

# コンフォートゾーン理論と実践共同体

松 本 雄 一

## 要 旨

本論文では、「コンフォートゾーン (comfort zone)」理論と実践共同体 (communities of practice) について考察した。コンフォートゾーンの考え方はビジネスパーソンの間でも広まっているが、実際は理論的に検討された概念やフレームワークではない。本論文では源流となる冒険教育の理論から、一般的な理解としてのコンフォートゾーンの考え方を検討した上で、コンフォートゾーンを用いた諸研究をレビューした。その上で関連研究として心理的安全性と越境学習の研究を検討した上で、経営学のフィールドにおける応用可能性について、実践共同体の研究と関連付けることで考察を行った。最後には実践共同体をコンフォートゾーンの1つと位置づけることの有用性を検討した。

**キーワード：**コンフォートゾーン (comfort zone)、実践共同体 (communities of practice)、冒険教育 (adventure education)、心理的安全性 (psychological safety)、越境学習 (cross boundary learning)

## I はじめに

本論文では、「コンフォートゾーン (comfort zone)」理論と実践共同体 (communities of practice: 松本、2019) について考察していく。コンフォートゾーンの考え方はビジネスパーソンの間でも広まっているが、実際は理論的に検討された概念やフレームワークではない (Brown, 2008)。しかしコンフォートゾーンは越境概念や越境学習 (石山・伊達、2020) にとってその有

用性をわかりやすく説明するものであるし、実践共同体の研究においても応用できる可能性がある。本論文ではその考え方について、端緒となる研究から検討するとともに、現時点での応用研究がどの程度あるかについてもレビューする。その上で経営学のフィールドにおける応用可能性について、実践共同体の研究と関連付けることで考察を深めたい。具体的には、現時点ではコンフォートゾーンは物理的ないずこかの場所を指すものではないが、実践共同体をコンフォートゾーンの1つと位置づけることの有用性を検討したいと考えている。

以下本論文では、コンフォートゾーン理論の起源について、冒険教育分野の研究をレビューする。その上で、ビジネス環境におけるコンフォートゾーンの考え方について整理した上で、コンフォートゾーン理論および考え方について検証した研究をレビューする。その上で、本論文におけるコンフォートゾーン理論のスタンスについて考察するため、職場をコンフォートゾーンに位置づけた試論を展開する。それから重要な関連研究として、心理的安全性 (psychological safety) の研究と、越境学習 (cross boundary learning) の研究について概観する。そして最後に「コンフォートゾーンとしての実践共同体」の理論について提唱する。

## II 文献レビュー：コンフォートゾーンの理論と考え方について

本節ではコンフォートゾーンの考え方について、どのように提唱されているのかをみていく。「comfort zone」という用語は本論文で示しているもの以外でも、建築における人と環境の間の中立空間 (e. g. Jaffari, 2009)、交通心理学における快適さと安全性を感じる領域 (e. g. Bargman et al., 2015)、プログラミングにおける動作することが確認されているテスト済みの領域 (Rinard, 2007)、などがあり、本論文において検討する概念としてのコンフォートゾーンの研究は多くはなく (Kiknadze & Leary, 2021)、理論的に詳細に検討されているとはいえない (Brown, 2008)。本節ではまず、コンフォートゾーン理論を提唱した「冒険教育」の研究をみていく。以下では、

冒険教育の分野において研究されている理論を「コンフォートゾーン理論」、ビジネス環境において一般的に理解されている考え方を「コンフォートゾーンの考え方」と呼称する。

## 1. 冒険教育におけるコンフォートゾーン

コンフォートゾーンの考え方が提唱されたのは、冒険教育の分野が最初であるとされる (Brown, 2008)。冒険教育の分野ではその状況的セッティングをいかした教育・学習が企図されており (e.g. 難波・川本, 2016)、関 (2020) の近年の研究におけるキーワードをみても、その教育・学習への意識の高さうかがえる。本項ではその考え方について概観する。

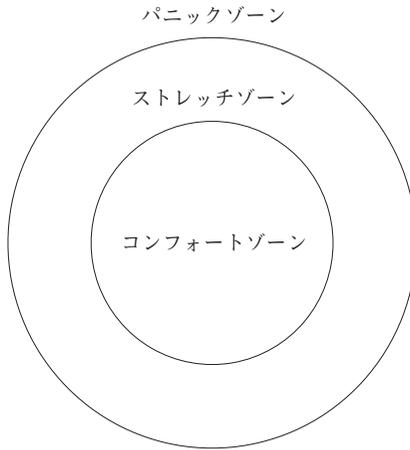
Panicucci (2007) は、冒険教育の分野においては、Dewey (1916) の実践と省察の考え方や、Kolb (2015) の経験学習サイクルが理論ベースとしてあるとする<sup>1)</sup>。その上で彼は、学習を促進するためには「ストレッチゾーン経験」を用いることが冒険教育における触媒になるとしている<sup>2)</sup>。

図1の中では人々が存在するゾーン、心の状態が3つ示されている。1つめは「コンフォートゾーン (comfort zone)」であり、人々が穏やかでいられて不安定さのない場所であるとする。2つめのゾーンは「ストレッチゾーン (stretch zone)」であり、関心がそそられ、感覚が活性化され、不安定さが多少ある場所である。そして3つめのゾーンが「パニックゾーン (panic zone)」であり、そこは情報が統合できないためストレスがとても高く、また高い興奮状態によって学習環境に身を置くことができない場所であるとする。そして学習は人々がストレッチゾーンにいるときに起こるとする。知的発達と個人的成長は人々の思考と感覚にまったく不安定さがないときには起こらず、他方で人々がパニックゾーンに入り、不安定さがかなり高いときには、学習がシャットダウンされてしまうとしているのである<sup>3)</sup>。

1) Dewey と Kolb の理論については、松本 (2015) で詳しくレビューしている。

2) Panicucci (2007), p. 38.

3) Panicucci (2007), p. 39.

図1 個人が存在する3つのゾーン、あるいは心の状態<sup>4)</sup>

上記の同心円モデル、およびストレッチゾーンの考え方はとてもシンプルであるが、これが冒険教育の分野で生み出されているとすれば納得もいく。冒険教育はストレッチゾーン経験をさまざまな方法で生み出すよう考えられているからである。Panicucci (2007) は、よく考えられた典型的なストレッチゾーン経験においては、普段の保守的な姿勢は取り払われ、内的自己を経験する機会を得るとする。人々は快適ではないそのような場所へはわざわざこないが、注意深く準備した状態で乗り込むことで、特別な成長の機会になるとする。しかし劇的な機会だけでなく、静かな状態で恐怖を乗り越えるような経験も、コンフォートゾーンを広げ、ストレッチゾーンに至ることができるとしている。そしてストレッチゾーン経験は個人によって異なるため、教育者はパニック状態にならず、個人に成長の機会をつかめるようなチャンスを与えることが重要であるとしている<sup>5)</sup>。

冒険教育の分野では、「ディブリーフィング」という言葉がよく用いられる。Panicucci (2007) は、すべての教育的冒険経験、授業、活動には3つの

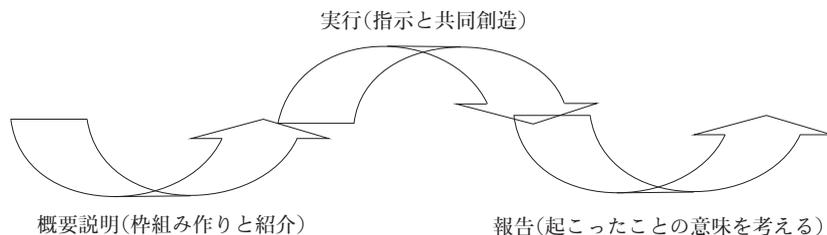
4) Panicucci (2007), p. 39 を参考に、筆者作成。

5) Panicucci (2007), p. 39-41.

要素が含まれるべきであるとしている。それは「経験の概要説明（枠組みおよび紹介）(briefing)」「経験の実行 (doing)」「経験の報告（内省）(debriefing)」である。それを Panicucci (2007) は、図2のような波形モデルで表している。

第1の「概要説明」は実際のイベントの下準備であり、予期と準備のフェーズである。第2の「実行」は波、および経験のピークであり、イベントのクライマックスである。そして波が過ぎれば、静けさが内省のための時間を与えてくれる。これが「報告」である<sup>6)</sup>。

図2 冒険の波モデル<sup>7)</sup>



ここからコンフォートゾーンについて、省察あるいは内省というプロセスが含まれていることがわかる。Panicucci (2007) の冒険教育理論は、実践と内省、経験学習などの学習理論を内包しつつ、冒険という実践を通じた教育理論を提唱しているといえる。

Priest & Gaas (2005) もまた冒険教育理論を提唱しているが、その興味深い記述は、その状況的セッティングについてのものである。すなわち彼らは、「安全性を最大化するために、冒険の専門家は、学習者（クライアント）がリスクを非常に高いと認識させる方法でプログラムを構築するが、実際にはリスクははるかに低く、機能的な変化と成長を生み出すための媒体としてより受け入れられやすいものになっている。一見克服できないと思われる課題

6) Panicucci (2007), p. 44.

7) Panicucci (2007), p. 44 を参考に、筆者作成。

に対応することで、学習者はしばしば、成功するための自分の能力に対する自己認識を克服することを学ぶ。学習者は制約を能力に変換することで、自分自身と他者との関係について多くのことを学ぶ」としている。まず Priest & Gaas (2005) は、学習者と教授者の認識の差異をうまく利用している。教授者（冒険の専門家）が克服可能だと考える状況的セッティングは、学習者（クライアント）にとってはかなりリスクの高い状況であり、克服するのはかなり困難と感じているということである。教授者はその状況を克服可能であり、その方法も知っているため、指導も可能である。そしてその状況を専門家の指導の下で乗り越えることで、学習者は大きな学習効果を得られるとする<sup>8)</sup>。下図3のように考えると、右上の状況的セッティングの差異が、最も学習効果の大きな状況であるといえる。冒険教育はこのような状況的セッティングのもとで学習することを意図しているといえる。

図3 学習者と教授者の認識の差異と状況的セッティング<sup>9)</sup>

		学習者にとっての状況の認識	
		克服可能	克服不可能
教授者にとっての状況の認識	克服可能	指導可能であり学習者も学習可能であるが、その効果は小さい	指導も学習も可能であり、その困難度から学習の効果も大きい
	克服不可能	指導不可能であり、学習者の認識が間違っている可能性がある	指導も学習も不可能であり、実際に指導にも使われない

上記のような状況的セッティングの利点は、まず「安全に失敗できる」点である。Burton et al. (1984) の「徐々に複雑さを増す小世界 (increasingly complex microworld)」の研究では、スキー教育において、指導者が熟達の過程を細分化し、スピードが徐々に落ちるようなコースを滑らせたり、段階的に難しくなるコースをセッティングすることで、けがにつながるような失

8) Priest & Gaas (2005), p. 17.

9) Priest & Gaas (2005) の主張をもとに、筆者作成。

敗を防ぐとともに、失敗から学びやすい状況を作り出していることを指摘している。冒険教育の状況的セッティングは致命的な失敗が「起きやすいように見える」ものの、実際は教授者のガイドによって失敗しても乗り越えられるように考えられているといえる。次に「適度に高いストレス」である。致命的な失敗が「起きやすいように見える」状況的セッティングでは、学習者は失敗への恐怖からストレスがかかる。実際は致命的な失敗は教授者によって防がれるが、そのストレスは乗り越えることで心身共に成長を促すことができる。冒険教育にとってこの学習者のストレスは状況的セッティングにおいて重要な要素であり (Estrellas, 1996)、意志力 (McGonigal, 2012) を鍛える要素であるといえる。

しかし Brown (2008) も指摘しているように、冒険教育の分野においても、生徒を危険な (状況だと思われている) 状況に置くこと自体は、必ずしも学習を意味するわけではない。そのような状況に置くこと自体ではなく、そこにおいてどのように学習が起きるかを考えることが重要である。

冒険教育におけるコンフォートゾーン理論をさらに一般化したのは Senninger (2000) であると、Manolica et al. (2022) は述べている。彼らの研究から Senninger (2000) について説明すると、コンフォートゾーンは退屈で刺激が少ないが、パニックゾーンは恐怖で学習はできないばかりか、トラウマ的な記憶を結びつけてしまう。そしてラーニングゾーン (ストレッチゾーンと同義) は十分に安全で、リスクを計算でき、新しい発見や学習をもたらす環境であるとする。Senninger (2000) の理論にはバリエーションがあり、ラーニングゾーンから自立的に目標を探求する成長ゾーンに移行するものもあるという。いずれにしてもコンフォートゾーンとパニックゾーンの間にあるラーニングゾーンを探求することが、学習にとって重要であると提唱されている。そしてそのためには成長マインドセットを発達させることによってのみ可能となるとしている<sup>10)</sup>。Senninger (2000) の理論は Manolica et al.

10) Manolica et al. (2022), pp. 2-4.

(2022)のような実証研究を生み出しているが、現在の一般的な理解としてのコンフォートゾーンの考え方にどの程度影響を与えているかは不明である。

## 2. 一般的な理解としてのコンフォートゾーンの考え方

しかしBrown (2008) がまとめているように、冒険教育におけるコンフォートゾーン理論は、そのすべてが社会に理解されているとはいえない。ビジネス環境においてどのようにコンフォートゾーンの考え方が用いられているか、例としての記述をみてみよう。

Arena (2014) は、管理者としてストレッチゾーンに越境し、学びを得た経験をまとめている。技術的・文化的要因に対してリアリティ・ショックを受けながらも、文化的な感受性の重要性や、データの不確実性と向き合うことの大切さを学んだと述懐している。Arena (2014) の記述は、コンフォートゾーンとストレッチゾーンを往還するというよりも、未知のストレッチゾーンに踏みだし、組織をコンフォートゾーンに変えることの重要性を指摘しているといえる。同様にShanley (2022) も、多様な人々の言葉を引用し、進歩や充実感を求めるために、安らぎやくつろぎを感じる場所から一歩踏み出すことを提唱している。

上記のような記述は経営者のエッセイなどで多く見られるが、ここからはいくつかポイントを抽出することができる。まず「未知のストレッチゾーンに踏み出すこと」の重要性を主張しているということである。次にその理由として、「安らぎやくつろぎを感じる場所」としてコンフォートゾーンを定義し、そこにとどまることに対しネガティブな印象を持っているということである。コンフォートゾーン理論ではストレッチゾーンに踏み出すことはプロセスの一部であり、その前の学習や振り返りも同じように重要である。またコンフォートゾーンは帰ってくる場所であり、ストレッチゾーンに踏み出す前に学習したり準備したりする重要な場所でもある。このような差異は今後検討しなければならない。

### 3. コンフォートゾーン理論の検討

わずかではあるが、コンフォートゾーンの考え方について検討した研究は存在する。

Brown (2008) は、コンフォートゾーン理論の成り立ちと理論的背景について、文献検討を行っている。そしてコンフォートゾーン理論は冒険教育がその出自になっているものの、その背景となる理論的背景はあまり充実していないとしている<sup>11)</sup>。認知的不協和の理論 (Festinger, 1957) は、学習者がコンフォートゾーンから出るといふ行動をとる際の考え方として用いられているものの、その適用方法が機能主義的、刺激-反応パラダイム的な方法で行われていることを批判した上で、コンフォートゾーンから出ることによって感じられる様々なストレスが適切な学習や成長をもたらすとは限らないとして、「偽りのストレス」を最小限にし、適切な指導を行うことを提唱している<sup>12)</sup>。

Estrellas (1996) もまた、冒険教育におけるストレスについて、フェミニズム的動機から検討を行っている。そして無思慮なストレスの与え方は身体的・精神的ダメージをもたらす、ネガティブな結果をもたらすと警鐘を鳴らしている。その上で Estrellas (1996) は、「有益なストレスパラダイム」(eustress paradigm) を提唱し、適切なリスクテイキングをもたらす環境を構築するよう主張している<sup>13)</sup>。

Leberman & Martin (2002) は、アウトワード・バウンド教育 (野外活動教育) の参加者を調査し、コンフォートゾーンから出るといふ認知と学習との関連性について考察している。調査結果は、参加者がコンフォートゾーンから出たと感じる経験は、必ずしも最高の学習経験とは限らないというものであった。そして内省をもたらす活動の重要性を指摘している。

Zink & Leberman (2001) は、ニュージーランドにおけるアウトドアインストラクターの調査をもとに、冒険教育におけるリスクについて考察してい

---

11) Brown (2008), p. 5.

12) Brown (2008), p. 10.

13) Estrellas (1996), p. 42.

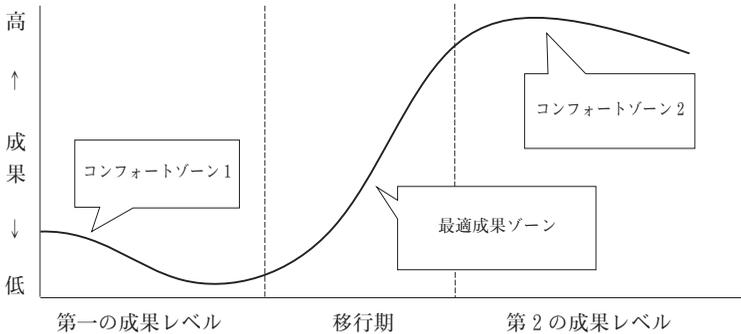
る。その上で、インストラクターの認識と実際のリスクの定義の間に存在する溝は、リスクを部分的にしか考えていないことから生じるとしている。そしてリスクの定義を拡張し、そこに内在する機会や損失を含めて考えることを提唱している。

Davis-Berman (2002) は、冒険教育における指導者は情緒的な安全と不安に対処すべきであり、これまでの意図的に知覚されるリスクを増大させてコンフォートゾーンから押し出すという考え方は、特に問題を抱えた青少年にとっては問題があることを指摘している。その上で、変化と成長の最大量は、快適性、感情的な安全確保、受容の場から生まれるとして、冒険教育の枠組みを再考するよう提唱している。また Berman & Davis-Berman (2005) においては、ポジティブ心理学 (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) に基づいた、ポジティブな要因が成長や変化をもたらすモデルの必要性を提唱している。

マネジメントの背景からコンフォートゾーンの考え方を提唱しているのが White (2009) である。彼は一般的な理解としてのコンフォートゾーンの考え方の起源を、Bardwick (1991) にあると指摘している。Bardwick (1991) は当時の職場は「快適すぎる」(too comfort) として、人々の報酬に対する権利意識 (entitlement) に基づく無気力、レイオフの恐怖 (fear) からくる非挑戦性といった問題が国家の生産性を下げているとして、組織に活力を与える考え方を提唱しているが、この考え方は一般的な理解としてのコンフォートゾーンの考え方に通底している。しかし Bardwick (1991) はコンフォートゾーンの考え方を提唱しているどころか、文中ではコンフォートゾーンに言及してもいない。White (2009) はそれを指摘した上で、「人が不安と無縁な状態で行動し、安定したレベルでの成果を発揮するために限られた範囲での行動をとり、通常はリスクを感じない行動状態」という定義を提示している。その上で White (2009) は、成果に結びつけるためには、ストレスを増大させて「最初のコンフォートゾーン」を抜け出し、やがて安定して成果を出せる「第2のコンフォートゾーン」に移行する図4のようなモデルを提示

している。White (2009) はコンフォートゾーンを抜け出す重要性を指摘しているものの、そのためにストレスを増大させることを提唱している。

図4 期待される成果曲線を示すコンフォートゾーン間の移行<sup>14)</sup>



それに対してコンフォートゾーンの考え方を批判しているのが Corbett (2013) である。彼はコンフォートゾーンの考え方の背景を文献レビューによって明らかにした上で、コンフォートゾーンから出るためにはストレスが重要であるというコンフォートゾーンの考え方には、3点の仮定が前提になっているとしている。それは、(1) 快適さには、不安に左右されない、静的で限定的な一連の行動が含まれる、(2) 「最適な成果」は、人がコンフォートゾーンの外に出たときに達成される、(3) マネジメントの役割は、従業員をコンフォートゾーンから解放し「最適な成果」に向かわせるために、職場に一定レベルのストレスや覚醒を誘発することである、の3点である。その上で Corbett (2013) は、これらの仮定は理論的に裏付けられる経験的な証拠を発見できていないと反証した上、この3つの仮定が、企業が従業員にストレスを与えることを正当化していると批判している。

Prazeres (2016) は、海外留学をコンフォートゾーンから外に出るという行為として捉え、その有効性を定性的方法によって検証している。そして留

14) White (2009), p. 5 を参考に、筆者作成。

学、特に北半球から南半球への移動を伴った海外留学において、物理的、感情的、文化的に慣れ親しんだ快適な場所からの距離が、自己発見や自己変革の生産性として認識されていることを明らかにしている。また前出の Manolica et al. (2022) は、Senninger (2000) のラーニングゾーン理論を観光業に援用し、Z世代の観光客がラーニングゾーンでの行動に関心を示していたことを明らかにしている。

コンフォートゾーン理論の有効性について、現時点で唯一の定量的実証研究を行ったのが Kiknadze & Leary (2021) である。彼らは学習者がコンフォートゾーンのどの位置にあるかの認知、コンフォートゾーンから出ることへの価値付け、そこでの実践や学習への効力感について調査している。その結果、学習者はある程度自身のゾーンでの位置づけについて認知できること、その判断がコンフォートゾーンを出る価値付けに影響していること、そしてその価値付けおよび自身がそのような実践に携わっているという評価は、コンフォートゾーンの外で携わるタスクを達成できるとする効力感に影響していることを明らかにした。Kiknadze & Leary (2021) が開発したコンフォートゾーン志向の尺度は、今後の研究の発展をもたらすことが期待される。

このようにコンフォートゾーンの注目度から、その有効性を理論的検討、あるいは実証分析している研究は少なからず存在する。これらの研究からいえることは、少なくともビジネス環境において、コンフォートゾーンは従業員にストレスをかけることを正当化する背景として用いられていることである。そしてそれを肯定するよりも、否定的な結果をもたらすと批判する研究が多いことである。冒険教育においても、過度なストレスはパニックゾーンでの実践のように学習にはつながらず、そのストレスを準備段階で軽減したり、適切なガイドによって乗り越えるべき適度なストレスとして提示していた。しかしビジネス環境におけるコンフォートゾーンの考え方はそのような配慮や考慮もなく、自己責任のもとに過度なストレスに立ち向かわせている可能性がある。本項でみてきた諸研究はその危険性を指摘し、成長に資する

適切なレベルのストレスになるようコントロールすることを提唱しているの  
である。本論文ではその原動力として、コンフォートゾーンをただの「出て  
行くだけの場所」ではなく、ストレッチゾーンでの実践を支援する場所とし  
て活用することを提唱したいと考える。

### Ⅲ ビジネス環境におけるコンフォートゾーンの試行的な議論

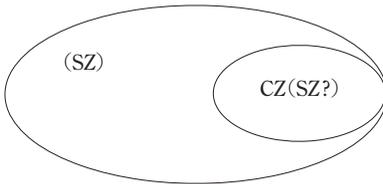
ここからはビジネス環境において学習者がどのように学習するかについて、  
コンフォートゾーンの考え方をを用いて試行的に考えてみたい。検討したいこ  
とは2点である。1点目に、会社の自部署をコンフォートゾーンととらえる  
ことの有効性である。本論文ではコンフォートゾーンを、田舎と都会でいう  
田舎のようなイメージ、すなわち出ることが難しく、一度出たら戻るのも難  
しいような場所とはとらえない。そのイメージでは結局一般的なコンフォ  
ートゾーンの考え方のように、ストレッチゾーンへ踏み出す有効性しか語るこ  
とはできないからである。本論文ではコンフォートゾーンを、「いつでも戻  
れて相談できる場所」としてとらえる。そのための試論として、職場をコン  
フォートゾーン（またはその候補）として位置づける。2点目に、ストレ  
ッチゾーンやパニックゾーンは変化するということである。冒険教育における  
パニックゾーンは踏み入れてはいけない危険地帯と考えられ、それは変わら  
ない。しかしビジネス環境において命の危険は通常めったにないため、スト  
レッチゾーンやパニックゾーンは程度の差こそあれ、「ビジネス遂行が難し  
いと感じられる未知の環境」と考える。そして経験や実践を経て、ストレ  
ッチゾーンはなじみの環境となり、コンフォートゾーンに変わっていくと考え  
られるのである。また各ゾーンは学習者の認知であるので、他の人はそう思  
わなくても、学習者本人にとってはパニックゾーンに考えられることもある  
であろう。そして経験を経てストレッチゾーン、あるいはコンフォートゾ  
ーンに認知が変わっていくと考えられるのである。そして職場についても最初  
はストレッチゾーンかもしれないが、徐々に社外と比較して安らぎを得るコ  
ンフォートゾーンに変わっていくと考えられるが、部署異動によってまた新

たなストレッチゾーンに踏み出す、といったことは想定されるのである。

以上2点について、具体的に検討してみよう。

大卒の新人が人材コンサルティング会社の営業職として就職したとしよう。研修期間を経て会社に適応し、やがてその職場はコンフォートゾーンになると考えられる。厳密には社内にはまだ未配属の部署もあるので、その部分はストレッチゾーンであるともいえるが、新人が多くを過ごす自部署はコンフォートゾーンであると考えられる。しかし新人にとって業務的・精神的に相談できたりする職場と認識できるまでは、職場はストレッチゾーンのままかもしれない（図5-1）。

図5-1 新人のいる会社の自部署<sup>15)</sup>

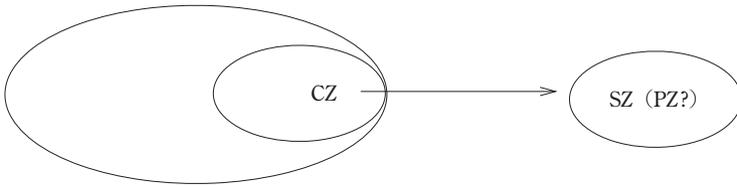


職場がコンフォートゾーンとして認識したとして、その後、新人は取引先開拓のため、会社の外に営業活動に出る。他社を含めた会社の外は、基本的にはストレッチゾーンであると考えられる。最初は緊張するかもしれないがすぐに訪問自体は慣れる。この場合は営業先はストレッチゾーンとして認識される。営業提案は最初からうまくいく場合もあるし、そうでない場合もあるであろう。まれに営業先の社長がとてもいい人で話を聞いてくれる、などということもあるかもしれないが、通常は営業先はストレッチゾーンのままである（図5-2）。

しかし営業先がまったく話を聞いてくれなかったり、無理難題をいってきたりすると、その営業先を新人はパニックゾーンと認識することもあるであ

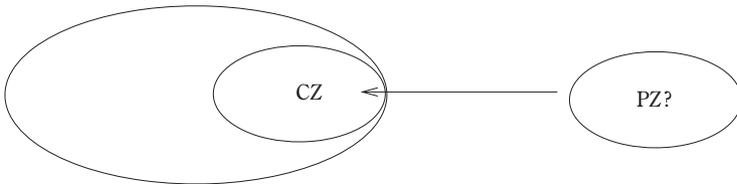
15) 筆者作成。文中のコンフォートゾーン=CZ、ストレッチゾーン=SZ、パニックゾーン=PZであり、以下も同じである。

図 5-2 営業先へ向かう新人<sup>16)</sup>



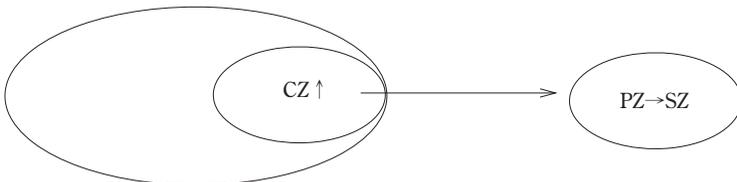
ろう。そんな折は会社に帰り、その内容について相談したり、つらい経験を吐露したりすることもある (図 5-3)。

図 5-3 営業先から会社へ帰って相談する新人<sup>17)</sup>



職場の上司や先輩・同僚は、新人の話を聞き、指示や助言・アドバイス、そして慰めや励ましを行う。それを経て新人が営業先と話ができたり、契約をとったりした場合、パニックゾーンと認識していた営業先はストレッチゾーンになる。そして職場のコンフォートゾーン度は高まると考えられる (図 5-4)。

図 5-4 営業先へ向かう新人<sup>18)</sup>



16) 筆者作成。

17) 筆者作成。

18) 筆者作成。

その後、いくつかの営業先で同じようなことが起こり、新人の経験が蓄積された結果、程度の差こそあれ、営業先全体を大きくストレッチゾーンとしてとらえられるようになると考えられる。

このような試論をもとに考察すると、3つのゾーンそれぞれが移り変わったり、コンフォートゾーンの快適さが向上したりすることは十分に考えられる。ゾーンは個人の認知によって決まるということはいえるのではないであろうか。個人の学習、および職場の支援がその成否を左右する。そして職場をコンフォートゾーンとしてとらえることの有効性もあると考えられる。

その一方、職場をコンフォートゾーンとしてとらえることは、難しい側面もあると考えられる。まず個人の要因として、職場をコンフォートゾーンとしてとらえることの難しさである。特に新人は成果を求められることから、出先と同じくストレッチゾーンとして認知しやすいかもしれない（この場合自宅がコンフォートゾーンになる）。もう1つ、職場をコンフォートゾーンとして「認知したくない」気持ちもあるかもしれない。個人がプライベートを大事にしたいといった志向を持っている場合、そもそも職場をコンフォートゾーンにすることは困難である。対して組織の要因として、個人がコンフォートゾーンとして認知する支援が必要となる。そのような支援がない場合、個人は職場をコンフォートゾーンにすることは難しい。かといって自宅のみがコンフォートゾーンであれば、結局学習者の孤立は深まる可能性がある。

そこで本論文で提唱したいのは、組織外にもコンフォートゾーンを構築することの意義である。出先にも職場にもコンフォートゾーンがない場合、個人は自宅以外はすべてストレッチゾーンになってしまう。コンフォートゾーンをただの「刺激の少ない場所」ではなく、ストレッチゾーンでの経験を省察し、また問題やストレスを解決し、知識を得てまたストレッチゾーンへの実践に向かわせる場所にすることを提唱したいのである。そのことがコンフォートゾーンを「出て行く場所」ではなく、「学習を支援する場所」にす

ることにつながる。そしてそのための理論として、実践共同体の理論を用いたいと考えるのである。

#### Ⅳ 心理的安全性、越境学習とコンフォートゾーン

前節で述べた本論文のねらいを実現するため、以下では2つの関連理論について外観していく。それは、コンフォートゾーンという言葉を用いている「心理的安全性」の研究、そして上記の試論にも見えるゾーンの移動について知見をもたらす「越境学習」の理論である。

##### 1. 心理的安全性とコンフォートゾーン

コンフォートゾーンという考え方は心理的安全性 (psychological safety) の研究でも用いられている。心理的安全性について詳細に検討することは本論文の目的ではないため、以下概略について、Edmondson (2008; 2012; 2019) をもとに概観することにする。

心理的安全性はもともとの考え方は Schein & Bennis (1965) において、学習と態度変容をもたらす活動に必要なものとして提唱されている。Edmondson (2019) はそれを職場・グループレベルの概念として提唱しているのである。Edmondson (2019) は心理的安全性を、「職場でみんなが気兼ねなく意見を述べることができ、自分らしくいられる文化」<sup>19)</sup> であり、「支援を求めたりミス認めたりして対人関係のリスクをとっても、公式、非公式を問わず制裁を受けるような結果にならないと信じられること」<sup>20)</sup> であると定義している。Edmondson (2012) においては、過去の研究ではチームという名詞で考えていたのに対し、動的な活動としてのチーミング (teaming)、休む間もなくチームワークについて考えることが重要であるとしている<sup>21)</sup>。そして彼女の理論の特徴として、チーミングと学習を明確に結びつけている点

19) Edmondson (2019: 邦訳)、14-15ページ。

20) Edmondson (2019: 邦訳)、40ページ。

21) Edmondson (2012: 邦訳)、25ページ。

があげられる。「チームをつくるために学習する、学習するためにチームをつくる」<sup>22)</sup>と宣言しているように、車の両輪として位置づけているこの考え方は、チームングは学習のためであり、メンバーの行動によって組織学習が後押しされ、適切なリーダーシップによって最適な結果を得られることを示している<sup>23)</sup>。

その上で Edmondson (2012) は、効果的なチームングの4つの柱として、以下の4つの特別な行動をあげている。それは、

- (1) 率直に意見をいう…個人間で直に誠実な会話ができる
- (2) 協働する…協働の姿勢と行動があって、はじめてプロセスを推し進めることができる
- (3) 試みる…トライアルによって個人の交流につきものの新規さと不確実性を受容できる
- (4) 省察する…プロセスと結果をしっかりと観察し、明瞭に質問し、よく話し合うこと

であるとする<sup>24)</sup>。これらの点にすでに心理的安全性が基盤として関わっていることはよくわかるであろう。そしてチームングのための4つのリーダーシップ行動として、心理的安全性をあげている。4つのリーダーシップ行動は、

- (1) 学習するためのフレーミング…物事のある枠組みでとらえること、リーダーはメンバーに協働する意欲を持ってもらえるようにプロジェクトをフレーミングする必要がある、自己防衛のフレームを思慮深い学習志向へのフレームへと再構成する
- (2) 心理的安全を作り出す…不安に思うことなく自由に関連する考えや感情を表現できる雰囲気を作ることは思いの外難しい、心理的に安全な環境を育てることで学習を促進

22) Edmondson (2012: 邦訳)、38ページ。

23) Edmondson (2012: 邦訳)、61ページ。

24) Edmondson (2012: 邦訳)、71ページ。

(3) 上手に失敗して学ぶ…様々な失敗が新しい洞察を得るチャンスをもたらしてくれる

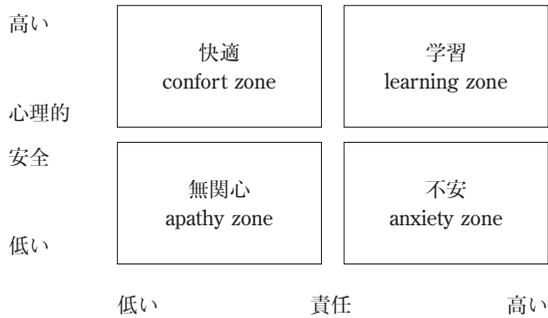
(4) 職業的・文化的な境界をつなぐ…今日の成功しているチームは、境界を越えて協働したり、資源を効率的に使う助けを得るためにその知識と情報を持っている人に連絡する

の4つである。その上で Edmondson (2012) は心理的安全性の意義について、項を改めて説明している。事例から職場で積極的に意見を言うかどうかが左右される4つのイメージリスクとして、「無知だと思われる不安」「無能だと思われる不安」「ネガティブだと思われる不安」「邪魔をする人だと思われる不安」の4つをあげているが<sup>25)</sup>、それに対して心理的安全性が職場にあることで7つの明確なメリットがあるとしている。それは「率直に話すことが奨励される」「考えが明晰になる」「意義ある対立が後押しされる」「失敗が緩和される」「イノベーションが促される」「成功という目標を追求する上での障害が取り除かれる」「責任が向上する」の7点である<sup>26)</sup>。そして7点目の「責任が向上する」の中で、コンフォートゾーン (comfort zone) という言葉が登場している。そこにおいては、職場の心理的安全性が高くなると、人々に責任を持たせるのが難しくなるという意見があるかもしれないとした上で、人々が進歩や革新に必要なリスクを冒しつつ安心感を覚えられる環境をつくるのが重要であるとし、心理的安全性と責任によるマトリックスを図6のように提示している。そこにコンフォートゾーンが登場するのである。もともとこの図は Edmondson (2008) において用いられ、Edmondson (2012) に引用されている。

この図6について Edmondson (2012) は、各類型について「元型 (archetype)」という言葉を用いており、意味するところは作業グループ (work group) であるが、その類型に「ゾーン (zone)」という言葉を用いるのは、前節でみてきた Bardwick (1991) のようなコンフォートゾーンの考え方を

25) Edmondson (2012: 邦訳)、157-158ページ。

26) Edmondson (2012: 邦訳)、163-164ページ。

図6 心理的安全と責任（4つの組織的元型）<sup>27)</sup>

援用している可能性もあると考える。

そしてEdmondson (2012) は、コンフォートゾーンを批判的にとらえているのが特徴的である。各類型について説明する中で、「心理的安全性は高いが責任は低いという特徴を持つ職場では（左上）、人々は互いに楽しく仕事をし、容器でもあるが、挑戦を受けていると感じることはめったにない。そのため、打ち込んで仕事をするのがほとんどない」「従業員が不安を感じることなくふだんの自分でいられるものさらなるチャレンジを求める説得力ある理由が見出せない場合、学習やイノベーションを発展させることは難しい」と述べているのである<sup>28)</sup>。そして「心理的安全と責任のどちらも高い場合は（右上）、人々はたやすく協働し、互いから学び、仕事をやり遂げることができる」としながらも、両者を両立させるためにはピラミッドが多組織と心理的安全の間にある緊張を管理する方法を考えなければならないとしている<sup>29)</sup>。

その一方でEdmondson (2012) では、心理的安全性と責任が両方とも高い元型のことを「学習ゾーン (learning zone)」と呼んでいる。これは先述の通り、心理的安全性はチームの学習を促進する上での重要な概念であると

27) Edmondson (2012：邦訳)、169ページをもとに、筆者作成。

28) Edmondson (2012：邦訳)、170ページ。

29) Edmondson (2012：邦訳)、171ページ。

位置づけていることに由来するが、コンフォートゾーン理論のラーニングゾーン、ストレッチゾーンと同じであり、このような符合から、コンフォートゾーンを自らの考えに援用していると考えられよう。

Edmondson (2019) においても同様の図は用いられているが、修正版ということ<sup>30)</sup>、責任の部分が「業績基準 (performance standard)」になっている (図7)。

図7 心理的安全性と業績基準の関連性<sup>31)</sup>

	業績基準が低い	業績基準が高い
心理的安全性が高い	快適ゾーン (comfort zone)	学習および 高パフォーマンス・ゾーン (learning & high performance zone)
心理的安全性が低い	無気力ゾーン (apathy zone)	不安ゾーン (anxiety zone)

Edmondson (2019) においては、心理的安全性についての誤解という箇所  
で「コンフォートゾーン」について言及されている。「心理的安全性とは、  
高い基準も納期も守る必要のない『勝手気ままな』環境のことではない。職  
場で『気楽に過ごす』という意味では、決してないのだ」として<sup>32)</sup>、ここ  
でもコンフォートゾーンは批判的に捉えられている。「人々はたいてい、と  
もに気持ちよく仕事をしている。対等な立場で率直に話もする。ただし、難  
しい仕事に立ち向かうことはない。これを『快適ゾーン』と呼ぼう」「気兼ね  
なく本来の自分を出せても、さらなる挑戦をする強力な理由が見当たらな  
ければ、学習もイノベーションもあまり生まれない」<sup>33)</sup>としている。コンフォ  
ートゾーンをネガティブに捉えていることはEdmondson (2012) と変わらな

30) Edmondson (2019：邦訳)、315ページ。

31) Edmondson (2019：邦訳)、44ページを参考に、筆者作成。

32) Edmondson (2019：邦訳)、315ページ。

33) Edmondson (2019：邦訳)、44-45ページ。

い。そして業績水準も心理的安全性も高い場合を「学習ゾーン」と位置づける傍ら、「仕事が不確実だったり相互依存的だったり、もしくはその両方である場合は、『高パフォーマンス・ゾーン』にもなる」として<sup>34)</sup>、たんなる学習ゾーンを発展させている。いずれにせよ Edmondson (2019) は、コンフォートゾーンを不完全な職場、あるいはチームの類型として用いていることがわかる。

職場に心理的安全性を確立するには、Edmondson (2019) はリーダーの役割が重要だとして、そのためのツールキットとして3つの行動カテゴリと具体的行動を示している(表1)。まず1つめの行動カテゴリは「土台を作る」であり、具体的には仕事をリフレーミングする(視点を変えて失敗や不確実性、相互依存を当たり前とする)、なぜ心理的安全性が重要なのかを意識する、という行動である。2つめのカテゴリは「参加を求める」であり、具体的には自分が完璧でないことを認める、探究的な質問をして傾聴する、仕組みとプロセスを確立する(意見を募る仕組みを作る、ディスカッションの進め方を示す)、という行動である。最後に3つめのカテゴリは「生産的に対応する」であり、具体的には感謝を示す、失敗を恥ずかしいものではないとする(未来に目を向ける、支援を申し出る、次のステップを考える)、心理的安全性を脅かすような違反行為に制裁措置を執る、という行動である<sup>35)</sup>。他方でリーダーではない人については、逆説的であるがよい質問をしたり、相手の話に関心を持って耳を傾けたりして、相手に関心を持っていることを伝えること、目の前の困難をリフレーミングしてお互いを必要としていることを共有することが大事であるとしている<sup>36)</sup>。

Edmondson (2008; 2012; 2019) におけるコンフォートゾーンは、ゾーンといいながらもその実は元型であり、ある元型から違う元型に移行・発展することはあっても、冒険教育におけるコンフォートゾーン理論のようにお互

34) Edmondson (2019: 邦訳)、45-46ページ。

35) Edmondson (2019: 邦訳)、191-196ページ。

36) Edmondson (2019: 邦訳)、245-246ページ。

表1 心理的安全性を確立するためのリーダーのツールキット<sup>37)</sup>

カテゴリ	土台をつくる	参加を求める	生産的に対応する
リーダーの務め	仕事をフレーミングする ・失敗、不確実性、相互依存を当たり前とし、率直な発言の必要性を明確にする 目的を際立たせる ・危機にさらされているものと、それがなぜ、誰にとって重要であるかを意識する	状況的謙虚さを示す ・完璧でないことを認める 探求的な質問をする ・よい質問をする ・集中して「聴く」手本を示す 仕組みとプロセスを確立する ・意見を募るためのフォーラムを設ける ・ディスカッションのためのガイドラインを示す	感謝を示す ・耳を傾ける ・受け容れ、感謝する 失敗を恥ずかしいものではないとする ・未来に目を向ける ・支援を申し出る ・次のステップについて話し合い、熟慮し、プレーストリーミングする 明らかな違反に制裁措置をとる
成果	期待と意味の共有	発言が歓迎されるという確信	絶え間ない学習への位置づけ

いを行き来したりすることは想定されていないと考えられる。このように考えるとコンフォートゾーン理論の肝要なところはその移動であることが、Edmondson (2008; 2012; 2019) の理論を通じて明らかになる。

## 2. 越境学習とコンフォートゾーン

本項では越境学習 (cross boundary learning) について検討する。コンフォートゾーンにおいては一般的には成長のためにコンフォートゾーンから踏み出しストレッチゾーンに向かうというイメージがあるが、その由来となる冒険教育の文脈では、コンフォートゾーンはストレッチゾーンに向かう前の準備と学習、そしてストレッチゾーンから戻ってきたあとの内省と学習という、重要な場所であることがわかった。そのような往還を通じて学習経験を得るのが、境界横断 (越境) を通じた学習方法である越境学習である。越境学習について深く検討することは本論文の目的ではないため、ここでは主に石山 (2018)、石山・伊達 (2022) に基づいて概観することにする。

37) Edmondson (2019: 邦訳)、197ページを参考に、筆者作成。

石山（2018）では、越境的学習<sup>38)</sup>について、中原（2012）の「個人が所属する組織の境界を往還しつつ、自分の仕事・業務に関する内容について学習・内省すること」<sup>39)</sup>の定義を検討し、その主体、境界、対象範囲を拡大した上で、「越境的学習は、境界を往還している個人の認識が存在することで成立する」<sup>40)</sup>とし、個人の越境行動の認知が成立要件であるとしている。その上で、越境的学習を複数の状況で状況的学習を行うこと、そのプロセスで経験学習サイクル（Kolb, 2015）が同時進行することを指摘している。これらの点はコンフォートゾーンとストレッチゾーンを往還する中で生じる学習にも適用できると考えられる。

また石山（2018）は、実践共同体と越境的学習の関連性について検討している。そこでは実践共同体を専門性における同質型・異質型に分類することで、主要研究間の概念の差異を整理している。そのことで正統的周辺参加（Lave & Wenger, 1991）が必ずしも必須の要素ではないことを指摘し、越境的学習を実践共同体から独立的にとらえることを可能にしている。そこから石山（2018）はナレッジ・ブローカーの研究も含めたりサーチ・クエスチョンに基づき研究を進めているが、越境的学習については、意味の差異を認知することが、越境先での意味の交渉につながることを発見している。この点はコンフォートゾーンの考え方にも示唆を与えるものである。冒険教育の文脈では、パニックゾーンでの行動の抑制と、ストレッチゾーンにおける行動について、事前の準備段階において共有が行われるが、越境的学習においてはその機会は少ないと考えられる。また冒険教育においては文字通り「命の危険」があるような物理的環境と、それに基づく精神的負荷を乗り越えることで成長につなげる教育方法であるが、越境的学習においては物理的環境の

38) 石山（2018）では越境学習について、「学習を促す行為が『越境』という直接的な行為に限定されるものではなく、（中略）『越境的』と呼称する方が適切な範囲が含まれると考える」（10ページ）ため、「越境的学習」という言葉を用いている。本論文において越境的学習と越境学習は同義とするが、この箇所においては著者の意図をくみ「越境的学習」を用いる。

39) 中原（2012）、186ページ。

40) 石山（2018）、39ページ。

過酷さはほぼ存在しないと考えられる。その上で、石山（2018）の提唱する意味交渉を促進する場所としてのコンフォートゾーンというアイデアを、本論文でも提唱したいと考える。

他方、石山・伊達（2022）では<sup>41)</sup>、越境を「個人にとってのホームとアウェイの間にある境界を越えること」、越境学習を「ホームとアウェイを往還する（行き来する）ことによる学び」であると定義している。そしてこの定義においてホームとは、「個人にとって居心地のよい慣れた場所であり、そこには以心伝心で通じるよく知った仲間がいるが、「そこは変化も少なく刺激の少ない場所」でもあるとする。それに対してアウェイは、「個人にとって居心地が悪い、慣れない場所であり、そこには普段使う言葉やルールが通じない、見知らぬ人たちが」いるが、同時にそこは「新しい刺激がたくさん受けられる場所」でもあるとしている<sup>42)</sup>。この定義にはコンフォートゾーンの考え方に通じるところがあるとともに、異なる箇所もある。まずその場所の「心地よさ」であるが、コンフォート（comfort）という本来の意味で用いられている。他方冒険教育ではコンフォートゾーンはストレッチゾーンに臨むための準備の場所であり、安全な場所という意味で用いられている。しかし一般的な用いられ方としては、快適さという意味が含まれているであろう。次に「刺激」についてである。越境学習ではホームが刺激が少なくアウェイが多い場所であるとされる。他方冒険教育ではストレッチゾーンは刺激が多いと考えられるものの、コンフォートゾーンは刺激が相対的に少ないものの、それが要件であることはない。次に仲間の存在である。越境学習ではホームにはよく知った仲間がいるのに対し、アウェイには見知らぬ人たちがいるとする。他方冒険教育では、基本的にコンフォートゾーンもストレッチゾーンも同じ仲間と臨むことになる。越境学習は「未知の仲間の存在」が重

---

41) 石山・伊達（2022）では、サブタイトルに「組織を強くする冒険人材の育て方」とあるが、冒険教育の文脈は用いられていない。しかし未知の環境に踏み出す「冒険者を育てる学習のメカニズム」（2ページ）という言葉を用い、越境へのモチベーションを高める意味で用いている。

42) 石山・伊達（2022）、28ページ。

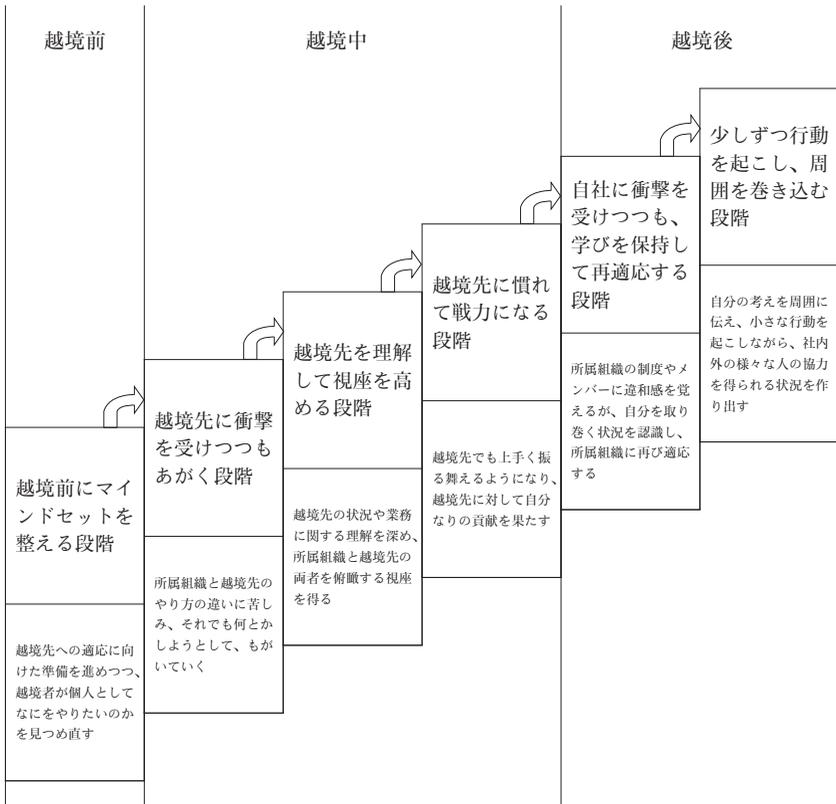
要であると考えられるし、その未知の仲間もやがて変化することは十分に考えられる。そして最後に「言葉やルール」の存在である。越境学習では、越境先では普段使う言葉やルールが通じないことが、乗り越えるべき点として示されている。他方冒険教育では、ストレッチゾーンでのルールあるいは言葉は事前に学習済みであると考えられる（それがなければ命の危険があるから）。しかし一般的な用いられ方としては、未知の言葉やルールは乗り越えるべき壁として提示されることは考えられるであろう。

石山・伊達（2022）の主張で興味深いのは、「越境学習者は二度の葛藤を通じて学ぶ」という点である。ホームからアウェイへの越境だけでなく、アウェイからホームに戻った際にも「越境による葛藤」が起きているということである。しかしそこから不安定さへの耐性、不確実性の高い状況での継続力と克服、異なる世界に飛び込む挑戦性といった能力が向上するとしているのである<sup>43)</sup>。そして石山・伊達（2022）では、越境前、越境中、越境後の各段階におけるプロセスを次ページ図8のように整理している。

このモデルはコンフォートゾーンの考え方と比較すると興味深い点がみられる。まず越境期間の長さである。越境学習プロセスにおいては、図をみても、越境前・越境中・越境後の時間は長期間にわたることが想定される。それに対して、冒険教育ではその期間はそれほど長い期間を想定していない。少なくとも実践先で長期間過ごすことは考えてはいないであろう。現地の人々と交流することはあるものの、一時滞在的なものにとどまると考えられる。そしてコンフォートゾーンの考え方では、期間の長さは特に定まてはいない。一般的な理解では越境学習プロセスの方が近いと考えられるが、長期間でなければならないという要件はない。次に越境中の心理的变化である。石山・伊達（2022）の越境学習プロセスの優れた点は、越境中・越境後のリアリティ・ショックに近い心理的变化の存在の指摘、およびそれに対する対処について、詳細にふれている点にある。そしてその変化への対処の中で学

43) 石山・伊達（2022）、17-19ページ。この点については「越境学習者は二度死ぬ」（122ページ）という刺激的なタイトルでも表現されている。

図8 越境学習のプロセス<sup>44)</sup>



びが生まれ、能力形成がなされる。それに対して、冒険教育ではそれら心理的变化に対する準備が周到に行われる。もちろんそれで完全に対処できるわけではないし、想定外のショックというのに直面することも考えられるが、それで実践が行われなければ学びもないからである。コンフォートゾーンの考え方では、どちらかという越境学習の考え方に近いが、石山・伊達(2022)のような詳細な準備や対処などは想定されていない。そして最後に、

44) 石山・伊達(2022)、121ページを参考に、筆者作成。

往還の回数である。これは越境学習、冒険教育ともに1往還であると考えられる。もちろんモデルを明快に説明するためでもあるが、同じ場所に何度も往還することは想定されていない。そしてコンフォートゾーンの考え方は、この点が大きな問題であるが、コンフォートゾーンからストレッチゾーンへ「飛び出す」ことが重要視され、もとのコンフォートゾーンへ「戻ってくる」ことは想定されていない。むしろ未知の環境へ飛び出すことが奨励され、戻ってくることは失敗であるかのような理解もある。

このように越境学習理論は、コンフォートゾーンの考え方に大きな示唆をもたらしている。また同時に、実践共同体によるコンフォートゾーンの理論化においては、その差異化に対してもヒントをもたらすものと考えられることができる。

## V コンフォートゾーン理論と実践共同体<sup>45)</sup>

### 1. コンフォートゾーンとしての実践共同体の提唱

ここまで本論文では、コンフォートゾーンの考え方の源流となる冒険教育の研究、およびコンフォートゾーンについてふれた先行研究についてみてきた。その上で関連研究として、心理的安全性の研究と、越境学習の研究についてみてきた。冒険教育の分野ではコンフォートゾーンは確固とした研究蓄積がある一方で、一般的な用いられ方としては、たんに「快適であるが刺激の少ないコンフォートゾーンを飛び出すことがその人の成長につながる」という考え方として用いられていることがわかった。その一方でその関心の高さに注目した実証研究もあることがわかった。そして心理的安全性においてもコンフォートゾーンという用語が用いられているものの、心理的安全性の醸成における要件を説明するために用いられているだけであった。その一方、コンフォートゾーンの先行研究と同じく、異なるゾーンへの移動がそのアイディアの中核になるということは共通していた。

---

45) 実践共同体理論については、松本（2019）を参照。

その移動の考え方を具現化した越境学習理論については、冒険教育理論とコンフォートゾーンの考え方との間に共通点と相違点があった。共通点としてはコンフォートゾーンからストレッチゾーンのような移動の考え方である。しかし往還の回数について、一般的な考え方は「飛び出す」ことが重要視されているのに対し、越境学習と冒険教育はともに1往還であった。次に越境中は学習者に対して一定の心理的ストレスがかかり、それを乗り越えることで成長するという考え方も同じであった。他方で相違点としては、「コンフォート」という考え方、仲間の存在、言葉やルールが存在、時間幅の問題、越境中の心理的变化とその対策、といった考え方に差異がみられた。

これらの検討をふまえて本論文では、「コンフォートゾーンとしての実践共同体」というアイデアを検討する。結論を先取りすれば、コンフォートゾーンとしての実践共同体は、ストレッチゾーンからいつでも何度でも戻ることができ、親密さや安心感、居場所感のもたらすメリットを享受でき、なおかつストレッチゾーンでの経験を省察して学び、そこでの実践をより効果的にするための知見を得る場所であるといえる。もちろんそれはすでに所属している組織でもよいし、自身で構築したり参加したりできる。イメージとしては、登山等における「ベースキャンプ」のようなものであると考える。以下説明する。

## 2. コンフォートゾーンとしての実践共同体とは

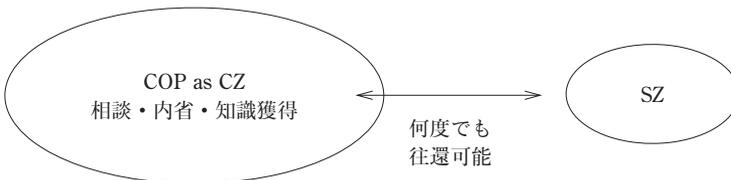
まずストレッチゾーンにおいては、成長につながる経験ができる一方で、心理的ストレスがかかったり、その実践を効果的にする方法がわからなかったりといった事象が発生すると考えられる。またパニックゾーンともいえるような、過重なストレスがかかるような実践に携わることもあるかもしれない。一般的なコンフォートゾーンの考え方に欠けているのは、ストレッチゾーンでの実践が深く考察されていないばかりか、自己責任となっていることである。それが必ず成功する保証はないし、うまく乗り切るための支援も想定されていない。だからこそ越境学習理論においてもそこで想定される困

難をどう乗り越えるかが提唱されているのであるが、もし失敗した場合、過大な心理的負担をもたらす可能性がある。コンフォートゾーンとしての実践共同体は、そのようなストレッチゾーンでの実践に臨む学習者に対し、「いつでも戻れて相談できる場所」を提供すると考えるのである。冒頭の枠組みのように、職場からストレッチゾーンに向かう場合を考えるとわかりやすいが、ストレッチゾーンでの経験を語り、対策を考えたり知識を得る場所があることで、実践はより効果的になると考える。もちろん職場において必要な支援を得られるような工夫は必要であるし、時には「自分で乗り越えろ」と突き放すこともあるかもしれない。それはケースバイケースであるものの、コンフォートゾーンとしての実践共同体があることで、学習者が一定の安心感を得て、ストレッチゾーンに向かえることを想定している。

そして既存の理論が比較的長期間の越境期間と1往還のみを想定しているのに対し、コンフォートゾーンとしての実践共同体は、1往還の期間は短期間で、そのかわり何回でも往還できることを想定している。職場とストレッチゾーンの往還を考えれば、往還期間は1日である。しかしストレッチゾーンへの関与を1単位として考えれば、長期間の中で頻繁な往還が行われると考えることもできよう（図9-1）。

次にコンフォートゾーンとしての実践共同体は、仕事内・仕事外、組織内・組織外、どこでも構築・参加することができる。職場以外に「第3の場

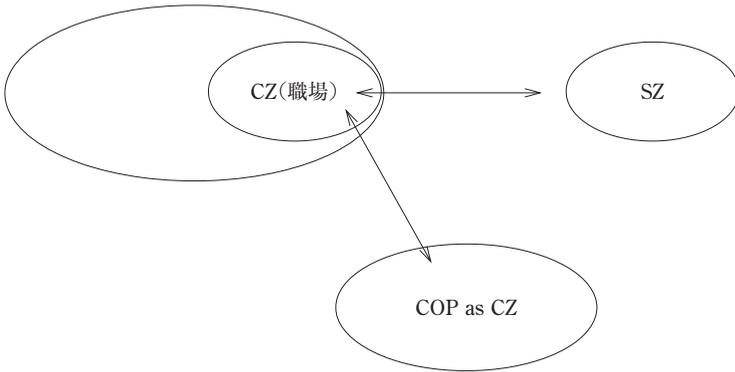
図9-1 コンフォートゾーンとしての実践共同体（職場）<sup>46)</sup>



46) 筆者作成。COP=実践共同体である。以下同じである。

所」として構築・参加することで、2プレイスの往還だけにとどまらない移動が可能になる。仕事内で職場を拠点にしなが、時々組織外のコンフォートゾーンとしての実践共同体に参加することもできるであろう。学習者のその時々ニーズに応じた往還、立ち寄り、一時退避、橋頭堡といった考え方で利用することができるのである（図9-2）。

図9-2 コンフォートゾーンとしての実践共同体（組織外）<sup>47)</sup>



このように考えると、コンフォートゾーンとしての実践共同体は、一般的な理解としてのコンフォートゾーンのような、「居心地はいいが刺激の少ない場所」という考え方ではない。ストレッチゾーンの実践に際して準備し、経験を内省し、知識や技能を得てまた実践する、そのための「ベースキャンプ」であり、「居心地もよく刺激も得られる場所」なのである。

### 3. コンフォートゾーンとしての実践共同体に求められること

それでは、コンフォートゾーンとしての実践共同体には何が求められるのであろうか。その要素をあげれば、「居場所感」「越境ストレスへの対応」「ストレッチゾーンでの実践への支援」「越境経験への内省支援」となると考

47) 筆者作成。

える。

まず「居場所感」である。Edmondson (2008; 2012; 2019) は心理的安全性の中でコンフォートゾーンという言葉を用いているが、「人々はたいてい、ともに気持ちよく仕事をしている。対等な立場で率直に話もする。ただし、難しい仕事に立ち向かうことはない。これを『快適ゾーン』と呼ぼう」「気兼ねなく本来の自分を出せても、さらなる挑戦をする強力な理由が見当たらなければ、学習もイノベーションもあまり生まれない<sup>48)</sup>」として、批判的に捉えている。しかしコンフォートゾーンとしての実践共同体は、学習者への問題や悩みに対するコミットメントは必要なものの、業績基準を考えるような責任感はずしも必要ないと考える。それよりも重要なのは、ストレッチゾーンでの実践へ向かう心理的エネルギーを得られるような居場所感ではないであろうか。実践共同体は「アイデンティティの拠り所」(Wenger et al., 2002) であり、相互理解を通じた安心感が実践への相互関与を促進する。その意味で心理的安全性よりも、居場所感を感じられる場所として考えたい。もちろん職場自体をコンフォートゾーンとしての実践共同体として考えることもできるが、そこにおいて居場所感を醸成することも可能であろう。責任感と居場所感のバランスの問題であると考えられる。

次に「越境ストレスへの対応」である。石山・伊達(2022)の主張で興味深いのは、「越境学習者は二度の葛藤を通じて学ぶ」として、ホームからアウェイへの越境だけでなく、アウェイからホームに戻った際にも「越境による葛藤」が起きており、それを乗り越えることで能力が向上するとしている<sup>49)</sup>。この主張は妥当であるが、他方でその葛藤を乗り越えるための別の方策も考えることは有効である。その方策の1つとしてコンフォートゾーンとしての実践共同体を提唱したい。越境に付随する心理的ストレスは、「自分1人で解決できないと悟ったときに相談できる場所」があってこそ、自力で乗り越えられると考えられる。それが職場であれば最適であるし、そのため

48) Edmondson (2019: 邦訳)、44-45ページ。

49) 石山・伊達 (2022)、17-19ページ。

の工夫も求められるが、組織外の実践共同体であってもよい。非公式性、自立性、親近感のある実践共同体は（松本、2019）、越境に付随するストレスを相談し、解消できる可能性がある。またその実践共同体にはすでに越境経験があるメンバーもいるかもしれない。組織外の多様な企業人が集まるような実践共同体はさらにその可能性が高い。そこでの相談や助言、支援があることで、成長に必要かつ適切なストレスレベルでの実践が可能になると考える。さらに石山・伊達（2022）は、越境前・越境中・越境後それぞれに葛藤やストレスを感じるとしている。実践共同体において自身の越境ストレスの軽減に寄与するような「越境コーチ」「越境メンター」を見つけることができればなおよい。

次に「ストレッチゾーンでの実践への支援」である。ストレッチゾーンでの実践には、先述の通りそれに付随するストレスの影響を受けるが、それとは別に、そこでの実践自体が困難な課題であることもあるであろう。それを支援するための学習が実践共同体でできる可能性がある。知識獲得・共有の促進は実践共同体の基本的な機能であるので、その実践における問題について知識を求めることは自然である。越境ストレス軽減だけでなく、仕事そのものの助言を受けられる場所というのは必要であると考え。そこから知識や助言を得て仕事にいかす、循環的学習（松本、2019）を行うことが肝要である。それによってパニックゾーンをストレッチゾーンに、ストレッチゾーンをコンフォートゾーンに、認知を変えることもできる。それは新しいストレッチゾーンに挑戦することを促すであろう。

最後に「越境経験の内省支援」である。越境経験は適切な省察が行われることで学習につながることは、石山（2018）の経験学習サイクルを内包した越境的学習の理論をみても明らかである。それを自力で行うことも有効であるが、組織内・組織外にそれを支援する「越境コーチ」「越境メンター」がいれば、それを支援することができるであろう。組織内では越境経験のある人がそれに該当するが、経験の質の違いなどから、うまく支援できるかどうかは不透明であろう。その役割をコンフォートゾーンとしての実践共同体に

担ってもらふことを提唱したい。まず実践共同体は多様なバックグラウンドをもったメンバーが集まっており、その集合知は1人の越境コーチには解決できない問題を解決できる可能性がある。またメンバーは自身の越境経験から問題解決に対するコミットメント、「自分の経験を生かして誰かを助けたい」という思いを有していると考えられる。加えて学習者が自身の越境経験を語ることで、学習者の内省につながると同時に、メンバーの学びにもいかせるということがある。メンターになる理由はメンター自身の成長につながるからであり（渡辺・平田、2006）、実践共同体における学びを促進するであろう。

以上4点がコンフォートゾーンとしての実践共同体に求められる要件であるといえる。この4点を持ち合わせた実践共同体が見つければ幸運であるが、実際はそううまくいくわけではないと思われる。しかし実際の越境に対するコミュニティレベルでのコーチング、メンタリングという実践を通じて、実践共同体自体が学びを進めていくことも肝要であろう。実践共同体は常に学びで進化していくからである。

## VI おわりに

本論文では、コンフォートゾーン理論について考察するとともに、その由来や意図、および関連研究における知見について整理した。コンフォートゾーンの考え方は一般的な用いられ方としてはかなり局所的に用いられ、由来となる冒険教育の考え方からは乖離しているところがある。心理的安全性や越境学習における知見は、コンフォートゾーンの考え方を前進させるとともに、新たな知見も生み出していた。

そこから本論文では、「コンフォートゾーンとしての実践共同体」という観点から、何度でも往還可能で、組織内・組織外どちらでも構築・参加することができ、居場所感・越境ストレスへの対応・ストレッチゾーンでの実践への支援・越境経験への内省支援といった要件を有する、ベースキャンプ的な存在として提唱した。「居心地もよく刺激を得られる場所」としてのコン

フォートゾーンの考え方が広範に広まり、ストレッチゾーンでの実践や越境経験の支援にいかされることを期待したい。

(筆者は関西学院大学商学部教授)

#### 謝辞

本論文は、関西学院大学商学部松本ゼミ15期生、菊地隼輔氏とのディスカッションから構想した研究である。菊地氏および15期生に対し、記して感謝する。

#### 参考文献

- Arena, B. J. (2014). Outside my comfort zone. *Science*, 345(6198): 842. DOI: <http://doi.org/10.1126/science.345.6198.842>.
- Bardwick, J. (1991). *Danger in the comfort zone: From boardroom to mailroom—How to break the entitlement habit that's killing american business*. New York: Amacon.
- Bargman, J., Smith, K., & Werneke, J. (2015). Quantifying drivers' comfort-zone and dread-zone boundaries in left turn across path/opposite direction (LTAP/OD) scenarios. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 35: 170-184.
- Berman, D., & Davis-Berman, J. (2005). Positive psychology and outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 28(1): 17-24.
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1): 3-12.
- Burton, R. R., Brown, J. S. & Fischer, G. (1984). Skiing as a model of instruction. In Rogoff, B. & Lave, J. (Eds.). *Everyday cognition: Its development in social context*. Boston, MA: Harvard University Press, 139-150.
- Corbett, M. (2013). Cold comfort firm: Lean organisation and the empirical mirage of the comfort zone. *Culture and Organization*, 19(5): 413-429.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. (2002). Risk and anxiety in adventure programming. *Journal of Experiential Education*, 25(2): 305-310.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. (河村望訳 [2000]『民主主義と教育』東京：人間の科学社)
- Edmondson, A. C. (2008). The competitive imperative of learning. *Harvard Business Review*, 86(7-8): 60-67.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: how organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. San Francisco: Jossey-Bass. (野津智子訳 [2014].『チームが機能するとはどういうことか：「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ』東京：英治出版)
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: creating psychological safety in the work-*

- place for learning, innovation, and growth*. Hoboken, N.J.: Wiley. (野津智子訳 [2021]. 『恐れのない組織：「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』東京：英治出版)
- Estrellas, A. (1996). The eustress paradigm: A strategy for decreasing stress in wilderness adventure programming. In K. Warren (Ed.), *Women's voices in experiential education*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 32-44.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press. (末永俊郎訳 [1986]. 『認知的不協和の理論』東京：誠信書房)
- 石山恒貴 (2018). 『越境的学習のメカニズム：実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像』東京：福村出版。
- 石山恒貴・伊達洋駆 (2022). 『越境学習入門：組織を強くする冒険人材の育て方』東京：日本能率協会マネジメントセンター。
- Jaffari, S. D. (2009). Re-constructing the comfort zone. *Journal of Green Building*, 4(4): 134-147. DOI: <https://doi.org/10.3992/jgb.4.4.134>.
- Kiknadze, N. C. & Leary, M. R. (2021). Comfort zone orientation: Individual differences in the motivation to move beyond one's comfort zone. *Personality and Individual Differences*, 181:111024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111024>.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, N.J.: Person Education.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 [1993]. 『状況に埋め込まれた認知：正統的周辺参加』東京：産業図書)
- Leberman, S. I., & Martin, A. J. (2003). Does pushing comfort zones produce peak learning experiences? *Australian Journal of Outdoor Education*, 7(1): 10-19.
- Lee, O., Rasch, A., Schwab, A. L., & Dozza, M. (2020). Modelling cyclists' comfort zones from obstacle avoidance manoeuvres. *Accident Analysis & Prevention*, 144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aap.2020.105609>.
- Manolica, A., Ionesi, D., Dragan, L., Roman, T., Berteau, P. E., & Boldureanu, G. (2022). Tourists' apprehension toward choosing the next destination: A study based on the learning zone model. *Frontiers in Psychology*, 25. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987154>.
- 松本雄一 (2015). 「成人学習論と実践共同体」関西学院大学『商学論究』第62巻第3号、37-100ページ。
- 松本雄一 (2019). 『実践共同体の学習』東京：白桃書房。
- McGonigal, K. (2012). *The willpower instinct: How self-control works, why it matters, and what you can do to get more of it*. Avery. (神崎朗子訳 [2012]. 『スタンフォードの自分を変える教室』東京：大和書房)
- 中原淳 (2012). 『経営学習論：人材育成を科学する』東京：東京大学出版会。
- 難波克己・川本和孝 (2016). 「TAP におけるアドベンチャーに関する諸理論に対する再

- 考察」『玉川大学 TAP センター年報』第 1 巻、21-37 ページ。
- Panicucci, J. (2007). Cornerstones of adventure education. In D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (Eds.), *Adventure education: Theory and applications*. Champaign, IL: Human Kinetics. 33-48.
- Prazeres, L. (2017). Challenging the comfort zone: Self-discovery, everyday practices and international student mobility to the Global South. *Mobilities*, 12(6): 908-923.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rinard, M. C. (2007). Living in the comfort zone. *ACM SIGPLAN Notices*, 42(10): 611-622. DOI: <https://doi.org/10.1145/1297105.1297072>.
- Schein, E. H. & Bennis, W. G. (1965). *Personal and Organizational Change through Group Methods: The Laboratory Approach*. Wiley, 1965. (古屋健治・浅野満訳編 [1969] 『T-グループの実際—人間と組織の変革 I』伊東博訳 [1969] 『T-グループの理論—人間と組織の変革 II』東京: 岩崎学術出版社)
- 関智子 (2020). 「JEE 掲載論文の傾向—北米でのアドベンチャー教育研究では何が起こっていたか—」『玉川大学リベラルアーツ学部研究紀要』第13巻、23-27 ページ。
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1): 5-14.
- Senninger, T. (2017). *Abenteuer leiten in abenteuern lernen: Methodenset zur planung und leitung kooperativer lerngemeinschaften fuer training und teamentwicklung in schule, jugendarbeit und betrieb, 7th Edn*. Aachen: OEKotopia.
- Shanley, E. R. (2022). Become comfortable with the uncomfortable: The rewards of leaving our comfort zone. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 122(10): 1815. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jand.2022.07.018>.
- 渡辺三枝子・平田史昭 (2006). 『メンタリング入門』東京: 日本経済新聞社。
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press. (野村恭彦監修, 櫻井祐子訳 [2002]. 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』東京: 翔泳社)
- White, A. K. (2009). *From comfort zone to performance management*. London: White & MacLean Publishing.
- Zink, R. S., & Leberman, S. (2003). Risking a debate—redefining risk and risk management: A New Zealand case study. *Journal of Experiential Education*, 24(1): 50-57.