

Милан Д. Вурдеља
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српску књижевност
са јужнословенским књижевностима

УДК: 371.3::821.163.41-93
821.163.41-93-32.09 Раичковић С.

НАРАТИВИЗАЦИЈА ФОРМАТИВНОГ ИСКУСТВА У ВЕЛИКОМ ДВОРИШТУ СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА

Айспиракѝ: Методолошки приступ аутобиографским или аутофикционалним књижевноуметничким текстовима изискује подробније разматрање начина на које се естетски посредује претпостављено аутентично искуство. На примеру обраде приповедне збирке *Велико дворишће* Стевана Раичковића, назначени проблем биће у овом раду сагледан у светлу специјалних (стручних) наставних метода, али и одређених концепата који порекло имају у психологији. Предмет изучавања, према томе, биће репрезентативне кратке приче из Раичковићеве збирке, које се тумаче на различитим нивоима обраде, и то са становишта применљивости рецепцијске и феноменолошке методе, уз обазриво и узрасту примерено актуелизовање неколиких поставки теорија културе. Напослетку, биће испитана и делотворност тзв. „доживљајног контекста” као модуса промишљања формативних искустава која су у *Великом дворишћу* наративизована, уз посебну пажњу која се поклања пролошкој ауторовој белешци као својеврсном паратекстуалном елементу од изразите (ауто)поетичке важности.

Кључне речи: Стеван Раичковић, *Велико дворишће*, формативно искуство, аутофикција, час обраде наставног градива.

Обим овде понуђеног истраживања прозне збирке *Велико дворишће* Стевана Раичковића умногоме је диктиран одредницама које сачињавају наслов рада. Као део домаће лектире, Раичковићева књига показује се подстицајном за испуњавање низа образовних и, уже посматрано, естетских циљева на којима се заснива наставна обрада књижевности за децу, али су они, шире посматрано, битно условљени васпитним садржајима који се том приликом испољавају у овим приповеткама.

Обелодањена 1955. године, збирка *Велико дворишће* припада првој фази Раичковићевог стваралаштва, времену у ком је постао запажен песник, понајвише захваљујући поетским књигама *Песма њишине* (1952) и *Балада о њредвечерју* (1955). Иако се у *Великом дворишћу* примећују препознатљива

Раичковићева расположења и лирска оптика кроз коју проговара о стварима, прва прозна књига за децу у ауторовом опусу није донела само окушај у прозном изразу, него и осетно померање стваралачког ракурса ка такозваним реалијама из сопственог искуства, одакле се од самог почетка, од уводне белешке „уз књигу”, конституише и аутобиографско писмо као поетичка новина у датом тренутку. Мада ће аутор у поменутој белешци имплицитно своје детињство одредити као „ведрији део потуцања, са неким сенкама рата” (Раичковић 1998: 10), прилежно читање *Великог дворишта* у већој мери оправдава опаску Петра Пијановића, по којој „у овој књизи игра, разбидрига и наивна дечја радост једва успостављају равнотежу са патњом и бригом” (Пијановић 2005: 72).

Већ први сусрет са *Великим двориштем* открива осетну значењску и композициону условљеност, каткад и узглобљеност приповедака које чине збирку. Осим што је главни фактор међусобне повезаности прича исти приповедач који носи са собом аутобиографски субјективитет, уочљива је развојна линија по којој се сећања и формативна искуства нижу, тако да последња прича на изванредан начин затвара егзистенцијални циклус јунака. Због тога при именовању жанровске природе ове збирке имамо на располагању неколике могућности: аргументовано се може говорити и о новелистичком венцу, и о елементима слободно компонованог аутобиографског романа, и о, користећи се млађом одредницом, *coming-of-age* прози. Све ове могућности индиректно утичу на процес наставне обраде збирке јер пре свега помажу наставнику да не превиди важност узрочно-последичних односа међу наративизованим искуствима која и са ученицима треба прокоментарисати како би се уверљивије образложиле фигуре одрастања.

Да би размотрили симболику наслова, ученике треба подстаћи да рефлектују очекивања која су имали пре читања *Великог дворишта*, а иза тога сопствено искуство „посете” том дворишту, у складу са значењем *aisthesis*-а о ком рецепционисти пишу да „именује основно естетичко искуство да једно уметничко дело може освежити опажање ствари, које је навика отупела” (Јаус 1978: 393).

Узевши у обзир целокупност значења која у збирци попримају дечакови мисаони и емотивни одговори на изазове одрастања, осећај лагодности који, претпоставићемо, при првом сусрету доноси синтагма „велико двориште”, биће преображен у сложенији сплет осећања и утисака.

Сагласно њима, „велико двориште” ће по сврсисходној наставној интерпретацији бити „премештено” у симболички опсег у који су уведени и неизвесност, слутња, горчина спознаје, саосећање, великодушност, пожртвованост итд., све оно што је дало печат формативним искуствима дечака из збирке. Интуитивно установљење овакве вишезначности, на којој почива

сусрет са збирком која предочава немире и ускушења њиховог вршњака, ученике ће на прави начин привести поетици coming-of-age прозе. Даљи функционални и образовни циљ коме се овим путем усмерава обрада збирке тиче се утицања на читалачке преференције ученика, међу којима ће се наћи тзв. омладинска литература са сличном тематиком.

При читању збирке са предумишљајем наставног контекста у ком ће се њена естетика актуелизовати, важан део претпостављених васпитних циљева групише се око психолошког феномена који је у приповеткама са посебном наклоношћу аутора наративизован, а који се овом приликом именује као ексклузивитет формативног искуства. Према томе се на овај феномен надовезује одређена и одмерена идентификација, тј. прецизније, емпатски однос ученика према искуствима фиктивног вршњака који је главни јунак збирке.

Како би се захваљујући анализи ових искустава досегли што виши наставни резултати, потребно је руководити се неком од методичких „платформи” за изучавање приповедне збирке у школама. Према томе, концепт издиференцираног тумачења збирке сходно различитим нивоима тумачења, каквим га је представила Љиљана Бајић у књизи *Методички приступи збирци приповедне прозе*, у овом случају не само што обезбеђује целовит увид у поетику Раичковићевих кратких прича, већ помаже и бољем разумевању разноврсности формативних искустава која стиче јунак, сукцесивно се „селећи” из једне приче у другу. Провизорно, у овом реферату ће, у светлу повлашћеног питања о литераризацији формативних искустава, бити назначени проблеми које испоставља тумачење неколико кратких прича на нивоу приказа, односно осврта, те приче „Прва зарада дрвене Марије” на нивоу интерпретације.

Најпре, сетимо се изразито, прекретничког значаја који пубертет има по развој индивидуе, а о чему надахнуто пише психолог Ерих Нојман: „Критеријум 'одраслости' лежи у томе да је индивидуум изведен из породичног круга и упућен у свет великих родитеља живота. Због тога доба пубертета одговара времену поновног рађања и симболике која представља саморађање хероја у борби са змајем” (Нојман 1994: 316).

Дечак *настањен* у Раичковићевом *Великом дворшћу* води непрестану борбу са поменутиим фигуративним змајем – по осећајним исходима различитим изазовима ратне и сиротињске свакодневице. Да би се утврдила сва преимућства брижљивог бављења овим тематско-мотивским склопом, потребно је да наставник има у виду пуно значење формативног искуства које се, не без разлога, везује за период адолесценције, за период „буре и олује” или „новог рођења”, како га назива један од родоначелника психологије детињства, Стенли Хол (Хол 1904: 13).

Пошто се претпоставља да ће приповетка „Хлеб, дечак и пас” рано бити уведена као један од тематских рукаваца наставне обраде, дијалог са ученицима неизоставно ће се, како поводом проблема карактеризације главног јунака, тако с обзиром на главна осећања која приповедач настоји да изазове код реципијента уметничког света, дотаћи етичке димензије описане ситуације. У средишњој, динамично онеобиченој сцени ове кратке приче, Милан, приповедачев пријатељ, и његов пас Кића боре се за парче немарно баченог хлеба.

Усмеравајући дијалог на часу, наставник сугерише ученицима интимну вредност коју упамћени догађај има за главног јунака збирке, те утиче на маркирање његових рефлексива и изграђеног етичког става који се назира у самом финалу приче. Раичковићев приповедач се, без даљњег, болно суочава са пошастима оскудице и глади које га у датом тренутку своде на нагонску потребу, једнако као и пријатељевог љубимца, те их игром случаја стављају у главне улоге једног тужног и гротескног неспоразума.

Укључивши ову проблематику у задатке за истраживачко читање, наставник може очекивати спремност ученика да усвоје срж идејности каква одликује причу „Хлеб, дечак и пас”, али и знатан број осталих приповедака које сачињавају збирку. Дату идејност представља, пре свега, слика дечака која мења слику човека, на којој се рано почињу оцртавати трагови животних удара на достојанство. Схватајући да се човек без кривице може затећи у срамним околностима – каква је она коју је испровоцирала банална чињеница глади – приповедач, дакле ауторов фикционални двојник, стиче знање које има формативну вредност. Овоме у прилог иду закључни искази: „Не знам, чини ми се да су ми ишле сузе на очи. Нисам сигуран, али, чини ми се...” (Раичковић 1998: 58).

У светлу претходно вербализоване самосвести у тренутку изнуђеног губљења достојанства („Хитнуо сам је [каменицу, прим. М. В.] полако у правцу пса, као да у исто време молим за опроштај” (Раичковић 1998: 57)), читалац стиче утисак о приповедачкој интервенцији која потиче из позиције одраслог субјекта, што само потврђује дубинску знаковитост једне успомене из детињства.

Овако испољена способност приповедача да разуме невоље свог ближњег јесте оно што ученици треба васпитно да усвоје премештајући се, колоквијално речено, „у туђу кожу”. Тачније, ако се разматра сврсисходна идентификација са светом књижевног јунака, а која може имати своје место у склопу рецепцијског метода, онда је у овом случају важно да се ученици ставе у позицију приповедача који стиче увид у важну животну истину, а не да се – што је уосталом и васпитно контрапродуктивно – као читаоци идентификују са екстремним стањем у ком се затекао.

Форме приповедања које су заступљене у Раичковићевим кратким причама такође се намећу за сагледавање у светлу формативног искуства које као тематски материјал условљава њихово естетско дејство. Ученици ће лако утврдити како је, без изузетка, прво приповедно лице оно које читаоцу предочава догађаје, али би пожељно било мотивисати их да примете дискрепанцију која се јавља у приповедачком субјекту као директном дериивату пишчеве личности. На маркираним местима у тексту се, наиме, добро испољава дистанца одраслог приповедача према дешавањима из сопственог детињства, а која призива у причу. Овај случај није свеprisутан, што показује већ уводна прича – „Дечак у прозору” – сачињена као дирљиви опис боловања у детињству, прожет слатко-горким вињетама у којима учествују лекар, забринути родитељи, али и магичан поглед на пролазнике што се виде са прозора болесничке собе. Ова прича отпочиње у *in medias res* маниру: одрасли приповедач је изнова утеловљен у болесном дечаку какав је некада био, и управо ово измештање доприноси интензитету наративизованих доживљаја.

Премда поједине реминисценције, дакле, не подразумевају претходно конституисање приповедачког субјекта у временском исечку који је удаљен од наративизованих догађаја, корисно је да ученици не превиде поетичке импликације приповедачеве начелне дислоцираности. Када је реч о узрасту шестог разреда, примарно је усвајање интимне вредности коју искуства описана у причама попримају сходно чињеници да после низа година које стоје између два тренутка постојања – оног у дечаштву и оног у ревитализованим сећањима на дечаштво – писац одређеним доживљајима изнова удељује изразиту пажњу. Од секундарног значаја била би, узрасту једнако прилагођена, терминолошка одредница приповедне перспективе кроз коју је преломљен садржај прича на већ описан начин.

Једна од методичких могућности које зарад остварења овог васпитног исхода стоје наставнику на располагању јесте активирање тзв. доживљајног контекста кроз краћи уводни разговор који би претходио дијалошком приказу приповетке, а који би, такође мотивишуће, ученике наводио да се присете и пред одељењем саопште своје реалне доживљаје који би били поредиви са искуством тематизованим у Раичковићевим причама.

Питање доживљајног контекста у наставном проучавању ове збирке повлачи за собом извесне недоумице, јер у пракси може искрснути проблем непримерене идентификације као последице учениковог прекомерног иницијалног ослањања на нека сопствена искуства из стварности, а која наставник „износи на видело” како би мотивишућим разговором, не уско везаним за књижевноуметнички свет дела, заинтригирао аудиторијум и пребацио његов фокус на сродна искуства из поменутог, фиктивног света. Разлог је

томе већ одавно познат у теоријским круговима рецепциониста: „Психички процес код примања текста није у примарном обзору естетског искуства ни пошто само произвољан слијед само субјективних дојмова, него извршивање одређених упута у процесу усмјеривања опажања, који се по својим конститутивним мотивацијама и изазовним сигнаlima може схватити и текстнолингвистички описати” (Бекер 1986: 256).

Из тог разлога, подразумева се да наставниково усмеравање дијалога на часу треба да буде обазриво јер се, на пример, ученички осврт на ситуације из свакодневице, у којима су деловали као да су одрасли и тиме пријатно изненадили одрасле из свог окружења, показује корисним по питању сустицања појединачног и општег искуства у причама, као што је она под насловом „Корњаче”, о којој ће више речи бити у наставку.

Сагласно изнијансираности збирке *Велико двориште* по питању наглашености теме искустава која утиру пут одрастању, могуће је ову тему везивати за друге мотивске комплексе. Другим речима, наставник може да планира изучавање формативног искуства у Раичковићевој збирци као једног од интеграционих чинилаца обраде.

Примера ради, битан протежни мотив у причама („Туга”, „О псу који је можда путовао”) јесте дечакова љубав према животињама, па се у том смислу сасвим плаузибилно са ученицима може повести разговор о врлинама које је појединац у прилици да усаврши захваљујући бризи за вољену животињу. Међутим, у краткој причи каква је „Туга”, јунак се сусреће са знатно сложенијим искуством које је суштински прожето једном појавом са метафизичким покрићем, а то је смрт. Зато опраштање од три прасета које је покосила сточна зараза обележава, условно речено, иницијацију у свет одраслости, ако је један од његових предзнака свест о сопственој и туђој коначности на овом свету.

Ова димензија приповедачевог интимног „познања добра и зла” не сме бити одстрањена из закључака до којих ученици треба да дођу током дијалога на часу. Један од важнијих васпитних циљева са тим у вези јесте поимање туге која је истакнута у наслову приповетке као, у одређеним тренуцима, вредног, безмало драгоценог осећања захваљујући ком човек, баш као и Раичковићев дечак-двојник, интензивније схвата неке околности егзистенције. Указивање ученицима на начелно непријатна осећања као природна и ни у ком случају срамотна, представља значајну „закулисну” васпитну вредност ове приче.

Најзад, интересантно је уочити на који начин приповедна инстанца у Раичковићевој краткој причи – а она је битно аутобиографски, ако не аутофикционално постављена – кроз реминисценцију побеђује трауматски доживљај некадашњег дечака, што је у складу са закључцима из области

психологије: „Механизми интелектуализације и сублимације, који се по први пут и интензивно разрађују у овој фази [фази конкретних операција, прим. М. В], ипак не могу да одраде сав посао када је обрада трауматских доживљаја у питању” (Стојиљковић 2015: 103).

У којој мери је трауму могуће превазићи или предупредити захваљујући љубави према породици која постаје залог за одважан подухват ученици увиђају током интерпретације приповетке „Прва зарада дрвене Марије”. Усредсређујући се, овог пута, не само на најбитнија својства текста и приче, што је био случај са досадашњим тумачењем приповедака, ученици вођени наставниковим радним налозима у целости усвајају знања о формалним аспектима приповедања (удео првог приповедног лица, динамичност опсервације) и идејном распону приче који је у првом реду базиран на могућности појединца да самосвојним поступањем доведе у питање неутемељене представе које о њему имају ближњи (насловни фразеологизам¹). Наставник изнова планира узрасту прилагођени разговор о формативном искуству кроз које јунак пролази као о проблему који обезбеђује свестранији увид у наведене елементе приповетке.

Тако се питања која ученици посебно треба да размотре односе пре свега на емоционални порив који дечака води кроз опасну авантуру крађе трешања од бугарских окупатора. Наставник треба да истакне и афирмише привлачност коју протагониста има у оку читаоца, последично томе и дубљи смисао његовог подухвата, као што треба да, уколико ученици самостално не дођу до овог одговора, укаже на то да пуну свест о правим разлозима дечачког неваљалства приповедач добија тек као одрасла особа. Од помоћи у овом захтеву могу бити ефектни усмени осврти на контекст других прича са сличном дискрепанцијом у себи, или пак ретроспектива на Раичковићеву аутобиографску белешку у књизи. На пример, прича „Корњаче” базирана је на истоветној „замени улога”: дечак и рођак Недјељко покушавају скупити корњаче не би ли их трампили за храну намењену пуној кући одраслих који су се због ратних недаћа у њу уселили. Наводећи ученике да што свестраније експлицирају чудну жељу двојице дечака да на сваки начин допринесу бољитку породице – иако у томе, практично, неће успети – наставник, без сувишних речи, изнова указује на истинкт или интуицију које могу стајати у корену формативног искуства.

Већ помињани значај суптилне замене улога, на којој се темељи опис формативног искуства у овој причи, подстицајан је за аналитички осврт у

¹ Стилска улога овог, семантички ексклузивног дела текста, може бити прокоментарисана уз активирање унутарпредметне корелације са фразеологизмом као ученицима по правилу занимљивом језичком темом.

настави тим више што се жеља двају дечака да превазиђу „овласти” које су им наложене узрастом испрва не излаже непосредно. Тачније, приповедач без поближег објашњавања, пошто се присети да су у породичној „енклави” у ратним данима владали глад и оскудица, напосто вели: „Једне вечери, између коњушара, Неда и мене пао је чудан пословни договор” (Раичковић 1998: 49). На извештан начин немушта, а суштински интуитивна потреба двојице дечака да ближњима у тешким околностима буду од помоћи, ученицима кроз коментарисање њеног наглог остварења бива упечатљивије разоткривена у свом васпитном покрићу, што опет постаје јасније у завршним, комично интонираним деловима приче, којима се сугерише да поступање дечака, премда номинално јесте преступ, има спасоносно значење хуманости у околностима које стоје управо наспрот њој.

Треба истаћи и значај осврта на пролошку Раичковићеву белешку. Са једне стране, она би представљала вид растреситог спољашњег локализовања збирке, а са друге би на упечатљив начин верификовала разлоге због којих неколика искуства која је писац описао у књизи за његово бивше „Ја” играју формативну улогу. Славећи детињство, на местима му одајући почаст и лирски му удељујући примат у односу на друга раздобља живота, аутор сопствено искуство у приметној мери универализује.

Такође, исповедни тон који провејава кроз ову белешку код ученика изазива утисак поверења и обостраног разумевања када је реч о имагинарном дијалогу који као читаоци воде са светом у ком Раичковићев јунак одраста. Неопходно је, дакле, не третирати Раичковићеву белешку као пуки паратекстуални елемент, поготово по питању формативних искустава која су тематизована у причама, јер се захваљујући њој она ишчитавају кроз призму аутентичности, као што попримају и другачији осећајни тоналитет, неретко и анегдотални (нпр. у причи „Фијакер господина Ледерера”). У крајњој линији, и финална, епонимна прича збирке, са својом разгранатом симболиком „великог дворишта” (простор игре у природи / простор слободе / простор драгих опасности и одрастања), умногоме дугује меланхолији која се успоставља у пролошкој белешци, а која онда прати дечаково успињање степеницима одрастања.

Неколико кратких прича из *Великог дворишта* не проговара о догађајима који су за собом оставили дубљи траг у приповедачевој личности. Такве приче разобличују „баук” одрастања кроз носталгичне вињете у којима се зрцали једноставност и непатвореност детињег искуства. У „Причи о лопти”, рецимо, ништа се друго суштински не укључује у предмет приповедања изузев анегдоталне представе о неиздржљивој привлачности игре, због које група дечака уз велике напоре скупља потребан новац и купује „фудбал” да би – после једног метатекстуалног коментара који у шестом разреду основне

школе не треба битно коментарисати – купљена лопта игром случаја истог дана била пробушена, а дечаци остали тужни као да су имали смртни случај у породици. Приче налик овој, на сетно-комичан начин растеређују тематски доминантан оквир који творе сељења, оскудице, стрепње и бојазни у рату и слично. Осврт на њих би наставној обради донео разноликост при атрибуирању формативних искустава периоду у развоју личности, сагласно чему би ученици схватили наивност детета као специфичну вредност која може опстати и исказати се чак и у најтежим околностима.

При тумачењу *Великог дворишта* Стевана Раичковића фантазијској чулности ученика треба, према свему до сада реченом, допустити да се више-мање несметано оствари у асоцијативној сфери: тако што ће ученици у доживљајима и искуствима дечака из *Великог дворишта* проанализити оно што је за сваког од њих лични корелатив са стварношћу.

Онај рукавац збирке у ком запаженију улогу има одрасли дечак, пишчев двојник или писац сам, пуну смисаону легитимацију добија у насловној приповеци која затвара збирку. Њоме се приповедачево детињство на изванредан начин фаворизује по питању искуственог богатства у поређењу са детињством његовог малог сина, које пролази у ужурбаном окружењу једног велеградског солитера. Најистуренији мотив целокупне збирке, мотив дворишта са свом просторном симболиком која га прати, у низу упамћених слика које су донеле многобројне селидбе, аргументује танкоћутност приповедачеве, односно пишчеве личности. Нота меланхолије лебди над овом фабуларно неразрађеном приповетком, чија композиција поседује нешто од узрочно-последичне увезаности афективних сећања. По питању формативних искустава која су посвећено тематизована кроз претежни део збирке, приповетка са функцијом епилога пре свега служи еманацији носталгије као сентимента који везује одрастање за неумитан проток времена. Шестацима ће, по свој прилици, пажњу више заокупити друге приповетке, у којима не постоји преминање статичких мотива; међутим, од наставника се очекује да истакне дубље значење које има оваква завршница збирке јер се њоме свеукупно искуство „бившег дечака” – да се послужимо једном насловном синтагмом Ивана В. Лалића – задева у чежњив поглед ка времену које је ишчезло, али и даље има снагу открочења и чини се да фундаментално утиче на оформљеност приповедачког субјекта приликом чина прихватања садашњости. Изналажење читалачког уживања у прози са оваквим рефлексивним покрићем поставља се, тако, као даљи наставни циљ, васпитне и функционалне природе у исти мах, а који је између осталог условљен обрадом збирке *Велико двориште*.

Описани фокус који се приликом обраде *Великог дворишта* управља ка теми формативног искуства на рачун ког је дечак као књижевни јунак

промовисан у субјект способан да превазиђе незавидне животне околности, отвара простор за уочавање његове узорности у васпитном домену. Последишно, ученику се суптилно пружа могућност учења по моделу, што је у индиректној вези са концептима који приписују узорност одређеном књижевном лику јер се узор може схватати и као облик социјалног учења. Такво учење подразумева „усмереност особе која учи на појединца чије се понашање, мишљење и ставови вреднују као узорни, па се као такви мотивисано усвајају” (Павловић 2014: 12). Нису ли управо искуства других, која промишљамо или прижељкујемо као своја, имајући у виду њихово богатство, она која особито мотивишуће утичу на наш избор моралних узора?

ИЗВОР

Раичковић (1998): Стеван Раичковић, *Велико дворишће*, Београд: ЗУНС/БИГЗ/СКЗ.

ЛИТЕРАТУРА

- Бајић (1994): Љиљана Бајић, *Методички приручници збирци приповедне прозе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Деретић (1983): Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Нолит.
- Бекер (1986): Miroslav Beker, *Suvremene književne teorije*, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Јаус (1978): Hans Robert Jaus, *Estetika recepcije*, Beograd: Nolit.
- Николић (2012): Милија Николић, *Методика наставе књижевности и српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Нојман (1994): Ерих Нојман, *Историјско порекло свесћи*, Београд: Просвета.
- Павловић (2014): Миодраг Павловић, *Васпитне вредности узорних ликова у прозним делима из школског програма, Сиреми се да говориш*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: Српска књижевна задруга / Учитељски факултет.
- Стојиљковић (2015): Aleksandra Stojiljković, *Trauma u detinjstvu, Godišnjak za psihologiju*, XII/14, 99–116.
- Хол (1904): Stanley Hall, *Preface, Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, New York: D. Appleton and Co.

Milan D. Vurdelja

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of Serbian Literature

with South-Slavonic Literatures

NARRATIVISATION OF FORMATIVE EXPERIENCE IN STEVAN RAIČKOVIĆ'S *VELIKO DVORIŠTE*

Summary: Methodological approach to autobiographical or autofictional literary works demands a detailed examination of ways in which authentic experience is aesthetically represented. The paper deals with the interpretation of Stevan Raičković's collection of short stories *Veliko dvorište* (1955), from the point of view of certain primarily psychological concepts. Some of the representative short stories are analysed on different levels of interpretation, from the point of view of reception theory and phenomenology, using some age-appropriate notions from culture theory.

Keywords: Stevan Raičković, *Veliko dvorište*, formative experience, autofiction, literary analysis in teaching.