

Создание мультфильмов как творческая деятельность детей

А.А. Мелик-Пашаев*

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
zinaidann@mail.ru

Автор статьи исходит из убеждения, что адекватное восприятие произведений какого бы то ни было вида искусства предполагает наличие у ребенка собственного творческого опыта. С этой точки зрения в статье рассматриваются занятия мультипликацией как область детского творчества, общего художественно-эстетического развития и как действенное средство воспитания культурного зрителя. Раскрываются возможности мультипликации в плане общего психического развития ребенка. На фоне деградации и вытеснения из массовой школы традиционных форм гуманитарно-художественного образования именно с мультипликационной педагогикой и расширяющимся мультипликационным движением связываются перспективы обновления художественного образования как такового и возможности его влияния на общее образование в целом. Подробно рассматривается деятельность ежегодного Открытого Всероссийского фестиваля детского мультипликационного кино «Жар-птица» (г.Новосибирск) как пример успешного распространения мультипликационных практик. Анализируются причины успешности этого уникального фестиваля: атмосфера праздника сотрудничества и взаимообучения, не омрачаемого соперничеством и борьбой за места и награды, а также участие студий разного уровня и больших мастеров мультипликации.

Ключевые слова: мультипликация, мультипликационная педагогика, художественное творчество и восприятие искусства.

руках будущих просветителей мультипликация станет самым послушным и гибким инструментом образования.

Достаточно будет только знать, как им пользоваться.

Уолт Дисней

Задумываясь о взаимоотношениях детей с экраном, о нашей обязанности как-то регулировать эти отношения, мы, естественно, задаемся вопросами: какие фильмы, в каком возрасте, в каком объеме, при каком участии взрослого должен смотреть ребенок, чтобы их понять, получить пользу, а не вред, полюбить хорошее кино, а не плохое. Мы обдумываем эти вопросы с разных точек зрения: с педагогической, психологической, социологической киноведческой, терапевтической... И во всех случаях имеем в виду ребенка исключительно как *зрителя*.

Казалось бы, кем же еще может или должен быть в этой ситуации ребенок? И разве не в том наша за-

дача, чтобы растить заинтересованных, компетентных зрителей (читателей, слушателей)?

Задача, разумеется, в этом, но, если решать ее прямолинейно, то она, скорее всего, решена не будет: маленький зритель может так никогда и не стать полноценным и самостоятельным партнером в диалоге с автором экранного произведения (как и произведений других видов искусства).

Процесс художественного развития ребенка всегда двуедин. Одна его сторона — восприятие, освоение, понимание, оценивание произведений, в том числе не созданных специально для детей. Другая — приобщение к творческому опыту, самостоя-

Для цитаты:

Мелик-Пашаев А.А. Создание мультфильмов как творческая деятельность детей // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 66–71.

* Мелик-Пашаев Александр Александрович, доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем художественного развития, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия. zinaidann@mail.ru

тельное *создание* произведений того или иного вида искусства.

С первой стороны связаны главные заботы общего образования на всех возрастных этапах; вторая, казалось бы, тяготеет к области профессиональной. Однако на деле разделить их невозможно: полноценное художественное развитие ребенка предполагает одновременное (не столько в хронологическом, сколько в психологическом смысле) освоение двух взаимосвязанных позиций: позиции реципиента, т. е. воспринимающего произведение, и позиции его автора.

Читать, как говорил М.М. Бахтин, значит *читать автора*. Восприятие произведения — это особого рода диалог с автором, опосредованный художественным текстом [2]. И чтобы диалог этот был полноценным, в известном смысле равноправным, был, по выражению того же Бахтина, «сотворчеством понимающих», чрезвычайно важно, может быть, даже необходимо, чтобы воспринимающий обладал собственным опытом «бывания» в позиции автора. Тогда он «знает», *что нужно испытать*, чтобы зародился художественный образ и потребность его воплотить, а также *что нужно сделать*, чтобы этот образ стал выразительным и зажил полноценной самостоятельной жизнью, т. е. отделился от твоего непосредственного переживания, от тебя самого и мог быть адекватно воспринят другими. И это опытное знание всегда выходит за рамки того, что может быть до конца рационализировано, вербализовано, усвоено в форме информации.

Обладая таким опытом, даже очень скромным, соответствующим его индивидуальным и возрастным возможностям, ребенок вступит с автором в диалог уже как младший коллега, будет способен увидеть произведение не только со своей, но и с авторской точки зрения, с позиции авторской «внеаудимости», *знакомой ему по собственному авторскому опыту*; он станет замечать те вехи и выразительные акценты формы, благодаря которым автор воплотил свой замысел, и т.п. А при отсутствии такой психологической территории, общей и для автора, и для реципиента, знакомство с искусством чревато опасностью того, что философ А.С. Арсеньев называл «вербальным псевдопониманием».

Сказанное лишней раз подтверждает верность общепризнанного, но так и не освоенного широкой педагогической практикой тезиса М. Рыбниковой «От маленького писателя — к большому читателю». А между тем, в редких случаях, когда эта мысль последовательно реализуется, художественное развитие детей поднимается на качественно иной, более высокий уровень. Такова, например, программа развивающего обучения литературе, созданная Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской [7]. Занимаясь по этой системе, дети с первого класса создают собственные литературно-художественные тексты в различных жанрах, и благодаря этому не только раскрывают свои литературно-творческие способности, но становятся самостоятельными, компетентными и заинте-

ресованными читателями произведений мировой литературы различных эпох и направлений.

Во избежание недоразумений подчеркиваю еще раз: приводя примеры освоения конкретных видов искусства (в данном случае — художественной литературы), я имею в виду закономерности, общие для всех его видов. Но очевидно, что разные искусства не одинаково «приспособлены» для массовых, успешных проявлений раннего детского творчества. И экран создает для этого, по-видимому, наибольшие затруднения не только технологического, но и психологического порядка (например, трудоемкость, длительность процесса, отсутствие мгновенного результата). И тем не менее, существует область экранных искусств, в которой детское творчество развивается весьма успешно: область мультипликации. Это обстоятельство может оказаться весьма существенным и для будущего нашего общего образования, и, как бы неожиданно это ни прозвучало, для судеб нашего общества в целом.

Опасная реальность нынешней системы обучения детей — тот *статус ненужности*, который давно и надежно закрепился за общим художественным образованием. Считается, что заниматься «художествами» должны дети, которые проявляют особые способности и смогут, когда вырастут, работать (читать — зарабатывать) в сфере искусства. А для остальных — это необязательное баловство, даже досадная потеря времени, которое можно потратить на вещи более нужные для богатой и счастливой жизни. Такова позиция государства в сфере образования, таково, что еще хуже, преобладающее общественное, в частности, родительское мнение. Поэтому последовательное вытеснение искусства из общего и общедоступного образования на всех возрастных этапах не встречает противодействия.

А дети несут из-за этого невосполнимые потери, чреватые перекосами в развитии и личностной ущербностью. С искусствами уходит единственная область, где востребована чувственная сфера ребенка, присущая ему по природе эмоциональная отзывчивость на чувственные впечатления; где получает закономерное развитие эмоциональная сфера, пробуждается душевная отзывчивость, складывается эмоциональный интеллект, о котором стали так часто вспоминать психологи.

Хуже того, сжимается и исчезает та область, где ребенок, начиная почти с младенческого возраста, может приобретать, в доступных ему форме и объеме, опыт *творчества* в широком смысле слова, опыт авторства — зарождения и воплощения собственных замыслов, познания себя как *причиняющего*, реально присутствующего в этом мире, правомочного оставить в нем свой след.

Некогда В.В. Зеньковский убедительно показал [4], что развитие человека изначально направляется телеологически действующей внутренней энергией души, которая характеризует человека как творческое по природе существо, как потенциального автора, в конечном счете, автора собственной жизни.

Потому нетрудно понять, насколько психологически необходима ребенку актуализация этого потенциала. И потому так обоснованна позиция специалистов, утверждающих, что отсутствие «выхода» этой внутренней активности, дефицит творчества в опыте ребенка зачастую лежат в основе различных проявлений психологического неблагополучия, депрессивных состояний, явления деперсонализации (утраты чувства себя, собственной реальности), психосоматических заболеваний, асоциального поведения, саморазрушительных привычек и немотивированных преступлений. С другой стороны, во всех перечисленных случаях действенно-целительным оказывается приобщение человека к творчеству [1; 9].

Разумеется, творческий опыт можно приобрести не только в искусстве, но и во всех сферах человеческой жизни и деятельности. Но, по ряду причин, говорить о которых в рамках данной статьи нет возможности, в раннем возрасте искусство имеет в этом отношении безусловный приоритет: именно в этой области успешнее, легче, безотказнее всего приобретает психологически необходимый опыт творчества. Поэтому *катастрофически недальновидна* культурно-образовательная политика, целенаправленно «выдавливающая» искусство из общего и общедоступного образования новых поколений.

Некоторое утешение я нахожу в том, что факты утраты и разрушения культурных ценностей мы всегда замечаем и обостренно переживаем, тогда как зарождение новых, перспективных ценностей и практик может до поры до времени оставаться незамеченным или недооцененным. Сегодня такой зарождающейся и перспективной практикой мне представляется мультипликация и мультипликационная педагогика. Что дает для этого основания? Начну с фактической стороны дела.

Детские мультстудии существуют в нашей стране давно; с их деятельностью связаны и замечательные художественные достижения детей, и важные методические разработки, сохраняющие по сей день все свое значение [4]. Но сегодня ситуация, похоже, принципиально меняется. Мультипликация, как одна из многих форм так называемого дополнительного образования, готова расширяться до цельной системы общего художественного образования. Эта система может стать альтернативной традиционному, а может быть, параллельной ему и компенсирующей его стремительное «усыхание» в школьной и внешкольной действительности. Приведу только один яркий пример, иллюстрирующий это утверждение.

Одиннадцать лет назад, по инициативе одной из старейших в нашей стране Новосибирской детской киностудии «Поиск» был проведен первый открытый всероссийский фестиваль детского мультипликационного кино «Жар-Птица», в котором участвовали педагоги и дети от дошкольного до юношеского возраста из 17 региональных студий. Директором фестиваля стал руководитель киностудии «Поиск», кинематографист и педагог П.И. Анофриков.

С самого начала определились основные принципы фестиваля, во многом предопределившие успех дела. «Жар-птица» — не конкурс, где главенствует борьба за места (разрушительные последствия чего слишком понятны, чтобы на них останавливаться). Это пространство сотрудничества единомышленников, где педагоги, дети разного возраста и приглашенные мастера учатся друг у друга и помогают друг другу. Важнейшая составляющая этого взаимообучения — открытые конструктивные обсуждения всех представленных фильмов, нацеленные на помощь участникам и *делающие понятными* ту или иную оценку их работы. (Замечу, что это почти никогда не входит в программы традиционных конкурсов-современований, участники которых не получают ориентиров для творческого роста, а лишь испытывают радость, досаду или подозрения по поводу почему-то присужденных мест.)

В результате такой постановки дела на десятый, юбилейный, фестиваль съехались уже представители 54-х студий, от Петербурга до Владивостока, в том числе из малых городов, далеких поселков, национальных округов Сибири. И это лишь часть студий, родившихся за прошедшие годы в поле влияния «Жар-Птицы» и при содействии Сибирского фонда развития детского кино. Некоторые из набравшихся опыта коллективов уже сами создают аналогичные фестивали в других городах, и этот процесс, похоже, будет стремительно разрастаться.

Как участник почти всех фестивалей свидетельствую, что в описанных выше условиях начинающие, беспомощные в творческом отношении коллективы быстро эволюционируют и через 2-3 года создают фильмы, которые эксперты относят к числу лучших.

Методика расширения влияния «Жар-Птицы» проста и работает практически безотказно: личная встреча руководителей с детьми и общественностью города или села; демонстрация фильмов, созданных детьми; приглашение желающих для ознакомления с мультипликационным творчеством и первоначального обучения на ближайший фестиваль; последующее дистанцм фестивале «Жар-птица».

Разумеется, успехи описанного движения связаны с методикой преподавания мультипликации и с самой атмосферой занятий, которые характерны для «Поиска» и других ведущих студий фестиваля, когда взрослым удается сочетать необходимое педагогическое руководство с сохранением авторской инициативы ребенка и возрастной специфики детского художественного творчества. Но этому вопросу нужно посвятить отдельную статью [4; 5; 8].

Теперь — о развивающем потенциале мультипликации, о ее преимуществах, позволяющих, с моей точки зрения, связывать с ней надежды на возникновение новой формы полноценного художественного образования.

В традиционной педагогической практике художественные дисциплины существуют и осваиваются по отдельности, связи между ними возникают ситуативно, и лишь позднее делается попытка объединить

их на так называемом «знаниевом» уровне в рамках предмета «Мировая художественная культура», кстати, на наших глазах исчезающего из общего образования. Внутреннее родство искусств при таком подходе остается не пережитым и практически творчески не освоенным. Лишь в редких случаях занятий по особым, авторским, программам или в отдельных творческих студиях освоение конкретного вида искусства ведет к пониманию родства и взаимодействия всех искусств. Обычно такая задача и не ставится.

Иное дело мультипликация, которая «являет собой» это родство и взаимодействие и без него просто не существует. Работа над мультфильмом включает «все»: сочинение сюжета; подбор (сочинение) эпического, драматического или лирического литературного текста; создание живописных, графических, объемных или иных визуальных образов и музыкального (или иного звукового) ряда.

Существует еще одна составляющая, для большинства из нас не столь очевидная, но чрезвычайно важная с точки зрения профессионалов — актерская. Создавая образ персонажа, соответствующий его характеру и поведению, особенно передавая характерную пластику его движений, мультипликатор вживается в образ персонажа, уподобляется персонажу (будь то человек, животное, оживший предмет или сказочное существо). Он «разыгрывает» своего персонажа, по-актерски перевоплощается в него.

Поэтому можно утверждать, что занятия мультипликацией пробуждают и развивают весь спектр художественных способностей детей и создают благоприятные условия для того, чтобы каждый ребенок получил тот полноценный творческий опыт, о жизненной необходимости которого говорилось выше.

Столь же важно и то, что разные виды искусства входят в создание фильма не как отдельные составные части, хотя бы и пригнанные друг к другу, а как разнообразные выявления изначально единого рождающегося образа. Развитие сюжета, слово и интонация его произнесения, темпоритм фильма, краски и созвучия, стилистика всего видимого и слышимого — все это подчинено единому эмоционально-эстетическому воздействию, образует единый аккорд, или гамму чувств, которую фильм призван передать.

Поэтому, кстати, фиксация, доведение до сознания, обсуждение с детьми случаев эмоционального и стилистического несоответствия разных элементов образа (например, характера персонажа и «чтецкой» интонации, события и музыкального ряда и т.п.) создает особенно благоприятные педагогические условия для продвижения в художественном развитии детей.

В силу всего сказанного, маленький мультипликатор опытно, «осязуемо» соприкасается с таким существенным фактом, как глубинное родство и единство искусств. Конечно, осваивает он это далеко не сразу, а в результате достаточно долгих занятий. Но при умелом педагогическом руководстве даже младший дошкольник, включенный, в доступной ему форме, в совместную работу над фильмом, сразу по-

падает именно на этот плодотворный путь. В разновозрастной группе, в условиях коллективно-распределенной деятельности, он имеет все шансы за несколько лет превратиться в автора, способного удерживать в сознании создаваемый фильм как целое и практически воплощать (не без помощи педагога, конечно!) собственные полноценные замыслы.

Еще одно важное достоинство данного вида искусства — многообразие привлекательных для ребенка мультипликационных техник — благоприятствует развитию такой важной стороны художественного и общеэстетического развития человека, как «чувство материала», а также создает условия для того, чтобы дети с разными способностями и подготовкой могли испытать важнейший опыт творческой удачи. Например, недостаток чисто изобразительных умений станет поначалу серьезной преградой для занятий рисованной анимацией, но не мешает ребенку создать поэтичный образ с помощью сыпучих материалов, разыграть захватывающую историю средствами предметной анимации и т.д.

Развивающий потенциал занятий мультипликацией не ограничивается сферой художественного как такового. Они могут быть очень значимы и с точки зрения общего психического развития ребенка — для концентрации внимания и расширения его объема, для регуляции своей деятельности, развития чувства времени (надо, к примеру, по секундам соотносить длительность эпизода, развивающегося в зрительном плане, со звучанием фонограммы), готовности соотносить свои замыслы и действия с замыслами и действиями других и т.д.

Еще очевиднее общеобразовательные ресурсы мультипликации как средства творческого освоения едва ли не всех областей знания, работы над проектами практически на любую тему, как орудия публицистики и социальной рекламы и т.д.

И, конечно, нельзя умолчать о том, насколько мультипликация привлекательна для современного ребенка, особенно для подростка, своей открытостью, даже «жадностью» до новых технологий, возможностями презентации результатов и общественного признания их значимости, дистанционного общения и обмена достижениями и т.д., и т.п. (По опыту скажу, что технологическая сторона грозит порой даже превратиться в самоцель для подростка, затмевает собственно художественную задачу, и дело педагога — корректировать этот перекося, что лучше всего удается в условиях тактично направляемого обсуждения.)

Но пора вспомнить, что разговор начинался с обозначения двух взаимосвязанных сторон художественного развития: творчества и восприятия искусства, причем целью общего образования мы, естественно, признали второе, а первое рассматривали как условие готовности человека к полноценному диалогу с автором художественного произведения. Убедительное подтверждение этому было получено в практике все того же фестиваля «Жар-Птица». Там с первого дня просмотров создается, на добровольной ос-

нове, так называемый Совет подмастерьев, в который, в отличие от взрослого Совета мастеров, входят дети разного возраста, авторы и соавторы фестивальных фильмов. Совет, в течение многих лет работавший под руководством психолога и поэта З. Новлянской, обсуждает все фильмы, просмотренные в этот день.

Для Совета характерны установка на позитивный тон обсуждения, уважение к автору и его замыслу, анализ и оценка фильма именно с точки зрения *соответствия результата авторскому замыслу*, охват всех уровней содержания и формы фильма в их соподчиненности задаче оптимального выразительно-го воплощения замысла.

Дети, *сами обладающие творческим опытом*, тонко улавливают и оценивают авторский замысел, порой трудно передаваемый однозначными словесными формулировками, и проявляют вполне профессиональное понимание удач и неудач авторов в применении всех выразительных средств мультипликации, вплоть до чисто технических аспектов фильма. Во многих случаях их итоговые оценки по точности и глубине не уступают оценкам взрослого Совета, в который входят крупные режиссеры, киноведы, опытные педагоги.

Они бывают также компетентны и в оценке профессиональных фильмов, созданных не для детей, во всяком случае, не только для детей.

В связи с этим замечу в заключение: наши представления о том, что может, а чего не может понимать ребенок того или иного возраста, зачастую бывают несправедливо занижены. Ограничивая круг художественных впечатлений детей только сугубо «детским» материалом, тем, что ребенок того или иного возраста может до конца и однозначно понять

на рациональном и вербальном уровне, тем, на что, с *нашей точки зрения*, он только и способен эмоционально отозваться, мы примитивизируем его душевную и интеллектуальную жизнь. Речь идет, конечно, не о том, что может принести ему вред, а о большей глубине и многозначности художественного содержания произведений.

Я мог бы привести примеры тонкого, адекватного по сути, хотя и детского понимания дошкольниками таких фильмов, как «Сказка сказок» Ю.Б. Норштейна или «Отец и дочь» де Вита, а также произведений других видов творчества, например, «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина картин Рембрандта, некоторых музыкальных произведений, казалось бы, заведомо избыточных для детского восприятия.

Ребенок не вполне «поймет» их — но в этом нет ничего плохого, они даются «на вырост»; да и кто из нас осмелится утверждать, что «до конца» понял то или иное гениальное произведение?

Когда-то хорошо сказал об этом великий индийский поэт и мыслитель Рабиндранат Тагор: «Всякий, кто хорошо помнит свое детство, знает, что понимать все целиком — это еще не самое главное. Наши сказители знали эту истину, поэтому в их рассказах много звучных санскритских слов. Слушатели никогда не понимают их до конца, а только смутно догадываются об их смысле. Эти смутные догадки имеют немалую ценность. Те, для кого образование — это статьи прихода и расхода, с арифметической точностью могут сказать, какая часть была понятна из того, что было дано. Дети и те, кто не очень образован, живут в том первоначальном раю знания, где человек постигает не понимая, и когда происходит изгнание из этого рая, наступает горестный день постижения через понимание» [10, с. 52].

Литература

1. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде [Электронный ресурс] // Хронос. 1995. 23 с. URL: http://www.hrono.info/libris/lib_b/utoml00.html (дата обращения 15.11 2014).
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Харьков, 1914. 435 с.
4. Красный Ю.Е., Курдюкова Л.И. Мультфильм руками детей. М.: Просвещение, 1990. 175 с.
5. Красный Ю.Е. АРТ — всегда терапия. М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2006. 204с.

6. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Программа развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова). Литература как предмет эстетического цикла: 1—9 классы. М.: Интор, 1998. 32 с.

7. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2006. 160 с.

8. Полет Жар-Птицы / Сост. П.И. Анофриков; ред. А.А. Мелик-Пашаев. Новосибирск, 2014. 436 с.

9. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением / Ред. М.Е. Бурно. М.: Академический проект ОППП, 2002. 858 с.

10. Тагор Р. Сочинения: в 8 т. Т. 8. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1951. 422 с.

Making Animated Films: Creative Activity in Children

A.A. Melik-Pashaev*

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
zinaidann@mail.ru

The author argues that an adequate perception of any form of art becomes possible only if a child has his/her own experiences of creativity. The process of making animated films with children thus is considered an important part of child creativity and aesthetic development as well as an effective means of shaping an educated and culturally sensitive individual. Animation also opens up possibilities for the child's mental development in general. The author states that while traditional forms of arts and humanities education are being consequently forced out of public schools, animation pedagogics could possibly serve as the point of entry into a renewed art education at the same time affecting general education on the whole. As an example of successful implementation of animation practices, the author reviews multiple activities of the annual Open All-Russian Festival of Children's Animation Firebird (Novosibirsk). In the author's opinion, among the reasons of such success most certainly are the celebration of cooperation and mutual learning (not overshadowed by competitiveness and desire to win) and the participation of various animation studios and masters of animation.

Keywords: animation, animation pedagogics, artistic creativity and perception of art.

References

1. Bazarnyi V.F. Nervno-psikhicheskoe utomlenie uchashchikhsya v traditsionnoi shkol'noi srede [Elektronii resurs] [Psychological exhaustion of pupils in the traditional school environment]. URL: http://www.hrono.info/libris/lib_b/utoml00.html (Accessed 15.11 2014).
2. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [The aesthetics of verbal creation]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 424 p.
3. Zen'kovskii V.V. Problema psikhicheskoi prichinnosti [Problem of mental causality]. Khar'kov, 1914. 435 p.
4. Krasnyi Yu.E., Kurdyukova L.I. Mul'tfil'm rukami detei [Animated film hands of children]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 175 p.
5. Krasnyi Yu.E. ART – vseгда terapiya [ART – always therapy]. Moscow: Publ. OOO Mezhtseional'nyi tsentr upravlencheskogo i politicheskogo konsul'tirovaniya, 2006. 204p.
6. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Programma razvivayushchego obucheniya (sistema D.B. El'konina—V.V. Davydova) Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla: 1–9 klassy [The program of the developing training (D.B. Elkonin's system – V. V. Davydova). Literature as subject of an esthetic cycle: 1 - 9th classes]. Moscow: Intor, 1998. 32 p.
7. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N., Adaskina A.A., Kudina G.N., Chubuk N.F. Psikhologicheskie osnovy khudozhestvennogo razvitiya [Psychological bases of art development]. Moscow: MGPPU, 2006. 160 p.
8. Melik-Pashaev A.A. (ed.) Polet Zhar-Ptitsy [Flight of the Firebird]. Novosibirsk, 2014. 436 p.
9. Burno M.E. (ed.) Prakticheskoe rukovodstvo po terapii tvorcheskim samovyrzheiem [Practical guidance on therapy creative the samovyrzheiy]. Moscow: Akademicheskii proekt OPPP, 2002. 858 p.
10. Tagor R. Cochineniya v 8 tomakh [Compositions in 8 volumes]. Rabindranat Tagor. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury, 1951. Vol.8. 422 p. (In Russ.).

For citation:

Melik-Pashayev A.A. Making Animated Films: Creative Activity in Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 66–71. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Melik-Pashaev Aleksandr Aleksandrovich, Dr. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of Psychological Problems of Artistic Development, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. zinaidann@mail.ru