

Oktatás és tér

Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból

Az oktatásföldrajz relatíve új területnek tekinthető a társadalomföldrajzon belül. Bár a korai előfutárai már a 19. században megjelentek, ahogy kutatók elkezdtek az oktatás és képzés térbeli különbségeivel foglalkozni, a részdiszciplína intézményesülése Nyugat-Európában az 1960-as években kezdődött. Az oktatási szektor globális szinten jelentős bővülésen ment keresztül az azóta eltelt időben, lendületet adva ezzel újabb és újabb kutatási területeknek a témában. A globalizáció erősödésével és a tudásalapú gazdaság térnyerésével az oktatásföldrajz is egyre nagyobb hangsúlyt kap. A jelenlegi tanulmány célja oktatásföldrajzi szakirodalmak összegzésével betekintést nyújtani a részdiszciplína kezdeteibe a korai előfutárok által, továbbá képet adni a terület intézményesüléséről és jelenlegi fő kutatási irányairól.

Az oktatás és képzés térbeli vonatkozásainak, földrajzi térrel való kapcsolatának vizsgálata jelentős múltra tekint vissza. A huszadik század végére a tanulás kultúrája és a minőségi tudás vált a társadalmi-gazdasági fejlődés motorjává. Ez a társadalomkutatók figyelmét az oktatás-képzés rendszerének gazdaságra, társadalomra gyakorolt hatásának elemzése felé irányította. A tudás, az innováció és technológiai fejlettség terén jelentős térbeli különbségek vannak, így magától értetődő, hogy e különbségek jellemzői, okai, következményei számos kutatás tárgyává váltak. Ezek a kutatások vezettek el idővel az oktatásföldrajz mint társadalomföldrajzi részdiszciplína kialakulásához, hiszen a tudás térbeli különbségeinek okai leginkább az oktatásban keresendők (Meusburger, 2013). Maga az 'oktatásföldrajz' kifejezés ('geographies of education') 1997-ben vált elfogadottá, az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság athéni ülésén, Colin Brock bejelentése nyomán (Nagy, 1997). Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a tudományág ennyire új lenne, csupán a kifejezés ekkor intézményesült. Jelen tanulmány az oktatásföldrajz idegen nyelvű és hazai munkáiból válogat. Kitekintést igyekszik nyújtani a tudományterület nemzetközi, főként német és angol, valamint hazai szakirodalma által, az oktatásföldrajz történetére és jelenlegi fő csapásaira.

Az oktatásföldrajz önálló tudományterületté válása

Az oktatásföldrajz egyik legjelentősebb művelője, Peter Meusburger *Bildungsgeographie*¹ című munkájában a tudásról mint alapvető hatalmi tényezőről ír, amelynek térbeli folyamatait és különbségeit is vizsgálni szükséges (Meusburger, 1998). Kiemeli, hogy számos társadalom- és gazdaságtudományi elmélet a térbeli dimenziót teljesen figyelmen kívül hagyja, vagy csupán zavaró tényezőként tekint rá. A különböző társadalmi, gazdasági folyamatok és törvényszerűségek kutatása során sokan a tér homogenitásából indulnak ki, így kezdetben a tudás és innováció elterjedésének vizsgálatakor is figyelmen kívül hagyták a térbeli különbségeket. Meusburger rávilágít arra a fontos tényre, miszerint ha a

térbeli dimenziót ignoráló koncepciókra politikai és gazdasági döntések épülnek, annak igen negatív következményei lehetnek. Egyes közgazdászok az utóbbi időben ismerték fel, hogy a tudás térbeli egyenlősége és a homogén tér sohasem létezett, és soha nem is fog, így a modelljeikben már a tudás aszimmetrikus eloszlásából indultak ki.

„Az információs és tudásnívó térbeli különbségei évszázadok óta befolyásolják az innováció térbeli terjedésének sajátosságait. A tudás-, kvalifikációs és technológiai nívó megugrása az innovációs központokat, a korai átvevőket egy bizonyos időre versenyelőnyökhöz és gazdasági hatalomhoz segítette, ami így térbeli fejlettségi különbségekhez vezetett. A legtöbb innováció mindig azokból a központokból indult ki, amelyek előzőleg a legnagyobb humántőkével és kutatási potenciállal rendelkeztek. Ezért az innovációk általában nem mérséklík, hanem növelik vagy újrastrukturálják a gazdaság térbeli különbségeit.”

Meusburger 2009-es munkájában bemutatja a tudás, az innováció térbeli egyenlőtlenségeinek eredetét, valamint következményeit. Abból indul ki, hogy a vertikális munkamegosztás, a társadalmi rendszerek differenciálódása és specializálása térbeli különbségeket eredményez, amelyek a tudás, a hatalom és az irányítási funkciók térbeli koncentrációjához, az alacsony kvalifikációt igénylő rutinfunkciók decentralizációjához, a társadalmi rétegek térbeli szegregációjához és a településrendszer hierarchikus tagozódásához vezetnek. A tudás és hatalom, a magasabb szintű döntéshozatal és a kormányzati funkciók minden kultúrkörben és a civilizáció minden fejlődési szakaszában kevés számú központban koncentráálódtak. Az innováció- és diffúziókutatók állítják, hogy a térbeli dimenzióknak fundamentális jelentősége van, mivel az új tudás, a találmányok és a szervezeti, szociális, valamint technikai innovációk csupán bizonyos innovációs centrumokban jönnek létre, és hosszú idő szükséges, amíg mindenhol elterjednek. Az új tudás (találmányok, tudományos ismeretek, technológiák, agrármódszerek, új szervezeti formák stb. formájában) egy ideig mindig lokális, és akár hosszú idő is eltelhet, amíg elterjed a térben, és széles körben felhasználhatóvá válik. Az információs és tudásnívó térbeli különbségei évszázadok óta befolyásolják az innováció térbeli terjedésének sajátosságait. A tudás-, kvalifikációs és technológiai nívó megugrása az innovációs központokat, a korai átvevőket egy bizonyos időre versenyelőnyökhöz és gazdasági hatalomhoz segítette, ami így térbeli fejlettségi különbségekhez vezetett. A legtöbb innováció mindig azokból a központokból indult ki, amelyek előzőleg a legnagyobb humántőkével és kutatási potenciállal rendelkeztek. Ezért az innovációk általában nem mérséklík, hanem növelik vagy újrastrukturálják a gazdaság térbeli különbségeit. Nem csak az innovációk létrejötte, hanem azok elterjedési helyei, sebessége és a bevezetés sikeressége is a tudástól függ, valamint az átvevők információs és képzési nívójától (Meusburger, 2009).

Meusburger egy későbbi könyvében szól arról, hogy az új tudás térbeli elterjedését nagyban meghatározzák a potenciális átvevők kognitív képességei, érdeklődése, motivációja, figyelme, érzelmei, előítéletei, valamint az őket körülvevő környezet. Így az elterjedés kevésbé függ az átadótól, a tudás előállítójának kevés befolyása van arra, hogy az átadott tudását hogyan fogadják és értelmezik máshol. Fontos továbbá a közzétett tudás tartalma is, mivel bizonyos típusú tudást lehet, hogy tökéletesen leírni, megmagyarázni, valamint ingyenesen hozzáférhetővé is tesznek, de világszerte mégis csak 50 elméleti fizikus képes azt megérteni. Rámutat arra is, hogy a tudásnak mint fogalomnak különböző szintjei, értelmezései vannak, melyek alapján többen is osztályozták, kategorizálták (pl. Scheler, Machlup, Hayek, Lyotard) (Meusburger, 2013). Ezt azonban a jelen tanulmány szempontjából nem tartottuk indokoltnak részletezni.

G. Dosi öt okot nevez meg, amiért az innovációk létrejötte és elterjedése egyes helyeken sikeresebb, mint másutt, és amiért az innovációk térben rendezett hálózattal

rendelkeznek. Ezek (1) az innovációs folyamat bizonytalansága; (2) az egyetemi szintű kutatástól való függés; (3) az innovációs folyamat komplexitása; (4) a 'learning by doing' folyamat jelentősége; valamint (5) az innovációs aktivitások kumulatív karaktere (*Dosi*, 1988).

Visszatérve a *Bildungsgeographie* kötetre, Meusburger ismerteti, milyen folyamatok vezettek az oktatásföldrajz korai elődjeinek tekinthető térbeli kutatások kialakulásához. Elsőként kiemeli, hogy az oktatásföldrajz mint diszciplína történetének felvázolásához különbséget kell tenni azon szerzők között, akik az oktatás térbeli különbségeit tradicionális kutatási témák (pl. városföldrajz, centralitás kutatása, migrációkutatás) keretében vizsgálták, és azok között, akik kérdésfeltevéseik és hipotéziseik középpontjába már az iskolai oktatás, képzési magatartás vagy a kvalifikáció kérdéseit állították. Előbbi fejlődési irányzat visszakövethető egészen a 19. század elejéig, míg az utóbbi csoport az 1960-as évektől jött lassan létre. Az egyik első áramlat, amely oktatásföldrajzi kérdésekkel találta magát szemben, az 1830-as években feltűnő „erkölcsi statisztika”, amely Nagy-Britanniában 'social survey movement' megnevezés alatt hozott meggyőző eredményeket. A társadalmi visszasságok, mint például a szegénység, bűnözés, gyermekmunka, alkoholizmus vagy rossz lakáskörülmények, melyek az ipari forradalom első fázisának következményeként sok nagyvárosban és iparterületen megjelentek, először Franciaországban és Nagy-Britanniában, majd később más országokban is a tudományos érdeklődés, valamint a humanitárius szervezetek szociálpolitikai beavatkozásainak homlokterébe kerültek. Ezek a szegénység, bűnözés és analfabetizmus leküzdésére indított szociális beavatkozások egy időben léptek fel az ún. „társadalmi számtannal” és a statisztikai társaságok első virágzásával, melyek nagy pénzügyi támogatással és magas elkötelezettséggel kísérelték meg rögzíteni a népesség szociális helyzetét. Ezek az „erkölcsi és bűnözési statisztikákban” a képzési nivó (írni-olvasni tudás, számtani ismeretek, könyv- és bibliaismeretek) és az iskolai infrastruktúra igen nagyjelentőséggel bírt. Akkoriban sok szociális reformer azt a nézetet vallotta, hogy a bűnözési, italozási hajlam és a szegénység mindenekelőtt a tudatlanságból, hibás oktatásból és a hiányos erkölcsi nevelésből erednek, és hogy az ember a megfelelő iskolai oktatás által jobb, erkölcsösebb lesz. Franciaországban a népesség írni-olvasni tudásának statisztikai rögzítése korán elkezdődött és a 17. századig visszamenőleg elérhető. A francia hadügyminisztérium 1818-tól vizsgálta az újoncok írni-olvasni tudását, melyet 1819-től évente publikált. Minisztériumi megbízásból L. Maggiolo vezetésével Franciaország egészében 16 000 tanár értékelt ki a 17., 18. és 19. századi egyházi kivonatokban a házasságkötők írástudását. Az eredmények nagy részét a minisztérium szintjén publikálták. Így Franciaországban az írni-olvasni tudás és az iskolalátogatás regionális különbségei már igen korán érdeklődést keltenek. C. Dupin már 1827-ben közzétette a *Carte figurative de l'instruction populaire de la France* című térképét, amely az iskolalátogatás regionális különbségeit egy sor táblázat által kiegészítve szemléltette, és amely Franciaország déli és északi része közti fejlettségbeli különbségre hívta fel a figyelmet. 1829-ben A. Balbi és A. M. Guerry közzétett egy térképet a francia bírósági kerületek szintjén az írni-olvasni tudásról, kettőt pedig a bűnözési tendenciákról (súlyos bűncselekmények személyek és magántulajdon ellen) és összefüggésre mutattak rá a képzési nivó és a bűnözési hajlam között.

Azt is Meusburger 1998-as alapművéből tudjuk, hogy bár Angliában és Wales-ben már 1818-ban végeztek egy hivatalos felmérést az iskolai statisztikákról, amely során a papságot kérdezték a közösségük általános iskolai ellátottságának helyzetéről, a legtöbb érdekes kutatás Angliában mégis a 19. században privát kezdeményezéseken alapult. Az 1830-as évektől egyre több statisztikai társaságot alapítottak, melyek a szegény népességrétegek életkörülményeivel és szociális helyzetével foglalkoztak, és szociálpolitikai reformok szükségességét vetették fel. Ezek a társaságok érdeklődésük középpontjába

főként az oktatási helyzetet, a szegénységet és a bűnözést állították. Nagy érdeklődést és számos utótanulmányt vont maga után a Central Society for Education által 1836-ban lefolytatott tanulmány a St. Marylebone egyházközösség népességének oktatási és képzési helyzetéről, melyet hasonló formában megismételtek több városban, községben, valamint London városrészeiben is. A szegény népesség írni-olvasni tudásának vizsgálatához további lendületet adtak a gyárellenőrök jelentései, melyek 1838-tól ellenőrizték, hogyan és milyen sikerrel teljesítették a gyárakban dolgozó gyerekek a törvényileg előírt iskolalátogatást. Ezen tanulmányok keretében egyes kutatók és a londoni, manchesteri és bristoli statisztikai társaságok egyes bizottságai 14 különböző kérdésfeltevésnek és indikátornak jártak utána, melyek közt szerepeltek a felnőtt lakosság írási, olvasási, számolási ismeretei, valamint a gyermekek iskolalátogatási kvótája. Az eltűzött elvárásokat, melyek eredetileg az oktatástól várták a bűnözés és szegénység visszaszorítását, viszonylag hamar megcáfolták a különböző empirikus vizsgálatok eredményei. Az „erkölcsi statisztika” és a ’social survey movement’-ek Angliában is nagy számban termelték a kutatási eredményeket az írástudás, a képzési magatartás, az iskolai infrastruktúra nagy- és kisterületű regionális különbségeiről. Franciaországhoz hasonlóan egyes szerzők kutatási eredményeik alapján térképeket is előállítottak.

Mire a kötelező oktatás felügyelete és irányítása államüggyé vált, az iskolai statisztikák mennyisége és minősége gyors ütemben megnövekedett. Már a 19. század közepe táján fontosnak tartották a felmért évek nemzetközi összehasonlíthatóságát. A 3. Nemzetközi Statisztikai Kongresszuson Bécsben egységes irányvonalakat határoztak meg az oktatási statisztikákhoz. A nagy jelentőség miatt, amelyet az oktatásnak a modernizációban és nemzetépítésben tulajdonítottak, a képzési statisztikák sok államban meglepően magas szintet értek el a 19. század második felére. Ugyanebben az időben jelentősen megnőtt azoknak a statisztikusoknak és népességtudósoknak a száma, akik az analfabetizmus és az iskolalátogatás szociális és regionális különbségeiről tettek közzé munkákat. Ezek a munkák gyakran képezték részét hivatalos statisztikáknak az írni-olvasni tudásról, iskolai infrastruktúráról és iskolalátogatási kvótáról. A századforduló táján az első részletes térképek is publikálásra kerültek a különböző iskolatípusok helyéről és szervezeti formáiról.

Meusburger szerint az oktatásföldrajz sajátos gyökerei kevésbé nyúlnak vissza e korai előfutárokhoz, inkább az emberföldrajz klasszikus tudományágában keresendők, ahol felismerték az oktatáshoz, az iskolai infrastruktúrához és a képzési névóhoz társított egyre növekvő jelentőségét. A legfontosabb impulzusok és kutatási kérdések szerte a következő területekről erednek:

- Centralitás kutatása: a képzési intézmények a központi helyek fontos létesítményeinek számítanak; korán felismerték, hogy az oktatási létesítmények és befolyási területük fontos szerepet játszanak a közigazgatási egységek átszervezésében, valamint a központi helyek kialakításában.
- Migráció kutatása: a vándorlások szociális szelekciója és a tehetség szerepe a vidékről városba vándorlás során már a 19. század óta fontos kutatási témának számított. Az érdeklődés ezen összefüggés iránt megerősödött Németországban, az 1950-es években a menekültkutatás által, amely rámutat az elűzöttek és menekültek mint emberi erőforrás jelentőségére.
- Vallásföldrajz és vallásszociológia: mindkét tudományág igen korán rámutatott az oktatási és képzési színvonal felekezeti, és ezzel együtt regionális különbségeire.
- Pszichológiai és szociológiai tehetségkutatás: felismerték a tehetséggpotenciál jelentős regionális különbségeit.
- Földrajzi innováció- és diffúziókutatás: az innovációk létrejöttének és átvételének regionális különbségeit a tudás- és információs névó regionális különbségeinek következményeként értelmezi.

- A közgazdászok humántőke-megközelítése: egy térség szellemi potenciálját fontos termelési tényezőnek tekinti.
- Oktatási létesítmények helyi tervezése az 1960-as évek képzési expanziójának következményeként.
- Városföldrajzi munkák, melyek a diákok, valamint egyetemvárosok lakáshelyzetével foglalkoztak.
- Kutatások a technológiai színvonal és a gazdasági fejlődés összefüggéséről.

Az oktatásföldrajzi jellegű kutatásokhoz Meusburger szerint a legfontosabb impulzus az alkalmazott, regionális oktatástervezésből jött. Az 1960-as és 1970-es évek sok európai országban az oktatás korszakos jelentőségű változását, a felsőoktatás erőteljes kiépülését, a magasabb iskolákkal rendelkező helyek térbeli sűrűsödését, az általános iskolák térbeli hálózatának kiteljesedését, valamint az iskolák helymintájának, méretének és szerkezeti formájának alapvető változásait hozták magukkal. A főiskolák és egyetemek helykérdései viszonylag könnyen megoldódtak, hiszen ezek az oktatási létesítmények csak egy bizonyos ranggal rendelkező központi helyeken voltak jelen. A vidéki térségekben a több ezer kisiskola elhelyezése lényegesen nagyobb elemzést és tervezést igényelt, mivel a hibás döntések az érintett népesség energikus tüntetéseikhez vezettek. A kérdéseket, hogy mely iskolákat kell megszüntetni, hol kell újakat létrehozni, mekkora legyen ezek kapacitása és vonzáskörzete, valamint hogyan oldják meg ésszerűen az iskolába utazás és szállítás időtartamát, a közgazdászok absztrakt és modellszerű megközelítése és a szociológusok „térsemleges” kutatásai többé nem tudták megválaszolni. Az oktatáspolitikai reformok konkrét végrehajtása során nem csak a tervezési régiók társadalmi-gazdasági szerkezetéről szóló ismeretek, de a térrendezés tértudományos módszerei és alapkonceptiói is szükségesek voltak. Így épült ki fokozatosan az oktatásföldrajz, amely önálló területté vált a földrajztudományon belül a 20. század végére, bár magát a kifejezést még sokáig nem használták.

Meusburger 1998-as kötetéből vált ismertté az oktatásföldrajz első jelentős művelőinek munkássága. Nyugaton jellemzően már az 1960-as évektől számíthatjuk az oktatásföldrajzi munkák megjelenését (bár ekkor értelemszerűen még nem hívták így), néhány esetben azonban erre valamivel később került sor. Németországban R. Geipel nevéhez fűződik az első jelentősebb mű. A *Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens* című kötetében (Geipel, 1965) az alkalmazott regionális oktatástervezésből indul ki, és olyan témaköröket tárgyal, mint az oktatás térbeli infrastruktúrája és társadalmi térszerkezete. Egy, a Hartke-Festschrift-be írt tanulmányában jelent meg először a gondolata az oktatásföldrajznak a társadalomföldrajz rendszerébe való behelyezéséről. Elsőként ő végzett hosszabb időtávot felölelő kutatást a témában, valamint a Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung nevű kutató- és tervezőintézet vezetőjeként nagy lendületet adott az oktatásföldrajzi kutatásoknak, így voltaképpen a német oktatásföldrajz alapítójának is tekinthető. 1983-ban német geográfusok létrehoztak egy munkacsoportot Bildungsgeographie néven, melynek keretében azóta számos oktatásföldrajzi munka látott napvilágot. Svájcban E. Bühler nevéhez fűződik az oktatásföldrajz megjelenése, míg Ausztriában K. Höfle vezette be a területet. Az Egyesült Államokban a chicagói szocioökológiai iskola már az 1920-as években megjelölte az oktatást a belvárosi differenciálódás egyik indikátoraként, bár a fő hangsúly a bűnözésen volt. Az 1960-as évek második felétől kezdődően nagyszámú, részben oktatásföldrajzi témájú publikáció jelent meg, köszönhetően az erőltetett iskolai rasszintegrációnak és az oktatási esélyegyenlőségről szóló intenzív tudományos és politikai vitáknak. Az elkövetkező években az amerikai geográfusok viszonylag keveset foglalkoztak az oktatás kérdéseivel, a téma kutatása csupán kisszámú személyre és intézetre korlátozódott. Ezzel szemben számos szociálgeográfus és városföldrajzos kutató emelte be az oktatást indikátorként szocio-

ökológiai tanulmányaiba. Az Egyesült Államokban a technológiai színvonal és gazdasági fejlődés közti összefüggésekről szóló kutatásoknak jelentős szerepük van, de ezek jellemzően kevés oktatásföldrajzi vonatkozással bírnak. Az amerikai geográfusok a 20. század végéig viszonylag keveset publikáltak az oktatás és képzés térbeli különbségeiről. Meusburger elsősorban G. Hones, W. T. S. Gould, valamint W. E. Marsden munkáit tekinti az Egyesült Királyságban az oktatásföldrajz előfutárainak. Franciaországban S. Vassal volt az első egyike, aki a terület problémakörével foglalkozott, míg Japánban az első oktatásföldrajzi munkákat T. Kawada foglalta össze (*Meusburger*, 1998).

A nemzetközi oktatásföldrajz jelenlegi fő csapásai

A 21. század első évtizedében megnőtt a geográfusok érdeklődése az oktatás térbeli kérdései iránt. Ennek eredményeképpen széles körben születtek tanulmányok, melyek érintették többek közt a társadalmi reprodukció, az oktatásba való bejutás kapcsán fennálló egyenlőtlenségek, a szociális különbségek iskolán belüli újratermelődésének, a diákok és oktatók globális áramlásának, valamint a felsőoktatás újrastrukturálásának a témaköreit (*Holloway, Hubbard, Jöns és Pimlott-Wilson*, 2010).

Amennyiben kissé visszatekintünk, egy 1990-ben megjelent tanulmányban Bradford (1990) két részre bontja az oktatásföldrajz területén megjelent munkákat: „befelé tekintő”, amely az oktatási szektor térbeli változásait vizsgálja, valamint „kifelé tekintő”, amely ezeket a térbeli változásokat szélesebb társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok megmagyarázására használja fel. Hanson Thiem szerint a befelé tekintő tanulmányok bár hasznosak az egyenlőtlenségek azonosításának és az oktatási reformok tanulmányozásának kapcsán, azonban az oktatási tereket alapvetően szélesebb folyamatok alakítják. Ennek okán a kifelé tekintő elemzésekre indokoltabb a nagyobb hangsúlyt fektetni, melyek az oktatási terek konstitutív tulajdonságait kutatják („hogyan alkot teret az oktatás”), továbbá az oktatást esettanulmányként használják fel a szélesebb társadalmi, gazdasági, politikai folyamatok értelmezéséhez (*Hanson Thiem*, 2009).

Egy 2012-ben megjelent brit írás négy problémakör mentén csoportosítja az oktatásföldrajz területének közelmúltbeli (főként brit) munkáit: oktatási ellátottság és az oktatás átszervezése; szubjektivitás a különböző tanulási helyek kapcsán; képzettség, alkalmazhatóság és karrier; valamint mobilitás és hálózatok (*Holloway és Jöns*, 2012). Egy 2006-os cikk kiemeli, hogy a globális tudásalapú gazdaság korában az oktatás politikai prioritássá vált mint a nemzetgazdaságok versenyképességének fő eleme. Ezzel egy időben a társadalmi kohéziót is erősíti azáltal, hogy az egyéneknek megteremti a képességet a változó világhoz való alkalmazkodáshoz (*Jenson és Saint-Martin*, 2006). Egyes szerzők az oktatási rendszerbe való bejutást érintő egyenlőtlenségekre fókuszálnak. Hamnett és Butler (2011) azt vizsgálták, hogy egyes kevésbé jómódú, valamint kisebbségi rétegekhez tartozó diákok mennyiben vannak hátrányos helyzetben a magas minőségű oktatási intézményekbe való beiskolázás folyamata során. Más szerzők az oktatáshoz való hozzáférés különbségei helyett a rendszeren belüli vonatkozásokat kutatják. Az iskola, egyetem, valamint az élethosszig tartó tanulás befolyásolhatja a jövő dolgozóinak regionális, nemzeti és transznacionális identitás-fejlődését (*King és Ruiz-Gelices*, 2003). Geográfusok azt is vizsgálták, hogy az oktatási helyeken belül megszerzett formális és informális ismeretek mennyiben fontosak a társadalmi különbségek egymást metsző tengelyeinek reprodukciója szempontjából (pl. osztály, nem, faj, vallás, szexualitás stb.) (*Riley és Ettlinger*, 2011). A hallgatók munkaerőpiaci alkalmazhatósága is fontos szempont világszerte az egyetemek számára, főként Európában, ahol a Bologna-folyamat során bevezetett többciklusú képzések a brit modellt tükrözik (*Hennemann és Liefner*, 2010). E terület jövőbeni kutatása során fontos lehet a végzetek karrierpályáinak nyo-

mon követése, annak összehasonlítása, hogy az oktatás milyen hatással van a különböző társadalmi csoportok életlehetőségeire, valamint az oktatási (megszerzett ismeretek) és szociális tőke (kapcsolatok) relatív fontossága az álláskeresés során (*Holloway és Jöns, 2012*).

Az oktatásföldrajz egyik legújabb kutatási területe a nemzetköziesedés, amely a tanulmányi célú nemzetközi mobilitás földrajzi vonatkozásait állítja a középpontba. A nemzetközi hallgatói mobilitás természeténél fogva elsősorban a felsőoktatási szektort érinti, bár az utóbbi időben a középfokú oktatásban is egyre inkább megfigyelhető. A hallgatói mobilitás során fontos elkülöníteni a „kreditmobilitást”, amely rövidebb, jellemzően 3–12 hónap időtartamú, és a „diplomamobilitást”, melynek során a hallgató a teljes képzést külföldön végzi el. Előbbi mobilitási forma Európában az Erasmus program bevezetésével kapott nagy lendületet, de más ösztöndíjprogramok is támogatják a rövidtávú mobilitást, akár nemzetkontinentális távlatban is. Nagyobb jelentősége azonban a teljes idejű mobilitásnak van, akár a hallgatók létszámát, akár a folyamat gazdasági, szociális, kulturális hatásait vesszük figyelembe. A nemzetköziesedési folyamatok az utóbbi években soha nem látott méreteket öltöttek, mára már közel 5 millió hallgató tanul külföldön az OECD adatai szerint. Ez a nagymértékű növekedés új lendületet adott az oktatásföldrajzi kutatásoknak, de többek közt a szociológusok, közgazdászok számára is számos lehetőséget tartogat. Az utóbbi években két komplex, részletes kötet látott napvilágot a felsőoktatás nemzetköziesedése és a nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében (*Gürüz, 2011; Brooks és Waters, 2011*), rajtuk kívül pedig számos rövidebb tanulmány született már a jelenlegi évtizedben is. Több szerző is a hallgatói mobilitás meghatározóit állította kutatásának fókuszába, arra keresvén a választ, hogy a hallgatók milyen szempontok alapján döntenek arról, hogy mely országban folytatnak felsőfokú tanulmányokat. Egy kutatásból kiderült, hogy a helyválasztásban fontos szerepe van a célországban a hallgatóval azonos nemzetiségű migráncsoportok jelenlétének, ezt a jelenséget hálózati hatásnak (‘network effect’) nevezik (*Beine, Noël és Ragot, 2014*). Más szerzők a küldő országok és célországok közti különbségeket helyezik előtérbe. A hallgatók helyválasztása során azt vizsgálják, hogy a gazdaságilag különböző fejlettségű térségekből migráló hallgatók mely szempontok alapján választanak célországot, figyelembe véve a célországok gazdasági fejlettségét is. Az eredmények között itt is kiemelik a hálózati hatást, sok más tényező mellett, mint például a megélhetési költségek, a célországban a bérek várható mértéke, vagy az egyetemek elismertsége, minősége (*Perkins és Neumaier, 2013*). Egy 2012-es brit tanulmány a külföldön tanulás mögött rejlő motivációt és az általa felhalmozott kulturális tőkét emeli ki, melynek köszönhetően a társadalmi osztályok reprodukálódnak, így a világszínvonalú egyetemek iránti kereslet új jelentőséget kapott. A kutatás hat különböző országban tanuló brit hallgatóra fókuszál. Az eredmények azt sugallják, hogy a tanulmányi mobilitás nem különíthető el a hallgatók távolabbi életcéljaitól, és a külföldön megszerzett formális tudás mellett (mely egy magas színvonalú hazai egyetemen is megszerezhető) legalább ugyanennyire fontosak a külföldi élet során felhalmozott szociális és kulturális kompetenciák (*Findlay, King, Smith, Geddes és Skeldon, 2012*). J. Waters (2012) azt vizsgálja, hogy a nemzetköziesedés és a nemzetközi hallgatói mobilitás milyen befolyással van a társadalmi különbségek megszilárdulására, illetve újratermelődésére. A felsőoktatás földrajzi vonatkozásainak kutatása során van, aki az egyetemek különböző világrangsorainak szempontjából végzett elemzést. Ezeket a világranglistákat a felsőoktatás globalizációjának és neoliberalizációjának 21. század eleji új hulláma alakítja (*Jöns és Hoyle, 2013*). A tanulmány földrajzi szempontból elemzi a két legfontosabb ranglistát (Shanghai-lista; THE-QS lista), és rámutat többek között az északi és déli félgömb közti jelentős különbségekre, valamint a hagyományos tudásközpontoknak számító észak-amerikai és nyugat-európai, valamint az új csomópontokként (‘knowledge hub’) feltörő kelet- és délkelet-ázsiai egyetemek közti differen-

ciákra. Egy terjedelmesebb, 2014-es kötet újdonságként a térbeli reflexivitásra hívja fel a figyelmet a hallgatói mobilitás kapcsán, melyet három EU-tagállam (Egyesült Királyság, Ír Köztársaság, Portugália) keretein belül vizsgál (Cairns, 2014).

Mint láthatjuk, az oktatásföldrajz kutatási területei jelenleg is folyamatosan bővülnek, hiszen a részdiszciplína kialakulása óta lezajlott és jelenleg is zajló folyamatok újabb és újabb tereket nyitnak a téma kutatói előtt. Egy 2010-es brit tanulmány ki is jelölt néhány lehetséges új irányt az oktatásföldrajz számára, amelyek bizonyos szemléletváltást tükröznek. Ezek közül az első és legfontosabb, hogy a hangsúlyt a tanulásban és tanításban részt vevő alanyokra (gyerekek, fiatalok és felnőttek) célszerű helyezni. Ez a szemlélet az egyetemek kutatása esetében például lehetővé teszi, hogy a gazdasági szemléletű tanulmányok megközelítésén (milyen hatást fejtenek ki az egyetemek a regionális gazdasági fejlődésre és innovációkra) túllépve másfajta betekintést kapjunk a lokális és regionális térben tett lenyomatukra, a szélesebb transznacionális hálózatokra, többek közt a studentifikáció, a hallgatói mobilitás, vagy ifjúsági kultúrák vizsgálatán keresztül (Holloway, Hubbard, Jöns és Pimlott-Wilson, 2010). Továbbá indokolt az oktatási terek interpretációjának kibővítése: a tradicionális oktatási helyek (iskolák, egyetemek) fontosságának megőrzése mellett nagyobb figyelmet kell fordítani az otthonra, az óvodai ellátásra, a lakókörnyezetre, a napközi ellátásra is. Célszerű figyelmet szentelni arra is, hogy az emberek miképpen tudnak tanulni a háztáji gazdaságokban, családi üzletekben, fizetett munka során és így tovább. Ezen kívül a térbeli hálózatokra is érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni (Holloway, Hubbard, Jöns és Pimlott-Wilson, 2010).

Kitekintés a hazai oktatásföldrajzra

Az oktatásföldrajzot M. Császár Zsuzsanna (2000, 2004) vezette be a 2000-es évektől a magyar földrajztudományba, ő ír először a tudományterületről és kutatási előzményeiről. Földrajzos körökben rajta kívül csak Blahó János használja konzekvensen munkáiban az oktatásföldrajz elnevezést. Ugyanakkor hazánkban is egyre többen foglalkoznak az oktatás és képzés különböző térbeli kérdéseivel a geográfusok közül. Blahó elsősorban társadalmi fejlődési szempontból vizsgálja az oktatást, annak feladatkörét (Blahó, 2013, 2015). A téma földrajzos kutatói közül kiemelkedik továbbá Teperics Károly (2005, 2013) munkássága, aki többek közt oktatási vonzáskörzetekkel, az oktatási intézmények térbeli szerkezetével foglalkozva, ezek területi kapcsolatait vizsgálta. Egyre több tanulmány születik a vonzáskörzet-kutatások területén belül különböző oktatási vonzáskörzetek elemzéséről, hiszen az iskolák térbeli koncentrációja szerves részét képezi a településhierarchiának. Ezek a munkák jellemzően egy-egy város vagy intézmény oktatási vonzáskörzetére helyezik a hangsúlyt (Bán és Havellant, 2007; Hardi, 2007a, 2007b; Kovács, Sipos, Mucsi és Mezősi, 2012; M. Császár és Wusching, 2014a). Az alapvetően népesség- és településföldrajzzal foglalkozó Becsei József is említi az oktatásföldrajzot mint tudományterületet a népesség iskolázottsága kapcsán (Becsei, 2006). A tehetségek és az oktatás erősen összefügg egymással, ennek megfelelően Győri Ferenc a tehetségföldrajz felől közelíti meg az oktatás kérdéseit (Győri, 2011).

Egy 2010-es brit tanulmány ki is jelölt néhány lehetséges új irányt az oktatásföldrajz számára, amelyek bizonyos szemléletváltást tükröznek. Ezek közül az első és legfontosabb, hogy a hangsúlyt a tanulásban és tanításban részt vevő alanyokra (gyerekek, fiatalok és felnőttek) célszerű helyezni.

Tágabb értelemben sorolhatók a témához azok a tanulmányok, amelyek az egyetemistáknak a várossal s annak helyi társadalmával való kapcsolatáról szólnak (*Gyüre, Makkai és Trócsányi*, 2013), vagy a felsőoktatási intézményeknek a városok, a régiók innovációs, valamint K+F potenciáljával kapcsolatosak (*Lengyel*, 2009; *Gál*, 2010). Mindemellett igen felkapott témának számít manapság a nemzetközi mellett a hazai oktatásföldrajzban is a felsőoktatás nemzetköziesedése és a nemzetközi hallgatói mobilitás. Az elmúlt években számos, ezzel foglalkozó kisebb-nagyobb tanulmány és értekezés látott napvilágot (*Rédei*, 2009; *Berács, Malota és Zsótér*, 2011; *Teperics*, 2012, 2013; *M. Császár*, 2013; *M. Császár, Csüllög és Pap*, 2013; *M. Császár és Wushing*, 2014b, 2015). Ezekben szó esik a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének jelenlegi trendjeiről, a tanulmányi célú mobilitásról, továbbá az országba, valamint egy adott intézménybe, városba beáramló külföldi hallgatókról és a külföldi hallgatóknak a város gazdasági életére gyakorolt hatásairól.

Az 'oktatásföldrajz' elnevezést jellemzően nem használják, de maga a kutatási terület mindig népszerű volt az oktatáskutatók körében is. Számos e területről származó tanulmány született, mely az oktatás valamely térbeli vonatkozására helyezi a hangsúlyt. Az oktatáskutatók, akik egyben a neveléstudomány jeles képviselői, a területi adottságokat a környezeti feltételrendszer elemeinek tekintik, ezt szociálökonomai kutatásként definiálják. Kiemelkedik a témában Forray R. Katalin (1982, 2005; *Forray és Kozma*, 2011) munkássága. Kozma Tamás kutatásainak jelentős része is az oktatás és tér kapcsolatára koncentrálódott/koncentrálódik (*Kozma*, 2005, 2010, 2011, 2014, 2015; *Forray és Kozma*, 2015). Híves Tamás oktatáskutató geográfusként a területiségre mint vizsgálatának kiindulópontjaként tekint, és kartográfiai ábrázolásai igen hasznosak az oktatási folyamatok megértésében (*Híves*, 1994, 2006, 2011). Mellettük, az Oktatáskutató Intézetben végzett kutatásaikkal mások is hozzájárultak az oktatásföldrajz sokszínűségéhez (*Balázs*, 1999, 2002; *Garami*, 2009, 2014; *Imre*, 2004).

Konklúzió

A globalizáció, a tudásalapú gazdaság kiépülése, a felsőoktatás tömegesedése, a nemzetköziesedés és a hallgatói mobilitás, valamint a nemzetközi egyetemi hálózatok erősödése mind olyan trendek, amelyek újabb alapot adhatnak különböző földrajzi és egyéb jellegű, vagy akár interdiszciplináris elemzéseknek. A felsőoktatás kérdései manapság számos országban fő prioritást jelentenek a politikában, hiszen ma a versenyképesség egyik fő indikátorának tartják a magasan kvalifikált munkaerő arányát, ezért általános stratégiai célként könyvelik el a felsőoktatási szektor fejlesztését és a diplomások arányának növelését. Ez pedig közvetlen vagy közvetett módon a közoktatásra is hangsúlyt helyez, hiszen a diákok onnan kerülnek át a felsőoktatásba, nem beszélve a szakképzésről, melynek kérdései rendkívül fontosak a munkaerőpiac szempontjából. Az aktualitást tovább erősíti a tény, hogy az oktatásban tapasztalható trendek folyamatosan változnak, akár a felülről, államilag irányított, akár a spontán, piaci vagy egyéb okokra visszavezethető változásokat vesszük figyelembe. E változások pedig a legtöbb esetben gyorsabbak és frekvenciáltabbak, mint a földrajz régebbi irányai által kutatott folyamatok. Így az oktatásföldrajz mint kutatási terület jövője mindenképp biztosított, mivel az elkövetkező években bizonyosan még nagyobb arányban várható az ilyen problémákkal foglalkozó tudományos munkák megjelenése.

Irodalomjegyzék

- Balázs Éva (1999): Területi tervezés a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 9. 12. sz. 52–66.
- Balázs Éva (2002): Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 34–47.
- Bán Anetta és Havellant Orsolya (2007): Dunaújváros oktatási vonzáskörzetének átalakulása (1999–2006). *Dunaújvárosi Főiskola Térségfejlesztési Kutatócsoport évkönyve*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros. 99–127.
- Becsei József (2006): Az iskolázottság a társadalmi lét szükségyszerűsége (Néhány oktatásföldrajzi kérdés). In: Kókai Sándor (szerk.): *Földrajz és turizmus*. Nyíregyházi Főiskola Földrajz Tanszéke, Nyíregyháza. 49–62.
- Beine, M., Noél, R. és Ragot, L. (2014): Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41. sz. 40–54. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.03.003
- Berács József, Malota Erzsébet és Zsótér Boglárka (2011): *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2.: Tanulmányok*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Blahó János (2015): Az oktatásföldrajz mint a közoktatási feladatellátás tervezését támogató tudomány. In: Tésits Róbert és Alpek B. Levente (szerk.): *A mi geográfiánk – Tóth József emlékezete*. Publikon Kiadó, Pécs. 117–122.
- Blahó János (2013): Oktatásföldrajzi vizsgálódások a rendszerváltozástól napjainkig. *Földrajzi Közlemények*, 137. 4. sz. 364–374.
- Bradford, M. (1990): Education, attainment and the geography of schoolchoice. *Geography*, 75. sz. 3–16.
- Brooks, R. és Waters, J. (2011): *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. DOI: 10.1057/9780230305588
- Cairns, D. (2014): *Youth Transitions, International Student Mobility and Spatial Reflexivity. Being Mobile?* Palgrave Macmillan, Basingstoke. DOI: 10.1057/9781137388513
- Dosi, G. (1998): The nature of the innovative process. In: Dosi, G. és mtai: *Technical Change and Economic Theory*. Pinter, London. 221–238.
- Findlay, A. M., King, R., Smith, F. M., Geddes, A. és Skeldon, R. (2012): World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37. sz. 118–131. DOI: 10.1111/j.1475-5661.2011.00454.x
- Forray R. Katalin (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (2005): Oktatásökológia és regionális oktatáskutatás. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 93–97.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2003): *A leszakadás regionális dimenziói*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2004): *A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990–2000)*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2009): Az iskolázottság, a foglalkoztatottság és az ingázás területi összefüggései. *Szociológiai Szemle*, 2. sz. 42–59.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete. *Educatio*, 22. 4. sz. 493–504.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2011): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Garami Erika (2009): *Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei*. <http://regi.ofi.hu/tudastar/mindenki-kozepiskolaja/garami-erika-regiok>
- Garami Erika (2009): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio*, 18. 3. sz. 424–434.
- Gál Zoltán (2010): The role of research universities in regional innovation: The case of South-Transdanubia, Hungary. In: Longworth, N. és Osborne, M. (szerk.): *Perspectives of Learning Cities and Regions: Policy Practices and Participation*. NIACE, Leicester. 84–106.
- Geipel, R. (1965): *Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen*. Diesterweg, Frankfurt a.M.
- Gürüz, K. (2011): *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition*. State University of New York Press, Albany.
- Györi Ferenc (2011): A tehetségterképektől a tehetségföldrajzig. *Tér és Társadalom*, 25. 4. sz. 38–59.
- Gyüre Judit, Makkai Bernadett és Trócsányi András (2013): Az egyetemvárosiasodás kérdései a PTE nyugati kampusza példáján. *Területfejlesztés és Innováció*, 3. sz. 25–33.
- Hamnett, C. és Butler, T. (2011): 'Geography matters': the role distance plays in reproducing educational inequality in East London. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36. sz. 479–500. DOI: 10.1111/j.1475-5661.2011.00444.x
- Hanson Thiem, C. (2009): Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*, 33. sz. 154–173. DOI: 10.1177/0309132508093475

- Hardi Tamás (2007a): A Széchenyi István Egyetem vonzáskörzete. In: Lados Mihály és Rechnitzer János (szerk.): *Egyetem a régióért*. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs–Győr. 93–112.
- Hardi Tamás (2007b): Felsőoktatási vonzáskörzetek a Nyugat-Dunántúlon. In: Rechnitzer János és Smahó Melinda (szerk.): *Unirégió – Egyetemek a határ menti együttműködésben*. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs–Győr. 105–140.
- Hennemann, S. és Liefner, I. (2010): Employability of German geography graduates: The mismatch between knowledge acquired and competences required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34. sz. 215–230. DOI: [10.1080/03098260903227400](https://doi.org/10.1080/03098260903227400)
- Híves Tamás (1994): *Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Híves Tamás (2005): A középfokú továbbtanulás területi különbségei. In: *V. Országos Neveléstudományi Konferencia kötete*. MTA, Budapest. 93–94.
- Híves Tamás (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*, 15. 1. sz. 169–174.
- Híves Tamás (2011): A határ menti térségek társadalmi-gazdasági helyzete. In: Forray R. Katalin és Híves Tamás (szerk.): *Oktatás a határok mentén*. OFI, Budapest. 30–42.
- Holloway, S. L., Hubbard, P. J., Jöns, H. és Pimlott-Wilson, H. (2010): Geographies of education and the significance of children, youth and families. *Progress in Human Geography*, 34. 5. sz. 583–600. DOI: [10.1177/0309132510362601](https://doi.org/10.1177/0309132510362601)
- Holloway, S. L. és Jöns, H. (2012): Geographies of education and learning. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37. 4. sz. 482–488. DOI: [10.1111/j.1475-5661.2012.00542.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2012.00542.x)
- Imre Anna (2004): Kistélepülési iskolák és eredményesség. In: *Válaszol az iskola*. OKI KK. 195–216.
- Jenson, J. és Saint-Martin, D. (2006): Building blocks for a new social architecture: the LEGOTM paradigm of an active society. *Policy & Politics*, 34. 3. sz. 429–451. DOI: [10.1332/03055730677695325](https://doi.org/10.1332/03055730677695325)
- Jöns, H. és Hoyler, M. (2013): Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46. sz. 45–59. DOI: [10.1016/j.geoforum.2012.12.014](https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2012.12.014)
- King, R. és Ruiz-Gelices, E. (2003): International student migration and the European 'year abroad': effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9. sz. 229–252. DOI: [10.1002/ijpg.280](https://doi.org/10.1002/ijpg.280)
- Kovács Ferenc, Sipos György, Mucsi László és Mezősi Gábor (2012): A Szegedi Tudományegyetem oktatási vonzáskörzetének értékelése a földrajzi és földtudományi képzés példáján. *Földrajzi Közlemények*, 136. 2. sz. 199–209.
- Kozma Tamás (2002): Határokon innen, határokon túl: *Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2005): Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás európai dimenzióban. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen*. 23–30.
- Kozma Tamás (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás: a Partium esete. *Felsőoktatási Műhely*, 1. sz. 99–106.
- Kozma Tamás (2014): A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In: Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 4–19.
- Kozma Tamás (2015): Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, 65. 1–2. sz. 23–29.
- Kozma Tamás és Forray R. Katalin (2014): Közösségi tanulás és térségi átalakulások. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba és Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Debrecen*. 310–333.
- Lengyel Imre (2009): Knowledge-based local economic development for enhancing competitiveness in lagging areas of Europe: The case of the University of Szeged. In: Varga, A. (szerk.): *Universities, Knowledge Transfer and Regional Development: Geography, Entrepreneurship and Policy*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. 322–349.
- M. Császár Zsuzsa (2000): Az oktatás regionális különbségei Magyarországon. In: Dövényi Zoltán (szerk.): *Alföld és nagyvilág: Tanulmányok Tóth Józsefnek*. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest. 227–237.
- M. Császár Zsuzsa (2004): *Magyarország oktatásföldrajza*. Pro Pannónia Kiadó, Pécs.
- M. Császár Zsuzsa (2013): Nemzetköziesedés a felsőoktatásban. In: M. Császár Zsuzsa, Kuráth Gabriella, Mayer Lilla, Farkas Gyöngyvér és Pálfi Melinda (szerk.): *A felsőoktatás területi dimenziói, avagy oktatásföldrajzi vizsgálatok a hazai és nemzetközi térben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 25–34.
- M. Császár Zsuzsa, Csüllög Gábor és Pap Norbert (2013): Internationalisation of a University – „the Secret Weapon” for the Development of the Hungarian Provincial City of Pécs, Hungary. *Journal of Settlements and Spatial Planning*, 4. 2. sz. 215–225.
- M. Császár Zsuzsa és Wusching Á. Tamás (2014a): A Pécsi Tudományegyetem vonzáskörzetének változásai 2004 és 2013 között. *Modern Geográfia*, 4. sz. 25–38.
- M. Császár Zsuzsa és Wusching Á. Tamás (2014b): A Pécsi Tudományegyetem a külföldi hallgatók vonzásában. *Területfejlesztés és Innováció*, 1. sz. 10–21.

- M. Császár Zsuzsa és Wusching Á. Tamás (2015): Expanding Geographical Spaces on the Global Map of the University of Pécs's Internationalization. In: Berács József, Julia Iwinska, Kováts Gergely és Liviu Matei (szerk.): *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*. Corvinus University of Budapest Digital Press, Budapest. 190–198.
- Meusburger, P. (1998): *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Spektrum Akad. Verl., Heidelberg–Berlin.
- Meusburger, P. (2009): Spatial mobility of knowledge: A proposal for a more realistic communication model. *disP – The Planning Review*, 177. 2. sz. 29–39. DOI: [10.1080/02513625.2009.10557033](https://doi.org/10.1080/02513625.2009.10557033)
- Meusburger, P. (2013): Relations between Knowledge and Economic Development: Some Methodological Considerations. In: Meusburger, P., Glückler, J. és El Meskioui, M. (szerk.): *Knowledge and the Economy. Knowledge and Space vol. 5*. Springer, Dordrecht. 15–42. DOI: [10.1007/978-94-007-6131-5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6131-5)
- Nagy Mária (1997): Tanárok, települések, régiók. *Educatio*, 6. 3. sz. 516–530.
- Perkins, R. és Neumayer, E. (2014): Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180. 3. sz. 246–259. DOI: [10.1111/geoj.12045](https://doi.org/10.1111/geoj.12045)
- Rédei Mária (2009): *A tanulmányi célú mozgás*. Reg-Info Kiadó, Budapest.
- Teperics Károly (2005): Debrecen oktatási vonzáskörzete. In: Czimre Klára (szerk.): *Kisközségtől az eurorégióig: Prof. Dr. Süli-Zakar István tiszteletére szerzett tanulmányok gyűjteménye*. Didakt Kiadó, Debrecen. 58–71.
- Riley, C. és Ettliger, N. (2011): Interpreting Racial Formation and Multiculturalism in a High School: Towards a Constructive Deployment of Two Approaches to Critical Race Theory. *Antipode*, 43. sz. 1250–1280. DOI: [10.1111/j.1467-8330.2010.00825.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2010.00825.x)
- Teperics Károly (2012): A tanulmányi célú nemzetközi migráció Magyarországon – esettanulmány: Debrecen. In: Nyári Diána (szerk.): *Kockázat – Konfliktus – Kihívás: A VI. Magyar Földrajzi Konferencia kötet*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 845–858.
- Teperics Károly (2013): A Debreceni Egyetem területi kapcsolatai. In: M. Császár Zsuzsa, Kuráth Gabriella, Mayer Lilla, Farkas Gyöngyvér és Pálfi Melinda (szerk.): *A felsőoktatás területi dimenziói, avagy oktatásföldrajzi vizsgálatok a hazai és nemzetközi térben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 34–39.
- Waters, J. (2012): Geographies of international education: mobilities and the reproduction of social (dis)advantage. *Geography Compass*, 6. 3. sz. 123–136. DOI: [10.1111/j.1749-8198.2011.00473.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2011.00473.x)

Jegyzet

¹ P. Meusburger *Bildungsgeographie* c. könyve első sorban a német nyelvű oktatásföldrajz fontos elméleti, alapozó, de egyben szintetizáló műve. Magyar fordításra nem került, hazánkban rendkívül nehezen hozzáférhető. A tanulmány első fejezetében első sorban ennek a munkának a legfontosabb elemeit tárjuk fel, néhány témánál későbbi műveiben lévő fontos megállapításokkal kiegészítve azokat.

M. Császár Zsuzsanna¹ – Wusching Á. Tamás²

¹ PTE TTK FI, Politikai Földrajzi, Fejlődési és Regionális Tanulmányok Tanszéke

² PTE-TTK Földtudományok Doktori Iskola