

銀髮族實務社群的運作特徵 與學習機制

高文彬*

實務社群一詞是由 Lave 與 Wenger (1991) 首先提出，其後由 Wenger (1998) 以專書探討實務社群的各種現象與組成，並試圖將之理論化，而開啟後來實務界與學術界對於實務社群議題的重視。這個概念已經在各領域獲得重視，常應用於專業組織的正式或非正式知識交流 (Schwen & Hara, 2003)。例如，在醫療相關的應用上有病人實務社群 (Watson-Gegeo, 2005) 等，在教學相關的應用上有遠距教學實務社群 (Moule, 2006)、質性研究法實務社群 (Green, 2005)、社區聯盟策略 (Wolff & Hart, 2006) 等，在商管領域應用上有實務資料庫 (Probst & Borzillo, 2008)、股市操盤手實務社群 (Amin & Roberts, 2008) 等。儘管相關的議題與研究已然如火如荼地展開，學術文獻中卻少有針對高齡者的實務社群進行研究。

依據臺灣高齡者的特質，這群人多半已經從職場上退休下來，除了經常以家中為活動範圍的高齡者之外，熱衷進行社會參與的高齡者仍經常獨自或攜伴參與各類休閒或社交活動。由於高齡者具有充沛的社會經驗，且有豐富的職場專業與社群活力 (Gau, 2011)，這樣的條件很符合 Wenger (1998) 所描述的實務社群概念，因此實務社群理論非常適合在高齡教育領域推廣。在這類社群中，專業人士為了精專特定的專業知識而聚集，其相互交流該專業各種訊息，分享並討論該專業的各種問題，目的在於充實自己對於該專業的了解。這類社群之所以會在各領域中如雨後春筍般獲得青睞，是因為它提供一種連結個人學習與組織學習的知識管理機制 (Wenger, McDermott & Snyder, 2002)。在這樣的應用上，高齡者具有豐沛的經驗，而整個社會可視為一個偌大的組織，實務社群能橋接豐沛的個人知識與社會知識庫，讓這類高齡者

* 國立中正大學成人及繼續教育學系副教授



社群發展成為一種社會智庫，不僅發揮世代傳承的效果，也能重塑高齡者的社會價值，因此這方面的觀念不能在高齡者教育領域中缺席。筆者因此撰文，釐清實務社群的基本觀念，並闡述其對高齡學習領域的影響。

一、實務社群運作的三項基本特徵

在實務社群裡，成員並不是因為公事任務而參與互動，而是基於本身對特定議題或專業的熱愛與興趣 (Breu & Hemingway, 2002)。為了精進共同興趣，成員們來自四方，聚在一起針對該項興趣與專業交流討論，探索並分享成員各自所擁有的理解、資訊與資源 (Millen & Muller, 2001)，以精益求精。Wenger (1998) 指出實務社群中包含了三項基本運作特徵，即「相互投入」、「聯合願景」與「共享智庫」。茲詳細說明如下：

(一) 相互投入 (mutual engagement)

實務社群是成員們為了共同的興趣，自發性地投入社群活動，基於對共同興趣的熱情，一方的投入常能引發另一方的回應，透過這一來一往的研討，不僅讓共同的知識領域更上一層樓，同時因為這種「不打不相識」而建立了人際網絡，使成員由彼此討論而產生了解、信任與認同，更鼓舞其持續投入。此外，透過社群的力量，也更強化這種相互投入的力道。例如高齡者國樂團中，多數長輩是為了學習國樂專業而聚集，一位長輩與其他長輩共同練習一個曲子，在這共同練習的過程中，自然而然就形成相互進展的拉拔，為了要讓整個演奏完整，個人必須更努力去跟上團隊的進度，於是透過社群的力量，無形中就讓自我鞭策更澈底，也讓共同經營的知識領域更為精深。共同練習也提供相互請益的機會，於是促進了相互間的了解，建立人際網絡，高齡長輩感到自己是團隊的一部分，每次的練習不僅是為了自己，也為了團隊。

Wenger (1998) 認為學習與實踐密不可分：「學習是實踐的動力，而實踐則是學習的歷程」(p.96)，透過共通的興趣及相互的交流與分享，實踐提供了學習機會，而學習又豐富了實踐的內涵。然而在高齡實務社群中所發現這些長者的學習，卻不僅僅是透過相互交流與分享以強化專業技能的學習，而是伴隨著對於社群的濃厚情感與認同，而這種源於情感與認同的鞭策，似乎持續了相互投入，同時更深化了社群中知識領域及人際網絡的發展。Ardichvili, Page & Wentling (2003) 更進一步指出實務社群相互投入的過程將成員們的隱

性知識嵌入組織運作過程之中。這樣的說法，呼應了高齡實務社群的現況，透過相互投入，一種彼此間的默契油然在高齡長輩共同練習的過程中產生，這個過程讓原先的投入產生了質變與量變。就目的而言，已經不純粹只是為了個人交流與獲取知識，而是讓投入富有使命感，一種對於學習的使命，以及對於社群的使命；就過程而言，已經不是個人的學習過程，而是讓個人學習與組織學習相互橋接；就結果而言，是一種顯性知識與隱性知識相互交雜的情況，而所謂專業知識的傳遞，在這過程中並不純粹，所傳遞的不只是單一的知識，而是整個情境脈絡所夾雜的各種明顯與不明顯的專業，連帶各種促發知識與深入專業的因子。簡言之，成員的相互投入開啟了實務社群各種後續發展的可能，具有強化人際網絡、認同、學習，以及將隱性知識嵌入組織運作等效果。

（二）聯合願景 (joint enterprise)

是指實務社群成員間有一個共同的願景，但這個共同願景的形成是基於尊重個別願景，透過相互間的一種默契將不同的個人願景串聯起來 (Gau, 2013)。例如高齡長輩參與玩具工坊社群，有的是為了找夥伴，有的是為了打發時間，有的是為了自己的孫子，有的是為了幫社區或學校做點事情等，加入社群的目的頗為分歧。儘管目的不同，高齡實務社群卻透過許多彼此必須合作完成的任務，串聯各自的不同願景，讓這些懷抱不同目的的高齡長者聚集起來，共同幫學校小朋友修理玩具。聯合願景的核心概念並不是形成一個共同願景，由上而下地試圖去駕馭成員與指導成員，而是尊重成員的個別願景，巧妙設計合作活動，讓個人資源彼此串聯起來，群策群力，以實踐組織的共同願景，兼及個人願景的達成。換言之，這個概念的核心是一種由下而上的觀點，一種尊重個別性的態度。

聯合願景在概念上不難理解，但必須與一般所謂的共同願景有所釐清；然而更重要的是聯合願景的實踐，實踐的方法在於協商與整合。成員在社群中，經由各種相互投入的機會，進行合作與溝通，尊重彼此的願景與發展，並協商出共同的願景。例如高齡國樂團領導者透過與個別成員溝通之後，決定每年幫社區舉辦兩場演奏會，為了避免造成太大的壓力，成員以自由參加的方式加入，先是由小團體出去演奏，由於成效良好，逐漸吸引多數成員加入。由於社群中的成員都是自願而來，每一個自願投入者都有其背後的想法與目標，這些個人的想法與目標必須獲得重視，因此社群是以一種協商の方



式，讓成員間都能看到彼此的願景，也尊重各自的努力。Iverson & McPhee (2002) 提到，每位參與者加入社群的初衷不一，經由對話，彼此產生認同，社群逐漸能將分歧的初衷整合成共同願景。用這種以尊重為出發點的願景態度，成員間彼此因交流而了解，因了解而信任，從而能取人之長，補己之短，使整個社群的發展方向有機會從分歧到整合。

(三) 共享智庫 (shared repertoire)

是指實務社群經由持續互動之後所產生的顯性或隱性的資本。Wenger (1998) 認為共享智庫不僅是成員互動之後所產出的書面資料，並包含許多「不言可喻」的符號或象徵，包括流傳故事、識別符號、運作流程、儀式規範、共同默契等。在高齡者的書法學習社群中流傳著所謂「上水撐船」的故事，也就是書法的用筆要慢慢進展，其筆毛與紙面的互動就像是逆水行舟一般，據說是古人從觀察船夫逆水行舟的過程所悟出的道理。這種比喻及該故事內容，如果不是這個社群的成員，是不容易了解的，而這個故事經由社群活動傳遞給所有參與的高齡成員，只要聽到「上水撐船」這個詞語，就馬上聯想到應該如何用筆。由此可知，這些故事、符號或象徵對於社群中的成員有意義，並可能包含複雜的意涵，但對於社群成員以外的人員則不容易掌握這些隱喻 (Gau, 2016)，因此對於成員而言是一種知識儲存的象徵，一種共享智庫，是經由持續互動而來的共同智慧結晶，儲存成員們在社群活動過程中各種互動的訊息與專業，任何成員都熟悉這些隱喻或默契，也就能從這共享智庫中獲取資訊或知識意涵，具有迅速溝通的功能 (Iverson & McPhee, 2002)。

實務社群以情境學習為根本的學習觀，Lave & Wenger (1991) 認為知識的形成深受情境的影響，並涵蓋各種與環境的互動，而成員則是在特定的環境脈絡中創造與分享知識 (Brown & Duguid, 2001)，因此所分享的知識無法與情境分離，這也就是符號儀軌為知識儲存的概念。新進成員必須藉由熟悉這些符號儀軌，而逐漸被認同，也才能由邊緣進入核心。

二、銀髮實務社群內部的學習機制

(一) 正式學習機制——知識領域、實務、社群

相互投入既是實務社群運作的關鍵，為了啟動高齡實務社群，社群領導者往往設計一些正式的社群活動，以促成這些高齡者的互動、互見與互學。因此，儘管高齡國樂社群係由對國樂演奏有興趣的高齡者自發性組成，社群

領導者並不宜任其自由發展，而是定期聚會練習，並透過各種互動機會，增進高齡社群成員的國樂演奏專業知識。高齡國樂社群的正式互動包括三種：指導老師授課、社群成員練習、全員大會。

首先，邀請指導老師蒞臨授課是這類高齡國樂實務社群增進專業知識的主要來源，而這種專業的增進也是高齡者之所以參加該國樂團的主要原因。依據 Wenger (1998) 所見，實務社群成員是為了共同興趣而聚集，這個共同興趣在高齡國樂團中就是對於國樂的熱愛，參與社群的高齡者因為能夠學習到國樂專業而感到滿足，因此邀請指導老師蒞臨授課，鞏固了 Wenger (1998) 所提到實務社群組成的重要因素——知識領域 (knowledge domain)。既然加入社群的目的是為了研習國樂，一旦來到這個社群可以滿足其目的，則這些有興趣的高齡者自然願意持續投入。其次，每週 2-3 天的定期練習是為了使成員能夠將所學到的國樂技術，透過這種定期練習的機會而更加熟能生巧，並能從共同練習的過程中，探索更具操作面的專業，使所學的專業知識，更上一層樓。這樣的情形呼應了 Wenger (1998) 所提出的第二個實務社群組成要素——實務 (practice)。成員因對於特定的知識領域有興趣而聚集，而這些專業是屬於必須經由實務操作而逐漸深化的類型，並非一蹴可幾，必須包含討論、練習、時間等因素，因此這類以實務養成為焦點的社群，一方面會因為持續的討論與練習而深入該專業，一方面社群成員間的情感也會因持續互動而增進。其三，上述每週常規性的指導、練習，乃至於每月定期的全員大會，主要是讓社群能夠逐漸形成一種定期聚會的運作常規，透過這種常規性活動，社群組織能夠結構出一個正式的運作模式，讓成員能夠繼續投入，以便孕育出持續互動的組織文化，這也就呼應了 Wenger (1998) 所強調實務社群的第三個組成因素——社群 (community)。社群概念是讓這些具有共同興趣的高齡者能否成群的關鍵，透過常規性的聚會讓成員油然而起一種歸屬感，習慣成自然，而這個要素的成立，有賴於一而再、再而三的群體活動，且必須堅持一段時間，然後一個群的概念，以及一個特定的互動運作模式才能逐漸成形。

(二) 領導與非正式學習機制——尊師重道、學習有伴

多數高齡實務社群的領導者在推動國樂社群的運作時，偏好以動之以情的方式建立與參與者間的微妙情感，這種溫情手法，一方面以「尊師」的方式，即聽從社群老師的指示，來引導目標，強化知識領域，以形成聯合願景；



另一方面以「重道」的觀念，即尊重個人、認同共享價值，來形塑內部文化，用以建立倫理，排紛解爭，作為社群成員的行為準則。由於這類社群的形成有賴於成員的主動聚集，因此領導者並不宜採取由上而下的管理方式來規範成員；反而強調柔性溝通，偶爾藉由社團老師的看法來調和衝突，讓成員願意往同一個方向努力。

在這種以專業與合作為運作主軸的社群中，專業的分布常常產生不同的權力核心，從而影響合作與互動情形。例如高齡國樂社群內部的專業分布並不平均，資深者由於浸潤已久，其專業也往往較為獨到，因此形成資深與資淺不同專業的分布；此外，同樣是資淺者，其專業也有差別，先前已有國樂基礎的高齡者與國樂初學者，其對於知識領域的理解也形成不同的分布。這種專業技能深淺的分布往往使社群自動分別出技藝較高的核心群，以及一般技藝群兩種。由於技藝核心群能體認一個好的國樂演出所仰賴的不是個別演出者的精深技藝，而是群策群力，因此對於一般技藝夥伴往往加以提攜並協助。這種資深提攜資淺的互動有助於整體國樂水準的提升，而此相互學習的過程也使新進成員逐漸融入國樂的知識領域。

因為學習有伴，高齡實務社群逐漸創造出一種溫和的學習氣氛，使成員從互動，而信任，而情感，而歸屬，大家相互分享專業，持續投入熱情。在社群活動時間，只要有一位夥伴缺席，其他的成員就會呼朋引伴，集體關切，如果是碰上了學習上的難題，夥伴間就會提出協助建議，相互慰藉並經驗分享。這種相互關照的實質效果對於高齡者的退休後生活非常重要，而這種效果的影響力也是在形成實務社群之初始料未及的（高文彬、溫辰豪、周寶珠，2015）。

三、高齡者在實務社群中的發展

實務社群透過經驗分享，一方面共構專業，一方面強化凝聚，高齡者在這樣的社群環境中可能獲得三種發展：

（一）情有獨鍾

高齡者從職場退休下來，如能有一個鍾情的興趣，則有助於豐富其退休生活，實務社群提供高齡者發展興趣的空間，從興趣發展開始，逐漸在社群中建立社會網絡，找到歸屬與認同。消極而言，這個機制提供高齡者相互扶持，獲得寄託；積極而言，這樣的社群可能促成高齡者發展志業，重塑價值。

（二）群的概念

群的概念是實務社群理論中的重要觀念，也是其之所以能夠被稱為「群」的主要因素。這種群的概念一旦展開，一方面能發揮群的力量，鞭策高齡者分享其自身資源，持續就興趣議題精進發展；另一方面能發展群的情感，讓高齡者有歸屬感，從而有所寄託，與人互動、與事互動，而重塑其社會價值；再方面能展開群的連結，打破時空限制，呼朋引伴，集結同好，讓生命注入多元發展的潛力。

（三）風華再現

從本質上看，高齡者具有豐沛的職場經驗與專業技能，原本就應該是社會上的重要智庫，然而因為社會結構的改變，這些價值可能未獲彰顯。而實務社群即是為高齡者找到一種重新包裝專業、重新找尋市場的機會，透過高齡者對於特定興趣或專業的投入，結合群的力量、情感與連結，重新定位高齡者的價值。

四、結語

高齡實務社群中的成員因彼此的共同興趣而聚集、而相互投入、而聯合願景、而共享智庫，其所營造的歸屬感讓高齡成員願意主動分享彼此的學習經驗、專長領域與個人資源。

相互投入使個別成員的專業因夥伴間的相互合作而強化，夥伴間的情感也因持續的相互投入而更上一層樓。在這過程中，情分交感與興趣學習相互交織，使學習、情境、情感融合一體，互補互長。聯合願景則是透過協商讓個人願景與團隊願景合而為一，使得這類以互動為主本質的社群有明確的努力方向，高齡者在為團隊願景努力的過程中，同時也達成其個人願景。共享智庫則是經年累月持續互動下的產物，在不斷互動的過程中，信任、互賴、分享、創造，逐漸鞏固，從而使整個社群廓畫出內部運作的默契、故事、常規等，這些默契、故事與常規於是能提供成員迅速理解與解決問題的資源。

高齡者有其深厚的社會經驗，許多高齡者甚至具備豐富的專業技能。當這群具有豐富社會經驗或對專業議題有興趣的長者聚集在一起，願意主動研討並強化其專長或本職時，無論是高齡者本身或是互動研討過程，更甚者其所激盪出的火花，都應是社會上重要的資本，若能善加利用，其影響力將足以形成震撼。實務社群的形成對於這種挾帶豐沛資源的人力而言是一種機



會，一種讓專業深化，讓興趣發展的機會，透過群的力量，高齡者一方面獲得歸屬，情有所鍾；另一方面再造人力，讓銀髮人力資源風華再現，為自己也為社會擊劃新的視野。

參考文獻

- 高文彬、溫辰豪、周寶珠 (2015)。「鄉村地區高齡者實務社群概念模式之建構」科技部補助專題研究計畫成果報告 (NSC 101-2410-H-194-104-MY2)。
- Amin, A., & Roberts, J. (2008). Knowing in action: Beyond communities of practice. *Research Policy*, 37, 353-369.
- Ardichvili, A., Page, V., & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 7 (1), 64-77.
- Breu, K., & Hemingway, C. (2002). Collaborative processes and knowledge creation in communities-of-practice. *Creativity and Innovation Management*, 11 (3), 147-153.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: a social-practice perspective. *Organization Science*, 12, 198-213.
- Gau, W. (2011). Communities of Practice for senior volunteers: A mutual engagement perspective. *Educational Gerontology*, 37 (11), 1009-1026.
- Gau, W.-B. (2013). Analysis of behavior in forming a joint enterprise in senior citizens' communities of practice. *Journal of Adult Development*, 20 (3), 142-150. DOI 10.1007/s10804-013-9165-7.
- Gau, W.-B. (2016). How to Construct Shared Repertoire in Older Adults' Communities of Practice. *Journal of Adult Development*, DOI 10.1007/s10804-016-9229-6.
- Green, P. (2005). Spaces of influence: A frame work for analysis of an individual's contribution within communities of practice. *Higher Education research & Development*, 24 (4), 293-307.
- Iverson, J. O., & McPhee, R. D. (2002). Knowledge management in communities of practice. *Management Communication Quarterly*, 16 (2), 259-266.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Millen, D. R., & Muller, M. J. (2001). Computer-supported communities of practice. *IBM Research*. Position Paper for 2nd ECSCW Workshop on Community Knowledge ECSCW 2001.
- Moule, P. (2006). E-learning for healthcare students: Developing the communities of practice framework. *Journal of Advanced Nursing*, 54 (3), 370-380.
- Probst, G., & Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 26, 335-347.
- Schwen, T., & Hara, N. (2003). Community of practice: A metaphor for online design? *The Information Society*, 19, 257-270.
- Watson-Gegeo, K. A. (2005). Journey to the 'new normal' and beyond: Reflections on learning in a community of practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (4), 399-424.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wolff, D., & Hart, A. (2006). Developing local 'Communities of Practice' through local community – University partnerships. *Planning, Practice & Research*, 21 (1), 121-138.