1 ILUSTRÁCIA A DIEŤA

1. 1 Umenie, ilustrácia, detský výtvarný prejav

Jedným z dôvodov, prečo nerozumieme a nedokážeme oceniť umenie, obzvlášť súčasné, je aj ten, že sme mali nedostatok príležitostí (ak vynecháme sporadické návštevy galérií) sa s ním stretnúť už v školských laviciach. S umeleckým dielom sa deti v mladšom školskom veku spravidla v škole nezaoberajú. Argumentuje sa tým, že dieťa mladšieho školského veku nie je ešte dostatočne zrelé na vnímanie umeleckého diela, pretože nemá dostatok poznatkov, aby sa mohlo umením zmysluplne zaoberať. Ak však zvolíme vhodné metódy práce s umeleckým dielom, ktoré v tomto období najčastejšie supluje ilustrácia (ilustrácia často predstavuje prvý kontakt dieťaťa s umením) a alternatívne formy preferujúce aktívny prístup detí k umeniu (napríklad metódy zážitkového vyučovania, animačné, dramatické formy výučby a pod.), budú mať prvé kontakty s umeleckými dielami sľubné dôsledky už aj na základnej škole. Učitelia sú do značnej miery zodpovední za to, ako sa budú deti správať voči umeniu v budúcnosti, či ho príjmu alebo odmietnu. Výsledky empirických výskumov (Aissen-Crewett, 2001/2002, s. 32), predovšetkým v USA a Nemecku ukázali, že deti sú už v mladšom školskom veku schopné recipovať umelecké dielo, a to vtedy, keď majú dostatočnú podporu a sú správne usmerňované dospelými aj učiteľmi.

Pochopeniu vzťahu dieťaťa k umeniu napomôže porovnanie vzťahu k umeniu u dospelého jedinca, kde umenie plní iné funkcie. Podľa Leva Semjonoviča Vygotského na detskom chápaní umenia sú prekvapujúce dve veci: po prvé – od útleho veku existuje špeciálne psychologické ladenie, ktoré poukazuje na to, že pre dieťa je umenie psychologicky spriaznené s hrou; po druhé – dieťa svoju kresbu nepovažuje za umenie, kresba je pre dieťa hrou. Prvoradým sa stáva proces sám, hra s materiálom, jeho kombinácia. Deti si cenia vlastné uspokojenie z tvorenia viac než výsledok tvorby. Z toho vyplýva, že pri tvorivej slohovej, divadelnej, výtvarnej, atď. činnosti detí má väčší význam samotný proces tvorby a až na druhom mieste výsledky tohto procesu. Navonok sa to prejavuje aj tým, že dieťa je maximálne upútané svojou témou dovtedy, kým na nej pracuje. K produktu svojej tvorivosti je už oveľa ľahostajnejšie. Rozdielny postoj dieťaťa a dospelého k výtvarnému umeniu ovplyvňuje aj skutočnosť, že máloktorý dospelý človek sa aktívne venuje tvorivej výtvarnej činnosti (výnimkou sú profesionálni tvorcovia).

Veľa zaujímavých podnetov pre výučbu (konkrétne pre prácu s knihou) prináša projektové vyučovanie, ktoré výrazne mení pedagogický proces na školách. Okrem iného obsah ilustrácie v knihe môže zaujímavo prepojiť literárnu a výtvarnú výchovu. Mnohé príklady uvádzajú odborné štúdie Boženy Šupšákovej (1999), Radka Horáčka (1994), Věry Roeselovej (1997) a iné. Aj z tohto dôvodu môžeme uvažovať o blízkom vzťahu umenia a tvorivej výtvarnej činnosti detí. Umenie v súvislosti s výtvarnou výchovou evokuje predstavu činnosti žiakov, ktorí pracujú so základnými výtvarnými technikami (kreslenie, maľovanie, modelovanie) a tradičnými výtvarnými postupmi. Výtvarná interpretácia ilustrácie sa môže stať zaujímavým inšpiračným podnetom pre výtvarnú tvorivosť detí a ozvláštniť tak proces recepcie literárneho diela.

Detské kreslenie a literárne témy majú interdisciplinárny charakter, pretože medzi detským čítaním a kreslením (ktoré bolo podnietené čítaním), existuje recipročný vzťah. Cieľom takého vzťahu je hľadanie spoločných čŕt medzi ilustráciou a skúsenosťami z vlastnej výtvarnej činnosti, ktoré mu umožnia a uľahčia prijímanie ilustračného a literárneho diela. Dieťa tak „vstúpi“ do umeleckého sveta prostredníctvom vlastnej tvorivej činnosti. Z nej profituje výtvarná i literárna výchova. Ak dieťa čerpá pre svoju výtvarnú aktivitu námety z literárneho textu, tie sú zároveň aj objektom spätného pôsobenia, vnútornej kultivácie, utvrdzovania čitateľských zážitkov. Podľa Jána Poliaka (1983) sa dieťa pri „literárnom kreslení“ sústredene vracia k tomu, čo sa mu zo slovesných diel odtlačilo do pamäte, sprítomňuje si dej, hrdinov, atmosféru atď. Usiluje sa tlmočiť niektorý moment alebo celkový dojem zo slovesného umenia, a to rečou liniek, farieb, prípadne rečou tvarovanej hmoty. Už samotná voľba textu pre výtvarnú interpretáciu prezrádza jeho literárnu kultúru a celkový zážitok z prečítanej knihy.

Je všeobecne známe, že umením a výtvarnou činnosťou je podporovaný aj kognitívny rozvoj dieťaťa. Po prvýkrát definoval umenie ako poznanie W. Humboldt (in Kulka 1991). Konštatoval, že umenie vedie k poznaniu múdrosti a jedným z jeho hlavných cieľov je poučovať a bádať. Tento názor sa stal ústredným princípom mnohých teoretických prác. Podobné stanovisko neskôr vyjadril Jaromír Uždil: „Dětské kreslení nejenom dokumentuje poznání světa, ale také ho náležitě rozvíjí. Sama potřeba zobrazit vyvolává nutnost lepšího (hloubšího a vědomějšího) poznání“ (Uždil, 1984, s. 96). A na inom mieste dodáva: „Dítě se už v mateřské školce snaží kreslit jedného nebo druhého rodiče a pak rychle přenáší schopnost hodnocení taky do své výtvarné činnosti. Děti již lehce rozeznávají osobný sloh jedného umělca od druhého a často jsou schopné

překvapivých zovšeobecnení“ (Uždil, 1984, s. 225). Aj Gita Kardošová sa dotýka úzkeho vzťahu medzi umením a poznaním: *„Detská kresba je zámernou a uvedomelou realizáciou predstavy, ktorá sa v procese vytvárania rozvíja a obmieňa. Výtvarnými symbolmi dieťa dynamicky a živo vyjadruje svoj vlastný detský svet, prostredníctvom individualizácie a abstrakcie, špecifickej pre detský výtvarný prejav“* (in Rankov, 1991, s. 43).

Citácie dokumentujú úzky vzťah medzi poznaním a umením, vrátane výtvarného prejavu. Z toho vyplýva, že tak praktická, ako aj receptívna výtvarná činnosť dieťaťa podporuje jeho všestranný rozvoj. Napomáha riešiť otázky komunikatívnosti umenia, vrátane knižných ilustrácií.

1. 2 Význam ilustrácie

Z pedagogického pohľadu je treba uviesť experimentálne výskumy na deťoch vo veku od troch do deväť rokov, ktoré potvrdzujú[2], že v predškolskom a mladšom školskom veku majú na efektívne učenie detí osobitný význam obrazové prezentácie. Iné výskumy[3] ďalej sumarizujú, že obrazy[4] sa zapamätávajú rýchlejšie ako slová, a že to platí tak pre detských, ako aj dospelých príjemcov.

Iní autori v procese recepcie ilustrácie vyzdvihujú zážitkovosť. É. Souriau v *Encyklopédii estetiky* (1994; heslo: ilustrace) píše, že obraz či obrázok, všeobecne vytvárame preto, aby sme inšpirovali k sneniu. Prostredníctvom farieb i dokonalou kresbou vzbudzuje pozornosť toho, kto ich vníma. Prináša nové podnety a nápady, podnecuje city. O význame ilustrácie pre deti sa podobne vyjadruje aj napríklad Ján Baleka (1997, s. 360): „Důrazní funkci ma ilustrace v knihách pro děti, kde přímo souvisí s vytvářením plastických představ a v dětském syntetickém vnímaní vstupuje s textem v jednotu významovou i estetickou.“ Podľa Jaromíra Uždila dieťa „pracuje“, keď vníma, počas práce sa vnem mení na zážitok: „Bez zasob představ a schopností vytvářet nové, by veškeré čáry, skvrny a barvy ilustrací neožili“ (Uždil, 2002, s. 101).

---

[2] Experimentálne výskumy na skupine 3 – 9. ročných detí v 70. rokoch 20. storočia viedli, okrem iných, D. Entwisle a W. Huggins (in Włodarski – Matczak, 1992).

[3] Pozri Słońska, I., 1977.

[4] Pojmy obraz a ilustrácia môžu byť v širšom významovom rozsahu vzhľadom ku knižným ilustráciám používané zameniteľne, pretože oba pojmy vyjadrujú symboly, významové kódy, ikonické odkazy vyjadrené jazykom vizuálneho umenia. Tak ako obraz, môže byť realizovaný ľubovoľnou výtvarnou technikou, tak aj ilustrácia môže byť interpretáciou literárneho textu alebo umeleckým preformovaním videného sveta, dvojitým druhom expresie (umelcovej a divákovej).

Aj konštatovanie poľských autorov, že „nezávisle od veku si žiak prisvojuje predovšetkým to, čo je vložené do toku jeho činnosti“ (Włodarski – Matczak, 1992, s. 91) potvrdzuje, že v procese recepcie ilustrácie ide o dôležité myšlienkové a zážitkové operácie spojené s tvorivými procesmi, ktoré vyúsťujú do výtvarnej obrazotvornosti dôležitej pre celkový rozvoj osobnosti dieťaťa.

V tejto súvislosti môžeme spomenúť pedagóga, praotca ilustrovanej knihy pre deti, Jána Amosa Komenského, ktorý pertraktoval hlavný cieľ pedagogiky: vzdelávanie „ducha a reči“. Jeho výrok „...zrak má medzi zmyslami najdôležitejšie miesto...“ (in Demosfenova, 1979, s. 14), potvrdzoval úzky vzťah medzi vnímaním a myslením. Komenský sa pri kreslení obrázkov pre učebnice určené deťom osobitne koncentroval na dve veci: zvýraznenie sémantického vzťahu medzi predmetmi a porovnávanie zobrazených predmetov so samotnou skutočnosťou. Konštatoval: *„Dieťa sa pri vnímaní ilustrácie učí hľadať objekty pre svoje zmysly, aktívne poznáva vzájomné vzťahy zobrazených predmetov, overuje si ich v prírode a súčasne chápe podstatu konvenčného zovšeobecnenia v umeleckej reči obrazu. V mysli dieťaťa sa odohráva tento preň zložitý proces „manipulovania sveta“ a takto sa mu vynárajú možnosti a spôsoby, ako prakticky narábať s reálnymi predmetmi“* (in Demosfenova, 1979, s. 15). Z toho vyplýva, že reálnosť obrazu je pre dieťa rovnako zrejmá ako reálnosť života.

1. 3 Vzťah ilustrácie a textu

Vo výtvarnej teórii sa termín ilustrácia[5] vo všeobecnosti klasifikuje ako svojbytný žáner výtvarného umenia – úžitková grafika. Ilustrácia sa chápe ako výtvarné dielo v knihe, pričom umelecko-estetický pôsobí v symbióze so slovesným umeleckým dielom. Obe komunikačné zložky sú preto od seba závislé a zostávajú rovnocenné. Na rovnocenný vzťah ilustrácie a textu poukazujú takmer všetci teoretici: *„Ilustrace by měla být pořád v souladě s textem, nesmí být obyčejným doprovodem, inspiruje se literárnim dílem, ale stojí vedle něj samostatně jako rovnocenní partner“ (J. Hořánek); „Ilustrace dotváří a umocňuje atmosféru literární předlohy“ (D. Berková), alebo [...] má být osobitou a aktuálni interpretací a tím ji přiblížit čtenáři. Měla by knihu*

[5] Termín ilustrácia sa etymologicky odvodzuje od latinského slovesa *illustrare – osvetľovať, objasňovať* (Baleka, 1997, s. 142, heslo: ilustrace).

vytrhnout z estetické anonymity paperbacku, výtvarně ji poznamenat" (J. Šindelář) a pod. (in Stehlíková, 1971, s. 464).

Vzťah ilustrácie a textu je špecifický určitými vlastnosťami, ktoré sa pokúsime ozrejmiť. I. Stewart konštatuje (in Vančát, 2000): „... napriek tomu, že obrazy prenášajú oveľa viac informácií ako slová, sme odnaučili žiakov používať obrázky, pretože údajne nie sú presné. I keď obrázky nie sú presné, pomáhajú myslieť. V tejto relácii Jurij Molok (1979) zdôrazňuje, že slovo je do určitej miery abstrakciou, zatiaľ čo kresba je vizuálny a konkrétny obraz prítomnosti. Okrem toho vizuálna skúsenosť u dieťaťa často predchádza literárnej skúsenosti. Začiatkom minulého storočia ruský básnik Alexander Blok napísal: „Slovné dojmy sú pre dieťa cudzejšie než vizuálne[...], slovo je pre dieťa menej dôležité ako kresba, hrá druhé husle" (in Molok, 1979, s. 22).

Ilustrátorka Jana Kiselová-Siteková chápe vzťah ilustrácie a literárneho textu takto: „Nie je to nakreslená, namaľovaná realita, inšpirovaná literárnym obrazom, ale realita výtvarného diela inšpirovaná textom. Nezáleží na tom, čo sa zobrazí, ale ako sa to zobrazí" (in Kriška, 2002, s. 43). Zdeněk Vích v tejto súvislosti konštatuje: *„Vztah mezi strukturou ilustrace a strukturou literárni předlohy je chápan jako vztah afinity, nikoli však afinity mechanické, jako pouhého ‚odrazu' literárního díla, ale tato afinita je specifickou vztahovostí nejen mezi interními strukturami vyjadřovacích prostředků, ale i mezi příčinností těchto struktur, t. j. mezi psychologickými, biologickými, antropologickými a dalšími momenty obou „artefaktů"* (2004, s. 9). Týmto konštatovaním upozorňuje na to, že nejde len o inšpiráciu literárnym dielom, ale aj o intencionalitu diela, o jeho redukovateľnosť, ktorá sa realizuje medzi literárnymi znakmi a výtvarnými symbolmi.[6]

V týchto intenciách sa dnes vníma v detskej ilustrácii vzťah medzi ilustračným zobrazením a textom.

Podľa nášho názoru, dosiaľ najideálnejšiu interakciu ilustrácie a literárneho textu klasifikuje V. N. Ljachov (1975):

1. Priame, bezprostredné zrakové spojenie. Významová funkcia ilustrácie je priamym vysvetlením textu prostredníctvom vizuálneho obrazu a text je sprevádzaný odkazmi na ilustráciu, ktorá reálne zobrazuje popisované predmety a javy.

[6] Tu pripomíname funkciu vychádzajúcu z princípu ekvivalencie slova a ilustrácie v detskej knihe, z ich kumulácie, syntézy a vzájomnej integrácie, ktorú uvádza F. Holešovský (pozri kapitolu Klasifikácia ilustrácie a jej funkcie).

2. Nepriame, pasívne významové súvislosti textu a ilustrácie. Významová funkcia ilustrácie spočíva v doplnení textu autonómnou názornou informáciou, zaradenou z vonku, napr. pomocou dokumentu, obrázka a pod. (napr. v odbornej, vedeckej literatúre).

3. Nepriame, aktívne významové spojenie textu a ilustrácie. Úlohou ilustrácie nie je doslovné významové ujasnenie textu či jeho časti, ale aktívny výklad niektorých zložiek diela (napr. umelecká literatúra).

Predmetom nášho skúmania kontextových zložiek recepcie je predovšetkým ilustrácia umeleckej literatúry, ktorá sa vyznačuje špecifickým vzťahom k textu (na rozdiel od odborného, náučného textu). To znamená, že ilustrácia neostáva len pri „prepise" textu do inej znakovej sústavy, ale literárny text dopĺňa, rozširuje, prípadne je jeho konfrontáciou a pod.[7]

Žijeme v ére mediálnej komunikácie, kedy v medziľudskej komunikácii prevažujú vizuálne podnety. Dôležitú úlohu v poznávacích procesoch zohrávajú vizuálne komunikáty, medzi ktoré patria aj ilustrácie. Možno povedať, že ilustrácia patrí medzi najpoužívanejšie univerzálne kódy v edukačnom procese. Zobrazenie, s ktorým sa dieťa oboznamuje cez ilustráciu, je dôležité z hľadiska rozvoja jeho intelektu, a teda schopnosti zovšeobecňovať. Tento proces konfrontácie ilustrácie a textu má pre dieťa veľký význam a môže byť prospešný len v tom prípade, ak dieťa nájde v knihe nielen príbeh, ktorý ho zaujíma, ale aj ilustrácie, ktoré mu dajú možnosť zamyslieť sa a porovnávať svet obrazov so svetom skutočných vecí, zobrazenia s literárnou skutočnosťou a skutočnosťou vôbec.

1. 4 Ilustrácia a vekové kategórie detí

Zameranie našej práce vyžaduje, aby sme charakterizovali ilustrácie z aspektu vekových odlišností, pričom sa budeme opierať o poznatky vývinovej psychológie, pedagogiky, didaktiky a teórie ilustrácie. Keďže ilustrácia umeleckej literatúry nie je iba lineárnym pretlmočením literárneho textu, nemôže byť on dostatočným kľúčom k vnímaniu a chápaniu ilustrácie. Detskému čitateľovi predškolského a v prvých rokoch mladšieho školského veku je potrebné pomôcť tak pri vnímaní literárneho textu, ako aj pri vnímaní ilustrácie. Je všeobecne známe, že najmladšie deti sú schopné len vecno-

[7] Bližšie v kapitole Klasifikácia ilustrácie a jej funkcie.

predmetnej interpretácie, čo značí, že dieťa si všíma len najpodstatnejšie črty ilustrácie, t. z. postavy, výraznejšie predmety, napríklad stromy, okná, dvere, atď. Aby dieťa nezostalo na tejto najnižšej úrovni interpretácie, je potrebné adekvátnym pedagogickým vedením rozvíjať jeho recepčné schopnosti, rešpektujúc pri tom aspekt vekovej primeranosti. Podľa vekového určenia detských príjemcov klasifikujeme ilustrácie na:

a) ilustrácie pre deti a mládež,
b) ilustrácie pre dospelých.

Ilustrácie pre deti a mládež sa ďalej členia na:

- ilustrácie pre predškolský vek (3 – 6 rokov),
- ilustrácie pre mladší šk. vek (7 – 10 rokov),
- ilustrácie pre starší šk. vek (11 – 15 rokov) (Holešovský, 1977).

Inú, podrobnejšiu klasifikáciu ilustrácií podľa určenia vekovým kategóriám detí uvádza Milan Hegar (1979):

Nižší stupeň predškolského veku. Ilustrácia je dominujúcou zložkou knihy, nesie hlavnú informatívnu a obsahovú náplň. Forma ilustrácie musí zodpovedať požiadavke zrozumiteľnosti, pretože jej zmysel sa má pochopiť aj bez prítomnosti textu. Ide o prvé stretnutie dieťaťa s knihou ako predmetom, ktorého úlohou je pôsobiť na racionálnu oblasť detskej psychiky, t.z. lapidárnou formou znaku odpovedať na otázku „čo je to“. Samozrejmosťou by malo byť pochopenie rozdielu medzi objektom skutočným a objektom sprostredkovaným – medzi objektom a jeho obrazom.

Stredný stupeň predškolského veku. Ilustrácia by mala odpovedať na otázky „aké je to“ a „prečo je to“. Deti už zažívajú emocionálnu pôsobnosť ilustrácie a sú schopné si vytvárať asociačné väzby a spájať ich. Ilustrácie preto nemusia byť tesne viazané na obsah knihy.

Najvyšší stupeň predškolského veku. Ilustrácie pre tento vekový stupeň by mali byť v rovnováhe s obsahom i textovým rozsahom, mali by vysvetľovať slovný výklad. Ide predovšetkým o rozprávky, ktorých zmyslom je charakterizácia ľudských vlastností – dobro a zlo, chytrosť a hlúposť, statočnosť a zbabelosť atď. Ilustrácia by mala svojím spôsobom dokumentovať a znázorniť základné princípy dejovej osnovy. Súčasne by mala vytvárať predstavy o konajúcich osobách i o prostredí deja. Treba však pamätať na rozvíjanie imaginatívnej oblasti i na rozvoj abstraktného myslenia (ide o základnú formu myslenia v obrazoch a myslenia v pojmoch). Súčasne dochádza u dieťaťa k utváraniu systému hodnôt, a tým sa vyvíja aj schopnosť hodnotiť.

Prvý rok školskej dochádzky. Ak doteraz hlavným a často jediným prostredníkom medzi knihou a dieťaťom boli rodičia, v školskom veku vstupuje do detského života nový významný činiteľ – pedagóg[8]. Je to dosiaľ neznámy človek, limitovaný ľudskými vlastnosťami, buď so schopnosťou získať si úplne dôveru dieťaťa, alebo naopak, s predpokladom zostať cudzím elementom vstupujúcim do jeho života. Okrem vlastného výchovného a poznávacieho procesu je základnou úlohou školy vniesť do života žiaka systém v rozvíjaní logického a metodického myslenia. Ilustrácia začína plniť funkciu názorno-explicitnú alebo dokumentárnu. Jej účelom je obrazovo vysvetliť, doplniť, dokresliť, či doložiť vecný obsah knihy, ktorej je súčasťou. Nevyhnutne prevažujú požiadavky didaktického rázu, forma sprostredkovania má byť blízka predchádzajúcim vekovým typom. V tomto období už môžeme hovoriť o formujúcej sa osobnosti dieťaťa; začína sa diferenciácia záujmov a názorov. Doterajší hodnotový systém dieťaťa sa mení vplyvom kolektívu, detské myslenie sa začína emancipovať. Rodičia, ktorí boli doteraz hlavnými autoritatívnymi tvorcami výchovných zámerov, sa môžu dostať do rozporu s požiadavkami školy, ktoré sú riadené špecifickými aspektmi. Môžu sa dostať i do rozporu s vlastným myšlienkovým svetom dieťaťa. Ak má dôjsť k súladu názorov, a tým aj k jednote výchovného procesu, rodičia sa musia stať objektmi tohto procesu.

Nižší stupeň základnej školy. Vlastnú didaktickú a informujúcu funkciu knihy preberajú ilustrované učebnice. Ilustrácie by mali naratívnym spôsobom zobrazovať konkrétne výjavy, momenty alebo myšlienky, teda ich nadväznosť na obsah textu by mala byť veľmi tesná. Priamou súvislosťou s textom podporujú predstavy, okrem toho majú schopnosť cez zobrazené reálie rozvíjať u mladého čitateľa i poznanie. Navyše by mali rešpektovať požiadavku emocionálneho pôsobenia, pretože v tomto veku dieťaťa už môžeme hovoriť o utváraní estetických noriem. „Päť až osemročné dieťa je schopné pochopiť ilustrátorov umelecký zámer, ktorý je nositeľom postoja ku skutočnosti, a tak si obohacuje a prehlbuje svoj vlastný postoj a úroveň hodnotenia“ (Kloss, 1979, s. 32).

Stredný stupeň základnej školy. Ilustrácia by sa mala viazať k textu len voľne. Je textom skôr inšpirovaná, snaží sa v rovine výtvarného umenia (jeho špecifickými prostriedkami) adekvátne vyjadriť zmysel, citovú náplň, morálne a estetické poslanie slovného obsahu knihy. Podporuje imagináciu a vyvoláva vyššiu aktívnu účasť na celkovom prežívaní ilustrovaného diela. Z vývinovej psychológie sa dozvedáme, že sa u

[8] Na dieťa zároveň pôsobí prostredie školy, ktoré je celkom odlišné od prostredia s ktorým sa dosiaľ stretlo. Vstupuje do kontaktu s náhodne zostaveným kolektívom žiakov na základe vekovej príbuznosti.

dieťaťa v období okolo 8. – 9. roku rozvíja kritické myslenie. Dieťa je schopné hodnotiť niektoré estetické kvality ilustrácie (farebnosť, kompozíciu, rytmus). Dieťa vo veku 9 – 10 rokov už dokáže kriticky hodnotiť a rozlíšiť čo je morálne a nemorálne. Dovtedy to bolo pre neho otázkou konvencie, to značí, že hodnotenie bolo ovplyvňované nie na základe vlastných skúseností, ale tým, aká odpoveď sa od dieťaťa očakáva.

Aj keď sa M. Hegar pokúsil o normatívnosť a zovšeobecnenie, nemôžeme sa spoliehať na ich absolútnu platnosť, pretože sa tu stretávame s problémom subjektivity. Ľudská psychika, a detská zvlášť, je zložitá a citlivá. Pri posudzovaní vhodnosti ilustrácie v edukačnom procese by pedagógovia mali poznať základné kritériá vhodnej ilustrácie zodpovedajúce vekovým zvláštnostiam detských recipientov. Nemalo by sa pritom zabúdať aj na rešpektovanie umelecko-estetických kvalít, pretože tie determinujú výchovnú účinnosť.

Nie je našou úlohou koncipovať inú kategorizáciu podľa veku adresátov ilustrácií. Pre nás je z oboch kategorizácií podstatné, že sa budeme zaoberať recepciou ilustrácie deťmi mladšieho školského veku, konkrétne M. Hegarom uvádzaným stredným stupňom základnej školy (žiaci 4. ročníka základnej školy).