

DOI 10.35775/PSI.2026.130.1.012

УДК 32.327

Г.В. АБИЛОВА

кандидат филологических наук,
докторант МГИМО МИД России, директор международной
школы БРИКС+, Россия, г. Москва
E-mail: brics_school@mail.ru
ORCID: 0009-0003-8598-0203

ПАРАДОКС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СУВЕРЕНИТЕТА: УГЛУБЛЕНИЕ МЕЖГОСУДАРСТВЕННОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК МЕХАНИЗМ УКРЕПЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ СТРАН БРИКС)

Глобализация диктует унификацию образовательных стандартов. Государства стремятся сохранить педагогическую самобытность. Из столкновения этих тенденций рождается центральная проблема сравнительной педагогики: как согласовать международную интеграцию с национальной идентичностью? Исследование ставит задачу разработать и проверить модель «кооперативного образовательного суверенитета». В ее основу положен анализ образовательных данных БРИКС за 2015–2024 годы, позволяющий выявить, как межгосударственная интеграция и национальные педагогические традиции усиливают друг друга. Методология объединила три инструмента. Контент-анализ охватил 47 документов БРИКС с межкодовой надежностью $k=0,84$. Экспертный опрос собрал ответы 125 респондентов из пяти стран, коэффициент α Кронбаха составил 0,87. К ним добавились 15 полуструктурированных интервью средней продолжительностью 47 минут. Статистическая обработка включила корреляцию Спирмена, факторный анализ PCA с вращением Varimax и иерархическую кластеризацию. Анализ выделил пять структурных компонентов национальных педагогических традиций. Лингвистический компонент оказался наиболее уязвимым ($M=4,96$), образовательные практики проявили наибольшую устойчивость ($M=3,22$). Контент-анализ обнаружил преобладание дискурса комплементарности над гармонизацией в соотношении 2,3:1. Термин «комплементарность» присутствует в 78% документов, «гармонизация» – в 34%. Интенсивность участия в проектах БРИКС положительно коррелирует с оценками сохранения традиций ($r=0,58$, $p<0,01$). Факторный анализ выделил четыре фактора, объясняющих 71,3% дисперсии. Культурно-идентификационные факторы (27,4%) оказали решающее влияние на отношение к суверенитету. Кластеризация распределила страны на три группы: активные интеграторы – Китай и Россия; осторожные партнеры – Бразилия и ЮАР; автономный участник – Индия. Множественная регрессия подтвердила валидность модели с коэффициентом $R^2=0,47$. Переменная

легитимации оказала наибольшее влияние с $\beta=0,34$. Индекс уязвимости педагогических традиций снабжает органы управления образованием инструментами мониторинга. Модель кооперативного суверенитета закладывает методологическую базу для совместных программ. Такие программы сохраняют национальную специфику. Результаты релевантны для интеграционных объединений с полицентричным форматом образовательного взаимодействия: ШОС, ЕАЭС, Африканского союза.

Ключевые слова: интеграция высшего образования, дискурс комплементарности, академическая автономия, трансграничные партнерства, сохранение культурной самобытности, полицентрическое управление, альянсы Глобального Юга.

Введение. Контекстуализация проблемного поля. Управление образованием сталкивается с коренным противоречием. Стандартизация академических критериев конфликтует с желанием государств сберечь педагогическую самобытность [46. Р. 90-102]. Глобальные рейтинги QS, THE и ARWU базируются на англо-американской модели исследовательского университета. Приоритет в них отдан англоязычным публикациям, показателям цитируемости и доле международных преподавателей [13]. Практика показывает: подобные эталоны концентрируют государственные инвестиции в узком кластере вузов. Педагогические колледжи и региональные кампусы остаются без внимания. БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южная Африка) выступает лабораторией для изучения совмещения двух векторов: участия в транснациональном бенчмаркинге и сохранения учебных программ, языков, систем ценностей, сформировавшихся веками в русле местных интеллектуальных традиций.

Образовательный суверенитет означает прерогативу государства определять содержание, педагогические формы и методы оценки. Геополитические сдвиги после пандемии COVID-19 вернули эту категорию в центр дискуссий [31. Р. 17-26]. Экстренное дистанционное обучение обнаружило уязвимости цифрового доступа и зависимость от платформ, созданных за пределами национальных границ. Министерства стран БРИКС обратились к вопросам локализации данных, прозрачности алгоритмов и контроля над учебными программами [35. Р. 101-122]. Межгосударственное взаимодействие, на первый взгляд, размывает национальную самобытность. Эмпирические наблюдения фиксируют иное: интенсивная кооперация способна рефлексивно укреплять местные педагогические традиции [43. Р. 103-122].

Предпосылки возникновения проблематики. Исторические траектории педагогики в странах БРИКС расходятся. Критическая педагогика Бразилии, концептуализированная Пауло Фрейре, выдвигает на передний план диалогическое сознание и социальные преобразования [42. Р. 96-108]. Высшее образование в России сохраняет лекционно-семинарскую структуру. В ее основу положены теоретическая глубина и научно-школьное наставничество [48. Р. 60-69]. Индийская традиция гуру-шишья соединяет духовное и светское обучение посредством устной передачи [39. Р. 45-52]. Конфуцианская этика – прилежание, экзаменационный отбор, коллективная дисциплина – сохраняется в китайских

классах [40. Р. 33-52]. Философия убунту («Я есть, потому что мы есть») формирует базис южноафриканского совместного обучения и усилий по деколонизации [45. Р. 132-151].

Международные рейтинги оказывают унифицирующее давление на гетерогенные образовательные системы. Количественные исследования подтверждают: соответствие критериям рейтинга коррелирует с концентрацией ресурсов во флагманских университетах. Сельские вузы, учреждения для меньшинств и педагогические колледжи получают меньше внимания [44]. Экономический детерминизм усиливает процесс размывания. Штаты привязывают блочные гранты к рейтинговым позициям, передавая полномочия по обеспечению качества коммерческим агентствам из Лондона и Нью-Йорка [19. Р. 273-280].

Последствия нерешенных проблем. Нерешенность этих проблем несет ощутимые риски. Культурная унификация угрожает педагогическому наследию, передаваемому из поколения в поколение [29]. Утрата языкового разнообразия зафиксирована там, где англоязычные программы вытесняют обучение на национальном языке [26. Р. 5194-5208]. Дисбаланс глобальных требований рынка труда и общественных ценностей порождает отчуждение. Выпускники, ориентированные на транснациональную мобильность, иногда лишены компетенций, отвечающих приоритетам местного развития [30].

Мотивация исследования. Теоретическая модель взаимного усиления национальной и наднациональной образовательной динамики разработана недостаточно. Эмпирическая проверка гипотезы об укрепляющем действии механизмов взаимодействия на педагогические традиции проведена в недостаточном объеме [25. Р. 45-64]. Выводы исследования универсальны для интеграционных объединений, стремящихся к полицентричному управлению.

Исследование вводит концепцию «совместного образовательного суверенитета». Она содержит практические рекомендации для политики стран Глобального Юга и вносит вклад в дискуссии о постзападной академической интеграции.

Обзор литературы. Постколониальная критика оказала влияние на исследования образовательного суверенитета. Согласно ей, школьное образование сохраняет колониальную логику и в реформаторских программах с инклюзивной риторикой [15. Р. 131-146]. Претензии на суверенитет опираются на способность сообществ определять легитимные знания и процедуры принятия решений [11. Р. 1-20]. Глобальные реформаторские документы трактуют интерпретационные и методологические способности почти универсальными требованиями к гражданству. Подобные дискурсы сужают приемлемые эпистемические культуры, оттесняя местные эпистемологии на периферию [14. Р. 1-20].

Болонский процесс повлиял на периферийные и полупериферийные системы. Казахские университеты приняли структуру степеней 3+2 и кредитную систему по типу ECTS. Вместе с тем исследователи фиксируют сохранение унаследованных от советского периода педагогических практик и учебных программ, ориентированных на входные параметры [27. Р. 204-219]. Грузинское

высшее образование прошло реструктуризацию: закрыты малоэффективные учебные заведения, введена внешняя аккредитация, привязанная к болонским стандартам качества [34. Р. 1-17].

Систематический обзор выявил одиннадцать каналов вмешательства Всемирного банка в национальную политику: финансовые инструменты, техническая помощь, производство политических знаний, формирование повестки дня посредством флагманских докладов [20. Р. 584-622]. Концепция ЮНЕСКО «образование как общее достояние» подверглась многоголосой критике. По мнению критиков, ссылки на коллективные выгоды скрывают структурное неравенство и асимметрию Север-Юг, влияющие на доступ к «общим» пространствам [28. Р. 1-17]. В нестабильных африканских государствах руководящие принципы Глобального партнерства в области образования сильно структурируют национальное планирование. Конкретные факторы подчиняются глобально циркулирующим реформаторским нарративам [41. Р. 508-522].

Модели регионального взаимодействия различаются по юридической обязательности и полномочиям в принятии решений. Схема FOPA выделяет функциональный, организационный и политический подходы к регионализации [24. Р. 101-115]. Образовательная политика АСЕАН получает меньше политического внимания по сравнению с торговлей или безопасностью. Роли правительств раздроблены, отсутствие сильного механизма принуждения подталкивает государства к усиленной координации [36. Р. 352-364]. Европейская инициатива университетов выходит за пределы схемы мобильности, создавая трансграничные институциональные структуры с общими стратегическими задачами [16. Р. 149-164].

Сетевой университет БРИКС ориентирован на совместные аспирантские программы, скоординированные исследования в приоритетных областях и академическую мобильность. Полной реализации препятствуют разрозненные правила национальной аккредитации и неравномерное финансирование. Концептуальное сравнение программ превосходства и сетевых инициатив свидетельствует: для стран БРИКС, стремящихся к образовательному суверенитету, создание сети перспективнее, нежели погоня за престижными рейтингами [23. Р. 120-143].

Споры сторонников конвергентной и дивергентной моделей не получили разрешения. Исследования китайского образования в сфере международного бакалавриата свидетельствуют об ужесточении регулирования. Новые правила предписывают интеграцию национального содержания и акцентируют верность социалистическим ценностям [47. Р. 651-664]. Рейтинги действуют принудительно и нормативно. Министерства преобразуют показатели рейтингов в обязательные требования к публикациям и интернационализации [10]. Концептуализация «мягкой силы» акцентирует: глобальные рейтинги формируют восприятие качества, вместе с тем содержат методологические предубеждения в пользу англоязычных исследований.

Обратный эффект кооперации на укрепление национальных традиций изучен недостаточно. Комплексные сравнительные исследования всех пяти

педагогических систем БРИКС отсутствуют [33]. Эмпирические данные о восприятии образовательного суверенитета академическим сообществом БРИКС скудны [17]. Теоретических моделей, объясняющих связь интеграции и сохранения идентичности, мало. Количественная модель, соотносящая показатели образовательного суверенитета с национальной всеобъемлющей силой, дает стандартизированные коэффициенты регрессии до 0,272 [38]. Подобные формализованные подходы нуждаются в дальнейшей валидации на материале БРИКС.

Следует подчеркнуть, что в работах российских и зарубежных авторов, опубликованных в последние годы, освещается широкий спектр вопросов близких к данной предметной области [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Однако проблему углубления межгосударственного сотрудничества как механизма укрепления национальных педагогических традиций (на примере стран БРИКС) нельзя назвать однозначно исчерпанной. В силу многих объективных обстоятельств изучение обозначенной темы продолжает сохранять высокий уровень актуальности.

Постановка задач. Цель. Дизайн исследования опирается на сравнительное образование, политологию и культурную антропологию. Цель состоит в разработке и эмпирической проверке модели «кооперативного образовательного суверенитета». Модель раскрывает механизмы взаимного усиления межгосударственной интеграции и национальных педагогических традиций на материале БРИКС за 2015-2024 годы.

Задачи.

Задача 1: выявление компонентов национальных педагогических традиций стран БРИКС, уязвимых к давлению глобализации. Метод: анализ документов; экспертный опрос. Результат: таблица компонентов; РТВИ.

Задача 2: анализ институциональных форм и содержания образовательной кооперации БРИКС (2015-2024). Метод: контент-анализ 47 документов. Результат: типология инициатив; картирование кооперации.

Задача 3: выявление корреляций интенсивности кооперации с сохранением и развитием традиций. Метод: корреляционный, факторный, кластерный анализ. Результат: статистические модели; типология стран.

Задача 4: формулирование прогностических сценариев развития образовательного суверенитета БРИКС. Метод: сценарное моделирование; экспертные оценки. Результат: три сценария с оценками вероятности.

Исследовательские предположения. Н1: Интенсивность участия в инициативах БРИКС положительно коррелирует с субъективными оценками сохранения педагогических традиций. Н2: Документальный дискурс БРИКС отдает приоритет «взаимодополняемости» вместо «гармонизации». Н3: Страны БРИКС различаются по моделям отношений кооперации и суверенитета.

Методы и материалы. Исследование включило шесть последовательных этапов. Этап 1 (2 недели): формирование документальной базы из 47 документов БРИКС за 2015-2024 годы. Этап 2 (3 недели): контент-анализ в NVivo 14,

кодирование по 12 категориям, выделение маркеров суверенитета и кооперации. Этап 3 (4 недели): экспертный опрос 125 респондентов из пяти стран на платформе Qualtrics. Этап 4 (2 недели): статистическая обработка в SPSS и R: корреляции, факторы, кластеры. Этап 5 (3 недели): полуструктурированные интервью с 15 информантами, расшифровка, тематический анализ. Этап 6 (2 недели): синтез модели, формулирование сценариев, проверка.

Документальная выборка (n=47) охватила заявления министров (n=9), меморандумы (n=14), соглашения о совместных программах (n=18), уставные документы Сетевого университета и Лиги (n=6). Экспертная выборка (n=125) распределила по 25 респондентов на страну: администраторы (10), профессора (8-9), исследователи политики (6-7). Критерии отбора: ученая степень, опыт работы от 10 лет, участие в международных проектах. Отбор для интервью (n=15) проводился методом «снежного кома». Средняя продолжительность интервью достигла 47 минут.

Контент-анализ проводился в NVivo 14 с 12 категориями кодирования: суверенитет, автономия, традиции, идентичность, гармонизация, стандартизация, взаимодополняемость, разнообразие, признание, мобильность, качество, конкурентоспособность. Межкодовая надежность составила $k=0,84$. Опросник включил 42 закрытых пункта по шкале Лайкерта 1–7, 8 открытых вопросов в четырех блоках. Коэффициент Кронбаха α достиг 0,87. Полуструктурированные интервью следовали методологии Braun и Clarke [2006].

Описательная статистика (M, SD, частоты) и корреляции Спирмена рассчитывались в SPSS 28. Факторный анализ (PCA, варимакс-вращение) выявил латентные конструкторы. Иерархическая кластеризация (R Studio) дала типологии стран. Тематическому анализу подверглись транскрипты интервью.

Информированное согласие получено в письменном и онлайн-формате. Анонимизация обеспечена присвоением кодов по странам. Разрешение этического комитета получено. Данные хранились на защищенных серверах с доступом для исследователей. Принципы Хельсинкской декларации соблюдены.

Языковые барьеры в пяти версиях опросника создавали риск переводческих искажений. Предвзятость самоотбора: респонденты состояли из активных участников кооперации. Продольное наблюдение оказалось неосуществимым. Репрезентативность ограничена: 125 экспертов не охватывают все академическое сообщество. Меры минимизации включили методологическую триангуляцию и перекрестную валидацию интервью.

Результаты. Компоненты национальных педагогических традиций. Структура педагогических традиций включает пять компонентов. Философско-мировоззренческий компонент охватывает ценностные основания образования: цели образования в нормативных документах и миссии университетов. Дидактический компонент описывает модели преподавания и обучения: соотношение лекций и семинаров, роль самостоятельной работы, методы оценки. Воспитательный компонент фиксирует практики формирования личности: внеклассную работу, наставничество, идеологическое воспитание.

Институциональный компонент отражает организационные формы: структуру степеней, типы учебных заведений, управление. Лингвистический компонент фиксирует язык обучения: долю программ на национальном языке, многоязычную политику.

Страновая специфика. Бразилия опирается на педагогику освобождения Фрейре с ее критическим сознанием и диалогом. Дидактическая модель включает проблемно-ориентированное обучение и коллективные проекты. Воспитание направлено на гражданское образование и социальную интеграцию. Угрозу составляют неолиберальные реформы и коммерциализация. Россия применяет системно-деятельностный подход и ценит фундаментальность. Лекционно-семинарская система сочетается с высокой теоретизацией. Воспитание акцентирует патриотизм и научные школы. Угрозу несут болонизация и ориентация на западные рейтинги.

Индия хранит традицию гуру-шишья-парампара, соединяющую духовное и светское. Дидактика строится на наставничестве, устной традиции и заучивании наизусть. Модель ашрама обеспечивает целостное развитие. Угрозу создают англоязычная элитаризация и утечка мозгов. Китай опирается на конфуцианскую этику: прилежание, почитание учителя, экзаменационный отбор. Дидактика отличается высокой интенсивностью, тестоцентризмом и дисциплиной. Воспитание нацелено на идеологию и коллективизм. Угрозу представляют западная либерализация и индивидуализм.

Южная Африка строит педагогику на философии убунту: «Я есть, потому что мы есть». Кооперативное обучение делает сообщество субъектом. Воспитание стремится к деколонизации сознания и социальной справедливости. Угрозу составляют неокOLONиальная учебная программа и наследие сегрегации. Анализ документов показал: каждое государство БРИКС сохраняет отличительные философские основы. Критическая педагогика Фрейре в Бразилии контрастирует с конфуцианской экзаменационной этикой Китая. Дидактические модели расходятся. Российская лекционно-семинарская система делает акцент на теоретической основательности. Индийские традиции гуру-шишья отдают предпочтение устной передаче знаний.

Индекс уязвимости педагогических традиций (РТVI)

| Страна | Философ. | Дидакт. | Образование. | Инст. | Лингвист. | РТVI (общий) |
|----------|----------|---------|--------------|-------|-----------|--------------|
| Бразилия | 4.1 | 3.8 | 3.2 | 3.5 | 4.7 | 3.86 |
| Россия | 3.4 | 4.2 | 2.9 | 4.6 | 3.8 | 3.78 |
| Индия | 3.9 | 4.0 | 3.5 | 3.3 | 5.8 | 4.10 |
| Китай | 2.8 | 3.1 | 2.4 | 2.9 | 4.9 | 3.22 |

| Страна | Философ. | Дидакт. | Образование. | Инст. | Лингвист. | РТVI (общий) |
|--------------|----------|---------|--------------|-------|-----------|--------------|
| Южная Африка | 4.5 | 4.3 | 4.1 | 3.7 | 5.6 | 4.44 |
| Среднее | 3.74 | 3.88 | 3.22 | 3.60 | 4.96 | 3.88 |

Источник: авторская разработка.

РТVI измеряет уязвимость педагогических традиций по пяти компонентам. Бразилия набрала 3,86 балла, Россия 3,78, Индия 4,10, Китай 3,22, Южная Африка 4,44. Средние по компонентам: философский 3,74, дидактический 3,88, воспитательный 3,22, институциональный 3,60, лингвистический 4,96. Лингвистический компонент оказался уязвимее всего (M=4,96). Образовательные практики проявили максимальную устойчивость (M=3,22). Показатель РТVI Южной Африки (4,44) превысил все остальные государства. Причина тому: наследие колониальных учебных программ. Низкий суммарный балл Китая (3,22) отражает сильные возможности государства по регулированию иностранного образовательного присутствия.

Качественные данные. Интервью подтверждают количественные данные. Информант IN07 отметил: «Английский язык науки становится троянским конем вестернизации». RU12 указывает: «Болонская система разрушила систему специализации, не предложив эквивалента». ZA03 заявил: «Деколонизация учебного плана дополняет африканское содержание, не отвергая западное». CN09 указал: «Конфуцианские ценности трудолюбия сохраняются вопреки интернационализации».

Формы и содержание кооперации БРИКС. В 2015 году подписан Меморандум о кооперации в области образования (декларативный тип, 5 министерств) и создан Сетевой университет БРИКС (институциональный тип, 56 университетов). В 2017 году запущена Программа академической мобильности для студентов и преподавателей. В 2019 году учреждена Лига университетов БРИКС (72 университета). В 2020 году открыты совместные исследовательские центры (консорциумы). В 2022 году стартовала Инициатива по признанию квалификаций (аккредитационные агентства). В 2023 году запущена Платформа онлайн-курсов БРИКС (12 университетов).

Четырехуровневая типология кооперации распределяет инициативы следующим образом. Декларативный уровень (политические заявления без обязательств: коммюнике саммита) занимает 23% (n=11). Проектно-ориентированный уровень (инициативы, ограниченные по времени: совместные исследования, летние школы) составляет 32% (n=15). Программный уровень (регулярные программы с устойчивым финансированием: мобильность, стипендии) занимает

28% (n=13). Институциональный уровень (постоянные структуры: Сетевой университет, лига) составляет 17% (n=8).

Проектные инициативы занимают наибольшую долю (32%). Институциональные формы распространены менее всего (17%). Распределение свидетельствует: кооперация БРИКС еще не достигла стабильной организационной консолидации. Декларативные и проектные форматы преобладают над постоянными структурами.

Тематические кластеры Сетевого университета. Энергетика (координатор Россия): 12 программ, 2 340 студентов за 2017-2024 годы. Компьютерные науки и информационная безопасность (координатор Китай): 11 программ, 1 890 студентов. Исследования стран БРИКС (координатор Южная Африка): 10 программ, 1 560 студентов. Экология и изменение климата (координатор Бразилия): 9 программ, 1 420 студентов. Экономика (координатор Индия): 8 программ, 1 290 студентов. Водные ресурсы и контроль загрязнения (координатор Китай): 6 программ, 980 студентов. Всего: 56 программ, 9 480 студентов.

Контент-анализ документов. Частотный анализ выявил приоритеты курса. «Национальные приоритеты» встречаются 134 раза в 89% документов. «Культурное разнообразие» упоминается 98 раз в 76% документов. «Взаимное признание» фиксируется 87 раз в 72% документов. «Взаимодополняемость» упоминается 79 раз в 68% документов. «Суверенитет» встречается 54 раза в 51% документов. «Гармонизация» упоминается 31 раз в 34% документов. «Стандартизация» встречается 24 раза в 28% документов. «Комплементарность» встречается в 78% документов, «гармонизация» всего в 34%. Соотношение комплементарности к гармонизации достигло 2,3:1. Предположение H2 подтвердилось: дискурс БРИКС отдает приоритет комплементарности вместо гармонизации.

Динамика мобильности. Исходящая мобильность (БРИКС→БРИКС): 2015 год 1 240 студентов, 2018 год 2 890, 2021 год 3 450, 2024 год 5 120. Въездная мобильность (извне→БРИКС): 2015 год 48 900, 2018 год 52 100, 2021 год 47 300, 2024 год 61 200. За девять лет мобильность в пределах БРИКС выросла на 313%: с 1 240 до 5 120 студентов. Рост свидетельствует об ускорении внутренней циркуляции, отличающейся от традиционных потоков Север-Юг.

Корреляции кооперации и традиций. Опрос выявил установки экспертов. На утверждение «Участие в БРИКС укрепляет национальные традиции» согласились: Бразилия 64%, Россия 72%, Индия 56%, Китай 76%, Южная Африка 68%, всего 67,2%. На утверждение «Кооперация БРИКС есть альтернатива западной интеграции» согласились: Бразилия 68%, Россия 80%, Индия 52%, Китай 84%, Южная Африка 72%, всего 71,2%. На утверждение «Международные рейтинги угрожают нашей модели» согласились: Бразилия 56%, Россия 64%, Индия 48%, Китай 44%, Южная Африка 76%, всего 57,6%. На утверждение «Кооперация БРИКС должна усилиться» согласились: Бразилия 72%, Россия 76%, Индия 68%, Китай 80%, Южная Африка 74%, всего 74,0%.

Распределение экспертов по шкале «кооперация-суверенитет» выглядит так. Интеграционисты (приоритет кооперации; готовность к частичной

гармонизации): $n=31$, 24,8%. «Согласователи» (баланс кооперации и суверенитета; взаимное укрепление): $n=58$, 46,4%. Суверенисты (приоритет автономии; осторожность в отношении интеграции): $n=29$, 23,2%. Изоляционисты (скептическое отношение к любой кооперации): $n=7$, 5,6%. Позиция «согласователей» доминирует (46,4%). Почти половина респондентов воспринимает кооперацию и суверенитет взаимоусиливающими, не антагонистическими факторами.

Корреляционный анализ. Коэффициент ρ Спирмена для связи интенсивности участия в проектах БРИКС с оценкой сохранения традиций достиг +0,58 ($p<0,01$). Предположение H_1 подтвердилось. Ориентация на западный рейтинг отрицательно коррелирует с удовлетворенностью национальной школой ($\rho=-0,43$, $p<0,05$).

Факторный анализ. PCA с варимакс-вращением ($KMO=0,81$; χ^2 Бартлетта=1247,3, $p<0,001$) выделил четыре фактора, объясняющих 71,3% дисперсии: культурно-идентификационный (27,4%), прагматично-экономический (19,8%), геополитический (14,2%), профессионально-академический (9,9%). Факторы культурной идентичности первичны в отношении к суверенитету; экономические соображения вторичны.

Кластерный анализ. Кластер А (Китай, Россия): активные интеграторы с высокой интенсивностью кооперации, геополитическим акцентом и уверенностью в устойчивости традиций. Кластер В (Бразилия, Южная Африка): осторожные партнеры со средней интенсивностью, акцентом на культурной идентичности и опасениями неокOLONИализма. Кластер С (Индия): автономный участник с выборочной кооперацией, прагматико-экономической расстановкой приоритетов и стратегической автономией. Предположение H_3 подтверждается: страны БРИКС различаются по моделям отношений кооперации и суверенитета.

Качественная валидация. Информант CN04 (кластер А): «БРИКС укрепляет наши позиции в глобальном образовании». Информант ZA02 (кластер В): «БРИКС дает надежду, мы не хотим нового колониализма, пусть восточного». Информант IN05 (кластер С): «Индия выбирает партнеров по принципу выгоды, не идеологии».

Сценарии форсайта. Сценарий 1 «Совместная интеграция» (45%): углубление кооперации с параллельным укреплением национальных традиций; полицентрическое образовательное пространство без гегемона. Сценарий 2 «Фрагментированная кооперация» (35%): отраслевое взаимодействие (STEM, энергетика) с изоляцией гуманитарных и педагогических систем. Сценарий 3 «Конкурентная конвергенция» (20%): формирование общих стандартов БРИКС с частичной утратой национальной специфики; Китай выступает новым центром.

Сценарий 1. Благоприятные факторы: геополитическая напряженность с Западом, успех Сетевого университета, рост внутренней мобильности. Препятствующие факторы: экономические кризисы, внутренние конфликты БРИКС, технологическая зависимость от Китая.

Сценарий 2. Благоприятные факторы: расширение БРИКС+, языковые барьеры, различия в академической культуре. Препятствующие факторы: политическая воля к интеграции, успешные пилотные проекты.

Сценарий 3. Благоприятные факторы: экономическое доминирование Китая, привлекательность китайской модели, ресурсная асимметрия. Препятствующие факторы: сопротивление младших партнеров, деколониальный дискурс, опасения нового гегемонизма.

Совместная интеграция получила высшую вероятность (45%). Эксперты ожидали: в условиях устойчивой геополитической перестройки кооперация будет укреплять национальные традиции, не разрушая их.

Модель совместного образовательного суверенитета. Выявлены три механизма. Механизм 1 «легитимация посредством внешнего признания»: артикуляция национальной традиции в международном пространстве повышает ее внутренний статус. Педагогика Фрейре обретает легитимность в Бразилии при признании БРИКС.

Механизм 2 «рефлексивная ревитализация»: контакт с другими традициями стимулирует рефлексию над собственной. Российские эксперты переосмысливают ценности системно-деятельностного подхода в ходе участия в БРИКС.

Механизм 3 «кросс-культурное обогащение без ассимиляции»: заимствование элементов без потери сути традиции. Элементы педагогики Ubuntu входят в бразильские программы, не вытесняя педагогику освобождения.

Количественная верификация. Регрессионная модель включила четыре предиктора: интенсивность кооперации ($\beta=0,21$, $p<0,05$), легитимация ($\beta=0,34$, $p<0,01$), рефлексия ($\beta=0,29$, $p<0,01$), обогащение ($\beta=0,18$, $p<0,05$). $R^2=0,47$. Множественная регрессия подтвердила валидность модели: четыре предиктора объяснили 47% дисперсии в оценках сохранения традиций. Наибольшее влияние оказала легитимация ($\beta=0,34$). Рефлексия следует за ней ($\beta=0,29$). Все три механизма достигли статистической значимости. Кооперативный суверенитет действует идентифицируемыми, измеряемыми путями, не ограничиваясь абстрактной дипломатической риторикой.

Обсуждение. Сравнение с предыдущими исследованиями. Полученные результаты согласуются с концепцией «множественной модернизации» в образовании. Педагогические системы БРИКС следуют по разным траекториям развития, не сходясь к единому глобальному шаблону [45. Р. 132-151]. Анализ документов подтвердил сохранение отличительных философских основ в каждом государстве: критическая педагогика Фрейре в Бразилии, конфуцианская экзаменационная этика в Китае, принципы убунту в Южной Африке. Страны БРИКС вступили в недавние кризисы с моделями расслоения, связанными с колониализмом, централизованным планированием, кастовой иерархией и наследием апартеида [45. Р. 132-151].

Положительная корреляция интенсивности кооперации с сохранением традиций ($\rho=0,58$) согласуется с исследованиями образовательной кооперации

АСЕАН, зафиксировавшими аналогичный эффект укрепления национальной идентичности посредством регионального взаимодействия [15. Р. 101-115]. Исследование образовательного Меркосур выявило сопоставимую динамику: соглашения о результатах обучения и критериях оценки согласованы в консенсусных процедурах. Страны-участницы сохранили специфику учебных программ [12. Р. 474-498].

Области расхождений. Преобладание дивергентной динамики, выявленное в исследовании, контрастирует с работами, фиксирующими конвергентные тенденции в интернационализации высшего образования. Соотношение комплементарности к гармонизации 2,3:1 в документах БРИКС опровергает предположение о неизбежном «академическом империализме» для данного формата. Вывод расходится с анализами, фиксирующими воспроизводство инициативами Юг-Юг иерархических моделей, знакомых по кооперации Север-Юг.

Интерпретация выводов. Теория адаптивных систем объясняет взаимосвязь интеграции и сохранения идентичности [37]. Университеты взаимодействуют с многочисленными заинтересованными сторонами в циклах обратной связи. Кооперация БРИКС стимулирует «зеркальное распознавание»: артикуляцию собственных традиций в процессе презентации партнерам. Результат: рефлексивная ревитализация, не размывание [18. Р. 77-101]. С позиций теории симбиоза университеты БРИКС сохраняют стратегическую автономию, извлекая выгоду из совместной инфраструктуры, совместной подготовки докторов наук и коллективного диалога с евроатлантическими аккредитационными органами [18. Р. 77-101]. Вместо трактовки кооперации как игры с нулевой суммой и разрушения суверенитета регулируемый симбиоз укрепляет национальные системы посредством взаимного признания внутри БРИКС.

Различия по странам. Дифференциация кластеров отражает исторические траектории и геополитические стратегии. Индийская модель «автономного участия» реализует «стратегическую автономию», зафиксированную в сравнительных анализах национальных обоснований интернационализации [22]. Китай и Россия занимают позиции по формированию повестки дня в консорциумах БРИКС. Менее крупные партнеры выражают опасения по поводу нового гегемонизма: напряжение наблюдается и в образовательных инициативах «Пояса и пути».

Оценка валидности. Триангуляция методов (анализ документов, опрос, интервью) повышает достоверность. Согласованность факторного анализа (факторы культурной идентичности объясняют 27,4% дисперсии) с кластерным анализом (три профиля стран) указывает на внутреннюю валидность. Ограничения выборки сдерживают экстраполяцию: 125 экспертов не охватывают все академические сообщества.

Международный контекст. Европейский опыт иллюстрирует конвергентную интеграцию с частичным размыванием национальных традиций. Болонские системы выступали шаблонами, вызывая напряженность при адаптации местными участниками в соответствии с историческим наследием. Образовательный

Меркосур на протяжении трех десятилетий целенаправленно балансировал, сближая политики и уважая национальное разнообразие [21. Р. 147-166]. Модель совместного суверенитета БРИКС способна послужить основой для инициатив ШОС, ЕАЭС и Африканского союза, стремящихся к полицентричным форматам кооперации.

Место в научном знании. Концепция «кооперативного образовательного суверенитета» расширяет существующие теоретические модели. Она выявляет механизмы: легитимацию, рефлексивную ревитализацию, кросс-культурное обогащение, посредством чего межгосударственная интеграция укрепляет национальные педагогические традиции, не разрушая их. Вклад восполняет пробел в эмпирических данных о восприятии образовательного суверенитета академическими сообществами БРИКС [31. Р. 17-26]. Предложенная методология кросс-культурного анализа переносима на другие интеграционные объединения Глобального Юга.

Выводы. Результаты исследования. Задание 1 выявило пять структурных компонентов национальных педагогических традиций БРИКС. Лингвистический компонент оказался уязвимее всего ($M=4,96$), образовательные практики проявили максимальную устойчивость ($M=3,22$). Задание 2 выявило многоуровневую структуру кооперации в 2015-2024 годах. Дискурс «взаимодополняемости» встречается в 78% документов, «гармонизации» в 34%. Задание 3 выявило положительную корреляцию ($\rho=0,58$, $p<0,01$) интенсивности участия в инициативах БРИКС с субъективными оценками сохранения традиций. Задание 4 сформулировало три прогностических сценария. Наибольшую вероятность (45%) получила «совместная интеграция».

Научная ценность. В научный оборот введено понятие «совместный образовательный суверенитет»: теоретический конструкт, объясняющий взаимное усиление межгосударственной интеграции и национальных педагогических традиций. Разработан и эмпирически подтвержден индекс уязвимости педагогических традиций (PTVI) для пяти государств БРИКС. Предложена трехкластерная типология, дифференцирующая страны по моделям отношений кооперации и суверенитета: активные интеграторы (Китай, Россия), осторожные партнеры (Бразилия, ЮАР), автономный участник (Индия).

Практическая значимость. Рекомендации для органов управления образованием БРИКС касаются оптимизации политики кооперации на основе принципов комплементарности. Разработаны методологические основы проектирования совместных программ с сохранением национальной специфики. Созданы инструменты мониторинга баланса интеграции и суверенитета.

Перспективы дальнейших исследований. Лонгитюдное отслеживание динамики образовательного суверенитета в условиях расширения БРИКС+ нуждается в изучении. Сравнительный анализ моделей совместного суверенитета в различных секторах (наука, технологии, культура) нуждается в систематическом изучении. Восприятие образовательного суверенитета студенческим сообществом (основным бенефициаром программ кооперации) изучено

недостаточно. Количественные показатели «мягкой силы» образовательных систем БРИКС нуждаются в методологической разработке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Абилова Г.В.** Организационные принципы сетевого взаимодействия ассоциированных школ в контексте задач сотрудничества БРИКС // Вопросы политологии. 2025. № 3.
2. **Абилова Г.В.** Эффекты международного образовательного туризма для национальных учебных заведений и молодёжной политики стран БРИКС // Вопросы политологии. 2025. № 5.
3. **Варшавская С.А., Бредихин А.В.** Актуальные направления гуманитарного сотрудничества стран-участниц БРИКС // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2025. № 1.
4. **Волков А.П.** Центр-периферийная парадигма научно-образовательного сотрудничества государств БРИКС // Вопросы политологии. 2025. № 3.
5. **Лобанов Б.А.** Научно-техническое сотрудничество стран БРИКС+ в современных трансформациях мировой экономики // Евразийский Союз: вопросы международных отношений. 2023. № 7.
6. **Медведева В.К., Медведев Н.П.** БРИКС +: современные проблемы и тенденции развития // Вопросы политологии. 2025. № 8.
7. **Рогатов П.Д.** Трансформация механизмов международных образовательных обменов в условиях геополитической турбулентности: сравнительный анализ программ FLEX, Фулбрайт и Болашак на постсоветском пространстве (1991-2025 гг.) // Вопросы политологии. 2025. № 7.
8. **Синь Шунь, Керимов А.А.** Гуманитарное сотрудничество: кейс России и Китая // Вопросы политологии. 2025. № 10.
9. **Талагаева Д.А.** Образование и научно технологическое развитие Китая: политические стратегии и внутренние вызовы // Вопросы политологии. 2025. № 11.
10. **Anafinova S.** (2020). The role of rankings in higher education policy: Coercive and normative isomorphism in Kazakhstani higher education. *International Journal of Educational Development*, 78, 102246. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102246>.
11. **Ares N. & Cochell L.** (2022). The role of cultural capital in claims to educational sovereignty. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1). <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1909143>.
12. **Batista M.V.** (2021). Higher education regionalization in South America: The case of Educational Mercosur. *Higher Education Policy*, 34(2). <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00145-1>.
13. **Bayanbayeva A.** (2025). Global university rankings and the dissemination of the Western university model: Balancing global influence and national priorities in

- Kazakhstan. Globalisation, Societies and Education. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2515492>.
14. **Biccum A.R.** (2024). What do you need to know to live in the world? Global educational reform and the democratisation of knowledge. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2312834>
 15. **Bishop M.** (2022). Indigenous education sovereignty: Another way of 'doing' education. *Critical Studies in Education*, 63(1). <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1848895>.
 16. **Cino Pagliarello M.** (2022). Higher education in the single market between (trans)national integration and supranationalisation: Exploring the European Universities Initiative. *Journal of European Integration*, 44(1). <https://doi.org/10.1080/07036337.2021.2011266>.
 17. **Daniels C.E.** (2025). Higher education in BRICS countries committed to the Sustainable Development Goals: Community engagement and research practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(12). <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/15267>.
 18. **Du X. & Wang J.** (2025). Optimizing BRICS Educational Cooperation: A Symbiosis Theory Perspective. *BRICS Journal of Economic and Educational Studies*, 3(1) // https://www.researchgate.net/publication/396216246_Optimizing_BRICS_Educational_Cooperation_a_Symbiosis_Theory_Perspective.
 19. **Edu N.** (2025). The influence of international rankings on higher education reforms and institutional strategies. *International Journal of Innovative Social Sciences & Humanities Research*, 13(1) // <https://www.seahipublications.org/wp-content/uploads/2025/01/IJISSHR-M-27-2025.pdf>.
 20. **Edwards D.B., Caravaca A., Rappeport A. & Sperduti V.R.** (2023). World Bank Influence on Policy Formation in Education: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 94(4). <https://doi.org/10.3102/00346543231194725>.
 21. HAQAA2 Consortium. (2022). Thirty years of regional academic integration in Mercosur: Insights from a region of the South for a dialogue with Africa. In *Materials on African Regional and Continental Integration in Higher Education*. European Union-HAQAA2 // <https://haqaa3.obreal.org/wp-content/uploads/2025/06/Materials-on-African-Regional-and-Continental-Integration-in-Higher-E.pdf>.
 22. **Kapfudzaruwa F.** (2024). Internationalization of higher education and emerging national rationales: Comparative analysis of the Global North and South. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00358-z>.
 23. **Khomyakov M., Dwyer T. & Weller W.** (2020). Internationalization of higher education: Excellence or network building? What do BRICS countries need most? *Sociologias*, 22(54). <https://doi.org/10.1590/15174522-99066>.
 24. **Knight J.** (2024). Higher education cooperation at the regional level. *Journal of International Cooperation in Education*, 26(1). <https://doi.org/10.1108/JICE-09-223-0021>.

25. **Liu Q. & Du X.** (2025). BRICS Digital Education Cooperation: Background, Content and Approaches. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.17323/2949-5776-2025-3-1-73-89>.
26. **Liu T., Hassan A., Mohd Anuar M.A. et al.** (2023). Internationalization of Higher Education in the Context of Emerging Economies: Facing Challenges and Implementing Policies by BRICS Countries. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12). <https://kwpublications.com/papers/detail/IJARBSS/8045/>.
27. **Lodhi I. & Ilyassova-Schoenfeld A.** (2023). The Bologna Process and its impact on the higher education reforms in Kazakhstan: A case of policy transfer and translations. *Studies in Higher Education*, 48(1). <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2124244>.
28. **Martini M., Moscovitz H., Fernández Ugalde R., Hansen M., Hughson T., Marfán J. & Tozan O.** (2024). In search of a global community: A multivocal critique of UNESCO's education commons discourse. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2339914>.
29. **Masalimova A.R., Zheltukhina M.R., Sergeeva O.V., Kosarenko N.N., Tsomartova D.A. & Smirnova L.M.** (2024). Science teaching in BRICS: A systematic review of pedagogical approaches and challenges. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(4), em2432. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14434>.
30. **Mussaiyib A.M. & Pradhan K.C.** (2024). An empirical analysis of causal nexus between higher education and economic growth in BRICS countries. *Transnational Corporations Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.tncr.2024.200057>.
31. **Niemczyk E.** (2023). Global Pandemic and Higher Education Institutions: Building Back Better in BRICS and Beyond. *Space and Culture, India*, 11(1). <https://doi.org/10.20896/saci.v11i1.1291>.
32. **Niemczyk E.** (2023). Vision for the Post-Pandemic Education in BRICS. *Space and Culture, India*, 11(1). <https://doi.org/10.20896/saci.v11i1.1362>.
33. **Niemczyk E.K. & de Beer Z.L.** (Eds.). (2022). Education for sustainable development in BRICS: Zoom on higher education. *BRICS Education*, Vol. 3. AOSIS Books. <https://doi.org/10.4102/aosis.2022.bk277>.
34. **Papiashvili A.** (2024). The Bologna Process and Georgian higher education: Advances in academic social responsibility. *European Education*, 56(1). <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2299444>.
35. **Pletyago T. & Antonova S.** (2023). BRICS in Creating Digital Educational Environments: Social and Legal Aspects of 'A New Normal'. *BRICS Law Journal*, 10(2). <https://doi.org/10.21684/2412-2343-2023-10-2-101-122>.
36. **Prateppornnarong D.** (2020). Towards sustainable integration: The role of government in facilitating ASEAN integration through education cooperation. *International Area Studies Review*, 23(4). <https://doi.org/10.1177/2233865920914442>.

37. **Priyadarshini P. & Abhilash P.C.** (2022). Rethinking of higher education institutions as complex adaptive systems for enabling sustainability governance. *Journal of Cleaner Production*, 359, 132083. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132083>.
38. **Shan J.** (2024). Educational sovereignty and cultural security in international exchange of higher education in the information age. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-0392>.
39. **Sharma R.** (2025). Rethinking Educational Federalism in India: State Sovereignty, Trust and Higher Education Reform. *International Journal of Innovative Research in Technology*, 11(6). https://ijirt.org/publishedpaper/IJIRT187584_PAPER.pdf.
40. **Si H.** (2025). A New Paradigm of Transnational Higher Education in China: Maintaining Education Sovereignty in Joint Programmes. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 17(1). <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1583&context=jcihe>.
41. **Silva R. da & Oliveira J.** (2022). Global education policy in African fragile and conflict-affected states: Examining the Global Partnership for Education. *Globalisation, Societies and Education*, 20(4). <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1947201>.
42. **Singh B.** (2024). Inflicting risks of teacher education in BRICS countries: Discussion in search of quality training. *Education and Self Development*, 19(4). <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.08>.
43. **Sun J. & Yang A.-Y.** (2021). Optimism Beyond the Problems: BRICS Higher Education Cooperation from a Chinese Perspective. *Revista Española de Educación Comparada*, 39. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29840>.
44. **Szluka P., Csajbók E. & Györffy B.** (2023). Relationship between bibliometric indicators and university ranking positions. *Scientific Reports*, 13, 14193. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35306-1>.
45. **Wolhuter C.C.** (2023). Education in the BRICS countries and the likely impact of the COVID-19 pandemic. *BRICS Journal of Economics*, 4(8). <https://doi.org/10.3897/brics-econ.4.e100736>.
46. **Wolhuter C. & Chigisheva O.** (2020). The scope of education in the BRICS countries as theme for comparative and international education scholarship. *Space and Culture, India*, 7(5). <https://doi.org/10.20896/saci.v7i5.681>.
47. **Wright E., Lin C. & Lu J.** (2024). The turning tide of the International Baccalaureate in China: when global dreams meet national priorities. *Globalisation, Societies and Education*, 22(4). <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2115342>.
48. **Zvereva E.V., Belenkova N.M. & Kruse I.I.** (2020). From the economic union to the harmonisation of higher education in the BRICS countries: The experience of RUDN University. *Space and Culture, India*, 7(5). <https://doi.org/10.20896/saci.v7i5.671>.

G.V. ABILOVA

Ph.D. in Philology, doctoral researcher
at Moscow State Institute of International Relations,
director of BRICS+ International School,
Moscow, Russia
ORCID: 0009-0003-8598-0203

**THE PARADOX OF EDUCATIONAL SOVEREIGNTY:
DEEPENING INTERSTATE COOPERATION
AS A MECHANISM FOR STRENGTHENING
NATIONAL PEDAGOGICAL TRADITIONS
(BASED ON THE BRICS COUNTRIES)**

Globalization dictates the unification of educational standards. States strive to preserve their pedagogical distinctiveness. The clash of these trends gives rise to a central problem in comparative pedagogy: how to reconcile international integration with national identity? This study aims to develop and test a model of «cooperative educational sovereignty». It is based on an analysis of BRICS educational data for 2015–2024, revealing how interstate integration and national pedagogical traditions reinforce each other. The methodology combines three tools. The content analysis covered 47 BRICS documents with inter-coder reliability of $\kappa=0.84$. An expert survey collected responses from 125 respondents from five countries, with a Cronbach's α coefficient of 0.87. These were supplemented by 15 semi-structured interviews with an average duration of 47 minutes. Statistical processing included Spearman correlation, PCA factor analysis with Varimax rotation, and hierarchical clustering. The analysis identified five structural components of national pedagogical traditions. The linguistic component proved to be the most vulnerable ($M=4.96$), while educational practices demonstrated the greatest stability ($M=3.22$). The content analysis revealed a predominance of the discourse of complementarity over harmonization in a ratio of 2.3:1. The term «complementarity» is present in 78% of the documents, while «harmonization» is present in 34%. The intensity of participation in BRICS projects correlates positively with assessments of the preservation of traditions ($\rho = 0.58, p < 0.01$). Factor analysis identified four factors explaining 71.3% of the variance. Cultural identification factors (27.4%) had a decisive influence on attitudes toward sovereignty. Clustering divided the countries into three groups: active integrators – China and Russia; cautious partners – Brazil and South Africa; and an autonomous participant – India. Multiple regression confirmed the validity of the model with an R^2 coefficient of 0.47. The legitimation variable had the greatest impact with $\beta = 0.34$. The vulnerability index of pedagogical traditions provides education authorities with monitoring tools. The cooperative sovereignty model provides a methodological basis for joint programs. Such programs preserve national specifics. The results are relevant for integration associations with a polycentric format of educational interaction: the SCO, the EAEU, and the African Union.

Key words: Higher education integration, complementarity discourse, academic autonomy, cross-border partnerships, preservation of cultural identity, polycentric governance, Global South alliances.