

**Ольга Гурова —**

канд. культурологии, ведущий  
исследователь в области  
циркулярной экономики  
и гражданской ответственности  
потребителей в Университете  
прикладных наук Лауреа  
(Финляндия). Исследовательские  
интересы охватывают потребление,  
моду, предпринимательство  
и устойчивое развитие.  
[olga.gurova@laurea.fi](mailto:olga.gurova@laurea.fi)

# Педагогика устойчивого потребления одежды в Финляндии

**Аннотация**

В статье изучается роль школ и учителей в социализации детей и молодежи в области практик устойчивого потребления одежды. Преподавание устойчивого потребления рассматривается как форма активизма. На примере Финляндии — одной из стран, лидирующих в области устойчивого развития, но в то же время сталкивающейся с проблемой перепотребления, — анализируется опыт преподавания устойчивого потребления. Исследование основано на интервью с преподавателями разных предметов, прежде всего труда и домоводства. Статья показывает, что, несмотря на декларируемую ориентацию учебных программ на устойчивое развитие, некоторые связанные с одеждой практические навыки, такие как шитье, штопка и ремонт, теряют значение и исчезают из учебного процесса, что создает проблему для устойчивого развития.

**Ключевые слова:** устойчивое потребление; мода; образование; школа; активизм; Финляндия.

## Введение

Можно ли считать школьного учителя, который рассказывает на уроках об устойчивом развитии в области моды и текстиля, активистом? В этой статье я предлагаю взять понятие «активизм в сфере потребления» (McGregor 2015; Håkansson 2016) и применить его к сфере образования для устойчивого развития. Таким образом, ответ на заданный выше вопрос — да, преподавание может быть рассмотрено как форма активизма в сфере потребления в школьной среде. В статье будет показано, что именно это означает в теории и на практике, на примере Финляндии.

Роль образования в достижении устойчивого развития признана как в академической литературе, так и среди практиков — например, в рамках программы ЮНЕСКО «Образование для устойчивого развития до 2030 года». В ней говорится, что переход к устойчивому развитию может быть достигнут только через трансформацию образовательных систем (UNESCO 2020: 3). Северные страны, включая Финляндию, известны «парадоксом устойчивости»: с одной стороны, они занимают лидирующие позиции в вопросах устойчивости и образования для устойчивого развития, а с другой — остаются одними из ведущих стран в области перепотребления (Nordic Council of Ministers 2024: 11).

В статье я исследую роль школ и учителей в социализации детей и молодых людей в области практик устойчивого потребления одежды. Под «практиками устойчивого потребления одежды» понимается совокупность повседневных действий, направленных на продление жизненного цикла одежды (Gurova 2024). Примеры таких практик включают покупку одежды в секонд-хендах, аренду одежды, заимствование, инвестиции в качество вещей вместо количества, тщательный уход за одеждой, ее ремонт, правильную стирку, апрайкинг, переработку и так далее. Известно, что практики потребления одежды являются одним из главных факторов загрязнения планеты из-за перепотребления и распространения быстрой моды — доминирующей бизнес-модели в индустрии моды (Niinimäki et al. 2020; Fletcher & Tham 2019). Люди много покупают, неверно или вообще не ухаживают за вещами и быстро их выбрасывают.

Сфера производства и потребления одежды — одна из самых проблематичных с точки зрения устойчивости. Глобальное производство текстиля почти удвоилось в период с 2000 по 2015 год, а потребление одежды и обуви, по прогнозам, вырастет на 63% к 2030 году — с 62 миллионов тонн в настоящее время до 102 мил-

лионов тонн в 2030 году. В ЕС потребление текстиля занимает в среднем четвертое место среди факторов с наиболее негативным воздействием на окружающую среду и изменение климата, а также третье место по использованию воды и земельных ресурсов с глобальной точки зрения жизненного цикла. Одежда составляет наибольшую долю потребления текстиля в ЕС (81%), и тенденция сокращения сроков использования одежды перед ее утилизацией вносит значительный вклад в неустойчивые модели перепроизводства и перепотребления из-за распространения быстрой моды (European Commission 2022: 1).

## **Потребительское образование как форма активизма в сфере потребления: обзор литературы**

Как отмечают Паяри и Хармойнен (Pajari & Hartimoinen 2019: 72–73), современные рынки становятся все сложнее из-за информационной перегрузки (рекламного «шума») и растущего разнообразия товаров. Дети сталкиваются с этими сложными условиями уже в раннем возрасте. Школы предоставляют уникальную возможность развивать у них критическое мышление и повышать осведомленность через образование в сфере потребления. Образование в сфере потребления, таким образом, представляет собой процесс формирования навыков и знаний, которые необходимы для осознанного поведения человека на рынке.

Социализация молодежи в роли потребителей, которая достигается через образование в сфере потребления, ранее рассматривалась в литературе как форма активизма (McGregor 1999; McGregor 2016; Benn 2004). Однако этот подход до сих пор не получил должного признания в исследованиях. Последовательно этот подход развивала на протяжении многих лет в своих работах канадская исследовательница Сью Мак-Грегор (McGregor 1999; McGregor 2005; McGregor 2008; McGregor 2011; McGregor 2016). В общем смысле, «активизм» подразумевает действия, способные привести к социальным, политическим или культурным изменениям. В исследованиях потребления изучаются разные виды активизма. Например, активизм брендов рассматривается как активная позиция компаний и их действия по важным для общества социальным, экологическим и политическим вопросам (Kotler & Sarkar 2018). «Потребительский активизм» имеет долгую историю изучения в социальных науках и известен как форма политического участия за пределами традиционной политики.

На рынке он проявляется в различных формах, таких как бойкоты и «байкоты» (boycotts), потребительские движения, антипотребительские кампании, культурные интервенции на рынке и другие (Huyman & Tohill 2017; Littler 2009; Gabriel & Lang 1995).

Что подразумевается под образованием в сфере потребления как формой активизма? Во-первых, активизм всегда направлен на содержательные изменения, точно такую же цель имеет образование. Создание и внедрение инновационных концептуальных подходов к образованию, а также разработка учебных и внеучебных мероприятий, направленных на преобразование потребления в сторону лучшей устойчивости, могут быть рассмотрены как форма активизма (McGregor 2015). Во-вторых, образование в сфере потребления может быть формой этического действия преподавателей, которое акцентирует внимание на моральных и этических аспектах потребления. За этим этическим действием могут стоять собственные ценностные убеждения преподавателей относительно политических, социальных и экономических связей между потребителями и рынком (McGregor 2015: 35, 44). В-третьих, активизм предполагает участие в формировании взглядов учащихся через расширение их знаний, развитие навыков и критического мышления, что повышает их готовность участвовать в изменении устоявшихся потребительских практик (McGregor 1999; McGregor 2005; McGregor 2011).

Образование в сфере потребления может быть рассмотрено как инструмент, способствующий укреплению осознанности и ответственности молодежи в роли потребителей (McGregor 1999; McGregor 2005; Benn 2004; Brennan et al. 2017). С точки зрения критической педагогики это достигается через создание безопасной образовательной среды, где молодые люди могут свободно исследовать свои ценности, убеждения, установки и мировоззрение (McGregor 2005: 440). Кроме того, учебные заведения предоставляют не только пространство для рефлексии, но и необходимую базу знаний, которая позволяет молодым людям развить ключевые навыки, связанные с осознанным потреблением (Brennan et al. 2017).

Еще одна важная задача образования в сфере потребления — формирование у молодых людей идентичности «потребителей-граждан», которые при принятии решений учитывают интересы общества и окружающей среды наряду с личными интересами. Это включает осознание своих обязанностей как потребителей, а также способность анализировать и предвидеть последствия своих действий (McGregor 1999; Benn 2004). Бенн, рассуждая о личности, говорит про две перспективы: «экоцентричную» и «эгоцентричную». «Экоцентричный

человек заботится не только о себе, но и о своей семье, других людях и окружающей среде. В противоположность ему, эгоцентричный человек сосредоточен исключительно на удовлетворении собственных нужд, не задумываясь о последствиях» (Benn 2004: 114).

Хоканссон описывает подход «ценностного образования» (value education) как совокупность педагогических практик, направленных на формирование, передачу и преподавание ценностей. Он выделяет несколько типов такого образования. Во-первых, консервативное ценностное образование, которое ставит целью передачу доминирующих ценностей. Во-вторых, либеральное ценностное образование, при котором учащиеся самостоятельно формируют свои собственные ценностные установки. В-третьих, критическое ценностное образование, направленное на радикальные изменения и освобождение учащихся от доминирующих взглядов. В-четвертых, постмодернистское ценностное образование, признающее многообразие точек зрения и мотивирующее учащихся критически оценивать различные перспективы и рассуждать с разных этических позиций. Исторически преобладание тех или иных подходов менялось, но именно критическое ценностное образование наиболее соответствует подходу к образованию как к форме активизма (Håkansson 2016: 268).

Тем не менее этот подход содержит ряд противоречий. Одним из них является собственно понятие «активизм». Учителя и педагоги совершенно не обязательно ассоциируют себя с активистами в процессе выполнения своей профессиональной деятельности — они всего лишь делают свою работу. Однако, как утверждает Мак-Грегор, даже если учителя не идентифицируют себя как активистов, сам теоретический подход подразумевает, что образование — это деятельность, которая носит активистский характер (McGregor 2015: 36). Педагоги, обладая авторитетом и влиянием, находясь в позиции власти, имеют уникальные возможности для формирования осознанного потребительского поведения у детей и молодых людей.

Еще одно противоречие возникает на пересечении понятий «потребления» и «гражданства». Целью образования в сфере потребления является воспитание «потребителя-гражданина» (McGregor 2008: 549). Однако эти две роли, потребитель и гражданин, нередко противоречат друг другу. Гражданин должен осознавать последствия своих решений, в то время как потребитель, напротив, может принимать решения, не испытывая чувства вины и не учитывая социальных обязательств (Gabriel & Lang 2006: 174). Гражданство, по своей сути, является политической категорией, определяющей права и обязанности индивида в государстве или сообществе.

Потребитель же изначально представлялся как свободный от социальных обязательств «атом», не обремененный необходимостью объяснять свои предпочтения или поступки (*Ibid.*: 174–175). Со временем понятия «потребитель» и «гражданин» стали частью единого дискурса о «потребителе-гражданине». Это новый тип личности — ответственный и осознанный потребитель, который «заранее думает о последствиях своих решений, ограничивает свои желания, исходя из социальной осведомленности, чьи действия должны быть морально оправданы и кто готов иногда жертвовать личным комфортом ради общего блага» (*Ibid.*: 175).

## **Образование в Финляндии и устойчивое потребление одежды**

Образование как форма активизма приобретает особую значимость в рамках обучения устойчивому развитию, в том числе устойчивому потреблению одежды. Устойчивое потребление одежды является частью более широкой темы об устойчивом развитии. «Устойчивость» обычно рассматривается как сложное понятие, включающее экологические, экономические, социальные и культурные аспекты заботы об окружающей среде (Uitto & Saloranta 2017). В данном исследовании внимание сфокусировано именно на устойчивом потреблении одежды, которое, как уже было отмечено выше, трактуется как совокупность практик, направленных на продление жизненного цикла одежды, особенно в условиях доминирующей системы быстрой моды (Gurova 2024; Niinimäki et al. 2020). Как система образования в Финляндии помогает в их освоении?

В Финляндии обязательное образование включает дошкольное и основное образование, и учащиеся обучаются в школе с шести до восемнадцати лет, начиная с обязательного года подготовки к школе (*esikoulu*) и заканчивая основным или средним образованием. После завершения основного образования студенты могут выбрать либо профессиональное среднее образование, либо общее среднее образование (Uitto & Saloranta 2017: 188). После профессионального среднего образования учащиеся либо идут работать, либо поступают в университет прикладных наук (*ammattikorkeakoulu*), а после общего среднего образования (*lukio*) — в университет (*yliopisto*). Профессиональное образование ориентировано на прямое трудоустройство, но также открывает доступ к высшему образованию, тогда как общее среднее образование направлено преимущественно на академическую подготовку.

Устойчивое развитие является одной из основных целей школьного образования, что прописано на уровне национального учебного плана, и в результате эта тема так или иначе освещается в самых разных школьных предметах (Halinen 2017: 32). Больше всего об устойчивости рассказывают такие предметы, как биология и география, история и обществознание, этика, домоводство, труд и другие.

В этой статье я уделю особое внимание таким предметам, как «труд» (käsityö) и «домоводство» (kotitalous), поскольку в рамках этих предметов ученики приобретают знания и навыки, связанные с устойчивым потреблением одежды (Haapala et al. 2014; Kuusisaari et al. 2021).

Труд в финских школах стал обязательным предметом с 1866 года и первоначально делился на занятия для мальчиков и девочек (Porko-Hudd et al. 2018; Marjanen & Metsärinne 2019). В 1970 году предмет разделили на текстильный и технический труд, чтобы избавиться от явного указания на пол учеников. Все учащиеся изучали оба этих направления с первого по третий класс. С четвертого по седьмой класс они могли выбрать одно из двух направлений, но в шестом классе был период обмена, когда ученики посещали не выбранный ими вид труда. С 2004 года труды стали единым обязательным предметом для всех учащихся с учебной программой, ориентированной на оба направления. В текстильной части труда учащиеся изучали шитье, вязание, вышивку, ткачество, печать на текstile и валяние (Porko-Hudd et al. 2018: 28). В этот период общее количество уроков по труду в школах сократилось (Marjanen & Metsärinne 2019: 61). В 2016 году, когда была введена новая учебная программа (решение о ней было принято в 2014 году), эта тенденция сохранилась. Исследователи писали про беспокойство учителей, которое связано с распределением учебных часов во вновь принятой учебной программе. Общее количество обязательных уроков осталось неизменным. Но раньше учителя и учащиеся сосредотачивались либо на текстильных, либо на технических частях труда, а теперь одни и те же часы вынуждены были делить два учителя разных направлений. Результатом этих изменений стало ухудшение навыков, в том числе по шитью и ремонту одежды (Kokko et al. 2020: 11).

Домоводство — междисциплинарный предмет, направленный на приобретение навыков, нацеленных на улучшение качества повседневной жизни отдельных людей, семей и домохозяйств. Этот предмет предполагает освоение знаний и навыков для устойчивых практик в домашних условиях (Kuusisaari et al. 2021: 52). Предмет является обязательным в седьмом классе и факультативным в восьмом и девятом классах. На домоводстве школьники изучают принципы

ведения домашнего хозяйства, куда входит знание потребительских прав и обязанностей, умение составлять бюджет и использовать деньги в домохозяйствах (*Ibid.*: 54). Кроме того, этот предмет включает ведение домашнего хозяйства и такие навыки, как уборка, стирка, уход за одеждой, понимание маркировки текстильных изделий и использование химических средств для ухода за ними. Среди ключевых потребительских навыков можно выделить умение различать качество и ценность вещей, умение оценивать их с точки зрения этичности производства, удобства использования, простоты ухода и долговечности. Кусисаари с коллегами отмечают, что в учебной программе в целом после всех реформ произошли сдвиги. Один из них заключается в том, что фокус сместился к обучению студентов цифровым навыкам, а ценность ручных операций или ручного труда, с которыми часто связывается устойчивое потребление, наоборот, снизилась (Kuusisaari et al. 2021: 53–54).

Подводя итог, образование в сфере потребления в данной статье рассматривается как форма активизма, которая помогает молодым людям не только ориентироваться на потребительских рынках, но и может способствовать трансформации их поведения через осознанные потребительские выборы. Каким образом это работает на практике, я покажу ниже в обсуждении результатов исследования.

## **Метод**

### И данные исследования

В исследовании изучаются педагогические практики в сфере устойчивого потребления одежды в Финляндии. Финляндия — это достаточно состоятельная североевропейская страна, со среднегодовой заработной платой 45 365 евро, по данным на 2021 год (Statista 2023). Образование в стране играет особую роль в формировании будущего финского общества и продвижении принципов устойчивости (Halinen 2017).

Что касается потребления одежды, Финляндия является типичной североевропейской страной. Финские граждане потребляют несколько меньше текстиля (11,3 кг в год), чем шведы (12,8 кг), датчане и норвежцы (по 15 кг), но больше, чем жители некоторых балтийских стран, таких как Латвия (6,1 кг) и Литва (7,0 кг) (Dahlbo et al. 2021). Культурно финское общество долгое время было аграрным, и навыки ручного труда (шитье, штопка) всегда высоко ценились (Kokko & Räisänen 2019).

На сегодняшний день Финляндия является страной с развитым дискурсом устойчивости, поддерживаемым государственными

**Табл. 1.** Список интервьюируемых

<b>Номер</b>	<b>Учебное заведение</b>	<b>Предмет</b>
1	Основное образование	Домоводство
2	Основное образование	Труд, визуальные искусства
3	Основное образование	Труд
4	Основное образование	Домоводство, глава комитета по окружающей среде
5	Основное образование	Домоводство
6	Основное образование	Домоводство, образование в области здоровья, этика
7	Основное образование	Музыка
8	Общее среднее образование	История, обществознание
9	Общее среднее образование	Биология, география
10	Общее среднее образование	Биология, география
11	Общее среднее образование	Английский язык, философия, этика
12	Профессиональное среднее образование	Общие предметы
13	Профессиональное среднее образование	Устойчивое развитие
14	Профессиональное среднее образование	Устойчивость в сфере текстиля и одежды
15	Профессиональное среднее образование	Текстиль и мода, общие предметы (искусство, предпринимательство, устойчивое развитие)
16	Профессиональное среднее образование	Текстиль и мода, устойчивое развитие
17	Профессиональное среднее образование	Текстиль и мода
18	Профессиональное среднее образование	Текстиль и мода, коммуникация, устойчивое развитие
19	Университет	Домоводство
20	Дошкольное образование	—

инициативами. Финляндское правительство ставит целью укрепление страны как лидера в области циркулярной экономики (Ministry of the Environment 2023). Однако, несмотря на эти усилия со стороны институтов и образовательных учреждений, потребительское поведение все еще имеет значительное пространство для улучшений, поскольку многие потребители продолжают делать выбор, который противоречит целям устойчивого развития.

Интервью с учителями для этой статьи были собраны в рамках проекта VISU (The Village for Sustainable Clothing) в весенне-летний период 2024 года. Все интервью имели полуструктуренный формат, проводились на финском языке и длились от 37 до 72 минут, в среднем около 50 минут. Вопросы интервью охватывали такие темы, как личный опыт преподавания устойчивого развития, интеграция темы устойчивого потребления одежды в образование и восприятие молодыми людьми преподавания устойчивости.

В исследовании было проведено восемнадцать интервью с учителями основного, профессионального и общего среднего образования (см. табл. 1). Учителя представляли широкий спектр дисциплин. Среди учителей основного образования были в основном преподаватели труда и домоводства. В общих средних школах учителя работали с такими предметами, как история, обществознание, биология, география, английский язык, философия и этика. В профессиональных средних школах интервью были взяты у преподавателей дисциплин, связанных с текстом, модой и устойчивым развитием. Кроме того, мы поговорили с одним учителем из детского сада и одним преподавателем университета. Участники исследования представляли разные регионы Финляндии, что добавляет разнообразие и глубину собранным данным. Для анализа данных я использовала тематический анализ (Braun & Clarke 2006). Это широко применяемый и гибкий метод анализа данных. Тема преподавания устойчивости как формы активизма была выделена в качестве темы для анализа на основе литературы. Анализ данных интервью позволил выделить еще две темы: педагогические практики и содержание преподавания.

Исследование имеет свои ограничения. Это качественное исследование, и оно не является репрезентативным для всей Финляндии. Обсуждаемые практики могут различаться в других контекстах. Я не анализировала различия взглядов в группе учителей, например между учителями профессионального и общего среднего образования, а ограничивалась общими тенденциями.

## Преподавание устойчивости Как активизм

Во-первых, было нелегко найти учителей для интервью, что означает, что те учителя, которые согласились поговорить с нами, были действительно заинтересованы в теме устойчивого развития. С одной стороны, это могло создать некоторый перекос в исследовании. С другой стороны, это может служить дополнительным аргументом в пользу

преподавания как формы активизма. Действительно, педагоги, с которыми мы разговаривали, признают свой собственный интерес к теме устойчивого развития: «Я ужасно интересуюсь этим предметом, живу по всей этой идеологии [устойчивого развития] и стараюсь передавать ее молодым людям в своей работе» и «Это очень важная для меня тема, потому что она затрагивает каждого» (интервью 3). Они также говорят о совпадении идей, которые они преподают, с их собственными идеями (интервью 3, 4). Действительно, активизм предполагает выражение личных и интеллектуальных взглядов через преподавание (McGregor 2015), а учителя, с которыми мы разговаривали, учат тому, во что они сами верят.

Активизм предполагает выбор и принятие политической, этической или моральной позиции (*Ibid.*), что делает образование в области устойчивого развития «ценостным образованием» (Håkansson 2016). Это хорошо иллюстрируется следующим примером. Один из учителей четко обозначил различие между ролями: быть педагогом, который воспитывает ценности, или лишь повышать осведомленность об определенном предмете. Педагог, воспитывающий ценности, стремится влиять на формирование ценностей и убеждений учащихся с целью изменения их потребительского поведения в направлении лучшей устойчивости. В то же время педагог, который повышает осведомленность, фокусируется на предоставлении знаний и фактов, чтобы повысить информированность учеников о проблемах устойчивого развития. Учитель, участвовавший в интервью, идентифицирует себя скорее со второй группой. Однако он также признает, что, будучи педагогом и имея возможность критиковать какие-то вещи, он невольно становится педагогом, способным повлиять на ценности, установки и в конечном итоге на поведение учащихся:

«Как учитель, я не считаю себя педагогом, который воспитывает систему ценностей, я скорее занимаюсь повышением осведомленности... но задавая вопросы и заставляя их [молодых людей] думать, я, безусловно, занимаюсь и воспитанием системы ценностей» (интервью 16).

Следующий педагог подчеркивает, что, как и в случае с голосованием на выборах, преподаватель может лишь предоставить информацию о существующих позициях и позволить молодым людям сделать свой выбор самостоятельно и что так и должно быть в системе образования:

«Это то же самое, что и голосование. Конечно, у учителей всегда есть свои политические предпочтения, за кого они голосуют, но задача преподавателя — просто сообщить, какие есть варианты, и обучить студентов, чтобы они могли принять осознанное решение. То же самое происходит и в случае с устойчивым развитием: учитель объясняет, что такие принципы устойчивого развития и что не соответствует этим принципам. После этого, конечно, он или она говорит: теперь, когда вы знаете эти вещи, вы можете сами узнать о [производящих одежду] компаниях, если хотите... вместо того чтобы я [преподаватель] сказал [прямым текстом], что вот эта компания вам подходит» (интервью 12).

Противоположная точка зрения исходит от преподавателя университета, который настаивает, что учителя должны быть смелыми и должны выбирать определенную моральную позицию:

«Я считаю, что мы должны быть достаточно смелыми в высказываниях, но есть много коллег, которые думают, что учитель не может занимать такую сильную этическую позицию... Множество учителей чувствуют или считают, что личность учителя не должна быть видимой, что преподавание должно быть максимально объективным. Но я в это не верю; я не думаю, что учитель может оставлять свою личность за пределами преподавания. И поскольку это невозможно, я не думаю, что стоит пытаться... Я не имею в виду, что буду говорить молодому человеку: „Почему ты носишь что-то, явно купленное на Shein или Zalando, ты понимаешь [последствия]?” Нет, я не об этом. Обвинять их точно не поможет. Нет, определенно нет... Я видел несколько видео, снятых молодыми активистами, показывающими, что происходит на таких платформах, как Shein. Я бы показал им: „Да, это реальность”. Потом спросил бы, например, „Считаете ли вы, что это нормально? Что вы об этом думаете?” Тогда они могут обсудить свои мнения. Если после всего этого они все равно не чувствуют проблемы в покупке на таких сайтах, как Shein или Zalando... — это их выбор. Я не тот человек, чтобы забрать у них этот выбор, конечно» (интервью 19).

Цитаты выше иллюстрируют напряжение между несколькими типами ценностных педагогик, описанными Хоканссоном, а именно: либеральной, критической и постмодернистской (*Ibid.*). Фраза «задача преподавателя — просто сообщить, какие есть варианты, и обучить студентов, чтобы они могли принять осознанное решение» отражает либеральную ценностную педагогику, которая подчеркивает индивидуальную автономию и выбор студентов. Критическая ценностная

педагогика проявляется в вопросах из последней цитаты: «Да, это реальность... Считаете ли вы, что это нормально?» Этот вопрос побуждает оспаривать доминирующие ценности индустрии быстрой моды. Признание как либеральной, так и критической перспективы соответствует постмодернистской ценностной педагогике. Что касается отсутствия примеров консервативного ценностного образования в приведенных выше цитатах, то образование в области устойчивого развития, по сути, направлено на то, чтобы ставить под сомнение и трансформировать доминирующий порядок потребления, а не сохранять его, что предполагал бы консерватизм.

Мои выводы показывают, что учителя, с которыми мы разговаривали, разделяют идеи и принципы устойчивого развития и активно интегрируют свои ценности и убеждения в процесс преподавания. Эти данные согласуются с результатами других исследований. Например, Хаапала и коллеги еще десять лет назад выявили, что учителя домоводства придерживались принципов устойчивого развития в своей повседневной жизни, но часто сталкивались с нехваткой ресурсов и стимулов для внедрения их в учебный процесс (Haapala et al. 2014). Похожая ситуация наблюдается и в моих данных, что указывает на то, что проблема сохраняет свою актуальность. Кроме того, мои результаты подчеркивают, что преподавание устойчивого развития, включая устойчивое потребление одежды, требует нахождения баланса между педагогическими ролями: педагога-воспитателя и педагога-осведомителя. Если роль педагога-осведомителя сосредоточена на представлении фактической информации, то педагог-воспитатель нацелен на формирование системы ценностей. Этот баланс, как правило, определяется индивидуальными особенностями преподавателей и их собственными ценностными установками. Такой ценностно-ориентированный подход, при котором преподаватель выступает в роли активиста, оказывается особенно эффективным для преподавания тем, связанных с устойчивым развитием.

## **Педагогические практики**

Говоря о подходах к обучению и практиках преподавания, учителя, с которыми мы беседовали, отмечали, что стараются избегать пассивных традиционных лекций и семинаров, внедряя различные элементы занятий, способствующие вовлечению студентов:

«Я знаю, что студентам действительно нравятся инновационные занятия больше, чем просто лекции или семинары. Конечно, и они

тоже необходимы, но я думаю, что преподавание должно быть максимально разнообразным» (интервью 5).

Преподаватели рассказывали о проектном обучении, обучении через практику и феномен-ориентированном подходе как концептуальных основах своей педагогической деятельности. Эти методы стимулируют активное участие как со стороны учителей, так и со стороны учащихся, что хорошо согласуется с темой устойчивого развития, которая сама по себе является инновационной. Активные методы успешно используются в обучении вопросам устойчивого развития (Monroe et al. 2019) и перекликаются с концепцией образования как формы активизма, опирающегося на инновационные и прогрессивные педагогические практики (McGregor 2015). Темы и методы обучения, в данном случае, ориентированы на будущее. Однако учителя подчеркивают, что такие формы преподавания требуют значительного времени на подготовку, которым они не всегда располагают.

Как отмечают Монро и коллеги, эффективное экологическое образование основывается на содержании, которое имеет личное значение для человека (Monroe et al. 2019). Когда личный опыт интегрируется в учебный процесс наряду с абстрактной информацией, это способствует совместному созданию знаний между преподавателями и учащимися. Примерами таких активностей могут быть обсуждение того, что семья делает с одеждой, из которой вырастает ребенок; изучение ярлыков с символами ухода на собственной одежде; рассказ о вещи, которая села или окрасилась из-за неправильной стирки; размышления о том, кто создал вручную изготовленную вещь (если такая есть в гардеробе); или упоминание возраста самой старой вещи в гардеробе преподавателя или учащегося. Например: «...мы устраиваем учебную дискуссию, где я спрашиваю студентов: „Что ваша семья делает с одеждой, из которой вы вырастаете?“ Тогда они могут поделиться собственными примерами. Например, отдали младшему двоюродному брату или сестре. Таким образом, мы привносим в урок примеры из их [учеников] собственной жизни» (интервью 5).

Конкретные примеры могут быть взяты не только из личного опыта, но и из фильмов, видео, книг или других источников. Например, финская телекомпания YLE показывала документальный сериал BBC «Кровь, пот и футболки» (Blood, sweat and T-shirts), который упоминался в нескольких интервью. Современные цифровые форматы, такие как «челленджи» в социальных сетях, также способствуют более тесной связи учебного процесса с интересами учащихся.

Индивидуальные или групповые проекты представляют собой типичную форму деятельности на любом уровне образования. Темы таких проектов могут быть самыми разнообразными. Например, учащиеся могут выбрать конкретную вещь и провести анализ различий между покупкой этой вещи новой, поддержанной или взятой в аренду/временное пользование. На практических занятиях можно организовать мастерскую по перешиванию вещей «Превращаем старое в новое». На уровне профессионального среднего образования вовлеченность в профессиональную жизнь обеспечивается через программы ученичества и стажировок в компаниях.

Геймификация, или использование игровых элементов в обучении (готовые или созданные самостоятельно игры, в которых нужно набрать определенное количество баллов для завершения курса), становится все более популярным цифровым образовательным инструментом. Благодаря своей увлекательности такие игры ценятся как учениками, так и учителями на всех уровнях образования. Помимо формальной учебной программы, школы организуют внеклассные мероприятия, поддерживающие устойчивое потребление одежды, такие как кружки рукоделия, ярмарки по обмену одеждой или блошиные рынки, в которых участвуют как учителя, так и ученики. Это превращает всю школьную среду в лабораторию устойчивого потребления.

Подводя итоги, педагоги в интервью отмечают, что стремятся отходить от пассивных методов обучения. Это согласуется с выводами других исследователей, которые подчеркивают, что финские учителя уделяют внимание активности учащихся. Они вовлекают учеников в планирование лекций и предлагают задания, требующие критического мышления (Sjöblom et al. 2023; Kuusisaari et al. 2021; Pajari & Harmoinen 2019). Такие подходы лежат в основе эффективного образования для устойчивого развития (Monroe et al. 2019). Более того, они поддерживают аргумент о преподавании устойчивого развития как форме активизма, способствуя активному, рефлексивному и критическому участию в образовательных процессах, связанных с устойчивым развитием, как преподавателей, так и учащихся.

## **Содержание** предметов

Преподаватели подчеркивают значимость темы устойчивого развития для разных дисциплин: «Это очень важная и значимая тема не только в таком предмете, как труд, но и в других предметах, таких как домоводство, география, биология и обществознание. Эти области способствуют формированию ответственного и этичного мышления»

(интервью 2). Однако интеграция этой темы в учебный процесс в одних дисциплинах оказывается сложнее, чем в других. Устойчивое развитие — это сложная и противоречивая тема, которая может быть трудной для преподавателей, поскольку она не всегда напрямую связана с их предметом (Uitto & Saloranta 2017: 2). Кроме того, учебные планы, особенно в старших классах, часто перегружены, что затрудняет добавление новых тем:

«Устойчивость можно интегрировать почти в любой предмет... Конечно, в некоторых это может быть сложнее, чем в других... Одна из трудностей заключается в том, что в учебных планах всех предметов уже так много всего, что некоторые учителя воспринимают эту тему как еще один способ его нагрузить. Но, к счастью, эту тему можно прекрасно интегрировать в нашу дисциплину [домоводство]. Если все равно практикуются кулинария или уход за одеждой, почему бы не делать это устойчиво?» (интервью 5).

Перегруженная программа — типичная проблема. Педагоги, опрошенные в исследовании Паяри и Хармойнен, отмечали перегруженность учебной программы в начальной школе (Pajari & Hartmoisen 2019). Куусисаари и коллеги также упоминали аналогичные жалобы учителей, особенно в контексте домоводства у более старших школьников (Kuusisaari et al. 2021: 62).

Что касается содержания, большинство учителей, с которыми мы разговаривали, имеют представление об абстрактных концепциях, таких как устойчивое развитие, циркулярная экономика и быстрая мода, и включают их в образовательный процесс. Эти концепции позволяют критически проанализировать функционирование современной модной индустрии и дают представление о проблемах, которые она вызывает в различных сферах жизни:

«Мы начинаем с быстрой моды, знакомимся с этим термином и размышляем, что он означает и какие существуют ответственные варианты выбора одежды... если это интернет-магазины, такие как Shein, я всегда говорю, что нужно быть очень, очень осторожными» (интервью 5).

Общие концепции, как правило, включают не только экологические, но и социальные и культурные аспекты устойчивости, в том числе такие, как права работников и проблема детского труда. Эти аспекты часто остаются в стороне, когда речь идет об устойчивом

развитии. В некоторых случаях в преподавании доминирует экологическое измерение устойчивости (Pajari & Harmoinen 2019: 79). В других случаях, помимо экологических вопросов, упоминаются также социальные и культурные аспекты (Uitto & Saloranta 2017). Экономическое измерение обсуждается реже (*Ibid.*), однако преподаватели, с которыми мы говорили, также обращали внимание на него, поскольку производство и потребление одежды напрямую связаны с экономической сферой.

Помимо общих концепций, преподаватели обращаются к обсуждению конкретных практик. Например, практики покупки одежды являются особенно интересными, поскольку молодые люди могут непосредственно влиять на эту сферу и критически оценивать свои действия при принятии решений о покупках. Связь абстрактных концепций с повседневной жизнью молодежи обладает потенциалом для повышения их интереса к данной теме (Sjöblom et al. 2023: 187). Примеры из интервью:

«Семиклассники, которым обычно около тринадцати лет, вероятно, являются той возрастной группой, с которой я в основном обсуждаю эту тему — когда они только начинают самостоятельно делать покупки. [Мы говорим] о том, какие магазины выбирать и что учитывать при покупке новых вещей. И всегда ли стоит покупать» (интервью 3).

«[Я говорю:] „Давайте подумаем о наших собственных привычках потребления, нашем поведении и похожих темах“. Да, мы обсуждаем с учениками, кто что покупает, сколько приобретает, что у них уже есть, где они это берут и так далее. Некоторые очень со-знательны, а другие об этом еще не задумывались» (интервью 18).

Ремонт вещей и уход за одеждой — еще одна важная тема с точки зрения устойчивого потребления. В отличие от покупки новых вещей, эти практики направлены на продление жизненного цикла одежды. На разных уровнях образования преподаватели обучают самым разным навыкам — от пришивания пуговиц до апрайклинига:

«У меня есть третьеклассники, которые испытывают трудности с базовыми навыками, такими как завязывание узла на конце нитки... Мы фокусируемся на [основных] повседневных навыках. Пока не обсуждаем такие вещи, как замена молнии, только простые задачи вроде пришивания пуговицы или зашивания дырки» (интервью 2).

«Я начинаю факультативный курс с того, что говорю: „Все любимые вещи здесь приветствуются. Вам не нужно спрашивать, можно ли починить молнию на брюках, укоротить, ушить или заплатить, просто приносите. Чем больше, тем лучше“» (интервью 3).

Важно отметить, что, хотя учащиеся приобретают нужные теоретические знания, которые важны для того, чтобы прикладные предметы (такие, как труд или домоводство) не сводились лишь к приобретению практических навыков (Dipuis 2017), преподаватели выражают серьезные опасения по поводу снижения уровня владения навыками шитья, штопки и других подобных умений у молодежи. Как показано в приведенной выше цитате, молодые люди часто испытывают трудности даже при выполнении базовых задач. Эти проблемы были отмечены и обсуждены ранее (Kokko et al. 2020), и наши данные подтверждают те же сложности и ухудшение навыков.

Наши интервью подчеркивают, что эта проблема охватывает все уровни образования — от начальной до профессиональных школ. Она связана с сокращением времени, отводимого на уроки труда и на навыки ручного труда в учебной программе. Из-за нехватки времени у учеников уменьшается количество возможностей для практики таких базовых навыков, как пришивание пуговиц или ремонт одежды. Ручной труд, связанный с текстилем, становится все менее заметным в учебной программе:

«Навыки ручного труда исчезают... В 2014 году была реформа, которая объединила предметы, так, что больше нет [отдельно] текстильной и технической части. И с тех пор, по крайней мере, те, с кем я говорил, отмечали, что уже тогда было понятно, что это не было хорошим решением... У [молодежи] ограниченные возможности научиться чему-то за короткое время. Конечно, кто-то учится быстрее, кто-то медленнее, но факт в том, что навыки ручного труда требуют повторения, чтобы их наработать... это также влияет на компетенцию учителей. Именно поэтому учителя не всегда дают [учащимся] возможность делать больше того, что они [учащиеся] хотят, — это связано с неуверенностью учителей. Когда у меня впервые появились студенты в 2000 году, я даже не могла себе представить, чтобы студентка, изучающая шитье одежды, например, не имела бы швейной машинки дома. Или что она никогда не занималась этим до того, как начала учиться, что она не шила до этого хотя бы что-то» (интервью 16).

В результате реформы базовой учебной программы, вступившей в силу в 2016 году, навыки ручного труда начинают исчезать у молодежи, что затрудняет выполнение более сложных задач и проектов на более поздних этапах обучения. Потеря этих навыков рассматривается как критическая проблема на всех уровнях образования. Повторение, которое является ключевым для развития таких навыков, часто отсутствует из-за ограниченного времени на практику. Учителя отмечают, что, несмотря на усиливающееся внимание к цифровым навыкам, они не могут заменить ручные умения, которые остаются незаменимыми для многих практических задач.

Учителя подчеркивают важность связывания абстрактных понятий с практической деятельностью, чтобы обеспечить баланс между теоретическими знаниями и практическими умениями у учащихся. Кроме того, такая ситуация создает замкнутый круг: если молодежь не осваивает ручные навыки, то, поступая в профессиональные школы и университеты, им приходится учить их с нуля. Став учителями, они могут чувствовать неуверенность в работе, связанной с ручным трудом, так как их собственные навыки могут быть относительно ограниченными. Это порождает еще одну проблему — учителя могут предпочесть опираться на те навыки, что они уже освоили, вместо того чтобы совместно с молодыми людьми разрабатывать содержание своих уроков. Кокко и коллеги упоминают некоторых пессимистично настроенных учителей, которые предполагают, что «следует ожидать полного исчезновения предмета труд из базового образования» (*Ibid.*: 8).

Таким образом, возникает противоречивая ситуация: учебная программа подчеркивает важность устойчивости, но при этом значимость некоторых навыков, необходимых для устойчивого потребления одежды, таких как ремонт и шитье, снижается. С образовательной точки зрения это «разочаровывающее» (*Ibid.*). Кроме того, учителя жалуются на нехватку учебных материалов, содержащих актуальные данные (Pajari & Harmoinen 2019). Область знаний в области устойчивости развивается очень быстро, поэтому учебные материалы необходимо регулярно обновлять. Преподаватели не чувствуют себя уверенно из-за отсутствия актуальной информации. Еще одна проблема связана с расходными материалами для труда. Учителя упоминают централизованную систему закупок, которая затрудняет приобретение или вовсе не позволяет покупать качественные ткани и нитки для работы. Это приводит к ситуации, когда, несмотря на важность выбора качественных материалов для устойчивой моды, они вынуждены работать с тем, что удается купить. В целом одежда не является приоритетной темой в текущей учебной программе: вопросы,

связанные с одеждой, рассматриваются через другие темы, такие как отходы и мусор. В таких предметах, как домоводство, больше внимания уделяется еде, чем одежде.

Подводя итоги, можно сказать, что устойчивость все больше подчеркивается в школьной учебной программе. Тем не менее ее интеграция в различные предметы остается сложной задачей по ряду причин, включая перегруженность программы. Тема устойчивого потребления одежды интегрирована в разные предметы, но при этом не является центральной ни для одного из них. Учителя выделяют важность как общих, более абстрактных тем об устойчивом развитии и циркулярной экономике, так и конкретных навыков, таких как шитье и ремонт одежды. Они подчеркивают снижение этих навыков и их маргинализацию из-за ограниченного времени на практику. Эта проблема, усугубляемая недостаточно обновленными учебными материалами, неуверенностью учителей и недостаточными ресурсами, ограничивает развитие устойчивых практик в области одежды и способствует растущей зависимости от конкурирующих практик быстрой моды.

### Литература

- Benn 2004* — Benn J. Consumer education between «consumership» and citizenship: Experiences from studies of young people // International Journal of Consumer Studies. 2004. 28 (2). P. 108–116.
- Brennan et al. 2017* — Brennan C., Vlaev I., Blakemore M., Smith N. Consumer education and empowerment in Europe: Recent developments in policy and practice // International Journal of Consumer Studies. 2017. 41 (2). P. 147–157.
- Dahlbo et al. 2021* — Dahlbo H., Rautiainen A., Savolainen H., Oksanen P., Nurmi P., Virta M., Pokela O. Textile Flows in Finland 2019. Report from Turku University of Applied Sciences 276, Turku University of Applied Sciences, Turku, 2021.
- European Commission 2022* — European Commission. EU Strategy for Sustainable and Circular Textiles. COM(2022) 141 final. European Commission. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0141](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0141) (по состоянию на 03.02.2025).
- Finnish National Board 2016* — Finnish National Board of Education. National core curriculum for basic education 2014. [jyu.finna.fi/Record/jykdok.1725124](http://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1725124) (по состоянию на 03.02.2025).
- Gabriel & Lang 2006* — Gabriel Y., Lang T. The Unmanageable Consumer: Contemporary Consumption and Its Fragmentation (2nd ed.). Sage Publications, 2016.

- Gurova 2024* — Gurova O. Practice theory approach to Gen Z's sustainable clothing consumption in Finland // *Young Consumers*. 2024. 25 (3). P. 289–307.
- Haapala et al. 2014* — Haapala I., Biggs S., Cederberg R., Kosonen A.-L. Home economics teachers' intentions and engagement in teaching sustainable development // *International Journal of Consumer Studies*. 2014. 38 (3). P. 232–241.
- Halinen 2017* — Halinen I. The Conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles. UNESCO International Bureau of Education. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment* (No. 8). Document code: IBE/2017/WP/CD/08. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261060](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261060) (по состоянию на 03.02.2025).
- Hyman & Tohill 2017* — Hyman L.R., Tohill J. Introduction // Hyman L.R., Tohill J. (eds) *Shopping for Change: Consumer Activism and the Possibilities of Purchasing Power*. ILR Press, 2017. P. 1–16.
- Håkansson 2016* — Håkansson A. Intentions of formally qualified and unqualified teachers to transfer norms and values in home economics teaching // *International Journal of Consumer Studies*. 2016. 40 (3). P. 268–275.
- Kokko & Räisänen 2019* — Kokko S., Räisänen R. Craft education in sustaining and developing craft traditions: Reflections from Finnish craft teacher education // *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*. 2019. 26 (1). P. 27–43.
- Kokko et al. 2020* — Kokko S., Kouhia A., Paatela A. Finnish craft education in turbulence: Conflicting debates on the current National Core Curriculum // *Techne Series: Research in Sloyd Education and Crafts*. 2020. 27 (1). P. 1–19.
- Kotler & Sarkar 2018* — Kotler P., Sarkar C. *Brand Activism: From Purpose to Action*. Idea Bite Press, 2018.
- Kuusisaari et al. 2021* — Kuusisaari H., Seitamaa-Hakkarainen P., Autio M., Hölttä M. The future of home economics teaching: Teachers' reflections on 21st-century competencies // *International Journal of Home Economics*. 2021. 14 (2). P. 60–73.
- Marjanen & Metsärinne 2019* — Marjanen P., Metsärinne M. The Development of Craft Education in Finnish Schools // *Nordic Journal of Educational History*. 2019. 6 (1). P. 49–70.
- McGregor 1999* — McGregor S.L.T. Towards a rationale for integrating consumer and citizenship education // *Journal of Consumer Studies and Home Economics*. 1999. 23 (4). P. 207–211.
- McGregor 2005* — McGregor S.L.T. Sustainable consumer empowerment through critical consumer education: A typology of consumer education

approaches // International Journal of Consumer Studies. 2005. 29 (5). P. 437–447.

*McGregor 2008* — McGregor S.L.T. Ideological maps of consumer education // International Journal of Consumer Studies. 2008. 32 (4). P. 291–298.

*McGregor 2011* — McGregor S.L.T. Consumer education philosophies: The relationship between education and consumption // Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej. Organization and Management. 2011. 47. P. 45–62.

*McGregor 2016* — McGregor S.L.T. Framing consumer education conceptual innovations as consumer activism // International Journal of Consumer Studies. 2016. 40 (5). P. 498–506.

*Ministry of the Environment 2023* — Ministry of the Environment. Strategic Programme to Promote a Circular Economy. [ym.fi/en/strategic-programme-to-promote-a-circular-economy](http://ym.fi/en/strategic-programme-to-promote-a-circular-economy) (по состоянию на 03.02.2025).

*Monroe et al. 2019* — Monroe M., Plate R.R., Oxarart A., Bowers A., Chaves W.A. Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research // Environmental Education Research. 2019. 25 (6). P. 791–812. doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842.

*Niinimäki et al. 2020* — Niinimäki K., Greg Peters H., Dahlbo H., Perry P., Rissanen T., Gwilt A. The environmental price of fast fashion // Nature Reviews Earth & Environment. 2020. 1 (4). P. 189–210.

*Nordic Council of Ministers 2024* — Nordic Council of Ministers. Sustainability Education in the Nordic Countries. Nord, 2024:038. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2024. doi.org/urn:nbn:se:norden:org:diva-13318.

*Pajari & Harmoinen 2019* — Pajari K., Harmoinen S. Teachers' Perceptions of Consumer Education in Primary Schools in Finland // Discourse and Communication for Sustainable Education. 2019. 10 (2). P. 72–88.

*Porko-Hudd et al. 2018* — Porko-Hudd M., Pöllänen S., Lindfors E. Common and holistic crafts education in Finland // Techne Serien A. 2018. 25 (3). P. 26–38.

*Sjöblom et al. 2023* — Sjöblom P., Wolff L.-A. Sundman J. Climate change as a socioscientific issue in upper secondary education: Addressing wicked problems through crosscurricular approaches // S.H. Klausen & N. Mård (eds). Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects: Cross- and Transcurricular Teaching. Routledge, 2023.

*Statista 2023* — Statista. Average annual wages in Finland from 2011 to 2021. [www.statista.com/statistics/416203/average-annual-wages-finland-on-y-in-euros](http://www.statista.com/statistics/416203/average-annual-wages-finland-on-y-in-euros) (по состоянию на 03.02.2025).

*Uitto & Saloranta 2017* — Uitto A., Saloranta S. Subject teachers as educators for sustainability: A survey study // Education Sciences. 2017. 7 (1). P. 8.

*UNESCO 2020* — UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379748](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379748) (по состоянию на 03.02.2025).

*World Commission 1987* — World Commission on Environment and Development (WCED). Our Common Future. Oxford University Press, 1987. [sdgs.un.org/documents/report-world-commission-environment-and-20638](http://sdgs.un.org/documents/report-world-commission-environment-and-20638) (по состоянию на 03.02.2025).