

從“隱性－顯性”角度理解兒童分配正義概念的發展*

徐華女*

武漢大學
哲學學院心理學系

黃蘊智

香港中文大學
教育心理學系

本研究基於表徵重述模型，從“隱性－顯性”角度探討 5-9 歲兒童分配正義概念的發展。受試者（ $N = 42$ ）首先在 7 個假設情境中完成分配任務並解釋分配理由（分配行為反映概念掌握的隱性水平：水平 I；言語解釋反映較高的顯性水平：水平 E2/3），並於判斷任務中想像自己是法官來判斷他人分配的適切性（判斷表現反映顯性水平的初始形態：水平 E1）。在接受關於上述情境中適切分配方案（以圖示呈現）的回饋後，受試者完成另一組分配任務並作出解釋。結果顯示，受試者在平等和公平概念的掌握水平上，分配行為和判斷任務上的表現顯著高於言語解釋上的表現。對需要、按同理心分配和整合正義三類概念而言，含回饋後數據的分析顯示，分配行為上的表現顯著高於言語解釋上的表現。總體上，受試者對五類分配正義子概念的掌握具有“隱性－顯性”表徵水平的差異。回饋促進了受試者對平等、需要和按同理心分配的顯性掌握。相對於 5 歲組，7 歲和 9 歲組在平等、公平和整合正義概念的掌握上顯著具較佳表現。

關鍵詞：分配正義概念、兒童期、表徵重述模型、道德發展

兒童的分配正義概念由何而來以及怎樣發展？我們從日常觀察可以發現，很小的兒童也會表現出對不正義事件的覺察，或在物品分配時能以某種原則（如平等）分配，雖然可能還不能通過言語來解釋對正義的理解或分配的理由。如果兒童無法用言語表達，但能夠做到以某種原則分配，是否屬於分配正義概念發展的初級形式？是否兒童在尚未習得顯性分配正義概念（能夠對正義概念作出言語解釋）時，已經具有無意識的、對分配正義概念的隱性表徵？兒童分配正義概念的發展是否遵循從隱性到顯性的發展模式？然而，現存關於兒童正義概念發展的研究還不能很好地回應這些疑問。在引言中，我們首先綜述兒童分配正義概念發展的以往研究，然後在分析以往研究局限的基礎上，提出從“隱性－顯性”角度探討兒童分配正義概念發展的意義。

* 1. 通訊作者：徐華女，通訊方式：xuhuanu@msn.com。

2. 本文係徐華女於香港中文大學教育心理學系完成之博士論文的部份成果，在黃蘊智教授指導下完成。

3. 本文作者感謝三位匿名審查人所提之建設性意見。

一、兒童分配正義概念的發展

兒童正義概念的發展是道德發展領域中的一項重要議題。Piaget (1932/1965) 與 Kohlberg (1981, 1984) 均在其道德發展理論中詳細闡述了每個階段中正義概念的發展特徵。Damon (1977, 1980) 延用 Piaget 與 Kohlberg 的階段論和臨床訪談法，通過假設情境任務，著重探討分配正義概念中幾類子概念的發展，包括平等 (equality)、公平 (equity) 和需要 (need)。在概念討論的層面上，Deutsch (1975, 1985) 參考了哲學、經濟學和心理學領域內對分配正義的理解，將平等、公平和需要歸納為分配正義的三個基本原則。平等原則指資源和機會平等分配。公平原則有兩類，比例公平 (proportional equity) 指人們之間的結果 (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) 指根據投入來安排分配多少的次序 (Hook & Cook, 1979)。需要原則指將資源分配給最需要的人 (Leventhal, 1976)。

近期對平等概念發展的研究發現，兒童具有對不平等的厭惡 (inequality aversion)。Shaw 與 Olson (2012) 發現，當給他人分配的物品為奇數時 (接受者不包括自己)，6-8 歲兒童寧願扔掉一個，也不願分得不平等。當接受者包括自己時，3-4 歲兒童多數做自我中心選擇，不願分享；7-8 歲兒童則試圖去除不平等，無論對自己有利還是不利 (Fehr, Bernhard, & Rockenbach, 2008)。王曉艷與陳會昌 (2003) 發現，5-6 歲兒童 ($N = 66$) 在給自己和他人分配玩具的三個情境中，三次都均分的有 13 人，兩次均分的有 25 人，一次均分的有 15 人。

公平概念發展的研究發現，兒童在分配行為中首先表現出對次序公平的理解 (約 6 歲左右)，但要到青少年初期才表現出對比例公平的理解 (Hook & Cook, 1979)；方富熹與王文忠 (1994) 也發現，7 歲和 9 歲兒童容易將平等和公平混淆，12 歲兒童能夠運用公平原則，按努力、能力分配。更近期的研究顯示，以往研究很可能低估了兒童對公平概念的理解。McCrink、Bloom 與 Santos (2010) 發現，5 歲兒童雖然主要關注分配的絕對數量，但經過多次分配判斷後，已能夠關注到分配比例。更有研究發現，當資源是分配者和接受者一起合作獲得時，3-5 歲兒童對比例是敏感的 (Ng, Heyman, & Barner, 2011)。兒童根據貢獻進行分配的能力在 3 歲兒童身上也有表現，這種能力可能因為兒童對平等的偏好而被隱藏 (Baumard, Mascaro, & Chevallier, 2012)。

對需要概念發展的研究主要探討兒童在分配決策中對有需要者 (如貧窮、弱小、殘疾者) 的考慮。Zinser、Starnes 與 Wild (1991) 探討兒童需要概念的發展，讓 6 歲和 12 歲兩組兒童給假設情境中的 2 名參加跨欄比賽的學生分配硬幣。當跨欄一方年齡較小時，12 歲兒童對其分配更多；當跨欄一方較窮時，6 歲兒童對其分配更多；當跨欄一方既小又窮時，6 歲和 12 歲兒童都對其作出比其他情境下更多的分配。

同理心與正義概念均為道德發展研究中的重要主題 (Hoffman, 2000; Kohlberg, 1981, 1984)，已有研究對二者之間關係作出詳細探討 (Batson, 1996; Blader & Tyler, 2001; Hoffman, 2000)。Hoffman (2000) 提出，人們對最不利群體的同理心會促使人們在現實生活中關注最不利群體的利益。這種同理心，可能會促進正義感的初期體驗和發展，並促使兒童發展出一種消除或糾正不正義的動機。Zinser 等人 (1991) 在前述研究中還指出，同理心 (empathy) 可能是兒童給小孩子和窮孩子分配較多的動機之一。基於上述的探究背景，我們值得提出一個具體的問題：兒童對“按同理心分配”的掌握如何？

將平等、公平、需要概念綜合考查的跨年齡段研究表明，5-6 歲的幼兒園兒童主要使用平等和公平 (按貢獻) 原則分配，3 年級兒童已經能夠將公平 (按貢獻) 和需要 (有殘疾) 結合考慮 (Thomson & Jones, 2005)。Sigelman 與 Waitzman (1991) 發現，5-6 歲兒童對不同分配情境的差異不敏感，在各種分配情境中都按平等原則分配；年齡較大兒童對分配原則的使用較為靈活，能夠根據不同情境的特異性作出分配決定。Kienbaum 與 Wilkening (2009) 發現，小學兒童主要按需要分配，青少年主要按努力程度 (反映公平原則) 分配，都較少使用平等原則。McGillicuddy-de Lisi、Watkins 與 Vinchur (1994) 發現 6 年級兒童在“朋友”情境下 (假設情境中的人物關係為朋友) 更傾向給有需要者分配多些 (相對於陌生人情境下給有需要者的分配)；在陌生人情境下更傾向給貢獻多者分配多些 (相對於“朋友”情境下對貢獻多者的分配)；幼兒園兒童的分配傾向在不同關係情境中沒有差別。總的來說，隨年齡增長，兒童對分配正義子概念的結合使用能力以及對情境的敏感性

都有所提高。上述在同一分配情境中能夠同時考慮不同分配原則，將平等、公平和需要概念結合使用者，具有整合正義概念（integrated conception of justice），屬於兒童分配正義概念的較高發展水平，以往研究對此的系統探討並不多。

綜合以往對兒童期分配正義概念年齡發展趨勢的研究結果，4、5 歲到 9、10 歲是兒童分配正義概念發展的重要時期。在 5 歲左右，兒童基本具備平等概念，並呈現出公平和需要概念發展的萌芽（Wong & Nunes, 2003）；到 9 歲時，兒童能夠結合對公平和需要的考慮來做分配決定（Thomson & Jones, 2005）。雖然以往研究對 5-9 歲這個年齡階段的關注並不缺乏，然而尚無從概念掌握的水平上（分配行為、判斷表現、言語解釋）分析該年齡段兒童在各類分配正義子概念的發展。針對兒童較難掌握的概念如“按同理心分配”以及整合正義概念，以往研究亦未曾作出較細緻的探討。

二、將“隱性－顯性”角度引入分配正義概念發展研究

在正義概念發展領域，傳統研究較多在顯性水平（通過臨床訪談法）探討兒童對正義概念的掌握（Kohlberg, 1981, 1984; Piaget, 1932/1965; Thomson & Jones, 2005; Wong & Nunes, 2003）。近年來，道德發展領域的研究傾向於在隱性水平探討幼兒對社會認知概念的掌握（如 Brownell, Svetlova, & Nichols, 2009; Hamlin, Wynn, & Bloom, 2007; Hamlin, Wynn, Bloom, & Mahajan, 2011），其中也有對學步期幼兒分配正義感的研究（Geraci & Surian, 2011）。本研究嘗試從“隱性－顯性”角度探討兒童對分配正義概念的掌握，具體而言，即檢示此種概念掌握在“隱性－顯性”的表徵水平上是否存在差異。

根據 Karmiloff-Smith（1992）的表徵重述模型（Representational Redescription model），表徵重述是“一種內隱於心智中的信息成為顯性知識進入心智的過程”。她認為知識的表徵至少會經歷四個發展水平：“隱性（水平 I）”、“顯性-1（水平 E1）”、“顯性-2（水平 E2）”、“顯性-3（水平 E3）”。水平 I 以行為掌握為特徵，信息以程序形式編碼，表徵為封裝式（bracketed），領域內或領域間的表徵聯繫未能形成；潛在的表徵聯繫和嵌於程序中的信息是隱性的；由水平 I 表徵產生的行為相對不靈活。水平 I 表徵經過重述成為水平 E1 表徵。在水平 E1，表徵不再是封裝式的，其成分可以進行潛在的領域內和領域間的表徵聯繫；E1 表徵相對靈活，但仍未通達於意識，也不能用言語報告。在水平 E2，表徵已可通達於意識，具一定靈活性，但仍不能進行言語報告。在水平 E3，表徵已通達意識，並能進行言語報告，知識以語言進行表徵。Karmiloff-Smith 在實證研究中將水平 E2 和 E3 合稱為 E2/3（因為她在實證研究中沒有單獨區分出水平 E2），水平 E2/3 以言語解釋為特徵。表徵重述模型對“隱性－顯性”的多重水平及其演變機制作出了細緻的分析，正好為探討兒童對分配正義概念的掌握提供了適切而富潛力的理論基礎。本研究將“implicit-explicit”譯為“隱性－顯性”，而沒有採用常見的“內隱－外顯”，是因為“explicit”一詞在此理論之運用並非顯露在外之意，而是指能否通達於意識以及能夠用言語表達的程度；Karmiloff-Smith 正是有意破解內外表徵的二分法，因此“顯性”的譯法更為準確。

Karmiloff-Smith 基於表徵重述模型在兒童發展的不同領域開展了實證研究，發現兒童在物理概念、數概念、心理理論、問題解決、語言獲得等領域的發展遵循從水平 I、水平 E1 到 E2/3 的發展進程（Karmiloff-Smith, 1979a, 1979b, 1990, 1992）。後續研究亦對表徵重述模型提供了實證支持（辛自强，張麗，林崇德，池麗萍，2006；Cheung & Wong, 2011; Clements & Perner, 1994; Pine & Messer, 2003; Spenseley & Taylor, 1999）。雖然 Karmiloff-Smith（1992）基於表徵重述模型開展的實證研究最為人知的主要是針對數理概念，但她也著力於社會認知概念（如心理理論）及語言獲得等實證研究。總之，Karmiloff-Smith 的表徵重述模型的解釋範圍涵蓋各領域的知識，所指涉的是一種基本而普遍的心理歷程，後繼的研究者亦試圖檢證各類型的概念獲得，其中包括社會認知概念。此外，近期受到矚目的兩個研究範式——雙歷程理論（dual-process theories）和具身認知（embodied cognition），亦涉及從“隱性－顯性”角度研究社會認知構念（Evans, 2008; Niedenthal, Barsalou, Winkielman, Krauth-Gruber, & Ric, 2005; Payne & Gawronski, 2010）。在相關研究範式中，實證研究結果為隱性社會認知與顯性社會認知的區分提供了支持。

基於表徵重述模型，我們假設兒童分配正義概念的發展同樣具有隱性和顯性水平，從隱性向顯性水平發展。將表徵重述模型應用到兒童對分配正義概念的掌握水平上，本研究以兒童在分配行為上的表現反映水平 I，以兒童在分配方案適切性的判斷任務上的表現反映水平 E1（E1 表徵更具靈活性和一般性，能夠與其他表徵相聯繫，具有一定的遷移能力，故對判斷任務的駕馭可反映概念的掌握從隱性走向顯性的突破），並以兒童對分配理由的言語解釋反映水平 E2/3。

在本研究中，我們主要探討：兒童對分配正義概念的掌握，就各子概念而言，言語解釋是否與分配行為及判斷任務存在表現上的差異？我們假設：兒童在分配行為上的表現（水平 I）較其在言語解釋上的表現（水平 E2/3）更佳；兒童在投入法官角色做判斷的表現介乎分配行為（水平 I）與言語解釋（水平 E2/3）的表現之間。本研究亦通過給兒童提供關於適切分配方案的回饋探討兒童分配正義概念的微觀發展。Karmiloff-Smith (1979b, 2013) 以及 Granot 與 Parziale (2002) 以“微觀發展” (microdevelopment) 指短時間內經歷刺激後的發展。我們試圖瞭解：在分配正義概念的微觀發展上，回饋後與回饋前相比，兒童在分配正義概念的隱性及顯性掌握上是否有所提高？我們假設：回饋後與回饋前相比，兒童在分配行為表現上，能作出更多適合情境的分配，且對分配正義概念有更清晰的言語解釋。

本研究的價值，在於從“隱性－顯性”角度切入的嘗試，為研究兒童分配正義概念發展的領域提供了新視角，以增進對兒童分配正義概念的發展機制的理解；同時，將 Karmiloff-Smith 的表徵重述模型應用到兒童正義概念發展的領域，也拓展了表徵重述模型的適用範圍。

綜上，本研究以“隱性－顯性”角度為切入點，探討兒童分配正義概念的發展。除了最主要的三類分配正義子概念：平等、公平、需要，還嘗試探討“按同理心分配”（目的在考查同理心在分配決定中的作用，即在同理心喚起的情況下，兒童是否會對同理心對象作較多分配），以及“整合正義概念”（目的在考查兒童能否在複雜情境中兼顧平等、公平和需要）。本研究中發展包含三個層面的意涵：“隱性－顯性”角度的發展，隨年齡增長的發展，以及經回饋獲得的微觀發展。

研究方法

一、受試者

受試者來自中國北方某市的一所幼兒園和一所小學，幼兒園有部分兒童到該小學就讀，辦學水平相當。5 歲組 ($M = 5.10, SD = .44$)、7 歲組 ($M = 7.18, SD = .22$) 和 9 歲組 ($M = 9.11, SD = .28$) 各 14 人，男女各半，共 42 人，分別來自幼兒園中班、小學一年級和三年級。

二、程序

採用微觀發展取向的實驗，程序包括三個階段。在完成時間上，5 歲組用 28-35 分鐘（個別超過 35 分鐘），7 歲組用 20-30 分鐘，9 歲組用 20-25 分鐘。預研究表明，各年齡組受試者均能正確理解指導語，並能夠按照指導語完成整個實驗任務。

（一）初次分配任務

在 7 個假設情境中，受試者分別完成分配任務，進行分配（行為表現）並解釋分配理由（言語解釋）。在假設情境中，2 個（或 4 個）小朋友（以硬紙板卡通畫像呈現）一起參加一個手工製作活動，可共同分享一些獎品（巧克力棒或彩色卡通鉛筆），受試者的任務是給他們分配獎品。按呈現順序：（1）情境 A1（平等情境）：明明和亮亮都做了 1 件手工品。分配物品是 6 個巧克力棒。（2）情境 A2（平等情境）：小雪和小潔都做了 2 件手工品。分配物品是 6 支彩色卡通鉛筆。（3）情境 B1（公平情境，考查比例公平）：小英做了 2 件手工品，小麗做了 1 件手工品。分配物品是 6 個巧克力棒。（4）情境 B2（公平情境，考查次序公平）：小海做了 1 件手工品，小波做了 2 件手

工品。分配物品是 8 支彩色卡通鉛筆。(5) 情境 C (需要情境): 萍萍和玲玲都做了 1 件手工品, 萍萍用過這樣的卡通鉛筆, 但是玲玲家裏比較窮, 很少能用到這樣的鉛筆。分配物品是 8 支卡通鉛筆。(6) 情境 D (同理心情境): 小文和小光在手工活動課上都做了 2 件工藝品; 下課的時候, 小文發現自己心愛的玩具丟了, 現在非常難過。分配物品是 8 個巧克力棒。(7) 情境 E (整合正義情境, 適合的分配: 綜合考慮平等、公平、需要): 小芳、小瑩、小強和小健 4 個小朋友共同參與手工製作活動, 小芳、小瑩和小健都做了 1 件手工品, 小強做了 2 件手工品; 在這 4 個小朋友裏, 只有小瑩家裏比較窮, 很少有機會能吃到這種巧克力。分配物品是 10 個巧克力棒。受試者在每個情境完成分配後, 實驗者詢問: “你為什麼要這麼分呢? 你肯定嗎? 為什麼這麼肯定?” 如果受試者回答“不肯定”, 則詢問: “為什麼(不肯定)?”

在判斷任務中(考查判斷表現), 實驗者覆述前述每個情境, 讓受試者想像自己是法官, 判斷小朋友“小冬”(虛擬人物)的分配是否正確(即分配是否與情境相適合)。每個情境中, 做判斷的分配方案(即小冬的分配)都呈現在一張圖上。小冬的分配方案如下: 情境 A1 (平等情境): 6 個巧克力棒, 明明 3 個, 亮亮 3 個(適切); 情境 A2 (平等情境): 6 支卡通鉛筆, 小雪 2 支, 小潔 4 支(不適切); 情境 B1 (公平情境): 6 個巧克力棒, 小英 3 個, 小麗 3 個(不適切); 情境 B2 (公平情境): 8 支卡通鉛筆, 小海 5 支, 小波 3 支(不適切, 方向反); 情境 C (需要情境): 8 支卡通鉛筆, 萍萍 4 支, 玲玲 4 支(不適切); 情境 D (同理心情境): 8 個巧克力棒, 小文 5 個, 小光 3 個(適切); 情境 E (整合正義情境): 10 個巧克力棒, 小芳 2 個, 小瑩 3 個, 小強 3 個, 小健 2 個(適切)。如果受試者覺得一種分配方案是“對”的, 就把這張紙放在(√)的一邊, 如果覺得“不對”, 就放在(×)的一邊。

(二) 回饋階段

給受試者翻看由 7 張圖片訂起來的小冊子, 每張圖片代表“一大群法官”在某個情境中商量後同意的分配方案(均反映對分配正義概念具適切理解、適合情境的分配方式)。受試者可隨意翻閱, 作為參考, 實驗者只提示分配情境, 但不對圖片所示分配方案進行任何解釋。

該回饋相當於一種干預, 用於檢驗回饋後與回饋前相比, 受試者在分配正義概念的掌握水平上是否有發展。這種設計通常是微觀發展研究的一部分。

(三) 再次分配任務

與初次任務性質相同, 在分配行為和言語解釋水平上考查兒童經回饋獲得的發展。我們刻意改變了假設情境的呈現順序、故事內容、人物名字、以及分配物品的樣式和數量等; 種種改變, 使得兒童難以在缺乏理解的情況下單憑記住“法官”的方案而作出適合情境的分配。在再次分配任務中, 兒童若能在分配正義子概念的掌握得分上有顯著提高, 反映他們經回饋後在理解分配正義概念上的一些質的變化。再次分配任務的假設情境仍然是 7 個, 小朋友一起參加一個賣畫籌款活動, 幫助生重病的小朋友。他們每人都捐出了自己的作品, 然後得到了一些小獎品(巧克力或小徽章)。受試者的任務是給他們分配獎品。按呈現順序: (1) 情境 B1-P (公平情境): 小健捐出 2 幅畫, 小海捐出 1 幅畫。分配物品是 6 塊巧克力。(2) 情境 A2-P (平等情境): 萍萍和小潔都捐出 2 幅畫。分配物品是 8 個小徽章。(3) 情境 B2-P (公平情境): 小瑩捐出 1 幅畫, 玲玲捐出 2 幅畫。分配物品是 8 個小徽章。(4) 情境 A1-P (平等情境): 亮亮和小光都捐出 1 幅畫。分配物品是 8 塊巧克力。(5) 情境 D-P (同理心情境): 明明和小強都捐出 2 幅畫; 捐畫之後, 小強發現自己心愛的玩具被弄壞了, 現在很難過。分配物品是 10 塊巧克力。(6) 情境 C-P (需要情境): 小麗和小英都捐出 1 幅畫。小英玩過這樣的小徽章, 但是小麗家裏比較窮, 沒有玩過這樣的小徽章。分配物品是 10 個小徽章。(7) 情境 E-P (整合正義情境, 含平等、公平、需要): 小雪、小波和小文都捐出 1 幅畫, 小芳捐出 2 幅畫; 在 4 個小朋友裏, 只有小波家裏比較窮, 很少有機會能吃到這種巧克力。分配物品是 10 塊巧克力。在每個分配情境中完成分配任務後, 詢問受試者與初次任務相同的問題。

三、材料

16 個硬紙板卡通畫像，男孩、女孩畫像各 8 個。供分配的獎品包括巧克力棒和彩色卡通鉛筆（用於初次任務），以及另一種巧克力和小徽章（用於再次任務）。預研究表明，這些分配物品都是 5-9 歲兒童感興趣和喜歡的獎品。

供回饋使用的 7 張圖片訂起來的小冊子，每張圖片上有情境人物，人物下方印有分配給他／她的物品。

四、轉錄與評分

將任務全過程的錄像和錄音資料轉錄為文字，記錄受試者在整個任務過程中的所有分配行為、言語解釋及判斷表現。

分配行為和判斷表現根據客觀標準計分，言語解釋根據 2 位評分者評分獲得。具體的評分方法如下：

分配行為（反映水平 I）：在初次任務和再次任務的每個分配情境中，適合情境的分配行為計 1 分；不適合情境的分配行為計 0 分。在平等情境，均等分配為適切；在公平情境，按貢獻決定分配比例或分配次序為適切；在需要情境和同理心情境，給有需要者或同理心對象分配稍多為適切；在整合正義情境，適合情境則為同時考慮平等、公平和需要，給多勞者和有需要者分配較多，另兩人平等分配。在單獨某個情境中，分配行為得分為 1 或 0。

判斷任務中的表現（反映水平 E1）：每個情境中，判斷正確（適合情境的判斷）計 1 分，不適合情境的判斷計 0 分。在單獨某個情境中，判斷任務得分為 1 或 0。

言語解釋（反映水平 E2/3）：如果解釋適合該情境的分配原則但未算清晰完整，計 0.5 分；如果解釋適合且清晰完整，計 1 分。在單獨某個情境中，言語解釋得分為 1、0.5 或 0。舉例而言，比如在情境 B2（適合按次序公平分配）中，不同得分的例子如下：“他（小波）做得多，我就給他多些；他（小海）做得少，我就給他少些”（計 1 分）；“因為小麗比小瑩多畫一張”（計 0.5 分）；“我想是這樣的”（計 0 分）。兩位心理學博士生獨立評分，均不清楚研究目的及假設。隨機抽取 9 名受試者的結果（占樣本 21%）計算評分者一致性， $r = .847$ 。不一致的項目經兩位評分者討論，均達成一致。其他結果分為兩部分，亦由兩位評分者各自獨立完成。

研究結果

一、兒童對分配正義概念的掌握

本部分將依次報告分配正義概念各類型子概念（平等、公平、需要、按同理心分配、整合正義）的結果。在每類子概念的結果闡述中，主要報告兩方面：1）是否有表徵水平的差異；2）回饋對促進兒童分配正義概念掌握的作用。

分配正義概念各類型子概念在不同掌握水平上的得分，見表 1。

在平等概念上，概念掌握水平（行為表現、判斷表現、言語解釋） $\times$ 年齡（5 歲、7 歲、9 歲） $\times$ 性別（男、女）的重複測量變異數分析顯示，概念掌握水平主效應顯著， $F(2, 72) = 123.32, p < .001, \eta^2 = .77$ ，行為表現顯著高於言語解釋（ $MD = .52, p < .001$ ），行為表現與判斷表現差異不顯著，判斷表現顯著高於言語解釋（ $MD = .51, p < .001$ ）；年齡主效應顯著， $F(2, 36) = 17.06, p < .001, \eta^2 = .49$ ，5 歲組顯著低於 7 歲組（ $MD = -.17, p < .01$ ）和 9 歲組（ $MD = -.26, p < .001$ ）；性別主效應不顯著， $F(1, 36) = .01, p > .05$ 。概念掌握水平與年齡的交互作用顯著， $F(4, 72)$

$= 10.57, p < .001, \eta^2 = .37$ ，隨年齡增長，言語解釋上的表現明顯提高，且與行為表現及判斷表現之間的差距逐漸縮小。在回饋的作用上，任務階段主效應顯著， $F(1, 36) = 9.24, p < .01, \eta^2 = .20$ ，回饋後概念掌握得分 ($M = .79, SD = .22$) 顯著高於回饋前 ($M = .72, SD = .20$)；概念掌握水平與任務階段的交互作用顯著， $F(1, 36) = 22.10, p < .001, \eta^2 = .38$ ，在行為表現（反映水平 I）上，回饋後平等概念掌握得分 ($M = .95, SD = .19$) 與回饋前 ($M = .98, SD = .11$) 無顯著差異，受試者在回饋前已經在行為表現上有較好發展；在言語解釋（反映水平 E2/3）上，回饋後得分 ($M = .63, SD = .32$) 顯著高於回饋前 ($M = .46, SD = .37$)。

表 1 分配正義概念各類型子概念的掌握得分

掌握水平	平等		公平		需要		按同理心		整合正義		n
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
5歲											
行為表現	.93	.18	.50	.39	.36	.50	.43	.51	.21	.43	14
判斷表現	.89	.21	.64	.23	.50	.52	.57	.51	.50	.52	14
言語解釋	.14	.21	.34	.37	.46	.46	.32	.42	.21	.32	14
回饋後行為表現	.86	.31	.64	.41	.64	.50	.64	.50	.29	.47	14
回饋後言語解釋	.38	.27	.38	.38	.36	.41	.43	.43	.11	.29	14
7歲											
行為表現	1.00	.00	.89	.29	.71	.47	.43	.51	.64	.47	14
判斷表現	1.00	.00	.96	.13	.64	.50	.64	.50	.71	.47	14
言語解釋	.48	.37	.71	.37	.64	.46	.36	.41	.54	.50	14
回饋後行為表現	1.00	.00	.96	.13	.86	.36	.79	.43	.79	.43	14
回饋後言語解釋	.72	.31	.63	.26	.77	.38	.71	.47	.75	.43	14
9歲											
行為表現	1.00	.00	.96	.13	.79	.43	.57	.51	.79	.43	14
判斷表現	1.00	.00	.96	.13	.79	.43	.86	.36	.79	.43	14
言語解釋	.75	.20	.82	.30	.68	.42	.57	.51	.79	.43	14
回饋後行為表現	1.00	.00	1.00	.00	.93	.27	.86	.36	.93	.27	14
回饋後言語解釋	.79	.22	.71	.22	.93	.27	.86	.36	.79	.32	14

註：關於含 2 個情境的概念（平等和公平），得分取 2 個情境的平均值。

在公平概念上，概念掌握水平主效應顯著， $F(2, 72) = 15.03, p < .001, \eta^2 = .29$ ，行為表現顯著高於言語解釋 ($MD = .16, p < .001$)，行為表現與判斷表現差異不顯著，判斷表現顯著高於言語解釋 ($MD = .23, p < .001$)；年齡主效應顯著， $F(2, 36) = 12.93, p < .001, \eta^2 = .42$ ，5 歲組顯著低於 7 歲組 ($MD = -.36, p < .01$) 和 9 歲組 ($MD = -.42, p < .001$)；性別主效應和交互作用均不顯著。在回饋的作用上，任務階段主效應不顯著， $F(1, 36) = .10, p > .05$ ；概念掌握水平與任務階段交互作用顯著， $F(2, 36) = 10.51, p < .01, \eta^2 = .23$ ，回饋後與回饋前相比，行為表現上，回饋後 ($M = .87, SD = .29$) 高於回饋前 ($M = .79, SD = .35$)；在言語解釋上，回饋後 ($M = .57, SD = .32$) 比回饋前 ($M = .63, SD = .40$) 略有降低。

在需要概念上，概念掌握水平主效應不顯著， $F(2, 72) = .28, p > .05$ ；年齡主效應、性別主效應及各項交互作用亦不顯著。在回饋的作用上，任務階段主效應邊緣顯著， $F(1, 36) = 3.83, p = .058, \eta^2 = .10$ ，回饋後需要概念掌握得分 ($M = .75, SD = .39$) 高於回饋前 ($M = .61, SD = .46$)；概念掌握水平主效應顯著， $F(1, 36) = 7.58, p < .05, \eta^2 = .17$ ，行為表現 ($M = .71, SD = .38$) 顯著高於言語解釋 ($M = .64, SD = .35$)。綜合兩項方差分析，回饋在整體上促進了受試者對需要概念的掌握，對行為表現水平的促進更大（從回饋前 .62 到回饋後 .81），對言語解釋水平亦有促進（從回饋前 .60 到回饋後 .69）；受試者對需要概念的掌握也具有隱性與顯性水平的差異。

在“按同理心分配”上，概念掌握水平主效應顯著， $F(2, 72) = 14.32, p < .001, \eta^2 = .29$ ，行為表現與言語解釋差異不顯著，行為表現顯著低於判斷表現 ($MD = -.21, p < .01$)，言語解釋顯

著低於判斷表現 ($MD = -.27, p < .001$)；年齡主效應不顯著, $F(2, 72) = 1.14, p > .05$ ；性別主效應不顯著, $F(1, 72) = 1.93, p > .05$ 。在回饋的作用上, 任務階段主效應顯著, $F(1, 36) = 14.06, p < .01, \eta^2 = .28$, 回饋後概念掌握得分 ($M = .71, SD = .42$) 高於回饋前 ($M = .45, SD = .47$)；概念掌握水平主效應顯著, $F(1, 36) = 8.18, p < .01, \eta^2 = .19$, 行為表現 ($M = .62, SD = .40$) 顯著高於言語解釋 ($M = .54, SD = .38$)。綜合兩項方差分析, 回饋在整體上促進了受試者對“按同理心分配”的掌握；對行為表現水平的促進更大 (從回饋前 .48 到回饋後 .76)；受試者對“按同理心分配”的掌握也呈現出隱性與顯性水平的差異。

在整合正義概念 (含平等、公平和需要) 上, 概念掌握水平主效應顯著, $F(2, 72) = 4.26, p < .05, \eta^2 = .11$, 但兩兩比較差異均不顯著：行為表現與言語解釋 ($MD = .04, p > .05$)，行為表現與判斷表現 ($MD = -.12, p > .05$)，判斷表現與言語解釋 ($MD = .16, p > .05$)；年齡主效應顯著, $F(2, 72) = 5.06, p < .05$, 只有 5 歲組顯著低於 9 歲組 ($MD = -.48, p < .05$)；性別主效應和各項交互作用均不顯著。在回饋的作用上, 任務階段主效應不顯著, $F(1, 36) = 2.11, p > .05$ ；概念掌握水平主效應顯著, $F(1, 36) = 5.07, p < .05, \eta^2 = .12$, 行為表現 ($M = .61, SD = .45$) 顯著高於言語解釋 ($M = .53, SD = .42$)。綜合兩項方差分析, 整合正義概念掌握上亦有隱性與顯性表徵的差異。

二、在各類分配正義子概念上概念掌握水平的綜合分析

分配正義概念類型 (平等、公平、需要、按同理心分配、整合正義) × 概念掌握水平 (行為表現、判斷表現、言語解釋) × 年齡 (5 歲、7 歲、9 歲) × 性別的重複測量變異數分析顯示, 分配正義概念類型主效應顯著, $F(4, 144) = 6.39, p < .001$ ；兩兩比較存在顯著差異的包括：平等概念得分 (取 2 個平等情境得分的平均值) 顯著高於“按同理心分配”得分 ($MD = .27, p < .01$)，也顯著高於整合正義概念得分 ($MD = .22, p < .05$)；公平概念得分 (取 2 個公平情境得分的平均值) 顯著高於“按同理心分配”得分 ($MD = .23, p < .05$)；概念掌握水平主效應顯著, $F(2, 72) = 41.78, p < .001$ ；年齡主效應顯著, $F(2, 36) = 9.23, p < .01$ ；性別主效應不顯著, $F(1, 36) = .85, p > .05$ 。分配正義概念類型 × 概念掌握水平的交互作用顯著, $F(8, 288) = 10.91, p < .001$ 。

三、任務過程中個體在分配正義概念上表徵水平的變化

本研究亦分析了每位受試者在每類分配正義子概念上的表徵水平, 以及在任務過程中表徵水平的變化。在某個分配情境中, 如果受試者在行為表現、判斷表現和言語解釋上均未得分, 其在該情境的概念表徵處於“未發展”水平；如果僅在行為表現上得分, 而在判斷表現和言語解釋上均未得分, 其在該情境的概念表徵處於“水平 I”；如果在行為表現和判斷表現上均得分, 但在言語解釋上未得分, 其在該情境的概念表徵處於“水平 E1”；如果在行為表現、判斷表現和言語解釋上均得分, 其在該情境的概念表徵處於“水平 E2/3”。

平等概念上, 5 歲組多數達到 E1 或以上水平, 有 7 人 (50%) 經回饋表徵水平提高；7 歲組有 4 人 (29%) 從情境 A1 到情境 A2 過程中表徵水平獲得提高 (均為 E1 到 E2/3), 有 6 人 (43%) 經回饋表徵水平提高；9 歲組 14 人 (100%) 在回饋前均已達到 E2/3 水平。公平概念上, 5 歲組有 7 人 (50%) 從情境 B1 到 B2 過程中表徵水平獲得提高, 有 5 人 (36%) 經回饋表徵水平提高；7 歲和 9 歲組多數受試者回饋前已達到 E2/3 水平, 各有 2 人 (14%) 經回饋表徵水平提高。需要概念上, 5、7、9 歲組分別有 3 人 (21%)、2 人 (14%)、3 人 (21%) 經回饋表徵水平提高, 均達到 E2/3 水平。“按同理心分配”上, 5、7、9 歲組分別有 3 人 (21%)、5 人 (36%)、4 人 (29%) 經回饋表徵水平提高。整合正義概念上, 5 歲組多數處於“未發展”水平, 經回饋有 1 人表徵水平提高 (未發展到 E2/3), 7 歲和 9 歲組各有 2 人 (14%) 經回饋表徵水平提高。

討論

本研究的主要目的是從“隱性－顯性”角度探討 5-9 歲兒童分配正義概念（包括平等、公平、需要、按同理心分配、整合正義五類子概念）的發展。受試者在平等和公平概念的掌握水平上，分配行為和判斷任務上的表現（分別反映水平 I 和水平 E1）顯著高於言語解釋上的表現（反映水平 E2/3），分配行為與判斷任務上的表現無顯著差異，根據 Karmiloff-Smith（1992）的表徵重述模型，受試者對平等和公平概念的掌握很可能已達到 E1 水平。在需要和整合正義概念上，受試者在分配行為、判斷任務與言語解釋上的表現無顯著差異，而含回饋後數據的分析顯示，分配行為上的表現顯著高於言語解釋上的表現。在“按同理心分配”上，受試者在分配行為和言語解釋上的表現無顯著差異，均低於判斷任務上的表現；而含回饋後數據的分析顯示，分配行為上的表現顯著高於言語解釋上的表現。綜合檢視各項研究結果，受試者在獲得回饋前，對平等及公平這兩個基本子概念的掌握在“隱性－顯性”表徵水平上呈現顯著差異；而在獲得回饋後，此種差異則亦呈現在其他掌握難度較高的分配正義子概念上。

在平等概念、公平概念、需要概念以及整合正義概念上，受試者在判斷任務上的表現與其在分配行為上的表現都沒有顯著差異。誠然，在“按同理心分配”上，受試者在判斷任務上的表現顯著高於其在分配行為上的表現，與假設不符。受試者在“按同理心分配”上，判斷表現高於行為表現的原因可能是，在同理心情境中，我們讓受試者做判斷的分配方案是按同理心作出的分配，即適切方案或“正確答案”，有部分在初次任務中沒有按同理心分配的受試者，可能會受到“正確答案”的啟發，獲得領悟並作出正確判斷，達到水平 E1。受試者在平等、公平、需要和整合正義概念上，判斷表現與行為表現無顯著差異，可能的原因有二：其一，樣本中能够做適切情境的分配行為的受試者，也能正確完成判斷任務，反映他們已達到水平 E1；其二，雖然判斷任務理論上難度比較高，但因其答案只有正確和不正確兩種，不能排除個別受試者在個別任務上有猜對的可能性。在判斷任務的設計上，本研究未能排除受試者受“正確答案”啟發以及有機會猜對答案的兩種可能性，此為不足之處，進一步研究在這方面的設計需要作出改良。

本研究的結果部分支持了我們關於兒童分配正義概念表徵水平的假設，表明正義概念表徵水平的發展可能與物理概念表徵水平的發展遵循相似的從隱性到顯性的發展進程。該結果有助於從理論層面回答有關兒童對正義概念的初始掌握問題。近年來，幼兒隱性道德感的研究獲得了很大關注（Hamlin et al., 2007; Hamlin et al., 2011），亦有研究從隱性角度探討學步期幼兒的分配正義感（Geraci & Surian, 2011）和分享行為（Brownell et al., 2009）。本研究從“隱性－顯性”角度和微觀發展取向探討兒童道德概念的發展，比僅僅檢驗隱性水平再推進一步。雖然本研究尚未清晰分辨出水平 E1，不過已經能够拓展研究正義概念發展的領域，並在探究其子概念的發展上取得較為具體細緻的成果。

分配正義概念在總體上具有隨年齡增長而提高的發展趨勢，有較大發展的時期在 5-7 歲之間。隨年齡增長，兒童掌握的分配正義概念類型增多。從三個年齡組受試者在每類分配正義子概念的表徵水平來看，隨年齡增長，分配正義概念表徵的顯性化程度提高。在平等和公平概念上有顯著年齡主效應，而在需要概念上年齡差異不顯著。在需要概念掌握上，從均值來看，5 歲組比 7 歲組和 9 歲組低一些，但沒有達到統計顯著。相對於平等和公平概念，需要概念的發展相對晚一些（Damon, 1977），9 歲兒童也還沒有達到對需要概念比較高的掌握水平。在分配正義概念各類子概念上都沒有顯著的性別差異，此結果與以往研究結果一致（McGillicuddy-De Lisi et al., 1994; McCrink et al., 2009）。由於本研究是從“隱性－顯性”角度考查（針對概念掌握的不同表徵水平），故能更細緻地說明兒童對分配正義概念的掌握上未發現性別差異。

在回饋對分配正義概念微觀發展的作用上，我們通過給受試者看“一大群法官”的分配圖示，不通過言語解釋，讓受試者自己領悟並獲得發展，結果表明該回饋不僅提高了受試者在分配正義概念的行為表現和言語解釋上的得分，而且促進了個體在任務過程中表徵水平的發展。因此，在促進兒童分配正義概念的發展上，家長和教育者除了通常採用的自上而下的教育方式之外，也可以嘗試使用一些不通過言語解釋、讓兒童自己進行領悟的方式，比較自然地在日常生活中促進兒童的正義概念以及其他道德概念的發展。

結論與建議

本研究的特色，在於運用新的理論視角（表徵重述模型：“隱性－顯性”角度），通過假設情境任務，得以更細緻地理解兒童在分配正義概念上的發展，並達致如下結論：

一、5-9 歲兒童在平等和公平概念的掌握上具有“隱性－顯性”表徵水平的差異；更精確地說，就這兩個基本的分配正義子概念而言，兒童表現在言語解釋上的顯性掌握（水平 E2/3），顯著地滯後於表現在分配行為上的隱性掌握（水平 I），亦顯著地滯後於表現在判斷任務上的顯性掌握（水平 E1）。

二、7 歲組及 9 歲組相對於 5 歲組而言，在平等和公平概念的掌握上顯著具較佳表現；9 歲組相對於 5 歲組而言，在整合正義概念上顯著具較佳表現。在需要概念和按同理心分配概念的掌握上，各年齡組差異均不顯著。

三、對分配正義概念的回饋（不通過言語解釋、令兒童自行領悟的方式）能夠促進 5-9 歲兒童對平等、需要和按同理心分配等概念的顯性掌握（表現在言語解釋上）；亦促進了他們在按同理心分配和需要概念上的隱性掌握（表現在分配行為上）。

上述的三點結論，依次反映了發展的三層意涵（“隱性－顯性”表徵的發展、隨年齡增長的發展、經回饋獲得的微觀發展），在分配正義概念發展的理論及實踐層面，均具價值。

本研究的結果亦對未來的研究方向有所啓示。在分配正義概念的隱性表徵上，5 歲兒童多數對平等概念有隱性水平的掌握，約半數對公平概念有隱性水平的掌握；在顯性表徵上，7 歲和 9 歲兒童已經能夠對不同分配正義子概念作出一定解釋。這些發現驅使我們去追問：兒童更初級的隱性分配正義概念以及更成熟的顯性分配正義概念會有怎樣的表現？基於此，我們認為分配正義概念的發展還值得在年齡更小及更大的（5 歲前及 9 歲後）兒童中進行探討，以發現分配正義概念更初級的隱性表徵和更成熟的顯性表徵。

參考文獻

- 方富熹、王文忠（1994）：小學兒童獎賞公平性的認知發展。*心理學報*，26（4），354-361。[Fang, F., & Wang, W. (1994). The development of cognition on fairness and justice in allocation of rewards in the children of elementary school. *Acta Psychologica Sinica*, 26(4), 354-361.]
- 王曉艷、陳會昌（2003）：5-6 歲兒童公平分配玩具行為的心理機制。*心理發展與教育*，19（1），9-13。[Wang, X., & Chen, H. (2003). Psychological mechanism of fair distributive behavior upon toys for children aged 5-6. *Psychological Development and Education*, 19(1), 9-13.]
- 辛自强、張麗、林崇德、池麗萍（2006）：練習背景下表徵水平的變化。*心理學報*，38（2），189-196。[Xin, Z., Zhang, L., Lin, C., & Chi, L. (2006). Change of children's representation level in the context of practice. *Acta Psychologica Sinica*, 38(2), 189-196.]
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 267-289). New York, NY: Academic Press.
- Batson, C. D. (1996). Empathy, altruism, and justice. In L. Montada & M. Lerner (Eds.), *Current societal concerns about justice* (pp. 49-66). New York, NY: Plenum.

- Baumard, N., Mascaro, O., & Chevallier, C. (2012). Preschoolers are able to take merit into account when distributing goods. *Developmental Psychology*, 48(2), 492-498.
- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2001). Justice and empathy: What motivates people to help others? In M. Ross & D. T. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life* (pp. 226-250). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, 14(1), 117-130.
- Cheung, C. N., & Wong, W. C. (2011). Understanding conceptual development along the implicit-explicit dimension: Looking through the lens of the representational redescription model. *Child Development*, 82(6), 2037-2052.
- Clements, W. A., & Perner, J. (1994). Implicit understanding of belief. *Cognitive Development*, 9, 377-397.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. London, England: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1980). Patterns of changes in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. *Child Development*, 51(4), 1010-1017.
- 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(3), 137-149.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A social-psychological perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Evans, J. St. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, 1079-1083.
- Geraci, A., & Surian, L. (2011). The developmental roots of fairness: Infants' reactions to equal and unequal distributions of resources. *Developmental Science*, 14(5), 1012-1020.
- Granott, N., & Parziale, J. (2002). Microdevelopment: A process-oriented perspective for studying development and learning. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 1-28). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-559.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., Bloom, P., & Mahajan, N. (2011). How infants and toddlers react to antisocial others. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 19931-19936.

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hook, J. G., & Cook, T. D. (1979). Equity theory and the cognitive ability of children. *Psychological Bulletin*, 86, 429-445.
- Karmiloff-Smith, A. (1979a). Problem-solving processes in children's construction and representations of closed railway circuits. *Archives de Psychologie*, XVII, 3-59.
- Karmiloff-Smith, A. (1979b). Micro and macro-developmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive Science*, 3, 91-118.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, 34, 57-83.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. (2013). 'Microgenetics': No single method can elucidate human learning. *Human Development*, 56(1), 47-51.
- Kienbaum, J., & Wilkening, F. (2009). Children's and adolescents' intuitive judgements about distributive justice: Integrating need, effort, and luck. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 481-498.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stage and the idea of justice*. New York, NY: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- 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, NY: Academic Press.
- McCrink, K., Bloom, P., & Santos, L. R. (2010). Children's and adults' judgments of equitable resource distributions. *Developmental Science*, 13(1), 37-45.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., Watkins, K., & Vinchur, A. J. (1994). The effect of relationship on children's distributive justice reasoning. *Child Development*, 65, 1694-1700.
- Ng, R., Heyman, G., & Barner, D. (2011). Collaboration promotes proportional reasoning about resource distribution in young children. *Developmental Psychology*, 47(5), 1230-1238.
- Niedenthal, P. M., Barsalou, L. W., Winkelman, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2005). Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 184-211.

- Payne, B. K., & Gawronski, B. (2010). A history of implicit social cognition: Where is it coming from? Where is it now? Where is it going? In B. Gawronski & B. K. Payne (Eds.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications*. New York, NY: Guilford Press.
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child*. New York, NY: Free Press.
- Pine, K. J., & Messer, D. (2003). The development of representations as children learn about balancing. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 285-301.
- Shaw, A., & Olson, K. R. (2012). Children discard a resource to avoid inequity. *Journal of Experimental Psychology*, 141(2), 382-395.
- 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.
- Spenseley, F., & Taylor, J. (1999). The development of cognitive flexibility: Evidence from children's drawings. *Human Development*, 42, 300-324.
- 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. *Journal of Psychology*, 139(4), 349-367.
- Wong, M., & Nunes, T. (2003). Hong Kong children's concept of distributive justice. *Early Child Development and Care*, 173(1), 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.

收稿日期：2014年06月17日

一稿修訂日期：2014年12月22日

二稿修訂日期：2015年02月26日

三稿修訂日期：2015年04月22日

四稿修訂日期：2015年06月16日

五稿修訂日期：2015年06月30日

接受刊登日期：2015年07月08日

Bulletin of Educational Psychology, 2016, 48(1), 37-51

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Understanding Children's Conceptual Development of Distributive Justice along the Implicit-Explicit Dimension

Hua-Nu Xu

Department of Psychology
School of Philosophy
Wuhan University

Wan-Chi Wong

Department of Educational Psychology
The Chinese University of
Hong Kong

Based on the Representational Redescription model (Karmiloff-Smith, 1992), the present study investigated children's conceptual development of distributive justice along the implicit-explicit dimension. In this microdevelopmental study, forty-two children aged 5 to 9 years were asked to complete the distribution tasks and to provide verbal explanations for seven hypothetical scenarios in the first step. They were then invited to complete the judgment task of imagining themselves as judges who had to evaluate the appropriateness of a child's distributions in the seven scenarios. After making their judgment, the children received feedback on the appropriate distributions in the seven scenarios, which was presented in visual form as decisions of a large group of judges. In the last phase, the children completed another set of distribution tasks for seven similar scenarios and provided verbal explanations. Concerning the concepts of "equality" and "equity", children's performances were significantly higher on distribution behavior and judgment than on verbal explanation. Regarding the concepts of "need" and "integrated conception of justice", there were no significant differences in children's performances on distribution behavior, judgment, or verbal explanation; however, analysis including the data collected after feedback revealed significantly better performances on distribution behavior than verbal explanation. The same result was attained in a similar analysis in the post-feedback stage with regard to the concept of "distribution based on empathy". Overall, children's mastery of each subconcept of distributive justice showed differences in their representations along the implicit-explicit dimension. It is noteworthy that the effect of feedback was supported by the improvement in children's mastery of the concepts of "equality", "need", and "distribution based on empathy" in the explicit representation. In the analysis of developmental trends by age, the 7-and 9-year-olds performed significantly better than did the 5-year-olds in their mastery of the concepts of "equality", "equity", and "integrated conception of justice". By introducing a new theoretical and methodological approach to the study of children's conceptual understanding of distributive justice, we found differentiated forms of implicit and explicit representations of distributive justice. This approach also enables the refined analyses of children's developmental patterns with regard to the subconcepts of distributive justice along the implicit-explicit dimension. Taking consideration of the effects of the feedback on the development of children's concept of distributive justice, this study

sheds light on the practice of moral education by reminding us that children may acquire implicit understanding without educators' explicit verbal explanation.

KEY WORDS: childhood, concept of distributive justice, moral development, Representational Redescription model

