



УДК 37.011.33+378. 1+17.022.1

DOI: [10.15293/2658-6762.2601.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.03)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

**Воспитательный потенциал знаниевой компоненты
скрытого содержания образования в системе высшего образования:
оценка в аксиологическом, концептуальном, интерактивном аспектах**

М. В. Шакурова^{1, 2}, А. В. Щербина¹

¹ Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия

² Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

***Проблема и цель.** Проблема исследования обусловлена противоречием между государственно-общественной потребностью в усилении воспитания в системе образования и недостаточной научной разработанностью воспитательного потенциала скрытого содержания высшего образования. Как следствие, проблема исследования обусловлена необходимостью определения воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в высшей школе. Цель статьи – выявить и конкретизировать на основе оценки в аксиологическом, концептуальном и интерактивном аспектах актуальные характеристики воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в высшей школе.*

***Методология.** Методологию исследования составили идеи знаниевой парадигмы, семиотического и аксиологического подходов. Использованы аналитико-синтетический метод, методы понятийного анализа и интерпретаций, стандартизированного интервью с преподавателями Воронежского государственного педагогического университета ($n = 30$).*

***Результаты.** Авторы определили и содержательно конкретизировали в контексте рассматриваемой проблемы понятийное поле исследования, включающее понятия «знание», «воспитательный потенциал», «скрытое содержание образования». Использование основных элементов скрытого содержания образования (ментально-смыслового, субъектно-дискурсивного и контекстуального) в качестве индикаторов анализа современных исследований позволило выделить его основные проявления и уточнить воспитательный потенциал знаниевой компоненты скрытого содержания образования в вузе в аксиологическом, концептуальном и интерактивном*

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в Государственном академическом университете гуманитарных наук № FZNF-2025-0002 по теме «Культурно-ценностный аспект цивилизационного позиционирования России: образы прошлого и актуальные вызовы».

Библиографическая ссылка: Шакурова М. В., Щербина А. В. Воспитательный потенциал знаниевой компоненты скрытого содержания образования в системе высшего образования: оценка в аксиологическом, концептуальном, интерактивном аспектах // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 55–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.03>

✉  Автор для корреспонденции: Марина Викторовна Шакурова, shakurova@mail.ru

© М. В. Шакурова, А. В. Щербина, 2026



аспектах. Обоснован вывод о том, что скрытое содержание образования проявляется в том числе в актах осознания и переживания преподавателем вуза своего преподавания и внеучебного взаимодействия со студентами. Как следствие, был разработан примерный порядок выявления воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в вузе, необходимый для определения структуры и содержания базового набора вопросов для стандартизированного интервью с преподавателями-экспертами. На основе анализа локального опыта преподавателей-экспертов авторы делают вывод о поверхностном характере представлений о скрытом содержании образования в вузе и его знаниевой компоненте; фрагментарном использовании воспитательных возможностей этой компоненты в процессе учебного и внеучебного взаимодействия со студентами; использовании неэффективного методического инструментария. Вместе с тем отмечено понимание значения «непрограммных» знаний в личностно-профессиональном развитии и ценностном самоопределении студентов; готовность к проектированию собственных действий по использованию знаниевой компоненты скрытого содержания образования в собственной деятельности и коммуникациях со студентами. Выделены три группы условий, необходимых для обогащения и актуализации воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в системе высшего образования.

Заключение. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что актуализация, реализация и обогащение воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в системе высшего образования возможна лишь при условии специальной подготовки преподавателей к работе с латентными проявлениями содержания образования, освоении актуальных аксиологических, концептуальных и интерактивных характеристик его знаниевой составляющей.

Ключевые слова: воспитание студентов; скрытое содержание образования; знаниевая компонента; высшее образование; воспитательный потенциал; аксиологический аспект; концептуальный аспект; интерактивный аспект.

Постановка проблемы

Многомерное познание образовательной реальности (А. А. Остапенко¹) предполагает, кроме прочего, внимание к латентным (скрытым, непосредственно не формируемым и не фиксируемым) элементам. Основу для современного их изучения составляют работы Р. Мертона², выделившего скрытые функции образования как социального института (неосознаваемые при проектировании, неформализуемые и ненормируемые, отличающиеся

высокой вариативностью в проявлениях, частично осознаваемые); П. Бурдьё³, описавшего навязывание и конструирование представлений о социальном мире как латентные механизмы, проявляющиеся в социальном пространстве; У. Х. Килпатрика⁴, выделившего наряду с первичным и ассоциативным научением сопутствующее, необходимое для

¹ Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Краснодар, 2005. – 48 с.

² Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2006. – 973 с.

³ Бурдьё П. Социология социального пространства. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб: Алетейя, 2007. – 288 с.

⁴ Kilpatrick W. Foundations of method: informal talks on teaching. New York: Macmillan, 1925. 393 p. URL: <https://archive.org/details/foundationsofmet00kilp>



побуждения учащихся к присвоению ценностей; Ф. Джексона⁵, впервые описавшего скрытый учебный план как педагогическое явление; И. Д. Фрумина⁶ и А. Н. Тубельского⁷, определивших отечественную традицию изучения скрытого содержания образования (ССО). Опираясь на данную междисциплинарную платформу, современные исследователи обращаются к педагогическому изучению ССО и его отдельных проявлений, сам перечень и сущностные характеристики которых до настоящего времени не имеют однозначного толкования. Выявляя сущность рассматриваемого феномена, В. Ghanta и М. Mondal⁸ относят его к неформальным способам морального развития учащихся; Е. Э. Шишлова и И. А. Курицын [1, с. 710] определяют ССО как неадаптированный социокультурный опыт, влияющий, прежде всего, на эмоционально-ценностные отношения обучающихся и акцентирующих его аксиологическую природу; J. V. Oron Semper, M. Blasco [2] проявления ССО относят к тому, что подразумевается и встроено в образовательный процесс, но не формализовано и не стандартизировано, опирается на принцип опыта. Фиксируется устойчивое внимание к таким педагогически значи-

мым темам, как скрытый учебный план (латентная программа) (Е. Margolis⁹), скрытое содержание учебников (N. Rashidi, H. Meihami, K. Gritter [3], И. А. Курицын¹⁰), латентные составляющие образовательных технологий (С. В. Мишина [4], M. Gallagher, M. Breines, M. Blaney [5]), альтернативная учебная программа (В. Ghanta, M. Mondal¹¹), неявное образование (N. Rossouw, L. Frick [6]) и т. п. При этом рассматриваются преимущественно проявления ССО (относящиеся к укладу, среде, организационной культуре, повседневным практикам, нормам жизнедеятельности и т. д.) и подходы к управлению ими (выявление, интерпретация, учет, реагирование и т. п.), в значительно меньшей степени изучается компонентная структура ССО, пути сближения формальной и скрытой составляющих, прежде всего знаниевой и операциональной компонент (I. Rabah¹², N. Özdemir [7]).

В воспитании выделение элементов скрытого содержания связано, прежде всего, с

⁵ Джексон Ф. Жизнь в классе. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 248 с.

⁶ Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 1999. – 255 с.

⁷ Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 177–180.

⁸ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

⁹ The Hidden Curriculum in Higher Education / ed. by E. Margolis. – New York: Routledge, 2001. – 249 с.

¹⁰ Курицын И. А. Скрытое содержание образования в дискурсе языковых учебных пособий // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2016. – Т. 5, № 5. – С. 58–63. DOI: [10.12737/21933](https://doi.org/10.12737/21933)

¹¹ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

¹² Rabah I. The Influence of Assessment in Constructing a Hidden Curriculum in Higher Education: Can Self and Peer Assessment Bridge the Gap between the Formal and the Hidden Curriculum? // International Journal of Humanities and Social Science. – 2012. – Vol. 12 (11). – P. 236–242. URL: <https://ijhss.thebrpi.org/journal/index/1055>



его изучением как составляющей социализации (А. В. Мудрик¹³, Т. А. Ромм¹⁴), как необходимого условия его определения и описания как реалистичного феномена (С. Д. Поляков¹⁵); с изучением воспитательного пространства (А. И. Григорьева, Т. В. Дьячкова [8], Н. Л. Селиванова, Н. А. Баранова, А. Е. Баранов¹⁶), неформальной составляющей коллектива, коллективного воспитания и детско-взрослых общностей (Л. И. Новикова¹⁷, И. Ю. Шустова [9] и др.) и т. п. М. А. Лукацкий, М. И. Макаровым, Е. А. Крикуновым¹⁸ заложена традиция анализа с позиций семиотического подхода знаниевой компоненты ССО, его воспитательных возможностей. Вместе с тем воспитательный потенциал скрытого содержания высшего образования и его отдельных компонентов до настоящего времени остается малоизученным. Это определяет ключевое противоречие, обусловившее цель и композицию нашего исследования, между государственно-общественной потребностью в усилении воспитания в системе образования и недостаточной научной разработанностью воспитательного потенциала скрытого содержания высшего образования. Цель статьи – выявить и конкретизировать на основе оценки в аксиологическом, концептуальном и интерактивном аспектах актуальные характеристики воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в высшей школе.

Методология исследования

Методология данного исследования построена на семиотическом и аксиологическом подходах, сочетание которых позволяет сконцентрировать внимание на содержательно-смысловом наполнении практик современного образования, прежде всего их ценностной составляющей, обуславливающей личностный рост и ценностное самоопределение студентов.

Семиотический подход в педагогике и образовании (Ю. Г. Куровская [10], С. Ю. Полянкина [11], J. D. Godino, С. Batanero, M. V. Miguel, R. Wilhelmi [12], N. Tréhondart, T. Carton [13]) ставит в центр внимания знаково-символическое выражение социокультурного опыта как основы содержания образования, а также личного опыта обучающихся. Большая часть символов не поддается (или отчасти поддается) стандартизации, что предопределяет их преимущественно латентный статус в образовательном процессе. Но именно символический уровень становится определяющим для многомерного понимания воспитательного потенциала явлений и процессов и, как следствие, предопределяет значение персональных суждений и мнений, культурных и субкультурных предпочтений, правил и привычек, знаковых аспектов различных видов коммуникации в образовании, что стало определяющим для нашего исследования. По мнению М. А. Лукацкого, М. И. Макарова и Е. А. Крикунова, «без изучения того,

¹³ Мудрик А. В., Никитская Е. А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224–230.

¹⁴ Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007. – 380 с.

¹⁵ Поляков С. Д. Воспитание: видимое и невидимое. Координаты реалистического воспитания. – СПб.: Образовательные проекты, 2023. – 264 с.

¹⁶ Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография / Н. Л. Селиванова, Н. А. Баранова, М. В. Шакурова, А. Е. Баранов. – М.: ИСРО РАО, 2017. – 190 с.

¹⁷ Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М.: Пер Сэ, 2010. – 335 с.

¹⁸ Лукацкий М. А., Макаров М. И., Крикунова Е. А. Очеловечивание человека, или воспитание без тайн. – М.: Изд-во «Маска», 2021. – 580 с.



какой символический материал используется в деле воспитания, без рассмотрения того, как представляется он учащимся, без осмысления того, какие нравственные смыслы транслируются в речи и действиях педагога, невозможно оценить (измерить) уровень и качество воспитательного влияния на обучающихся»¹⁹.

Аксиологический подход в изучении ССО (В. А. Сластнин²⁰, Л. В. Вершинина²¹) акцентирует внимание на формировании ценностных ориентиров обучающихся, что также определяет воспитательный потенциал ССО. Ценности, прежде всего, смыслы, заложенные в каждой из них, в процессе формализации утрачивают свое воспитательное значение, что требует отдельного внимания к механизмам приобщения к традиционным ценностям, интеграции ключевых смысловых акцентов с персональными ценностными ориентациями. Кроме того, принципиальное значение с позиций данного подхода имеет дополнение трансляции знаний (как формализованных, так и латентных) о ценностях (включая традиционные духовно-нравственные ценности) активизацией смыслообразования, что и предполагает процесс приобщения к ним.

На теоретическом этапе изучения проблемы используются аналитико-синтетический метод, понятийный анализ, метод интерпретаций.

Концептуально исследование сориентировано на знаниевую парадигму образования, что определяет его понятийное поле и принятое за основу содержание ключевых понятий:

«знание», «скрытое содержание образования» (понятия «скрытая учебная программа», «скрытый учебный план» рассматриваются в статье в качестве синонимов), «воспитательный потенциал».

Если обобщить многочисленные определения, то знание можно рассматривать как отраженный в сознании результат процессов познания, осмысления, мысленной и деятельностной апробации информации. «Знание чего-либо» подразумевает способность представить объяснение, служащее определенной цели (минимальное утверждение о цели) или различным целям (S. Spuzic²²). При этом информация (не является синонимом понятия «знание») выступает основой, а присутствие обязательного целеполагания (намерения) предопределяет не только ее осмысление, но и деятельностное освоение (применение). Расхождение с реальностью порождает недоверие, сомнение в убедительности знаний (В. Каплун [14]).

Определяя сущность воспитательного потенциала, мы принимаем позицию исследователей научной школы Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой²³, выделивших необходимые и достаточные характеристики этого явления (аксиологический, телеологический, концептуальный, методический, интерактивный аспекты), позволяющие оценить возможность, способность и готовность субъекта решать задачи воспитания, а объекта – влиять на решение воспитательных задач. Примени-

¹⁹ Лукацкий М. А., Макаров М. И., Крикунова Е. А. Очеловечивание человека, или воспитание без тайн. – М.: Изд-во «Маска», 2021. – С. 18–19.

²⁰ Педагогическая аксиология: монография / В. А. Сластенин и др. – Красноярск: Сибирский гос. технологический ун-т, 2008. – 293 с.

²¹ Вершинина Л. В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – 148 с.

²² Spuzic S. Part 1: Some Thoughts about the Philosophy of Knowledge // SSRN Electronic Journal. – 2024. – January. DOI: [10.2139/ssrn.4733479](https://doi.org/10.2139/ssrn.4733479)

²³ Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: ИТИП РАО, 2009. – С. 4–5.



тельно к ССО высшей школы ведущим критерием становится влияние на воспитание, социализацию и инкультурацию молодых людей. Вместе с тем мы принимаем за основу и факт развивающейся субъектности студентов, в том числе по отношению к своему развитию (саморазвитие, жизнетворчество), воспитанию (самовоспитание), обучению (самообучение), как следствие, значительная доля внешнего (целенаправленного, прямого, специально организованного) влияния встречает избирательное, критичное отношение со стороны обучающихся. В силу развитой рефлексии они более чувствительны к ССО, контекстным практикам (В. Г. Калашников²⁴), а в силу включенности в образовательный процесс – к когнитивному опыту, предлагаемому как в процессе организованного обучения, так и в повседневной жизнедеятельности в вузе.

Скрытое содержание образования мы рассматриваем как социокультурный опыт, осваиваемый личностью в процессе образования в фоновом (неформальном, непреднамеренном) режиме. Его составляют: ментально-смысловой элемент (косвенно влияющие на осмысление информации, смыслообразование, оформление убеждений, ценностных ориентаций, позиции личности элементы образовательных явлений, процессов, систем), субъективно-дискурсивный элемент (субъективное восприятие и прочтение символов и знаков), контекстный элемент (наделение значениями и их продвижение с учетом конкретных условий и складывающихся ситуаций). Ос-

нову каждого из указанных элементов составляет знаниевая компонента в предложенном выше понимании категории «знание».

В результате анализа современных публикаций по рассматриваемой проблеме были выделены часто упоминаемые исследователями проявления ССО. Именно они фиксируются и исследователями, и субъектами образовательного процесса, приводя обобщение «скрытое содержание образования» к отдельным, более привычным в знаниево-смысловом плане ориентирам:

- ценности (С. О. Базаркулов²⁵) и значимости;
- нормы, связанные с ролевым поведением (как индивидуальным, так и групповым) в различных образовательных моделях (например, временная ритмизация, конформизм и т. п.), негласные академические нормы (N. Rossouw, L. Frick [6]) и средства их передачи (B. Ghanta, M. Mondal²⁶, T. Kärner, G. Schneider [15]);
- жизненные стратегии, например, стратегии преодоления трудностей (T. Kärner, G. Schneider [15]), стратегии достижения социального успеха;
- идеи, привносимые в образовательную среду официальными структурами, установленными регламентами, распорядительными актами и т. п., но в дальнейшем существующие в интерпретированном виде (привносится житейский смысл, что-то отвергается или игнорируется и т. п.) и в неинституализированных формах (B. Ghanta, M. Mondal²⁷, T. Kärner, G. Schneider [15]);

²⁴ Калашников В. Г. Явные и скрытые контексты образования в образовательной среде // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 90–104.

²⁵ Базаркулов С. О. Роль скрытой учебной программы в обучении ценностям // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3. – С. 204–206.

²⁶ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

²⁷ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International



– распределение власти, символический рисунок властных отношений (Т. Kärner, G. Schneider [15]), неравные социальные отношения (С. Hatipoğlu, N. Semerci [16]);

– неофициальные и подразумеваемые сообщения, прежде всего, морального плана (В. Ghanta, М. Mondal²⁸, С. Hatipoğlu, N. Semerci [16]);

– условия академической среды (Е. В. Тихонова [17]), среды вуза;

– уклад образовательной организации (Т. Ю. Алексеева [18]), в том числе рассматриваемый в контексте ее воспитательной системы (А. К. Лукина, А. С. Севостьянова [19]);

– примеры и образцы этического и неэтического поведения, моральная атмосфера в образовательной организации в целом и в отдельных сообществах (группах, объединениях) (В. Ghanta, М. Mondal²⁹, С. Hatipoğlu, N. Semerci [16]);

– элементы содержания учебных дисциплин, нерегламентированные учебной программой, направленные на личностное становление обучающихся и их ценностные предпочтения (С. Ю. Крыжановская, Я. В. Булгакова, А. И. Филипченко [20], У. И. Сересова [21]);

– социальная деятельность (социально значимая, общественно полезная и т. п.) в различных ее проявлениях (Т. Kärner, G. Schneider [15]);

– внешний вид, поведение преподавателей и студентов, их имидж как в вузе, так и в открытой среде (А. Matorevhu, Н. Madzamba [22]).

Интерпретируя выводы исследователей, отметим воспитательные возможности знанцевой компоненты ССО:

– для личностного роста имеют значение наблюдаемые в повседневной реальности личностные характеристики других субъектов образовательного процесса (при этом они не всегда могут быть приветствуемыми с педагогической точки зрения), в последующем наполняемые смыслами и перенимаемые студентами (идентификация, копирование, следование примеру);

– воспитательным потенциалом обладают типичные составляющие организации жизнедеятельности (включая субординацию, структуру властных отношений и т. п.), которые фиксируются, но при этом не всегда осмысливаются. В данном случае, как правило, срабатывают механизмы привыкания, приучения, идентификации, следования примеру, заражения, эмоционального резонанса. В содержательном плане важно представлять их человекообразность (не должно наносить вред психофизическому состоянию и личностному здоровью конкретного человека) и просоциальность (не должно закреплять антиценностное, асоциальное или антисоциальное поведение);

– с точки зрения решения задач воспитания распространение идей за счет неинституализированных форм имеет существенное значение, поскольку может влиять на понимание, меру доверия, добровольное принятие, участие в их трансляции и деятельностном воплощении. Педагогическое внимание нужно уделять как содержанию самих идей, так и их

Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

²⁸ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

²⁹ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.



смысловой интерпретации на уровне общественного, группового мнения, индивидуального восприятия и толкования, общественного мнения и слухов;

– воспитательный потенциал моральной атмосферы общепризнан, вместе с тем на практике многочисленные попытки унификации, формализации, нормирования переключают внимание на организованные формы (нравственное воспитание, контекстное обучение (С. В. Мишина [23])). Влияние моральной атмосферы сказывается при обращении к соответствующим ценностям и нормам, подтверждая их реалистичность с возможным последующим принятием либо недоверием, отнесением к декларациям, призывам, пропаганде;

– в комплексе выделенные проявления позволяют учитывать индивидуальный опыт (прежде всего, в его житейской составляющей), интересы, задействовать при освоении теоретических знаний уже сложившиеся научные, научно-познавательные и обыденные представления (L. M. Turner, S. Hegde, I. Karunasagar, R. Turner [24]), полноценно реализовать воспитательную функцию обучения.

В образовательных организациях высшего образования встречаются все указанные проявления ССО. При их учете и использовании возрастает значение культуры конкретного вуза (закрепляются и транслируются уникальные проявления, поддерживается своеобразие), его уклада (за счет естественного отбора в условиях повседневной реальности конкретных норм, неписанных правил, традиций, ритуалов, символов и т. п.), социально-контекстной среды образовательной ор-

ганизации, уровня субъектности преподавателей и студентов в организации жизнедеятельности вуза и непосредственно учебного процесса. Скрытые учебные программы могут корректировать недостатки учебных программ в части развития установок, укрепления ценностей (A. Matorevhu, H. Madzamba [22]). При этом опыт согласования формальной и скрытой учебных программ остается недостаточным (C. Høgdal, A. Rasche, D. Schoeneborn, L. Scotti [25]), как и практики нейтрализации возможного негативного влияния скрытых образовательных программ (А. Е. Насангалиева [26]), нарастания проявлений овладения обучающимися субверсивными (подрывными) компетенциями (Н. И. Лобанова, Л. В. Логунова [27]). Более осмысленный характер со стороны обучающихся приобретают механизмы интернализации бюрократических процедур, принятия своего статуса, осознание неявных ценностей и норм, применения жизненного опыта (I. Lassen et. al. [28]). Посредством «неявного обучения» они учатся деловому подходу к изучаемым дисциплинам, осваивают теоретические конструкты и сложные абстракции, знакомятся с профессиональным жаргоном, свободнее мыслят самостоятельно (G. Bergenhenegouwen³⁰). Несмотря на то, что ССО присутствует на всех уровнях образования, далеко не все преподаватели знают о его наличии, более того, они также не знают, чему они потенциально учат своих студентов посредством ССО (N. Rossouw, L. Frick [6]). По мнению исследователей, на уровне высшего образования латентную учебную программу можно анализировать, выявляя и интерпретируя ее отдельные составляющие. ССО проявляется, когда преподаватель осо-

³⁰ Bergenhenegouwen G. Hidden curriculum in the university // Higher Education. – 1987. – Vol. 16(5). – P. 535–543.



знает и проживает свое преподавание как личный, а не статусно-ролевой вопрос, а студенты учебный процесс и в целом жизнедеятельность в вузе не сводят к индивидуальной траектории, а соотносят ее с межличностным общением с преподавателем (J. Semper, M. Blasco [2]).

На эмпирическом этапе с целью конкретизации и иллюстрации выделенных на теоретическом этапе положений в апреле – июне 2025 г. было проведено стандартизированное интервью с преподавателями Воронежского государственного педагогического университета ($n = 30$; ограничение по стажу – не менее трех лет работы в данном вузе; отношение к воспитательной работе – все кураторы студенческих групп). Для упрощения языка общения специальный термин «скрытое содержание образования» был заменен на конструкт «непрограммные» знания, в толкованиях которого не встретилось расхождений в процессе верификации опросника.

При разработке опросника учитывался возможный порядок выявления воспитательного потенциала знаниевой компоненты ССО посредством экспертного оценивания преподавателями как одним из субъектов образовательного взаимодействия в рамках конкретного локального опыта (от фиксации и принятия – через использование «непрограммных» знаний и отслеживание обратной связи – к проектированию необходимых условий с целью увеличения воспитательного потенциала). В частности, речь может и должна идти о:

а) выявлении уровня внимания и отношения (принятие/непринятие) преподавателей к возможности трансляции «непрограммного» знания;

б) определении доли «непрограммного» знания, направленного на личностно-профес-

сиональное развитие и ценностное самоопределение студентов (суть воспитания и профессионального воспитания);

в) фиксации преднамеренного использования преподавателями «непрограммного» знания в рамках учебного и внеучебного взаимодействия со студентами;

г) владении преподавателями способами работы с «непрограммным» знанием (от рефлексии стихийно складывающихся ситуаций к осознанному использованию и проектированию предполагаемых взаимодействий с использованием знаниевой компоненты ССО);

д) стремлении получить отклик от студентов на присутствующее в учебном и внеучебном процессе «непрограммное» знание;

е) фиксации необходимых условий для использования «непрограммных» знаний с целью воспитания и самовоспитания студентов.

Как следствие, в ходе интервью экспертам предлагалось высказать мнение по трем ключевым позициям, определившим специфику экспертной анкеты:

– фиксация и принятие преподавателями факта получения студентами «непрограммных» знаний в вузе (респондентам были заданы вопросы: «Обращаете ли Вы внимание на то, какие знания могут получить студенты в нашем вузе за рамками учебного процесса? Нужно ли обращать на это внимание? Что становится источником этих знаний?»);

– использование преподавателями «непрограммных» знаний и отслеживание обратной связи (фиксировалось мнение преподавателей по следующим вопросам: «Планируете ли Вы передачу “непрограммных” знаний, организуя работу со студентами в рамках преподаваемых Вами дисциплин? Какого характера обычно эти знания? Какие способы и приемы для этого используете? Фиксируете ли Вы и как отклик студентов?»);



– проектирование преподавателями необходимых условий с целью увеличения воспитательного потенциала «непрограммных» знаний (респондентам были предложены следующие вопросы: «Способствуют ли “непрограммные” знания воспитанию студентов? При каких условиях эти знания могут способствовать воспитанию студентов? Стоит ли фиксировать и учитывать присвоение студентами подобных знаний?»).

Результаты исследования

В процессе проведения стандартизированного интервью (блок «Знания, которые получают студенты в вузе за рамками учебного процесса») с экспертами были выделены следующие относительно согласованные суждения.

– Вопрос: «Обращаете ли Вы внимание на то, какие знания могут получить студенты в нашем вузе за рамками учебного процесса?» Преподаватели вуза не обращают внимание на то, какие знания получают студенты за пределами учебного процесса. Аргументы: «студенты – взрослые люди, это их жизнь», «работаем с большим числом студентов, переменным составом, поэтому могут быть только случайные реакции на яркие факты», «отвечаю за качество образования в рамках читаемых дисциплин, все остальное не в моей компетенции». Альтернативные суждения: «можно не задумываться, но реагировать приходится», «скорее, как куратор, чем как преподаватель».

– Вопрос: «Нужно ли обращать на это внимание?» С незначительным перевесом (56,7 % интервьюируемых) доминирует суждение о необходимости обращать внимание на

то, какие знания получают студенты за пределами учебного процесса. Аргументы: «при сложившейся организации учебного процесса мы этого не делаем, не успеваем, но это необходимо, если нам важно, как изменяется будущий педагог как личность», «это влияет на то, как ведет себя студент на занятии и в общении с преподавателями, другими студентами». Альтернативные суждения: «необходимости нет, поскольку есть принятые правила жизни в вузе, все должны их исполнять», «останется декларацией, поскольку преподаватели не умеют этого делать и официально не должны».

– Вопрос: «Что становится источником этих знаний?» За пределами учебного процесса студент получает знания об организации жизни вуза, допустимых и приветствуемых отношениях, нормах реализации себя в обычной жизни и в профессии, наблюдая за повседневной жизнью вуза (40,0 %), просматривая новостную ленту на сайте вуза и в Telegram (33,3 %), взаимодействуя с преподавателями по учебным, внеучебным и личным вопросам (33,3 %), общаясь с деканатом и службами (26,7 %), оценивая реалистичность имиджа вуза (26,7 %), «воспринимая интерьеры и оснащение помещений вуза, общежитий, территории вуза» (23,3 %), участвуя в делах и мероприятиях (23,3 %, «при этом воспринимая то, как это организовано» – 16,7 %).

Общие результаты экспертной оценки фиксации и принятия преподавателями присутствия «непрограммных» знаний в образовательном взаимодействии в вузе представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Оценки фиксации и принятия преподавателями присутствия «непрограммных» знаний в образовательном взаимодействии в вузе (%)

Fig. 1. Estimates of teachers' fixation and acceptance of the presence of "non-programmatic" knowledge in educational interaction at the university (%)

Очевидно, что отсутствие внимания со стороны преподавателей к факту и содержанию наполнению знаний, которые студенты получают в вузе за пределами учебного процесса, снижает воспитательный потенциал знаниевой компоненты ССО. При этом эксперты не отрицают того факта, что в повседневной жизнедеятельности обмен подобными знаниями присутствует, значительную роль при этом играют преподаватели и сотрудники, с которыми обучающиеся не только целенаправленно общаются, но и наблюдают, оценивают, копируют или, напротив, отвергают. Подобные механизмы имеют существенное значение, поскольку образ (имидж) преподавателя, как отмечают М. В. Барнав-

ская, Н. А. Клещева [29] выступает существенным фактором как в успешности профессионального обучения, проектировании профессионального пути, так и в выстраивании студентами своей личностно-профессиональной позиции.

Обобщая ответы экспертов на вопросы второго блока интервью («непрограммные» знания, которые получают студенты в процессе аудиторной работы), заслуживают внимания следующие качественные и количественные результаты.

– Вопрос: «Планируете ли Вы передачу «непрограммных» знаний, организуя работу со студентами в рамках преподаваемых Вами дисциплин?» Передача «надпрограммных» знаний в рамках преподаваемых дисциплин,



почти половиной экспертов не продумывается и не планируется. Аргументы: «если это и происходит, то спонтанно», «это невозможно спланировать». Альтернативные суждения: «планирую эмоциональный рисунок, но со знаниями не пробовала», «продумываю жизненные примеры и вопросы к студентам об их предыдущем опыте», «стараюсь говорить о ценностях».

– Вопрос: «Какого характера обычно эти знания?» Исходя из полученного ответа на первый вопрос этой серии, ответ на второй вопрос получен не от всех участников (56,7 % интервьюируемых). Результаты обобщения отдельных суждений: знания-толкования, в том числе понятий и фактов, относящихся к программным (88,2 % интервьюируемых от числа ответивших); житейские знания (82,3 % интервьюируемых от числа ответивших); «знания как», знания о должном, но не относящиеся к изучаемому предмету, а касающиеся поведения, планирования будущего, выстраивания отношений и т. п. (58,8 % интервьюируемых от числа ответивших). По содержанию: знания о взаимоотношениях и нормах поведения; знания о способах обучения и поведения в вузе («лайфхаки»); знания о смысложизненных и ценностных дилеммах; знания о тонкостях профессии; знания о безопасности и способах реагирования на опасность.

– Вопрос: «Какие способы и приемы для этого используете?» Ответы также получены от части интервьюируемых (56,7 % респондентов), которые выделили: обращение к собственному опыту обучающихся (94,1 % интервьюируемых от числа ответивших); обращение к опыту знаковых персон (82,3 % интервьюируемых от числа ответивших); обращение к

личному опыту и собственному примеру (82,3 % интервьюируемых от числа ответивших); вопрос о понимании/непонимании (76,5 % интервьюируемых от числа ответивших); наставление, рекомендации (64,7 % интервьюируемых от числа ответивших); написание, требование (52,9 % интервьюируемых от числа ответивших); юмор, шутка (41,2 % интервьюируемых от числа ответивших); намек (35,3 % интервьюируемых от числа ответивших).

– Вопрос: «Фиксируете ли Вы и как отклик студентов?» Ответы также получены от части интервьюируемых (17 человек – 56,7 % интервьюируемых), из которых лишь 10 человек отметили, что стараются фиксировать отклик студентов на подобное «дополнительное содержание» учебных занятий. При заявленной сложности («это не проявляется сразу», «не все студенты реагируют», «могу ошибаться»), они используют наблюдение («мне важно реагирование не всех, а отдельных студентов», «видно, как изменяется настроение присутствующих»), отмечают реакции студентов («поднимают глаза или, напротив, опускают их», «откладывают телефоны», «начинают кивать», «улыбаются или, наоборот, хмурятся»), фиксируют количественный рост случаев продолжения обсуждения после окончания занятия (индивидуально или микрогруппой), числа уточняющих вопросов («а так ли я понимаю») и обращений студентов к личному опыту.

Обобщенные результаты экспертных оценок использования «непрограммных» знаний в рамках собственного преподавания представлены на рисунке 2.

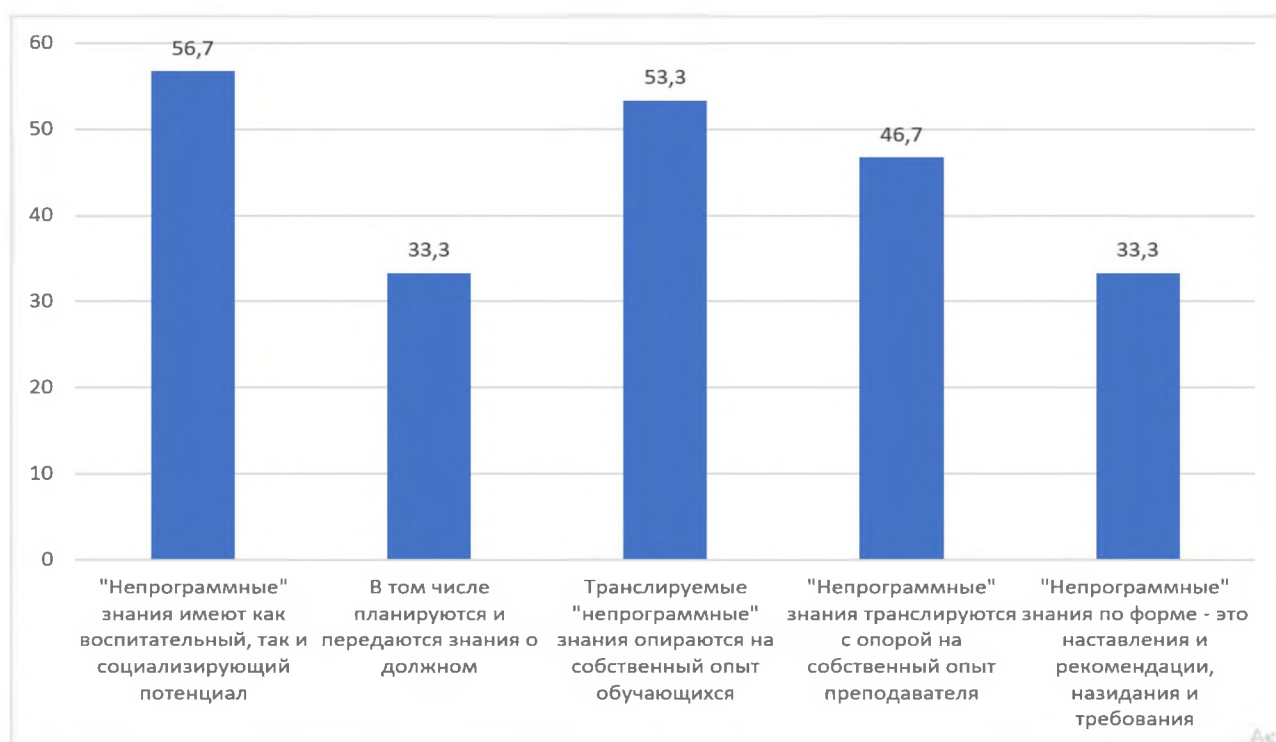


Рис. 2. Оценки преподавателями-экспертами использования «непрограммных» знаний в процессе преподавания читаемых дисциплин (% от общего числа экспертов)

Fig. 2. Assessments by expert teachers of the use of “non-programmatic” knowledge in the process of teaching the subjects they read (% of the total number of experts)

Таким образом, на уровне локального опыта эксперты фиксируют определенную активность в использовании «непрограммных» знаний в процессе преподавания, при этом треть экспертов планирует и реализует передачу знаний о должном, но в значительной мере используют при этом неэффективные с точки зрения реализации воспитательного потенциала способы (наизидания, требования, наставления); также лишь треть экспертов целенаправленно фиксирует проявления реакций обучающихся в подобных ситуациях. Тем не менее обращение к опыту студентов (что

свидетельствует, прежде всего, об информированности преподавателей о данном опыте либо умении его актуализировать непосредственно в общении) выступает позитивным фактором наращивания воспитательных возможностей «непрограммных» знаний (Р. Врунт [30]), как и корректное использование преподавателем собственного опыта (М. Л. Gomez, А. В. Walker, М. Page³¹).

Обобщая ответы экспертов на вопросы третьего блока интервью (проектирование необходимых условий с целью увеличения воспитательного потенциала «непрограммных» знаний), выделим следующее.

³¹ Gomez M. L., Walker A. B., Page M. Personal experience as a guide to teaching // Teaching and Teacher Education. – 2000. – Vol. 16 (7). – P. 731–747. DOI: [10.1016/S0742-051X\(00\)00022-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00022-6)



– Вопрос: «Способствуют ли «непрограммные» знания воспитанию студентов?» «Непрограммные» знания имеют как воспитательный, так и в большей мере социализирующий потенциал (58,8 % опрошенных). Аргументы: «чаще всего это обращение к нормам, правилам, требованиям, ценностям», «реагируя на ситуацию “здесь и сейчас”, мы отвечаем на запрос студентов, поэтому это еще и педагогическая поддержка», «не во всех сложных вопросах жизни они могут разобраться, но мало кто им на эти вопросы отвечает»). Альтернативные суждения: «воспринимают далеко не все», «очень многое зависит от настроения, сложившейся ситуации», «надо быть мастером, чтобы делать это».

– Вопрос: «При каких условиях эти знания могут способствовать воспитанию студентов?» Ответы на предыдущий вопрос во многом предопределили характер суждений по второму вопросу данной серии. В число условий, позволяющих знаниям ССО влиять на воспитание студентов, интервьюируемые отнесли: развитую культуру вуза (особо были выделены вопросы этикета); внимание укладу жизни в вузе («важно не то, как от случая к случаю мы это делаем, а как каждый день это подтверждается нашей совместной жизнедеятельностью», «нужно взаимное доверие, но не как лозунг, а как стиль жизни», «это должно войти в привычку, стать хорошей традицией»); полноценную включенность студентов в жизнедеятельность вуза («разрешение работать и необходимость работать, семейные проблемы, да и во многих случаях просто недисциплинированность и прохладное отношение к обучению привели к тому, что студента просто нет в вузе либо он появляется там от случая к случаю»); чувствительность студентов к сигналам среды («студенты приучены к прямым указаниям, обозначению “что за это будет”, опеке и контролю», «среда вуза

быстро становится привычной, информация если и считывается, то не всегда осмысливается так, как нам хотелось бы»); желание, умение преподавателей, а также их референтный статус («сложно, когда отношения со студентами формальные, но таков академический стиль», «нужно, чтобы прислушивались, но этому не заставишь»); совместная деятельность и общение преподавателей и студентов за пределами учебного процесса.

– Вопрос: «Стоит ли фиксировать и учитывать присвоение студентами подобных знаний?» Фиксация возможна, но как получение обратной связи, осмысление преподавателями происходящего («только регламентировать это не нужно», «иногда просто необходимо, поскольку учебный процесс в вузе – это далеко не все, как и формальное кураторство»); на собранных примерах стоит демонстрировать преподавателям преимущества или возможные последствия (в том числе негативные) невнимания к скрытому содержанию образования.

Обобщая высказывания, прозвучавшие при непосредственном обращении к вопросам воспитательного потенциала «непрограммных» знаний, создания для его повышения и актуализации необходимых условий, отметим, что больше половины экспертов фиксируют наличие подобного потенциала. Его обогащение и актуализация, по их мнению, зависит от специально создаваемых условий, которые в итоге можно объединить в три группы: социокультурные характеристики вуза, вовлеченность студентов в жизнедеятельность вуза и взаимодействие с преподавателями, принятие ими значения знаниевой компоненты ССО и готовности реализовать ее воспитательный потенциал. Полученные данные согласуются с выводами других исследователей, затрагивающих вопросы знаниевой компоненты ССО



(Е. Э. Шишлова³², S. Moor, Y. Lewis³³, I. I. Iprekel, H. Şahin [31]).

Заключение

Таким образом, на основе оценки в аксиологическом, концептуальном, интерактивном аспектах теоретических основ и локальной практики осмысления и использования ССО в системе высшего образования выявлены следующие актуальные характеристики воспитательного потенциала его знаниевой компоненты.

1. Анализ теоретических основ позволил выделить значимые характеристики знаниевой компоненты ССО в системе высшего образования: раскрывается в доступной форме, близкой к житейским представлениям; согласуется с реальностью, что придает знаниям убедительность; предполагает согласование с индивидуальным когнитивным опытом студентов; зависима от желания молодых людей принимать во внимание и наличия у них навыков осмысления; транслируется посредством основных проявлений ССО; может иметь как просоциальную, ценностную коннотацию, так и асоциальные и антисоциальные, антиценностные смыслы.

2. Преподаватели вуза являются субъектами трансляции знаниевой компоненты ССО, но имеют фрагментарное представление о ССО и особенностях, аккумулируемых в нем знаний, редко используют их возможности (включая воспитательные) в процессе учебного и внеучебного взаимодействия со студентами.

3. Воспитательный потенциал знаниевой компоненты ССО определяется возможностями влияния «непрограммных» знаний на личностно-профессиональное развитие и самовоспитание студентов. Полученные на основе анализа исследований и экспертных оценок локальной практики данные позволяют выделить наиболее результативные источники «непрограммных» знаний с выраженным воспитательным потенциалом: личностные и профессиональные характеристики субъектов образовательного процесса, значимых для конкретного студента; философия, культура, этические основы и этикет жизнедеятельности вуза, факультета, академической группы, в том числе выходящие за пределы образовательного процесса; общественное мнение и фоновые коммуникативные практики; вербальные и невербальные акценты, которые позволяет себе каждый преподаватель в процессе преподавания и внеаудиторного взаимодействия со студентами.

4. С аксиологических позиций воспитательный потенциал знаниевой компоненты ССО вуза предполагает продвижение ценностей, их согласование с индивидуальными ценностными ориентациями, интеграции смыслов, а также сопряжен с осмыслением значения целеполагания собственного развития, самовоспитания на основе следования примерам, приучения, заражения;

с концептуальных позиций он основывается на следовании идеям, уточнении ценностей и значимостей, получении ответов на смысложизненные вопросы; основу воспитательного потенциала составляют многочис-

³² Шишлова Е. Э. Скрытое содержание образования как механизм воспроизводства гендерных стереотипов в коммуникативной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2016. – Т. 5, № 4.

³³ Moor S., Lewis Y. The hidden curriculum and learner autonomy: Fostering pedagogical and professional development in pre- and in-service teachers of English // The UWI Quality Education Forum. – 2016. – Vol. 21. – P. 88–113.



ленные «знания как» (включая знания об организации жизнедеятельности), предлагаемые в доступной форме, состоятельность которых проверяема в повседневных активностях;

с позиций интерактивного взаимодействия воспитательный потенциал знаниевой компоненты ССО вуза сопряжен с актуализацией когнитивного опыта межличностного общения, учебного и профессионального взаимодействия, ценностно-ориентированных коммуникаций.

5. Для выявления характеристик воспитательного потенциала знаниевой компоненты ССО в вузе авторами разработан и апробирован примерный порядок:

- аспект фиксации и принятия воспитательных возможностей знаниевой компоненты ССО в вузе;

- аспект использования «непрограммных» знаний и отслеживание обратной связи (определение доли «непрограммного» знания, направленного на личностно-профессиональное развитие и ценностное самоопределение студентов; фиксация преднамеренного использования преподавателями «непрограммного» знания в рамках учебного и внеучебного взаимодействия со студентами; владение преподавателями способами работы с «непрограммным» знанием; стремление получить отклик от студентов на присутствующее в учебном и внеучебном процессе «непрограммное» знание;

- аспект проектирования необходимых условий с целью увеличения воспитательного потенциала.

6. На основе анализа оценок локальной практики преподавателями-экспертами (набор вопросов стандартизированного интервью составлен в соответствии с разработанным примерным порядком выявления характеристик воспитательного потенциала знаниевой ком-

поненты ССО в вузе) получены данные о признании значимости «непрограммных» знаний, их влияния на личностно-профессиональное развитие и ценностные ориентации студентов, а также о готовности значительной части данной группы преподавателей к осмысленному и педагогически оправданному использованию подобных знаний во взаимодействии со студентами. Определенную сложность при этом составляет адекватность используемого инструментария характеру знаний и возрастным особенностям студентов, поскольку значительную долю, по оценке экспертов, составляют назидания, требования, наставления, рекомендации.

7. На основе анализа ответов преподавателей-экспертов выделены три группы условий, необходимых для обогащения и актуализация воспитательного потенциала знаниевой компоненты ССО в системе высшего образования: условия, сопряженные с определенными социокультурными характеристиками вуза; условия, связанные с вовлеченностью студентов в жизнедеятельность вуза и взаимодействие с преподавателями; условия, обеспечивающие принятие преподавателями воспитательных возможностей и значения знаниевой компоненты ССО, готовности реализовать ее воспитательный потенциал.

Обобщая, отметим, что педагогические смыслы, теоретическое обоснование, практическое использование скрытых элементов содержания образования остаются недостаточно разработанными. При неоспоримом наличии непосредственной практики использования «непрограммных» знаний в учебном и внеучебном взаимодействии преподавателей и студентов вузов они остаются фоновыми, недостаточно осмысленными и слабо регулируемы преподавателями, что не позволяет в необходимой мере актуализировать и обогащать воспитательный потенциал знаниевой



компоненты ССО в высшем образовании. Эту проблему могут решить специально организованное научно-педагогическое изучение, методическое обеспечение соответствующих

практик, целенаправленная подготовка преподавателей к работе с латентными элементами ССО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шишлова Е. Э., Курицын И. А. Скрытое содержание профессионального языкового образования в социокультурном измерении // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 4. – С. 709–722. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30682931> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722>
2. Semper J., Blasco M. Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education // *Studies in Philosophy and Education*. – 2018. – Vol. 37 (5). URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-018-9608-5> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
3. Rashidi N., Meihami H., Gritter K. Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries // *Cogent Education*. – 2016. – Vol. 3 (1). – P. 1212455. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1212455> DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1212455>
4. Мишина С. В. Технология скрытого куррикулума в процессе обучения будущих экономистов // *Технико-технологические проблемы сервиса*. – 2022. – № 4. – С. 99–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49833382>
5. Gallagher M., Breines M., Blaney M. Ontological Transparency, (In)visibility, and Hidden Curricula: Critical Pedagogy Amidst Contentious Edtech // *Postdigital Science and Education*. – 2021. – Vol. 3 (2). – P. 425–443. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00198-1> DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00198-1>
6. Rossouw N., Frick L. A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education // *Cogent Education*. – 2023. – Vol. 10 (1). URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2191409> DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>
7. Özdemir N. The Relationship between Hidden Curriculum Perception and University Life Quality in Sports Education // *Universal Journal of Educational Research*. – 2018. – Vol. 6 (4). – P. 742–750. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060417>
8. Григорьева А. И., Дьячкова Т. В. Педагогическая реальность воспитания и ее многомерность в региональном воспитательном пространстве // *Народное образование*. – 2024. – № 5. – С. 81–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75082840>
9. Шустова И. Ю. Видение идей коллективного воспитания в современных условиях: появление детско-взрослой общности // *Воспитание школьников*. – 2021. – № 6. – С. 68–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47449286>
10. Куровская Ю. Г. Эволюция картины мира в школьных учебниках XX века // *Ценности и смыслы*. – 2022. – № 4. – С. 111–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49617799> DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-4-111-128>
11. Полянкина С. Ю. Семиотический подход к разрешению ключевых противоречий современной системы образования // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. – 2018. – № 41. – С. 64–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34978153> DOI: <https://doi.org/10.17223/1998863X/41/8>



12. Godino J. D., Batanero C., Burgos M., Wilhelmi M. R. Understanding the onto-semiotic approach in mathematics education through the lens of the cultural historical activity theory // *ZDM – Mathematics Education*. – 2024. – Vol. 56 (6). – P. 1331–1344. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-024-01590-y> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01590-y>
13. Tréhondart N., Carton T. Mobilizing a Socio-Semiotic Approach to Educational Platforms in a Training Context // *Canadian Journal of Learning and Technology*. – 2023. – Vol. 49 (4). URL: <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/28413> DOI: <https://doi.org/10.21432/cjlt28413>
14. Каплун В. Миф Дюркгейма: что Витгенштейн и Райл могли бы сказать о пригодности основных понятий социальных наук // *Социологическое обозрение*. – 2023. – Т. 22, № 2. – С. 29–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54238427> DOI: <https://doi.org/10.17323/1728-192x-2023-2-29-49>
15. Kärner T., Schneider G. A Scoping Review on the Hidden Curriculum in Education // *RECAP: Global Perspectives*. – 2023. – Vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
16. Hatipoğlu C., Semerci N. Ethics and Hidden Curriculum: Opinions of Secondary School Teachers // *Pegem Journal of Education and Instruction*. – 2023. – Vol. 13 (2). – С. 269–283. DOI: <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.32>
17. Тихонова Е. В. Восприятие академической культуры вуза студентами без исследовательской подготовки: анализ неосознанных норм // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. – 2025. – Т. 44, № 2. – С. 286–301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82850635> DOI: <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2025-44-2-286-301>
18. Алексеева Т. Ю. Характеристика уклада высшего учебного заведения // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. – 2020. – № 2. – С. 117–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43904451> DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-27-117-120>
19. Лукина А. К., Севостьянова А. С. Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы // *Современные проблемы науки и образования*. – 2020. – № 2. – С. 14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918229> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.29619>
20. Крыжановская С. Ю., Булгакова Я. В., Филиппенко А. И. История естественных наук как компонент скрытой учебной программы // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33, № 2. – С. 132–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63650758> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-132-147>
21. Сересова У. И. Политическая социализация на уроках обществознания // *Вестник МГПУ. Серия: Философские науки*. – 2023. – № 3. – С. 68–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54732351> DOI: <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2023.47.3.6>
22. Matorevhu A., Madzamba H. The hidden curriculum and its role in curriculum innovation implementation // *Journal of Research in Instructional*. – 2022. – Vol. 2 (2). – P. 163–174. URL: <https://jurnal.unipa.ac.id/index.php/jri/article/view/96/81> DOI: <https://doi.org/10.30862/jri.v2i2.96>
23. Мишина С. В. Скрытый куррикулум как образовательная технология высшей школы (на примере профессиональной подготовки будущих экономистов) // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2019. – Т. 38, № 4. – С. 614–622. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42617640>
24. Turner L. M., Hegde S., Karunasagar I., Turner R. How university students are taught about sustainability, and how they want to be taught: the importance of the hidden curriculum // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2022. – Vol. 23 (7). – P. 1560–1579. URL:



- <https://www.emerald.com/ijshe/article-abstract/23/7/1560/160033/How-university-students-are-taught-about?redirectedFrom=fulltext> DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0105>
25. Høgdal C., Rasche A., Schoeneborn D., Scotti L. Exploring the Hidden Curriculum in Responsible Management Education // Academy of Management Proceedings. – 2019. – Vol. 1. URL: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/AMBPP.2019.127> DOI: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.127>
 26. Насангалиева А. Е. Негативное влияние скрытых учебных программ на образовательный процесс и способы его нейтрализации // Язык. Культура. Образование. – 2022. – № 7. – С. 55–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48339937>
 27. Лобанова Н. И., Логунова Л. В. Чему учат в школе? («hidden curriculum» и проблема формирования «теневых» компетенций) // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2020. – № 6. – С. 31–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43091780> DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.06-20.031>
 28. Olanya D. R., Lassen I., Tabo G. O., Zakaria H. L., Awacorach J., Jensen I. Exploring hidden curriculum in responsible management education: A narrative inquiry of students' lived experience in management and leadership training programmes // The International Journal of Management Education. – 2023. – Vol. 21 (3). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147281172300099X?via%3Dihub> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100861>
 29. Бернавская М. В., Клещева Н. А. Образ преподавателей университета в представлении современных студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50160887> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32359>
 30. Bryant P. Student experience and digital storytelling: Integrating the authentic interaction of students work, life, play and learning into the co-design of university teaching practices // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 28 (11). – P. 14051–14069. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11566-8> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8>
 31. Ipekel I. I., Şahin H. Hidden curriculum scale in teacher education: a scale development study // European Journal of Education Studies. – 2019. – Vol. 6 (4). URL: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2551>

Поступила: 09 ноября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



Информация об авторах

Шакурова Марина Викторовна

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
ведущий научный сотрудник
Центр междисциплинарных исследований цивилизационного развития
России,
Научно-инновационное управление,
Государственный академический университет гуманитарных наук,
Мароновский пер., 26, 119049, Москва, Россия;
профессор,
кафедра социальной педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет,
ул. Ленина, 86, 394043, Воронеж, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>
SPIN-код: 6022-0932
E-mail: shakurova@mail.ru

Шербина Александр Викторович

лаборант,
Центр междисциплинарных исследований цивилизационного развития
России,
Научно-инновационное управление,
Государственный академический университет гуманитарных наук,
Мароновский пер., 26, 119049, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1174-4400>
SPIN-код: 1311769
E-mail: avsche@dt-ostrova.ru



The moral potential of the knowledge component within the hidden higher education curriculum: Evaluation in axiological, conceptual, and interactive aspects

Marina V. Shakurova ^{1, 2}, Alexandr V. Shcherbina¹

¹ State Academic University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

² Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation

Abstract

Introduction. The research problem is determined by the contradiction between the state and public need to strengthen moral education within the educational system and the insufficient scientific attention to the moral educational potential of the hidden higher education curriculum. Consequently, the problem of research is determined by the need to clarify the moral educational potential of the knowledge component of the hidden higher education curriculum. The purpose of the article is to identify and clarify, based on evaluation in axiological, conceptual and interactive aspects, the significant characteristics of the moral educational potential within the knowledge component of the hidden higher education curriculum.

Materials and Methods. The research methodology was based on the ideas of the knowledge paradigm, semiotic and axiological approaches. The analytical and synthetic method, methods of conceptual analysis and interpretation, and standardized interviews with faculty members of Voronezh State Pedagogical University ($n=30$) were used.

Results. The authors defined and clarified the conceptual field of research within the context of the problem under consideration, including the concepts of 'knowledge', 'moral educational potential', 'hidden curriculum'. The use of the main elements of the hidden curriculum (mental-meaningful, subject-discursive and contextual) as indicators for the analysis of modern research on the hidden curriculum enabled to identify its main manifestations and clarify the moral educational potential of the knowledge component within the hidden higher education curriculum in axiological, conceptual and

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation by a state assignment at the State Academic University for the Humanities. Project No. FZNF-2025-0002 ("Cultural and value aspect of the civilizational positioning of Russia: images of the past and current challenges").

For citation

Shakurova M. V., Shcherbina A. V. The moral potential of the knowledge component within the hidden higher education curriculum: Evaluation in axiological, conceptual, and interactive aspects. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 55–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.03>

 Corresponding Author: Marina V. Shakurova, shakurova@mail.ru

© Marina V. Shakurova, Alexandr V. Shcherbina, 2026



interactive aspects. The authors emphasize that the hidden curriculum is fulfilled, among other things, when the university teacher realizes and analyses their teaching practices and extracurricular interaction with students. As a result, a procedure was developed to identify the moral educational potential of the knowledge component of the hidden higher education curriculum, necessary to determine the structure and content of the basic set of questions for a standardized interview with expert teachers.

Based on the analysis of the local experience of expert teachers, the authors conclude about the incomplete and superficial understanding of the hidden curriculum at the university and its knowledge component; the fragmented use of the moral educational potential of this component in the process of educational and extracurricular interaction with students; the use of ineffective methods. At the same time, the study reveals the understanding of the importance of 'extracurricular' knowledge in the personal and professional development and value self-determination of students as well as willingness to design procedures of using the knowledge component of the hidden curriculum in teaching practices and interaction with students. Three groups of conditions are identified that are necessary for enriching and enhancing the moral educational potential of the knowledge component of the hidden higher education curriculum.

Conclusions. The study concludes that clarifying, implementing and enhancing the moral educational potential of the knowledge component of the hidden higher education curriculum is possible only if teachers are specially trained to work with hidden curriculum, mastering the relevant axiological, conceptual and interactive characteristics of its knowledge component.

Keywords

Moral education; Hidden curriculum; Knowledge component; Higher education; Moral educational potential; Axiological aspect; Conceptual aspect; Interactive aspect.

REFERENCES

1. Shishlova E. E., Kuritsyn I. A. Sociocultural dimension of hidden content in a professional language curriculum. *Integration of Education*, 2017, vol. 21 (4), pp. 709-722. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30682931> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722>
2. Semper J., Blasco M. Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 2018, vol. 37 (5). URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-018-9608-5> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
3. Rashidi N., Meihami H., Gritter K. Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries. *Cogent Education*, 2016, vol. 3 (1), pp. 1212455. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1212455> DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1212455>
4. Mishina S. V. Hidden curriculum technology in the process of training future economists. *Technical and Technological Problems of The Service*, 2022, no. 4, pp. 99-107. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49833382>
5. Gallagher M., Breines M., Blaney M. Ontological transparency, (in)visibility, and hidden curricula: critical pedagogy amidst contentious edtech. *Postdigital Science and Education*, 2021, vol. 3 (2), pp. 425-443. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00198-1> DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00198-1>
6. Rossouw N., Frick L. A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 2023, vol. 10 (1). URL:



- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2191409> DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>
7. Özdemir N. The relationship between hidden curriculum perception and university life quality in sports education. *Universal Journal of Educational Research*, 2018, vol. 6 (4), pp. 742-750. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060417>
 8. Grigorieva A. I., Dyachkova T. V. The pedagogical reality of education and its multidimensionality in the regional educational space. *Narodnoe Obrazovanie*, 2024, no. 5, pp. 81-92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75082840>
 9. Shustova I. Vision of ideas of collective education in modern conditions: The emergence of a child-adult community. *The Upbringing of Schoolchildren*, 2021, no. 6, pp. 68-78. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47449286>
 10. Kurovskaya Y. G. The evolution of the world picture in school textbooks of the XX century. *Values and Meanings*, 2022, no. 4, pp. 111-128. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49617799> DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-4-111-128>
 11. Polyankina S. Yu. Semiotic approach to dealing with the key contradictions of the modern system of education. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2018, no. 41, pp. 64-71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34978153> DOI: <https://doi.org/10.17223/1998863X/41/8>
 12. Godino J. D., Batanero C., Burgos M., Wilhelmi M. R. Understanding the onto-semiotic approach in mathematics education through the lens of the cultural historical activity theory. *ZDM – Mathematics Education*, 2024, vol. 56 (6), pp. 1331-1344. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-024-01590-y> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01590-y>
 13. Tréhondart N., Carton T. Mobilizing a socio-semiotic approach to educational platforms in a training context. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2023, vol. 49 (4). URL: <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/28413> DOI: <https://doi.org/10.21432/cjlt28413>
 14. Kaploun V. Durkheim's myth: What Wittgenstein and Ryle might have to say about the validity of the basic concepts of the social sciences. *Russian Sociological Review*, 2023, vol. 22 (2), pp. 29-49. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54238427> DOI: <https://doi.org/10.17323/1728-192x-2023-2-29-49>
 15. Kärner T., Schneider G. A Scoping review on the hidden curriculum in education. *RECAP: Global Perspectives*, 2023, vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
 16. Hatipoğlu C., Semerci N. Ethics and hidden curriculum: Opinions of secondary school teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2023, vol. 13 (2), pp. 269-283. DOI: <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.32>
 17. Tikhonova E. V. Perceptions of university academic culture among students without research training: Analysis of implicit norms. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 2025, vol. 44 (2), pp. 286-301. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82850635> DOI: <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2025-44-2-286-301>
 18. Alekseeva T. Yu. Characteristics of the higher educational institutions structure. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 2020, no. 2, pp. 117-120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43904451> DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-27-117-120>



19. Lukina A. K., Sevostyanova A. S. School life style as an element of the school educational system. *Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 2, pp. 14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918229> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.29619>
20. Kryzhanovskaya S. Yu., Bulgakova Y. V., Filipchenko A. I. The history of natural sciences as a component of the hidden curriculum. *Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33 (2), pp. 132-147. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63650758> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-132-147>
21. Seresova U. I. Political socialization in the lessons of social science. *MCU Journal of Philosophical Sciences*, 2023, no. 3, pp. 68-77. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54732351> DOI: <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2023.47.3.6>
22. Matorevhu A., Madzamba H. The hidden curriculum and its role in curriculum innovation implementation. *Journal of Research in Instructional*, 2022, vol. 2 (2), pp. 163-174. URL: <https://jurnal.unipa.ac.id/index.php/jri/article/view/96/81> DOI: <https://doi.org/10.30862/jri.v2i2.96>
23. Mishina S. V. Hidden curriculum as an educational technology of higher school (on the example of professional training of future economists). *Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities series*, 2019, vol. 38 (4), pp. 614-622. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42617640>
24. Turner L. M., Hegde S., Karunasagar I., Turner R. How university students are taught about sustainability, and how they want to be taught: the importance of the hidden curriculum. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2022, vol. 23 (7), pp. 1560-1579. URL: <https://www.emerald.com/ijshc/article-abstract/23/7/1560/160033/How-university-students-are-taught-about?redirectedFrom=fulltext> DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0105>
25. Hogdal C., Rasche A., Schoeneborn D., Scotti L. Exploring the hidden curriculum in responsible management education. *Academy of Management Proceedings*, 2019, vol. 1. URL: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/AMBPP.2019.127> DOI: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.127>
26. Nasangalieva A. Ye. Negative impact of hidden curriculum on learning process and ways of its neutralization. *Language. Culture. Education. Problems of Modern Communication*, 2022, no. 7, pp. 55-59. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48339937>
27. Lobanova N., Logunova L. What do they teach in school? ('Hidden curriculum' and the problem of formation of "shadow" competences). *Alma Mater (Vestnik Vysshey Shkoly)*, 2020, no. 6, pp. 31-36. (in Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43091780> DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.06-20.031>
28. Olanya D. R., Lassen I., Tabo G. O., Zakaria H. L., Awacorach J., Jensen I. Exploring hidden curriculum in responsible management education: A narrative inquiry of students' lived experience in management and leadership training programmes. *The International Journal of Management Education*, 2023, vol. 21 (3). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147281172300099X?via%3Dihub> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100861>
29. Bernavskaya M. V., Klescheva N. A. The image of the university teachers in the performance of modern students. *Modern Problems of Science and Education*, 2022, no. 1, pp. 164. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50160887> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32359>
30. Bryant P. Student experience and digital storytelling: Integrating the authentic interaction of students work, life, play and learning into the co-design of university teaching practices. *Education*



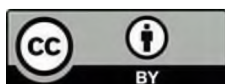
and Information Technologies, 2023, vol. 28 (11), pp. 14051-14069. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11566-8> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8>

31. Ipekel I. I., Şahin H. Hidden curriculum scale in teacher education: A scale development study. *European Journal of Education Studies*, 2019, vol. 6 (4). URL: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2551>

Submitted: 09 November 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Marina Viktorovna Shakurova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Corresponding Member of the RAE,

Lead Researcher

Center for Interdisciplinary Studies of Civilizational Development in Russia,

Scientific and Innovation Management,

State Academic University for the Humanities,

Maronovsky Lane, 26, 119049, Moscow, Russian Federation.

Professor,

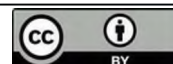
Department of Social Pedagogy,

Voronezh State Pedagogical University,

86 Lenina St., 394043, Voronezh, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>

E-mail: shakurova@mail.ru





Alexandr Viktorovich Shcherbina

Laboratory Assistant,

Center for Interdisciplinary Studies of Civilizational Development of Russia,

Scientific and Innovative Management,

State Academic University for the Humanities,

Maronovsky Lane, 26, 119049, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1174-4400>

E-mail: avsche@dt-ostrova.ru