

協力教學——阿朴「新」娘家的實踐

黃彥宜、賴怡璇、林冠惟

壹、前言

社會工作教育，不只限於認知上的學習，很多是須在實務現場做中學，經驗學習時，個人處於問題情境脈絡，所面對的經常是複雜和不確定的。社會工作界試圖發展問題解決的標準化處理流程（standard operation procedure，以下簡稱SOP）協助社工判別情境以提供適切的服務。然而，Paksi與Héder（2022）認為問題解決具有內隱（tacit）的基礎，因為問題實踐是一種內隱理性方面的猜想，不像面對一棵樹，觸手可及。行動就是一個整體，學習是一個內隱的實踐過程，因此很難從切割的SOP步驟來學習。

社會工作實務實施除科技理性知識外，也包含直覺、想像、價值和情緒等內隱面向。因此，教學者如何將內隱知識傳遞給學習者，及學習者如何反思影響他們行為的內隱知識是重要課題。本文主要分

析作者們和學生於2013年至2015年，在埔里「財團法人天主教社會服務修女會附設阿朴社會服務中心」（以下簡稱阿朴）進行「阿朴『新』娘家」方案（註1）的經驗，從社會工作知識論的角度探討如何藉由參與實踐協助學生習得實務知識；及討論新住民成員如何成為教學協同者，與作者們協力幫助學生反思內隱知識。雖然方案已結束多年，但作者們覺得這是一段重要經驗，善用服務對象豐富的生活歷練，讓她們對社會工作實務教學產生助益。

貳、內隱知識 (tacit knowledge)

Polanyi（1966）認為人類知識可分為顯性與內隱知識。前者包含圖像、文字、符號等易於傳遞的知識；後者為高度個人化、難以和他人溝通、共享的知

識。許多學習的方式是內隱的，而不是有意圖的，很多學徒是透過觀察和注意什麼是實務有價值的部分而學習（Miller, 2002）。Collins（2000）將內隱知識描述為我們知道該怎麼做，但無法向他人解釋（Fischer, 2011），此也如Polanyi（1966）所言，我們所理解的多於我們所能說的，我們所擁有的知識未必都能訴諸言說。

研究者Scott（1990）將內隱知識同等於實務智慧，是直覺式而不是明確的實務原則，這和Polanyi等人的論述類似。內隱知識指稱難以或不可能以口語表達，或是被視為理所當然的知識，實務工作者也經常無法全然說出他（她）們對實務的瞭解（Osmond, 2006）。社會工作領域對內隱知識的討論，多數是將其和科技理性知識做對照，社會工作是藝術或是科學是長久以來討論的議題，一般多認為藝術性的實施立基於內隱知識，技術性的實施立基於系統化的知識（codified knowledge）（Martinez-Brawley & Zorita, 2007）。

然而，也有些社會工作學者強調內隱知識不等同於實務智慧，他們對內隱知識的定義較為多元，例如，Osmond（2006）認為內隱知識當不只是實務智慧，她認為社會工作者在服務過程除了以推理為基礎的預估外，也重視關係引導的鼓勵參與（engagement）和介入（intervention）。因此，社會工作者須平衡情緒、直覺和

推理的經驗。對於如何平衡，Trevithick（2008）除了直覺和情緒，也加入情緒智商的概念。情緒智商決定我們學習實務技巧的潛能，包括自我覺知、動機、自我約束、同理和關係中的調適。

Imre（1985）認為內隱知識含有認知面向，是實務者結合認知和情感經驗的個人資料庫。社會工作很多知識都在努力理解一個人行為的意義，理解是想像驅動力（the thrusts of imagination），想像呈現於直覺中，是內隱的。Scott與Moleski（2005）提醒其中隱含的偏見。Osmond（2005）強調，社會工作的內隱知識除不知道的理解和沒有意識到的部分外，還包括日常、例行和緘默知識（silenced knowledge）。緘默知識是一般不會聽到的知識。形成緘默知識有幾個原因，例如，某些特定團體很少給予機會表達想法；認為自己不是「知」的主體，不具話語權；或是擔心說出會帶來困擾（Osmond, 2006）。

這些對內隱知識探討的論述，強調社工在實務裡的「知」不僅是一種內隱性質的「知」，而且這種知與實務者的價值和情感有不可分割的關係（劉曉春，2006），或強調內隱知識資料庫，內含認知與情感結合的經驗、想像力、直覺或偏見；或探討平衡情緒、推理和直覺的個人覺知、動機與關係調適；或重視因缺乏機會、不具話語權和不被接納的緘

默知識。很多知識內隱而無法言說，如何反思和外顯化遂為重要議題。Pehkonen 等人（2010）和 Miller（2002）重視導師（mentor）在外顯和傳承內隱知識的角色。導師是指值得信賴的顧問、老師、督導和教育工作者，他們是一位具經驗的工作者，可移轉他們的經驗、觀點或內隱知識給初學行動者，也可藉由提問鼓勵學習者將內隱能力外顯化。此外，有些研究重視藉由「行動中反思」（reflection-in-action）與「對行動反思」（reflection-on-action）以促發和延伸內隱知識（Kerklan, 2011）。Osmond與O'Connor（2004）認為批判反思可將內隱的假設浮出檯面；Hasenstab與Pietzonka（2019）則強調自我反思的重要性；Batatia 等人（2012）除了反思也重視同儕協作的脈絡；組織間的交流互動，也有助於延伸內隱知識的思考空間和整合內化經驗（黃元鶴，2012）。

社會工作經驗和知識的傳承，內隱是重要的一部份，此可提供對複雜實務議題更深層的瞭解，尤其學生在學習過程中，如何協助他們自我覺察自身未說出或未意識的價值、情感、情緒或偏見，並豐富他們的想像力、直覺、動機與關係調適是重要課題。本文主要從「阿朴『新』娘家」方案執行的經驗探討實務實作如何協助學生反思內隱知識。

參、研究方法

一、「阿朴『新』娘家」方案

本計畫與阿朴合作辦理，共計執行四階段新住民支持團體。有關方案的設計、規劃、執行過程和對新住民成員的影響等，第二作者的論文有詳實完整的紀錄（賴怡璇，2016），於此不再贅述。團體每週定期聚會，有來自印尼、越南、柬埔寨、菲律賓等約6-10位新住民穩定參與。她們嫁至臺灣的時間為5至20年不等，平均在臺年數為10年以上，婚姻方式包含自由戀愛及經由仲介介紹，都能說一口流利的國臺語。該方案也組織學生志工提供參與團體之新住民托兒安親服務，讓她們能自在和無後顧之憂地參與團體。新住民將該團體命名為「小白兔姊妹會」，形容自己初嫁至臺灣時，宛如誤入叢林的「小白兔」般無助和慌亂，但現在她們形容自己比較像「老狐狸」，說不定有一天她們會決定更名為「老狐狸姊妹會」（黃彥宜等人，2016）。經過四階段的團體後，參與支持團體之新住民凝聚力漸強，也發展出互助網絡，阿朴於2015年下半年接手，後考量新住民成員已形成穩定的支持網絡，就未繼續以支持團體的方式提供服務。

二、作者們的角色、資料來源與研究方法

方案進行期間，第一作者擔任督導工作，定期與學生進行個督與團督；阿朴負

責人擔任諮詢角色；第二作者全程參與整個團體的運作，並主責第二和第四階段團體的帶領，也擔任助理工作；第三作者參與第一階段的團體和助理工作。第一作者除定期督導外，也藉由戲劇工作坊，以深入瞭解學生的實務服務經驗和協助學生進行反思。資料來源主要來自學生們的心得報告及作者們的督導紀錄。

研究方法採用行動研究，行動分成兩部分，一是教學，一是實務。運用 Kemmis 等人（2014）的自我反思螺旋循環，包括計畫、行動和觀察、對過程和結果的反思，再計畫、行動和觀察、反思等，本研究共分成四個循環。教學部分著重因應學生的狀況調整學習活動；實務方面則依新住民的反應與意見修改服務內容。教學和實務經常交互影響。實務方面原先的構想是自第二階段起能參照前一階段的實踐經驗，漸進深化服務內容。然而因為每階段參與的學生有所變動，他們在認知上雖可以「理解」前一階段學生所分享的經驗，但要傳遞至實踐行動上仍有轉化上的困難，因為對新加入的學生而言，都是新的經驗和新的開始。

在資料分析上採主題分析法（thematic analysis）。分析步驟採用 Braun 與 Clarke（2006）所建議的步驟：包括熟悉資料，藉由反覆閱讀從資料中找尋意義和模式，繼而進行編碼、發展主題、檢視主題，再次閱讀文本來回檢視編碼，後再精鍊主題

與命名和撰寫分析，呈現每個主題所傳達的故事。因此，本文資料分析時主要檢視和研究問題相關的重要訊息：學生的學習經驗，但也關照原始資料所呈現出的主題與深層意義，然後將編碼組成主題，最後確認主題間的連貫、一致和獨特性（Kieu et al., 2015）。

肆、研究發現

資料分析後計發現三個主題，分別是「實踐場域的刺激」、「擴大內隱知識儲存庫與關係接合」和「自我反思及協作」。

一、實踐場域的刺激

初次和學生討論第一階段方案時，學生們設計很多遊戲和認識臺灣文化的活動，第一作者當下覺得過於粗淺，希望學生修改。但學生們對團體要重新修改充滿遲疑和抗拒，有的擔心一切要重頭來覺得很麻煩；或認為他們上一學期在其他課程辛苦設計的方案是做白工；也有暑期實習接觸過新住民服務對象，覺得應該可行。第一作者的教學直覺告訴自己，若繼續堅持，將使方案執行陷入膠著，不如讓他們到實務現場一試，再做後續處理。

第一次團體開始時，參與的新住民成員聽完學生對團體的介紹後，覺得內容不適合她們的需求。當彼此對團體目標與內

容溝通有所歧異時，有位新住民成員說：「若你們要我們陪你們玩也可以，但你們很閒，我們很忙」。學生們對這樣充滿能量的發言和勇於表達的行為覺得有點受到衝擊和「驚嚇」（2013年第一作者團督記錄）。

作者們在討論時不斷提醒學生關注成員需求，而不是自己的方案執行，也要避免將自己視為協助者，而將新住民類別化為被服務的對象，進而充滿層級關係。雖然學生們都可以理解這些「認知」上的知識，但現場實踐時很多知識來源影響著他們，這些包含和直覺有關的不被知道的理解、從先前的經驗看到相似性，或無意識的知（unconscious knowing）等內隱面向（Trevithick, 2008）。Polanyi認為無聲的假設（silent assumption）潛意識地引導我們推理，此來自知識也來自偏見，這是思考的內隱面，非澄清或表達可以消除（Scott & Moleski, 2005）。也難怪Baikady等人（2022）特別強調重視社工實地學習時的內隱知識，因為它影響著實務者的決定和行動（Rosen & Zeira, 2000）。

經過實務現場新住民成員的刺激，學生們在事後也省思：

我們對新住民有許多既定的刻板印象，如生活苦、嫁來婚姻不幸福和社區有隔閡，一開始我們只想跟新住民說我們想說的、或者我們想給的，原先的團體設計

比較偏向教導面向，……心態就是課程，任務取向。（2013年第一作者團督記錄）

對於「新住民」這個族群的刻板印象需要被打破，不能認為她們來自國外就覺得她們在生活各面向適應上需要幫助，這也是我們最初在規劃方案預設的立場，到現在才發現根本和原本出發點相反，我們都不應該預設任何條件或立場，這樣除了會畫地自限外，也容易和目標目的背道而馳。（學生心得）

我們會有種做好就不想改的態度，一旦完成之後會不想要考慮其他的意見，……對於改變會產生抗拒或排斥，在這次的方案中學習了很多，開始習慣改變，並學習接受變數，提醒自己若不知變通，彈性的空間相對的就會縮減，甚至扼殺了好點子……。（學生心得）

內隱知識包含認知基模（cognitive schema），基模是一個認知結構或過濾訊息的參考架構，藉此解釋和組織資訊不見得都是正確的（Scott, 1990）；也可能包含偏見（Avby et al., 2015）。刻板印象、偏見、抗拒改變等確實影響學生們的選擇，這有可能是無意識，或是因擔心說出不被接受，或自覺說一套做一套的緘默知識。阿朴的長年培力，讓新住民覺得自己不是接受服務的客體，她們用自己的聲音去表達需要的服務。在實務現場來自新住民成員的刺激，引導學生重新去反思自己的內隱的想法，「在課堂很難想像如何和

新住民相處和如何建立關係，進入現場容易理解脈絡」（2014年第一作者團督記錄）。作者們在督導及討論過程中也協助學生進行交流討論與反思，並運用戲劇策略中的肢體呈現以表達口語難以傳遞的資訊（註2），這些均有助於擴大內隱知識的資料庫。

二、擴大內隱知識儲存庫與關係接合

Broudy（1980，引自Imre, 1985）認為教育是在擴大內隱知識儲存庫，可以用於脈絡建立（context building）以處理各種後續問題。學生們反應他們對新住民的陌生：

以前的我在面對東南亞人時，不論是以外籍勞工還是外籍配偶的身分來臺灣，我都會有一種害怕的心理在面對他們，我想或多或少也是有某種程度的優越心態吧！但是進入社工世界後，我知道那是因為我們不夠了解他們，才会有許多誤解和刻板印象，不過平常與新住民的接觸又只能是蜻蜓點水般，根本無從深入認識，參與計畫和提供服務也經歷一段煎熬的心路歷程。（學生心得）

一般課堂認知性的教學著實讓學生難以體會服務對象的樣態與生活處境，因此，作者們著重協助學生能與新住民的生活場域接合，由新住民擔任導師的角色。第一作者建議學生跟著新住民生活一天，跟著她們去打工、發傳單、採檳榔的葉子

或做家務。學生們發現新住民生活很辛苦，但很努力、樂觀及充滿能量，生活中也很少被鼓勵和讚美，她們很辛苦但不可憐。例如，學生們觀察：

這次跟訪活動，除了讓我們更了解她們之外，也更看到她們平常生活的樣子。像是發傳單，雖然是冬天，但被太陽長期照射，真的會熱，且很不舒服，但XX都不會抱怨，反而默默地工作，讓我們更看到了在這個社會較底層工作的她們辛苦、堅韌的一面。且因為薪資都不高，有的人還需要兼好幾份工，才能滿足生活所需。另外，也可以感受到她們對我們的關心，摘檳榔葉時，YY怕我手弄髒或手會痛，就叫我不要摘了；CC也會關心我們會不會熱，怕我們太累等。當我收到她們的關心時，真的很溫暖，也在想在她們一開始來這裡的時候，是不是也有人在她們身邊對他們付出這樣的關心呢？（學生心得）

因為貧窮而讓自己嫁到陌生的國家，所嫁到的家庭可能狀況也不是很好，但她們還是很用心地活在當下，為他們祖國的家、現在的家與他們的孩子，且不怨東怨西地，參加活動還是很開朗地大笑。這也讓我看到了這群姐妹們的韌性。（2013年第一作者團督記錄）

因著新住民的開放與接納，學生們得以參與她們的生活，而有機會跨出學院與新住民的生活脈絡做鍵連，也讓學生視角有所轉變：

在感受上最大的轉變是從我們大學生的視野看成員的需求，到從成員的視野出發看見她們自己的需求，這中間的轉變可能是默默的無形的，但從每次開會中就能發現其實我們已經能漸漸抓住他們的心在想甚麼或在乎甚麼。（學生心得）

在團體裡與新住民的相處，覺得自己的以前真的太以自我為中心了，沒有好好設身處地的為她們設想，會覺得自己認為的才是對的，或是會覺得理所當然，……了解到自己很容易陷入自己的價值觀、世界裡……。（學生心得）

許多學習來自以非傳統方式傳遞的知識（Osmond & O'Connor, 2004），而這樣的學習參與方式對學生也是一大挑戰，「這個過程讓我猶如坐雲霄飛車般，很刺激、冒險，但尖叫過後又能克服重重關卡」（學生心得）。新住民成員的熱情參與也激勵學生的動機和投入：

真正接觸到新住民姐妹後，發現她們擁有非常大的正面能量，能夠吸引我們更加投入，……我發現自己不再害怕，也不排斥方案了，反而更加願意投入時間，並熱衷的完成任務。（2013年12月12日戲劇工作坊記錄）

一開始只要當成課程，任務取向，趕緊完工，沒有很多情感，是新住民的信任，很少願意有人讓她們把心敞開，可以信任一個人和新朋友建立關係，激發我們願意去嘗試、去投入，是她們的態度

影響自己投入和轉變，帶出成就感……像老師的角色，不只參與其中，也提出想法……。（2014年第一作者團督記錄）

此如Osmond（2006）所建議的關係接合和導入，讓學生願意冒險和接受挑戰，進而能跨出內心的「坎」，去瞭解實際的需求，而不會一味堅持自己的想法而視為理所當然。

三、自我覺察和情感接合

Paksi與Héder（2022）認為內隱知識也涵蓋自我反身性（self-reflexive），難以從認知技術層面加以傳授。理論、概念和認知學習是學院社會工作教育所強調的，同理心也經常被當作技術與技巧做訓練。然而，助人關係立基瞭解其他人需求和感受，這也和自我覺察有關，而這些都存有個人性和內隱的面向。如有學生在團督中提及「有些新住民年紀很像自己的母親，我和母親沒有很親近，和婦女聊天感覺很難」（2013年第一作者團督記錄），另有學生提及：

當新住民說生活好苦時，感覺像自己的媽媽在抱怨，媽媽在家是權威角色，當媽媽訴苦時，我都不敢說什麼，只能說「喔」，當時感覺回到跟媽媽關係，感覺身體緊張，很焦慮，不知如何回答。（2013年第一作者團督記錄）

默會知識是個人知識，根植於個人經驗、信仰、觀點和價值（Moreno

et al., 2021)，如Hasenstab與Pietzonka（2019）與Moreno等人（2021）所建議自我反思有助於將其外顯化。作者們投入大量時間於個別和團體督導、交流討論；運用戲劇工作坊整理學生的參與經驗、對行動反思和行動中反思等，均有助於學生面對變數時願意冒險及藝術化因應。反思也讓學生有一個機會去檢視自己當時被撩起的情感和感受，學習覺察身體和情緒，並學習對不舒服開放，而不是逃避。當理智和情緒相互關聯，洞察在其中發生（Hyslop, 2013）。

第三作者曾一再提醒學生，不要有：助人者的迷思，認為我是社工，我有專業學識，我是來幫助他們的！這樣讓助人者充滿壓力！有時候我們對一些事情有太多客觀和應該的想像，反而框住了自己。（2014年第三作者助理工作記錄）

雖然教師被期待去轉化內隱知識成為新的正式知識，或可以用言語加以表達（Batatia et al., 2012），但第一作者對「如何」放下框架有時也覺得難以用口語傳遞或移轉經驗。Batatia等人（2012）建議透過協作方式將內隱知識概念化和外顯化。作者們、新住民成員、阿朴負責人和學生同儕間形成一個協作環境，彼此相互交流學習及批判反思，如Nye（2011）所強調，外顯可實證的正式知識，若無非正式和內隱的知識相輔則無法形成。很高興在期末報告中讀到學生的反思：

不要假設你一定要帶給新住民什麼，在這框架下會動彈不得，聽到她們的分享或抱怨，常很焦慮不知如何接話，拿開框架，很多知識和專業的回應反而能夠出來。（學生心得）

伍、結語

時隔多年後重新整理「阿朴『新』娘家」方案的經驗，有很多感觸。再次閱讀學生們的心得和記錄，看到一段文字，有學生形容第一作者是「幽默的嚴師」，他們當時應該承受不少學習壓力。現在的第一作者較過去更能同理他們當時的焦慮與不安，因為我們彼此間都有一些難以用言語傳遞的知識和想法。社會工作社群關注內隱知識，主要是對主流科技理性學院知識的省思，重視社會工作知識來源的多样性與多元管道，知識生產和發言權也不一定掌握在學院的學者。

新住民成員開放她們的生活場域讓學生們參與其中，扮演宛如協同教學者的角色，因著彼此關係的接合和情感的連結，增強學生們的參與動力。社會工作除了科技理性知識的學習，直觀和創意的藝術化實施同等重要，督導、導師、對行動反思、行動中反思，和多方行動者的交流互動與協作，均有助於學生自我反思、打破既有框架，並平衡情緒、直覺和推理的經驗，將內隱的假設浮出檯面。方案結束

時，阿朴負責人傳遞新住民成員的回饋：「參與團體和學生互動，讓她們覺得多年來真正融入臺灣社會、被接納和看重」，在團體中新住民成員也有機會表達她們緘默知識。這四階段方案的執行，讓師生們能跳出校園的邊界，給予彼此設身處地的可能。

（本文作者：黃彥宜為國立暨南國際大學退休教授；賴怡璇為臺中市少年輔導委員會社會工作人員；林冠惟為南台中家庭扶助中心社工師）

關鍵詞：協力教學、內隱知識、社會工作教育

📖 註 釋

註1：該案獲國立暨南國際大學國家科學及技術委員會「人文創新與社會實踐」研究案經費之補助；執行期間阿朴負責人陳玲萍修女也提供諸多協助及諮詢，特此致謝。此外，段建田同學曾擔任本案工讀生，他為泰國籍僑生，學成返回泰國後，因意外驟逝，也用本文感念他的投入和貢獻。也感謝所有參與的新住民成員及不同階段加入的學生們，他們的參與是本案得以完成的關鍵。

註2：有關戲劇的運用將另文整理，本文限於篇幅，不做討論。

📖 參考文獻

- 黃元鶴（2012年10月）。〈內隱知識（tacit knowledge）〉。國家教育研究院「樂詞網」。<http://terms.naer.edu.tw/detail/510c0c0ef1b366f3290a0900c1c7da49/?startswith=zh&seq=2>
- 黃彥宜、賴怡璇、蔡美雯、沈意婷（2016）。〈藝術在社會工作教育與實務實施的運用〉。《臺灣社會工作學刊》，17，95-130。
- 賴怡璇（2016）。《被束縛的堅韌力量——一個新住民充權團體的歷程》（碩士論文，國立暨南國際大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/b35t6s>
- 劉曉春（2006）。《從學校到實務世界：一個社工實務教師的故事》（博士論文，香港理工大學）。包玉剛圖書館。<https://theses.lib.polyu.edu.hk/bitstream/200/86/1/b2116745x.pdf>
- Avby, G., Nilsen, P., & Ellström, P. E. (2015). Knowledge use and learning in everyday social work practice: A study in child investigation work. *Child & Family Social Work*, 22(S4), 51-61. <https://doi.org/10.1111/cfs.12227>
- Baikady, R., Nadesan, V., Sajid, S. M., & Islam, M. R. (2022). Introduction: New directions to field work

- education in social work: A global south perspective. In R. Baikady, V. Nadesan, S. M. Sajid, & M. R. Islam (Eds.), *The Routledge handbook of social work field education in the global south* (pp. 1-10). Routledge.
- Batatia, H., Hakkarainen, K., & Mørch, A. I. (2012). Tacit knowledge and dialogical learning: Towards a conceptual framework for designing innovative tools. In S. Pavlova, A. Mørch, & A. Moen (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, concepts* (pp. 15-29). Brill.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collins, H. (2000). What is tacit knowledge? In T. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 107-119). Routledge.
- Fischer, M. (2011). Practice literate research: Turning the tables. *Social Work and Social Sciences Review*, 9(1). <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/4/16>
- Hasenstab, V., & Pietzonka, M. (2019). Evaluation of self-reflection training to uncover tacit knowledge in a learning organization. *AIS Transactions on Enterprise Systems*, 4(1). <https://doi.org/10.30844/aistes.v4i1.13>
- Hyslop, I. (2013). *Social work practice knowledge: An enquiry into the nature of the knowledge generated and applied in the practice of social work* (Unpublished doctoral dissertation). College of Humanities and Social Sciences, Massey University.
- Imre, R. W. (1985). Tacit knowledge in social work research and practice. *Smith College Studies in Social Work*, 55(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/00377318509516596>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kerklaan, R. (2011). Working with socially isolated older people: The role of tacit knowledge. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 20(3), 77-84. <https://doi.org/10.18352/jsi.276>
- Kieu, V., Stroud, L., Huang, P., Smith, M., Spychal, R., Hunter-Smith, D., & Nestel, D. (2015). The operating theatre as classroom: A qualitative study of learning and teaching surgical competencies. *Education for Health*, 28(1), 22-28. <https://doi.org/10.4103/1357-6283.161845>
- Martinez-Brawley, E. E., & Zorita, P. M. (2007). Tacit and codified knowledge in social work: A critique of standardization in education and practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 88(4), 534-542. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3675>
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people: A handbook of effective practice*. Routledge.
- Moreno, E. R., Cabello, V. M., López-Cortés, F., & Cedeño, E. A. (2021). The reflective practice as a tool for making tacit knowledge explicit. *Reflective Practice*, 22(4), 515-530. <https://doi.org/10.108>

0/14623943.2021.1930527

- Nye, M. J. (2011). *Michael Polanyi and his generation: Origins of the social construction of science*. University of Chicago Press.
- Osmond, J. (2005). The knowledge spectrum: A framework for teaching knowledge and its use in social work practice. *British Journal of Social Work, 35*(6), 881-900. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch280>
- Osmond, J. (2006). A quest for form: The tacit dimension of social work practice. *European Journal of Social Work, 9*(2), 159-181. <https://doi.org/10.1080/13691450600723013>
- Osmond, J., & O'Connor, I. (2004). Formalizing the unformalized: Practitioners' communication of knowledge in practice. *British Journal of Social Work, 34*(5), 677-692. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch084>
- Paksi, D., & Héder, M. (2022). *Guide to personal knowledge: The philosophy of Michael Polanyi: Tacit knowledge, emergence and the fiduciary program*. Vernon.
- Pehkonen, A., Arola, M., Zvyagina, O., & Grouev, A. M. (2010). *Mentoring and social work: Mentoring handbook*. National Institute for Health and Welfare. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80078/31ed8f03-8e0b-4925-89c0-%208ba244b68354.pdf?sequence=1>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Rosen, A., & Zeira, A. (2000). Unraveling "tacit knowledge": What social workers do and why they do it. *Social Service Review, 74*(1), 103-123. <https://doi.org/10.1086/514459>
- Scott, D. (1990). Practice wisdom: The neglected source of practice research. *Social Work, 35*(6), 564-568. <https://doi.org/10.1093/sw/35.6.564>
- Scott, W. T., & Moleski, M. X. (2005). *Michael Polanyi: Scientist and philosopher*. Oxford University Press.
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the knowledge base of social work: A framework for practice. *The British Journal of Social Work, 38*(6), 1212-1237. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm026>