

HELENA SŁOTWIŃSKA

## PROBLEM AGRESJI W WYCHOWANIU RELIGIJNO-MORALNYM

Najprostszy podział relacji interpersonalnych polega na rozróżnianiu stosunków pozytywnych, czyli korzystnych, oraz negatywnych, czyli niekorzystnych dla jednej lub dla obu stron. Relacje pozytywne objawiają się przez pomaganie innym oraz przez wzajemną atrakcyjność, natomiast objawem relacji negatywnych jest agresja. Coraz częstsze przypadki agresji, idące w parze z obniżaniem się wieku osób popełniających czyny agresywne, sprawia, że nie można przejść obojętnie wobec tego problemu. W niniejszym artykule autorka, przybliżając pojęcie agresji, opisując środowisko agresji i czynniki agresjotwórcze, pragnie przede wszystkim ukazać agresję jako zło moralne, co zobowiązuje do szukania środków hamujących jej powstanie oraz osłabiających agresję już powstałą.

### 1. DEFINICJE AGRESJI, JEJ PODZIAŁ ORAZ GŁÓWNE TEORIE

Pierwsze precyzyjne teorie agresji powstały w latach trzydziestych XX wieku. Równocześnie zaczęły się pojawiać różne jej definicje. Jedna z nich mówi, że agresja (ang. *aggression*), to „akty wrogości, wyrządzania krzywdy, przemocy lub skrajnie gwałtownego zachowania”<sup>1</sup>. Podobnie określa agresję autor *Nowego Słownika Pedagogicznego*, W. Okoń, twierdząc, że agresja (łac. *agressio* – napaść) to „zachowanie ukierunkowane na wyrządzenie krzywdy innym osobom, którego nie można usprawiedliwić ze spo-

---

Prof. dr hab. HELENA SŁOTWIŃSKA – kierownik Katedry Katechetyki Integralnej KUL; adres do korespondencji – e-mail: [helena.slotwinska@kul.lublin.pl](mailto:helena.slotwinska@kul.lublin.pl)

<sup>1</sup> A.Z. *Agresja*. W: *Słownik Socjologii i Nauk Społecznych*. Red. G. Marschall. Red. naukowa wyd. pol. M. Tabin Warszawa 2006 s. 3.

łecznego punktu widzenia”<sup>2</sup>. *Słownik Psychologiczny* agresją nazywa „wszelkie działanie (fizyczne lub słowne), którego celem jest wyrządzenie krzywdy fizycznej lub psychicznej – rzeczywistej lub symbolicznej – jakiejś osobie lub czemuś, co ją zastępuje”<sup>3</sup>. Natomiast Z. Skórny pisze, że agresją są zachowania przyjmujące formę ataku, napaści fizycznej lub słownej, szkodliwe dla obiektu, na który zostają ukierunkowane<sup>4</sup>. Zdaniem A. Frączka agresja, to zachowanie człowieka mające na celu wyrządzenie szkody innej osobie lub instytucji, wyrażone w formie ataku fizycznego lub słownego, bezpośredniego lub pośredniego oraz w formie reakcji negatywistycznej<sup>5</sup>. W *Uniwersalnym Słowniku Języka Polskiego* pojęcie agresji uzupełniono o dziedzinę polityczną i zoologiczną. Słownik ten stwierdza, że agresją (fr. *agression*) jest „napastliwe, brutalne zachowanie się wobec kogoś lub czegoś; także silne negatywne emocje, np. nienawiść, gniew, wywołujące takie zachowanie (1); zbrojna napaść jednego państwa na drugie” (2); napastliwe, zaczepne zachowanie się zwierząt, zwłaszcza w okresie godowym, mające na celu zmuszenie przeciwnika do ucieczki lub do podjęcia walki (3)”<sup>6</sup>. Najczęściej jednak przyjmowana definicja agresji określa ją jako „zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do uniknięcia tego cierpienia”<sup>7</sup>. Dodano tutaj również wyjaśnienie, że do uznania przyczyn agresora za agresję nie jest konieczne ani faktyczne cierpienie ofiary – jak to ma miejsce, gdy agresja okazała się nieskuteczna – ani świadoma intencja wyrządzenia krzywdy, ponieważ nie wszystkie swoje rzeczywiste cele człowiek sobie uświadamia<sup>8</sup>.

Z przedstawionych definicji wynika, że:

- agresją są wszelkie akty wrogości, wyrządzania krzywdy (fizycznej lub psychicznej, rzeczywistej lub symbolicznej), przemocy lub skrajnie gwałtownego zachowania, a nawet akty mocno negatywnych emocji (nienawiść, gniew), w stosunku do innych osób (lub do czegoś, co je zastępuje), instytucji lub obiektów;

<sup>2</sup> W. Okoń. *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Wyd. 3. Warszawa 2001 s.15.

<sup>3</sup> *Słownik Psychologiczny*. Red. W. Szewczyk. Warszawa 1985 s. 11-12.

<sup>4</sup> Z. Skórny. *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*. Warszawa 1968 s. 213; por. H. Słotwińska. *Agresja i przemoc wśród młodzieży*. W: *Katecheza młodzieży*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2003 s. 308-310.

<sup>5</sup> A. Frączek. *Z zagadnień psychologii agresji*. Warszawa 1975 s. 32.

<sup>6</sup> *Agresja*. W: *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*. Red. S. Dubisz. T. 1. Warszawa 2003 s. 27.

<sup>7</sup> B. Wojciszke. *Relacje interpersonalne*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Red. J. Strelau. Gdańsk 2000 s. 147.

<sup>8</sup> Tamże.

- te agresywne działania mogą być fizyczne lub słowne, bezpośrednie lub pośrednie, i są szkodliwe dla przedmiotu agresywnego ataku;
- tych wrogich zachowań nie można usprawiedliwić ze społecznego punktu widzenia;
- ofiara agresji jest motywowana do uniknięcia cierpienia, jakie pragnie jej zadać agresor;
- agresywne działanie pozostaje agresją bez względu na to, czy agresja była skuteczna czy nieskuteczna, oraz niezależnie od tego, czy agresor uświadomił sobie intencję wyrządzenia krzywdy.

Przy dokonywaniu podziału agresji uwzględnia się jako zasadnicze kryteria: zakres objętych agresją osób; cel, jaki zakłada sobie agresor; sposób wykonania agresywnego czynu. Mając na uwadze zakres objętych agresją osób, wyróżnia się agresję obejmującą zakres spraw międzynarodowych i agresję dotyczącą stosunków międzyludzkich. Agresja w pierwszym przypadku oznacza zbrojną napaść jednego państwa na inne, a w drugim wyraża wyzywającą, napastliwą postawę człowieka lub grupy osób względem innych ludzi lub grup. Agresja jako zbrojna napaść jest przedmiotem badań nauk politycznych i prawa międzynarodowego. Agresją zaś w drugim przypadku zajmuje się przede wszystkim psychologia<sup>9</sup>. Uwzględniając cel, jaki założył sobie agresor, może mieć ona (agresja) różne formy. Jeżeli agresor jako główny czy jedyny cel dokonania czynu agresywnego wybiera cierpienie ofiary, to wówczas występuje agresja wroga (gniewna). Natomiast w przypadku, gdy cierpienie ofiary służy agresorowi jedynie jako instrument do osiągnięcia innego celu, jak np. przy rabunku, to mamy do czynienia z agresją instrumentalną<sup>10</sup>. Wincenty Okoń w *Nowym Słowniku Pedagogicznym*, powołując się na Adama Frączka, wyróżnia – oprócz wymienionej już agresji instrumentalnej – agresję ze złości (nie jest ukierunkowana na konkretny obiekt lub sytuację), agresję obronną (jest to odpowiedź na atak) i agresję związaną z grą i zabawą (agresja nasilająca się wraz z zaangażowaniem się w walkę w toku gry)<sup>11</sup>. Biorąc zaś pod uwagę sposób wykonania agresywnego czynu przez agresora, mamy do czynienia z agresją fizyczną, która w stosunku do osób wyraża się w biciu ich przez agresora lub w znęcaniu się nad nimi, oraz agresję słowną, objawiającą się w wymyślaniu lub w wyśmiewaniu się. Ponadto jest jeszcze agresja przeniesiona (przemiesz-

<sup>9</sup> T. Sikorski. *Agresja*. W: *Słownik Teologiczny*. Red. A. Zuberbier. Wyd. 2. Katowice 1998 s. 24-25.

<sup>10</sup> Wojciszke. *Relacje interpersonalne* s. 147.

<sup>11</sup> Okoń. *Nowy Słownik Pedagogiczny* s. 15.

czona) – jest to agresja skierowana na osobę lub przedmioty nie będące przyczyną agresji<sup>12</sup>. Jeszcze inny podział podaje J. Ranschburg. Biorąc pod uwagę moralną treść zachowania, wyróżnia agresję społeczną – destrukcyjną, antyspołeczną (działania przeciw społeczeństwu i łaadowi społecznemu) i prospołeczną (służącą interesom jednostki i społeczeństwa) i społecznie akceptowana. Ze względu na zadania agresji wymienia agresję instrumentalną (agresja jest tylko środkiem do osiągnięcia jakichś innych celów) i agresję efektowną (jedynym jej celem jest zachowanie agresywne, wyrządzenie komuś krzywdy). Uwzględniając charakter agresji, wyróżnia (ten podział dotyczy przede wszystkim zwierząt) charakter atakujący (agresja wewnątrzgatunkowa i międzygatunkowa) lub obronny (agresja samca na swoim terytorium; samicy w obronie młodych; agresja samoobrona)<sup>13</sup>.

Istnieją trzy główne teorie agresji: teoria instynktu, teoria popędu i teoria uczenia<sup>14</sup>. Teoria instynktu przedstawia agresję jako zachowanie wrodzone, zdeterminowane biologiczną koniecznością wyładowania agresywnej energii, mało podatne na wpływy zewnętrzne i proces uczenia. Głównymi twórcami tej teorii są Zygmunt Freud i Konrad Lorenz. Pierwszy uważał, że obok erotycznego instynktu życia u ludzi występuje instynkt śmierci. Instynkt ten sprawia, że człowiek dąży do samozniszczenia i powrotu swego organizmu do postaci nieorganicznej. Żeby jednak nie doszło u człowieka do samozniszczenia, ów instynkt zniszczenia (śmierci) musi być ciągle rozładowywany przez kierowanie agresji na inne aniżeli własna osoba obiekty. Według Lorenza<sup>15</sup> natomiast agresja jest wrodzonym wzorcem zachowania, który zostaje automatycznie wzbudzony pojawieniem się w otoczeniu odpowiednich „wyzwalaczy” albo zahamowany pojawieniem się odpowiednich „inhibitorów”. Energia agresywna jest samoistnie, stale wytwarzana i gromadzona wewnątrz organizmu, tak jak gromadzi się woda, która napływa do zbiornika. Istnieje zatem konieczność okresowego rozładowywania nagromadzonej energii agresywnej poprzez agresywne zachowania. Dokonuje się to zaś przy pojawieniu się „wyzwalaczy” agresji. Zbyt długie gromadzenie agresji powoduje, że wówczas do jej eksplozji mogą doprowadzić nawet słabe wyzwalacze, nietypowe czy jakiegokolwiek. Należy zauważyć, że zasadnicza teza Freuda, iż agresja jest właściwie przetworzonym instynktem

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> J. Ranschburg. *Lęki, gniew, agresja*. Warszawa 1980 s. 93.

<sup>14</sup> Por. Słotwińska. *Agresja i przemoc wśród młodzieży* s. 310-314.

<sup>15</sup> Cyt. za: Wojciszke. *Relacje interpersonalne* s. 147-148; zob. K. Lorenz. *Evolution and Modification of Behavior*. Chicago 1965; tenże. *Tak zwane zło*. Wyd. 3. Warszawa 1996.

samozniszczenia, nie doczekała się powszechnej akceptacji. Podobnie wizja agresji ludzkiej, a także wizja przyczyn agresji zarówno u ludzi, jak i u zwierząt jest fałszywa<sup>16</sup>. Należy tutaj jeszcze dodać, że już angielski filozof i teoretyk społeczny epoki Oświecenia Thomas Hobbes (1588-1679)<sup>17</sup>, odwołując się do biologicznych lub instynktownych podstaw zachowań, twierdził, że ludzie są z natury agresywni, a „wojny wszystkich przeciw wszystkim” udaje się uniknąć tylko dzięki wielkim wysiłkom tych, którzy mają poczucie odpowiedzialności za naród<sup>18</sup>.

Większość socjologicznych teorii agresji widzi jej źródło nie w podłożu biologicznym czy nadbudowie psychologicznej człowieka, ale w jego relacjach ze środowiskiem społecznym. Wśród nich zaś najbardziej popularne jest ujęcie agresji jako popędu, czyli teoria frustracji-agresji. Sformułowali ją w 1939 r. naukowcy z Uniwersytetu Yale. Teoria ta, wiążąc frustrację z agresją, głosiła, że wszelka agresja jest wynikiem frustracji, a wszelka frustracja rodzi skłonność do agresji. Ponadto wzbudzona frustracją tendencja do agresji jest tym większa, im większa jest wartość zablokowanego celu (1), im bardziej osiągnięcie tego celu jest przez daną frustrację uniemożliwione (2), im większa liczba działań zostaje zablokowana (3). Wywołane frustracją pobudzenia, chociaż zawsze prowadzą do agresji, to jednak nie zawsze dochodzi do jej ujawnienia i skierowania na czynnik wywołujący frustrację, a dzieje się tak ze względu na strach przed karą. Wówczas może nastąpić albo przemieszczenie agresji (skierowanie jej na inny obiekt zagrożony mniejszą karą, np. sfrustrowany przez katechetę uczeń kieruje swoją agresją na słabszego kolegę), albo zmiana postaci agresji (zamiast agresji fizycznej, agresja słowna). Teoria agresji jako wyniku frustracji zyskała wielką popularność dzięki swej prostocie i dostarczaniu łatwego usprawiedliwienia („to nie moja wina, ponieważ byłem sfrustrowany”), ale jednak zawiera w sobie liczne ograniczenia ogólności swoich twierdzeń. Przede wszystkim należy stwierdzić, że nie każda frustracja prowadzi do agresji, lecz tylko niektóre jej rodzaje. Ponadto także sama frustracja nie wystarcza do wzbudzenia agresji, ale muszą jej towarzyszyć dodatkowe jakieś czyn-

<sup>16</sup> Wojciszke. *Relacje interpersonalne* s. 148-150.

<sup>17</sup> J.S. Hobbes Thomas. W: *Słownik Socjologii i Nauk Społecznych* s. 119. Najważniejsze pisma filozoficzno-polityczne T. Hobbesa powstały w czasie wojny domowej w Anglii i interpretuje się je powszechnie jako intelektualną odpowiedź na doświadczenie politycznej niestabilności i osobistego zagrożenia. W swoim głównym dziele pt. *Lewiatan* (1651, wyd. polskie 1954) autor argumentuje na rzecz systemu absolutnej władzy politycznej, który – jego zdaniem – wywodzi się z natury ludzkiej.

<sup>18</sup> A.Z. *Agresja*. W: *Słownik Socjologii i Nauk Społecznych* s. 3.

niki. Ten problem podjął Leonard Berkowitz, twierdząc, że takim dodatkowym czynnikiem są sygnały wywoławcze agresji, czyli „bodźce skojarzone z czynnikami wzbudzającymi gniew aktualnie lub w przeszłości”<sup>19</sup>. Innym sposobem sprecyzowania pojęcia „sygnał wywoławczy” miało być eksperymentalne wytworzenie skojarzenia między jakimś bodźcem i agresją czy gniewem, a następnie sprawdzenie, czy pojawienie się tego bodźca nasila agresję. Tego zadania podjął się Adam Frączek. Okazało się jednak, że wprawdzie zarówno frustracja, jak i sygnały wywoławcze nasilają frustrację, to jednak żaden z tych czynników nie jest konieczny do jej wystąpienia. Frustracja i agresja faktycznie współwystępują ze sobą, ale nie wynika to z powodów zakładanych przez wspomnianych badaczy<sup>20</sup>.

Trzecia z teorii agresji zakłada, że agresja jest wynikiem uczenia się za pośrednictwem procesów warunkowania instrumentalnego i modelowania. Duża liczba danych dowodzi, że zachowania agresywne są nabywane, wywoływane, podtrzymywane i wygaszane stosownie do naszych przekonań o karach i nagrodach, z jakimi zachowania te się spotykają. Te zaś przekonania wywodzą się nie tylko z naszych doświadczeń, ale także z obserwacji i doświadczeń innych<sup>21</sup>.

## 2. ŚRODOWISKA I CZYNNIKI AGRESJOTWÓRCZE

Różnego rodzaju zachowania agresywne mogą mieć miejsce wówczas, gdy np. przywódca grupy takiego zachowania od danej jednostki oczekuje. I nie musi to być spowodowane frustracją. Tak bywa wśród członków subkultury czy jakiegoś gangu – ci, którzy je tworzą, uczą się zachowań zgodnych z normami postępowania opartego na przemocy. Te zaś zachowania zostały im przedstawione jako społecznie pożądane, jak w tym przypadku, gdy użycie siły, np. bójka na pięści, uważane jest za przejaw męskości. Młody człowiek tak wychowany sądzi, że gdy pokona na pięści swojego przeciwnika, to zyska aprobatę i szacunek w swoim środowisku, w przeciwnym zaś wypadku, gdyby unikał agresywnej walki, to okaże się tchórzem<sup>22</sup>.

Do agresywnych zachowań może doprowadzić nie tylko przyjęcie wzorców postępowania ze środowisk subkultury i gangów, ale także wychowanie

<sup>19</sup> L. Berkowitz. *The concept of aggressive drive: Some additional considerations*. „Advances in Experimental Social Psychology” 1965 nr 2 s. 308.

<sup>20</sup> Frączek. *Z zagadnień psychologii agresji* s.33n.

<sup>21</sup> Wojciszke. *Relacje interpersonalne* s. 153-155.

<sup>22</sup> A.Z. *Agresja* s. 3.

w tzw. kulturze honoru. Kultura taka sankcjonuje agresję jako właściwą reakcję na zniewagę. U człowieka, który został wychowany w takiej kulturze, nawet drobne utarczki stają się polem walki o prestiż i reputację. Jest on bowiem przekonany, że wielką wartością jest tzw. zachowanie twarzy, i dlatego chętnie staje do walki o ratowanie honoru własnego i honoru rodziny w obliczu nawet najmniejszej zniewagi. Dobrym przykładem z historii może być wyzwanie na pojedynek jako odpowiedź niekiedy nawet drobną zniewagę.

Potężnym czynnikiem agresjotwórczym są mass media<sup>23</sup>. Nie dopuszcza nawet najmniejszej wątpliwości prawda, że częste oglądanie przemocy, nasila agresję widzów. Aktywizuje ono bowiem treści o agresywnym charakterze, stają się okazją do modelowania agresji i wykształcania wzorów zachowań ukierunkowanych na wyrządzanie krzywdy innym, a także rodzi osłabienie norm etycznych i obojętność wobec cudzego cierpienia.

Agresywne zachowania dzieci i młodzieży są czasem wywołane przez nieodpowiednie postępowanie w stosunku do nich przez katechetę czy wychowawcę. Wystarczy, że katechizowani czy wychowankowie zauważą brak życzliwości i szacunku wobec siebie bądź zbyt surowość czy nadużywanie kar, a w krótkim czasie odpowiedzią na takie traktowanie będzie agresja skierowana albo bezpośrednio na katechetę czy wychowawcę, albo na przedmioty przez nich wykładane<sup>24</sup>. W przypadku katechety agresja może przynieść jeszcze gorsze i czasem nieodwracalne skutki i obrócić się nie tylko przeciwko Kościołowi oraz wszelkim wartościom związanym z Kościołem, ale nawet przeciwko samemu Bogu.

Najbardziej pewnym sposobem wywołania agresji jest prowokacja zarówno w formie fizycznego ataku, jak i słownej obelgi. Prowokacja bowiem wzbudza gniew i cierpienie, a te z kolei motywują sprowokowaną osobę do ich pozbycia się za pośrednictwem agresji. Wzbudza ona także pragnienie rewanżu właśnie poprzez agresję. Ponadto prowokacja podważa dobre mniemanie, jakie sprowokowany miał o sobie, i dlatego wzbudza motywację, aby przez agresywne zachowanie je odzyskać. Należy podkreślić, że w zależności od wyznawanych postaw i przekonań religijnych to samo zdarzenie może być przez jednych rozumiane jako prowokacja usprawiedliwiająca agresję, a przez innych jako zdarzenie prawie niewinne.

---

<sup>23</sup> Zob. M. D y ś. *Wpływ mediów na relacje w rodzinie na podstawie badań w wybranych liceach ogólnokształcących miasta Lublina*. Lublin 2007 (mps BKUL).

<sup>24</sup> Por. O k o Ń. *Nowy Słownik Pedagogiczny* s. 15.

Bardzo ważnym czynnikiem powodującym agresję lub ją nasilającym jest pobudzenie emocjonalne. Dzieje się tak dlatego, że silne pobudzenie osłabia poznawczą kontrolę własnego zachowania, a także nasila oddziaływanie prowokacji. Jeżeli prowokacja pojawiła się w tym momencie, gdy sprowokowany przeżywał jeszcze jakieś wcześniejsze napięcie emocjonalne, wówczas tamto pobudzenie dodaje się do pobudzenia wywołanego aktualną prowokacją, a sprowokowany odbiera prowokację jako silniejszą, aniżeli była ona w rzeczywistości, co w konsekwencji prowadzi do silniejszego gniewu i agresji<sup>25</sup>.

### 3. AGRESJA JAKO ZŁO MORALNE

Z wyżej wymienionych określeń agresji i jej podziałów wynika, że agresja jest złem moralnym. Przeciwstawia się ona bowiem takim wartościom, jak: budowanie rodziny ludzkiej, braterstwo, poszanowanie naturalnych praw każdego narodu i każdej osoby ludzkiej do samostanowienia o sobie i do rozwijania swoich wartości<sup>26</sup>.

Zakaz krzywdzenia innych jest wprawdzie powszechnym składnikiem systemów etycznych nie tylko w chrześcijaństwie, ale także w islamie i buddyzmie, ale owa społeczna norma zakazująca agresji nie zawsze jest przestrzegana. Wiele ideologii zarówno w historii, jak i współcześnie wyłączało i wyłącza pewne grupy ludzi, a nawet całe narody spod obowiązującego prawa moralnego, co prowadzi do ich dehumanizacji, zaliczenia do „podludzi” czy wrogów klasowych. To zaś z kolei „usprawiedliwia” nie tylko jakieś drobne czyny agresywne wobec nich, ale niekiedy mordowanie ich bez skrpułów, a nawet ludobójstwo.

Każdy czyn agresywny godzi w godność osoby ludzkiej, która obdarzona duchową i nieśmiertelną duszą jest jedynym na ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego. Człowiek dzięki duszy oraz duchowym władzom rozumu i woli jest obdarzony wolnością, szczególnym znakiem obrazu Bożego. Ponadto od chwili poczęcia jest przeznaczony do szczęścia wiecznego. Każdy człowiek za pośrednictwem rozumu poznaje głos Boga, który skłania go do czynienia dobra, a unikania zła. Jest zobowiązany do kierowania się tym prawem, które odzywa się w jego sumieniu, a wypełnia się

<sup>25</sup> Wojciszke. *Relacje interpersonalne* s. 156-160.

<sup>26</sup> Sikorski. *Agresja* s. 24.



w miłości Boga i bliźniego. Wierność temu prawu, objawiająca się w życiu moralnym, świadczy o godności człowieka jako osoby<sup>27</sup>. Będąc jednak istotą obdarzoną przez Boga darem wolności, może wybierać dobro albo zło – czyn agresywny, czyli grzech. *Katechizm Kościoła Katolickiego* określa grzech jako wykroczenie „przeciw rozumowi, prawdzie, prawemu sumieniu; jest brakiem prawdziwej miłości względem Boga i bliźniego z powodu niewłaściwego przywiązania do pewnych dóbr. Rani on naturę człowieka i godzi w ludzką solidarność. Został określony jako «słowo, czyn lub pragnienie przeciwne prawu wiecznemu»” (KKK 1849). Grzechy, którymi są także czyny agresywne, należy oceniać według ich ciężaru. Czyn agresywny dotyczący materii poważnej, jaką jest np. życie lub zdrowie ofiary, dokonany z pełną świadomością i z własnego wyboru (bez przymusu fizycznego lub psychicznego), jest grzechem ciężkim i jak każdy grzech ciężki „pociąga on za sobą utratę miłości i pozbawia łaski uświęcającej, to znaczy stanu łaski. Jeśli nie zostanie wynagrodzony przez żal i Boże przebaczenie, powoduje wykluczenie z Królestwa Chrystusa i wieczną śmierć w piekle; nasza wolność ma bowiem moc dokonywania wyborów nieodwracalnych, na zawsze” (KKK 1861). Grzech lekki, czyli powszedni, także ten z dziedziny agresji, „jest popełniony wtedy, gdy w materii lekkiej nie przestrzega się normy prawa moralnego lub gdy nie przestrzega się prawa moralnego w materii ciężkiej, lecz bez pełnego poznania czy całkowitej zgody” (KKK 1862). Należy mieć świadomość, że nawet te czyny agresywne, które dają się sklasyfikować jako grzechy lekkie, nie tylko krzywdzą ofiarę agresji, ale także osłabiają miłość, uniemożliwiają postęp duchowy, prowadzą do wzrastania w egocentryzmie i egoizmie oraz stopniowo usposabiają agresora do popełnienia ciężkiego zła<sup>28</sup>. Dlatego warto posłuchać przestrogi św. Augustyna: „[...] tych grzechów, które nazywamy lekkimi, wcale sobie nie lekceważ, jeśli je ważysz. Lękaj się, kiedy je liczysz. Wiele drobnych rzeczy tworzy jedną wielką rzecz; wiele kropli wypełnia rzekę; wiele ziaren tworzy stos. Jaką więc mamy nadzieję? Przede wszystkim wyznanie...”<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Por. KKK 1703-1706.

<sup>28</sup> Por. KKK 1863.

<sup>29</sup> Św. Augustyn. *In epistulam Johannis ad Parthos tractatus* 1, 6. Cyt. za: KKK 1863.

#### 4. PRZECIWDZIAŁANIE AGRESJI I POWSTRZYMYWANIE JUŻ ISTNIEJĄCEJ

Skoro agresja jest nie tylko szkodliwa zarówno dla poszczególnych osób, jak i społeczeństw, ale także stanowi zło moralne, co jest bardzo ważne dla wszystkich szanujących prawa religijne i moralne, rodzi się konieczność znalezienia jakichś skutecznych działań przeciwdziałających agresji bądź hamujących czy osłabiających agresję już powstałą. Dwa najczęściej wskazywane sposoby na zahamowanie agresji to likwidacja agresji przez rozładowanie napięcia oraz poprzez jej karanie<sup>30</sup>.

Często wskazywany sposób likwidacji agresji poprzez rozładowanie napięcia, tzw. hipoteza *katharsis*, czyli „oczyszczenia”, jest nie do przyjęcia. Hipoteza ta głosi, że należy rozładować rodzące agresję pobudzenie poprzez wykonanie aktu agresywnego. W taki bowiem sposób miałyby spadać pobudzenie, co z kolei dawałoby szansę zaniechania dalszego zachowania agresywnego. Stwierdzono jednak, wbrew hipotezie *katharsis*, że dokonanie aktu agresji powoduje wprawdzie spadek fizjologicznego napięcia, ale nasila skłonność do dalszej agresji w stosunku do pokrzywdzonej osoby. Ponadto agresja często prowadzi do spirali przemocy. Dzieje się tak dlatego, że akt agresywny jest odczuwany przez agresora jako nagroda, ponieważ powoduje spadek nieprzyjemnego napięcia. Oprócz tego zachowanie agresywne wywołuje tendencję do jego uzasadnienia negatywnymi cechami ofiary, co z kolei nasila dalszą agresję. W końcu dokonanie lub nawet obserwacja aktu agresywnego osłabia działanie czynników hamujących agresję, a nasila działanie sygnałów wywołujących agresję. Dlatego należy zdecydowanie stwierdzić, że chociaż rozładowanie agresji przynosi przyjemną ulgę, to jednak jest zupełnie nieskutecznym sposobem hamowania dalszych czynów agresywnych<sup>31</sup>.

Innym sposobem na agresję, aprobowanym przez wielu, a sceptycznie przyjmowanym przez psychologów, jest stosowanie odpowiednich kar za czyny agresywne. Kary pełnią funkcję odstrasżającą, kiedy ukaranie agresji hamuje jej wystąpienie u innych osób, i funkcję korekcyjną, gdy ukaranie za czyn agresywny powoduje zahamowanie jego ponownego wystąpienia u agresora. Należy zauważyć, że kary rzeczywiście działają skutecznie na agresywne zachowania zwierząt, ale w stosunku do ludzi ich skuteczność jest kontrowersyjna. Dość liczne badania potwierdzają, że kara niewątpliwie może

<sup>30</sup> Wojciszke. *Relacje interpersonalne* s. 161-163.

<sup>31</sup> Tamże.

spełniać funkcję odstrasżającą. Obserwacja agresora, którego działanie agresywne zostało ukarane, powoduje spadek agresji u obserwatorów. W takim jednak przypadku mniej istotna jest surowość kary, ale jej nieuchronność. Potencjalny agresor musi dojść do przekonania, że wcześniej czy później zostanie za swój agresywny czyn ukarany. Jeżeli chodzi o funkcję korekcyjną kary, to jej skuteczność ogranicza wiele czynników. Po pierwsze, agresja jest często przynosi zysk dla agresora (np. agresywne dziecko postawi na swoim i rodzice ustępują). Absolutnym zatem wymogiem skutecznego karania jest odebranie agresji instrumentalnej wartości bądź stosowanie kar odpowiednio silnych, ażeby ich negatywne konsekwencje dla agresora przeważały nad zyskami z czynu agresywnego. Po przeliczeniu agresor dochodzi do wniosku, że agresja się „nie opłaca”, ponieważ więcej na niej stracił, aniżeli zyskał. Należy jednak pamiętać, że stosowanie bardzo surowych kar może pociągnąć bardzo złe skutki. Tak może być przy fizycznym karaniu agresji dziecka, które dostarcza mu dalszych wzorców agresywnego zachowania. Agresja ulega osłabieniu tylko wtedy, gdy karaniu agresji towarzyszy nagradzanie alternatywnych sposobów zachowania<sup>32</sup>.

Obydwa proponowane sposoby hamowania agresji nie dają pożądaných efektów. Dlatego większą szansę na skuteczność w tym działaniu mają złożone interwencje psychologiczne, w których usiłuje się usunąć agresję poprzez eliminację różnych wzbudzających ją i podtrzymujących czynników oraz poprzez dostarczanie alternatywnych wzorców zachowania. Należy najpierw przyjąć, że nasilenie agresji u dzieci jest skutkiem wychowania w rodzinie charakteryzującej się spiralą obustronnego przymusu. W takiej rodzinie jako środki przymusu rodzice stosują poniżanie, wyśmiewanie oraz agresję słowną i fizyczną, natomiast dzieci usiłują wymusić na rodzicach określone zachowania poprzez płacz, napady złości, a także przez agresję słowną i fizyczną. Owe kontrataki dziecka bardzo często kończą się wycofaniem rodziców z próby interwencji, a to powoduje utrwalenie się agresji u dziecka. Rodzice powinni tę spiralę przerwać za pomocą takich działań, które nie opierają się na przymusie, uwzględniają natomiast komunikowanie się z dzieckiem i negocjacje oraz nagradzanie go za zachowania prospołeczne, pomocowe, ukierunkowane na spowodowanie jakiejś korzyści dla innych. Tego rodzaju zachowania mogą mieć charakter materialny (datek, pomoc w nauce, w wykonaniu jakiegoś zadania), biologiczny (honorowy krwiodawca, deklaracja na oddanie swoich organów) lub psychiczny (emoc-

<sup>32</sup> Tamże.

jonalne wsparcie w nieszczęściu). Szczególnym rodzajem zachowania pomocowego jest altruizm. Jest to takie działanie, które albo nie przynosi żadnych korzyści, albo nawet przynosi altruście stratę<sup>33</sup>.

Fundamentem jednak, na którym należy budować swoje człowieczeństwo, aby osiągnąć tego rodzaju zachowania, czyli aby owocna była praca wychowawcza dotycząca zapobiegania agresji, jest Ewangelia, a w znaczeniu najściślejszym Chrystusowe przykazanie miłości. Kiedy jeden z faryzeuszy, uczony w Piśmie zapytał Jezusa, które jest największe przykazanie, „On mu odpowiedział: «Będziesz miłował Pana Boga swego całym swoim sercem, całą swoją duszą i całym swoim umysłem». To jest największe i pierwsze przykazanie. Drugie podobne jest do niego: «Będziesz miłował swego bliźniego jak siebie samego»” (Mt 22, 36-39)<sup>34</sup>. Jezus nie identyfikuje miłości Boga z miłością bliźniego, ale zdecydowanie stwierdza, że miłość bliźniego w hierarchii przykazań Bożych jest tak konieczna, jak konieczna jest miłość Boga. Bóg jako Stwórca, Pan i Zbawiciel jest na pierwszym miejscu, ale zaraz po Nim idzie człowiek – bliźni, którym jest każdy bez względu na płeć, wykształcenie, zajmowane stanowisko, pochodzenie czy kolor skóry. Miłość bliźniego ma być taka „jak samego siebie”, czyli powinna angażować całego człowieka: jego serce, duszę i myśli oraz objawiać się w dobrych czynach<sup>35</sup>.

W tzw. mowie pożegnalnej Jezus Chrystus, wobec podjęcia największego czynu miłości do człowieka – śmierci krzyżowej dla zbawienia wszystkich ludzi – i bliskiego rozstania ze swoimi uczniami, przykazanie miłości nazwał „przykazaniem nowym” i wezwał, aby wprowadzono je w życie: „Przykazanie nowe daję wam, abyście się wzajemnie miłowali, tak jak Ja was umiłowalem; abyście i wy tak się miłowali wzajemnie. Po tym wszyscy poznają, żeście uczniami moimi, jeżeli będzie się wzajemnie miłowali” (J 13, 34-35). To przykazanie wzajemnej miłości stanowi ostatnią wolę Jezusa, Jego testament, przekazany uczniom. Jako przykazanie nowe, otrzymało nowego ducha, nową skuteczność i nowy ideał, którym jest sam Jezus. Miłość wzajemna polecona w tym przykazaniu ma być na wzór tej miłości, jaką Chrystus nas umiłowal. Jezus swoją miłością objął wszystkich ludzi bez wyjątku,

---

<sup>33</sup> Tamże s. 163-164; zob. M. Zając. *Agresja wśród młodzieży jako problem katechetyczny*. W: *Katecheza młodzieży*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2003 s. 335-371.

<sup>34</sup> Por. Mk 12, 28-31.

<sup>35</sup> Por. *Pismo Święte Nowego Testamentu w 12 tomach*. Red. E. Dąbrowski, F. Gryglewicz. T. III. Cz. 1: *Ewangelia według św. Mateusza. Wstęp – Przekład – Komentarz*. Oprac. J. Homerski. Poznań-Warszawa 1979 s. 299-300.

a nawet nieprzyjaciół<sup>36</sup>. Prawdziwa miłość (gr. ἀγάπη [agápe]) nie jest możliwa i nie ma wartości, jeśli nie będzie miłością bliźniego w imię miłości Boga<sup>37</sup> i Chrystusa. Właśnie słowa: „tak jak ja was umiłowałem” stanowią o specyfice tej miłości, której tak piękny, pełen pokory wyraz dał Jezus, obmywając nogi uczniom, a następnie oddając życie za ludzi. Ponadto wzajemna miłość stanowi cechę charakterystyczną ucznia Chrystusa, odróżniającą go od reszty świata<sup>38</sup>.

W tej samej mowie pożegnalnej Jezus jeszcze raz wezwał do realizacji przykazania wzajemnej miłości i podkreślił, o jaką miłość chodzi: „To jest moje przykazanie, abyście się wzajemnie miłowali, tak jak Ja was umiłowałem. Nikt nie ma większej miłości od tej, gdy ktoś życie swoje oddaje za przyjaciół swoich” (J 15, 12-13). Chrystus znowu podkreśla, że nie ma miłości do Niego bez miłości do bliźnich i żąda takiej właśnie miłości. Miarą tej miłości jest Jego miłość do uczniów. Moralność chrześcijańska nie realizuje abstrakcyjnego wzoru, nie polega na podporządkowaniu się bezosobowemu prawu, lecz na miłości do osoby, która przejawia się w myślach, uczuciach i w działaniu. Dowodem zaś najwyższej miłości jest ofiara z życia złożona za drugiego człowieka. Ten dowód miłości do bliźnich dał Jezus, umierając na krzyżu za wszystkich ludzi<sup>39</sup>.

Św. Jan Ewangelista w swoim Pierwszym Liście stwierdza, że przykazanie Boże „jest takie, abyśmy wierzyli w imię Jego Syna, Jezusa Chrystusa i miłowali się wzajemnie tak, jak On nam nakazał” (1 J 3, 23). W tych słowach św. Jan wyjaśnia, że wiara w Jezusa (w imię Jezusa) odznacza się nie tylko przyjęciem prawd, które On głosił, ale przede wszystkim bezwarunkowym posłuszeństwem temu, co On głosił. Jezus zaś wskazał nam miłość do bliźnich, jako swoje naczelne przykazanie. Dlatego trzeba tę Jego naukę w życiu stosować<sup>40</sup>. Ponadto Ewangelista dodaje, aby nikt nie miał żadnej wątpliwości: „Takie zaś mamy od Niego [Boga] przykazanie, aby ten, kto miłuje Boga, miłował też i brata swego” (1 J 4, 21). Ponieważ „jeśli

<sup>36</sup> Por. Łk 10, 29. 36; Mt 5, 43-48.

<sup>37</sup> Por. 1 J 3, 14.

<sup>38</sup> *Pismo Święte Nowego Testamentu w 12 tomach*. Red. E. Dąbrowski, F. Gryglewicz. T. IV: *Ewangelia według św. Jana. Wstęp – Przekład z oryginału – Komentarz*. Oprac. L. Stachowiak. Poznań–Warszawa 1975 (dalej: PSNT-4) s. 308-309.

<sup>39</sup> *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami*. Red. M. Peter (Stary Testament), M. Wolniewicz (Nowy Testament). Wyd. 3. Poznań 1994 s. 270; por. PSNT-4 s. 326-327; por. 1 J 3, 16.

<sup>40</sup> *Pismo Święte Nowego Testamentu w 12 tomach*. Red. E. Dąbrowski. T. 11: *Listy Kato-lickie. Wstęp – Przekład z oryginału – Komentarz*. Poznań 1959 (dalej: PSNT-11) s. 402-403.

ktoś mówił: «Miłuję Boga», a brata swego nienawidził, jest kłamcą, albowiem, kto nie miłuje brata swego, którego widzi, nie może miłować Boga, którego nie widzi” (1 J 4, 20). Powodem, dla którego należy miłować „braci”, jest nie tylko *humanitas*, ale przede wszystkim Boże przykazanie, Boża wola. Miłości Boga, który jest Duchem, nikt nie może skontrolować. Bliźnich natomiast widzimy nieustannie i z nimi przebywamy. Stąd łatwiej jest okazać miłość widzialnym braciom aniżeli niewidzialnemu Bogu. Oprócz tego ta miłość okazana drugiemu człowiekowi daje gwarancję, że miłujemy samego Boga. Zapewnia o tym sam Chrystus w słowach: „Wszystko, co uczyniliście jednemu z tych braci moich najmniejszych, Mnieście uczynili” (Mt 25, 40). Św. Jan zachęca do wzajemnej miłości także w swoim Drugim Liście: „A teraz proszę Cię, Pani [tą przenośnią określa Apostoł nieznaną nam gminę chrześcijańską w Azji Mniejszej], abyśmy się wzajemnie miłowali. A pisząc to, nie głoszę owego przykazania, lecz to, które mieliśmy od początku” (2 J w. 5). Apostoł zaznacza, że przykazanie miłości wzajemnej nie jest nowe, ale obowiązuje już od chwili, kiedy on i pozostali wierzący rozpoczęli chrześcijańskie życie. I prosi adresatów swojego Listu, aby przykazanie wzajemnej miłości stało się charakterystyczną cechą wszystkich wiernych, a także, aby i on został objęty tą samą miłością. Nie wiadomo, może wśród adresatów tego Listu były pewne trudności z realizacją przykazania wzajemnej miłości oraz obdarowywania miłością także jego Autora<sup>41</sup>.

Kościół już od samego początku swego istnienia przykazanie miłości Boga i człowieka przyjął za podstawową normę obowiązującą w życiu społecznym. Św. Łukasz Ewangelista, opisując życie pierwotnego Kościoła, stwierdził: „Trwali oni w nauce Apostołów i we wspólnocie, w łamaniu chleba i w modlitwach... Ci wszyscy, co uwierzyli, przebywali razem i wszystko mieli wspólne. Sprzedawali majątki i dobra i rozdzielali je każdemu według potrzeby” (Dz 2, 42. 44-45). „Jeden duch i jedno serce ożywiało wszystkich. Żaden nie nazywał swoim tego, co posiadał, ale wszystko mieli wspólne... Nikt z nich nie cierpiał niedostatku, bo właściciele pól albo domów sprzedawali je i przynosili pieniądze uzyskane ze sprzedaży i składali u stóp Apostołów. Każdemu też rozdzielano według potrzeby” (Dz 4, 32-35). Piękne świadectwo realizacji przykazania miłości posuniętej aż do miłości nieprzyjaciół dał św. Szczepan. Kamienowany, przed śmiercią modlił się za swoich nieprzyjaciół: „«Panie Jezu, przyjmij ducha mego». A gdy osunął się

<sup>41</sup> PŚnT-11 s. 446-447.

na kolana, zawołał głośno: «Panie, nie poczytaj im tego grzechu». Po tych słowach skonał” (Dz 7, 59-60). Już przez dwadzieścia wieków Kościół, wzywając do realizacji przykazania miłości i sam je realizując, wydaje wielkich świętych – ludzi, dla których Bóg i człowiek stanowią największą wartość. Dlatego są oni, zwłaszcza dla wierzących, prawdziwymi wzorami osobowymi<sup>42</sup>. Kościół ukazując swoich wielkich świętych, nie pragnie tylko podziwu dla nich, ale wzywa szczególnie rodziców, katechetów i wychowawców, aby w swoich programach wychowawczych uwzględniali te postacie.

Najcenniejszym źródłem chrześcijańskiej nauki o wychowaniu jest Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, która określa wychowanie jako dążenie do „kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział. Należy więc zgodnie z postępowaniem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych” (DWCH 1).

W tak definiowanym wychowaniu mieści się kilka istotnych elementów. Po pierwsze, dokument soborowy podkreśla, że najgłębszą istotę wychowania chrześcijańskiego stanowi doskonalenie człowieka jako osoby. Następnym elementem, podkreślanym szczególnie przez Deklarację o wychowaniu chrześcijańskim, są płaszczyzny wychowania, na których powinno ono przebiegać tzn. płaszczyzna fizyczna, intelektualna, moralna, duchowa itp. Kolejny istotny element soborowej definicji wychowania chrześcijańskiego ukazuje tzw. kierunek, ku któremu zmierzać powinno wychowanie. Kierunkiem tym jest kształtowanie człowieka jako osoby, które jest istotnym elementem wychowania. Kierunek ten jest konieczny, aby człowiek mógł zrealizować swoje ludzkie cele, w tym przede wszystkim cel ostateczny. Ponieważ jednak realizacja tego celu dokonuje się przez udział człowieka w konkretnej rzeczywistości społecznej w całym procesie chrześcijańskiego wychowania, chodzi o kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, ale również dla dobra społeczności, której jest on członkiem, w której żyje i działa<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> Zob. H. Słotwińska. *Wychowawcza wartość wzorów osobowych*. Lublin 2008.

<sup>43</sup> H. Skorowski. *Wychowanie do postaw etycznych w społeczeństwie demokratycznym*. „Seminare” 1994 s. 119-120; por. J. Majka. *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*. „Chrześcijanin w świecie” 1976 nr 4-5 s. 51.

Sobór Watykański II, szukając drogi odnowy, wskazał na potrzebę wychowania, a zwłaszcza pogłębiania życia duchowego. Życie duchowe jest wynikiem przenikania ducha Chrystusowego w życie wewnętrzne ludzi i wyraża się w dążeniu do doskonałości jako owocu wychowania chrześcijańskiego<sup>44</sup>.

Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim nie opowiada się ściśle za konkretnym kierunkiem pedagogicznym. Można powiedzieć, że preferuje uniwersalizm, czyli ujęcie wychowania jako całości składającej się z wielości. Pragnie wykorzystać w wychowaniu wartości humanistyczno-religijne. Nie pomniejsza znaczenia środowiska naturalnego, kulturalnego oraz szkolnego, szczególną jednak rolę przypisuje rodzinie. Za pierwszy środek wychowania uważa katechizację, gdyż „ona to oświeca i wzmacnia wiarę, karmi życie według ducha Chrystusowego, doprowadza do świadomego i czynnego uczestniczenia w misterium liturgicznym i pobudza do działalności apostołskiej” (DWCH 4). Propozycje pedagogiczne Deklaracji adresowane są nie tylko do wierzących, lecz także do ludzi obojętnych, a nawet niewierzących. Kościół bowiem pragnie wychowywać wszystkich.

*Dyrektorium ogólne o katechizacji* podejmując zagadnienie wychowania w sposób szczególny akcentuje wychowanie w kontekście praw ludzkich<sup>45</sup>, chrześcijańskiego wychowania w rodzinie<sup>46</sup>, a także wychowania przez ewangelizację<sup>47</sup>.

Szczególną rolę w wychowaniu odgrywa formacja postaw chrześcijańskich na fundamencie Pisma Świętego jako zasadniczego źródła katechezy. Ono nadaje nauczaniu religijnemu charakter twórczy, wskazuje cel, do którego powinno to nauczanie zmierzać. Wobec tego niezmiernie ważne dla procesu dydaktycznego katechezy jest wychowywanie uczniów do osobistego rozważania słowa Bożego oraz do wzbudzania w nich potrzeby kształtowania swojego życia w oparciu o nie. Otwarcie się bowiem katechizowanych na mówienie Boga przez Słowo, na dialog osobowy z Chrystusem wzmacnia proces uczenia się o Bogu i o tym, co stanowi istotę wiary. Jest to skutek włączenia przeżywania orędzia zbawczego do procesu dydaktycznego katechezy<sup>48</sup>. Pismo Święte ustawia katechizowanych w bliskiej relacji z Bogiem, w której centralną funkcję spełnia Osoba Jezusa Chrystusa. Prawda,

<sup>44</sup> Por. DWCH 1 i 2.

<sup>45</sup> Por. DOK 18.

<sup>46</sup> Por. DOK 76.

<sup>47</sup> Por. DOK 147.

<sup>48</sup> M. Majewski. *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*. Kraków 1986 s. 146-148.



jaką jest On sam nie podlega zmianom, odznacza się wiecznie trwającą aktualnością, dlatego też dogłębnie angażuje człowieka. Ze względu na jej charakter pogładowy, konkretny i egzystencjalny inspiruje katechizowanych do pełniejszego odkrywania jej w czasie katechezy<sup>49</sup>.

Bardzo istotne jest również wychowanie ukierunkowane na przygotowanie uczniów do dojrzałego przeżywania i uczestnictwa w liturgii, a więc kształtowanie postawy liturgicznej<sup>50</sup>. Wprowadzenie katechizowanych, poprzez obrzędy liturgiczne, w świat symboli i znaków<sup>51</sup> sprawia, że wiedza dotycząca liturgii nie jest tylko czystą teorią. Dzięki temu katechizowani mogą z większym przekonaniem odbierać związane z nią wiadomości podawane na katechezie. Ponadto życie w bliskiej łączności z podstawowymi symbolami chrześcijańskimi, takimi jak krzyż, woda, światło, ołtarz, wzbudza u wychowanków potrzebę ich wyjaśniania i odkrywania ukrytego w nich głębszego sensu

Ważną rolę w procesie wychowania katechetycznego odgrywa docieranie do wewnętrznych struktur obecnej rzeczywistości i ukierunkowanie katechezy na przyszłość. Wychowankowie rozwijają siebie nie tylko w określonej grupie środowiskowej, kontaktując się z katechetami, wychowawcami, ale również doświadczając życia w jego ciągłym biegu i w różnych uwarunkowaniach<sup>52</sup>.

Współczesna katecheza kładzie szczególny nacisk na aktywność uczniów<sup>53</sup>, przejawiającą się m.in. w stawianiu pytań i szukaniu odpowiedzi w Objawieniu Bożym. Ponadto ważne jest tutaj także rozwijanie u katechizowanych poczucia odpowiedzialności celem wypracowania gotowości i zdolności do życia opartego na ukształtowanych postawach religijnych oraz własnych przemyśleniach i decyzjach.

W obecnych czasach wśród katechizowanych dzieci i młodzieży coraz częściej dostrzega się brak wiary we własne siły, sceptyczne podejście do nauki i wiary, brak inicjatywy i samodzielności w rozwiązywaniu swoich problemów. W takiej sytuacji przed katechezą, której zadaniem – poprzez

<sup>49</sup> Tenże. *Tożsamość katechezy integralnej*. Kraków 1995 s. 45.

<sup>50</sup> Zob. W. Głowa. *Liturgia miejscem i źródłem przepowiadania*. Przemyśl 1999.

<sup>51</sup> Zob. C. Rogowski. *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu*. Lublin 1999; W. Głowa. *Znaki i symbole w liturgii*. Przemyśl 1995; S. Kulpaczyski. *Symbole w odbiorze katechizowanych dzieci*. Lublin 2002; W. Hoffsmeyer. *Przepowiadać znakami*. Przeł. R. Froń. Kielce 2000.

<sup>52</sup> M. Majewski. *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*. Kraków 1995 s. 85.

<sup>53</sup> Por. DCG 75.

wychowanie – jest kształtowanie postaw religijnych, otwierają się ogromne możliwości właściwego oddziaływania. Poprzez wychowanie kształtujące postawę nadziei, radości, optymizmu i wiary w siebie katecheza pomaga uwierzyć we własne siły, możliwości i z dystansu spojrzeć na problemy, których w życiu nie sposób uniknąć.

Właściwe pokierowanie procesem wychowania katechetycznego, prowadzącego do spotkania katechizowanego z Bogiem, wzmacnia siły ucznia i wzbogaca go w wartości. Wiara bowiem, ucząc go prawdziwej miłości, wskazuje, które wartości nadają życiu sens. Dzięki zaakceptowaniu chrześcijańskiego systemu wartości, nauczanie katechetyczne nabiera niezbędnej mocy. Na skutek otwarcia się katechizowanego na rzeczywistość wiary treści, z jakimi zapoznaje się w procesie dydaktycznym katechezy, stają się jego osobistą własnością. Młodzież bowiem najlepiej pamięta to, o czym się sama przekonała, na co wewnątrz otworzyła się i co pokochała. Dzięki świadomej wierze, decyzji pójścia za Chrystusem, przekazywane podczas katechezy prawdy mają duże znaczenie dla uczniów. W przypadku braku wychowania rozwijającego wiarę, są one jedynie teoretycznym systemem, nieodgrywającym większej roli<sup>54</sup>. Innym równie ważnym aspektem wychowania jest uwzględnienie wrażliwości i godności każdego wychowanka. Jakiegokolwiek przejawy braku szacunku czy niesprawiedliwości niweczą wszelkie starania wychowawcze.

Analizując historię wychowania, można stwierdzić, że dążenie nawet do wysokowartościowych celów wychowawczych nie gwarantuje automatycznie poprawności procesu wychowawczego. Psychologia wychowawcza zwraca baczna uwagę na przebieg samego procesu wychowawczego. Chodzi o uniknięcie niewłaściwych postaw wobec wychowanków, takich jak: pogardzanie, przezywanie, stosowanie nieodpowiednich kar itp.

Proces wychowania winny więc cechować:

- (1) uznanie samodzielności i indywidualnej wolności wychowanka, co odróżnia demokrację od dyktatury;
- (2) poszanowanie godności innych ludzi i własnej – nie można uwłaczać czci wychowanka, upokarzać go i zawstydząć, należy darzyć szacunkiem wszystkich ludzi, niezależnie od ich wieku, pozycji społecznej, rasy itp.;
- (3) przejrzystość decyzji dotyczących wychowanka – są takie sytuacje, gdy nie można pozostawić samodzielności wychowankowi, bo decyzje muszą

---

<sup>54</sup> M. Majewski. *Spotkania katechezy z teologią*. Kraków 1995 s. 12.

podjąć dorośli, powinni oni wtedy otwarcie przedłożyć i umotywować wybór takiego, a nie innego rozstrzygnięcia;

- (4) niestosowanie przymusu – nie można zmuszać wychowanka do osiągnięć, nie licząc się przy tym z jego wolą i możliwościami; należy mu pomóc w rozwijaniu jego własnych uzdolnień;
- (5) uczulenie na prawa innych ludzi – łączy się to z koniecznością pewnych regulacji społecznych, które zagwarantują godność osobistą, samostanowienie i wolność indywidualną innych ludzi, jak również zapobiegają próbom wyrządzenia krzywdy, postawie nietolerancji, szkodliwej lekko-myślności czy dążeniu do nieumiarkowanej korzyści ze szkodą dla innych<sup>55</sup>.

Katecheza winna wydobyć z osoby ludzkiej jej człowieczeństwo i tak działać, by człowiek zaczął być sobą<sup>56</sup>. Dlatego ważne jest, by katecheza zapewniała człowiekowi daleko posunięty rozwój sił, do jakich jest zdolny, i szeroki zakres wykształcenia, jaki może zdobyć. Chodzi o to, by z katechizowanego wydobyć jak najwięcej i zaprowadzić go jak najdalej. Katecheza powinna wyzwalać w młodym człowieku chęć pracy nad sobą. Ukazując wzorce i możliwości działania, budząc zainteresowania, katecheza może pobudzać do wciąż nowego pogłębiania i odświeżania wewnętrznego oraz do umiejętności wyzwolenia z zafałszowań, które szczególnie towarzyszą cywilizacji dzisiejszej epoki. Katecheza czyni to poprzez „plastyczność” duchową<sup>57</sup>.

Jeśli uwzględni się różne koncepcje psychologiczne człowieka<sup>58</sup> i systemy wychowania<sup>59</sup>, rysuje się przed katechezą system wychowania personalistycznego, gdyż jako taki może on spełniać funkcję wychowania integral-

<sup>55</sup> S. K u c z k o w s k i. *Strategie wychowawcze*. Kraków 1985 s. 32.

<sup>56</sup> M. Ś n i e ż y Ń s k i. *Metody wszechstronnego nauczania i uczenia się*. Kraków 1991 s. 5.

<sup>57</sup> B. S u c h o d o l s k i. *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa 1947 s. 71.

<sup>58</sup> Por. T. K u k o ł o w i c z. *Pomagamy w samowychowaniu*. Warszawa 1978 s. 42-50. Autorka, powołując się na J. Kozielskiego, podaje trzy koncepcje psychologiczne człowieka: behawiorystyczną (człowiek reaktywny), psychodynamiczną (człowiek niedoskonały), poznawczą (człowiek samodzielny). Pierwsze dwie koncepcje zwalniają od odpowiedzialności za postępowanie, nie oczekując od dziecka lub młodego człowieka pracy nad sobą. Usprawiedliwienie swego postępowania doszukuje się w środowisku lub nie zaspokojonych potrzebach (s. 49-50). Poznawcza koncepcja człowieka wyraża się w tym, że zgromadzone przez człowieka informacje stają się materiałem, który podlega przetworzeniu, służy przewidywaniu i planowaniu działania, a także jego organizowaniu.

<sup>59</sup> Por. S. K u n o w s k i. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 2001 s. 94-150. Autor podaje szeroką charakterystykę współczesnych systemów wychowania, takich jak system wychowania chrześcijańskiego, liberalnego i socjalistycznego.

nego<sup>60</sup>, zmierzającego do ukształtowania, pogłębienia i poszerzenia osobowości człowieka. Osobowość jest wprawdzie człowiekowi dana, gdyż jest on osobą przez swą wyodrębnioną rozumność, przez zdolność do działania wedle swego indywidualnego rozeznania, czyli przez swą podstawową wolność, ale z samego pojęcia osoby, która jest świadomością substancji, wynika jej dynamika, i to dynamika dwojakiego rodzaju. Osobowość pojawia się i potwierdza przez działanie i w tymże działaniu rozwija się i doskonali. Wynika z tego, że osobowość jest również człowiekowi zadana, i to znowu w podwójnym sensie: w znaczeniu własnej odrębności, dróg własnego powołania, i w sensie obowiązku coraz to doskonalszego jej wypełnienia, pogłębienia zdolności łatwego i skutecznego wyboru dobra, a ściślej – zespołu dóbr szczegółowych, wartości, których osiągnięcie ma dopełniać każdą poszczególną osobę i przyczyniać się do wzrostu dobra wspólnego, czyli umożliwiać, ułatwiać doskonalenie i rozwój innym ludziom<sup>61</sup>.

W naszych czasach koniecznością staje się poszukiwanie nowych sposobów rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży. Obok pytań dotyczących wiary i sensu życia stawiane są także pytania charakterystyczne dla obecnej epoki. Pytania te koncentrują się wokół zagadnień aborcji, eutanazji, homoseksualizmu itp. Katecheza, chcąc wychowywać i przez to kształtować postawę wiary i inne postawy religijne, musi odczytywać „znaki czasu”. Biorąc pod uwagę nauczanie Kościoła, wskazówki katechetów oraz uwarunkowania społeczno-kulturalne, katecheza powinna poszukiwać nowych, bardziej skutecznych form realizowania procesu wychowawczego, zmierzającego do ukształtowania świadomej, wyrażającej się w świadectwie życia dojrzałej wiary<sup>62</sup>.

Podsumowując, należy stwierdzić, że agresja pod każdą postacią, bez względu na to, czy dotyczy materii ciężkiej, czy lekkiej, stanowi zło moralne. Jezus Chrystus przez swoją mękę, śmierć i zmartwychwstanie zwyciężył wszelkie zło, a każdy, kto w sakramencie chrztu świętego został włączony w Chrystusa, już ma udział w Jego zwycięstwie. Z tego względu, skoro żaden człowiek nie może przejść obojętnie wobec problemu agresji, która godzi w podstawowe prawa osoby ludzkiej, tym bardziej wierzący w Chrystusa są zobowiązani do refleksji nad tym problemem i szukania środków zaradczych.

<sup>60</sup> Por. J. M a j k a. *Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym*. W: F. A d a m - s k i. *Człowiek – Wychowanie – Kultura*. Kraków 1993 s. 96-106.

<sup>61</sup> Tamże s. 98.

<sup>62</sup> Zob. S ł o t w i ń s k a. *Kształtowanie postaw religijnych* s. 208-220.

## BIBLIOGRAFIA

- A.Z.: Agresja. W: Słownik Socjologii i Nauk Społecznych. Red. G. Marschall. Red. naukowa wyd. pol. M. Tabin Warszawa 2006 s. 3.
- Agresja. W: Uniwersalny Słownik Języka Polskiego. Red. S. Dubisz. T. 1. Warszawa 2003 s. 27.
- Dyś M.: Wpływ mediów na relacje w rodzinie na podstawie badań w wybranych liceach ogólnokształcących miasta Lublina. Lublin 2007 (mps BKUL).
- Frączek A.: Z zagadnień psychologii agresji. Warszawa 1975.
- Głowa W.: Znaki i symbole w liturgii. Przemyśl 1995.
- Liturgia miejscem i źródłem przepowiadania. Przemyśl 1999.
- Hoffsmeyer W.: Przepowiadać znakami. Przeł. R. Froń. Kielce 2000.
- Kuczkowski S.: Strategie wychowawcze. Kraków 1985.
- Kukołowicz T.: Pomagamy w samowychowaniu. Warszawa 1978.
- Kulpaczyński S.: Symbole w odbiorze katechizowanych dzieci. Lublin 2002.
- Kunowski S.: Podstawy współczesnej pedagogiki. Warszawa 2001.
- Lorenz K.: Evolution and Modification of Behavior. Chicago 1965.
- Tak zwane zło. Wyd. 3. Warszawa 1996.
- Majewski M.: Katecheza wierna Bogu i człowiekowi. Kraków 1986.
- Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej. Kraków 1995.
- Spotkania katechezy z teologią. Kraków 1995.
- Tożsamość katechezy integralnej. Kraków 1995.
- Majka J.: Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym. W: F. Adamski. Człowiek – Wychowanie – Kultura. Kraków 1993 s. 96-106.
- Okoń W.: Nowy Słownik Pedagogiczny. Wyd. 3. Warszawa 2001.
- Ranschburg J.: Lęki, gniew, agresja. Warszawa 1980.
- Rogowski C.: Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu. Lublin 1999.
- Sikorski T.: Agresja. W: Słownik Teologiczny. Red. A. Zuberbier. Wyd. 2. Katowice 1998 s. 24-25.
- Skórny Z.: Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się. Warszawa 1968.
- Słotwińska H.: Agresja i przemoc wśród młodzieży. W: Katecheza młodzieży. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2003 s. 308-310.
- Wychowawcza wartość wzorów osobowych. Lublin 2008.
- Słownik Psychologiczny. Red. W. Szewczyk. Warszawa 1985.
- Suchodolski B.: Wychowanie moralno-społeczne. Warszawa 1947.
- Śnieżyński M.: Metody wszechstronnego nauczania i uczenia się. Kraków 1991.
- Wojciszke B.: Relacje interpersonalne. W: Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 3. Red. J. Strelau. Gdańsk 2000.
- Zajac M.: Agresja wśród młodzieży jako problem katechetyczny. W: Katecheza młodzieży. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2003 s. 335-371.