundlag gennem overforbrug, hensynet til fremtidige generationer, hvis livsgrundlag vi skylder et lignende hensyn, eller om der er tale om et ansvar for naturen for dens egen skyld.³⁵

Hvorfor der eksisterer en ubetinget pligt til at bevare planeten intakt er formentligt bedst formuleret af Hans Jonas, ifølge hvem menneskeheden ikke har ret til at begå kollektivt selvmord og følgelig ikke har ret til at ødelægge planeten, uanset hvilke midlertidige fordele, der er forbundet hermed for de nulevende generationer. Årsagen er den indlysende, at intet samtykke til at få frarøvet deres eksistensmuligheder kan indhentes fra vores efterkommere. Og selvom man rent hypotetisk antog, at den fandtes – uanset utroværdigheden af en sådan fremgangsmåde – kan man argumentere for, at der eksisterer en ubetinget pligt

33 Hooge, *Klimaetik: etiske perspektiver i den globale klimapolitik*, 20-21

34 Se f.eks. Immanuel Kant, *Die Metaphysik der Sitten, Band 5, Werke in sechs Bänden*, (Köln:Könemann, 1797/1995), 533-534

35 Birnbacher, *Sind wir für die Natur verantwortlich?*, 104-105

for menneskeheden til at eksistere. Eksistens betyder her, at mennesker lever og først derefter, at de lever godt. Menneskehedens eksistensmulighed kan følgelig ikke gøres til indsats i et spil, hvor biosfæren gøres til et eksperimentarium for initiativer, der har potentialet til at lægge planeten øde.³⁶

Konklusionen af det ovennævnte er, at ansvaret for naturen og for kommende generationer konvergerer til et omsorgs- eller ansvarsprincip, der fungerer som øverste princip i forhold til de bæredygtighedsstrategier, hvorfra det grønne uddannelsesimperativ kan udledes. Dette omsorgs- eller ansvarsprincip kan beskrives som et kategorisk imperativ i kantiansk forstand, fordi det udgør sit eget overordnede formål, som det grønne uddannelsesimperativ og alle andre grundsætninger må underordne sig, og er samtidigt retningsgivende for alle moralske agenter i deres handlinger i samspil med alle andre moralske agenter.

36 Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979/2003), 87-92.