

IL RUOLO DELLA FIABA NELL'EDUCAZIONE AMBIENTALE: IL *CASE-STUDY* ANDERSEN

MARIA RUGGERO

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

maria.ruggero@uniba.it

Abstract

(ITA) Il saggio si propone di valutare come il genere fiabesco costituisca uno strumento nevralgico ai fini della sensibilizzazione riguardo le urgenti tematiche *green*. Dopo un'introduzione relativa alla funzione pedagogica ed educativa della fiaba, in relazione ai più recenti studi legati all'ecocritica nell'ambito della letteratura per l'infanzia, si considerano degli esempi puntuali mediante l'analisi di alcune fiabe di Hans Christian Andersen, *La margheritina*, *L'abete*, *Il lino*, al fine di dimostrare come specifiche dinamiche narrative fungano da strumento di evocazione, visualizzazione, immedesimazione facilitando l'acquisizione di competenze trasversali legate ad una maggiore responsabilizzazione e ad una *call to action*. La conclusione dimostra come la costruzione narrativa e linguistica di queste "fiabe ecologiche" sin dalla fine dell'Ottocento contribuisca a veicolare la problematica visione della natura ai bambini, ma anche ad innescare in loro un senso di salvaguardia dell'ambiente.

PAROLE CHIAVE: letteratura per l'infanzia; fiaba; dialogo ecocritico; pratica didattica; competenze trasversali.

(EN) The essay aims at evaluating how fairy tales represent a central tool which can be used in order to raise awareness about the urgent environmental debate. After an introduction on the methodological approach and on the pedagogical function of children's literature, based on an ecocritical dialogue, I will analyse three Andersen's fairy tales: *La margheritina*, *L'abete*, *Il lino*. I will show how three narrative mechanisms, the evocation, the visualization and the identification actively contribute to the acquisition of soft skills connected to a *call to action* and to a more evident sense of responsibility towards the external and natural reality. The conclusion shows how the narrative and linguistic representation conveys a problematic vision about the ecosystem, but, at the same time, it involves readers, it activates an aware sense of preservation of the environment and promotes the development of soft skills.

KEYWORDS: children literature; fairy tales; ecocritical dialogue; teaching practice; soft skills.

1. Narrazione e ambiente: una prospettiva metodologica

L'attuale e problematica realtà dell'Antropocene ha determinato la nascita di un interesse sempre più crescente in merito alla rappresentazione dell'ambiente nella letteratura per l'infanzia,

funzionalmente ad una didattica propedeutica alla sensibilizzazione delle nuove generazioni. Il substrato che alimenta gli studi critici è fortemente metodologico e si lega all'esigenza di impostare quanto viene definito un «dialogic space in teacher education»¹ (Goga et al, 2023: 1434) letto come uno «space of reflection and exploration of new possibilities»² (Goga et al, 2023: 1435), individuando nel dialogo ecocritico un approccio didattico attivo che possa implementare il pensiero critico e l'acquisizione di specifiche competenze trasversali:

The aim of introducing ecocritical dialogues in teacher education is to reconfigure and revise teaching practices, based on the view that such practices demand critical thinking and collaboration, also directed specifically towards examining the ways in which we think and talk about human relationship(s) to the natural world³. (Goga et al, 2023: 1431)

Nell'ambito dell'importanza della sostenibilità ambientale richiamata dall'*Agenda 2030* e dall'OECD, *The Future of Education and Skills. Education 2030*, lo sviluppo di queste *soft skills* connesse ad un maggiore pensiero critico e ad uno spirito più cooperativo, risulta necessario ai fini di una *call to action* in merito all'urgenza della questione ambientale. Sulla base di queste riflessioni preliminari è stato valutato il complesso letterario rivolto ai bambini considerando la cosiddetta *Nature-in-Culture Matrix*, configurata come strumento didattico attivo nell'ambito dell'educazione ambientale: «the NatCul Matrix is a grid for the discussion of different materials, texts, and practices. Finally, the matrix is in dynamic dialogue with, and challenges, main figures of thought in the environmental discourse, making such figures of thought part of education»⁴ (Goga et al, 2023: 1431):

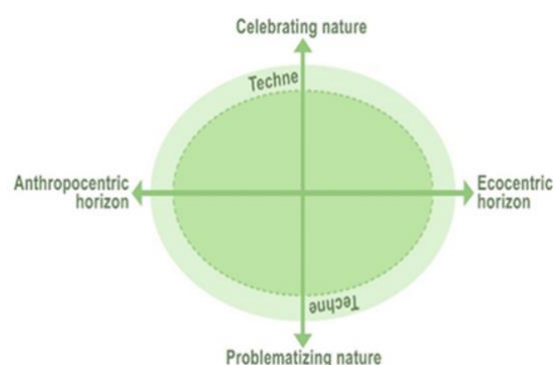


Figura 1.
The Nature-in-Culture Matrix. (Goga et al., 2018: 12)

La matrice rappresenta lo schema analitico funzionale alla rappresentazione della natura e del suo rapporto con l'uomo nell'ambito della letteratura per l'infanzia, configurandosi come strumento di discussione, analisi ecocritica e comparazione testuale. Esso consta di due assi, uno orizzontale che si muove da una prospettiva antropocentrica ad una ecocentrica, e un asse verticale che richiama un'attitudine celebrativa della natura e del suo rapporto con i bambini e adulti ed una che, diversamente, è orientata alla problematizzazione. Il termine *techné* rievoca l'arte della creazione,

¹ «Spazio dialogico nella formazione degli insegnanti». Tutte le traduzioni sono mie.

² «Spazio di riflessione e di esplorazione di nuove possibilità».

³ «L'obiettivo di introdurre dialoghi ecocritici nella formazione degli insegnanti è la riconfigurazione e la rivisitazione delle pratiche didattiche, partendo dal presupposto che tali pratiche richiedano pensiero critico e collaborazione, anche diretti specificamente ad analizzare i modi in cui pensiamo e parliamo della relazione umana con il mondo naturale».

⁴ «La NatCul Matrix è una griglia funzionale alla discussione di diversi materiali, testi e pratiche. Infine, la matrice dialoga dinamicamente e sfida le principali figure di pensiero nel discorso ambientale, rendendo tali figure di pensiero parte dell'istruzione».

implicando come l'elaborazione letteraria sia forgiata da un narratore che colloca e posiziona il lettore e la sua narrazione all'interno di questi assi. Attualmente, come osserva Guanio-Uluru, «the problematizing stance is increasingly common in more recent texts, especially those oriented towards the representation of human Anthropocene impact»⁵ (Guanio-Uluru 2023: 151). Soprattutto negli ultimi anni, dunque, la letteratura per l'infanzia si è affiancata ad uno studio teorico e critico nei confronti della rappresentazione della natura assumendo come necessario un cambiamento metodologico nella didattica che tenga conto dello sviluppo di un pensiero critico. Da questo substrato orientato ad un dialogo ecocritico, la suddetta matrice si configura come uno strumento analitico e critico cruciale che veicola i nuovi obiettivi *green* comunitariamente condivisi.

Sulla base di queste riflessioni, valutando come gli studi ecocritici considerino l'Ottocento, e, nel dettaglio, il Romanticismo europeo come il punto di partenza della riflessione e della problematizzazione ecologica⁶, si ambisce ad analizzare alcune fiabe dell'autore danese Hans Christian Andersen (1805-1875) al fine di appurare come la suddetta matrice sia in realtà applicabile non solo ai più recenti testi letterari, ma che già queste fiabe, attualmente definibili come ecologiche, racchiudano tutti gli elementi costitutivi dello schema precedentemente considerato, vertano su una duplice prospettiva, antropocentrica ed ecocentrica, si muovano significativamente da una celebrazione ad una problematizzazione della natura, veicolando le iniziali preoccupazioni sul futuro dell'ambiente in seguito all'embrionale avvio dei processi di industrializzazione.

2. La rappresentazione della natura

Tentativi di sensibilizzazione e di denuncia sono stati già messi in atto nel corso della prima metà dell'Ottocento e tre fiabe di Andersen, *La margheritina* (1838), *L'abete* (1844-46), *Il lino* (1848-49), costituiscono una prova decisiva, veicolando una modernità talmente disarmante da prestarsi all'attuale *ecocritical dialogue*.

I tre testi condividono la centralità dell'elemento naturale, di appartenenza al mondo vegetale, che viene evocata sin dal titolo. In un contesto di crescente subordinazione della realtà naturale rispetto all'uomo emerge sin dall'inizio un rovesciamento della stessa sostituita da un punto di vista ecocentrico: l'ambiente non si configura come oggetto, bensì come soggetto. Di fatto, in tutte le fiabe proposte, si verifica un'inversione del punto di vista ordinario: sono gli elementi naturali che spesso raccontano, dalla loro prospettiva, il fenomeno che stanno passivamente subendo. Lo straniamento, il cambiamento sul piano diegetico, risulta funzionale ad una maggiore presa di coscienza da parte del lettore, che, assuefatto a specifiche forme di rappresentazione ed accettazione della realtà circostante, è costretto a mettere in discussione il complesso valoriale. L'analisi testuale che segue si inserisce metodologicamente come strumento di comprensione di questo sistema evidenziando lo *shift* cognitivo che coinvolge il discente.

Si prende dapprima in considerazione la fiaba *La margheritina*. L'*incipit* è il seguente:

Stammi a sentire!

Laggiù in campagna, vicino alla strada maestra, c'era una villa: l'hai certo vista anche tu, una volta o l'altra! Davanti c'era un giardinetto con tanti **fiore** e una cancellata **dipinta**, e lì accanto, sul ciglio di un fossato, era spuntata una margheritina, tra la più **splendida** erba **verde**. Il sole

⁵ «L'atteggiamento problematizzante è sempre più comune nei testi più recenti, specialmente in quelli orientati alla rappresentazione dell'impatto umano dell'Antropocene».

⁶ Si rimanda a riguardo, tra gli altri, a Rigby K., 2004, *Topographies of the sacred : the poetics of place in European Romanticism*, University of Virginia Press, Charlottesville; Davies J., 2022, "Romantic 'Ghost Acres' and Environmental Modernity." *Studies in Romanticism* 61 (2), pp. 203-27; Heringman N., 2023, "Introduction: Romantic Writing and Ecological Knowledge", *Studies in Romanticism*, 62 (1), pp. 1-7.

brillava su di lei **caldo e glorioso** come sui **grandi, bellissimi** fiori del giardino, e per questo essa cresceva a vista d'occhio. Eccola lì, una mattina, tutta sbocciata, con i suoi **piccoli petali bianchi luminosi** disposti come tanti **raggi** intorno al piccolo sole **giallo** al centro. Non le passava neppure per la mente che nessuno l'avrebbe notata lì nell'erba, e che era un povero fiore trascurato da tutti, anzi, si sentiva così felice, e si volse verso il sole, alzò lo sguardo verso di lui e stette ad ascoltare l'allodola che cantava nell'aria. (Andersen 2005: 102)

Il primo aspetto che emerge dal contesto è il riferimento al lettore e il diretto coinvolgimento di quest'ultimo, al fine di renderlo apertamente partecipe degli eventi che si stanno per verificare. L'imperativo che funge da *incipit* risulta, infatti, funzionale ad attirare e a mantenere l'attenzione. Al contempo, la creazione di un'immagine condivisa, una villa, di certo, si esplicita, conosciuta anche dal lettore, contribuisce attivamente alla formazione di un terreno cognitivo comune funzionale ad avvicinare emotivamente il più possibile il bambino alla realtà proposta. Dal coinvolgimento, infatti, scaturisce una desta attenzione. Segue una rappresentazione amena del paesaggio circostante che si lega all'antropomorfizzazione dell'elemento naturale, espresso, in tal caso, dal sentimento della felicità provato dalla margherita. La visualizzazione, consentita tramite l'uso di una descrizione vivida, celebrativa e dettagliata, mediante aggettivi e sostantivi, evidenziati da me nel testo, afferenti al campo semantico della bellezza, della luce, dei colori, insieme al coinvolgimento del lettore e l'antropomorfizzazione consentono l'avvio di un processo di immedesimazione e di una diversa comprensione della realtà, scardinando la precedente. La compartecipazione del discente si verifica anche mediante l'evocazione di un contesto a lui indubbiamente vicino:

La piccola margheritina era contenta come se fosse stato un giorno di festa grossa, e invece non era che un lunedì e tutti i bambini erano a scuola. Mentre quelli stavano seduti nei loro banchi e imparavano tante cose, lei se ne stava immobile nel suo piccolo gambo verde, e apprendeva dal sole caldo e da tutto quello che la circondava come sia grande la bontà divina [...]. (Andersen 2005: 102)

Il narratore stabilisce una relazione tra l'ambiente naturale circostante, vivificato mediante sentimenti e pensieri umani, nella loro semplicità facilmente intuibili dal bambino, e la realtà scolastica che avvicina alla dimensione di quest'ultimo. Questa realtà idilliaca, attentamente costruita e che veicola la bellezza della natura intoccata dall'uomo, viene bruscamente problematizzata dalla presenza di un'allodola che «era stata fatta prigioniera e se ne stava in gabbia, vicino alla finestra aperta», dove la chiusura determinata dalla prigionia si lega dicotomicamente alla possibilità della libertà veicolata dall'opposizione spaziale gabbia / finestra aperta. L'animale infatti:

[...] cantava del giovane grano verde sul campo e dello splendido viaggio che egli poteva intraprendere nell'aria, librandosi sulle ali. Il povero uccello non era certo di buon umore, rinchiuso nella gabbia. (Andersen 2005: 103)

L'amenità del libero spazio naturale si lega ad una prima scena destabilizzante che implicitamente complica la celebrazione precedente e richiama l'azione abusiva da parte dell'essere umano nei confronti, in questo specifico caso, del mondo animale, che, diversamente dalla contentezza della margherita, prova un senso di tristezza. Diversamente dall'iniziale allodola che cantava nell'aria, il narratore, in maniera dicotomica, presenta un'ulteriore immagine della realtà animale, quella resa prigioniera; al canto libero si oppone il lamento, alla possibilità di librarsi nell'aria, per contrasto, si presenta una gabbia che limita il movimento e l'espressione naturale dell'allodola, poco dopo infatti si afferma «il povero uccellino si lamentava forte della libertà perduta, e sbatteva le ali contro le sbarre di ferro della gabbia». Tramite la dicotomia, Andersen veicola due realtà divergenti: la prima parte della fiaba si caratterizza per la celebrazione dell'inviolata natura, che, priva degli atteggiamenti abusivi degli uomini, si trova in equilibrio nel proprio ecosistema, la seconda parte della fiaba risente dell'azione umana, che ingiustamente si immette nell'ordine della natura, creando squilibri ed instabilità. Il discente, assuefatto alla realtà celebrativa, di cui, mediante le tecniche narrative

precedentemente enucleate, si *sente* ora parte, viene subito messo davanti ad una dimensione opposta, innescando un cambiamento sul piano percettivo e, di conseguenza, contribuendo allo sviluppo di competenze critiche che portano all'elaborazione di semplici ma decisivi quesiti: perché si verifica questo? chi è il responsabile? Il repentino cambiamento del parametro cognitivo, per ritornare al precedente schema, non scatena nel lettore una mera e passiva accettazione del processo, ma determina la ricerca della motivazione di questa rottura, attribuibile, come si scoprirà subito dopo in maniera esplicita, all'azione umana. Il destino dell'allodola anticipa quello della flora, in quanto subito dopo:

In quel momento uscirono dal giardino due ragazzetti: uno aveva un coltello in mano: grande e tagliente come quello adoperato dalla ragazza per tagliare i gambi dei tulipani. Si diressero proprio verso la margheritina, che non riusciva a capire quale intenzione avessero. (Andersen 2005: 104)

Se la gabbia si configura come lo strumento dell'imprigionamento arbitrario, dove, però, l'agente viene strategicamente omesso, il coltello rappresenta un ulteriore mezzo di illegittima devastazione della realtà circostante incidendo negativamente sui ritmi di vita della flora. Davanti a questi due strumenti e davanti l'immagine dei due ragazzi che commettono il misfatto, il lettore ottiene una risposta alla sua implicita domanda, rinforza la competenza critica soprattutto comprendendo il valore della responsabilità delle proprie azioni e delle nefaste conseguenze *sul* mondo naturale circostante. La fiaba termina sia con la morte dell'allodola sia con la fine ignobile della margheritina:

Solo l'indomani mattina vennero i bambini, e vedendo l'uccello **morto, piansero, piansero** molte **lagrime**, e lo deposero in una **tomba** graziosa, che ornarono di petali di fiori. La piccola **salma** fu messa in una bella scatola rossa: dovette esser **sepolto** con onori regali, povero uccellino! Quando era vivo e cantava lo avevano dimenticato, lo avevano lasciato languire nella gabbia senza il necessario, ed ora gli tributavano tanti onori, spargevano per lui tante **lagrime**! Ma la zolla di terra con la margheritina fu gettata via, nella **polvere** della strada maestra, e nessuno pensò a lei, che aveva sofferto più di tutti per il povero uccellino, e che sarebbe stata tanto felice di poterlo consolare. (Andersen 2005: 105)

La problematizzazione emersa nel corso della narrazione si chiude con la distruzione dell'ecosistema naturale ed animale, in contrasto con l'*incipit*, che evocava aggettivi e sostantivi celebrativi afferenti alla luce e alla bellezza. In questo caso, emerge il campo semantico della morte, del dolore, della sofferenza. Il florido e fertile «giardinetto con tanti fiori», che rievoca la realtà di un *locus amoenus*, si trasforma alla fine «nella polvere della strada maestra», in particelle aride e sterili. Andersen denuncia l'ipocrisia e l'atteggiamento errato che gli esseri umani assumono verso il mondo naturale, compiendo azioni di immotivata devastazione, mancanza di rispetto, trascuratezza ed incapacità di prendersi cura di una realtà che viene considerata, antropocentricamente, *solo* in relazione alle esigenze e ai desideri dell'essere umano. Il narratore enfatizza, infatti, la duplice attitudine dell'uomo: la sofferenza finale si lega ad una precedente incuria e negligenza, al contempo, la preposizione avversativa *ma* veicola come nonostante la consapevolezza dell'errore si continui a perseverare nella noncuranza dell'ambiente: la margheritina viene, infatti, gettata via, vivendo sino alla fine sentimenti umani legati alla sofferenza e alla consolazione. Come si può appurare, applicando la suddetta matrice, come principio metodologico e come strumento didattico che innesca una riflessione attiva nel discente, emerge come la narrazione risenta di tutti gli elementi enucleati: in primo luogo, dalla celebrazione si passa alla problematizzazione, in secondo luogo, un narratore onnisciente sposta la mera prospettiva umana verso una più naturale, presentando gli eventi dal punto di vista dell'allodola e della margherita. La costruzione testuale è organizzata in maniera pedagogicamente educativa: è il bambino che, avvicinato alla realtà naturale tramite strumenti conoscitivi a lui noti, riesce ad effettuare un passaggio di matrice critica che passa per la domanda più frequente introdotta dal "perché" e che conduce a sua volta, al valore della responsabilità, esplicitamente richiamata nel finale. Il narratore, infatti, insistendo sull'atteggiamento errato dei bambini che fino alla fine agiscono in

maniera impropria verso il mondo naturale e presentando una dimensione tetra e grigia, ambisce apertamente ad enfatizzare lo sbaglio, con un chiaro obiettivo di insegnamento, di sensibilizzazione, di cambio attitudinale, che passa, nel discendente, per il pensiero critico e, quindi, per il rispetto e per la cooperazione.

Nella realtà ottocentesca, dove l'azione antropocentrica è sempre più predominante, Andersen rovescia, mediante uno straniamento diegetico, il punto di vista, presentando il medesimo schema narrativo anche nella fiaba intitolata *L'abete*. Anche in questo caso, la possibilità di espressione concessa al mondo vegetale, come forma di antropomorfizzazione umana, contribuisce sia ad un capovolgimento prospettico sia a veicolare apertamente una natura sofferente per le azioni umane. Nuovamente la narrazione si apre contestualizzando la presenza di un abete, definito, «molto grazioso», in un bosco dove conduce amenamente la sua esistenza, in quanto «aveva largo spazio, poteva godere il sole, l'aria non mancava e tutt'intorno a lui crescevano molti suoi compagni grandi, abeti e pini», (Andersen 2005: 191). La vita gradevole si scontra con le azioni degli esseri umani in quanto poco dopo si sostiene:

D'autunno venivano sempre i boscaioli ad abbattere alcuni degli alberi più alti; questo avveniva ogni anno, e il giovane abete, che si era fatto bello grande ormai, rabbriviva a pensarci, perché quegli alberi **grandi e stupendi** cadevano a terra con un orrendo schianto; poi gli strappavano via i rami, ed essi restavano **tutti nudi, così esili e magri** che **quasi non si riconoscevano più**; poi venivano caricati sui carri e i cavalli li conducevano via dal bosco. Dove li portavano? quale sorte li aspettava? (Andersen 2005: 191-192)

Come nella fiaba precedente, l'abete assume accezioni antropomorfizzate, in quanto l'abbattimento degli alberi e la misera fine che essi fanno comporta il suo rabbrivire. Il cambiamento rispetto all'azione degli esseri umani è mediato da una trasformazione semantica che coinvolge gli aggettivi che qualificano gli alberi: se prima essi vengono designati come «grandi e stupendi», successivamente all'azione umana, mediata dal verbo “strappare” che rievoca il “tagliare” della fiaba precedente, essi sono «esili e magri», quasi irriconoscibili. Lo *shift* cognitivo, che il lettore subisce secondo la dinamica celebrazione / problematizzazione, viene intensificato dalla presentazione delle domande dirette, che costituiscono un ulteriore *escamotage* narrativo funzionale al suo coinvolgimento e all'elaborazione di una riflessione e di una valutazione sugli eventi. Andersen ragiona in maniera temporale sull'ecosistema naturale, esso viene definito e risente di specifiche conseguenze *dopo* l'azione umana. Il processo di estrazione dal terreno viene descritto, tuttavia, tenendo conto di una prospettiva ecocentrica:

La scure penetrò profondamente nel midollo e l'albero cadde a terra con un gran sospiro; senti dolore, e un languore che non gli permetteva di pensare ad alcuna felicità; era triste staccarsi dal suolo, dalla zolla dov'era nato, sapeva bene che non avrebbe rivisto mai, mai più, i vecchi cari compagni, i cespugli e i fiorellini attorno a lui, oh! forse neppure gli uccelli. Non era davvero lieto il distacco! (Andersen 2005: 193)

La descrizione risente di tratti legati all'antropomorfizzazione con il riferimento al midollo, al sospirare, e, soprattutto, al sentimento del dolore, della rassegnazione, della tristezza, fortemente evocata anche in dicotomia rispetto al contesto precedente in cui egli viveva piacevolmente e felicemente, secondo stati d'animo semplici, vicini alla realtà del discendente.

Nella fiaba precedente emergeva l'atteggiamento di arbitraria noncuranza e di distruzione, in questo caso si evince il fine utilitaristico, in quanto l'abete diventa funzionale alle amene e superficiali attività dell'uomo, in quanto esso viene adornato come albero di Natale. Tuttavia, trascorso il momento in cui gli uomini lo utilizzano sfarzosamente, apprezzandolo esteticamente, e l'abete stesso se ne compiace, emerge la sua fine:

«Ora ricomincia la festa!» pensò l'albero; ma quelli lo trascinarono fuori dalla stanza, su per le scale, in una soffitta, e lo buttarono in un angolo buio, dove non penetrava nemmeno un po' di luce. «Che significa questo? - pensava l'albero, - cosa mi faranno ascoltare?». Si appoggiò al muro e restò lì a pensare - tempo ne aveva a sufficienza, poiché passarono giorni e notti; nessuno veniva lassù, e quando finalmente capitava qualcuno, era soltanto per posare qualche cassetta in un angolo; l'albero era già mezzo nascosto, si sarebbe creduto che l'avessero dimenticato del tutto. (Andersen 2005: 195)

Andersen enfatizza l'aspetto utilitaristico nei confronti dell'albero: esso viene gettato con noncuranza in una cantina buia mettendo in scena una dicotomia tra le rosee aspettative dell'abete che nuovamente spera di essere abbellito e l'effettivo utilizzo da parte dell'uomo:

Una mattina presto, allorché venne della gente a rovistare in soffitta; furono spostate delle casse, l'albero fu tirato fuori dall'angolo; a dir la verità lo gettarono alquanto rudemente sul pavimento, e poi subito un domestico lo trascinò verso le scale, dove splendeva la luce del giorno. «Ora ricomincia la vita!» pensò l'albero, che sentiva l'aria fresca e i primi raggi del sole, e si trovò nel cortile. [...] - Ora voglio vivere! - esclamò pieno di gioia [...]. (Andersen 2005: 197)

All'aspirazione dell'abete, che adesso ambisce alla vita e rievoca la sua «fresca giovinezza nel bosco», si oppone la realtà della vita umana, mediata dallo spazio antropizzato del pavimento, delle scale, del cortile, e che irrispettosamente non tiene conto delle esigenze dell'ecosistema:

Arrivò il domestico, che tagliò l'albero a piccoli pezzi, ne fece un fascio che divampò con una bella fiammata sotto il grande paiolo; si sentirono allora dei profondi sospiri e ogni sospiro sembrava un piccolo sparo; allora i bambini che stavano giocando, accorsero e si misero davanti al fuoco, guardandolo fisso [...]. I bambini giocavano nel cortile; il più piccolo aveva sul petto una stella d'oro che l'albero aveva portato nella sua più felice serata; ora era finita e finito era l'albero, e così anche la storia. Finito, finito, così finiscono tutte le storie! (Andersen 2005: 198)

Nuovamente, come da schema narrativo già visto, la morte dell'albero viene espressa da verbi che rievocano la realtà del sentire umano, funzionalmente ad una sensibilizzazione. Ai reiterati sospiri dell'abete si oppone, anche qui in maniera simbolicamente ripetuta, il gioco dei bambini nel cortile che veicola l'insofferenza nei confronti di quello che succede nella realtà circostante. La fiaba, dunque, viene costruita sulla base di una specifica prospettiva: un narratore onnisciente mette in scena le aspettative e i sentimenti dell'abete, che viene presentato nella sua accezione antropomorfizzata e che spesso interrompe il narratore ed esprime apertamente se stesso. In concomitanza, il narratore mette in scena la cruda realtà dell'utilitarismo umano, smentendo gli ingenui desideri dell'abete. Si esprime il passaggio da un uso superficiale dell'ambiente, che denuncia la mancata serietà degli esseri umani, allo sfruttamento e al totale ed arbitrario deterioramento dell'elemento naturale. Come per la fiaba precedente, il narratore tenta il coinvolgimento del discente, presentando uno schema fisso con l'iniziale rappresentazione di una realtà amena ed il successivo rovesciamento mediante un'azione abusiva da parte dell'uomo. Le tre dinamiche, visualizzazione, antropomorfizzazione, coinvolgimento mediante domande dirette e la presentazione di una realtà infantile, si legano all'enfasi su una prospettiva più ecocentrica auspicando una riflessione, una presa di coscienza e, potenzialmente, una *call to action*, che, come la Storia insegna, all'epoca non fu recepita. Come avveniva per la fiaba precedente, se nel corso della narrazione il discente è incoraggiato a pensare criticamente agli eventi, alla loro motivazione e alla loro correttezza etica, il finale risulta particolarmente di impatto. Il narratore, infatti, denuncia l'indifferenza dei bambini e la distruzione arbitraria dell'ambiente, consentendo al discente di riflettere criticamente sulla giustezza dell'atteggiamento.

L'ultima fiaba che si prende in considerazione e che potrebbe rientrare nel contesto didattico dell'educazione ambientale, funzionalmente all'*ecocritical dialogue* precedentemente evocato, è *Il lino*, scritto dieci anni dopo rispetto a *La margheritina*.

Lo schema narrativo risulta sempre il seguente con l'iniziale presentazione di una realtà amena, significativamente priva della presenza umana:

Il lino era in fiore. Aveva bellissimi fiori blu, morbidi come le ali di una falena, o forse ancora più morbidi. Il sole splendeva sul lino e le nuvole di pioggia lo innaffiavano, e a lui piaceva come a un bambino piace essere lavato e avere un bacio dalla mamma; i bambini diventano ancora più belli e lo stesso accadeva al lino. (Andersen 2005: 316)

La presentazione della bellezza massima del lino si affianca ad una similitudine con la realtà infantile, e questa corrispondenza con il mondo dei bambini rientra in quelle dinamiche già messe in atto da Andersen funzionali all'immedesimazione e ad una comprensione della realtà che non sia più antropocentrica, ma che possa tenere conto del rispetto di un ambiente vivo, assimilabile al mondo umano.

L'amenità della vita del lino viene bruscamente interrotta dall'arrivo degli uomini che, come nei due casi già considerati, implica un rovesciamento narrativo netto:

Ma un giorno arrivò della gente che, afferrato il lino per il ciuffo, lo strappò con tutte le radici, che male faceva! Poi lo misero nell'acqua, come se volessero affogarlo, poi lo misero sul fuoco, come se volessero arrostarlo, che atroce dolore! [...] Ma andò sempre peggio. Il lino venne spezzato, tritato, battuto, diliscato o chissà come si dice! Poi arrivò alla conocchia e snurre, snurre, era impossibile raccogliere i propri pensieri! (Andersen 2005: 316)

Come si verificava per la precedente fiaba, si enfatizza un atteggiamento dicotomico tra la condizione amena del lino e l'azione abusiva, illecita, messa in atto dall'essere umano. Alla stregua dei verbi "tagliare" e "strappare", che possiedono una valenza semantica forte, anche qui emergono verbi quali "strappare", "spezzare", "tritare", "battere" che si legano alle reazioni antropomorfizzate della fibra e al sentimento del dolore sia fisico che mentale. Il discente subisce il passaggio dall'esaltazione alla problematizzazione, chiedendosi, criticamente, la ragione e la giustezza dell'azione umana sull'ambiente, enfatizzata dal sentimento di sofferenza provato dal lino. Questi subisce poi un processo di manifattura in quanto:

La tela fu portata in casa, fu messa sotto le forbici. Come tagliavano, come squarciavano, e l'ago come pungeva, perché arrivò anche lui! Non si provava nessun piacere! Ma la tela si tramutò in dodici capi di biancheria [...] Passarono gli anni, infine non ce la fecero più. [...] Furono strappati a brandelli; pensarono che fosse tutto finito, poiché furono tritati, macerati, bolliti e altro ancora che neppur loro sapevano, poi divennero una bella carta bianca, finissima. [...] (Andersen 2005: 317)

Il processo di cambiamento del lino sotto varie forme, passando dalla biancheria alla carta, viene interrotto dai pensieri e dalla prospettiva della fibra con le sue riflessioni e le sue illusioni che si scontrano con la realtà dei fatti:

Un bel giorno tutta la carta fu messa nel camino a bruciare, dato che non si poteva vendere al droghiere per avvolgerci zucchero e burro. Tutti i bambini di casa erano accorsi perché volevano vederla mentre prendeva fuoco, volevano vedere le scintille rosse in mezzo alla cenere, che sembrano fuggire lontano, e inaspettatamente poi si spengono una per una, sono i bambini che escono da scuola, e l'ultima scintilla è il maestro; loro credono sempre che sia già andato via, e invece eccolo che arriva un po' dopo gli altri. (Andersen 2005: 318)

In maniera molto suggestiva, l'immagine delle scintille in mezzo alla cenere che si spengono viene paragonata all'uscita dei bambini da scuola, dove la comparazione funge sempre da strumento di avvicinamento all'elaborazione letteraria fiabesca e all'obiettivo autoriale di sensibilizzazione tramite

la compartecipazione. Successivamente l'attenzione viene riportata sulla carta arrotolata sul fuoco e su come essa arse:

–Ora vado dritta al sole! - disse una voce nella fiamma, ed era come se mille voci lo dicessero insieme, e attraverso il camino la fiamma uscì all'aria aperta, e lì, completamente invisibili agli occhi degli uomini, perché più eterei della fiamma stessa, esseri minuscoli fluttuarono nell'aria, tanti, quanti erano stati i fiori sulla pianta di lino. Erano più lievi della fiamma che li aveva generati e quando si spensero e altro non restò se non la cenere scura, danzarono ancora una volta prima di posarsi, poi si videro soltanto le loro orme, le rosse scintille. (Andersen 2005: 319)

La rappresentazione finale del lino come cenere, sebbene descritta alquanto poeticamente, viene messa dicotomicamente in scena rispetto all'*incipit* della fiaba, quando il lino era in fiore. I processi di industrializzazione che coinvolgono la fibra naturale e che comportano le sue metamorfosi prima come biancheria, dopo come carta, terminano con la cenere, sottendendo un processo che, comunque, considera un uso ingordo della natura, nelle sue varie forme e nelle sue diverse declinazioni, e che conduce sempre alla morte, come minimo comun denominatore del finale di ciascuna fiaba. *Il lino* termina poi con l'uscita dei bambini da scuola, spostando l'attenzione sull'infante, la cui presenza ritma le varie fasi della vita del lino e che diviene strategico strumento di comparazione. Inizialmente la fibra viene paragonata ad un bambino in fasce, segue un paragone con il movimento delle scintille del fuoco e l'uscita degli studenti da scuola, il finale invece comporta una separazione tra la «cenere spenta» e i bambini che cantano attorno ad essa. La reiterata presenza dei bambini come forma di paragone tra la vita della natura e la vita degli studenti, considerando anche il divergente finale, contribuisce ad avvicinare più facilmente il mondo dell'ecosistema alla realtà degli infanti. La problematizzazione che alimenta il corso degli eventi funge da strumento di definizione di un pensiero critico incentrato sulla motivazione dell'azione umana su una natura che ne soffre e sulla correttezza dell'atteggiamento. Nella fiaba, dunque, la predominante prospettiva ecocentrica, che risente di tratti antropomorfizzati per il fine di immedesimazione, contribuisce a modificare e a smussare la prospettiva antropocentrica, mettendo in scena come l'ambiente naturale recepisca e passivamente subisca le varie fasi di sfruttamento, al fine di sensibilizzare ed attivare una percezione ed un utilizzo diversi dell'ecosistema, che tenga conto della loro dimensione e che sia alimentato dal valore della responsabilità e della cooperazione.

3. Conclusioni

La realtà attuale è orientata sul piano didattico verso lo sviluppo di competenze trasversali quali la collaborazione ed il pensiero critico, in merito soprattutto, ma non solo, alla questione ambientale. Su questa base, di recente, è stato elaborato uno schema di riferimento finalizzato alla discussione e all'analisi ecocritica dei testi letterari per l'infanzia, che verte su una duplice modalità di rappresentazione narrativa della natura. Da questo articolo, emerge in maniera compensativa rispetto al quadro metodologico proposto, come questi strumenti siano stati narrativamente elaborati sin dall'Ottocento dallo scrittore Andersen, consolidando l'idea in relazione alla quale le prime preoccupazioni di matrice ecologica, con le conseguenti denunce, siano ravvisabili agli albori della Rivoluzione industriale. L'autore mette già in pratica non solo alcuni strumenti narrativi recentemente teorizzati, quali la prospettiva antropocentrica e la prospettiva ecocentrica, la celebrazione e la problematizzazione, ma nel corso della narrazione occorrono alcuni *escamotages* narrativi funzionali alla sensibilizzazione, quali la visualizzazione che innesca dei meccanismi percettivi plurimi, l'antropomorfizzazione, il diretto coinvolgimento del lettore mediante la presentazione di una realtà esterna facilmente comprensibile, mediante paragoni con la sua dimensione infantile d'appartenenza e mediante domande dirette. L'obiettivo, a partire dall'Ottocento, è sempre lo stesso: l'acquisizione di una competenza critica che possa auspicare e attivare un atteggiamento diverso, meno

antropocentrico, più ecocentrico, incentrato sulla comprensione della responsabilità delle proprie azioni.

Bibliografia

- Andersen H. C., 2005, *Fiabe*, Manghi A., Rinaldi M. (trad. it.), Einaudi, Torino.
- Buell L., 2005, *The Future of Environmental Criticism*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Davies J., 2022, "Romantic 'Ghost Acres' and Environmental Modernity", *Studies in Romanticism*, 61 (2), pp. 203-27.
- Goga N. L., Guanio-Uluru L., Hallås B. O., Nyrnes A. (eds.), 2018, *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Goga N., Guanio-Uluru L., Hallås B.O., Høisæter S.M., Nyrnes A., Rimmereide H.E. (eds), 2023 "Ecocritical dialogues in teacher education", *Environmental Education Research*, 29 (10): 1430-1442, DOI: [10.1080/13504622.2023.2213414](https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213414)
- Glotfelty C., Fromm H., (eds.), 1996, *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, The University of Georgia Press, London.
- Guanio-Uluru L., 2019, "Education for Sustainability: Developing Ecocritical Literature Circles in the Student Teacher Classroom.", *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10 (1): 5–19.
- _____, 2023, "Analysing Plant Representation in Children's Literature: The Phyto-Analysis Map", *Children's Literature in Education*, 54 (2): 149-67.
- Heringman N., 2023, "Introduction: Romantic Writing and Ecological Knowledge", *Studies in Romanticism*, 62 (1): 1-7.
- Kapusta A., 2012, "From an Eco-fairy Tale to an Environmentally Friendly Lifestyle. An Eco-friendly Reading Project by Agnieszka Marzęcka", *Journal of Education, Culture and Society* 1: 61-69.
- OECD, 2018, *The Future of Education and Skills. Education 2030*, anche online :[OECD Future of Education and Skills 2030 - Organisation for Economic Co-operation and Development](https://www.oecd.org/education/2030/) (4.3.2024)
- Rigby K., 2004, *Topographies of the sacred : the poetics of place in European Romanticism*, University of Virginia Press, Charlottesville.
- Spinozzi P., 2022, "Greening the Genre", *Iperstoria* 20: 1-15.
- Stapp W. B., 1969. "The Concept of Environmental Education", *Environmental Education* 1: 30–31.
- UN General Assembly, 2015, *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, online: [Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development | Refworld](https://www.un.org/sustainabledevelopment/) (4.3.2024)