

## ИНВЕСТИЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ГЛУБИННЫХ ИНТЕРВЬЮ\*

Вероника Владимировна АНТОНЕНКО<sup>а,\*</sup>, Елена Геннадьевна ЛАКТЮХИНА<sup>б</sup>,  
Георгий Вячеславович АНТОНОВ<sup>с</sup>

<sup>а</sup> кандидат экономических наук, доцент кафедры маркетинга, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация  
avv1@mail.ru

<sup>б</sup> кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социологии, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация  
laktuchina@mail.ru

<sup>с</sup> кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация  
antonovgv@mail.ru

\* Ответственный автор

### История статьи:

Принята 14.01.2015  
Одобрена 19.01.2015

УДК 330.322.54

**Ключевые слова:** человеческий капитал, молодежь, инвестиции, образование, эффективность

### Аннотация

**Предмет.** В статье представлены результаты исследования эффективности инвестиций в человеческий капитал российской молодежи. Актуальность данной темы состоит в том, что в настоящее время существует неоптимальное соотношение вкладываемых средств в основные составляющие человеческого капитала и получаемых результатов, о чем свидетельствует целый ряд социально-экономических и демографических показателей.

**Цели.** Изучение реальной экономической эффективности вложений в человеческий капитал современной российской молодежи.

**Методология.** В работе использованы данные серии индивидуальных глубинных интервью с жителями Волгоградской области в возрасте от 20 до 30 лет, имеющими высшее образование или обучающимися в вузах. На их основе проведен анализ эффективности инвестиций в человеческий капитал посредством оценки соотношения объема вложенных средств и ресурсов основными инвесторами и полезного эффекта вложений. Полезным эффектом таких инвестиций считается как экономический эффект (увеличение дохода всех субъектов), так и эффект внеэкономический или социальный.

**Результаты.** Получены данные о глубинной мотивации инвестиций молодежи типичного российского региона в собственное образование.

**Выводы.** Доказано, что студенты и выпускники вузов в Российской Федерации в большинстве слабо представляют, для чего именно они получают высшее образование. Практически отсутствует как осознанная мотивация такого рода инвестиций, так и понимание возможных форм и сроков отдачи от них. Сам по себе диплом о высшем образовании (бакалавра или магистра) в отрыве от будущей профессии становится скорее социальным или культурным капиталом, но не экономическим. Получен вывод об избыточности и неэффективности подобных вложений.

© Издательский дом ФИНАНСЫ и КРЕДИТ, 2015

В течение 2014–2015 гг. авторами статьи проводилось исследование реальной эффективности вложений в человеческий капитал современной российской молодежи. При этом количественной оценке подлежат не только экономические, но и социальные

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках исследовательского проекта № 14-12-34004 (а/В) «Комплексная оценка эффективности инвестиций в человеческий капитал российской молодежи».

эффекты, сроки окупаемости вложений, а также факторы, их определяющие<sup>1</sup> [1–3]. Результаты

<sup>1</sup> *Карабанова О.В.* Проблемы формирования человеческого капитала в столичном мегаполисе // Региональная экономика: теория и практика. 2011. № 46. С. 37–42.

*Касаева Т.В.* Совершенствование механизмов влияния на производство запасов здоровья в современных условиях // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2014. № 5. С. 13–19.

данного исследования позволят выявить потенциал повышения эффективности такого рода инвестиций и сформулировать конкретные практические рекомендации для всех субъектов вложений<sup>2</sup> [4, 5].

Одной из важнейших составляющих человеческого капитала индивида почти в любом возрасте (для молодежи в том числе) выступает образование. Его измеряемыми характеристиками являются различные количественные и качественные параметры: уровень образования, стоимость обучения, престижность специальности, образовательной программы или учебного заведения, количество лет обучения и т.п.<sup>3</sup> [6–9].

В настоящее время в Российской Федерации наблюдается выраженное несоответствие структуры спроса на образовательные услуги в вузах реальным потребностям в специалистах различного профиля отдельных предприятий, регионов и отечественной хозяйственной системы в целом. Это приводит к избыточному количеству выпускников с гуманитарным или экономическим образованием, значительная часть которых не будет востребована на рынке труда, т.е. не сможет найти работу по специальности и применить приобретенные знания

на практике [1, 2]. В случае трудоустройства не в соответствии с присвоенной квалификацией наиболее распространенным выходом для выпускника является либо получение дополнительного образования, либо обучение (переобучение) непосредственно на рабочем месте как за свой счет, так и за счет работодателя или иного субъекта [3, 4]. С научной точки зрения это означает недостаточную эффективность инвестиций в человеческий капитал выпускаемых молодых специалистов, поскольку для наступления полезного эффекта возникает необходимость дополнительных вложений, а срок их окупаемости существенно увеличивается<sup>4</sup> [5].

Нерациональное вложение денежных средств в ключевую сферу формирования и совершенствования человеческого капитала молодежи – образование означает:

- на уровне индивида или семьи – отсутствие полезного экономического или социального эффекта (наступление не в полном объеме, не настолько быстро, как рассчитывали и т.д.) либо дополнительные расходы на образование;
- на уровне предприятия, учреждения или корпорации – дополнительные расходы на поиск специалистов с требуемой квалификацией, на подготовку и переподготовку (переобучение) кадров;
- на уровне муниципалитета, региона – дополнительные расходы на содержание служб занятости, центров переподготовки кадров, повышения квалификации, по выплатам пособий по безработице и др.;
- на уровне государства – прямой и косвенный экономический ущерб от недоиспользования потенциала выпускников вузов, недополученных налогов, деятельности неквалифицированных управленцев, «утечки мозгов» и т.д.<sup>5</sup> [6, 7].

*Кондратьева М.Н., Гришина Е.С.* Методика определения уровня запаса человеческого потенциала региона // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2013. № 22. С. 8–11.

*Кузнецов Ю.А., Мичасова О.В.* Человеческий капитал: формирование, измерение, вклад в экономический рост // Экономический анализ: теория и практика. 2010. № 26. С. 21–33.

<sup>2</sup> *Ильин А.Е.* Особенности формирования человеческого капитала в регионе // Региональная экономика: теория и практика. 2009. № 10. С. 27–28.

*Дедов С.В., Шишкин А.Ф., Гордиенко Н.С.* Теоретические и методологические подходы к оценке человеческого капитала // Финансы и кредит. 2008. № 22. С. 64–69.

*Краковская И.Н.* Измерение и оценка человеческого капитала организации: подходы и проблемы // Экономический анализ: теория и практика. 2008. № 19. С. 41–50.

<sup>3</sup> *Гречко М.В.* Проблемы и перспективы развития человеческого капитала в экономике России // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2012. № 9. С. 48–59.

*Данилова Т.Н., Смирнов Л.Е.* Образование как объект перспективных инвестиций // Финансы и кредит. 2006. № 35. С. 77–90.

*Демина С.А.* Стратегическое развитие человеческого капитала как основа новой формы производственных отношений // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2013. № 23. С. 41–45.

*Клещева Ю.С.* Качество трудовой жизни и инновационная активность человеческого капитала в условиях глобализации // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2014. № 4. С. 56–61.

<sup>4</sup> *Макареня Т.А., Агафонов В.А.* Анализ и современные тенденции развития инвестиций в человеческий капитал // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2013. № 5. С. 57–60.

<sup>5</sup> *Гагарина Г.Ю.* Человеческий капитал и его роль в обеспечении конкурентоспособности российских регионов // Региональная экономика: теория и практика. 2012. № 23. С. 9–14.

*Зарецкая В.Г., Кондратьева З.А.* Оценка влияния прямых индивидуальных инвестиций в человеческий капитал на интенсивность экономического роста // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2012. № 25. С. 15–23.

*Медведева Е.И., Крошилин С.В.* Влияние образования на формирование человеческого капитала: реалии, перспективы и угрозы для экономической безопасности страны // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2011. № 8. С. 57–66.

В проводимом авторами исследовании была поставлена задача описать всевозможные затраты (инвестиции в человеческий капитал выпускника вуза) на получение и приобретение высшего образования (предоставление такой возможности) с последующей оценкой отдачи (не только финансовой или материальной) вложенных средств и ресурсов, а также удовлетворенности этой отдачей (ее формами, объемом, сроками наступления) каждого субъекта рассматриваемого инвестиционного процесса. Статья посвящена анализу инвестиционной активности (применительно к повышению образовательного уровня молодежи) на индивидуальном и семейном уровне. Ранее авторами уже был опубликован ряд работ, касающихся экономической эффективности вложений в собственное образование<sup>6</sup>, но в них изложены в основном результаты массовых социологических опросов (собственных) по данной проблеме. В настоящей статье представлены данные, которые с помощью массовых методов сбора первичной информации получить просто невозможно. Эти данные были собраны посредством глубинных интервью с представителями изучаемой возрастной группы (молодежь) и отражают глубинные, в том числе скрытые и обычно не озвучиваемые мотивы постоянного повышения своего образовательного уровня, а также ожидаемые формы и сроки отдачи от подобных вложений.

Основной исследовательский интерес в данном случае представляли студенты старших курсов и выпускники вузов, закончившие свое обучение не более 10 лет назад. Это нынешнее поколение 20–30-летних людей, родившихся в конце 1980-х – в начале 1990-х годов. Выбор такой возрастной категории обусловлен возможностью анализа как профессиональных намерений выпускников, так и карьерного пути молодых людей, уже имеющих опыт поиска работы и реализации себя в выбранной профессии. Всего было проведено 30 индивидуальных глубинных интервью, каждое продолжительностью до 2 ч. Интервью содержало в основном открытые вопросы, во всех случаях велась аудиозапись беседы, которая затем расшифровывалась (транскрибировалась).

Известно, что получение именно высшего образования требует наибольших (по сравнению с другими видами и уровнями образования) материальных и целого ряда иных затрат как для самой молодежи, так и для их родителей. Даже если

<sup>6</sup> Антоненко В.В. Зависимость дохода от уровня образования экономически активного населения Волгоградской области: статистический анализ // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2014. № 37. С. 31–38.

иногородний студент учится бесплатно и получает стипендию, за время учебы на его содержание (с учетом недополученных доходов) тратится обычно от нескольких сотен тысяч до нескольких миллионов рублей<sup>7</sup>. Расходы на получение высшего образования начинаются еще в школе. За последние пять лет в нашей стране институциональной нормой стали, например, дополнительные занятия школьника с репетитором. Распространенность этой практики обусловлена, в том числе и необходимостью сдавать единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Информанты старших возрастов, окончившие школу в начале и середине 2000-х гг., гораздо реже прибегали к помощи репетиторов, и их дополнительные занятия в большей степени имели своей целью поступление на конкретную специальность и подготовку к сдаче профилирующей дисциплины. В настоящее время к помощи репетитора школьники обращаются для того, чтобы сдать ЕГЭ. Перечень дисциплин теперь расширился: в него входят как обязательные предметы, так и необходимые для поступления в конкретный вуз.

*«Для меня было непонятным, почему я должна кому-то отдавать деньги за то, что я могу сама изучать. У меня профилирующим предметом была биология, ею я и усиленно занималась. Еще я сдавала ЕГЭ по математике. Одноклассница, которая ходила к репетитору, сдала экзамен на 82 балла, а я на 80. У нас был действительно классный учитель, я благодарна ей, она давала хорошую нагрузку. В принципе нужды в репетиторе не было»* (информант № 1, ж., 25 лет).

*«В девятом классе у меня был репетитор по английскому. С репетитором занималась четыре месяца, чтобы сдать вступительный экзамен в колледж»* (информант № 2, ж., 29 лет).

Такие инвестиции в образование основаны на желании школьника и/или его родителей сдать экзамен и получить высокие баллы, а также на страхе не сдать экзамен вообще. Боязнь школьника перед сдачей экзамена стимулируется учителями: высокие оценки по ЕГЭ являются показателем эффективности работы педагога (а часто и основанием для прибавки к зарплате) и становятся предметом его личной заинтересованности. Формируется установка на необходимость дополнительных занятий. При этом в ряде школ проводятся факультативы по

<sup>7</sup> Антоненко В.В., Антонов Г.В., Лактюхина Е.Г. Инвестиции в образование как элемент человеческого капитала индивида: на примере молодежи Волгоградской области // Научный диалог. 2014. № 5. С. 112–125.

подготовке к ЕГЭ, открываются специализированные центры соответствующей направленности, ведутся программы по психологической адаптации школьника к экзамену. Все это нормализует практику обращения к репетиторам, поддерживает искаженное восприятие ЕГЭ и усиливает «разрыв» между подготовкой школьника к поступлению на конкретную специальность и сдачей экзаменов в школе.

Следовательно, если до введения ЕГЭ школьник занимался с репетитором только по той дисциплине, которая необходима для получения его будущей профессии («необходимость выучить, чтобы знать»), то теперь он готовится к формальному окончанию школы также тщательно, как и к поступлению, прибавляя к выбранным дисциплинам обязательные для сдачи («необходимость выучить, чтобы сдать»). Кроме того, формирование школой ориентации на получение высоких баллов по ЕГЭ поддерживает идею о необходимости поступления именно в высшее учебное заведение. Студенты и выпускники школ не рассматривали вопрос о том, получать ли им высшее образование или нет. Решение продолжать обучение в школе после 9 класса подменяет собой решение о дальнейшем месте учебы. Поступление в вуз становится «встроенной опцией» сданного единого экзамена и воспринимается некритически, как и то, что каждый ребенок обязательно должен пойти в школу.

Такое восприятие поступления в вуз отражается и на выборе специальности. Выбор направления обучения осуществляется на основе оценки своих способностей сдать экзамены. Абитуриент с этой стратегией выбора направления обучения не задумывается о том, как он будет работать по профессии, которой он собирается обучаться. Определяющим критерием является то, какие конкретно дисциплины нужно сдавать при поступлении. При этом, чем меньше усилий придется затратить, тем лучше. Подобную стратегию выбирают как те, кто имеют высокий средний балл школьного аттестата и могут сдать на высокие оценки большой круг дисциплин, так и те, кто уверен в своих знаниях по одному – двум предметам. Главная особенность такого поведения – полное отсутствие каких-либо предпочтений.

*«Я и не знала, чего я хочу. Родители меня никак не направляли, говорили, что должна определиться сама. Биологию я выбрала сама (учительница хорошая была) и химия у меня не вызывала затруднений. В университет [Волгоградский государственный университет<sup>8</sup>] поступала только на кафедру психологии, потому*

<sup>8</sup> Здесь и далее примечание авторов.

*что там биология была профильным экзаменом. Еще подавала документы в сельскохозяйственную академию [сейчас Волгоградский государственный аграрный университет] на технолога, так как там в качестве вступительных экзаменов были химия и биология, кроме того там училась моя мама. Когда мы узнали, что я прохожу в университет без экзаменов (у меня в школе была медаль), я даже не поехала в академию на экзамены, где надо было сдавать химию»* (информант № 3, ж., 22 года).

*«Мои родители – медики. Я учился на журналиста потому, что меня не интересовала медицина. Я не знал химию, химия – это очень сложно, а врачей, которые ничего не понимают, и так достаточно. Это слишком большая ответственность. К тому же у меня есть способности к письму»* (информант № 4, м., 20 лет).

Но если будущий студент и имеет определенные предпочтения, они не всегда совпадают с его возможностями и желанием родителей инвестировать именно в это направление. Нередко история поступления отражает стремление абитуриента угодить сразу всем.

*«Подала документы на факультет юриспруденции, так как папа хотел, чтобы я была юристом, и на факультет социальной работы, так как мне хотелось учиться по специализации «Организация работы с молодежью». Однако туда принимали только после колледжа. Кроме того, подала документы на исторический факультет, так как я сдала историю (первый экзамен) на десять баллов и можно было вообще больше ничего не сдавать»* (информант № 5, ж., 24 года).

*«Я хотел идти в театральный институт, но родители отговорили. Они были против Москвы, считали, что я маленький, не смогу там жить один. Мама очень за меня боится. На семейном совете решили, что надо пойти на факультет журналистики (с расчетом на то, что потом можно перейти в тележурналисты, т.е. все равно попаду в Москву). Все хотели, чтобы я пошел на юридический факультет. Но потом решили, если хочешь на журналистику – поступай»* (информант № 6, м., 21 год).

Еще одним способом выбора своей будущей специальности являются:

- ориентация на место учебы, т.е. выбор вуза на основании его престижности;
- поступление «за компанию», т.е. желание учиться вместе с друзьями и одноклассниками, которые выбрали эту специальность;

– интерес к процессу обучения на данной специальности.

Одним из способов поступления в вуз является выбор сразу нескольких «страховочных» направлений. Будущий абитуриент выбирает несколько специальностей для поступления, поэтому вступительные экзамены могут различаться, и ему нужно готовиться к большему числу предметов. Готовясь к поступлению сразу на несколько направлений, школьники повышают свои шансы стать студентом, однако такой разброс желаемых специальностей выявляет проблемы выбора будущей профессии. Поступление в вуз превращается в самоцель, ценностью является сам факт получения высшего образования, а не его специфика.

*«Поступить в вуз, сдав один экзамен, можно было только на исторический факультет, поэтому я еще подавала документы на факультеты юриспруденции и социальной работы, но там было нужно сдавать все экзамены. Я была не уверена, что сдам историю на десять баллов, тогда бы мне пришлось сдавать остальные экзамены. <...> Занималась с репетитором по русскому языку, чтобы хорошо написать вступительное сочинение. Это лучший преподаватель русского языка в Суровикино [районный центр в Волгоградской области]. У нее уже было много учеников, но родители упростили ее, чтобы она меня взяла. Кроме того, я еще занималась английским языком со своей школьной учительницей»* (информант № 7, ж., 23 года).

Выбор специальности, продиктованный возможностью поступления, желанием учиться вместе с друзьями и стремлением угодить родителям, нередко приводит к тому, что по окончании учебы или даже до ее окончания, осознав свое нежелание работать по выбранной профессии, молодые люди меняют место учебы или планируют получение второго высшего образования. Безусловно, такие вложения (материальные и иные ресурсы) в свое образование эффективными не являются.

Отдельный подвид инвестиций в образование следует назвать «страховочными» расходами. Их составляют траты на «обходные маневры в отношении институционализированных испытаний» [20, с. 831]. Иными словами, вступительные испытания при поступлении в вуз с введением ЕГЭ стали «обезличенными», нечувствительными к личностным особенностям абитуриента, т.е. более справедливыми, что порождает новые страхи

и провоцирует поиски обходных путей. Важно отметить, что обходные пути формальных испытаний также имеют тенденцию к институционализации. Одним из проявлений этой тенденции являются подготовительные курсы или специальные классы при вузах, выпускники которых имеют льготы при поступлении или поступают без экзаменов. Институционализация альтернативных форм поступления в вуз усиливает страх перед прохождением формальных безличных испытаний, становясь в один ряд со специализированными центрами по подготовке к ЕГЭ.

*«Обучение в этом классе было платным, там два раза в неделю были занятия в вузе, а так как вуз был коммерческим, потом туда поступить можно было по льготной скидке. Я не верила в свои силы и решила сэкономить родительские деньги. Хотя для моих родителей расходы не являлись проблемой»* (информант № 8, ж., 20 лет).

Другим видом «страховочных трат» является оплата репетиторских услуг преподавателя – члена комиссии вступительных экзаменов. Такой вид услуги в настоящее время распространен только в вузах, сохраняющих устные (или творческие) формы вступительных испытаний на определенные специальности. Отличием от простого использования репетиторских услуг является то, что первостепенное значение имеет личность репетитора, обладание последнего властным ресурсом и, как следствие, гораздо более высокая стоимость занятий.

*«На четвертом курсе занималась с репетитором по английскому языку раз в неделю в течение полугода. Оплата составляла 1 000 руб. за 60 мин. Это нужно было для поступления в вуз. Без этого, думаю, не поступила бы, хотя уровень моих знаний позволял это сделать. <...> Это была подстраховка, я могла плохо сдать экзамены, и меня бы тогда не зачислили»* (информант № 9, ж., 29 лет).

Отсутствие четких представлений о своем профессиональном будущем формирует установку на все большее повышение уровня собственного образования. В частности, поступление в магистратуру воспринимается как обязательное, так как диплом бакалавра студентами рассматривается как документ о неполном образовании. При этом только один из информантов ссылается на собственный неудачный опыт поиска работы после получения диплома бакалавра. Преимущественно информанты ссылаются либо на чужой опыт, либо на собственное твердое убеждение, подкрепленное мнением друзей, родителей и самих преподавателей

о том, что с дипломом бакалавра будет практически невозможно устроиться на работу.

Решение продолжать свое обучение на более высоком уровне является индикатором аномии, отражает ощущение неуверенности выпускника вуза в своем образовании, невозможность планировать свое будущее, неуверенность в ценностном содержании своего статуса специалиста. Именно это чувство неуверенности в полученных знаниях заставляет выпускника вуза продолжать инвестировать в свое образование, при этом обращаясь к более высоким ступеням (магистратура, аспирантура) либо уходя в другую профессиональную область.

*«Когда я заканчивала бакалавриат (это был 2011 г.), все говорили, что это неоконченное высшее образование. <...> Когда заканчивала бакалавриат, мой научный руководитель говорил, что с моими данными необходимо поступать в магистратуру»* (информант № 10, ж., 24 года).

Часто вторым образованием (независимо от профиля первого) становится экономическое, понимаемое как сфера деятельности с четкими границами приложения и высокой востребованностью, однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что под экономикой информантом обычно подразумеваются виды деятельности, не требующие еще одного высшего образования. Следовательно, выбор школьником своей будущей профессии по принципу «учиться на кого-то», а не «стать кем-то» запускает механизм дальнейшего избыточного инвестирования в свое образование.

Пытаясь компенсировать аномическое состояние, молодой специалист выбирает путь повышения своего образовательного уровня. Желание быть признанным в профессиональном сообществе подчеркивает неуверенность в собственных способностях, т.е. человек, имеющий высшее образование, еще не причисляется к сообществу специалистов в конкретной области. Молодые выпускники вузов избегают называть себя по профессиональной принадлежности. По их мнению, только наличие опыта работы по специальности позволяет молодому человеку сформировать профессиональную идентичность.

*«В аспирантуру поступала, потому что думала о том, как хорошо оказаться в этом сообществе...»* (информант № 11, ж., 24 года).

*«Для меня сейчас кандидатская диссертация – смыслообразующий момент в жизни. У меня нет никакой стабильности в работе. Статус*

*аспиранта и деятельность говорит о том, что я развиваюсь, стремлюсь к чему-то. Я надеюсь, что это поможет мне улучшить свое положение на работе, меня будет признавать профессиональное сообщество»* (информант № 12, ж., 25 лет).

В своем оправдании выбора направления обучения выпускники вузов апеллируют, прежде всего, к ценности универсальности полученного образования, ссылаясь на широту профессиональных возможностей. Такая объяснительная стратегия выдает состояние аномии, размытости границ сферы применения, неуверенность в ценностном содержании выбранной профессии, отсутствие четкого плана и конкретных намерений относительно своего профессионального будущего.

*«Это универсальная вещь: диплом получаешь и для тебя открыты все двери. Много выходов на любое другое направление, если в процессе обучения чем-то заинтересовался»* (информант № 13, м., 21 год).

Выпускники часто отмечают и ценность социализирующего эффекта обучения в вузе: получение навыка общения, возможность завязать дружеские отношения, т.е. обучение в вузе становится продолжением обучения в школе с ее воспитательной функцией.

*«У меня не было никаких ожиданий, я просто училась, получала высшее образование. У меня не было стремления после окончания вуза работать по специальности. Я поступала не чтобы получить профессию, а чтобы просто повзрослеть. Я сейчас так думаю»* (информант № 14, ж., 24 года).

В дальнейшем процесс выбора работы отражает подобные характеристики. Во-первых, молодым специалистам обычно свойственно соглашаться с предложениями работы и не искать другую работу, даже если должность не полностью соответствует или даже совсем не соответствует полученной специальности.

*«Я никогда не устраивалась на работу, меня работа находила сама. Не было такого, чтобы я ходила на собеседования. Подрабатывала как-то на выборах. Просто было интересно»* (информант № 15, ж., 25 лет).

*«...У одной студентки подруга мамы работала в нефтегазовой компании, они искали секретаря. Эта девочка сказала мне, что там нужен секретарь со знанием английского языка. Я прошла собеседование и меня взяли на работу, где я сначала получала 6 000 руб., потом 7 000 руб., а когда я оттуда уходила через семь месяцев, получала уже 14 тыс. руб.*

*Знание английского языка на работе использовалось мной периодически: для ведения деловой переписки и перевода поступающих буклетов по нефтегазовой тематике»* (информант № 16, ж., 29 лет).

Во-вторых, выпускники ориентированы на интересную работу. Вошли в моду устремления «реализовывать себя в труде», «делать что-то интересное», «выразить себя», «быть самим собой» [20, с. 700].

*«Я подрабатываю во время разных предвыборных кампаний. Я делаю это не из-за денег, просто мне интересно. Я получаю удовольствие от своей работы. Деньги, конечно, приятный бонус, но работа – это самореализация»* (информант № 17, м., 26 лет).

*«Сама эта работа очень далека от моей специальности, и мне это было не интересно, но я пыталась себя как-то мотивировать. Мне говорили многие, что раз начала, так поработай хотя бы полгода. Но я поняла, что это совсем не мое, и деньги эти радости не приносят. Я была готова уйти. Когда вернулась на работу в детский сад, я поняла, что эта работа для меня, она общечеловеческая. Это гораздо лучше, чем работать на этих странных людей. <...> Сама по себе работа очень скучная и лживая. Она не соответствует моим ценностям. Это место, где ты зарабатываешь деньги бездушно. Там никогда не будет личностного удовлетворения»* (информант № 18, ж., 25 лет).

Достаточно часто профессиональная деятельность молодежи носит черты проекта, понимаемого как временное объединение разных людей, срок жизни которого ограничен выполнением поставленной цели. Участие в таком проекте скорее является не результатом собственного желания заниматься предложенной деятельностью, а простым ответом на предложение. При этом молодые специалисты с высшим образованием нередко соглашаются на труд, требующий не профессиональной квалификации, а определенных личностных качеств.

*«Мой друг и одноклассник позвал меня в проект редактором сайта, где я получила навыки аналитики. Я обрабатывала информационный материал, начала писать аналитические статьи. Было много командировок, я пообщалась со многими высокопоставленными людьми. Для меня это был значительный шаг вперед в плане социализации. Однако через год мне пришлось уйти по ряду объективных и субъективных причин* (информант № 19, ж., 27 лет).

*«Я думала, что главная моя цель – быть успешной, реализоваться в том, что мне интересно, чтобы у меня была любимая работа и свободное время на семью и на себя, на саморазвитие. Я поняла, что в Волгограде такой работы не найду, что я хочу уехать. Но для этого нужны средства. Я хочу реализовать себя в творчестве, поэтому в течение года буду заниматься с преподавателем по вокалу, а затем буду искать творческую профессию»* (информант № 20, ж., 26 лет).

Этот характер работы сближает ее с концептом «портфеля различных видов деятельности» [8, с. 209], включающего наемный труд, работу со сдельной оплатой труда, домашний труд – поддержание «домашнего очага», образовательную работу, связанную с интеллектуальным развитием и т.д. Отсутствие выбора только одного вида работы и сочетание сразу всех способствует исчезновению границ между личной и профессиональной жизнью, изменению условий работы и ее ритмов.

Выбор рода занятий осуществляется с ориентацией на потребности настоящего момента, при этом перспективные планы относительно своего будущего у выпускников вузов либо отсутствуют, либо описываются крайне нечетко. Как правило, взаимосвязь с настоящими жизненными условиями довольно слабая. Участие молодежи в различных дополнительных курсах и образовательных программах строится таким же образом. Однако согласие на участие в программе дополнительного образования или курсов повышения квалификации преимущественно связано с профессиональной деятельностью и отражает одновременно и установку на получение все новых дипломов, и желание развивать свои навыки.

*«Из особо ценных дипломов я имею Кембриджский сертификат FCE, который я получила в 2008 г. При этом за два месяца обучения я заплатила 8 000 руб., а затем еще 4 000 за сдачу экзамена. А вот за сертификат СЕЕ я отдала 36 тыс. руб. в этом году, что, конечно, подорвало мой бюджет. Кроме того, я еще отдала 8 000 руб. за право сдачи этого экзамена. Это очень и финансово затратный проект. Зачем? Самолюбие. И, конечно, хотелось уровень языка поднять. Показать, вот я – дипломированный специалист»* (информант № 21, ж., 29 лет).

*«Я заканчивала курсы тренинга для тренеров, что стоило 5 000 руб. Деньги мне дали родители. Свидетельство об окончании курсов мне как-то пару раз пригодилось. Когда я написала работу на*

конкурс, мне позвонили и спросили, какое я имею право участвовать в конкурсе. Я ответила, что у меня есть сертификат, т.е. это мне оказалось полезным не для того, чтобы зарабатывать деньги, а для того, чтобы иметь статус. Может когда-нибудь мне это и пригодится, я не жалею, что прошла эти курсы. Я получила большое удовольствие от обучения, там были интересные люди, которые мне нравились. Это интересное времяпрепровождение» (информант № 22, ж., 26 лет).

«Еще я заканчивали курсы, на которые меня послали мои работодатели, при этом я даже получала заработную плату. Они полностью перевернули мое представление о профессии. Я прослушала там две лекции нашего волгоградского клинического психолога, которые подняли меня на другой уровень, дали понять, чему надо учиться. Я стала читать больше книг по клинической психологии, по нейропсихологии. Моя работа изменилась после этих курсов» (информант № 23, ж., 26 лет).

Еще один особый вид инвестиций в образование представляют собой затраты на изучение иностранных языков. Знание иностранного языка (преимущественно английского) приобрело статус атрибута классического образования («каждый уважающий себя человек должен его знать»). Одновременно с высокой престижностью знания иностранного языка как такового обнаруживается стремление к мобильности молодежи, готовность «побывать везде».

«Я хочу заняться изучением иностранного языка, так как знаю, что любой уважающий себя профессионал должен знать иностранный язык, владеть терминологией той профессии, которой он занимается. Я думаю, если у меня будут свободные средства, я этим займусь, но считаю, что можно изучить язык только в соответствующей языковой среде» (информант № 24, м., 23 года).

«Я постоянно занималась иностранным языком, я хотела уехать за границу» (информант № 25, ж., 27 лет).

«Я дополнительно изучал английский язык. Это решение я принял осознанно, так как мне это было надо. Я занимался два года, хотя занятия были платные» (информант № 26, м., 24 года).

Однако при наличии у информантов богатого опыта в посещении различных языковых курсов опыт использования знаний в практической деятельности довольно беден, при этом намерения

их использовать в профессиональной деятельности не демонстрируются.

«Я люблю читать комиксы, а их почти нет на русском языке, нужно знать язык. Также я люблю смотреть зарубежные фильмы, при этом лучше знать язык, так как перевод может быть не совсем точным. Однажды я был в Москве, где встретил группу итальянцев, которые не могли попасть в музей из-за отсутствия пенсионных удостоверений, чтобы пройти со скидкой. Один из них закричал на весь холл исторического музея: «Does anyone here speak English?», я ответил: «I do, a bit». Ну и как вообще не знать английского?» (информант № 27, м., 20 лет).

Можно выделить и другие виды инвестиций молодежи в собственное образование и профессиональное развитие. Представители современной молодежи в возрасте 23–28 лет, начинавшие свое обучение в школе в 1990-х гг., посещали бесплатные (или требующие незначительных затрат) секции и кружки детского творчества. Как правило, за их плечами музыкальная или художественная школы, либо спортивная секция. Музыкальное, художественное образование и спорт, являясь культурным капиталом в инкорпорированном состоянии, требуют в первую очередь инвестиций времени. Накопление культурного капитала требует усилий самого инвестора, усидчивой «работы над собой», возможности делегирования полномочий здесь нет [9, с. 61]. Однако не менее важным условием для продолжения занятий музыкой или спортом (помимо временного ресурса) является возможность заниматься у конкретного педагога, что в получении высшего образования практически отсутствует.

«Я ходила еще в кружок рисования, там художник с нами занимался. Потом художник уехал, и я перестала туда ходить. Ходила примерно полтора года. Сама захотела, мне понравилось, как он рисовал. А с другим преподавателем я не захотела заниматься» (информант № 28, ж., 24 года).

«В музыкальной школе без хорошего педагога нельзя. Здесь не может быть самостоятельного обучения. Мой педагог уехал получать второе высшее образование, и у меня не стало постоянного преподавателя. Это были постоянные приспособления к другим людям. <...> Я хотела бы и сейчас посещать занятия своего прежнего наставника» (информант № 29, ж., 25 лет).

Таким образом, основные вложения в такую составляющую человеческого капитала молодежи, как образование, на индивидуальном и семейном



уровне в современной России носят несистемный, «ситуативный» характер: финансируется не собственно получение знаний, а возможность преодолевать институционализированные испытания (сдать ЕГЭ, поступить в вуз, сдать сессию и т.д.). При этом практически полностью отсутствует (как у студентов, так и у их родителей) представление о том, какой конкретно ценностью обладает диплом о высшем образовании и обладает ли он ею вообще. Получение высшего образования представляется естественным процессом, лишенным осмысленной направленной мотивации. Выпускниками и студентами высоко ценится социализирующая функция обучения в вузе, что становится в большей степени культурным капиталом, нежели экономическим. Финансируется во многом не конечный результат – получение глубоких знаний и навыков в определенной области, – а процесс (с точки зрения родителей, их ребенок «не сидит без дела», а ходит в институт). Ценен также диплом об окончании вуза, но в отрыве от его содержания, полученной специальности и т.д. Все это свидетельствует о глубоком разрыве между получением образования и получением профессии, будущим местом работы. Обучение становится некоей «псевдодеятельностью», не имеющей под собой конкретных ценностных обоснований.

Аномичность процесса получения образования стимулирует его дальнейшее избыточное

финансирование: окончание вуза погружает бывшего студента в ситуацию неопределенности, поэтому образование необходимо продолжать, чтобы отсрочить принятие решения о том, что делать дальше. Нежелание работать систематически, характерное для студентов и выпускников со стажем работы до трех лет, проявляется в процессе обучения еще в школе и вузе, фрагментарных занятий творчеством или спортом, поэтому исключает саму возможность накопления человеческого капитала в форме образовательных квалификаций, делает бессмысленным инвестирование денег без инвестирования времени. При этом умышленный уход от труда, требующего полной занятости, поиск работы с гибким графиком, стремление к независимости способствует наращиванию опыта в занятиях «случайной» деятельностью, неквалифицированным трудом, но не приводит к профессиональному росту в определенном направлении. В свою очередь занятие трудом, больше напоминающим студенческую подработку, чем работу дипломированного специалиста, обесценивает как диплом о высшем образовании, так и затраченные на его получение средства. Отсюда вытекает вывод об избыточных и неэффективных инвестициях в образование молодежи современной России на индивидуальном и семейном уровне.

### Список литературы

1. Руденко М.Н., Шнуренко А.В. Инвестиции в человеческий капитал России // Проблемы современной экономики: материалы II Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2014. С. 124–129.
2. Ленковец О.М., Синьков Л.С. Инвестиции в развитие человеческого капитала как фактор повышения конкурентоспособности России в рамках устойчивого развития // Проблемы современной экономики. 2014. № 1. С. 55–58.
3. Гуськова Н.Д., Краковская И.Н. Инвестиции в человеческий капитал вуза: организационный аспект // Проблемы теории и практики управления. 2010. № 5. С. 53–58.
4. Евграшина И.А. Оценка человеческого капитала молодежи // Экономика образования. 2014. № 4. С. 53–63.
5. Лепихина Т.Л., Карпович Ю.В. Социальное и экономическое значение здоровья работников как фактора накопления человеческого капитала предприятия // Современные технологии управления. 2013. № 1. С. 25–29.
6. Майбуров И.А. Экономическое обоснование накопления человеческого капитала // Общество и экономика. 2006. № 7-8. С. 245–263.
7. Панина Е.В. Модель семейной политики как индикатор уровня инвестиций в человеческий капитал // Экономика устойчивого развития. 2014. № 2. С. 197–205.
8. Болтански Л., Кьяпелло Э. Новый дух капитализма. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 976 с.
9. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74.

## INVESTMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN YOUTH: BASED ON IN-DEPTH INTERVIEWS

Veronika V. ANTONENKO<sup>a,\*</sup>, Elena G. LAKTYUKHINA<sup>b</sup>, Georgii V. ANTONOV<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation  
avv1@mail.ru

<sup>b</sup> Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation  
laktuchina@mail.ru

<sup>c</sup> Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation  
antonovgv@mail.ru

\* Corresponding author

### Article history:

Received 14 January 2015

Accepted 19 January 2015

**Keywords:** human capital, young people, investment, education, efficiency

### Abstract

**Importance** The article presents the results of a study of the efficiency of investment in human capital of Russian youth. A number of socio-economic and demographic indicators evidence that there are currently less than optimal ratio of investment in the basic components of human capital and the results obtained. This makes the paper's topic relevant.

**Objectives** The paper aims to study the real economic efficiency of investment in human capital of the modern Russian youth.

**Methods** We used data series of individual in-depth interviews with residents of the Volgograd region of ages from 20 to 30, with higher education or studying in universities. On this basis, we analyzed the efficiency of investment in human capital through the assessment of the ratio of money and resources of the main investors and the beneficial effects of investments. A beneficial effect of such investment is considered as the economic effect (an increase of income of all subjects) and non-economic, or social, effect.

**Results** The paper provides the evidence of deep motivation of a typical Russian region's youth investment in its own education.

**Conclusions and Relevance** We show that students and graduates of higher educational establishments in the Russian Federation poorly understand why they get higher education. Actually, there is neither conscious motivation of investment of this kind, nor a clear understanding of the modalities and timing of the impact. By itself, the diploma of higher education (Bachelor or Master) in isolation from the future profession becomes rather social or cultural capital, but not economic. We conclude of redundancy and inefficiency of such investments.

© Publishing house FINANCE and CREDIT, 2015

### Acknowledgments

The article was supported by the Russian Foundation for Humanities, grant No. 14-12-34004 (a/B) *The Complex Estimation of Investments in Human Capital Effectiveness of the Russian Youth*.

### References

1. Rudenko M.N., Shnurenko A.V. [Investment in human capital of Russia]. *Problemy sovremennoi ekonomiki: materialy II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proc. 2<sup>nd</sup> Sci. Conf. Problems of Modern Economics]. Novosibirsk, CDSC Publ., 2014, pp. 124–129.
2. Lenkovets O.M., Sin'kov L.S. Investitsii v razvitie chelovecheskogo kapitala kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti Rossii v ramkakh ustoichivogo razvitiya [Investment in human capital as a factor in increasing the competitiveness of Russia within the framework of sustainable development]. *Problemy sovremennoi ekonomiki = Problems of Modern Economics*, 2014, no. 1, pp. 55–58.
3. Gus'kova N.D., Krakovskaya I.N. Investitsii v chelovecheskii kapital vuza: organizatsionnyi aspekt [Human capital investment of the University: an organizational aspect]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya = Problems of Theory and Practice of Management*, 2010, no. 5, pp. 53–58.

4. Evgrashina I.A. Otsenka chelovecheskogo kapitala molodezhi [Evaluation of the human capital of young people]. *Ekonomika obrazovaniya = Economics of Education*, 2014, no. 4, pp. 53–63.
5. Lepikhina T.L., Karpovich Yu.V. Sotsial'noe i ekonomicheskoe znachenie zdorov'ya rabotnikov kak faktora nakopleniya chelovecheskogo kapitala predpriyatiya [Social and economic importance of the health of workers as a factor in the accumulation of human capital of an enterprise]. *Sovremennye tekhnologii upravleniya = Modern Technologies of Management*, 2013, no. 1, pp. 25–29.
6. Maiburov I.A. Ekonomicheskoe obosnovanie nakopleniya chelovecheskogo kapitala [Economic substantiation of human capital accumulation]. *Obshchestvo i ekonomika = Society and Economics*, 2006, no. 7-8, pp. 245–263.
7. Panina E.V. Model' semeinoi politiki kak indikator urovnya investitsii v chelovecheskii kapital [Model family policy as an indicator of the level of investment in human capital]. *Ekonomika ustoichivogo razvitiya = Economics of Sustainable Development*, 2014, no. 2, pp. 197–205.
8. Boltanski L., Chiapello E. *Novyi dukh kapitalizma* [The New Spirit of Capitalism]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2011, 976 p.
9. Bourdieu P. Formy kapitala [The Forms of Capital]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic Sociology*, 2002, vol. 3, no. 5, pp. 60–74.