

Children's Mastery of the Concepts of Procedural and Distributive Justice Reflected in a Distribution Activity*

Huanu Xu¹, Wan-chi Wong²

¹Department of Psychology, School of Philosophy, Wuhan University, Wuhan

²Department of Educational Psychology, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong

Email: xuhuanu@msn.com, wanchiwong@cuhk.edu.hk

Received: Jan. 7th, 2014; revised: Jan. 10th, 2014; accepted: Jan. 18th 2014

Copyright © 2014 by authors and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

Abstract

Through the design of a real-life distribution activity in small groups, the present study investigated the development of children's concepts of procedural and distributive justice in the implicit-explicit dimension based on Karmiloff-Smith's Representational Redescription model (1992). The role of empathy in the process and outcome of distribution was also examined. A total of 120 children aged 5 to 9 years participated in the study. The results indicated that participants' mastery level of the concept of procedural justice was on the whole relatively low. For the conceptual understanding of both procedural justice and distributive justice (including the subconcepts of equality and need), participants performed significantly higher on the implicit level (reflected by actual behaviors during the distribution activity) than on the explicit level (reflected by verbal explanations). Significant growth by age was found between the 5- and 7-year-old groups in the six indices of just procedures and mastery of the concept of equality, but no significant age difference was found in the mastery of the concept of need. The effect of feedback was supported by the improvement of group performance in negotiation and the use of just procedures, as well as the improvement in individual members' verbal suggestions concerning just procedures. These improvements are at the implicit level of the concept of procedural justice. The results did not show a marked effect of empathetic arousal on the process and outcome of the distribution activity.

Keywords

Moral Development; Concept of Justice; Representational Redescription Model; Procedural Justice; Distributive Justice

*本研究为第一作者于香港中文大学完成的博士论文的部分成果。

团体分配中儿童对程序正义与分配正义概念的掌握*

徐华女¹, 黄蕴智²

¹武汉大学哲学学院心理学系, 武汉

²香港中文大学教育心理学系, 香港

Email: xuhuanu@msn.com, wanchiwong@cuhk.edu.hk

收稿日期: 2014年1月7日; 修回日期: 2014年1月10日; 录用日期: 2014年1月18日

摘要

基于表征重述模型的“隐性-显性”角度, 通过真实性团体分配任务, 探讨5~9岁儿童($N = 120$)在程序正义与分配正义概念上的掌握和经回馈获得的发展, 以及同理心对分配过程和分配结果的作用。结果显示, 被试对程序正义概念的掌握, 整体发展水平较低。在程序正义与分配正义概念掌握上, 被试对公平程序、平等和需要概念的隐性掌握(通过行为表现)均显著高于显性掌握(通过言语解释)。儿童对程序正义概念与平等概念的掌握在5~7岁之间有显著提高, 对需要概念的掌握则未呈现显著年龄差异。回馈促进了儿童采用协商及较公平的程序(反映程序正义概念的隐性水平)。同理心唤醒操纵对分配程序和结果未产生明显作用。

关键词

道德发展; 正义概念; 表征重述模型; 程序正义; 分配正义

1. 引言

正义概念的讨论可以追溯到柏拉图和亚里士多德, 是效益主义哲学家和福利经济学家一直关注的主题。自20世纪60年代始, 正义问题的研究也在心理学、社会学和政治哲学等领域开展(见 [Adams, 1965](#); [Homans, 1961](#); [Walster, Berscheid, & Walster, 1973](#))。正义概念中最常被探讨的是分配正义(distributive justice)和程序正义(procedural justice)。

分配正义强调资源分配的原则或标准。[Deutsch\(1975, 1985\)](#)参考了哲学、经济学和心理学领域内对分配正义的理解, 将平等(equality)、公平(equity)和需要(need)归纳为分配正义的三个基本原则。平等原则在宗教和哲学的意义上假设每个人都有相同的内部价值([Hoffman, 2000](#)), 提倡平等的政治、经济机会, 平等的社会权利和公民权利, 鼓励资源和机会在人们之间的平等分配, 排除人们在努力、天分和生产率上的差异。公平原则有两类, 比例公平(proportional equity)指人们之间的结果(outcome)和投入(input)之比相等: $O_p/I_p = O_a/I_a$ ([Adams, 1965](#)); 次序公平(ordinal equity)指报酬分配是根据投入多少来安排分配的次序, 收益并非直接与投入成比例([Hook & Cook, 1979](#))。需要原则主张, 分配应使人们的需要得到满足, 解除他们的困境([Leventhal, 1976](#)); 资源应分配给最需要的人, 即使他们所作的贡献比别人少, 例如残疾人、儿童和病人。

程序正义是关于做决定的程序的公平性。程序正义的理论和研究兴起于 20 世纪 70~80 年代,主要集中在政治哲学、法学和心理学领域。Rawls(1971/1999)和 Habermas(1983/1990)等具影响力的学者分别阐述了他们在程序正义上的观点。Rawls(1971/1999)提出三种程序正义:完美的程序正义(perfect procedural justice)、不完美的程序正义(imperfect procedural justice)和纯粹的程序正义(pure procedural justice)。完美的程序正义指的是具备一个关于公平结果的独立标准,并且有可能设置一个程序来确保公平的结果。例如,几个人分一个蛋糕,能够实现平均分配的程序是分蛋糕的人最后拿。不完美的程序正义的特征,在于具备一个关于公平结果的独立标准,但是没有能够确保达到公平结果的可行程序,例如司法审判。纯粹的程序正义指的是一个正确或公平的程序,但却缺乏公平结果的独立标准;如果这个程序被遵守的话,结果也很可能是正确或公平的,例如赌博。Habermas(1983/1990)在商谈伦理(discourse ethics)中提出了程序正义的思想。他认为,最高阶段的道德判断应持有“程序性视角(procedural perspective)”,其在水平上高于前几个阶段的自我中心视角、首属群体视角、系统观的集体视角和原则性视角(Habermas, 1983/1990)。在这个最高阶段,正义概念指的是对规范进行合理化的程序的倾向。每个有效的规范都必须满足“普遍化”的原则:“所有受到影响的人都能够接受这个规范的结果和副作用,对此规范的一般遵守能够被预期使每个人的利益得到满足(而且这些结果与其它已知的可能性相比是更优选择)”(Habermas, 1983/1990)。商谈的规则包括:“1) 每个有能力说话和行动的人都被允许参与商谈; 2a) 每个人都被允许质疑任何观点, 2b) 每个人都被允许将任何观点引入商谈中, 2c) 每个人都被允许表达他的态度、愿望和需要; 3) 没有人会被内部或外部的强制阻止其行使上述权利”(Habermas, 1983/1990)。

1.1. 儿童正义概念发展的研究

儿童对正义概念的掌握是道德发展领域的一项重要议题。以往对儿童正义概念发展的研究,针对分配正义概念发展的探讨较为丰富。Damon(1977)使用临床访谈法,探讨分配正义概念的子概念的发展,包括平等、公平、需要等。近期研究较多采用假设情境法探讨儿童在不同情境中的分配决定。Sigelman 和 Waitzman(1991)以 5~15 岁儿童为被试,发现幼儿园儿童对情境信息并不敏感,无论何种情境都按平等原则分配;年龄较大儿童的分配能根据不同情境的特点作分配决定。Moore(2009)发现 4.5~6 岁儿童倾向于与朋友作公平分配(equitable distribution),不愿意与“非朋友”进行分享;在无代价的情况下对陌生人的分配与对朋友的分配相似。Zinser, Starnes 和 Wild(1991)发现 6 岁儿童作分配决策时已会考虑需要因素,他们让 6 岁和 12 岁儿童给假设情境中的 2 名跨栏学生分配硬币;当一方年龄较小时,12 岁被试对其分配更多;当一方较穷时,6 岁被试对其分配更多。Thomson 和 Jones(2005)发现,5~6 岁的幼儿园儿童主要使用平等和公平原则分配,3 年级儿童能够将公平和需要结合考虑。综合以往对分配正义概念年龄发展趋势的探讨,4、5 岁到 9、10 岁是儿童期分配正义概念发展的重要阶段;5 岁儿童基本具有平等概念,并表现出公平和需要概念的萌芽(Wong & Nunes, 2003);9 岁儿童作分配决定时能够把公平和需要结合考虑(Thomson & Jones, 2005)。

虽然以往研究对儿童的分配正义概念已有较多发现,然而整体上对儿童程序正义概念的发展则缺少足够关注。为什么关于儿童程序正义概念的研究比较少呢?Darley 和 Shultz(1990)通过对儿童道德判断研究的综述,认为儿童对程序的关注要晚于其他道德判断的发展。Habermas(1983/1990)认为“程序性”是道德判断最高阶段的特征。道德发展领域的研究者可能由于“程序性”是较成熟的道德发展阶段的特征,认为儿童还较难达到,因而没有对儿童程序正义概念的发展给予充分关注。

在早期研究中,Piaget(1932/1965)通过询问儿童关于游戏的规则来了解儿童对程序的理解。6 岁以下儿童还不能采用某些程序,6~12 岁儿童开始懂得规则在预防和化解分歧上的功能。较大儿童对规则的尊重存在于规则得以建立的程序中;他们认为最公平的创造或改变规则的方式是每个人拥有平等的机会,

规则应该建立在相互同意的基础上,通过一致同意或多数同意的投票。Gold 等(Gold, Darley, Hilton, & Zanna, 1984)通过假设情境(一个孩子因为打破了花瓶而被妈妈惩罚)探讨儿童对程序正义的判断,发现一年级和五年级儿童对成人在程序上的操作都是敏感的,当存在其他可能打破花瓶的人或动物时,儿童认为惩罚判得不够公平。儿童对权威的程序正义性的判断存在年龄差异,一年级儿童更可能使用具体的解释(比如,花瓶可能是猫打破的)作为他们认为不公平的理由,而五年级儿童更多认为不公平是因为成人的判断缺少根据。

以往程序正义概念发展的研究中,研究对象以青少年为主。在对法律和规则的程序正义的知觉上,Hicks 和 Lawrence(1993)探讨7年级和9年级学生在司法案件上(一位青少年在书店偷了50元而被带到少年法庭)认同的程序正义标准。在20项程序指标中,被评价为对审判最重要的三项是:法官为实现正义所作的努力、法官掌握对被告有利的背景信息以及有律师代表出席;对程序的公平性知觉影响青少年对审判的整体满意度。Fogan 和 Tyler(2005)发现,当10~16岁儿童认为法律或规则的执行者在互动过程中不公平且严酷时,他们对法律合理性的评价较低,并有较高的对法律的嘲讽态度。在对青少年家庭内决策的程序正义研究中,尊重、地位认同、纠正和信任都对家庭冲突和家庭凝聚力有独立的解释力(Fondacaro, Jackson, & Luescher, 2002)。对家庭冲突解决的程序正义性有较高评价的青少年,较少从事偏差行为(Fondacaro, Dunkle, & Pathak, 1998),也有较低水平的同伴冲突或参与不良青少年团体(Stuart, Fondacaro, Miller, Brown, & Brank, 2008)。

以往对儿童程序正义概念的有限数量的研究中,较多研究关注儿童对权威人物(如:家长、规则执行者)惩罚或处理的程序正义性的判断,或青少年对法律程序正义性的知觉,但是对儿童在日常同伴团体决策中对程序的使用和理解的探讨还比较缺乏,对10岁以下儿童程序正义概念的探讨也相当不足。根据以往研究所反映的年龄趋势,6岁以下儿童尚未能使用程序,6~12岁逐渐懂得规则在预防分歧上的作用(Piaget, 1932/1965),7岁儿童对成人惩罚决定的程序正义性是敏感的(Gold 等, 1984),10岁以上儿童能够对家庭决策和法律执行的程序进行评价。本研究选取5岁、7岁、9岁三个年龄组进行探讨,出于两点考虑:一是试图了解在程序正义概念发展的初始阶段(或即将开始发展的阶段),儿童对程序正义概念的掌握有何特点,因此选择从5岁组开始探讨;二是尝试同时探讨儿童对程序正义和分配正义两类概念的掌握,由于6~10岁是儿童程序正义概念从开始显现到逐渐发展的时期,4、5岁到9、10岁是儿童分配正义概念发展的重要时期,因此选取5~9岁这个年龄段,一并探讨5岁、7岁和9岁组在两类正义概念发展上的年龄趋势。

1.2. 将“隐性-显性”角度引入正义概念发展研究

虽然以往研究对儿童程序正义概念的发展关注不足,然而从日常经验中可以发现,儿童并非对程序没有反应。比如,儿童的日常游戏常常体现他们对程序的重视,游戏中不守规则的行为会受到强烈质疑或反对。儿童是否有可能在比较小的年龄就有对程序的关注?儿童无法用言语表达,但能够使用某些程序的现象,是否属于程序正义概念发展的初级形式?儿童在尚未习得显性程序正义概念时,是否已经具有无意识的、对程序正义概念的隐性表征?

Karmiloff-Smith(1992)提出,知识的获得以表征重述为机制,从隐性水平发展到显性水平;表征重述是“一种内隐于心智中的信息成为显性知识进入心智的过程”(Karmiloff-Smith, 1992)。Karmiloff-Smith(1992)认为知识的表征并非只有隐性和显性两个水平,而是至少会经历四个发展水平,即“隐性(水平I)”、“显性-1(水平E1)”、“显性-2(水平E2)”、“显性-3(水平E3)”。在水平I(隐性水平),信息以程序形式编码;程序式的编码有特定顺序;新表征独立存储;表征为封装式的(bracketed),因而领域内或领域间的表征联系还未能形成。在这个水平,潜在的表征联系和嵌于程序中的信息是隐性的。由水平I表征产生的行为是不

灵活的。水平 I 表征经过重述成为水平 E1 表征。在水平 E1(显性水平 1), 表征不再是封装式的, 其成分可以进行潜在的领域内和领域间的表征联系。E1 表征相对灵活, 但仍然没有通达于意识, 也不能用言语报告。在水平 E2, 表征已可通达于意识, 具备一定的灵活性, 但还不能够进行言语报告。在水平 E3, 知识再编码为一个跨系统的编码; 这个形式与自然语言接近, 容易转化为稳定的、可交流的形式; 知识有可能直接以语言形式习得; 表征已通达意识, 并能进行言语报告。Karmiloff-Smith 通常将 E2 和 E3 两个水平合称为 E2/3, 因为她在实证研究中并没有单独区分出水平 E2(有意识通达而无言语报告)。本研究将“implicit-explicit”翻译为“隐性-显性”, 而没有采用较常见的“内隐-外显”, 是因为“explicit”并非显露在外之意, 而是指能否通达于意识以及能够用言语表达的程度。

1.3. 同理心与儿童正义概念发展的研究

在儿童正义概念的发展过程中, 同理心(empathy)可能会发挥作用。根据 Hoffman(2000)关于同理心发展的理论, 两岁末的儿童已经有可能达到真实的同理忧伤阶段。在此基础上, 当儿童目睹受到不公平对待的人遭受痛苦或感到难过时, 即使他还没有发展出正义感, 也会对忧伤的他人产生同理心(由模仿、条件反射等初级唤醒模式)。这种同理感受, 可能会促进正义感的初期体验和发展, 并促使儿童发展出一种消除或纠正不正义的动机。Zinser 等(Zinser, Starnes, & Wild, 1991)根据 6~13 岁被试给年龄小的孩子和穷孩子的分配理由推测, 同理心可能是被试给他们分配较多(相比于没有处于劣势的孩子)的动机之一。本研究亦尝试了解同理心唤醒对分配程序和分配结果的作用, 即在同理心唤起的情况下, 儿童是否会给同理心的对象分配更多, 儿童是否会在团体分配程序上对同理心的对象给予更多考虑(比如, 关注他是否有发言权), 以及在团体分配结果上对其分配较多或更多考虑其需要。

1.4. 研究假设与研究意义

本研究从概念发展的“隐性-显性”角度切入, 探讨儿童在真实性团体分配任务(相对于假设情境而言)中表现的对程序正义和分配正义概念的掌握, 以及同理心对分配过程和分配结果的作用。此外, 本研究在初次分配任务后将团体分配的公平程序回馈给被试, 探讨儿童在回馈后的再次任务中, 在程序正义和分配正义概念的掌握上是否有所提高。基于真实性团体分配任务的特质, 本研究集中探讨儿童的行为表现和言语解释, 分别为“隐性-显性”向度的水平 I 及水平 E2/3¹。本研究假设: 1) 儿童的程序正义概念和分配正义概念, 均存在隐性与显性表征的差异。在程序正义概念和分配正义概念的掌握上, 行为表现(反映隐性水平)显著高于言语解释(反映显性水平)。2) 年龄较大儿童与较小儿童相比, 在两类概念掌握上, 行为表现和言语解释均有较高的发展水平。3) 在程序正义概念的微观发展上, 再次任务与初次任务相比, 儿童在程序正义概念的隐性及显性掌握上有所提高。4) 有同理心唤醒与无同理心唤醒两个条件相比, 同理心唤醒可能使儿童在分配过程中给同理对象更多考虑。

本研究的意义, 在理论层面, 基于表征重述模型从“隐性-显性”角度切入, 为儿童正义概念发展领域提供了有价值的新视角; 对 10 岁以下儿童程序正义概念发展规律的探讨, 可丰富儿童程序正义概念发展的研究发现, 促进领域内对儿童程序正义概念发展的关注。在方法层面, 在隐性和显性水平对儿童正义概念掌握的观测和比较, 为儿童正义概念发展领域引入了新方法; 由于以往研究较多使用假设情境法探讨儿童的程序正义和分配正义概念, 采用真实性团体分配情境(儿童自由讨论后进行分配), 能够观察到接近真实生活的分配过程, 具有优于假设情境的生态效度。在实践层面, 以往研究不太关注对儿童正义概念发展的干预, 本研究尝试通过对公平程序的回馈, 观察儿童经个人领悟获得的程序正义概念掌握水平的发展, 为道德教育实践提供参考方案。

¹基于目前的实证研究结果还未能有力地支持水平 E2 与水平 E3 的独立区分, 本研究亦跟 Karmiloff-Smith 采取同一较为保守的立场, 将研究过程中诱发的言语解释(包括完整和不完整的言语解释)称为水平 E2/3。

2. 方法

2.1. 被试

被试来自北方某沿海城市的一所幼儿园和一所小学(办学水平相当,均为该市中等稍偏上水平),幼儿园有部分儿童到该小学就读。被试共 120 人,5 岁组($M = 4.95, SD = 0.35$)、7 岁组($M = 7.19, SD = 0.37$)和 9 岁组($M = 9.18, SD = 0.25$)各 40 人(男女各半),分别来自幼儿园中班、小学一年级和三年级。“无同理心唤醒”条件和“具同理心唤醒”条件下,人数各半。

2.2. 材料和程序

2.2.1. 材料

分配物品:1 块蛋糕,4 块巧克力,1 盒 12 支彩色蜡笔(12 色),4 个小徽章(用于初次任务)。1 块蛋糕,4 块巧克力,1 盒 12 条彩色橡皮泥(12 色),4 个小徽章(用于再次任务,样式均与初次任务不同)。

2.2.2. 程序

4 个儿童一组(2 男 2 女),一起分配 1 块蛋糕(采用 Rawls 在解释完美的程序正义时提到的分蛋糕任务)(见 Rawls, 1971/1999)、4 块巧克力、一盒 12 支彩色蜡笔和 4 个小徽章。在初次任务中,有 2 个条件。在条件 A 中(无“同理心唤醒”),一组被试自由商量如何分配(给被试充分时间商量),接着实施分配,之后有一个机会可以作出调整(然后可以吃掉蛋糕并带走其他物品)。团体分配后,主试单独询问每个被试在任务过程中的想法和判断,并于个别询问后再集体询问有没有想到更好的分配方法。(你觉得这样分的过程好不好?为什么?分的过程中有没有不满意的地方?你觉得还有更好的分法吗?)在条件 B 中(具“同理心唤醒”),首先让团体成员自愿来讲一个故事(关于最近发生的一件令自己难过的事,由先举手的一名儿童来讲),然后完成与条件 A 相同的分配任务。本研究想要了解,儿童对讲难过故事的同伴的同理心是否对分配程序或分配结果产生作用。

在再次任务中(一星期后),条件 A 的被试团体再次完成分配任务。首先把不同组别被试在初次任务中使用或建议的较优程序,以及分配各种物品的具体参考方案回馈给被试(实验干预,详见附录 A),然后被试团体再次完成与初次任务相同的分配任务(后测,程序与初次任务相同,但分配物品的样式均与初次任务不同)。该程序希望了解,回馈后被试团体在程序正义概念掌握上是否有所提高。条件 B 的被试团体不参与再次任务。

2.3. 转录与评分

2.3.1. 转录

对任务全过程的录像和录音资料进行转录,记录被试在团体分配任务过程中以及其后个别访谈和团体询问中,可观察的行为表现(含建议)和言语解释。

2.3.2. 评分

团体分配过程中被试在对公平程序和分配正义概念(平等、需要)上的行为表现(含建议)和言语解释,均以个人为单位计分,再将每组 4 名被试的得分相加,计团体得分。评分者在团体过程转录文本中标注被试对公平程序、平等和需要的行为表现(反映隐性水平)和言语解释(反映显性水平),并在分配后访谈和集体询问的转录文本中标注被试对公平程序、平等和需要的言语解释(反映显性水平)。

对公平程序的行为表现(含建议),每个计 1 分。公平程序指的是对分配过程和分配决定的公平性有贡献的程序。行为表现的例子,如:做出猜拳的手势,进行举手表决。在分配过程中,被试往往会自发说出一些建议;这些建议与其他行为表现类似,也反映儿童在正义概念掌握上的隐性水平,例如:“我们

闭眼摸吧”，“手心手背吧”。针对公平程序的言语解释(包含某个程序如何实现公平或为什么是公平程序，反映被试对公平程序的显性掌握)，如不算完整清晰计 0.5 分，完整清晰计 1 分。例如，“我们先讨论，看看每个人的意见，都同意了再分比较好”=1，“切蛋糕的时候先切印，看看哪里不平均，再切一个印，看看这次有没有平均，再把它切开”=1。如果解释带有公平程序的含义，但说得不清楚、比较含糊，则计 0.5 分，如：“切蛋糕的时候先切印，比直接切下去要好”=0.5。

对平等概念的行为表现(含建议)，每个计 1 分，如：在蛋糕中央划一个十字；提出建议，如：“巧克力 4 个，每人 1 个”。言语解释，如不算完整清晰计 0.5 分，完整清晰计 1 分。例如：“平均分就是把每样东西都平均分成 4 份，每人一份”=1；“一共 12 个蜡笔，每人分 3 个正好够了”=0.5。在需要概念上，符合需要原则的情况为：考虑他人的需要，或当自己不需要时让给他人。对需要概念的行为表现(含建议)，每个计 1 分，如：把某个分配物品让给别人；提出建议，如：“你喜欢这个呀，那我跟你换吧”。言语解释，如不算完整清晰计 0.5 分，完整清晰计 1 分，如：“蜡笔就是，每个同学都应该得到他自己喜欢的颜色，要是意见不同，就把那个再互换一下”=1；“合理搭配(分配物品)，还要看同学们喜不喜欢”=0.5。

另外，根据程序正义概念的内涵(Habermas, 1983/1990)，团体程序的 6 项评分指标(以团体为单位计分，反映被试对程序正义概念掌握的隐性水平)设置如下：1) 成员有机会就分配程序或分配决定发出声音或发表意见(一人或以上无机会 = 0；每人都有机会就此发言 = 1；每人都有机会就此充分表达个人想法 = 2)；2) 成员间的权力(有明显的强制性或主导者 = 0；无强烈主导力量但成员意见权重不相等 = 1；关系基本平等且意见权重大致相当 = 2)；3) 成员通过协商达成一致意见(基本没有协商 = 0；有协商但并未充分获得每个人的同意 = 1；协商并共同达成协议，每个人都同意 = 2)；4) 成员在协商基础上采用公平程序(几乎不太协商、抢着拿自己喜欢的为主 = 0；有协商但缺少比较公平的程序，或提出了公平程序但成员没有很好遵守规则 = 1；有协商且采用比较公平的程序 = 2)；5) 团体合作性(缺少合作 = 0；有一些合作 = 1；较多合作 = 2)；6) 团体气氛(有一些明显的争吵或不愉快 = 0；有较少争吵或不愉快 = 1；无论是否有纷争，都比较快乐、友好 = 2)。

评分由 2 位心理学博士生完成，均不清楚研究目的。每个年龄组各随机抽取 3 组资料(共 9 组，占样本量的 20%)，由 2 名评分者在接受训练后分别独立完成，用于计算评分者一致性。初评一致性为 0.77，对所有不一致之处，2 位评分者经充分讨论，除一项得分外(取平均值)，其余各项均达成一致。二人根据讨论后达成一致的标准，将各自评分的部分进行复核，着重再评了二人标准略有差异的项目。最后采用的数据，是评分者经过再评和修订的数据。

2.4. 统计分析

在程序正义和分配正义概念掌握上，对初次任务评分采用 2(概念掌握水平：隐性、显性)×3(年龄组：5 岁、7 岁、9 岁)重复测量方差分析，因变量为概念掌握得分。在回馈(干预)的作用上，对初次和再次任务评分采用 2(任务阶段：回馈前、回馈后)×2(概念掌握水平：隐性、显性)×3(年龄组：5 岁、7 岁、9 岁)重复测量方差分析，因变量为概念掌握得分。采用 SPSS16.0 进行统计分析。

由于同理心对团体分配过程的作用只在个别团体中有体现，整体上并未对团体过程有显著作用，因此未对同理心的作用进行量化分析。

3. 结果

3.1. 程序正义概念掌握

被试对程序正义概念的掌握水平总体上比较低(见表 1)，5 岁组儿童尚处于程序正义概念掌握的萌芽

Table 1. Implicit and explicit conceptual understanding of procedural justice: The scoring pattern
表 1. 程序正义概念的隐性和显性水平得分

	5岁		7岁		9岁	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
行为表现(反映隐性水平)	0.10	0.32	0.60	0.84	1.40	2.17
言语解释(反映显性水平)	0.00	0.00	0.00	0.00	0.40	0.70

注：以个人为单位计分，再计团体总分；每个年龄组 40 人(10 个团体)。

阶段，7 岁组只在隐性水平略有表现，9 岁组开始在显性水平有初步掌握。针对被试团体对程序概念的掌握，概念掌握水平(行为表现——隐性；言语解释——显性) × 年龄组(5 岁、7 岁、9 岁)的重复测量方差分析显示，概念掌握水平主效应显著， $F(1, 27) = 6.62, p < 0.05, \eta^2 = 0.20$ ，行为表现得分($M = 0.70$ ，反映隐性水平)显著高于言语解释得分($M = 0.13$ ，反映显性水平)；年龄主效应不显著， $F(2, 27) = 2.99, p > 0.05$ ；概念掌握水平和年龄的交互作用不显著， $F(2, 27) = 1.40, p > 0.05$ 。被试对程序正义概念的掌握，隐性水平显著高于显性水平，年龄差异未达到统计显著。

在回馈对程序正义概念掌握的作用上，任务阶段(回馈前、回馈后) × 概念掌握水平(行为表现——隐性；言语解释——显性) × 年龄组(5 岁、7 岁、9 岁)的重复测量方差分析显示，任务阶段主效应显著， $F(1, 12) = 9.61, p < 0.01, \eta^2 = 0.45$ ，回馈后($M = 1.25$)显著高于回馈前($M = 0.13$)；概念掌握水平主效应显著， $F(1, 12) = 13.56, p < 0.01, \eta^2 = 0.53$ ，行为表现($M = 1.27$ ，反映隐性水平)显著高于言语解释($M = 0.12$ ，反映显性水平)；年龄主效应不显著， $F(2, 12) = 1.81, p > 0.05$ 。各项交互作用中，只有任务阶段 × 概念掌握水平的交互作用显著， $F(2, 12) = 11.97, p < 0.01, \eta^2 = 0.50$ ，回馈前，程序正义概念在隐性水平和显性水平上均得分较低；回馈后，程序正义概念的显性水平几乎未获提高，但隐性水平则有显著提高。因而回馈主要促进了被试在程序概念正义隐性水平上的提高。

在团体层面，各年龄组在初次任务中团体程序各项指标(反映程序正义概念掌握的隐性水平)的得分，见表 2。对团体程序总分的年龄组差异检验显示，年龄差异显著， $F(2, 27) = 13.66, p < 0.001$ ，事后检验(Bonferroni)显示，5 岁组显著低于 7 岁组($MD = -1.90, p < 0.05$)，5 岁组显著低于 9 岁组($MD = -3.60, p < 0.001$)，7 岁组和 9 岁组差异不显著($MD = -1.70, p > 0.05$)。年龄差异主要体现在 5 岁和 7 岁组之间，5~7 岁间很可能是儿童程序正义概念的隐性掌握获得提高的阶段。

在回馈对团体程序表现的作用上，任务阶段(回馈前、回馈后) × 年龄组(5 岁、7 岁、9 岁)的重复测量方差分析显示，任务阶段主效应不显著， $F(1, 12) = 0.26, p > 0.05$ ；年龄主效应显著， $F(2, 12) = 9.58, p < 0.01, \eta^2 = 0.62$ ；任务阶段和年龄的交互作用不显著， $F(2, 12) = 0.51, p > 0.05$ 。回馈并未显著促进被试在团体程序(总分)上的表现。单独分析团体程序的每项得分发现，回馈对“成员在协商基础上采用公平程序”有显著促进作用， $F(1, 12) = 8.33, p < 0.05, \eta^2 = 0.41$ ，回馈后得分($M = 1.00$)显著高于回馈前($M = 0.67$)。回馈促进了被试在分配过程中采用协商以及较为公平的程序。

3.2. 分配正义概念掌握

在平等概念上，被试的行为表现得分(反映隐性水平)较高，言语解释得分(反映显性水平)也相对较高，见表 3。针对被试对平等概念的掌握，概念掌握水平(隐性、显性) × 年龄组(5 岁、7 岁、9 岁)的重复测量方差分析显示，概念掌握水平主效应显著， $F(1, 27) = 38.74, p < 0.001, \eta^2 = 0.59$ ，行为表现($M = 4.20$ ，反映隐性水平)显著高于言语解释($M = 0.77$ ，反映显性水平)；年龄主效应显著， $F(2, 27) = 6.45, p < 0.01, \eta^2 = 0.32$ ；概念掌握水平和年龄的交互作用不显著， $F(2, 27) = 1.25, p > 0.05$ ；年龄组事后检验显示，5

Table 2. The scoring pattern of the group based criteria of procedural justice during the initial distributive task
表 2. 初次任务中被试在团体程序指标上的得分

团体程序指标	5岁		7岁		9岁	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
成员有机会发出声音或发表意见	0.80	0.42	1.00	0.67	1.10	0.32
成员间的权力	0.90	0.57	1.30	0.66	1.40	0.52
成员通过协商达成一致意见	0.30	0.48	0.80	0.42	1.20	0.42
成员在协商基础上采用公平程序	0.20	0.42	0.70	0.48	1.20	0.42
团体合作性	0.70	0.48	1.40	0.70	1.70	0.48
团体气氛	1.90	0.32	1.50	0.71	1.80	0.42
总分	4.80	1.69	6.70	1.83	8.40	0.97

注：以团体为单位计分；每个年龄组 40 人(10 个团体)。

Table 3. Implicit and explicit conceptual understanding of distributive justice: The scoring pattern
表 3. 分配正义概念的隐性和显性水平得分

	5岁		7岁		9岁	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
平等						
行为表现(反映隐性水平)	2.60	1.78	5.30	2.91	4.70	2.54
言语解释(反映显性水平)	0.10	0.32	0.70	0.79	1.50	1.97
需要						
行为表现(反映隐性水平)	0.20	0.63	0.60	1.08	1.50	2.12
言语解释(反映显性水平)	0.00	0.00	0.00	0.00	0.35	0.58

注：以个人为单位计分，再计团体总分；每个年龄组 40 人(10 个团体)。

岁组显著低于 7 岁组($MD = -1.65, p < 0.05$)，5 岁组显著低于 9 岁组($MD = -1.75, p < 0.05$)，7 岁组和 9 岁组差异不显著($MD = -0.10, p > 0.05$)。在回馈的作用上，任务阶段主效应不显著， $F(1, 24) = 2.65, p > 0.05$ 。被试对平等概念的掌握，隐性水平显著高于显性水平，5~7 岁之间有显著提高；回馈(针对程序)对平等概念掌握没有显著促进作用。

在需要概念上，针对被试对需要概念的掌握(见表 3)，概念掌握水平(隐性、显性) × 年龄组(5 岁、7 岁、9 岁)的重复测量方差分析显示，概念掌握水平主效应显著， $F(1, 27) = 7.77, p < 0.05, \eta^2 = 0.22$ ，行为表现($M = 0.77$ ，反映隐性水平)显著高于言语解释($M = 0.12$ ，反映显性水平)；年龄主效应不显著， $F(2, 27) = 2.82, p > 0.05$ ；交互作用不显著， $F(4, 54) = 1.40, p > 0.05$ 。在回馈的作用上，任务阶段主效应不显著， $F(1, 24) = 0.32, p > 0.05$ 。被试对需要概念的掌握，隐性水平显著高于显性水平，没有显著年龄差异；回馈(针对程序)对需要概念掌握没有显著促进作用。

3.3. 同理心对分配程序及结果的作用

在真实性团体分配任务中，同理心唤醒在分配程序和分配结果上无明显作用。同理心对分配的作用只体现在 9 岁一组儿童的分配过程及分配后访谈中。这组儿童既对讲伤心故事的同伴产生了同理心，也表现了同理心对分配的作用，在分配时给讲难过故事的女孩多分了蛋糕上的杏仁，但对分配程序无作用。

根据对分配过程和分配结果的观察，有同理心唤醒组和无同理心唤醒组，在团体分配上基本没有体现出差异。

4. 讨论

4.1. 儿童程序正义概念的发展

在程序正义概念掌握上，行为表现得分(反映隐性水平)显著高于言语解释得分(反映显性水平)。与假设相符，5~9岁儿童对程序正义概念的隐性掌握显著高于对其显性掌握。年龄主效应不显著，即儿童的行为表现和言语解释所体现的程序正义概念，未呈现显著的年龄差异，这点与假设不符，反映程序正义概念掌握的难度，样本中年龄较长组亦未能在整体的隐性与显性掌握上具较佳表现。然而，各年龄组儿童在团体程序的6项指标上的得分(反映程序正义概念的隐性水平，以团体为单位计分)，则具有显著的年龄差异，5岁组显著低于7岁组和9岁组，反映在程序正义概念的隐性水平上有随年龄增长而提高的趋势，因此程序正义概念隐性水平的年龄发展趋势符合假设。在回馈的作用上，经回馈，被试的程序正义概念掌握得分获得显著提高，主要体现在行为表现得分的提高，即回馈主要促进了程序正义概念的隐性掌握。另外，回馈后团体程序指标中的“成员在协商基础上采用公平程序”获得显著提高，即回馈促进了被试在分配过程中采用协商和较为公平的程序，同样反映回馈促进了程序正义概念的隐性掌握。与假设相比，回馈并未显著促进被试对程序正义概念的言语解释，儿童对程序正义概念的显性掌握应是一个难点，还需要经过进一步表征重述而得到提高。

从整个任务过程中儿童在程序上的行为表现(反映隐性水平)和言语解释(反映显性水平)来看，5~9岁儿童的程序正义概念掌握的隐性和显性水平，整体得分都比较低。根据研究过程中的观察，研究者发现不同年龄组的儿童在程序正义概念的掌握上各具特点；这些特点往往未能通过平均得分充分反映。5岁儿童开始具有初步而模糊的隐性水平的程序正义概念，但在互动过程中被愉快情绪所主导，对程序不太关心；7岁儿童能够进行比较顺利的小组讨论，较多使用猜拳类程序，程序使用上更加灵活，对程序正义概念的掌握仍处于隐性水平；9岁儿童能够进行比较充分的关于分配细节的讨论，可对程序进行创新性使用，少数儿童能够对程序进行评价和解释，已表现出对程序正义概念的显性掌握。与以往研究相比，5岁儿童在程序上几乎未掌握的结果与Piaget(1932/1965)发现6岁以下儿童未能使用程序的结果相似，不过本研究还发现5岁儿童的程序正义概念已处于模糊的萌芽状态，少数儿童初步显现对程序的使用；7岁儿童不仅对程序正义有敏感性(Gold等, 1984)，协商和使用程序的能力(隐性水平)也有相当发展。7岁和9岁组儿童程序正义概念掌握的特点补充了以往的研究发现。

针对有关儿童程序正义概念研究的匮乏，本研究的发现初步填补了这个空缺。无论在5岁、7岁或9岁的年龄组别，儿童对程序正义概念的隐性和显性掌握均未符理想，尤其在显性掌握方面。此外，研究亦发现回馈在促进儿童程序正义概念发展上的积极作用。在理解较优程序后，儿童能够在有关程序正义概念的行为表现上有所提升，团体亦能在再次分配任务中更佳地采用协商以及公平程序。这些在程序正义概念隐性掌握上的进步，均较为可贵，亦对道德教育具启示作用。

4.2. 儿童分配正义概念的发展

在平等概念上，从整个任务过程中儿童的行为表现(反映隐性水平)及言语解释(反映显性水平)来看，5岁儿童基本只表现了对平等概念的隐性掌握，7岁和9岁儿童在平等概念的隐性和显性水平均有表现。与假设相符，在平等概念掌握上，被试的行为表现得分(反映隐性水平)显著高于言语解释得分(反映显性水平)，被试对平等概念的隐性掌握显著高于对其显性掌握。平等概念掌握具有随年龄增长而提高的趋势，在5岁到7岁之间有显著提高。

在需要概念上, 5岁、7岁和9岁儿童均表现了少量考虑他人需要的分配行为(反映隐性水平), 只有9岁儿童表现出关于需要概念的言语解释(反映显性水平)。与假设相符, 在需要概念掌握上, 行为表现得分(反映隐性水平)显著高于言语解释得分(反映显性水平), 被试对需要概念的隐性掌握显著高于对其显性掌握。然而, 需要概念掌握得分上未呈现显著的年龄差异。

被试儿童对平等概念的掌握优于对需要概念的掌握, 这与以往研究结果相似, 平等概念的发展早于需要概念的发展(见 Damon, 1977; Thomson & Jones, 2005; Wong & Nunes, 2003)。被试儿童在团体分配中对他人需要的考虑还比较不足, 落后于以往研究结果(如 Sigelman & Waitzman, 1991; Wong & Nunes, 2003), 这很可能是由于真实性团体分配中包含自我利益, 因而与不含自我利益的假设情境相比, 儿童对他人需要的考虑相对较少。

相对于程序正义概念的掌握, 被试儿童在分配正义概念的掌握上有较好表现, 但主要体现在平等概念的隐性和显性掌握方面, 对需要概念的掌握, 则仍比较滞后。值得注意的是, 有关分配参考方案的回馈并未能在再次的真实性团体分配任务中促进儿童在分配正义概念(包括平等、需要两个子概念)上的掌握。可能的原因是, 本研究设计的回馈主要针对程序正义(分配的较优程序), 并未直接针对促进儿童分配正义概念的掌握; 儿童经回馈获得在公平程序使用上的提高, 未能对其在分配正义概念的掌握产生明显的促进作用。从结果推论, 分配正义概念和程序正义概念在发展上应属于不同的微领域, 被试增加对公平程序的使用可能还未带有增进分配结果平等和更好地理解他人需要的作用, 其程序使用可能主要在于分配时减少分歧(比如分配不同图案的小徽章)。当培养儿童对程序正义和分配正义概念的理解时, 需要基于两个概念的本质寻找不同的培养方法。

4.3. 局限与未来研究

同理心的操纵不够成功, 多数儿童没有对讲难过故事的同伴产生同理心。以难过故事法引发儿童的同理心可能存在的问题是无法控制儿童能否讲出难过故事或讲出一个难过程度有多大的故事, 每组的难过故事在性质和程度上也不一致, 这是导致难过故事难以引发同伴同理心的一个原因。因此, 进一步研究在同理心唤醒上还需要更为有效的操纵。

基于本研究的样本, 研究结果更适合推广到国内经济社会发展程度相对较高的城市地区中等稍偏上办学水平的幼儿园和小学儿童群体。儿童程序正义和分配正义概念的研究还值得在不同社会阶层中开展。

从程序正义概念发展的年龄特点来看, 5~9岁处于程序正义概念发展的早期阶段。对于年龄更小的儿童, 尚不确定他们能否成功完成这类分配任务, 不过他们有可能在团体程序6项指标上能够表现程序正义概念的某些萌芽, 比如儿童之间的关系可能比较平等。对于年龄更大、接近或处于青春期的儿童, 程序正义概念的发展可能具有另外一些特点。因此, 程序正义概念的发展还值得在年龄更小及更大的(5岁前及9岁后)儿童中进行探讨, 以发现程序正义概念更初级的隐性表征以及更成熟的显性表征。

5. 结论

本研究的特色, 在于运用新的理论视角(表征重述模型: “隐性-显性”角度), 且通过真实性团体分配任务, 得以更细致地观察和分析儿童在程序正义及分配正义概念上的发展, 并达成如下结论:

- 1) 5~9岁儿童在程序正义概念掌握上, 整体发展水平较低。儿童对程序正义与分配正义概念(平等、需要)的掌握上存在隐性表征与显性表征的差异, 对隐性水平的掌握高于对显性水平的掌握。
- 2) 儿童对程序正义概念与平等概念的掌握在5~7岁之间有显著提高。
- 3) 回馈促进了儿童在团体分配中采用协商及较公平的程序, 促进了儿童程序正义概念隐性水平的发展。

上述三点结论,反映了发展的三层意涵(“隐性-显性”角度的发展、随年龄增长的变化、回馈后的改变),就程序正义及分配正义概念发展的理论和实践层面,均具价值。

参考文献 (References)

- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 267-289). New York: Academic Press.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. London: Jossey-Bass.
- Darley, J.M., & Shultz, T.R. (1990). Moral judgments: Their content and acquisition. *Annual Review of Psychology, 41*, 525-556.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice. *Journal of Social Issues, 31*, 137-149.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A social-psychological perspective*. New Haven: Yale University Press.
- Fogan, J., & Tyler, T.R. (2005). Legal socialization of children and adolescents. *Social Justice Research, 18*, 217-241.
- Fondacaro, M.R., Dunkle, M.E., & Pathak, M.K. (1998). Procedural justice in resolving family disputes: A psychosocial analysis of individual and family functioning in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 101-119.
- Fondacaro, M.R., Jackson, S.L., & Luescher, J. (2002). Toward the assessment of procedural and distributive justice in resolving family disputes. *Social Justice Research, 15*, 341-371.
- Gold, L.J., Darley, J.M., Hilton, J.L., & Zanna, M.P. (1984). Children's perceptions of procedural justice. *Child Development, 55*, 1752-1759.
- Greenberg, J. (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology, 71*(2), 340-342.
- Habermas, J. (1983/1990). *Moral consciousness and communicative action* (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen, Trans.). Cambridge: MIT Press.
- Hicks, A.J., & Lawrence, J.A. (1993). Children's criteria for procedural justice: Developing a young people's procedural justice scale. *Social Justice Research, 6*, 163-182.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Homans, G. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Hook, J., & Cook, T.D. (1979). Equity theory and the cognitive ability of children. *Psychological Bulletin, 86*, 429-445.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- Leventhal, G.S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. In L. Berkowitz & E. Walster (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 9* (pp. 92-131). New York: Academic Press.
- Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science, 20*, 944-948.
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Rawls, J. (1971/1999). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sigelman, C.K., & Waitzman, K.A. (1991). The development of distributive justice orientation: Contextual Influences on children's resource allocations. *Child Development, 62*, 1367-1378.
- Stuart, J., Fondarco, M., Miller, S.A., Brown, V., & Brank, E.M. (2008). Procedural justice in family conflict resolution and deviant peer group involvement among adolescents: The mediating influence of peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 674-684.
- Thomson, N.R., & Jones, E.F. (2005). Children's, adolescents', and young adults' reward allocations to hypothetical siblings and fairness judgments: Effects of actor gender, character type, and allocation pattern. *The Journal of Psychology, 139*, 349-367.
- Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G.W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 151-176.
- Wong, M., & Nunes, T. (2003). Hong Kong children's concept of distributive justice. *Early Child Development and Care, 173*, 119-129.
- Zinser, O., Starnes, D.M., & Wild, H.D. (1991). The effect of need on the allocation behavior of children. *Journal of Genetic Psychology, 152*, 35-46.

Appendix A. Feedback Given to the Participants before the Second Distributive Task

附录 A. 再次任务前的回馈

回馈阶段，主试把不同组别被试在初次任务中使用或建议的较优程序，以及分配各种物品的具体参考方案，告诉被试。主试并不直接告诉被试这些是较好的分配方案，只是跟被试说“这些是其他组的小朋友^a分东西的方法”。

回馈方案如下：

关于整体程序，提供给被试以下方法作为参考：

- 1) 大家一起自由讨论、商量，每个人都有机会说出自己想要怎么分。每个人也都有机会说出自己喜欢什么，自己想要什么。
- 2) 每个人可以同意别人的看法，也可以反对别人的看法。
- 3) 最后分东西的方法，是大家经过讨论得到的一个最好的方法。大家都同意用这个方法来分东西。
- 4) 假如有小组长或班干部的话，那么，小组长的观点和其他人的观点是平等的。

关于分蛋糕，提供给被试以下方法作为参考：

- 1) 一个人来分蛋糕，他拿最后一块。这样的话，分蛋糕的人为了不拿到最小的一块，就会分得非常仔细，尽量把每一块都切得一样。
- 2) 大家先商量切蛋糕的位置，用刀作下标记。然后，在大家都同意的切蛋糕的位置，由一个人来切。那么，分出来的 4 块蛋糕，也会基本一样。一旦每一块的大小不是非常一样，那么，把大的那块再切一点补给小的那块。最后，每一块都差不多大，再分给每个人。

关于分小徽章和蜡笔，提供给被试以下方法作为参考：

分东西的时候，有些小朋友^a会这样做：

- 1) 说出自己的需要和愿望(比如，有什么需要，有什么愿望，喜欢什么)；
- 2) 猜拳(丁杠锤)，手心手背，或闭着眼睛摸；
- 3) 如果拿到的东西自己不满意，和其他人商量能不能换。

关于分巧克力，提供给被试以下方法作为参考：

4 块巧克力是一样的，做过的每组小朋友^a都是分给每人一个。比如，先商量，说好一人一个，然后不争抢地每人拿一个，或者由一个人拿给其他人每人一个。

备注：

^a五岁组称“小朋友”，七岁组和九岁组称“同学”。