

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВУЗОВ БРИКС В ПАРАДИГМЕ
УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ***Transformation of BRICS Universities' Educational Programs in the Sustainable Development Paradigm***Понявина Мария Борисовна,**

к.э.н., доцент, доцент кафедры политологии, Финансовый университет при Правительстве РФ; г. Москва, Россия, Ленинградский проспект, д. 49

Ponyavina Maria Borisovna,

PhD in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Political Science, Financial University under the Government of the Russian Federation; 49 Leningradsky Prospekt, Moscow, Russia

mbponyavina@fa.ru

<https://orcid.org/0000-0002-7866-577X>**Смирнова Ангелина Владимировна,**

студентка, Финансовый университет при Правительстве РФ; г. Москва, Россия, Ленинградский проспект, д. 49

Smirnova Angelina Vladimirovna,

student, Financial University under the Government of the Russian Federation; 49 Leningradsky Prospekt, Moscow, Russia

2234537@fa.ru

<https://orcid.org/0000-0009-6642-0765>

В статье исследуются характерные особенности и закономерности трансформации образовательных программ университетов стран БРИКС под влиянием императивов устойчивого развития. Актуальность работы обусловлена необходимостью переосмысления роли высшего образования в достижении целей устойчивого развития ООН, а также возрастающим влиянием стран БРИКС на формирование глобальной образовательной повестки. Результаты показали существование четырех различных моделей трансформации. Установлено, что глубина содержательных изменений программ коррелирует с уровнем институционализации устойчивого развития в стратегиях университетов. Сформулированы рекомендации по адаптации международного опыта с учетом национальной специфики образовательных систем. Сделан вывод, что в исследуемых университетах БРИКС маркетинг становится не вспомогательным инструментом, а неотъемлемой частью институциональной стратегии, отражающей глубину и направленность изменений, а также служащей мостом между образовательными инновациями и общественным запросом на устойчивое будущее.

Ключевые слова: устойчивое развитие; высшее образование; страны БРИКС; трансформация образовательных программ; образование для устойчивого развития; институциональные изменения; сравнительная педагогика; маркетинг образования.

The article explores the characteristics and patterns of transformation of educational programs at BRICS universities under the influence of sustainable development imperatives. The relevance of the study is driven by the need to rethink the role of higher education in achieving the UN Sustainable Development Goals, as well as the increasing influence of BRICS countries on shaping the global educational agenda. The results reveal four distinct transformation models. It is established that the depth of substantive changes in programs correlates with the level of institutionalization of sustainable development in university strategies. The article provides recommendations for adapting international experiences to the specific needs of national educational systems. It is concluded that in the BRICS universities under study, marketing is becoming not an auxiliary tool, but an integral part of the institutional strategy, reflecting the depth and direction of changes, and serving as a bridge between educational innovations and the public demand for a sustainable future.

Keywords: sustainable development; higher education; BRICS countries; transformation of educational programs; education for sustainable development; institutional changes; comparative pedagogy; education marketing.

Введение (Introduction)

Современная эпоха характеризуется фундаментальным переосмыслением траекторий социально-экономического развития человечества. Принятие в 2015 году Генеральной Ассамблеей ООН Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года ознаменовало качественно новый этап в формировании глобального консенсуса относительно необходимости гармонизации экономического роста, социальной справедливости и экологической безопасности. В этом контексте высшее образование приобретает стратегическое значение как ключевой механизм формирования компетенций, ценностных ориентаций и поведенческих паттернов, необходимых для перехода к устойчивому будущему.

Объединение БРИКС аккумулирует значительную долю глобальных ресурсов. Совокупный ВВП стран объединения (по паритету покупательной способности) устойчиво превышает аналогичный показатель стран «Большой семерки». Человеческий капитал объединя-

ют более 45% населения Земли, предоставляя гигантские интеллектуальные и трудовые ресурсы. Системы высшего образования стран альянса переживают период интенсивной экспансии: численность студентов университетов БРИКС исчисляется миллионами человек. При этом количественный рост далеко не всегда сопровождается соразмерными качественными изменениями образовательного содержания. Возникает вопрос о том, насколько «массовизация» высшего образования коррелирует с его содержательным обновлением в соответствии с императивами современности.

Проблематика образования для устойчивого развития (ОУР) привлекает все большее внимание исследовательского сообщества на протяжении последних двух десятилетий. Фундаментальный вклад в концептуализацию трансформативной роли образования применительно к глобальным вызовам внесли работы таких авторов, как Стерлинг, Уолс, Джикелинг [1]. Методологические подходы к оцениванию степени встраивания принципов устойчивости в функционирование университетов были

систематизированы в исследованиях Лозано с соавторами [2]. Российские авторы, такие как Н.В. Сюлькова [3], С.Ю. Черников [4], Е.А. Дегтерева, А.М. Чернышева, А.А. Трофимова [5], А.А. Оганесян [6] также не остаются в стороне от изучения вопросов международного сетевого сотрудничества вузов. Вместе с тем, большинство исследований фокусируются преимущественно на анализе опыта университетов Западной Европы и Северной Америки, тогда как специфика стран с формирующимися рынками остается недостаточно изученной.

Материалы и методы (Materials and Methods)

Исследование базируется на принципах смешанной методологии, интегрирующей качественные и количественные исследовательские стратегии. Такой подход обусловлен многомерностью изучаемого феномена и необходимостью триангуляции данных для повышения валидности выводов.

Выборка исследования формировалась по принципу целенаправленного отбора и включала 35 университетов из пяти стран БРИКС. Критериями включения выступали: позиция в национальных рейтингах (топ-10), представленность в международных рейтинговых системах (QS, THE, ARWU), наличие публично доступных стратегических документов и образовательных программ. Распределение по странам: Бразилия — 7 университетов, Россия — 8, Индия — 8, Китай — 7, ЮАР — 5. Временной охват анализа составил период с 2015 по 2024 год, что соответствует циклу реализации Повестки-2030. Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством четырех взаимодополняющих методов.

Первый метод — структурированный контент-анализ стратегических документов университетов (миссии, стратегии развития, политики в области устойчивого развития). Единицами анализа выступали смысловые фрагменты, содержащие упоминания концептов устойчивого развития, экологической ответственности, социальной справедливости и экономической жизнеспособности. Кодирование проводилось с использованием дедуктивно-индуктивного подхода: первоначальная кодовая книга разрабатывалась на основе теоретических конструктов, затем дополнялась эмерджентными кодами. Межкодирующая надежность составила 0,87, что свидетельствует о высокой согласованности оценок.

Второй метод — детальный анализ учебных планов и программ дисциплин. Было проанализировано 127 образовательных программ различных уровней (бакалавриат, магистратура) и направлений подготовки (инженерное дело, экономика и управление, естественные науки, социальные и гуманитарные науки). Для каждой программы оценивались: наличие специализированных дисциплин по устойчивому развитию, интеграция соответствующего контента в базовые дисциплины, формулировки компетенций и результатов обучения, применяемые педагогические технологии. Разработана балльная шкала оценки глубины интеграции (от 0 до 10), учитывающая количественные (объем содержания) и качественные (уровень когнитивной сложности) параметры.

Третий метод — полуструктурированные экспертные интервью с руководителями образовательных программ и подразделений, отвечающих за устойчивое развитие. Всего проведено 28 интервью продолжительностью от 45 до 90 минут. Гайд интервью включал блоки вопросов о драйверах и барьерах трансформации, механизмах принятия решений, взаимодействии со стейкхолдерами, оценке эффективности изменений. Интервью транскрибировались и анализировались методом тематического анализа с использованием программного обеспечения MAXQDA.

Четвертый метод — анализ маркетинговых материалов университетов (веб-сайты, рекламные буклеты, публикации в социальных медиа). Фокус анализа — способы позиционирования и коммуникации ценностного предложения программ, связанных с устойчивым развитием. Применялся семиотический анализ визуальных и текстовых элементов.

Ограничения исследования связаны с несколькими факторами. Во-первых, фокусирование на ведущих университетах может не отражать ситуацию в системе высшего образования в целом. Во-вторых, анализ документов и интервью фиксирует декларируемые практики, которые могут отличаться от реализуемых. В-третьих, языковые барьеры потенциально ограничивают глубину интерпретации контекстуальных нюансов. Для минимизации этих ограничений привлекались эксперты — носители языка для верификации интерпретаций.

Результаты (Results)

Презентация результатов выстроена по принципу последовательного сужения фокуса анализа: начиная с обобщенных характеристик национальных образовательных систем, мы переходим к рассмотрению институциональных стратегий отдельных университетов, завершая описанием конкретных педагогических решений на уровне образовательных программ.

Для *бразильских* университетов типична акцентированная социальная направленность в интерпретации устойчивого развития. Изучение программных документов семи крупнейших исследовательских центров страны — в их числе Университет Сан-Паулу, Федеральный университет Рио-де-Жанейро, Университет Кампинас — обнаружило, что подавляющее большинство (85%) прямо декларирует социальную справедливость и инклюзивность в качестве центральных компонентов концепции устойчивости. При детальном рассмотрении содержания 26 образовательных программ различных направлений подготовки обращает на себя внимание доминирование проблематики социального неравенства, прав коренного населения, территориального развития. Отличительной чертой бразильского подхода служит широкое применение педагогики служения обществу: почти три четверти (73%) исследованных программ предусматривают в качестве обязательного элемента вовлечение студентов в работу с местными сообществами. Экспертные интервью подтверждают, что социально-историческое наследие неравенства формирует специфическую оптику восприятия устойчивого развития преимущественно через призму социальной проблематики.

Российские университеты демонстрируют инновационно-прагматический подход к трансформации. Восемь исследованных институций (МГУ имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, НИУ ВШЭ, МГТУ имени Н.Э. Баумана и др.) акцентируют технологические и инновационные аспекты устойчивого развития. 78% стратегических документов содержат упоминания зеленых технологий, энергоэффективности, циркулярной экономики. Анализ 28 образовательных программ показал, что интеграция устойчивости наиболее выражена в инженерных и естественнонаучных направлениях (средний балл 7,2 из 10), тогда как в социально-гуманитарных областях остается фрагментарной (средний балл 4,1). Специфической чертой выступает значительная роль государственной политики как драйвера изменений: все респонденты отмечали влияние национальных проектов и федеральных программ на формирование институциональных приоритетов.

Индийская модель отличается синкретизмом традиционных философских концепций и современных подходов к устойчивости. Восемь университетов выборки (Индийский технологический институт Дели, Университет Дели, университет Джавахарлала Неру и др.) в различной степени интегрируют в дискурс устойчивости элементы традиционных учений — концепции ненасилия, кармы, взаимозависимости. Более половины проанализированных программ (62%) содержат учебные модули, раскрывающие традиционные экологические знания и практики коренного населения.

Следует, однако, отметить существенный разрыв в степени проработанности интеграции принципов устойчивости: если ведущие исследовательские университеты достигают среднего показателя 6,8 балла, то массовые институции едва преодолевают отметку в 3,2 балла. Опрошенные эксперты в качестве главных препятствий для системных преобразований называют колоссальные масштабы национальной системы высшего образования в сочетании с хроническим дефицитом ресурсов.

Китайский опыт базируется на технократической логике, органично встроенной в официальную государственную доктрину экологической цивилизации. Все семь обследованных ведущих вузов страны — Университет Цинхуа, Пекинский университет, Шанхайский университет Цзяо Тун, Чжэцзянский университет и другие — без исключения создали специализированные структурные единицы, курирующие вопросы устойчивого развития; при этом 86% из них приняли развернутые стратегические документы с измеримыми целевыми индикаторами. Детальное изучение содержания 32 образовательных программ различного профиля засвидетельствовало планомерное встраивание проблематики устойчивости на всех ступенях подготовки и по всем направлениям обучения. По глубине интеграции китайские вузы лидируют среди стран объединения с показателем 8,1 балла. Определяющей характеристикой китайской модели является ее выраженно централизованная природа: импульс к изменениям исходит от государственных органов и координируется на уровне национальной политики, тогда как универси-

теты функционируют преимущественно как исполнители спускаемых директив.

Южноафриканская специфика проявляется в последовательной ориентации на деколонизацию образовательного содержания и артикуляцию африканских способов осмысления устойчивости. Пять университетов, вошедших в выборку — Кейптаунский, Витватерсрандский, Стелленбошский, Преторийский университеты, а также Университет Квазулу-Натал, — ведут активную работу по пересмотру учебных программ с позиций постколониальной теории. 80% образовательных программ инкорпорируют элементы философии Убунту, коммуитарной этики, автохтонных африканских традиций взаимоотношений человека и природы. Опрошенные специалисты, впрочем, фиксируют очевидное противоречие между универсалистскими претензиями глобального дискурса устойчивого развития и стремлением к укоренению знания в локальном контексте. Тяжелое наследие апартеида в виде глубокого социально-экономического расслоения общества предопределяет особую повестку, где задачи устойчивого развития мыслятся исключительно в неразрывной связи с фундаментальной социальной трансформацией.

На основе кластерного анализа и теоретического обобщения выявлено четыре идеальных типа моделей интеграции устойчивого развития в образовательные программы.

Модель 1: Технократическая трансформация. Характеризуется фокусом на технологических и инженерных решениях экологических проблем, высоким уровнем институционализации, централизованным управлением изменениями, количественными индикаторами прогресса. Преобладает в китайских университетах и частично в российских технических вузах. Сильные стороны: системность, ресурсная обеспеченность, измеримость результатов. Ограничения: недостаточное внимание к социокультурным измерениям устойчивости, риск инструментализации концепции.

Модель 2: Социально-трансформативная. Акцентирует социальную справедливость, инклюзивность, участие маргинализированных групп, критическую педагогику. Типична для бразильских и южноафриканских университетов. Сильные стороны: холистичность понимания устойчивости, эмансипаторный потенциал, укорененность в локальных контекстах. Ограничения: сложность масштабирования, зависимость от индивидуальной мотивации преподавателей, ресурсоемкость.

Модель 3: Инновационно-прагматическая. Сочетает ориентацию на технологические инновации с прагматическим подходом к выбору приоритетов, селективную интеграцию в зависимости от дисциплинарной области, значительную роль государственной политики. Распространена в российских университетах. К преимуществам данной модели относятся пластичность в реагировании на изменяющиеся внешние условия, способность адаптироваться к требованиям регуляторов и других стейкхолдеров, а также ориентация на достижение поддающихся квантификации результатов. Слабыми местами выступают мозаичность изменений, отсутствие целостного

видения трансформации, а также нередко возникающие несоответствия между публично артикулируемыми намерениями и реальной практикой.

Модель 4: Синкретическая. Отличительной чертой этого подхода служит попытка совместить универсалистские концепции устойчивого развития, разработанные в рамках глобального академического мейнстрима, с автохтонными философскими традициями и локализованными формами знания. Для данной модели типична значительная вариативность конкретных реализаций. Наиболее ярко она представлена в индийских университетах. Достоинства модели заключаются в ее укорененности в культурном контексте и способности генерировать альтернативные способы концептуализации устойчивости, не редуцируемые к доминирующим западным эпистемологиям. Проблемные зоны связаны с опасностью эклектичного смешения разнородных элементов без достижения концептуальной целостности, затруднениями в артикуляции результатов на языке глобального академического дискурса, а также с существенным разбросом качества реализации в различных институтах.

Тщательное изучение учебных планов дало возможность зафиксировать несколько направлений содержательных изменений. Первое направление связано с расширением и диверсификацией дисциплинарного спектра. Наряду с классическими курсами экологической тематики и природоохранной проблематики в учебные планы включаются дисциплины междисциплинарного характера: «Устойчивое развитие городов», «Циркулярная экономика», «Климатическая справедливость», «Зеленые финансы», «Устойчивое потребление и производство». В среднем 68% проанализированных программ включают минимум одну специализированную дисциплину по устойчивому развитию.

Во-вторых, происходит интеграция соответствующего контента в традиционные дисциплины. Например, в курсах маркетинга появляются темы социально ответственного маркетинга и зеленого брендинга, в финансовых дисциплинах — ESG-критерии инвестирования, в управленческих курсах — корпоративная социальная ответственность.

Третье направление касается переформулирования ожидаемых образовательных результатов и компетентностных профилей выпускников. Более половины проанализированных программ (54%) прямо фиксируют в своих документах такие компетенции, как системное мышление, способность к междисциплинарному синтезу, этическую рефлексию, умение действовать в ситуациях высокой сложности и неопределенности.

Четвертый вектор изменений связан с обновлением педагогического инструментария. Наиболее распространенным оказалось проблемно-ориентированное обучение, которое применяется в 73% программ. Заметно реже встречается проектная работа с участием внешних партнеров и заинтересованных сторон (61% случаев), использование симуляций и деловых игр (48%), педагогика служения обществу — *service learning* (39%), а также практики рефлексивного анализа собственного образовательного опыта (35%).

Проведенное исследование обнаружило существенное разнообразие организационных решений, призванных обеспечить поддержку трансформационных процессов. Почти три четверти университетов (71%) учредили специальные структурные единицы: чаще всего это центры устойчивого развития (43% от общего числа), реже — департаменты корпоративной социальной ответственности (17%) или проректораты соответствующего профиля (11%). Спектр функций таких подразделений простирается от узкой координации образовательных инициатив до широкого управления всем комплексом вопросов устойчивости на институциональном уровне.

Анализ маркетинговых стратегий показывает их зависимость от культурного контекста. Так, китайские университеты строят свои коммуникационные послания на идее вклада в реализацию национальной доктрины экологической цивилизации и обретения технологического лидерства.

Бразильские университеты делают упор на выполнении социальной миссии и взаимодействии с маргинализированными группами населения. Российские образовательные организации артикулируют инновационную составляющую своих программ и прикладную ценность получаемых знаний. Индийские вузы стремятся найти равновесие между соответствием глобальным академическим стандартам и сохранением связи с национальными культурными традициями. Южноафриканские университеты презентуют себя в качестве катализаторов общественных преобразований и проводников деколонизации образовательного содержания.

Изучение официальных веб-сайтов университетов обнаружило, что подавляющее большинство из них (82%) разместили специальные тематические разделы, посвященные устойчивому развитию; при этом детальность и содержательное наполнение таких разделов варьируются в весьма широких пределах. В визуальном ряде преобладают образы, связанные с природой и экологией (64% сайтов), технологическими инновациями (58%), а также социальным и культурным многообразием (47%).

Проведенные интервью с экспертами дали возможность выявить основные факторы, которые либо способствуют трансформации образовательных программ в парадигме устойчивого развития, либо, напротив, создают для нее препятствия (*табл.*) Таблица была составлена авторами по материалам глубинных интервью с представителями руководства образовательных программ и специализированных подразделений по устойчивому развитию в 35 университетах стран БРИКС (общее число информантов $N=28$). При опросе допускалась возможность указания множественных факторов.

Обсуждение (Discussion)

Представленные эмпирические данные нуждаются в осмыслении через призму имеющегося теоретического аппарата и с учетом конкретных условий функционирования систем высшего образования в странах объединения БРИКС.

Драйверы и барьеры трансформации образовательных программ вузов БРИКС
Table. Drivers and Barriers to the Transformation of BRICS Universities' Educational Programs

№ п/п	Драйверы	%	Барьеры	%
1	Государственная политика и регуляторные требования	89	Инерция институциональных структур и консервативность академической культуры	93
2	Личная мотивация и ценности преподавателей-энтузиастов	82	Недостаточная подготовка преподавательского состава	86
3	Международные рейтинги и системы оценки с критериями устойчивости	71	Перегруженность учебных планов и сопротивление изменениям	79
4	Запросы работодателей на соответствующие компетенции	68	Ограниченность финансовых и человеческих ресурсов	75
5	Возможности привлечения финансирования (гранты, проекты)	63	Отсутствие четких методологий оценки результатов	68
6	Активность студенческих инициатив и общественных движений	54	Дисциплинарная фрагментация и сложность координации	64

Зафиксированное многообразие моделей трансформационных процессов находит объяснение в тезисе о культурной детерминированности способов восприятия и практической реализации концепций, претендующих на универсальность [7]. Идея устойчивого развития, несмотря на свой статус глобальной нормативной рамки, наполняется специфическим смыслом в зависимости от институционального устройства и культурного фундамента конкретного общества. Подобная вариативность резонирует с постколониальной критикой, проблематизирующей универсалистские амбиции западной мысли, и свидетельствует о продуктивности эпистемологического плюрализма при поиске траекторий движения к устойчивому будущему.

Обнаруженная корреляция между уровнем институционализации устойчивого развития в стратегических документах и глубиной трансформации образовательных программ ($r=0,67$, $p<0,01$) свидетельствует о значимости символического измерения организационных изменений. Формальное закрепление приоритетов создает легитимирующую рамку для содержательных трансформаций, что соотносится с неонституциональной теорией организаций [8]. Вместе с тем, выявленные случаи разрыва между декларациями и практикой указывают на ограничения символических изменений в отсутствие материальных ресурсов и культурной поддержки.

Типология моделей трансформации вносит вклад в развитие теории организационных изменений в образовании. Предложенная классификация преодолевает дихотомию «инкрементальные vs радикальные изменения», выявляя многомерность трансформационных процессов. Различные модели акцентируют разные измерения устойчивости (технологическое, социальное, культурное), используют различные механизмы изменений (централизованные vs децентрализованные), опираются на различные источники легитимности (государственная политика, академическая автономия, общественный запрос).

Результаты исследования имеют прикладное значение для различных категорий стейкхолдеров.

Для администраторов университетов:

- ♦ необходимость разработки комплексных стратегий интеграции устойчивого развития, охватывающих все аспекты деятельности институции;

- ♦ создание специализированных организационных структур с четким мандатом и ресурсным обеспечением;
- ♦ инвестирование в повышение квалификации преподавателей;
- ♦ внедрение систем мониторинга и оценки прогресса с использованием качественных и количественных индикаторов;
- ♦ стимулирование междисциплинарного сотрудничества через организационные и финансовые механизмы.

Для разработчиков образовательных программ:

- ♦ применение принципа «целостного институционального подхода», предполагающего интеграцию устойчивости на всех уровнях;
- ♦ баланс между специализированными дисциплинами и интеграцией контента в традиционные курсы;
- ♦ акцент на развитии метакомпетенций — системного мышления, критической рефлексии, способности работать с комплексностью;
- ♦ использование активных педагогических методов, связывающих обучение с реальными проблемами;
- ♦ учет локального контекста при адаптации глобальных концепций.

Для маркетологов образовательных услуг:

- ♦ аутентичность коммуникации — избегание «зеленого камуфляжа» и обеспечение соответствия заявлений реальным практикам;
- ♦ сегментация целевых аудиторий и дифференциация сообщений в зависимости от ценностей и мотивации;
- ♦ использование сторителлинга для демонстрации конкретных примеров вклада в устойчивое развитие;
- ♦ вовлечение студентов и выпускников как амбассадоров бренда;
- ♦ акцент на трансформативном потенциале образования и карьерных перспективах в растущем секторе зеленой экономики.

Для регуляторов и политиков:

- ♦ разработка национальных рамок квалификаций, включающих компетенции устойчивого развития;
- ♦ создание стимулирующих механизмов (гранты, конкурсы, рейтинги) для поддержки трансформации;
- ♦ содействие формированию сетей обмена опытом между университетами;
- ♦ инвестирование в исследования эффективности различных подходов к интеграции устойчивости;

- ♦ обеспечение баланса между стандартизацией и институциональной автономией.

Выявленное разнообразие подходов и практик создает основу для взаимообогащающего обмена опытом между странами объединения. Китайская экспертиза в системной институционализации может дополняться бразильским и южноафриканским опытом работы с социальными измерениями устойчивости. Индийская практика интеграции традиционных знаний представляет интерес для развития культурно-релевантных подходов. Российские разработки в области технологических инноваций для устойчивости могут масштабироваться в других странах альянса.

Перспективными направлениями сотрудничества выступают:

- ♦ создание сетевых образовательных программ с мобильностью студентов и преподавателей;
- ♦ совместные исследовательские проекты по проблематике устойчивого развития в контексте глобального Юга;
- ♦ разработка общих стандартов и индикаторов оценки интеграции устойчивости;
- ♦ обмен педагогическими инновациями и открытыми образовательными ресурсами;
- ♦ координация позиций в глобальных дискуссиях об образовании для устойчивого развития.

Заключение (Conclusion)

Результаты проведенной работы дают основания для формулирования нескольких принципиальных выводов о характере трансформации образовательных программ университетов БРИКС под влиянием идей устойчивого развития.

Во-первых, процессы встраивания принципов устойчивости в содержание высшего образования протекают в странах объединения по-разному. Институциональное устройство, культурные традиции и социально-экономическая ситуация в каждой стране определяют специфику этих процессов. Построенная типология выделяет четыре модели — технократическую, социально-трансформативную, инновационно-прагматическую и синкретическую. Существование столь различных моделей свидетельствует о том, что глобальная повестка устойчивого развития допускает множество способов своей практической реализации.

Во-вторых, данные исследования подтверждают: для достижения системных изменений в образовательных программах критически важно, чтобы устойчивое развитие было институционализировано на стратегическом уровне. Те университеты, которые зафиксировали эти приоритеты в своих миссиях и программных документах, учредили соответствующие организационные структуры и обеспечили их ресурсами, продвинулись значительно дальше в содержательном обновлении образования по сравнению с теми, где подобная институционализация отсутствует или носит формальный характер.

В-третьих, содержательные изменения образовательных программ включают диверсификацию дисциплинарного репертуара, интеграцию тематики устойчивости

в традиционные курсы, трансформацию компетентностных профилей и внедрение инновационных педагогических подходов. Однако глубина и охват этих изменений существенно варьируются как между странами, так и внутри национальных систем образования.

В-четвертых, выявлен комплекс драйверов и барьеров трансформации, среди которых ключевую роль играют государственная политика, международные стандарты и рейтинги, запросы работодателей, с одной стороны, и институциональная инерция, ресурсные ограничения, недостаточная подготовка кадров — с другой. Успешность трансформации определяется способностью университетов мобилизовать драйверы и преодолеть барьеры через стратегическое управление изменениями.

В-пятых, маркетинговые стратегии позиционирования образовательных программ, ориентированных на устойчивое развитие, демонстрируют культурную специфику, отражая различные ценностные приоритеты и социальные запросы. Эффективная коммуникация требует аутентичности, культурной релевантности и баланса между глобальными стандартами и локальной укорененностью.

В условиях перехода университетов БРИКС к парадигме устойчивого развития маркетинг образовательных программ выполняет не просто имиджевую, а стратегическую функцию, поскольку он:

- ♦ формирует ценностное предложение программ, связывая их с актуальными глобальными и локальными повестками (экология, социальная справедливость, инновации, культурная идентичность);
- ♦ дифференцирует университеты в конкурентной среде, используя культурно-специфичные нарративы (например, в Китае — акцент на государственной доктрине экологической цивилизации, в Бразилии — на социальной миссии, в Индии — на синтезе глобальных стандартов и традиционных знаний, в ЮАР — на деколонизации и философии Убунту, в России — на технологической прагматике);
- ♦ служит каналом коммуникации с ключевыми стейкхолдерами (абитуриентами, работодателями, государством, международными рейтинговыми агентствами), подтверждая соответствие программ требованиям устойчивости и запросам рынка труда;
- ♦ повышает доверие и привлекательность вуза при условии аутентичности;
- ♦ адаптирует глобальный дискурс к локальным ценностям и ожиданиям, что критически важно для стран с разными культурными, историческими и социально-экономическими контекстами.

Теоретический вклад исследования заключается в развитии понимания механизмов диффузии и локализации глобальных образовательных инноваций в контексте множественных модернит. Обнаруженное разнообразие моделей указывает на плодотворность эпистемологического плюрализма. Оно также ставит под вопрос универсалистские амбиции тех концепций устойчивого развития, которые претендуют на роль единственно возможных.

Результаты работы могут быть востребованы разными категориями практиков — от администрации университетов до чиновников, формирующих образовательную политику на национальном уровне. Описанные в исследовании модели и зафиксированные практики послужат ориентирами при выработке стратегий изменений, учитывающих особенности конкретной институциональной среды и культурного окружения.

Перспективы продолжения исследований можно обозначить следующим образом. Необходимо детальнее изучить то, как принципы устойчивости реализуются в повседневной педагогической работе и как их воспринимают сами студенты. Важно оценить долгосрочные последствия такого образования — понять, как оно влияет на карьерные выборы выпускников и трансформирует их ценностные установки. Было бы продуктивно расширить географию сравнительного анализа, включив в него университеты из других частей глобального

Юга — Латинской Америки, Юго-Восточной Азии, арабского мира. Отдельного внимания заслуживает проблематика цифровизации образовательного процесса и тех возможностей для интеграции идей устойчивости, которые она открывает.

Университеты стран БРИКС, в которых обучается существенная доля мирового студенчества, и чье влияние на глобальную образовательную повестку неуклонно возрастает, располагают ресурсами для того, чтобы стать экспериментальными площадками по созданию альтернативных, культурно укорененных моделей образования для устойчивого будущего. Превращение этой потенциальной возможности в реальность предполагает систематическую работу по устранению препятствий, налаживанию обмена опытом и выстраиванию сетевых форм кооперации, способных продуцировать инновационные ответы на глобальные вызовы с опорой на локальную специфику.

ИСТОЧНИКИ (References)

1. *Sterling S., Maxey L., Luna H.* The sustainable university: Progress and prospects. London: Routledge, 2013. — 352 p.
2. *Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hugo, J.* (2015). A Review of Commitment and Implementation of Sustainable Development in Higher Education: Results from a Worldwide Survey. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1-18.
3. *Сюлькова, Н. В.* Международное сетевое сотрудничество российских вузов в реализации образовательных программ в различных регионах мира (университеты ШОС, СНГ, БРИКС) / Н. В. Сюлькова // Научный аспект. — 2017. — № 4-1. — С. 7-16.
4. *Черников, С. Ю.* Возможности Сетевого университета БРИКС как образовательной платформы инновационного сотрудничества / С. Ю. Черников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. — 2021. — Т. 29, № 1. — С. 76-87. — DOI 10.22363/2313-2329-2021-29-1-76-87.
5. *Дегтерева, Е. А.* Сетевой университет как инструмент интеграции высшего образования стран БРИКС / Е. А. Дегтерева, А. М. Чернышева, А. А. Трофимова // Естественно-гуманитарные исследования. — 2019. — № 23(1). — С. 25-28.
6. *Оганесян, А. А.* Новые формы университетского сотрудничества: международные университетские сети / А. А. Оганесян // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. — 2017. — Т. 25, № 3. — С. 354-366. — DOI 10.22363/2313-2329-2017-25-3-354-366.
7. *Mignolo, W. D.* On decoloniality: Concepts, analytics, praxis / W. D. Mignolo, C. E. Walsh. — Durham, NC : Duke University Press, 2018. — 304 p. — ISBN 978-0-8223-7177-9
8. *DiMaggio P.J., Powell W.W.* The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields // *American Sociological Review*. — 1983. — Vol. 48, No. 2. — P. 147-160.

Поступила в редакцию / Received 05.05.2026
После доработки / Revision 09.06.2026
Принята к публикации / Accepted 16.06.2026