

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica II (2011)

CZĘŚĆ TRZECIA

Recepcja poglądów Wacława Nałkowskiego

Elżbieta Szkurłat

Idee Wacława Nałkowskiego a współczesna dydaktyka

Odpowiedź na pytanie, czy we współczesnej dydaktyce geografii kontynuowane są uniwersalne idee dydaktyczne wielkiego geografa, nie wydaje się jednoznaczna. Krytyczne spojrzenie na dorobek dydaktyczny Wacława Nałkowskiego, jak również na stan współczesnej dydaktyki geografii, obciążone jest indywidualnymi poglądami i osobistymi doświadczeniami. Niniejsze opracowanie stanowi próbę oceny stopnia, w jakim współcześnie realizowane są ważne dla edukacji koncepcje Nałkowskiego. Chodzi o ideę geografii jako dziedziny integrującej nauki przyrodnicze i humanistyczne, zasadę rozumowości w nauczaniu, poglądy dotyczące wykorzystania mapy oraz odnoszące się do podręcznika geograficznego.

Geografia jako nauka integrująca wiedzę przyrodniczą i humanistyczną

Poglądy dydaktyczne Wacława Nałkowskiego są silnie uzależnione od jego rozumienia istoty geografii, jej przedmiotu i miejsca wśród innych nauk. Był on przekonany o szczególnym miejscu geografii wśród przedmiotów kształcenia – „geografia stanowi przedmiot wielkiej ważności w nauczaniu: stanowi ona punkt wyjścia dla wszystkich nauk poszczególnych, a zarazem wspólne ich ujście – jest nauką ogniskową, centralną”. Nałkowski przypisywał geografii funkcję integrowania wiedzy, która nie może sprowadzać się do „prostego zesumowania nauk poszczególnych”, ale jako naukę „mającą za zadanie wiązać przyczynowo zjawiska, rozdzielone (dla ułatwienia) sztucznie między nauki poszczególne, tj. – rozpatrywać zjawiska nie w oderwaniu od innych, jak to czynią nauki poszczególne, lecz w łączności, tj. tak, jak zjawiska te w naturze, w rzeczywistości zachodzą” (Nałkowski 1920: 7). O syntetyzującej roli geografii jako nauki rozpatrującej przede wszystkim związki zjawisk Wacław Nałkowski był przekonany tak głęboko, że uznawał, iż tylko ta wiedza, która ujmuje związki pomiędzy zjawiskami na Ziemi, zasługuje na miano wiedzy geograficznej. Uczył on też o wszechstronności wiedzy geografa w stosunku do wiedzy specjalistów, co wynika m.in. z tego, że „przyroda, rzeczywistość nie specjalizuje – zjawiska rzeczywistości nie zachodzą tak odrębnie, niezależnie od siebie, jak

je dla ułatwienia rozpatruje specjalista, lecz zachodzą właśnie tak łącznie, w takim związku ze sobą, jak je rozpatruje geograf (Nałkowski 1920: 9).

W nauczaniu początkowym Nałkowski sugerował ujmowanie materiału nauczania w „pewną całość, związaną przyczynowo – w pewien ogólny system” (Nałkowski 1920: 14). Ta idea Wacława Nałkowskiego znalazła odzwierciedlenie w koncepcji przedmiotu „Przyroda” wprowadzonego do szkół podstawowych jako element tzw. nauczania blokowego w 1999 roku. Założeniem tego przedmiotu była integracja treści przyrodniczych, odejście od analitycznych ujęć i nauczanie w duchu holizmu¹. Wprowadzenie tych słusznych założeń edukacji przyrodniczej okazało się jednak w praktyce bardzo trudne. Główną przyczyną jest brak studiów z zakresu zintegrowanej wiedzy przyrodniczej, co powoduje, że brakuje dobrze przygotowanych nauczycieli przyrody, potrafiących łączyć treści przyrodnicze z zakresu geografii, biologii, fizyki, chemii bez preferowania treści jednej z nich, odpowiadającej ukończonemu kierunkowi studiów.

Idea integrowania wiedzy i systemowych ujęć w nauczaniu geografii kontynuowana była w założeniach programowych tworzonych na początku lat 80., a zwłaszcza na początku lat 90. Była ona obecna w pracach J. Flisa, Z. Batorowicza, A. Dylikowej, M. Pulinowej, W. Wilczyńskiego i in. Do podstawowych założeń tworzonych wówczas programów należało m.in. odejście od schematyczno-encyklopedycznego ujmowania treści i przejście do ujęć problemowych, uwzględnianie podejścia systemowego, które pozwala poznawać uwarunkowania, związki i zależności, ze szczególnym zwróceniem uwagi na relacje pomiędzy przyrodą a człowiekiem, oraz ukazywanie zróżnicowanego „obrazu świata” i wyjaśnianie przyczyn tego zróżnicowania.

Również w aktualnie obowiązującej (od 2009 roku) podstawie programowej geografii w gimnazjum okazji do integrowania wiedzy jest bardzo wiele. Wykazywanie relacji przyroda – człowiek jako zadanie edukacyjne zostało bardzo wyraźnie sformułowane zarówno w wymaganiach ogólnych jak i w treściach nauczania i wymaganiach szczegółowych. Skoncentrowanie uwagi na identyfikowaniu związków i zależności wymaga bardzo radykalnego ograniczenia materiału faktograficznego. Niezbędna jest przede wszystkim rezygnacja z analitycznego opisywania i encyklopedycznego ujmowania zagadnień. W zamyśle autorów programu geografii w gimnazjum, ograniczeniu powinna ulec liczba poznawanych przez uczniów krajów, regionów, natomiast fakty, które ich dotyczą, powinny być rozpatrywane głównie w kontekście związków pomiędzy poszczególnymi elementami przyrody oraz pomiędzy środowiskiem przyrodniczym a życiem społeczeństwa. Wskazane zostało w programie wiele okazji do identyfikowania związków i zależności. Okazją do identyfikowania związków i zależności jest określanie przyczyn zjawisk, takich jak np. rozwój wielkich miast, rozmieszczenie upraw i hodowli, zmiany w strukturze przemysłu, zanieczyszczenie wód Bałtyku, rozwój gospodarczy, zróżnicowanie kulturowe, rozwój nowych technologii. Jeszcze inną formą wymagań, w których występuje

¹ Ustanowienie przedmiotu nauczania o nazwie „Przyroda” nie odpowiada koncepcji geografii Nałkowskiego, jako dziedziny integrującej wiedzę przyrodniczą i humanistyczną (patrz tytuł rozdziału), gdyż przedmiot ten separuje treści „przyrodnicze” od humanistycznych, które traktuje marginesowo; krok ten nie jest też zgodny z zasadą holizmu, rozumianego jako przeciwieństwo redukcjonizmu (przyp. red.).

rozpoznawanie związków i zależności, są zapisy odnoszące się do wyjaśniania zjawisk, np. zróżnicowania rozwoju usług transportowych w Polsce, rozmieszczenia ludności na obszarze Chin itp.

W analizowanym, obecnie obowiązującym programie kształcenia geograficznego w gimnazjum, zgodnie z założeniem wykorzystania walorów geografii jako dziedziny wiedzy integrującej wiedzę przyrodniczą i humanistyczną, wprowadzono w znacznie większym niż dotychczas wymiarze geografę regionalną. Zasada kształcenia geograficznego pozwalająca wykorzystać integrujące walory geografii regionalnej nie jest niestety stosowana w geograficznym kształceniu akademickim. Mamy tam do czynienia z dominacją przedmiotów specjalizacyjnych w ujęciu analitycznym, minimalizacją zakresu geografii regionalnej i podziałem na geografę fizyczną i społeczno-ekonomiczną z zachowaniem tzw. parytetu godzin. Rozwój poszczególnych dyscyplin geografii i daleko posunięta specjalizacja w prowadzeniu badań naukowych w ramach tzw. nauk o Ziemi sprawia, że istnieje bardzo duży problem z integrowaniem wiedzy w toku studiów geograficznych.

Kształcenie myślenia²

Wacław Nałkowski widział w geografii przedmiot o wyjątkowych walorach kształcących. Dlatego też apelował o takie nauczanie geografii, w którym podejście rozumowe, kształcenie myślenia, odgrywałoby rolę pierwszoplanową. Będąc przeciwnikiem wymagania znajomości faktów, argumentował, że nawet zwolennicy takiego podejścia uzyskaliby lepsze efekty, gdyby stosowali rozumowe nauczanie geografii:

Zresztą, gdybyśmy nawet stanęli przez chwilę na stanowisku zwolenników wyuczania się faktów, to i do tego celu geografia rozumowo traktowana byłaby daleko skuteczniejsza: fakty, otrzymane jako produkt uboczny rozumowania, staną się trwalszą własnością naszej pamięci, niż wyuczone wprost, wykute; albowiem wiadomo psychologom, iż tym silniej utrwalają się w naszej pamięci pojęcia, im większą ilością nici związane one będą z innymi, które są ich przyczynami lub skutkami (Nałkowski 1920: 75–76).

W wypowiedziach wielu dydaktyków drugiej połowy XX wieku znajdujemy kontynuację tej idei. Kształcenie myślenia jako główna idea kształcenia geograficznego występuje m.in. w pracach J. Flisa, S. Zająca, S. Piskorza, Z. Batorowicza. Autorzy ci niejednokrotnie podkreślali, że

sprawą istotną w dydaktyce, nie tylko zresztą geografii, jest, aby nauczanie nie było tylko wkładaniem obfitej wiedzy w głowę ucznia, ale kształtowało jego zdolności intelektualne. Aby to osiągnąć, musimy odstąpić od wkuwania, wyliczania po kolei rzek, półwyspów, wysp – od tej całej quizowej części geografii (Flis 1982: 213).

² Wyrazem przekonania Nałkowskiego o wielkich możliwościach rozwoju umysłowego poprzez nauczanie geografii jest idea zmysłu geograficznego, leżąca u podstaw *Geografii rozumowej*. Przeanalizował ją Witold Wilczyński w niniejszym zbiorze.

Zastępowanie geografii rozumowej dokładnością w podawaniu cyfr i nazw własnych Nałkowski nazywa prawdziwą plagą młodzieży i „trupiarnią, pełną nagich szkieletów i kości”. Geograf dostrzegając „Dwa szkopyły geografii szkolnej: nazwy i cyfry”³, podkreśla, że nadmierne przywiązywanie do nich wagi prowadzi do „przytępienia” władz umysłowych oraz zabijania zainteresowań geograficznych uczniów⁴. Analiza treści licznych nowoczesnych podręczników geograficznych nie pozwala bynajmniej na stwierdzenie, że sto lat po śmierci Nałkowskiego jego prosty i w sposób oczywisty słuszny postulat został spełniony. Nie jest tak pomimo szeregu reform edukacyjnych, zmian sposobu zatwierdzania podręczników do użytku szkolnego i zastępów utytułowanych recenzentów.

Mapa w edukacji geograficznej

W przekonaniu Wacława Nałkowskiego:

Nauczyciel powinien się starać, by uczeń wyczytał z mapy jak najwięcej sam: nie tylko tak proste rzeczy, jak położenie, kształt poziomy, pionowy, rozkład wód – ale także stosunki klimatyczne i inne. [...] doniosłym środkiem jest porównawcze traktowanie map, przedstawiających różne kategorie geograficzne (Nałkowski 1920: 22).

Idea Nałkowskiego eksponująca edukacyjne wykorzystanie mapy występuje w pracach bardzo wielu dydaktyków geografii, m.in. A. Chałubińskiej, G. Wuttkego, Z. Batorowicza (1971). Również w wypowiedziach na temat metod nauczania geografii podkreśla się rolę mapy w aktywizowaniu myślenia uczniów i rozwijaniu wyobraźni przestrzennej:

Rola mapy w aktywizowaniu myślenia uczniów polega na tym, że jej bogata treść i zwięzła forma skłania uczniów do porównywania, wnioskowania i wyjaśniania oraz szukania przyczyn i wzajemnych związków i zależności zjawisk występujących w środowisku geograficznym (Jeśmian, Wiszniewiczowa 1966: 84).

Ze względu na treść współcześnie wyróżnia się trzy funkcje edukacyjne map: orientacja w terenie, analiza mapy, interpretacja mapy. Z tych trzech sposobów w szkolnej praktyce najeściej wykorzystuje drugą tj. analizę map. Interpretacja map jako zadanie wymagające określonych sprawności umysłowych i czasochłonnych ćwiczeń jest ograniczone do podstawowych operacji typu: porównywanie, proste wnioskowanie o przyczynach (np. rozmieszczenia zjawisk, procesów), formułowanie podstawowych prawidłości itp. Ta najszlachetniejsza forma wykorzystania map może i powinna być domeną akademickiego kształcenia geograficznego. Należy zaznaczyć, że istnieją ośrodki, w których postulat ten od dziesięcioleci czeka na spełnienie.

³ Tytuł jednego z rozdziałów *Zarysu metodyki geografii* Wacława Nałkowskiego (1920).

⁴ Problemem pozostaje, na ile postulat Nałkowskiego realizowany jest w praktyce szkolnej i czy „dwa szkopyły” nie zostały zastąpione innymi, które uniemożliwiają wykorzystanie kształcących walorów geografii (przyp. red.).

Ciekawym zagadnieniem dydaktycznym związanym z wykorzystaniem map w nauczaniu geografii jest problem map konturowych (Nałkowski nazywa je „repetycyjnymi”) oraz rysowania map przez uczniów. Nałkowski zwraca uwagę na cel ich stosowania:

nie dlatego, aby uczeń uczył się przy pomocy tych map zapamiętywać położenie jakichś faktów geograficznych na mapie, ale dlatego, aby w ten sposób jakiś element geograficzny wydzielić z całego chaosu towarzyszących mu i komplikujących go elementów i stąd pochwylić łatwiej jego rozkład, a w następstwie – rozkład ten wyjaśnić (Nałkowski 1920: 29).

Geograf zaleca ostrożność w rysowaniu map:

W ogóle jednak z rysowaniem map w szkole nie należy wpadać w przesadę; należy pamiętać, że rysowanie jest tylko środkiem, nie celem, że więc nie powinno ono pochłaniać zbyt wiele czasu i sił ze szkodą obserwacji i geograficznego rozumowania (tamże: 43).

Skłonność do sugerowania takiego mało twórczego sposobu pracy ucznia z mapą występowało i występuje nadal w wielu zeszytach ćwiczeń, materiałach pomocniczych przygotowujących do matury. Jeszcze bardziej istotne jest pytanie o sens zadawania studentom uciążliwego rysowania map z zaznaczaniem na nich rozmieszczenia zjawisk? Czy nie lepiej spożytkować ten czas na bardziej ambitne i twórcze ich wykorzystanie?

Bardzo znacząca jest wypowiedź Nałkowskiego na temat nauczyciela pragnącego zaimponować uczniom odtwarzaniem z pamięci szczegółów na rysowanej przez siebie mapie

takie imponowanie bowiem nie tylko samo w sobie jest etycznie marne, ale prócz tego rozwija w uczniach fałszywy pogląd, jakoby pamięć faktów była alfą i omegą nauki oraz miarą umysłowej wartości nauczyciela (tamże: 41).

Koncepcja podręcznika geograficznego

Nałkowski postawił szereg bardzo konkretnych wymagań dotyczących doboru oraz układu treści podręcznika geograficznego i sposobów jego wykorzystania. Przeciwny był zarówno podręcznikowi „pytaniowemu” (*Lernbuch*), w którym dominują pytania bez odpowiedzi, jak i „katechetycznemu” ujmowaniu tekstu w postaci pytań i odpowiedzi, sprzyjającemu pamięciowemu uczeniu się (*Lerhbuch*). Opowiadał się raczej za podręcznikiem typu pośredniego między wyżej wymienionymi. Podręcznik powinien zawierać zwarty, wyjaśniający tekst, pytania, zagadnienia (problematy), rysunki. Geograf przestrzegał przed podręcznikami „faktycznymi”, „konspektowymi”, podkreślając znaczenie geograficzności tekstu, tj. zgodnego z wymaganiami współczesnej geografii ukazywania związków zjawisk i rozumowego ich wyjaśniania:

podręcznik gdzie różne kategorie geograficzne, choćby same w sobie traktowane zupełnie naukowo, stoją oddzielnie, niezwiązane współzależnością, działaniem i oddziaływaniem, taki podręcznik nie będzie – mimo naukowości oddzielnych części – podręcznikiem geograficznym. Nie będzie on zawierał nauki geograficznej, lecz wiedzę geograficzną... Podręcznik powinien być nauką, a nie zbiorem wiadomości.... (tamże: 45).

Porównując współczesne poglądy na temat funkcji i doboru treści podręcznika geograficznego do sformułowanych przez Nałkowskiego założeń, można zauważyć kontynuację idei genialnego geografę. W wielu publikacjach znaleźć można następujące postulaty odnoszące się do koncepcji podręcznika:

- redukcja materiału faktograficznego na rzecz problemowego ujmowania treści;
- zastąpienie podejścia analitycznego treściami pozwalającymi rozumieć współczesny świat i najbliższe środowisko, integrującymi wiedzę przyrodniczą i humanistyczną;
- eksponowanie geografii jako przedmiotu kształtującego umiejętności formalne, takie jak synteza, porównywanie, wartościowanie, uogólnianie, abstrahowanie, prognozowanie, wnioskowanie, myślenie przyczynowo-skutkowe;
- duże znaczenie zadań zmuszających do wykorzystania tekstu i materiału ilustracyjnego zawartego w podręczniku oraz poszukiwania odpowiedzi w atlasie, roczniku statystycznym, Internecie i innych źródłach wiedzy;
- funkcjonalne powiązanie tekstu, materiału ilustracyjnego i zadań;
- wykorzystanie podręcznika do pracy na lekcji oraz samokształcenia.

Jednak pomimo ciągłego nawoływania do odejścia od encyklopedyzmu, w praktyce szkolnej i akademickiej nadal aktualne wydaje się być twierdzenie Wacława Nałkowskiego z 1920 roku:

choć obecnie słychać już wszędzie nawoływania w geografii: „wiązać, wiązać i jeszcze raz wiązać”, to jednak wszyscy jeszcze dalecy jesteśmy od takiego wysokiego ideału, „aby żaden fakt nie stał oddzielnie”: w najlepszych podręcznikach geograficznych napotyka się jeszcze bardzo wiele materiału pamięciowego (Nałkowski 1920: 55).

W kontekście tej myśli Nałkowskiego warto byłoby przyjrzeć się podręcznikom szkolnym i ocenić proporcje geografii faktograficznej i rozumowej, stopień uwzględnienia zadań skłaniających ucznia do poszukiwania odpowiedzi. Podręczniki bardzo różnią się pod tym względem: w niektórych nadal dominuje encyklopedyczny dobór i przekaz treści, a część autorów zupełnie nie podejmuje trudu sformułowania zadań i poleceń, pozbawiając tym samym podręcznik wielu kształcących funkcji. Warto byłoby również przyjrzeć się pod tym kątem podręcznikom akademickim. Sformułowana przez Nałkowskiego zasada, „by w podręczniku unikać, o ile możliwości, tego, co uczeń może sam wyczytać z atlasu” (tamże: 54) nie znajduje zastosowania w większości podręczników akademickich, zawierających bardzo długie wywody, które każdy student lub uczeń jest w stanie samodzielnie zredagować na podstawie analizy map atlasowych (rys. 1).

przekraczająca 100 m n.p.m. Na północy i północnym zachodzie wznoszą się góry: Antrim, Sperrin, Sliabh Damh, Sleibhte Chonamara, które są przedłużeniem struktur kaledońskich występujących w południowej Szkocji. Podobnie jest z górami południowej części Irlandii (w górach Kerry wznosi się najwyższy szczyt tej wyspy – Corrán Tuathail, 1041 m n.p.m.), które stanowiły kiedyś całość z Górami Kambryjskimi w Walii. W plejstocenie, podczas zlodowaceń, cała wyspa pokryta była lodem, a lokalne centrum zlodowacenia znajdowało się w północno-zachodniej części wyspy. Ślady zlodowaceń widoczne są na wyspie w postaci osadów i form powszechnie.

Na południe od wybrzeży Morza Północnego, cieśnin duńskich i Morza Bałtyckiego rozciąga się **Nizina Środkowoeuropejska (Niż Środkowoeuropejski)**. Na południu obszar ten przylega do Środniogorzy zachodniej i środkowej Europy, sięgając na zachód po delcie Skaldy, Mozy i Renu, a na wschodzie wykracza nieco poza linię dolnej i środkowej Wisły, łącząc się z Niziną Wschodnioeuropejską. Jest to część paleozoicznej platformy zachodniej i środkowej Europy, która nie uległa wypiętrzeniu podczas orogenezy alpejskiej. Stare struktury hercyńskie, niekiedy także kaledońskie, ukryte są tam pod grubą pokrywą platformową utworów mezozoicznych, trzeciorzędowych i czwartorzędowych. Cała Nizina Środkowoeuropejska znalazła się w zasięgu zlodowaceń plejstocennskich, które pozostawiły charakterystyczne osady, a w zasięgu ostatniego zlodowacenia także formy połodowcowe. W użyciu jest wiele różnych nazw odnoszących się do części tego wielkiego regionu. Od zachodu są to: Nizina Flandryjska, Nizina Holenderska, Nizina Niemiecka (Niż Niemiecki), Nizina Polska (Niż Polski), a także Półwysp Jutlandzki i Wyspy Duńskie.

Nizina Holenderska wraz z **Niziną Flandryjską** jest zachodnim członem Niziny Środkowoeuropejskiej. Ten płaski obszar (lokalnie z depresjami) jest zbudowany z młodych osadów, głównie plejstocennskich. W podłożu występują jednak skały i struktury platformy paleozoicznej, m.in. niecka węglowa Limburgii. W utworach pokrywowych wieku permskiego i triasowego występuje sól kamienna, a w utworach kredowych ropa naftowa i gaz ziemny. Łądołód tylko raz pokrył Nizinę Holenderską pozostawiając morenę denną i niskie wzgórza moren czołowych, nie przekraczające 100 m wysokości.

Na wschód od Niziny Holenderskiej ciągnie się **Nizina Niemiecka**, nazywana też Niziną Północnoniemiecką, a na wschód od Odry i Nisy Łużyckiej – **Nizina Polska**. W ich obrębie wyróżnia się stosunkowo wąski pas przybrzeży (Pobrzeża Południobałtyckie), Pojezierza Południobałtyckie oraz Niziny Środkowoniemieckie (na zachodzie) i Niziny Środkowopolskie (na wschodzie). **Pobrzeża Południobałtyckie** (Südbaltischer Küstenländer na zachód od Odry) obejmują niskie równiny morenowe, z nielicznymi wzgórzami morenowymi przekraczającymi 100 m wysokości, poprzecinane małymi pradolinami i ujściami rzek. **Pojezierza Południobałtyckie** (Südbaltischer Landrücken na zachód od dolnej Odry) mają typowy krajobraz młodoglacjalny, z dużą liczbą jezior połodowcowych, wałami morenowymi, sandrami, pradolinami, itp. Wyróżnia się tam m.in. pojezierza: Wschodniopomorskie, Zachodniopomorskie, Iławskie, Południowopomorskie, Lubuskie, Wielkopolskie, Leszczyńskie, a po zachodniej stronie Odry: Pojezierze Meklemburskie, Pojezierze Brandenburskie i inne. **Niziny Środkowopolskie** i **Niziny Środkowoniemieckie** rozciągają się między granicą ostatniego zlodowacenia (Wisły) a Wyżynami Polskimi, Sudetami (w Masywie Czeskim) i Środniogórzem Niemieckim. W ich krajobrazie dominują równiny denudacyjne zbudowane z glin morenowych, piasków, z ostaćkami moren,

Ryc. 1. Strona z współczesnego podręcznika akademickiego pozbawionego funkcji kształcących⁵

Naczelne zasady dydaktyki geografii, które Nałkowski głosił i które wprowadził do praktyki jako nauczyciel i autor, dzisiaj pozostają głównie postulatami. Mimo że nie straciły swojej aktualności, co potwierdzają liczne publikacje, praktyka

⁵ J. Makowski, *Geografia fizyczna świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

szkolna jak i forma i treść podręczników geograficznych nadal odbiega od jego założeń. Również w geograficznym kształceniu akademickim wiele idei edukacyjnych Nałkowskiego nie było i nie jest realizowanych.

Educational ideas of Wacław Nałkowski and contemporary teaching

Abstract

The answer to the question whether teaching of geography nowadays respects the universal ideas of the great geographer, is not clear. A critical look at teaching achievements of Wacław Nałkowski, as well as at the contemporary state of geographical teaching, seems to be difficult due to the individual views and personal experiences. This paper is an attempt to assess the extent to which the important educational concepts of Nałkowski are respected in contemporary educational practice. The author particularly emphasizes the idea of geography as a synoptic field, which was to integrate the arts and the sciences, the „rationality” principle in geography, the views of Nałkowski concerning the use of maps, and the role and shape of geographical handbooks. In conclusion it was ascertained that the guiding principles of teaching geography, which were developed by Nałkowski and introduced by him to educational practice, today are mainly plain postulates. Although these principles did not lose their validity, what is confirmed by numerous authors, educational practice, form and content of geographical textbooks still deviate from Nałkowski's recommendations. Also in geographical education at academic level many educational ideas of Nałkowski are not implemented.