

УДК 37:304  
DOI 10.20339/AM.08-21.108

**Н.И. Лобанова,**  
канд. филос. наук, доц. кафедры философии и социологии  
Красноярский государственный педагогический университет  
имени В.П. Астафьева  
e-mail: nanakrasnoyarsk@yandex.ru

## ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ШКОЛЬНАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ И СОЦИАЛЬНЫЙ КЛАСС: ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ ЯЗЫКОВЫХ КОДОВ БЭЗИЛА БЕРНСТАЙНА

*Представлена попытка осмысления теории языковых кодов Бэзила Бернштейна. Проанализированы основные аспекты данной концепции, а именно различие субкультур среднего и низшего (рабочего) классов, социальная дифференциация языка, влияние усвоенных языковых кодов на школьную успеваемость. Показано, что теория Б. Бернштейна не только позволяет установить связь между школьной успеваемостью и социальным происхождением: она помогает прояснить механизм, с помощью которого осуществляется взаимосвязь между успешной образовательной карьерой, с одной стороны, и принадлежностью к социальному классу – с другой. Этим инструментом оказываются языковые коды, интериоризированные в ходе социализации наряду с другими элементами (ценностными ориентациями, схемами восприятия, мышления и поведения), характерными для субкультуры своего класса (социальной среды); степень расхождения языковых (и в целом культурных) установок и коммуникативных практик, усвоенных в раннем детстве, с теми, какие действуют в пространстве школы и на всех уровнях системы образования (с учетом привилегированного, легитимированного положения последних и стигматизации первых), и определяет меру образовательных неудач. Концепция Б. Бернштейна рассматривается как эвристическое средство, которое способствует не только расширению горизонтов уже имеющихся способов постановки образовательных проблем, но и открытию новых перспектив в их осмыслении.*

**Ключевые слова:** языковая компетенция, школьная успеваемость, языковые коды, социальный класс, коммуникативные установки, языковое поведение.

## LANGUAGE COMPETENCE, SCHOOL PERFORMANCE AND SOCIAL CLASS: INTRODUCTION TO THE THEORY OF LANGUAGE CODES BY BASIL BERNSTEIN

**N.I. Lobanova** is Cand. Sci. (Philosophy), Ass. Prof. at sub-faculty of Philosophy and Sociology at Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev

*Presented is an attempt to comprehend the theory of language codes by Basil Bernstein. The main aspects of this concept are analyzed, namely: the difference between the subcultures of the middle and lower (working) classes, the social differentiation of the language, and the influence of learned language codes on school performance. It is shown that the theory of B. Bernstein not only allows us to establish a link between school performance and social origin: it helps to clarify the mechanism by which the relationship between a successful educational career, on the one hand, and belonging to a social class, on the other. This tool is the language codes that are internalized in the course of socialization, along with other elements (value orientations, patterns of perception, thinking and behavior) that are characteristic of the subculture of their class (their social environment); the degree of discrepancy between the linguistic (and, in general, cultural) attitudes and communication practices learned in early childhood, and those that operate in the school space and at all levels of the education system (taking into account the privileged, legitimate, position of the latter and the stigmatization of the former), determines the measure of educational failures. The concept of B. Bernstein is considered as a heuristic tool that contributes not only to expanding the horizons of existing ways of posing educational problems, but also to opening up new perspectives in their understanding.*

**Key words:** language competence, school performance, language codes, social class, communicative attitudes, language behavior.

Учитывая неослабеваемый интерес к западным образовательным идеям и технологиям, кажется странным, что российские исследователи, открыв для себя Дж. Коулмана и П. Бурдье, прошли мимо Бэзила Бернштейна, являющегося (наряду с вышеназванными) одним из ведущих представителей социологии образования.

Один сборник работ [1], переведенных на русский язык и изданный небольшим тиражом (5000 экз.) издательством «Просвещение» в 2008 г., оставшийся незамеченным широкой педагогической общественностью, одна статья, целиком посвященная его творчеству [3] и несколько упоминаний в обзорных статьях [4; 5], занятых перечислением зарубеж-

ных образовательных концепций, вот, пожалуй, и все<sup>1</sup>. Между тем, теория Б. Бернштейна, разработанная на стыке социолингвистики, социологии языка и социологии образования, заслуживает самого пристального внимания и исследования.

### Теория Бернштейна и ее значение

О том, что существует взаимосвязь между школьной успеваемостью и принадлежностью к определенным со-

<sup>1</sup> Мы не принимаем во внимание учебники по социологии образования и учитываем лишь исследовательские работы.

циальным классам, было известно давно<sup>2</sup>. Чем ниже социальное происхождение ребенка (родители заняты неквалифицированным или полуквалифицированным трудом), тем труднее ему дается учеба, сложнее осваивать школьную программу, тяжелее привыкать к школьной дисциплине, налаживать контакты с одноклассниками (если они выходцы из других социальных слоев): как итог невысокая успеваемость, не позволяющая учиться дальше (переходить в старшие классы школы или поступать в вуз).

Однако долгое время был непонятен механизм, посредством которого принадлежность к социальному классу определяет успешность/неуспешность обучения в школе. Было выдвинуто предположение, что неуспешность детей из низших слоев населения обусловлена их врожденным низким интеллектом [7. С. 271]. Исследования Б. Бернштейна опровергли эту гипотезу. Сравнивая результаты вербальных и невербальных тестов детей из среднего класса и рабочего класса, он выяснил, что показатели невербального теста детей из низших классов ничуть не уступают (а в ряде случаев и превышают) аналогичные показатели детей из среднего класса. Совершенно иной была ситуация с вербальным тестом: здесь оценки детей из среднего класса явно превышали оценки детей из низшего рабочего класса. Бернштейн предположил [7. С. 276], что различия между этими детьми обусловлены не интеллектом (врожденным или приобретенным), а языковой компетенцией: эти дети по-разному относились к языку и по-разному его использовали, что и отразилось на их оценках за тест.

Бернштейн установил [6. С. 314], что языковые навыки, которыми ребенок овладевает в раннем детстве, оказываются значимыми для всего последующего опыта индивида, поскольку формируют его языковую картину мира. Это означает не только то, что границы языка будут совпадать с границами окружающего мира (имеются в виду не пространственные границы, а смысловые), но и то, что способность к восприятию и постижению мира, его сложности и многогранности будет напрямую зависеть от типов используемых синтаксических связей, объема словарного запаса, степени разнообразия употребляемых грамматических структур, уровня сложности языка в целом.

Чтобы понять, какое значение язык оказывает на наше восприятие мира, можно обратиться к следующей ситуации. Даны две фразы: «Чашка разбилась» и «Я задел ее локтем». Представим, что в нашем языке отсутствуют причинные

конструкции. Сможем ли мы не только выразить (передать другому), но и уловить связь между двумя событиями, выраженную этими предложениями?

Отсутствие причинных конструкций не позволит нам не только сформировать сложноподчиненные предложения с придаточными причины или следствия (т.е. не позволит не только адекватно воплотить в языке наблюдаемые в реальности события), но и понять суть происходящего (осознать, что эти два действия «чашка разбилась» и «я задел ее локтем» вообще между собой связаны). Перефразируя знаменитое высказывание Д. Локка, можно сказать, что нет ничего в реальности (в нашем представлении о ней), чего сначала не было бы в нашем языке. Поэтому отсутствие в лексиконе того или иного индивида каких-то понятий и грамматических конструкций, задающих правила установления связей между ними, означает выпадение, недоступность нашему опыту мышления и восприятия целых отрезков (областей, сфер, пластов) реальности.

Бернштейн обратил внимание [9. С. 169] на то, что языковые компетенции развиты неравномерно или, точнее, отличаются друг от друга у людей разных классов. Язык средних и высших слоев общества отличается большим объемом и иным содержанием словарного запаса (главным образом, это касается владения абстрактными терминами, теоретическими понятиями высокой степени концептуализации, выражающими сложные связи и отношения), грамматических конструкций и др. По сравнению с ними объем вокабуляра (содержащий абстрактные термины и концептуальные понятия) и уровень сложности синтаксических структур, типичный для языка представителей рабочих слоев, будет гораздо ниже. На основании этого некоторыми исследователями был сделан вывод о языковой депривации (обделенности) рабочего класса. Точка зрения Бернштейна иная. Он полагает [9. С. 172], что, измеряя словарный запас и степень разнообразия грамматических конструкций, нельзя сделать вывод о неполноценности языка и его носителей, поскольку язык это не только вокабуляр и синтаксические структуры: сюда входят и интонация, и тембр, и ритм, и громкость, и интенсивность звучания — все, что может быть означено.

Вокабуляр, грамматические конструкции и иное образуют вербальный компонент языка, а тон, тембр и др. — невербальный. Языковые установки среднего и рабочего классов (и, соответственно, способ использования языка) отличаются как раз по тому, какому из двух компонентов (аспектов) придается большее значение. Для рабочего класса наиболее значимым оказывается невербальный компонент языка в отличие от представителей среднего класса, для которых характерно внимание к вербальной стороне. Разные языковые установки обуславливают разницу в общении (способе осуществления коммуникации).

<sup>2</sup> Этот факт фиксируется уже в самых первых исследованиях по социологии образования в США (где, собственно, впервые и появляется термин «социология образования»). Например, см.: *Leonard P. Ayres. Laggards in our school: A study of retardation and elimination in city school systems. New-York, 1909; Walter Robinson Smith. An introduction to educational sociology. Cambridge, Massachusetts, 1917; William Estabrook Chancellor. Educational sociology. New-York, 1919; Francis P. Obrien. The high school failures: a study of the school records of pupils failing in academic or commercial high school subjects. New-York, 1919.*

Речь среднего класса тяготеет к многословности, поиску вариантов (из-за чего нередко прерывается паузами), для них характерно стремление, как можно более четко и ясно выразить свою мысль (особенно, если речь идет о письменной коммуникации). Речь рабочего класса отличается большей краткостью (и в смысле количества используемых слов, и в смысле длины – распространенности – предложений), что придает ей особую выразительность, которая вместе с живостью и экспрессивностью составляет характерную особенность языкового поведения данного класса (вспомним, например, речь Платона Каратаева и удивление, растерянность образованного Пьера при общении с ним).

Кроме того, краткость, немногословность, характерная для речи рабочего класса, объясняется не недостатком слов и ограниченным словарным запасом. Объем вокабуляра является только следствием внутренней установки на избегание языковых излишеств (избыточности): нет необходимости произносить вслух то, что и так всем известно (и так понятно, очевидно). Эта установка, предполагающая тождество слушающего и говорящего, идентичность их мышления и восприятия, а значит, допускающая в них способность и возможность взаимопонимания), порождена особыми условиями существования в локальном сообществе (сотрудничеством, общительностью и др.). Существование среднего класса гораздо более замкнуто и обособленно (показательная иллюстрация – знаменитая английская поговорка «Мой дом – моя крепость»). Другие воспринимаются не как потенциальные собеседники, с которыми можно установить приятельские, добрососедские отношения, а как чужие, незнакомцы. Отсюда установка на изначальную разность, непохожесть, учет риска недопонимания, что и обуславливает необходимость вербальной проработки смысла: как можно полнее и четче выразить свою мысль, чтобы она была ясна собеседнику, обладающему другим опытом мышления и восприятия.

Установка рабочего класса, сформированная тесными соседскими отношениями, напротив, предполагает изначальную общность опыта, что делает излишним проговаривание того, что считается само собой разумеющимся. Этим объясняется краткость, немногословность их речи, а также тот факт, что самые важные для себя вещи они передают, используя, как правило, невербальный канал коммуникации (интонация, жесты, мимика, поза и др.), вербальным же образом передается только небольшая часть (какие-то общеизвестные, стандартные сведения).

Разумеется, подобная установка, перенимаемая детьми из рабочих семей у родителей и своего окружения, противоречит тем требованиям ясности, четкости понимания и проговаривания (вербальной проработки смысла – рефлексии над смыслом), которые выдвигает школа («Кто ясно мыслит, тот ясно излагает» – визитная карточка учителей). Их язы-

ковая практика расходится с академическим языком школы (системы образования в целом), которая ориентирована на языковую практику среднего класса.

Ребенок из рабочего класса (из красноярских Черемушек или американских трущоб), попав в школьную среду, будет испытывать такие же трудности, как и дети мигрантов. Речь учителя будет восприниматься как другой язык. Проблема не только в том, что речь учителя, его объяснения, будут непонятны: даже если ему и удастся (с помощью осуществляющих «перевод» одноклассников) что-то расшифровать, ответить («Дайте развернутый ответ» – типичное требование учителя и учебника) у него не получится, т.к. при ответе нельзя использовать тот язык, на котором говоришь во дворе с приятелем или дома с мамой, учителю нужно отвечать на его языке (на языке среднего класса), которым ребенок не владеет.

Не будет способствовать установлению взаимопонимания и то, что учитель сам является представителем среднего класса и, соответственно, этот язык для него родной, он изначально ориентирован на данный тип языка; язык же рабочего класса воспринимается как «просторечный», «неграмотный». Оценка языка сказывается и на оценке его носителей: дети из среднего класса, владеющие соответствующей формой языка, будут характеризоваться им как воспитанные, вежливые («из интеллигентной семьи», «из хорошей семьи») в отличие от детей из рабочего класса, которые будут квалифицироваться как «плохо воспитанные», «невежливые», «не умеющие себя вести».

### Социолингвистическая иерархия детей

Разные языковые установки определяют и различное отношение к собеседнику (разную степень субординации). То, что человек из среднего класса примет при общении с выходцем из рабочего класса за грубость, на самом деле, может оказаться прямолинейностью. А то, что средний класс почитает вежливостью и обходительностью, с точки зрения рабочего класса воспринимается как изворотливость и лицемерие. Различия между ними – это как различия между двумя субкультурами (например, панки и эмо). Эти расхождения не были бы столь драматичны, если бы культура среднего класса не поддерживалась всем строем общества (всеми государственными институтами): в школах и университетах транслируется культура именно среднего класса, учителя и преподаватели в основной своей массе тоже являются выходцами из этого класса. Собственная культура воспринимается ими в качестве легитимной, а факты культуры рабочего класса объявляются проявлением «бескультурия», «невоспитанности».

Учитывая сказанное, нет ничего удивительного в том, что языковые различия детей из разных социальных групп

в школе иерархизируются (стратифицируются) в соответствии с теми критериями и представлениями о языковом развитии, которые сложились в высших слоях общества. С точки зрения принятых языковых стандартов (которые, воспринимаясь в качестве универсальных, в действительности имеют очень специфическое классовое происхождение) быть другим (иметь иные языковые навыки, отличающиеся от языковых навыков среднего класса), значит, быть хуже. Речь детей из рабочих слоев аттестовывается как «бедная», а сами они как не вполне владеющие родным языком (не владеющие им на том достойном уровне, который продемонстрирован средним классом). Следовательно, они не могут считаться полноценными носителями языка в отличие от представителей среднего и высшего классов, чья языковая компетенция дает им такую привилегию.

Принято считать, что уровень развития языковой компетенции выражается не только в словарном запасе, но и в степени сложности используемых грамматических конструкций (умении использовать в речи сложные, распространенные предложения, подбирать синонимы, избегать тавтологий, слов-паразитов, однообразных синтаксических конструкций), владении различными языковыми стилями, умении читать и понимать сложные научные и художественные тексты, способности выразить (не пересказать!) прочитанную чужую мысль своими словами. Интересно отметить, что это расхожее представление не обладает статусом объективной (нейтральной, беспристрастной) научной истины, хотя широкими массами и воспринимается в качестве таковой, поскольку в нем просвечивает классовый субъективизм, т.к. за точку отсчета здесь берутся языковые способности высших классов, ориентируясь на которые и задаются критерии, а на их основании и оценивается уровень владения языком (уровень развития языковой компетенции) того или иного члена общества.

Однако если бы проблема была только в классовом субъективизме (или, если использовать термин П. Бурдьё, в интеллектуальном/классовом расизме [2. С. 187]), демонстрируемом учителями и лингвистами, это было бы полбеды. Ситуация осложняется тем, что языковые навыки детей из разных социальных классов ориентируют их на разные сферы деятельности, разные способы отношения к вещам. Представители низших классов заняты, как правило, материальным трудом. Представители среднего класса – интеллектуальным (в разных его видах и формах) и управленческим.

Данные типы труда имеют разную статусную иерархию: материальный труд является подчиненным, интеллектуальный доминирующим (господствующим). Кроме того, за каждым типом труда закреплен свой способ отношения к миру и своя манера обращения с объектами этого мира. Представители

рабочих профессий, занятые материальным трудом, ориентированы на действие с вещами [обратите внимание на слова, используемые для описания материального труда: они имеют оценочный характер, призванный подчеркнуть низкий статус данной разновидности деятельности (изготавливать, мастерить, сварганить, сработать и др.)], в то время как представители среднего класса, занятые интеллектуальным трудом, ориентированы на действия со словами. Слова, используемые для описания труда среднего и высшего классов также несут скрытую оценочную коннотацию, которая подчеркивает «возвышенный», творческий характер свойственного им типа деятельности, немаловажен и тот факт, что те слова, которые употребляются для описания труда высших классов, одновременно употребляются и для описания соответствующих действий Создателя/Бога-Творца: создавать, творить, осуществлять, свершать, предпринимать, изобретать и др.

Профессиональное разделение труда, оказывающееся классовым разделением, сказывается на языковой компетенции, ориентируя ее на привычные для себя сферы и способы реализации. Так, например, девочке из рабочего класса, умеющей вязать, легче показать [продемонстрировать свое умение, чем объяснить (описать)], как она это делает. Эта установка формируется той погруженностью в сферу материального, подчиненного труда, который характерен для ее класса в отличие от детей из среднего класса, которые не очень любят работать руками (урок технологии или, говоря по-старинке, урок труда, не самый любимый), зато они охотно дискутируют, любят участвовать в обсуждении, отстаивать свое мнение, «заниматься творчеством» (писать стихи, рассказы, сценарии для школьных вечеров и др.). Бытующее в античной Греции разделение на рабский труд (ручной, материальный, «технэ» – ориентированный на операции с вещами) и свободный (ориентированный на действия со словами, оперирующий значениями и смыслами – занятия искусством и наукой), отличающее раба от хозяина и слугу от господина, хотя изрядно стерлось, однако же никуда не делось.

Одно из открытий Б. Бернстайна [8. С. 160] – разные формы труда (материальный и интеллектуальный) способствуют развитию разных когнитивных и языковых навыков. Поскольку школа царство интеллектуального труда, ее основная деятельность – операции со знаками и их значениями (языковыми, математическими, физическими, химическими и др.), детям из среднего класса легче к ней привыкнуть в психологическом плане и легче соответствовать ее требованиям, т.к. у них ранним семейным воспитанием уже установлены соответствующие навыки (заданы нужные ориентации): таковые остается только развить, чего нельзя сказать о детях из рабочего класса, умения и навыки которых, освоенные в иной среде, совершенно не соответствуют школьным правилам.

Профессиональное разделение труда, определяющее разницу в культурных и языковых практиках представителей разных классов (разный культурный бэкграунд), оказывает влияние на школьное обучение (адаптацию ребенка к школе и его успехи). Неравенство, обусловленное разными стартовыми позициями (еще раз заметим: разность превращается в неравенство, потому что школа, система образования изначально поддерживает одни языковые установки и отвергает другие). Компетенциям представителей средних и высших классов отдается предпочтение, в то время как умения и навыки представителей низших классов оцениваются как недостаточные, усиливаются в процессе обучения, которое становится все более абстрактным и аналитичным, а значит, все более чуждым и непонятным для детей из рабочего класса. Требуемое таким ученикам компенсирующее обучение (дополнительные занятия, облегчающие переход из одного мира, образа жизни в другой) не проводится или же оказывается малоэффективным, поэтому учеба, начавшаяся с культурушока, нередко заканчивается отвращением.

Разные формы (не уровни!) языковых способностей, формирующиеся в разных классовых средах, и их влияние на школьную успеваемость шире – образовательную и профессиональную траекторию в целом – это важный, но далеко не единственный аспект теории Бернштейна, на который стоило бы обратить внимание. Структура педагоги-

ческого дискурса [6], типы педагогической коммуникации, формы контроля и воспитательные практики, порождаемые разными социальными средами, – вот далеко не полный перечень тем и проблем, изучению которых посвящены работы Б. Бернштейна.

## Заключение

С учетом задач, которые стоят перед сегодняшним образованием (проблема согласования индивидуализации и социализации в процессе обучения, проблема демократизации образования [11], проблема неравенства образовательных шансов и возможностей [14], проблемы инклюзии в образовании [12]), кажется весьма актуальным и своевременным обратиться к огромному эвристическому потенциалу, заложенному в данной концепции. Она благодаря вниманию Б. Бернштейна и к образовательным практикам (коммуникативным и поведенческим) [13], и к социальной организации образования и общества в целом [15], позволяет увидеть проблемы в двухмерной перспективе (одновременно на микро- и макросоциальном уровнях) особенность, выгодно отличающую этот подход от ряда других социологических теорий<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Теория Б. Бернштейна хорошо вписывается в идеологию нынешнего социального эксперимента в России, когда идет деление общества на сословия. – *Примеч. ред.*

## Литература / References

1. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
2. Bernstein, B. Class, codes and control: the structure of pedagogical discourse. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 272 p.
3. Бурдые П. Практический смысл. СПб.: Алетейя, 2001. 562 с.
4. Bourdieu, P. Practical meaning. St. Petersburg: Aleteya, 2001. 562 p.
5. Макушева М.О. Теория образовательных неудач Б. Бернштейна в свете социологии языка // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 125–130.
6. Makusheva, M.O. The theory of educational failures of B. Bernstein in the light of the sociology of language. *Izvestiya RGPU im. A.I. Herzen*. 2012. No. 150. P. 125–130.
7. Старостина С.А. Анализ основных теорий социологии образования // Вестник современных исследований. 2018. № 12.8. С. 392–394.
8. Starostina, S.A. Analysis of the main theories of the sociology of education. *Bulletin of modern research*. 2018. No. 12.8. P. 392–394.
9. Шаронова С.А. Из истории развития социологии образования за рубежом // Социологические исследования. 2005. № 3. С. 119–126.
10. Sharonova, S.A. From the history of the development of the sociology of education abroad. *Sociological studies*. 2005. No. 3. P. 119–126.
11. Barrett, B.D. (2017). Bernstein in the urban classroom: a case study. *British Journal of sociology of education*. No. 38(8). P. 1258–1272. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Brian-Barrett\\_2/publication/312573676\\_Bernstein\\_in\\_the\\_urban\\_classroom\\_a\\_case\\_study/links/5a1328bd4585158aa3e36fff/Bernstein-in-the-urban-classroom-a-case-study.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Brian-Barrett_2/publication/312573676_Bernstein_in_the_urban_classroom_a_case_study/links/5a1328bd4585158aa3e36fff/Bernstein-in-the-urban-classroom-a-case-study.pdf) (accessed on: 05.06.2021).
12. Bernstein, B. (1960). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. *Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 1. P. 313–324.
13. Bernstein, B. (1960). Language and Social Class. *The British Journal of Sociology*. Vol. 11. No. 3. P. 271–276.
14. Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences. *The British Journal of Sociology*. Vol. 9. No. 2. P. 159–174.
15. Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*. No. 3:3. P. 163–176.
16. Broadhead, S., & Gregson, M. (2018). Basil Bernstein and Democratic Education. In: *Practical Wisdom and Democratic Education*. Palgrave Macmillan, Cham.
17. Calderón-Bejarano, H., Peñaranda-Correa, F., & Marín-Urbe, A. (2020). Pedagogical practice in the integrated management of prevalent childhood illness from the perspective of Basil Bernstein. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. No. 38 (2). URL: [https://www.academia.edu/44472292/La\\_pr%C3%A1ctica\\_pedag%C3%B3gica\\_en\\_la\\_atenci%C3%B3n\\_integrada\\_de\\_las\\_enfermedades\\_prevalentes\\_de\\_la\\_infancia\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_de\\_Basil\\_Bernstein\\_](https://www.academia.edu/44472292/La_pr%C3%A1ctica_pedag%C3%B3gica_en_la_atenci%C3%B3n_integrada_de_las_enfermedades_prevalentes_de_la_infancia_desde_la_perspectiva_de_Basil_Bernstein_) (accessed on: 05.06.2021).
18. Daniels, H., & Tse, H.M. (2020). Bernstein and Vygotsky: how the outside comes in and the inside goes out. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 42. Iss. 1. P. 1–14.
19. Donnelly, M. (2018). Inequalities in higher education: Applying the sociology of Basil Bernstein. *Sociology*. No. 52 (2). P. 316–332. URL: [https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/146627177/Inequalities\\_in\\_higher\\_education\\_applying\\_the\\_sociology\\_of\\_Basil\\_Bernstein\\_final\\_version.pdf](https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/146627177/Inequalities_in_higher_education_applying_the_sociology_of_Basil_Bernstein_final_version.pdf) (accessed on: 05.06.2021).
20. Ivinson, G., & Singh, P. (2018). Special Issue on 'International policies – local affects: Regenerating the sociology of Basil Bernstein'. *European Educational Research Journal*. No. 17(4). P. 461–469.