

Lokalne
inicijative
i europski
primjeri

put prema
kvalitetnijem
građanskom
obrazovanju



AUTOR

Nikola Baketa



DIZAJN

Bojan Crnić

NAKLADNIK

Gong

IZVRŠNA DIREKTORICA

Oriana Ivković Novokmet

Zagreb, srpanj 2025.

ISBN 978-953-7960-65-0



Sufinancira
Europska unija

Publikacija je sufinancirana sredstvima Europske unije i Nacionalne zaklade za razvoj civilnog društva. Stajališta izražena u ovoj publikaciji isključiva su odgovornost Gong-a i ne održavaju nužno stajališta donatora.



GONG

A. Mihanovića 14,

10000 Zagreb — Hrvatska

T: +385 1 4825 444

F: +385 1 4825 445

E-mail: gong@gong.hr

Web: www.gong.hr



Sadržaj

Uvod	04
Građanski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj danas i kako smo do tu došli?	06
Međupredmetna tema građanski odgoj i obrazovanje	11
Razvoj i proliferacija građanskog odgoja i obrazovanja na lokalnoj razini	14
Politika i gospodarstvo – status i promjene	17
Pristupi građanskom odgoju i obrazovanju – što možemo naučiti?	20
Rasprava i zaključak	26
Literatura	29

Uvod

Građanski odgoj i obrazovanje zauzima važno, ali istovremeno kontroverzno mjesto unutar hrvatskog obrazovnog sustava. Od samih početaka političke tranzicije početkom 1990-ih, obrazovna politika u Hrvatskoj bila je pod snažnim utjecajem društveno-političkih promjena, pri čemu su reforme često bile vođene političkim, a ne nužno stručnim kriterijima. U tom kontekstu i pitanje građanskog odgoja razvijalo se nesustavno, u fragmentima i bez jasno definiranog cilja, ostavljajući generacije učenika bez strukturirane podrške u razvoju građanske kompetencije.

Ovaj tekst ima za cilj prikazati razvoj građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj kroz prizmu obrazovne politike i institucionalnih rješenja te analizirati sadašnje stanje i izazove koji postoje. Pritom se poseban naglasak stavlja na pitanje dostupnosti građanskog odgoja i obrazovanja i jednakosti obrazovnih mogućnosti za sve učenike. Analizirat će se i recentne reforme vezane uz predmet Politika i gospodarstvo te njihov utjecaj na političku socijalizaciju, osobito učenika u strukovnim programima.

U prvom dijelu se razmatra geneza građanskog odgoja i obrazovanja te se identificira nekoliko ključnih faza. Prvi val promjena, obilježen retradicionalizacijom i usmjeravanjem na nacionalni identitet, marginalizirao je koncept obrazovanja za demokratsko građanstvo. Tek s europeizacijskim ciklusom obrazovnih politika od početka 2000-tih građanski odgoj i obrazovanje postupno ulazi u strateške dokumente, ali i tada više kao normativna obveza nego kao stvarna obrazovna praksa. Pokušaj implementacije građanskog odgoja i obrazovanja kao zasebnog predmeta – uključujući eksperimentalnu fazu i prijedloge kurikuluma – nije u konačnici rezultirao održivim rješenjem.

U nedostatku sustavne provedbe na nacionalnoj razini, odgovornost za građanski odgoj sve su više preuzimale lokalne razine vlasti. Pojedine jedinice lokalne i regionalne samouprave uvele su građanski odgoj i obrazovanje kao izvannastavnu aktivnost ili fakultativni predmet, kreirale priručnike i organizirale edukacije za nastavnike. Ovakav model pokazao se korisnim kao oblik lokalnog otpora institucionalnom vakuumu, ali i dalje je obilježen brojnim ograničenjima: nejednakom dostupnošću, ovisnošću o političkoj volji i financijskim kapacitetima.

Dodatnu složenost situaciji daje činjenica da je građanska kompetencija mladih u Hrvatskoj na niskoj razini. U tom kontekstu posebno zabrinjavajući su nedavni reformski zahvati u strukovno obrazovanje, koji dodatno uskraćuju mogućnost stjecanja kompetencija iz područja građanskog odgoja i obrazovanja za dio učenika ukidanjem ili reduciranim oblicima nastavnog predmeta Politike i gospodarstva strukovnim programima.

U završnom dijelu teksta prikazat će se tri europska modela – francuski, švedski i njemački – kako bi se ponudile smjernice za razvoj održivog, uključivog i funkcionalnog modela građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. To su francuski model „Građanskog usmjerenja“ (Parcours citoyen), švedska „demokratska misija škole“ i njemački pristup „učenja zalaganjem u zajednici“ (Lernen durch Engagement). Njima se ilustriraju različiti putevi prema zajedničkom cilju: osposobljavanju učenika za aktivno, kritičko i odgovorno sudjelovanje u demokratskom društvu. Iako se modeli razlikuju u strukturi i pojedinim mehanizmima, ono što ih povezuje jest jasno normativno usmjerenje, institucionalna podrška i sustavnost provedbe – elementi koji u hrvatskom kontekstu i dalje nedostaju.

Ključno pitanje koje se time postavlja jest: kako razviti sustav građanskog odgoja i obrazovanja koji će biti temeljno pravo svakog učenika, neovisno o njegovom mjestu stanovanja ili tipu škole koju pohađa?

Građanski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj danas i kako smo do tu došli?

Za razumijevanje geneze građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj te njegovog trenutačnog položaja u okviru obrazovnog sustava važno je imati na umu okvirnu sliku obrazovne politike u Hrvatskoj. Naime, uspostava suverene i samostalne države početkom 1990-ih donijela je i promjene u pogledu na obrazovnu politiku te je bilo nužno definirati i ciljeve unutar te politike. U principu je od osamostaljenja Republike Hrvatske pa do kraja 2010-ih moguće razlikovati dva ciklusa obrazovnih politika koji imaju različite ciljeve i aktere (Žiljak, 2013; Žiljak i Baketa, 2018). Autori ističu kako je glavno obilježje prvog ciklusa, koji počinje 1990. godine i traje do početka 2000-tih, raskidanje veza s prethodnim političkim sustavom i njegovim naslijeđem. Taj raskid veza pratila je i modernizacija sustava, a uz povratak europskim korijenima provodila se i retradicionalizacija u vidu stavljanja naglaska na tradicionalne nacionalne vrijednosti (Pastuović, 1996). Te su promjene primarno vidljive u okviru pojedinih predmeta te su „u tom kontekstu promijenjeni planovi i programi tzv. nacionalnih predmeta (književnost, povijest, zemljopis, glazbeni) u osnovnim i srednjim školama. Ne samo da su prilagođeni novonastalim okolnostima, nego im je stavljena i zadaća da podupiru proces izgradnje nacije i države te njegovanja hrvatskog nacionalnog identiteta“ (Koren i Baranović, 2009: 96). Također, važno je istaknuti da su državni akteri dominirali u području obrazovne politike (Žiljak i Baketa, 2018). S druge strane, na nevladine organizacije, poglavito one financirane od strane međunarodnih organizacija, se nije gledalo blagonaklono te su bile prozivane kao politički neprijatelji (Bežovan, 2002).

Nakon 2000. godine, te početka pregovora s EU 2001. godine, počinje europeizacijski policy ciklus (Žiljak i Baketa, 2018). Glavno obilježje ovog ciklusa je usklađivanje s politikama EU te harmonizacija ciljeva. U tom periodu dolazi do izmjena zakonskog okvira, a donose se i različiti strateški dokumenti u području obrazovanja te se ove promjene oslanjaju na pozivanje na Europsku uniju. U tom periodu donosi se Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. - 2013., Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008., te u konačnici i Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014. godine. U istom periodu su osnovane i pojedine agencije zadužene za različite aspekte obrazovanja (Žiljak, 2013; Žiljak i Baketa, 2018). Konačno, u sklopu provedbe Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije započeta je i Cjelovita kurikularna reforma kojom se nastojalo uvesti sveobuhvatne promjene sustava odgoja i obrazovanja, ali je tijekom 2016. godine došlo do značajnih problema u njezinoj provedbi te u konačnici do danas nije dovršena u obimu u kojem je inicijalno zamišljena.

Građanski odgoj i obrazovanje se u prvom ciklusu obrazovne politike u Hrvatskoj javlja pod nazivom obrazovanje za demokratsko građanstvo. Takav i slični programi javljaju se pod vodstvom organizacija civilnog društva te angažiranih pojedinaca i pojedinih visokoškolskih ustanova, ali ta provedba ostaje tek u sferi neformalnog obrazovanja (Batarelo i sur., 2010; Ćulum i Baketa, 2015). Međutim, s obzirom na položaj organizacija civilnog društva te ciljeve obrazovne politike u tom periodu nije došlo do proliferacije i upliva ovakvih programa u formalni sustav obrazovanja. Tek krajem prvog ciklusa te početkom drugog ciklusa dolazi do iskoraka. Naime, 1999. godine usvojen je Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, a obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo postaje dio Nastavnog plana i programa za osnovnu školu i to kao neobvezna međupredmetna tema.

Pažur (2017; 2023) donošenje ovog Nacionalnog programa označava kao početak prve od tri faze uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja, a koja se proteže sve do 2009. godine. Glavni iskorak se događa u drugom dijelu ove faze kada su doneseni dokumenti poput Nacionalnog plana aktivnosti za prava i interese djece 2006-2012, Akcijskog plana za inkluziju Roma 2005.-2015., Nacionalne strategije stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnog društva 2006.-2011., Nacionalnog programa zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011. te Nacionalnog programa za mlade za razdoblje od 2009. do 2013. godine. Posebno je bila važna zakonska promjena iz 2008. godine kada je donesen Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama koji „propisuje da škole obrazuju učenike u skladu s ljudskim pravima i pravima djeteta te da ih pripremaju za multikulturalni svijet, kao i za aktivno i odgovorno sudjelovanje“ (Spajić Vrkaš i sur., 2013: 7).

Iduća faza razvoja građanskog odgoja i obrazovanja koju izdvaja Pažur (2017: 608) traje od 2010. do 2014. godine te autorica ove godine karakterizira kao „najintenzivnije i najturbulentnije“. Primarno, dolazi do eksplicitnog isticanja građanske

kompetencije u jednom nacionalnom strateškom dokumentu - Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Dokument je temeljen na Preporuci Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, a građanska kompetencija se prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu trebala primarno ostvarivati kroz međupredmetnu provedbu (Spajić Vrkaš i sur., 2013; Pažur, 2017, 2023). Nadalje, 2011. godine je donesen Nacrt kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja koji je prihvaćen od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta te pušten u eksperimentalnu provedbu. Kurikulum se eksperimentalno provodio u školskim godinama 2012./2013. i 2013./2014. u osam osnovnih i četiri srednje škole. Pažur (2017) ističe kako su u tom periodu doneseni i strateški dokumenti koji daju podršku uvođenju građanskog odgoja i obrazovanja, a uspostavljeno je i Stručno povjerenstvo za pripremu provedbe Građanskog odgoja i obrazovanja u školskoj godini 2014./2015. Ono je izradilo i Nacrt Nastavnog plana i programa Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovnu i srednju školu o kojem je u travnju i lipnju 2014. godine bila otvorena javna rasprava. Međutim, do nagle promjene dolazi u lipnju 2014. godine kada „dolazi do odustajanja od zasebnog predmeta i već donesenog kurikuluma“ (Ćulum i Baketa, 2015: 8). U periodu od odustajanja u lipnju pa do početka nove školske godine, u rujnu, donesen je novi kurikulum i odluka o uvođenju međupredmetne nastave građanskog odgoja i obrazovanja. Pri tome, rezultati javne rasprave o Nacrtu Nastavnog plana i programa Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovnu i srednju školu nisu nikada objavljeni. Time ova faza završava nepovoljno po uvođenje Građanskog odgoja i obrazovanja kao zasebnog predmeta u obrazovni sustav.

Kao posljednju fazu Pažur (2017) ističe razdoblje 2015. i 2016. godine koje je obilježeno različitim istraživačkim aktivnostima u okviru teme građanskog odgoja i obrazovanja. Osim toga, u ovom periodu dolazi i do početka rada na, već ranije spomenutoj, Cjelovitoj kurikulumnoj reformi koja za cilj ima reformu cjelokupnog obrazovnog sustava. Između ostalog, njome je predviđeno i uvođenje međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje, kao jedne od sedam međupredmetnih tema. Uz mnoga politička previranja, prijemore i poneke izmjene kurikuluma takva provedba je započela u školskoj godini 2018./2019. i važeća je do danas. Detaljnije promjene do kojih je dolazilo unutar kurikuluma moguće je vidjeti u radu Beroša i Pongračića (2019).

U ovoj fazi je u vrlo kratko vrijeme došlo do niza uvida vezanih uz provedbu Građanskog odgoja i obrazovanja te građansku kompetenciju učenika. Jedan od važnih uvida je i istraživanje političke pismenosti iz 2015. godine, a čiji su rezultati objavljeni u zborniku *Od podanika do građana* (Kovačić i Horvat, 2016) inicirali promjene koje se mogu svrstati u novu, posljednju fazu lokalnog razvoja i proliferacije građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Naime, objava rezultata istraživanja političke pismenosti iz 2015. godine, ali i ostanak pri isključivo međupredmetnoj provedbi na nacionalnoj razini, dali su poticaj pojedinim jedinicama lokalne

samouprave za uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja kao izvannastavne aktivnosti u osnovnim školama o čemu će biti govora kasnije.

Upravo su rezultati istraživanja jedan od indikatora koji ukazuje na potrebu sustavnog uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u obrazovni sustav. Unatoč postojanju pojedinih inicijativa i programa, većina mladih nema dovoljno znanja o političkim procesima i mogućnostima sudjelovanja u demokratskom životu zajednice te iskazuju stavove koji su često u suprotnosti s temeljnim vrijednostima liberalne demokracije.

Prema istraživanjima mladi u Hrvatskoj pokazuju nisku razinu političkih znanja (Bagić i Šalaj, 2011; Bagić i Šalaj, 2016; Baketa, Bovan i Matić Bojić, 2021). U sva tri istraživanja u završnim razredima srednjih škola se jasno pokazuje da učenici pokazuju niska znanja, a pri tome trogodišnji programi imaju najniže razine znanja, zatim slijede učenici četverogodišnjih strukovnih programa te u konačnici učenici gimnazijskih programa. Iz ovih istraživanja proizlaze i zaključci o demokratskim vrijednostima. Iako su stavovi učenika nešto demokratskiji u istraživanju 2021. godine u odnosu na istraživanje 2015. godine, ipak ostaje vidljivo da postoji dio mladih čiji stavovi su u znatnom raskoraku u odnosu na vrijednosti liberalne demokracije. Pri tome, jasan je trend da „gimnazijalci u većoj mjeri iskazuju tolerantnije stavove i stavove koji su više u skladu s demokratskom političkom kulturom“ (Baketa, Bovan i Matić Bojić, 2021: 63). Također, primjetne su i niske razine povjerenja mladih u političke institucije (Ilišin i Baketa, 2024; Gvozdanović i sur., 2024)

Kada je riječ o oblicima građanske participacije, mladi su skloni birati neformalne načine sudjelovanja poput online peticija, prosvjeda i volontiranja, dok je interes za uključivanje u političke stranke izrazito nizak, kao i za preuzimanje političkih funkcija. S druge strane, pokazuje se da je većina mladih (56,1%) koji imaju pravo glasa izašla na izbore koji su prethodili istraživanju (Gvozdanović i sur., 2024).

Kao pozitivan nalaz se mogu istaknuti rezultati Međunarodnog istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja ICCS 2022 (Schulz i sur., 2023) prema kojemu su učenici hrvatskih osnovnih škola rangirani na petom mjestu po građanskim znanjima među 20 država. Naravno, unutar tog uzorka hrvatskih učenika postoje učenici s različitim razinama znanja. Međutim, s obzirom na rezultate nacionalnih istraživanja provedenih s učenicima završnih razreda srednjih škola, ovo može biti indikativno te upućivati i da snažnije raslojavanje po znanjima među hrvatskim učenicima nastaje tijekom srednjoškolskog obrazovanja tj. napuštanjem unificiranog osnovnoškolskog obrazovanja koje pruža podjednake sadržaje svim učenicima.

Jedan od ključnih problema predstavlja i visoka izloženost cjelokupne populacije, pa tako i mladih dezinformacijama i manipulacijama, osobito putem društvenih mreža. Istraživanje iz 2022. godine pokazuje da „hrvatski građani imaju poteškoća u provjeravanju istinitosti informacija koje pronađu na internetu te se ponekad nađu na internetskim stranicama za koje ne znaju kako su ih pronašli. Te su negativne prakse osobito relevantne u kontekstu širenja dezinformacija“ (Bilić, 2023: 40).

Sve navedeno ukazuje na jasnu potrebu za uvođenjem građanskog odgoja i obrazovanja kao obveznog i kvalitetno strukturiranog dijela kurikulumu. Građanski odgoj i obrazovanje bi trebao omogućiti mladima ne samo stjecanje znanja o političkim procesima, nego i razvoj ključnih vještina poput argumentiranog raspravljanja, kritičkog mišljenja, prepoznavanja dezinformacija te razumijevanja vlastite uloge i odgovornosti u društvu. Time bi se dugoročno jačala demokratska kultura, otpornost na manipulaciju i osnaživala politička participacija mladih kao temelj održivog demokratskog razvoja. Međutim, trenutačna situacija ne adresira adekvatno te potrebe te je potrebno vidjeti koji su izazovi u tom pogledu.

Međupredmetna tema građanski odgoj i obrazovanje

Kao što je ranije istaknuto, 2014. godine se odustalo od uvođenja predmeta Građanski odgoj i obrazovanje te je donesena Odluka o donošenju programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (NN 104/14). Aktualni kurikulum datira iz 2019. godine kada je donesena Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole (NN 10/2019). S ovom međupredmetnom temom uvedeno je još šest međupredmetnih tema (Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Zdravlje, Održivi razvoj te Poduzetništvo). Kako se navodi u kurikulumu svrha međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje je „osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge“ (NN 10/2019), a to bi se trebalo ostvariti radom na znanjima, vrijednostima, stavovima te sposobnostima djelovanja i sudjelovanja u demokratskom društvu. Pri tome, kurikulum se bazira na tri domene - ljudska prava, demokracija te društvena zajednica.

U nižim razredima osnovne škole (razredna nastava) predviđena je međupredmetna provedba kroz predmete Hrvatski jezik, Likovna kultura, Priroda i društvo i Sat razrednika, te kroz povezivanje s drugim međupredmetnim temama (Osobni i socijalni razvoj, Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, Poduzetništvo). U višim razredima osnovne škole međupredmetnost se ostvaruje kroz Hrvatski jezik, Likovnu kulturu, Glazbenu kulturu, Prirodu, Povijest, Geografiju, Engleski jezik, Vjeronauk, Biologiju, Matematiku, Sat razrednika te povezivanjem s drugim međupredmetnim temama (Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, Osobni i socijalni razvoj, Održivi razvoj, Učiti kako učiti, Poduzetništvo).

U srednjim školama provedba se oslanja na Hrvatski jezik, Povijest, Biologiju, Vjeronauk, Etiku, Sociologiju, Psihologiju, Geografiju, Filozofiju, Politiku i gospodarstvo, Logiku, Likovnu umjetnost, Glazbenu umjetnost, Sat razrednika te na povezivanje sa svim drugim međupredmetnim temama. U kurikulumu se pri tome raspisuju sva očekivanja u srednjim školama u dva ciklusa¹. Četvrti ciklus obuhvaća očekivanja za prvi i drugi razred četverogodišnjih te prvi razred trogodišnjih srednjoškolskih programa, a peti ciklus očekivanja za treći i četvrti razred četverogodišnjih te drugi i treći razred trogodišnjih srednjoškolskih programa. Međutim, unutar samog kurikulumu nema razlikovanja koja od očekivanja se odnose na četverogodišnje, a koja na trogodišnje programe. Naime, uz godinu kraće trajanje obrazovanja, dodatni čimbenik je i da trogodišnji programi nemaju niz ranije nabrojanih predmeta kroz koje je predviđena međupredmetna provedba. Slična je situacija, vezano uz ponudu predmeta kroz koje bi se trebala provoditi međupredmetna tema, i s velikim dijelom četverogodišnjih strukovnih programa. Iz toga proizlazi da mnogi učenici nisu u ravnopravnoj poziciji vezano uz mogućnosti za ostvarivanje predviđenih odgojno-obrazovnih očekivanja.

U konačnici, najproblematičnije je što više od deset godina od uvođenja međupredmetnosti i šest godina od donošenja aktualnog kurikulumu ne postoji sustavna evaluacija provedbe koja bi pokazala ostvaruju li se zacrtana očekivanja, primjenjuju li se metode temeljene na iskustvu, postoji li povezivanje učenja u školi i izvan škole, funkcionira li integrirano poučavanje, kakva je perspektiva nastavnika o provedbi i slično. Postoje samo djelomični uvidi u nastavnička iskustva do kojih su dolazili pojedini istraživači. Tako Kovačić, Baketa i Bajkuša (2023) ističu stavove nastavnika vezano uz nesustavnost provedbe, izostanak koordinacije na razini škole te potreba za usavršavanjem u temama koje su Građanskim odgojem i

1 Odgojno-obrazovna očekivanja su raspisana po odgojno-obrazovnim ciklusima i domenama te ključnim sadržajima. Pri tome, 1. ciklus obuhvaća 1. i 2. razred osnovne škole, 2. ciklus obuhvaća 3., 4. i 5. razred osnovne škole, 3. ciklus obuhvaća 6., 7. i 8. razred osnovne škole, 4. ciklus obuhvaća 1. i 2. razred četverogodišnjih te 1. razred trogodišnjih srednjoškolskih programa, a 5. ciklus obuhvaća 3. i 4. razred četverogodišnjih te 2. i 3. trogodišnjih srednjoškolskih programa.

obrazovanjem. Spajić Vrkaš i sur. (2016) na temelju samoprocjene opće kompetentnosti za provedbu kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, ali i pojedinih komponenti strukturalne dimenzije kurikuluma, navode nepripremljenost nastavnika za provedbu. Postoje i uvidi iz pojedinih završnih radova studenata koji su različitim metodama i na ograničenim uzorcima došli do sličnih zaključaka (Bisaku, 2022; Šarić, 2019; Šestan, 2023).

Razvoj i proliferacija građanskog odgoja i obrazovanja na lokalnoj razini

Potaknuti inertnošću na nacionalnoj razini te uvidima proizašlima iz istraživanja političke pismenosti lokalne vlasti su u Rijeci započele s razvojem lokalnog građanskog odgoja. Tamošnje vlasti su donijele odluku o uvođenju ovog sadržaja te kao razlog navode da su „istraživanja provedena među mladom populacijom u Hrvatskoj ukazala višekratno na nisku razinu političke pismenosti mladih, na postojanje nedemokratskih stavova, jačanje netolerancije i isključivosti te na nedostatak znanja i vještina potrebnih za svakodnevni život u građanski uređenom društvu.“²

Odluka o uvođenju građanskog odgoja i obrazovanja kao izvannastavne aktivnosti u Rijeci bila je prvi korak u razvoju i proliferaciji građanskog odgoja i obrazovanja na lokalnoj razini. Nastavno na to u Gradu Rijeci započeli su izradu priručnika građanskog odgoja i obrazovanja, uspostavili suradnju na relaciji grad-škole-udruge civilnog društva te organizirali edukacije za nastavnike. Provedba je započela u školskoj godini 2016./2017., a Grad Rijeka je odlučio omogućiti besplatnu dostupnost svih materijala drugim zainteresiranim jedinicama lokalne i regionalne samouprave ili školama koje pokazuju interes za provedbom. Shodno tome, pojedini gradovi i županije su ostvarili suradnju s Rijekom i započeli s lokalnim uvođenjem građanskog odgoja i obrazovanja u svojim sredinama³. Prema informacijama Odsjeka za odgoj, obrazovanje i mlade Grada Rijeke njihov model su preuzeli pojedini gradovi (Čakovec, Križevci, Labin, Makarska, Osijek, Vrbovec, Sisak, Opatija, Pazin, Poreč, Pula, Rovinj i Umag) te županije (Istarska, Primorsko-goranska, Krapinsko-zagorska i Međimurska). Isto tako, pojedine jedinice lokalne i regionalne samouprave su potaknute ovim primjerima odlučile započeti razvoj vlastitih kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja (npr. gradovi Zagreb i Varaždin). Tako Grad Zagreb od školske godine 2022./2023. provodi svoj model građanskog odgoja i obrazovanja – Zajednica aktivnih građana (ZAG)⁴ – u osnovnim i srednjim školama. Nadalje, Grad Varaždin je 2022. godine predstavio vlastite udžbenike za građanski odgoj i obrazovanje za osnovne škole te je najavljeno uvođenje izbornog predmeta. U konačnici, Sveučilište u Rijeci, Prva riječka hrvatska gimnazija, Centar za kulturu dijaloga i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu razvili su kurikulum⁵ fakultativnog predmeta građanskog odgoja i obrazovanja u srednjim školama pod nazivom Škola i zajednica (ŠIZ) te se isti provodi u Primorsko-goranskoj, Krapinsko-zagorskoj i Istarskoj županiji te Gradu Zagrebu.

Iz ovoga se može zaključiti da je faza proliferacije građanskog odgoja i obrazovanja na lokalnoj razini i dalje aktualna te da postoje različiti smjerovi razvoja – izvannastavne aktivnosti i fakultativni predmet; preuzimanje postojećih i razvoj novih praksi; razvoj kurikulumu isključivo za osnovne škole, isključivo za srednje škole, ali i onih koji obuhvaćaju obje razine. Ovakva lokalna proliferacija pokazala je da su lokalne vlasti prepoznale potrebu za uvođenjem građanskog odgoja i obrazovanja, spremnost učenika da pohađaju različite oblike građanskog odgoja i obrazovanja i njihovu potrebu za ovakvim sadržajima. S druge strane, treba istaknuti da postoje i određena ograničenja ovakvog načina provedbe.

3 [/LINK/](#)

4 [/LINK/](#)

5 [/LINK/](#)

Prvo ograničenje koje proizlazi iz same ideje lokalnog pristupa rješavanju ovog pitanja jest ograničen doseg. Naime, već iz popisa jedinica lokalne i regionalne samouprave koje su se odlučile na ovaj korak vidljivo je da je proliferacija imala ograničen doseg u posljednjih skoro deset godina. Time se potencijalno stvaraju ozbiljne regionalne nejednakosti u dostupnosti građanskog odgoja i obrazovanja i mogućnostima koje učenici imaju. S obzirom na to da mnoge škole (izvan navedenih jedinica lokalne i regionalne samouprave) ne nude slične aktivnosti, učenici iz tih dijelova Hrvatske nemaju jednaku priliku za razvoj građanske kompetencije. Nadalje, čak i u sredinama u kojima su uvedeni različiti oblici građanskog odgoja i obrazovanja dolazi do nejednakog razvoja građanske kompetencije jer nisu uključeni svi učenici u provedbu tih aktivnosti. Naravno, ovo ograničenje proizlazi iz činjenice da su oblici provedbe ponuđeni u vidu izvannastavne aktivnosti ili fakultativnog predmeta, ali dijelom i zbog institucionalnih kapaciteta potrebnih za provedbu. Naime, učinkovita provedba zahtjeva stručno osposobljene i motivirane nastavnike, a to podrazumijeva konstantne edukacije i praćenje njihovog rada te financijska sredstva.

Da postoji izazov u edukaciji nastavnika za provedbu građanskog odgoja i obrazovanja na generalnoj razini vidljivo je iz ICCS izvješća za 2022 godinu (Schulz i sur., 2023). Naime, vezano uz edukaciju prema različitim temama iz područja građanskog odgoja i obrazovanja mali udio hrvatskih nastavnika navodi da su sudjelovali u takvim edukacijama tijekom svog inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja. Hrvatski nastavnici sudjeluju u edukacijama o građanskim temama znatno rjeđe nego njihove kolege iz drugih zemalja – za svaku od trinaest tema njihov je udio više od 10 posto ispod međunarodnog prosjeka. Tako je u edukacijama vezano uz teme ustava i političkih sustava, zatim glasanja i izbora, iseljavanja i useljavanja te globalne zajednice i međunarodnih organizacija sudjelovalo manje od petine ispitanika. Nadalje, manje od trećine ispitanika je sudjelovalo u edukacijama o ljudskim pravima i građanskim pravima i obvezama. Izostanak sustavnije edukacije za ove teme predstavlja izazov za provedbu različitih oblika građanskog odgoja i obrazovanja iz razloga što kvalitetna priprema nastavnika za provedbu tih programa onda zahtjeva dobro razrađene edukacije te financijska izdvajanja kako bi se premostili ti nedostaci.

Posebno ograničenje predstavlja održivost same provedbe. Naime, oslanjanje na lokalni proračun i spremnost trenutnih lokalnih vlasti čini ovakvu vrstu provedbe ranjivom na promjene u dostupnosti resursa, definiranju prioriteta te promjenama vlasti na lokalnoj razini. Takve promjene mogu rezultirati smanjenom podrškom pri provedbi, izostankom redovitih edukacija za nastavnike koji provode aktivnosti ili potpunim odustajanjem od provedbe aktivnosti jer nisu u skladu s političkim ciljevima i/ili uvjerenjima novih lokalnih vlasti. Neizvjesnost vezana uz promjene vlasti dodatno je potencirana time što je građanski odgoj postao jedna od meta ideološkog sukoba (Baketa i Bovan, 2023) te se teme poput ljudskih prava i ravnopravnosti percipiraju kao politički i ideološki obojene.

Politika i gospodarstvo — status i promjene

Osim međupredmetne provedbe građanskog odgoja i obrazovanja, na srednjoškolskoj razini učenici imaju priliku slušati i predmet Politika i gospodarstvo. Ovaj predmet je važan za ostvarivanje dijela kompetencija pokrivenih međupredmetnom temom Građanski odgoj i obrazovanje, a u zadnjih nekoliko godina postao je predmetom rasprave zbog svog statusa u strukovnim programima. Naime, u gimnazijskim programima taj se predmet podučava jedan sat tjedno, što je otprilike 32-35 sati godišnje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019), a u trogodišnjim strukovnim školama trenutno se podučava u drugoj godini dva sata tjedno, što je otprilike 64-70 sati godišnje (Šalaj, 2024; Ministarstvo prosvjete i športa, 1997). U četverogodišnjim strukovnim programima je situacija raznolika jer primjerice neki programi (Ekonomisti, Upravni referenti i slično) imaju te sadržaje uklopljene u svoje stručne predmete (npr. Ustavni ustroj RH i slično), dok se u drugima podučava jedan ili dva sata tjedno u trećem ili četvrtom razredu⁶.

Unutar predmeta podjednako su zastupljene teme vezane uz politiku te one

6 Pogledati nastavne planove i programe—npr. [/LINK/](#)

[/LINK/](#)

[/LINK/](#)

posvećene gospodarskim temama. Šalaj (2024: 15) navodi da „glavni ciljevi u segmentu politike uključuju stjecanje znanja o politici kao fenomenu, političkim institucijama i političkim procesima te poticanje razvoja političke kulture za aktivno sudjelovanje u političkom sustavu.“ Kurikulum za gimnazijske programe iz 2019. godine predviđa tri ključne domene tj. koncepta unutar kojih su strukturirani sadržaji – politička pismenost, ekonomska pismenost i civilno društvo.

U posljednjim godinama otvorena je rasprava o reformi strukovnog obrazovanja te su predložene izmjene vezane uz položaj predmeta Politika i gospodarstvo u programima strukovnih škola. Inicijalno je predloženo ukidanje predmeta te uvođenje modula. Slijedom provedenih javnih rasprava početkom 2025. godine donesen je kurikulum općeobrazovnih predmeta za srednje strukovne škole na razinama 4.1. i 4.2. (NN, 10/025). Iz objavljenog dokumenta je vidljivo da na razini 4.1. tj. u trogodišnjim programima više nema predmeta Politika i gospodarstvo, dok je na razini 4.2. tj. u četverogodišnjim programima zastupljen s jednim satom tjedno i istovjetnim kurikulumom kao i za gimnazijske programe iz 2019. godine.

Za trogodišnje programe predviđen je modul Politika i gospodarstvo te se taj modul i „pripadajući skupovi ishoda učenja, ovisno o potrebama sektora, zanimanja i kvalifikacije mogu izvoditi u procesu učenja i poučavanja kao obvezni, izborni ili fakultativni“ (NN, 10/2025). Time od općeobrazovnih predmeta u trogodišnjim strukovnim programima ostaju – Hrvatski jezik, Strani jezik I, Tjelesna i zdravstvena kultura, Povijest te Vjeronauk/Etika. U četverogodišnjim programima, uz predmete prisutne u trogodišnjim programima, zastupljeni su i Matematika, Geografija te Politika i gospodarstvo. Ovim izmjenama se ujednačila satnica za četverogodišnje programe, ali uz odabir varijante s manje sati na godišnjoj razini tj. u nekim programima je prepolovljen broj sati namijenjenih predmetu Politika i gospodarstvu u odnosu na dosadašnju provedbu. Još drastičnija je promjena koja je zahvatila trogodišnje programe, a u kojima su ukinuta dva sata tjedno u okviru predmeta Politika i gospodarstvo te je ponuđena opcija modula za koji se trenutno ne zna hoće li biti obvezni, izborni ili fakultativni, ili će oblik provedbe ovisiti od škole do škole.

S obzirom na prethodno spomenute nalaze istraživanja o političkoj pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola, a iz kojih je jasno vidljivo da upravo učenici trogodišnjih programa pokazuju najniže razine znanja te stavove koji su najmanje u skladu s demokratskim vrijednostima, ovakva odluka je zabrinjavajuća. Umjesto nastojanja da se osnaži građanska kompetencija učenika trogodišnjih programa, ukidanjem predmeta njih se dodatno i dvostruko oštećuje. Naime, ukida se jedan od rijetkih društvenih predmeta zastupljenih trogodišnjim programima, a uz to smanjuje se mogućnost provedbe međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje za koju je kurikulumom predviđeno povezivanje s predmetom Politika i gospodarstvo. Kao što je u prethodnom dijelu, u kojem se govori o provedbi međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje, istaknuto - trogodišnjim programima već u startu nedostaje niz predmeta kroz koje je moguće provoditi ovu

međupredmetnu temu, a ovim ukidanjem se taj jaz još više produbljuje. Dodatno, treba naglasiti da učenici trogodišnjih strukovnih programa u pravilu ne nastavljaju svoje obrazovanje nakon srednje škole te im je idući korak izlazak na tržište rada. Odnosno, više neće biti ni u prilici stjecati znanja i vještine vezane uz građanstvo u okviru sustava obrazovanja, ili biti uključeni u strukturirane rasprave i odlučivanja u visokoobrazovnim institucijama.

Ovime se, čak i na papiru, uskraćuju jednake mogućnosti svim učenicima da, bez obzira na vrstu školskog programa koji pohađaju, stječu građansku kompetenciju tijekom svog školovanja te budu osposobljeni za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom društvu. Takav pristup perpetuira i produbljuje društvene nejednakosti, umjesto nastojanja da sve svoje građane bez obzira na porijeklo i obrazovni put pripremi za sudjelovanje u demokratskom društvu. Iz ovog, ali i drugih prethodno navedenih razloga, potrebno je vidjeti na koji način su neke druge države riješile ovo pitanje te na što su stavile naglaske.

Pristupi građanskom odgoju i obrazovanju — što možemo naučiti?

FRANCUSKA – GRAĐANSKO USMJERENJE

Jedan od primjera sveobuhvatnog pristupa građanskog odgoju i obrazovanju je onaj koji primjenjuje Francuska. Naime, nakon terorističkih napada 2015. godine u Francuskoj su se odlučili za znatno temeljitiji i obuhvatniji pristup u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja te ga nazvali Građansko usmjerenje (Parcours citoyen). Jedan od razloga za to je i pokušaj prevencije radikalizacije među mladima te deradikalizacije i integracije u društvo (Sawyer i Zinigrad, 2023; Eurydice, 2017). Glavna ideja ovog pristupa je postupno, ali strukturirano i kontinuirano uvođenje mladih u teme građanstva tj. učenje o njihovim pravima i obvezama u demokratskom okruženju. Pri tome, temelj je prijenos republikanskih vrijednosti, koje su u osnovi ideje Francuske Republike, na nove generacije. Kako se navodi u Eurydice izvješću cilj nije „nametanje dogme ili modela ponašanja“ (2017: 160) nego razvoj kritičkog razmišljanja.

Glavna područja koja su pokrivena unutar ovog pristupa su: „prenošenje republikanskih vrijednosti i načela sekularizma; kultura rodne ravnopravnosti i međusobnog poštovanja; borba protiv svih oblika diskriminacije, a osobito prevenciju i suzbijanje rasizma i antisemitizma, posebno kroz otvorenost prema Europi i svijetu; prevencija i suzbijanje nasilja i uznemiravanja; borba protiv homofobije; obrazovanje za zaštitu okoliša i održivi razvoj; medijsko i informacijsko opismenjavanje; obrazovanje za obranu.“⁷

O'Neill (2022) ističe da pristup građanskom odgoju i obrazovanju u Francuskoj kombinira tri vrste provedbe – međupredmetni, integrirano kroz specifične predmete te kao zasebni predmet. Osim toga, Simones (2018) navodi upravo Francusku kao primjer gdje se građanski odgoj i obrazovanje provodi izrazito dugo, kroz svih 12 godina obrazovanja, kao zaseban obvezni predmet. Tako se provedba vrši kroz predmete poput Povijesti, Geografije, Umjetnosti, Medijskog obrazovanja, a osnovicu čini predmet građanskog odgoja i obrazovanja – Moralno i građansko obrazovanje.⁸ Provedbom su obuhvaćeni svi razredi osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, ali i ostale aktivnosti u školi. Također, Francuska je jedna od dvije države obuhvaćene Eurydice izvješćima koja najranije započinje s provedbom građanskog odgoja i obrazovanja kao obveznog predmeta te ga učenici počinju pohađati sa šest godina (Eurydice, 2012, 2017).

Isto tako, svi učenici u Francuskoj, bez obzira na vrstu srednjoškolskog programa pohađaju predmet građanski odgoj i obrazovanje, a zanimljivo je da se u slučaju učenika u strukovnim i obrtničkim programima te teme provode i „kroz radionice u školama i aktivnosti koje se odvijaju na mjestu obavljanja prakse“ (O'Neill, 2022: 80).

Osim toga, kako bi se sveobuhvatni pristup Građansko usmjerenje uspješno provodio predviđeno je i uključivanje različitih dionika vezanih samu školu, ali i širu zajednicu. Tako se navodi da se ovaj pristup oslanja na „odgojno-obrazovne djelatnike, zdravstveno osoblje, stručnjake za nadzor, usmjeravanje i pomoć (uključujući asistente učenika s invaliditetom), stručnjake za psihološko-pedagoško praćenje, udruge koje surađuju s javnim školama i nositelji su projekata razvijenih i ukorijenjenih u neposrednom okruženju učenika, lokalnu i regionalnu samoupravu kroz izradu obrazovnih projekata na razini općina ili županija te članove Građanske priče.“^{9 10}

7 [/LINK/](#)

8 [/LINK/](#)

9 [/LINK/](#)

10 „uključuje i inicijativu za zapošljavanje više od 4000 motiviranih volontera civilnog društva, uključujući i Citizen Reserve of National Education, kako bi radili uz nastavnike i razvijali u mladim francuske republikanske vrijednosti poštujući kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja“ (Eurydice, 2017: 86).

Ono što je svakako nužno izdvojiti jest značajna usmjerenost na obrazovanje i usavršavanje nastavnika za potrebe rada na ovim temama. Primjer sustavnosti i obuhvatnosti poduzetih reformi je izdvojen u Eurydice (2017) izvješću te se ističe povezanost sveobuhvatne reforme, inicijalnog obrazovanja nastavnika, njihovog usavršavanja, aktivne uloge samih pojedinaca u vlastitom razvoju te uloge škole vezano uz prepoznavanje potreba nastavnika.

Iz prikazanog je vidljivo da se francuski pristup građanskom odgoju i obrazovanju po različitim karakteristikama ističe iznimnom obuhvatnošću i sustavnošću. Ovaj pristup obuhvaća sve razine obrazovanja te se provodi kroz različite predmete, radionice i školske aktivnosti. Ključna je i integracija različitih dionika – od nastavnika i stručnih službi do lokalne zajednice i civilnog društva, te usmjerenost na osposobljavanje nastavnika i uklapanje u širu reformu obrazovanja.

ŠVEDSKA – DEMOKRATSKA MISIJA

U Švedskoj je, vezano uz stjecanje građanske kompetencije slično kao u Francuskoj, primijenjen sveobuhvatni model. Odnosno, cijeli obrazovni sustav, od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja, ima jasno definiranu demokratsku misiju (Seland i sur., 2021). Temelj za to nalazi se u Zakonu o obrazovanju i nacionalnim kurikulumima, a u tom pogledu Seland i sur. (2021) ističu da je u tim dokumentima jasno definirano da bi “učenici tijekom školovanja i odrastanja trebali steći građanske kompetencije potrebne za život, funkcioniranje i aktivno građanstvo u demokratskom društvu.” Pri tome, škole su dužne osigurati da se ta demokratska misija provodi u svakodnevnom radu te interakciji s učenicima. Odnosno, kako Alerby i Bergmark (2019) navode ta provedba treba biti vidljiva i u učionici i blagovaonici i školskom igralištu. Ovakav pristup pretpostavlja i zahtjeva visoke razine uključenosti učenika u odlučivanje te njihovu participaciju u aktivnostima. Njihovi interesi i iskustva trebaju biti osnova za osmišljavanje aktivnosti i metoda rada kako bi njihove potrebe bile u prvom planu (Alerby i Bergmark, 2019).

Građanska kompetencija pri tome uključuje znanja o politici i društvu te funkcioniranju demokracije, a zatim i praktične vještine u vidu kritičkog promišljanja i sudjelovanja u demokratskom okruženju (Quality Assessment Report, 2012). Pri tome, kurikulumi su usmjereni na četiri perspektive – povijesnu, okolišnu, međunarodnu i etičku (Lindström, 2013). Osim na stjecanje znanja i vještina, velik naglasak se stavlja i na vrijednosti te su one ciljano istaknute u kurikulumima. Izdvojene su temeljne vrijednosti – poštivanje ljudskih prava, demokratske vrijednosti, intrinzična vrijednost svake osobe te vrijednosti vezane uz okoliš. Osim toga, Lindström (2013) daje pregled dvaju kurikuluma koji obuhvaćaju osnovne škole, predškolske ustanove i centre za slobodno vrijeme te srednje škole i izdvaja vrijednosti obuhvaćene ovim dvama kurikulumima. One uključuju “nepovredivost ljudskog života,

individualnu slobodu i privatnost, jednakost svih ljudi, rodnu ravnopravnost i solidarnost s onima koji su slabi i ranjivi.”

Važno je istaknuti, uz to što se ostvarivanje demokratske misije očekuje na razini cijele škole te svih aktivnosti, postoji i izdvojen predmet Društvene znanosti¹¹. Ovaj predmet obuhvaća sadržaje iz područja politologije, sociologije i ekonomije te je centralna točka za ostvarivanje navedenih znanja, vještina i vrijednosti. Ovim predmetom su obuhvaćene teme dječjih i ljudskih prava, lokalne demokracije, demokratskog sustava, političkih stranaka, ideologija, poreza i javnih financija, ekonomskih integracija i suradnje, međunarodnih tržišta, medija, međunarodnih odnosa, globalizacije, rješavanja konflikata (Sandahl, Tväråna i Jakobsson, 2022).

Važan zaključak do kojeg analizom kurikulumu dolazi Lindström (2013) jest da prema propisanim sadržajima i očekivanjima svi učenici u Švedskoj, bez obzira u koju vrstu škole išli, imaju “jednake šanse sudjelovati u javnim aktivnostima i ostvarivati utjecaj na iste” te razvijati svoju građansku kompetenciju. Naravno, postoje i detektirani nedostaci u stvarnoj provedbi koji su istaknuti u izvještaju o procjeni kvalitete (Quality Assessment Report, 2012). Među njima navode se primjerice manjak učeničkog utjecaja i prilika za sudjelovanje u raspravama, nedostatno usavršavanje nastavnika koje im onemogućuje kvalitetno ostvarivanje demokratske misije te izostanak strategija vezanih uz provedbu na razini škola što dovodi do kontradikcija u poučavanju.

Glavna karakteristika švedskog pristupa građanskom odgoju jest da se temelji na jasno definiranoj demokratskoj misiji koja prožima čitav obrazovni sustav – od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja te bi svi učenici trebali imati jednake mogućnosti za razvoj građanske kompetencije. Građanska kompetencija razvija se kroz stjecanje znanja, vještina i vrijednosti te se ostvaruje kako kroz zaseban predmet Društvene znanosti, tako i kroz svakodnevne školske aktivnosti. Naglasak se stavlja na aktivno sudjelovanje učenika, poštivanje ljudskih prava i demokratskih vrijednosti, a kurikulum obuhvaća širok raspon političkih, društvenih i ekonomskih tema. Glavna razlika u odnosu na provedbu u Francuskoj jest decentralizacija provedbe tj. davanje autonomije školama u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja što u konačnici omogućuje prilagodbu lokalnom kontekstu te potrebama i interesima učenika.

Njemački model učenja zalaganjem u zajednici (njem. *Lernen durch Engagement*, LdE) predstavlja inovativan pristup građanskom odgoju koji povezuje školsko učenje s aktivnim društvenim angažmanom učenika. Ovaj pristup omogućuje učenicima da primijene stečena znanja u stvarnim životnim situacijama, čime se potiče razvoj demokratskih kompetencija, empatije i odgovornosti. Mauz i Gloe (2019) navode dva glavna cilja ovog modela, a to su mijenjanje škole i kulture učenja stavljanjem naglaske na aktivnu participaciju učenika te jačanje demokracije i društva. Pri tome, angažman učenika može biti usmjeren na društvena, kulturna i politička pitanja te pitanja okoliša (Zenter, 2010).

Ističe se i šest kriterija koje projekti moraju zadovoljiti u okviru LdE okvira. Projekt treba biti usmjeren na stvarnu potrebu u zajednici, zatim je potrebno da bude jasno povezan s kurikulumom te da se provodi redovita refleksija o stečenim iskustvima kako bi učenici stekli dublje razumijevanje društvenih problema i vlastite uloge u njihovom rješavanju. Nadalje, potrebno je da učenici budu aktivno uključeni u cijeli proces (od planiranja do provedbe) te da taj angažman bude izvan škole u partnerstvu s dionicima iz zajednice. U konačnici, važno je da djelovanje učenika bude prepoznato te da oni dobiju povratnu informaciju (Zenter, 2010; Seifert, Zentner i Nagy, 2012, prema Mauz i Gloe, 2019; Koslowsky i sur., 2023).

Osim toga, Zenter (2010: 3-4) ističe i da kako bi učenje zalaganjem u zajednici imalo efekta nužno je da “uvažava glas učenika u procesu donošenja odluka, potiče raznolikost, uključuje praćenje napretka, traje dovoljno dugo, razvija uzajamna partnerstva s dionicima iz zajednice te zahtijeva da učenici sudjeluju u smislenom društvenom angažmanu.” Ista autorica ističe da kad se govori o učenju zalaganjem u zajednici ne radi o izvannastavnoj aktivnosti, nego da je za integraciju u „školski kurikulum potrebno odrediti vremenski okvir za dio koji se odnosi na <učenje> i dio koji se odnosi na <zalaganje>, kao i odlučiti unutar kojih nastavnih sati i predmeta (ili izbornih predmeta) će se implementirati učenje zalaganjem u zajednici“ (Zenter, 2010: 7).

Shodno tome, sama primjena modela je raznolika. Naime, neke od škola provode model tako da povezuju rad na više predmeta tijekom dijela školske godine, a neke koriste model za provedbu pojedinog predmeta (npr. Etike) tijekom cijele godine. Pri tome, model se primjenjuje za sve uzraste, odnosno od prvog do dvanaestog razreda, i u svim tipovima škola (Baltes i Seifert, 2010). Također, postoji i njegova primjena u visokom obrazovanju. Naime, velik broj sveučilišta nudi vlastite programe učenja u zajednici. Što se tiče škola, 2021. godine je 240 škola u 15 njemačkih saveznih država provodilo LdE model (Gonzalez, 2024). Kao značajan pomak koji može doprinijeti kvalitetnijoj provedbi modela ističe se prijelaz na cjelodnevnu školu zato što duži boravak učenika u školi omogućava više vremena za pripremu aktivnosti te refleksiju (Baltes i Seifert, 2010).

Dakle, njemački model integrira školsko učenje s konkretnim društvenim angažmanom učenika te predstavlja kvalitetan pristup građanskom odgoju. Ključne karakteristike ovog modela uključuju povezivanje nastave s realnim potrebama zajednice, aktivno uključivanje učenika u sve faze projekata te strukturiranu refleksiju o stečenim iskustvima. Naglasak se stavlja na razvoj demokratskih kompetencija, empatije i odgovornosti, uz jasno definiranu kurikularnu integraciju. Model se provodi u svim uzrastima i tipovima škola te institucijama visokog obrazovanja, čime se potvrđuje njegova prilagodljivost i širi društveni značaj. Treba istaknuti da je pristup učenja zalaganjem u zajednici jedan od temelja kurikuluma Škola i zajednica koji se provodi u Hrvatskoj. Ono što se ističe u njemačkom slučaju jest da nije zamišljen kao predmet, nego kao pristup/metoda koja se može kombinirati kroz zajedničku temu između više predmeta ili provoditi kroz cijelu školsku godinu unutar pojedinog predmeta.

Rasprava i zaključak

Trenutačni hrvatski model građanskog odgoja i obrazovanja karakterizira fragmentiranost, nedostatak sustavne evaluacije i neujednačena dostupnost. Iako formalno postoji kao međupredmetna tema, u praksi je provedba Građanskog odgoja i obrazovanja kao međupredmetne teme izrazito ovisna o entuzijazmu pojedinih nastavnika i školskih timova, bez jasne institucionalne podrške. S druge strane, lokalne inicijative, iako inovativne i korisne, imaju ograničen geografski doseg te ovise o političkoj volji i proračunskim mogućnostima lokalnih samouprava. Tako sustav dodatno generira nejednakosti u pristupu građanskom obrazovanju.

U tom kontekstu, ključni izazov, ali istodobno i prilika, za razvoj građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj je stvaranje jedinstvenog, obveznog i inkluzivnog modela građanskog odgoja i obrazovanja koji se može provoditi u svim školama, bez obzira na tip programa ili lokaciju. Pri osmišljavanju takvog modela mogu se izvući neke pouke i primjeri iz nekoliko pristupa drugih europskih država.

Francuski model jasno pokazuje važnost postojanja obveznog predmeta građanskog odgoja i obrazovanja koji se provodi tijekom svih razreda osnovnog i srednjeg obrazovanja, uključujući i strukovne programe. Hrvatska bi trebala razmotriti uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja kao zasebnog, obveznog predmeta, barem u ključnim obrazovnim ciklusima, čime bi se osigurala jednakost pristupa i standardizirani sadržaji. Posebna pozornost treba biti usmjerena na uključivanje učenika strukovnih škola, osobito trogodišnjih programa, koji su trenutačno gotovo u potpunosti isključeni iz građanskog obrazovanja. U tom pogledu francuski model pokazuje važnost strukturne integracije i obvezatnosti.

Švedski primjer ističe važnost demokracije, ne samo kao nastavne teme, već kao temeljne vrijednosti koja prožima čitav školski sustav. Demokratska kultura mora biti živa praksa – od učeničkih vijeća, preko participativnog odlučivanja, do svakodnevnih odnosa u školi. Hrvatski kurikulum bi trebao jače naglasiti ovaj pristup i osigurati razvoj školskih okruženja u kojima učenici aktivno sudjeluju u donošenju odluka i vježbaju demokratske procese.

U konačnici, njemačko iskustvo s „učenjem zalaganjem u zajednici“ (LdE) može poslužiti kao inspiracija za implementaciju projektno orijentiranog učenja koje povezuje nastavni sadržaj s angažmanom u lokalnoj zajednici. Hrvatski kontekst bi mogao integrirati ovaj model unutar postojećih predmeta ili kroz izborne module, pri čemu bi suradnja s organizacijama civilnog društva i lokalnim zajednicama bila ključna komponenta.

Jedan od najozbiljnijih izazova u Hrvatskoj je niska razina pripremljenosti nastavnika za kvalitetno izvođenje građanskog odgoja i obrazovanja. Kako pokazuju ICCS podaci udio nastavnika u Hrvatskoj koji su prošli edukaciju o različitim temama vezanih uz građansko obrazovanje je značajno ispod međunarodnog prosjeka. O spremnosti nastavnika govore i istraživanja različitog obuhvata koja ukazuju na nužnost dodatnog rada u ovom segmentu. Iz tog razloga potrebno je raditi na izradi sustava i programa inicijalne edukacije i kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika s fokusom na teme ljudskih prava, političke pismenosti, argumentacije, interkulturalnosti i participativnih metoda. Poseban problem je što godinama nakon uvođenja međupredmetne teme građanskog odgoja i obrazovanja, još uvijek ne postoji sustavna evaluacija njezine provedbe. Hrvatski obrazovni sustav treba uspostaviti mehanizme za praćenje implementacije, utjecaja na učenike te kontinuirano unapređenje kurikuluma temeljem podataka i povratnih informacija iz prakse. Također, provedba ovakvog praćenja bi omogućila kvalitetniji odgovor i na potrebe nastavnika vezano uz njihovu edukaciju.

U konačnici, unapređenje građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj zahtijeva više od tehničkih prilagodbi kurikulumu – ono zahtijeva političku volju, dugoročnu strategiju i društveni dogovor oko uloge škole u razvoju demokratske kulture. Europski primjeri jasno pokazuju da je sustavan, inkluzivan i vrijednosno utemeljen pristup ne samo moguć, već i nužan ako Hrvatska želi razvijati politički kompetentne, odgovorne i otporne građane.

Literatura



Alerby, E., i Bergmark, U. (2019). Democratic values and student participation in Swedish education: essentials for a sustainable and equal society. U: M.C., Beaton, D.B., Hirshberg, G.R. Maxwell, i J., Spratt (Ur.), *Including the North: a comparative study of the policies on inclusion and equity in the Circumpolar North* (pp. 71-86). Leibniz Information Centre for Economics: Kiel.

[/LINK/](#)

Bagić, D., i Šalaj, B. (2011). Političko znanje mladih u Hrvatskoj. U: D. Bagić (Ur.), *Odgaja li škola dobre građane?* (pp. 22–45). Gong: Zagreb.

[/LINK/](#)

Bagić, D., i Šalaj, B. (2016). Kako mladi stječu političko znanje? Analiza čimbenika političke pismenosti hrvatskih maturanata. U: M., Kovačić i M., Horvat (Ur.), *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih* (pp. 51-71). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Gong: Zagreb.

[/LINK/](#)

Baketa, N., Bovan, K. i Matić Bojić, J. (2021). *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Republici Hrvatskoj - istraživački izvještaj za 2021. godinu*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu: Zagreb.

[/LINK/](#)

Baketa, N., i Bovan, K. (2023). "Ja ne želim da moje dijete..." – građanski odgoj i obrazovanje kao prilika za kulturni rat. U: E., Kulenović (Ur.), *Politike polarizacije i kulturni rat u Hrvatskoj* (pp 199-221). Biblioteka Političke analize. Fakultet političkih znanosti: Zagreb.

Baltes, A. M., i Seifert, A. (2010). Germany: Service learning in its infancy. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 33-34.

Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovac, T. i Spajić Vrkaš, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Centar za ljudska prava: Zagreb.

[/LINK/](#)

Beroš, I. i Pongračić, L. (2019). Analiza razvoja (kurikuluma) Građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskoj perspektivi. U: I. Klasnić (Ur.), *Zbornik radova s konferencije Suvremene teme u odgoju i obrazovanju - STOO, simpozij Pedagogija i psihologija: od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina* (pp. 7-30). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet: Zagreb

Bežovan, G. (2002). Struktura civilnog društva u Hrvatskoj. *Politička misao: časopis za politologiju*, 39(1), 63–87.

Bilić, P. (2023). *Medijska pismenost građana Republike Hrvatske – Istraživački izvještaj*. Institut za razvoj i međunarodne odnose: Zagreb.

[/LINK/](#)

Bisaku, D. (2022). *Građanski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj: iskustva i perspektive nastavnika*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti.

[/LINK/](#)

Ćulum, B., i Baketa, N. (2015). *Građanski odgoj i obrazovanje u kontekstu visokoškolskog obrazovanja: Politike, praksa i izazovi europskog i nacionalnog visokoškolskog prostora*. Centar za mirovne studije i Kuća ljudskih prava: Zagreb.

[/LINK/](#)

Eurydice/EACEA/Europska komisija (2012). *Građanski odgoj i obrazovanje u Europi*. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske unije u Luksemburgu.

Eurydice/EACEA/Europska komisija (2017). *Građanski odgoj i obrazovanje u školama u Europi – 2017*. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske unije u Luksemburgu.

Gonzalez, E.L. (2024). History of Service-Learning in Europe. U: D., Giorgetti (Ur.), *Towards a Global History of Service-Learning*, (pp. 254-327). CLAYSS.

[/LINK/](#)

Gvozdanović, A., Adamović, M., Antulić Majcen, S., Baketa, N., Đokić, R., Ilišin, V., i Potočnik, D. (2024). *Studija o mladima Hrvatska 2024: mladi u vremenu neizvjesnosti*. Friedrich Ebert zaklada: Zagreb.

[/LINK/](#)

Ilišin, V., i Baketa, N. (2024). Constitutional values & political trust: Foundations for student democratic participation. *Citizenship, social and economics education*, 23(2), 70-86.

Koren, S., i Baranović, B. (2009). What Kind of History Education Do We Have After Eighteen Years of Democracy in Croatia? Transition, Intervention and History Education Politics (1990–2008). U: A. Dimou (Ur.), *“Transition” and the Politics of History Education in Southeastern Europe* (pp. 91–140). V&R Unipress: Göttingen.

Koslowsky, J., Lorenzen, F., Anjos, S., Magalhães-Silva, J., i Matraka, A. (2023). *Understanding Service Learning as a Student-Centered Experiential Learning Activity and Versatile Teaching Strategy*. Understanding Service Learning Consortium.

Kovačić, M., Baketa, N., i Bajkuša, M. (2023). *Provedba međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj: rezultati kvalitativnog istraživanja*. Forum za slobodu odgoja: Zagreb.

[/LINK/](#)

Kovačić, M., i Horvat, M. (Ur.) (2016). *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu: Zagreb.

[/LINK/](#)

Kurikul općeobrazovnih predmeta za srednje strukovne škole na razinama 4.1. i 4.2. (NN, 10/2025).

[/LINK/](#)

Lindström, L. (2013). Citizenship Education from a Swedish perspective. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 20-39.

Mauz, A., i Gloe, M. (2019). *Democratic Competence in Service-learning. Model and Guide to Implementation*. Ludwig-Maximilians-Universität München.

[/LINK/](#)

Ministarstvo prosvjete i športa (1997). *Okvirni nastavni programi općeobrazovnih predmeta u srednjim školama*. Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske. Posebno izdanje, broj 11. Zagreb.

[/LINK/](#)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Politika i gospodarstvo za gimnazije*. MZO: Zagreb.

[/LINK/](#)

O'Neill, M. A. (2022) Citizenship Education in France and Finland: A comparative perspective. *Revue de l'éducation-Education Journal*, 8(2), 77-84.

Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole (NN 10/2019).

[/LINK/](#)

Odluka o donošenju programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (NN 104/14).

[/LINK/](#)

Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, 5(21), 39–58.

Pažur, M. (2017). Pregled razvoja građanskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj od 1999. godine do danas. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(4.), 605–618.

Pažur, M. (2023). *Analiza različitih pristupa kvalitetnom uvođenju građanskog odgoja i obrazovanja u formalni odgojno-obrazovni sustav*. Gong: Zagreb.

[/LINK/](#)

Quality Assessment Report (2012). *Schools' work with democracy and fundamental values*. Skolinspektionen.

[/LINK/](#)

Sandahl, J., Tväråna, M., i Jakobsson, M. (2022). Samhällskunskap (social science education) in Sweden: A country report. *Journal of Social Science Education*, 21(3), 85–106.

Sawyer, S. W., i Zinigrad, R. (2023). *Civic Education Programs as Preventive Measures in France*. The American University of Paris.

[/LINK/](#)

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., i Friedman, T. (2025). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA international civic and citizenship education study 2022 international report*. Springer Nature.

Seland, I., Huang, L., Arensmeier, C., Bruun, J., i Löfström, J. (2021). Aims of citizenship education across Nordic countries: Comparing school principals' priorities in citizenship education 2009–2016. U: H. Biseth, B. Hoskins, i L. Huang (Ur.), *Northern lights on civic and citizenship education. IEA research for education* (pp. 43–63). Springer: Cham.

Simões, A. R. (2018). Teaching and learning for citizenship education. U: A.R., Simões, M. Lourenço, i N. Costa (Ur.), *Teacher Education Policy and Practice in Europe – Challenges and Opportunities for the Future* (pp. 88–103). Routledge: New York.

Spajić Vrkaš, V., Lonačarić Jelačić, N., i Ogrinšak, T. (2013). Education for democratic citizenship and human rights in Croatia. U: *Education for Democratic citizenship and human rights. Insights from Croatia, Hungary, Montenegro and Romania* (pp. 7-15). Editura Universitară: Bukurešt.

Spajić-Vrkaš, V., Čehulić, M., Elezović, I., Pažur, M., Rukavina, I., i Vahtar, D. (2016). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.)*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja: Zagreb

Šalaj, B. (2024). *Građansko obrazovanje u strukovnim školama. Komparativna analiza europskih praksi*. Gong: Zagreb.

[/LINK/](#)

Šarić, M. (2019). *Građanski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj: između ideala i prakse*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti.

[/LINK/](#)

Šestan, I. (2023). *Važnost i ostvarenost građanskog odgoja i obrazovanja iz perspektive nastavnika*. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru.

[/LINK/](#)

Zenter, S. (2010). "Lernen durch Engagement" – Service-Learning in German Schools. Izlaganje na Congreso Internacional Jóvenes Construyendo Mundos.

[/LINK/](#)

Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 17(1), 7-24.

Žiljak, T., i Baketa, N. (2018). Education Policy in Croatia. U: Z., Petak i K., Kotarski (Ur.), *Policy-Making at the European Periphery: The Case of Croatia* (pp. 265-284). Palgrave Macmillan: London.

Lokalne inicijative i europski primjeri:
Put prema kvalitetnijem građanskom obrazovanju



ISBN 978-953-7960-65-0

