Альманах №19 "Детский аутизм: пути понимания и помощи"

**Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода**

[О.С. Никольская](https://alldef.ru/ru/avtory/?tag=%D0%9E.%D0%A1.+%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F&key=tags) ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» Российской академии образования, Москва

[Е.Р. Баенская](https://alldef.ru/ru/avtory/?tag=%D0%95.%D0%A0.+%D0%91%D0%B0%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F&key=tags) ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» Российской академии образования, Москва

Детский аутизм рассматривается в настоящее время как особый тип нарушения психического развития, специфика которого обусловлена особенностями биологической дефицитарности ребенка. Характер этой дефицитарности до сих пор недостаточно прояснен, показано, однако, что она имеет системный характер и проявляется не только в нарушении развития высшей нервной деятельности, но и во многих соматических проблемах. Известно, что биологические причины формирования детского аутизма в своей основе связаны с наследуемой особой конституцией, аномалии которой могут проявляться и усиливаться под воздействием различных патогенных факторов, действующих в период беременности и раннего возраста ребенка.

Не выработано до сих пор общее представление о первичных, наиболее близких биологическим, предпосылках нарушения психического развития при аутизме. По нашему мнению, они заключаются в крайне выраженных проблемах выносливости ребенка, проявляющихся не только в социальных контактах, но и во взаимодействии со средой в целом. Эти проблемы обнаруживают себя не только в снижении порога дискомфорта ребенка в восприятии интенсивности, новизны или в оценке качества впечатлений, но и в нарушении его способности активно перерабатывать, переформатировать информацию, в том числе, переводить из одной модальности в другую и интегрировать данные разных анализаторов. Нарушение активности ярко проявляется и в трудностях адаптации к переменам: в нарушении способности ребенка, отслеживая обратную связь, вести диалог с меняющимися обстоятельствами, корректируя концепции и программы поведения. Мы думаем, что именно эти, вкупе проявляющиеся проблемы выносливости, а не отсутствие потребности в общении обуславливают нарушение развития эмоционального контакта, препятствуют продуктивному взаимодействию ребенка с близкими, развитию исследовательского поведения, ограничивают, стереотипизируют и делают фрагментарными его представления об окружающем, мешают свободному применению имеющихся знаний и навыков.

Признание биологической обусловленности нарушения психического развития при аутизме не могут не настраивать многих специалистов и родителей на поиск средств оказания ребенку медицинской помощи. Вместе с тем, при ведущихся многолетних разработках и даже значительном продвижении в этом направлении известно, что возможности просто вылечить такого ребенка в настоящее время не существует. И это накладывает особую ответственность на других специалистов, оказывающих ребенку со столь выраженными проблемами адаптации окружающему, помощь в психическом и социальном развитии.

Среди разрабатываемых психолого-педагогических подходов к помощи ребенку с аутизмом можно выделить два основных направления. Одно из них представляет поведенческие подходы, нацеленные на формирование у ребенка социально приемлемого поведения. В рамках этих подходов ведется разработка средств приспособления среды к адаптационным возможностям ребенка, а также выработка и закрепление форм поведения, навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации, приспосабливающих самого ребенка к его окружению. И то, и другое, несомненно, способствует организации более «нормальной» и благополучной социальной жизни ребенка

Так, в TEACСН-программе родителям и специалистам предлагаются эффективные способы структурирования среды, облегчающие аутичному ребенку упорядоченное восприятие информации, представляя ему в непосредственном зрительном плане порядок временной последовательности происходящего. Специально продуманная структура среды не только помогает ребенку лучше ориентироваться и понимать, что с ним происходит и что от него требуется, но и способствует организации его поведения. Она ведет за собой ребенка, побуждая его вовремя включиться в нужное действие, вступить в коммуникацию, переходить от одного вида занятий к другому.

Разработанные в этой программе способы организации ребенка с аутизмом достаточно эффективны и активно применяются в работе с такими детьми, делая их значительно более удобными и приемлемыми в социуме. На наш взгляд, однако, значительные успехи в организации ребенка могут иметь и негативные последствия. Используя эти, несомненно, эффективные технологии, необходимо учитывать склонность такого ребенка формировать слишком выраженную зависимость от заданной структуры среды. Созданная внешняя структура, поддерживая ребенка и давая ему большую автономность в социально приемлемом поведении, в то же время отгораживает его от спонтанных контактов с окружением и людьми, т.е., в сущности, поддерживает его отгороженность.

Другое широко известное направление поведенческой терапии детей с аутизмом - АВА (прикладной поведенческий анализ) нацелено на выработку у ребенка полезных навыков коммуникации, бытового и социального взаимодействия. Акцент здесь делается уже не на адаптацию среды к нуждам ребенка, а на его приспособление к ней, с помощью обучения возможно более адекватным навыкам жизни в привычном социуме. Созданные технологии модификации поведения ребенка также позволяют исключить или, по крайней мере, снизить долю его социально неприемлемых проявлений.

Технология выработки полезных навыков в этом подходе хорошо разработана, принципиальной сложностью, с которой сталкиваются специалисты, является проблема их переноса - присвоения и свободного использования ребенком полученного навыка в новой ситуации. В связи с этой трудностью специалисты стараются отрабатывать навыки непосредственно в той обстановке, в той ситуации, где ребенок сможет адекватно применить их в форме, не требующей трансформации. С целью преодоления механистичности применения ребенком выработанных навыков в развитии методов АВА прослеживается тенденция поиска путей перехода от классических технологий к использованию возможностей обучения ребенка в более естественной ситуации, следуя его собственным стремлениям и желаниям.

В целом, можно сказать, что поведенческие подходы, исходя из признания исходной биологической дефицитарности детей с аутизмом, своей целью ставят использование психолого-педагогических методов приспособления к ней и ребенка, и его окружения.

Другое направление, к которому принадлежим и мы, нацелено на поиск психологических средств, позволяющих ребенку, при всей исходной биологической дефицитарности, стать более «нормальным» в своем психическом и социальном развитии. Для нас это означает поиск условий, позволяющих ребенку стать более выносливым, активным и гибким во взаимоотношениях с людьми и средой. Коррекционная помощь при этом должна противостоять искажению становления его психических функций, направлять их развитие для решения реальных жизненных задач, коммуникации и социализации.

В связи с этим, встает вопрос, существуют ли в действительности какие либо психологические возможности противостояния биологической дефицитарности ребенка. Опираясь на многолетний опыт практической работы, мы берем на себя ответственность утверждать, что такие ресурсы во многих случаях существуют. И эти ресурсы связаны, прежде всего, с развитием возможно более полноценного эмоционального контакта ребенка и близкого взрослого и достижением возможности вовлечь его в совместно- разделенное переживания (Е.Р.Баенская, 2008).

Потребность в эмоциональном контакте у таких детей, несомненно, существует, однако, обращаясь к раннему развитию детей, позже признанных аутичными, мы видим, что уже на первом году жизни развитие их взаимодействие с близкими серьезно нарушается. В связи с малой выносливостью взрослым трудно к ним приспособиться: согласовать удобный ритм, найти приятную дозу глазного, тактильного, голосового контакта, меру сенсорной стимуляции. При всем желании взрослых, им сложно найти приемлемую для ребенка форму, в которой будет реализовываться взаимное эмоциональное заражение, столь необходимое каждому ребенку для дальнейшего психического развития.

Известно, что обычный малыш подъем активности, требующийся ему для успешного психического развития, получает в эмоциональном общении с близкими. Переживая общее удовольствие, младенец получает опыт эмоционального заражения, а близкие получают возможность модулировать собственные переживания ребенка - развеселить, успокоить, утешить его. Совместное переживание позволяет близким постепенно усложнять и структурировать разделяемое с младенцем впечатление. С одной стороны, обогащать его разнообразными сенсорными ощущениями, с другой - помогать ему интегрировать эти ощущения, связывая их с определенными людьми, предметами и действиями.

На основе общей заинтересованности в актуализации привлекательных сенсорных свойств предметов происходит объединение внимания ребенка и взрослого, что дает возможность организации совместных действий, т.е. открывает путь развития средств взаимной координации внимания: требований, обращений, указаний. Взрослый передает ребенку опыт восприятия предмета не только как источника сенсорных ощущений, но и как вещи со своей полезной функцией. Уже в период раннего возраста близкие помогают ребенку осмысленно войти в привычный бытовой уклад общей жизни, интегрируя его впечатления в устойчивый и осмысленный пространственно-временной порядок.

В совместном переживании взрослый очень рано получает возможность помочь ребенку связать и «обезвредить» ощущаемый им дискомфорт или испуг, интегрировав его в нейтральное или даже приятное впечатление. Так, например, испуг ребенка при натягивании на голову узкого ворота свитера может стать для него частью веселой игры в прятки, а резкий звонок – начнет означать приход папы. Таким образом, в норме близкий не только активизирует ребенка, но и становится ведущим организатором его переживаний, формируя их, и, при необходимости, полностью меняя их эмоциональный смысл.

Этот нормальный путь развития сознания маленького ребенка в сопереживании и осмыслении вместе со взрослыми всего происходящего вокруг оказывается мало доступен ребенку с формирующимся синдромом детского аутизма, хотя нуждается он в такой поддержке близких больше, чем любой другой малыш. Он не может компенсировать свою малую выносливость с помощью близких, которым очень сложно, а иногда и невозможно установить с ребенком тесный эмоциональный контакт, чтобы организовать его поведение, регулировать его активность, совместно осмыслять аффективные впечатления. Ребенок не получает помощи, необходимой для осмысленной интеграции отдельных сенсорных впечатлений, для освоения привычного уклада жизни, для формирования интереса к экспериментам; не проходит школы общих эмоциональных оценок.

В условиях малой вовлеченности ребенка в совместно-разделенное переживание **нарушается развитие его аффективной сферы**, первичное становление которой в норме происходит в раннем возрасте во взаимодействии с близкими.

Аффективная сфера рассматривается нами как развивающаяся система основных адаптивных смыслов, организующих сознание и поведение человека и обеспечивающая:

* наиболее полное и целостное восприятие потока информации и пластичное вписывание субъекта в обстоятельства, оптимально обеспечивающее ему комфорт и безопасность;
* избирательность, опредмечивание потребностей, разработку и закрепление привычно воспроизводимых форм жизни, обеспечивающих их удовлетворение;
* активную адаптацию к динамично меняющимся условиям жизни
* исследование, диалог и достижение цели в неопределенных обстоятельствах;
* ориентацию на эмоциональные оценки другого человека, развитие произвольных форм поведения, руководство социальными нормами и правилами (О.С.Никольская, 2008).

Известно, что у аутичного ребенка нарушено развитие базовых основ организации отношений со средой. Характерны неадекватность поведения самосохранения, нарушения развития индивидуальной избирательности, отсутствие исследовательского поведения, трудности социального развития, в том числе, развития способности понимать переживания другого человека.

Нарушение возможности реально решать эти основные жизненные задачи делает для аутичного ребенка особенно значимыми процессы аутостимуляции. Это ведет к искажению развития его психических функций, становление которых происходит не столько в русле решения реальных жизненных задач, сколько для обеспечения нужд аутостимуляции. При этом и сами ее приемы фиксируются ребенком в стереотипной форме, отражая его трудности свободной активной разработки отношений со средой.

Выделенные нами 4 группы аутизма соответствуют разной его глубине и качеству, разной степени нарушения аффективного развития и дефицитарности в решении базальных адаптивных задач

Мы видим тесную и очень конкретную связь логики аффективного и когнитивного развития ребенка. Работая с детьми с разной глубиной аутизма и, соответственно, с разной

степенью нарушения аффективного развития,

Выделенные нами 4 группы аутизма соответствуют разной его глубине и качеству, разной степени нарушения аффективного развития и дефицитарности в решении базальных адаптивных задач

мы видим, что начать говорить мутичный ребенок может только, если у него формируется избирательность и складываются устойчиво воспроизводимые формы жизни. Тогда ему есть к чему привязать слово, и пополнение словарного запаса начинает отражать степень дифференциации, детализации и порядок его жизненного уклада. И, точно так же, развернутая речь, сюжетная игра, возможность выделять и прослеживать причинно-следственные связи, целенаправленно сосредотачиваться на решении задачи начинают развиваться с появлением у ребенка возможности не испытывать паники при нарушении привычного порядка, с интересом воспринимать новизну, рассматривать препятствие не как катастрофу, а как задачу «на преодоление», решить которую вполне возможно. Так же и развитие произвольных психических функций обусловлено складывающимся уже в раннем возрасте опытом эмоционального сопереживания, отслеживания и ориентации на реакции близкого. Возможность ребенка оценивать происходящее с точки зрения другого человека тоже обусловлена вовлечением его в процесс совместно- разделенного переживания.

Таким образом, мы хотим сказать, что двигателем становления когнитивных функций, освоения средств коммуникации, социальных навыков аутичного ребенка является развитие его аффективной сферы, которое происходит в совместно разделенном переживании малыша и близкого ему взрослого. Ребенка с аутизмом можно научить многому, но реально освоить и пользоваться выученными знаниями и навыками он сможет, если мы поможем ему научиться принимать жизненные задачи, требующие этих инструментов для своего разрешения, т.е. если ребенку будет обеспечена помощь в развитии системы адаптивных смыслов, побуждающих его ко все большей активности во взаимоотношениях с миром.

Опираясь на закономерности нормального аффективного развития в раннем возрасте, мы используем в коррекционной работе естественную и гибкую форму взаимодействия взрослого с ребенком, которая базируется на эмоциональном заражении, и предполагает развитие разделенного переживания.

В совместно-разделенном переживании мы получаем возможность повысить активность ребенка, помочь ему осмыслить и структурировать переживаемые вместе впечатления. При этом важно не форсировать события и не пропускать необходимых «ступеней» в развитии аффективной сферы. Так, ни произвольность, ни целенаправленная деятельность не могут развиваться без опоры на уже достаточно сложившийся привычный уклад жизни ребенка. А сам уклад, развитие индивидуальной избирательности ребенка не может осуществиться без развития его способности воспринимать приятные впечатления и выделять и фиксировать некоторые из них.

В связи со сказанным выше,

исходной задачей коррекционной работы для нас является установление эмоционального контакта с ребенком

Потребность в таком контакте у него существует, и, в свою очередь, существуют проверенные, подтвержденные опытом работы многих специалистов, приемы привлечения к себе ребенка с аутизмом.

Известно, что даже глубоко аутичные дети начинают приближаться к незнакомому человеку, если тот первоначально не форсирует установление контакта, и позволяет ребенку самому его дозировать, выбирать дистанцию; если он учитывает возможность сенсорного дискомфорта и старается не связывать себя с ним; если не стремится с самого начала руководить ребенком и активно направлять его внимание. Именно такой подход к ребенку помогает ему принять нас.

Препятствующая установлению контакта малая пластичность аутичного ребенка обязывает нас компенсировать это своей пластичностью. Необходимо **постепенное подключение взрослого к тому, что делает сам малыш**, даже, если это преимущественно полевое поведение. Ребенок становится внимательнее к взрослому, если тот следует за ним взглядом, прислушивается и воспроизводит звуки, на которые тот реагирует, повторяет его движения и действия. На этом фоне возникает глазной и тактильный контакт, мимолетное взаимодействие, которое позволяет ребенку получить опыт удовольствия, разделенного со взрослым, и подкрепить им зарождающийся эмоциональный контакт. В зависимости от глубины аутизма общими могут стать как самые простые сенсорные радости, связанные с движением, ритмами, тактильными, вестибулярными, зрительными впечатлениями, с приятными звуками, так и более сложные действия, игры и рассуждения ребенка, связанные с его пристрастиями, которые могут быть достаточно стереотипными.

**Вовлечение ребенка в общее удовольствие позволяет нам тонизировать его**, а значит, постепенно сделать не только более устойчивым в контакте, но и более выносливым к сенсорному дискомфорту. Часто высказываются опасения, можно ли нагружать столь ранимого ребенка активной сенсорной стимуляцией. Безусловно, выбор характера стимуляции индивидуален, и интенсивность даваемых ребенку впечатлений также должна индивидуально дозироваться. Вместе с тем, опыт показывает, что мы не должны быть и слишком осторожны. Вовлекаясь в эмоциональное сопереживание и начиная дорожить им, ребенок становится более терпеливым к интенсивности приятных ощущений, постепенно начинает позволять их разнообразить, включать в общую игру даже впечатления ранее однозначно оцениваемые как неприемлемые, например, голос или пение другого человека.

Разделенные со взрослым стереотипные занятия и даже полевое поведение перестают быть для ребенка только средством аутостимуляции и защиты от внешнего вмешательства. Присоединяя свое внимание к вниманию ребенка, и осторожно включаясь в его действия, мы ищем возможность втянуть его в самые простые формы коммуникации и взаимодействия: переглянуться, выглядывая из-за стола, прыгнуть на руки, поймать летящий мыльный пузырь. На фоне повышения активности можно рассчитывать на появление даже у мутичного ребенка стабильно повторяющейся вокализации, повторения за взрослым возгласов, эмоционально заряженных слов, сопровождающих игровое взаимодействие. Результатом такой работы становится ослабление негативизма, отстраненности, принятие взрослого и увеличение пластичности ребенка в контактах.

По-возможности закрепляя эти разделяемые с ребенком приятные впечатления, взрослый получает возможность начать обогащать и разнообразить их, превращая в совместную игру. Как правило, она становится привлекательной для ребенка, и появляется возможность воспроизводить ее, уже не применяясь к случаю, а в формируемом стереотипе занятия. Существуют эффективные средства его выстраивания, в том числе, с опорой на внешнюю пространственно-временную структуру занятия, помогающие скрепить и объединить отдельные эпизоды игрового контакта в целостно осмысленное игровое взаимодействие. Таким образом, постепенно **вырабатываются относительно более устойчивые формы взаимодействия, внутри которых ребенок может почувствовать себя более выносливым.**

Параллельно развитию устойчивых и воспроизводимых форм взаимодействия с ребенком решаются **задачи их смыслового развития**. Например, при опоре на сенсорное удовольствие от игры с водой идти к осмыслению этой же игры как купания малыша под душем, или плещущихся в море рыбок и т.п. То есть **введение в совместное переживание эпизодов происходящего в реальной обыденной жизни малыша, связанных с окружающими его вещами, действиями, привычными ритуалами, входящими в уклад жизни его семьи.**

Эта работа направлена на **совместное формирование индивидуального положительного аффективного опыта ребенка, в котором складываются и подтверждаются его ощущения стабильности, надежности окружения и своих проявлений в нем.** Как известно, в норме это происходит в раннем детстве как интенсивное развитие положительной избирательности – оформление предпочтений, вкусов, привычек, усвоение надежного порядка вещей, стабильности себя и окружения. Взрослый, помогает осмыслить и упорядочить впечатления и переживания малыша, соответствующие возрасту ритуалы взаимодействия с окружением. Благодаря этому, ребенок сосредотачивается не только на исследовании аффективно значимых для него сенсорных качеств окружающего, но и с не меньшим удовольствием постигает функциональные свойства предметов, их «полезность», осваивает правильные формы поведения. В работе с аутичным ребенком необходимо вернуться к этому раннему периоду развития, который до сих пор не был им успешно пройден.

Показательно, что именно в этот важнейший период аффективного развития ребенка и происходит оформление синдрома детского аутизма. Аутичный ребенок, имеющий глубокие нарушения аффективного взаимодействия с ближайшим окружением, оказывается несостоятельным в развитии форм индивидуальной адаптации; его опыт остается ограниченным, стереотипным и преимущественно негативно окрашенным. Это связано, как мы полагаем, не только с его исходной малой выносливостью, но и с отсутствием ориентации на основной источник расширения области позитивных впечатлений ребенка, которым в норме является эмоциональная оценка близкого взрослого.

Поэтому **разработка и расширение индивидуального аффективного опыта остаются актуальными на протяжении всего времени организации психологической помощи детям с любой формой аутизма.** Это достигается введением взрослым все новых подробностей происходящего, но не формальных, а эмоционально окрашенных. Для того чтобы их восприятие стало достоянием аффективного опыта самого ребенка, они должны передаваться через эмоциональное заражение, несущее положительную оценку, задаваемую, прежде всего, интонацией и вербально обозначаемую взрослым. Таким образом, взрослый первоначально должен разделить и усилить удовольствие, которое получает ребенок, обозначить качество этого позитивного переживания, акцентировать его значимые подробности, «заразить» своим отношением, то есть наполнить его эмоциональным смыслом.

Лишь после достаточно тщательной разработки, детализации положительного индивидуального аффективного опыта ребенка, освоения им привычного уклада жизни как приятного и предсказуемого, можно обращаться к совместному освоению моментов нарушения порядка. Только на этой основе они смогут быть восприняты ребенком как интересные, смешные, как любимые всеми обычными детьми «приключения». Этот шаг в развитии индивидуального аффективного опыта во взаимодействии с ребенком проявляется в появлении возможности организации совместной сюжетной игры, освоения более острых и негативных впечатлений, возможности оказания помощи в преодолении страхов и агрессивных тенденций.

Совместное освоение уклада каждодневной жизни ребенка предполагает также не только помощь ему в развитии индивидуальной избирательности и стабильного, предсказуемого порядка. Совместно разделенное переживание изначально включает эмоциональные акценты, задаваемые взрослым, его оценки качества происходящего не только как приятного, веселого, интересного, смешного, но и как хорошего, похвального, правильного. Т.е. на основе общей разработки и осмысления уклада жизни появляется возможность помочь ребенку в организации социально ориентированных форм поведения, в итоге дающая ему способность с готовностью и даже с удовольствием отказаться от достижения приятного ради соответствия ожиданиям близкого, ради того, чтобы быть «хорошим». В развитии аффективной сферы этот шаг связан с формированием наиболее сложной, иерархической структуры переживания.

Описываемая выше работа не может быть эпизодической, ребенок с аутизмом для успешного развития нуждается в многолетней поддержке, акценты которой меняются на разных этапах его возрастного развития. Основой для индивидуальных коррекционных занятий с дошкольником может стать общая игра, рисование, или прогулка. Важно также отметить, что одних занятий маленькому ребенку с аутизмом недостаточно, ему требуется постоянное специальное внимание близких в домашних условиях, их эмоциональный комментарий, позволяющий ребенку постепенно детализировать и все более сложно осмыслять уклад привычной жизни. И здесь, развитию совместно осмысленного взаимодействия, безусловно, могут помочь приемы внешней пространственно-временной организации среды, отработки социальных и бытовых навыков, нужных ребенку способов коммуникации. Ребенок легче схватывает и свободнее использует к месту и вовремя предлагаемые ему образцы правильного поведения, и в этом ему способствует сам естественный уклад домашней жизни.

Наряду с помощью в создании «правильных» образцов поведения необходима поддержка в развитии уровня притязаний. В готовности отказаться ото всего, как и согласиться со всем, или «уперто» настаивать на своем тоже проявляется нарушение аффективного развития такого ребенка. Часто он не умеет принимать помощь, не может играть, потому что для него не актуален выигрыш, или он не умеет проигрывать, легко отказывается от работы, показавшейся ему слишком трудной. С таким ребенком требуется коррекционная работа, дающая ему, с одной стороны, возможность поверить в свою успешность, а с другой - сформировать адекватный уровень притязаний. Так, например, в ходе игрового взаимодействия мы постепенно даем ребенку понять, что проиграть один раз – не страшно, потом можно отыграться. А пережить неудачу ребенку легче, если он знает, что «над этим надо поработать – и все получиться», или, что «надо немного подрасти, чтобы справляться с такими задачами».

Ребенку с аутизмом может понадобиться и специальная педагогическая помощь. Поскольку слабым местом такого ребенка длительно остается адаптация к меняющимся и неоднозначным условиям, в младшем школьном возрасте ему необходим опыт конструктивного восприятия различно сформулированных инструкций, введения новых параметров в уже освоенный тип задач.

На протяжении всего школьного возраста необходима поддержка ребенка в освоение опыта рассмотрения происходящего с разных точек зрения, оценки события или высказывания в разных смысловых контекстах, формирование внимания к возможной неоднозначности, подтексту и многоплановости человеческих отношений и поддержание интереса к внутреннему миру людей. Подобная коррекционная работа может реализовываться на основе совместного чтения и совместных попыток разобраться в человеческих отношениях. И здесь коррекционная работа должна вестись не только специалистами, но и его близкими,

Заключая, необходимо подчеркнуть, что помощь в аффективном развитии является ключевой, решающей задачей в коррекционной работе с аутичным ребенком. Мы уверены, что без развития активных осмысленных отношений с окружением, которые могут реализоваться только в контакте с другими людьми в совместно разделенном переживании, аутизм не может быть преодолен.