

ALEKSANDRA EWA GAŁA

## M. L. HOFFMANA KONCEPCJA ROZWOJU MOTYWACJI ALTRUISTYCZNEJ

### WPROWADZENIE

Rozwój moralny dokonuje się z jednej strony na drodze coraz skuteczniejszego kontrolowania impulsów antyspołecznych, z drugiej zaś poprzez coraz częstsze i bardziej doskonałe formy wyświadczania dobra. Dojrzała pod względem moralnym osoba łączy w sobie sprawność zarówno „nie czynienia nikomu co jej niemiłe“, jak i „czynienia innym tego, co chciałaby, aby i jej czyniono“. Pomijanie w wychowaniu kóregoś z tych aspektów moralności równa się poważnemu zubożeniu człowieka o coś, co jest właśnie typowo ludzkie. Ze względu na to, że rozwijanie tych dwu wymiarów postawy moralnej dokonuje się na podstawie innych mechanizmów psychologicznych, uzasadnione wydaje się potraktowanie ich w refleksji naukowej jako odrębne procesy.

Wnikliwą psychologicznie i bogatą w implikacje pedagogiczne koncepcję rozwoju motywacji altruistycznej prezentuje M. L. Hoffman. Według niego warunkiem koniecznym (choć nie wystarczającym) pojawienia się u określonej osoby zachowania altruistycznego jest doznanie przez nią cierpienia spowodowanego cierpieniem innej osoby. Przeżycie to zawiera w sobie zarówno ładunek emocjonalny, jak i poznawczy [Hoffman 1976 s. 138]. Jego jakość zależna jest od procesu dojrzewania jednostki oraz szeroko pojętego uczenia. Kolejnym etapom rozwoju współcierpienia oraz czynnikiem wychowawczym je warunkującym Hoffman poświęca w swojej koncepcji najwięcej uwagi. Zagadnienie przejścia od swoiście rozumianego „dostrzeżenia“ cierpienia innych ludzi do konkretnych czynów altruistycznych traktuje dość marginalnie.

W kolejnych częściach artykułu przedstawione zostaną zasadnicze elementy koncepcji M. L. Hoffmana.

## 1. ROZWÓJ CIERPIENIA EMPATYCZNEGO

Jak już zostało powiedziane, podstawą pojawienia się u jednostki zachowania altruistycznego jest przeżycie przez nią cierpienia wywołanego cierpieniem innej osoby. Przeżycie to nazwane jest przez Hoffmana cierpieniem empatycznym [Hoffman 1976 s. 126]. Posiada ono duży ładunek emocjonalny. Istnieje wiele wyjaśnień pochodzenia cierpienia empatycznego, wszystkie one jednak dają się sprowadzić do dwóch klasycznych ujęć.

Według jednego z tych ujęć empatia pojawia się w bardzo wczesnym dzieciństwie. Mechanizm, za pomocą którego się rozwija, polega na przeniesieniu fizycznego napięcia z matki na dziecko. Kiedy matka doświadcza cierpienia, jej ciało staje się napięte, sztywne, a w rezultacie dziecko trzymane w tym czasie na jej ręku także doświadcza cierpienia. Następnie mimika i ekspresje werbalne matki, które towarzyszą jej cierpieniu, zaczynają spełniać rolę bodźców warunkowych wywołujących reakcję cierpienia u dziecka. Co więcej, dzięki generalizacji bodźców, reakcję cierpienia mogą wywołać podobne ekspresje spostrzegane przez dziecko u innych osób [Hoffman 1975 s. 138; 1976 s. 126]. Zwolennicy drugiego ujęcia utrzymują, że nieprzyjemne emocje towarzyszące przykrym doświadczeniom z przeszłości, wywoływane są przez oznaki cierpienia innej osoby podobne do oznak uprzedniego cierpienia podmiotu. Do wyjaśnienia tego mechanizmu posłużyć może przykład dziecka, które się skaleczyło i z powodu doznanego bólu płakało. Później, widząc krew i słysząc płacz innego dziecka, kojarzy sobie te oznaki z dawniej doznany przez siebie doświadczeniem i przeżywa w związku z tym skojarzeniem nieprzyjemne emocje, które były częścią doświadczenia skaleczenia się [Hoffman 1975 s. 138; 1976 s. 126]. W obu ujęciach empatyczne cierpienie jednostki opiera się na prawie kojarzenia przez podobieństwo między oznakami cierpienia innej osoby i bodźcami skojarzonymi w danej chwili z własnym cierpieniem doświadczonym w przeszłości. Drugie ujęcie ma jednak przewagę nad pierwszym, ponieważ wykracza poza okres wczesnego dzieciństwa, a ponadto nie jest ograniczone do wyjaśniania wyłącznie cierpienia wywołanego cierpieniem fizycznie komunikowanym przez inną osobę (napięcie ciała), ale ogarnia empatyczne przeżywanie wielorakich rodzajów cierpienia innych ludzi.

Cierpienie empatyczne nabiera zupełnie innego kolorytu w zależności od poziomu struktur poznawczych jednostki. Jest syntezą zdolności do reakcji emocjonalnej oraz możliwości poznawczego ujęcia cudzego cierpienia [Hoffman 1975, s. 143; 1976, s. 132]. Hoffman nie rozstrzyga, który z dwóch wyżej wymienionych czynników (emocjonalny czy poznawczy) inicjuje proces syntezy. Przypuszcza, że zależy to od stylu reakcji konkretnej osoby oraz natury konkretnej sytuacji [Hoffman 1976 s. 136].

Kolejne stadia rozwoju empatycznego związane są z trzema poziomami pojmowania innych: pojęciem stałości osoby, umiejętnością wejścia w czyjąś rolę oraz pojęciem tożsamości osoby [Hoffman 1975 s. 143; 1976 s. 132]. Stadia te zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

### A. Empatyczne cierpienie a pojęcie stałości osoby

W wieku 1, 6-2,0 lat dziecko osiąga stałe rozumienie oddzielnego istnienia fizycznych obiektów, nawet jeśli znajdują się one poza jego bezpośrednim polem percepcyjnym. Pojęcie stałości w odniesieniu do osób wydaje się wyprzedzać w czasie osiągnięcia pojęcia stałości przedmiotów martwych [Hoffman 1975 s. 140; 1976 s. 127]. Na tym poziomie dziecko nie jest jeszcze jednak w stanie różnicować między wewnętrznymi stanami (odczucia, spostrzeżenia, potrzeby itp.) własnymi a stanami innych ludzi. Automatycznie zakłada ono, że wewnętrzne stany innych ludzi są identyczne z jego własnymi stanami [Hoffman 1975 s. 145; 1976 s. 128]. Nie rozumie, czym zostało spowodowane cierpienie innej osoby ani też czego cierpiąca osoba potrzebuje. Zdolne jest reagować tylko na „widzialne“ rodzaje cierpienia, np. płacz innego dziecka po upadku. W tym stadium rodzaj pomocy udzielanej przez dziecko jest z reguły nieadekwatny do potrzeb osoby cierpiącej [Hoffman 1975 s. 145; 1976 s. 133]. Hoffman przytacza jako przykład przeżywania cierpienia empatycznego na tym poziomie obserwację 13-miesięcznego chłopca. W pierwszym roku życia dziecko reagowało na swoje własne cierpienie ssąc palec jednej ręki, a drugą ręką trzymając ucho. W 13 miesiącu chłopiec widząc smutną twarz swego ojca, ssął własny kciuk trzymając ucho ojca w drugiej ręce [Hoffman 1975 s. 144].

### B. Empatyczne cierpienia a umiejętność wejścia w położenie innej osoby

Zgodnie z poglądami Piageta dziecko przed 7-8 rokiem życia charakteryzuje się tzw. egocentryzmem poznawczym. Jest przekonane, że świat i ludzie egzystują tak, jak ono ich spostrzega. W wieku 7-8 lat egocentryzm poznawczy zaczyna ustępować świadomości, że inne osoby są nie tylko odrębnymi od niego samego obiektami fizycznymi, ale także źródłami myśli i uczuć im tylko właściwych. Dziecko traci pewność, że realny świat jest taki, jak ono go widzi oraz że stany wewnętrzne innych osób są identyczne z jego stanami [Hoffman 1975 s. 145-146]. W tym stadium dziecko zaczyna reagować nie tylko na łatwo dostrzegalne oznaki cierpienia, ale jest w stanie uświadomić sobie cierpienie innej osoby na podstawie jej wypowiedzi słownych oraz pewnych „niewidzialnych“, ale dających się wywnioskować oznak. Dziecko potrafi na tym poziomie „wejść w położenie innej osoby“ [Hoffman 1976 s. 133, 136].

Jego motywacja do zaradzenia cudzemu cierpieniu w znacznie większym stopniu, niż na etapie poprzednim, bazuje na oszacowaniu potrzeb kogoś innego. W rezultacie próby dziecka są o wiele bardziej dostosowane do rzeczywistych potrzeb cierpiącego. Jednakże w tym stadium odczucie powinności niesienia pomocy komuś będącemu w potrzebie pojawia się tylko w bezpośrednio spostrzeganej sytuacji [Hoffman 1976 s. 133]. Na przykład 7-8 letni chłopiec już nie musi widzieć jak jego kolega odchodząc od kiosku bez nowego samochodzika, na który zabrakło mu pieniędzy, płacze. Aby wzbudziło się w nim współczucie oraz chęć udzielenia pomocy wystarczy, aby wiedział jak bardzo tamten pragnął mieć samochodzik oraz że nie ma na niego dość

pieniędzy. Na ogół ten sam chłopiec nie odczuwa konieczności pomocy koledze, o którym wie, że ma biednych rodziców i w związku z tym prawie nigdy nie dostaje kieszonkowego, a przy tym nie miał okazji przekonać się o konsekwencjach braku kieszonkowego w jakiejś konkretnej, bezpośrednio spostrzeganej sytuacji (jak. np. wyżej opisana).

### C. Empatyczne cierpienie a pojęcie tożsamości osoby

W tym stadium wyłania się u dziecka koncepcja innej osoby jako tożsamej z samą sobą na przestrzeni jej rozwoju. Dziecko rozumie, że osoba, z którą ma kontakt w chwili obecnej, ma swoją własną historię i swoją przyszłość, ale zarówno w przeszłości, w teraźniejszości, jak i przyszłości jest po prostu tą samą osobą [Hoffman 1976 s. 130, 133; 1975 s. 143, 147]. Na tym etapie dziecko nie zatracza moralnej powinności niesienia pomocy, kto w konkretnej sytuacji cierpienia jej potrzebuje, ale zaczyna rozumieć, że istnieją cierpienia dotyczące nie tylko jakichś specyficznych okoliczności, ale także cierpienia niejako „chroniczne“, obejmujące przeszłość, teraźniejszość i przyszłość danej osoby. Takie cierpienia dziecko uznaje za szczególnie dotkliwe i zobowiązujące do niesienia pomocy [Hoffman 1975 s. 147; 1976 s. 134]. W tym stadium jednostka jest już w stanie osiągnąć uogólnioną koncepcję przeżywania cierpienia, co uzdalnia ją do współczującej reakcji na takie rodzaje cierpienia, których sama nie przeżyła, oraz pojmowania nie tylko złego położenia jednostek, ale także całych grup ludzi (np. niższych klas społeczno-ekonomicznych, upośledzonych umysłowo itd.). W tym stadium reakcję jednostki na cierpienie Hoffman nazywa już nie cierpieniem empatycznym, lecz cierpieniem współczującym [Hoffman 1975 s. 147; 1976 s. 134].

W związku ze stadialnym przekształcaniem się cierpienia empatycznego w cierpienie współczujące funkcjonuje w psychologii interesująca prawidłowość. Okazuje się mianowicie, że w miarę wzrostu pomocy innym, emocjonalna porcja współczującego cierpienia zmniejsza się; kiedy pomoc nie występuje, emocje pozostają nadal [Hoffman 1975 s. 150; 1976 s. 138].

Cierpienie empatyczne (także współczujące) predysponuje osobę do postępowania altruistycznego [Hoffman 1975 s. 149-150]. Występowanie cierpienia empatycznego, które jest syntezą komponenty poznawczej i emocjonalnej, w wielkiej mierze zależy od procesów dojrzewania. Nie można np. oczekiwać od dziecka, którego struktury poznawcze nie osiągnęły jeszcze poziomu umiejętności odróżniania stanów cudzych od własnych, dojrzałych, czyli adekwatnych do potrzeb zachowań altruistycznych. Ale dojrzewanie to tylko jeden z elementów, na który mocno zwraca uwagę w swej koncepcji Hoffman. Drugi — nie mniej ważny — to uczenie, które odbywa się przy okazji różnych wpływów społecznych i wychowawczych. Niektóre z nich mają według Hoffmana szczególne znaczenie w kształtowaniu się postawy altruistycznej.

## 2. ALTRUIZM A ODDZIAŁYWANIA PEDAGOGICZNE

Skoro altruizm jest nierozłącznie związany z empatią, a empatia ma swoje źródło w osobistym doświadczeniu cierpienia, to wynika stąd dość oczywisty postulat pedagogiczny: dopuszczania dziecka do przeżycia cierpienia. Chodzi o pozwolenie mu na uczestniczenie w sytuacjach, które, nie przekraczając jego możliwości rozwojowych, stworzą szansę przeżycia radości i zawierają możliwość doświadczenia przykrości i bólu. Trzymanie dziecka pod kloszem, a tym samym wysterylizowanie jego życia — jeśli nie ze wszystkich, to przynajmniej z wielu kategorii cierpienia — powoduje zubożenie go o zdolność do współodczuwania cierpienia innych ludzi [Hoffman 1975 s. 148]. Hoffman uznaje wyżej opisaną tezę wychowawczą za bardzo istotną w rozwoju altruizmu, ale nie poświęca jej w swoich pracach zbyt wiele miejsca.

Tym, na czym się najbardziej koncentruje i co najdokładniej opracowuje, są reakcje rodziców na wykroczenia ich dzieci, czyli w języku hoffmanowskiej koncepcji — techniki dyscyplinarne. Rodzicielskie techniki dyscyplinarne nie sprowadzają się do wąsko rozumianej kary. Obejmują one wszystko, co robią rodzice, aby doprowadzić dziecko do takich standardów zachowania, które sami uznają za właściwe. Są to więc wszelkiego rodzaju interwencje, napomnienia, wymówki, perswazje, kary, nagrody, zachęty itd. [Watson, Lindgren 1979 s. 455]. Według Hoffmana wszystkie te oddziaływania dają się przyporządkować do trzech typów technik: podkreślania mocy, wycofywania miłości i wprowadzania w zasady [Hoffman 1970 s. 286]. Każdy z tych typów zostanie pokrótce scharakteryzowany.

### A. Technika podkreślania mocy

Technika ta polega na wykorzystywaniu przez rodziców swojej przewagi fizycznej nad dziećmi oraz władzy dysponowania przedmiotami materialnymi. Każda forma dyscypliny frustruje u dziecka potrzebę spełnienia określonego czynu. Ten typ reakcji rodziców dodatkowo powoduje u dziecka zagrożenie własnej autonomii i wolności, a niekiedy nawet godności osobistej. Jest więc bardzo prawdopodobne, że w sytuacji tak silnego i przykrego pobudzenia emocjonalnego, dziecko zamiast innych osób, koncentruje się raczej na konsekwencjach tego wykroczenia dla siebie [Hoffman 1970 s. 327]. W celu uniknięcia kary odczuwa konieczność antycypowania karzących reakcji rodziców, co rozwija u niego system raczej zewnętrznych niż wewnętrznych mechanizmów kontroli własnego zachowania [Danstbier 1975 s. 299]. Ponadto spostrzeganie rodziców jako osób karzących, a nie nagradzających powoduje ich wyobrażenie przez dziecko jako kogoś, kogo trzeba unikać, a nie poszukiwać i naśladować. Oczywiście, takie nastawienie dziecka wobec rodziców znacznie obniża skuteczność ich wpływu wychowawczego [Hoffman 1970 s. 331].

Wymieniając ujemne konsekwencje techniki podkreślania mocy, Hoffman stwierdza, że jej stosowanie wobec dziecka w wieku przedwerbalnym może dać dobre efekty wychowawcze. Dzięki powiązaniu wykroczenia z nieprzyjemnym doświadczeniem (pożądany jak najściślejszy związek czasowy tych zdarzeń) powstaje u dziecka reakcja

powstrzymywania się od popełnienia „złego“ czynu oraz bezpośrednia uległość co sprzyja socjalizacji [Hoffman 1970 s. 331]. Aby jednak okazywanie mocy było skuteczne, powinno być konsekwentne i konsystentne, czyli zgodnie stosowane przez oboje rodziców [Hoffman 1970 s. 331], a nade wszystko powinno się odbywać w ciepłym klimacie uczuciowym panującym w kontaktach rodziców i dziecka [Hoffman 1970 s. 298].

## B. Wycofywanie miłości

Ten typ dyscypliny polega na czasowym pozbawianiu przez rodziców dowodów swojej miłości do dziecka (np. przyjaznej rozmowy, wspólnego spaceru itp.). Stosowanie tej techniki zakłada klimat wychowawczy, w którym okazuje się dziecku dużo miłości. W klimacie chłodu uczuciowego brak miłości jest długotrwałym stanem, a nie czasowym zdarzeniem [Hoffman 1970 s. 300]. Badania empiryczne wykazały, że stosowanie techniki pozbawiania miłości może uczynić dziecko bardziej podatnym na wpływy rodziców, ale jedynie w odniesieniu do prostych zadań i to wykonywanych w ich obecności [Hoffman 1970 s. 301]. Cechą charakterystyczną tej techniki dyscyplinarnej jest odseparowanie się rodziców od dziecka, co w sposób oczywisty wiąże się z ograniczeniem lub zaprzestaniem komunikowania się z nim. Brak komunikacji z jednej strony zmniejsza możliwość wskazania dziecku, dlaczego jego czyn był zły i jak należało postąpić właściwie (wzbogacenie standardów moralnych, zwiększenie zdolności do empatii), z drugiej zaś jest doskonałą pożywką dla mylnych domniemań co do powodu kary, co z kolei może dawać początek neurotycznemu poczuciu winy [Hoffman 1970 s. 332].

## C. Technika wprowadzania w zasady (tłumaczenia, wyjaśniania)

Technika ta polega na wyjaśnianiu dziecku, dlaczego jego czyn jest zły oraz na ukazaniu mu wzorów poprawnego, zgodnego z moralnymi zasadami postępowania. Jednym z typów tłumaczenia jest tłumaczenie zorientowane na innych. Może ono przybierać różne formy. Między innymi polega ono na ukazywaniu konsekwencji postępowania dziecka dla innych (np. „to sprawia mi przykrość“, „jeżeli rzucasz śnieg na chodnik, to ktoś musi zamiatać go od nowa“). Wyjaśnianie może polegać na wskazywaniu dziecku pragnień i potrzeb innych ludzi (np. „on boi się ciemności i dlatego włącz światło“). Może ono w końcu przybierać postać odkrywania motywów leżących u podstaw zachowania się innych osób względem dziecka („nie krzycz na niego, on się starał ci pomóc“) [Hoffman 1970 s. 286]. Technika wprowadzania w zasady jest techniką dyscyplinarną i jak każda dyscyplina łączy się z frustracją potrzeby popełnienia jakiegoś czynu. Jednak pobudzenie emocjonalne dziecka po zastosowaniu wobec niego wyjaśniania nie jest bardzo intensywne. Te niezbyt silne emocje stwarzają szansę, aby dziecko nie skoncentrowało się na konsekwencjach czynu dla niego samego, ale dla osoby, która doznała krzywdy. Sprzyja to rozwinięciu jego zdolności do wchodzenia w czyjeś położenie, oceniania faktów z punktu widzenia innej osoby, a

w konsekwencji do wzrostu altruizmu [Hoffman 1970 s. 330].

Oczywiste jest, że w praktyce stosowanie „czystej“ techniki jest niemożliwe. Każda z nich bowiem zawiera w sobie coś z podkreślania mocy, wycofywania miłości i tłumaczenia, choć któryś z tych elementów jest w niej dominujący. Ponadto nieprawdopodobne jest, aby w całym procesie wychowawczym rodzice stosowali wobec dziecka wyłącznie jedną technikę dyscyplinarną. Mówiąc, że dziecko wychowywane jest za pomocą takiej to a takiej techniki, mamy na myśli, że zdecydowana większość reakcji rodziców na zachowania dziecka niezgodne z ich wymaganiami daje się zakwalifikować do jednego z trzech wyżej wymienionych typów [Hoffman 1970 s. 332].

Badania empiryczne wskazują, że skuteczność (wyrażająca się m.in. poziomem rozwoju moralnego dziecka, a więc także rozwoju jego motywacji altruistycznej) poszczególnych technik dyscyplinarnych jest różna. Jednak wartość wychowawcza każdej z nich wzrasta, jeśli jej stosowanie odbywa się w ciepłym, pełnym miłości klimacie wychowawczym. Nawet kary cielesne — szczególnie drastyczny przykład techniki podkreślania mocy — okazały się bardziej skuteczne w przypadku, kiedy stosowane były przez matki życzliwe i uczuciowe niż przez matki wrogie i chłodne [Hoffman 1970 s. 198].

Innym, bardzo istotnym — wg Hoffmana — czynnikiem modyfikującym skuteczność technik dyscyplinarnych jest zgodność (konsystencja) matek i ojców w ich reakcjach na niewłaściwy czyn dziecka, a także stałość uznawanych przez nich reguł moralnych. Brak rodzicielskiej konsystencji, a także konsekwencji co do standardów moralnych jest dla dziecka frustrujący, ponieważ nie wie ono, czego się od niego oczekuje i czego ono może oczekiwać w związku ze swoim zachowaniem. Co więcej, zmienne reguły rodzicielskie nie mogą stać się podstawą silnych wartości moralnych [Dienstbier 1975 s. 299].

## ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowana w niniejszym opracowaniu koncepcja ma charakter kompilacyjny. Częściowo związana jest z grupą teorii poznawczych, częściowo zaś z teoriami uczenia społecznego. Można i należy stawiać sobie pytanie, na ile może się ona okazać przydatna w pracy pedagogicznej. Wydaje się, że ma ona w tym względzie przynajmniej kilka istotnych walorów. Przede wszystkim wnikliwie ukazuje psychologiczne mechanizmy rozwoju motywacji altruistycznej. Zbędne jest uzasadnianie znaczenia znajomości tychże mechanizmów przez pedagogów dla lepszego zrozumienia wychowanka oraz optymalizowania (nie zawyżania, ale też nie zaniżania) wymagań wobec niego.

Po drugie dotyczy ona motywacji, a więc dynamicznej strony zachowania altruistycznego. Na kontinuum od „wiem“ poprzez „chcę“ aż do „czynię“ jest więc w porównaniu z teoriami czysto poznawczymi bliżej tego, co szczególnie interesuje pedagoga, a więc postępowania według określonych norm. Ujmując nie tylko świadomość powinności moralnej, a także emocjonalne zaangażowanie w tę powinność — w szerszym zakresie ogarnia osobowość wychowanka.

Jest ponadto bogata we wnioski pedagogiczne, i to wnioski oparte na rzetelnej

analizie psychologicznej w dużej mierze zweryfikowanej za pomocą badań empirycznych.

Oczywiście, budzą się w stosunku do niej także pewne zastrzeżenia. Dostyc zasadnicze dotyczą samej typologii technik dyscyplinarnych, która wydaje się mało subtelna, co nastęrcza trudności w rozstrzygnięciu, do którego typu należy określone zachowanie rodziców. Trudność tę powiększa fakt, że w przyporządkowaniu do typu konieczne jest uwzględnianie kontekstu uczuciowego, w jakim stosowana była dana technika. Np. tak samo długo trwające milczenie w zależności od tego, co wyraża, może być zakwalifikowane bądź do wycofywania miłości („nie odzywam się do ciebie“), bądź do wprowadzania w zasady („twoje zachowanie tak mnie zasmuciło, że milczę“). Ponadto wydaje się, że pewne reakcje rodziców na wykroczenia dzieci nie mieszczą się w hoffmanowskiej typologii. Przykładem może być nie tak znów rzadkie w rzeczywistości wychowawczej gderanie, które trudno przyporządkować do któregoś z typów. Uświadomienie sobie tych i innych mankamentów koncepcji powinno zwiększyć ostrożność w posługiwaniu się nią. Nie wydaje się jednak, aby ich istnienie w sposób zasadniczy umniejszało jej wartość jako interesującej propozycji ujmowania procesu wychowania moralnego.

Jeżeli jej zaprezentowanie w jakimś stopniu pomoże wychowawcom lepiej zrozumieć i zmobilizować wychowanków do rozwoju motywacji altruistycznej, a ponadto będzie inspiracją do nowych przemyśleń i badań nad rozwojem moralnym — cel niniejszego opracowania będzie osiągnięty.

#### BIBLIOGRAFIA

- R. A. Dienstbier, D. Hillman, J. Lehnhoff, J. Hillman, M. C. Valkenaar. *An Emotion-Attribution Approach to Moral Behavior: Interfacing Cognitive and Avoidance Theories of Moral Development*, „Psychological Review“ 1975 nr 4 s. 299-315.
- M. L. Hoffman. *Moral Development*. W: *Carmichael's Manual of Child Psychology*. T. 2. Wyd. 3. New York 1970 s. 261-359.
- M. L. Hoffman. *The Development of Altruistic Motivation*. W: *Moral Development Current Theory and Research*. Red. D. J. De Palma, J. M. Foley, New Jersey 1975 s. 137-151.
- M. L. Hoffman, *Empathy, Reaple, Guilt, and Development of Altruistic Motives*. W: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Red. T. Licona. New York 1976 s. 124-143.
- R. I. Watson H.C. Lindgren. *Psychology of the Child and the Adolescent*. Wyd. 4. New York 1979.

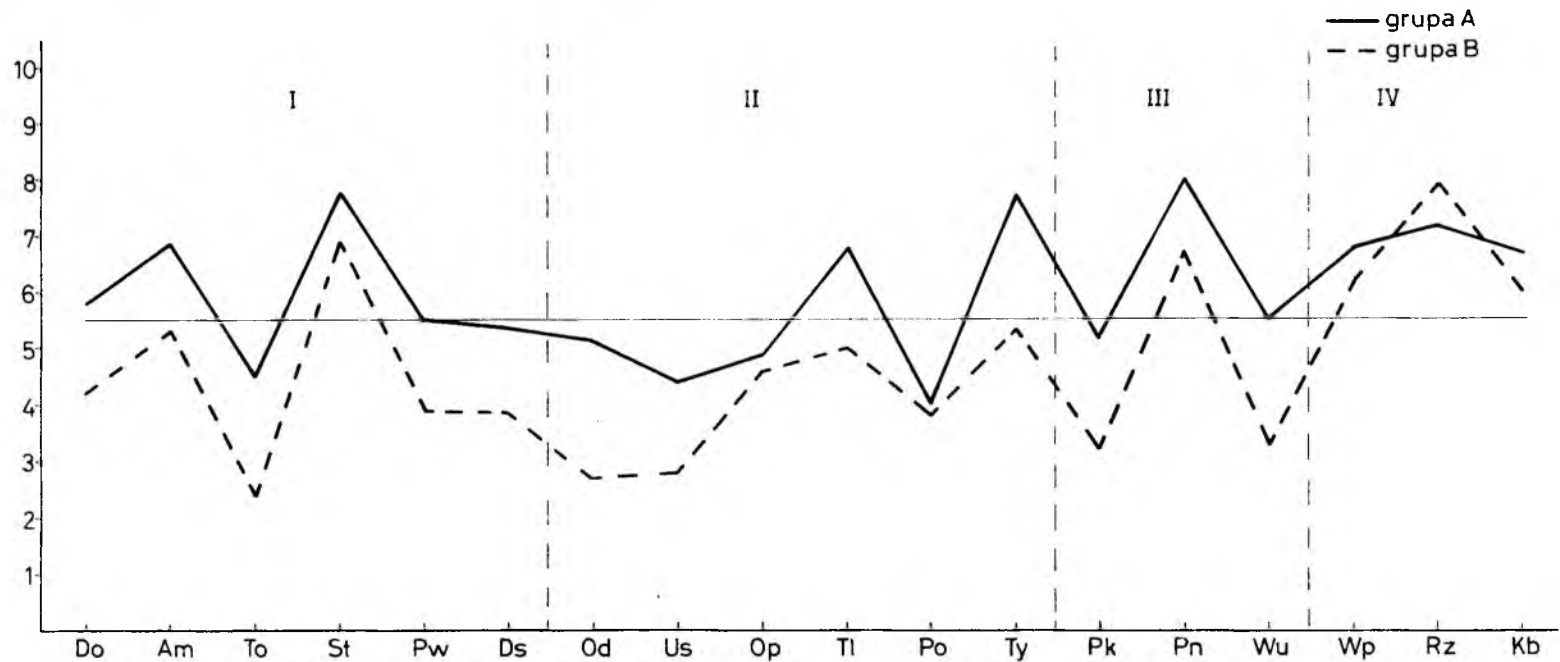
#### M.L. HOFFMAN'S CONCEPTION OF THE DEVELOPMENT OF ALTRUISTIC MOTIVATION

##### Summary

The paper presents M.L. Hoffman's compilatory theory of altruistic motivation development. It is partly connected with a group of cognitive theories and partly with social education theories. M.L. Hoffman's conception shows psychological mechanisms in the development of altruistic motivation and underlines the dynamic side in altruistic behaviour. His theory is rich in educational conclusions.

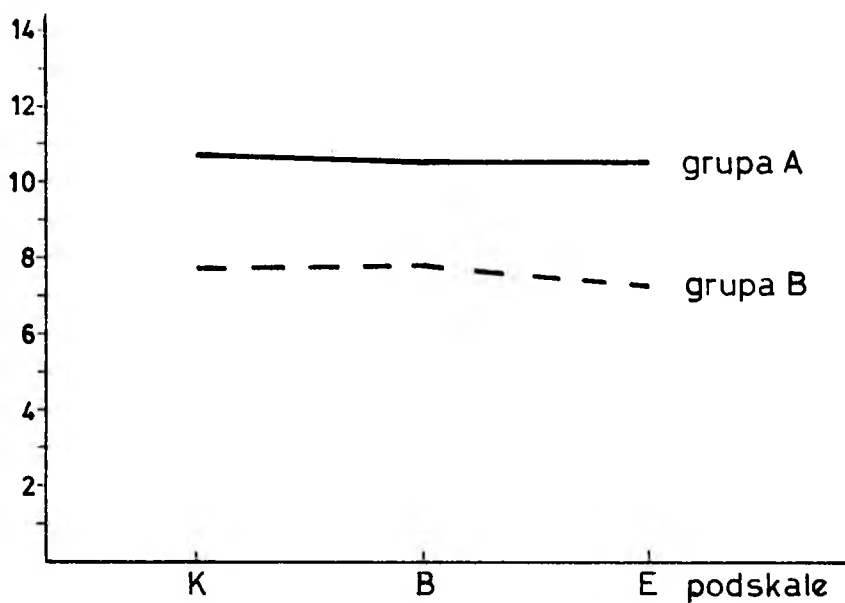


Wykres 1. Średnie profile osobowości grupy A i B.



$\chi^2$	4,39	6,86	15,1	2,40	6,74	6,67	19,4	11,3	0	15,7	0,62	5,50	11,7	4,27	11,3	0,27	1,09	5,63
P	0,05	0,01	0,01	—	0,01	0,01	0,01	0,01	—	0,01	—	0,02	0,01	0,05	0,01	—	—	0,02

Wykres 2. Przeciętne wyniki skali KBE w grupach A i B.



$\chi^2$	11,32	5,49	13,08
P	0,01	0,02	0,01