



WYCHOWANIE DO HUMANITARYZMU MIEDZYGATUNKOWEGO W CZASIE WOJNY. CZEGO MOŻEMY NAUCZYĆ SIĘ DZIŚ O EDUKACJI, NAUCE I RÓWNOŚCI OD RUDOLFA WEIGLA?

Wstęp

W niniejszym artykule przedstawiono historię życia i działalności naukowej profesora Rudolfa Weigla, twórcy pierwszej na świecie szczepionki przeciwko tyfusowi plamistemu. Wybór tematu powiązany jest bezpośrednio z problematyką wyzwań edukacyjnych obejmujących wymiary międzyludzkie, jak również międzygatunkowe. Przedmiot analiz zaprezentowano w świetle zagadnień z zakresu problematyki pracy badawczej naukowców, ukazanej w kontekście wojennych wydarzeń historycznych. Celem artykułu jest przybliżenie tematu wymogów stawianych przed uczonymi w ramach uwarunkowań edukacyjnych, równościowych, a także polityczno-kulturowych, i co za tym idzie – wskazanie zagrożeń ujawniających się w tej przestrzeni.

Jak zauważa Monika Płatek, „jak się dobrze przyjrzyć, większość z nas odnajdzie się w jakiejś mniejszości”¹. Te słowa dają do myślenia szczególnie w czasach, gdy nieustające przeobrażenia społeczno-kulturowe *wciskają się* w świat edukacji. Zmiany te wymagają

od środowiska pedagogicznego permanentnej czujności, dotyczącej spraw związanych z rozumieniem i praktycznym zaistnieniem w procesach edukacyjnych idei równości. Płaszczyzna poznawcza tego obszaru znaczeniowego jest niezwykle bogata, a punktem odniesienia są w tej przestrzeni hasła równości wypracowane w ramach klasycznej rozumianej równości szans, równego dostępu do praw i obowiązków obywatelskich. Taka perspektywa przesiąknięta jest kategorią godności każdej jednostki ludzkiej. Ponadto, pojawia się tutaj hasło satysfakcji życiowej, realizacji własnych celów, ambicji i marzeń. Nie bez znaczenia jest także potrzeba ochrony ludzi przed dyskryminacją².

Badacze zajmujący się problematyką równości wskazują na trzy poziomy jej funkcjonowania³. Pierwszy z nich odnosi się do hasła w brzmieniu – *uniwersalizowalność*. Pojęcie to w swej treści reprezentuje założenie, zgodnie z którym wszystkie zasady mają być stosowane do wszystkich ludzi. Kolejną płaszczyznę reprezentuje

¹ M. Płatek, *Słowo wstępne*, [w:] *Horyzonty i perspektywy edukacji równościowej*, G. Piekarski, M. A. Sałapata (red.), Gdańsk 2018, s. 25.

² Por. M. A. Sałapata, G. Piekarski, *Wprowadzenie*, [w:] *Horyzonty i perspektywy...*, dz. cyt., s. 11–23.

³ Zob. L. Temkin, *Illumination Egalitarianism*, [w:] *Contemporary Debates in Political Philosophy*, T. Christiano, J. Christman (red.), Oxford 2009, s. 155–178.

pojęcie *bezstronności* oznaczającej, iż zasady powinny odnosić się bezstronnie do wszystkich ludzi. Trzeci poziom powiązany jest ze zjawiskiem *porównywalności* w skali osiąganego dobrobytu, rozumianego znacznie szerzej niż tylko w odniesieniu do kwestii materialnych.

Kolejną ciekawą interpretację dla terminu *równość* przynosi hasło – *wystarczalność*. Harry Frankfurt zauważa, że to, co jest ważne z punktu widzenia problematyki moralności, to nie to, że wszyscy powinni mieć dokładnie tyle samo, lecz to, że każdy powinien mieć po prostu wystarczająco. Jeśli każdy posiadałby wystarczająco, to fakt, że ktoś miałby więcej niż pozostali, nie miałby żadnego większego znaczenia⁴. Taki wywód niesie ze sobą konkretną wytyczną w postaci zasady sprawiedliwości, która miałaby duże szanse na zaistnienie, gdyby została zastosowana w procesie dobrowolnego wyboru.

W fachowej literaturze przedmiotu pojawiają się hasła egalitaryzmu, tolerancji, respektu, uprawnienia i wolności obywatelskiej, jak również upełnomocnienia jednostek, bez względu na ich płeć, pochodzenie, narodowość, poziom sprawności psychofizycznej, orientację psychoseksualną, światopogląd czy postawy życiowe. Tak więc, owa odmienność stanowi fundament dla namysłu o problematyce równości. I właśnie kategoria odmienności kieruje nas w stronę już nie tylko ludzkich spraw, ale także wobec tego, co nie jest ludzkie, a żyje. Tylko ze względu na swoją odmienność gatunkową, a więc swój status ontologiczny ogromne rzesze istot żywych plasuje się na przegranej pozycji. Mając na uwadze doniesienia naukowe, pedagodzy i pedagodżki nie

powinni koncentrować swojej uwagi wyłącznie na ludzkich sprawach, bo to właśnie edukacja ujmowana teoretycznie, jak i praktycznie jest właśnie tym fenomenem, w którym przenikają się każdego dnia najróżniejsze sprawy i podmioty.

W niniejszym artykule opowiem o jednej z takich nie-ludzkich figur uwikłanych w świat działań edukacyjnych oraz naukowych, a są nimi wszy. Te zwierzęta kojarzą się jednoznacznie z chorobą i brudem, a co za tym idzie postrzegamy je w odniesieniu do zjawisk zaniedbania oraz ludzkich nie-szczęść. Mimo wszystko wszy mieszkające w laboratorium lwowskiego profesora Rudolfa Weigla nie były jednak tak zwykłymi stworzeniami, bowiem „przede wszystkim były to wszy odzieżowe (*Pediculus humanus corporis*), a nie głowowe (*Pediculus humanus capitis*)”⁵. Wszy choć bardzo do siebie podobne w swej fizycznej budowie to stworzenia odmienne względem skutków, które wywołują podczas wysysania krwi. Wszy odzieżowe należą do odmiany groźniejszej, bowiem wywołują tyfus plamisty. I właśnie z tej przyczyny wszy mieszkające na uczelni w okresie II wojny światowej „[...] prowadziły we Lwowie tak komfortowe gromadne życie w wygodnych drewnianych klateczkach, całkiem inne niż życie wszego lumpenproletariatu, którego przedstawicielom udaje się ledwie na chwilę zamieszkać we włosach uczniów”⁶.

Praca nad szczepionką miała swoją naturalną kolej rzeczy. Pierwszy etap związany był z procesem dowodzenia, że dur plamisty

⁴ Zob. H. Frankfurt, *Equality as a moral ideal*, „Ethics” 1987, s. 21–43.

⁵ A. Allen, *Fantastyczne laboratorium Doktora Weigla. Lwowscy uczeni, tyfus i walka z Niemcami*, tłum. B. Gadomska, Wołowiec 2016, s. 11; Por. J. E. Light i in., *What's in a Name. The Taxonomic Status of Human Head and Body Lice*, „Molecular and Phylogenetic Evolution” 2008, nr 47, s. 1203–1216.

⁶ A. Allen, *Fantastyczne laboratorium...*, dz. cyt., s. 12.

przenoszony jest przez wesz odzieżową. Proces ten Bronisław Knaster opisał następująco: „wesz przy ssaniu krwi chorego na dur plamisty zakaża się i po 3–4 dniach wydaje kał zawierający rickettsia. Człowiek, na którego przeszła wesz, pocierając po ukąszeniu skórę wciera kał z zarazkami w skaleczone miejsce i tą drogą zarazek dostaje się do jego organizmu”⁷. Choroba ta objawia się przede wszystkim wysoką gorączką, zaburzeniami nerwowymi oraz wysypką. Z kolei chorobowe zmiany atakują naczynia krwionośne, układ nerwowy, jak również serce⁸.

Zarażone tyfusem wszy należało karmić, co z kolei umożliwiło utrzymanie miejsc pracy dla bardzo wielu osób, a w szczególności tych, które były zagrożone w świecie pogrążonym wojenną zawieruchą. Wszy okazały się w owych trudnych czasach wyjątkowo ważnymi istotami. Zwierzęta tak małe, charakteryzujące się krótkim cyklem rozwojowym i możliwe do rozmnożenia, co z kolei umożliwiało wykonywanie obserwacji, by uchwycić zjawiska związane z odpornością – dały gwarancję pracy oraz przeżycia wielu wybitnym i wyjątkowym ludziom. Z pracą – w jakże wyjątkowym laboratorium Rudolfa Weigla – powiązane były takie osoby jak chociażby: poeta Zbigniew Herbert, matematycy Stefan Banach, Bronisław Knaster i Władysław Orlicz, filozof Mieczysław Kreutz, pisarze Mirosław Żuławski i Jerzy Broszkiewicz, geografowie Alfred Jahn i Eugeniusz Romer, historyczka literatury Stefania Skwarczyńska,

kompozytor Stanisław Skrowaczewski, aktor Andrzej Szczepkowski. Oprócz nich karmicielami wszy była blisko setka profesorów polskich uczelni, w tym lekarze, biologzy, matematycy, chemicy. Szczególnie dziś zdajemy sobie sprawę, że byli to badacze i badaczki o światowych nazwiskach, które zdają się i tak, że odkrywamy je obecnie bardzo często po raz pierwszy. Rudolf Weigl również został zapomniany, tym bardziej zasadnym wydaje się przypomnienie jego działalności społeczno-naukowej.

Codziennosc Rudolfa Weigla

W niniejszej publikacji pragnę przypomnieć życie i działalność naukową wychowanka Uniwersytetu Lwowskiego, Austriaka z urodzenia, a Polaka z wyboru, Rudolfa Weigla – biologa, parazytologa i wynalazcy pierwszej skutecznej szczepionki przeciw tyfusowi plamistemu. Postać ta niezwykle ciekawie unaocznia problematykę równości, zarówno w przestrzeni wydarzeń historycznych, jak i naukowych. Uczony uratował w czasie II wojny światowej tysiące ludzi dzięki prowadzeniu szczepień przeciw durowi plamistemu, jak również dając pracę w tych bezwzględnych czasach wojennych lwowskiej inteligencji, w tym uczonym, profesorom, młodzieży akademickiej, osobom zagrożonym bezpośrednio represjami na tle narodowościowym oraz tym, którzy współpracowali z ruchem oporu⁹.

Warto przypomnieć za profesorem Stefanem Kryńskim procedurę ratowania ludzi

⁷ R. Wójcik, *Kapryśna gwiazda Rudolfa Weigla*, Gdańsk 2015, s. 17; Obecnie dur plamisty nie występuje na terenie Polski.

⁸ Zob. M. Gańczak, *Epidemiologia chorób zakaźnych – najważniejsze zagadnienia*, [w:] *Choroby zakaźne i pasożytnicze*, A. Wiercińska-Drapała, A. Boroń-Kaczmarek (red.), Warszawa 2021, s. 3–12; A. Wiercińska-Drapała, *Najważniejsze objawy występujące w chorobach zakaźnych*, [w:] *Choroby zakaźne...*, dz. cyt., s. 13–30.

⁹ Zob. W. Szybalski, *Maintenance of human-fed live lice in the laboratory and production of Weigl's exanthematous typhus vaccine*, [w:] *Maintenance of Human, Animal, and Plant Pathogen Vectors*, K. Maramorosch, F. Mahmood (red.), Enfield 1999, s. 161–180, pobrane z: <https://www.lwow.home.pl/Weigl.html>, on-line [dostęp: 3 września 2021]; S. Kryński, *Był w nauce artysta*, „Polityka” 1978, nr 24 (1111), s. 1–14, on-line: <https://www.lwow.home.pl/artysta.html> [dostęp: 3 września 2021].

w tamtych czasach: „pragnąc zaszcześcić jak największą liczbę ludzi, Weigl wytłumaczył Niemcom, że dla upewnienia się co do jakości szczepionki niezbędne są okresowe badania przeciwciał w organizmie już kiedyś zaszczeplonym i oczywiście osoby takie można było sprytnie podstawiać, byle statystyka się zgadzała. Stąd ta wielka liczba zaszczeplonych: osiem tysięcy. Nie byli to ludzie przypadkowi. Wybierano najpierw tych, którym groził obóz lub więzienie. To była gra o życie. Zaszczepiony łatwiej mógł znieść obozową gehennę”¹⁰. Pomoc była więc udzielana w świetle oddziaływań naukowych (produkcja szczepionki), a jej odbiorcami były osoby szczególnie w tym okresie bezbronne wobec wojennych zagrożeń. Jest to niezwykle przykład przekraczania obowiązków zawodowych, aby w rezultacie uzyskać zarówno zamierzony cel badawczy, jakim była produkcja szczepionki, jak i przyczynić się do ograniczania wszechogarniającego wówczas okrucieństwa. Uczelnia, a w jej ramach działający instytut Weigla, stały się nietypowym miejscem pracy, w którym liczyła się precyzja badawcza, w tym pomysłowość, wyobraźnia, techniczna zręczność, pracowitość, jak również nadzwyczajna empatia – cechy charakteryzujące opisywanego uczonego i jego pracę. To właśnie ten profesor wytyczył drogę dziś funkcjonującym metodom badawczym i to nie tylko z zakresu wirusologii. Efekty pracy uczonego były tak imponujące właśnie dzięki umiejętności łączenia obowiązku wypełniania zadań pracowniczych z działaniem na rzecz wartości najwyższej, a więc życia, które w tamtych czasach było wartością wręcz względną.

Przypatrzmy się teraz sylwetce uczonego, aby móc wyobrazić sobie, jakim był człowiekiem na co dzień. Zgodnie z zapisem Macieja Bileka przytaczającego wspomnienia Janiny Pabian:

[...] prof. Rudolf Weigl pozostał jako człowiek wielkiej dobroci i skromności. W pracy był cichy i spokojny, nigdy nie podnosił głosu, uwagę zwracał w sposób bardzo delikatny i taktowny. Rano, po wejściu do laboratorium, witał się z każdą z pracownic z osobna, całował w czoło, pytał o codzienne problemy. Do swoich laborantek nie zwracał się nigdy inaczej, jak tylko per dzieci. Uderzała jego skromność: zagadywany o swoje wybitne osiągnięcia, zwykle milczał lub odpowiadał wymijająco. Podobnie było, gdy pracownicy Instytutu zwracali uwagę na to, z jak wspaniałym naukowcem mogą współpracować. Mimo swojej wielkiej wiedzy nie wywyższał się, ani razu nie dając do zrozumienia swoim pracownikom, że wie więcej niż oni. Nie narzekał na bardzo skromne warunki pracy przy ul. św. Sebastiana. Żył oderwany od spraw codziennych, w świetle swego zawodu. Z wielką pogardą i dezaprobatą wypowiadał się o polityce. W Instytucie panowała atmosfera wspaniałej pracy, którą zawdzięczano Weiglowi. Profesor w każdej chwili gotów był służyć uprzejmą radą i pomocą, co pracownicy Instytutu skwapliwie wykorzystywały, przychodząc z najmniejszymi choćby wątpliwościami i pytając o wiele spraw dotyczących pracy laboratoryjnej¹¹.

¹⁰ R. Wójcik, *Kapryśna gwiazda...*, dz. cyt., s. 141–142.

¹¹ M. Bilek, *Krakowskim szlakiem profesora Rudolfa Weigla*, „Alma Mater” 2007, nr 96, s. 69, on-line: <http://web.archive.org/web/20160817062003/http://www2.almamater.uj.edu.pl/96/23.pdf> [dostęp: 3 września 2021]; A. Hirsch, *Walka*

Weigl kochał i szanował naukę, co dziś w czasach zaniku autorytetów i powszechnie występującej ignorancji jawi się jako cecha niezwykle wartościowa. Nauka, w tym postępowanie badawcze – niekiedy żmudne i wyczerpujące – ukazują się nam jako służba, którą należy wypełniać uczciwie, jak również z zachowaniem wymogów etycznych. Z kolei wyrazem sukcesu Weigla jako wychowawcy jest świadomość, iż jego podopieczni, którzy wraz ze swoim mistrzem wytwarzali szczepionkę, przekazywali ją do leśnych oddziałów, a także do gett we Lwowie i Warszawie. A były to działania powiązane z niewyobrażalną dziś odwagą i empatią.

Nierówność pojawiła się w życiu Weigla, gdy zaczęły rozpowszechniać się plotki o kolaboracji Weigla z hitlerowcami, co w ostateczności skutkowało nieprzyznaniem Nagrody Nobla, do której uczony był nominowany trzykrotnie, a kilkadziesiąt razy był do niej zgłaszany. Nieotrzymanie Nagrody Nobla to ważna egzemplifikacja działań niesprawiedliwych i nierównościovych w stosunku do Weigla jako uczonego, badacza i pedagoga. Plotki oraz subiektywne aspiracje okazały się ważniejsze niż trud badacza, który podczas I wojny światowej skrzyżował wszy zebrane z ciał rosyjskich jeńców z gnieżdżącymi się w odzieży mieszkańców etiopskiego płaskowyżu¹². Pomówienia oraz konteksty polityczne okazały się ważniejsze od ratującej życie szczepionki na tyfus plamisty, który z początkiem XX wieku

z tyfusem plamistym w warszawskim getcie. Na podstawie wybranych kronik i wspomnień pamiętnikarskich, „Medycyna–Dydaktyka–Wychowanie” 2020, nr 11–12, s. 44–48, on-line: http://muzeum.wum.edu.pl/wp-content/uploads/2021/02/MDW-11-12_2020-Walka-z-tyfusem-plamistym-w-warszawskim-getcie.pdf [dostęp: 10 marca 2023].

¹² Zob. A. Allen, *Fantastyczne laboratorium...*, dz. cyt., s. 12–13.

terroryzował świat, i – co więcej – stał się punktem odniesienia dla procesu powstania gazu o nazwie Cyklon B. Jak dodaje w tej sprawie Arthur Allen,

odkrycie Weigla przyciągnęło uwagę całego świata. Po korytarzach jego instytutu wędrowali laureaci Nagrody Nobla, chcąc zapoznać się ze stosowaną przez uczonego techniką i wyrazić swoje uznanie. W holach weszli agenci SS i NKWD. Do drzwi Weigla z propozycjami współpracy pukali Nikita Chruszczow, późniejszy pierwszy sekretarz KPZR i radziecki premier, i Hans Frank, późniejszy hitlerowski gubernator okupowanych ziem Polski¹³.

To ważna analiza, ukazująca w jak skomplikowanych czasach Weigl musiał wykonywać swoją pracę badawczą. Co więcej, widać wyraźnie, jaką niezwykłą odwagą, uczuciowością, jak i roztropnością kierował się na co dzień ten uczony.

Praca profesora nastęrczała nie tylko problemy natury metodologicznej, ale również natury etycznej. Samo stworzenie szczepionki było samym w sobie wielkim osiągnięciem naukowym, lecz sukces ten uwikłano w niezwykle złożoną sytuację polityczną. Jak bowiem podejść do tematu przekazywania szczepionki chorym na tyfus okupantom, zarówno Niemcom, jak i Sowiecom? Jadwiga Lekczyńska uważała, że

[...] środowisko Weiglowców nie było jednolite w kwestii rozdziałających je poglądów na tematy natury etycznomoralnej. Większość uważała za dobrodziejstwo, że Weigl przyjął tak szalony kompromis z ar-

¹³ Tamże, s. 13.

mią niemiecką i uratował, Bóg raczy wiedzieć ilu, może miliony, rycerzy Hitlera, dając im najskuteczniejszą szczepionkę, a z drugiej strony odżegnywał się on od jakichkolwiek form sabotażu, który by działał na szkodę okupanta¹⁴.

Pojawiały się informacje, zgodnie z którymi niektórzy pracownicy Weigla potajemnie mieli zmniejszać wydajność szczepionki, aby okupant był osłabiony na froncie wojennym. Tego typu wypowiedzi dementowano natychmiast, powtarzano przy tym słowa: „absolutnie niemożliwe! Na dachu Instytutu widniał wielki znak Czerwonego Krzyża, ja sama wychowałam się w środowisku harcerskim, w poszanowaniu pewnych zasad, których łamać nie było wolno”¹⁵. Podkreślano walory wychowania, które niosło ze sobą cześć dla imponderabiliów, symboli i wartości, nawet w sytuacji, gdy mówimy o szczepionce wysokiej jakości dla esesmana mordującego podczas wojny lwowskich profesorów. W tym kontekście warto przytoczyć jeszcze jedną wypowiedź autorstwa Lekczyńskiej, „rzecz jasna, wszyscy wiedzieli, że on daje dla Wehrmachtu dobrą szczepionkę, a gestapo nas nie rusza”¹⁶. Takie były realia pracy w laboratorium Weigla. Polityka wdzierała się na pierwszy plan i wyznaczała ścieżki działania dla profesora i jego podopiecznych.

Pojawiały się również odmienne głosy od powyżej przytoczonych, zgodnie z którymi możliwe były w tych jakże skomplikowanych czasach inne rozwiązania moralne. Przytoczmy opinię profesora Bronisława Knastera: „mój wywód, panie redaktorze,

prowadził klarownie do finalnego stwierdzenia, że mamy prawo moralne zabić mordercę faszystę tak samo skutecznie drobnoustrojem jak i kulą z rewolweru czy kostką trotylu”¹⁷. Widać wyraźnie, że w tak trudnych warunkach życiowych Weigl uporał się zarówno z samą szczepionką, jak i z polityczną nagonką. Jednakże poniósł wysoką cenę takiego postępowania, powodującą utrudnienia w dalszej pracy zawodowej w trakcie wojny, jak i po jej zakończeniu.

W tych różnorodnych kontekstach związanych z działalnością Weigla pojawia się miejsce na pozytywne obszary, a są nimi między innymi kategorie wychowania oraz międzygatunkowości – o czym opowiem w kolejnych podrozdziałach.

Edukacja jako przenikanie przestrzeni

Procesy edukacyjne w różnych postaciach przekraczają formalne działania uczniów i nauczycieli. Maksymilian Chutorański zauważa, że procesy tego typu przejawiają się poprzez przenikanie przestrzeni, przedmiotów, jak również umysłów. W tej skali działań nawet zamierzone intencje stają się wyłącznie punktem odniesienia dla zaplanowanych przedsięwzięć edukacyjnych. Działania regulacyjne porządkujące na poziomie administracyjnym oraz prawnym przestrzenie edukacyjne ścierają się z realiami życia codziennego, jego dynamiką, nieprzewidywalnością nowych zjawisk, różnorodnością bytów i uwarunkowań, stąd też bywa i tak, że radykalnie zmienia się spojrzenie na edukację oraz jej sposoby organizacji. Procesy te wymagają, zdaniem wspomnianego powyżej autora, bacznej naukowej oprawy, jak również uważności (*mindfulness*), bowiem

¹⁴ R. Wójcik, *Kapryśna gwiazda...*, dz. cyt., s. 18.

¹⁵ Tamże, s. 18.

¹⁶ Tamże, s. 15.

¹⁷ Tamże, s. 20.

z tej przyczyny, „uznajemy, że każda interakcja edukacyjna ma charakter lokalny, ale również, że lokalne interakcje mogą tworzyć dłuższe lub krótsze sieci. Jeśli sieci są bardzo długie, relacje ustabilizowane, wtedy efekty sieci mają wymiar globalny i mamy do czynienia z efektem struktury”¹⁸. Zgodnie z tym rozumieniem dzięki zaistnieniu bogatej perspektywy poznawczej rzeczywistość edukacyjna ujawnia się w postaci przestrzeni niedomkniętej, otwartej na to, co nowe, dotychczas wykluczane bądź przez dekady pomijane z różnych względów, np. ontologicznych, metodologicznych, społecznych czy kulturowych.

O szerokiej płaszczyźnie wymiarów edukacyjnych dowiadujemy się bezpośrednio z fachowej literatury przedmiotu. Polski pedagog i socjolog Zbigniew Kwieciński termin wychowanie odnosi do całościowego znaczenia, które symbolizuje słowo – edukacja. Tak więc zdaniem tego uczonego,

tak najszerszej pojęcie edukacja (czyli wychowanie w najszerszym całościowym znaczeniu) ma wiele składających się na nią procesów. Można by je określić jako: „wychowanie dla...”, „wychowanie do...”, „wychowanie w...”, „wychowanie przez...”, dodając do słowa »wychowanie« określenie odnoszące się do jego przedmiotu, celu, środków, instytucji, ustanawiających swoją odrębność i specjalizację¹⁹.

W powyższej definicji widać wyraźnie potrzebę interdyscyplinarnego podejścia

¹⁸ M. Chutorński, *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin 2020, s. 141.

¹⁹ Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Kraków 1998, s. 38.

do procesów edukacyjnych, w zasadzie na każdym etapie, bowiem aby zrealizować wychowanie do czegoś, przez coś, czy w czymś konkretnym musimy bardzo często odnieść się do obszarów, które z istoty swej rzeczy *na pierwszy rzut oka* nie są pedagogiczne. Mam na myśli obszary wskazane w dziesięciościanie, takie jak: jurydyfikacja, globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja, polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja, socjalizacja, inkulturacja, personalizacja, kształcenie z humanizacją oraz hominizacja²⁰.

Dzisiejszy świat wymaga od pedagogów, naukowców i uczonych umiejętności harmonijnego łączenia różnej wiedzy, a także umiejętności oraz kompetencji niejednorodnego typu. Jest to zadanie dosyć skomplikowane głównie dlatego, że nawet sami pedagodzy, nauczyciele czy naukowcy koncentrują swoją uwagę na zagadnieniach dydaktycznych oraz metodycznych – znacznie bardziej niż na zagadnieniach teoretycznych. Jak zauważa w tej sprawie Lucyna Kopciewicz:

pedagogika jest dla nich pewną obcą, nieprzekładalną na praktykę »nadbudową« akademicką operującą specyficznym językiem, teoriami i procedurami badawczymi, które do praktykowania zawodu nauczyciela niewiele się nadają. Pedagogika jest zatem postrzegana przez nich przede wszystkim jako dyskurs akademicki, problematyzujący procesy nauczania i uczenia się oraz tożsamość osób uczących się i nauczających, jak też samą wiedzę przekazywaną i konstruowaną w tej relacji²¹.

²⁰ Tamże, s. 37–48.

²¹ L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, *Wstęp*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji edukacji*, L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), Warszawa 2009, s. 8.

Fenomen wychowania zorganizowanego instytucjonalnie, jak i spontanicznie, ma swój punkt odniesienia w postaci ustaleń z zakresu teorii naukowych, praktyki życia szkolnego, jak i zwykłej codzienności, która często wymusza na nas podejmowanie działań opartych chociażby na intuicji, a ta z kolei może być nagrodą za podjęty przez nas wysiłek intelektualny. Zgodnie z tym rozumieniem, jak zauważa bydgoski badacz:

rzetelna praca naukowa jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, aby objawił się nam jakiś nowy sposób postrzegania rzeczywistości. Tak jak objawił się Albertowi Einsteinowi i wielu innym, którzy nagle dostrzegli w jakimś splątaniu obowiązujących wzorów matematycznych, możliwość dowiedzenia lub wyrażenia istnienia nowego zjawiska lub prawa; to wszystko jest możliwe właśnie za sprawą owego szczególnego skupienia uwagi i dzięki wysiłkowi intelektu, który doprowadził do otwarcia się poznania intuicyjnego w naszym umyśle albo otworzenia się samego umysłu na intuicję²².

Powyższy postulat ukazuje wyraźnie jak wielkim osiągnięciem oraz osobistą przyjemnością może być dla każdego i każdej z nas wszechstronny rozwój intelektualny, emocjonalny, motoryczny, jak również sensualny. Jeśli tak szeroki będzie nasz wachlarz możliwości, wówczas także na poziomie swojej pracy zawodowej będziemy w stanie kreatywnie oraz twórczo działać każdego dnia.

Weigl w swojej pracy z wyjątkową wrażliwością łączył wiedzę biologa, technika, a także humanisty, aby w rezultacie nie

tylko uzyskać szczepionkę, lecz również wychowywać kolejne pokolenia uczonych, a jednocześnie uwrażliwiać ich na los innych, szczególnie bezbronnych i wykluczonych. W tego typu oddziaływaniach nie możemy także zapominać o świecie przyrody, ponieważ bardzo często nasze ludzkie funkcjonowanie jest w sposób bezpośredni uzależnione od sił natury. W tym świetle wychowanie jawi się jako proces subtelnego oddziaływania na osobowość, emocje oraz wiedzę. Co więcej, wychowanie to proces, który w różnych okolicznościach przekracza dosłownie mury instytucji oświatowych i badawczych²³. Wychowywać możemy po prostu wszędzie, a Weigl jest przykładem osoby, która od Chin po ówczesną Abisynię (Etiopię) to zadanie realizowała – co przedstawię w następnej części artykułu.

Międzygatunkowość – specyficzny wymiar edukacji

Kontekst związany z międzygatunkowością i postacią Rudolfa Weigla dotyczy głównie wszy, które były punktem odniesienia w jego pracy badawczej. Dlaczego są one tak kluczowe w świetle opowiadanej historii?

Wszy reprezentują kilka płaszczyzn w ramach poruszanej problematyki. To one w tamtych czasach, jak i niejednokrotnie dziś, stanowią specyficzny wymiar edukacyjny, bowiem od czasu do czasu w różnych regionach świata oblegają głowy uczestników i uczestniczek procesów edukacyjnych. Tak więc, jak zauważa Chutorański, stanowią realnych aktorów mających bezpośredni wpływ na przebieg oddziaływań związanych z kształceniem. Pasożyty te

²² P. Kostyło, *Intuicja jako nagroda za wysiłek intelektualny*, „Karto-Teka Gdańska” 2018, nr 1(2), s. 86.

²³ Por. M. Obrycka, *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Toruń 2020, s. 14.

[...] wpływają na organizację przestrzeni szkoły, zachowań uczniów i nauczycieli, wywołują rozmowy rodziców, ich niepokój, są omawiane na wywiadówkach, powodują określone czynności sanitarne, uruchamiają stereotypy etc. Powodują wprowadzenie zasad, które obowiązują nawet po ich zniknięciu ze szkolnej przestrzeni, wpływają na toczące się tam życie²⁴.

Wszystko w raz większej, raz mniejszej skali stają się więc edukacyjnie istotnym kontekstem procesów związanych z kształceniem i wychowaniem. W przypadku Rudolfa Weigla wszystko stało się stworzeniami naukowo istotnymi. Arthur Allen opisuje tę sytuację następującymi słowami:

tylko wszystko pozostało po fantastycznym laboratorium badawczym, w którym Weigl, stosując niemal surrealistyczny ciąg technik produkcyjnych, wynalazł szczepionkę przeciw tyfusowi. Podczas II wojny światowej laboratorium Weigla stało się duchowym centrum miasta i schronieniem dla tysięcy bezbronnych ludzi, którzy znaleźli tam zatrudnienie²⁵.

Gdy szeroko spojrzymy na kategorię międzygatunkowości oraz jej edukacyjne konteksty, to za fundament można by uznać tezę, zgodnie z którą to właśnie w wychowaniu kluczowym kontekstem jest takie zorganizowanie przestrzeni, aby móc zaszczyścić u dzieci, młodzieży, a nawet dorosłych nie tylko moralność, ale także prawa, które bezpośrednio odnoszą się do ludzi, jak i wszelkich istot żywych, a już w szczególności tych, które od naszego ludzkiego *widzi*

mi się są zależne. Chodzi tutaj o konkretną zdolność w postaci poszanowania cudzych praw (i to już nie tylko ludzkich praw)²⁶.

Twórca teorii racjonalnej komunikacji Jürgen Habermas zauważył, że to właśnie zachowanie moralne jest formą konkretnej odpowiedzi na spotykane w codziennym życiu zależności i konieczności. Zgodnie z tym rozumieniem to właśnie prawa i wartości – czyli ogólnie rzecz nazywając normatywność – stanowią punkt odniesienia wobec przygodności życia²⁷. Nawet dziś obecność zwierząt w naszym życiu przyjmuje postać zagadnień cywilizacyjnych, bowiem jest ona coraz bardziej intensywna, dynamiczna, znacząca i relacyjna, co niewątpliwie wymaga namysłu nad tym tematem i jego przyszłymi konsekwencjami. Jak dodaje w tej kwestii Jan Stasiński:

konstruowalność i niestałość tego, co ludzkie i nie-ludzkie, problem autonomii i etyki, a także poddawanie redefinicji kategorii „innego” to tematy szczególnie ważne w dobie zmian niesionych przez rozwój technologii informatycznej, mediów cyfrowych, inżynierii genetycznej i innych zagadnień, na przykład z zakresu Foucaultowskiej biopolityki²⁸.

W ramach takiego podejścia akcentowane są dwa ważne hasła powiązane z kategorią „innego”, mianowicie zwierzęta oraz maszyny. Trzecią alternatywę podaje Jan Stasiński, a jest nią informacja. Za pomocą

²⁴ M. Chutorński, *Nie(tylko) ludzkie...*, dz. cyt., s. 139.

²⁵ A. Allen, *Fantastyczne laboratorium...*, dz. cyt., s. 13.

²⁶ M. Obrycka, *W stronę posthumanizmu...*, dz. cyt., s. 112–113.

²⁷ Zob. J. Habermas, *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa 2003, przypis nr 38, s. 42.

²⁸ J. Stasiński, *Niematerialne Galatee w hehikulach rozkoszy i bólu. Technologie mediów jako aparaty kreowania posthumanistycznej intymności*, Gdańsk 2015, s. 9.

tego pojęcia autor uświadamia nam potrzebę analizowania systemów informacyjnych przy użyciu perspektywy cybernetycznej, co z kolei pozwoli na jednej płaszczyźnie scharakteryzować struktury o różnym statusie ontologicznym, w tym ludzkie podmioty, systemy komputerowe czy ekosystemy. Informacja ma więc w sobie moc sprawczą umożliwiającą w sensie antropologicznym rozmywanie granic ludzkiego podmiotu²⁹. Relacje pomiędzy wielowymiarowymi podmiotami są dziś ważnym tematem, który na gruncie styku pedagogiki, posthumanizmu i transhumanizmu stanowi próbę odnalezienia nowej perspektywy w obliczu narastających nieporozumień oraz interpretacyjnych alternatyw. W tym świetle wychowanie jawi się jako proces umożliwiający przekraczanie różnorodnych granic.

Profesor Weigl w celu poprawy zdrowia i bytu ludzi, pokazał nam, jak ważne są tak drobne stworzenia, jakimi są wszy, oraz co więcej – jakie to ma reperkusje dla rozwoju cywilizacji. Dziś pomimo niezwykłego rozwoju nauki pojawiają się kolejne wyzwania, które z jednej strony ukazują nam, co się dzieje, kiedy społeczeństwo odrzuca autorytety (np. ruchy antyszczepionkowe), jak również jak wielkie spustoszenie niosą ze sobą takie procesy jak hedonizm, arlekinada, konsumeryzm, globalne urynkowanie i ogólne zdziecinienie ludzkości³⁰. Pojawiają się problemy z realizacją powierzonych nam obowiązków, zarówno tych rodzinnych, jak i zawodowych. W tej sytuacji warto przypomnieć postać profesora Weigla i uprzytomnić sobie, w jak trudnych

warunkach pracował ten człowiek i realizował się również jako mąż i ojciec.

O tej niesamowitej międzygatunkowej relacji pomiędzy ludźmi a wszami opowiadali po latach karmiciele wszy z laboratorium Weigla. Wśród nich Jadwiga Lekczyńska, która następującymi słowami wspomina minione już wydarzenia:

Widzi pan redaktor tę scenę? – Siedzi sobie kobieta, czyta Orzeszkową – *Nad Niemnem*, próbuje się podrapać, ale nie może, bo mogłaby zainfekować cenne stawonogi, a tam zaraz za murem Instytutu człapią ukraińskie patrole żandarmów, albo warczy samochód gestapo. Małeńkie weszki chronią nas przed łapanką na ulicy, ausweis od Weigla pozwoli nam wygrać wojnę. [...] We Lwowie, gdzie Niemcy rozstrzelali pół setki profesorów, gdzie Ukraińcy polowali na Polaków, jak na kaczki, gdzie NKWD rozwaliło (tego panu nie puszcza nie ma co notować!) setki inteligentów, nie było ucieczki innej jak do Weigla³¹.

Z kolei wybitny matematyk Bronisław Knaster wspominał następujące wydarzenia:

karmiłem cztery tysiące wszy dziennie. Byłem młody. Młodość zwyciężała mimo grozy sytuacji, pomimo terroru szalejącego za oknami Instytutu. Pokonując ból i swędzenie od tysięcy ukąszeń, my karmiciele, siedzący przy stołach z klateczkami na rękach lub nogach, rozprawialiśmy. O czym? Z antropologiem Janem Czekańskim, któremu marzyło się nowe wydanie *Antropologii polskiej*, o plemionach afrykańskich w dorzeczu Konga, a ze Ste-

²⁹ Zob. tamże, s. 10–12.

³⁰ Zob. Z. Kwieciński, *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Stary Toruń 2019, s. 79.

³¹ R. Wójcik, *Kapryśna gwiazda...*, dz. cyt., s. 15.

fanem Banachem – matematykiem siedzącym po przeciwnej stronie stołu, za którego ja często wykarmiłem nasze „owieczki”, bo puchł niemilosiernie – o słynnym twierdzeniu Fermata z zakresu teorii liczb, które od trzech stuleci czeka na rozwiązanie³².

Na szczęście bywa i tak, że wielu naukowców, którzy blisko pracują ze zwierzętami laboratoryjnymi ma wręcz opiekuńczy stosunek do swoich międzygatunkowych podopiecznych. Tak też sprawy miały się w odniesieniu do omawianych w niniejszym artykule insektów. Niech za przykład owej troskliwości posłuży cytata z wypowiedzi doktor Olgi Tarasiuk, zajmującej się hodowlą wszy będących potomkami kolonii hodowlanej, prowadzonej siedemdziesiąt lat wcześniej przez zoologa Rudolfa Weigla: „bardzo trudno jest utrzymać tę populację przy życiu – powiedziała tonem pełnym żalu – w różnych stadiach rozwoju potrzebują konkretnego zakresu temperatur. Jedzą tylko raz dziennie. I musimy kontrolować, czy karmiciele są zdrowi”³³. W tej perspektywie praca Weigla przedstawia się jako surrealistyczny ciąg wydarzeń przeniesionych wprost z jakiejś fabuły filmowej. A jego praca była po prostu rzetelnym i żmudnym działaniem na rzecz nauki, co przekładało się na postrzeganie laboratorium profesora jako duchowego centrum Lwowa. Praca ta zapewniła ponadto schronienie dla tysięcy bezbronnych ludzi³⁴.

³² Tamże, s. 19.

³³ A. Allen, *Fantastyczne laboratorium...*, dz. cyt., s. 12.

³⁴ O tragizmie życia Polaków i Żydów w okresie okupacji dowiadujemy się ze zbioru raportów medycznych zatytułowanych „*Kampf den Seuchen! Deutscher Ärzte-Einsatz im Osten. Die Aufbauarbeit im Gesundheitswesen des Generalgouvernements*” (Kraków 1941). W tym dokumencie odczytujemy między innymi wypowiedź jednego

Ku wnioskowi ogólnym

Kategoria równości wymaga od nas umiejętności wzięcia odpowiedzialności nie tylko za relacje władzy pojawiające się w codziennych obowiązkach czy strukturach, lecz również wymaga takiego myślenia oraz działania, które w swej istocie przepełnione są wrażliwością i empatią. W rezultacie łagodnego przenikania się uczuciowości, jak również racjonalności złożone relacje między ludźmi i nie-ludźmi mogą nieść ze sobą nie tylko ukojenie oraz poczucie bezpieczeństwa dla jednej strony, a więc tej ludzkiej, która korzysta bezpośrednio z tego, co oferuje świat zwierzęcy. Przykładając do tego perspektywę pedagogiczną, koniecznym jest „[...] docenienie uwikłania edukacji w dłuższe sieci socjo-techno-biologiczne i systemowe rozumienie powiązań między lokalnym działaniem edukacyjnym a wszystkimi konsekwencjami, które ono wywołuje, i dzięki którym jest ono możliwe”³⁵. Mając powyższe na uwadze w kontekście problematyki równości i edukacji widać wyraźnie, jak ważnym jest ukonstytuowanie w dynamice relacji kształt *kolektywu*. Etyczność pedagogicznych działań, jak również wychowywanie kolejnych pokoleń w zakresie wiedzy o etyce staje się priorytetowym zadaniem, aby wypracować różnego

z autorów Josepha Rupperta, będącego doradcą do spraw zdrowia w rządzie Gubernatorstwa w Krakowie. W jego opinii Żydzi to „przestępcze typy, po których można się spodziewać wszystkiego, więc każdy odruchowo sięga po pistolet, by na wszelki wypadek być gotowym do strzału”; z kolei doktor Werner Kroll dodawał w tej kwestii, że Żyd jest „z natury brudny, nie ma poczucia wymogów estetycznych i higienicznych w odniesieniu do czystości ciała. [...] Żyd nie ma absolutnie żadnych produktywnych myśli ani zainteresowań intelektualnych poza tymi, które służą praktycznemu celowi zarabiania pieniędzy”: A. Allen, *Fantastyczne laboratorium...*, dz. cyt., s. 124–125; J. Walbaum, *Kampf den Seuchen! Deutscher Ärzte-Einsatz im Osten. Die Aufbauarbeit im Gesundheitswesen des Generalgouvernements*, Krakau 1941; w tych pseudonaukowych opiniach uwidacznia się świat, w jakim żył i musiał pracować Weigl.

³⁵ M. Chutorński, *Nie(tylko) ludzkie...*, dz. cyt., s. 214.

rodzaju mechanizmy i sposoby troszczenia się o wspólny świat. Obiektem naszej troski nie powinny być wyłącznie istoty ludzkie. Empatia w codziennych działaniach człowieka powinna prowadzić do harmonijnego funkcjonowania świata dla wszystkich istot żywych i czujących.

Miejsce pracy, które stworzył profesor Rudolf Weigl, zmieniło ówczesny świat na wielu płaszczyznach. To ten uczony w ramach oddziaływań edukacyjnych uczył oraz kształcił kolejne pokolenia specjalistów i specjalistek w zakresie szczepień. Jego pracę przenikały aspekty, które możemy śmiało nazwać etycznymi, bowiem ratował życie ludziom zagrożonym sankcjami wojennymi, często jakże absurdalnymi, a w swej istocie okrutnymi i bezwzględny. Na poziomie ontologii uczony ten wcielił w życie międzygatunkową relacyjność, jednocześnie bez wskazywania ontologicznej przepaści. Można powiedzieć, że Weigl nie tylko dobrze wykonywał swoją pracę w instytucie przestrzegając wskazanych mu w obowiązkach służbowych wytycznych, lecz realizował pewnego rodzaju misję, aby minimalizować otaczające go okrucieństwo i cierpienie.

Pomimo krzywdzącego traktowania jego osoby, chociażby w postaci blokowania wyróżnienia, jakim mogła być Nagroda Nobla, Weigl dzielnie wykonywał swoją pracę, ratując tysiące ludzi i odrzucając jednocześnie korzyści oferowane mu przez okupantów³⁶. Sytuacja ta miała swoje korzenie w ówczesnych uwarunkowaniach politycznych, jak i światopoglądowych. Jego odwaga uwidoczniła się także w postaci jawnego wyrażania swoich poglądów, czego najlepszą

egzemplifikacją jest wyrażenie zgody na włączenie jego osoby do składu polskiej delegacji na światowy Kongres Intelektualistów w Obronie Pokoju³⁷. Pracę profesora Weigla śmiało możemy nazwać kamieniem węgielnym dla wielu gałęzi wiedzy i rozwoju kultury politycznej.

W tym ogólnym spojrzeniu na problem nierówności ważną rolę odgrywa kategoria określona przez Chutorańskiego jako *antropocentryzm aksjologiczny*. W zakresie merytorycznym koncepcja ta stawia na szczycie wartości gwarantujące wyłącznie dobrostan ludzki. Tego typu podejście niesie ze sobą szkodliwe skutki wobec ekosystemów. Prowadzi ponadto do eksploatacji i zmian powodujących cierpienie, a coraz częściej w ostatnich dekadach – wymierania wielu form życia na naszej planecie. Takie podejście do świata odnosi nas do haseł humanistycznych, bowiem

humanizm robi z ludźmi to samo, co antropocentryzm ze światem: segreguje, tworzy hierarchie, skazuje na podporządkowanie ludzi, których sposoby życia uznano za gorsze, za mniej niż ludzkie. Traktuje go zatem przede wszystkim jako sztukę stawiania granic w obrębie tego, co ludzkie. Edukocentryzm natomiast pozwala ignorować niepedagogiczne konsekwencje edukacji³⁸.

Refleksje poczynione na gruncie szeroko rozumianej humanistyki muszą stawić czoła współczesnym ustaleniom badawczym, jak i wymaganiom kulturowym. Nie chodzi tu o porzucenie ideałów humanistycznych,

³⁶ Zob. The Nobel Prize, *Nomination archive*, on-line: <https://www.nobelprize.org/nomination/archive/country-people.php?country=169&city=288&university=417&person=-nominee> [dostęp: 9 marca 2023].

³⁷ Zob. M. Urbanek, *Profesor Weigl i karmiciele wszy*, Warszawa 2018, s. 283–284.

³⁸ M. Chutorański, *Nie(tylko) ludzkie...*, dz. cyt., s. 212.

lecz o potrzebę dokonania krytycznej analizy ograniczeń oraz wykluczeń, jakie ten namysł niesie ze sobą. A to przecież w ramach refleksji humanistycznych opracowano liczne propozycje programów etycznych, jak również doktryn moralnych. Warto poddać ocenie trzy najważniejsze ustalenia humanistyczne, mianowicie: 1) twierdzenie o wyjątkowości i wyższości człowieka; 2) stanowisko, w świetle którego nie można sprowadzać kondycji człowieka, jak i jego wytworów z zakresu kultury wyłącznie do czysto biologicznych i związanych z naturą składników; 3) jednoznaczne założenie, zgodnie z którym nie powinno się przypisywać pierwszeństwa pierwiastkom zwierzęcym u ludzi³⁹.

Nowa alternatywa dla pedagogiki wiąże się z działaniami na rzecz rozszerzania przedmiotu badań pedagogicznych, jak i celów oddziaływań edukacyjnych, aby

w rezultacie zaistniały takie działania, które będą w stanie wypracować sprawiedliwe oraz pozbawione okrucieństwa rozwiązania dla relacji między ludźmi i nie-ludźmi. Aby tak się zadziało, potrzebna jest solidarność ze wszystkimi bytami, jak i wiedza na temat tego, jakie warunki są potrzebne do bezpiecznego ich funkcjonowania oraz świadomość faktu, jak wiele człowiek każdego dnia czerpie z dobrodziejstw natury. Aby owo korzystanie przybrało *ludzkie* oblicze potrzebne jest po prostu wychowanie do humanitaryzmu międzygatunkowego⁴⁰. Instrumentalne logiki działania, w tym logika parcelacji ustalanych celów edukacyjnych oraz powszechnie dominująca ignorancja, wobec tego, co nie jest ludzkie, a żyje, nadal przyczyniają się do powstawania nierówności, co w tej sytuacji stanowi wyzwanie dla teorii, jak również praktyki edukacyjnej.

³⁹ Zob. M. Obrycka, *W stronę posthumanizmu...*, dz. cyt., s. 199–200; A. Sulikowski, *Posthumanizm a prawoznawstwo*, Opole 2013, s. 18.

⁴⁰ Zob. M. Obrycka, *Humanitaryzm i wychowanie – perspektywa posthumanistyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2020, nr 256, s. 9–27; Taż, *W stronę posthumanizmu...*, dz. cyt., s. 111–196.

Bibliografia

- Allen A., *Fantastyczne laboratorium Doktora Weigla. Lwowscy uczeni, tyfus i walka z Niemcami*, tłum. B. Gadomska, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016.
- Bilek M., *Krakowskim szlakiem profesora Rudolfa Weigla*, „Alma Mater” 2007, nr 96, s. 66-70, on-line: <http://web.archive.org/web/20160817062003/http://www2.almamater.uj.edu.pl/96/23.pdf>.
- Chutorąński M., *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2020.
- Frankfurt H., *Equality as a moral ideal*, „Ethics” 1987, s. 21–43.
- Gańczak M., *Epidemiologia chorób zakaźnych – najważniejsze zagadnienia*, [w:] *Choroby zakaźne i pasożytnicze*, A. Wiercińska-Drapało, A. Boroń-Kaczmarek (red.), PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2021, s. 3–12.
- Habermas J., *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, tłum. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Hirsch A., *Walka z tyfusem plamistym w warszawskim getcie. Na podstawie wybranych kronik i wspomnień pamiętnikarskich*, „Medycyna–Dydaktyka–Wychowanie” 2020, nr 11–12, s. 44–48, on-line: http://muzeum.wum.edu.pl/wp-content/uploads/2021/02/MDW-11-12_2020-Walka-z-tyfusem-plamistym-w-warszawskim-getcie.pdf.
- Kopciwicz L., Zierkiewicz E., *Wstęp*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2009, s. 7–10.
- Kostyło P., *Intuicja jako nagroda za wysiłek intelektualny*, „Karto-Teka Gdańska” 2018, nr 1(2), s. 76–87.
- Kryński S., *Był w nauce artysta*, „Polityka” 1978, nr 24 (1111), s. 1–14, on-line: <https://www.lwow.home.pl/artysta.html>.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Impuls, Kraków 1998, s. 37–48.
- Kwieciński Z., *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio KROPKA, Stary Toruń 2019.
- Light J. E. i in., *What’s in a Name. The Taxonomic Status of Human Head and Body Lice*, „Molecular and Phylogenetic Evolution” 2008, nr 47, s. 1203–1216.
- Obrzycka M., *Humanitaryzm i wychowanie – perspektywa posthumanistyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2020, nr 256, s. 9–27.
- Obrzycka M., *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Płatek M., *Słowo wstępne*, [w:] *Horyzonty i perspektywy edukacji równościowej*, G. Piekarski, M.A. Sałapata (red.), Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018, s. 24–25.
- Sałapata M. A., Piekarski G., *Wprowadzenie*, [w:] *Horyzonty i perspektywy edukacji równościowej*, G. Piekarski, M. A. Sałapata (red.), Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018, s. 11–23.
- Stasiński J., *Niematerialne Galatee w webikulech rozkoszy i bólu. Technologie mediów jako aparaty kreowania posthumanistycznej intymności*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015.

- Sulikowski A., *Posthumanizm a prawoznawstwo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.
- Szybalski W., *Maintenance of human-fed live lice in the laboratory and production of Weigl's exanthematous typhus vaccine*, [w:] *Maintenance of Human, Animal, and Plant Pathogen Vectors*, K. Maramorosch, F. Mahmood (red.), Science Publishers, Enfield 1999, s. 161–180, on-line <https://www.lwow.home.pl/Weigl.html>.
- Urbanek M., *Profesor Weigl i karmiciele wszy*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2018.
- Temkin L., *Illumination Egalitarianism*, [w:] *Contemporary Debates in Political Philosophy*, T. Christiano, J. Christman (red.), Wiley-Blackwell, Oxford 2009, s. 155–178.
- The Nobel Prize, Nomination archive*, on-line: <https://www.nobelprize.org/nomination/archive/country-people.php?country=169&city=288&university=417&person=nominee>.
- Walbaum J., *Kampf den Seuchen! Deutscher Ärzte-Einsatz im Osten. Die Aufbauarbeit im Gesundheitswesen des Generalgouvernements*, Deutscher Osten, Krakau 1941.
- Wiercińska-Drapało A., *Najważniejsze objawy występujące w chorobach zakaźnych*, [w:] *Choroby zakaźne i pasożytnicze*, A. Wiercińska-Drapało, A. Boroń-Kaczmarek (red.), PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2021, s. 13–30.
- Wójcik R., *Kapryśna gwiazda Rudolfa Weigla*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.

**Education for Humanitarianism
Interspeciesism in Times of War.
What Can We Learn Today about
Education, Science and Equality
from Rudolf Weigl?**

Abstract

This article presents the history of the life and scientific activities of Professor Rudolf Weigl, creator of the world's first vaccine against typhoid fever. The choice of the subject is directly related to the issue of educational challenges involving interpersonal as well as interspecies dimensions. The subject of analysis was presented in the light of issues in the field of research work of scientists, shown in the context of wartime historical events. The purpose of the article is to introduce the topic of the requirements for scholars within the

**Wychowanie do humanitaryzmu
międzygatunkowego w czasie wojny.
Czego możemy nauczyć się dziś
o edukacji, nauce i równości
od Rudolfa Weigla?**

Abstrakt

W niniejszym artykule przedstawiono historię życia i działalności naukowej profesora Rudolfa Weigla, twórcy pierwszej na świecie szczepionki przeciwko tyfusowi plamistemu. Wybór tematu powiązany jest bezpośrednio z problematyką wyzwań edukacyjnych obejmujących wymiary międzyludzkie, jak również międzygatunkowe. Przedmiot analiz zaprezentowano w świetle zagadnień z zakresu problematyki pracy badawczej naukowców, ukazanej w kontekście wojennych wydarzeń historycznych. Celem artykułu jest przybliżenie tematu wymogów

framework of educational, equality, as well as political and cultural conditions, and consequently to identify the dangers manifested in this space.

Key words: Rudolf Weigl, education, science, (in)equality, interspecies relations.

MAŁGORZATA OBRYCKA: Doktor nauk społecznych. Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego (Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania). Absolwentka studiów magisterskich na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz studiów doktoranckich z zakresu pedagogiki i nauk o polityce Uniwersytetu Gdańskiego. Wolontariuszka, koordynatorka i ekspertka w Centrum Edukacyjno-Szkoleniowym Stowarzyszenia Akcja Społeczna /SAS/ w Gdańsku. Współtwórczyni Centrum Badań Społecznych „INKUZJA”. Redaktorka tematyczna w czasopiśmie „Karto-Teka Gdańska”. Autorka

stawianych przed uczonymi w ramach warunkowań edukacyjnych, równościowych, a także polityczno-kulturowych, i co za tym idzie – wskazanie zagrożeń ujawniających się w tej przestrzeni.

Słowa kluczowe: Rudolf Weigl, edukacja, nauka, (nie)równość, międzygatunkowość.

badań oraz raportów eyetrackingowych, fenomenograficznych i społecznych. Zainteresowania naukowe odnoszą się do zagadnień związanych z metodologią badań, w tym problematyką postępowania badawczego w zakresie humanitaryzmu międzyludzkiego i międzygatunkowego, ze szczególną koncentracją na analizie dotyczącej kształtowania się etycznej tożsamości człowieka w rodzinie, jak również kontekstach związanych ze współczesnymi dylematami cywilizacyjno-kulturowymi, etyką niezależną, prakseologią i posthumanizmem. Autorka książek: *W stronę posthumanizmu* (2020), *Edukacja, wartości, kontrowersje* (red.) (2017) oraz *Doktryna wobec codzienności* (2015).