

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI
FEDERICO II**



Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche
Indirizzo di Analisi dei Processi Psicologici Normali e Patologici
Ciclo XXVIII

«Tu Faresti La Spia?»

**Valutazione morale del riferire le trasgressioni dei
coetanei in bambini italiani ed inglesi**

Tesi di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Dottoranda

Maria Antonietta de Gruttola

Tutor

Prof.ssa Lucia Donsì

Coordinatrice

Prof.ssa Maura Striano

A.A. 2014/2015

*Dedicato alla persona più cara della mia infanzia,
nonno Michele*

INDICE

INTRODUZIONE	p. 6
---------------------	------

CAPITOLO 1

Il *tattling* nel rapporto tra i fratelli

1.1. Piaget e il problema del “riferire”	p. 12
1.2. La comparsa del <i>tattling</i> nel secondo anno di vita	p. 13
1.3. Il contenuto, il contesto e le conseguenze del <i>tattling</i> sui fratelli	p. 16

CAPITOLO 2

Il *tattling* nel gruppo dei pari

2.1. Il ruolo delle trasgressioni morali e convenzionali nelle interazioni sociali della prima infanzia	p. 27
2.2. Riferire le violazioni quotidiane delle norme nella scuola dell’infanzia	p. 31
2.3. La personalità del <i>tattletale</i> : competenze socio-emotive e gestione dell’ansia nei bambini in età prescolare	p. 38
2.4. Le reazioni alle violazioni morali e socio-convenzionali nella seconda infanzia e nella prima adolescenza	p. 47

CAPITOLO 3

Giudizio morale, attitudine personale e simpatia per i coetanei che riferiscono le trasgressioni dei pari

3.1. Il giudizio morale infantile e l’attitudine personale nei confronti del	
--	--

	<i>tattling</i> tra coetanei	p. 51
3.2.	Un tentativo di esplorare le differenze cross-culturali nella valutazione morale infantile del <i>tattling</i> tra pari	p. 57
3.3.	La simpatia suscitata dai tattle-tale in adolescenza	p. 65

QUARTO CAPITOLO

A study on Italian and English Children's Moral Evaluations of the Reporting of Peers' Transgressions

4.1.	Would you be a Tattle-tale? Italian and English Children's Moral Evaluations of the Reporting of Peers' Transgressions	p. 71
4.2.	Method	p. 77
	4.2.1. Participants	p. 77
	4.2.2. Materials	p. 79
	4.2.3. Procedure	p. 80
	4.2.4. Data analyses	p. 81
4.3.	Results	p. 84
	4.3.1. Evaluation of Transgression	p. 84
	4.3.2. Liking/Disliking for the Transgressor	p. 86
	4.3.3. Evaluation of Telling	p. 89
	4.3.4. Evaluation of Not Telling	p. 91
	4.3.5. Liking for the Tattletale	p. 92
	4.3.6. Liking for the Observer who didn't Tattle	p. 94
	4.3.7. Personal choice	p. 95
	4.3.8. Motivation answers	p. 97
4.4.	Discussion	p. 105
4.5.	Limitations	p. 112
4.6.	Conclusions	p. 113
4.7.	Acknowledgments	p. 114

CONCLUSIONI	p. 115
BIBLIOGRAFIA	p. 122
Appendix (English version)	p. 141
Appendice (versione italiana)	p. 142

INTRODUZIONE

La rassegna di studi e il progetto di ricerca presentato in questa tesi di dottorato hanno come oggetto un comportamento molto comune nell'infanzia, che prende il nome di “*tattling*”. Gordon e Ingram (2010) definiscono il “*tattling*” come l'azione del riferire ad un'altra persona un comportamento contrario alle norme commesso da un terzo. Se traduciamo letteralmente il termine nella nostra lingua, il significato immediatamente suggerito da un dizionario online frequentemente usato dagli studenti, WordReference.com, è “*spettegolare*” o “*fare la spia*”. In realtà, come vedremo nei prossimi capitoli, il significato dato dalla Psicologia dello Sviluppo a questo fenomeno è molto più ampio.

Per capire comunque quale accezione assume nel senso comune, o per lo meno al di fuori del campo psicologico, provate a scrivere la parola “*tattling*” sul vostro motore di ricerca. Se usate come me Google Search, scoprirete che immediatamente avrete come suggerimento la frase “*tattling vs telling*”, oppure “*tattling vs reporting*”. Se poi passate dalla sezione di ricerca a quella delle immagini, ad una prima occhiata potrà apparirvi una figura simile a quella presentata di seguito (Jean Hubbard, 2015, BlendSpace, <https://www.tes.com/lessons/LnkAYqgBSYT9hw/tattling-vs-telling>): una sorta di decalogo sugli aspetti che il bambino dovrebbe considerare prima di decidere se è il caso o meno di riferire all'adulto il comportamento di fratelli o compagni di gioco. L'immagine sembra suggerire che se il bambino prende in considerazione i punti illustrati in figura e solo in seguito riporta l'accaduto all'adulto, allora il suo riferire assume la forma “buona” e auspicabile del *telling* o *reporting*; al contrario, se riferisce immediatamente, senza prima valutare attentamente la situazione secondo i punti elencati, allora il suo riferire diventa un'azione “cattiva”, sgradevole e abbastanza fastidiosa per quanti si occupano quotidianamente di bambini in età scolare e prescolare, a cui spesso ci si riferisce come *tattling* (tr. it: fare la spia) o *telling tales* (tr. it. raccontare frottole).

Immagine 1: Reporting vs Tattling (fonte Blendspace tes.com)



La prospettiva con cui guardare al *tattling* in Psicologia dello Sviluppo è un po' diversa da quella che lo considera come un mero comportamento sgradevole dei bambini che è necessario inibire. Questo fenomeno viene, invece,

considerato come una finestra privilegiata dalla quale osservare come i bambini cominciano a relazionarsi alle norme sociali e ad incorporarle nei loro discorsi quotidiani con gli altri individui (Gordon & Ingram, 2010). In particolare, il modo in cui i bambini ragionano sul riportare o meno le violazioni dei coetanei alle figure di riferimento adulte ha importanti implicazioni nello sviluppo dei concetti alla base della comprensione delle norme, correlati all'abilità crescente di partecipare nelle istituzioni sociali in cui sono inseriti fin dalla nascita (Rakoczy, Warneken, & Tomasello, 2008; Wyman, Rakoczy, & Tomasello, 2009). Nelle loro interazioni quotidiane, i bambini sono continuamente coinvolti in conflitti con i loro pari (fratelli, compagni di gioco o di classe), riguardanti il modo in cui le regole vadano applicate (den Bak & Ross, 1996; Dunn & Munn, 1985; Ingram & Bering, 2010; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Turiel, 1978; Ross & den Bak-Lammers, 1998). Tali dispute sono per loro particolarmente significative, da condurli ad una rottura della cooperazione reciproca, se non si arriva ad una risoluzione del conflitto accettabile per tutte le parti coinvolte (Tomasello, 2013).

Come vedremo nei successivi capitoli, nel corso dello sviluppo i bambini imparano a giudicare appropriato o meno riferire le violazioni altrui in base alla severità e alla natura della trasgressione coinvolta nella situazione (Buta, Leva, & Visu-Petra, 2015; Chiu Loke, Heyman, Forgie, McCarthy, & Lee, 2011; Chiu Loke, Heyman, Itakura, Toriyama, & Lee, 2014; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Turiel, 1978; Schmidt, Rakoczy, & Tomasello, 2013; Vaish, Missana, & Tomasello, 2011). Inoltre, essi imparano ben presto le implicazioni positive e negative di questa scelta. Se nelle prime fasi dello sviluppo, riferire può essere un mezzo utile a rinforzare l'alleanza con le figure di accudimento (den Bak & Ross, 1996; Ingram & Bering 2010; Ross e den Bak-Lammers, 1998), nel procedere verso l'adolescenza si rendono sempre più chiari i costi sociali del *tattling*, soprattutto in termini di potenziale perdita di amicizia e rifiuto da parte dei pari (Friman et al., 2014).

Lo studio del *tattling* infantile ha implicazioni importanti per quanti si occupano quotidianamente dell'educazione dei minori. Ad esempio, può aiutare genitori ed insegnanti a comprendere come consigliare i bambini nella scelta delle

situazioni in cui è opportuno e indispensabile riferire (pensiamo ai sempre più frequenti atti di bullismo, Pepler & Craig, 2000). In questo modo, essi potranno evitare di ricorrere eccessivamente al *tattling* quando sono coinvolte violazioni normative di gravità trascurabile, in modo da non incorrere nel rifiuto sociale e nella reputazione negativa che spesso accompagna i *tattler* più assidui (Friman et al., 2014).

Nonostante le molteplici implicazioni per lo sviluppo sociale e morale del bambino e la sua larga diffusione soprattutto nella prima infanzia (Buta, Leva, & Visu-Petra, 2015; den Bak & Ross, 1996; Dunn & Munn, 1985; Ingram & Bering, 2010; Nucci & Turiel, 1978; Schmidt et al., 2013; Ross e den Bak-Lammers, 1998; Vaish et al., 2011), il *tattling* infantile ha ricevuto poca attenzione dagli studiosi. Fino a qualche decennio fa i pochi studi esistenti documentavano quest'attività esclusivamente nel rapporto tra fratelli (den Bak & Ross, 1996; Dunn & Munn, 1985; Ross e den Bak-Lammers, 1998). È solo negli ultimi decenni che è nato un interesse specifico ad analizzare il *tattling* nelle relazioni tra coetanei (Buta, Leva, & Visu-Petra, 2015; Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014; Ingram & Bering, 2010; Friman et al., 2004).

Nei prossimi capitoli verranno presentati i principali risultati di ricerca degli studi citati che, come vedremo, si sono per lo più serviti di metodi osservativi (den Bak & Ross, 1996; Dunn & Munn, 1985; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Turiel, 1978; Ross e den Bak-Lammers, 1998) o di interviste in cui si richiedeva di giudicare il comportamento dei protagonisti di scenari immaginari (Buta, Leva, & Visu-Petra, 2015; Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014). Sono attualmente pochi gli studi che hanno usato disegni sperimentali (Buta, Leva, & Visu-Petra, 2015; Schmidt et al., 2013; Vaish et al., 2011).

Ma ciò che spero desti la particolare attenzione del lettore è che la ricerca presentata nel quarto capitolo rappresenti, per quanto concerne la nostra conoscenza, il primo studio sul *tattling* infantile condotto in Italia. D'altra parte, con tutti i limiti dovuti alle difficoltà di reclutamento dei partecipanti, è attualmente anche il primo studio a confrontare soggetti provenienti da due

nazionalità diverse in ambito europeo, in seguito alla ricerca di Chiu Loke et al. (2014) che ha messo a confronto bambini ed adulti americani e giapponesi.

Infine, considerando la sottolineatura che Friman et al (2004) hanno dato ai costi sociali del *tattling* e al gradimento del *tattler* tra gli adolescenti, ci è sembrato interessante chiedere direttamente ai bambini intervistati di stimare la simpatia suscitata dai protagonisti delle storie presentate, in un'età precedente all'adolescenza, quale la prima e seconda infanzia, nel tentativo di intercettare quelle ragioni che portano il *tattling* a scomparire progressivamente nel corso degli anni per lasciare il posto a forme meno sfrontate e più nascoste di discorso sul comportamento dei coetanei (Cooney, Hutchinson & Costigan, 1996; Ingram & Bering, 2010; Ingram, 2014).

PRIMO CAPITOLO

Il tattling nel rapporto tra i fratelli

1.1 Piaget e il problema del “riferire”

Il diffuso disprezzo degli alunni e le ritorsioni spontanee nei confronti delle “spie” indicano che il problema del “riferire” si configura come elemento essenziale della morale infantile. Questo pensiero così attuale risale già agli inizi del XX secolo: è stato espresso nella pionieristica opera di Jean Piaget (1932) sullo sviluppo del giudizio morale infantile. L’autore tratta dell’annosa questione al fine di ottenere ulteriori informazioni sui conflitti fra l’autorità degli adulti e l’eguaglianza o la solidarietà infantile, chiedendosi se sia un bene rompere la solidarietà tra bambini a vantaggio dell’autorità degli adulti. Già ai suoi tempi, capitava infatti che alcuni insegnanti o genitori spingessero il bambino a riferire e in quel caso, era necessario analizzare come il bambino risolvesse il dilemma tra l’obbedienza all’adulto e il rispetto della legge di solidarietà.

Lo strumento di analisi da lui utilizzato è stato la seguente storia:

«C’era una volta, molto lontano da qui e tanto tempo fa, un papà che aveva due figli. Uno era saggio e obbediente. L’altro era un buon ragazzo, ma faceva spesso delle sciocchezze. Un giorno il papà parte per un viaggio e dice al primo: “Cerca di vedere quello che fa tuo fratello e quando tornerò me lo racconterai”. Il papà se ne va e il fratello fa qualche sciocchezza. Quando il papà torna, chiede all’altro di raccontargli tutto. Che cosa bisognava fare?» (Piaget, 1932, , tr. it. 1969, p. 236).

I suoi risultati mostrano che la stragrande maggioranza dei bambini più piccoli (a 6 e 7 anni) riteneva che era necessario dire tutto al padre, mentre dopo gli 8 anni è preferibile non dire niente ed è meglio dire una bugia che tradire il fratello. In particolare, a 6 anni quando è il papà a chiedere di riferire, non vuol dire fare la spia; dopo gli 8 anni, una risposta frequente è che raccontare al padre è senz’altro fare la spia, meglio non dire niente o dire che il fratello aveva fatto il bravo, per non farlo punire dal padre.

Pertanto, tra i piccoli, prevale la legge dell’autorità: è giusto riferire perché è l’adulto che lo richiede. Tra i grandi, invece, vince la solidarietà tra pari: è male tradire un fratello a vantaggio dell’adulto, o per lo meno, è meglio farsi i fatti

propri. Nell'analisi del riferire si evince un tema centrale del suo studio, l'opposizione delle due morali dell'autorità e della solidarietà egualitaria. Emergono due stili di rapporto con l'adulto: "il santarellino", che prende sempre le parti dell'adulto contro i bambini, e il suo opposto, il "tipo bravo" che rischia di entrare in conflitto con l'autorità, a favore della solidarietà con i bambini.

Piaget conclude dicendo che la giustizia egualitaria si sviluppa con l'avanzare dell'età a spese della sottomissione all'autorità adulta, e al crescere della solidarietà tra pari. Pertanto, l'egualitarismo sembra nascere dalle abitudini di reciprocità proprie del mutuo rispetto e dell'autonomia morale, piuttosto che dai meccanismi di dovere su cui si basano il rispetto unilaterale e l'eteronomia morale.

1.2 La comparsa del *tattling* nel secondo anno di vita

Per indagare l'origine della tendenza a riferire agli adulti le malefatte dei fratelli, dobbiamo risalire al secondo anno di vita del bambino e ripercorrere i processi con i quali egli diventa un componente di un sistema familiare (Dunn & Munn, 1985). Per il bambino far parte di una famiglia non vuol dire solo creare relazioni con i diversi membri del nucleo familiare, ma anche sviluppare una crescente comprensione dei legami affettivi tra loro, oltre che delle particolari routine, regole, aspettative, giochi, divieti e sanzioni che regolano la vita della famiglia. Le interazioni a cui il bambino partecipa fin dalla nascita non sono emotivamente neutre, ma possiedono una carica affettiva che è molto significativa per lui. Tali interazioni sono all'origine di continui scontri tra il bambino, i suoi fratelli e suoi genitori, perché mettono in gioco conflitti di interesse e violazioni di regole.

Ed è proprio questo campo di battaglia in miniatura che ha offerto agli studiosi dello sviluppo infantile una finestra privilegiata per analizzare l'origine e l'evoluzione dell'apprendimento delle norme morali e convenzionali, oltre che delle intenzioni e dei sentimenti dei singoli componenti del sistema familiare.

Dunn e Munn (1985) hanno documentato le prime forme di *tattling* all'interno di due studi osservativi focalizzati sulle interazioni bambino-fratello/sorella-madre nel secondo anno di vita. Nel primo studio, gli autori hanno messo in evidenza che già a 16 mesi di vita, il bambino protesta verbalmente contro le trasgressioni dei fratelli (aggressioni fisiche, offese, appropriazioni di oggetti precedentemente posseduti dal bambino). Queste proteste emergono come forma di appello alla madre, affinché intervenga nel conflitto che si è creato con il fratello o la sorella. Nel corso del secondo anno, queste proteste si evolvono, mostrando una crescente abilità a coinvolgere la madre nella risoluzione del conflitto, attraverso un riferimento sempre più esplicito alla trasgressione dei fratelli: a 14 mesi, il bambino guarda alla madre e si lamenta; a 16 mesi, indica il fratello o la sorella e vocalizza la protesta; a 24 mesi, attribuisce esplicitamente la responsabilità dell'accaduto al fratello.

Eppure, a 14 mesi, nessuna delle madri osservate faceva esplicito riferimento a regole sociali nelle comunicazioni con i propri bambini, ad eccezione dell'uso di parole come «bravo» o «cattivo». Era solo a partire dai 16 mesi che ciascuna madre cominciava a riferirsi alle regole e alle trasgressioni a queste regole, ma in una forma discorsiva. Vale a dire che la regola non era semplicemente enunciata, piuttosto la madre faceva dei commenti in una forma interrogativa, a cui faceva seguire una sorta di spazio per delle possibili risposte. E i bambini, già a 16 mesi di vita, cominciavano a rispondere in maniera appropriata, partendo da semplici cenni di sì con la testa, fino a forme sempre più elaborate di discussione su ciò che non è permesso fare.

Gli autori concludono il primo studio, dimostrando che, in questo periodo di vita, il bambino indica chiaramente un crescente interesse a comprendere quali sono i comportamenti permessi o proibiti nella propria famiglia.

Nel secondo studio, Dunn e Munn (1985) analizzano più da vicino la comunicazione che la madre fa con il proprio bambino sulle trasgressioni durante i conflitti tra fratelli. Nel momento in cui è stato il bambino a trasgredire, tra i 18 e i 24 mesi, c'è un aumento significativo di esplicito richiamo alla regola sia nel discorso della madre, che in quello del fratello o sorella coinvolti nel conflitto.

Questo aumento fa pensare che sia la madre che i fratelli si aspettano implicitamente che la comprensione del bambino di tali regole cambi. Inoltre, il ricorso alla madre per risolvere i litigi sembra essere incrementato dai suoi commenti sui sentimenti del bambino, sia quando è il bambino stesso a trasgredire e la madre sottolinea le emozioni del fratello o della sorella lesi, sia quando è stato lui ad essere offeso e tali commenti hanno come oggetto i propri sentimenti e sono rivolti all'altro fratello o sorella che hanno iniziato il conflitto.

Gli autori deducono dai due studi l'evidenza che, durante il secondo anno di vita, c'è un aumento graduale del coinvolgimento del bambino nelle interazioni familiari che comportano un conflitto, a cui si accompagna lo sviluppo crescente dell'abilità ad anticipare il comportamento della madre di fronte ad un comportamento da lei proibito. Soprattutto dai 16-18 mesi, emerge con più chiarezza una certa consapevolezza che alcuni atti sono vietati e disapprovati dalla madre, evidenza supportata dal comportamento assunto durante le trasgressioni proprie o dei fratelli. Azioni, quali guardare e sorridere alla madre, all'osservatore o al fratello, mentre compiono una violazione, oppure portare all'attenzione della madre o dell'osservatore le azioni proibite dei fratelli, dimostrano che nel corso del secondo anno di vita il bambino sviluppa una serie di credenze su ciò che è giusto o sbagliato fare nel sistema familiare, in un gioco interattivo in cui ogni componente della famiglia si aspetta che l'altro condivida tali credenze. Inoltre, le emozioni espresse dagli altri membri familiari e l'argomento della loro disputa influenza la risposta mostrata dal bambino.

In conclusione, dai 12 ai 14 mesi, le violazioni delle regole familiari sembrano suscitare nel bambino un grande interesse, tanto da risultare un argomento più saliente di qualsiasi conflitto di potere con la madre e con i fratelli.

1.3 Il contenuto, il contesto e le conseguenze del *tattling* sui fratelli

Dallo studio di Dunn e Munn si evince che l'interesse per le trasgressioni dei fratelli si palesa nel discorso infantile, parallelamente allo sviluppo del linguaggio e alla comprensione delle norme. Sembra che quando i bambini cominciano a parlare agli adulti di cosa un altro bambino ha fatto, essi usano largamente questa abilità per descrivere comportamenti che disapprovano (Ingram & Bering, 2010).

Ma perché i bambini così piccoli riferiscono? Per creare problemi ai loro fratelli, dato che una volta informati i genitori, la conseguenza più plausibile è che essi siano puniti?

Cercare di rispondere a questi quesiti diventa di una certa importanza, in considerazione del fatto che il *tattling* non solo è presente nel secondo anno di vita, ma diventa sempre più frequente nel corso dell'età prescolare (den Back & Ross, 1996; Dunn & Munn, 1985; Ingram & Bering, 2010). Il riferire dei bambini e le risposte dei genitori assumono quindi un ruolo significativo, in quanto riflettono e influenzano allo stesso tempo i legami interpersonali e la comprensione degli standard sociali e morali che governano la vita familiare (Ross & den Bak-Lammers, 1998).

Già lo studio sopracitato di Dunn e Munn suggerisce che i bambini non portano all'attenzione dei genitori le proprie trasgressioni, ma quelle dei fratelli. Inoltre, riferiscono sui fratelli non solo quando è necessario l'aiuto del genitore per risolvere un conflitto in corso, ma anche quando tale assistenza non è strettamente necessaria. den Back e Ross (1996), in un primo studio osservativo delle interazioni tra fratelli in cui il primo nato aveva due anni e il secondo quattro, hanno trovato che il fratello (o la sorella) più grande informava i genitori sulle marachelle del fratello (o sorella) minore, anche quando il litigio era stato già risolto in favore del primo, o quando l'oggetto della disputa non aveva implicazioni negative su di lui (o lei). Di conseguenza, oltre che cercare aiuto, pare che il *tattling* serva più in generale ad enfatizzare le violazioni degli standard

normativi dei fratelli. Come se informare i genitori sui vizi dei fratelli possa evidenziare le proprie relative virtù, in modo da sollecitare trattamenti differenziali in favore di se stessi, oppure correggere preferenze percepite nei confronti dei fratelli da parte dei genitori. In questo senso, il *tattling* appare una forma di espressione della rivalità con i fratelli finalizzata ad ottenere la lealtà e l'approvazione dei genitori.

Secondo gli autori, se lo consideriamo in questi termini, il *tattling* appare vicino ad un fenomeno comune nei rapporti tra pari, che prende il nome di “*aggressività relazionale*” (Archer & Coine, 2005; Crick & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996; Ingram, 2014; Ingram & Bering, 2010). Per aggressività relazionale si intendono tutti i tentativi di danneggiare un altro bambino sabotando le sue relazioni con gli altri. Mettere in giro false voci, oppure tentare di escludere un coetaneo dal gruppo, sono dei modi di manipolare le relazioni per danneggiare i pari, che sembrano avere una natura simile all'influenza del legame con i genitori che il bambino prova ad agire quando riferisce sui fratelli. La differenza essenziale è che il target della comunicazione nel *tattling* non è un altro coetaneo, ma il genitore, e che l'informazione viene comunicata in faccia al trasgressore, piuttosto che alle sue spalle, come se fosse una sorta di “*good gossip*” (Goodman & Ben-Ze'ev, 1994). Come il gossip, il *tattling* appare una forma di linguaggio morale, perché ha come oggetto le violazioni delle regole morali e di conseguenza potrebbe allo stesso modo servire a preservare i divieti che derivano da tali norme.

Un altro risultato interessante del primo studio osservativo di den Back e Ross (1996) è che i bambini di 4 anni riferivano le trasgressioni dei fratelli ai genitori più dei bambini di 2 anni, nonostante il dato di fatto che erano anche quelli che trasgredivano di più contro i propri fratelli o sorelle, e avevano la maggior probabilità di vincere nei litigi anche senza l'intervento genitoriale. Questo dato è stato spiegato suggerendo più evolute abilità verbali nei più grandi, insieme a maggiore comprensione delle conseguenze del coinvolgimento parentale nelle dispute in cui il bambino ha il ruolo dell'innocente; in alternativa, gli autori suggeriscono la possibilità, plausibile nell'esperienza di molti genitori, che i più grandi soffrono maggiormente per la rivalità fraterna, ragione per cui

approfittino delle occasioni che permettono loro di incriminare i fratelli minori, in modo da ottenere il supporto genitoriale.

Il riferire sulle violazioni dei fratelli avveniva attraverso quattro principali forme:

1. *ordini espliciti*: il *tattler* chiedeva direttamente ai genitori di aiutarli, talvolta indicando loro quali azioni intraprendere per aggiustare la situazione;
2. *valutazioni negative esplicite*: il bambino dava un giudizio negativo sul comportamento scorretto o sulla motivazione del fratello/della sorella;
3. *descrizioni implicite*: il *tattler* descriveva le azioni del fratello/della sorella, che sottintendevano, ma non dichiaravano apertamente che l'azione fosse giudicata scorretta o che i genitori dovessero agire per correggerla;
4. *messaggi minimali*: il bambino/la bambina si limitava a chiamare il genitore e ad agitarsi al suo cospetto, oppure gli/le chiedeva di guardare cosa avesse fatto il fratello/la sorella.

Inoltre, oltre la forma, cambiava anche il contenuto del messaggio, tanto che la scelta di riferire appariva dipendere dalla natura della violazione commessa dal fratello o dalla sorella. Sette sono state le categorie di contenuto osservate dagli autori, su cui si esercitava il *tattling* sui fratelli:

1. *aggressione fisica*: il bambino accusava il fratello di averlo picchiato, urtato o controllato fisicamente;
2. *danno alle proprietà*: il bambino riferiva che il fratello avesse rotto, gettato via, oppure imbrattato un oggetto inanimato di possesso del *tattler*;
3. *appropriazione di proprietà*: il bambino riportava al genitore che il fratello si era impossessato di una sua cosa, oppure che non voleva dividerla;
4. *convenzioni sociali*: il bambino/la bambina richiamava l'attenzione sulla violazione da parte del fratello o della sorella di una regola stabilita dal genitore, o sull'assunzione di cattive maniere;

5. *violazioni delle regole del gioco collettivo*: il bambino/la bambina accusava il fratello/ la sorella sia di interferire sul suo gioco solitario, che di escluderlo/a dal gioco condiviso;
6. *inganno*: il bambino/la bambina dichiarava che il fratello/la sorella avesse mentito o imbrogliato;
7. *disaccordo*: il bambino/la bambina indicava di essere stato/a comandato/a, o che il fratello/la sorella avesse rifiutato un suo comando, oppure avesse dichiarato di non essere d'accordo con una sua opinione.

I bambini non riportavano ai genitori le differenti categorie di trasgressioni con la stessa frequenza. Le aggressioni fisiche e i danni apportati alle proprietà altrui erano più frequentemente riferiti, rispetto a insulti, sfottò o “*bossing*”, facendo pensare che i bambini scegliessero di riportare al genitore ciò che quest'ultimo avrebbe con più probabilità proibito. Questo suggerisce che il *tattling* possa essere uno strumento con cui attivamente – sebbene in via indiretta – i bambini contribuiscano a rinforzare il sistema valoriale della famiglia.

Infine, den Back e Ross (1996) hanno dimostrato che i genitori davano risposte positive o negative nei confronti del *tattler*. Tra le risposte positive troviamo:

1. *sostegno*: il genitore offriva sostegno al bambino/alla bambina, agendo in risposta all'informazione contenuta nel suo resoconto;
2. *riconoscimento*: il genitore accoglieva il messaggio del figlio/della figlia, ma senza agire di conseguenza;
3. *interrogatorio*: il genitore interrogava il *tattler*, per ottenere ulteriori informazioni sull'accaduto o chiarire il messaggio da lui/lei ricevuto.

Le risposte negative erano:

1. *rimprovero*: il genitore rimproverava il figlio/la figlia per aver fatto la spia sul fratello/sulla sorella;
2. *opposizione*: il genitore agiva contro il *tattler*, punendolo/a, sostenendo l'altro/a figlio/a accusato/a, oppure mettendo in dubbio quanto riportato.

Altre risposte apparivano piuttosto neutre:

1. *ignorare*: il genitore ignorava il messaggio del *tattler*, non dandogli/le alcuna risposta;
2. *non curanza*: il genitore rispondeva al *tattler* cambiando argomento.

Gli autori mostrano che, nella maggior parte dei casi, i genitori osservati non reagivano al *tattling* come se fosse un comportamento cattivo da reprimere, ma piuttosto accoglievano la comunicazione, rispondevano alla possibile richiesta di aiuto, oppure cercavano ulteriori informazioni sull'accaduto.

Nel secondo studio, Ross e den Bak-Lammers (1998) hanno osservato le stesse diadi di fratelli una volta compiuti quattro e sei anni, per valutare la stabilità e i cambiamenti evolutivi dei pattern di *tattling* tra fratelli.

I risultati della ricerca mostrano che entrambi i gruppi di età aumentano la frequenza del *tattling*, e i più grandi riferiscono sempre con più frequenza. Inoltre, il resoconto delle trasgressioni dei fratelli era molto più numerose di altre forme di comunicazione rivolte ai genitori che avessero come oggetto il comportamento fraterno. In grande maggioranza, le violazioni riferite erano realmente accadute.

I bambini più piccoli tendevano a riferire soprattutto quando erano coinvolti in conflitto con i fratelli, mentre i più grandi riferivano equamente sia per cercare aiuto che per informare semplicemente il genitore della trasgressione del fratello/della sorella. I messaggi erano per lo più formulati in maniera implicita. I messaggi minimali erano tipici dei bambini di 2 anni e andavano scomparendo all'aumentare dell'età. Parallelamente, aumentavano le descrizioni implicite delle violazioni. Le direttive esplicite ai genitori erano molto rare. Quindi, ciò che si verificava dai 2 ai 6 anni era un graduale aumento delle informazioni offerte ai genitori sulle azioni scorrette dei fratelli, sebbene il *tattling* restasse sempre piuttosto implicito.

Nel confronto tra l'occorrenza di alcune trasgressioni e il loro resoconto ai genitori, non troviamo una perfetta corrispondenza. Come già evidenziato da den Back e Ross (1996), i bambini tendono ad enfatizzare alcune violazioni e minimizzarne altre. Le più riportate erano le aggressioni fisiche nei bambini più piccoli e i danni alle proprietà nei più grandi. Quest'ultimi accusavano i fratelli

più piccoli di mentire o imbrogliare in misura maggiore rispetto a quanto effettivamente avessero mentito o imbrogliato il *tattler*. Anche l'appropriazione di cose altrui era molto frequentemente riferita, sebbene in misura minore rispetto alle violazioni appena discusse. D'altra parte, a qualsiasi età veniva data meno importanza ad insulti, offese o disaccordi.

Le risposte offerte dai genitori erano piuttosto varie. In linea di massima, essi tendevano maggiormente a opporsi o rimproverare il *tattler* più grande, piuttosto che semplicemente accogliere l'informazione; mentre chiedevano maggiori informazioni quando era il figlio più piccolo ad aver riferito, piuttosto che il più grande. Ma non è emersa una stabilità e coerenza nel tempo delle risposte genitoriali.

Come è facile pensare, i bambini ottenevano maggiore supporto piuttosto che opposizione quando riportavano violazioni realmente accadute. Inoltre, i genitori si mostravano comprensivi rispetto ai figli, sia che riferissero per cercare aiuto che per informarli semplicemente delle azioni scorrette dei fratelli; ma offrivano maggiore supporto nel primo caso, mentre nel secondo, si verifica qualche caso in più di opposizione o rimprovero. La forma implicita o esplicita del messaggio, inoltre, sembrava non condizionare la possibilità che il *tattler* ottenesse supporto dai genitori. Quando i bambini offrivano informazioni minimali, la risposta più frequente era ignorare o interrogare il figlio/la figlia. Invece, le descrizioni implicite suscitavano accoglienza del messaggio, non curanza, opposizione o rimprovero. Infine i genitori di rado ignoravano gli espliciti giudizi negativi sul comportamento scorretto dei fratelli.

Gli autori non hanno trovato significative differenze di genere, a parte una tendenza dei figli più grandi a riferire più sui fratelli che sulle sorelle minori. Inoltre, non c'era differenza di reazione dei genitori al *tattling* se proveniva da un figlio o da una figlia, o se la risposta proveniva dalla madre o dal padre (sebbene era quasi sempre la madre a ricevere l'informazione).

In conclusione delle loro analisi longitudinali, Ross e den Bak-Lammers (1998) hanno provato che dai 2 ai 6 anni c'è un significativo aumento del *tattling*. Tale aumento, però, non sembra essere spiegato dal crescente sviluppo delle

abilità verbali infantili. Piuttosto, nell'opinione degli autori, la maggiore comprensione del ruolo che assumono il conflitto e le violazioni normative all'interno del sistema familiare potrebbe portare i bambini più grandi a fare di più la spia sui fratelli, in quanto aumenta in loro la consapevolezza di come usare il *tattling* per danneggiarli agli occhi dei propri genitori. Sebbene aumenti, infatti, anche l'abilità e la frequenza delle discussioni positive sui fratelli con i genitori nei bambini di sei anni, la preponderanza del *tattling* sui messaggi positivi non sembra poter essere spiegata dalla semplice necessità di condividere con i genitori informazioni sui fratelli.

Inoltre, anche se dai due ai sei anni, il messaggio riferito diventava sempre più informativo e valutativo, la maggior parte delle comunicazioni tendevano a diventare, nel corso degli anni, descrizioni implicite delle malefatte dei fratelli. Eppure le competenze verbali richieste per un'esplicita valutazione negativa non vanno oltre le abilità già possedute a quattro anni. L'evidenza che i bambini non si servissero di messaggi espliciti pare suggerire che era come se per loro l'informazione riportata parlasse da sola e il significato fosse evidente a chi riceveva la comunicazione. La tendenza crescente a giudicare il comportamento scorretto dei fratelli potrebbe, invece, essere legata all'aumento delle reazioni negative dei genitori alle accuse del *tattler*, che più che far desistere dal riferire, innescava nel bambino una ricerca di ragioni che aumentassero l'efficacia dei loro messaggi.

Abbiamo ancora appreso che se a due anni, i bambini cercavano l'aiuto dei genitori per conflitti in corso, a sei anni arrivavano a riferire equamente sia per essere soccorsi sia per informare semplicemente il genitore su quanto ha fatto il fratello/la sorella. Questo dato dà evidenza, nell'opinione degli autori, alla conclusione che dietro il *tattling* ci sia in parte un desiderio di danneggiare i fratelli, o per lo meno fare in modo che si mettano nei guai, e in questo senso si avvicina a quella forma di “*aggressività relazionale*” di cui abbiamo parlato in precedenza – e che verrà ripresa più avanti da altri autori (per una rassegna, vedi Ingram, 2014).

Le diverse risposte offerte al *tattling* dai genitori sembra suggerire che essi generalmente accettassero questo fenomeno, in quanto permetteva loro di monitorare il comportamento morale e sociale dei propri figli, quando non erano in grado di osservarlo da soli. Questo risultato contrastava con alcuni consigli già offerti ai genitori tra gli anni 80 e 90, nei quali veniva sottolineato la necessità di esprimere disinteresse nei confronti dei messaggi riportati, al fine di scoraggiare le espressioni di rivalità tra fratelli e favorire tra i figli la lealtà e la fiducia reciproci (Ekman, 1989; Faber & Mazlish, 1987).

Un risultato interessante dello studio mostra che i genitori tendevano meno ad ignorare e più ad opporsi al riferire del secondo genito, piuttosto che del primo genito, quando entrambi i figli avevano quattro anni. Ross e den Bak-Lammers (1998) considerano sconcertante questo dato, se consideriamo che in quella situazione i bambini più piccoli avevano a che fare con un fratello maggiore di 6 anni più forte di loro, mentre i più grandi stavano riferendo su un fratello minore di soli due anni. Sembra quasi che la rispondenza e sensibilità dei genitori al *tattling* dei propri figli non dipenda dall'età di ciascun figlio, ma piuttosto dall'età della diade.

Allo stesso tempo, e come auspicabile, i genitori sostenevano maggiormente i figli nei loro messaggi veritieri, e in questo davano un chiaro messaggio ai bambini che la verità è un'arma più forte della menzogna da usare contro i propri fratelli. Inoltre, i genitori tendevano a sostenere di più i bambini quando cercavano aiuto, mentre li rimproveravano e si opponevano di più quando li informavano su violazioni che non avevano conseguenze negative per *il tattler*. In queste due ultime reazioni, si potrebbe leggere un tentativo di inibire la seconda forma di *tattling*, tentativo non riuscito, dato che i bambini aumentavano i loro messaggi tesi solo ad informare il genitori. D'altra parte, il sostegno genitoriale era sempre più frequente delle reazioni negative.

Infine, più informazioni conteneva il messaggio del bambino, meno era probabile che i genitori lo ignorassero e non agissero di conseguenza. Eppure la frequenza del *tattling* e i cambiamenti nel suo contenuto o forma in nessun caso

era correlato alle reazioni genitoriali. Anche quei bambini che andavano più incontro ai rimproveri, continuavano ad essere i *tattler* più assidui.

In conclusione, anche se i risultati delle osservazioni longitudinali degli autori sembrano suggerire che i bambini, almeno in parte, riferiscono per creare problemi ai propri fratelli, questo studio, come lo studio di Dunn e Munn (1985), dimostra che l'attitudine a riferire le trasgressioni altrui ha importanti implicazioni nella comprensione infantile degli altri, in particolare degli standard normativi che regolano il sistema familiare.

La forma largamente implicita del *tattling* indica, infatti, che nel bambino ci sia un'attesa che il genitore comprenda gli elementi non esplicitati nel messaggio del figlio. Questa attesa è confermata dal fatto che spesso è il genitore stesso a rendere tali parti esplicite nelle risposte verbali date al *tattler* (Smiley & Greene, 1995). Inoltre, quando i figli riportano ai genitori un comportamento trasgressivo dei propri fratelli, sembrano sia comprendere che ai genitori manca la conoscenza di quel comportamento, che giudicare che essi non siano appropriatamente coinvolti in una situazione che li dovrebbe preoccupare. Almeno fino ai sei anni, i bambini sembrano focalizzare il contenuto delle proprie comunicazioni su quegli aspetti del comportamento dei fratelli che violano i valori che essi assumano siano condivisi dai propri genitori, per cui quest'ultimi sono implicitamente chiamati ad agire di conseguenza alle informazioni ricevute. I bambini considerano le loro accuse particolarmente significative perché il comportamento dei fratelli ha compromesso importanti valori morali e sociali familiari. Il *tattling*, come il *gossip*, esplicita quindi la sua natura di discorso morale (Goodman & Ben-Ze'ev, 1994). In aggiunta, come abbiamo più volte sottolineato, se i bambini intendono danneggiare i propri fratelli attraverso il *tattling*, devono supporre, più o meno tacitamente, che la madre e il padre condividano le loro idee di comportamento giusto o sbagliato all'interno della famiglia, e che agiscano secondo queste idee. Se i più piccoli possono pensare automaticamente che gli altri hanno credenze simili alle proprie, dai 4 anni in su i più grandi acquisiscono una crescente capacità di comprendere che le credenze che motivano i comportamenti altrui possano differire dalle proprie – sviluppano

quel concetto definito “teoria della mente” (Astington, 1993; Wellman, 1990; Wimmer & Perner, 1983); di conseguenza, la crescente consapevolezza che i genitori possano a volte non condividere le loro idee sul comportamento dei fratelli, renderebbe i bambini di 6 anni pronti a portare motivazioni esplicite che accrescano la validità dei loro resoconti, quando in genitori non agiscono prontamente nella modalità attesa nei confronti del trasgressore.

Se poi andiamo a guardare il contenuto del *tattling*, vediamo che c'è una certa corrispondenza tra i comportamenti più riportati (aggressioni fisiche, danni agli oggetti) e quelli più frequentemente proibiti dai genitori, a riprova dell'alta condivisione tra genitori e figli degli standard morali della famiglia già nella prima infanzia. La corrispondenza non riesce nelle dispute che hanno a che fare con l'appropriazione di oggetti altrui, che non ottengono l'attenzione richiesta dai bambini, proprio perché è plausibile che i genitori non riconoscano quel diritto di proprietà che ciascun figlio si attribuisce su un oggetto presente nell'ambiente familiare (Ross, 1996). L'aspetto che a noi interessa del *tattling*, in quanto studiosi dello sviluppo del giudizio infantile, è proprio il fatto che analizzandolo, possiamo arricchire la nostra conoscenza sulla padronanza infantile dei valori morali e sociali che operano all'interno di ciascun sistema familiare.

Se la crescente abilità di risolvere da sé i conflitti con i fratelli non porta il bambino a desiderare più autonomia dai genitori, anzi aumenta la sua richiesta di coinvolgimento dei genitori nelle dispute fraterne, anche quando sono state già risolte a favore del tattler; inoltre, non c'è nessuna relazione tra le reazioni dei genitori e la frequenza del *tattling*, cosa resta da fare ai genitori?

Ross e den Bak-Lammers (1998) suggeriscono che l'unica strategia che possa ridurre la frequenza di questo comportamento infantile possa essere quella di aiutare i propri figli a sviluppare strategie migliori per affrontare le dispute fra loro, discriminando tra le situazioni in cui il loro intervento è necessario e quelle in cui va rifiutato, anche se uno dei propri figli lo richiede esplicitamente.

SECONDO CAPITOLO

Il tattling nel gruppo dei pari

2.1. Il ruolo delle trasgressioni morali e convenzionali nelle interazioni sociali della prima infanzia

A differenza delle interazioni tra fratelli, Il *tattling* ha ricevuto molta poca attenzione dagli psicologi dello sviluppo nel contesto del gruppo dei pari, sebbene già Nucci e Turiel (1978) avessero rilevato questo comportamento nelle risposte alle trasgressioni morali e convenzionali di bambini dai 2.8 ai 5.2 anni in ben dieci scuole dell'infanzia californiane. Tale studio era nato dall'esigenza di comprendere se già nella prima infanzia i bambini discriminassero concettualmente tra episodi morali e convenzionali, e di conseguenza sperimentassero diverse interazioni sociali nel contesto morale e convenzionale.

Le convenzioni sociali sono, infatti, uniformità di comportamento che regolano le interazioni tra individui all'interno dei sistemi sociali (Turiel, 1983; 2008). Quindi, esse rappresentano una conoscenza generale e condivisa sui comportamenti da avere in un gruppo sociale ed è la società stessa ad aver dato loro origine. Pensiamo ai modi di vestirsi o di salutarsi vigenti all'interno di un gruppo, ai titoli con cui si definiscono le persone e all'uso del cognome in contesti formali. Le azioni che ne derivano sono arbitrarie, perché nella loro natura non c'è nulla di prescrittivo; sono le regole esplicite o implicite che derivano dalle convenzioni stesse, stabilite dal contesto sociale in cui sono applicate, a far connotare agli individui una violazione delle convenzioni come trasgressione convenzionale.

Al contrario, le azioni morali non sono arbitrarie e l'esistenza di una regola sociale non è necessaria all'individuo per riconoscere una violazione come trasgressione morale (Turiel, 1983, 2008). Pensiamo ad un individuo che picchia un altro individuo e gli causa lesioni fisiche. La percezione di una persona dell'evento come pertinente all'ambito morale deriva da fattori intrinseci all'evento stesso, come la comprensione delle conseguenze dell'atto sulla vittima. Di conseguenza, le questioni morali non sono né relative al contesto sociale, né determinate da regole sociali, ma strutturate su un senso sottostante di giustizia

(Damon, 1975; Kohlberg, 1969; Piaget, 1932). Se gli autori precedenti avevano proposto che lo sviluppo morale avvenisse attraverso una successione di stadi, a partire da un primissimo stadio di indifferenziazione tra la sfera morale e convenzionale (Kohlberg, 1969, 1976; Piaget, 1932) verso uno stadio più elevato in cui la moralità (e l'etica) in un certo senso subentra alle convenzioni; nel pensiero di Turiel e di quanti hanno abbracciato la sua teoria (Nucci e Turiel, 1978; Smetana & Braeges, 1990; Smetana, Schlagman, & Adams, 1993; Turiel, 1983, 2006; Turiel, Killen, & Helwig, 1987), le convenzioni sociali e morali costituiscono due differenti domini concettuali e si sviluppano da differenti aspetti delle interazioni sociali infantili.

Nello studio di Nucci e Turiel (1978), gli eventi osservati venivano classificati come convenzionali quando la loro funzione prescrittiva dipendeva esclusivamente dalla necessità di coordinare le interazioni tra bambini e mantenere l'ordine sociale. Esempi di violazioni convenzionali comprendevano il coinvolgimento in attività di lavoro o di gioco in tempi e spazi diversi da quelli comandati dall'insegnante, oppure fallimenti nell'aderire ad uniformità di comportamento (ad es., mangiare la merenda in piedi, piuttosto che seduti composti). Gli eventi classificati come morali, invece, avevano implicazioni per la giustizia, il benessere, o i diritti del singolo bambino o del gruppo. Esempi di violazioni morali comprendevano l'intenzione di danneggiare fisicamente un altro bambino, tentativi di appropriarsi di ciò che appartiene ad un altro, o rifiuto di condividere cose o attività con il resto del gruppo.

I bambini coinvolti nello studio erano chiamati a discutere sulle trasgressioni osservate; in particolare, veniva chiesto loro se esistesse una regola nella propria scuola sull'azione osservata e se nel caso non ci fosse nessuna regola, fosse allora giusto compiere quell'azione. In questo modo, le risposte venivano etichettate come convenzionali, se il bambino rispondeva che non c'era nulla di male nel compiere l'azione (trasgressiva) in assenza di una regola stabilita; invece, venivano categorizzate come morali, se i bambini affermavano che non era giusto farlo anche in assenza di regole prestabilite.

I risultati dello studio hanno rivelato un'alta frequenza di risposta sia degli insegnanti che degli alunni alle trasgressioni morali; mentre le trasgressioni convenzionali ottenevano frequenti risposte dagli insegnanti e rare risposte dagli alunni. Gli insegnanti sottolineavano le ragioni per cui era sbagliato compiere violazioni morali e sottolineavano i sentimenti altrui; mentre sottolineavano la regola e la necessità di mantenere l'ordine in classe in risposta alle violazioni convenzionali.

Sfortunatamente, la scarsa frequenza delle risposte alle trasgressioni convenzionali non ha permesso agli autori di determinare la differenza tra le risposte più frequenti date alle violazioni morali e convenzionali.

Ciò che è, però, interessante ai fini della ricerca proposta in questa tesi è che in tutte le scuole osservate, tra le risposte date dai bambini osservati, gli autori hanno sempre riscontrato *azioni di coinvolgimento dell'adulto*: richieste dell'intervento dell'insegnante; resoconti verbali all'adulto sul comportamento trasgressivo del compagno; minacce al trasgressore di riferire all'adulto il suo comportamento scorretto.

Come forse è noto a quanti si occupano dello sviluppo morale del bambino, gli autori concludono dal loro studio che, già sotto i cinque anni, i bambini distinguono tra convenzioni sociali e regole morali, dando ulteriore prova all'assunto che convenzioni sociali e moralità costituiscano due distinti domini concettuali e che la loro traiettoria evolutiva possa essere analizzata indipendentemente l'una dall'altra. Quest'asserzione smentisce la prospettiva degli studiosi precedenti (per una rassegna, vedi Kohlberg, 1969; Piaget, 1932). Gli eventi che ricevevano l'etichetta di trasgressione morale erano, infatti, giudicati dai bambini sbagliati indipendentemente dalla presenza o assenza di una regola scolastica di riferimento. Al contrario, gli eventi classificati come trasgressioni convenzionali erano giudicati sbagliati solo se esisteva una regola specifica che proibiva quell'azione nella scuola.

Come suddetto, i bambini rispondevano più frequentemente alle trasgressioni di regole morali, piuttosto che a quelle di convenzioni scolastiche, e in generale, le prime implicavano azioni dirette a ferire un altro bambino, per cui

quest'ultimo ne sperimentava le conseguenze in prima persona. Di conseguenza, le risposte dei bambini consistevano in un feedback diretto al trasgressore e ruotavano attorno agli intrinseci effetti di tali azioni. Al contrario, le trasgressioni convenzionali risultavano in un feedback proveniente soprattutto dall'adulto, le cui risposte erano volte a sottolineare gli aspetti dell'ordine sociale perturbati.

Da tali risultati gli autori concludono che non solo morale e convenzione sono fin da subito distinti e correlati a domini concettuali diversi, ma anche le esperienze che i bambini fanno delle interazioni sociali fin dalla prima infanzia differiscono a seconda del dominio a cui afferiscono.

Secondo l'ormai consolidata teoria dei domini sociali di Turiel (1983), i bambini di circa quattro anni sono già in grado di distinguere tra comportamenti morali (ad es., picchiare un altro bambino, spingerlo a terra, rubare, non condividere un giocattolo) e comportamenti convenzionali (mangiare con le mani, non dire per favore, non salutare, stare svegli durante la notte o l'ora del sonnellino pomeridiano). Di conseguenza, alla stessa età considerano anche le trasgressioni morali più gravi, meritevoli di punizione e indipendenti dalle convenzioni (Smetana, 1981, 1985; Smetana & Braeges, 1990; Smetana et al., 1993).

Si apre per noi l'ipotesi che da tale precoce differenziazione di ambiti di conoscenza diversi possa anche derivare una differente attitudine infantile a riferire o meno le trasgressioni morali e convenzionali dei coetanei.

È infine importante riportare in questa sede che la teoria dei domini sociali si è ulteriormente sviluppata, con l'aggiunta al campo morale e socio-convenzionale di altri due campi, quello personale (che riguarda soprattutto questioni legate alla privacy, al controllo sul proprio corpo e alle scelte di amicizia) e quello prudenziale (che comprende essenzialmente questioni legate alla sicurezza fisica e talvolta obiettivi connessi al successo scolastico) (Nucci, 2001; Perkins & Turiel, 2007; Turiel, 1983, 1998). Come vedremo, questa ulteriore differenziazione dei domini di conoscenza nell'esperienza infantile avrà implicazioni importanti nella discussione dei risultati della ricerca presentata in questa tesi (vedi cap. 4).

2.2. Riferire le violazioni quotidiane delle norme nella scuola dell'infanzia

Il primo studio sistematico che ha avuto come oggetto il *tattling* nell'età prescolare è stato un lavoro abbastanza recente di Ingram e Bering (2010). Gli autori definiscono il *tattling* quell'attività che consiste nel riferire ad una persona una violazione di una regola commessa da un terzo, che si traduce nel caso della prima infanzia nel riferire ad un'autorità (adulto o genitore) un comportamento contrario alla norma di un coetaneo (fratello o compagno di gioco/di classe). Per comportamento contrario alla norma si può intendere un comportamento esplicitamente proibito, oppure un'azione che è sgradita a chi riferisce e che implicitamente il bambino ritiene essere altrettanto indesiderata a chi riceve la comunicazione. La struttura del *tattling*, nell'opinione degli autori, offre una finestra privilegiata per osservare come i bambini imparano a relazionarsi con le regole sociali e ad incorporarle nel discorso quotidiano.

Già nei primi anni di vita, i bambini mostrano una precoce sensibilità alle affermazioni normative degli adulti, che hanno maggiori probabilità di superare il "il filtro cognitivo" dei processi di apprendimento infantile, in quanto producono un'intensa risposta affettiva (Nichols, 2004). A 3-4 anni, se chiediamo ad un bambino di discriminare tra due fotografie, una in cui è rappresentato un altro bambino mentre compie un'azione cattiva e una in cui sta facendo qualcosa di diverso, la sua performance è superiore nel riconoscimento della prima fattispecie, piuttosto che della seconda, mostrando una specifica sensibilità alla rottura di una regola su ciò che è permesso o non permesso fare (Harris & Nùñez, 1996), suggerendo l'esistenza di una sorta di *bias* cognitivo innato verso l'identificazione delle rotture delle norme sociali. Studi precedenti hanno dimostrato che le critiche negative rivolte ad un terzo da parte dei bambini sono molto più comuni dei commenti positivi (den Back & Ross, 1996; Ross & den Bak-Lammers, 1998; Smith, 1932), e a differenza degli adulti, essi fanno le loro critiche ad una distanza udibile dal target, suggerendo che i bambini non vedano niente di sbagliato nel riferire.

Inoltre, in alcune situazioni il *tattling* appare motivato da esigenze di regolazione emotiva (Thompson, 1994), tanto da potere essere considerato come uno stadio intermedio nello sviluppo dell'abilità di regolare le emozioni, che sostituisce l'aggressione fisica diretta e precede forme più sofisticate di negoziazione con i pari indipendenti dall'intervento dell'adulto (Cooney et al., 1996; Ingram, 2014). A partire dall'adolescenza, infatti, la frequenza del riferire apertamente le trasgressioni dei coetanei agli adulti diventa sempre meno comune; al contrario, il discorso valutativo sul comportamento dei pari aumenta sotto forma di *covert gossip*, in cui i ragazzi si curano di riferire in assenza del trasgressore, in modo da celare l'identità di chi ha fatto la "spia" e il ricevente del messaggio non è più l'adulto, ma piuttosto gli altri coetanei (Fine, 1977, 1986; Goodwin, 1990). Tale cambiamento di forma appare necessario se pensiamo alle conseguenze negative sulla reputazione nel gruppo dei pari per chi riferisce apertamente (Friman et al., 2004). Celare la propria identità al trasgressore permette quindi di evitare i costi sociali del *tattling*, oltre che impedire di scatenare possibili atti di ritorsione contro di sé da parte del trasgressore. In questa accezione, una forma più mascherata di critica al comportamento dei pari mostra le fattezze di quegli attacchi verbali che già den Back e Ross (1996) hanno legato all'aggressività relazionale, conosciuta anche come aggressività sociale o indiretta (Archer & Coine, 2005; Crick & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996; Ingram, 2014; Ingram & Bering, 2010).

Lo studio osservativo di Ingram e Bering (2010) è stato condotto all'interno di due scuole dell'infanzia di Belfast coinvolgendo un gruppo di bambini per la maggioranza irlandesi dai 3 ai 5 anni. La metodologia di ricerca combinava l'osservazione partecipante con la campionatura degli eventi in cui i bambini riportavano all'insegnante le violazioni dei compagni di gioco. Per ciascun evento si raccoglievano le seguenti informazioni:

1. *il tempo* in cui avveniva l'evento;
2. il bambino che riferiva l'azione (il *tattler* o *tattletale*);
3. il bambino che aveva compiuto l'azione riferita (il *trasgressore*);

4. l'adulto (o adulti), e occasionalmente il bambino, al quale veniva consegnato il messaggio (*l'audience*);
5. la persona più colpita dal comportamento riportato (*la vittima*), che poteva essere il *tattler* stesso, l'*audience*, un terzo, o nessuno in particolare;
6. la *veridicità* del messaggio;
7. il testo del messaggio del *tattler*;
8. il testo della risposta dell'*audience*.

Per quanto riguarda i tipi di trasgressione riportati, le categorie di contenuto sono le stesse già usate da den Back & Ross (1996) e da Ross & den Bak-Lammers (1998): *aggressioni fisiche, danni alla proprietà altrui appropriazione di oggetti altrui, violazioni di convenzioni sociali, violazioni di regole di gioco condivise, inganno e disaccordo* (vedi cap.1, par. 3). Ad esse, gli autori hanno aggiunto altre due categorie: i *resoconti non valutativi* (in cui il messaggio del *tattler* non sembra implicare che nessuna punizione sia dovuta nei confronti dell'agente dell'azione riportata) e i *resoconti positivi* (in cui il bambino loda il comportamento prosociale di un coetaneo).

Anche le categorie di risposta dell'adulto sono alquanto simili a quelle già usate dai suddetti studi. In particolare, sono state identificate 7 categorie:

1. *sostegno*: l'insegnante interviene a favore del *tattler* (ad es., rimprovera il trasgressore o lo costringe a restituire il giocattolo tolto ad un altro bambino);
2. *riconoscimento*: il docente accoglie il messaggio del *tattler*, dandogli/le ragione e simpatizzando per lui/lei, ma in sostanza non dice niente al trasgressore sul comportamento riportato;
3. *giustificazione*: l'insegnante giustifica il comportamento del trasgressore, spiegando al *tattler* che l'azione è comprensibile e non c'è nulla di male nell'agire in quel modo;
4. *non curanza*: il docente non sembra rispondere in nessun modo significativo al messaggio ricevuto;
5. *rimprovero*: l'insegnante riprende il *tattler* per aver riferito sul compagno di gioco, oppure lo riprende per il suo stesso comportamento che è stato

riferito da un terzo, e in alcuni casi riprende entrambi, *tattler* e trasgressore;

6. *interrogatorio*: il docente cerca di scoprire cosa sia successo esattamente, interrogando il *tattler*, il trasgressore, o entrambi, ma non riesce a raggiungere nessuna ferma decisione che lo/la porti a reagire nei modi elencati precedentemente.

Inoltre, nel corso delle osservazioni, sono state registrate le composizioni dei gruppi di gioco di ogni bambino, partendo dall'assunto che il *tattling* non è solo un comportamento individuale, ma dà luogo ad una relazione tra i bambini e i coetanei le cui trasgressioni sono riportate all'adulto, per cui esso può variare in base alle relazioni sociali individuali. Ciascun bambino veniva in aggiunta osservato individualmente per un'ora, al fine di evitare che l'attenzione dell'osservatore fosse catturata solo dai bambini più vivaci e udibili, ed inoltre esplorare le gerarchie di dominanza esistenti all'interno del gruppo classe – attraverso una metodologia di identificazione ed analisi di quelle interazioni in cui un bambino stesse chiaramente indirizzando il comportamento di un altro (Barney-Barry, 1988; La Frenerie & Charlesworth, 1983). Infine, agli insegnanti è stato chiesto di compilare il *Relational Aggression factor of the Preschool Social Behavior Scale–Teacher* (PSBS-T; see Crick, Casas, & Mosher, 1997) per scoprire se ci fosse un legame tra il *tattling* e l'aggressività relazionale tra i bambini.

I risultati dello studio di Ingram e Bering (2010) mostrano che, non solo nel rapporto tra fratelli (den Bak & Ross, 1996; Ross & den Bak-Lammers, 1998), ma anche nelle relazioni tra compagni di scuola, riferire le trasgressioni dei coetanei è molto più frequente che riportare comportamenti positivi o neutri durante la prima infanzia. Tale preponderanza è stata osservata sia nelle osservazioni di gruppo che in quelle focalizzate su un singolo bambino. L'unica categoria di contenuto non osservata è stata quella relativa all'inganno e alle menzogne – categoria che era invece molto presente nel riferire dei fratelli maggiori sui minori all'aumentare dell'età dei soggetti coinvolti dallo studio di Ross & den Bak-Lammers (1998). La stragrande maggioranza di resoconti era

veritiera e rivolta all'adulto, piuttosto che ad un altro bambino. La risposta più frequente dell'insegnante era l'offerta di sostegno al tattler. Inoltre, il *tattling* era utilizzato dai bambini in una forma altamente egocentrica, in quanto serviva ad ottenere aiuto e punizione per un altro bambino che aveva adottato un comportamento negativo contro lo stesso *tattler*. Molto rari, invece, erano i casi di *tattling* in cui non c'era una chiara vittima, come nel caso della rottura di convenzioni sociali – risultato di particolare interesse per l'impostazione della ricerca presentata in questa tesi. I bambini dominanti riportavano all'insegnante le trasgressioni altrui con una frequenza significativamente maggiore rispetto ai bambini subordinati, probabilmente perché la posizione di dominanza dava loro la possibilità di parlare più spesso con gli insegnanti o di iniziare più frequentemente interazioni con gli altri, entrare più facilmente in conflitto con i pari e quindi riferire di più all'adulto (Ingram & Bering, 2010). In aggiunta, è stata trovata una covarianza tra gli indici verbali di aggressività relazionale (così come indicati nei report degli insegnanti nel questionario PSBS-T) e il *tattling*. Infine, l'unica differenza di genere vedeva i bambini riportare le aggressioni fisiche in maniera significativamente maggiore rispetto alle bambine.

Secondo gli autori, i risultati dello studio indicano che la maggior parte del discorso dei bambini sul comportamento dei pari prende la forma di descrizioni di violazioni delle norme. La frequenza del *tattling* nella prima infanzia sembra riflettere una propensione precoce del bambino a condividere le esperienze negative con il *caregiver*, probabilmente frutto di un "adattamento ontogenetico" (Bjorklund & Pellegrini, 2000) che lo/la spinge a ricercare l'aiuto e la comprensione dell'adulto quando prova emozioni spiacevoli.

Gli eventi che possono suscitare questi sentimenti spiacevoli sembrano diversi, sebbene sia negli studi sulle relazioni tra fratelli (den Bak & Ross, 1996; Dunn e Munn, 1985; Ross & den Bak-Lammers, 1998) che nel presente studio sono le aggressioni fisiche e le questioni legate alla proprietà ad essere maggiormente interessate dal fenomeno. In particolare, nei rapporti tra coetanei all'interno della scuola dell'infanzia sembra avere maggior peso la necessità che l'altro riconosca il proprio diritto di proprietà sugli oggetti, oltre che condivida i

giocattoli e il materiale scolastico a disposizione di tutti i bambini. L'appropriazione di proprietà sembra interessare di più i bambini a scuola, rispetto al danno alla proprietà, oggetto più frequente del tattling tra fratelli dai due ai sei anni (Ross & den Bak-Lammers, 1998). Tuttavia, sia che si parli di danno che di appropriazione di cose altrui, insieme alle aggressioni fisiche, si tratta sempre di riferire rotture di regole che implicano una carica affettiva per il bambino (vedi Nichols, 2004).

Se inoltre i fratelli di sei anni accusavano spesso i fratelli minori di imbrogliare o mentire, nessun evento di inganno è stato riferito dai compagni di gioco della scuola dell'infanzia. Sia i fratelli che i compagni di classe, invece, riferivano poco su dispute legate a disaccordi su opinioni e punti di vista. Sia che si tratti di bugie, imbrogli o disaccordi, il resoconto di questi eventi richiede abilità linguistiche abbastanza complesse che si appoggiano su un'avanzata teoria della mente (Astington, 1993; Wellman, 1990; Wimmer & Perner, 1983). D'altra parte, tutti gli studi analizzati rilevano un racconto veritiero delle violazioni altrui. Eppure, è ben noto che i bambini in età prescolare sono già capaci di mentire (per una rassegna, vedi Lee & Talwar, 2014). Infatti, i bambini sono ben pronti a farlo, quando devono rispondere al *tattling*, per negare la loro responsabilità. Ma di dire "Non sono stato io!" o "Non ho fatto niente" richiede competenze esecutive molto meno evolute, rispetto a quelle necessarie per le menzogne strategiche (Hala & Russell, 2001), come ad esempio fabbricare false accuse di responsabilità in azioni che l'altro non ha realmente compiuto. Questo punto è per noi di particolare importanza, perché ci permette di stabilire la differenza concettuale nella letteratura scientifica tra i due termini *tattling* e il *telling tales*, spesso usati in maniera intercambiabile, laddove l'ultimo termine fa pensare alla propensione del bambino ad inventare storie sugli altri, mentre gli studi empirici dimostrano largamente che i resoconti infantili sul comportamento dei coetanei è quasi sempre affidabile e veritiero.

I bambini osservati da Ingram e Bering erano più inclini a riportare quei comportamenti che li avevano danneggiati od offesi in prima persona, anche se nel 25% dei casi hanno riferito anche violazioni di convenzioni sociali per i quali

non c'era chiaramente una vittima, suggerendo in questo un primo livello di consapevolezza della struttura sociale in cui sono inseriti (Dunn & Munn, 1985; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Turiel, 1978). In genere i messaggi non erano ignorati dagli insegnanti, i quali intervenivano per lo più in supporto del *tattler*. Inoltre, raramente il bambino andava incontro a rivendicazioni aggressive da parte dei trasgressori, se non nella forma di *tattling* reciproco. D'altra parte, sembrava che al bambino che riferiva bastasse che l'adulto prestava attenzione al suo messaggio, mostrando di essere più motivato da un generale bisogno di esternare le emozioni negative provocate dalla trasgressione del coetaneo, piuttosto che esigerne la punizione. Il *tattling* assume quindi la forma di un'utile strategia di risoluzione dei conflitti tra bambini a basso rischio per il *tattler*, che permette al bambino sia di correggere un'ingiustizia percepita nella classe, ottenendo la punizione di chi lo ha offeso o danneggiato, sia di ottenere l'elogio dell'insegnante per avergli/le fornito informazioni importanti sulla rottura delle regole in classe. Sembra quindi che ci sia una forza motivante non solo verso la ricerca di aiuto contro il trasgressore, ma anche nel desiderio di rinforzare le regole così come il bambino le percepisce.

Studi successivi hanno dimostrato che, già a tre anni, il bambino non solo riferisce quando è stato danneggiato in prima persona, ma anche quando la trasgressione ha leso una terza parte (Schmidt et al., 2013; Vaish et al., 2011): in situazioni sperimentali, è stato provato che bambini di solo tre anni riferivano al ritorno della vittima, nel caso in cui fosse stata assente durante la trasgressione, oltre che per difenderne i diritti da interferenze ingiustificate di terzi. Di conseguenza, sembra che il *tattling* non possa essere considerato solo come una strategia meramente egoistica, perché assume anche le fattezze di una precoce forma di altruismo fin dalla prima infanzia.

D'altra parte, è altrettanto vero che i bambini di frequente riferiscono all'adulto in risposta ad un'azione percepita come aggressiva contro di sé da parte di un terzo; questa evidenza rende più probabile che il *tattling* sia più praticato dai bambini dominanti, i quali più spesso si vendicano delle aggressioni ricevute dai coetanei (Strayer & Strayer, 1976). Ma in un contesto, come quello scolastico,

dove una rivendicazione attraverso aggressioni fisiche può scatenare una quasi sicura punizione da parte dell'adulto, può essere più utile convogliare gli impulsi rivendicatori dei bambini dominanti in forme di aggressività meno dirette, ad esempio, messaggi verbali indiretti (Cooney et al., 1996; Hawley, 1999). Di conseguenza, il *tattling* può essere un utile strategia interpersonale per manipolare l'attenzione dell'adulto, in modo da ottenere e mantenere il proprio ruolo di dominanza nel gruppo classe. Informando l'adulto delle trasgressioni altrui, i piccoli leader usano il rinforzo delle regole sociali per ottenere gli elogi dell'adulto e mantenere prestigio all'interno del gruppo dei pari (O'Gorman, Henrich, & Van Vugt, 2009).

Infine, lo studio di Ingram e Bering mostra alcuni legami tra il *tattling* e l'aggressività relazionale, come già dimostrato negli studi sulle diadi di fratelli (den Bak & Ross, 1996; Ross & den Bak-Lammers, 1998). Gli stessi bambini che erano più frequentemente autori di azioni di aggressività relazionale, come dire ai compagni di classe: "Io non sono tuo/a amico/a!", erano anche quelli che più spesso riferivano sulle violazioni altrui.

In conclusione, gli autori affermano che il *tattling* è un modello di comportamento molto diffuso nella prima infanzia, soggetto ad adattamenti individuali, e parte attiva del processo con il quale i bambini imparano a vivere in un mondo retto da norme e conflitti sociali.

2.3. La personalità del *tattletale*: competenze socio-emotive e gestione dell'ansia nei bambini in età prescolare

Conoscere quanto sia diffuso il *tattling* tra i bambini nella prima infanzia diventa sempre più importante per comprendere sia i fondamenti e le funzioni di questo comportamento che i processi socio-emotivi correlati (Buta et al., 2015). Negli studi precedenti abbiamo visto che, nelle prime fasi dello sviluppo, questo comportamento sembra essere incoraggiato da genitori e parenti dato che permette loro di conoscere l'identità del trasgressore e punirlo; mentre il bambino che

riferisce ha trovato una strategia per risolvere i conflitti interpersonali senza avere quasi nessuna conseguenza personale (Ingram & Bering, 2010). In realtà, gli adulti hanno attitudini abbastanza ambivalenti rispetto al *tattling*. Alcune pratiche educative lo disapprovano, indicandolo come una condotta sgradevole (Smith, 1932) o come un mezzo per mettere gli altri nei guai e minare la lealtà e la fiducia reciproca desiderata tra i bambini (Alwood, 2008; Ekman, 1989). Altre, invece, incoraggiano costantemente il *tattling* infantile, sia perché può essere in pericolo la sicurezza degli altri bambini – pensiamo ad esempio ai programmi di prevenzione del bullismo (Pepler & Craig, 2000) – sia perché gli insegnanti possono così confidare in ulteriore mezzo per far applicare le regole in classe (Skinner, Cashwell, & Skinner, 2000). Il bambino quindi non sa chiaramente se riferire, perché l'adulto sottolinea continuamente gli aspetti positivi del dire la verità (Bussey, 1992; Piaget, 1932), oppure se evitare di farlo per non incorrere negli atti rivendicatori e nel rifiuto da parte dei pari (Friman et al., 2004). Tuttavia i costi sociali del *tattling* sembrano verificarsi molto di rado nella prima infanzia, sotto la forma di possibili attacchi fisici o di perdita di cooperazione con i pari (Grieger, Kauffman, & Grieger, 1976). Anzi, all'inizio il *tattler* assiduo, oltre ad ottenere elogio dagli adulti ed una posizione di dominanza nel gruppo dei pari (Ingram, 2014; Ingram & Bering, 2010), sembra anche risultare tra i più popolari (Koch, 1933). E solo più tardi, quando si avvicina l'adolescenza, che le conseguenze negative del *tattling* sono sempre più visibili (vedi cap.3, Friman et al., 2004), anche se può permanere l'idea che denunciare un comportamento spiacevole, piuttosto che vendicarsi in prima persona, possa essere sempre una strategia positiva per impedire che tale comportamento si ripeti o che la vittima stessa si metta nei guai (Rogers & Tisak, 1996; Tisak & Tisak, 1996).

Abbiamo visto nel precedente paragrafo che riportare le trasgressioni dei coetanei sembra essere per i bambini nella prima infanzia uno stadio intermedio di regolazione degli affetti, che sostituisce il ricorso ad aggressioni fisiche dirette contro il trasgressore, ma precede l'acquisizione di forme più avanzate di cooperazioni con gli altri senza chiedere l'intervento degli adulti (Cooney et al., 1996). Ingram e Bering (2010) ne hanno parlato come un mezzo per esternare i

problemi emotivi, tanto che spesso al bambino basta che l'adulto ascolti il suo messaggio e mostri comprensione per i suoi sentimenti, anche se non agisce contro il trasgressore. Inoltre, Ingram (2014) ha suggerito che l'uso del *tattling* implica l'inibizione di azioni aggressive dirette, che ovviamente richiede uno sforzo di regolazione gli affetti negativi. Ma se consideriamo le competenze emotive del bambino in età prescolare, abilità così complesse di comprendere e regolare i propri affetti non sembrano già essere acquisite (Harris, 1991).

Buta, Leva, & Visu-Petra (2015) si chiedono se sia, invece, possibile che i bambini ricorrano al *tattling* come ultima possibilità, quando non riescono pienamente a comprendere come regolare gli affetti negativi e come celarne l'espressione. Se questa possibilità fosse plausibile, il *tattling* infantile sarebbe correlato ad una serie di problemi emotivi, ad esempio i disturbi d'ansia. Da una parte è probabile che i bambini che hanno più paura di essere puniti per un'azione che non hanno commesso, scelgano di svelare l'identità del trasgressore per evitare le conseguenze negative su di sé (Talwar, Lee, Bala, & Lindsay, 2004); dall'altra, si può supporre un legame tra il *tattling* e l'ansia attraverso l'obbedienza, dato che i bambini che soffrono maggiormente di ansia sociale mostra anche maggiore e crescente conformità alle norme (Lewis et al., 2008). Tuttavia, si può pensare anche ad un legame indiretto tra ansia e *tattling*, creato dal carico aggiuntivo che l'ansia apporta al regolare funzionamento cognitivo del bambino (Derakshan & Eysenck, 2009), che come risultato ridurrebbe le risorse disponibili per valutare gli eventi e la natura della trasgressione osservata o subita dall'altro. Di conseguenza, bambini con alti livelli di ansia risulterebbero anche essere *tattler* molto assidui.

Lo studio condotto da Buta et al. (2015) si è servito di una metodologia molto complessa, arrivando ad una serie di interessanti risultati che solo in parte verranno riportati in questo capitolo. In particolare, ci interesseremo qui della ricerca dei legami tra il *tattling* infantile e lo sviluppo socio-emotivo del bambino. Nello specifico, gli autori hanno valutato la comprensione delle emozioni in gruppo di bambini rumeni dai cinque ai sette anni, allo scopo di verificare se le competenze emotive di base possedute dal bambino fossero correlate a diversi tipi

di attitudini nei confronti del *tattling* e influenzassero la prontezza a riportare una trasgressione. Inoltre, i ricercatori si sono proposti di esaminare l'associazione tra le prime forme di *tattling* e le competenze sociali del bambino, e hanno infine esplorato la possibilità che le differenze individuali nei livelli di ansia sociale dessero luogo a diverse forme espressive (comportamentali o attitudinali) di resoconto delle violazioni normative altrui.

Ai genitori dei bambini coinvolti sono stati somministrati due questionari riguardanti l'ansia e le competenze sociali dei propri figli. I bambini sono stati sottoposti ad uno studio sperimentale, simile a quello usato da Talwar, Lee, Bala & Lindsay (2004), in cui essi assistevano ad una trasgressione commessa da un adulto e in seguito venivano interrogati sull'accaduto, allo scopo di scoprire se avrebbero riferito o meno. Gli autori hanno ipotizzato che la familiarità con il trasgressore o con chi interroga il bambino in seguito alla trasgressione stessa possa modulare le sue spontanee attitudini nei confronti del *tattling* – volontariamente non approfondirò questo aspetto, in quanto il filo conduttore della presente tesi è lo studio del fenomeno nel rapporto tra i coetanei, non nell'interazione con l'adulto, che aprirebbe ad approfondimenti importanti e doverosi rispetto alla questione dell'affidabilità della testimonianza infantile in contesti diversi da quelli in cui quotidianamente è inserito, come quello giudiziale; mentre parlare di familiarità tra *tattler* e trasgressore nel gruppo dei pari richiederebbe uno studio sistematico delle relazioni amicali e delle loro evoluzioni in ciascun contesto classe, al contrario la ricerca che presenterò in seguito ha inteso esplorare i giudizi morali su situazioni e personaggi ipotetici per cominciare ad avere un'idea generale delle possibili attitudini infantili verso il *tattling* sui coetanei (vedi cap. 4).

La situazione sperimentale era la seguente: durante un regolare giorno di scuola, il consulente scolastico entra in classe e raccontava ai bambini una storia sui fiori, lasciandoli loro in dono un vaso di fiori. In seguito, un'insegnante di una scuola vicina (potenzialmente sconosciuto) viene a giocare con i bambini e accidentalmente rompe il vaso. L'insegnante chiede ai bambini di non riferire a nessuno quanto accaduto, raccoglie i pezzi del vaso e se li porta con sé. Dopo due

settimane, ciascun bambino è stato convocato singolarmente nell'ufficio del consulente scolastico, il quale li ha sottoposti ad una intervista semistrutturata divisa in due parti: una prima parte era mirata a misurare quante informazioni i bambini ricordavano sulle attività e giochi fatti due settimane prima); la seconda parte era focalizzata sull'incidente. Al fine di ottenere informazioni sulla trasgressione nel modo più naturale possibile, le domande sull'incidente presentavano una specificità crescente: 1) "Cos'altro avete fatto con l'insegnante?"; 2) "E' successo qualcosa di strano, quando stavate insieme con lui?"; 3) "Ho notato che il vaso che vi ho regalato non c'è più. Sai cosa gli è successo?". Se il bambino riferiva in seguito alla prime due risposte, veniva considerato un resoconto libero. Per analizzare le valutazioni morali e l'attitudine verso il *tattling* è stata utilizzata una procedura simile a quella di Chiu Loke, Heyman, Forgie, McCarthy, & Lee (2011) che illustrerò nel prossimo capitolo e che ha ispirato anche il nostro progetto di ricerca.

Per l'analisi delle competenze emotive gli autori hanno usato il *Test of Emotion Comprehension* di Pons e Harris (2000) disegnato per bambini dai 3 ai 12 anni e somministrato individualmente. Il test contiene una serie di fogli A4 con dei disegni animati ad inizio pagina e nove brevi storie corrispondenti. Sulla parte finale della pagina, ci sono invece quattro opzioni, nella forma di espressioni facciali che rappresentano reazioni emotive (felice, triste, furioso, arrabbiato ed ok). Quando lo sperimentatore legge le storie, il bambino deve scegliere la risposta emotiva appropriata tra le quattro possibili mentre le situazioni raccontate crescono in complessità. Il test valuta nove dimensioni separate, che indicano il livello di comprensione infantile delle emozioni di complessità crescente: 1) semplice riconoscimento dell'emozione basato sull'espressione facciale; 2) comprensione delle cause esterne dell'affetto; 3) comprensione delle emozioni basate sui desideri individuali; 4) comprensione delle emozioni basate sulle credenze individuali; 5) comprensione dell'influenza di un promemoria; 6) comprensione della regolazione di un'esperienza emotiva; 7) comprensione della possibilità di nascondere un'emozione provata; 8) comprensione di emozioni miste; 9) comprensione di emozioni morali (Pons & Harris, 2000).

Per analizzare le competenze sociali e i sintomi ansiosi, come suddetto, gli autori si sono serviti dei report genitoriali. Le competenze sociali sono state misurate attraverso il *Social Competencies Screening*, che è una delle piattaforme del *Development Assessment Platform* (nella forma adattata alla popolazione romena e sviluppata da Ștefan, Bălaj, Porumb, Albu, & Miclea, 2009). Lo strumento valuta tre dimensioni della competenza sociale: 1) la conformità alle regole (ad es., “Il bambino comprende le conseguenze che derivano dal non seguire le regole”); 2) le abilità interpersonali (ad es., “Il bambino invita altri bambini a giocare con lui/lei”); 3) il comportamento prosociale (ad es., “Il bambino condivide i suoi giochi con gli altri, senza che gli/le venga detto di farlo”). La piattaforma è composta da 22 item ai quali si risponde con un punteggio su una scala Likert a 5 punti che va da 1(*quasi mai*) a 5(*quasi sempre*). Per indagare i sintomi di ansia, è stato somministrato ai genitori lo *Spence Preschool Anxiety Scale* (Spence, Rapee, McDonald, & Ingram, 2001, nella versione romena di Benga, Țincaș, & Visu-Petra, 2010), composto da 28 item coerenti con *il Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition* (American Psychiatric Association, 1994), ai quali si risponde con un punteggio su una scala Likert a 5 punti che va da 0 (*per niente vero*) a 4 (*molto spesso vero*). Lo strumento comprende cinque sottoscale: disturbo d’ansia generalizzata, paure di lesioni fisiche, ansia sociale, ansia di separazione e disturbo ossessivo-compulsivo.

I risultati preliminari dello studio mostrano che buona parte dei bambini coinvolti avevano raggiunto un alto grado di comprensione delle emozioni, fino alla sesta componente (*comprensione della regolazione di un’esperienza emotiva*) ad eccezione delle emozioni basate sulle credenze. Inoltre, circa la metà dei bambini liberamente riferiva al consulente scolastico la rottura del vaso; mentre l’altra metà, per gran parte, riferiva solo dopo la specifica menzione all’incidente e solo 4 bambini non hanno detto nulla di quello che era successo.

Nello specifico, gli autori non hanno trovato un effetto di età e genere dei partecipanti sul comportamento (ossia, l’aver riferito o meno). Inoltre, tale comportamento non è risultato correlato ai report genitoriali sulle competenze

sociali del bambino. Al contrario, è stata trovata un'associazione significativamente positiva tra la libera scelta di riferire e la comprensione delle emozioni basate sulle credenze. Inoltre, gli autori hanno rilevato differenze significative tra i bambini che riportavano liberamente e non la rottura del vaso e il loro livello di ansia sociale. I primi avevano un livello di ansia sociale significativamente più alto dei secondi.

Sebbene riprenderemo nel prossimo capitolo i risultati sulle attitudini e i giudizi morali nei confronti del *tattling*, è interessante notare in questa sede che i bambini con punteggi minori nelle abilità interpersonali erano anche quelli meno permissivi nelle loro valutazioni morali delle trasgressioni e con un'attitudine più favorevole a riferirle. Inoltre, i bambini che avevano migliori performance nel riconoscimento delle emozioni, erano anche quelli che avevano attitudine personali più positive rispetto al *tattling*. In particolare, questi bambini avevano una maggior capacità di comprendere le cause esterne delle emozioni, a fronte di una minore abilità di concepire la possibilità di celare un'emozione. Allo stesso modo, anche i bambini con più alti livelli di ansia sociale avevano attitudini più favorevoli rispetto al *tattling*.

Nel discutere i risultati ottenuti, gli autori evidenziano che sia nel loro studio – in cui al bambino veniva chiesto di coprire una trasgressione di un relativo sconosciuto – che in quello di Talwar et al. (2004) – dove era il genitore a causare l'incidente e a chiedere di non proferirne parola – la maggior parte dei bambini non ha scelto di mentire per coprire il misfatto dell'adulto. Sembra quindi che la diffusione del *tattling* tra i bambini resta costante, anche quando il trasgressore è un adulto con una relativa autorità, e la familiarità con lui/lei non riduce la tendenza a riportarne le trasgressioni. Nelle prime fasi dello sviluppo, i bambini mostrano quindi di avere un forte desiderio di riferire le violazioni normative altrui (Vaish et al., 2011), che probabilmente verrà inibito nelle fasi successive a fronte dei costi sociali a cui andranno incontro (Friman et al., 2004). Per quanto riguarda la corrispondenza tra un'attitudine positiva verso il *tattling* e l'effettivo comportamento di riferire o meno in situazioni reali, non sembra esserci una corrispondenza, se non quando si parla di ciò che dovrebbe fare un

personaggio immaginario di una storia. È probabile che i bambini pensino che sia giusto riferire su un certo comportamento scorretto altrui, ma quando si trovano di fronte ad un evento che implica una tale violazione, è possibile che falliscano nel riferire perché la reazione emotiva suscitata dalla situazione è più forte di quella generata dalla valutazione razionale di uno scenario immaginario.

Un risultato sicuramente interessante è quello che vede i bambini con migliori competenze interpersonali (ad es., più bravi nei giochi di cooperazione) possedere un'attitudine più sfavorevole rispetto al *tattling*. Sembra che questi bambini acquisiscano una preoccupazione per gli effetti negativi del *tattling* ad un'età più precoce di quella indicata dagli studi precedenti (per una rassegna, vedi Ingram & Bering, 2010).

Inoltre, lo studio di Buta et al. (2015) mostra un legame tra il comportamento di riferire o meno e le competenze emotive dei bambini. Infatti, molti di quei bambini che immediatamente riferivano all'interlocutore, non avevano ancora acquisito pienamente la comprensione delle emozioni basate sulle credenze. Tale competenza, in genere, si sviluppa intorno ai 5-6 anni e richiede al bambino di comprendere il tipo di emozione suscitata da una situazione oggettiva specifica, oltre che il modo in cui le credenze di una persona influenzano la valutazione della situazione (Harris, 1991). Nel bambino di età prescolare sembra, quindi, esserci uno scarto tra la comprensione delle credenze di un individuo e l'attribuzione delle corrispondenti emozioni (Bradmetz & Schneider, 1999). Secondo questa prospettiva, i bambini, i quali non ancora hanno padroneggiato l'idea che le credenze su una situazione possano cambiare le emozioni che prova un altro individuo, riferiscono più facilmente, perché non realizzano che in questo modo cambiano l'idea che l'interlocutore si era fatto sulla situazione a causa delle emozioni negative suscitate nei confronti del trasgressore. Un ulteriore risultato dello studio vede i bambini che hanno maggiori attitudini positive rispetto al *tattling* abili nell'identificare le cause esterne di un'emozione, ma non ancora capaci di comprendere che un'emozione provata possa essere celata dalle proprie espressioni facciali, oppure si possa ostentare un'emozione che non si sta provando. A questo proposito, gli autori suggeriscono che il *tattling* possa essere

considerato una soluzione alternativa per i bambini che non sanno ancora distinguere tra un'emozione che gli altri realmente provano o fingono di provare, e che ancora non possiedono l'idea che essi stessi possano nascondere i propri vissuti emotivi agli altri.

D'altra parte questo studio è il primo a mostrare un'associazione tra i sintomi di ansia e il riferire le trasgressioni altrui nei bambini della scuola dell'infanzia. Secondo gli autori, questo legame può essere spiegato dal fatto che i bambini con alti livelli di ansia sociale provano maggior stress di fronte ad una trasgressione – soprattutto se avviene in un contesto sociale, come quello scolastico – o quando devono affrontare direttamente la persona lesa dalla suddetta violazione. Per cui il ricorso al *tattling* per questi bambini può essere il risultato della necessità di conformarsi alle presunte aspettative dell'interlocutore, o ancora meglio uno strumento immediato per sputar fuori la verità di fronte alla pressione sociale derivante dalle domande sulla trasgressione a cui hanno assistito. L'attitudine largamente positiva verso il *tattling* sarebbe il conseguente legame tra l'ansia sociale e l'idea che riferire le trasgressioni altrui sia accettabile, probabilmente per non provare quelle emozioni negative che derivano dal tenersi dentro la verità. L'ansia è probabilmente legata al *tattling* attraverso l'obbedienza e il conformarsi alle regole, nel senso che i bambini più ansiosi potrebbero essere anche più impazienti e pronti ad obbedire alla regola di dire sempre la verità. Se gli alti livelli di ansia hanno un'influenza negativa sulle funzioni cognitive già nella prima infanzia (Visu-Petra, Cheie, Benga, & Alloway, 2011), gli autori suggeriscono che al bambino restino poche risorse da usare per cercare il comportamento ottimale per rispondere al problema. Di conseguenza, Buta et al. (2015) si propongono come i primi a studiare a delineare un rapporto tra il *tattling* e sintomi internalizzanti. Inoltre, gli autori ricordano che è stata provata la natura bidirezionale delle associazioni tra ansia e comprensione delle emozioni, vale a dire che i bambini ansiosi hanno una consapevolezza emotiva deficitaria ((Southam-Gerow & Kendall, 2000) e al contrario, bassi livelli di conoscenza delle proprie e altrui emozioni sono connessi all'ansia sociale (per una meta-analisi, vedi O'Toole, Hougaard, & Mennin, 2013). Di conseguenza, appare

plausibile l'ipotesi che le competenze emotive individuali possano regolare la relazione tra ansia sociale e *tattling*, nel senso che abilità di comprensione affettiva più o meno sviluppate possano sia ridurre che aumentare la frequenza di ricorso al *tattling* nei bambini socialmente ansiosi.

Gli autori concludono che, se i bambini che riferiscono di più sono anche quelli ad avere competenze sociali ed emotive più basse, oltre che livelli di ansia sociale più alti, un suggerimento necessario da dare ai genitori e agli insegnanti è quello di riflettere sul proprio atteggiamento ambivalente nei confronti del *tattling* infantile, per lavorare allo sviluppo delle competenze socioemotive dei bambini. In questo modo, essi potranno avere maggiori risorse a disposizione per valutare di volta in volta le situazioni interpersonali in cui sono coinvolti, decidendo quando sia appropriato o meno il ricorso al *tattling* in base sia alla gravità della trasgressione assistita (Berry, 2013; Wilson, 2013), che all'anticipazione delle conseguenze sociali ed emotive sugli attori coinvolti.

2.4. Le reazioni alle violazioni morali e socio-convenzionali nella seconda infanzia e nella prima adolescenza

Per quanto attiene all'età scolare e alla preadolescenza, nei limiti della nostra conoscenza, non abbiamo rilevato studi osservativi o sperimentali sistematici che hanno avuto come oggetto di interesse esclusivo il *tattling*. Nonostante ciò, possiamo illustrare lo studio di Nucci e Nucci (1982) che, nell'interesse di estendere i risultati della ricerca di Nucci e Turiel (1978) – presentati nel primo paragrafo di questo capitolo – alle fasi successive dello sviluppo, ha adoperato una metodologia simile per osservare le risposte degli alunni e degli insegnanti in altre 10 scuole delle periferie di Chicago durante il secondo, quinto e settimo anno, coinvolgendo bambini dai 6.8 ai 7.8 anni, dai 10 agli 11.3 anni e dai 12.2 ai 13.2 anni, rispettivamente. Alla griglia di intervista già adoperata nello studio precedente, sono state aggiunte alcune domande, per meglio definire la natura morale o convenzionale delle trasgressioni assistite dai

bambini; in particolare, al bambino era chiesto: se la regola trasgredita doveva essere sempre seguita o in alcuni casi, non era un problema violarla; se quella regola poteva essere cambiata dall'insegnante o dal dirigente scolastico; se era giusto che l'insegnante o il dirigente scolastico rimuovesse quella regola e perché.

Come in Nucci e Turiel (1978), i risultati dello studio mostrano che insegnanti tendevano a rispondere più degli alunni alle trasgressioni convenzionali, al contrario gli alunni rispondevano di più dei docenti alle trasgressioni morali. Inoltre, ancora una volta, le risposte dei bambini alle violazioni morali erano più concentrate sulle intrinseche conseguenze delle azioni, rispetto a quelle date alle trasgressioni convenzionali.

Ciò che è particolarmente interessante per noi è che i bambini del secondo anno (di età compresa tra i 6.8 e i 7.8 anni) richiedevano più frequentemente *il coinvolgimento dell'adulto* a fronte di una violazione morale, piuttosto che convenzionale. La stessa categoria di risposta non si ritrova nei bambini più grandi e nei preadolescenti. Per quanto riguarda le trasgressioni convenzionali, indipendentemente dall'età del bambino, la risposta era maggiormente focalizzata su aspetti dell'organizzazione sociale e sulle aspettative normative.

Analizzando più in profondità i risultati ottenuti da Nucci e Nucci (1982), è il passaggio dal secondo al quinto anno (vale a dire dai 7-8 anni ai 10-11 anni circa), che si verifica una riduzione significativa della *richiesta di intervento dell'adulto*, a dispetto di un aumento significativo di *atti rivendicativi* (azioni commesse dalla vittima della trasgressione, come aggressioni fisiche, espressioni di ira o atti paralleli a quelli subite, al fine di mettere a disagio il trasgressore). Al contrario, nel passaggio dal secondo al settimo anno (vale a dire dai 7-8 anni ai 12-13), a fronte di una violazione convenzionale si assisteva ad una diminuzione significativa di affermazioni centrate sulla regola, sul disordine o sulla deviazione dalla norma, in favore di un aumento significativo di atti di derisione del trasgressore (uso di sarcasmo o scherno per indicare la scorrettezza del suo comportamento).

Gli autori spiegano il primo effetto significativo, cioè l'aumento degli atti di ritorsione a discapito della richiesta di intervento dell'adulto con una generale

tendenza con l'aumentare dell'età a desiderare l'indipendenza dal controllo adulto sulle proprie relazioni interpersonali. Questa spiegazione potrebbe sembrare in contrasto con quanto notato da den Bak & Ross (1996) Ross & den Bak-Lammers (1998), sebbene nella prima infanzia, dove i bambini tendevano a continuare a riferire sulle trasgressioni dei fratelli, nonostante il conflitto si era già risolto a loro favore, anche solo per informare il genitore dei vizi dei fratelli.

Una spiegazione alternativa offerta da Nucci e Nucci (1982) sta nel possibile passaggio evolutivo da un livello precedente, in cui il giudizio morale è basato sull'autorità, ad un livello successivo, in cui prevale l'importanza del reciproco scambio tra pari (Kohlberg, 1976; Piaget, 1932).

Il secondo effetto degno di nota nello studio vede un aumento significativo con l'età della tendenza a rispondere alle violazioni convenzionali, suggerendo che i bambini acquisiscono con l'età nozioni concrete che li rendono consapevoli del significato di struttura sociale, per cui aumenta il loro coinvolgimento attivo nel mantenere l'ordine delle istituzioni in cui sono inseriti, come la scuola (Turiel, 1978). Inoltre, abbiamo visto come aumentano significativamente gli atti di derisione, a discapito dei richiami alla regola. Questo dato suggerisce che all'aumentare dell'età, i bambini assumono che il trasgressore non abbia più bisogno di informazioni sulle convenzioni che regolano la struttura sociale, e di conseguenza, gli attacchi personali possono essere più efficaci nel sollecitare i trasgressori ad uniformarsi ai comportamenti desiderati.

Un ulteriore risultato dello studio di particolare interesse è quello che vede un decrescere delle risposte degli insegnanti alle violazioni morali all'aumentare dell'età dei bambini, nonostante tali violazioni avvenissero sotto gli occhi degli adulti. Rimane invece costante ed alta la frequenza delle risposte alle trasgressioni convenzionali. Gli autori suggeriscono che quando i bambini diventano più grandi, gli insegnanti cominciano ad interferire di meno nei loro conflitti interpersonali. Questa spiegazione sembrerebbe compatibile con la riduzione delle richieste di intervento dell'adulto da parte dei bambini, cioè con una diminuzione del fenomeno dell'*overt tattling* man mano che si procede verso l'adolescenza (Ingram, 2014; Ingram & Bering, 2010).

TERZO CAPITOLO

***Giudizio morale, attitudine personale e
simpatia per i coetanei che riferiscono le
trasgressioni dei pari***

3.1. Il giudizio morale infantile e l'attitudine personale nei confronti del *tattling* tra coetanei

Nei capitoli precedenti abbiamo visto che il *tattling* è un comportamento infantile molto diffuso almeno fino ai 7 anni, che immediatamente espone il bambino ai conflitti sociali che nascono dall'applicare una regola che gli viene presentata come sacra fin da quando comincia a parlare, cioè l'importanza di dire la verità (Bussey, 1992). Tutti gli studi analizzati nei primi due capitoli, mostrano che dire la verità nel contesto del *tattling* crea una situazione conflittuale, in quanto coinvolge diversi attori sociali, per ognuno dei quali ci possono essere conseguenze ben precise: chi riferisce, l'adulto che riceve il messaggio, il trasgressore che viene accusato, il gruppo dei pari che osserva l'accaduto. Se adesso ci focalizziamo sul gruppo dei pari che osserva il *tattler* riferire, le reazioni nei suoi confronti possono essere molteplici: i compagni di classe possono essere grati ad un alunno che aiuta ad applicare le regole in classe, prevenendo possibili situazioni pericolose future (Brank et al., 2007; Syvertsen, Flanagan, & Stout, 2009); oppure possono considerarlo come sleale e accusarlo di essere una spia, un ficcanaso (Syvertsen et al., 2009) o un ruffiano come già sosteneva Piaget (1932). Anche qualora non ricevesse direttamente questi appellativi, il bambino potrebbe cominciare a preoccuparsi dell'immagine che gli altri cominciano a formarsi di sé (Hill & Pillow, 2006; Ingram, 2014).

Per cui, come accennato nei precedenti capitoli, si rende necessario una valutazione della situazione, tale da permettere di discriminare quali trasgressioni riferire e quali no. La valutazione del *tattling* può dipendere dal tipo di violazione coinvolta (Nucci, 1981, 2001; Smetana, 2006; Turiel, 2008). Abbiamo visto che già a tre anni, i bambini tendono a considerare le violazioni morali, come trattare qualcuno ingiustamente, in maniera più seria rispetto alle violazioni socioconvenzionali, come mangiare a tavola con le mani (Smetana & Braeges, 1990; Smetana et al., 1993). Inoltre, anche i bambini più piccoli mostrano una forma di sensibilità al contesto in cui si trovano, quando devono ragionare sull'opportunità o meno di svelare informazioni personali (Fu, Evans, Wang, &

Lee, 2008; Gee & Heyman, 2007; Kim, Harris, & Werneken, 2014; Ma, Xu, Heyman, & Lee, 2011; Ross, Smith, Spielmacher, & Recchia, 2004; Stipek, Recchia, & Mc-Clintic, 1992; Xu, Bao, Fu, Talwar, & Lee, 2010). Inoltre, se i risultati di Ingram e Bering (2010) suggeriscono che il bambino riferisce con più frequenza le trasgressioni altrui che sono rivolte contro di sé, piuttosto che contro terzi, gli studi successivi di Schmidt et al. (2013) e Vaish et al. (2011) hanno dimostrato che il bambino di soli 3 anni decide di farlo anche quando un altro individuo è stato danneggiato durante la sua assenza, oppure sono stati lesi i legittimi diritti di un terzo.

È possibile quindi che i bambini inizialmente riferiscano tutte le trasgressioni agli adulti e che solo in seguito, nel corso dello sviluppo, comincino a comportarsi diversamente. Questo implicherebbe che le prime valutazioni del *tattling* siano sempre positive e che solo più tardi si affaccia l'idea che questo comportamento non sia sempre appropriato (Piaget, 1932).

Questa ipotesi ha motivato il primo studio sistematico sulla valutazione infantile del riferire le trasgressioni dei coetanei condotto da Chiu Loke et al. (2011). Gli autori hanno intervistato 60 bambini canadesi dal primo al sesto anno di scuola primaria (con età media che andava da 6.6 a 11.7 anni). L'intervista individuale consisteva nella presentazione di 8 storie bipartite e ambientate in contesti scolastici: nella prima parte, un bambino o un gruppo di bambini commetteva o commettevano insieme una trasgressione, inconsapevole di essere osservato/i da un coetaneo; nella seconda parte, il coetaneo riferiva o meno l'accaduto all'insegnante. In quattro storie, il protagonista o il gruppo di protagonisti compiva/compivano una trasgressione grave; nelle altre quattro, il personaggio o i personaggi commetteva/commettevano una violazione lieve. La scelta delle trasgressioni gravi e lievi era il risultato di una fase pilota che vedeva coinvolti docenti e bambini dai 4 agli 11 anni.

Le quattro trasgressioni gravi erano le seguenti: copiare durante un compito in classe; rubare i soldi della merenda di un compagno di classe; spingere a terra un altro bambino durante la ricreazione; mettere dei vermi nelle scarpe di un altro. Le quattro violazioni lievi erano: non mangiare le proprie verdure a

mensa; calpestare un poster di un compagno di classe per sbaglio; non portare del materiale scolastico richiesto dall'insegnante; far rovesciare accidentalmente il succo di frutta di un altro.

Dopo la lettura della prima parte della storia (quella centrata sulla violazione), al bambino veniva chiesto di valutare se l'azione commessa dal protagonista fosse buona, cattiva, o né buona né cattiva su una scala Likert a 7 punti che andava da -3(molto molto cattivo) a 3(molto molto buono), passando per 0(né buono né cattivo). Successivamente, si procedeva con la lettura della seconda parte della storia (quella centrata sulla scelta dell'osservatore di riferire o meno) e si chiedeva al bambino di valutare il grado di bontà o cattiveria dell'azione del secondo personaggio sulla stessa scala usata per il primo personaggio. Infine, al bambino veniva chiesto cosa avrebbe dovuto fare l'osservatore e cosa avrebbe fatto lui/lei nei suoi panni su una scala a 3 punti che andava da -1(non riferire) a 1(riferire), passando per 0(altra).

I risultati preliminari dello studio hanno rilevato che le valutazioni dei bambini non differivano significativamente a seconda che il trasgressore fosse un singolo individuo o un gruppo. Inoltre, nessun effetto significativo poteva essere ricondotto al genere dei partecipanti. Le violazioni etichettate come gravi sono state effettivamente valutate come più serie di quelle etichettate come lievi. Le trasgressioni lievi sono state valutate in maniera simile, così come quelle gravi ad eccezione del copiare. Inoltre i bambini della prima fascia di età (6.6 anni) hanno valutato le violazioni lievi in maniera significativamente più severa di tutti gli altri bambini. Indipendentemente dalla loro valutazione della trasgressioni, tutti i bambini intervistati hanno valutato il riferire le trasgressioni gravi in modo più positivo rispetto il riportare le violazioni lievi. In generale, i bambini più piccoli hanno espresso giudizi migliori dei più grandi sulla valutazione del riferire. I bambini più grandi, inoltre, differenziavano maggiormente le loro valutazioni del riferire tra trasgressioni gravi e lievi. Per quanto riguarda la valutazione del non riferire, in generale i bambini hanno valutato più negativamente il non riportare una trasgressione grave piuttosto che una lieve. Inoltre, i più piccoli tendevano a considerare il non riferire più grave per entrambi i tipi di trasgressione, rispetto ai

più grandi. Anche in questo caso, i bambini più grandi differenziavano maggiormente i giudizi sul non riferire tra le violazioni gravi e lievi. Infine, i partecipanti più giovani hanno indicato maggiormente che il personaggio fosse obbligato a riferire all'insegnante indipendentemente dal tipo di violazione coinvolta, dichiarando che anche loro avrebbero fatto lo stesso; mentre i più grandi hanno espresso queste valutazioni solo rispetto alle trasgressioni gravi.

Gli autori mostrano un rilevante cambiamento evolutivo riguardante il giudizio infantile sulle trasgressioni lievi, per cui i più piccoli considerano appropriato riferirle all'adulto, al contrario dei bambini più grandi. Questa transizione non può essere causata da un fallimento dei più piccoli nel differenziare tra violazioni gravi e lievi, perché le evidenze empiriche da tempo hanno dimostrato che già i bambini in età prescolare comprendono che alcune trasgressioni normative sono più problematiche di altre (Smetana & Bruges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008). D'altra parte, la stessa tendenza è stata trovata nel lavoro di Buta et al. (2015), che per misurare l'attitudine personale nei confronti del *tattling* ha sottoposto le stesse storie e la stessa intervista a bambini dai 5 ai 7 anni. Se paragoniamo i loro risultati con quelli sui primi due gruppi di età in Chiu Loke et al. (2011), troviamo la stessa attitudine positiva nei confronti del riferire e negativa nei confronti del riferire fino ai 7 anni, sebbene i bambini rumeni hanno dato valutazione ancora più severa dei bambini canadesi. Inoltre, i bambini più piccoli, nel pieno della prima infanzia, erano anche molto meno indulgenti dei più grandi, prossimi alla seconda infanzia, nella valutazione delle trasgressioni gravi.

Un risultato importante di Buta et al. (2015), non riscontrato in Chiu Loke et al. (2011), è una differenza di genere nell'attitudine nei confronti del *tattling*, che non si riflette, però, nel comportamento di riferire o meno durante la situazione sperimentale in cui i soggetti sono stati coinvolti. Le bambine hanno dato valutazioni molto più severe dei bambini su tutte le violazioni normative considerate, dichiarando un'attitudine più favorevole verso il *tattling*, nel senso che nei panni dell'osservatore avrebbero riferito più frequentemente dei bambini. Gli autori suggeriscono che tale differenza di giudizio potrebbe essere correlata a

stili educativi genitoriali differenti per maschi e femmine. I genitori romeni sembrano essere piuttosto tradizionali rispetto ai ruoli di genere, servendosi di modelli di disciplina diversi. I figli maschi spesso ricevono punizioni più dure (Anghelescu & Iliescu, 2007) e di conseguenza potrebbero essere più riluttanti a riferire le trasgressioni e più inclini a mantenere segreti; mentre le figlie femmine potrebbero essere più incoraggiate a riferire rispetto ai maschi. Gli autori denunciano la necessità di indagare i meccanismi sottostanti le pratiche genitoriali e le loro possibili influenze sul *tattling* infantile.

D'altra parte, Buta et al. (2015) hanno anche dimostrato che l'attitudine positiva nei confronti del riferire e la scelta di riferire nella situazione sperimentale correlavano positivamente solo quando ai bambini veniva chiesto di ragionare su una terza persona (in questo caso, il protagonista delle storie), ma non quando si chiedeva loro di esprimere la propria tendenza personale (cosa avrebbero fatto nei panni dell'osservatore). Questo risultato suggerisce che, sebbene i bambini possano avere una qualche consapevolezza che ci siano trasgressioni più gravi di altre e che pensino sinceramente che le violazioni altrui debbano essere riferite agli adulti, come già visto nel capitolo precedente, al momento in cui si trovano nella situazione di farlo, la loro reazione affettiva può essere più forte della valutazione morale di una situazione ipotetica (come quella presentata dalle storie).

Secondo Chiu Loke et al. (2011), un primo fattore che può aver contribuito alle differenze evolutive tra i bambini di 6-7 anni e i più grandi è il ruolo dell'esperienza sociale (come vedremo meglio nel prossimo paragrafo con lo studio di Friman et al., 2004). È probabile che soprattutto i preadolescenti abbiano fatto maggiori esperienze di ritorsioni nei confronti dei *tattler*, per cui possano cominciare a valutare il riferire le trasgressioni lievi un'azione alquanto sleale nei confronti dei pari. In questo senso entrerebbe in gioco un senso di appartenenza al gruppo e di alleanza con i pari, responsabile dell'inibizione del desiderio di rivelare le violazioni minori dei propri coetanei all'autorità (Nucci e Nucci, 1982; Kohlberg, 1976; Piaget, 1932). Un secondo fattore che può intervenire nei più grandi è lo sviluppo delle abilità cognitive, che permette di

anticipare sempre meglio le risposte che particolari affermazioni o azioni suscitano in individui diversi (Banerjee, 2000; Banerjee & Yuill, 1999; Bennett & Yeeles, 1990; Gee & Heyman, 2007; Heyman, Fu, & Lee, 2007; Juvonen & Murdock, 1995). I bambini più grandi beneficiano anche di funzioni esecutive più avanzate, ad esempio il controllo inibitorio e la memoria di lavoro (Beveridge, Jarrold, & Pettit, 2002), che contribuiscono all'inibizione del desiderio di dire la verità e alla considerazione dei diversi punti di vista delle persone in gioco, nel momento in cui valutano se siano appropriato o meno riferire. Allo stesso tempo, riescono anche a considerare in maniera più accurata le conseguenze a lungo termine di un'azione, immaginando cosa può succedere agli altri, se non si riferisce una trasgressione e quest'ultima continua a verificarsi. Infine, un terzo fattore che può spiegare il ruolo dell'età nei risultati trovati è quanto già denunciato negli studi precedenti, cioè il forte interesse dei bambini più piccoli per le trasgressioni (Dunn & Munn, 1985; Kalish & Shiverick, 2004; Rackoczy et al., 2008; Wyman et al., 2009). Abbiamo già visto nel precedente capitolo (vedi cap. 2, par. 2) che essi osservano attentamente gli eventi di rottura delle regole e le conseguenze e che ne derivano, acquisendo informazioni importanti per comprendere come ottenere elogio dagli adulti che si prendono cura di loro (Ingram & Bering, 2010). Riferendo agli adulti le violazioni normative dei pari, i bambini mostrano ai *caregivers* la propria conoscenza delle regole da loro emanate, rinforzando l'alleanza con l'autorità (Kohlberg, 1976; Piaget, 1932).

In conclusione allo studio di Chiu Loke et al. (2011), si conferma un quadro evolutivo dove i bambini più piccoli, tra l'età prescolare e prescolare, sono desiderosi di rinforzare le regole sociali e praticano di conseguenza il *tattling* anche quando ha come oggetto violazioni che riconoscono più lievi di altre; mentre, nel corso dello sviluppo, imparano ad essere più selettivi nel tipo di azione che considerano vada riferito o meno, arrivando a considerare il *tattling* giustificabile solo quando riguarda trasgressioni significativamente più gravi.

3.2. Un tentativo di esplorare le differenze cross-culturali nella valutazione morale infantile del *tattling* tra pari

Lo studio condotto da Chiu Loke et al. (2011) è stato ripreso ed esteso da un secondo studio da parte di Chiu Loke, Heyman, Itakura, Toriyama, & Lee (2014), a partire dal riconoscimento che le trasgressioni che i bambini considerano più gravi rivelano una natura più morale, mentre quelle valutate lievi assumono una natura più convenzionale. Anche se molto è stato detto in letteratura sull'abilità dei bambini sin dai 4 anni di distinguere tra violazioni morali e convenzionali (Smetana & Breages, 1990; Smetana et al., 1993) , non sembra ancora chiaro se questa capacità di comprendere la maggiore gravità delle violazioni morali si traduca in un maggior obbligo di riportare tali azioni alle autorità. Gli autori mantengono comunque l'etichetta grave e lieve per distinguere i due tipi di violazione contenute nelle storie presentate ai soggetti della ricerca, continuando a misurare l'influenza che ha la percezione di gravità dell'azione sulla valutazione morale del *tattling*.

Inoltre, essi notano che tutti gli studi precedenti hanno coinvolto popolazioni occidentali (Chiu Loke et al., 2011; Ingram & Bering, 2010). In fondo, anche lo studio di Buta et al. (2015) ha interessato una popolazione europea. Sappiamo ben poco, invece, sia sul comportamento che sul giudizio morale infantile del *tattling* in popolazione non occidentale e sulle possibile differenze cross-culturali. Per tale motivo, gli autori hanno coinvolto due gruppi di origine culturale molto diversa, bambini di 7, 9 e 11 anni e adulti provenienti dagli Stati Uniti ($N = 81$) e bambini di 7, 9 e 11 anni e adulti provenienti dal Giappone ($N = 79$) – i giudizi degli adulti sono stati esaminati per esigenze di confronto, al fine di valutare se i pattern evolutivi rilevati già da Chiu Loke et al. (2011) fossero o meno stabili nel tempo. Già in passato sono state documentate differenze tra culture occidentali ed orientali riguardo al giudizio morale di bugia e verità (Fu, Evans, Wang, & Lee, 2008; Fu, Lee, Cameron, & Xu, 2001; Fu, Xu, Cameron, Heyman, & Lee, 2007; Heyman, Itakura, & Lee, 2011; Lee, Cameron, Xu, Fu, & Board, 1997). In particolare, è stato dimostrato che un gruppo di

bambini cinesi valutava il mentire per aiutare il gruppo a spese del singolo individuo significativamente più positivo rispetto ad un gruppo di loro coetanei canadesi (Fu et al., 2007).

Le teorie della Psicologia Culturale suggeriscono che i membri delle culture occidentali, come è il caso degli Stati Uniti, hanno maggiori probabilità di avere una concezione di sé “indipendente”, al contrario degli individui provenienti da culture orientali, come il Giappone, che probabilmente condividono una concezione di sé “interdipendente” (Markus & Kitayama, 1991). Nel primo tipo di cultura, l’indipendente, si dà maggiore importanza alle qualità dell’individuo, ai bisogni e preferenze personali; mentre nel secondo tipo di cultura, l’interdipendente, maggiore enfasi assumono empatia, buone maniere, desiderio di mantenere relazioni sociali armoniose e obbligo di rispettare le regole (Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake, & Weisz, 2000). In coerenza con le teorie della Psicologia Culturale, è stato dimostrato che gli americani tendono a considerare maggiormente le conseguenze personali quando devono assumere decisioni morali, a differenza dei giapponesi che tendono a pesare maggiormente le conseguenze per il gruppo e la responsabilità personale (Taylor, Ogawa, & Wilson, 2002). Chiu Loke et al. (2014) hanno quindi ipotizzato che gli americani potevano essere meno inclini ad approvare il *tattling*, a causa degli inutili costi per i singoli individui, mentre i giapponesi potevano essere più favorevoli al riferire le trasgressioni altrui, per via dell’importanza di mantenere l’armonia sociale e rinforzare le aspettative normative.

D’altra parte, sono state dimostrate differenze cross-culturali anche nelle relazioni tra i bambini e le loro figure di accudimento. Ad esempio, o bambini giapponesi tendono ad avere relazioni con la madre fondate su una forte interdipendenza ed un intenso sostegno, per cui mostrerebbero particolare attenzione nel comportarsi secondo i desideri materni (Azuma, 1986; Doi, 1974). Inoltre, nel corso dell’adolescenza essi continuano ad intrattenere relazioni intime con i genitori, oltre che con i coetanei (Rothbaum et al., 2000); al contrario, gli adolescenti americani tendono a diventare più emotivamente legati ai coetanei, per staccarsi affettivamente dai genitori (Crystal, 2000; Rothbaum et al., 2000). In

Giappone c'è anche una forte attenzione sul rispetto per l'autorità dei genitori e degli educatori (Hamilton, Blumenfeld, Akoh, & Miura, 1989; Kobayashi-Winata & Power, 1989; Power, Kobayashi-Winata, & Kelley, 1992), a differenza degli americani che considerano più accettabile mettere in discussione gli adulti (Kobayashi-Winata & Power, 1989; Rothbaum et al., 2000). Queste evidenze empiriche hanno suggerito agli autori che la possibilità che i bambini giapponesi risultassero più disponibili a riferire le violazioni normative dei coetanei agli adulti.

Gli strumenti utilizzati dallo studio sono stati in parte gli stessi di Chiu Loke et al. (2011) con alcune modifiche. Le storie erano sei, invece di otto (*trasgressioni gravi*: rubare, spingere a terra un altro bambino, mettergli i vermi nelle scarpe; *trasgressioni lievi*: calpestare per sbaglio il poster di un compagno di classe, non portare il materiale richiesto dall'insegnante, far rovesciare accidentalmente il succo di frutta di un altro); trasgressori ed osservatori erano amici, membri dello stesso gruppo di coetanei, nell'intenzione di rendere più evidente ai partecipanti il potenziale conflitto tra alleanza con l'adulto e lealtà verso i pari; in ognuno dei sei casi presentati, l'osservatore sceglieva sempre di riferire all'insegnante. Anche in questo caso, sono state usate sia storie in cui il trasgressore era un singolo bambino, che storie in cui c'era un gruppo di bambini a commettere la violazione normativa, al fine di analizzare le possibili differenze cross-culturali legate al giudizio sul riferire su un singolo amico vs un gruppo di amici. Nessuna specifica informazione veniva fornita sulla qualità della relazione tra trasgressori ed osservatori. Le domande poste ai soggetti erano le stesse dello studio precedente (valutazione della trasgressione; valutazione del riferire; obbligo di riferire; tendenza personale), con l'aggiunta della richiesta di giustificare le risposte date (tranne quella relativa alla valutazione della trasgressione). Le motivazioni sono state classificate secondo uno schema di quattro categorie, risultante sia da una codifica esploratoria di un campione di risposte, che da un interesse a priori nelle potenziali differenze cross-culturali: 1) necessità di riferire; 2) alleanza con l'autorità; 3) alleanza con l'amico/a; 4) empatia.

Ancora una volta, i risultati preliminari dello studio non hanno evidenziato differenze significative legate al genere o alla natura del trasgressore (singolo bambino o gruppo). Tutte le valutazioni gravi sono state valutate in modo simile, così come le trasgressioni lievi, ad eccezione dell'azione di rubare che è stato percepito complessivamente più seria, probabilmente perché nell'immaginario collettivo viene più considerata come un reato punibile, piuttosto che una possibile marachella infantile. Tuttavia, le violazioni gravi sono state valutate considerevolmente più serie di quelle lievi; inoltre, sia i partecipanti giapponesi che americano hanno dato giudizi differenziati in base al tipo di trasgressione (grave o lieve). Per quanto riguarda l'età e la nazionalità dei partecipanti, le valutazioni significativamente più severe sono state date dai bambini di 7 anni su tutte le violazioni considerate. In questa fascia di età, non c'era una differenza significativa tra punteggi espressi da giapponesi ed americani. In tutti gli altri gruppi di età, le valutazioni espresse dai giapponesi erano più severe di quelle degli americani per tutte le violazioni presentate nelle storie.

Quando ai soggetti è stato chiesto di valutazione la scelta dell'osservatore di riferire, i bambini di 7 anni di entrambi i gruppi hanno dato valutazioni significativamente più positive rispetto ai bambini di 9 anni e agli adulti, allo stesso modo dei bambini di 9 e 11 anni rispetto agli adulti e dei giapponesi rispetto agli americani. Complessivamente, i soggetti più grandi hanno dato valutazioni meno favorevoli sia rispetto il riferire le trasgressioni lievi che gravi, mentre gli autori si aspettavano che questo sarebbe avvenuto solo per le trasgressioni lievi. Al contrario, in accordo con le ipotesi degli autori, i partecipanti giapponesi hanno dato valutazioni più positive del riferire sulle violazioni lievi rispetto agli americani.

In relazione all'obbligo dell'osservatore di riferire l'accaduto all'insegnante, i bambini di 7 anni hanno espresso giudizi più positivi rispetto agli altri gruppi di età, gli adulti hanno dato valutazioni più negative, mentre non è stata riscontrata una differenza tra bambini di 9 e 11 anni. In generale, le trasgressioni gravi hanno ottenuto punteggi più positivi e i partecipanti giapponesi hanno indicato più frequentemente che il personaggio fosse tenuto a riferire

rispetto agli americani. Andando più nello specifico dei risultati di Chiu Loke et al. (2014), gli adulti hanno espresso punteggi più sfavorevoli anche rispetto all'obbligo di riferire le trasgressioni gravi, mentre i bambini di 7 anni hanno dato risposte più positive in tutti i casi rispetto a tutti gli altri gruppi di età. Si conferma, quindi, che i bambini più piccoli sono più favorevoli sul riferire all'adulto, anche quando sono coinvolte violazioni lievi. Inoltre, soltanto le trasgressioni lievi hanno elicitato risposte significativamente diverse tra i due gruppi culturali, mostrando che, al contrario degli americani, i partecipanti giapponesi giudicassero che il personaggio della storia avesse un obbligo di riferire anche violazioni considerate meno serie.

Risultati simili sono stati trovati rispetto alla tendenza personale a riferire nei partecipanti: i bambini di 7 anni avrebbero riferito con maggiore probabilità di tutti gli altri gruppi di età; i bambini di 9 anni avrebbero riferito significativamente di più degli adulti; i bambini di 7 e 9 anni avrebbero riferito con maggior frequenza sulle trasgressioni gravi rispetto ai bambini di 11 anni e agli adulti; solo i bambini di 7 anni avrebbero riferito significativamente di più le violazioni lievi, rispetto a tutti gli altri gruppi di età; anche questa volta, i partecipanti giapponesi avrebbero riferito le trasgressioni lievi con una frequenza significativamente maggiore degli americani.

Per quanto attiene alle motivazioni date, in particolare gli autori hanno trovato risultati significativi rispetto all'uso delle categorie "necessità di riferire" ed "empatia". Per le domande di valutazione del riferire, obbligo di riferire e tendenza personale, sono state più frequenti le motivazioni indicanti una necessità di riferire per le trasgressioni gravi e nei partecipanti giapponesi. Andando più in profondità, i giapponesi hanno motivato le loro attitudini più favorevoli rispetto al *tattling* riferendosi alla necessità di riferire con una frequenza significativamente maggiore nelle trasgressioni gravi rispetto a quelle lievi. I risultati suggeriscono agli autori che tali tendenze riflettano la maggiore enfasi data dalla cultura giapponese al rispetto per l'autorità e all'adesione alle aspettative normative.

Inoltre, anche se le motivazioni empatiche erano scarsamente numerose rispetto alle violazioni lievi, sono state trovate simili tendenze per il riferimento

all'empatia: per le domande di valutazione del riferire, obbligo di riferire e tendenza personale, sono state più frequenti le motivazioni indicanti sentimenti di empatia per la vittima della trasgressione nei partecipanti giapponesi rispetto agli americani, e nelle risposte concernenti le trasgressioni gravi piuttosto quelle lievi. Nello specifico, motivazioni empatiche più frequenti alle risposte sulla valutazione del riferire le violazioni gravi sono state date dai bambini di 7 anni, rispetto a quelli di 11 anni e agli adulti; mentre, in questo caso, solo i bambini di 11 anni hanno indicato riferimenti all'empatia per la vittima nella stessa misura per le trasgressioni gravi e lievi, rispetto agli altri tre gruppi di età che si sono serviti dell'empatia per motivare l'attitudine favorevole al riferire le trasgressioni gravi in misura significativamente maggiore rispetto alle violazioni lievi. Ancora, quando ai partecipanti è stato chiesto di motivare l'obbligo di riferire, è stato trovato un ricorso più frequente all'empatia nei bambini di 7 anni rispetto a quelli di 11 anni, così come per la tendenza personale, l'empatia era più frequente sempre nelle motivazioni dei bambini di 7 anni rispetto agli altri tre gruppi di età. In generale, se americani e giapponesi non differivano nella misura dell'uso di motivazioni empatiche alle risposte sulle violazioni lievi, i partecipanti giapponesi hanno giustificato le risposte sulle trasgressioni gravi in maniera significativamente più empatica degli americani. Anche il maggiore ricorso all'empatia sembra riflettere, nell'opinione degli autori, tendenze culturali differenti, nello specifico una maggiore importanza data dalla cultura giapponese all'empatia e all'armonia nelle relazioni sociali.

Nel discutere i risultati trovati, gli autori confermano la presenza di quella transizione evolutiva da una visione positiva del riferire le trasgressioni lievi dei coetanei ad una considerazione negativa all'incirca all'età di 8 anni, che era stata già evidenziata da Chiu Loke et al. (2011). Questo cambiamento di giudizio risulta presente sia nella popolazione americana, che in quella giapponese. Inoltre, lo studio suggerisce una differenza cross-culturale tra le due popolazioni, per cui i giapponesi sembrano essere relativamente più favorevoli al riferire anche le violazioni più lievi dei coetanei, rispetto ai loro coetanei americani.

Analizzando separatamente i maggiori risultati della ricerca, in primo luogo, dobbiamo evidenziare che in entrambi i gruppi nazionali è stata riscontrata un'influenza significativa dell'età in cui i più piccoli sono sempre i più favorevoli a riferire entrambi i tipi di violazione, nonostante siano in grado di discriminare il diverso grado di serietà delle trasgressioni lievi e gravi. Gli autori suggeriscono che questi risultati potrebbero servire ad estendere la Teoria dei Domini Sociali (Smetana & Braeges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008), nel senso che molto dopo che i bambini concepiscono la differenza tra le violazioni appartenenti a diversi domini di esperienza, essi arrivano a comprendere fino in fondo che simili distinzioni vadano fatte anche quando devono decidere se riferire violazioni socio-convenzionali o morali, tenendo presente che riportare ad un'autorità le violazioni morali possa contribuire alla prevenzione di conseguenze negative future.

Anche Chiu Loke et al. (2014) discutono i loro risultati legati all'età ricordando l'interesse dei più piccoli a rinforzare le regole sociali (Rakoczy et al., 2008; Wyman et al., 2009), accanto alla consapevolezza precoce che riferire le violazioni altrui – indipendentemente dalla natura della trasgressione osservata – può risultare in una positiva alleanza con chi esercita l'autorità su di loro, le figure genitoriali e gli insegnanti (den Bak & Ross, 1996; Ingram & Bering 2010; Ross e den Bak-Lammers, 1998). Con l'avanzare dell'età, grazie all'esperienza sociale, i bambini sembrano cominciare invece a considerare non necessario riferire le trasgressioni più lievi all'adulto, in quanto comprometterebbe la lealtà verso i pari (Friman et al., 2004; Piaget, 1932). Inoltre i più grandi possiedono funzioni esecutive più evolute (Beveridge et al., 2002) che permettono loro di considerare molteplici punti di vista nel momento in cui valutano se sia appropriato meno riferire sui coetanei, avendo anche più risorse ed abilità cognitive a disposizione per interpretare simultaneamente intenzioni, azioni e conseguenze diverse (Wainryb, 1991).

Un secondo risultato importante ottenuto dagli autori è legato alle differenze di giudizio tra partecipanti americani e giapponesi. Se, infatti, entrambi hanno valutato positivo riferire nel caso delle violazioni gravi, i giapponesi hanno

considerato più appropriato riportare le violazioni lievi all'adulto, rispetto ai partecipanti americani. Questo dato viene spiegato richiamando una maggiore importanza data nella cultura giapponese alle aspettative normative e alla responsabilità sociale (Taylor et al., 2002; Taylor, Wilson, Kaneda, & Ogawa, 2000). Inoltre, sempre i soggetti giapponesi coinvolti hanno fatto più appello degli americani all'empatia nei confronti della vittima della trasgressione per motivare le loro risposte. Anche questo dato sembra riflettere una maggiore enfasi culturale sui bisogni degli altri (Rothbaum et al., 2000). Tale enfasi sembra spiegare i risultati dello studio di Chiu Loke et al. (2014), proprio perché riferire le violazioni altrui serve a rendere più valide e a far applicare le norme fissate dalle autorità. In Giappone, sia i genitori che gli insegnanti sembrano sottolineare l'importanza dell'adesione alle norme e del rispetto per l'autorità nell'educazione dei minori (Hamilton et al., 1989; Power et al., 1992). Al contrario, i genitori americani sembrano dare valore all'attitudine del bambino a sfidare l'autorità come tratto indicante lo sviluppo della propria individualità (Rothbaum et al., 2000). Dalla parte degli educatori, negli Stati Uniti si pone l'accento sulla relazione tra il bambino e l'insegnante nella misura in cui favorisce il successo accademico (Beyazkurk & Kesner, 2005). Al contrario, in Giappone gli insegnanti sono riconosciuti come autorità morali (Lewis & Tsuchida, 1999) con i quali i bambini cercano di identificarsi (Hamilton et al., 1989). Gli autori sottolineano che è necessario disegnare ulteriori progetti di ricerca per confermare queste tendenze cross-culturali, data la dimensione ridotta del campione utilizzato. Inoltre, essi ammettono che la relativa maggior frequenza di giudizi positivi sul riferire le trasgressioni minori tra i partecipanti giapponesi non può essere solo interpretata in termini di valori sociali positivi, quali la responsabilità per gli altri, l'empatia ed il rispetto per l'autorità. È plausibile anche una spiegazione in termini negativi, se consideriamo i costi sociali del riportare all'autorità violazioni lievi, incluso elementi di disturbo sociale, nonché il possibile desiderio di danneggiare gli altri o di sentirsi moralmente superiori.

Un risultato abbastanza interessante è il fatto che non solo gli adulti avevano un'attitudine più sfavorevole verso il riferire violazioni lievi, ma anche

rispetto a quelle gravi. Due sono le possibili spiegazioni immaginate dagli autori: da una parte, dobbiamo ricordare che le storie sono state costruite per bambini, per cui possono essere risultate poco significative per gli adulti; dall'altra si può immaginare che gli adulti abbiano pensato che i conflitti suscitati dagli scenari immaginari proposti vadano risolti tra amici, senza il coinvolgimento dell'insegnante. Questa seconda possibilità necessita di ulteriori evidenze empiriche.

Infine, anche in questo studio, Chiu Loke et al. (2014) non hanno riscontrato differenze di genere, sebbene alcune ricerche suggeriscono che il *tattling* possa essere considerato più accettabile per le ragazze (Giles & Heyman, 2005). Questo pattern è stato effettivamente trovato già nelle valutazioni di soggetti più piccoli in Buta et al. (2015). Gli autori concludono evidenziando che anche questo studio mostra che, nel corso dello sviluppo, l'esperienza sociale e l'evoluzione delle competenze cognitive permettono ai bambini di essere sempre più selettivi nel riconoscimento di quali violazioni altrui riportare o meno alle autorità.

3.3. La simpatia suscitata dai *tattle-tale* in adolescenza

Nel corso dei paragrafi precedenti, abbiamo più volte accennato ai costi sociali del *tattling* e al dato che essi sembrano pesare di più man mano che si avvicina l'adolescenza. Ricordiamo, infatti, che il *tattling* risulta innocuo, o addirittura benefico, durante la prima infanzia, e per lo più incoraggiato (o per lo meno non scoraggiato) da genitori ed insegnanti, in quanto aiuta l'adulto a far applicare le regole sociali (den Bak-Lammers & Ross, 1996; Dunn & Munn, 1985; Ingram & Bering, 2010; Ross & den Bak-Lammers, 1998). È inoltre associato alla popolarità tra bambini in età prescolare (Koch, 1933). Eppure, già nei bambini della scuola dell'infanzia, l'aumento della frequenza di resoconti su comportamenti non amichevoli dei compagni di gioco appare correlato alla diminuzione della cooperazione reciproca ed ad un incremento dell'aggressività

(Griege et al., 1976). Nel corso della seconda infanzia, inoltre, il *tattling* viene annoverato tra gli atti di aggressività indiretta, insieme al rubare e alla distruzione della proprietà altrui, e sembra uno dei comportamenti che con maggior frequenza suscita il rifiuto dei pari (Lancellota & Vaughn, 1989).

Se ancora poco sappiamo sulle conseguenze sociali del *tattling*, ancora meno conosciamo sul suo opposto, il *positive peer reporting* (PPR) o *tootling*, e i suoi effetti benefeci sulle relazioni sociali tra pari (Bowers, McGinnis, Ervin, & Friman, 1999; Bowers, Woods, Carlyon, & Friman, 2000; Ervin, Miller, & Friman, 1996; Jones, Young, & Friman, 2000; Skinner et al., 2000; Skinner, Neddenriep, Robinson, Ervin, & Jones, 2002). Riportare all'adulto i comportamenti pro-sociali accidentali dei coetanei potrebbe, infatti, essere una strategia efficace per affrontare e prevenire interazioni sociali problematiche nelle classi, oltre che rinforzare la ricorrenza degli atti pro-sociali riferiti (Skinner et al., 2000; Skinner et al., 2002).

Abbiamo visto nei capitoli precedenti come, negli ultimi decenni, la spontaneità con cui i bambini riferiscono i comportamenti scorretti di fratelli o coetanei ha stimolato i primi studi centrati sul *tattling* soprattutto nella prima infanzia (Buta et al., 2015; Ingram & Bering, 2010) e talvolta sull'età scolare (Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014). Tutti gli studi denunciano un graduale cambiamento evolutivo che fa pensare ad un decrescere del fenomeno man mano che si procede verso l'adolescenza (Cooney et al., 1996; Ingram, 2014; Nucci & Nucci, 1982). È stato infatti dimostrato che, a differenza degli alunni della scuola primaria, gli studenti degli istituti superiori riferirebbero in misura significativamente minore al dirigente scolastico se venissero a conoscenza del fatto che un proprio compagno di classe stia pianificando di mettere in atto un'azione pericolosa (Syvertsen et al., 2009).

Cosa accade quindi in adolescenza che fa desistere anche i *tattler* più assidui dal riportare all'adulto le violazioni dei pari?

Per quanto concerne la nostra conoscenza, l'unico studio che ha indagato direttamente il fenomeno in questa fase evolutiva è la ricerca di Friman et al. (2004) che ha indagato la relazione tra i ragazzi che riferiscono e i loro pari

all'interno di una casa-famiglia. In particolare, lo studio si è interessato di studiare l'influenza che ha la frequenza di ricorso al *tattling* (percepita dai coetanei residenti e dagli adulti che prestavano le cure nel centro) e lo status sociale attribuito a ciascun adolescente all'interno di un gruppo di ragazzi americani dai 12 ai 18 anni. Lo studio si è servito di un questionario, una versione modificata della scala sociometrica di Asher e Dodge (1986), in cui si chiedeva agli studenti di stimare quanto gradivano ogni altro studente nella propria classe. Inoltre, lo strumento conteneva descrittori di comportamento simili a quelli utilizzati da Coie, Dodge, & Coppotelli (1982), con l'aggiunta di una domanda specifica su quanto spesso i compagni di casa riferissero. In particolare, le domande utilizzate erano le seguenti:

1. Quando lavori su un progetto o in un lavoro domestico, quanto ti piace lavorare con ognuno dei tuoi compagni di casa?
2. Quando giochi o hai del tempo libero, quanto ti piace passare del tempo con ognuno dei tuoi compagni di casa?
3. Come valuteresti le abilità di leadership dei tuoi compagni di casa?
4. Secondo te, quanto sono migliorati i tuoi compagni di casa nei loro comportamenti positivi?
5. Per ognuno dei tuoi compagni di casa, dai un punteggio su quanto spesso riferiscono le trasgressioni dei coetanei.

I punteggi venivano attribuiti su una scala Likert a 5 punti. Per ogni domanda, veniva descritto il significato degli estremi della scala, in modo da riflettere il contenuto dell'item di riferimento. Nel caso del *tattling*, il punteggio andava da 1(*mai*) a 5(*molto spesso*), passando per 3(*qualche volta*). Ogni domanda era presentata su un foglio diverso, sul quale andava indicato il nome del compagno di casa. In accordo con le guide-linea stabilite da Coie et al. (1982), veniva conteggiato il totale del numero di nomine per il più gradito (punteggio 5) ed il meno gradito (punteggio 1) per ciascuno dei giovani partecipanti. Questi punteggi erano poi convertiti in preferenze sociali, in modo da ottenere cinque categorie di status sociale: *popolare*, *rifiutato*, *ignorato*, *controverso* e *nella media*. Inoltre, per ogni ragazzo è stato calcolato un punteggio medio di

gradimento sociale. Infine, ad ogni operatore presente nella struttura è stato chiesto di stimare la frequenza percepita di *tattling* per ogni ragazzo coinvolto nello studio, utilizzando lo stesso item e la stessa scala di punteggio presente nel questionario somministrato agli adolescenti.

I risultati mostrano un significativo accordo tra le frequenze di *tattling* percepite dai compagni di casa e dagli operatori per ciascun partecipante allo studio. Inoltre, significativa è risultata anche la correlazione negativa tra frequenza di ricorso al *tattling* e gradimento sociale: i ragazzi che erano percepiti sia dagli operatori che dai coetanei come i *tattler* più assidui erano anche quelli meno graditi dai loro compagni di casa. Un'ulteriore associazione significativa si è verificata tra la frequenza del *tattling* e lo status sociale attribuito ai singoli ragazzi: gli adolescenti rifiutati erano anche quelli che avevano ricevuto un punteggio più alto al *tattling* percepito dagli altri, a differenza dei ragazzi popolari o nella media.

Lo studio di Friman et al. (2004) mostra quindi l'esistenza di una rilevante associazione in adolescenza tra frequenza di ricorso al *tattling* (percepito dagli altri), gradimento e rifiuto sociale. Infatti, i ragazzi a cui venivano attribuiti più alti tassi di *tattling* erano anche i meno graditi dai coetanei. Inoltre, i ragazzi classificati come rifiutati erano anche quelli percepiti come i *tattler* più assidui sia dagli operatori che dai compagni di casa. Di conseguenza, i costi sociali del *tattling* tra adolescenti si configurano in termini di potenziale rifiuto da parte dei pari e scarso gradimento sociale. Eppure riferire le violazioni altrui può in alcuni casi essere utile al contesto sociale più ampio in cui si è inseriti. Pensiamo al ruolo che può avere nel denunciare problemi comportamenti gravi e potenzialmente dannosi per gli altri ((Daly & Dowd, 1992; Dishion, McCord, & Poulin, 1999; Friman, 2000). Tuttavia, abbiamo visto che il *tattling* può comportare resoconti di violazioni dei coetanei lievi (Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014), che sarebbero meglio gestite all'interno del gruppo dei pari, senza il coinvolgimento dell'adulto.

Gli autori concludono che un compito che la ricerca scientifica deve assumere come proprio deve essere quello di porre le basi per programmi di

insegnamento ai ragazzi su come distinguere tra situazioni in cui riferire è necessario ed episodi in cui non è necessario, anzi potenzialmente svantaggioso. Nell'interesse di bambini ed adolescenti, l'obiettivo deve essere quello di fornire degli standard da seguire nel momento in cui si valuta quando sia appropriato o meno riferire, al fine di ridurre il rischio di compromettere il proprio status sociale e di incorrere nel rifiuto dei pari.

Infine, se un alto tasso di *tattling* è associato ad uno status sociale negativo e ad uno scarso gradimento sociale, motivare gli adolescenti a fornire resoconti dei comportamenti positivi dei loro compagni più rifiutati può migliorare le interazioni sociali di questi ultimi e aumentare la loro accettazione nel gruppo (Bower et al., 1999, 2000; Ervin et al., 1996; Jones et al., 2000; Skinner et al., 2000; Skinner et al., 2002).

QUARTO CAPITOLO

***A study on Italian and English Children's
Moral Evaluations of the Reporting of Peers'
Transgressions***

**Would you be a Tattle-tale?
Italian and English Children's Moral Evaluations of
the Reporting of Peers' Transgressions**

de Gruttola, M.A.¹ & Donsi, L.

Department of Humanities, University of Naples Federico II, Italy.

This study investigated how a group of Italian and English children evaluate the reporting of peers' transgressions to teachers. Participants ($N = 146$), aged 5-6 and 9-10 years, were presented with four stories, where a child committed either a moral transgression (intentional or unintentional) or a conventional transgression. Participants were asked to judge the decision of a child observer who either did or did not report the transgression to a teacher, and to express how much they liked them. The findings showed that younger children considered positive the reporting for both type of transgressions, whereas older children negatively evaluated the reporting of an intentional moral violation and liked less the tattletale. Similar differences were found between boys and girls. Moreover, Italian and English children seemed to differ in their motivation answers. Findings are discussed with reference to children's social experience and Social Domain Theory (Smetana & Bruges, 1990; Smetana, Schlagman, & Adams, 1993; Turiel, 2008).

'I'd tell the teacher, cause it's just good to tell the teacher, then the teacher will fix everything.' E. girl, 6 years old.

'If he's one of my friends, I'll take him to stop being mean to my friend, but if he's someone I didn't know, I'll get told the teacher.' Z. boy, 10 years old.

¹Correspondence concerning this dissertation should be addressed to Maria Antonietta de Gruttola, Department of Humanities, University of Naples Federico II, 1, Porta di Massa, Naples 80133, Italy. Email address: mariaantoinetta.degruttola@unina.it

As children learn to talk, they are taught that it is necessary to tell the truth. However, the rule not to lie is so hard to be respected as far as it soon comes into conflict with other social values, such as avoiding hurting other people's feelings (Broomfield, Robinson, & Robinson, 2002; Bussey, 1999; Ma et al., 2011). Most of the pioneering Piagetian work (1932) on moral development was focused on the transition from the stage of heteronomous morality, based on the allegiance to adults, to the stage of an autonomous morality where children attach growing importance to peers' relationships. To our knowledge, he was the first to investigate a particular situation that elicits a conflict between solidarity among peers and adult authority: making decisions about reporting peers' transgressions, commonly referred to as '*tattling*'.

Tattling – defined as the reporting to a second party of norm violations committed by a third party – has been observed since the early twentieth century. Using a vignette to ask whether children thought it would be right to “tell tales”, Piaget showed that 9-year-old children judged tattling on a sibling to a parent to be less appropriate than 6-year-old children did under the same conditions. While younger children stated that it was necessary to tell everything to parents, older children declared that it would be better to lie than betray a sibling.

In family context, tattling starts as early as 18 months of age (Dunn, 1988). This behavior emerges among the young children's spontaneous justification and condemnation of everyday social behavior (Dunn & Munn, 1987).

Tattling makes up a large proportion of talk about sibling's behavior in the preschool years (Den Bak & Ross, 1996; Ross & den Bak-Lammers, 1998).

It has also been shown to be preponderant in young children's communication about unrelated peers, such as playschool classmates (Ingram & Bering, 2010). In an observational study of preschoolers, Ingram and Bering found that it was far more frequent than the reporting of positive or neutral behavior; the report was usually truthful. It was highly egocentric – aiming to achieve help or punishment for another child's negative behavior against themselves – and largely focused on disputes arising from issues of property entitlement or physical aggression. Moreover, young children were far more likely

to report their peers' misbehavior to adults than to other children. Ingram and Bering concluded that when children start talking to adults about what another child has done, they seem to use this faculty largely to report norm violations of which they disapprove. In their observations, tattling rarely led to negative consequences for the speaker and it thus appeared to be a useful, and low-risk strategy to solve inter-child conflicts. Children's appeal to authority figures, indeed, may be driven by a general need to share negative emotions with adults and enforce the rules as the child perceives them, in an early form of sense of justice and social equity.

A following study from Vaish, Missana and Tomasello (2011) showed that preschoolers as young as three years of age tattled not only when they have been harmed themselves, but also when the transgression affected a third party, at least when the victim was absent during the transgression. Moreover, since they are aged three, children understand when a person is entitled to do something, and so they tattle in order to defend this person's entitlement against unjustified interference from second parties (Schmidt et al., 2013). Thus, rather than to be a mere egocentric strategy, tattling appears also to be an early form of altruistic talk since early childhood.

With respect to the tattletale's character, Ingram and Bering (2010) showed that tattling was more frequent among dominant children than subordinate children. Such a result may suggest that tattling may be one of several interpersonal strategies – including relationally aggressive behavior, verbally aggressive behavior, and direct physical aggression – which preschoolers use to achieve social dominance. In this perspective it may be related to relational aggression: in their observations, the same children who often engaged in relational aggressive activities, such as saying to peers, 'I'm not your friend', tended to tattle the most frequently.

The reporting of others' transgressions is also correlated to emotional understanding. Tattling appears to be an intermediate stage of emotion regulation, which succeeds more ineffective strategies, such as direct physical aggression, and precedes more sophisticated ones, like negotiation and cooperation with peers

without appealing to adult intervention (Cooney et al., 1996). Moreover, Buta, Leva and Visu-Petra (2015) found that children who had not fully understood the concepts of belief-based emotions (the idea that beliefs about a situation can change the way other people feel) were more likely to resort in tattling. In addition, children with a more positive attitude towards tattling have higher levels of understanding basic, external emotional components (such as identifying facial expressions and comprehending what sort of feeling a particular situation would provoke), and lower levels of understanding the possibility to hide an underlying emotional state.

Furthermore, children more engaged in reporting peers' transgressions and more positive towards tattling also had higher levels of social anxiety. These findings were explained with reference to anxious children's difficulty in facing the negative emotions associated with withholding the truth, which led to a straight exposure of norm violations (Ingram & Bering, 2010) in order to avoid being punished for something they did not do (Talwar et al., 2004).

Eventually, their study provided evidence that children with better interpersonal skills (e.g., who were better at cooperative play) also evaluated the reporting of peers' transgressions in a more negative way. This result may suggest an early consciousness of the negative social outcomes of tattling since early childhood.

Indeed, the appropriateness of reporting might depend on the potential costs and benefits of telling or not telling on. For example, the tattletale could be thanked by their classmates for enforcing rules that promote fairness and prevent harm, or they could be tagged as disloyal (Chiu Loke, Heyman, Forgie, McCarthy, & Lee, 2011; Chiu Loke, Heyman, Itakura, Toriyama, & Lee, 2014).

On one hand, tattling may benefit the overall social milieu by enhancing detection of serious problematic behaviors (Daly & Dowd, 1992; Dishion et al., 1999; Friman et al., 2004). On the other hand, it can involve reports of minor misbehavior perhaps best handled between peers and be socially costly to the tattler (Friman et al., 2004). Thus, reporting peers' transgressions could affect tattlers' social statuses.

Tattling appears to be socially harmless in infants and preschoolers (Dunn & Munn, 1987; Ingram & Bering, 2010; Ross & den Bak-Lammers, 1998); while it becomes part of a cluster of behaviors correlated with social rejection by middle school (Lancelotta & Vaughn, 1989).

Friman et al. (2004) showed that adolescents with high perceived rates of tattling were less liked by peers than were those with lower rates, suggesting a relationship between tattling, reduced likeability, and social rejection in adolescence. The growing perception of social costs may be responsible for the decrease of tattling with the increase of age: in the transition from childhood to adolescence, overt tattling appears to be gradually replaced by covert gossip (Ingram, 2014).

In order not to compromise social status for peers reporters, and not to discourage the reporting of serious misbehavior, children and adolescents may need to be taught to discriminate between situations in which reporting is necessary and those in which it is unnecessary and disadvantageous (Friman et al., 2004).

For this purpose, researchers should previously understand what children at any age think about reporting and reporters in various contexts. Chiu Loke et al. (2011) were the first to study developmental change in 6-11-year-old children's moral evaluations of tattling on peers in North America. Using eight vignettes to ask whether it was good or bad reporting to adults, they showed that, even if since six years of age children differentiated between minor and major transgressions in their evaluations, there was a remarkable age-related shift at about 8 years of age concerning minor violations (e.g., not eating their own vegetables during lunchtime, or provoking accidental damages to others' properties), in that younger children considered reporting to be appropriate, whereas the older children did not. Conversely, participants in all age groups agreed on the need to report major transgressions (e.g., stealing or pushing a mate to the ground on purpose) to authority figures.

These findings were replicated in the U.S., and generalized to Japanese children by a second study (Chiu Loke et al., 2014). This age-related shift from a

positive to a negative attitude toward the reporting of minor transgressions was explained in terms of (a) a prominent young children's interest in the enforcement of social rules (Rakoczy et al., 2008; Wyman et al., 2009), (b) a changing peer culture related to a growing understanding of social cost of telling on peers as age increases (Friman et al., 2004); and (c) a developmental change in children's cognitive skills (e.g., improved theory of mind and executive functions).

Moreover, Chiu Loke et al. (2014) found evidence about a cross-cultural difference, given that Japanese children held more positive views of reporting minor transgressions than American children did. This result was interpreted with reference to a greater emphasis on normative expectations and social responsibility in Japan education than in that in the U.S. (Taylor et al., 2002; Taylor et al., 2000).

Apart from the above-mentioned study by Buta et al. (2015) on a group of Romanian preschoolers, no research has been carried out to attest this age-related shift among European children. In particular, no study has investigated developmental change from preschool to school years. Moreover, to our knowledge, we don't know nothing about perceived likeability for tattlers before adolescence.

Furthermore, previous studies asked children to compare the reporting of transgressions, which were very different in the degree of potential perceived severity (e.g., putting worms in another classmates' shoes, and accidentally stepping on a classmate's poster); while tattling specifically refers to the reporting of a peers' minor norm violation that could occur in everyday life interactions.

Moreover, no study has sought to single out for the difference between children's evaluation of the reporting of moral and conventional transgressions, although Nucci and Turiel (1978) did observe the responses of preschool children to peers' moral and conventional norm violations in natural settings, identifying verbal reports to the teacher as one of the categories of responses. It is well known that children as young as three years old tend to view moral violations, such as treating someone unfairly, as more serious and generally wrong than conventional violations, such as using inappropriate table manners (Smetana & Braeges, 1990;

Smetana et al., 1993, Turiel, 2008). As a consequence, we may expect a more positive view on the decision not to tell on a conventional transgressions by an observant child since preschool age than when the same child decides not to tattle on a moral violation.

The present study intended to examine how 5-6 and 9-10-year-old Italian and English children evaluated stories involving transgressors and observers, in order to understand: (1) whether both age groups consider the reporting of peers' transgressions to adults bad, regardless of the type and the perceived seriousness of transgressions; (2) how much they like or dislike transgressors and observers who report to adults or not; (3) what they would do if they were the observer child. In line with previous works (Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014; Friman et al., 2004, Turiel, 2008), we hypothesised that: (1) both 5-6 and 9-10-year-olds children would positively evaluate the reporting of an intentional violation of a moral rule; (2) only 5-6-year-olds would positively evaluate the reporting of an unintentional violation of a moral rule or violations of conventional rules; (3) as children grow up, they would increasingly dislike peers who tattle, especially when they report conventional or unintentional moral transgressions.

4.2. Method

4.2.1. Participants

A total of 146 children were involved in this study: seventy six 5-6 and 9-10-year-old children from Italy and seventy 5-6 and 9-10-year-old children from England (see Table 1 for a summary of the participant groups). The Italian data was collected from a South-East rural and urban city with an approximate population of 23,000 and the English data was collected from a South-West urban

city² with an approximate population of 89,000. Italian participants were recruited from a central state school. The youngest children attended year three of infant school and the oldest children attended year four of primary school. English participants were recruited from a suburban community school. The youngest children attended year one and the oldest children attended year five of primary school³. The Italian group was ethnically homogeneous: all children came from Italian families with different incomes, whereas the English group was approximately 79% English, 6% Asian, 3% African, 1.5% American, 1.5% French, and 9% multi-ethnic, coming from families with quite low incomes.

Informed consent was provided by parents and guardians, and all children assented to their participation in the study.

Table 1

Summary of Participant Groups from Italy and England

Group	Italy		England	
	N (females)	M age (SD)	N (females)	M age (SD)
5-6-year-old children	36 (18)	5.83 (0.25)	39 (23)	6.13 (0.33)
9-10-year-old children	40 (18)	9.70 (0.29)	31 (17)	10.02 (0.31)
Total	76 (36)	-----	70 (40)	-----

² I interviewed the two English children's groups during a period spent as academic visitor in the School of Society, Enterprise and Environment of the Bath Spa University, supervised by Dr Gordon P. D. Ingram. He and his team, directed by Dr Laura Caulfield, asked and obtained ethic approval for my research, made contact with a local school and accompanied me during a half of data collection, as requested by the Ethics Committee.

³ In Italy children attend infant school between three-six years old. They must already be three years old to go in, or they can enter ahead of time on condition to turn three by 30 April of the following year (dpr 89/2009). Few participants in this study had gone in infant school before 3 year of age, that was the reason why the average age at the end of year three was nearly six (see table 1). At about six years of age, Italian children move to primary school. Even in this case, they are allowed to start early on condition to turn six by 30 April of the following year (law no. 53/2003). Primary school last five years. Whereas, in England children attend infant school between three-five years old and move to primary school at the age of five, which lasts six years. Taking into account this dissimilarity in the national educational systems, the groups of age involved in this study didn't attend the same year of school in Italy and England, and they also have a slight difference in the mean age.

4.2.3. Materials

Each child was presented with four two-part stories set in school contexts: (1) in the first part, a child committed a moral or conventional transgression, unaware of being observed by a peer; (2) in the second part, the observer child told or not what happened to the teacher.

The stories were developed with five infant school teachers and five junior school teachers and piloted with 20 children aged between 4 and 11. The stories were based on the following transgressions: calling somebody fatty and knocking somebody else's work by accident (*as intentional and unintentional moral transgressions*); kneeling on the chair in class and jumping the queue (*as conventional transgressions*).

We made the observer tell the teacher after seeing a classmate calling another fatty or knocking somebody else's work by accident, and not to tell the teacher after seeing a classmate kneeling on the chair or pushing in the queue (see appendix).

The choice to made the story characters tell on moral violations and not to tell on conventional transgressions was motivated by two *a priori* interests in testing two different children's attitudes: (a) the reaction to the child character who reported a moral violation, expecting that only the older children would take into account the presence or the lack of intention to harm (Piaget, 1932); (b) the reaction to the child character who decided not to report a school rule breach, expecting that both groups of age would be less strict toward that character, given that children as young as four are already conscious that violating a moral rule is worse than breaking a conventional one (Turiel, 2008).

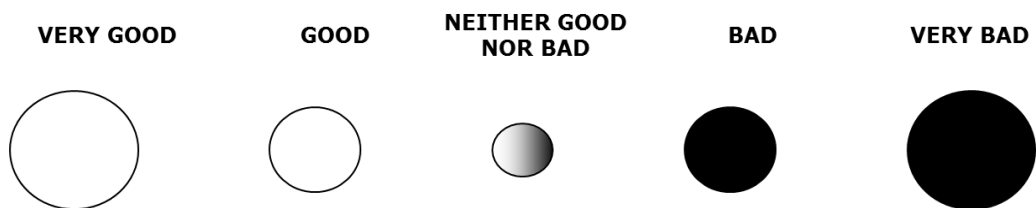
In order to interview English children, the stories were translated from Italian to English and adapted to English culture with the help of a mother tongue teacher responsible for the English Unit of the Bath Spa University. She trained me to present myself to the children and interact with them by several role playing sections.

4.2.4. Procedure

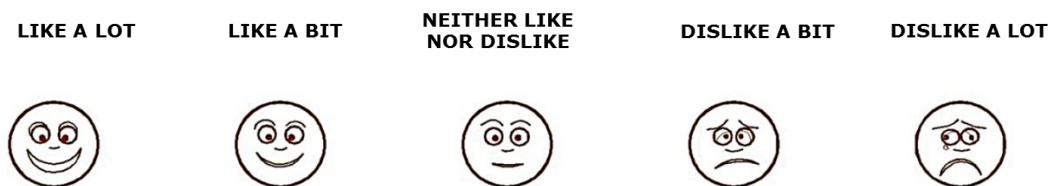
Each child was interviewed individually in a single 20-30 minute session.

I read aloud each part of the stories and asked participants to indicate: (1) whether the character's behaviour was good or bad, pointing to one of the circles of a 5-point scale, ranging from 'very good' to 'very bad' and why; (2) whether or not participants liked the protagonist, pointing to one of the faces of a 5-point 'feeling face scale' (Abrams, Rutland, Ferrell, & Pelletier, 2008), ranging from 'like a lot' to 'dislike a lot' and why; (3) what participants would have done in the observer's place and why.

The first scale was an adaptation of the scale already used by Xu, Fu, Luo, & Lee (2009), but we decided to use five points in order to give the same numbers of items of the 'feeling face scale' (see example below).



Example of the goodness/badness scale.



Example of the feeling face scale.

Eventually, further strategies were adopted: (a) two versions of each story were designed to make the gender of the character coincide with that of the interviewee, and (b) two different sequences of the stories ensured control for an item order effect.

4.2.5. Data Analyses

Data was organised to perform statistical analysis, converting participants' evaluations indicated on the two 5-point Likert scales into scores ranging from 1 ('very good' or 'like a lot') to 5 ('very bad' or 'dislike a lot').

A 2(age) x 2(gender) x 4(transgression type) repeated measures analysis of variance (ANOVA⁴) has been performed on the *evaluation of transgression* and on the *liking/disliking for the transgressor* for each country groups, with age and gender as between-subjects factors and transgression type as within-subjects factor, whereas a 2(age) x 2(gender) x 2(transgression type) repeated measures ANOVA has been performed on the *evaluation of telling and not telling* first, and on the *liking/disliking for the tattletale* and *for the observer who didn't tattle* second, in order to separate and compare the different mean scoring given to the first and fourth story (*where the observer child tattled*) and to the second and third story (*where the observer child didn't tattle*).

It has been *a priori* chosen the test of within subjects contrasts in order to determine the difference between the mean scores given to each story. Specifically, given that each story was supposed to present an increasing degree of severity, the *repeated type* was performed, because it allowed to compare the mean score of each story with the mean score of the following one. Each level in the test will correspond to a story⁵.

The Kendall rank correlation coefficient (Tau_b)⁶ has been used to measure the association between the *evaluation of transgression* and the *liking for*

⁴The Repeated Measures ANOVA is a Test of Analysis of Variance for related groups, which allows to detect any overall difference between related means. As each participant in this study has been confronted with four increasing levels (i.e., the stories), it has been chosen as main data analyses test in order to detect any significant difference in the mean scoring throughout the shift from the previous level to the next one.

⁵*Level 1*: knocking a classmate's work over by accident; *level 2*: kneeling on the chair; *level 3*: jumping the queue; *level 4*: calling a classmate fatty.

⁶Kendall Tau_b is the correlation coefficient used to measure associations between ordering data or ordinal variables. It makes adjustments for ties. Values of Tau-b range from -1 (100% negative association, or perfect inversion) to +1 (100% positive association, or perfect agreement). A value of zero indicates the absence of association.

transgressor, the *evaluation of transgression* and the *evaluation of telling*, and the *evaluation of telling* and the *liking for the observer*.

Lastly, in order to have comprehensive information about our data, a further 2(age) x 2(gender) x 2(country) repeated measures ANOVA was conducted on the above-mentioned questions in order to exclude the possibility of a country effect.

Several χ^2 tests were performed on the *Personal Choice Question*: the first test had age and gender as independent factors, the second one had country and age as independent factors, and the last one had country and gender as independent factors.

The justifications to the *personal choice question* were coded through a scheme of three categories for each choice (telling, not telling). In cases of *telling*, motivations were assigned to the following three categories:

1. *Reference to rules/politeness*: participants motivated their choice to tell by a general reference to the transgression in itself or to bad manners.
'I would tell because he sat on his bottom improperly'.
2. *Allegiance to the authority*: participants indicated a need to tell the teacher, as the only person who could fix the situation.
'I would go and tell the teacher straight away, cause he sorts the situation out quicker'.
3. *Concern for peers*: the choice was motivated by an interest in the peers' feelings or wealth, which could get hurt in case you didn't tell to the teacher.
'I would tell the teacher, because that might hurt the girl called fatty's feelings'.

In cases of *not telling* the motivations were assigned to the following three categories:

1. *Fear of the consequences*: participants expressed a preference not to interfere in order to avoid getting themselves into trouble.
'I would just say nothing cause then everyone will start fighting and having an argument and I'll get in trouble'.

2. *No need to report*: participants indicated that telling was not necessary. *'If he did it on purpose, it would make sense, but seeing it's an accident, it doesn't really make sense to tell'.*
3. *Allegiance to the transgressor*: participants stated that they wouldn't want the transgressor (or themselves) to get hurt by telling on his behaviour. *'I wouldn't tell because I don't want others to call me snitch and break off our friendship'.*

Justification categories were derived with an exploratory coding of 25% of participants' justifications, adapting and modifying the scheme of coding already used by Chiu Loke et al. (2014)⁷. As mentioned above, we asked participants to justify each answer to the interview in order to avoid any casual answer given by the youngest children; however, the exploratory coding showed such a redundancy in the justifications through each interview. That was the reason why the following coding had only considered the justification to the last question (*i.e.* the personal choice), which seemed to us to deserve more attention, given that it asked participants to get involved personally. The motivations were assigned to the above-mentioned categories by two independent experts, and Cohen's kappa coefficient calculated for inter-rater reliability was .86.

After calculating the per cent frequencies for each category in the telling and not telling answers, the χ^2 test was performed on the Italian and English groups separately with age and gender as independent factors. A further χ^2 test was conducted taking into account the two groups together, in order to analyse whether the country effect was significant or not on the participants' choice of the motivation answers.

All data analyses were carried out using the IBM SPSS Statistics software.

⁷Chiu Loke et al. (2014) used four categories: (a) necessary report; (b) allegiance to authority; (c) allegiance to friend; (d) empathy.

4.3. Results

4.3.1. Evaluation of Transgression

The first ANOVA conducted on the evaluation of transgression showed a significant effect of transgression type, $F(2,734) = 79.613, p < .0001$ in the Italian group, and $F(2,289) = 86.371, p < .0001$ in the English group, respectively. Moreover, in both country groups only the interaction between transgression type and age was significant, $F(2,734) = 6.325, p = .001$, and $F(2,289) = 3.387, p = .030$, respectively, contrary to the interaction between transgression type and gender.

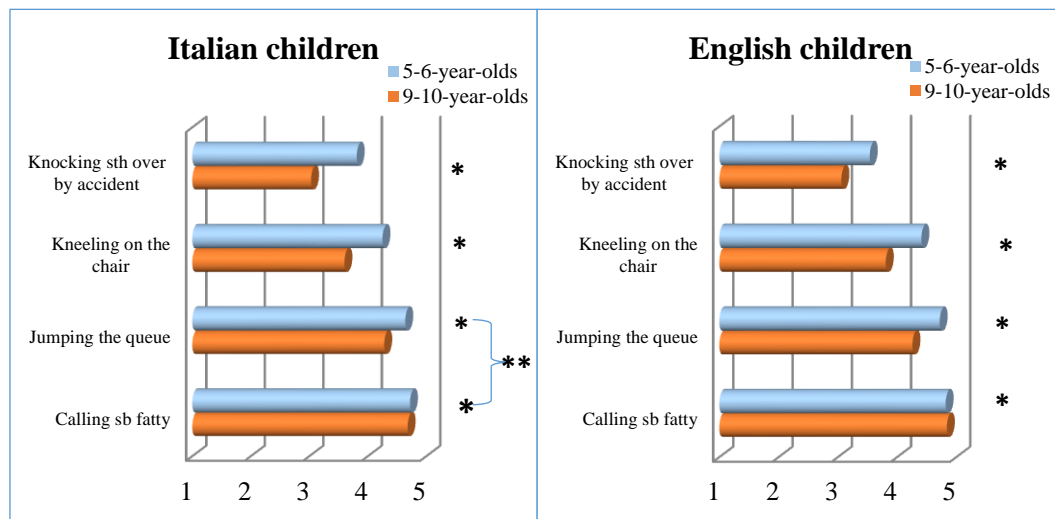
As suggested since we piloted the stories, the Test of Within Subjects Contrasts showed that both Italian and English children significantly rated the four transgressions as progressively more serious. Throughout their scores, they put the four violations in order of severity: from the least serious (*knocking somebody else's work over by accident*) to the most serious (*calling somebody fatty*). Each shift from the previous level to the next one was significantly different (see fig.1):

- level 1 vs level 2, $F(1) = 23.761, p < .0001$, and $F(1) = 42.910, p < .0001$, respectively;
- level 2 vs level 3, $F(1) = 35.124, p < .0001$, and $F(1) = 15.289, p < .0001$, respectively;
- level 3 vs level 4, $F(1) = 10.325, p = .002$, and $F(1) = 30.032, p < .0001$, respectively.

As regards the interaction between transgression type and age, both Italian and English children had the same tendency again: namely, only the contrast between the third level (*jumping the queue*) and the fourth (*calling somebody*

fatty) was significant, $F(1) = 4.373$, $p = .040$, and $F(1) = 14.242$, $p < .0001$, respectively (see fig. 1)⁸.

Fig. 1. Mean scores in the Evaluation of Transgression in the two Age Groups from Italy and England



It seems that, as age increased, both Italian and English children judged calling a classmate *fatty* significantly more negatively than jumping the queue and all the other transgressions, whereas the youngest children judged each transgression always more seriously. Namely, as much as each transgression had been judged more serious than the previous one, the most discrepancy was found between level 3 and 4 in both Italian and English older participants' mean scores, showing that calling a classmate *fatty* has been rated as the overall most serious transgression (see table 2).

⁸ In each following figure, the single star stands for a significant transgression type effect, and the double star stands for a significant contrast between the previous and proceeding story. The figures depict the same graduations in scores proposed by the two Likert scales: from 1 ('very good' or 'like a lot') to 5 ('very bad' or 'dislike a lot'). That is the reason why we didn't choose the number 0 as the origin of the axes.

Table 2

Mean Scores (and Standard Deviations) of the Evaluation of Transgression in the third and fourth story in Participant Groups from Italy and England.

Group	Italy		England	
Story	Jumping the queue	Calling a mate fatty	Jumping the queue	Calling a mate fatty
5-6-year-old children	4.64 (.487)	4.72 (4.54)	4.72 (.560)	4.82 (.451)
9-10-year-old children	4.27 (.599)	4.68 (.526)	4.26 (.575)	4.84 (.374)
Total	4.45 (.575)	4.70 (.490)	4.51 (.608)	4.83 (.416)

With respect to gender factor, no significant effect occurred in any group.

Lastly, the 2(age) x 2(gender) x 2(country) Repeated Measures ANOVA allowed us to exclude the possibility of a country effect. As we expected, results showed no significant differences between Italian and English children's scores on the evaluation of transgressions, $F(2,539) = 2.142$, *n. s.* In this regard, we must take into account that we didn't have the chance to randomly recruit our participants, then have more homogeneous samples, which may allow us to speculate about cross-cultural differences between Italian and English children. Therefore, results showed no significant age by country/gender by country/age by gender by country interactions.

4.3.2. Liking/Disliking for the Transgressor

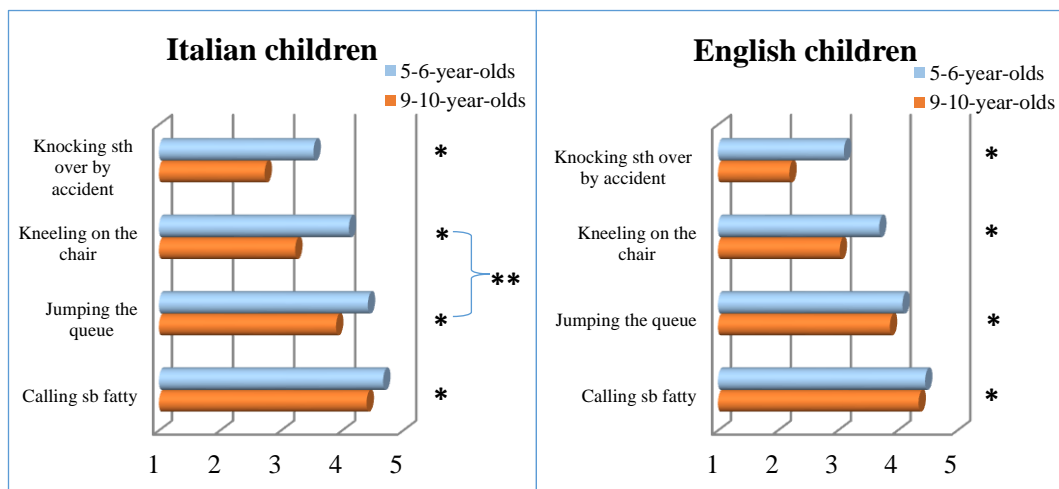
When it was asked to judge how much the participants liked, disliked, or neither liked nor disliked the transgressor character in the stories, we found a significant effect of the transgression type, $F(2,505) = 63.457$, $p < .0001$ in the Italian group, and $F(2,548) = 51.012$, $p < .0001$ in the English group. Moreover, only the interaction Liking/Dislike for the Transgressor by Age was significant in both groups: $F(2,505) = 3.499$, $p = .023$, and $F(2,548) = 3.022$, $p = .039$, respectively.

As we already found in the *evaluation of transgression* scoring, the Test of Within Subjects Contrasts showed a significant graduation in the *liking/disliking for the transgressor* scoring in both Italian and English groups:

- level 1 vs level 2, $F(1) = 16.474$, $p < .0001$, and $F(1) = 21.845$, $p < .0001$, respectively;
- level 2 vs level 3, $F(1) = 31.646$, $p < .0001$, and $F(1) = 23.722$, $p < .0001$, respectively;
- level 3 vs level 4, $F(1) = 17.077$, $p < .0001$, and $F(1) = 8.395$, $p = .005$, respectively (see fig. 2).

Interestingly, a significant contrast was found between the second level (*kneeling on the chair*) and the third level (*jumping the queue*), $F(1) = 4.634$, $p = .035$, in the Italian group (see fig. 2).

Fig. 2. Mean scores in the Liking for Transgressor in the two Age Groups from Italy and England



It seems that, as age increased, Italian children liked the child who jumped the queue significantly less than the child who knelt on the chair, showing a preference for the mate who broke a school rule with no implication for the group (see table 3).

Table 3

Mean Scores (and Standard Deviations) of the Liking/Disliking for Transgressor in the second and third story in Participant Groups from Italy and England

Group	Italy		England	
Story	Kneeling on the chair	Jumping the queue	Kneeling on the chair	Jumping the queue
5-6-year-old children	4.11 (.785)	4.42 (.554)	3.69 (1.080)	4.08 (1.178)
9-10-year-old children	3.23 (.891)	3.90 (.632)	3.03 (.948)	3.87 (.922)
Total	3.64 (.948)	4.14 (.647)	3.40 (1.069)	3.99 (1.070)

With respect to gender factor, no significant effect occurred in any group.

Again, the 2(age) x 2(gender) x 2(country) Repeated Measures ANOVA didn't show any country effect, $F(2,681) = 1.619$, *n. s.*. Therefore, results showed no significant age by country/gender by country/age by gender by country interactions. Thus, there was no significant difference in the way Italian and English children liked or disliked transgressors.

Concerning the correlation between the degree of liking/disliking for the transgressor and the degree of goodness/badness of the transgression, results in both Italian and English groups indicated a positive association:

1. *knocking somebody else's work by accident*, $\tau_B = .647$, $p < .0001$, and $\tau_B = .469$, $p < .0001$, respectively;
2. *kneeling on the chair*, $\tau_B = .675$, $p < .0001$, and $\tau_B = .510$, $p < .0001$, respectively;
3. *jumping the queue*, $\tau_B = .586$, $p < .0001$, and $\tau_B = .376$, $p = .001$, respectively;
4. *calling somebody fatty*, $\tau_B = .539$, $p < .0001$, and $\tau_B = .478$, $p = .001$, respectively.

Thus, the more the violation was rated negatively, the more the transgressor was disliked.

4.3.3. Evaluation of Telling

As regards the *evaluation of telling* in the first and fourth story (*knocking somebody else's work over by accident* and *calling somebody fatty*), the ANOVA showed a significant effect of transgression type in both Italian and English groups, $F(1) = 76.991, p < .0001$, and $F(1) = 54.329, p < .0001$, respectively.

Specifically, in both countries children rated more negatively reporting a misdeed by accident than reporting an intentional offence.

The ANOVA also showed a significant interaction transgression type by age in Italian and English groups, $F(1) = 13.479, p < .0001$, and $F(1) = 9.635, p = .003$, respectively. Specifically, it seems that both younger and older children considered reporting to be positive when a mate had been called names, whereas only the oldest children judged significantly more negative reporting when a schoolmate had carried out a misdeed by accident (see table 4).

Table 4

Mean Scores (and Standard Deviations) of the Evaluation of Telling in the first and fourth story in Participant Groups from Italy and England

Group	Italy		England	
Story	Knocking sth by accident	Calling sb fatty	Knocking sth by accident	Calling sb fatty
5-6-year-old children	2.47 (1.612)	1.67 (1.265)	2.44 (1.501)	1.62 (.963)
9-10-year-old children	3.88 (.939)	1.87 (1.017)	3.39 (1.145)	1.29 (.643)
Total	3.21 (1.473)	1.78 (1.138)	2.86 (1.427)	1.47 (.847)

Interestingly, only the interaction between transgression type and gender in the Italian group was significant, $F(1) = 4.358, p = .040$. Italian boys significantly judged more negatively reporting an unintentional misdeed than Italian girls (see table 5).

Table 5

Mean Scores (and Standard Deviations) of the Evaluation of Telling in the first and fourth story in Italian and English boys and girls.

Group	Italy		England	
Story	Knocking sth by accident	Calling sb fatty	Knocking sth by accident	Calling sb fatty
Boys	3.60 (1.277)	1.83 (1.259)	2.90 (1.543)	1.34 (.814)
Girls	2.78 (1.570)	1.72 (1.003)	2.83 (1.358)	1.56 (.867)
Total	3.21 (1.473)	1.78 (1.138)	2.86 (1.427)	1.47 (.847)

However, the interaction transgression type by gender by age was not significant in any group.

Once again, the 2(age) x 2(gender) x 2(country) Repeated Measures ANOVA didn't show any country effect, $F(1) = .144$, *n. s.*. Therefore, results showed no significant age by country/gender by country/age by gender by country interactions. Thus, there was no significant difference in the evaluation of telling between Italian and English children.

As regards to the correlation between the evaluation of transgression and the evaluation of telling, as we expected, results in both Italian and English groups indicated a negative association:

1. *knocking somebody else's work by accident*, $\tau_B = -.366$, $p < .0001$, and $\tau_B = -.177$, *n.s.*, respectively;
2. *calling somebody fatty*, $\tau_B = -.178$, *n.s.*, and $\tau_B = -.286$, $p = .014$, respectively.

Thus, the more the violation was rated badly, the less the decision to tell was judged negatively. Hence, in the participants' opinion, the reporting of the observer was better when the transgression was judged worse.

4.3.4. Evaluation of Not Telling

As regards the *evaluation of not telling* in the second and third story (*kneeling on the chair* and *jumping the queue*), there was no significant effect of transgression type. It seems that the two Italian and English groups rated the decision of not telling on a violation of a school rule, regardless of which rule has been broken.

Moreover, the interaction between transgression type and age was only significant in the Italian group, $F(1) = 4.912, p = .030$. Such a result suggests that older Italian children considered less negatively the choice of the observant child not to tell on a violation of a school rule where the classmate was not sitting properly than the Italian younger children (see Table 6).

Table 6

Mean Scores (and Standard Deviations) of the Evaluation of Not Telling in the second and third story in Participant Groups from Italy and England

Group	Italy		England	
Story	Kneeling on the chair	Jumping the queue	Kneeling on the chair	Jumping the queue
5-6-year-old children	3.58 (1.402)	3.36 (1.417)	4.28 (.972)	4.28 (1.025)
9-10-year-old children	2.78 (1.025)	3.02 (1.025)	3.52 (.890)	3.81 (1.014)
Total	3.16 (1.276)	3.18 (1.230)	3.94 (1.006)	4.07 (1.040)

With respect to gender factor, no significant effect occurred in any group.

Moreover, the $2(\text{age}) \times 2(\text{gender}) \times 2(\text{country})$ Repeated Measures ANOVA didn't show any country effect, $F(1) = .584, n. s.$. Therefore, results showed no significant age by country/gender by country/age by gender by country interactions. Thus, there was no significant difference in the evaluation of not telling between Italian and English children.

Concerning the correlation between the evaluation of transgression and the evaluation of not telling, results in both Italian and English groups indicated a positive association:

1. *kneeling on the chair*, $\tau_B = .435$, $p < .0001$, and $\tau_B = .275$, $p = .005$, respectively;
2. *jumping the queue*, $\tau_B = .356$, $p = .001$, and $\tau_B = .273$, $p = .008$, respectively.

Thus, the decision not to tell on the two conventional violations has been judged in the same direction as the violations themselves.

4.3.5. Liking for the Tattletale

As regard the liking/disliking for the tattletale, namely the observant child who told on the mate in the first and fourth story (*knocking somebody else's work over by accident* and *calling somebody fatty*), the ANOVA results were in some ways similar to those of the evaluation of telling. It has been found a significant effect of Transgression Type, $F(1) = 82,836$, $p < .0001$ in Italian participants, and $F(1) = 48.075$, $p < .0001$ in English participants, respectively.

As they rated more negatively reporting a misdeed by accident than reporting an intentional offence, they also declared to like less the observant child who tattled in the first situation than in the latter.

Once again, the ANOVA showed a significant interaction between transgression type and age in the two country groups, $F(1) = 11,107$, $p = .001$, and $F(1) = 16.557$, $p = .002$, respectively. As above-mentioned, both the youngest and the oldest children considered reporting to be positive when a schoolmate has been called names, whereas only the oldest children judged significantly more negative reporting when a schoolmate has carried out a misdeed by accident; the latter also showed a preference for the child who reported an intentional offence rather than the one who reported an unintentional damage (see table 7). By contrast, younger children preferred the child who tattled in any case.

Table 7

Mean Scores (and Standard Deviations) of the Liking for the Tattletale in the first and fourth story in Age Groups from Italy and England

Group	Italy		England	
Story	Knocking sth by accident	Calling sb fatty	Knocking sth by accident	Calling sb fatty
5-6-year-old children	2.53 (1.540)	1.67 (1.219)	2.62 (1.462)	2.26 (1.390)
9-10-year-old children	3.88 (1.017)	2.00 (1.013)	3.26 (1.390)	1.39 (.667)
Total	3.24 (1.450)	1.84 (1.120)	2.90 (1.456)	

Contrary to the previous results on the *evaluation of telling*, the interaction between transgression type and gender was only significant for the English participants, $F(1) = 7.298$, $p = .033$. English boys liked significantly less the child who reported an unintentional misdeed than English girls (see table 8).

Table 8

Mean Scores (and Standard Deviations) of the Liking for the Tattletale in the first and fourth story in Italian and English boys and girls.

Group	Italy		England	
Story	Knocking sth by accident	Calling sb fatty	Knocking sth by accident	Calling sb fatty
Boys	3.52 (1.301)	1.98 (1.209)	3.28 (1.623)	1.66 (1.143)
Girls	2.92 (1.556)	1.69 (1.009)	2.63 (1.280)	2.02 (1.235)
Total	3.24 (1.450)	1.84 (1.120)	2.90 (1.456)	2.90 (1.456)

However, the interaction transgression type by gender by age was not significant in any group.

Even in this case, the 2(age) x 2(gender) x 2(country) Repeated Measures ANOVA didn't show any country effect, $F(1) = .396$, *n. s.*. Therefore, results showed no significant age by country/gender by country/age by gender by country interactions. Thus, there was no significant difference in the way Italian and English children liked or disliked the tattletale.

With respect to the correlation between the *evaluation of telling* and the *liking for the tattletale*, results in both Italian and English groups indicated a positive association:

1. *knocking somebody else's work by accident*, $\tau_B = .816$, $p < .0001$, and $\tau_B = .617$, $p < .0001$, respectively;
2. *calling somebody fatty*, $\tau_B = .705$, $p < .0001$, and $\tau_B = .527$, $p < .0001$, respectively.

Thus, the more the decision to tell was rated positively, the more the tattletale was judged likeable and vice versa.

4.3.6. Liking for the Observer who didn't Tattle

As regards to the liking declared for the observant child who decided not to report in the second and third story (*kneeling on the chair* and *jumping the queue*), there were neither significant effects of Transgression type, nor significant interactions between transgression type and age or transgression type and gender. The observant child who didn't tell on a violation of a school rule was liked similarly by both Italian and English participants, regardless of which rule had been broken:

- *kneeling on the chair*, $M = 2.96$, $SD = 1.301$, and $M = 3.66$, $SD = 1.202$, respectively;
- *jumping the queue*, $M = 3.00$, $SD = 1.442$, and $M = 3.79$, $SD = 1.166$, respectively.

As in the previous cases, the 2(age) x 2(gender) x 2(country) Repeated Measures ANOVA didn't show any country effect, $F(1) = .163$, *n. s.*. Therefore, results showed no significant age by country/gender by country/age by gender by country interactions. Thus, there was no significant difference in the way Italian and English children liked or disliked the characters who didn't tattle.

With respect to the correlation between the evaluation of not telling and the liking for the observant child who didn't tattle, once again results in both Italian and English groups indicated a positive association:

1. *kneeling on the chair*, $\tau_B = .846$, $p < .0001$, and $\tau_B = .557$, $p < .0001$, respectively;
2. *jumping the queue*, $\tau_B = .693$, $p < .0001$, and $\tau_B = .741$, $p < .0001$, respectively.

Thus, the more the decision not to tell was rated negatively, the more the character who didn't tattle was judged unlikeable and vice versa.

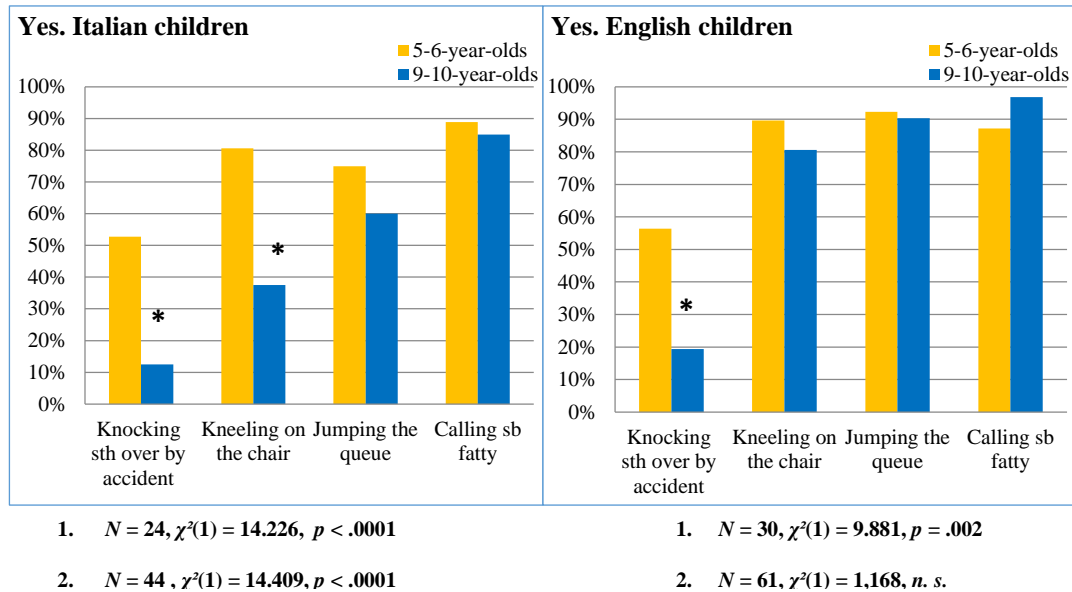
4.3.7. Personal choice

A χ^2 Test has been performed on the last question with Age and Gender as independent factors in both groups.

With respect to age effect, the declared choice to tell or not was significantly different for Italian children in the first and second story, $\chi^2(1) = 14.226$, $p < .0001$, and $\chi^2(1) = 14.409$, $p < .0001$, respectively: in these two situations (*knocking somebody else's work over by accident* and *kneeling on the chair*), older children would have tattled less than younger children, whereas both age groups would have prevalently tattled in the third and fourth situation (*jumping the queue* and *calling somebody fatty*).

By contrast, in the opinion of the English older participants, the first story (*knocking somebody else's work by accident*) seems to be the only case in which it would be inappropriate to tell on, given that the protagonist had done something wrong by mistake, $\chi^2(1) = 9.881$, $p = .002$. In all the other situations presented in the stories, the prevalent tendency would have been to tattle, regardless of the age of the respondent (see fig. 3).

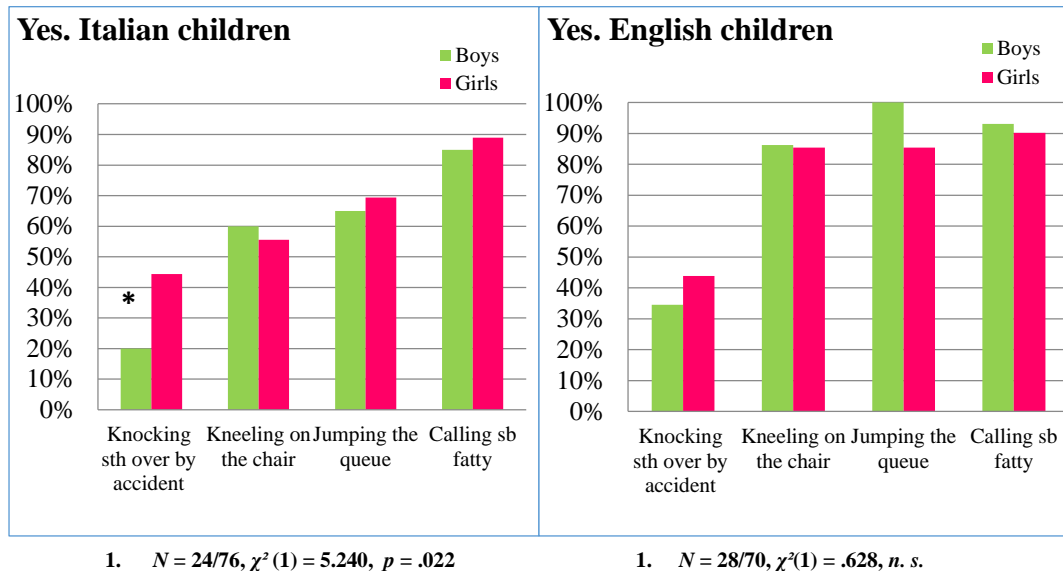
Fig. 3. Percentage of choices to tell in age groups from Italy and England



With respect to gender effect, only in the first story (*knocking somebody else's work over by accident*) a significant difference was found in the tendency to tattle between Italian boys and girls, $\chi^2(1) = 5.240, p = .022$: the 80% of boys wouldn't have tattled if they were the observant child, instead of the 55,6% of girls (see fig. 4).

However, a significant difference was found between English boys and girls concerning the third story (*jumping the queue*), $\chi^2(1) = 4.642, p = .031$. The 100% of English boys would have tattled, whereas as regards to English girls, even if the major tendency was to have told, a small percentage of them (14,6%) would have choose not to tattle in the observant child's place (see fig. 4). But it is necessary to deal with such a result cautiously, given that girls were 57% of the English group.

Fig. 4. Percentage of choices to tell in boys and girls from Italy and from England



The χ^2 tests analysing the interaction between country and age, and country and gender, didn't show any result that was worthy of attention.

4.3.8. Motivation answers

As already explained in the data analysis section, justifications to the *personal choice question* were coded through a scheme of three different categories for each choice (*telling, not telling*), given that they seemed to be conceptually different whether participants answered that they would have tattled or not.

Therefore, in this section each analysis would be based upon a different number of observations, depending on participants' personal tendency in each story. This introductory remark is worthy of consideration when we are about to interpret χ^2 test results, because the chi-square test is very sensitive to the size and homogeneity of samples. In case our samples lack homogeneity concerning the overall size, or the size of age or gender groups, this test is not able to equalize the dissimilarities, and thus we can't fully rely on its results. Actually, we should have already adopted this prospective in the preceding section (the one concerning the

personal choice), but we especially need to take into account this limitation as approaching the motivation answers' analyses because of the considerable decrease in the number of observations.

This is the reason why we must consider the following findings from a descriptive point, rather than an explicative one.

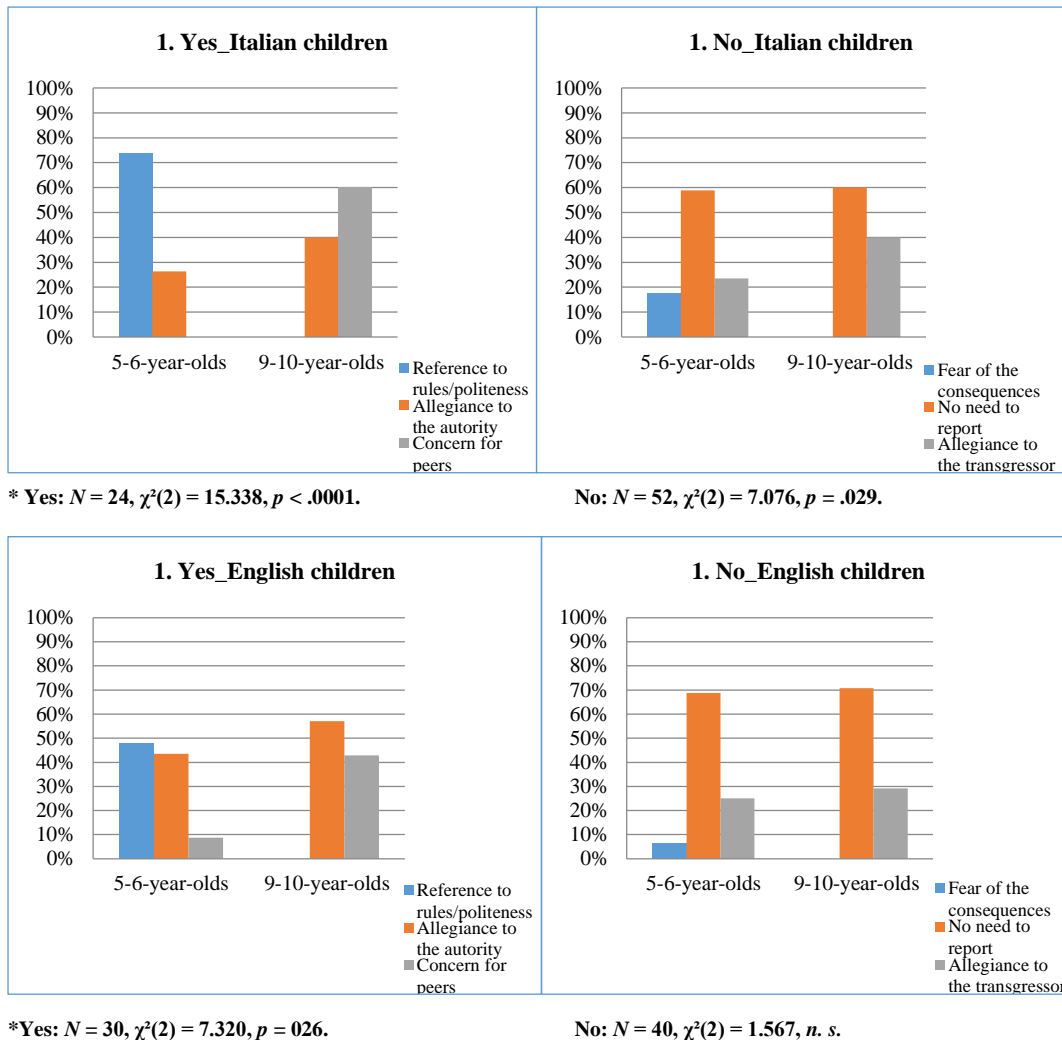
Having said that, as above-mentioned, the choices to tell were assigned to three categories, namely *reference to rules/politeness*, *allegiance to the authority*, and *concern for peers*, and the choices not to tell to other three categories, such as *fear of the consequences*, *no need to report*, and *allegiance to the transgressor*.

As regards the first story (*knocking a classmate's work over by accident*), motivations to tell choices were significantly different both in Italian and English participants, $\chi^2(2) = 15.338$, $p < .0001$, and $\chi^2(2) = 7.320$, $p = .026$, respectively.

The youngest Italian children who would have tattled had mainly justified this choice with reference to general rules or politeness (73,7%), whereas their English peers divided their motivations between the appeal to rules and the allegiance to the authority (47,8% and 43,5%). The oldest Italian children would have mainly told the teacher because concerning for the transgression effects on the school mates (60%), contrary to their English peers who were more motivated by the need to respect the authority (57,1%) (see fig. 5).

Whether children declared they would have not tattled, that was why they mainly didn't feel it was necessary to report: at any age, they largely declared that there was no point to tell when a classmate did a misdeed by accident (59,6% of Italian participants, and 70% of English participants, respectively). Moreover, the oldest Italian children significantly differed from younger, $\chi^2(2) = 7.076$, $p = .029$, because of a feeling of allegiance to the transgressor (40% in 9-10-year-olds rather than 23,5% in 5-6-year-olds): whether a mate didn't mean to harm a peer, it is better not to tell anything, because it is not right they get told off by the teacher (see fig. 5).

Fig. 5. Motivations for the choices in the first story (knocking sth over by accident)

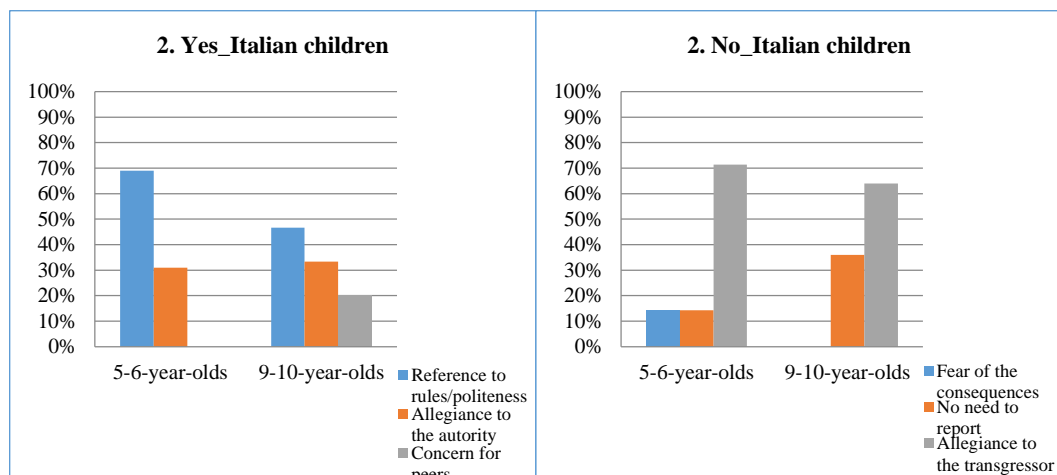


Concerning the second story (*kneeling on the chair*), we found significantly different motivations both in Italian and English children when they were asked to justify the choice to tell the teacher, $\chi^2(2) = 6.618$, $p = .037$, and $\chi^2(2) = 12.796$, $p = .002$, respectively. While the youngest children mainly motivated the need to tell because kids are not supposed to sit improperly during class (69% of Italian participants, and 51,4% of English participants, respectively), the oldest participants considerably differed in their motivations. Italian 9-10-year-olds continued to mainly refer to good manners (46,7%), even if

they also considered other motivations (allegiance to authority: 33,3%, and concern for peers, 20%); their English peers seemed to be most worried about the character's safety, meaning that you should tell the teacher, otherwise the mate sat improperly could badly injure themselves (57,7%) (see fig. 6).

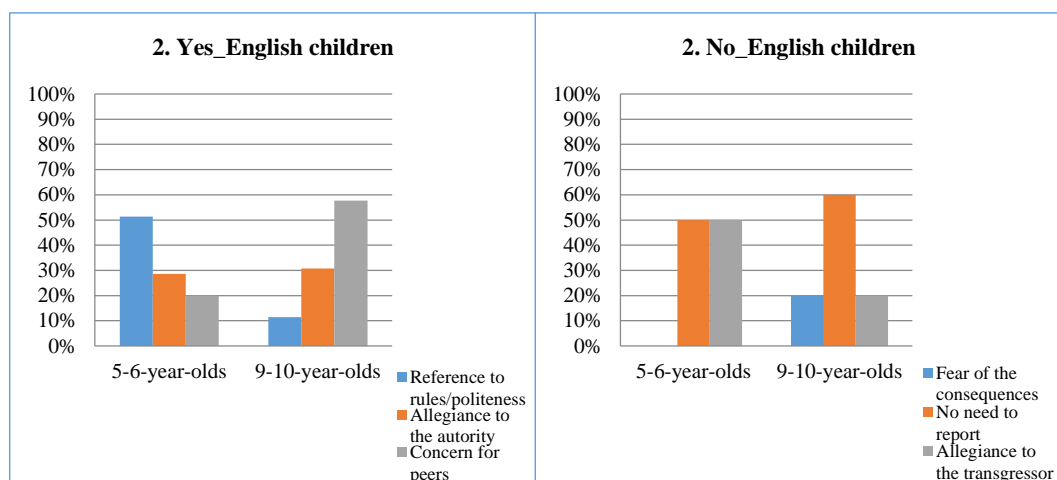
Whether they declared they would not tattle, participants didn't differ in their motivations. Italian children mainly justify their choice because they didn't want the mate to get told off by the teacher because of a little transgression (65,6%), whereas English children did not feel the reporting as particularly necessary (55,6%) (see fig. 6).

Fig. 6. Motivations for the choices in the second story (kneeling on the chair)



Yes: $N = 44$, $\chi^2(2) = 6.618$, $p = .037$

No: $N = 32$, $\chi^2(2) = 4.443$, $n. s.$

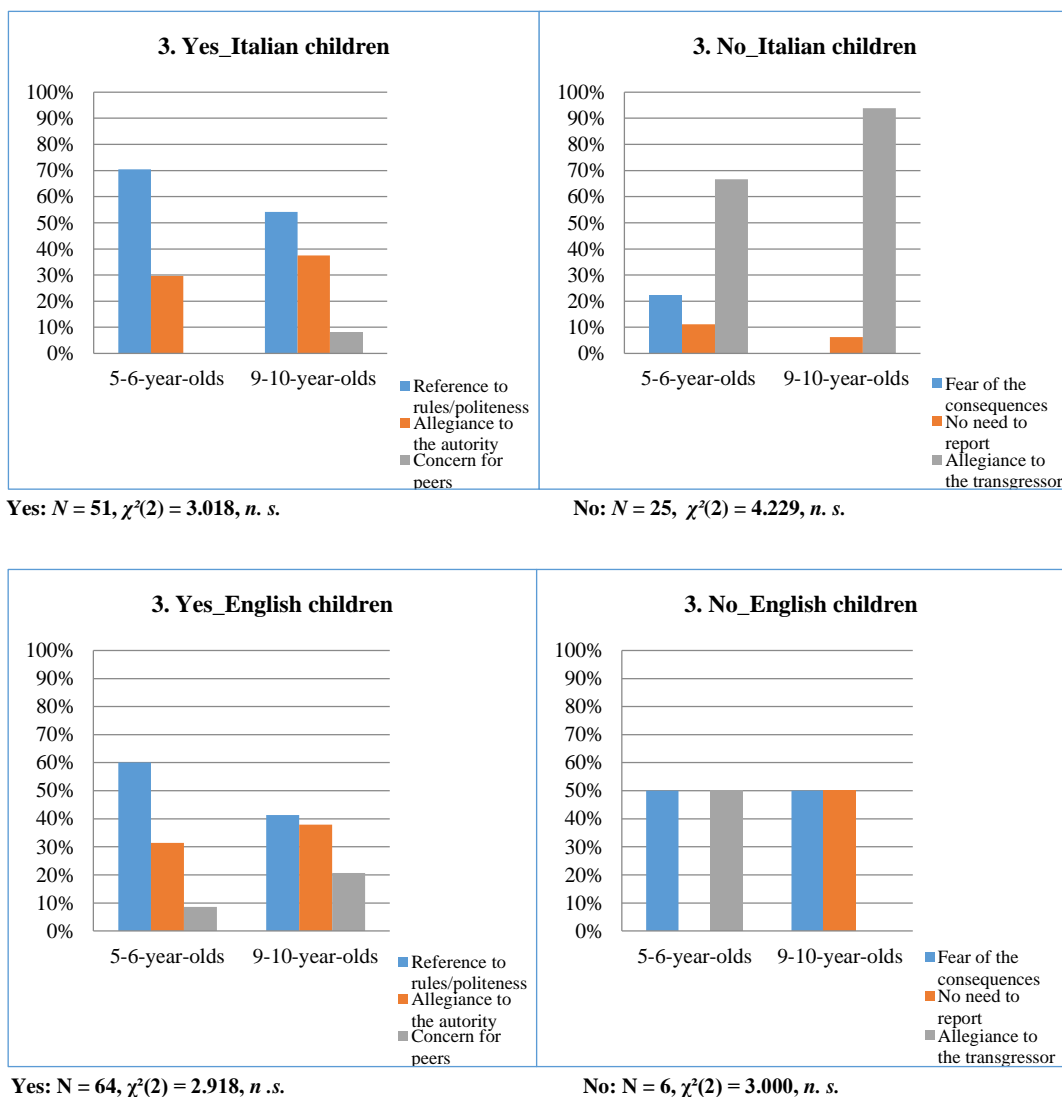


Yes: $N = 61$, $\chi^2(2) = 12.796$, $p = .002$

No: $N = 9$, $\chi^2(2) = 1.440$, $n. s.$

Whit regard to the third story (*jumping the queue*), Italian and English children did not significantly differ in their motivations for both choices to tell and not to tell. Whether they declared they would have told the teacher, they generally motivated their choice because kids are not allowed to push in (62,7% of Italian children, and 51,6% of English children). However, whether they attested they would have not told the teacher, Italian children mainly did not want the transgressor to get told off (84%), while a half of English children would be afraid of the consequences, such as getting into a fight with the other classmates, or being themselves told off by the teacher (see fig. 7).

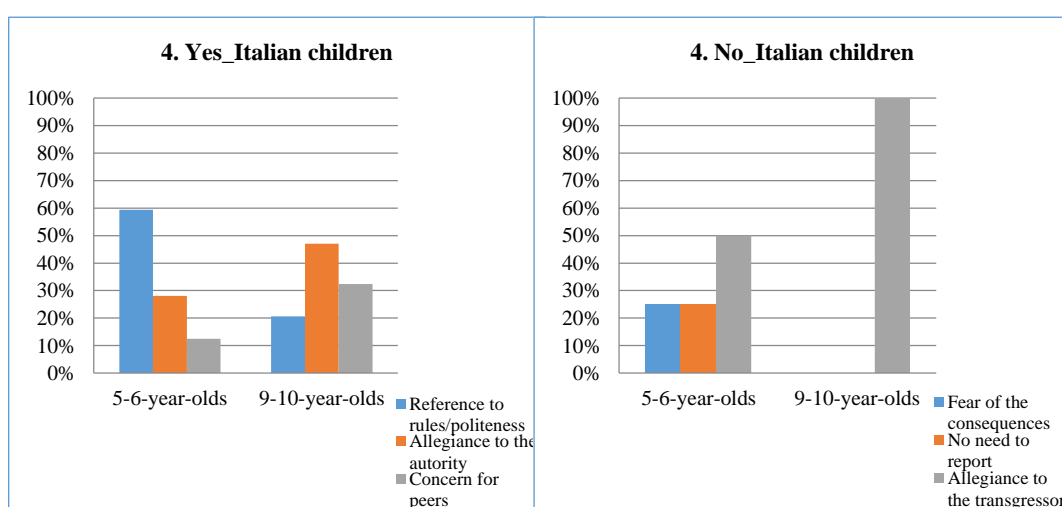
Fig. 7. Motivations for the choices in the third story (*jumping the queue*)



Lastly, for what concerns the last story (*calling a classmate fatty*), a significant difference was found between participants' motivations to the choice to tell. The youngest children would have mainly told the teacher, because it is not right and nice to call other people names (59,4% in Italian children, and 60% in English children, respectively); whereas the oldest children were mostly divided into two motivations. Some of them felt that they would need to send for the teacher straight away in order to sort the situation out (47,1% of Italian children, and 33,3% of English children, respectively); others would have tattled, because they would have felt really sorry for the schoolmate's hurt feelings (32,4% of Italian children, and 50% of English children, respectively) (see fig. 8).

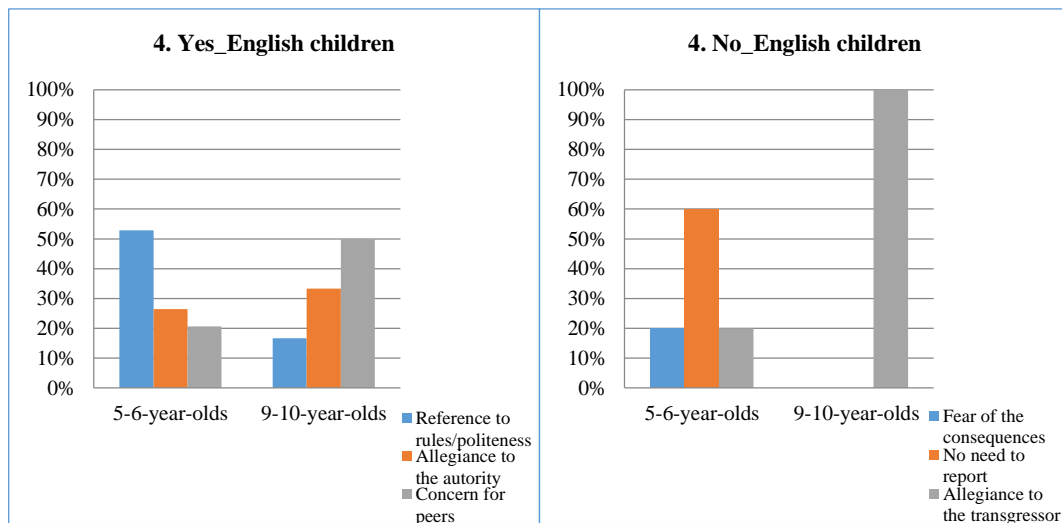
Whether participants would have not tattled, our findings did not show any significant difference neither in Italian nor in English children. The youngest Italian children mostly motivated the choice not to tell, because they would have helped the transgressor to get away with it (50%), whereas their English peers would not feel the reporting as necessary (60%). While the oldest children in any group agreed that they would have decided not to tell in order not to betray their transgressor schoolmate (see fig. 8).

Fig. 8. Motivations for the choices in the fourth story (*calling a classmate fatty*)



Yes: $N = 66$, $\chi^2(2) = 10.714$, $p = .005$.

No: $N = 10$, $\chi^2(2) = 3.750$, $n. s.$



Yes: $N = 64$, $\chi^2(2) = 10.099$, $p = .006$.

No: $N = 6$, $\chi^2(2) = 2.400$, $n. s.$

As regards to gender effect, no significant difference was found between boys and girls in any group.

In the end, we analysed the two national groups' motivations together in one sample, in order to verify whether the country effect was significant or not on the participants' choice of the motivation answers.

Interestingly, our findings showed a significant difference between Italian and English children in the motivation answers to the second story (*kneeling on the chair*). In particular, this difference was found whether children were asked to justify their choice to tell, $\chi^2(2) = 13.286$, $p = .001$. While nearly the same percentage of Italian and English participants appealed to the allegiance to the authority (31.8% and 6.8%), they considerably differed with respect to the other motivations. Namely, Italian children mainly referred to general rules and politeness (61.4%), whereas the remaining of English children equally appealed to rules and concern for peers (34.4% and 36.1%).

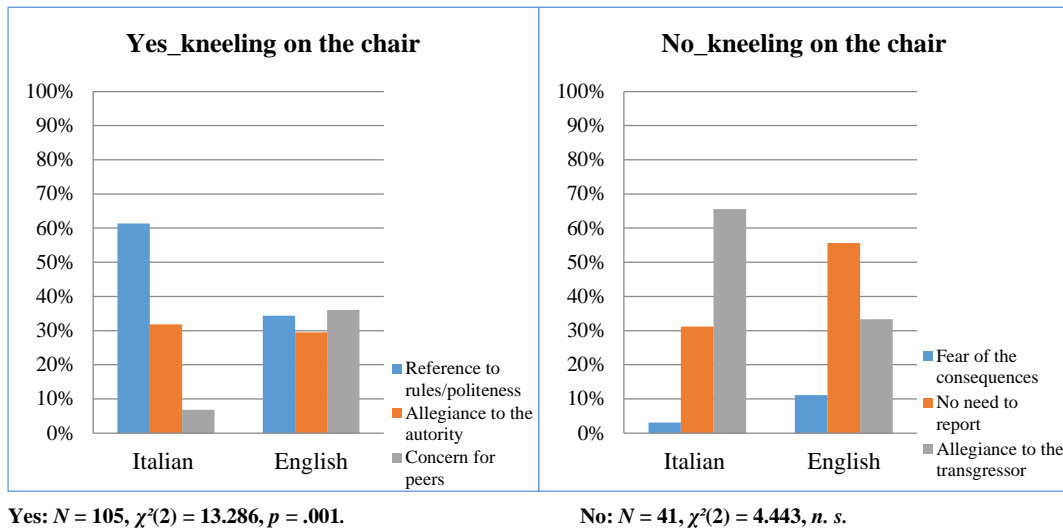
In order to comprehend whether this difference was due to age or gender effects, we conducted a further analysis, stratifying the country variable. Our findings indicated that Italian and English motivations to tell about a classmate sat improperly during class differed as a consequence of a significant interaction between country and age, $\chi^2(2) = 6.618$, $p = .037$, and $\chi^2(2) = 12.796$, $p = .002$, respectively. As aforementioned in the analysis of motivations to the third story,

9-10-year-old English children significantly focused on the need to tell the teacher in order to prevent the transgressor from hurting themselves (57.7% vs 20% in Italian older participants), contrary to their Italian peers who mostly justify their choice to tell stating that kids are not allowed to be kneeling on the chair during class (46.7% vs 11.5% in English older participants) (see fig. 9).

Concerning this story, it is worth noting that English participants (87.1%) would have tattled more than Italian participants (57.9%); moreover, English children would have mostly reported the transgression to the teacher at any age (89.7% of 5-6-year-olds, and 83.9% of 9-10-year-olds), contrary to Italian children who would decrease in tattling as they grow up (80.6% of 5-6-year-olds, and 37.5% of 9-10-year-olds). Taking into account the above-mentioned differences in motivations, the prevalent Italian children's focus on the rule (69,0% of 5-6 year-olds, and 46.7% in 9-10-year-olds) may suggest that *sitting improperly in class* was mostly considered as a mere violation of a politeness rule, to the extent that the most of the oldest children would have not reported it (62,5%), because they did not find any point to make the transgressor get told off by the teacher (*allegiance to the transgressor*: 64,0%). Contrary to their Italian peers, as above mentioned, English older children would have prevalently asked for the teacher's intervention (83.9%), because they would be worried about the classmate's - knelt on the chair - safety (*concern for peers*: 57.7%). In this respect, *sitting improperly in class* seemed to be mostly considered as a prudential violation (Smetana & Braeges, 1990; Smetana et al., 1993, Turiel, 2008) by English children.

However, it is worth noting that, because the analysis was based on a subset of responses and the overall frequency of each category was not representative of the entire sample, these findings should be interpreted with caution.

Fig. 9. Motivations for the choices in the second story (kneeling on the chair)
from Italian and English participants



4.4. Discussion

This study investigated age-related differences in a group of Italian and English children's evaluations of peer reports of moral and conventional transgressions to an authority figure.

Transgressions classified as moral were name-calling and accidental damage to another classmate's work, whereas violations classified as conventional were kneeling on the chair during class and jumping the queue.

Our findings showed that both Italian and English children significantly rated the four transgressions as progressively worse, from the least serious (*dropping a classmate's work over by accident*), to the most serious (*calling a classmate fatty*), passing through *kneeling on the chair* and *jumping the queue*. Therefore, the two moral violations were the extremes in the range of gravity, depending on whether the story character was meant to accidentally or intentionally harm their classmate, whereas the two conventional transgressions were in the middle (even if pushing in was perceived as worse than sitting

improperly). Moreover, calling a classmate fatty has been rated as the overall worst transgression.

Thus, we may conclude that participants in this study did not only differ their judgements depending on whether the norm violation was related to the moral or socio conventional domain (Smetana & Braeges, 1990; Smetana et al., 1993, Turiel, 2008), but they also weighted the seriousness of each transgression within the same social domain. The less importance attached to the accidental transgression in the first story shows that, starting from 5-6-year-olds, children are already able to take into account the agent's intentionality when judging his or her mistakes (Josephs, Kushnir, Gräfenhain, & Rakoczy, 2016). Moreover, from the age of 9, they also start to discriminate between the weight of a transgression which could only hurt the transgressors themselves (e.g., *kneeling on the chair*), and that of a violation in which their whole social group may get involved (e.g., *jumping a queue*) (de Gruttola, Parola, & Donsì, in press).

This interpretation seems to be in line with the findings on the liking for the transgressor characters, which showed that the Italian oldest children liked the child who jumped the queue significantly less than the child who knelt on the chair, showing a preference for the mate who broke a school rule with no implication for the group. The same graduation in scores, in addition to the positive association between the likeability for the transgressors and the transgression evaluations, may suggest that, at least up to 10 years old, children actively enforce social norms by criticizing others' wrongdoing (Ingram & Bering, 2010; Josephs et al., 2016), and by disliking and presumably drifting apart from peers whose behaviour they do not approve. Further research will be needed to explore this possibility.

When participants were asked to evaluate the reporting of the two moral transgressions, in both countries children rated the reporting of a misdeed by accident more negatively than the reporting of an intentional offence. Moreover, both younger and older children considered the reporting to be positive when a mate had been called names, whereas only the oldest children significantly judged the reporting when a mate had done a misdeed by accident in a more negative

way. Previous research (Buta et al., 2015; Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014) showed that children younger than seven hold more negative evaluations of transgressions and more positive evaluations of tattling than older ones did; moreover, among children from North America, U.S. and Japan, there is a shift from a positive to a negative view of reporting minor transgressions at about eight. The present research showed that we could generalize this developmental pattern to Italian and English children, assuming that they are likely to distinguish between other peers' major and minor transgressions, depending on whether transgressors had intentionally or accidentally harmed their own peers.

Interestingly, we also found out a gender difference in Italian children, namely boys significantly judged reporting an unintentional misdeed in a more negative way than girls, suggesting that tattling may be viewed as more normative for girls than for boys (Giles & Heyman, 2015). These findings extend to Italian school children previous results on Romanian pre-schoolers (Buta et al., 2015), given more evidence to the point that girls display stronger, more positive views about telling about a transgression than boys. Buta et al. (2015) suggested that these gender effects might be related to parental practices, meaning that Romanian parents are quite traditional regarding gender roles, and they use different methods of discipline. As a consequence, boys receive harsher punishment than girls (Angheliescu & Ilieuscu, 2007), so they might in turn be more reluctant to report transgressions, whereas girls might be more encouraged to tattle. Further research should also systematically explore this gender differences in tattling evaluation, and its potential relations with parental practices.

When participants were asked to judge the decision not to tell on the two conventional norm violations, both Italian and English children evaluated the observant characters' behaviour, regardless of which rule had been broken: at any age, Italian children rated the missed reporting as neither good, nor bad on average, whereas English children rated it as rather bad. Previous research showed that pre-schoolers were more likely to protest about moral than conventional violations (Nucci & Turiel, 1978), and since they are eight years old, they start to

hold a negative view of reporting minor violations (Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014). Given that since preschool years children tend to view moral violations as more serious than conventional violations (Smetana & Braeges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008), we might expect that participants in this study would hold a more positive view of the story characters' decision not to tell on the two conventional transgressions. By contrast, children in our study were more lenient towards the transgressor only when the latter didn't intend to harm their classmates. Thus, contrary to this hypothesis, tattling still seems to be a normative behavior at least up to middle school years, and reporting others' wrongdoing to teachers should be the safest way to solve inter-children conflicts yet. From this perspective our findings help to extend domain theory (Smetana & Bruges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008) by suggesting that it is well after children comprehend domain differentiations that they fully appreciate that there is a distinction to be made between the reporting of conventional and moral transgressions where telling on the latter might prevent further harm (Chiu Loke et al., 2014), whereas not telling on the former might prevent retaliations from peers (Ingram, 2014; Ingram & Bering, 2010; Friman et al., 2004).

Concerning the liking for the tattletale characters, as participants rated reporting a misdeed by accident in a more negative way than reporting an intentional offence, they also declared to like the observant child who tattled in the first situation less than in the latter. Moreover, while the youngest children liked the characters who tattled more than the oldest did in any case, the oldest participants showed a preference for the child who reported an intentional offence rather than the one who reported an unintentional damage. These results showed that 9-10 year olds not only considered the reporting on a minor transgression in a more negative way, in line with previous research (Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014); but they also declared to like peers who report minor transgressions less than the ones who tell on major transgressions, extending to school years previous findings on adolescence (Friman et al., 2004), and suggesting an early form of consciousness of the social costs of tattling in terms of reputation among peers (Hill & Pillow, 2006; Ingram, 2014). Since childhood,

children might reach an understanding that the person's behaviour may contribute to the formation of a shared opinion within the peer group; as a consequence, they might start avoiding the reporting of minor violations in order not to be tagged as a "snitch" by peers or break friendships. But, in case their peers' safety or feelings could be hurt, they would still ask adult intervention in a way that could fix the situation quicker.

Further research will be needed to explore the liking for peers who tattle, using more complex and structured approaches, such as point sampling of social networks (Ingram & Bering, 2010), sociometric rating scales (Asher & Dodge, 1986), or technics of peer nominations (Moreno, 1951).

When participants were asked to declare what they would have done if they were the observer characters in the story, children in any group would have prevalently tattled, with exception of the first and second situation (*knocking somebody else's work over by accident and kneeling on the chair*) in the Italian oldest children's opinion, and only in the first one according to the English oldest participants. These findings were partially consistent with previous research (Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014), in which 7-year-olds were more likely to tattle, regardless of the transgression type, whereas starting from nine years of age, children were more likely to tell on major transgressions (*such as pushing a mate to the ground*) rather than minor violations (*such as accidentally spilling another mate's juice*). Our study showed that, in Italian children's view, since they are aged nine, it would be inappropriate to tell on a classmate who accidentally damaged another's work or was not sitting up straight, rather than on one who pushed in or called a mate names; contrary to their English peers, according to whom, the first violation (*knocking somebody else's work by accident*) seemed to be the only one on which it would be inappropriate to tell, given that the character had done something wrong by mistake. As a consequence, we conclude that, up to 9-10 years of age, the lack of intentionality may be the *conditio sine qua non* which allows children to undoubtedly consider the violation as minor and thus, hold a positive attitude towards not telling. Further research with broader and more representative samples would be needed to explore the

likelihood of cross-cultural differences in children's tendency towards the reporting of the second violation and of other socio-conventional transgressions, in order to have a deeper understanding of the relationships between tattling attitude and social domains distinctions (Smetana & Bruges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008).

Moreover, Italian boys considered it to be less appropriate to report a misdeed by accident than their fellow country-girls. The same difference didn't occur between English boys and girls – except for the third story, but the different number of males and females caused the result to be unreliable. The findings from the Italian group are consistent with those of Buta et al. (2015), where girls held more favourable attitudes towards the reporting of others' transgressions.

Could boys become aware of the social costs of tattling before girls, and then start considering it less appropriate when it concerns minor violations at an earlier age than girls? Or are boys always less favourable towards tattling than girls? (Giles & Heyman, 2005). These findings suggest that it is even more necessary that future research systematically explores whether boys and girls display different developmental patterns in tattling, and whether these patterns are culturally determined.

The motivation answers gave more evidence to the afore mentioned discussion.

When the youngest children were asked to explain the motivation why they would have reported the accidental damage to the teacher, Italian participants had mainly referred to general rules or politeness, whereas their English peers equally appealed to rules and authority. However, the older Italian children would be concerned for the other mates' safety and feelings, contrary to their English peers who would feel the need to inform the authority. By contrast, when children motivated the decision not to tell, that was why there was no point to tell when a classmate did a misdeed by accident at any age. Moreover, the oldest Italian children seemed to be significantly more interested in the allegiance to the transgressor: when a school mate didn't intend to harm a peer, it is better not to say a word about what has happened, because it is not right that their behaviour

led to the transgressor being told off by the teacher. Thus, contrary to their English peers, they might already display a kind of feeling of group alliance, that would prevent them from wanting to reveal information about peer's minor transgressions to authorities (Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014). A more extensive study should be designed to prove the validity of this hypothesis.

Concerning the second violation (*kneeling on the chair*), while the youngest children from both country groups mainly motivated the choice to tell because pupils are just supposed to sit up straight in class, the oldest participants considerably differ in their motivations. Italian 9-10-year-olds continued to mainly refer to good manners, even considering the other motivations; conversely, their English peers seemed to be most worried about the character's safety, meaning that you should tell the teacher, otherwise the mates sat improperly could badly injure themselves. These findings were also supported by a significant interaction between country and age and by more tendency to tattle in English than Italian 9-10-year-olds. Taken together, these results seem to suggest that sitting improperly in class was mostly considered by Italian children as a mere violation of a politeness rule, to the extent that the most of 9-10-year-olds would have not informed the teacher, because there was no point to get the transgressor told off. By contrast, the same violation appears to have a prudential meaning in the English oldest children's opinion, given that they would have prevalently involved the teacher in order to prevent the transgressors from hurting themselves.

Could the same rule belong to different social domains in different cultural backgrounds? This suggestion, whether it would be supported by stronger empirical evidences, may help developmental researchers to deeply explore moral cognition and extend Social Domain Theory (Smetana & Bruges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008).

When participants were asked to explain the reason why they would not tell on a classmate knelt on the chair, Italian children mainly justify their choice appealing to the allegiance to the transgressor again, whereas English children did not feel the reporting as particularly necessary.

With regard to the third violation (*jumping the queue*), both Italian and English children would have mainly told, because kids are not allowed to push in. By contrast, when they declared they would have not tattled, Italian children would avoid the transgressor from getting told off, while a half of English children would be afraid of the consequences, such as getting into a fight with the other classmates, or being themselves told off by the teacher. Once again, in Italian participants we could glimpse a kind of greater complicity with other peers, whereas English children appear to be eager to please the authority figures, at least in a way that prevent themselves from having negative consequences. To prove this interpretation, future research should also use mixed approaches, in order to demonstrate whether the children's moral judgements are consistent with their actual behaviour.

Lastly, for what concerns the last violation (*calling a classmate fatty*), the youngest participants would have mainly told the teacher, because it is not right and nice to call other people names; whereas, the oldest children were mostly divided into the need to send for the teacher straight away in order to sort the situation out, and the sorrow for the offended mate's feelings. Whether participants would have not tattled, Italian 5-6-year-olds would have helped the transgressor to get away from it, whereas their English peers would not feel the reporting as necessary. While the oldest children in any group would have not told in order not to betray their transgressor mates. In regard to this violation, it is worth noting that only a small percentage would have not informed the teacher, and only 10 children of 146 in total expressed a motivation based on a complicity with the transgressor character. Thus, both English and Italian children considered calling names to be a major transgression.

4.5. Limitations

The small sample size and the lack of homogeneity between the two country groups were a problem that constrained both our analytic approach and

the generalizability of the conclusions drawn from our results. In particular, it took a long time to have parental consent for 5-6-year-olds in Italy and ethical approval for a foreign academic visitor to access the English school.

Thus, our samples are not representative of their overall national populations; this limitation didn't allow us to apply more sophisticated statistical analysis, and restrict the chance to find out meaningful cross-cultural differences.

Furthermore, to our knowledge, we were the first to use the feeling faces scale (Abrams et al., 2008) as a measure of likeability. Therefore, future research will be needed to systematically test the validity of this scale to measure the liking and dislike for story characters on broader samples. In this context, we must admit the rates expressed on the feeling faces scale were likely to be not conceptually different from those expressed on the goodness/badness scale, even if we found some interesting results.

Moreover, because of the shortage of financial resources in support of this research project, it was not possible to use pictures depicting the changing scenes in the stories, which may get the youngest children more involved with the procedure.

Nevertheless, the stories were written with the help of Italian infant and junior teachers and of an English mother tongue, then tested with both Italian and English children, to make sure they were easy to comprehend for both age and country groups.

4.6. Conclusions

The aforementioned limitations notwithstanding, our study offers further information about developmental change in moral evaluation of tattling in two European groups of infant and junior school children.

Moreover, it leads us to believe that some different gender patterns are likely to develop in boys' and girls' judgment of the reporting of peers' transgressions in the transition from early childhood to middle childhood.

Furthermore, our findings may help further research to extend Social Domain Theory, suggesting that the same rule might be attributed to a different social domains depending on the children's cultural background.

We hope that the information provided by this study may be useful for parents, educators, and all those who work with children daily, to have a deeper understanding of their thinking about this particular issue.

4.7. Acknowledgments

I am grateful to Prof. Lucia Donsi who supervised all my doctoral work and Dr Gordon Ingram who welcomed me in Bath Spa University. Thanks to him, I had the opportunity to access a local school and collect new data for my research.

I would also like to thank the school principals, teachers and parents who agreed for their pupils/children to be interviewed. I have really appreciated the willingness and curiosity of children, English ones especially, who let me tell them the stories and answered with enthusiasm and brightness.

Last, but not the least, I am very grateful to Miss Anna Parola, Prof. Francesco Palumbo, and Dr. Luigia Simona Sica for their valuable assistance in data analysis.

CONCLUSIONI

Il progetto di ricerca presentato in questa tesi ha inteso studiare le differenze evolutive nella valutazione morale del riferire trasgressioni morali e convenzionali di coetanei all'adulto in un gruppo di bambini italiani ed inglesi. In particolare, è stato studiato il ruolo dell'età nel passaggio dalla fine della prima infanzia alla piena età scolare.

Le violazioni sottoposte al giudizio del bambino erano quattro: due morali e due convenzionali. Le due trasgressioni morali differivano per la presenza o assenza dell'intenzionalità del protagonista della storia di ferire un suo compagno di classe: prendere in giro un altro bambino per il suo aspetto fisico; rompere per sbaglio un lavoro che il compagno di banco aveva appena terminato. Le due violazioni convenzionali variavano per la presunta maggiore gravità della seconda, rispetto alla prima (così come indicato dalla fase in cui abbiamo testato le storie): inginocchiarsi sulla sedia durante la lezione; saltare la fila per andare in bagno a lavarsi le mani.

Sappiamo che esse non rappresentano affatto un campione esaustivo delle possibili violazioni morali e convenzionali in cui sono quotidianamente coinvolti i bambini durante l'orario scolastico. Tuttavia, abbiamo scelto un numero limitato di azioni da sottoporre all'attenzione dei partecipanti, in considerazione della loro giovane età e della loro capacità di mantenere l'attenzione al compito che veniva loro sottoposto. Sebbene gli studi precedenti ci indirizzavano verso la necessità e l'interesse di analizzare il giudizio sul *tattling* tra adolescenti, essendo questo allo stato attuale il primo studio condotto in Italia su tale argomento, ci sembrava doveroso cominciare a studiare tale forma di ragionamento nella prima e seconda infanzia. Abbiamo quindi scelto un primo gruppo di età posto al termine della prima infanzia, i 5-6 anni, in cui le evidenze empiriche mostrano che i bambini sono già capaci di ragionare su situazioni ipotetiche e di assumere i punti di vista di personaggi reali ed immaginari – era per noi necessario che i bambini avessero acquisito una *teoria della mente* (Astington, 1993; Wellman, 1990; Wimmer &

Perner, 1983). L'età del secondo gruppo, 9-10 anni, è stata poi suggerita dalla necessità di coinvolgere una fase in cui tradizionalmente sappiamo che il ragionamento del bambino ha già attraversato quel ponte che lo allontana dalla semplice sottomissione alle regole dell'adulto, per acquisire una visione più flessibile delle regole come un bene necessario ad un'armoniosa collaborazione con gli altri (Piaget, 1932). Auspichiamo in futuro di potere coinvolgere anche un gruppo di adolescenti e di analizzare i cambiamenti evolutivi nelle valutazioni morali del *tattling* in tutte le fasi più importanti del ciclo vitale dell'individuo.

Ciò che per noi è stato interessante scoprire è che i partecipanti allo studio non solo hanno valutato il grado di bontà/cattiveria delle violazioni presentate in base alla loro diversa appartenenza al dominio morale o socio-convenzionale (Smetana & Braeges, 1990; Smetana et al., 1993, Turiel, 2008), ma hanno anche pesato la gravità di ciascuna trasgressione all'interno dello stesso dominio. Già a 5-6 anni, hanno dimostrato di considerare meno seriamente un danno provocato ad altri per sbaglio; mentre, a partire dai 9-10 anni, hanno rilevato di considerare meno grave una violazione convenzionale, in cui il trasgressore non può nuocere a nessuno, se non a se stesso (cioè, inginocchiarsi sulla sedia), rispetto ad una trasgressione socio-convenzionale che può compromettere l'ordine sociale e ha implicazioni per l'intero gruppo in cui si è quotidianamente inseriti (vale a dire saltare la fila). Questa ultima differenza è risultata particolarmente significativa nei bambini italiani, e non in quelli inglesi che, come vedremo in seguito, sembrano maggiormente temere la possibilità che il trasgressore si faccia male o comunque ritengono che la regola emanata dall'adulto vada comunque rispettata.

In coerenza con quanto trovato per la valutazione della trasgressione, i bambini italiani più grandi hanno anche dichiarato maggiore simpatia per il trasgressore inginocchiato sulla sedia, rispetto al compagno che salta la fila, infischendosi in qualche modo di tutti gli altri che restano dietro – ingenuamente, mi chiedo come si combacia questo risultato con un'esperienza abbastanza comune, almeno dalla mie parti, di adulti che cercano frequentemente giustificazioni per non rispettare il proprio turno negli uffici pubblici; a questo proposito alcune risposte interessanti sono emerse rispetto alla possibilità di

superare, se altri ti hanno dato il permesso, o addirittura una differenza di gravità in base al numero di persone superate in alcune motivazioni di bambini italiani di 10 anni. Ci sarà forse ancora un residuo di *responsabilità oggettiva* (Piaget, 1932)?

Procedendo nell'analisi dei risultati, quando i bambini coinvolti hanno valutato il *tattling* sulle due violazioni morali, l'assenza di intenzionalità nella rottura della torre del compagno di banco ha reso più negativa la scelta di riferire dell'osservatore rispetto a quando quest'ultimo ha riportato all'insegnante che un compagno di classe era stato insultato da un altro. La presenza o assenza di intenzionalità sembra essere in questo studio l'unica garanzia certa per discriminare tra trasgressioni lievi o gravi e per motivare un'attitudine più favorevole a riferire il secondo tipo di violazione.

Ciò che è stato interessante notare è che in questo giudizio, ancora una volta solo nel gruppo italiano, si sono riscontrate differenze di genere: i maschi hanno dato valutazioni più severe della scelta di riferire dell'osservatore sul danno involontario rispetto alle femmine. Questo risultato è coerente con quanto già trovato da Buta et al. (2015) su un gruppo di bambini romeni dai 5 ai 7 anni ed è stato spiegato come probabilmente dovuto a pratiche educative genitoriali piuttosto tradizionali e differenziate per maschi e femmine, dove i maschi sono trattati più severamente e di conseguenza potrebbero essere più restii a riferire e più riservati nelle comunicazioni con gli adulti; mentre le donne sarebbero maggiormente incoraggiate a riferire. Questo apre uno spunto di riflessione importante per intraprendere nuovi percorsi di ricerca che colleghino le pratiche educative genitoriali allo sviluppo e al ragionamento sul *tattling* infantile.

Quando in seguito i partecipanti hanno dovuto stimare il grado di bontà/cattiveria della scelta di non riferire sulle due violazioni convenzionali, sia i bambini italiani che inglesi hanno dato una valutazione indipendente dal tipo di regola scolastica trasgredita: i partecipanti italiani hanno per lo più valutato la scelta di non dire niente all'adulto come né buona né cattiva, mentre gli inglesi come mediamente cattiva. In questa sfumatura, sebbene non supportata da forti significatività statistiche, sembra intravedersi un maggiore tratto di severità nel

giudizio dei bambini inglesi o forse una maggior enfasi data al rispetto delle norme e alla necessità di riportarne le violazioni all'adulto. Studi successivi, con gruppi di soggetti più omogenei e numerosi, sono necessari per esaminare la fondatezza di questa ipotesi.

In realtà, dato che è stato ampiamente documentato che già nella prima infanzia i bambini considerano più problematiche le violazioni morali rispetto a quelle convenzionali (Smetana & Braeges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008), ci saremmo potuti aspettare che almeno i più grandi mostrassero un'attitudine più favorevole rispetto alla scelta di non riferire una violazione socio-convenzionale. Invece, sembra accettabile non riferire solo quando il trasgressore non intendeva danneggiare il proprio compagno di classe. Di conseguenza, almeno fino a 10 anni, il *tattling* appare un comportamento ampiamente giustificabile di fronte ai comportamenti scorretti dei coetanei, o meglio rimane probabilmente la via considerata più facile e sicura per risolvere i conflitti tra pari. Considerando i nostri risultati da questa prospettiva, essi potrebbero suggerire un'estensione della Teoria dei Domini Sociali (Smetana & Bruges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008), riprendendo un pensiero già espresso da Chiu Loke et al. (2014): sembra esserci uno scarto temporale tra la capacità di discriminare tra i diversi domini di esperienza sociale e la piena comprensione che tale distinzione vada considerata anche quando il bambino deve ragionare su quali violazioni riferire o meno.

Successivamente, quando ai partecipanti è stato chiesto di indicare la simpatia dei due *tattetale* presentati nelle storie, i risultati hanno dimostrato che non solo i più grandi considerano più grave riferire una trasgressione altrui involontaria, e quindi lieve, in linea con gli studi precedenti (Chiu Loke et al., 2011; Chiu Loke et al., 2014); ma anche che essi gradiscono di meno chi riporta una trasgressione che sarebbe meglio gestita tra pari, senza l'intervento dell'adulto, estendendo all'età scolare risultati trovati in precedenza tra gli adolescenti (Friman et al., 2004). In questo dato, potremmo intravedere una prima consapevolezza dei costi sociali del *tattling* in termini di reputazione nel gruppo dei pari (Hill & Pillow, 2006; Ingram, 2014). Di conseguenza, appare

plausibile pensare che, già nell'età scolare, i bambini cominciano a comprendere che il proprio comportamento contribuisca a formare nella mente degli altri un'immagine di sé, per cui risulterebbe preferibile evitare di riportare all'adulto le violazioni lievi dei coetanei per non essere etichettati come "spie" o per paura di rompere l'amicizia con gli altri. Ma quando sono stati lesi i sentimenti altrui (come nel caso del bambino offeso perché grasso), i bambini non sembrano avere dubbi sulla necessità di chiedere l'intervento dell'adulto per risolvere la situazione ed impedire che l'azione si ripeta in futuro.

A proposito dei punteggi di simpatia ed antipatia per i personaggi presentati delle storie, è doveroso sottolineare che questo studio è stato il primo ad utilizzare la *feeling face scale* come misura di gradimento sociale, ragione per cui non possiamo asserire con certezza che ci sia una differenza sostanziale nella natura dei giudizi dati sulla prima scala (quella di bontà/cattiveria) e sulla seconda (quella di simpatia/antipatia). La scelta è stata tuttavia motivata dalla necessità di fornire al bambino strumenti coerenti e continui, in modo da semplificarli il compito, e l'uso delle *emoticons*, così diffuse nel linguaggio multimediale odierno, sembrava essere consono ai nostri interessi di ricerca. Sebbene abbiamo ottenuto alcuni risultati degni di nota, ammettiamo che è necessario considerarli con la giusta cautela ed accettare che possano essere opinabili.

Andando avanti nello studio, nel momento in cui i partecipanti hanno espresso la loro tendenza personale (cioè cosa avrebbero fatto nei panni dell'osservatore), la tendenza prevalente appare quella di riferire, a conferma della larga diffusione di una visione favorevole del *tattling*, ma con qualche eccezione. Sia i bambini italiani che inglesi, all'aumentare dell'età, avrebbero con maggior frequenza scelto di non riferire su un danno involontario; inoltre, i bambini italiani più grandi avrebbero evitato di coinvolgere l'adulto anche quando un compagno stava inginocchiato sulla sedia, e quindi non faceva male a nessuno. Ancora una volta emerge un tratto di apparente maggiore severità nei bambini inglesi e di forte attenzione alle regole sociali, per cui l'assenza di intenzionalità nel danno è l'unica condizione che rende giustificabile la scelta di non riferire.

Inoltre, anche in questo caso nei bambini italiani emerge una differenza di genere significativa: i maschi avrebbero riferito in misura significativamente minore sul danno involontario, rispetto alla femmine – sarà proprio vero che per le donne fare la spia è un comportamento più accettabile che per gli uomini (Giles & Heyman, 2005)? Oppure è possibile che questi ultimi prendano coscienza prima delle donne dei costi sociali associati al *tattling*? Risulta sempre più necessario ed urgente indagare sulle differenze di genere e sul potenziale influsso dell'educazione e della cultura nel plasmare diversi modelli relazionali nei maschi e nelle femmine.

Infine, nelle motivazioni date all'attitudine personale di riferire o meno a fronte delle situazioni ipotetiche presentate, scopriamo la natura delle differenze trovate sulle attitudini verso la seconda trasgressione, vale a dire inginocchiarsi sulla sedia. Sembra che tale trasgressione non richieda per lo più la necessità di un intervento dell'adulto nell'opinione dei bambini italiani più grandi, perché probabilmente considerata non più di una semplice violazione delle regole del buon costume. In altre parole, non serve mettere nei guai un compagno di classe per una trasgressione così piccola. Al contrario, i bambini inglesi, anche i più grandi, sembrano percepire maggiormente la necessità di riferire per evitare che il povero bambino cada a terra e si spacchi la testa. Da italiana, mi chiedo se questa diversa attitudine sia veramente il risultato di una maggiore collusione con il trasgressore nei miei connazionali, oppure ancora una volta sia provocato da una maggiore enfasi sul rispetto delle regole e dell'autorità nei bambini inglesi, che li spinge a considerare che l'intervento dell'adulto sia sempre la via più sicura per risolvere anche quelle situazioni dove non c'è un'apparente vittima della trasgressione (se non il trasgressore stesso). Sempre più urgente si fa la necessità di approfondire le differenze culturali.

D'altra parte, da psicologa dello sviluppo in erba, mi chiedo se la maggiore accezione prudenziale che assume la regola di stare seduti composti nei bambini inglesi non suggerisca che la stessa regola possa appartenere a differenti domini di esperienza sociale in diversi contesti socio-culturali. Appare quindi opportuno aprire una riflessione proficua ed un interesse specifico a studiare la flessibilità al

contesto della Teoria dei Domini Sociali (Smetana & Bruges, 1990; Smetana et al., 1993; Turiel, 2008).

Suppongo che chi abbia letto dall'inizio alla fine questa tesi, ed abbia per qualsiasi motivo a che fare quotidianamente con i bambini, possa rimanere in qualche modo deluso dal fatto di non avere trovato nessuna risposta esaustiva alla domanda sulla necessità o meno di intervenire sul *tattling* infantile, oppure aspettare semplicemente che la natura faccia il suo corso. È sicuramente un dovere della ricerca nel campo della Psicologia dello Sviluppo quello di dare risposte utili a genitori ed educatori e non restare solo confinata nell'ambiente accademico.

Tuttavia, la scarsa numerosità degli studi proposti in questo lavoro e i limiti della ricerca da noi condotta ci dice che ancora tanto vada studiato sul fenomeno, soprattutto nella relazione tra i coetanei, e in particolare nel nostro paese, prima di avere un bagaglio di conoscenza ottimale per dare consigli utili a genitori ed insegnanti.

D'altra parte, spero che la lettura abbia comunque aperto in loro spunti di riflessioni importanti.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams, D., Rutland, A., Ferrell, J. M., & Pelletier, J. (2008). Children's judgements of disloyal and immoral peer behaviour: Subjective group dynamics in minimal group contexts. *Child Development*, 79, 444–461. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01135.x
- Alwood, N. D. (2008). *The effect of role on children's understanding of tattling behavior and its relation to theory of mind* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3341201)
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Angelescu, C., & Iliescu, M. (2007). *Knowledge, attitudes and practices on parenting in Romania*. Retrieved from http://www.unicef.org/romania/English_KAP.pdf
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212–230. doi: 10.1207/s15327957pspr0903_2
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444–449. doi: 10.1037/0012-1649.22.4.444
- Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Azuma, H. (1986). Why study child development in Japan? In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 3–12). New York, NY: Freeman.
- Banerjee, R. (2000). The development of an understanding of modesty. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*, 499–517. doi: 10.1348/026151000165823
- Banerjee, R., & Yuill, N. (1999). Children's explanations for self-presentational behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *29*, 105–111. doi:10.1002/(SICI)1099-0992(199902)29:1<105::AID-EJSP910>3.0.CO;2-K
- Barner-Barry, C. (1988). The structure of politically relevant behaviours in pre-school groups. In M. R. A. Chance (Ed.), *Social fabrics of the mind* (pp. 261–276). Hove, UK: Erlbaum
- Benga, O., Țincaș, I., & Visu-Petra, L. (2010). Investigating the structure of anxiety symptoms among Romanian preschoolers using the Spence Preschool Anxiety Scales. *Cognition, Brain, Behavior*, *14*(2), 159–182. Retrieved from <http://www.cbbjournal.ro/images/stories/articles/2010/2/14-2-05.pdf>
- Bennett, M., & Yeeles, C. (1990). Children's understanding of showing off. *The Journal of Social Psychology*, *130*, 591–596. doi:10.1080/00224545.1990.9922950
- Berry, J. (2013). *A help me be good book about tattling*. Wheaton, Illinois: Educational Publishing Concepts.
- Beveridge, M., Jarrold, C., & Pettit, E. (2002). An experimental approach to executive fingerprinting in young children. *Infant and Child Development*, *11*, 107–123. doi:10.1002/icd.300

- Beyazkurk, D., & Kesner, J. E. (2005). Teacher– child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6, 547–554. ISSN 1443-1475
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71(6), 1687–1708. doi: 10.1111/1467-8624.00258
- Bowers, F. E., McGinnis, J. C., Ervin, R. A., & Friman, P. C. (1999). Merging research and practice: The example of positive peer reporting applied to social rejection. *Education and Treatment of Children*, 22(2), 218-226. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42899566>
- Bowers, F. E., Woods, D.W., Carlyon, W. D., & Friman, P. C. (2000). Using positive peer reporting to improve the social interactions and acceptance of socially isolated adolescents in residential care: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(2), 239-242. doi:10.1901/jaba.2000.33-239
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 501–514. doi:10.1348/026151099165438
- Broomfield, K. A., Robinson, E. J. and Robinson, W. P. (2002), Children's understanding about white lies. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 47–65. doi: 10.1348/026151002166316

- Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. *Child Development, 63*, 129–137. doi:10.2307/1130907
- Bussey, K. (1999). Children's Categorization and Evaluation of Different Types of Lies and Truths. *Child Development, 70*, 1338–1347. doi: 10.1111/1467-8624.00098
- Buta, M., Leva, D. S., & Visu-Petra, L. (2015). Who is the tattletale? Linking individual differences in socioemotional competence and anxiety to tattling behavior and attitudes in young children. *Early Education and Development, 26* (4), 496–519. DOI:10.1080/10409289.2015.1000717
- Chiu Loke, I., Heyman, G.D., Forgie, J., McCarthy, A., & Lee, K. (2011). Children's moral evaluations of reporting the transgressions of peers: Age differences in evaluations of tattling. *Developmental Psychology, 47*, 1757–1762. doi: 10.1037/a0025357
- Chiu Loke, I., Heyman, G. D., Itakura, S., Toriyama, R., & Lee, K. (2014). Japanese and American children's moral evaluations of reporting on transgressions. *Developmental Psychology, 50*(5), 1520–1531. doi:10.1037/a0035993
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557–570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557
- Cooney, M., Hutchison, L., & Costigan, V. (1996). From hitting and tattling to communication and negotiation: The young child's stages of socialization. *Early Childhood Education Journal, 24*(1), 23–27. doi: 10.1007/BF02430546

- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, *33*, 579–588. doi: 10.1037/0012-1649.33.4.579
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710–722. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Crystal, D. S. (2000). Concepts of deviance and disturbance in children and adolescents: A comparison between the United States and Japan. *International Journal of Psychology*, *35*, 207–218. doi:10.1080/00207590050171148
- Daly, D. L., & Dowd, T. P. (1992). Characteristics of effective, harm-free environments for children in out-of-home care. *Child Welfare*, *71*(6), 487–496.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, *46*(2), 301–312. doi: 10.2307/1128122
- de Gruttola, M. A., Parola, A., Donsì, L. (in press). Would you be a tattle-tale? Age differences in moral evaluations of tattling. Proceedings (S908C0127) of the 17th European Conference on Developmental Psychology. *Medimond International Proceedings*.
- den Bak, I. M. and Ross, H. S. (1996), “I’m Telling!” The content, context, and consequences of children's tattling on their siblings. *Social Development*, *5*, 292–309. doi: 10.1111/j.1467-9507.1996.tb00087.x

- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance. *European Psychologist, 14*(2), 168–176. doi:10.1027/1016-9040.14.2.168
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist, 54*(9), 755–764. doi: 10.1037/0003-066X.54.9.755
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Dunn, J., & Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development, 56*, 480–492. doi:10.2307/1129735
- Dunn, J., & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology, 23*, 791–798. doi:10.1037/0012-1649.23.6.791
- Ekman, P. (1989). *Why kids lie: How parents can encourage truthfulness*. New York: Penguin Books.
- Ervin, R. A., Miller, P. M., & Friman, P. C. (1996). Feed the hungry bee: Using positive peer reports to improve the social interaction and acceptance of a socially rejected girl in residential care. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*(2), 251–253. doi:10.1901/jaba.1996.29-251
- Faber, A. & Mazlish, E. (1987). *Siblings without rivalry*. New York: Norton.
- Friman, P. C., Woods, D. W., Freeman, K. A., Gilman, R., Short, M., McGrath, A. M., & Handwerk, M. L. (2004). Relationships between tattling,

likeability, and social classification: A preliminary investigation of adolescents in residential care. *Behavior Modification*, 28, 331–348. doi:10.1177/0145445503258985

Gee, C. L., & Heyman, G. D. (2007). Children's evaluation of other people's self-descriptions. *Social Development*, 16, 800–818. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00408.x

Giles, J. W. and Heyman, G. D. (2005). Young Children's Beliefs About the Relationship Between Gender and Aggressive Behavior. *Child Development*, 76, 107–121. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00833.x

Goodman R. F. & Ben-Ze'ev, A. (1994). (Eds.). *Good gossip*. Lawrence KA: University of Kansas Press.

Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.

Fine, G. A. (1977). Social components of children's gossip. *Journal of Communication*, 27, 181–185.

Fine, G. A. (1986). The social organization of adolescent gossip: The rhetoric of moral evaluation. In J. Cook-Gumperz, W. A. Corsaro, & J. Streeck (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp. 405–423). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Friman, P. C. (2000). Behavioral family style residential care for troubled out of home adolescents: Recent findings. In J. Austin and J. E. Carr (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 187–210). Reno, NV: Context Press.

Fu, G., Evans, A. D., Wang, L., & Lee, K. (2008). Lying in the name of the

collective good: A developmental study. *Developmental Science*, *11*, 495–503. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00695.x

Fu, G., Lee, K., Cameron, C. A., & Xu, F. (2001). Chinese and Canadian adults' categorization and evaluation of lie- and truth-telling about pro- and anti-social behaviors. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*, 720–727. doi:10.1177/0022022101032006005

Fu, G., Xu, F., Cameron, C. A., Heyman, G. D., & Lee, K. (2007). Cross-cultural differences in children's choices, categorizations, and evaluations of truths and lies. *Developmental Psychology*, *43*, 278–293. doi:10.1037/0012-1649.43.2.278

Grieger, T., Kauffman, J. M., & Grieger, R. M. (1976). Effects of peer reporting on cooperative play and aggression of kindergarten children. *Journal of School Psychology*, *14*(4), 307–313. doi:10.1016/0022-4405(76)90027-3

Grotzinger, J. K. & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, *67*, 2328–2338.

Hamilton, V. L., Blumenfeld, P. C., Akoh, H., & Miura, K. (1989). Japanese and American children's reasons for the things they do in school. *American Educational Research Journal*, *26*, 545–571. doi:10.3102/00028312026004545

Harris, P. L. (1991). The work of the imagination. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (pp. 283–304). Oxford, England: Blackwell.

Harris, P. L., & Núñez, M. (1996). Understanding of permission rules by preschool children. *Child Development*, *67*, 1572–1591.

- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, 97–132.
- Heyman, G. D., Fu, G., & Lee, K. (2007). Evaluating claims people make about themselves: The development of skepticism. *Child Development, 78*, 367–375. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01003.x
- Hill, V., & Pillow, B. H. (2006). Children's Understanding of Reputations. *The Journal of Genetic Psychology, 167*(2), 137–157. doi:10.3200/GNTP.167.2.137-157
- Hubbard, J. (2015). *Tattling vs telling*, Blendspace. Retrieved from: <https://www.tes.com/lessons/LnkAYqgBSYT9hw/tattling-vs-telling>
- Ingram, G. P. D. (2014). From hitting to tattling to gossip: An evolutionary rationale for the development of indirect aggression. *Evolutionary Psychology, 12*(2), 343–363. doi: 10.1177/147470491401200205
- Ingram, G. P. D., & Bering, J. M. (2010). Children's tattling: The reporting of everyday norm violations in preschool settings. *Child Development, 81*, 945–57. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01444.x
- Jones, K. M., Young, M. M., & Friman, P. C. (2000). Increasing peer praise of socially rejected delinquent youth: Effects on cooperation and acceptance. *School Psychology Quarterly, 15*, 30–39. doi: 10.1037/h0088776
- Josephs, M., Kushnir, T., Gräfenhain, M., Rakoczy, H. (2016) Children protest moral and conventional violations more when they believe actions are freely chosen. *Journal of Experimental Child Psychology, 141*, 247–55. doi: 10.1016/j.jecp.2015.08.002.

- Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1995). Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development, 66*, 1694–1705. doi:10.2307/1131904
- Kalish, C. W., & Shiverick, S. M. (2004). Children's reasoning about norms and traits as motives for behavior. *Cognitive Development, 19*, 401–416. doi:10.1016/j.cogdev.2004.05.004
- Kim, S., Harris, P. L., & Warneken, F. (2014). Is it okay to tell? Children's judgements about information disclosure. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(3), 291–304. doi:10.1111/bjdp.12040
- Kobayashi-Winata, H., & Power, T. G. (1989). Child rearing and compliance: Japanese and American families in Houston. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20*, 333–356. doi:10.1177/0022022189204001
- Koch, H. L. (1933). Popularity in pre-school children: Some related factors and a technique for its measurement. *Child Development, 4*(2), 164–175. doi:10.2307/1125594
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- La Freniere, P., & Charlesworth, W. R. (1983). Dominance, attention, and affiliation in a preschool group: A nine-month longitudinal study. *Ethology and Sociobiology, 4*, 55–67.

- Lancellota, G. X., & Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology, 81*, 86–90. doi:10.1037/0022-0663.81.1.86
- Lee, K., & Talwar, V. (2014). *Children and lying: A century of scientific research*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Lewis, M. A., Hove, M. C., Whiteside, U., Lee, C. M., Kirkeby, B. S., Oster-Aaland, L., Neighbors, C., Larimer, M. E. (2008). Fitting in and feeling fine: Conformity and coping motives as mediators of the relationship between social anxiety and problematic drinking. *Psychology of Addictive Behaviors, 22*(1), 58–67. doi:10.1037/0893-164X.22.1.58
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). The basics in Japan: The three C's (connection, character, and content). *Educational Leadership, 55*(6), 32–37.
- Ma, F., Xu, F., Heyman, G. D., & Lee, K. (2011). Chinese children's evaluations of white lies: Weighing the consequences for recipients. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 308–321. doi:10.1016/j.jecp.2010.08.015
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224–253. doi:10.1037/0033-295X.98.2.224
- Moreno, J.L., (1951) *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation*. New York: Beacon House.

- Nichols, S. (2004). *Sentimental rules: On the natural foundations of moral judgment*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Nucci, L. P. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114–121. doi:10.2307/1129220
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nucci, L. P., & Nucci M. S. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53(2), 403–412. doi: 10.2307/1128983
- Nucci, L. P., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49(2), 400–407. doi: 10.2307/1128704
- O'Gorman, R., Henrich, J., & Van Vugt, M. (2009). Constraining free riding in public goods games: Designated solitary punishers can sustain human cooperation. *Proceedings of the Royal Society B*, 276, 323–329. doi: 10.1098/rspb.2008.1082
- O'Toole, M. S., Hougaard, E., & Mennin, D. S. (2013). Social anxiety and emotion knowledge: A meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(1), 98–108. doi:10.1016/j.janxdis.2012.09.005
- Pepler, D. J., & Craig, W. (2000). *Making a difference in bullying* (LaMarsh Research Report No. 60). Retrieved from http://peacefulschoolsinternational.org/wp-content/uploads/making_a_difference_in_bullying.pdf

- Perkins, S.A., Turiel, E. (2007), To lie or not to lie: To whom and under what circumstances, *Child Development*, 78 (2), 609–621. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4139248>
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. (tr. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze: Giunti Barbèra, 1969).
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *Test of Emotion Comprehension*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Power, T. G., Kobayashi-Winata, H., & Kelley, M. L. (1992). Childrearing patterns in Japan and the United States: A cluster analytic study. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 185–205. doi:10.1177/016502549201500202
- Rakoczy, H., Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). The sources of normativity: young children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology*, 44(3), 875–881. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.875.
- Rogers, M. J., & Tisak, M. S. (1996). Children's reasoning about responses to peer aggression: Victim's and witness's expected and prescribed behaviors. *Aggressive Behavior*, 22(4), 259–269. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:4 < 259::AID-AB2>3.0.CO;2-G
- Ross, H. S. (1996). Negotiating principles of entitlement in sibling property disputes. *Developmental Psychology*, 32, 90–101. doi: 10.1037/0012-1649.32.3.560
- Ross, H. S., & den Bak-Lammers, I. M. (1998). Consistency and change in children's tattling on their siblings: Children's perspectives on the moral

- rules and procedures of family life. *Social Development*, 7, 275–300. doi: 10.1111/1467-9507.00068
- Ross, H. S., Smith, J., Spielmacher, C., & Recchia, H. (2004). Shading the truth: Children's self-serving biases in recall of sibling conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 61–85. doi:10.1353/mpq.2004.0005
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71, 1121–1142. doi:10.1111/1467-8624.00214
- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., Tomasello, M. (2013). Young children understand and defend the entitlements of others. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 930–944. doi: 10.1016/j.jecp.2013.06.013
- Skinner, C. H., Cashwell, T. H., & Skinner, A. L. (2000). Increasing tootling: The effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37(3), 263–270. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<263::AID-PITS6>3.0.CO;2-C
- Skinner, C. H., Neddrenrip, C. E., Robinson, S. L., Ervin, R. and Jones, K. (2002), Altering educational environments through positive peer reporting: Prevention and remediation of social problems associated with behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 39(2), 191–202. doi: 10.1002/pits.10030
- Smetana, J. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333–1336. doi: 10.2307/1129527

- Smetana, J. (1985). Children's impressions of moral and conventional transgressors. *Developmental Psychology*, *21*, 715–724. doi: 10.1037/0012-1649.21.4.715
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119–153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J., & Braeges, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgments. *Merrill Palmer Quarterly*, *36*(3), 329–346.
- Smetana, J., Schlagman, N., & Adams, P. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*, *64*, 202–214. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02904.x
- Smiley, P. A. & Greene, J. K. (1995). Learning about self and other during requests. In L. L. Sperry & P. A. Smiley (Eds.), *Exploring young children's concepts of self and other through conversation. New directions for child development*, *69*, 7–19, San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, M. E. (1932). The preschool child's use of criticism. *Child Development*, *3*(2), 137–141. doi:10.2307/1125386
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). A preliminary study of the emotion understanding of youths referred for treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*(3), 319–326. doi:10.1207/S15374424JCCP2903_3

- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1293–1316. doi:10.1016/S0005-7967(00)00098-X
- Ștefan, C. A., Bălaj, A., Porumb, M., Albu, M., & Miclea, M. (2009). Preschool screening for social and emotional competencies-development and psychometric properties. *Cognition, Brain, Behavior*, 13(2), 121–146. Retrieved from <http://www.cbbjournal.ro/images/stories/articles/2009/2/13-2-02.pdf>
- Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(1), Serial No. 226.
- Strayer, F. F., & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980–989. doi: 10.2307/1128434
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101, 219–232. doi:10.1037/a0013246
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., & Lindsay, R. C. L. (2004). Children's lie-telling to conceal a parent's transgression: Legal implications. *Law and Human Behavior*, 28, 411-435. doi: 10.1023/B:LAHU.0000039333.51399.f6
- Taylor, S. I., Ogawa, T., & Wilson, J. (2002). Moral development of Japanese kindergartners. *International Journal of Early Childhood*, 34(2), 12–18. doi:10.1007/BF03176763

- Taylor, S. I., Wilson, J. T., Kaneda, T., & Ogawa, T. (2000). Rules are made to be golden: A qualitative study of American and Japanese children's morals. *Kindergarten Education: Theory, Research, and Practice*, 5, 19–41.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3, *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*), 25–52.
- Tisak, M. S., & Tisak, J. (1996). Expectations and judgments regarding bystanders' and victims' responses to peer aggression among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 19(4), 383–392. doi:10.1006/jado.1996.0036
- Tomasello, M. (2013, April). *Integrating cognitive and social development: The view from shared intentionality*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.
- Turiel, E. (1978). The development of concepts of social structure: Social convention. In J. Glick & A. Clarke-Stewart (Eds.), *Personality and social development, 1*. New York: Gardner Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th Ed., Vol. 3, N. Eisenberg, (Ed.), *Social, emotional, and personality development*, pp. 863–932). New York: Wiley.

- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development, 23*, 136–154. doi:10.1016/j.cogdev.2007.04.001
- Turiel, E., Killen, M., & Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, functions and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology, 29*, 124–130. doi: 10.1348/026151010X532888
- Visu-Petra, L., Cheie, L., Benga, O., & Alloway, T. P. (2011). Effects of trait anxiety on memory storage and updating in young children. *International Journal of Behavioral Development, 35*(1), 38–47. doi:10.1177/0165025410368945
- Wainryb, C. (1991). Understanding differences in moral judgments: The role of informational assumptions. *Child Development, 62*, 840–851. doi:10.2307/1131181
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press.
- Wilson, M. B. (2013). *Teasing, Tattling, Defiance and More... Positive Approaches to 10 Common Classroom Behaviors*. Turners Falls, Massachusetts: Northeast Foundation for Children Inc.

- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, *13*, 103–128. doi:10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Wyman, E., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2009). Young children understand multiple pretend identities in their object play. *British Journal of Developmental Psychology*, *27*, 385–404. doi: 10.1348/026151008X322893
- Xu, F., Bao, X., Fu, G., Talwar, V., & Lee, K. (2010). Lying and truth-telling in children: From concept to action. *Child Development*, *81*, 581–596. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01417.x
- Xu, F., Luo, Y.C., Fu, G., & Lee, K. (2009). Children's and adults' conceptualization and evaluation of lying and truth-telling. *Infant & Child Development*, *18*(4), 307–322. doi:10.1002/icd.631.

Appendice (versione italiana)

1. La ricreazione

- Mentre i bambini stanno facendo ricreazione, Valerio/a prende in giro un/a compagno/a, dicendogli/le che è grasso/a.
- Raffaello/a ha visto quello che ha fatto Valerio/a e va a dirlo immediatamente alla maestra.

2. Seduti composti

- A scuola si sta seduti composti nel banco, ma Valentino/a si mette con le ginocchia sulla sedia.
- Angelo/a ha visto quello che ha fatto Valentino/a, ma decide di non dire niente alla maestra.

3. La torre alta

- Carlo/a ha costruito con i cubi una torre molto alta, ma quando Michele/a si alza, senza volerlo urta il banco di Carlo/a e fa cadere la torre, che si rompe in tanti pezzi.
- Mario/a ha visto quello che ha fatto Michele/a e va a dirlo immediatamente alla maestra.

4. Lavarsi le mani

- È l'ora della merenda, i bambini sanno che devono mettersi in fila per lavarsi le mani, prima di mangiare. Ma Alessio/a non vuole aspettare il suo turno e si mette davanti agli altri per fare più in fretta.
- Paolo/a ha visto quello che ha fatto Alessio/a, ma decide di non dire niente alla maestra.

Appendix (English version)

1. The break time

- While the children are taking their break, Jack/Carol makes fun of one of her/his classmates, calling her/him fatty.
- Bradley/Jane sees what Jack/Carol has done and immediately tells the teacher.

2. Sit up straight

- In class children must sit up straight, but Ben/Clare is kneeling on the chair.
- Jim/Mary sees what Ben/Clare has done, but he/she decides not to tell the teacher.

3. The high tower

- George/Tracy has built a very high tower using his/her blocks, but, when Tom/Emily stands up, he/she accidentally bumps into George's/Tracy's desk and knocks over the tower, which collapses.
- Chris/Maggie sees what Tom/Emily has done and immediately tells the teacher.

4. Washing hands

- It's break time, the children must get in line to wash their hands before having their snack. But Paul/Jessica doesn't want to wait for his/her turn, so he jumps the queue to get his/her snack quicker.
- Kevin/Hayley sees what Paul/Jessica has done, but he/she decides not to tell the teacher.