

Metodički obzori 3(2008)1  
Pregledni rad  
Review article  
UDK: 37.013.77  
Priljeno: 4. 5. 2007.

## **L'APPRENDIMENTO INFORMALE DEGLI INSEGNANTI**

### **Prospettive di ricerca sulle pratiche didattiche**

*Giancarlo Gola,  
Dipartimento Educazione e Formazione,  
Università di Trieste, Italia*

#### ***S o m m a r i o***

Quando gli insegnanti riflettono sulle loro pratiche didattiche, parlano spesso di apprendimento generato dall'esperienza, o di istinto professionale o intuizione che guida le loro azioni. La ricerca psicopedagogica caratterizza questo fenomeno come apprendimento informale e conoscenza tacita.

L'apprendimento informale può essere definito come apprendimento non intenzionale, originato nei contesti operativi, i cui risultati si manifestano spesso inconsapevolmente. L'apprendimento in particolare nei contesti professionali, riconosce motivo di interesse in quanto esso avviene prevalentemente in modo informale, scarsa risulta la conoscenza su come questo processo avviene, si sviluppa, è supportato, nella prospettiva dell'apprendimento in età adulta non esistono conoscenze che non dipendano da apprendimenti precedenti e dai contesti socio-culturali di appartenenza.

L'articolo sintetizza l'evoluzione di tipo teorico ed empirico, che ha assunto il termine apprendimento informale nella professione di insegnante, e come questo significato sia percepito, recuperato e possa costituire un processo metacognitivo sulle conoscenze, sulle pratiche didattiche, sulle azioni in classe.

**Parole chiave:** *Apprendimento informale, pratiche didattiche*

### **Presupposti teorici sull'apprendimento informale in età adulta**

C'è una certa confusione concettuale sui termini e significati di apprendimento formale e non formale, i confini che distinguono i diversi tipi di apprendimento sono molto difficili da individuare, e lo stesso termine apprendimento è stato ed è tuttora un fenomeno attorno a cui non vi è convergenza scientifica. Le diverse definizioni e i diversi significati che sono stati espressi, fanno capire che è quanto meno arduo definire univocamente il concetto di apprendimento. Knowles (1996, trad. it.) sostiene che l'apprendimento è un fenomeno difficile da afferrare, e il modo con cui viene definito influenza le varie teorie e le varie modalità di azione in grado di produrre apprendimento.

Anche alcuni cambiamenti paradigmatici riferiti alla natura della conoscenza, lo spostamento da una epistemologia della conoscenza riferita all'individuo, ad una epistemologia della conoscenza data dalla relazione dell'individuo con il mondo (azione, esperienza, contesto, situazione), una conoscenza dinamica, distribuita, non definitiva, i cui significati variano tra gli individui e tra le culture, ha posto l'attenzione ad investigare i significati della cognizione, della comprensione umana e dell'apprendimento come processo che avviene a qualsiasi età, condizione, momento, mettendo in crisi altre visioni paradigmatiche.

L'apprendimento avviene in forme esplicite ed in forme implicite, anche dalle occasioni della vita quotidiana in cui è immerso il soggetto, questo implica che la maggioranza degli apprendimenti si realizzano come risultato di esperienze consapevoli, anche se ciò non preclude la possibilità che alcuni eventi che si realizzano alla periferia dell'esperienza consapevole (Polanyi M., 1990), siano comunque interiorizzati. I processi di generazione di conoscenza possono essere processi di conoscenza consapevole, dichiarata, diffusa, condivisa, ma anche di conoscenza inespresa, implicita, che esiste nella testa degli individui, che nasce dall'esperienza, come l'esperienza lavorativa, e che, come tale, si collega alla capacità di comprensione dei contesti di azione, che difficilmente possono essere comprese da chi non condivide tali esperienze. Nell'agire sociale molti modi di operare e molte procedure sono attuate in modo meccanico e derivano da conoscenze implicite.

Per comprendere alcuni significati attorno al termine apprendimento informale è necessario capire da dove questo termine trae origine e quali e quanti significati si intersecano con esso. Se in un primo periodo l'attenzione si è focalizzata (e forse ancora oggi ampiamente presente quando ci si riferisce ad apprendimento informale) sui contesti che originano l'apprendimento, oggi il focus si è in parte spostato attorno al processo di intenzionalità soggettiva dell'apprendere.

I termini apprendimento informale e non formale (*informal learning e non-formal learning*), recentemente utilizzati nel contesto dell'educazione degli adulti, derivano dal termine "educazione non formale" (*non-formal education*), da cui hanno assunto una parziale distanza di significato, accentuando i significati di formalità e informalità del processo di apprendimento, piuttosto che dell'atto educativo in senso stretto.<sup>1</sup> Questa posizione selettiva di "formalità-informalità" dell'apprendimento come elemento per distinguere e anche definire gli apprendimenti di tipo informale, ha trovato alcuni sostenitori, ma anche forti critiche.

Nel *Memorandum sull'istruzione ed educazione permanente*<sup>2</sup> vengono distinte tre diverse categorie fondamentali di apprendimento lungo l'arco della vita:

---

<sup>1</sup> Straka propone un cambiamento di prospettiva di significato del termine apprendimento informale in cinque fasi storiche a partire dal termine "educazione non-formale" assunta dall'Unesco nel 1947, per giungere ad oggi al termine "apprendimento non formale" assunto dall'Unione Europea in connessione con la promozione di una politica dell'apprendimento lungo tutta la vita. Cfr. Straka, G. A. (2004)

<sup>2</sup> COMMISSIONE EUROPEA, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000, pp. 8-9

- *apprendimento formale* – apprendimento che si svolge negli istituti di istruzione e formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute
- *apprendimento non formale* – che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi di società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali.
- *apprendimento informale* – è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze.

Nel Glossario CEDEFOP, curato da Bjornavold's (2000), l'apprendimento informale è definito in relazione al rapporto tra contesto formale ed informale. Colley, Hodkinson, e Malcom<sup>3</sup> dopo aver esaminato attentamente le differenze di apprendimento in termini di formalità e informalità, hanno provato a classificare secondo alcuni criteri l'apprendimento e hanno desunto che si trattava di una classificazione ambigua, soprattutto riferendosi al livello di apprendimento codificato in relazione alle condizioni esterne e al tipo di attività. Un'analisi sul concetto dell'apprendimento solo distinto in base al livello di formalità, dimostra che questa definizione non riesce a comprendere tutti i livelli di apprendimento, specialmente rispetto alle condizioni "soggettive" interne e costitutive che generano gli apprendimenti e che sono anche quelle che spesso originano apprendimenti impliciti. Un'altra caratteristica da considerare è che le azioni sono spesso plasmate dal contesto nel quale avvengono, in questa prospettiva di tipo socio-culturale le azioni si svolgono in contesti nei quali le persone apprendono norme di comportamento, valori e obiettivi e influenzano l'apprendimento. Recentemente Colardyn e Bjornavold's (2004) tentarono di dare una nuova definizione ai concetti di apprendimento formale, non-formale ed informale, sulla base di due presupposti: *l'intenzionalità ad apprendere del soggetto*, e *il contesto strutturale entro cui si apprende*. La domanda che i ricercatori si pongono è se il concetto di intenzionalità dell'apprendimento si riferisce solo ed esclusivamente al livello di formalità e l'informalità del contesto in cui avviene l'apprendimento. Un apprendimento può essere sia intenzionale che non a prescindere dal tipo di contesti in cui si genera.

Oltre a considerare l'apprendimento a seconda del livello di intenzionalità e non intenzionalità, Straka, rifacendosi a Anderson (1995) introduce tre termini per comprenderne più a fondo il significato di apprendimento: *implicito, esplicito e incidentale*.

---

<sup>3</sup> I ricercatori hanno estratto alcuni criteri per differenziare gli apprendimenti in termini di formalità e informalità: educazione e non educazione, luoghi di educazione o comunità primarie, apprendimento e insegnamento intenzionale o volontario, apprendimento già strutturato e meno strutturato, apprendimento diversificato in base a criteri di valutazione e riconoscimento, momenti di apprendimento, apprendimento tacito o esplicito, apprendimento riferito ad un contesto specifico o trasversale, generalizzabile. All'interno della sotto-categoria "attività di apprendimento" molti elementi non sarebbero stati categorizzati sullo stesso livello ad esempio: "apprendimento esplicito", "apprendimento tacito" con la natura di conoscenza. cfr. Colley H., Hodkinson P., Malcom J., 2003. anche Straka, 2004, p.6

Ragionare su questi tre livelli di apprendimento significa considerare l'apprendimento nella prospettiva soggettiva non solo sulle condizioni e sul contesto nei quali avviene, infatti, Straka sostiene che l'apprendimento non è un processo connesso esclusivamente alle logiche formali, ma anzi apprendimenti impliciti, espliciti ed incidentali hanno luogo indipendentemente dal loro contesto. Un esempio tipico di apprendimento incidentale è quello generato all'interno di un gruppo di pari, le interazioni in questo tipo di *setting* possono essere di tipo esplicito, implicito e incidentale, ma soprattutto generano apprendimenti informali, che non vengono designati o riferiti a specifici organismi istituzionali come la scuola, o non sempre, la stessa situazione può avere luogo in qualsiasi altro contesto, come un'organizzazione professionale.

Per Choomb P.H. (1989) l'apprendimento informale è di gran lunga la forma più comune di apprendimento in età adulta, di tipo spontaneo, non strutturato, che avviene in diverse situazioni ed è una delle tre tipologie in cui può avvenire l'apprendimento, le altre due si riferiscono principalmente al diverso *setting* una di tipo più formale e una definita non formale. L'apprendimento informale si distingue dalle altre per il diverso e più alto livello di auto-direttività dell'apprendimento. Lo studioso sostiene che l'educazione non formale, ed informale al pari di quella formale è utile per definire le diverse tipologie di attività educative ma non sia definibile come un sistema formativo vero e proprio, rimanga una definizione generica. Diversamente Radcliffe D.J. e Coletta N.J.(1989), propongono una definizione di "informale" come un processo reale durante il corso della vita per cui ogni individuo acquisisce attitudini, valori, capacità, conoscenze dall'esperienza quotidiana, dalle influenze educative e dalle opportunità presenti nei diversi contesti, dalla famiglia dal lavoro, dal gioco, dai mass-media ecc., l'educazione formale, informale e non formale è strutturalmente unica e può essere distinta dal contenuto, dalla metodologia, dalle tecniche di organizzazione degli elementi. Illeris (2004), chiama apprendimento informale come apprendimento quotidiano, perché succede in ogni momento della vita privata e in contesti non-organizzati, nella vita di ogni giorno, e come Livingstone (2001), un tipo di apprendimento che avviene senza una formazione esterna imposta da programmi o istituzioni di tipo formali e strutturati, come la scuola.

Altri autori che si sono occupati di ricerche sull'apprendimento informale e sull'educazione informale, contrappongono il concetto di "forme naturali di apprendimento", a quelle "formali", le forme naturali di apprendimento identificate sono ad esempio: apprendimento dal fare, dall'esperienza, dalla riflessione (*learning by doing, learning by experience, learning by reflection*).

Anche Cross K.P. (1981), (autore che si è occupato delle situazioni di apprendimento degli adulti e che si avvicina agli studi andragogici di Knowles) descrive l'apprendimento formale ed informale come due finalità dell'apprendimento continuo e permanente. L'apprendimento formale di solito è elencato in un curriculum di studio, è insegnato ed è valutato attraverso degli standard che non sono determinati o governati dallo studente, ed include attività come corsi, seminari ed addestramento formale, mentre l'apprendimento informale è volontario, spesso basato sulle situazioni in cui gli adulti si collocano. L'apprendimento al di fuori di contesti formali, secondo Resnick L.B. (1987), assume le seguenti caratteristiche: una distribuzione sociale della cono-

scienza tra individui di un gruppo, organizzazione, contesto o interazione sociale, la manipolazione di strumenti utilizzati nelle pratiche, il ragionamento contestualizzato riferito a eventi e oggetti dell'esperienza, le competenze per affrontare le situazioni.

Livingstone (2001) suggerisce una definizione generica di apprendimento informale: apprendimento inteso come l'attività che comporta la ricerca di capire, di conoscere o l'abilità che avviene senza la presenza esterna ed imposta di un'atto formativo. L'apprendimento informale può accadere in qualsiasi contesto fuori dai percorsi formativi prefissati e deliberati. Un criterio che distingue l'apprendimento informale da quello di altre forme tacite di apprendimento è il riconoscimento retrospettivo di una forma significativa e nuova di conoscenza, comprensione o l'abilità, acquisita durante le azioni.

Colley, Hotkinson e Malcolm (2002) presumono che l'apprendimento segua un processo analogo a prescindere dal contesto di riferimento nel quale avviene, ma in linea con altri studiosi (Eraut 2004; Straka, 2004) ritengono che l'apprendimento informale avvenga in contesti nei quali siano assenti programmi predefiniti o strutture di insegnamento, come l'apprendimento sul posto di lavoro, apprendimento non organizzato esplicitamente e non condotto da attori esterni, basato su fattori soggettivi che influenzano la cognizione quali: l'apprensione, la motivazione e l'emozione, un apprendimento esso rimane parzialmente implicito.

Nel tentativo di spiegare i significati di apprendimento informale Eraut (2004), rifacendosi a Reber (1993), definisce l'apprendimento informale come l'acquisizione di una conoscenza che ha luogo indipendentemente dalla consapevolezza di apprendere e senza una conoscenza esplicita circa quello che è stato già acquisito, questo tipo di conoscenza viene chiamata conoscenza tacita. Gli studi condotti da Eraut hanno definito una categorizzazione teorica di apprendimento informale su tre livelli di intenzionalità che distingue:

- *l'apprendimento deliberativo (apprendimento consapevole, progettato)*
- *l'apprendimento reattivo (spontaneo, nel quale il livello di intenzionalità varia a seconda di situazioni e contesti)*
- *l'apprendimento implicito (nel quale non vi è alcuna intenzione e consapevolezza di imparare).*

Le tre distinzioni formulate da Eraut, indicano le possibili relazioni temporali tra un episodio di apprendimento e le esperienze che gli hanno consentito l'acquisizione di nuove conoscenze, il contesto nel quale accade l'apprendimento è sempre il presente, mentre l'oggetto dell'apprendimento può essere nel passato, presente o futuro, la pianificazione delle opportunità di apprendimento futuro è spesso di tipo informale, le opportunità potrebbero invece essere formali o informali. Prendendo in parte le distanze dai altri studi sull'apprendimento esperienziale<sup>4</sup>, Eraut sostiene che parte del problema è che quando noi ci riferiamo a "un'esperienza", probabilmente stiamo pensando ad un so-

---

<sup>4</sup> Le critiche sull'apprendimento esperienziale asseriscono che sono prospettive che separano i contesti dell'esperienza dai processi di apprendimento (cfr. Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. 2007)

lo episodio o incidente o evento particolare, ma quando noi parliamo di come abbiamo imparato, probabilmente dovremmo rifarci o ci rifacciamo a tutti i nostri apprendimenti accumulati da una serie di episodi ed eventi accaduti nel corso del tempo, la più importante caratteristica che distingue l'apprendimento 'non-formale' da quello formale è la presenza di un'intenzionalità ad apprendere.

Marsick e Watkins (1990) sostengono che l'apprendimento informale può accadere sia in contesti istituzionali (come una classe, una organizzazione) sia in contesti non istituzionali, e aggiungono che, non solo è un apprendimento riferito all'individuo, ma rimane primariamente nella mano dello stesso discente (adulto). Esse accentuano la differenza tra *apprendimento intenzionale* e *apprendimento incidentale*, ma diversamente da Eraut (2000), la loro tesi rimane una semplice distinzione binaria tra due modalità di apprendimento. Si riferiscono all'apprendimento intenzionale come un tipo di apprendimento informale, ritenendo che l'apprendimento autodiretto, sia un'alternativa all'apprendimento non-intenzionale, questo viene definito come un sottoprodotto di altre attività come l'organizzazione socio-professionale (quindi il contesto, l'ambiente, l'organizzazione nella quale sono immersi i soggetti e che condizionano e/o facilitano l'acquisizione di nuovi apprendimenti), o apprendimento non-intenzionale generato da prove ed errori. L'apprendimento informale può essere incoraggiato intenzionalmente da un'organizzazione o può non originarsi nonostante si operi in ambiente favorevoli all'apprendimento. (su questo punto cfr. anche Mocker D.W. e Spear G.E., 1982). L'apprendimento incidentale invece avviene in ogni occasione, anche se le persone non né sono sempre consapevoli.

Marsick e Volpe (1999), successivamente in un loro studio, precisano il concetto e definiscono apprendimento informale come: un apprendimento integrato e associato alla quotidianità e all'esperienze, provocato da un cambiamento interno o esterno, non estremamente consapevole, di natura incidentale, generato da un processo induttivo di riflessione ed azione, collegato ad apprendimenti di altri, ritenendo che l'apprendimento informale ed incidentale è il cuore dell'educazione e formazione degli adulti, perché questo tipo di apprendimento è centrato sullo studio e l'analisi delle esperienze di vita e da ciò che si apprende dall'esperienza.

Rusaw (1995), suggerisce che l'apprendimento informale è un processo di apprendimento che avviene durante l'esperienza di ogni giorno, spesso a livello sub-conscio.

Nel suo lavoro sull'apprendimento informale Garrick (1998), distinguendosi parzialmente da Marsick e Watkins, afferma che l'apprendimento informale è intenzionale, mentre l'apprendimento incidentale non lo è. Anche Beckett e Hager (2002), distinguono l'apprendimento tra formale e non-formale (tra apprendimento di tipo istruttivo e specialistico e *setting* di apprendimento non-specialisti e istruttivi), sostenendo che l'apprendimento formale non dovrebbe essere visto come superiore ad altre forme di apprendimento, e propongono un nuovo paradigma emergente dell'apprendimento, che viene esemplificato come: *apprendimento informale sulla pratica professionale*. Esso sarebbe un apprendimento di tipo organico e olistico, contestuale, basato sull'esperienza, sorge in situazioni dove lo scopo principale non è apprendere, attivato da studenti e discenti individualmente piuttosto che attivato da insegnanti, è un apprendimento spesso

generato in forma collaborativa.

Schugurensky D.(2000), per cercare di chiarire i significati attorno al termine apprendimento informale, propone una tassonomia dell'apprendimento partendo da due categorie principali: l'*intenzionalità* e la *coscienza* ad apprendere. Attraverso queste due categorie egli propone la suddivisione dell'apprendimento informale in tre forme: apprendimento auto-diretto, apprendimento incidentale, apprendimento da socializzazione, come riportato in Tab.1, facendo anche alcuni esempi su ciascuna forma di apprendimento.

<i>Forme di Apprendimento informale</i>	<i>Intenzionalità</i>	<i>Coscienza</i>
Apprendimento Auto-diretto	Si	Si
Apprendimento Incidentale	No	Si
Apprendimento Socializzato	No	No

Tabella 1 - *Forme di apprendimento informale* (tratto da Schugurensky D., 2000)

L'apprendimento auto-diretto si riferisce ad un progetto di apprendimento dell'individuo senza l'assistenza specifica di un insegnante, educatore, istruttore, ma può includere la presenza di altri soggetti non in qualità di insegnanti. È un apprendimento intenzionale, perché l'individuo ha lo scopo di apprendere anche prima che il processo di apprendimento inizi, ed è un apprendimento consapevole, nel senso che vi è consapevolezza di imparare. (ad esempio una persona vuole approfondire le conoscenze su un evento storico, e per raggiungere questo obiettivo legge libri, archivia documenti, guarda film e video, visita musei, partecipa a conferenze su quegli eventi, oppure un gruppo di amici per preparare un piatto speciale a cena, legge da un libro di cucina o internet delle ricette, chiama la nonna di qualcuno per chiarire qualche dubbio).

Diversamente l'apprendimento incidentale si riferisce ad un apprendimento generato dall'esperienza quando il soggetto non ha alcuna intenzione specifica ad apprendere, ma dopo aver vissuto l'esperienza diviene consapevole che vi è stato un apprendimento, ha acquisito nuove conoscenze, in tal senso è un apprendimento non intenzionale, ma consapevole (ad esempio una persona sta guardando le notizie e c'è un documentario circa l'ingiusto trattamento che un gruppo etnico ha ricevuto durante un particolare periodo, un fatto storico che l'osservatore non sapeva prima di questo momento, oppure un gruppo di amici è ad una festa ed un bambino sta soffocando, uno dei genitori soccorre il bambino prima che soffochi, i membri del gruppo fanno delle domande sulla procedura e le ragioni fisiologiche riferite al soccorso e immediatamente divengono consapevoli che loro impararono qualche cosa nuovo ed eventualmente potrebbero applicare in futuro se richiesto). L'apprendimento per socializzazione (anche definito da Schugurensky D apprendimento tacito) si riferisce all'interiorizzazione di valori, atteggiamenti, comportamenti, abilità, riferibili alla vita di ogni giorno. Non solo non abbiamo nessuna intenzione a priori di acquisirli, ma non siamo consapevoli che stiamo acquisendo detti valori, atteggiamenti, abilità. (ad esempio un' insegnante di scuola elementare ha aspettative diverse dai bambini maschi e femmine, e li tratta differente-

mente, e né l'insegnante né gli studenti, sono consapevoli dell' impatto del curriculum implicito sull'educazione al genere e alla socializzazione, una persona vive in un ambiente razzista (o classista, maschilista, ecc.) ambiente nel quale vi è una percezione negativa su persone di colore ed atteggiamenti discriminatori, e presume che questa percezione sia parte della realtà obiettiva, non come un processo di apprendimento, o ancora un gruppo di amici regolarmente gioca a sport , e dopo molti anni sono divenuti particolarmente abili, senza riflettere che era un processo di apprendimento continuo). La distinzione sulle forme di apprendimento informale, usando intenzionalità e consapevolezza come il criterio per distinguere fra esse, suggerisce a Schugurensky D. che vi possa essere una quarta forma di apprendimento intenzionale, ma non consapevole, che gli apprendimenti informali possano accadere individualmente, ma anche in gruppo, che l'apprendimento informale può aver luogo in qualunque spazio, come il posto di lavoro, la famiglia, una comunità ecc., che può accadere a qualunque età dalla nascita alla morte, che vi sono una varietà di fonti per apprendere informalmente (libri, giornali, internet, nuove tecnologie., scuole, musei ecc.). La consapevolezza di un apprendimento non intenzionale che è avvenuto attraverso momenti di socializzazione potrebbe non essere immediata, ma avvenire dopo molto tempo attraverso un riconoscimento retrospettivo, l'apprendimento informale, come altri tipi di apprendimento può essere aggiuntivo o trasformativo di abilità e conoscenze, esso può completare e rafforzare le conoscenze già acquisite in precedenza con l'istruzione formale e non formale, ma può anche essere in contraddizione. La distinzione di Schugurensky D. sull'apprendimento non esaurisce del tutto i significati attorno a questo termine, infatti non chiarisce il tipo di intenzionalità, non approfondisce i significati della conoscenza in senso ermeneutico, non chiarisce se lo scopo dell'apprendimento è soggettivo o collettivo e quindi se l'apprendimento ha a che fare con un sistema di controllo sociale, trasformazione sociale, azione sociale. Il punto interessante qui non sono i termini e le distinzioni offerte da questi autori, ma il loro riconoscimento condiviso che tipi di apprendimento più o meno intenzionali possono accadere nel posto di lavoro come una parte integrante del processo della pratica professionale e di acquisizione consapevole o meno, esplicita o implicita, di conoscenze e saperi. L'apprendimento informale riprendendo la prospettiva di Straka, e le diverse posizioni sopra richiamate, è un tipo di apprendimento che integra i concetti di formalità del contesto, di intenzionalità del soggetto più o meno esplicita e di incidentalità del processo cognitivo.

In linea con queste posizioni vengono descritte alcune ricerche, che si avvicinano seppur in modo diverso, ai termini sopra richiamati (cfr. le posizioni in particolare di Marsick, V.J., Watkins, K, 1990, Schugurensky D., 2000), in quanto nonostante vi siano ancora molte differenziazioni paradigmatiche sull'apprendimento informale e non-formale, esso è un fenomeno di rilievo nel dominio delle ricerche in ambito educativo sulle pratiche e le conoscenze dei soggetti adulti.



## Le ricerche sull'apprendimento informale

Gli sviluppi teorici contemporanei sull'apprendimento adulto e sulle capacità di apprendere in età adulta fuori dagli *standard* di relazione tra insegnamento-apprendimento diretto, hanno influenzato e incoraggiato alcuni ricercatori a concettualizzare e studiare le dimensioni e le caratteristiche dell'apprendimento informale. La ricerca sull'apprendimento *informale* è un segmento di ricerca, che si inserisce nel panorama della ricerca di tipo educativo (acconto ad un filone di ricerca di matrice psicologica sulle pratiche e l'acquisizione di conoscenze in età adulta da cui la ricerca educativa trae anche ispirazione paradigmatica<sup>1</sup>), in particolare riferita all'apprendimento adulto e degli adulti, un filone di ricerca ancora controverso che ha diverse sfaccettature in particolare sugli oggetti considerati dalle indagini e sui soggetti indagati, sui paradigmi di ricerca scientifica sulla conoscenza ancorati al cognitivismo piuttosto che all'approccio socio-culturale: diversi sono i contenuti delle ricerche che spaziano dall'educazione implicita extrascolastica, all'educazione implicita familiare, all'educazione e apprendimento informale negli ambienti di lavoro (filone maggiormente indagato), alle fonti degli apprendimenti informali, all'efficacia degli apprendimenti informali, alle condizioni dell'apprendimento informale, all'apprendimento in attività non lavorative, all'apprendimento incidentale e intenzionale.

La ricerca sull'apprendimento informale, specificamente orientata agli adulti, iniziò con gli studi di Malcolm Knowles (1950) sull'educazione informale degli adulti e che sviluppò il concetto di andragogia anteposto alla pedagogia. Knowles ritiene fondamentale che ogni individuo eserciti un'attività capace di generare apprendimento continuo. Questa prospettiva ispirò gran parte della ricerca empirica sull'apprendimento auto-diretto, (*self-directed learning*) iniziata da Allen Tough (1971), continuò abbastanza intensivamente fino agli anni settanta con diversi studi<sup>2</sup>. Tra le prime ricerche sull'apprendimento adulto interessante è anche la proposta di Mocker and Spear, (1982), per i quali l'apprendimento informale si diversifica dall'apprendimento formale, in quanto il primo è meno o addirittura non è per nulla controllato né dal soggetto né dall'istituzione, a differenza del secondo totalmente controllato e organizzato dall'istituzione e non dal soggetto.

Dalla ricerca condotta per conto dell'OECD, di Livingstone (1999) emerge che il coinvolgimento della popolazione adulta in attività formali, non formali e informali di educazione e istruzione è elevato, sia che queste siano attività formative, che si presentano come programmi, percorsi di studio finalizzati al conseguimento di titoli di studio, sia come corsi di argomento e finalità varie. Parlare di apprendimento adulto non significa tuttavia limitare l'attenzione alla rilevazione degli apprendimenti formali e non

---

<sup>1</sup> cfr. Eraut M. 1994, Sternberg J. R., Horvath J.A. 1999, Reber, A. S. 1993, Day C. 1999.

<sup>2</sup> Per una ricognizione sulle ricerche empiriche sull'apprendimento informale (prevalentemente strutturate) cfr. Livingstone D.W. (2001), *Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research*, NALL Working Paper, n.21, 2001, Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto

formali, intesi come apprendimenti che si svolgono entro programmi e percorsi di studio o corsi finalizzati esplicitamente agli apprendimenti di conoscenze dichiarate, la popolazione adulta fruisce anche di occasione di apprendimento al di fuori delle istituzioni formative, nello svolgimento dei compiti ed impegni della vita quotidiana, Livingstone (1999) infatti indica, l'apprendimento informale come *"ogni attività che comporta la ricerca di conoscenza o l'abilità che vengono esercitate fuori dai contesti istituzionali di istruzione e formazione, ogni apprendimento che avviene esternamente all'istruzione formale e non formale"*. La ricerca esplorando il coinvolgimento degli adulti in attività di apprendimento, rileva una diversità notevole di come i soggetti adulti apprendono, apprendere informalmente è una attività universalmente praticata, anche se non tutti se ne rendono conto, non la valorizzano in modo adeguato ovvero non trovano opportunità di sviluppare questa forma di arricchimento culturale. Le ricerche empiriche di Livingstone consentono in ultimo di definire quattro forme di apprendimento: formazione iniziale formale, educazione e formazione non-formale degli adulti, formazione informale, apprendimento informale. A conclusione del rapporto Livingstone, nel tracciare le linee future di ricerca sull'apprendimento informale insiste su alcuni argomenti sui quali gli studi dovrebbero concentrarsi: siano centrati sull'apprendimento informale ed intenzionale che i soggetti possono identificare come significativo per loro; distinguano l'apprendimento informale che accade nei diversi contesti da processi formativi stabiliti dall'istruzione non formale che avviene in corsi organizzati; distinguano tra apprendimento informale auto-formativo e auto-diretto che la maggior parte di persone fanno su se stesse, e apprendimento informale ed addestrando che coinvolge un mentore a supporto dell'apprendimento; stimino le attività di apprendimento informali in relazione alle altre attività della vita di ogni giorno incluso tipi diversi di lavoro pagato e non retribuito, e lascia spazio alla simultaneità con alcuni di queste altre attività; insistano sull'esaminare direttamente l'apprendimento informale pratico di tutti gli adulti senza alcuna presunzione che gli specifici gruppi socio-demografici abbiano più o meno predisposizione all'apprendimento.

Le ricerche sull'apprendimento informale si sono successivamente differenziate su diversi paradigmi e prospettive teoriche, metodologiche, empiriche, differenze che potrebbero essere genericamente riassunte tra studi sull'apprendimento informale riferiti al soggetto che apprende, studi sull'apprendimento informale riferiti al contesto di apprendimento e studi sul tipo e sulla natura della conoscenza tacita e informale.

Recenti studi (Bound and Middleton, 2003; Kwakman, 2003; Eraut et al. 2004) hanno favorito un progresso nella comprensione delle attività lavorative associate all'apprendimento informale, nonché la consapevolezza dei fattori personali e contestuali che promuovono o impediscono la partecipazione all'apprendimento informale. Le ricercatrici Marsick V.J. e Watkins K(1999) e più recentemente in collaborazione con Cseh (1999), si sono concentrate sull'apprendimento informale e incidentale, e hanno proposto un modello che rappresenta una possibile visione di apprendimento che scaturisce da incontri di ogni giorno in relazione ad un determinato contesto e che influenza l'interpretazione soggettiva verso l'apprendimento e verso le esperienze. Secondo questo modello l'apprendimento è un processo anche di natura incidentale, che accade sempre, indipendentemente dalla propria consapevolezza. Esso ha origine da un'esperienza, che

genera una interpretazione, vengono scelte delle alternative e strategie di apprendimento e delle possibili soluzioni.

Eraut M., (1999, 2004) ha esplorato l'apprendimento informale come sviluppo di conoscenze e abilità sul posto di lavoro (*informal learning in workplace*), in particolare cercando di indagare "quello che si sta apprendendo, come viene appreso e quali fattori influiscono sull'apprendimento". Questo studio ha incluso diverse tipologie di figure professionali (direttori, tecnici, ingegneri, professionisti socio-sanitari e medici, esperti economisti e della finanza), ma non si è soffermato specificamente su una professione in particolare. Il gruppo di ricerca identificò nove tipologie di episodi e condizioni che favoriscono l'apprendimento informale: il lavoro per acquisire una specifica "qualifica professionale", percorsi di aggiornamento, eventi speciali, materiali e documenti di lavoro, il sostegno dell'organizzazione, la consultazione e la collaborazione all'interno del gruppo di lavoro, la sfida del lavoro stesso, la consultazione fuori del gruppo di lavoro e la vita extra-professionale. Questi ricercatori cercarono anche di identificare i vari fattori che influenzano l'apprendimento, dovuti alla cultura professionale e organizzativa sul posto di lavoro, come: la fiducia, la motivazione, l'esperienza precedente, la micro-cultura del posto di lavoro, l'organizzazione del lavoro, le associazioni e gruppi professionali. Le conclusioni alle quali Eraut giunge consentono di distinguere due specifiche caratteristiche riferibili all'apprendimento informale sul contesto professionale: il contesto di apprendimento, e i fattori principali che influenzano l'apprendimento. La prima cosa che è emerso dalle interviste era l'importanza della fiducia, molti degli apprendimenti sulle pratiche professionali accadono facendo cose ed essendo pro-attivi nel cercare le opportunità di apprendimento, e questo processo richiede fiducia. Inoltre, la fiducia serve per superare con successo le sfide nel lavoro. C'è così una relazione triangolare tra sfida, sostegno e fiducia, Se non vi sono queste tre condizioni né sfida, né appoggio sufficiente per incoraggiare una persona per rispondere ad una sfida, né la fiducia, la motivazione all'apprendimento scema. Rispetto alla seconda caratteristica i fattori che favoriscono o influenzano l'apprendimento la ricerca ha permesso di individuare : la difficoltà o sfida del lavoro e se queste erano affrontabili individualmente o collettivamente, le opportunità di osservare persone (colleghi) con maggiore esperienza e per favorire relazioni che offrirebbero appoggio, sostegno, consiglio. Le persone sono più efficienti su compiti dove hanno già acquisito esperienza, ma possono anche avere bisogno di essere coinvolte in una serie più vasta di compiti in ordine ad altre esperienze.

La ricerca di Cheetham e Chivers (2001) sull'apprendimento informale ha permesso di distinguere alcune forme, modalità e azioni attraverso cui si apprende in diverse pratiche professionali: apprendimento sul lavoro, il lavoro con colleghi esperti, il lavoro di squadra, l'analisi e la riflessione sulle esperienze, l'apprendimento generato dal rapporto con clienti, pazienti, ecc, imparare con altri e addestrando altri colleghi, il sostegno di un mentore (tutor, collega), l'uso di un modello di comportamento, le esperienze precedenti, in sintesi si evidenziano cinque fattori generali che influenzano il processo cognitivo: l'opportunità di sperimentare una serie di esperienze, la motivazione ad acquisire le competenze necessarie per migliorare continuamente, la pratica adeguata nell'eseguire i vari compiti e funzioni per dominare le competenze richieste; la persis-

tenza nel superare le difficoltà e nel perseverare quando le cose non stanno andando bene; l'influenza e il sostegno degli altri (come i colleghi di lavoro).

## **L'apprendimento informale degli insegnanti**

Diverse sono le ricerche sulle pratiche professionali degli insegnanti e sui processi riflessivi intorno alle esperienze didattiche (cfr. Zeichner K.,M., Liston D., 1996; Striano M., 2001; Laneve C., 2005; Colombo M., 2005; Griffin M.L. 2003; Johnson K.E., Golombek P. 2002), sulle loro conoscenze e la natura dell'apprendimento, (cfr. Day C. 1999; Cherubini G., 1999; De Mennato P., 2003; Sternberg J.R., Horvath J.A., 1999), meno studiato risulta il fenomeno dell'apprendimento informale sulla professione di insegnante, sulle attività pratiche che generano apprendimento, sulle conoscenze implicite generate dall'esperienza e dalle azioni.

La ricerca sull'apprendimento informale degli insegnanti, condotta da A. Hoekstra, D. Beijaard, R.Groningen, M.Brekelmans, F. Korthagen (2007)<sup>3</sup>, ha centrato l'attenzione sulla riflessione e sull'esperienze vissute in classe e durante le pratiche di insegnamento degli stessi insegnanti partecipanti. La ricerca si basa sul paradigma cognitivo dell'apprendimento, essi hanno strutturato lo studio considerando l'importanza dell'apprendere dall'esperienza, ritenendo che l'apprendimento degli insegnanti si basi principalmente sulle proprie esperienze e di come le esperienze passate possono o hanno contribuito a modificare la loro professione e le loro pratiche. Per la ricerca si sono basati sulla letteratura che riguarda gli studi sull'apprendimento informale sul posto di lavoro. Cercando di distinguere i risultati della ricerca empirica secondo il modello teorico di Eraut, gli studiosi hanno proposto una classificazione delle attività didattiche rilevate, distinte in apprendimenti *deliberativi*, apprendimenti *reattivi*, apprendimenti *impliciti*. Per ciò che attiene l'apprendimento deliberativo degli insegnanti la ricerca ha individuato tre tipi di attività che generano apprendimento informale: la progettazione didattica, la pratica didattica, e la valutazione. Relativamente all'apprendimento reattivo sono stati individuati tre generi di attività: la consapevolezza sull'istante in cui si esercita un'attività e sull'azione, la consapevolezza durante lo svolgimento di un'azione e una consapevolezza successiva all'azione, infine sull'apprendimento implicito i dati raccolti mostrarono, che le attività che generano questo tipo di apprendimento emergono prevalentemente attraverso schemi cognitivi e affettivi, e che questi possono essere acquisiti implicitamente col tempo attraverso esperienze ripetitive e a volte riflessive.

In un recente studio, condotto attraverso questionari (a cui hanno risposto 166 insegnanti, pari al 27,7% del campione) su insegnanti di scuola elementare e secondaria, Lohman M.C. (2006) ha esaminato, quali tipi di attività favoriscono un apprendimento informale sul lavoro, quali sono i fattori che influenzano l'impegno degli insegnanti

---

<sup>3</sup> cfr. anche Hoekstra A.,Beijaard D., R.Groningen, M.Brekelmans, F. Korthagen, *Experienced teachers' informal learning in and from classroom teaching*, Paper to be presented at the Onderwijs Research Dagen (Educational Research Days) Amsterdam, the Netherlands, May 10-12 2006

nelle loro attività di apprendimento informale, e che caratteristiche personali migliorano la motivazione nelle attività di apprendimento informale.

La ricerca curata da Jurasaitė-Harbison E. (2006), assumendo l'approccio socio-culturale allo studio dell'apprendimento, si propone di indagare la relazione intercorrente tra la costruzione dell'identità professionale degli insegnanti e i contesti e momenti di apprendimento informale. La ricerca ha evidenziato come l'apprendimento informale dell'insegnante accada spontaneamente in contesti informali, e spiega come vi sia una crescita professionale in *setting* che non sono costruiti specificamente per imparare. L'apprendimento informale si sviluppa da fonti multiple attraverso un'interazione all'interno delle comunità di pratica, tra insegnanti. Inoltre la ricerca ha messo in luce come la costruzione dell'identità professionale di insegnanti sia un processo di apprendimento non generalizzabile e specificamente contestuale. L'interconnessione tra apprendimento, contesto organizzativo e identità professionale consente, secondo la Jurasaitė-Harbison di comprendere anche come gli insegnanti apprendono informalmente.

### **Prospettive e limiti di ricerca**

Da questo breve sommario di ricerche presentate sembra che il confine tra apprendimento informale ed intenzionale, conoscenze implicite ed esplicite, ha cominciato ad essere esplorato, anche se la maggior parte di studi sull'apprendimento informale continuano ad ignorare o sottovalutare le profondità e la complessità del fenomeno. Comunque, la tradizione di ricerca concettuale ed empirica sull'apprendimento informale sta cominciando ad offrire informazioni più chiare sull'interazione tra saperi impliciti, intenzionalità, memoria, metacognizione, sistemi cognitivi, credenze ed epistemologie ingenuie degli insegnanti (cfr. Eraut 2004; Reber, 1993; Sternberg J. R., Horvath J.A. 1999).

Come già Eraut (2004) aveva sottolineato in un precedente studio, il problema principale nel condurre una ricerca sull'apprendimento informale, è che questo tipo di apprendimento è spesso implicito, non cosciente, e ai partecipanti manca la consapevolezza circa la natura del loro apprendimento, la conoscenza o è tacita o viene considerata parte della capacità generale di una persona, piuttosto che qualche cosa che è stato imparato nel corso del tempo, e quindi tracciare il proprio percorso di apprendimento risulta difficile.

Dalle ricerche empiriche sull'apprendimento informale presentate, in accordo con altri studiosi (cfr. Eraut, M., 2004, Schugurensky D. 2000, Marsick e Watkins, 1990), si può desumere che per distinguere l'apprendimento tra formale ed informale ci si può riferire al diverso livello di intenzionalità ad apprendere del soggetto, piuttosto che di contenuto o forma, rimangono comunque scoperte diverse aree da esplorare circa la natura e le caratteristiche dell'apprendimento informale come i fattori emotivi, affettivi, le credenze, le epistemologie ingenuie, le conoscenze pratiche. Non si possono nascondere anche alcune critiche e limiti allo studio degli apprendimenti informali, in particolare gli studi a volte non esaminano a fondo il collegamento tra l'apprendimento informale individuale e la cultura organizzativa di appartenenza. Le scelte metodologi-

che adottate per indagare il fenomeno, possono essere una limitazione, come l'uso di metodi qualitativi o quantitativi di indagine, sono un'altra limitazione, associata ai processi mnemonici, cognitivi e metacognitivi a cui vengono sottoposti i soggetti nel recupero delle proprie conoscenze implicite. Rimane inoltre il dubbio sulla complessità e l'ambiguità di analizzare l'apprendimento informale, indagine intesa come via per conoscere le caratteristiche di conoscenza dei lavoratori o come mezzo per sviluppare nuove conoscenze e abilità sul posto di lavoro.

Si auspica (come già Cherubini, 1999) che l'esperienza di una continua ricostruzione delle conoscenze pratiche implicite ed esplicite, situata nei contesti sociali e culturali appropriati, consenta agli insegnanti di affrontare in maniera flessibile e innovativa il ruolo di facilitatori dell'apprendimento anche dei loro studenti. Infine, si ritiene che vi siano esperienze, azioni, conoscenze, e fattori, non specificamente riferiti alla professione di insegnante e alla prassi didattica, dai quali gli stessi insegnanti possono aver appreso anche informalmente e incidentalmente, e che ulteriori ricerche possano essere implementate per favorire una nuova consapevolezza introspettiva delle proprie conoscenze e delle proprie azioni didattiche, sia per favorire processi di sviluppo e modificazione dell'agire professionale, sia per favorire una nuova comprensione sulla natura e le caratteristiche dell'apprendimento.

## Bibliografia

Beckett D., Hager P.(2002), *Life, work and learning: Practice in postmodernity*, Routledge International Studies in Philosophy of Education, Routledge, London.

Bjornavold's J. (2000), *Making Learning visible*, Thessaloniki, Cedefop.

Brookfield, S.D., (1995) *Adult Learning: an Overview*, in A. Tuinman, *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press.

Bound D., Middleton H., (2003), Learning from others at work: communities of practice and informal learning, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15 N.5, pp. 194-202.

Cheetham, G., e Chivers, G. (2001), How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. In *Journal of European Industrial Training*, 25(5), 248-292.

Cherubini G., (1999), Il ruolo delle conoscenze pratiche e delle credenze nello sviluppo professionale degli insegnanti, in Zambelli F., Cherubini G (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, F. Angeli, Milano, pp. 29-66.

Colardyn D. e Bjornavold's, (2004), *Validation of Formal, Non-formal, Informal Learning: policy and practices in EU Member State*. In *European Journal of Education*, Vol. 39, n. 1, pp.69-89.

Colley H., Hodkinson P., Malcom J.(2003) , *Informality and formality of learning: a report for a Learning and Skills Research Centre*, University of Leeds.

Colombo M., (a cura di), (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Ed. Vita & Pensiero, Milano.

Coombs P.H.(1989), *Formal and nonformal Education: future strategies*, in Titmus C.J., (a c. di), *Lifelong Education for Adults. An International book*, Pergamon Press, Oxford, pp. 57-60.

- Cross K.P.(1981), *Adults as Learners*, Jossey Bass, San Francisco.
- Cseh, M., Watkins, K., Marsick, V. (1999), "Reconceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace", in Kuchinke, K.P. (Eds), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Conference*, Academy of Human Resource Development, Baton Rouge, LA, Vol. 1 pp.349.
- Dale, M., & Bell, J. (1999). *Informal learning in the workplace*. Department for Education and Employment, Research Report No. 134. London: Department for Education and Employment.
- Daley, B.J. (2001), "Learning and professional practice: A study of four professions". In *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-54.
- Day C., (1999), I processi di pensiero e le conoscenze degli insegnanti : le indicazioni della ricerca in Zambelli F., Cherubini G (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, F. Angeli, Milano, pp.92-119.
- De Mennato P. (2003), *Il sapere personale, per un'epistemologia della professione docente*, Guerini e Associati, Milano.
- Eraut M., (2000) "Non formal learning, implicit learning and tacit knowledge", in Coffield F., *The necessary of informal learning*, Bristol, Policy Press.
- Eraut, M. (2004), Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education*, 26, 247 - 273.
- Eraut, M., (1999) "Non-formal Learning in the Workplace--The Hidden Dimension of Lifelong Learning: A Framework for Analysis and the Problems It Poses for the Researcher". paper presented at the First international Conference on Researching Work and Learning, Leeds University, September 10-12.
- Eraut, M., Steadman, S., Furner, J., Maillardet, F., Miller, C., & Blackman, A., (2004), *Learning in the professional workplace: Relationships between learning factors and contextual factors*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference. San Diego, CA.
- Garrick, J. (1998), *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*. London: Routledge.
- Griffin M.L. (2003), Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in pre-service Teachers, in *Reflective Practice*, Vol. 4, n.2.
- Hoekstra A., Beijaard D., R.Groningen, M.Brekelmans, F. Korthagen (2007), "Experienced teachers' informal learning from classroom teaching", in *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 13, N.2, pp. 189-206.
- Illeris K. (2004) , *Adult education and adult learning*, Malabar, FL, Krieger.
- Jurasaitė Harbison E.,(2007), *Co-constructing teacher's professional identity in a research discourse: an opportunity for a professional development in a nonformal setting*, available on-line <http://www.ut.ee/teacher/springuniv/articles/Harbison.pdf>.
- Johnson K.E., Golombeck P. (2002), *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*, Cambridge University Press, NY, USA.
- Knowles M.S., (1996), trad. it., *Quando l'adulto impara*, F. Angeli, Milano, 1996, p. 28.
- Knowles, M. (1950) *Informal Adult Education*, New York, Association Press.
- Kwakman K., (2003), Factors affecting teachers' participation in professional learning activities, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 19, N.2, pp. 149-170.
- Laneve C., (2005), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, Ed. La Scuola, Brescia.
- Livingstone D.W (2001), *Adults' informal learning : definitions, findings, gaps and future*, - NALL Working Paper No.21, Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology

and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Lohman M.C. (2006), Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 18, N.3, , pp. 141-156.

Lohman, M.C. & Woolf, N. H. (2001), Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, pp. 59-74.

Marsick, V.J., & Volpe, M. (1999), "The Nature of and Need for Informal Learning." In V.J. Marsick and M. Volpe (eds.), *Informal Learning on the Job*, Advances in Developing.

Marsick, V.J., & Watkins, K. (1990), *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London and New York, Routledge.

Merriam, S., Caffarella, R. & Baumgartner (2007), L., *Learning in adulthood: A comprehensive guide, 3rd ed.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mocker, D.W., and Spear, G. E. (1982), *Lifelong Learning: Formal, Non-Formal, Informal and Self-Directed*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.

Moon J., *Reflection in Learning & Professional Development: Theory and Practice*. London: Kogan Page, 1999.

Polanyi M., (1958), *Personal Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London.

Radcliffe D.J., Colletta N.J., Nonformal Education, in Titmus C.J., (a c. di) (1989), *Lifelong Education for Adults. An International book*, Pergamon Press, Oxford, p.62.

Reber, A.S., (1993), *Implicit learning and tacit knowledge: and essay on the cognitive unconscious*, Oxford, Oxford University Press.

Resnick L.B. (1987), *Learning in School and out*, in "Educational Researches", n.16/9, pp. 13-20.

Rusaw A.C. (1995), "Learning by Association: Professional Associations as Learning Agents", in *Human Resource Development Quarterly*, 6 (2), pp. 215-226.

Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1993 (trad. It) *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, (tr. it.) Dedalo, Bari.

Schugurensky D.(2000) , *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*, in NALL Working Paper No.19, 2000, Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Sternberg J.R., Horvath J.A. (1999), *Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, US.

Straka G.A. (2004), *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and question*. Available online at: [www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb\\_15\\_04.pdf](http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf).

Striano M., (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.

Tennant., Pogson P. (1995), *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Tough, A. (1971), *The Adult's Learning Projects*. Toronto: OISE Press.

Tough, A. (2002), *The Iceberg of Informal Adult Learning*, in NALL Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, working Paper n. 49.



Zeichner K.M., Liston D.(1996), *Reflective teaching: An Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahawh (NJ).

### NEFORMALNO UČENJE NASTAVNIKA PERSPEKTIVE ISTRAŽIVANJA NASTAVNE PRAKSE

#### *S a ž e t a k*

Kad nastavnici razmišljaju o svojoj nastavnoj praksi, često govore o učenju iz prakse, o profesionalnom instinktu, o intuiciji koja vodi njihovo djelovanje. Psihopedagoška istraživanja opisuju ovaj fenomen kao neformalno učenje i prešutno znanje.

Neformalno učenje se može definirati kao nenamjerno učenje, nastalo u operativnim kontekstima, čiji rezultati se često pojavljuju nesvjesno. Posebno je zanimljivo učenje u stručnim kontekstima, jer ono pretežito nastaje na neformalan način; slabo se poznaje način na koji taj proces nastaje, razvija se, te što ga podupire; u cilju učenja u odrasloj dobi ne postoje znanja koja nisu ovisna o prethodnom učenju te o društveno-kulturnoj pripadnosti.

Rad sintetizira teorijski i empirijski razvoj termina neformalno učenje u učiteljskoj profesiji, načina na koji je značenje tog termina percipirano, ponovo korišteno te može predstavljati metakognitivni proces o znanjima o nastavnoj praksi i nastavnim aktivnostima u razredu.

**Ključne riječi:** *neformalno učenje, nastavna praksa*

### INFORMAL LEARNING OF TEACHERS PERSPECTIVES OF RESEARCHING TEACHING PRACTICE

#### *A b s t r a c t*

When teachers think about their teaching practice, they often mention learning from practice, professional instinct and intuition leading their performance. Psychopedagogical research indicate this phenomenon as informal learning and tacit knowledge.

Informal learning may be defined as unintentional learning, arising from operational contexts whose results are often manifested unconsciously. Especially interesting is learning in professional contexts because it is predominantly informal; the emergence and development of that process are unknown as well as what contributes to it. There is no knowledge independent of previous learning and social and cultural appurtenance when it comes to adult learning.

The paper synthesizes theoretical and empirical development of the term informal learning in the teaching profession, the way in which the meaning of that term is comprehended, used again and may represent a metacognitive process about teaching practice and teaching activities in the classroom.

**Key words:** *informal learning, teaching practice*