

# Образовательный опыт участников «точек кипения»: нарративный анализ

Дмитрий Земцов, Любовь Кириенко, Павел Сорокин

Статья поступила в редакцию в декабре 2024 г.

**Земцов Дмитрий Игоревич** — проректор, научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 109028 Москва, Покровский б-р, 11. E-mail: zemtsov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9331-8461> (контактное лицо для переписки)

**Кириенко Любовь Сергеевна** — советник Управления развития карьеры и взаимодействия с выпускниками, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: [lkirienko@hse.ru](mailto:lkirienko@hse.ru)

**Сорокин Павел Сергеевич** — ведущий научный сотрудник, заведующий Лабораторией исследований человеческого потенциала и образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: [psorokin@hse.ru](mailto:psorokin@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

Аннотация

«Точки кипения» — сеть открытых общественных пространств, которая развивается в России с 2014 г. Ее инициаторы и партнеры видят ключевые задачи сети в стимулировании технологического развития страны, поддержке команд и лидеров проектов, сплочении профессиональных сообществ, а также содействии образованию и карьерному росту участников. В поисках ответа на вопрос, можно ли считать «точки кипения» образовательным по своим целям и содержанию деятельности пространством, авторы статьи применяют методологию нарративного анализа, чтобы установить, могут ли в опыте разных участников быть выделены повторяющиеся сюжеты как результаты институционального образовательного воздействия «точек кипения». Можно ли сказать, что такие сюжеты, если они будут выделены, приводят к устойчивым образовательным эффектам? Являются ли они результатом осознанного конструирования или возникают спонтанно, неумышленно? Основным источником данных служат транскрипты 16 интервью участников «точек кипения», проведенных в период с июня 2023 г. по июнь 2024 г. В качестве дополнительных материалов авторы использовали рекомендации по открытию «точек кипения», составленные их администраторами и активными участниками в ходе совместной рефлексии сложившихся в этих пространствах практик.

Авторы приходят к выводу, что образовательные эффекты достигаются в «точках кипения» не случайно, а благодаря институционально обеспеченным типовым сюжетам, укорененным в особым образом сконструированной социальной среде. Эти образовательные эффекты способствуют повышению эффективности взаимодействия участников «точек кипения». Описанные в статье способы достижения образовательных эффектов не являются традиционными для образовательных организаций, но, по мнению авторов, могут быть использованы другими образовательными институциями.

Ключевые слова

институциональное развитие сферы образования, новые форматы в образовании, «точки кипения», образовательный опыт, образовательные результаты

Для цитирования Земцов Д.И., Кириенко Л.С., Сорокин П.С. (2025) Образовательный опыт участников «точек кипения»: нарративный анализ. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 202–234. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-24277>

## The Educational Experience of the Participants of the “Boiling Points”: A Narrative Analysis

Dmitry Zemtsov, Lyubov Kiriyenko, Pavel Sorokin

**Dmitry I. Zemtsov** — Vice Rector, Research Fellow at the Institute of Education, HSE University, Address: 11 Pokrovskiy boulevard, 109028 Moscow, Russian Federation. E-mail: [zemtsov@hse.ru](mailto:zemtsov@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9331-8461> (corresponding author)

**Lyubov S. Kiriyenko** — Adviser Office for Alumni Relations and Development, HSE University. E-mail: [lkiriyenko@hse.ru](mailto:lkiriyenko@hse.ru)

**Pavel S. Sorokin** — Laboratory Head, Leading Research Fellow Laboratory of Human Potential and Education, HSE University. E-mail: [psorokin@hse.ru](mailto:psorokin@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

**Abstract** The paper discusses “Boiling Points”, a network of public spaces that have been developing in Russia since 2014. The key goals of the network, as stated by its initiators and partners, are to stimulate technological development in the country, support teams and project leaders, promote professional communities, and contribute to the education and career growth of participants. The authors question whether “Boiling Points” can be considered an educational space based on its goals and activities. To answer this question, they use the methodology of narrative analysis. The main source of data for this study were transcripts of interviews with 16 participants in Boiling Points from June 2023 to June 2024. As additional materials, the authors used documents containing recommendations for the creation of “Boiling Points”, compiled by administrators and active participants in “Boiling Points” during a joint reflection on the practices that had developed in these spaces. The article answers the following questions: can repetitive patterns be identified in the experiences of different participants as a result of the institutional educational impact of “Boiling Point”? Did these patterns, if identified, lead to long-lasting educational effects? Do they arise from conscious design, or do they emerge spontaneously and unintentionally?

The authors conclude that the educational effects achieved at “Boiling Points” are not accidental, but due to the institutionally provided patterns rooted in a specially created social environment. These educational effects contribute to increasing the effectiveness of the interaction between the participants in “Boiling Points”. The methods described in the article for achieving these educational effects are not traditional for educational organizations, but, possibly, they might be applied by other educational institutions as well.

**Keywords** institutional development of education, new formats in education, boiling points, educational experience, educational results

**For citing** Zemtsov D.I., Kiriyenko L.S., Sorokin P.S. (2025) The Educational Experience of the Participants of the “Boiling Points”: A Narrative Analysis. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 202–234 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-24277>

**1. Постановка проблемы: «точки кипения» как образовательный институт нового типа**

В исследованиях образования традиционно значительное внимание уделяется трансформации существующих и появлению новых организационных форм, в которых образование реализуется. Разнообразие способов решения задач образования постоянно прирастает, в частности в развивающихся странах [Caliskan, Zhu, 2020]. В России настоящим прорывом в сфере обучения детей стало появление в последние годы таких центров, как «Кидзания» или «Кидбург», которые решают задачи профессиональной ориентации и формирования навыков в принципиально новом формате эдьютейнмента [Граус и др., 2021]. Что касается высшего образования, не меньший резонанс в российской образовательной среде произвело резкое расширение пространства инфраструктурных решений, призванных обеспечить поддержку обучения предпринимательству, среди которых особое место занимают так называемые стартап-студии [Сорокин, Черненко, Вятская, 2023]. Особый виток в эволюции организационных форматов образования стимулировала глобальная пандемия, которая не просто расширила возможности онлайн-образования и заставила педагогов и администраторов искать новые подходы к реализации привычных функций, но и сделала необходимым проявление инициативы и самостоятельности на всех уровнях: руководства университетов, преподавателей и прежде всего студентов [Суханова, 2020].

Осмысление основных векторов трансформации организационных форм решения образовательных задач ведется с разных дисциплинарных, нормативных и этических позиций. Исторически особенно популярен, особенно в зарубежной литературе, экономический подход, сторонники которого пытаются связать эволюцию организационных форм образования с поиском способов повысить эффективность обучения, оцениваемую как соотношение затрат с результатами [Robst, 2001]. С другой стороны, не утратил своего влияния подход с позиций теорий нового институционализма, который трактует появление новых организационных форматов в сфере образования как отражение стремления не столько к технической эффективности, сколько к повышению легитимности и соответствию «передовым прогрессивным стандартам» [Meyer, 2010].

При этом относительно мало внимания уделяется тем организационным форматам, которые, с одной стороны, фактически решают задачи образования, а с другой — находятся за пределами не только формального сектора в образовании, но и немалого перечня институций, которые в явном виде позиционируются как образовательные, хотя и не входят в структуру системы образования. Наиболее очевидные примеры такого рода организационных форматов — дополнительное образование детей и корпоративное обучение взрослых, но к данной категории можно отнести гораздо более широкий круг феноменов. Например,

в литературе по менеджменту обсуждается концепт «обучающих-ся организаций», одним из ключевых признаков которых является командное обучение, предполагающее постоянный процесс поиска новых решений и подходов и трансляцию их за пределы своего личного опыта — в проектные команды и подразделения [O’Keeffe, 2002]. Идея постоянного обучения, непрерывного развития навыков, знаний и установок как сквозной признак формирующихся новых решений в сфере социальной организации обсуждается применительно и к другим отраслям общественной жизни, в частности под брендом «обучающегося общества» [Edwards, Raggatt, Small, 2013]. На языке теоретической социологии указанные процессы могут рассматриваться как проявление так называемой неоструктуризации, т.е. становления такого типа социальных структур, которые в своем развитии в значительной степени опираются на индивидуальную агентность (*agency*), принципиально не детерминированную самими этими структурами [Сорокин, 2023].

Таким образом, недостаточно изученным, но важным представляется вопрос: каковы те институциональные среды в современной России, в которых население в целом или отдельные его категории решают де-факто образовательные задачи, т.е. задачи, связанные с накоплением или развитием человеческого потенциала, понимаемого как полезные в образовательно-профессиональных траекториях индивидуальные характеристики, но которые пока оставались за рамками рассмотрения в исследованиях образования? На основе дискуссий в современной литературе, включая специальный выпуск журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow» (№ 1 за 2024 г.), посвященный проблематике самостоятельности, можно предположить, что в контексте неоструктуризации значимым образовательным эффектом новых структурных форм развития человеческого потенциала может выступать формирование самостоятельности, или агентности [Морозова, 2024]. С этих позиций одним из перспективных объектов для изучения возможных образовательных эффектов за рамками привычных образовательных сред могут выступать «точки кипения».

«Точки кипения» — это сеть открытых общественных пространств, которая развивается в России с 2014 г. при поддержке Агентства стратегических инициатив и «Платформы НТИ». В сентябре 2024 г. в 70 регионах и 93 городах России насчитывалось 175 таких пространств с более чем 4,5 млн уникальных пользователей в единой информационной системе *Leader-ID*. «Точки кипения» работают бесплатно для участников и партнеров как на открытых городских пространствах, так и на базе университетов, колледжей и производств. База данных *Leader-ID* регулярно подвергается ревизии, ежегодно удаляется до 1 млн аккаунтов —

устаревших, не участвующих в мероприятиях, дублирующихся, что обеспечивает валидность и актуальность данных об участниках «точек». Ключевые задачи «точек кипения», как их декларируют инициаторы и партнеры сети, состоят в стимулировании технологического развития страны, обеспечении «бесшовной» работы с бизнес-партнерами, научными организациями и региональными институтами развития, поддержке команд и лидеров при запуске и развитии проектов, помощи профессиональным сообществам, а также содействию образованию и карьерному росту участников<sup>1</sup>.

На первый взгляд «точки кипения» представляют собой коворкинги — и в этом смысле должны быть объектом внимания скорее со стороны исследователей предпринимательства [Howell, 2022] и социологии организаций [Blagoev, Costas, Kärreman, 2019], чем наук об образовании. Однако у них есть ряд существенных особенностей, выделяющих их из общего ряда открытых пространств. Во-первых, «точки» имеют в качестве одной из целей реализацию стратегических инициатив в масштабах страны, т.е. участники этих пространств, реализуя собственные проекты, одновременно включаются в решение задач федерального уровня. Таким образом, «точки кипения» выполняют ту функцию системы образования, которая, как было показано в ставшей классической работе Д. Мейера [Meuer, 1977], состоит в разработке и реализации верхнеуровневых моделей социальной и культурной организации общества в национальном или даже глобальном [Meuer, 2010] масштабе.

Во-вторых, «точки» выполняют функцию «фабрики мысли» для государственных институтов развития, т.е. продуктами «точек» становятся не только проекты участников, но и их человеческий капитал в виде знаний, умений и установок, которые посетители и инициаторы мероприятий приобретают во время встреч и эффекты которых, как прямо декларируется в официальной документации АНО «Платформа НТИ», могут выходить за рамки непосредственно проектов, иницируемых в «точках кипения».

В-третьих, по охвату участников эти пространства значительно превосходят подавляющее большинство коворкингов: по самым скромным оценкам (на основе данных о регистрациях в системе *Leader-ID*), мероприятия «точек кипения» привлекают не менее 1 млн человек в год. При этом следует учитывать, что размеры «точек кипения» не предполагают возможности для всех участников сети работать в этих пространствах более-менее постоянно, речь идет скорее об эпизодическом участии в формате семинаров, проектных сессий и др., при этом основную часть времени команды работают самостоятельно. Указанные свойства

---

<sup>1</sup> <https://leader-id.ru/places>

позволяют «точкам кипения» функционировать в условиях стремительно возрастающей изменчивости структурных контекстов [Флигстин, Макадам, 2022], при которой важно иметь возможность реализовать социальные взаимодействия в онлайн- или гибридных средах с большим разнообразием темпоральных режимов [Torres, 2021].

Таким образом, «точки кипения» можно рассматривать как пример нового типа социального института, несущего выраженную агентную, трансформирующую функцию по отношению к окружающей социальной среде и при этом встроенного в ключевые процессы формирования и реализации национальной политики. В сравнении с периодом появления первых «точек кипения» в конце 2010-х, сегодня стратегия их деятельности имеет более проактивный характер, данный социальный институт очевидно реагирует на необходимость поиска новых драйверов роста. В таких условиях возрастает значимость решения ряда вопросов о природе и функционировании данного социального института. Во-первых, это вопрос о возможной явной или латентной образовательной функции указанного института, а также об эффектах его деятельности, связанных с формированием человеческого потенциала, нацеленного на проактивное поддержание или совершенствование социальной среды.

Во-вторых, учитывая гибкость, спорадичность и разнообразие форм сотрудничества в рамках «точек кипения», важно определить, что же обеспечивает возможность эффективного взаимодействия людей в этих пространствах. Судя по результатам исследования коворкингов, их высокие результаты достигнуты во многом благодаря тому, что участники оказывают друг другу поддержку, делятся знаниями, «перетекают» из проекта в проект. Такие исследования часто оперируют понятиями «сотрудничество» и «близость». Российскую сеть «точек кипения» ее участники тоже часто характеризуют как пространство с высоким уровнем взаимной поддержки. Но за счет чего это сотрудничество становится возможным? Обладают ли его участники способностью к эффективному взаимодействию изначально, «на входе» или в силу тех или иных специфических воздействий среды «точек кипения» приобретают такую способность или развивают ее?

Таким образом, в контексте исследования возможных образовательных эффектов «точек кипения» возникает предположение, что способность к сотрудничеству в «точках» становится образовательным результатом, т.е. следствием формирования новых или изменения существующих установок их участников и освоения ими определенных правил или навыков. Среди многих других возможных механизмов реализации образовательных задач в деятельности «точек кипения» практика по-особенному структурированного сотрудничества представляет особый интерес, по-

сколько отражает сущностное содержание «точки кипения» как особого типа социального института, реализующего агентную функцию через направление деятельности участников мероприятий «точек кипения» в условиях неструктуризации. Иными словами, в фокусе внимания данного исследования находится вопрос, является ли «точка кипения» образовательным пространством по своим целям и содержанию деятельности.

Положительный ответ на поставленный вопрос может стать основанием для дискуссии о границах образования как такового. Во-первых, если «точки кипения», не позиционирующие себя как образовательные организации, способны поставить перед собой образовательные цели, организовать свою деятельность соответственно им и достичь образовательных результатов, то, возможно, аналогичный вопрос можно поставить и относительно многих других организаций и институтов. Во-вторых, те средства, которыми «точки» могут достигать образовательных результатов, — особая организация пространства и социальных ролей в нем; своеобразные «правила игры», подталкивающие свободных агентов к тому, чтобы осуществлять прогнозируемые действия и оказываться в запланированных (образовательных) ситуациях, вместе с тем порождающих созидательный трансформационный эффект в окружающем мире, — могут быть обнаружены и исследованы в деятельности собственно образовательных организаций. Речь идет о том, что происходит в социальной реальности образовательной организации вне аудиторных стен, о некоем аналоге «темной материи» образования, которая порой обозначается термином «скрытый куррикулум», но подходы к исследованию структуры и эффектов которой пока не сложились в научном сообществе.

Для ответа на поставленный в статье вопрос мы используем методологию нарративного анализа. С учетом того, что образовательные механизмы и эффекты «точки кипения» вряд ли могут быть легко описаны в традиционной знаниевой или компетентностной парадигме, предполагающей устойчивость структур, для деятельности в которых готовит человека образование [Сорокин, 2021], в качестве объекта исследования выбран личный опыт участников этих пространств. Приоритетное значение реального опыта практической деятельности как предиктора успешности в условиях изменчивой социальной структуры по отношению к относительно абстрактным «компетенциям» отмечается в международной литературе по образованию [Futura, Meyer, Bromley, 2023]. Эмпирическая часть исследования призвана решить следующие вопросы: могут ли в опыте разных участников быть выделены повторяющиеся сюжеты как результаты институционального воздействия «точки кипения»; можно ли сказать, что такие сюжеты, если они будут выделены, приводят к устойчивым образовательным эффектам, и, если ответы на предыдущие вопро-

сы окажутся положительными, являются ли выделенные сюжеты и образовательные эффекты результатом осознанного конструирования или возникают спонтанно, неумышленно?

**2. «Точки кипения» в контексте исследований коворкингов и их образовательных эффектов**

Российские авторы относительно редко обращаются к «точкам кипения» как к объекту исследований, единичные посвященные этим пространствам статьи носят описательный характер [Киселева, 2022; Яфасов, Кострикова, 2022; Поляков, Полынникова, 2023]. Д.И. Земцовым [2023] ранее было проведено исследование университетских сообществ технологических энтузиастов, отдельные выводы которого с определенными оговорками могут быть перенесены на материал «точек» и используются в настоящей статье.

«Точки кипения»<sup>2</sup> не имеют прямых организационных аналогов в мировой практике. Их можно рассматривать как один из форматов организации пространств коллективной работы, или коворкингов, разным аспектам деятельности которых посвящен большой массив публикаций — в современных базах данных более 36 тыс. работ по данной теме [Mariotti, Pacchi, 2021; Krauss, Tremblay, 2024]. Исследователи ставят вопрос о роли таких пространств совместной работы в городском развитии [Gaffikin, Mceldowney, Sterrett, 2010], связывая их появление с процессом джентрификации [Gandini, 2015]; активно исследуется место коворкингов в системе экономики знаний [Slatter, Howard, 2013] и их влияние на инновационное развитие университетов<sup>3</sup>; поднимаются вопросы доступа к коворкингам, равенства и элитарности [Fast, 2024]. В публикациях отражены не только американские и европейские модели коворкингов, но и реалии стран Азии [Bouncken, Clauss, Reuschl, 2016]. В последнее время исследователи разных стран проблематизируют связь между коворкингами и неолиберальной экономической моделью, особенно интересуется эта связь авторов из Китая [Luo, Chan, 2020], которые продемонстрировали вклад коворкинга как формата совместной работы в постсоциалистическую экономику с сильным государственным участием.

Несмотря на проработанность темы коворкингов, не утратил актуальности вопрос, поставленный одним из наиболее цитируемых исследователей, К. Спинуцци: что отличает коворкинг от любого другого пространства, где люди работают рядом, и какую пользу эти люди получают, работая именно в таком формате? Исследователей в разных странах волнует вопрос о приро-

---

<sup>2</sup> Доклад «Сеть точек кипения»: <https://leader-id.storage.yandexcloud.net/upload/117173/a90f10e0-0efa-4a16-af42-68420e1791a0.pdf> (дата обращения 21.11.2025).

<sup>3</sup> <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02697450600901616?journalCode=cppr20>

де сотрудничества в коворкингах. В широко цитируемой статье 2012 г. К. Спинуцци выдвигает предположение, что люди пользуются коворкингами, руководствуясь тремя основными мотивами: 1) получить доступ к рабочему месту в условиях удаленной работы (наименее значимый фактор применительно к «точкам кипения»); 2) избежать изоляции и обрести чувство общности; 3) добиться вторичных эффектов знаний и сотрудничества [Spinuzzi, 2012]. Позднее для объяснения эффективности коворкинга К. Спинуцци прибегал к использованию концепции сообщества [Spinuzzi et al., 2019].

Понятие «сообщества» широко применяется в исследовании коворкинга. Итальянские авторы фиксируют, что коворкинги предлагают своим пользователям, помимо рабочего места, особую «синергетическую среду» — создают сообщество, в котором люди, работающие рядом над разными проектами, поддерживают друг друга. Для организации такой среды менеджеры пользуются разными управленческими подходами: вертикально и горизонтально построенными, социально или бизнес-ориентированными [Romeo et al., 2024]. Исследователи из Канады на основе комбинированного исследования, в котором применялись как качественные, так и количественные методы, обнаружили, что ядром сообщества коворкингов в их стране стали индивидуальные предприниматели, поскольку ценности этого сообщества включают личную инициативность и взаимную поддержку [Scaillegrez, Tremblay, 2024]. Исследователи задаются вопросом: почему в одних коворкингах больше совместной работы, чем в других? Существуют ли выигрышные стратегии, помогающие основателям и управляющим создавать культуру сотрудничества в сообществе коворкинга [Krauss, Tremblay, 2024]?

Ряд исследователей в поисках ответа на вопрос об основаниях сотрудничества в коворкингах опираются на понятие близости (*proximity*), которое активно разрабатывали французские социологи в 90-х годах прошлого века [Gilly, Torre, 2000]: анализируют роль участников коворкинга в динамике сотрудничества между ними и с внешними партнерами, оценивают значимость разных форм близости для возникновения сотрудничества. Вслед за Р. Бочмой [Boschma, 2005] современные исследователи выделяют разные типы близости: пространственную, организационную, институциональную, когнитивную и социальную. Дополнительно они включают в анализ «близость возможностей», акцентируя внимание на том факте, что творческое сотрудничество часто носит интуитивный характер и основано на случайных встречах и возникающих в новом коллективе неожиданных возможностях [Krauss, Le Nadant, Marinos, 2018]. Объектом исследований становятся как частные, так и государственные коворкинги, например *Mixeur* в Сент-Этьене, Франция, где органы власти со-

здали на основе концепции близости творческий инкубатор, объединяющий усилия предпринимателей, общественных деятелей и государственных чиновников [Dechamp, Horvath, 2016]. Исследование, проведенное в Барселоне, показало, что в результате формирования близости в коворкингах этот формат взаимодействия получает возможность выступать посредником между творческими личностями («андеграунд») и инновационными фирмами («топовые позиции») [Capdevila, 2015]. Одна из ветвей исследований посвящена связи идентичности основателя коворкинга с формированием в нем сотрудничества [Bouncken et al., 2024]. Исследователи единодушны в том, что пространственная близость не гарантирует возникновения сотрудничества и обмена знаниями [Parrino, 2015], а вопрос о способах формирования иных форм близости остается открытым.

Важным направлением современных исследований коворкингов является изучение их как образовательных пространств, способствующих развитию компетенций и изменению установок участников. Исследователи обращают внимание на взаимосвязь между социальной структурой коворкингов и трансформационными результатами обучения, изучают соотношение формальных и неформальных образовательных практик в этих пространствах [Costa, Sera, 2019]. В ряде исследований получены доказательства того, что среда коворкинга способствует достижению сложных и слабо регламентированных образовательных результатов, например развития предпринимательского мышления [Winkler, Saltzman, Yang, 2018]. Российские исследователи в качестве объекта изучения часто выбирают университетские или другие учебные коворкинги, по своему целеполаганию ориентированные на решение образовательных задач [Ganicheva et al., 2020].

Возвращаясь к вопросам об основаниях работы коворкингов, можно сделать следующее предположение: сложно формализуемые явления, такие как близость, которая обеспечивает высокую плотность коммуникации и взаимную поддержку проектов в коворкинге, становятся результатом образовательного по своей сути воздействия сообщества на его участников. Высказывая это предположение, мы исходим из того, что коворкинги могут целенаправленно выстраивать логику взаимодействия между участниками таким образом, что у них формируются соответствующие навыки и умения, включая способность к продуктивной совместной деятельности с широким кругом контрагентов в рамках работы над проектами. В рамках авторитетной в кругах исследователей образования теории человеческого капитала данную способность можно отнести одновременно и к общему человеческому капиталу, поскольку она применима для широкого круга рабочих мест, ситуаций, задач, отраслей, территорий, и к предпринимательскому элементу человеческого капитала, предполагающему эф-

фективные действия в ситуации быстрых изменений, рыночного неравновесия, неопределенности. Особую роль сферы образования в формировании предпринимательского элемента человеческого капитала предполагал сооснователь теории человеческого капитала нобелевский лауреат Теодор Шульц [Schultz, 1975].

Несмотря на интерес исследователей к образовательным свойствам коворкингов, гипотеза о формировании способности к продуктивной совместной деятельности с широким кругом контрагентов в рамках работы над проектами как об образовательном эффекте коворкингов представляется все еще недостаточно проработанной. В рамках данного исследования мы делаем попытку проверить данную гипотезу, опираясь на анализ личного опыта участников «точек кипения» — опыта предположительно образовательного, т.е. выступающего результатом целенаправленного формирования через относительно устойчивые институциональные механизмы, и учитывая описанные выше особенности «точек кипения», отличающие их от других сетей коворкингов.

Актуальность настоящего исследования обусловлена, в частности, отмеченным в литературе возрастанием значимости не только для индивидуального, но и для коллективного благополучия способности человека к проактивному поддержанию и совершенствованию социальной среды, в том числе в форме запуска и реализации направленных на общественное благо проектов. Выводы исследования в дальнейшем могут быть применены для изучения других типов коворкингов, а также институтов неформального образования и учреждений формального сектора образования: университетов, школ и др.

### **3. Методология и данные**

Определяясь с методологическим подходом, мы учитывали сложность объекта и предмета исследования. Объектом исследования является опыт участников «точек кипения», которые в явном виде не позиционируются как образовательные пространства, в отличие от традиционных для исследователей образования формальных (например, школа, колледж или вуз) и неформальных институтов (дополнительное образовательное, репетиторство или так называемое кружковое движение). Предмет исследования составляет вопрос о возможных образовательных эффектах, которые возникают в «точках кипения» и которые с высокой долей вероятности не являются ключевыми эффектами соответствующего опыта для самих участников. Сложность такого объекта и предмета исследования естественным образом вытекает из противоречия между привычными для институциональной организации современного общества представлениями о том, что такое образование, и более широкой трактовкой образовательных эффектов как человеческого развития в контексте актуальных трендов

социальной динамики, ярким выражением которых, как мы постарались показать выше, выступает появление и развитие «точек кипения».

Поэтому авторы приняли решение обратиться к личным историям участников «точек», не делая детальных предварительных предположений о том, какие образовательные результаты они получили в этом пространстве и в какой степени эти результаты осмысляются респондентами как образовательные. В качестве методологической рамки исследования используется нарративный анализ [Троцук, 2006; Ярская-Смирнова, 1997], позволяющий оперировать выраженным в тексте личным опытом респондентов [Franzosi, 1998].

Мы поставили перед собой задачу выявить в историях участников «точек кипения» повторяющиеся сюжеты, связанные с предположительно едиными или, как минимум, схожими институциональными условиями, сформированными указанными пространствами. Ожидалось, что среди респондентов могут обнаружиться группы со схожими личными историями [Робертс, 2004], связанные со схожими институциональными условиями (или «обстановкой», выражаясь языком Гофмана), что позволит выделить среди участников исследуемых пространств типичные роли. Мы отдали предпочтение восходящей стратегии [Татарова, 1999], так как для целей исследования было важно увидеть те сюжеты, которые представляются значимыми для самих респондентов. Вместе с тем в ходе анализа материалов интервью было выдержано магистральное направление «нарративных импульсов» [Ваньке, Полухина, Стрельникова, 2025] — это направление составляют сюжеты о личных трансформациях, происходивших с участниками «точек».

Опрос респондентов проводился в формате неструктурированного нарративного интервью. Респондентам предлагалось в качестве лейтмотива рассказа выбрать свою историю в «точках кипения» с фокусом на тех трансформациях, которые происходили лично с ними. Нарращивание количества интервью продолжалось до достижения содержательного насыщения. Основным источником данных выступили транскрипты 16 нарративных интервью, собранных с июня 2023 г. по июнь 2024 г., средней длительностью 50 минут. Выборку, отобранную на основании высокой персональной активности в рамках развития проекта «точек кипения»<sup>4</sup>, составили 10 мужчин и 6 женщин в возрасте от 33 до 50 лет (средний возраст — 41 год), все респонденты имеют как минимум одно высшее образование. В интересах исследовательской триангуляции [Fraser, 2004] в качестве дополнительных материалов использованы рекомендации инициаторам и организа-

---

<sup>4</sup> <https://leader-id.ru/>

торам новых «точек кипения», составленные администраторами и активными участниками действующих «точек кипения» в ходе совместной рефлексии сложившихся в этих пространствах практик. Такие документы разрабатывались в 2018–2019 гг. в ходе стратегических сессий и других форматов коллективной работы, а впоследствии обобщались в форме методических рекомендаций для открытия новых «точек»<sup>5</sup>. Учитывая лидерский статус и включенность большинства составителей этих документов в те или иные карьерные или профессиональные траектории, связанные с проектной деятельностью на базе «точек кипения», при анализе этих текстов исследователи учитывали влияние фактора социальной желательности.

Поскольку образовательные аспекты опыта деятельности в рамках «точек кипения» не являются институционально декларируемыми, использование подобного рода самоописаний представляется методологически адекватным средством получения эмпирического материала для анализа опыта участников «точек кипения» и его возможных образовательных аспектов, связанных с институциональной организацией этих пространств. Анализ материалов проводился по восходящей стратегии: в транскриптах и текстах методических рекомендаций выделялись значимые сюжеты, которые впоследствии группировались на основе сходства в типовые сюжеты.

#### **4. Сущность и принципы работы «точек кипения»**

Первая «точка кипения» была открыта в офисе Агентства стратегических инициатив в Москве в 2014 г. В 2015 г. она переехала в более просторное помещение, в 2016 г. открылась вторая «точка» — в Санкт-Петербурге. В 2017 г. было принято решение запустить социальную франшизу: при выполнении определенных условий можно было открыть свою «точку кипения» в любом городе, а в 2019 г. стартовал проект «Университетские «точки кипения»». Сегодня в стране действуют более 170 «точек», их посещают более 4 млн человек ежегодно. В методических рекомендациях по открытию «точки кипения»<sup>6</sup> раскрываются пять основных групп свойств этих пространств: физические, антропологические («человеческие»), сервисные, смысловые и визионерские.

Далее мы последовательно раскрываем содержание всех этих пяти групп свойств. Сначала мы описываем институционально закрепленные принципы и подходы к организации «точек кипения», исходя из их декларативных характеристик, отраженных в методических документах, и объективно наблюдаемых способов

---

<sup>5</sup> Трофимова Е. (2019) Открытие «точки кипения»: <https://leaderid.s3.amazonaws.com/upload/254815/60a5388a851ef019766315.pdf> (дата обращения 19.07.2025).

<sup>6</sup> Там же.

действий, в том числе на основе личного опыта каждого из членов авторского коллектива, а затем интерпретируем их в контексте предмета настоящего исследования, т.е. оцениваем, насколько те или иные декларации соответствуют описанным выше актуальным тенденциям в развитии форм социальной организации совместной деятельности, а также насколько в них можно обнаружить образовательное в широком смысле слова содержание.

По своим физическим свойствам «точка» — это *«помещение, спроектированное таким образом, чтобы лидеры и команды взаимодействовали как можно более плотно и эффективно»*. При планировании пространства большое внимание уделяется взаимному расположению лекционных залов и зон для самоорганизации, мебель подбирается таким образом, чтобы можно было быстро перестроить пространство под заданный формат общения. Маркерные стены позволяют превратить любую часть пространства в место проведения проектной сессии или форсайта. Внутренняя логистика проектируется таким образом, чтобы повысить вероятность «случайных» встреч участников разных мероприятий, чтобы дать им возможность усилить проекты друг друга. Пространство символически наполнено, например при входе в каждую «точку кипения» размещается светофор, на котором всегда горит зеленый свет как символ поддержки проектов.

Описания физических свойств «точек кипения» вполне соответствуют представлениям о прогрессивных подходах к организации пространства, представленным в литературе о коворкингах [Costa, Cera, 2019]. Таким образом, физическая среда «точек» нацелена на расширение возможностей пересечения и взаимного обогащения между людьми и проектами, в результате чего возрастает потенциал возникновения новых социальных форм и практик. Физические свойства «точек» согласуются с социологическими идеями неоструктуризации.

По антропологическим свойствам «точка» — это *«место притяжения и ценностной трансформации людей и команд, готовых принять новые правила жизни и атмосферу равноправия, открытости и доверия»*. Как будет более подробно показано ниже, здесь действует система правил, призванных подтолкнуть посетителей «точки» к совместной работе над проектами развития страны. Эту систему правил поддерживают и сотрудники «точки», которые выполняют роль помощников и навигаторов и в то же время следят за соблюдением этики общения и принципов совместной работы. Два наиболее явных принципа, которые предлагается принять новым участникам «точки», — это проектирование будущего, т.е. готовность поступиться своими сиюминутными интересами ради совместного решения долгосрочных стратегических задач, и коллаборативность — готовность не только помочь коллегам одно-

моментно, но и видеоизменить свой проект, чтобы добиться синергии усилий.

В описании антропологических характеристик «точки» обращает на себя внимание косвенная фиксация широко понимаемых, включающих воспитательную функцию, образовательных задач, таких как трансформация ценностей, а также усвоение новых правил. Выполнение таких задач есть развитие человеческого капитала и, шире, потенциала [Овчарова, Аникин, Сорокин, 2023]), при этом понятия «навыки», или «компетенции», или «образование» не упоминаются. Это наблюдение подтверждает гипотезу о скорее латентном, неявном характере образовательных задач в функционале «точек кипения».

Что касается сервиса, «точки кипения» — это *«быстрый и удобный доступ к апробированным инструментам, экспертному мнению, мерам поддержки для решения задач пользователей (лидеров, команд, сообществ)»*. Речь идет не только о цифровых сервисах, опирающихся на платформу *Leader-ID*, которая на момент написания статьи оперирует более чем четырьмя миллионами аккаунтов и позволяет связаться со специалистом почти любого профиля, пригласить на свое мероприятие сколь угодно сложную по структуре группу людей, но и об «аналоговых» инструментах. Члены команды «точки кипения» и на основании своих функциональных обязанностей, и на основании принципов корпоративной этики оказывают поддержку проектам и их лидерам в поиске единомышленников, ресурсов и возможностей для запуска и масштабирования их проектов.

В описании «точек кипения» как сервиса явно выражена их проектная, прикладная ориентация, из этого описания становится понятно, почему образовательная в узком смысле слова функция «точек» отходит на второй план. В отличие от традиционных, более «тяжеловесных» институтов, включая институты формального образования, «точки кипения» решают реальные задачи развития экономики и общества, а все прочие эффекты их деятельности носят вторичный характер.

«Точка кипения» — это *«единое информационное поле, насыщенное новыми знаниями и смыслами»*. На стенах каждой «точки кипения» размещается множество карт и схем, описывающих проекты и группы проектов, которые уже были реализованы или реализуются сейчас, чтобы каждый новый участник мог найти свое место среди этих проектов, включиться в один из них или предложить свой. Кроме того, широко используются единые для всей сети принципы проведения мероприятий по коллективному проектированию. Например, методология «рэпид форсайт» [Wood et al., 2021] не только давно описана в подробных методических рекомендациях, но и оснащена пакетом дизайнерских карточек для коллективной работы, которые достаточно распечатать, а в некоторых «точках» — просто попросить у администратора.

В том, как в институциональной организации «точек» заложены способы обращения со смыслами, также просматривается «агентная» функция этих пространств, имеющая и образовательное содержание — генерацию и распространение новых смыслов и знаний. В актуальных практиках «точек кипения» обнаруживаются параллели с идеей образования как транслятора новых ценностей прогресса [Meurer, 2010], при этом «точки» ориентированы на создание нового смысла и знания, а не только на распространение уже известного.

С «визионерской» позиции «точки кипения» — это «среда, в которой создаются новые видение, форматы, ценности, разделяемые всеми участниками сообщества». Федеральные инициативы, такие как Национальная предпринимательская инициатива или Национальная технологическая инициатива, определяют магистральное направление работы во всех «точках». В рамках этих инициатив годами ведутся работы по более узким темам, например по развитию нейротехнологий (рабочая группа «Нейронет») или перезапуску движения технологических кружков (рабочая группа «Кружковое движение»). Участник в любом городе страны может найти в «точке кипения» образ желаемого будущего и определить в нем место для себя и своего проекта.

В этом отношении институциональная организация «точек кипения» подтверждает отмеченное выше: «точки» призваны буквально создавать новое будущее. Решение этой задачи, очевидно, предполагает и образовательную функцию, однако, как видно из изученных нами материалов, она не декларируется в явном виде, лишь присутствует латентно. Поэтому для лучшего понимания возможных образовательных механизмов и эффектов «точек кипения» целесообразно обратиться к интервью.

## **5. Результаты анализа интервью**

Анализ рассказанных участниками «точек кипения» историй позволил, во-первых, выделить в них повторяющиеся сюжеты, например сюжет о распознавании новым посетителем «точки кипения» себя как лидера в сообществе, а во-вторых, разделить эти сюжеты на три группы в зависимости от того, в какой роли в них выступает рассказчик. Выделены три такие роли: «герой», проходящий разные стадии изменений от простого посетителя мероприятия до лидера группы проектов, помогающего другим героям найти себя; «помощник» (по аналогии с «волшебным помощником» у Проппа) с комплексом функций — от хранителя правил до навигатора, раскрывающего перед героем неизвестные ему возможности «точки кипения»; «основатель», главная функция которого состоит в создании защищенного пространства, где могут действовать отличные от окружающего мира правила игры. Как мы покажем ниже, указанным ролям, освоение которых можно

рассматривать как образовательный эффект «точек кипения», соответствуют специфические траектории становления через опыт деятельности в «точках», и эти траектории, в свою очередь, составляют образовательный в широком смысле слова механизм данного формата институциональной организации совместной деятельности.

Подчеркнем: как освоение выделенных ролей, т.е. образовательные эффекты, так и способы их освоения, т.е. образовательные механизмы, не исчерпывают всего разнообразия возможных образовательных функций «точек кипения». Здесь мы показываем лишь «вершину айсберга», дающую представление о перспективах исследований «точек кипения» или отдельных их свойств как возможных способов решения образовательных задач в ситуации меняющейся социальной динамики, когда реальное действие не менее важно, чем абстрактное знание, а выполненный проект не уступает в приоритетности академическому успеху.

#### 5.1. Сюжеты «героя»

Респонденты, сумевшие реализовать масштабные проекты при поддержке «точек кипения», описывают свою траекторию через набор схожих сюжетов. В этих сюжетах обычно присутствуют определенные этапы:

- а) находясь в особом жизненном состоянии «поиска нового», «герой» приходит в «точку», находит там единомышленников и особую систему социальных правил, располагающих к творчеству и реализации здоровых амбиций;
- б) по прошествии некоторого времени, освоившись, «герой» заявляет о своих амбициях реализовать серьезный проект — и неожиданно для себя получает отказ в поддержке;
- в) после серьезной работы над собой и над проектом «герой» меняет стратегию действий: поступаясь персональными амбициями единоличного лидера, он «поднимает знамя» и заявляет метапроект, открытый для любых участников сообщества;
- г) после первых успехов «герой» обнаруживает, что он все чаще выходит в своих действиях за рамки защищенного пространства «точки», оказываясь «под холодными ветрами» управленческой реальности, и его путь как «героя» «точки кипения» завершается, но связь с сетью «точек» и сообществом сохраняется в той или иной форме.

Описанная траектория входит в явное противоречие с характерными для формального образования представлениями об обучении как следовании обучающегося из точки А в точку В, которые традиционно не предполагают никаких противоречий, отказов или, тем более, «холодных ветров» в процессе получе-

ния образования. Именно в этом отличии, возможно, и состоит, по мнению авторов, особая актуальность «точек» как института формирования таких установок, способностей и других личных характеристик, которые позволяют быть успешным в современном неструктурированном мире, где неопределенность, отказ, неожиданные трудности — скорее норма, чем редкость.

Рассмотрим эти сюжеты подробнее.

5.1.1. «Герой»  
ищет  
приключения

Люди приходят в «точку кипения» по разным мотивам, но тех из них, кто надолго задерживается в этом пространстве, объединяет мотив поиска нового. Открытость новому — один из признаков, по которым в «точке» распознают своих: *«Если он совпадает по коду с неформальным устройством, то он двигается, развивается быстро, а если он просто формально участвует в мероприятиях, то не вписывается»*. Можно выделить три фактора, которые определяют вхождение «героя» в сообщество «точек»: мероприятия, карты и случайные встречи. Мероприятия, как правило, бывают открытыми, и большинство из них посвящены совместному проектированию, в том числе по методологии «рэпид форсайт»: *«Форсайты меняют людей, учат их договариваться о будущем, коллаборироваться»*. Очень эффективны смысловые карты — размещенные на стенах «точки» инфографически оформленные результаты состоявшихся раньше совместных проектировок: *«Ты ходишь по “точке”, ждешь семинара, разглядываешь картинки на стенах и видишь: вот план на пять лет по развитию беспилотников, а вот в нем лагуна, где можно разместить мой проект»*. И наконец, случайные встречи. Один из респондентов описал их так: *«Постепенно ты привыкаешь к плотности общения, приходишь в “точку” на лекцию, но знаешь, что в коридоре встретишь двух-трех людей, разговор с которыми поможет тебе продвинуть проект вперед, эти случайные встречи в “точке” закономерны»*. Эти факторы актуальны для тех, кто находится в поиске новых возможностей, траекторий развития карьеры или проекта, кто готов инвестировать свое время без гарантированного результата: *«Поначалу я вообще ничего не понимал. Форсайты, сессии, карнавал какой-то: кто в маске кролика, кто хоббита, правила игры непонятны, в чем выигрыш — тоже. Но я быстро уловил принцип: выигрывает тот, кто откликается на вызов, включается в проекты»*. Посетители с другими мотивами естественным образом отсеиваются, оставаясь как бы во внешнем круге «точки».

5.1.2. «Герой»  
получает отказ, но  
поднимает знамя

Важный сюжетный поворот происходит, когда участник «точки кипения» решает, что уже сориентировался в неформальных правилах игры. В одном из форматов совместных действий — в ходе

открытого отбора, форсайт-сессии и др. — он заявляет о своей амбиции лидера самостоятельного проекта. И получает отказ: *«Вот ты пришел с инженерным проектом — и мы тебя “раскатали”, объяснили, почему ты нам не подходишь, почему проект сырой. Ты жутко обиделся. Но ты начал думать, что не так. И вот через пару-тройку месяцев ты берешь на себя роль лидера для “грозди” похожих проектов, поднимаешь знамя, и такой проект получает поддержку»*. Этот сюжет повторяется в интервью тех лидеров сообщества, которые показали выдающиеся результаты: запустили проект странового или международного масштаба, стали лидерами мнений в своей области, собрали вокруг себя сотни единомышленников.

У каждого из них в начале пути был опыт неудачи, отказа в поддержке их инициативы. Один из респондентов описывает это так: *«Ты приходишь в “точку” и видишь здесь поддерживающую среду и людей, которые мыслят как ты. Но когда ты уже чувствуешь, что здесь можно получить любую поддержку, тебе показывают, что надо не только брать, но и отдавать, и без этого дальше ты не пройдешь»*. По словам одного из основателей сети «точек кипения», этот сюжетный поворот был заложен в замысел изначально. Участник должен отложить в сторону свои интересы и тактические задачи и начать договариваться с другими о совместных действиях, проявить коллаборативность. «Точки» не задумывались как инструмент поддержки отдельных частных проектов. Их задача состоит в «*семантической колонизации будущего*», создании договоренностей о проектах развития в масштабах страны.

Для того чтобы помочь лидерам пройти этот этап, разработана социальная технология «рэпид форсайта». Особым образом организованные сессии коллективного мышления подталкивают участников к тому, чтобы «проектировать из будущего», договариваться об общих проектах, а не делить имеющиеся ресурсы: *«Меняется логика мышления, потому что одно дело отвечать за свое, другое — за коллективное творчество, с которым ты согласен, потому что вы вместе писали карту будущего»*.

5.1.3. «Герой» покидает «точку кипения» или меняет свою роль в ней

Многие респонденты фиксируют, что их личная история в «точке кипения» имеет не только начало, но и конец. Проект, созданный в этом пространстве, реализуется уже не в нем, а в «большом мире» во взаимодействии с крупным бизнесом и органами власти. Отношение к «точке» у «героя» постепенно меняется, он начинает воспринимать ее как «колыбель» в духе Циолковского, а не как защищенное пространство, в котором, и только в котором, возможен его проект. При этом респонденты в интервью отмечают, что сохраняют чувство сопричастности к сети «точек кипения», опираются на них в тех случаях, когда важно включить в проект больше

единомышленников или даже получить эмоциональное подтверждение тому, что ты движешься в правильную сторону: *«Благодаря, например, “точкам кипения”, когда он ездил в другие города, он разговаривал там с администраторами, спрашивал про лидеров предпринимательских сообществ и для себя находил вот этих людей, которые ему как раз были нужны в том или ином городе, независимо от того, что он к “точке”, например, в Новосибирске никак не относился. Он узнал, как пользоваться этим инструментом, и, приходя в “точку”, находил себе нужных людей».*

Более того, некоторые лидеры в определенный момент принимают решение открыть собственную «точку кипения», как бы возвращая долг этому пространству и его участникам.

## 5.2. Сюжеты «помощника»

Отдельная категория сюжетов связана с ролью помощника главного героя, которую одна из респонденток описала так: *«Я всегда была инфраструктурой».* Истории этого типа повествуют не о личных вызовах и трансформациях, а о свойствах особой среды «точек кипения» и ее изменениях со временем. Респонденты рассказывают о том, как возникали правила жизни «точки», как формировалась их физическая среда, какие они прилагали усилия к созданию и поддержанию атмосферы этого пространства. Большинство респондентов осознают, какую роль они сами и создаваемая ими среда играют в личной трансформации «героя», и их истории чем-то напоминают волшебную сказку, рассказанную от лица Конька-Горбунка. Частым сюжетом историй этого типа является разрушение «точки кипения», когда по внешним или внутренним причинам особая атмосфера улетучивается и «точка» становится «просто коворкингом». Таким образом, данная группа сюжетов фокусируется не на создании новых сообществ, проектов, способов действия благодаря «точке кипения», но на трансформации силами индивидуального действия самой «точки» как особого типа структуры, и тем самым высвечивает новые грани индивидуальной агентности [Сорокин, 2023]. Рассмотрим сюжеты «помощников» подробнее.

### 5.2.1. «Точка» как пространство созидания

Чаще других среди сюжетов «помощников» встречаются рассказы о том, как они создавали среду свободного творчества: *«Мы считали себя хозяевами [пространства “точки”], которые должны создать условия, чтобы люди не боялись высказать свое мнение, придумывать новое. Где среда располагает творить, браться за то, чего раньше не делал. Потому что и проекты всегда — это то, чего никто не делал или ты раньше не делал».* Свою роль респонденты описывают как роль «домового», который поддерживает и физическое пространство, и правила социального взаимодей-

ствия. Например, один из респондентов в первой «точке кипения» установил традицию переобуваться в тапочки, чтобы подчеркнуть особый тип отношения и к пространству, и к его участникам.

Метафора домашнего пространства играет в рассказах важную роль: *«Дома ты снимаешь галстук и надеваешь тапочки, общаешься не из роли, а как человек»*. Много внимания в «точке» уделяется комфорту в общении и отказу от формальных статусов в совместной работе. Участникам предлагается занимать экспертную, а не должностную позицию, уважительно относиться ко мнению других участников совместных обсуждений. Установлению таких норм способствуют специальные технологии модерации групповой работы, которыми владеют «помощники».

Одновременно с ролью «домового» «помощники» берут на себя и более сложные функции, в первую очередь навигационные. Они считают себя обязанными ответить на вопрос любого лидера, подсказать нужное мероприятие или поделиться контактами, необходимыми для развития его проекта: *«Точка — это люди, которые [работают в кабинетах] по периметру [общего пространства], поддерживают лидеров, навигируют»*. Одна из важных ролей «помощников» — знакомить лидеров проектов друг с другом. При этом они подчеркивают важность принципа «быть коллаборативным»: если ты лидер проекта и один из «помощников» попросил тебя проконсультировать другого лидера, отказывать неправильно: *«Да, мы делаем классное дело. Мы помогаем. Мы соединяем людей. И я вижу в этом результат, я вижу в этом для себя ценность в первую очередь, а потом уже ее вкладываю в команду — в первую, во вторую, в третью, и они точно так же с таким же ощущением работают»*.

#### 5.2.2. Вызовы и флаги

У «помощников», работающих в «точке», особый взгляд на трансформацию лидера проекта. Для них описанный выше сюжет, когда «герой» впервые сталкивается с отказом в поддержке своего проекта, — это привычный и даже рутинный эпизод. Помогая в их проектах, они ожидают от лидеров инвестиций времени и сил в совместное творчество с другими лидерами. Отказ от таких инвестиций становится барьером для дальнейшего развития в «точке», и «помощники» осознанно следят за тем, чтобы неколлаборативные участники не получали мер поддержки сверх базового уровня.

В то же время лидеры, которые принимают решение выйти за рамки своего проекта и *«поднять знамя не для себя, а для других»*, могут рассчитывать на всестороннее содействие «помощников». Они получают приглашение на статусные мероприятия, к ним направляют лидеров проектов поменьше для усиления общего движения, их статус в пространстве «точки» подчеркивается даже при выборе фотографий для размещения на стенах.

Специфическим средством поддержки коллаборативности в «точках» стали так называемые карты будущего, размещенные на стенах. Методология договоренностей о совместном будущем через «рэпид форсайты» и другие форматы групповой работы — один из наиболее важных инструментов «точек». *«С моей точки зрения, договоренности о будущем — это наша ключевая гуманитарная технология».* Результаты такой работы в виде инфографики размещаются в физическом пространстве, а «помощники» тщательно следят за тем, чтобы эти материалы были актуальными. Такие карты описывают связь между проектами и их роль в более крупных инициативах.

Для лидера возможность разместить на стене свою карту — это знак высокого признания, но одновременно и ответственность: любой участник «точки», увидев на карте возможность реализовать свой проект, может обратиться к автору карты за содействием. Респонденты из числа «помощников» описывают это так: *«Сперва ты приходишь к нам и тянешь одеяло на себя; мы дадим тебе нужные контакты и некоторую поддержку, но не более, потому что ты не вносишь вклад в общее пространство, а только берешь; но однажды ты понимаешь, что нужно работать для других, и тогда на стене появляется твоя карта, твой флаг; вот тогда мы сделаем для тебя все».*

5.2.3. «Точка»  
заканчивается  
и не заканчивается

Респонденты отмечают, что «точка кипения» ограничена не только в пространстве, но и во времени: на определенном этапе *«волшебство заканчивается».* Пространство по-прежнему работает как коворкинг, но взрывной рост количества и качества проектов прекращается, плотность коммуникации снижается, уровень доверия между участниками падает.

Респонденты не дают общего ответа на вопрос о причинах этого явления, есть разные мнения: от масштабирования формата, когда сотни «точек» были открыты в разных регионах страны за несколько лет, до смены состава участников, при которой лидеры самых крупных проектов вышли на более высокие административные позиции. При этом во многих рассказах звучит мысль, что завершение «точки» как особого культурного явления — это норма: *«Я не считаю, что это трагическая случайность, сбой. Это естественный жизненный цикл, да».*

И наконец, большинство респондентов уверены в том, что люди, поработавшие в «точке», отличаются от тех, кто такого опыта не имеет: *«Точка кипения» — это огромный рост, именно интеллектуальный, для человека».* Люди, получившие такой опыт, представляют собой уже как бы распределенную «точку кипения», социальную сеть, способную реализовывать проекты развития даже без конкретного общего пространства: *«Точка» — это сеть*

*людей, а не площадок, у этих людей уже есть уникальный жизненный опыт работы в пространстве высокой плотности общения и высокого внутреннего доверия. Они умеют так работать. И, если сложатся условия, они смогут создать что-то похожее на “точку”, и даже на новом уровне».*

### 5.3. Сюжеты «основателя»

Особняком стоят сюжеты, в которых респонденты выступают в роли основателей «точки кипения»: в нашей выборке оказались четыре таких респондента, они присоединились к сети «точек кипения» в разное время. Речь идет не об отдельных интервью с лицами, которые были «основателями» на всем протяжении своей включенности в работу «точек кипения»: «основатели» в начале своей истории играли роль «героев» и на определенном этапе приняли решение создать вокруг себя пространство на тех принципах, которые позволили им ранее добиться успеха. Поэтому сюжеты «основателей» представлены сжато: как правило, они являются вкраплениями в личные истории респондентов как «героев». Такие истории обычно содержат метаописание роли «точки» в более широком контексте. «Основатель» выступает носителем, пожалуй, наиболее высокого уровня агентности, поскольку знает, почему стало возможно создание пространства с особыми правилами игры; понимает, какие ресурсы он может передать внутрь пространства «точки»; рассчитывает на определенную отдачу от действий участников этого пространства; задает правила верхнего уровня, определяющие общие принципы работы «помощников». Интересно, что респонденты в роли «основателей» достаточно хорошо понимают траекторию «героя» в этом пространстве, но при этом чаще всего не знают деталей сюжетов «помощников». Находясь на границе защищенного пространства «точки кипения» и держа над ним «бронированный зонтик» (метафора одного из респондентов), они имеют мало возможностей пользоваться ее благами. В интервью «основателей» можно выделить несколько принципов, лежащих в основании «точки кипения»:

- *«договариваться о будущем, а не спорить о прошлом».* Пространство и работа в нем должны подталкивать участников к тому, чтобы отложить в сторону личные и должностные интересы ради достижения стратегических договоренностей. «Точка кипения» позиционируется как пространство будущего, на решение поставленной задачи ориентированы форматы работы и оформление пространства;
- *«быть коллаборативным или умереть».* «Основатели» формулируют требование к лидерам проектов еще более жестко, чем «помощники» в примерах выше. «Точки кипения» создаются для решения социально-экономических задач, таких как

развитие предпринимательства, технологий, отдельных регионов и отраслей, и основатели таких пространств очень ясно понимают свою задачу — собрать из приходящих в «точку» людей сильные проекты развития;

- *«быть лучшим или учиться у лучших»*. Пространство «точки» открыто для общероссийских и международных проектов, в которых участники могут проверить свои силы, соизмерить свои возможности с аналогичными проектами и «по гамбургскому счёту» оценить свое место в глобальной конкуренции. «Точки» ориентированы на постоянные технологические и управленческие соревнования, их результаты инфографически оформляются и размещаются на стенах. Пространство «точки» должно подталкивать участников к отказу от провинциальности, местечковости в любой форме и к конкуренции на страновом и мировом уровне;
- *«держать бронированный зонтик»*. Респонденты, имеющие опыт создания собственной «точки кипения», видят свою роль в том, чтобы обеспечивать безопасное пространство для совместной работы и проектирования, гарантировать участникам возможность играть внутри этого пространства по особым правилам с высоким уровнем доверия. Как правило, эта функция означает принятие на себя высоких персональных рисков и большой работы по оправданию «точки» для внешнего мира. *«Сейчас я бы не смог запустить “точку кипения”, не хватило бы смелости и молодого задора»*, — говорит основатель одной из старейших «точек».

## **6. Выводы и обсуждение**

Проведенное исследование показало, что участники «точек кипения», занимающие разные должностные и ролевые позиции, уверенно выделяют образовательные эффекты, которые достигаются в этом пространстве. Речь идет о не-знаниевых образовательных результатах, таких как готовность инвестировать время в освоение новых социальных правил (открытость новому), стремление к партнерству с другими проектами (коллаборативность), решимость жертвовать сиюминутными интересами для достижения общих стратегических целей (проектирование из будущего) и т.д.

Судя по интервью респондентов, участвовавших в создании «точек кипения» («основателей», «помощников», отдельных лидеров), а также по методическим рекомендациям по открытию таких пространств, которые мы рассматриваем как рефлексивные тексты сообщества, эти образовательные эффекты не достигаются случайно, а являются частью запланированных и институционально обеспеченных результатов работы сети «точек кипения». Иными словами, социальное пространство этого типа проектируется и реализуется, наряду с другими целями, и как образовательное.

Основным инструментом получения образовательных эффектов в «точках кипения» служит специфическая институциональная среда, целенаправленно формирующая личный опыт участников по одним и тем же базовым сценариям. Этот опыт конструируется через создание условий для повторяющихся сюжетов, таких как «случайные встречи» (детерминированные внутренней логикой «точки» ситуации пересечения людей, потенциально полезных друг другу), поддержка «искателей приключений» (форматы отбора лидеров для проектов, требующих инвестиций времени с неочевидным результатом), подталкивание к «подъему знамени» (систематический отказ в поддержке проектам, не поддерживающим интеграцию в них других проектов) и т.д.

Повторяемость сюжетов в интервью респондентов и методических рекомендациях свидетельствует о том, что путь «героя» в «точках кипения» достаточно единообразен и может быть описан как переживание определенных этапов личного опыта: отбор подходящих по установкам участников («поиск приключения»); использование благ творческого пространства без трудных обязанностей («золотое время»); получение отказа в поддержке и преодоление сосредоточенности на собственных интересах («подъем флага»); масштабирование и выход из пространства «точки» («прощание с «точкой»»). Судя по тому, что разные респонденты, рефлексировав собственный опыт, выделяют одни и те же основные его этапы, образовательные эффекты «точек кипения» можно считать стабильными.

Результатом получения образовательного опыта в «точках кипения» становится сформированная или получившая существенное развитие способность к выстраиванию продуктивной совместной деятельности с широким кругом контрагентов в рамках работы над проектами. Проведенный анализ подтверждает, что данную способность можно отнести одновременно к общему человеческому капиталу и к его предпринимательскому элементу. У одних респондентов освоение указанной способности манифестирует в авторском проекте, реализуемом за пределами «точки» в партнерстве с государством или бизнесом, у других — в плееде проектов, ведомых другими лидерами, которым респонденты оказали решающую поддержку, научив их играть по правилам «точки», у третьих — в фактическом создании новых «точек кипения» как наиболее сильной формы «институционального предпринимательства» [Weik, 2011].

Описанные способы достижения образовательных эффектов не относятся к числу традиционных для образовательных организаций и больше похожи на то, что называют «скрытым куррикулумом». Но устойчивость их достижения вместе с ясностью механизмов формирования предшествующего им образовательного опыта означает, что такие эффекты могут быть объектом осознанного проектирования.

Может ли в таком случае опыт исследования образовательных эффектов «точек» и инструментов, которые в них используются, быть перенесен на традиционные образовательные институты? Представляется, что подход к исследованию личного опыта участника образовательного пространства, апробированный в данной статье на примере «точек кипения», может открыть новые грани в описании школьного и университетского образования. Например, вопрос о типовых сюжетах, которые воспроизводят «герои», может быть поставлен и относительно студентов, осваивающих образовательные программы. Более того, такие сюжеты, вероятнее всего, будут различаться в зависимости как от явных структурных элементов образовательного процесса (сессионная или рейтинговая модель оценивания, наличие развитой проектной деятельности, раннее или позднее распределение по специализациям и др.), так и от скрытых, неформальных элементов (роль старост, сотрудников учебной части, неформальных студенческих сообществ; принципы согласования тем работ с научным руководителем; традиции кафедры, на которой специализируется студент, и др.). В условиях ускоряющегося обновления содержания и методов образования под влиянием новых технологий опыт студента может рассматриваться как важная концептуальная опора для описания образовательного пространства.

Однако анализ «точек кипения» может не только дать полезные идеи для изучения формальных образовательных институций, но и открыть перспективы для исследования широкого круга других пространств, являющихся образовательными по сути. На уровне фундаментальной теории представленная работа проблематизирует вопрос о сути самого явления образования. Она показывает правомерность рассмотрения образования, следуя идеям А. Сена, как широко понимаемого развития человека (*human development*) и делает следующий шаг в этом направлении. Мало признать, что образование не сводится к формальным образовательным институциям: это суждение не ново, но именно такие институции по-прежнему находятся в центре внимания исследований. Дело в том, что «расширительное» толкование образования может требовать новых теоретических рамок и методических решений, включая типологию траекторий развития и становления учащихся как полноценных акторов, которые способны не только воспроизводить те или иные роли и процессы, но и создавать новые структуры, сообщества, новые правила и способы действия, при этом, отчасти парадоксальным образом, действуя «по правилам». Попытку такого рода типологии, опираясь на эмпирический материал, мы предложили в данной работе. Мы полагаем, что в условиях наблюдаемого роста запроса на индивидуальное инициативное действие в различных сферах общественной жизни такого рода разработки могут быть востребованы. Насколько

конкретная предложенная нами типология применима для других пространств в формальном образовании или за его пределами, покажут будущие исследования.

Обобщая результаты проведенного анализа, можно заключить, что «точки кипения» можно рассматривать как институциональные пространства, не просто отвечающие актуальным трендам эволюции социальной организации, но и имеющие выраженную, пусть и латентную с точки зрения формального языка образования, образовательную функцию. Более того, есть основания полагать, что именно те особенности «точек кипения» и формируемого ими образовательного опыта, которые не вписываются в привычные рамки дискуссий и исследований образования, являются наиболее перспективными и востребованными для ответа на вызовы меняющегося мира. Более конкретно, речь идет о способности создавать новые проекты, новые команды, новые способы действий, новые технологические решения, причем делать это, ориентируясь на коллективное благо и на интеграцию в крупные инициативы национального масштаба.

**Благодарности** В данной научной работе использованы результаты проекта, выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

## Литература

1. Ваньке А., Полухина Е., Стрельникова А. (2025) *Как собрать данные в полевом качественном исследовании*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-4130-2>
2. Граус Г., Косарецкий С.Г., Кудрявцева А.А., Поливанова К.Н., Сивак Е.В., Иванов И.Ю. (2021) Эдьютейнмент-центры как образовательный феномен. Кейс Кидзани. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 243–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-243-260>
3. Земцов Д.И. (2023) Сообщества практик будущего в российских университетах: фаблабы, ЦМИТы, кружки. *Высшее образование в России*, т. 32, № 5, сс. 36–55. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-36-55>
4. Киселева О.Н. (2022) К вопросу создания предпринимательских точек кипения как фактора развития технологического предпринимательства. *Основы экономики, управления и права*, № 4 (35), сс. 21–26. [https://doi.org/10.51608/23058641\\_2022\\_4\\_21](https://doi.org/10.51608/23058641_2022_4_21)
5. Морозова Е.В. (2024) Обучение студентов российских вузов предпринимательству как способ формирования агентности. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 185–213. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17333>
6. Овчарова Л.Н., Аникин В.А., Сорокин П.С. (ред.) (2023) *Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований*. М.: Всероссийский центр изучения общественного мнения.
7. Поляков М.Б., Польшникова В.В. (2023) Университетская «точка кипения» как инструмент развития образования, науки, технологий, а также поддержки социальных проектов некоммерческих организаций. *Теория и практика общественного развития*, № 12, сс. 280–287. <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.12.35>

8. Робертс Б. (2004) Конструирование индивидуальных мифов. *Интеракция. Интервью. Интерпретация*, т. 2, № 2–3, сс. 7–15.
9. Сорокин П.С. (2023) Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития. *Социологические исследования*, № 3, сс. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
10. Сорокин П.С. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, т. 21, № 1, сс. 124–138. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
11. Сорокин П.С., Черненко С.Е., Вятская Ю.А. (2023) *Инфраструктура поддержки студенческих предпринимательских инициатив в вузах: российский ландшафт*. М.: НИУ ВШЭ.
12. Суханова Е.А. (ред.) (2020) *Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы*. Томск: Томский государственный университет.
13. Татарова Г.Г. (1999) *Методология анализа данных в социологии (введение)*. М.: Стратегия.
14. Трощук И.В. (2006) *Теория и практика нарративного анализа в социологии*. М.: Уникум-центр.
15. Флигстин Н., Макадам Д. (2022) *Теория полей*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2667-5>
16. Ярская-Смирнова Е.Р. (1997) Нарративный анализ в социологии. *Социологический журнал*, № 3, сс. 38–61.
17. Яфасов А.Я., Кострикова Н.А. (2022) Предпринимательские «точки кипения» в университетах — эффективный механизм вовлечения молодежи в технологическое предпринимательство. *Известия КГТУ*, № 67, сс. 131–150. <https://doi.org/10.46845/1997-3071-2022-67-131-150>
18. Blagoev B., Costas J., Kärreman D. (2019) 'We Are All Herd Animals': Community and Organizationality in Coworking Spaces. *Organization*, vol. 26, no 6, pp. 894–916. <https://doi.org/10.1177/1350508418821008>
19. Boschma R. (2005) Editorial: Role of Proximity in Interaction and Performance: Conceptual and Empirical Challenges. *Regional Studies*, vol. 39, no 1, pp. 41–45. <https://doi.org/10.1080/0034340052000320878>
20. Bouncken R.B., Brownell K.M., Gantert T.M., Kraus S. (2024) Contextualizing Founder Identity in Coworking Spaces. *Journal of Small Business Management*, vol. 62, no 1, pp. 415–446. <https://doi.org/10.1080/00472778.2022.2051180>
21. Bouncken R.B., Clauss T., Reuschl A.J. (2016) *Coworking-Spaces in Asia: A Business Model Design Perspective*. Paper presented at SMS Special Conference Hong Kong 2016 (Hong Kong, China, 2016, 10–12 December).
22. Caliskan A., Zhu C. (2020) Organizational Culture and Educational Innovations in Turkish Higher Education: Perceptions and Reactions of Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 20, no 1, pp. 20–39. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>
23. Capdevila I. (2015) Co-Working Spaces and the Localised Dynamics of Innovation in Barcelona. *International Journal of Innovation Management*, vol. 19, no 3. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2502813>
24. Costa M., Cera R. (2019) Coworking: New Environments for Education and Learning? *Pedagogia Oggi*, vol. 17, June, pp. 307–327. <http://dx.doi.org/10.7346/PO-012019-21>
25. Dechamp G., Horvath I. (2016) *Étude d'une Pépinière Créative: Enseignements Issus de la Théorie de la Proximité*. Paper presented at 3 Colloque International de Recherche en Economie et Gestion (Marrakech au Maroc, 2016, 12–14 May).
26. Edwards R., Raggatt P., Small N. (eds) (2013) *The Learning Society: Challenges and Trends*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315004662>

27. Fast K. (2024) Who Has the Right to the Coworking Space? Reframing Platformed Workspaces as Elite Territory in the Geomedia City. *Space and Culture*, vol. 27, no 1, pp. 48–62. <https://doi.org/10.1177/12063312221090429>
28. Franzosi R. (1998) Narrative Analysis — Or Why (and How) Sociologists Should Be Interested in Narrative. *Annual Review of Sociology*, vol. 24, no 1, pp. 517–554. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.517>
29. Fraser H. (2004) Doing Narrative Research: Analysing Personal Stories Line by Line. *Qualitative Social Work*, vol. 3, no 2, pp. 179–201. <https://doi.org/10.1177/1473325004043383>
30. Furuta J., Meyer J.W., Bromley P. (2023) Education in a Post-Liberal World Society. *Oxford Handbook on Education and Globalization* (eds P. Mattei, X. Dumay, É. Mangez, J. Behrend), Oxford: Oxford Academic, pp. 96–118. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197570685.013.27>
31. Gaffikin F., Mceldowney M., Sterrett K. (2010) Creating Shared Public Space in the Contested City: The Role of Urban Design. *Journal of Urban Design*, vol. 15, no 4, pp. 493–513. <https://doi.org/10.1080/13574809.2010.502338>
32. Gandini A. (2015) The Rise of Coworking Spaces: A Literature Review. *Ephemera*, vol. 15, no 1, pp. 193–205.
33. Ganicheva A., Kaitov A., Nikitina E., Savenkova T.D., Riekkinen A.M. (2020) Coworking as Innovative Educational Content in Modern Higher Education. *SHS Web of Conferences*, vol. 79. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902007>
34. Gilly J.P., Torre A. (2000) Proximity Relations. Elements for an Analytical Framework. *Industrial Networks and Proximity* (ed. M.B. Green), Aldershot: Ashgate Publishing, pp. 1–16.
35. Howell T. (2022) Coworking Spaces: An Overview and Research Agenda. *Research Policy*, vol. 51, no 2, Article no 104447. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104447>
36. Krauss G., Tremblay D.G. (2024) Introduction to The Coworking (R)evolution. *The Coworking (R)evolution. Working and Living in New Territories* (eds G. Krauss, D.G. Tremblay), Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 1–5. <https://doi.org/10.4337/9781802209181.00008>
37. Krauss G., Le Nadant A.L., Marinos C. (2018) *Coworking Spaces in Small and Medium-Sized Cities: The Role of Proximities for Collaboration Dynamics*. Paper presented at 2nd RGCS Symposium, Research Group on Collaborative Spaces (Londres, United Kingdom, 2018, January), halshs-01721976.
38. Luo Y., Chan R.C. (2020) Production of Coworking Spaces: Evidence from Shenzhen, China. *Geoforum*, vol. 110, March, pp. 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.01.008>
39. Mariotti I., Pacchi C. (2021) Coworkers and Coworking Spaces as Urban Transformation Actors. An Italian Perspective. *New Workplaces — Location Patterns, Urban Effects and Development Trajectories. A Worldwide Investigation* (eds I. Mariotti, S. Di Vita, M. Akhavan), Cham: Springer International, pp. 53–63. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-63443-8>
40. Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
41. Meyer J.W. (1977) The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, vol. 83, no 1, pp. 55–77. <https://doi.org/10.1086/226506>
42. O’Keefe T. (2002) Organisational Learning: A New Perspective. *Journal of European Industrial Training*, vol. 26, no 2/3/4, pp. 130–141. <https://doi.org/10.1108/03090590210422012>
43. Parrino L. (2015) Coworking: Assessing the Role of Proximity in Knowledge Exchange. *Knowledge Management Research & Practice*, vol. 13, iss. 3, pp. 261–271. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2013.47>

44. Robst J. (2001) Cost Efficiency in Public Higher Education Institutions. *The Journal of Higher Education*, vol. 72, no 6, pp. 730–750. <https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777123>
45. Romeo C., Capdevila I., Da Roit B., Busacca M. (2024) Nuances of Working Together: The Influence of Managerial Approaches on Collaboration within Coworking Spaces. *The Coworking (R)evolution. Working and Living in New Territories* (eds G. Krauss, D.G. Tremblay), Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 142–158. <https://doi.org/10.4337/9781802209181.00020>
46. Scaillez A., Tremblay D.G. (2024) The Diversity of Coworking Spaces: Case Studies from Canada. *The Coworking (R)evolution. Working and Living in New Territories* (eds G. Krauss, D.G. Tremblay), Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 257–269. <https://doi.org/10.4337/9781802209181.00029>
47. Schultz T.W. (1975) The Value of the Ability to Deal with Disequilibria. *Journal of Economic Literature*, vol. 13, no 3, pp. 827–846.
48. Slatter D., Howard Z. (2013) A Place to Make, Hack, and Learn: Makerspaces in Australian Public Libraries. *The Australian Library Journal*, vol. 62, no 4, pp. 272–284. <https://doi.org/10.1080/00049670.2013.853335>
49. Spinuzzi C. (2012) Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 26, no 4, pp. 399–441. <https://doi.org/10.1177/1050651912444070>
50. Spinuzzi C., Bodrožić Z., Scaratti G., Ivaldi S. (2019) “Coworking Is about Community”: But What Is “Community” in Coworking? *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 33, no 2, pp. 112–140. <https://doi.org/10.1177/1050651918816357>
51. Torres F. (2021) *Temporal Regimes: Materiality, Politics, Technology*. London; New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003180876>
52. Weik E. (2011) Institutional Entrepreneurship and Agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 41, no 4, pp. 466–481. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2011.00467.x>
53. Winkler C., Saltzman E., Yang S. (2018) Improvement of Practice in Entrepreneurship Education through Action Research: The Case of Coworking at a Nonresidential College. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, vol. 1, no 2, pp. 139–165. <https://doi.org/10.1177/2515127418773410>
54. Wood S.L., Luers A., Garard J., Gambhir A., Chaudhari K., Ivanova M., Cronin C. (2021) Collective Foresight and Intelligence for Sustainability. *Global Sustainability*, no 4, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1017/sus.2021.3>

## References

- Blagoev B., Costas J., Kärreman D. (2019) ‘We Are All Herd Animals’: Community and Organizationality in Coworking Spaces. *Organization*, vol. 26, no 6, pp. 894–916. <https://doi.org/10.1177/1350508418821008>
- Boschma R. (2005) Editorial: Role of Proximity in Interaction and Performance: Conceptual and Empirical Challenges. *Regional Studies*, vol. 39, no 1, pp. 41–45. <https://doi.org/10.1080/0034340052000320878>
- Bouncken R.B., Brownell K.M., Gantert T.M., Kraus S. (2024) Contextualizing Founder Identity in Coworking Spaces. *Journal of Small Business Management*, vol. 62, no 1, pp. 415–446. <https://doi.org/10.1080/00472778.2022.2051180>
- Bouncken R.B., Clauss T., Reuschl A.J. (2016) *Coworking-Spaces in Asia: A Business Model Design Perspective*. Paper presented at SMS Special Conference Hong Kong 2016 (Hong Kong, China, 2016, 10–12 December).
- Caliskan A., Zhu C. (2020) Organizational Culture and Educational Innovations in Turkish Higher Education: Perceptions and Reactions of Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 20, no 1, pp. 20–39. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>

- Capdevila I. (2015) Co-Working Spaces and the Localised Dynamics of Innovation in Barcelona. *International Journal of Innovation Management*, vol. 19, no 3. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2502813>
- Costa M., Cera R. (2019) Coworking: New Environments for Education and Learning? *Pedagogia Oggi*, vol. 17, June, pp. 307–327. <http://dx.doi.org/10.7346/PO-012019-21>
- Dechamp G., Horvath I. (2016) *Étude d'une Pépinière Créative: Enseignements Issus de la Théorie de la Proximité*. Paper presented at 3 Colloque International de Recherche en Economie et Gestion (Marrakech au Maroc, 2016, 12–14 May).
- Edwards R., Raggatt P., Small N. (eds) (2013) *The Learning Society: Challenges and Trends*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315004662>
- Fast K. (2024) Who Has the Right to the Coworking Space? Reframing Platformed Workspaces as Elite Territory in the Geomedia City. *Space and Culture*, vol. 27, no 1, pp. 48–62. <https://doi.org/10.1177/12063312221090429>
- Fligstein N., McAdam D. (2022) *A Theory of Fields*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2667-5>
- Franzosi R. (1998) Narrative Analysis — Or Why (and How) Sociologists Should Be Interested in Narrative. *Annual Review of Sociology*, vol. 24, no 1, pp. 517–554. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.517>
- Fraser H. (2004) Doing Narrative Research: Analysing Personal Stories Line by Line. *Qualitative Social Work*, vol. 3, no 2, pp. 179–201. <https://doi.org/10.1177/1473325004043383>
- Furuta J., Meyer J.W., Bromley P. (2023) Education in a Post-Liberal World Society. *Oxford Handbook on Education and Globalization* (eds P. Mattei, X. Dumay, É. Mangez, J. Behrend), Oxford: Oxford Academic, pp. 96–118. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197570685.013.27>
- Gaffkin F., Mceldowney M., Sterrett K. (2010) Creating Shared Public Space in the Contested City: The Role of Urban Design. *Journal of Urban Design*, vol. 15, no 4, pp. 493–513. <https://doi.org/10.1080/13574809.2010.502338>
- Gandini A. (2015) The Rise of Coworking Spaces: A Literature Review. *Ephemera*, vol. 15, no 1, pp. 193–205.
- Ganicheva A., Kaitov A., Nikitina E., Savenkova T.D., Riekkinen A.M. (2020) Coworking as Innovative Educational Content in Modern Higher Education. *SHS Web of Conferences*, vol. 79. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902007>
- Gilly J.P., Torre A. (2000) Proximity Relations. Elements for an Analytical Framework. *Industrial Networks and Proximity* (ed. M.B. Green), Aldershot: Ashgate Publishing, pp. 1–16.
- Graus G., Kosaretsky S.G., Kudryavtseva A.A., Polivanova K.N., Sivak E.V., Ivanov I.Yu. (2021) Edutainment Centers as an Educational Phenomenon. The Case of KidZania. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 243–260 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-243-260>
- Howell T. (2022) Coworking Spaces: An Overview and Research Agenda. *Research Policy*, vol. 51, no 2, Article no 104447. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104447>
- Kiseleva O.N. (2022) On the Issue of Creating Entrepreneurial Boiling Points as a Factor in the Development of Technological Entrepreneurship. *Economy, Governance and Law Basis*, no 4 (35), pp. 21–26 (In Russian). [https://doi.org/10.51608/23058641\\_2022\\_4\\_21](https://doi.org/10.51608/23058641_2022_4_21)
- Krauss G., Le Nadant A.L., Marinos C. (2018) *Coworking Spaces in Small and Medium-Sized Cities: The Role of Proximities for Collaboration Dynamics*. Paper presented at 2nd RGCS Symposium, Research Group on Collaborative Spaces (Londres, United Kingdom, 2018, January), halshs-01721976.
- Krauss G., Tremblay D.G. (2024) Introduction to The Coworking (R)evolution. *The Coworking (R)evolution. Working and Living in New Territories* (eds G. Krauss,

- D.G. Tremblay), Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 1–5. <https://doi.org/10.4337/9781802209181.00008>
- Luo Y., Chan R.C. (2020) Production of Coworking Spaces: Evidence from Shenzhen, China. *Geoforum*, vol. 110, March, pp. 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.01.008>
- Mariotti I., Pacchi C. (2021) Coworkers and Coworking Spaces as Urban Transformation Actors. An Italian Perspective. *New Workplaces – Location Patterns, Urban Effects and Development Trajectories. A Worldwide Investigation* (eds I. Mariotti, S. Di Vita, M. Akhavan), Cham: Springer International, pp. 53–63. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-63443-8>
- Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
- Meyer J.W. (1977) The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, vol. 83, no 1, pp. 55–77. <https://doi.org/10.1086/226506>
- Morozova E.V. (2024) Entrepreneurial Education of Russian Universities' Students as a Way to Form Agency. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 185–213 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17333>
- O'Keeffe T. (2002) Organisational Learning: A New Perspective. *Journal of European Industrial Training*, vol. 26, no 2/3/4, pp. 130–141. <https://doi.org/10.1108/03090590210422012>
- Ovcharova L.N., Anikin V.A., Sorokin P.S. (eds) (2023) *Human Potential: Modern Interpretations and Research Results*. M.: All-Russian Center for the Study of Public Opinion (In Russian).
- Parrino L. (2015) Coworking: Assessing the Role of Proximity in Knowledge Exchange. *Knowledge Management Research & Practice*, vol. 13, iss. 3, pp. 261–271. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2013.47>
- Polyakov M.B., Polynnikova V.V. (2023) The University “Boiling Point” as a Tool for the Development of Education, Science and Technology, as Well as Support for Social Projects of Non-Profit Organizations. *Theory and Practice of Social Development*, no 12, pp. 280–287 (In Russian). <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.12.35>
- Roberts B. (2004) Construction of Individual Myths. *Interaction. Interview. Interpretation*, vol. 2, no 2–3, pp. 7–15 (In Russian).
- Robst J. (2001) Cost Efficiency in Public Higher Education Institutions. *The Journal of Higher Education*, vol. 72, no 6, pp. 730–750. <https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777123>
- Romeo C., Capdevila I., Da Roit B., Busacca M. (2024) Nuances of Working Together: The Influence of Managerial Approaches on Collaboration within Coworking Spaces. *The Coworking (R)evolution. Working and Living in New Territories* (eds G. Krauss, D.G. Tremblay), Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 142–158. <https://doi.org/10.4337/9781802209181.00020>
- Scallerez A., Tremblay D.G. (2024) The Diversity of Coworking Spaces: Case Studies from Canada. *The Coworking (R)evolution. Working and Living in New Territories* (eds G. Krauss, D.G. Tremblay), Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 257–269. <https://doi.org/10.4337/9781802209181.00029>
- Schultz T.W. (1975) The Value of the Ability to Deal with Disequilibria. *Journal of Economic Literature*, vol. 13, no 3, pp. 827–846.
- Slatter D., Howard Z. (2013) A Place to Make, Hack, and Learn: Makerspaces in Australian Public Libraries. *The Australian Library Journal*, vol. 62, no 4, pp. 272–284. <https://doi.org/10.1080/00049670.2013.853335>
- Sorokin P.S. (2023) The Problem of “Agency” through the Prism of a New Reality: Conditions and Perspectives. *Sotsiologicheskie issledovaniya / Sociological Studies*, no 3, pp. 103–114 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
- Sorokin P.S. (2021) “Transformative Agency” as an Object of Sociological Analysis: Contemporary Discussions and the Role of Education. *RUDN Journal of Soci-*

- ology, vol. 21, no 1, pp. 124–138 (In Russian). <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
- Sorokin P.S., Chernenko S.E., Vyatskaya Ju.A. (2023) *Infrastructure for Supporting Student Entrepreneurial Initiatives in Universities: The Russian Landscape*. Moscow: HSE (In Russian).
- Spinuzzi C. (2012) Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 26, no 4, pp. 399–441. <https://doi.org/10.1177/1050651912444070>
- Spinuzzi C., Bodrožić Z., Scaratti G., Ivaldi S. (2019) “Coworking Is about Community”: But What Is “Community” in Coworking? *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 33, no 2, pp. 112–140. <https://doi.org/10.1177/1050651918816357>
- Sukhanova E.A. (ed.) (2020) *Russian Higher Education: Lessons from the Pandemic and Measures to Develop the System*. Tomsk: Tomsk State University (In Russian).
- Tatarova G.G. (1999) *Methodology of Data Analysis in Sociology (Introduction)*. Moscow: Strategiya (In Russian).
- Torres F. (2021) *Temporal Regimes: Materiality, Politics, Technology*. London; New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003180876>
- Trotsuk I.V. (2006) *Theory and Practice of Narrative Analysis in Sociology*. Moscow: Unicum Center (In Russian).
- Vanke A., Polukhina E., Strelnikova A. (2025) *How to Collect Data in Qualitative Field Research: Study Guide*. Moscow: HSE (In Russian).
- Weik E. (2011) Institutional Entrepreneurship and Agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 41, no 4, pp. 466–481. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2011.00467.x>
- Winkler C., Saltzman E., Yang S. (2018) Improvement of Practice in Entrepreneurship Education through Action Research: The Case of Coworking at a Nonresidential College. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, vol. 1, no 2, pp. 139–165. <https://doi.org/10.1177/2515127418773410>
- Wood S.L., Luers A., Garard J., Gambhir A., Chaudhari K., Ivanova M., Cronin C. (2021) Collective Foresight and Intelligence for Sustainability. *Global Sustainability*, no 4, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1017/sus.2021.3>
- Yafasov A.Ya., Kostrikova N.A. (2022) “Entrepreneurial Boiling Points” at Universities — An Effective Mechanism to Engage Youth in Technology Entrepreneurship. *Scientific Journal “KSTU News”*, no 67, pp. 131–150 (In Russian). <https://doi.org/10.46845/1997-3071-2022-67-131-150>
- Yarskaya-Smirnova E.R. (1997) Narrative Analysis in Sociology. *Sotsiologicheskii Zhurnal / Sociological Journal*, no 3, pp. 38–61 (In Russian).
- Zemtsov D.I. (2023) Communities of Practice of the Future in Russian Universities: Fablabs, Centers for Youth Innovative Creativity, Kruzhoks. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 32, no 5, pp. 36–55 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-36-55>