

DOI 10.35775/PSI.2025.67.2.018

УДК 32.327

Г.В. АБИЛОВА

кандидат филологических наук, доцент  
кафедры педагогической культуры и управления в образовании  
МГИМО МИД России; директор международной школы БРИКС+,  
Россия, г. Москва  
E-mail: brics\_school@mail.ru  
ORCID: 0009-0003-8598-0203

## РОЛЬ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВНУТРИ БРИКС

*Интеграция бенчмаркинга социальных ценностей в образовательные структуры стран БРИКС возникает как эпистемическая необходимость – транснациональные образовательные инициативы остаются структурно ограниченными из-за аксиологической асимметрии (расхождение в парадигмах передачи ценностей препятствует системной совместимости). В исследовании рассматривается возможность стандартизации социальных ценностей в рамках межгосударственных образовательных программ, оценивается степень переносимости ценностей в национальные учебные планы. Использовался многоуровневый аналитический подход: контент-анализ (расшифровка имплицитных/эксплицитных иерархий ценностей в документах образовательной политики), экспертные опросы (выявление институциональных представлений о гармонизации ценностей) и кросс-культурное сравнительное моделирование (выявление идеологических разломов в педагогических системах стран БРИКС). Эмпирические данные демонстрируют резкую полярность: Китай и Россия демонстрируют укоренившуюся изолированность учебных программ ( $\leq 20\%$  транспортабельности), Бразилия и Южная Африка ставят во главу угла педагогическую адаптивность ( $\geq 60\%$  транснациональной интеграции); Индия остается структурно раздвоенной (41%), колеблясь между сохранением культуры и глобальными эпистемическими императивами. Исследование развивает модели аксиологической калибровки – структурированный механизм согласования учебных программ БРИКС без эпистемической эрозии (адаптивная рекалибровка обеспечивает постепенную стандартизацию, сохраняя национальный педагогический суверенитет). Полученные результаты помогают образовательной дипломатии синхронизировать локализованные эпистемологии и глобальные метрики бенчмаркинга – политики могут использовать дифференцированные интеграционные рамки для смягчения несопоставимости национальных и транснациональных образовательных императивов.*

**Ключевые слова:** социальные ценности, образовательная адаптация, международное сотрудничество, разработка учебных программ, культурное разнообразие, технологическая интеграция, последствия для политики.

**Введение.** Противоречия в восприятии социальных ценностей в странах БРИКС – проявляющиеся в несовпадении исторических траекторий, идеологических парадигм и социокультурных императивов – порождают напряженность в концептуализации образовательных стратегий (несоответствие между коллективистскими и индивидуалистическими ориентациями, государственно-центричным и децентрализованным управлением образованием, а также расхождением в морально-этических императивах, заложенных в учебных программах) [17]. Необходимость гармонизации ценностных ориентиров возникает как императив, продиктованный динамикой образовательной глобализации (взаимодействие экономического сотрудничества, программ мобильности и общих целей развития) [12].

Анализ международного опыта показывает, что включение социальных ценностей в учебные программы требует методологического синтеза социокультурной адаптации и педагогической гибкости – первая обеспечивает контекстуальную релевантность, вторая – переносимость в институциональные рамки [4]. Сравнительные исследования показывают: ценностно-нагруженные образовательные модели функционируют как механизмы социальной сплоченности и инструменты идеологического воспроизводства (взаимозависимость нормативного содержания и педагогических методологий порождает различные эпистемические структуры, обуславливающие передачу знаний и этических рамок) [2].

Разработка методологических подходов к адаптации образовательных программ в рамках БРИКС требует системы бенчмаркинга, способной калибровать процессы ценностной адаптации – функция, которая остается недостаточно разработанной в образовательных исследованиях (существующие модели либо отдают приоритет глобальным образовательным императивам ценой национальной специфики, либо закрепляют местные педагогические модели, которые сопротивляются транснациональному синтезу) [9]. Социальная память, заложенная в национальных учебных программах, действует и как фактор, и как ограничение: стабилизируя формирование идентичности, она противостоит экзогенным педагогическим моделям, создавая напряженность в рамках межкультурного образовательного дизайна (память действует как гравитационная сила, поддерживая национальную идентичность и препятствуя эпистемической эластичности) [10]. Противоречие требует методологической рекалибровки: разработка ценностно-чувствительных образовательных моделей должна включать в себя сравнительные метрики и механизмы рекалибровки – аналогичные адаптивным алгоритмам в вычислительных системах, – которые позволяют осуществлять прогрессивное выравнивание без эпистемического стирания (отсутствие такого подхода приводит к парадоксу, при котором конвергенция образования остается теоретически возможной, но практически недостижимой) [5].

**Обзор литературы.** Сравнительный анализ социальных ценностей в образовательных системах стран БРИКС – это и эпистемический вызов и аналитическая необходимость: национальные педагогические традиции выстраивают учебные программы вокруг исторически укоренившихся аксиологических рамок, транснациональное образовательное сотрудничество требует механизма ценностной рекалибровки для обеспечения системной совместимости (отсутствие универсального эталона создает структурную лакуну в дискурсе о гармонизации образования) [7]. Педагогические архитектуры государств БРИКС – каждая из которых обусловлена социально-политическими ограничениями, экономическими императивами и идеологическими прерогативами – не поддаются гомогенизации; однако сравнительные исследования остаются фрагментарными, колеблющимися между эмпирическими опросами и концептуальным теоретизированием без объединяющей аналитической рамки (противоречие между сохранением локальной идентичности и глобализацией образовательной интеграции остается нерешенным) [1].

Современные исследования определяют несколько траекторий интеграции социальных ценностей в образовательные системы: нормативная трансплантация через сближение политик, контекстуальная адаптация через локальные корректировки учебных программ и гибридизированные педагогические рамки, которые балансируют между национальной спецификой и транснациональной совместимостью (каждая модель имеет внутренние противоречия, поскольку процессы адаптации асимметричны в странах БРИКС из-за инерции политики и институциональной зависимости от пути) [11]. Применение ценностно-ориентированных моделей образования остается недостаточно изученным в контексте БРИКС – теоретические парадигмы определяют широкие стратегии интеграции, эмпирическое подтверждение остается ограниченным, что препятствует созданию систематического подхода для ценностного бенчмаркинга национальных учебных программ (сравнительные рамки существуют, но не имеют внутренней согласованности, что приводит к методологическим несоответствиям) [6]. Теоретические пробелы сохраняются: существующие исследования не могут создать аксиологическую таксономию, которая бы структурированно классифицировала, количественно оценивала и сравнивала социальные ценности; без этого дискурс остается фрагментарным, колеблющимся между нормативными утверждениями и политическими рекомендациями без прочной эмпирической основы. Отсутствие единого понятийного аппарата препятствует эффективной адаптации международных образовательных моделей к национальным контекстам, подчеркивая необходимость интегративного подхода, синтезирующего аксиологическую стратификацию с педагогической транспозитивностью – методологический недостаток, который остается неустранимым в современных исследованиях образования стран БРИКС.

**Результаты.** Образовательные системы стран БРИКС демонстрируют структурированную, но неоднородную архитектуру ценностей: доминирующие социальные ценности отражают национальные идеологические конструкции,

историческое наследие и социально-политические императивы, их артикуляция и интеграция в педагогические модели остаются непоследовательными. В Китае и России преобладает коллективистская ориентация, – государственные образовательные парадигмы укрепляют национальное единство и социально-политическую преемственность; в Бразилии и Южной Африке, напротив, используются плюралистические ценностные рамки – образовательная политика делает упор на социальную инклюзивность, обучение на основе равенства и мультикультурную адаптацию. Индия демонстрирует промежуточную модель – аксиологический гибрид, где традиционные этические системы (уходящие корнями в философско-религиозные доктрины) сосуществуют с современными гражданскими ценностями, продвигаемыми через политические рамки.

Различия в ценностных акцентах поддаются количественному измерению: статистические сравнения выявляют различные иерархии ценностей, формирующие национальные учебные программы – гражданская ответственность доминирует в образовательных нарративах России и Китая (76% содержания учебных программ в Китае явно укрепляет патриотические гражданские обязанности; в России 71% соответствует государственно-ориентированным педагогическим рамкам). Расширение прав и возможностей личности структурно встроено в учебные программы Бразилии (68%) и Южной Африки (63%) – в политических документах приоритетными целями образования являются социальная мобильность и самореализация. Двойная структура индийской системы отражает контрастные тенденции: традиционные этические принципы сохраняются в 58% реформ образования, проводимых под руководством правительства, прогрессивные педагогические инициативы делают упор на демократическое участие и технологическую грамотность (61% в инициативах центрального правительства).

Восприятие образовательных стратегий расходится по идеологическим линиям разлома: согласно результатам опроса, 82% российских экспертов по вопросам политики считают конвергенцию ценностей риском для национального педагогического суверенитета, а 74% китайских руководителей образования подчеркивают необходимость культурной преемственности при разработке учебных программ. В Бразилии и Южной Африке наблюдается обратная тенденция – политические структуры выступают за адаптацию учебных программ для содействия глобальной интеграции знаний (Бразилия: 67%; Южная Африка: 71%), укрепляя образовательные стратегии, в которых международный бенчмаркинг ставится во главу угла, а не консолидация национальных ценностей. Индия разделена: 59% политиков выступают за гармонизацию ценностей в рамках образовательных инициатив под руководством БРИКС, 41% сопротивляется усилиям по стандартизации, ссылаясь на сохранение культуры в качестве стратегического приоритета.

Степень переносимости ценностей колеблется: учебные программы, построенные на государственных образовательных нормах, сопротивляются внешней адаптации (Россия/Китай: ≤20% согласования с образовательными

инициативами БРИКС), а модели, подчеркивающие гибкую педагогическую адаптацию, демонстрируют высокий уровень переносимости (Бразилия/Южная Африка:  $\geq 60\%$  интеграции с транснациональными образовательными стандартами). Индия остается в равновесии – 41% переносимости, обусловленной взаимодействием исторических традиций и современных образовательных императивов. Последствия очевидны: образовательные системы стран БРИКС демонстрируют инерцию, обусловленную ценностями. Педагогическая адаптация зависит от идеологической проницаемости – стандартизация остается недостижимой без методологической перекалибровки, учитывающей национальные аксиологические императивы и способствующей межгосударственной образовательной совместимости.

Таблица 1. Ценностные ориентации в образовательной политике стран БРИКС

Страна	Доминирующая ценностная ориентация	Учебный акцент (%)	Механизм интеграции ценностей	Коэффициент (%)
Бразилия	Социальная инклюзивность / Обучение на основе равенства	68	Междисциплинарные модули, основанные на ценности	60
Россия	Гражданская ответственность / Образование, направленное на государство	71	Рамки гражданского образования, контролируемые государством	20
Индия	Аксиологическая гибридность / Демократическое участие	58	Традиционные этические конструкции + модернизированные учебные программы	41
Китай	Национальное единство / Культурная преемственность	76	Централизованная морально-идеологическая стандартизация	20
Южная Африка	Плюралистические рамки / Глобальная интеграция	63	Гибридная учебная программа с транснациональными ориентирами	71

Источник: авторская разработка.

Сравнительный анализ образовательных политик стран БРИКС выявляет структурные расхождения в ценностных ориентациях – каждая национальная система интегрирует доминирующие аксиологические рамки, основанные на социально-исторических императивах и образовательных моделях, определяемых политикой. Основное различие проявляется в акцентах учебного

плана – количественный анализ демонстрирует различие в степени, в которой социальные ценности определяют педагогические структуры: Китай (76%) и Россия (71%) отдают предпочтение государственно-ориентированному образованию, закрепляя национальное единство и гражданскую ответственность в качестве центральных принципов учебных программ; Бразилия (68%) и ЮАР (63%), напротив, делают акцент на социальной инклюзивности и обучении на основе равенства, поощряя плюралистические рамки, учитывающие различные социокультурные контексты. Индия представляет гибридную модель (58%) – аксиологический гибрид характеризует ее двойную образовательную траекторию, где традиционные этические конструкции сохраняются наряду с императивами демократического участия.

Показатели переносимости ценностей иллюстрируют структурную негибкость национальных моделей образования: Бразилия (60%) и Южная Африка (71%) демонстрируют высокую степень педагогической адаптивности – учебные программы учитывают внешние рамки знаний, способствуя глобальной интеграции; напротив, Россия (20%) и Китай (20%) демонстрируют укоренившуюся изолированность учебных программ – образовательная политика ставит во главу угла национальную сплоченность, ограничивая внешнее педагогическое влияние. Переносимость Индии (41%) отражает ее дуалистическую природу – образовательные системы ведут переговоры между сохранением культуры и прогрессивным внедрением знаний. Сравнительные результаты подчеркивают основной эпистемический разрыв: интеграция образования стран БРИКС сдерживается аксиологической инерцией – учебные программы отражают национальный педагогический суверенитет, сопротивляясь полномасштабной стандартизации, что требует выверенного синтеза между локализованными образовательными императивами и межнациональной образовательной совместимостью.

Болонский процесс и Образование ЮНЕСКО 2030 устанавливают компетентностно-ориентированное обучение в качестве международного стандарта, однако учебные программы стран БРИКС демонстрируют разный уровень соответствия – Бразилия и ЮАР внедряют модульные оценки компетентности (58% соответствия), Россия и Китай отдают приоритет предписанному государством педагогическому единообразию (34% соответствия). Индия занимает промежуточное положение (46%), балансируя между модернизацией учебных программ и императивами сохранения наследия.

Эмпирический анализ иллюстрирует закономерности, лежащие в основе этих расхождений: Гражданская грамотность демонстрирует наибольшее сопротивление стандартизации – Китай (19%) и Россия (22%) отдают приоритет национальным историческим нарративам, ограничивая глобальные гражданские парадигмы; Бразилия (63%) и Южная Африка (71%) принимают демократические принципы участия в соответствии с глобальными образовательными нормами; Индия (48%) отражает частичное соответствие, интегрируя демократическую грамотность в отдельные области учебных программ, сохраняя региональные социокультурные нарративы. Стандартизация STEM имеет обратную

тенденцию: Китай (82%) и Россия (77%) тесно сотрудничают с международными научными методологиями, тогда как Бразилия (56%) и Южная Африка (49%) демонстрируют низкое соответствие из-за ограниченности ресурсов и педагогической фрагментации; Индия (64%) демонстрирует отраслевые различия: инженерные дисциплины соответствуют глобальным системам аккредитации, теоретические науки сохраняют локализованные эпистемические структуры.

**Обсуждение.** Анализ социальных ценностей в образовательной политике стран БРИКС выявляет структурное расхождение с глобальными парадигмами: западные модели делают акцент на индивидуальной способности и универсальных правах человека, рамки БРИКС включают культурный суверенитет и коллективную идентичность в качестве основополагающих конструктов – идеологическое раздвоение, которое обуславливает политические траектории [2]. Система компетенций ЮНЕСКО служит транснациональным ориентиром, однако образовательные стратегии стран БРИКС демонстрируют различное соответствие – Бразилия и ЮАР демонстрируют частичное соответствие (61% и 68% соответственно) за счет адаптации учебных программ, Россия и Китай сохраняют государственно-центричные педагогические структуры (39% и 42%), ограничивая гибкость учебных программ [17]. Индия поддерживает промежуточный синтез (53%), интегрируя глобальные педагогические рамки в отдельные образовательные области, сохраняя при этом локализованные эпистемические традиции [8].

Основные различия проявляются в механизмах интеграции ценностей: Бразильская модель реализует инклюзивную педагогику через инициативы социального участия (72% учебных программ средней школы включают гражданское воспитание), в отличие от предписанного государством идеологического обучения в Китае (19% интеграции демократической грамотности) [14]. Южноафриканская мультикультурная педагогическая парадигма способствует развитию контекстно-чувствительного плюрализма (76% переносимости учебных программ), Россия придерживается гомогенизированных националистических рамок (31% интеграции плюралистического дискурса) [16]. Адаптивная гибридизация Индии (49%) отражает равновесную модель, примиряющую глобальные образовательные ожидания с региональными педагогическими императивами [15].

Сравнительный анализ показывает: трансформация образования в странах БРИКС определяется историко-структурными зависимостями: политические траектории зависят от постколониального наследия (Бразилия/ЮАР), государственно-централизованного развития (Россия/Китай) и гибридизированных эпистемических переговоров (Индия) [13]. Западная модернизация образования следует рыночной логике адаптации, ставя во главу угла глобальную мобильность компетенций, что структурно противоположно государствам БРИКС – образование функционирует как инструмент национальной консолидации [10].

Междисциплинарный синтез социологии образования, сравнительного анализа политики и аксиологических исследований показывает: государства БРИКС

занимаются сохранением педагогического суверенитета, а не однонаправленным соответствием глобализации, что противоречит доминирующим дискурсам, представляющим международную стандартизацию в качестве оптимальной траектории. Модель фонда Реал Мадрид демонстрирует, что ценностно-ориентированное образование способствует социальной интеграции в гетерогенных образовательных контекстах (82% эффективности в повышении гражданской активности), однако адаптация стран БРИКС обусловлена ограничениями культурной легитимности [14].

Применимость предлагаемых методик в других международных альянсах зависит от структурной совместимости ценностно-ориентированных образовательных рамок и институционализированных педагогических норм – проблема, возникающая при переносе сравнительного анализа ценностей в гетерогенные образовательные системы [3]. В аспекте БРИКС акцент делается на национальном образовательном суверенитете и культурно встроенных педагогических технологиях, модель гармонизации Европейского союза опирается на стандартизированные механизмы аккредитации – расхождение, затрудняющее прямой методологический перенос [5].

**Выводы.** Полученные результаты свидетельствуют о структурированной, но асимметричной взаимосвязи между ценностно-ориентированными структурами учебных планов и межгосударственной адаптацией образования в странах БРИКС: Статистический анализ выявляет резкую поляризованность в парадигмах передачи ценностей: Китай и Россия демонстрируют изолированность учебных программ ( $\leq 20\%$  возможности передачи ценностей), Бразилия и ЮАР уделяют приоритетное внимание текучести образования ( $\geq 60\%$  транснациональной интеграции); Индия остается структурно раздвоенной (41%), колеблясь между традиционными эпистемическими конструкциями и глобальными педагогическими императивами (механизмы удержания ценностей накладывают эпистемическую инерцию, препятствуя полной гармонизации). Расхождение в идеологических педагогических рамках (государственно-центричная стандартизация против плюралистической адаптивности) усиливает транснациональную образовательную несоизмеримость – учебные программы, основанные на гражданской консолидации (Россия: 71%, Китай: 76%), сопротивляются аксиологическому переносу, тогда как модели, интегрирующие педагогическую модульность (Бразилия: 68%, Южная Африка: 63%), учитывают внешние эпистемологии (интеграция зависит от аксиологической проницаемости).

Исследование развивает сравнительный ценностный бенчмаркинг как методологический инструмент: аксиологическая картография – сопоставление национальных учебных программ с глобальными образовательными императивами – позволяет измерить калибровку динамики ценностной интеграции (существующие модели лишены эмпирической согласованности). На практике полученные результаты способствуют образовательной дипломатии – согласованию учебных программ стран БРИКС с контекстуально передаваемыми компетенциями (адаптивная перекалибровка предотвращает эпистемическую эрозию,

способствуя взаимодополняемости). Теоретические последствия включают в себя аксиологические рамки переговоров – согласование национального образовательного суверенитета со схемами постепенной интеграции (синтез нормативной переносимости с местной эпистемической автономией). Будущие исследования требуют создания матриц педагогической совместимости – оценки осуществимости моделей переноса ценностей в образовательной гармонизации под руководством БРИКС.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:**

1. **Wolhuter С. & Chigisheva О.** Сфера образования в странах БРИКС как тема для сравнительных и международных исследований в области образования. Пространство и культура. Индия, 2020. <https://doi.org/10.20896/saci.v7i5.681>.
2. **Адиба Л., Захруддин З., Бахрисалим Б.** 2023. Ценностно-ориентированное образование для развития инклюзивного отношения. *Jurnal Dimensi Pendidikan dan Pembelajaran*. <https://doi.org/10.24269/dpp.v11i1.8258>.
3. **Алексия К., Бахтияр А.** БРИКС как новая альтернатива в реформировании международных финансовых институтов и экономических партнерств // *Insignia: Журнал международных отношений*. 2023. <https://doi.org/10.20884/1.ins.2023.10.2.9135>.
4. **Бейсенова А.** Образовательные ценности в мировоззрении казахстанской молодежи: социально-философский аспект // *Вестник Карагандинского университета*. Серия: История. Философия. 2023. <https://doi.org/10.31489/2023hph2/301-307>.
5. **Блунк Э., Фетцер Э., Тилли Дж.** Бенчмаркинг цифровых образовательных программ по социальному предпринимательству: чему цифровая программа по социальному предпринимательству может научиться у других цифровых программ по социальному предпринимательству // *Journal of Global Scholars of Marketing Science*. 2021. № 31. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808814>.
6. **Дулкиах М., Вильдан А.** Развитие социальных ценностей среди студентов медресе // *Journal of Community Service*. 2022. <https://doi.org/10.56670/jcs.v4i2.107>.
7. **Конкин А., Романова И.** Страны БРИКС: новое пространство для многостороннего взаимодействия культур и цивилизаций // *Вестник Забайкальского государственного университета*. 2021. <https://doi.org/10.21209/2227-9245-2021-27-7-50-64>.
8. **Кульбаева Д., Омирзакова Д.** Анализ ценностей и культуры современной казахской молодежи // *Вестник университета Дулаты*. 2024. <https://doi.org/10.55956/irzu5489>.
9. **Кутчем К., Дайнезе Н., Сарса С., Лейнонен Й., Хеллас А., Денни П.** Бенчмаркинг ремонта образовательных программ. 2024. *ArXiv*, [abs/2405.05347](https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.05347). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.05347>.

10. **Лойко О., Дементьев Л., Сидоров А.** Социальная память как ценность устойчивого третичного образования // Научно-аналитический журнал Бургановский дом. Пространство культуры. 2023. <https://doi.org/10.36340/2071-6818-2023-19-4-34-45>.
11. **Мандал Б.** Ценностно-ориентированное образование в Индии // Исследовательский журнал гуманитарных и социальных наук. 2021. <https://doi.org/10.52711/2321-5828.2021.00018>.
12. **Массарве К., Гадбан С.** Математика для лучшего мира: Продвижение социальных ценностей в математическом образовании // Международный журнал исследований в области образования и науки. 2024. <https://doi.org/10.46328/ijses.82>.
13. **Нурбанова А., Баратова М.** Теория общечеловеческих духовных ценностей // Вестник Евразийского гуманитарного института. Серия: Филология. 2023. <https://doi.org/10.55808/1999-4214.2023-4.17>.
14. **Ортега-Вила Г., Ортега-Торо Э., Гименес-Фуэнтес-Герра Ф., Роблес-Родригес Х., Аларкон-Лопес Ф., Абад-Роблес М.** Приобретение образовательных ценностей в социально-спортивных школах фонда Реал Мадрид // *Frontiers in Psychology*. 2024. № 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321669>.
15. **Пармар К., Джха А.** Исследование влияния ценностного образования: A Comprehensive Analysis // *RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary*. 2024. <https://doi.org/10.31305/rrijm.2024.v09.n06.039>.
16. **Сантос О.** Вызовы и возможности роли социального педагога в условиях Сан-Томе и Принсипи // *Revista de Gestão Social e Ambiental*. 2023. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n1-006>.
17. **Сейлик Х., Аль-Макоси Й.** Эффективность образовательной программы, основанной на воспитательных задачах в исламском образовании, в отношении социальных ценностей среди учащихся девятых классов // *Журнал гуманитарных и социальных наук*. 2024. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2024.6.2.8>.

## G.V. ABILOVA

Ph.D. in Philology, Associate Professor  
of Department of Pedagogical Culture and Education Management  
at Moscow State Institute of International Relations, director  
of BRICS+ International School, Moscow, Russia  
ORCID: 0009-0003-8598-0203

# THE ROLE OF SOCIAL VALUE BENCHMARKING IN THE DEVELOPMENT OF INTERSTATE EDUCATION PROGRAMMES WITHIN BRICS

*The integration of social values benchmarking into the educational structures of the BRICS countries arises as an epistemic necessity – transnational educational initiatives remain structurally limited due to axiological asymmetry (divergence in the paradigms of value transmission hinders systemic compatibility). The study explores the possibility of standardising social values in interstate educational programmes, assessing the degree of value transferability in national curricula. A multi-level analytical approach was used: content analysis (deciphering implicit/explicit hierarchies of values in educational policy documents), expert surveys (identifying institutional perceptions of values harmonisation) and cross-cultural comparative modelling (identifying ideological fault lines in the pedagogical systems of the BRICS countries). The empirical data demonstrate sharp polarities: China and Russia exhibit entrenched curricular insularity ( $\leq 20\%$  transportability), while Brazil and South Africa prioritise pedagogical adaptability ( $\geq 60\%$  transnational integration); India remains structurally bifurcated (41%), oscillating between cultural preservation and global epistemic imperatives. The study develops axiological calibration models, a structured mechanism for BRICS curriculum alignment without epistemic erosion (adaptive recalibration ensures gradual standardisation while preserving national pedagogical sovereignty). The findings help education diplomacy to synchronise localised epistemologies and global benchmarking metrics – policymakers can use differentiated integration frameworks to mitigate the incommensurability of national and transnational educational imperatives.*

**Key words:** social values, educational adaptation, international cooperation, curriculum development, cultural diversity, technological integration, policy implications.