

EKSPERTYZA

Społeczno-kulturowe uwarunkowania wieku dziecka uprawnionego do samodzielnego wyrażenia zgody na zmianę nazwiska, w szczególności w sytuacjach określonych w art. 88-90 i 122 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego oraz art. 8 ustawy o zmianie imienia i nazwiska (przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego, przez podpisanie protokołu)

SPIS TREŚCI

- I. Społeczne i kulturowe uwarunkowania podmiotowości dziecka i jego kompetencji do decydowania**
 - I.1. *Childhood studies* – w stronę autonomii dziecka
 - I.2. Dzieciństwo jako konstrukt społeczny
 - I.3. Kształtowanie się tożsamości dziecka w perspektywie społecznej i kulturowej
 - I.4. Płynna dojrzałość
 - I.5. Praktykowanie podmiotowości przez dzieci a ograniczenia strukturalne
 - I.6. Głos dzieci o własnym głosie
- II. Uwarunkowania decyzji dziecka**
 - II.1. Specyfika decyzji dziecka
 - II.2. Procedura wspierająca podejmowanie podmiotowej decyzji – model Lundy
 - II.3. Ocena obecnie obowiązującej procedury pod kątem modelu Lundy
- III. Interpretacja wyników analizy w perspektywie problematyki wyboru nazwiska przez dziecko**
- IV. Podsumowanie – kluczowe ustalenia dotyczące podmiotowości dziecka a obniżenie wieku decydowania**
- V. Odpowiedzi na postawione cztery pytania szczegółowe w świetle uzyskanych wniosków**
- VI. Metodologia analizy**
- VII. Bibliografia**

I. Społeczne i kulturowe uwarunkowania podmiotowości dziecka i jego kompetencji do decydowania

I.1. *Childhood studies* – w stronę autonomii dziecka

Współczesne badania nad dzieciństwem obejmują kilka dyscyplin humanistycznych i społecznych i podejmują zagadnienia m.in. procesu kształtowania się podmiotowości dziecka i powiązanych z nią kwestii sprawczości, odpowiedzialności i samoorganizacji. Jako dziedzina ściśle zanurzona w analizach kulturowych, obaliły wcześniejszy paradygmat uniwersalistycznego postrzegania dziecka, zastępując go wymogiem kontekstualizacji uwarunkowań kształtujących tzw. dzieciństwo. Jest to zmiana również względem dominującej przez wieki uprzedmiotawiającej wizji dziecka, która taktowała go jako „niepełne”, wychodząc od schematów dorosłocentrycznych, skutkujących brakiem zaufania do kompetencji dziecka, nadmiarem kontroli i ograniczaniem jego sprawczości.

Współcześnie podkreśla się, że dziecko jest „kimś teraz”, a nie wyłącznie „przyszłym dorosłym”, oraz że dzieci stanowią aktorów społecznych współtworzących znaczenia, a nie biernych odbiorców norm [Mayall 2002; Rogoff 2003; Śliwerski 2007; Szczepska-Pustkowska 2012; Corsaro 2015; James, Prout 2015]. W podejściach tych odchodzi się od traktowania dzieci – także najmłodszych – jako obiektów opieki, ochrony czy przyszłych zasobów kapitału ludzkiego. Podkreśla się, że nie są one jedynie „w procesie stawania się” ani przedmiotem dorosłej kontroli, a redukcja ich do „potencjałów” pomija ich status pełnoprawnych obywateli. Zmiana ta widoczna jest również w przejściu od polityk opartych na potrzebach do podejścia prawnego, w którym dziecko uznawane jest za posiadacza praw, a nie biernego adresata opieki [Woodhead 2006; Jarosz 2014].

Akademickie postulaty emancypacyjne opierają się na przekonaniu, że aktywne angażowanie dzieci jest niezbędne w procesach decyzyjnych dotyczących kwestii szkolnych, lokalnych a nawet państwowych. Wzmacnia je artykuł 12 Konwencji o prawach dziecka [Konwencja o prawach dziecka], ale są także podkreślane w bieżących wytycznych formułowanych m.in. przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) [Gottschalk, Borhan 2023]. Oba dokumenty postrzegają partycypację społeczną dzieci nie jako przywilej, ale jako prawo wynikające z obywatelskiego statusu dziecka, które powinno być nie tylko zaleceniem, ale wręcz imperatywem [Qvortrup i in. 1994; Alderson 2000; Verhellen 2001; Mayall 2002; Corsaro 2015; James, Prout 2015; Michalak 2023].

I.2. Dzieciństwo jako konstrukt społeczny

Pojęcie dziecka oraz kryteria jego „dojrzałości” są historycznie i kulturowo zmienne: zależą od epoki, klasy społecznej, płci czy lokalnych praktyk wychowawczych. W efekcie istnieją liczne modele dzieciństwa oraz różne koncepcje rozwojowo adekwatnych praktyk, co potwierdzają międzykulturowe badania prowadzone od początku XX wieku, podważające założenie o uniwersalnym wzorcu rozwoju [Malinowski 1984; Mead 2000]. Współcześnie przyjmuje się, że idea dzieciństwa jako wyróżnionego etapu życia została historycznie „wynaleziona” na Zachodzie/Globalnej Północy i z czasem stała się globalną normą – kontrolowaną przez dorosłych m.in. poprzez ograniczanie dostępu dzieci do wiedzy i uprawnień [Zelizer 1985; James, Jenks i Prout 1998; Alderson 2000; Cunningham 2006].

Pomimo globalizacji tego modelu, definicja „dziecka” pozostaje uwarunkowana systemami prawa, edukacji, religii i władzy, dlatego różni się między państwami i jest implementowana poprzez ich instytucje. Jednocześnie realne kompetencje dziecka kształtują się w praktykach kulturowych – relacjach rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych oraz zapośredniczonych przez media – co prowadzi

do dużej różnorodności doświadczeń i znaczących różnic w poziomie rozwoju dzieci w tym samym wieku [Rogoff 2003].

I.3. Kształtowanie się tożsamości dziecka w perspektywie społecznej i kulturowej

Zgodnie ze współczesnym ujęciem socjologicznym tożsamość nie jest stanem, lecz procesem, który kształtuje się przez całe życie jako odpowiedź na relacje i konteksty społeczne, w jakich funkcjonujemy [Kaufmann 2004; Branje S i in. 2021; Krajewska, Orzechowski, Herman 2024]. Już w okresie dzieciństwa rozwój tożsamości wynika z uczestnictwa w praktykach społeczno-kulturowych i z osadzenia dziecka w określonej „niszy rozwojowej” tworzonej przez kulturę, rodzinę i instytucje [Super i Harkness 1986; Rogoff 2003]. Tożsamość dziecka rozwija się więc poprzez relacje rodzinne i pozarodzinne doświadczane na co dzień, stanowiąc odpowiedź na pytania o własną przynależność, miejsce w świecie i relacje z innymi.

Badania wskazują, że już około piątego roku życia dzieci zaczynają identyfikować się z grupami pozarodzinnymi („my, dziewczynki”, „my, przedszkolaki”), podczas gdy emocjonalna identyfikacja z rodziną pojawia się jeszcze wcześniej [Bennett & Sani 2008]. Między szóstym a ósmym rokiem życia rozwija się afektywna identyfikacja grupowa – dziecko nie tylko rozpoznaje swoją przynależność, ale również emocjonalnie się z nią utożsamia („to my”, „jestem z tego dumny”). Proces kształtowania tożsamości od wczesnego dzieciństwa opiera się więc na negocjowaniu znaczeń między różnymi kręgami odniesienia – rodziną, rówieśnikami i instytucjami – i ma charakter relacyjny, a nie jednokierunkowo narzucony.

W przestrzeni przedszkola dziecko rozwija także pierwsze formy sprawczości poprzez możliwość wyboru, samodzielność oraz uczestnictwo w rozwiązywaniu konfliktów, zwłaszcza jeśli dorośli tworzą ku temu sprzyjające warunki [Bałachowicz, Zbróg 2021; Jelinek 2024; Zbróg 2024:]. Dokumenty unijne dotyczące wczesnej edukacji (Early Childhood Education and Care, ECEC) podkreślają wagę systemowego wspierania tych kompetencji jako fundamentu dobrostanu, inkluzji i budowania pozytywnej tożsamości społecznej [Council of the European Union 2019].

Wejście do szkoły to moment, w którym dziecko po raz pierwszy styka się z instytucją systemowo kształtującą indywidualność, odpowiedzialność i samoorganizację. Jednocześnie właśnie w szkole ujawniają się granice sprawczości: kultura organizacyjna systemu i konkretnej placówki może zarówno wzmacniać, jak i tłumić dziecięcy głos [Dernowska 2014; Konieczny-Pizoń 2021]. Tożsamość w wieku szkolnym rozwija się poprzez interakcje i negocjacje z dorosłymi oraz rówieśnikami [Chmura-Rutkowska 2013]. Około 7–10 roku życia pojawia się poczucie odpowiedzialności zbiorowej i rozumienie norm grupowych, a w późnym dzieciństwie i wczesnej adolescencji (10–14 lat) tożsamość grupowa zaczyna łączyć się z osobistą [Bennett i Sani 2008]. W tym okresie rozwijają się także kompetencje takie jak refleksja, samoregulacja czy rozumienie znaczeń społecznych, które kształtują się od ok. 7–9 roku życia [Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik 2012; Nowicka 2019; Isaacs & Jendza 2024; Filipiak 2025] i dojrzewają przez całą adolescencję [Jankowiak, Wojtynkiewicz 2018]. Z literatury wynika, że o możliwości współtworzenia przez młodych ludzi znaczeń dotyczących własnej tożsamości decydują nie tyle wiek, ile warunki kulturowe, instytucjonalne i relacyjne.

I.4. Płynna dojrzałość

Współczesne *childhood studies* podkreślają, że to co uznaje się za „dojrzałość” zależy od norm i oczekiwań i organizacji danego społeczeństwa. Jeżeli bowiem dzieciństwo nie jest obiektywnym etapem życia, to również wiek osiągnięcia „dostatecznej” według jakichś kryteriów tożsamości,

zależy od społecznych definicji dzieciństwa [Mead 2000]. Na tej podstawie współczesne *childhood studies* odchodzą od cyzelowania norm rozwojowych, które nie są ani obiektywne, ani uniwersalne. Proponują jedynie szacunkowe widełki i płynne okresy, w których różne dzieci rozwijają określone kompetencje (*evolving capacities*) na skutek pewnych doświadczeń systemowych (np. wymogu sprostania założeniom danego etapu systemu edukacji). Dynamiczne ujęcie kompetencji jako rozwijających się, powiązane z emancypacyjnym aspektem partycypacji dziecka, skutkuje zamianą tradycyjnego podejścia „Czy dziecko jest gotowe [w znaczeniu dojrzałości – AH]?” na nowe „Jak wspierać dziecko, by mogło uczestniczyć” [Qvortrup i in. 1994; LeVine i in. 1994; Dahlberg, Moss i Pence 1999; Alderson 2000; Verhellen 2001; Mayall 2002; Woodhead 2005; Corsaro 2015; James, Prout 2015].

Nacisk na wsparcie pokazuje, że współczesne rozumienie podmiotowości i partycypacji dzieci jest nierozzerwalnie związane z koniecznością ich ochrony. Choć dzieci mają prawa obywatelskie, ich status nie jest tożsamy ze statusem dorosłych, a kompetencje niezbędne do samodzielnego podejmowania decyzji dopiero się rozwijają [Woodhead 2006]. W podejściu tym zakłada się, że młodsze dzieci wymagają od dorosłych większej ochrony i wsparcia niż nastolatki, dlatego waga przypisywana ich opiniom w procesach partycypacji i współdecydowania powinna być zróżnicowana w zależności od wieku oraz – co szczególnie istotne – poziomu dojrzałości dziecka [Gottschalk, Borhan 2023]. Współczesne odejście od sztywnych progów wieku prowadzi konsekwentnie do płynnego i silnie zindywidualizowanego ujmowania dojrzałości. W konsekwencji analiza aktualnych ustaleń badawczych nie pozwala wskazać konkretnego wieku, po którego przekroczeniu ogół dzieci (czy tzw. „przeciętne dziecko”) mógłby dysponować kompetencjami wymaganymi przez ustawodawcę.

I.5. Praktykowanie podmiotowości przez dzieci a ograniczenia systemowe

Badania pokazują, że podmiotowość dzieci zależy od uwarunkowań strukturalnych oraz rodzinno-środowiskowych [James, Prout 2015; Mühlbacher, Sutterlüty 2019]. Rozwija się ona poprzez praktykę: dzieci szybciej rozumieją sprawczość, gdy ich decyzje są respektowane, a dobro dziecka zakłada prawo do samookreślenia, zamiast paternalistycznej kontroli dorosłych [Arczewska 2017]. Taka kontrola domyślnie ma chronić dziecko przed popełnieniem błędów, jednak po pierwsze brak samodzielności spowalnia proces nabywania dojrzałości, a po drugie – błędy są cechą nieodłączną działania jako takiego, bez względu na stopień dojrzałości działającego podmiotu. Stąd postulaty wzmacniania ram prawnych umożliwiających realny wpływ dzieci na decyzje [Mayall, Berry 2002; Rogoff 2003; Lansdown 2005; James, Prout 2015].

Polskie badania potwierdzają, że autonomia wspiera świadome decyzje [Wójtowicz 2012], a nawet młodsze dzieci dokonują przemyślanych wyborów, gdy znają konsekwencje [Drejer 2010; Aksman 2021; Kaczor 2021]. Odmiennie, dzieci w pieczy zastępczej lub w warunkach deprywacji deklarują brak wpływu [Chruślińska 2024; Orłowska 2024]. Badanie *Dzieci się liczą* wskazuje, że ok. 7-latki jasno formułują preferencje i granice [Sajkowska 2017], co dowodzi, że kompetencje decyzyjne pojawiają się wcześniej, niż zakładają dorośli, a pozorna bierność wynika z praktyk „uciszania”.

Jednocześnie relacje dziecko–dorosły mają hierarchiczny charakter, a norma upodmiotowienia nie jest społecznie utrwalona [James 2007; Lundy 2007; Spyrou 2011; Gottschalk, Borhan 2023]. Podmiotowość bywa więc fasadowa, a instytucje edukacyjne, prawne i rodzinne marginalizują głos dziecka [Lundy 2007; Spyrou 2011; Kochlewska 2017]. Dzieci rzadko znają swoje prawa z powodu braków edukacyjnych, a nie uczestniczyły też w tworzeniu samej Konwencji [Gottschalk, Borhan 2023; Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF 2025].

W polskich badaniach proces ten opisywany jest jako strukturalne wykluczanie i dyscyplinowanie: rozwiązania prawne, instytucjonalne i kulturowe ograniczają sprawczość i dostęp do ochrony praw, a podmiotowość jest zróżnicowana ze względu na klasę, miejsce życia i płeć [Szuleka, Kalisz 2022]. Przejawia się to w obszarach:

- **edukacji** – podporządkowanie uczniów, pomijanie głosu dziecka i ucieczka do edukacji domowej [Kwieciński 1995; Mendel 2006; Zahorska 2009; Gawlicz 2020; Giercarz-Borkowska 2012; Kucharska 2014; Minczanowska 2018];
- **praw dziecka i partycypacji** – bariery wpływu [Brzozowska-Brywczyńska 2013; 2014; Kochlewska 2017; UNICEF 2025];
- **badan społecznych** – wcześniejsze pomijanie dzieci i współczesne uznanie ich danych za wiarygodne [Makaruk, Włodarczyk, Wójcik 2013; Bunio-Mroczek 2021; Zalewska-Królak 2022; Drabarek, Makaruk, Wójcik 2024];
- **wychowania rodzinnego** – normalizowanie przemocy i wyciszanie głosu dziecka [Kozak 2014; Jarosz 2017b; Włodarczyk 2022; FDDS & IPSOS 2024];
- **dyskursu publicznego** – dzieci postrzegane jako „przyszli obywatele”, nie jako podmioty praw [Jarosz 2013; Brzozowska-Brywczyńska 2013; Gulczyńska 2017; Jarosz 2017a; Brzozowska-Brywczyńska 2021].

I.6. Głos dzieci o własnym głosie

Najnowsze badania europejskie dowodzą, że dzieci chcą uczestniczyć w podejmowaniu decyzji i brak takiej możliwości jest dla nich odczuwalnym problemem [ChildFund Alliance, Eurochild, Save the Children, UNICEF and World Vision, 2021, za: Gottschalk, Borhan 2023]. W konsultacjach prowadzonych w krajach UE dzieci z wszystkich regionów podkreślały, że chciałyby mieć większy wpływ na decyzje, które ich dotyczą. Ponad połowa badanych deklarowała, że rodzice zawsze pytają je o zdanie, a 43% – że robią to czasami. Jednocześnie tylko około 20% dzieci twierdzi, że nauczyciele zawsze pytają o ich opinię, a niespełna 50% – że dzieje się to czasami. W badaniu *The Europe Kids Want* aż 2 na 3 dzieci (spośród prawie 20 000 respondentów w wieku 10–18) było niezadowolonych ze sposobu, w jaki lokalne władze angażują je w dialog, a wiele z nich wskazywało, że konsultacje rzadko mają realne znaczenie [UNICEF and Eurochild, 2019, za: Gottschalk, Borhan 2023].

Podobne wnioski pojawiły się w badaniu przeprowadzonym w Irlandii Północnej, gdzie dzieci uznały brak wpływu na decyzje dotyczące ich życia za poważny problem [Kilkelly, Kilpatrick and Lundy, 2005, za: Gottschalk, Borhan 2023]. Z kolei w duńskim badaniu dotyczącym dobrostanu szkolnego jedynie 11% uczniów wskazało możliwość współdecydowania jako czynnik ważny dla ich samopoczucia w szkole, choć prawie 1/3 chciałyby mieć w tych sprawach większy głos. Młodsze dzieci częściej wskazywały na takie kwestie jak możliwość przynoszenia zabawek, natomiast starsze – na potrzebę wyboru zajęć i współudziału w tworzeniu treści programowych [The Lego Foundation and Tænketanken Mandag Morgen, 2021, za: Gottschalk, Borhan 2023].

Wyniki europejskiego projektu *EU Kids Online* realizowanego również w Polsce wskazują, że dzieci coraz wcześniej domagają się kontroli nad swoją reprezentacją w przestrzeni publicznej. Ta kontrola obejmuje m.in. wizerunek, podpisywanie prac własnym imieniem, a w starszym wieku – decyzje o ekspozycji nazwiska online [Pyżalski i in., 2019].

II. Uwarunkowania decyzji dziecka

II.1. Specyfika decyzji dziecka

Zgoda jest formą decyzji, a decyzja to świadomy wybór między co najmniej dwiema możliwościami, obejmujący zarówno akceptację, jak i odmowę. W wariancie przyjaznym dla osoby decydującej powinien uwzględniać także możliwość wstrzymania się, zwłaszcza w sytuacjach wymagających namysłu. Aby decyzja była samodzielna, proces ten musi być wolny od zakłóceń i nadmiernych wpływów zewnętrznych. W polu socjologii kwestia zgody dzieci, jej specyfiki i uwarunkowań jest badana na przykładzie uczestnictwa dzieci w badaniach społecznych [Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016; Zalewska-Królak 2022].

Decyzja dziecka jest znacznie bardziej wrażliwą kwestią niż decyzja dorosłego. Wynika to z dwóch głównych czynników, które wykazałam powyżej: po pierwsze, dzieci mogą nie w pełni rozumieć wagę decyzji, a po drugie – trudno im wyłączyć wpływy otoczenia, ponieważ pozostają w relacji systemowego podporządkowania i praktycznej zależności od dorosłych, zarówno rodziców, opiekunów, jak i (w przedmiotowej sprawie) urzędników. Ponadto dziecko – niezależnie od wieku – wciąż rozwija swoje kompetencje, dlatego w sytuacjach wymagających jego decyzji powinno otrzymać czas na namysł oraz możliwość zmiany decyzji w późniejszym czasie, wraz z kształtowaniem się bardziej złożonej tożsamości. Skoro zatem, jak wskazano w *Uzasadnieniu projektu roboczego* z dn. 29 września 2025 r., obecny przepis „daje możliwość wielokrotnej zmiany nazwiska dziecka tj. za każdym razem, gdy matka zawiera związek małżeński”, uzasadnione jest zapewnienie analogicznej możliwości samemu dziecku.

II.2. Procedura wspierająca podejmowanie podmiotowej decyzji – model Lundy

Wysłuchanie dziecka oraz zapewnienie mu realnego wpływu na kwestie jego dotyczące wymaga stworzenia mechanizmów, które umożliwią mu dostęp do zrozumiałej informacji: wyjaśnienia celu procedury, możliwych konsekwencji i przewidywanych rezultatów [Lundy 2007; Gottschalk, Borhan 2023]. Współcześnie powszechnie rekomendowany jest model, który tworzy ramę realnej partycypacji dzieci m.in. w kontekście prawa i wymiaru sprawiedliwości. Jego autorka, prof. Laura Lundy, międzynarodowa ekspertka w dziedzinie praw dziecka i partycypacji, podkreśla, że skuteczna realizacja art. 12 *Konwencji o prawach dziecka* ma charakter procesu rozłożonego w czasie i obejmuje m.in. potrzebę wspierania jego rozumienia sytuacji oraz prawo dziecka do wycofania się z decyzji. Jak argumentuje, realne – a nie fasadowe – uczestnictwo dziecka wymaga spełnienia czterech wzajemnie powiązanych warunków, tworzących powszechnie stosowany model uczestnictwa dzieci, znany jako **model Lundy** [Lundy 2007].

- **Przestrzeń:** Dzieci potrzebują bezpiecznych i wolnych od presji miejsc, w których mogą swobodnie wyrażać swoje opinie; w razie potrzeby pomocne mogą być narzędzia zapewniające anonimowość,
- **Głos:** Dzieci muszą mieć realną możliwość formułowania i wypowiedzania swoich poglądów, wspieraną przez przystępne informacje i czas na zrozumienie sytuacji,
- **Odbiorca:** Głos dziecka powinien być uważnie wysłuchany przez właściwe osoby, z uwzględnieniem także sygnałów niewerbalnych,

- **Wpływ:** Opinie dzieci powinny być poważnie traktowane i – tam, gdzie to adekwatne – przekładać się na decyzje i działania.

Bez zapewnienia tych warunków, choć prawo dziecka do udziału w decyzjach jest deklaratorywnie uznane, nakłada się na dzieci obowiązek sprostaną wymaganom podmiotowości i sprawczości, których część z nich (zwłaszcza młodsze lub mniej dojrzałe) nie jest w stanie wypełnić. Niewystarczająco rozwinięte standardy i procedury sprawiają, że wysłuchanie dziecka staje się gestem czysto formalnym, bo jego decyzja nie jest autentyczna, gdyż całkowicie zależna od postawy i stylu wychowawczego rodziców, kompetencji komunikacyjnych urzędnika oraz stopnia rozwoju sprawczości dziecka. Z tej perspektywy, zawarte w *Uzasadnieniu projektu roboczego* z dn. 29 września 2025 r. stwierdzenie, że dziecko „co najmniej musi umieć się podpisać”, jawi się jako podejście nazbyt redukcjonistyczne.

Model Lundy nie jest jedynie osiągnięciem akademickim, lecz **został przyjęty i rekomendowany przez szereg instytucji międzynarodowych (UNICEF, OECD, Radę Europy, Komisję Europejską) oraz sieci zajmujące się *child-friendly justice* (CFJ-EN, Barnhaus)**. W dokumentach tych instytucji model służy jako praktyczna rama projektowania procedur – w tym sądowych i administracyjnych – zgodnych z art. 12 Konwencji o prawach dziecka. Rada Europy w podręczniku *Listen – Act – Change* wskazuje go jako użyteczne narzędzie konceptualizacji „meaningful participation” i odsyła do niego w kontekście wdrażania standardów udziału dzieci w postępowaniach sądowych i administracyjnych, wprost wiązanych z wytycznymi w sprawie *child-friendly justice*. Dokument wymienia m.in. postępowania rodzinne (rozwód, opieka, kontakty), postępowania w sprawach karnych, sprawy migracyjne i azytowe czy procedury opieki społecznej jako obszary, gdzie państwa członkowskie mają wprowadzać mechanizmy wysłuchania dzieci i nadawania ich głosowi „nałej wagi” [Crowley, Larkins, Pinto 2020]. W dokumentach Komisji Europejskiej podkreśla się, że model Lundy został przyjęta jako ramy pojęciowe dla prawa dziecka do udziału w decyzjach [European Commission 2022], a irlandzki Department of Children and Youth Affairs wprost wpisał go jako podstawę *National Strategy on Children and Young People’s Participation in Decision-Making 2015–2020*. W ramach EU Children’s Participation Platform podkreśla się, że cała praca platformy – w tym konsultacje z dziećmi dotyczące polityk i inicjatyw UE – jest oparta na modelu Lundy. Z kolei UNICEF (m.in. biuro regionalne na Europę i Azję Centralną) wykorzystuje model Lundy jako teoretyczną ramę w *Guidance on Child and Adolescent Participation*, gdzie służy on do projektowania partycypacji w różnych sektorach – od edukacji, przez ochronę zdrowia, po systemy ochrony dzieci i procedury administracyjne [UNICEF 2021]. Wreszcie, raport OECD *Child participation in decision making* traktuje model Lundy jako jedno z głównych narzędzi dla władz państwowych; opracowano na jego podstawie listy kontrolne dla instytucji projektujących procedury z udziałem dzieci, tak aby spełniały one wymagania art. 12 *Konwencji o prawach dziecka*, zarówno w systemie edukacji, administracji czy systemie sprawiedliwości [Gottschalk, Borhan 2023]. Podsumowując, model Lundy jest dziś jednym z referencyjnych standardów projektowania procedur z udziałem dzieci – także w wymiarze sprawiedliwości i postępowaniach administracyjnych. Wprowadzenie procedury opartej na nim w sprawach zmiany nazwiska dziecka wpisywałoby Polskę w szeroki europejski trend implementacji art. 12 Konwencji.

II.3. Ocena obecnie obowiązującej procedury pod kątem założeń modelu Lundy

Z informacji uzyskanych podczas spotkania roboczego 22 października 2025 r. wynika, że polskie USC nie dysponują żadną odrębną, przyjazną dziecku procedurą służącą odebraniu zgody lub odmowy zgody. Co więcej, sama konieczność wyrażenia przez dziecko stanowiska jest zazwyczaj

zaskoczeniem zarówno dla rodziców, jak i dla samego dziecka. W praktyce dziecko proszone jest o decyzję natychmiast, w nowym i onieśmielającym otoczeniu urzędu, w obecności dorosłych, bez czasu na namysł. W takich warunkach łatwo o presję – często niewyrażoną wprost – ze strony rodzica, z którym dziecko przychodzi, a ryzyko decyzji fasadowej, nieodzwierciedlającej rzeczywistej woli dziecka, jest bardzo wysokie.

W trakcie tego samego spotkania przedstawicielka Stowarzyszenia Urzędników Stanu Cywilnego RP wyraziła pogląd, że kierownicy USC potrafią rozmawiać z dzieckiem i wyjaśniać mu wagę decyzji. Choć takie kompetencje niewątpliwie istnieją jednostkowo, nie stanowią standardu zawodowego – kierownicy USC nie mają formalnego przygotowania z zakresu psychologii dziecięcej ani pedagogiki. Jakość kontaktu z dzieckiem zależy więc wyłącznie od indywidualnych predyspozycji, wrażliwości i dobrej woli danego urzędnika, co dodatkowo pogłębia nierówność w praktyce.

Na tym tle polska praktyka jawi się jako niezgodna z podstawowymi założeniami modelu Lundy, który wymaga nie tylko istnienia dorosłego „odbiorcy”, lecz także stworzenia dziecku warunków strukturalnie umożliwiających wyrażenie własnej opinii. Wobec braku woli wdrażania pełnej, złożonej procedury, minimalnym rozwiązaniem byłoby zapewnienie dziecku czasu do namysłu. Oznaczałoby to dwie wizyty w USC: pierwszą – informacyjną, oraz drugą – pozwalającą na spokojne, świadome wyrażenie decyzji. Nie usuwa to całkowicie wpływu rodzica, ale zwiększa szanse na intencjonalną refleksję dziecka nad własną tożsamością.

W praktyce warto również uwzględnić trudne sytuacje, które mogą dodatkowo zaburzać proces podejmowania decyzji przez dziecko. W przedmiotowych sprawach konflikt między rodzicami zwykle nie jest już tak silny, jak bywa to w okresie okołorozwodowym, więc pod tym względem dziecko nie jest stawiane w trudnej psychologicznie sytuacji. Tym niemniej przy decyzji o nazwisku może występować konflikt lojalności – zwłaszcza, gdy dziecko nie darzy sympatią nowego małżonka matki albo gdy obserwuje napięcie między rodzicami, nawet jeśli formalnie nie ma między nimi nie ma sporu. Odmowa zgody oznacza w takich przypadkach – najczęściej – wystąpienie przeciwko oczekiwaniom matki, co może generować silny niepokój o konsekwencje dla relacji rodzinnych. Konieczność podjęcia decyzji w takich okolicznościach łatwo rodzi lęk przed reakcją jednego z rodziców i wpływa na sposób wyrażenia stanowiska, czyniąc je podatnym na presję.

Nieuzasadnione jest również bezrefleksyjne odwoływanie się do przykładów zagranicznych, w których próg wieku zgody dziecka jest niższy. Cytowany w *Uzasadnieniu projektu roboczego* z dn. 29 września 2025 r. artykuł Kabzy [2021], w którym podkreślono różny – zwłaszcza niższy – wiek podejmowania decyzji o nazwisku, nie opisuje bowiem procedur odbierania zgody w tych państwach. Trudno jednak sądzić, aby w państwach Europy Zachodniej pytano młodsze dzieci o zgodę bez zastosowania wyspecjalizowanych, przyjaznych dziecku rozwiązań.

Analogicznie jak w przypadku czynności USC, również w postępowaniach sądowych widać, że o realnym głosie dziecka decydują przede wszystkim kompetencje dorosłego odbiorcy, bowiem sędziowie często dopuszczają młodsze dzieci do udziału w postępowaniu, co świadczy o ich indywidualnej woli kierowania się dobrem dziecka [Arczewska 2017], a nie o systemowym standardzie. Świadczą o tym dane przywołane w *Uzasadnieniu projektu roboczego* z dn. 29 września 2025 r., obejmujące 93 wysłuchania dzieci w wieku od 4 do 17 lat, z czego 65,1% dotyczyło dzieci poniżej 13 roku życia [Cieśliński 2024]. **Wyniki badań sugerują więc, że wysłuchanie dziecka zależy nie tyle od jego „dojrzałości”, ile od subiektywnej decyzji sędziego, w tym od jego własnych kompetencji komunikacyjnych i gotowości do rozmowy z dzieckiem.** W praktyce więc brak jasnych procedur sprawia, że udział dziecka w postępowaniu jest w znacznym stopniu

uzależniony od indywidualnej wrażliwości i umiejętności sędziego, co prowadzi do nierównego traktowania dzieci w podobnych sytuacjach. Jeżeli tę analogię rozciągniemy na praktykę decydowania o nazwisku stanie się jasne, że **to nie wiek jest przeszkodą do partycypacji dziecka, ale brak jednolitej procedury, przyjaznej dziecku.**

III. Interpretacja wyników analizy w perspektywie problematyki wyboru nazwiska przez dziecko

Nazwisko stanowi część tożsamości jednostki – zarazem (zwykle) wiąże ją ze wspólnotą rodzinną więzami pokrewieństwa lub powinowactwa, jak i określa indywidualność w strefie publicznej. Nazwisko jest dla jednostek zagadnieniem bardzo konkretnym, a przede wszystkim bliskim codziennemu funkcjonowaniu. **Badania socjologiczne pokazują, że także dzieci odnoszą się do nazwiska jako elementu tożsamości [Davies 2011], choć nie ma badań, które identyfikują konkretny wiek jako moment przełomowy.**

Nazwisko nieczęsto i nie dla każdego jest przedmiotem wyboru – taką możliwość od niedawna mają kobiety w przypadku zamążpójścia; dawniej kwestię tę regulował głównie zwyczaj, stawiający w nadrzędnej pozycji patriarchalne zwierzchnictwo męża i jedność wspólnoty rodzinnej ponad indywidualnością jej członków. Gdy jednak nazwisko staje się kwestią wyboru, decyzja wynika z jakiegoś przekonania i argumentacji, bo wymaga rozważenia aspektu wspólnoty rodzinnej (wariant nazwiska wspólnego bądź dwuczłonowego) versus indywidualności (pozostanie przy dotychczasowym nazwisku).

Przypadek decyzji dziecka o nazwisku również wymaga przez nie podjęcia namysłu i wyboru, co stawia pytanie o znaczenie nazwiska dla dziecka. Nie podlega wątpliwości, że dzieci wytwarzają jakąś formę identyfikacji z własnym nazwiskiem jako znakiem przynależności grupowej, bo ogólnie przynależność grupową i poznawczą autokategoryzację dzieci pojmują już począwszy od ok. 5 roku życia a od ok. 6 dodatkowo z włączeniem emocji [Bennett & Sani 2008; niestety badania nie objęły identyfikacji z nazwiskiem jako znakiem przynależności]. Oznacza to, że już bardzo małe dzieci czują znaczenie nazwiska. Z kolei przejście od „czucia” do „rozumienia” jest kompetencją wymagającą większej dojrzałości, ewentualnie wsparcia dziecka w procesie zrozumienia. Jednocześnie już samo odczuwanie sprawia, że danemu dziecku nie jest wszystko jedno, bo nazwisko ma dla niego jakieś znaczenie osobiste.

Jedne z bardzo nielicznych badań, które wprost podejmują kwestie identyfikacji dzieci z nazwiskami i ewentualnie ich wybór nazwiska, są **badania Hayley Davies [2011] przeprowadzone na próbie 24 dzieci w wieku 8-10 lat.** Autorka wykazała, że wybór nazwiska lub chęć jego zmiany może ujawniać emocje dziecka bądź rodzica wobec osoby, z którą dzieli się nazwisko. Dotyczy to zarówno pozytywnego podkreślania więzi, jak i negatywnego – wyrażania potrzeby zdystansowania się lub zerwania relacji. Jednocześnie wyniki badania wskazują, że widoczność wspólnego nazwiska nabiera szczególnego znaczenia w warunkach coraz bardziej złożonych lub rozdzielonych struktur rodzinnych, na przykład w sytuacji rozwodu rodziców. W takich okolicznościach członkowie rodziny (w tym dzieci) częściej muszą określać (lub podważać) swoje relacje rodzinne i tożsamości pokrewieństwa – i faktycznie to robią. **Relacje dzieci przedstawione w artykule Davies ujawniły, że aktywnie zastanawiały się one nad własnymi nazwiskami oraz nad tożsamościami, które te nazwiska współtworzyły, pomimo tego że nie miały realnej możliwości wpływu na swoje nazwisko.** Ten wniosek współgra z ustaleniami na temat podmiotowości i sprawczości dzieci. W

ramach analizowania do własnych nazwisk, badane dzieci ujawniały swój emocjonalny stosunek do nazwiska (pozytywny lub negatywny), zapośredniczony przez jakość relacji rodzinnych, ale także jako praktykę rodzinną i dowód „stałego” pokrewieństwa/powinowactwa. Jednocześnie należy mocno podkreślić, że **badaczka nie zadawała dzieciom instrumentalnych pytań, celem poznania ich opinii o ich nazwiskach. Aby poznać te opinie, zachowując ich autentyczność oraz nie nadużywając dzieci emocjonalnie, wytworzyła całą złożoną procedurę badawczą**, w której obserwowała i słuchała dzieci w ich naturalnych dialogach i zabawach z rówieśnikami oraz zachęcała je do wspólnego rysowania – w obu typach sytuacji wprowadzała kontekst tematyczny, następnie pozwalała na swobodną ekspresję, a dopiero później i w miarę możliwości podejmowała rozmowy na tematy, które ją interesowały.

Drugie badania dotyczące identyfikacji dzieci z ich nazwiskami, które udało mi się odnaleźć, zostały przeprowadzone przez Aleksandrę Płaczek [2022] i koncentrowały się na problematyce utożsamiania się przez dzieci z nazwiskami nietypowymi. Badaczka rozmawiała z osobami w młodym wieku, ale eksplorowała również ich doświadczenia z dzieciństwa. **W relacjach dominowały swoiste (zwykle negatywne) odczucia towarzyszące ich posiadaczom od lat wczesnodziecięcych – przedszkolnych**, które ulegały intensyfikacji w latach szkolnych, na skutek zwracania uwagi na te nazwiska nie tylko przez rówieśników, ale także przez nauczycieli. Wynika z tego, że utożsamienie się z nazwiskiem zależy również od samego nazwiska i reakcji społecznych. W praktyce oznacza to, że **dzieci z mniejszości, migranci, dzieci z rodzin patchworkowych lub z charakterystycznymi nazwiskami dużo wcześniej zaczynają refleksyjnie doświadczać znaczenia nazwiska**, bo są one widocznymi znakami różnicy i tożsamości.

Ponadto, w polskim kontekście nazwiska mogą relatywnie często nieść dodatkowo kody płciowe, rzadziej etniczne i klasowe, lub pozytywne albo negatywne znaczenia lokalne, które mogą wzmacniać poczucie dumy lub stygmatyzacji, również u dzieci [Płaczek 2022].

Łącząc wnioski z badań Davies i Płaczek, można ostrożnie założyć, że emocjonalny odbiór własnego nazwiska przez dziecko tym wcześniej skłania je do autorefleksji nad kwestiami przynależności rodzinnej i indywidualności. Skuteczna jest tu zwłaszcza negatywna identyfikacja, która może brać zarówno z niechęci do nazwiska nietypowego, jak i chęci zerwania relacji z osobą, z którą się jest powiązaniem wspólnym nazwiskiem (w praktyce najczęściej z ojcem). Podsumowując, **nazwiska są osobiście znaczące dla dzieci, są polem refleksji i tworzą pewne wyobrażenia o rodzinie, a zmiany konfiguracji rodzinnych (rozwoły, ponowne małżeństwa, rodziny patchworkowe) wzbudzają autorefleksję nad nazwiskiem, uruchamiając proces analizy własnego nazwiska jako elementu tożsamości** i silniej uwidaczniają miejsce nazwiska w szerszych ramach autoidentyfikacji.

Co więcej, z badań nad nazwiskami oraz nad podmiotowością i rozwojem sprawczości dzieci wynika, że **nie ma „naturalnego” wieku, w którym nazwisko nabiera znaczenia dla jego posiadacza**. Jego sens i waga to efekt lokalnych praktyk (w domu i szkole), wzmacnianych przez rytuały (listy obecności, podpisywanie się, obecne w szkole mówienie po nazwisku) i wpisane w wartości (indywidualizm/współzależność rodzinna). Również brzmienie lub literalne znaczenie nazwiska sprawia, że są jest ono bardziej lub mniej wyraziste i może wywoływać określone dodatkowe reakcje otoczenia. Nazwisko stanowi więc swoisty znak kulturowy, które dziecko odczuwa dość wcześnie, a dopiero z wiekiem stopniowo pogłębia jego rozumienie i utożsamia się z nim (neutralnie, pozytywnie lub negatywnie), przez uczestnictwo w tych praktykach. Ponadto dziecko nie przyswaja nazwiska biernie, ale aktywnie współtworzy jego sens, ucząc się kiedy i jak go używać, jak reagować na jego

odbiór – w ten sposób identyfikacja z nazwiskiem staje się częścią procesu uczenia się znaczeń kulturowych i negocjowania własnej tożsamości. Utożsamienie z nazwiskiem nie jest więc procesem samoczynnym ani automatycznym, lecz społecznym – zależnym nie tylko od jednostki i jej rodziny, ale także od praktyk językowych, kulturowych i instytucjonalnych, które nadają nazwisku znaczenie.

Ze względu na to, że **dojrzałość rozwija się w różnym tempie, jej ocena nie powinna się opierać na formalnych wskaźnikach, ale na tym, czy dziecko rozumie nazwisko** jako element więzi i samookreślenia. W polskim systemie, który kształtuje uczestnictwo dzieci w społeczeństwie i wpływa na ich kompetencje w określonych dziedzinach można zakładać, że 10 letnie dziecko identyfikuje się ze swoim nazwiskiem jako znakiem publicznym, i rozumie jego aspekt dotyczący przynależności i więzi. Zwłaszcza ta druga kwestie jest częściej elementem autorefleksji dziecka, które doświadczyło takich przeżyć, jak rozwód rodziców, życie w rodzinie patchworkowej czy inne zdarzenia wpływające na kształt życia rodzinnego i zwiększoną dynamikę zmian w jego obrębie. Może to oznaczać, że takie dziecko jest bardziej autorefleksyjne w kwestii własnego nazwiska, a co za tym idzie i relatywnie bardziej gotowe na podjęcie przemyślanej decyzji. Nadal jednak kluczowe jest wsparcie komunikacyjne dostosowane do jego poziomu pojmowania tych kwestii oraz danie mu czasu na namysł. Proponowany kierunek to **model wspieranej decyzji**, w którym dorośli nie wyręczają dziecka, lecz pomagają mu zrozumieć znaczenie wyboru, towarzysząc w procesie jego samookreślenia. Zastosowanie takiego rozwiązania **pozwoliłoby w bezpieczny sposób zrewidować i obniżyć obowiązujący obecnie próg wieku 13 lat** jako warunek udziału dziecka w decyzji o własnym nazwisku. W aktualnym modelu – decydowania bez wsparcia – próg ten stanowi rozsądny kompromis między formalną ochroną a zakładaną dojrzałością. Jednak **w modelu opartym na wsparciu komunikacyjnym i relacyjnym można uznać, że zdolność do autorefleksji i rozumienia nazwiska pojawia się wcześniej, nawet u dzieci mniej dojrzałych społecznie i psychologicznie.**

IV. Podsumowanie – kluczowe ustalenia dotyczące podmiotowości dziecka a obniżenie wieku decydowania

1. Identyfikacja dziecka z nazwiskiem jest procesem społecznym, zależnym od relacji rodzinnych, praktyk instytucjonalnych i reakcji otoczenia.

Badania Davies [2011] i Płaczek [2022] pokazują, że emocjonalny odbiór nazwiska przez dziecko – pozytywny lub negatywny – wynika zarówno z jakości więzi rodzinnych, jak i z praktyk szkolnych i społecznych, które wzmacniają znaczenie nazwiska jako etykiety.

Wniosek: Utożsamienie z nazwiskiem jest automatyczne, lecz kształtowane przez kontekst rodzinny, społeczny i kulturowy.

2. Wiek nie jest rzetelnym wskaźnikiem dojrzałości do wyrażania zgody

Badania wskazują, że rozwój dzieci przebiega bardzo zróżnicowanie, a poziom kompetencji komunikacyjnych i poznawczych nie jest jednoznacznie powiązany z wiekiem kalendarzowym. Przykłady wysłuchań dzieci w wieku 4–12 lat w postępowaniach sądowych dowodzą, że część młodszych dzieci potrafi formułować własne opinie i rozumieć sprawy, które ich dotyczą — o ile zapewni im się odpowiednie warunki.

Wniosek: Sztywny próg 13 lat jest słabym narzędziem różnicowania dzieci pod względem zdolności do wyrażania zgody, ponieważ nie uwzględnia indywidualnych różnic rozwojowych.

3. Zdolność dziecka do podejmowania decyzji zależy od praktyki, a nie od wieku

Kształtowanie opinii i podejmowanie decyzji to kompetencje rozwijane przez możliwość wypowiedzania się, bycie wysłuchanym oraz realny wpływ na codzienne sprawy (poczucie sprawczości). Współczesne dzieci mają bardzo ograniczone możliwości praktykowania podmiotowości, co nie oznacza braku potencjału, lecz brak warunków.

Wniosek: Przyjazna procedura może umożliwić realizację tego potencjału już około 10-go roku życia.

4. Próg 10 lat jest spójny z warunkami, które sam system stawia dzieciom

W polskim systemie edukacji dziecko w wieku 10 lat:

- kończy etap edukacji początkowej,
- jest zobowiązane do samodzielnej organizacji części pracy,
- odpowiada za zadania indywidualne,
- funkcjonuje w strukturach rówieśniczych wymagających współpracy i negocjacji.

Wniosek: Państwo przez organizację swojego systemu edukacyjnego oczekuje od 10-latków realnej odpowiedzialności w wielu obszarach. Obniżenie wieku zgody czyniłoby prawo spójnym z praktyką instytucjonalną.

5. Obniżenie wieku do 10 lat nie jest sednem problemu, bo to procedura, a nie wiek, decyduje o bezpieczeństwie dziecka oraz jego kompetencjach

Konwencja o prawach dziecka nie zawiera szczegółowych zaleceń proceduralnych, takich jak bezpieczna i neutralna przestrzeń, wsparcie w formułowaniu stanowiska czy prawo do zmiany opinii. Jednak nacisk na to kładą wytyczne dotyczące stosowania norm prawnych, m.in. szeroko absorbowany model Lundy. Przy wdrożeniu odpowiedniej procedury, obejmującej zrozumienie sprawy, czas na namysł, brak nacisku ze strony dorosłych i odpowiednie warunki komunikacyjne, normy i zalecenia są możliwe do wdrożenia niezależnie od tego, czy dziecko ma 10 czy 13 lat. Obniżenie wieku zgody powinno więc skłonić instytucje do stworzenia ujednoczonych przyjaznych procedur i realnie podnieść standardy wysłuchania – a nie obniżyć poziom ochrony.

Wniosek: O bezpieczeństwie decyduje jakość procedury, a nie arbitralnie ustalony wiek; obniżenie progu do 10 lat stwarza potencjał poprawy systemu i wprowadzenia nowoczesnych standardów uczestnictwa.

6. Obniżenie wieku wzmacnia podmiotowość dzieci, zgodnie z zasadą rozwijających się kompetencji (*evolving capacities*)

Zasada „rozwijających się kompetencji” mówi, że dziecko powinno mieć tyle autonomii, ile jest w stanie udźwignąć w danych warunkach kulturowych i proceduralnych, a nie dopiero po osiągnięciu arbitralnego wieku. Chociaż polskie środowisko instytucjonalne raczej odbiera dzieciom głos niż go daje, obniżenie wieku decydowania o własnej tożsamości może stanowić pozytywny impuls dla rozwoju dziecka, a do tego wychodzi naprzeciw realnym potrzebom dzieci.

Wniosek: Próg 10 lat uznaje potencjał dziecka i szanuje jego podmiotowość i sprawczość.

V. Odpowiedzi na postawione cztery pytania szczegółowe w świetle uzyskanych wniosków

PYTANIE 1)

Od kiedy dziecko utożsamia się/identyfikuje ze swoim imieniem oraz nazwiskiem oraz kiedy zaczyna (potencjalnie może zacząć) rozumieć znaczenie i konsekwencje tej identyfikacji?

Dane empiryczne – zwłaszcza dotyczące nazwisk – są ograniczone; dostępne ustalenia mają charakter ramowy, ponieważ współczesna pedagogika odchodzi od sztywnych progów rozwojowych na rzecz procesualności i uznania indywidualnego tempa rozwoju. Na pewno jednak wiadomo, że dziecko identyfikuje się ze swoim imieniem i nazwiskiem bardzo wcześnie, a rozwijające się kompetencje stopniowo pogłębiają zarówno tę identyfikację, jak i rozumienie jej znaczenia. Imię staje się dla dziecka „moje” już w pierwszym roku życia, a nazwisko między 3 a 5 rokiem życia – jako znak przynależności rodzinnej, zwłaszcza u dzieci objętych edukacją przedszkolną (96,1%, na wsi 72,5% [GUS 2024]). Między 7 a 9 rokiem życia pojawia się refleksyjne odnoszenie się do nazwiska jako etykiety publicznej oraz emocje z nim związane. Około 10–13 roku życia dziecko potrafi już łączyć nazwisko z relacjami społecznymi i symbolicznymi konsekwencjami oraz argumentować własne preferencje. We wczesnej adolescencji (12–14 lat) rośnie sprawczość i zdolność świadomego negocjowania form nazywania, a pełniejsze rozumienie prawnych i emocjonalnych skutków decyzji o nazwisku rozwija się zwykle między 14 a 16 rokiem życia. Dlatego formalna decyzja o nazwisku oparta na możliwie szerokim rozumieniu konsekwencji może być wiązana z wiekiem rozpoczynającej się adolescencji, tj. o ok. 12 rok życia, jednak samo negocjowanie preferencji dotyczących użycia imienia i nazwiska jest możliwe znacznie wcześniej, czyli już od 6–9 roku życia, a bezpieczne współdecydowanie jest możliwe od ok. 10 roku życia, jednak pod warunkiem adekwatnego wsparcia komunikacyjnego. Głos dziecka ma przy tym wartość, ponieważ jest ono podmiotem, a nie dlatego, że osiągnęło określony próg dojrzałości.

PYTANIE 2)

Jakie znaczenie dla tożsamości dziecka ma jego imię i nazwisko (czy te elementy znajdują się w centrum jego tożsamości, a jeśli tak to od jakiego wieku, czy raczej na obrzeżach)?

Imię i nazwisko stanowią dla dziecka wczesne, nadane mu przez dorosłych symbole tożsamości, które od początku pełnią funkcję społecznych identyfikatorów przynależności. Identyfikacja z imieniem pojawia się najwcześniej (już w pierwszym roku życia), natomiast nazwisko zaczyna być odczuwane jako „moje” między 3 a 5 rokiem życia – wraz z rozumieniem więzi rodzinnych oraz wejściem w szersze interakcje społeczne. Wraz z rozwojem kompetencji społeczno-poznawczych, zwłaszcza po rozpoczęciu edukacji instytucjonalnej, imię i nazwisko stopniowo przesuwają się z pozycji elementów narzuconych” do elementów aktywnie współtworzonych, ponieważ dziecko uczy się, jak chce być nazywane, a tym samym – jak chce być postrzegane. Ich znaczenie w strukturze tożsamości rośnie wraz z nabywaniem refleksyjności, samoświadomości i umiejętności negocjowania własnej podmiotowości, szczególnie między 7 a 9 rokiem życia oraz w późniejszej adolescencji i nabywaniu podmiotowości i autonomii.

PYTANIE 3)

Od kiedy dziecko jest w stanie wyrazić swoje preferencje co do swojego imienia i nazwiska, np. co do ich zmiany lub do sposobu używania (np. korzystania z imienia w formie pełnej albo zdrobniałej)?

Dziecko może wyrażać preferencje dotyczące imienia i nazwiska stosunkowo wcześniej, ponieważ rozwój kompetencji niezbędnych do takich wyborów obejmuje trzy równoległe wymiary: komunikacyjno-językowy, emocjonalno-tożsamościowy oraz refleksyjno-społeczny. Już około 5 roku życia dzieci potrafią wskazać, jak chcą być nazywane, ponieważ rozumieją podstawowe kategorie przynależności („to ja / moja rodzina”). Między 6 a 8 rokiem życia dziecko wytwarza zdolność do emocjonalnej identyfikacji z imieniem i nazwiskiem, które mogą się wyrażać jako duma, wstyd, ale też preferencje co do formy (pełne imię, zdrobnienie, skrót), a tym samym zdolność do formułowania wyboru. Badania edukacyjne pokazują, że dzieci realnie współdecydują o formach nazywania wtedy, gdy zapewni im się przestrzeń do głosu i wsparcie dorosłych w formie relacji wspierającej podmiotowość dziecka. Zdolność do wyrażenia preferencji nie jest więc sztywno zależna od wieku, lecz od warunków relacyjnych, poczucia bezpieczeństwa i możliwości artykulacji, czyli komponentów, które umożliwiają dziecku formułowanie własnych wyborów.

PYTANIE 4) Czy w okresie między 10 a 13 rokiem życia w rozwoju dziecka zachodzą jakieś procesy psychiczne¹/społeczne, które mają jakościowy wpływ na wyżej wymienione zagadnienia?

Godnie z ujęciem rozwijających się kompetencji, wiek między 10 a 13 rokiem życia charakteryzuje jakościowa zmiana w rozwoju społecznym i tożsamościowym dziecka, która ma bezpośredni wpływ na sposób, w jaki rozumie ono swoje imię i nazwisko. W tym okresie dziecko zaczyna postrzegać swoją tożsamość jako możliwą do negocjowania, co wiąże się z rozwojem refleksyjności i zdolnością oceny konsekwencji własnych wyborów. Pojawia się umiejętność łączenia tożsamości osobistej z grupową i analizowania, jak imię i nazwisko funkcjonują zarówno jako symbole przynależności, jak i elementy indywidualnego wizerunku. Jednocześnie rozwija się sprawczość: dziecko zaczyna eksperymentować z formami samookreślenia, potrafi porównywać różne sposoby używania imienia i nazwiska, rozumie ich wpływ na relacje społeczne i potrafi uzasadnić własne preferencje. Oznacza to, że w tym wieku imię i nazwisko mogą stać się narzędziami świadomego samookreślenia, a dziecko dysponuje już rozwiniętą zdolnością negocjowania znaczeń oraz rozumienia symbolicznych i społecznych konsekwencji wyboru. Na podstawie (nielicznych) badań można również zakładać, że u dzieci, które wcześniej doświadczyły wydarzeń zmieniających kształt i funkcjonowanie własnej rodziny, refleksyjność powiązana z zagadnieniami przynależności i nazwiska jako jej znacznika na skutek tych doświadczeń zostaje uruchomiona nieco wcześniej.

VI. Metodologia analizy

Ekspertyza społeczno-kulturowa miała na celu zbadanie problemu zawartego w tytule. Podstawą była dwuetapowa analiza 1) o zasięgu globalnym (uwzględniająca najnowsze ustalenia w literaturze światowej na temat dzieci i dzieciństwa) oraz 2) o zasięgu lokalnym/kontekstualnym (uwzględniająca współczesne polskie uwarunkowania kulturowe i społeczne wpływające na rozwój dzieci i konstrukcję dzieciństwa). W obu przypadkach dokonałam researchu dostępnych publikacji z zakresu kilku dyscyplin i subdyscyplin (socjologia dzieciństwa, *childhood studies*, pedagogika, socjologia, antropologia kulturowa). Wnioski płynące z analizy zostały uzupełnione katalogiem problemów praktycznych, które zostały ujawnione podczas spotkania roboczego w dn. 22 października 2025 r., w którym uczestniczyły Kierowniczkki USC i zarazem przedstawicielki Stowarzyszenia Urzędników

¹Ekspertyza nie obejmuje zagadnień z zakresu psychologii.

Stanu Cywilnego Rzeczypospolitej Polskiej. Ich wypowiedzi pozwoliły odnieść wnioski researchu do polskiej praktyki postępowania z dziećmi przy podejmowaniu decyzji o nazwisku oraz oszacować potencjalne ryzyka, które mogą być efektem określonych rozstrzygnięć w procesie legislacji.

Pierwszy etap, czyli analiza literatury o zasięgu globalnym umożliwiła wyodrębnienie głównych wątków tematycznych, które odzwierciedlają współcześnie badane wymiary dzieciństwa, tożsamości oraz sprawczości dzieci oraz stanowią podstawę do formułowania raportów, a dalej – tworzenia narzędzi i stosowania ich w procedurach edukacyjnych, administracyjnych i sądowych z udziałem dzieci. W trakcie researchu korpus literatury był stale poszerzany w miarę odnajdywania kolejnych najczęściej cytowanych pozycji, a w razie potrzeby wracałam do wcześniej przeczytanych tekstów, aby ponownie przeanalizować je pod kątem nowych wątków tematycznych. Proces ten trwał aż do momentu wysycenia materiału tj. sytuacji, w której dalsze poszukiwania nie przynosiły już ani nowych wątków tematycznych, ani nowych danych w ich obrębie. Proces selekcji i analizy materiału miał charakter wieloetapowy: 1) wstępne rozpoznanie, 2) operacjonalizacja wątków tematycznych, 3) określenie zestawu haseł, 4) poszukiwanie ich w treści tekstów, 5) analiza kontekstów w jakich dane hasła były używane, 5) wnioskowanie ogólne, 6) ekstrapolacja i wnioskowanie szczegółowe w perspektywie problematyki identyfikacji dziecka z nazwiskiem

Wyodrębnione wątki tematyczne w przeglądzie literatury światowej:

- Kulturowe konteksty dzieciństwa i rozwoju – dzieciństwo jako konstrukt społeczno-kulturowy.
- Sprawczość, podmiotowość i głos dziecka – dziecko jako aktor społeczny zdolny do wyrażania opinii, podejmowania decyzji i współtworzenia relacji.
- Tożsamość rodzinna i socjalizacja – proces wprowadzania dziecka w system znaczeń rodzinnych, wartości i relacji. Rodzina jako przestrzeń, w której dziecko uczy się, ale też doświadcza napięć.
- Nazwisko i tożsamość procesualna – nazwisko jako dynamiczny element tożsamości dziecka: symbol przynależności oraz znacznik indywidualności w świecie społecznym.
- Instytucje i praktyki tożsamości – rola instytucji wczesnej edukacji i szkoły jako przestrzeni, w których dziecko trenuje swoją indywidualność, odpowiedzialność i sprawczość.
- Autonomia i prawo dziecka do decyzji – kwestie samostanowienia dziecka oraz rozwijanie kompetencji do podejmowania decyzji.
- Etyka troski i dobro dziecka – etyczny wymiaru relacji dorosły–dziecko.

Drugi etap polegał na kontekstualizacji wniosków w pierwszego etapu do polskich uwarunkowań systemowych. Ta analiza została przeprowadzona na podstawie kwerendy artykułów opublikowanych w ostatnich kilkunastu latach w wiodących polskich czasopismach naukowych z zakresu pedagogiki i *childhood studies*. Podstawą selekcji materiału była analiza tematyczna abstraktów, a pomocniczo – zestaw haseł wypracowany w przeglądzie literatury o zasięgu globalnym. W dalszej kolejności analizowałam pełne artykuły, zwracając szczególną uwagę na te o charakterze badawczym i przeglądowym, odnoszącym się do polskich badań. Szczególnie koncentrowałam się na uwarunkowaniach systemowych, czyli polskiego systemu edukacji oraz jego roli w procesach socjalizacji i dojrzwania dzieci. Łącznie analiza objęła 68 artykułów pochodzących z dziewięciu czasopism naukowych wybranych ze względu na ich rangę akademicką, ocenianą na podstawie historii czasopisma, miejsca wydawania oraz – w miarę dostępności – wskaźników bibliometrycznych (liczby cytowań, *impact factor*, punktacja w ministerialnym wykazie czasopism).

Były to następujące czasopisma: Kwartalnik Pedagogiczny (UW), Edukacja (IBE PIB), Pedagogika Społeczna (UAM), Forum Oświatowe (PTP), Studia Edukacyjne (UAM), Kultura i Edukacja (Wyd. Adam Marszałek), Ruch Pedagogiczny – Studia z Teorii Wychowania (KNP PAN), Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education (UG, patronat PTP), Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu).

BIBLIOGRAFIA

KSIĄŻKI I ARTYKUŁY NAUKOWE

- Aksman J. (2021), Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych nauka-sztuka-edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych; Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego & Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”
- Alderson P. (2000) *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Arczewska M. (2017), Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej. Kraków: Nomos
- Bałachowicz, J., Zbróg, Z. (2021). Kierunki przemian w pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1[34]), 127–147
- Bennett M., Sani Fazil (2008). *Social identities in childhood: When does the group become part of the self-concept?* *Social & Personality Psychology Compass*, 2(3), 1445–1462. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00105.x>:
- Branje S., de Moor E.L., Spitzer J., Becht A.I. (2021), Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *J Res Adolesc.* 2021 Dec; 31(4):908-927. doi: 10.1111/jora.12678
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniem szkoły. *Edukacja*, 1(117), 7–22
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2013), Partycypacja publiczna dzieci – decydujemy razem, „Analizy i opinie ISP”, nr specjalny, 4
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2014), Dziecięce obywatelstwo: kilka refleksji na marginesie idei dziecięcej partycypacji, *Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Sociologica* 49
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2021), Dzieci mają głos (?) – próba zmapowania form i praktyk dziecięcej partycypacji w Polsce, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka* Vol. 20 Nr 3
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Chmura-Rutkowska I. (2013). Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy. *Forum Oświatowe*, 24(1[46]), 41–73
- Chruślińska B. (2024). Marzenia dzieci w rodzinnej pieczy zastępczej. *Pedagogika Społeczna*, 3(93), 17–34
- Cieśliński M. (2024), *Praktyka sądowa w zakresie wysłuchania dziecka*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości.
- Corsaro W.A. (2015) *The Sociology of Childhood*. SAGE Publications.
- Cunningham H. (2006) *The Invention of Childhood*, London: BBC
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Routledge/Falmer, London ; Philadelphia

- Davies H. (2011), Sharing Surnames: Children, Family and Kinship. *Sociology*, 45(4), 554-569; <https://doi.org/10.1177/0038038511406600>
- Dernowska U. (2014). Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 13–24.
- Drabarek K., Makaruk K., Wójcik W. (2024), Etyczne aspekty badań kwestionariuszowych dotyczących tematów wrażliwych z udziałem dzieci na przykładzie Diagnozy przemocy wobec dzieci w Polsce, Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka nr 23(4)
- Drejer F. (2010) Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym, Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie
- Filipiak, E. (2025). Samoregulacja w uczeniu się. (Nie)możliwa w kulturze współczesnej szkoły na etapie klas początkowych? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 60(1), 7–21
- Gawlicz K. (2020), Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Gierczak-Borkowska M. (2012), Edukacja domowa jako egzemplifikacja idei podmiotowości i wolności edukacyjnej, „Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań”, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2012, t. 27, Edukacja XXI Wieku, s. 53–68.
- Gottschalk F., Borhan H. (2023), *Child Participation in Decision Making: Implications for Education and Beyond*. OECD Education Working Paper No. 301, EDU/WKP(2023)16. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/a37eba6c-en>
- Gulczyńska A. (2017), Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – analiza dyskursu wykluczenia społecznego, *Pedagogika społeczna* nr 1(63)
- Isaacs B., Jendza J. (2024). Critical engagement in (Montessori) pedagogy – foreword to the issue. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 58(1), 5–8. <https://doi.org/10.26881/pwe.2024.58.01>
- James A., Jenks Ch., Prout A. (1998) *Theorizing Childhood*, Polity Press
- James A. (2007), *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*. *American Anthropologist*, 109: 261-272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- James A., Prout A. (red.) (2015), *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Routledge: London
- Jankowiak B., Wojtynkiewicz E. (2018). Kształtowanie się tożsamości w okresie adolescencji a podejmowanie zachowań ryzykownych w obszarze używania alkoholu przez młodzież. *Studia Edukacyjne*, 48, 169–185. <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.11>
- Jarosz E. (2013), Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych, *Studia edukacyjne* nr 24/2013, s. 89-102
- Jarosz E. (2014), Społeczna podmiotowość dziecka – rozwój koncepcji obywatelstwa dzieci, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 23, 11-24
- Jarosz E. (2017a). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny: rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 2, 57–81
- Jarosz E. (2017b), Dziecka bicie łatwi życie – czyli o przemocy w wychowaniu w opiniach i relacjach rodziców, *Dziecko Krzywdzone : teoria, badania, praktyka* 16/4, 35-54

- Jelinek J.A. (2024). O konieczności przywrócenia majsterkowania w przedszkolu. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 9–20
- Kabza E. (2021), *Problem zmiany nazwiska pasierba w świetle przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, *Studia Iuridica Toruniensia*, nr 1
- Kaczor A. (2021), Wykorzystanie portfolio w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 5(63), s. 79–93. DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.06
- Kaufmann J.-C. (2004), *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, tłum. Krzysztof Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Kochlewska K. (2017), (Bez)wartościowe papiery samorządów uczniowskich, niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr Aleksandry Herman, Warszawa: ISNS UW
- Konieczny-Pizoń K. (2021). Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomiędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka-ucznia. *Kultura i Edukacja*, 1(131), 169–184
- Kozak M. (2014). Prawo dziecka do ochrony przed wszelkimi formami przemocy – polskie rozwiązania prawne i perspektywa pedagogiczna. *Horyzonty Wychowania*, 13(25), 87-100. Pobrano z <https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/14>
- Krajewska A., Orzechowski P., Herman A. (2024) Growing up to what? On the Grounded Theory of Adulthood as the Goal of Growing Up. *Polish Sociological Review* 2(226), s. 113–132
- Kucharska A.M. (2014), Dlaczego edukacja domowa? Aksjologiczne uzasadnienia edukacji bez szkoły, „Wychowanie w Rodzinie” t. X(2)
- Kwieciński Z. (1995) *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: MWN
- Lansdown G. (2005) *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- LeVine i in. (1994) *Child Care and Culture: Lessons from Africa*. Cambridge & New York: Cambridge University Press
- Lundy L. (2007), ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, *British Educational Research Journal*, Vol. 33/6, s. 927-942, <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>;
[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/child-participation-in-decision-making_9e30ace5/a37eba6c-en.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Maciejewska-Mroczek E., Reimann M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.12.4.03>
- Makaruk K., Włodarczyk J., Wójcik Sz. (2013), Dzieci i młodzież jako uczestnicy badań społecznych w kontekście badań dotyczących problemu przemocy, *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka* Vol. 12 Nr 3
- Malinowski B. (1984), *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji*, tłum. Józef Chałasiński, Andrzej waligórski, Państwowy Instytut Wydawniczy (PIW), Warszawa
- Mayall B. (2002), *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*, Open University Press

- Mead M. (2000) *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, J. Hołówka (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu
- Michalak M. (2023), *Wzywam o magna charta libertatis – aktualność Korczakowskiego wezwania*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 4(266), <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-4.6>
- Minczanowska A. J. (2018). *Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4(50)), 129-140. <https://doi.org/10.35765/eetp.2016.1350.09>
- Mühlbacher S., Sutterlüty F. (2019). *The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. Global Studies of Childhood*, 9(3), 249-260. <https://doi.org/10.1177/2043610619860999>
- Nowicka M. (2019). *Pełnomocność dziecka w edukacji wczesnoszkolnej w odświeżeniu krytycznych zdarzeń. Studia Edukacyjne*, 54–57, 27–38
- Orłowska M. (2024). *Między przetrwaniem a rozwojem – życie dzieci z rodzin na krawędzi egzystencji. Pedagogika Społeczna*, 3(93), 9–15
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (red.) (1994), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot: Avebury
- Płaczek A. (2022) *Wpływ nietypowych nazwisk na kształtowanie się tożsamości i obrazu siebie w procesie socjalizacji. „Przegląd Socjologii Jakościowej”*, t. 18, nr 3, s. 54–85 (<https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.3.04>)
- Rogoff B. (2003). *The cultural nature of human development. Oxford University Press*
- Spyrou S. (2011). *The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation. Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Super Ch.M., Harkness S. (1986). *“The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture”*, *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), s. 545–569
- Szczepska-Pustkowska M. (2012), *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa*, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 35-49
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Pedagogika GWP
- Verhellen E. (red.) (2001). *Understanding Children’s Rights: Collected Papers Presented at the Second International Interdisciplinary Course on Children’s Rights*, University of Ghent
- Woodhead M. (2005) *„Early Childhood Development: A Question of Rights.” International Journal of Early Childhood* 37(3): 79–98; <https://doi.org/10.1007/BF03168347>
- Woodhead M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), s. 1–43
- Wójtowicz E. (2012). *Cele życiowe ojców i ich dzieci: perspektywa teorii autodeterminacji. Forum Oświatowe*, 24(2[47]), 59–78.
- Wrześcińska A. (2005), *Mwana znaczy dziecko*, Dialog: Warszawa

Zahorska M. (2009), Sukcesy i porażki reformy edukacji , *Przegląd Socjologiczny / Sociological Review*, 2009 / Tom 58 / Numer 3, s. 119-142

Zalewska-Królak A. (2022), Głos dziecka jako wyraz podmiotowości w perspektywie socjologiczno-antropologicznej, niepublikowana praca doktorska pod kier. prof. Barbary Fatygi, Warszawa: ISNS UW

Zbróg Z. (2024). Autonomia dzieci pięcioletnich – wyniki badań obserwacyjnych. *Studia z Teorii Wychowania*, 15(4[49]), 171–184.

Zelizer V.A. (1985) *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York: Basic Books

DOKUMENTY I RAPORTY

Council of the European Union. 2019. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02)*. Official Journal of the European Union C 189/4 (5 June 2019). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOC_2019_189_R_0002

Crowley A., Larkins C., Pinto L. M. (2020), *Listen – Act – Change: Council of Europe Handbook on Children's Participation*. Strasbourg: Council of Europe. https://edoc.coe.int/en/module/ec_addformat/download?cle=52aa16fc56779ac9b2ae91a8b47927ba&k=627f62321c2f7844e7032066f832e2fa

Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę oraz Ipsos Polska (2024), *Barometr postaw wobec krzywdzenia dzieci w Polsce 2024*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/2/2/c/3/22c34996d2e2f2a9fd2545d91e659f64b17b920a/Barometr_postaw_wobec_krzywdzenia_FDDS_IPSOS_2024_publ.pdf

European Commission. 2022. *The Lundy Model of Child Participation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://commission.europa.eu/system/files/2022-12/lundy_model_of_participation_0.pdf

Główny Urząd Statystyczny (2024), *Edukacja w roku szkolnym 2023/2024 (wyniki wstępne)*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/21/2/1/edukacja_w_roku_szkolnym_2023_24_wyniki_wstepne.pdf

UNICEF (2021) *Guidance on Child and Adolescent Participation as part of Phase III of the Preparatory Action for a European Child Guarantee (Version 1.0, December 2021)*. Europe & Central Asia Regional Office. https://www.unicef.org/eca/media/19426/file/child%20and%20adolescent%20participation%20in%20the%20cg%20phase%20iii_version%201.0-dec2021.pdf

Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., & Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf

Sajkowska M. (red.) (2017) *Dzieci się liczą 2017: Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

https://fdds.pl/_Resources/Persistent/e/d/9/e/ed9e604bde6479d99dcefb12244d1fa0bca5ac6c/Raport-Dzieci-si%C4%99-licz%C4%85-2017.pdf

Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF (2025), Prawa dziecka w Polsce 2024. Wyniki badania porównawczego prezentującego perspektywę dzieci, rodziców i nauczycieli oraz rekomendacje koniecznych zmian, Warszawa <https://share.google/eUcrQEGP1DHGXtF18>

Szuleka M., Kalisz M. (2022), Prawa dziecka w cieniu kryzysu praworządności. Funkcjonowanie urzędu Rzecznika Praw Dziecka w latach 2015-2022, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka <https://share.google/xm0HXPBDIWvKT3TLL>

Włodarczyk J. (2022), „Przemoc wobec dzieci.” W: *Dzieci się liczą 2022: Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, red. Monika Sajkowska i Renata Szredzińska, XX–XX. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/a/9/d/5a9d4247b0af59568fcf5f2c1c96e8bc136ec2ca/Dzieci-%20si%C4%99-%20licz%C4%85-%202022-%20-%20Przemoc-%20wobec-%20dzieci.pdf

AKTY PRAWNE

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526