

Marta Truszkowska-Wojtkowiak

Prawa dziecka a czas wolny

Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość 10, 400-417

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Maria Truszkowska-Wojtkowiak*

Prawa dziecka a czas wolny

Wszystkie proklamowane prawa dziecka mają na względzie jego dobro. W gruncie rzeczy zmierzają one także do dobra całej ludzkości. Chodzi o to, by człowieka w dzieciństwie tak ubogacić, aby mógł potem tworzyć odpowiednią przyszłość, przyczynić się do budowania prawdziwego dobra.

ks. kard. Zenon Grocholewski¹

Wstęp

Pojęcie czasu wolnego ewoluowało w czasie i przestrzeni (różnie w danych kręgach kulturowych), a jego definiowanie – często oddzielnie w różnych grupach wiekowych (dzieci i młodzieży) – nie było sprawą łatwą. W przypadku dzieci sprawa komplikuje się jeszcze bardziej, zwłaszcza kiedy definicja i samo rozumienie percepcji czasu dziecka kategoryzowane są przez dorosłych. Właściwe przygotowanie do spędzania czasu wolnego oraz samo przygotowanie do życia w wolności jest, według Neila Postmanna², elementem „ekologii wzrostu” człowieka. W koncepcji Davida Elkinda³ na drodze harmonijnego rozwoju dziecka stoi tendencja do przyspieszania tego rozwoju, wynikająca często z błędnych ambicji rodziców, pedagogów i administracji oświatowej czy wręcz fałszywie pojętego (a często też doraźnego) interesu państwa. Takie przyspieszanie rozwoju wiąże się z wcześniejszym narzucaniem dziecku obowiązków mających później pomóc w karierze. Jednakże póki co, zabierają mu one dzieciństwo. Pedagogika, szukając kompromisów, wypracowuje metody wychowania tak, aby dziecko (a potem dorosły człowiek) nauczyło się czerpania

* Dr Maria Truszkowska-Wojtkowiak, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna.

¹ Z. Grocholewski, *Prawa dziecka a dobro dziecka*, <http://prasa.wiara.pl/doc/456519.Prawa-dziecka-a-dobro-dziecka/> (dostęp: 4.07.2013).

² N. Postmann, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 1984; za: Z. Grocholewski, op. cit.

³ D. Elkind, *The Hurried Child. Growing Up Too Fast Too Soon*, Addison-Wesley, Reading MA 1981.

satysfakcji ze wszystkich form aktywności. Szczytne idee świata zachodniego, takie jak wychowanie do czasu wolnego, a nawet do wolności konfrontowane są w skali globalnej z całkiem przyziemnymi problemami ekonomicznymi – jedna trzecia dzieci na świecie żyje w dojmującej biedzie (*acute poverty*). Nędza rodziny skutkuje wykorzystywaniem dziecka do niewolniczej pracy, a nawet zaangażowaniem w proceder handlu dziećmi. Problemy ekonomiczne ograniczają prawo dziecka do życia, godności, miłości rodziców zajętych walką o byt i wreszcie do zabawy oraz radosnych przeżyć. Społeczeństwa rozwinięte (przynajmniej ekonomicznie) mają w tej kwestii odrębną grupę problemów wynikających chociażby z pogoni rodziców za pieniądzem, wszechogarniającej popkultury konsumeryzmu a ostatnio *exodusem* dzieci w cyberprzestrzeń⁴.

Prawa dziecka stały się przedmiotem światowej dyskusji na przełomie XIX i XX w. Ukoronowaniem była genewska *Deklaracja praw dziecka* z 26.09.1924 r., która wyspecyfikowała pięć podstawowych problemów mających negatywny wpływ na duchowy i materialny rozwój dziecka, takich jak: głód, choroby, niepełnosprawność, sieroctwo społeczne czy przestępczość. Deklaracja miała na celu zapewnienie ochrony przed wyzyskiem oraz wychowania społecznego⁵. Rozwiązania przyjęte prawie sto lat później, mimo że z etapu deklaracji weszły pod koniec XX w. do etapu konwencji, są ciągle niezadowolające.

W 1989 r. Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło *Konwencję praw dziecka*, która weszła w życie w następnym roku. Prace nad tym dokumentem zapoczątkowane zostały dużo wcześniej (1979 r.) z inicjatywy Polski, a poprzedzone były stworzeniem drugiej i trzeciej *Deklaracji praw dziecka* w latach 1948 i 1958. W 1990 r. Szczyt Ziemi na rzecz Dziecka⁶ (Word Summit for Childrens) przyjął plan działania w tym zakresie. Konwencja obejmuje prawa i wolności osobiste, prawa socjalne, kulturalne i polityczne dotyczące dziecka. W ich obrębie znajdują się prawa do: wychowania w rodzinie i kontaktów z rodzicami; wolności od przemocy; nauki; odpowiedniego standardu życia oraz do wypoczynku i czasu wolnego.

W 1999 r. Światowa Organizacja Pracy uchwaliła konwencję nr 182 dotyczącą zakazu i bezzwłocznych działań na rzecz eliminowania najbardziej uciążliwych form

⁴ M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Leisure in the Cyberspace – Quantitative and Qualitative Changes of Leisure Time Budget over the Past Twenty Years*, [w:] *Innovation in Learning Communities. What did you invent for tomorrow?*, European Distance and E-Learning Network, Budapest 2009.

⁵ *Declaration of the Rights of the Child, 26.09.1924*, http://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC_Spec_Ed_CRC_Main_Report_EN_090409.pdf (dostęp: 14.06.2013).

⁶ Zob. <http://www.unicef.org/wsc/>, <http://www.unic.un.org.pl/dzieci/konwencja.html>. *Konwencja praw dziecka (Konwencja o prawach dziecka)* przyjęta jednomyślnie przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych zawiera kompleksowy zestaw międzynarodowych norm prawnych dotyczących ochrony i dobrostanu dzieci. Wszystkie rządy są zobowiązane do możliwie najszybszej jej ratyfikacji, jeżeli dotąd tego nie uczyniły.

pracy dzieci. Raporty UNICEF z corocznego cyklu sprawozdawczego „The State of the World's Children”⁷ zawierają wiele danych wskazujących, jak bardzo złożone jest zagadnienie satysfakcji z życia w przypadku dziecka. Prawdopodobnie złożoność kulturowa oraz specyfika etapów rozwoju dziecka powoduje, że niemożliwe jest wypracowanie indeksów typu Human Development Indeks (HDI) czy Happy Planet w przypadku dzieci, chociaż trend, aby takie indeksy opierać bardziej na wskaźnikach psychologicznych, a więc określających dobrostan dziecka (*well-being*) wydaje się prawidłowy. W dokumentach międzynarodowych podkreśla się, że rodzina jest najlepszym środowiskiem wychowania dziecka, natomiast prawo powinno wspierać rodzinę, a nie wyręczać ją w funkcjach wychowawczych.

W wielu krajach ponad połowa dzieci jest wychowywana w rodzinach niepełnych⁸. Rozwody i częste zmiany partnerów rodziców powodują brak stabilizacji i zaburzenia tożsamości u dziecka mimo jego funkcjonowania w bardzo dobrych nieraz warunkach materialno-bytowych. Trwała struktura rodziny jest często, jak wykazują badania, ważniejsza niż stabilizacja ekonomiczna. Tożsamość dziecka budowana w rodzinie jest – oprócz potrzeby miłości – podstawową wartością. „Sieroctwo społeczne” jest już dzisiaj powszechnie znanym faktem, a problemy ekonomiczne wynikają częściej z napędzanego reklamą konsumeryzmu niż pospolitej biedy, która jednak jest zjawiskiem częstym również w naszym kraju.

Polimorfizm w pedagogicznym pojmowaniu rodziny i ekstremalne nieraz modele tzw. „wielorodzin” powodują rozkojarzenie dziecka obserwowanego w swoim otoczeniu patologiczne wręcz rozwiązania w tym zakresie. Polityka państwa (choćby w zakresie prawa do opieki nad dzieckiem) skutkuje bardzo spektakularnymi wydarzeniami, z których wynika, że dobro dziecka jest często tylko sloganem. Młodzież z kolei pozostawiona samej sobie tworzy własną subkulturę, która nierzadko wymyka się z ram określonych przez prawo, będąc w wielu przypadkach swoiście pojmowaną manifestacją wolności.

Czas wolny dziecka w perspektywie przemian kulturowych

Pojęcie czasu wolnego u dzieci kształtuje się w przeważającej mierze pod wpływem rodziny, szkoły (ostatnio także mediów) i w coraz mniejszym stopniu –

⁷ *The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities – a Summary*, <http://www.unicef.org/sowc2013/report.html> (dostęp: 14.06.2013); *The State of the World's Children, Special edition. Celebrating 20 years on the convention of the Rights of the Child*, http://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC_Spec_Ed_CRC_Main_Report_EN_090409.pdf (dostęp: 14.06.2013).

⁸ S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013; *Zmiana czy stagnacja? Społeczeństwo polskie pod czternastu latach transformacji*, red. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

Kościół⁹. Często kwestia czasu wolnego dzieci jest ukryta w tle innych działań, chociażby w zakresie ograniczenia i likwidacji wykorzystywania dzieci i młodzieży do pracy, co na świecie jest ciągle wielkim problemem. Był on widoczny zawsze, szczególnie w społecznościach, w których brakowało siły roboczej. Na wsi dotyczył on pracy na roli, do której dzieci są nadal wykorzystywane. Dzisiaj nie jest to symboliczne już pasanie krów, jednak ciągle w gospodarstwach jest wiele obowiązków, które można powierzyć dzieciom. Współcześnie w Polsce można mówić jednak już tylko o wychowawczym charakterze pracy dziecka na rzecz gospodarstwa domowego.

W przeszłości dzieci intensywnie pracowały najpierw na roli, a potem w przemyśle. W XVIII i XIX w. zajmowało to często kilkanaście godzin na dobę, dlatego pierwsze działania na rzecz praw dziecka sprowadzały się do tworzenia ustawowych zakazów zatrudniania dzieci – z początku poprzez ograniczenie czasu pracy a potem ustalanie granicy wieku, od którego mogą być zatrudnione. Dopiero wtedy można było mówić o jakości czasu wolnego i problemach edukacji. W wielu wypadkach wprowadzenie podstawowej edukacji miało jednak na celu przygotowanie dzieci do wcześniejszego podjęcia prostej pracy, w której przydatna była umiejętność rachowania i czytania. Wraz z rozwojem pedagogiki zaczęto dostrzegać rolę zabawy w życiu dziecka, a co za tym idzie – funkcję wychowawców w organizacji przeznaczonego na nią czasu. Jednak walka o jakość czasu wolnego musiała być poprzedzona walką o prawa dziecka pojmowaną jako uwolnienie go od pracy.

Prawa dziecka mogą być i są rozpatrywane zarówno w kategoriach materialnych, jak i duchowych, przy czym w dzieciństwie sytuacja materialna rodziny ma tylko pośredni wpływ na stan ducha dziecka. W wielu krajach sytuacja materialna zmuszała i nadal zmusza rodziny do wykorzystywania dzieci do pracy. Mamy wiele przykładów – zarówno z historii, jak i współczesnych – zatrudniania dzieci do pracy zarobkowej. Cele realizowane w ten sposób są różne, np. walka o byt, poprawa warunków materialnych rodziny, a w skrajnym wypadku wykorzystywanie dzieci do pracy o charakterze niewolniczym. We współczesnym społeczeństwie polskim praca dziecka należy już w zasadzie do historii, jednak w skali świata uwolnienie nieletnich od pracy zarobkowej było i jest podstawowym zadaniem walki o prawa dziecka (oprócz zapewnienia warunków do wszechstronnego rozwoju).

⁹ *Fundamentalne dokumenty współczesnego Kościoła, będące bezpośrednim owocem Soboru Watykańskiego II (1962–1965), oraz Kodeks Prawa Kanonicznego (25 stycznia 1983) i Katechizm Kościoła Katolickiego (11 października 1992) mówiące zwłaszcza o małżeństwie i rodzinie oraz o wychowaniu – uwypuklają prawa dziecka, umieszczając je przede wszystkim w naturalnym środowisku rodziny jako wspólnocie miłości, otwartej na życie, na solidarność; tzn. w środowisku, w którym prawa dziecka do życia, do wychowania, do miłości mogą być najbardziej skutecznie – twierdził ks. kard. Zenon Grocholewski, zob. Z. Grocholewski, op. cit.*

Wychowawczy charakter pracy – poznawanie sensu pracy zarobkowej oraz będącej realizacją idei podziału obowiązków w domu i w społeczeństwie – pozostaje ciągle ważny ze względów pedagogicznych. Jest wiele przykładów na to, że udział dziecka we współtworzeniu standardu materialnego rodziny skutkuje w życiu dorosłym poszanowaniem pracy i wynikającą z tego lepszą sytuacją materialną. Zasadniczo jednak w naszych warunkach praca dziecka ma dzisiaj charakter niezarobkowy i wiąże się głównie z wykonywaniem obowiązków edukacyjnych, a wynikające z niej korzyści mają charakter przyszłościowy. Nie wszystkie obowiązki dziecka są pracą uwarunkowaną nagradzaniem czy zapłatą, np. codzienne utrzymanie higieny czy porządku w gospodarstwie rodzinnym oraz przygotowanie do zajęć szkolnych i uczestniczenie w nich. Powszechnie przyjmujemy, że nagradzanie dzieci za wykonywanie tych obowiązków jest błędem pedagogicznym, chociaż ciągle jeszcze (zwłaszcza w rodzinach kultywujących etos pracy) spotykamy się z tego rodzaju formami wychowania przez pracę.

Wydaje się, że praca będąca uczestnictwem w podziale obowiązków domowych i stanowiąca element przygotowania się do przyszłych funkcji w rodzinie, jako forma pomocy rodzicom jest bardzo wartościowym elementem wychowania. Wiele z takich czynności może być formą spędzania czasu wolnego, a nawet zabawą, zwłaszcza kiedy budują one poczucie wspólnotowości, tożsamości a także poczucie własnej wartości, gdy dziecko może wykonywać czynności zarezerwowane dotąd dla dorosłych.

W kulturze życia rodzinnego i szerzej – społecznego jest wiele czynności, które możemy traktować raz jako obowiązek, a kiedy indziej zaś jako przyjemność. W wypadku dziecka stanowią one będą odpowiedzi na pytania: Co musisz robić? Co lubisz robić¹⁰?

Poziom życia codziennego rozpatrujemy dzisiaj w kategoriach jego jakości i stylu (*lifestyle*), a w konsekwencji bierzemy pod uwagę zadowolenie z życia, poczucie szczęścia, brak wykluczenia, poczucie tożsamości, komfortu czy możliwości oraz prawo do samorealizacji i swobodnego rozwoju. Pedagogika czasu wolnego będzie dziś powoli zastępowana pedagogiką wolności, a ciężar badań przesuwają się w kierunku psychologicznego badania stanu umysłu jako relaksu, komfortu w kategoriach *well-being*, *wellness*, *wellfare*, *lifestyle* a także różnego rodzaju indeksów szczęścia (Happy Planet Index¹¹, Human Development Index¹² itp.). Niebezpieczeństwem takich badań jest często brak rozróżnienia szczęścia konsumpcyjnego stylu życia i wyższych form aktywności ludzkiej, do „szczęścia intelektualnego by-

¹⁰ Zob. M. Truskowska-Wojtkowiak, *Fenomen czasu wolnego*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 70, 269–271.

¹¹ <http://www.happyplanetindex.org/about/> (dostęp: 7.06.2013).

¹² Zob. raporty United Nations Development Programme, Human Development Report, <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2013/> (dostęp: 7.06.2013).

tu” włącznie. Filozofia konsumeryzmu nieoparta filozofią wyższych wartości, w tym pracy, jest podstawową przesłanką patologii, zwłaszcza wśród młodzieży.

Kolejnym ważnym elementem pedagogiki wolności będzie rozgraniczenie „wolności od” oraz „wolności do”, co wydaje się możliwe do uzyskania na gruncie psychologii, jednakże z koniecznym udziałem nauk pedagogicznych dających podstawy do wdrażania nawyków wartościowego przeżywania czasu wolnego, a więc rozumnego korzystania ze swobód¹³.

Analiza percepcji spędzania wolnego czasu u dzieci daje szansę uchwycenia naturalnych potrzeb psychologicznych człowieka, by czerpał on satysfakcję ze swego życia w środowisku społecznym, w którym podstawowym elementem jest rodzina. Naturalne potrzeby człowieka mogą być realizowane w różnorodny sposób, implikując znaczącą rozpiętość kategoryzowania jakości życia. Między innymi ich analiza jest zadaniem pedagogiki tworzącej sytuacje wychowawcze sprzyjające rozwojowi wyższych form aktywności ludzkiej, w tym spędzania czasu wolnego.

Problem wykorzystywania dzieci do pracy

Analiza problematyki pracy dziecka z jednej strony dotyczy aspektów ekonomicznej konieczności i walki o byt, z drugiej jednak uwzględnia niepodważalne wartości wychowawcze pracy. Historycznie rzecz ujmując, ruch na rzecz praw dziecka w Europie zapoczątkowany został w erze industrialnej, kiedy na czoło problemów egzystencji wysunęła się sfera materialna wynikająca z konieczności zapewnienia bytu rodzinie. Kodyfikacja prawna była najłatwiejsza do sformułowania właśnie w zakresie zapewnienia istotnych warunków bytowych i uwolnienia dziecka od konieczności podejmowania pracy zarobkowej.

Pierwsze akty prawne w tym zakresie przyjęto jeszcze wcześniej, bo już w okresie rewolucji francuskiej. W *Deklaracji praw człowieka i obywatela* z 1789 r. po raz pierwszy użyto terminu „prawa dziecka”. Także francuski *Kodeks cywilny* Napoleona z 1804 r. zawierał zapisy podstawowych praw przyznanych „małemu człowiekowi”¹⁴. Jednocześnie jednak trzeba pamiętać, że to właśnie Napoleon był zwolennikiem pracy w niedziele – „zaraz po mszy”¹⁵. W późniejszym okresie wykorzystywanie dzieci do pracy warunkowano bądź to koniecznością ekonomiczną, bądź

¹³ Bardziej szczegółową analizę tematu czytelnik znajdzie w ostatniej książce autorki niniejszego artykułu: M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Fenomen...*, op. cit.

¹⁴ Zob. A. Szarkowska, *Dziecko wczoraj i dziś*, „Przegląd Oświatowy” 2005, nr 11, s. 15–16.

¹⁵ *Im więcej moje ludy będą pracować, tym mniej będzie zepsucia – pisał Napoleon 5 maja – To ja dzierzę władzę... i jestem skłonny wydać zarządzenie, by w niedzielę, po skończonych nabożeństwach, sklepy były otwarte, a robotnicy wracali do pracy*, zob. P. Lafargue, *Prawo do lenistwa*, <http://anarchiwum.bzzz.net/yak/Lafargue%20-%20Prawo%20do%20lenistwa.pdf> (dostęp: 11.12.2010).

samym tylko etosem pracy. W takim ujęciu praca ma charakter wychowawczy i resocjalizacyjny.

Protestancki pastor Lorenz Diefenbach w swojej książce *Arbeit macht frei* (1872 r.) uzasadniał „wyzwalający charakter pracy”, co było częścią (też wyzwalającego) jej etosu. Historia potoczyła się w taki sposób, że hasło to było najpierw dewizą niemieckich organizacji młodzieżowych o zabarwieniu nacjonalistycznym i antysemickim, a potem stało się elementem nazistowskiego „systemu wychowawczego”¹⁶. Prawdziwie humanistyczny i wychowawczy aspekt pracy dziecka z trudem przebił się do świadomości dorosłych. Według relacji Paula Lafargue, (...) *jeszcze na pierwszym kongresie dobroczynności, który odbył się w Brukseli w 1857 roku, jeden z przemysłowców miasta Marquette, koło Lille, niejaki pan Scrive, przy hucznych oklaskach zebranych opowiadał z wielką satysfakcją, że w jego zakładach „wprowadzono rozrywki dla dzieci”. Otóż „podczas pracy dzieci uczą się śpiewu i rachunków. To je bawi i pomaga znosić dwunastogodzinny dzień pracy, który jest niezbędny, by mogły zdobyć środki egzystencji”. Dzieci nie mające jeszcze dwunastu lat są skazane na pracę. Zwolennicy filozofii materialistycznej żalować będą zawsze, że „nie ma piekła, do którego można by było wtrącić tych chrześcijan, tych filantropów i katów dzieci.”*¹⁷. Droga do uwolnienia dziecka od konieczności pracy była więc wtedy jeszcze bardzo długa.

W 1892 r. powstało Międzynarodowe Stowarzyszenie Opieki nad Dzieckiem, a w 1913 r. odbył się pierwszy Międzynarodowy Kongres Ochrony Dzieciństwa. Od tej pory obowiązki w stosunku do dzieci i organizacji ich czasu mają coraz częściej formę prawną i instytucjonalną. Szczególne nasilenie działań na rzecz dziecka, jakie obserwujemy w XIX w., poskutkowało pierwszymi ograniczeniami ustawowymi, które dotyczą zatrudniania dzieci. Podjęto je jednak dopiero w drugiej dekadzie XX w. Równoległe nasiliły się działania pedagogów zmierzające do zapewnienia dzieciom odpowiednich warunków wypoczynku i zabawy. Rozwijano ideę tworzenia placów zabaw dla dzieci (ogródków froeblovskich, jordanowskich itp.). Na początku roku 1920 w Genewie powstał Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom (L'Union Internationale de Secours aux Enfants, UISE), który doprowadził do uchwalenia w 1923 r. *Deklaracji genewskiej* zwanej *Kartą dziecka*. Jednym z ważnych elementów tej deklaracji było przeciwdziałanie wykorzystywaniu dzieci jako siły roboczej oraz prawo dziecka do czasu wolnego¹⁸.

¹⁶ Umieszczano je na bramach powstających (jeszcze przed II wojną światową) niemieckich obozów koncentracyjnych, na przykład w Dachau. W ten sposób niemieccy faszyci (i nie tylko oni) zamienili szczytną ideę w szyderstwo. Szczytowym elementem niemieckiego „wychowania przez pracę” był okólnik Himmlera z 28.05.1941 r. nakazujący utworzenie obozów pracy wychowawczej w każdej prowincji III Rzeszy, w tym na terenach okupowanych.

¹⁷ Tak pisał P. Lafargue w 1883 r. w *Le Droit à la Paresse*, wydanie polskie: P. Lafargue, *Praca...*, op. cit. s. 5.

¹⁸ Zob. np. <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9869> (dostęp: 4.07.2013).

Ukoronowaniem starań o prawa dziecka były działania na forum międzynarodowym po powstaniu organizacji UNICEF (United Nations Children's Fund) w 1946 r. Znaczącym elementem prawie wszystkich dokumentów międzynarodowych UNICEF-u jest walka o uwolnienie dziecka od pracy i jego prawo do zabawy oraz edukacji. Zwłaszcza w pierwszych latach rozwoju dziecka oba ostatnie elementy są łączone. Działania organizacji międzynarodowych są jednak często lekceważone i w praktyce okazuje się, że nie ma instrumentów do egzekwowania tych praw¹⁹.

Znaczącym dokumentem międzynarodowym jest *Deklaracja praw dziecka*, uchwalona 20.11.1959 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ i przekształcona we wspomnianą wyżej *Międzynarodową konwencję praw dziecka* uchwaloną dokładnie trzydzieści lat później (1989 r.) przez ten sam organ. Konwencja ta została wprowadzona w życie w następnym roku (1.09.1990 r.) i ratyfikowana przez 192 państwa²⁰ (do chwili obecnej) – więcej niż w wypadku słynnej deklaracji z Rio dotyczącej ochrony środowiska. Jednak w powszechnym odbiorze prawa dziecka nie stały się równie popularnym, globalnym tematem dla mediów.

Najnowsze regulacje w zakresie praw dziecka dotyczą coraz częściej jego ochrony przed patologiami współczesnego świata. W skali całego świata sprawa jakości życia, w tym czasu wolnego, jest dzisiaj ciągle jeszcze drugorzędna w stosunku do problemów związanych z biedą, analfabetyzmem, niedożywieniem, głodem i AIDS, które dotyczą ponad pół miliarda dzieci. Ciągle jeszcze mamy do czynienia z wykorzystywaniem dzieci do pracy produkcyjnej. Odbywa się to nawet w krajach wykazujących bardzo duże wskaźniki wzrostu, np. w Chinach. Problem wykorzystywania dzieci do pracy, a także wynikające z tego choroby zawodowe, dotyczą przede wszystkim dzieci z krajów Trzeciego Świata. Jak podaje kardynał Zenon Grocholewski, na świecie około 250 milionów dzieci między piątym a czternastym rokiem życia pracuje zarobkowo i z tego powodu nie uczęszcza do szkoły²¹. W Afryce pracuje około 40% wszystkich dzieci, w Azji 20%, a w Ameryce Łacińskiej 15%²². Od-

¹⁹ Najlepszym przykładem są tutaj Chiny, w których prawa dziecka są problemem drugorzędnym, a zatrudnianie dzieci w produkcji jest nagminne („chińskie dzieci produkują zabawki dla europejskich dzieci”).

²⁰ Zgodnie z tymi dokumentami wszystkie dzieci powinny być objęte następującymi prawami: do życia, nietykalności osobistej, prywatności, sądu, bezpłatnego wykształcenia, poszanowania godności i poczucia własnej wartości. Tekst *Konwencji o prawach dziecka* opublikowano wraz z załącznikiem zawierającym zastrzeżenia i deklaracje strony polskiej w DzU 1991, nr 120, poz. 526.

²¹ Z. Grocholewski, op. cit.; *W służbie dziecku*, t. 1, red. Józef Wilk SDB, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

²² ILO (International Labour Office): *Statistics on Working Children and Hazardous Child Labour in Brief*, Geneva 1998, <http://actrav.ilo.org/actrav-english/telearn/global/ilo/seura/childsta.htm> (dostęp: 7.06.2013). Połowa tych dzieci pracuje ponad dziewięć godzin dziennie. Światowa Organizacja Pracy podaje, że około 900 tysięcy dzieci rocznie zapada

bywa się to często w sposób niewolniczy²³, a dzieci afrykańskie są wręcz sprzedawane do niewolniczej pracy na roli.

Dzieci ciężko pracują wszędzie tam, gdzie ich rodziny walczą o byt, ale są też wykorzystywane w tych regionach, w których istnieje akceptacja społeczna a także przyzwolenie międzynarodowej elity politycznej na cięcie kosztów produkcji poprzez wykorzystywanie taniej siły roboczej, jaką są dzieci. Najlepiej postrzegane jest to, gdy dotyczy dzieci z innych krajów.

Europa uporała się z wykorzystywaniem dzieci do pracy dopiero w pierwszej połowie XX w. Problem braku realizacji szczytnych ideałów w praktyce jest widoczny w licznych deklaracjach, których historię można prześledzić, analizując dokumenty rangi międzynarodowej. W społeczeństwach będących na wyższych etapach rozwoju, w miarę jak percepcja czasu wolnego rozumianego tylko jako wolność od pracy przestała być aktualna, starania o czas wolny dziecka zaczęły dotyczyć jakości czasu wolnego i szerzej – jakości życia. W tym zakresie obserwujemy ciekawe zjawisko szczególnie dotyczące dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Otóż instytucjonalne działania na rzecz dziecka (nauka, opieka socjalna i duchowa, np. realizowana przez Kościół) ograniczały jego wolność oraz wymagały ustalenia delikatnej równowagi między środowiskiem społecznym i rodzinnym. Często też uwarunkowania ekonomiczne i kulturowe powodowały, że dziecko nie uzyskiwało dostatecznej opieki ze strony rodziny, a przejmowanie tych obowiązków przez państwo lub tylko środowisko społeczne było zazwyczaj odbierane przez dziecko jako ograniczenie wolności.

Dziecko w przestrzeni społecznej

Najbezpieczniejszym sposobem wychodzenia dziecka w przestrzeń społeczną jest zabawa. Jeżeli placówki (instytucje) społeczne nie zapewnią dziecku pobytu w formie zabawy, to nawet mimo bardzo dobrych warunków materialnych, jako miejsca odosobnienia od rodziny, w pojęciu dziecka będą ograniczać jego wolność, a co najmniej wolny wybór.

Ideą twórców pierwszych placówek zabaw było zapewnienie dziecku przestrzeni do zabaw oraz opieki w ich trakcie. Dopiero później, w miarę rozwoju pedagogiki czasu wolnego i wczesnoszkolnej, instytucje organizujące zajęcia wolnoczasowe zaczęły narzucać różnego rodzaju obowiązki edukacyjne i spowodowały, że same dzieci traktowały „chodzenie do przedszkola” tak, jak ich rodzice „chodzenie do pracy”. Badanie percepcji czasu wolnego dzieci wskazuje, że dzieci traktują czas wolny jako

na choroby wskutek nieodpowiednich warunków pracy; ILO, *Rapporto Annuale*, Genewa 1999, za: Z. Grocholewski, op. cit.

²³ Jedną z form niewolnictwa jest wykorzystywanie seksualne dzieci. UNICEF podaje, że około miliona dzieci rocznie staje się jej ofiarą. W samych tylko Stanach Zjednoczonych prostytucja obejmuje 100 tysięcy dzieci. Raport UNICEF: *The State of the World's Children 1997*, Genewa 1997, <http://www.unicef.org/sowc97/> (dostęp: 24.06.2013).

okres, kiedy nie są w przedszkolu. Nastąpiła tu sytuacja podobna do ewolucji terminu *scholé*, który oznaczał pierwotnie wolny dyskurs, a z biegiem lat przekształcił się w określenie miejsca, w którym trzeba ciężko pracować, podnosząc kwalifikacje i zdobywając wiedzę.

Ostry podział życia ludzkiego na dwie przeciwstawne sfery – pracy jako przykrego obowiązku i czasu wolnego jako swobodnego uzewnętrznienia osobowości (dzięki m.in. polepszającej się kondycji finansowej) będzie więc coraz bardziej zanikał. Poza tym regeneracja sił, ogólny rozwój i doskonalenie się, socjalizacja, samorealizacja czy wreszcie poczucie tożsamości stawać się będą niezbędnym warunkiem sprostania wymogom kwalifikowanej pracy i zaangażowania się w nią²⁴.

Najwcześniejsze powojenne badania Jana Daneckiego²⁵ prowadziły do konkluzji: Jak społecznie niezbędny jest czas pracy, tak również społecznie niezbędny jest czas wolny potrzebny na: regenerację zużywanych na pracę sił; poszerzanie wiedzy ogólnej i zawodowej; życie rodzinne i wychowanie dzieci; rozwój osobistych zainteresowań; potrzeby kulturalne; udział w życiu publicznym.

Mimo chronicznych kłopotów z definicją czasu wolnego pedagogzy od dawna podkreślali konieczność badania jego budżetu oraz wychowania do czasu wolnego²⁶. Część z nich uważała, że alternatywą w stosunku do zbyt teoretycznego podejścia może być ilościowe badanie budżetu czasu dzieci i młodzieży oraz przygotowanie do jego wyższych form, a sprawa klasyfikacji czasu traktowanego jako wolny (np. *leisure* czy *flow*) jest kwestią badań fenomenologicznych i filozoficznych, w których aksjologia czasu wolnego pozostaje kwestią ciągle otwartą.

Wiele nowych kategoryzacji wskazywało na psychologiczny aspekt sytuacji wolnoczasowej, kiedy (bardziej niż zwykły relaks czy „dobrostan” opisywany w kategoriach *well-being* i *wellness*) ważny staje się stan umysłu, a człowiek wolny realizuje się zarówno w pracy, jak i poza nią, poszerzając obszar wolności dzięki umiejętności czerpania radości życia z każdej sytuacji.

Odrębność pojęcia czasu wolnego w przypadku dzieci wiąże się także z ich statusem społecznym. Dziecko ma mniejszą dowolność gospodarowania swoim czasem. Z jednej strony prawo do gospodarowania nim jest ograniczane przez opiekunów, a z drugiej – często czas wolny dziecka wynika właśnie z braku opieki rodziców. Specyfika czasu wolnego dziecka wymaga szczególnej uwagi rodziców i pedagogów,

²⁴ Zob. M. Grochociński, *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979. Wskazywał na to m.in. Bogdan Suchodolski, podkreślając w swojej książce *Świat człowieka a wychowanie* wzrastające zapotrzebowanie na pracę kwalifikowaną, B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.

²⁵ J. Danecki, *Czas wolny – mity potrzeby*, KiW, Warszawa 1950, s. 310.

²⁶ M. Grochociński, op. cit., s. 6.

a w sferze naukowej jest przedmiotem analiz pedagogicznych wspartych przez badania nauk szczegółowych.

W wypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym badania są bardzo złożone, a stosowane metody – mocno zróżnicowane. Zasadniczo mamy do czynienia z progresywnym zanikaniem „ekologii wzrostu człowieka”²⁷ oraz zjawiskiem „dorosłych dzieci”, co wynika zazwyczaj z faktu, że dziecko już od najmłodszych lat często realizuje ambicje swoich rodziców, a współcześnie także przedstawiciele władz oświatowych. Rodzice – organizując czas swoim dzieciom – spełniają w praktyce także swoje niespełnione ambicje.

Na przestrzeni dziejów pedagodzy, wychowawcy, a przede wszystkim rodzice zawsze wnikali w sposób, w jaki dziecko spędza czas, pozostawiając mu spory margines na zabawę. Również instytucje państwowe ingerują w organizację czasu dzieci i młodzieży, przede wszystkim w systemie edukacji formalnej, ale także wychowania pozaszkolnego, realizując przy okazji pożądaną przez władze system wartości. Pedagogom i rodzicom organizującym zabawę dzieci i analizującym fenomen *homo ludens* należy przypomnieć, że już Jan Jakub Rousseau wskazywał, iż to właśnie konwencje kulturowe oparte na zakazach i nakazach ograniczają naszą naturalną (pierwotną) wolność²⁸. Konwencje takie są szczególnie niestabilne w okresach przemian społecznych szczególnie w czasach transformacji ustrojowych.

W okresie polskiej transformacji na przełomie XX i XXI w. zagubionych zostało wiele teoretycznych i praktycznych osiągnięć drugiej połowy XX w. i także całej klasycznej pedagogiki. Dotyczy to zwłaszcza zaniechania organizacji czasu wolnego dzieci chociażby w formie zajęć świetlicowych oraz likwidacji części domów kultury i bibliotek osiedlowych, nie mówiąc już o przedszkolach. Przywracanie dawnych, tradycyjnych form organizacji czasu wolnego będzie za każdym razem ogłaszane jako tryumf „ministerialnej pedagogiki”. Dzisiaj odbywa się to przy jednoczesnym obciążaniu finansowym samorządów, a w konsekwencji rodzin.

Bezpośrednie finansowanie czasu wolnego dziecka miało w przeszłości uwarunkowania ideologiczne, bowiem – zwłaszcza w systemach totalitarnych – czas wolny dzieci i młodzieży był zawłaszczany przez państwo do realizacji jego celów ideologicznych i politycznych. Najwyższą tego formą były szkoły kadetów, a potem młodzieżowe organizacje o zabarwieniu ideologicznym. W następstwie powstawania takich struktur zanikały dawne formy zbiorowego spędzania czasu wolnego (np. *skauting*), podczas gdy proponowane nowe formy zazwyczaj się nie przyjmowały. Następową atomizacja czasu jednostki określana jako samotność w tłumie, która dotyczyła także dzieci.

W nowej rzeczywistości komercyjnej propozycje spędzania czasu spowodowały, że rzeczywista aktywność została powoli wyparta przez bierność – „kibicowanie”

²⁷ Za: Z. Grocholewski, op. cit.; N. Postmann, *La scomparsa ...*, op. cit.

²⁸ Zob. A. Lipski, op. cit., s. 7–8.

celebrytom i budowanie tożsamości na podstawie wzorców zaczerpniętych z telenowel. Takie spędzanie czasu jest „wspólnym przeżywaniem” tylko w bardzo małym wymiarze i w efekcie owo współczesne „kibicowanie” podlega atomizacji. Nasuwa się refleksja, że w starożytności amfiteatry zapewniały udział w rozmaitych formach aktywności całej społeczności miasta-państwa (polis), umożliwiając wspólne („demokratyczne?”) spędzanie wolnego czasu. Dzisiejsze media wprawdzie zapewniają także powszechny udział w wydarzeniach kulturalnych, ale każdemu odbiorcy z osobna. Pedagog staje w obliczu bardzo wybuchowej mieszanki czynników ekonomicznych, socjologicznych i psychologicznych, wykorzystywanych w dodatku na dowolnych zasadach. Wszystkie te uwarunkowania utrudniają prawidłową analizę problemów wychowania do czasu wolnego, a dalej idąc – kształtowania ideałów wychowania w duchu wolności.

Autorka niniejszego artykułu w swoich badaniach czas wolny traktowała z początku jako (...) *niezbędny człowiekowi na regenerację sił, na doskonalenie i na udział (uczestnictwo) w życiu społecznym i kulturalnym*²⁹. Jednak, jak się okazało, czas wolny dzieci i młodzieży jest w praktyce przede wszystkim szczególną afirmacją wolności objawiającą się głównie w zabawie. Swoiste zawłaszczanie czasu wolnego przez instytucje edukacji formalnej ogranicza w praktyce czas wolny dzieci i młodzieży poprzez ingerencję (paradoksalnie) w naturalną potrzebę wolności realizowaną najpewniej poprzez wolny wybór. Przestrzeń wolnego wyboru dziecka jest dzisiaj ograniczana właśnie przez instytucje edukacji formalnej, a pozostały czas jest wypełniany przez „popkulturę masowego relaksu” wykorzystującą słabości psychiki dzieci (jak i dorosłych) wynikające również z niedostatków wychowania do czasu wolnego.

Współcześnie mamy do czynienia nie tyle z tzw. globalną wioską, co raczej z globalnym miastem, a przeżywanie czasu wolnego jest często zatimizowane³⁰, tak jak życie w wielkim mieście. Żyjemy obok siebie, często w samotności, każdy przed swoim ekranem będącym oknem do cyberprzestrzeni charakteryzującej się wszystkimi wadami wirtualnej rzeczywistości. Czas wolny spędzany oddzielnie ma swoisty aspekt wspólnotowy, a mianowicie wskutek globalizacji wszędzie przebiega tak samo. Coraz powszechniejsze są kwalifikowane formy spędzania czasu wolnego, organizowane i opłacane przez rodziców. Tracą one jednak walor spontaniczności, głównie przez to, że muszą być bardzo szczegółowo planowane. Stosunek dzieci

²⁹ M. Grochociński, op. cit., s. 5.

³⁰ Pojęcie zatimizowanego społeczeństwa jest w socjologii amerykańskiej jednym z określeń tzw. kultury homogenizowanej, pisał o tym w 1936 r. Karl Mannheim (1893–1947), zob. K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Culture*, Routledge, Nowy York 1997; D. Macdonald, *Teoria kultury masowej*, [w:] *Kultura masowa*, wyb. i tłum. C. Miłosz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 25; za: A. Lipski, *Czas wolny w czasie życia. Przyczynek do analizy społeczeństwa nowoczesnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2008, z. 4.

i młodzieży do takich form organizacji czasu wolnego, jak – elitarne ciągle jeszcze – zajęcia na pływalni, treningi sportowe, jazda konna czy nauka języków, a przy mniejszych możliwościach finansowych wspomniane już wizyty w hipermarketach czy w McDonalddie, jest wówczas zależny od sytuacji i nie zawsze stanowi kwestię wyboru. W najgorszym wypadku czas spędzany jest przed telewizorem. Kategoria „czas wolny” nie jest więc ciągle jednoznaczna, a reżimy czasowe ograniczają możliwość percepcji takich zajęć jako „wolności do”. Zajęcia określane tu jako elitarne dotyczą jednak zaledwie kilku procent badanych. Przeważnie „wolność do” oznacza dzisiaj często wolność ukierunkowaną na swobodny wybór popkulturowych aktywności i patologii.

Z badań CBOS przeprowadzonych po transformacji wynikają także pewne pozytywne wnioski dotyczące zwłaszcza rekreacyjnego sposobu spędzania czasu wolnego. Otóż pod koniec lat 90. rozpowszechniły się takie formy, jak jazda na rowerze czy rehabilitacja i ćwiczenia sprawnościowe³¹ oraz np.: bieg po zdrowie, spacer, nordic walking, pływanie czy aerobik. Tego typu aktywny wypoczynek deklaruje dziś ponad 50% Polaków. Wpisuje się to w tak zwany zdrowy styl życia, który – uwzględniając przytoczony wyżej cytat z Rousseau – staje się elementem „uświadomionej konieczności” i, jeśli wierzyć psychologom, przekształca się (u niektórych przynajmniej) w nałóg.

W dzisiejszych realiach w budżecie czasu wolnego dominują jednak popkulturowe formy spędzania czasu wolnego. Media, a w szczególności Internet, zajmują coraz więcej miejsca w życiu człowieka. Identyfikowanie Internetu jako zagrożenia wynika głównie z niewystarczającego rozpoznania przez pedagogów szans, jakie tworzy ten nowy środek masowego dyskursu³². Podstawowym atutem „socjalizacji internetowej” jest interaktywny charakter tego medium a podstawowym zagrożeniem „wirtualna osobowość” internetowego dyskursu. Media pozbawione kontroli pedagogicznej szybko zawłaszczają czas wolny dziecka, prowadząc do jego mcdo-naldyzacji oraz biernego i coraz częściej wirtualnego przeżywania.

Również w samych instytucjach oświatowo-wychowawczych, m.in. w przedszkolach, margines czasu wolnego staje się coraz mniej wyraźny. Najważniejszym problemem – poza deficytem opieki ze strony pedagogów – jest brak czasu rodziców, co wynika z ich zapracowania albo, co gorsza, z patologii społecznych rodziny uwi-doczniających się dramatycznie w okresie transformacji. Należą do nich w szczególności: bezrobocie, emigracja zarobkowa oraz bieda i przestępczość, w wyniku których powstało zjawisko tzw. sieroctwa społecznego. Zaczęła być również przejmowana przez państwo opieka nad dziećmi z rodzin patologicznych, a co gorsza –

³¹ A. Cybulska, *O aktywności fizycznej Polaków. Komunikat z badań BS/23/2003*, <http://www.cbos.pl> (dostęp: 7.07.2013).

³² W dużych miastach w Polsce codziennie korzysta z Internetu ponad 70% dzieci i młodzieży i robi to bez przymusu. Jest to więc kwestia wolnego wyboru.

także tylko biednych i bezrobotnych. Idea tego procesu przypomina miejscami pomysły socjalistów utopijnych, którzy (tak jak Robert Owen) – planując budowę „zdrowych i zrównoważonych” miast – przewidywali tworzenie ogrodów w centrach miast i ochronek dla dzieci. Dzieci miały także być, w tej koncepcji, odbierane rodzicom niedającym sobie rady z ich wychowaniem, a miasto miało za zadanie przejąć nad nimi opiekę. Od części tych utopijnych idei nie możemy się „wyzwolić” do dzisiaj i realizujemy je w ramach opieki społecznej, zabierając dzieci z rodzin patologicznych do domów dziecka i rodzin zastępczych, często dlatego, że nie ma w Polsce programu pomocy rodzinom. Często prawdziwym powodem interwencji państwa w niedostatek opieki nad dzieckiem jest ubóstwo rodziny. Niestety państwo nie jest w stanie zapewnić bezpieczeństwa materialnego takim rodzinom. W okresie transformacji w Polsce tego rodzaju zjawiska nasiliły się. Kluczem do analizy kultury życia codziennego, w tym kultury czasu wolnego, jest więc analiza kondycji rodziny w danym społeczeństwie.

W tym kontekście pojawia się, zasygnalizowany powyżej, problem dzieci narodzonych poza małżeństwem. W Wielkiej Brytanii i Norwegii jest ich ponad 50%. Liczba dzieci niemających stałej rodziny czy urodzonych poza małżeństwem rośnie niepokojąco również (a może właśnie dlatego) w krajach, w których poziom opieki socjalnej jest bardzo wysoki. W pierwszej dekadzie nowego tysiąclecia większość dzieci, które przyszły na świat w Szwecji, Islandii, Danii i Estonii urodziła się poza małżeństwem. W całej Europie w ostatnim ćwierćwieczu liczba takich dzieci wzrosła trzykrotnie. Jak to ujął kardynał Grocholewski: (...) *dziecko cierpi, będąc „sierotą żyjących rodziców”*³³.

Rozpoznane zjawisko powstawania „wielorodzin”, które w polskiej literaturze podniesione zostało przez Stanisława Kawulę³⁴ i Mirosławę Marody³⁵, komplikuje się jeszcze bardziej przez roszczenia mniejszości seksualnych do posiadania „normalnej rodziny”. Zapewne wyzwoli to dyskusję na temat dzieci „kochanych inaczej”. Jest to ewidentna ideologizacja problemu rodząca konflikty społeczne, a pedagogika nie znajduje jeszcze metod badania tego problemu. Jeszcze w latach 70. Jadwiga Komorowska³⁶, dokonując klasyfikacji rodzin miejskich, wyróżniała tylko

³³ Za: Z. Grocholewski, op. cit.

³⁴ A. W. Janke, *Polimorfizm w pedagogicznym pojmowaniu rodziny*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012; Jankowski D., Twardowski A., *Z badań naukowych kaliskich pedagogów*, „Zeszyty Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk” 1997, nr 3; S. Kawula, *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001; S. Kawula, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 13.

³⁵ D. Batorski, M. Marody, A. Nowak, *Społeczna przestrzeń internetu*, Academica, Warszawa 2006.

³⁶ J. Komorowska, *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*, cz. 1, PWN, Łódź – Warszawa 1963, s. 36–41.

trzy zasadnicze typy: tradycyjna rodzina miejska; nowoczesna rodzina miejska; rodzina miejska zdeorganizowana.

Współcześnie wyróżniamy nowe modele rodziny, takie jak: rodziny niekompletne; rodziny patologiczne; rodziny rozproszone, zastępcze, a nawet wirtualne; próby ustanowienia rodzin opartych na związkach homoseksualnych itp.

Wszystkie wymienione modele tworzą skomplikowane nieraz konglomeraty „wielorodzin”. Naukowa analiza pedagogiczna ucieka się w takiej sytuacji do analizy budżetu czasu wolnego oraz warunków materialnych prowadzącej się do badania środowiska materialnego i wyposażenia dziecka w różnego rodzaju gadżety do wykorzystania w czasie wolnym. W dzisiejszych realiach jest to, jak się wydaje, podstawowy błąd popełniany podczas analizowania sytuacji dziecka. Praktyka pedagogiczna sprowadza się w Polsce do poszukiwania równowagi między sytuacją psychiczną a ekonomiczną dziecka, a sądy rodzinne i pedagodzy popełniają ciągle bardzo brzemienne w skutkach błędy.

W swojej klasyfikacji funkcji czasu wolnego Marian Grochociński wyróżnia funkcję szkodliwą, na którą składają się zajęcia oddziałujące na uczestników ujemnie³⁷, tworząc w skrajnym przypadku patologie. Do zajęć, których rolę można określić jako szkodliwą, należy zaliczyć wszelkie odbiegające od przyjętych norm zachowania, czyli te, które wpływają ujemnie na dzieci, zarówno ze względów moralnych, społecznych, jak i takie, w których zauważany jest pejoratywny wpływ na rozwój fizyczny. O ile kiedyś działania przestępcze były formą walki o byt czy lepszy standard życia, a dzieci ze środowisk patologicznych przejmowały zachowania kryminalne od dorosłych, tak jak się przejmuje rodzinny biznes, o tyle teraz spotykamy się z przestępstwami dokonywanymi niejako „z nudy”, przez dzieci z bardzo dobrze sytuowanych domów. Można nawet zaryzykować tezę, że przemoc, agresja i najcięższe przestępstwa kryminalne dokonywane przez młodzież czy nawet dzieci przybierają niekiedy formę autotelicznych działań wolnoczasowych.

Jakiego rodzaju braki czy „niedostatki” rekompensuje taka młodzież?

Jedynym uzasadnieniem takiego działania są emocje i brak zrównoważonego (czy, jak chciał Postmann, ekologicznego) rozwoju dziecka.

Konkluzja

Prawa dziecka wiążą się z zapewnieniem mu warunków do swobodnego rozwoju poprzez uwolnienie go od obciążeń, które w tym rozwoju przeszkadzają. W analizie tych praw występuje problem czasu wolnego oraz równowagi w kształtowaniu się tej kategorii w odniesieniu do pracy. Wychowanie dziecka wiąże się z przysto-

³⁷ M. Grochociński, *Rodzina a czas wolny*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Gdańsk 1980, s. 8. Por. też: M. Grochociński, *Przygotowanie dzieci...*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s. 98.

sowaniem do późniejszego życia, w którym powinno ono znaleźć równowagę między obowiązkami i autotelicznymi przyjemnościami. Edukację utożsamia się zazwyczaj z przygotowaniem do przyszłej pracy, ale już problemy wychowawcze wiążą się z problematyką życia w rodzinie i społeczeństwie. Nieodłącznym elementem wychowania jest też wykształcenie stylu spędzania czasu wolnego, co według pedagogów oznacza przystosowywanie do wyższych jego form, a w każdym razie kształtowanie umiejętności unikania zjawisk patologicznych. Dziecko ma podstawowe prawa: do dzieciństwa, rodziny, miłości, zabawy oraz godnych warunków bytowych. Nie da się ich zadekretować tylko w aspekcie ustalania budżetu czasu i poziomu środowiska materialnego; w praktyce jest to możliwe do zrealizowania w perspektywie wolności wyboru i swoście pojmowanego komfortu psychicznego.

Zarówno w dzieciństwie, jak i w życiu dorosłym stajemy przed koniecznością wypracowania równowagi między czasem wykonywania obowiązków a czasem wolnym, wolnością a koniecznością, przymusem a uświadomioną koniecznością, twórczą i wolną aktywnością a bierną konsumpcją czasu wolnego.

Pedagodzy staną w obliczu wyzwań będących przedmiotem pedagogiki wolności dążącej do wypracowania umiejętności wyboru między „wolnością od” i „wolnością do” oraz autotelicznego traktowania większości sfer naszego życia, tak by przynosiło jak największe zadowolenie i satysfakcję.

Umiejętność kreowania, pozytywnych z punktu widzenia pedagoga, nawyków oraz aktywności jest nabywana w procesie wychowania w środowisku rodzinnym i szkole. W dużej mierze rezultat zależy od kultury czasu wolnego, ale także (co jest coraz częściej podkreślane) od wolności i swobody wyboru, co w życiu dorosłym może oznaczać także wolność wyboru również w pracy zawodowej.

O ile początki pedagogiki czasu wolnego były związane z podziałem na czas obowiązków i czas zabawy, a w konsekwencji z badaniem budżetu czasu wolnego, o tyle teraz – zwłaszcza w krajach o stosunkowo wysokim poziomie kultury materialnej – nacisk kładziony jest na komfort psychiczny dziecka i wypracowanie umiejętności twórczej realizacji ideałów humanizmu i autotelicznej radości z wszelkich form aktywności człowieka. Potrzeba wypracowania wysokiego poziomu kultury czasu wolnego wiąże się z afirmacją wolności człowieka. Wydaje się, że w dzieciństwie jest o to najłatwiej, jednak pedagogika wskazuje na wiele sytuacji, w których prawa dziecka w tym zakresie były i są ograniczane.

Bibliografia

- Danecki J., *Czas wolny – mity potrzeby*, Książka i Wiedza, Warszawa 1950.
- Declaration of the Rights of the Child*, http://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC_Spec_Ed_CRC_Main_Report_EN_090409.pdf (dostęp: 14.06.2013).
- Elkind D., *The Hurried Child. Growing Up Too Fast Too Soon*, Addison-Wesley, Reandig MA 1981.
- Grochociński M., *Rodzina a czas wolny*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Gdańsk 1980.
- Grochociński M., *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- Janke A. W., *Polimorfizm w pedagogicznym pojmowaniu rodziny* [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Jankowski D., Twardowski A., *Z badań naukowych kaliskich pedagogów*. „Zeszyty Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk” 1997, z. 3.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Kawula S., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Komorowska J., *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*, cz. 1, PWN, Łódź – Warszawa 1963.
- Mannheim K., *Essays on the Sociology of Culture*, Routledge, Nowy York 1997
- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Szarkowska A., *Dziecko wczoraj i dziś*, „Przegląd Oświatowy” 2005, nr 11.
- Truskowska-Wojtkowiak M., *Fenomen czasu wolnego*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Truskowska-Wojtkowiak M., *Leisure in the Cyberspace – Quantitative and Qualitative Changes of Leisure Time Budget over the Past Twenty Years*, [w:] *Innovation in Learning Communities. What did you invent for tomorrow?*, European Distance and E-Learning Network, Budapest 2009.
- Truskowska-Wojtkowiak M., *Leisure Time – Sacrum vs. Profanum from Ancient Edges to Information Society*, [w:] *Innovation in Learning Communities. What did you invent for tomorrow?*, European Distance and E-Learning Network, Budapest 2009.
- Zmiana czy stagnacja? Społeczeństwo polskie po czterech latach transformacji*, red. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe Scholar 2004.

Netografia

- Cybulska A., *O aktywności fizycznej Polaków. Komunikat z badań BS/23/2003*, <http://www.cbos.pl> (dostęp: 7.07.2013).
- Grocholewski Z., *Prawa dziecka a dobro dziecka*, <http://prasa.wiara.pl/doc/456519.Prawa-dziecka-a-dobro-dziecka/> (dostęp: 4.07.2013).
- Lafargue P., *Prawo do lenistwa*, <http://anarchiwum.bzzz.net/yak/Lafargue%20-%20Prawo%20do%20lenistwa.pdf> (dostęp: 11.12.2010).

- The State of the World's Children, Special edition. Celebrating 20 years on the Convention of the Rights of the Child*,
http://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC_Spec_Ed_CRC_Main_Report_EN_090409.pdf (dostęp: 14.06.2013).
- World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children*
<http://www.unicef.org/wsc/>.
- Konwencja praw dziecka*, <http://www.unic.un.org.pl/dzieci/konwencja.html> (dostęp: 30.04.2014).
- Malinowska A., *Ochrona praw dziecka w świetle konwencji o prawach dziecka*,
<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9869> (dostęp: 4.07.2013).
- Raport ILO (International Labour Office): *Statistics on Working Children and Hazardous Child Labour in Brief*, Geneva 1998, <http://actrav.itcilo.org/actrav-english/telearn/global/ilo/seura/childsta.htm> (dostęp: 7.06.2013).
- Raport UNICEF, *The state of the World's Children 1997*, Geneva 1997.
<http://www.unicef.org/sowc97/> (dostęp: 6.07.2013).
- The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities – a Summary*,
<http://www.unicef.org/sowc2013/report.html> (dostęp: 14.06.2013).
- The State of the World's Children, Special edition. Celebrating 20 years on the convention of the Rights of the Child*, http://www.unicef.org/sowc2013/files/SOWC_Spec_Ed_CRC_Main_Report_EN_090409.pdf (dostęp 14.06.2013).
- Konwencja o prawach dziecka*, DzU 1991, nr 120, poz. 526 (wraz z załącznikiem zawierającym zastrzeżenia i deklaracje strony polskiej), Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19911200526> (dostęp 30.04.2014).

Summary

Children's rights and leisure time

The ideas of today leisure education are very different and (complicated). On one hand, they are analyzed in terms of the level of material culture and on the other hand in terms of the level of spiritual culture. Struggle for the rights of children were from the very beginning the struggle for right to life, for freedom from violence and the release of children from strenuous work and then for right to realize other rights of the child as for example: to the dignity, to love, to family care and right to contact with their parents, right to leisure time, right for fun and education, right to get adequate standard of life, and the right for leisure.

This analysis is dominated by the problems of human rights especially the right to freedom. It is clear that a sense of freedom is a kind of state of mind (leisure as a state of mind) can be shaped by the pedagogy of leisure and pedagogy of freedom and will have an impact on future setting to life. Childhood is a time to create a positive attitude towards everything that a man will meet in the future. Comparing the situation of children in different cultures, different social and economic situations, one can indicate the fundamental rights of children that have an impact on shaping the attitudes of human life, which are always formed in childhood.