

## The need for an effective ethics curriculum in veterinary education

Elżanowski A., Department of Liberal Arts,  
University of Warsaw

The leading principle of the Polish Code of Veterinary Ethics (*Sanitas animalium pro salute homini* - Animal health for human prosperity) does not recognize animal welfare as an independent value and reveals the urgent need for an upgrade of ethics in Polish veterinary medicine. The key issue is to contravene the moral regression in veterinary (as well as animal science) students by means of an effective ethics course. While workshops or seminars with group discussions of case scenarios (or vignettes) are generally recommended, it is proposed that they should be accompanied by lectures that address the complexity of veterinary ethics and its underlying axiology. An externally and internally consistent veterinary ethics is hard to develop and teach inasmuch as the veterinary profession has to deal with the notorious ambivalence and contradictions in the public attitudes toward non-human subjects.

**Keywords:** veterinary ethics, moral regress, animal welfare.

Jednym z odkryć Fryderyka Nietzsche-  
go była ewolucja funkcji instytucji społecznych, które mogą obecnie spełnić inne funkcje niż te, do których zostały powołane. Stosuje się to *in extenso* do zawodu lekarza weterynarii, który powstał w XVIII w. do leczenia zwierząt użytkowych, przede wszystkim koni wykorzystywanych przez wojsko (stąd w Polsce weterynarze nazywani byli wtedy oficjalnie konowałami), i przez ponad wiek służył, jak inne zawody, do spełniania wyłącznie ludzkich potrzeb. Polski Kodeks Lekarza Weterynarii zatrzymał się na tej epoce, głosząc w art. 1, że „Powołaniem lekarza weterynarii jest dbałość o zdrowie zwierząt oraz weterynaryjna ochrona zdrowia publicznego i środowiska. Celem nadrzędnym wszystkich jego działań jest zawsze dobro człowieka w myśl dewizy: »Sanitas animalium pro salute homini«. W odróżnieniu od przysięg weterynaryjnych w innych krajach (1) nie ma tu nawet wzmianki o dobrostanie zwierząt czy zapobieganiu ich cierpieniu, a jeżeli zdrowie miałyby być miarą dobrostanu zwierząt, to ten liczy się tylko o tyle, o ile służy dobrostanowi ludzi (bezpośrednio lub przez środowisko). Przy współczesnym stanie wiedzy o podmiotowości ssaków i ptaków, a więc właśnie tych zwierząt, którymi głównie zajmuje się medycyna weterynaryjna, oraz społecznych oczekiwań w stosunku do lekarzy weterynarii, taka definicja misji tego zawodu jest rażącym anachronizmem.

Wiek XX przyniósł bezprecedensowy postęp w rozumieniu zwierząt

## Potrzeba efektywnego kursu etyki w kształceniu lekarzy weterynarii

Andrzej Elżanowski

z Wydziału *Artes Liberales* Uniwersytetu Warszawskiego

i, przynajmniej w świecie zachodnim, pozytywną (choć nieproporcjonalną do postępu neurobiologii i psychologii nazywanej etologią poznawczą) zmianę postaw w stosunku do pozaludzkich podmiotów. Nieuchronnie spowodowało to zmianę społecznych oczekiwań wobec medycyny weterynaryjnej i powinno być spowodować rewizję kodeksu etyki weterynaryjnej. Niestety, społeczność weterynaryjna jako całość najwyraźniej nie nadąża za umiarkowanym postępem moralnym ludzkości, przez co teksty przysięgi weterynaryjnej, nawet jeżeli nie są tak bezwzględnie antropocentryczne jak art. 1 polskiego Kodeksu, wymagają rewizji również w innych krajach (1). Konsekwencje tego zapóźnienia ujął najlepiej dr Richard Ryder: „Jednym z najsmutniejszych aspektów światowej kampanii na rzecz ochrony zwierząt jest rola odgrywana – albo nie odgrywana – przez społeczność weterynaryjną. Choć są oni powszechnie postrzegani jako grupa ludzi zainteresowanych dobrostanem zwierząt, to, poza kilkoma chwalebnyymi wyjątkami, wyróżnili się nieobecnością w wielkich kampaniach ostatnich dwóch stuleci” (2).

Przy obecnej wiedzy o podmiotowości, a szczególnie doznaniowości (ang. *sentience*) ssaków, ptaków i, w różnym stopniu, innych kręgowców, oraz wynikającego z niej wniosku o immanentnej (wewnętrznej) wartości życia tych pozaludzkich podmiotów, stworzenie jednolitego kodeksu etyki weterynaryjnej, która jednocześnie byłaby wewnętrznie spójna i nie pozostawałaby w jawnej sprzeczności z faktyczną działalnością części lekarzy weterynarii, może być zadaniem trudniejszym niż dla jakiegokolwiek innego zawodu (3, 4, 5). Zadanie to wydaje się wręcz niemożliwe, dopóki dopuszczalny jest udział weterynarzy w masowej, bezwzględnej eksploatacji zwierząt, a nie tylko jej nadzorowanie i ograniczanie na mocy przyjętych norm prawnych. Wbrew pozorom stwarzanym przez wspomniany art. 1 polskiego kodeksu etyki weterynaryjnej, w obecnym świecie zachodnim weterynarze jako grupa zawodowa „nigdy nie ustalili, czy ich podstawowa odpowiedzialność jest wobec pacjenta czy ludzkiego klienta” (6). Trzeba przyznać, że problem wykracza daleko poza weterynarię i może wynikać z fundamentalnych wad naszej zastanej, konwencjonalnej

moralności. „Moralna schizofrenia” zawodu weterynarza jest bowiem odzwierciedleniem porażających niekonsekwencji (nazywanych eufemicznie ambivalencją) w traktowaniu zwierząt przez całe społeczeństwo, którego karykaturą jest osoba ludzka w naturalnym futrze prowadząca na smyczy ukochanego psa. W tle tej ogólnej „schizofrenii” jest fundamentalna sprzeczność między biologicznie uwarunkowanym gatunkizmem a wspólną podmiotową wartością (tych wynikających z niższych pięter piramidy potrzeb Masłowa). Sprzeczność ta jest wynikiem ewolucji (biologicznej i biokulturowej), i zapewne nie uda się jej w najbliższej przyszłości usunąć, ale można i trzeba ją złagodzić. A w tym celu należy ją skonfrontować i zrozumieć zamiast przykrywać za pomocą anachronicznego sloganu ukrytego pod postacią starożytnej mądrości. Właśnie konfrontacja przyszłych lekarzy weterynarii z fundamentalnymi sprzecznościami aksjologicznymi powinna być jednym z głównych sposobów przygotowania ich do rozwiązywania dylematów etycznych, czyli, skrótowo, nauczania etyki na studiach weterynaryjnych.

Potrzeba etycznego przygotowania lekarzy weterynarii wydaje się oczywista z zewnątrz i zaczyna być dostrzegana w niektórych krajach (np. w Holandii) w wyniku licznych badań wykazujących, że studia medyczne (w tym weterynaryjne) i prawnicze same w sobie nie sprzyjają rozwojowi moralnego myślenia studentów, który następuje dopiero po wprowadzeniu odpowiedniego kursu etyki (7). Badania takie są możliwe dzięki temu, że rozwój moralnego myślenia *Homo sapiens* jest stosunkowo dobrze poznany dzięki badaniom Lawrence Kohlberga (8) i ich kontynuacji. Opisana przez Kohlberga sekwencja stadiów (tab. 1) została potwierdzona w skrajnie różnych warunkach (9, 10), np. tureckiej wsi i mieszkańców Tokio, nawet jeżeli interpretacja wyników została nieco zmodyfikowana (11). Od razu warto zauważyć, że z wyjątkiem wczesnodziecięcego stadium 1 oraz postkonwencjonalnego stadium 6 moralność przeważająca większości ludzi opiera się na coraz bardziej zrjonalizowanej wzajemności, dzięki czemu średnio opłaca się być moralnym. Znaczy to zarazem, że aż do stadium 5 ludzka moralność (w odróżnieniu od empatii, która wydaje się najczęstszym

motywem troski o zwierzęta) nie reguluje stosunku do zwierząt, które w większości (poza szympankami i niektórymi innymi ssakami) nie potrafią się świadomie odwzajemniać (nawet jeżeli dla nas nagrodą jest ich zaufanie i sympatia czy przywiązanie). Wynika stąd, że do sprawiedliwego regulowania konfliktów interesów ze zwierzętami trzeba osiągnąć poziom zaawansowanego myślenia postkonwencyjnego, do którego większość ludzi nie dochodzi bez odpowiedniego etycznego treningu.

Stadium rozwoju moralnego rozpoznawane jest na podstawie odpowiedzi na zestaw pytań dotyczących dylematu moralnego (zwykle mężczyzny, który musi ukraść lekarstwo, aby uratować życie żony) pierwotnie opracowanych przez Kohlberga i współpracowników (8). Ostatnio używa się najczęściej uproszczonego Defining Issues Test (DIT; 11), który był stosowany m.in. do referowanych tutaj badań studentów. Na potrzeby tego testu stadia według Kohlberga (tab. 1) zostały skondensowane do trzech wzorców moralnego myślenia: interesów osobistych (PI – personal interests) dominujących w stadiach 2–3, przestrzegania norm społecznych (MN – maintaining norms) dominującego w stadium 4 oraz myślenia postkonwencyjnego (PC – postconventional) w stadiach 5–6.

DIT składa się z opisu dylematów moralnych, każdy z trzema rozwiązaniami do wyboru. Potencjalne powody wyboru jednego z nich są podane i respondenci punktuja każdy z nich w zależności od wpływu na dokonany wybór. Punktacja poszczególnych powodów zdradza przeważający sposób rozumowania moralnego.

DIT oparty jest na rozwiązywaniu sytuacji międzyludzkich, przez co stosowanie do rozwiązywania dylematów z udziałem podmiotów pozaludzkich może wprowadzać błąd w ocenie zdolności testowanych osób. Dlatego do badania studentów weterynarii i innych kierunków związanych ze zwierzętami opracowano specjalną wersję

tego testu, czyli Vet DIT włączającą sytuacje z udziałem ludzkiego i pozaludzkiego podmiotu, np. eutanazja zdrowego psa, donoszenie o złych warunkach chowu świń, manipulacje zootechniczne u kur niosek (12).

Na studiach medycyny regres moralny studentów ostatniego w stosunku do pierwszego roku bez nauczania etyki został dobrze udokumentowany w wielu krajach, m.in. w Niemczech (13), Kanadzie (14), Finlandii (15) i Czechach (16). Badania te przyspieszyły wprowadzanie zajęć z etyki do programu studiów medycznych. Niewiele podobnych badań wykonano na studentach weterynarii, ale te, które wykonano (17, 18, 19), dowodzą, że również studia weterynaryjne hamują ogólny rozwój moralny. W rezultacie zdolności do moralnego rozumowania znacznej części praktykujących weterynarzy są niewystarczające do sprostania wymogom ich zawodu, a ich wybory moralne są wysoce niespójne, co stwierdzili Batchelor i wsp. (20) na próbie 65 brytyjskich lekarzy weterynarii (po części z dyplomami z innych krajów). Część (26%) praktykujących weterynarzy okazała się całkowicie nieprzygotowana do dokonywania takich wyborów i zdradzała dominację przedkonwencyjnego myślenia w kategoriach osobistych interesów (PI). Autorzy podkreślają, że moralność nie rozwija się automatycznie przez częste wystawianie na trudne sytuacje, które mogą wręcz powodować „ucieczkę” do przedkonwencyjnego myślenia, i że ten stan rzeczy jest wynikiem braku należytego przygotowania na studiach.

Poza zahamowaniem rozwoju moralnego, badania wykazały znaczące objawy demoralizacji studentów weterynarii, którzy z biegiem studiów przywiązują coraz mniejsze znaczenie do etyki zawodowej (21) i dobrostanu zwierząt (22). W toku studiów weterynaryjnych wykazano osłabianie empatii (23, 24) i więzi (25) ze zwierzętami, szczególnie u mężczyzn. Osłabianie więzi zaznaczało się najsilniej u studentów

planujących zajmowanie się zwierzętami gospodarskimi, których cierpienie studenci weterynarii lekceważą (26) i dyskryminują zwierzęta gospodarskie w porównaniu z kotami i psami, np. w ocenie zdolności poznawczych i wrażliwości na ból (27, 28, 29, 30, 31), a wśród zwierząt gospodarskich faworyzują konie (27). Dyskryminacja zwierząt gospodarskich wyszła na jaw przy okazji wielu innych badań.

Zootechnicy byli rzadziej przedmiotem badań niż weterynarze, ale dostępne wyniki wskazują, że ich stosunek do zwierząt jest przeciętnie gorszy niż weterynarzy (33) i większość z nich akceptuje ewidentnie niehumanitarne procedury jak kastracja bez znieczulenia (34). Podobnie jak weterynarze, zootechnicy faworyzują konie i dyskryminują pozostałe zwierzęta gospodarskie (35).

Hazel i wsp. (36) badali stosunek i empatię studentów do zwierząt towarzyszących, szkodników i zwierząt gospodarskich. Najwyższa punktacja – do zwierząt towarzyszących, kobiety lepsze od wszystkich grup. Poza tym studenci planujący specjalizować się w zwierzętach gospodarskich mieli gorsze, a studenci planujący specjalizować się w dziko żyjących lepsze postawy do zarówno zwierząt gospodarskich, jak i szkodników. Po kursie *Animal Behavior, Welfare and Ethics* w wymiarze 24 wykładów i 24 ćwiczeń (na University of Adelaide, Australia), w którym uczestniczyli razem studenci weterynarii i zootechniki, postawy do szkodników i zwierząt gospodarskich istotnie poprawiły się u studentów weterynarii, ale nie zootechniki. Również w badaniach z zastosowaniem VetDIT trzygodzinne interaktywne zajęcia z etyki podniosły udział postkonwencyjnego myślenia (PC) u studentów weterynarii, ale nie zootechniki (19).

Bezpośrednią przyczyną demoralizującego wpływu studiów weterynaryjnych i zootechnicznych jest zły przykład dawany zarówno przez działanie, jak i zaniechanie.

**Tabela 1.** Rozwój osobniczy moralnego myślenia, ale bez uwzględnienia rozwoju emocjonalnego. Rozwój ten należy rozumieć jako nakładanie się i dominację kolejnych stadiów, a nie całkowite zastępowanie stadium wcześniejszego (8, 9, 10)

Poziom	Stadium	Przesłanki rozumowania
Przedkonwencyjny	1. Moralność heteronomiczna małych dzieci	Posłuszeństwo wobec większych i silniejszych (np. rodziców), aby uniknąć kary jako przykrości lub uzyskać nagrodę, przy niezdolności do przyjęcia punktu widzenia innych.
	2. Indywidualny relatywizm dzieci do 10 lat i większości dorosłych szympanсів	Świadomość punktu widzenia partnera i pragmatyczna wzajemność. Każdy robi, co w jej/jego interesie, i korzysta z pomocy innych na zasadzie wymiany usług, która ma być fair.
Konwencyjny, od wczesnych nastolatków do dorosłych. Ostateczny dla większości ludzi	3. Międzyludzki konformizm	Dobre stosunki międzyludzkie dzięki pryncypialnej wzajemności, czyli stosowaniu złotej reguły. Należy spełnić oczekiwania rodziny i członków własnej grupy, być lojalnym i godnym zaufania, mieć dobre intencje.
	4. Społeczny konformizm	Systemowa wzajemność: reguły społeczne muszą być przestrzegane i każdy musi spełniać swój obowiązek oraz szanować władzę, prawo i porządek.
Postkonwencyjny. Racjonalna, krytyczna ocena i potrzeba uzasadnienia zastanych norm. Mniejszość ludzi od 16. roku życia	5. Umowa społeczna (kontraktualizm)	Społeczeństwo ma być oparte na umowie społecznej, do której dobrowolnie przystępują wszyscy dla swojego dobra.
	6. Uniwersalne zasady sprawiedliwości	Interesy wszystkich podmiotów (mniejszości, słabszych) powinny być bezstronnie uwzględniane. Jeżeli prawo jest niesprawiedliwe, to uzasadnione jest obywatelskie nieposłuszeństwo.



Złym przykładem przez działanie jest poświęcanie życia i cierpienia zdrowych zwierząt dla dydaktyki (37). Zły przykład przez zaniechanie to tolerancja dla brutalnego postępowania ze zwierzętami, zwłaszcza gospodarskimi (38), szczególnie w czasie praktyk studenckich (24), które uczą obojętności wobec cierpienia zwierząt, często zawinionego przez ludzi, jak w przypadku praktyk w rzeźniach, kiedy ubój nie jest zatrzymywany mimo braku utraty świadomości przez zwierzę.

Zły przykład dawany jest przez kadrę profesorską i ostateczną przyczyną obserwowanej demoralizacji studentów są etyczne standardy dominujące na uczelniach weterynaryjnych. Wynikają one w znacznej części z braku wiedzy podstawowej przy całkowitym nastawieniu na praktykę weterynaryjną lub, jak ostatnio, wykorzystanie zwierząt jako modeli dla medycyny. Nie tylko przeciętni absolwenci, ale profesorowie tych uczelni często nie rozumieją związku między wiedzą o układzie nerwowym, zdolnościach poznawczych i zachowaniu zwierząt a wartościowaniem ich doznań i życia. Levine i wsp. (26) zauważyli uderzające niekonsekwencje w wartościowaniu cierpienia różnych ssaków przez studentów weterynarii i doszli do wniosku, że „dziedziny nauki niezbędne do rozumienia dobrostanu zwierząt powinny być eksponowane w programach nauczania weterynarii”. Spektakularnym przejawem ignorancji w tych dziedzinach są poglądy przynajmniej niektórych prominentnych akademickich weterynarzy i zootechników na ubój bez ogłuszania (39). Taka ignorancja naukowców w zakresie podmiotowości wykorzystywanych zwierząt upoważnia do zastosowanie hipotezy deficytu wiedzy również do znacznej części społeczności naukowej, która zwyczajowo oskarża o ignorancję obrońców zwierząt. Dyskryminacja zwierząt gospodarskich jest znacznie bardziej kompromitująca dla akademickiej weterynarii niż samo hamowanie rozwoju moralnego. O ile bowiem hamowanie może być nieuchronnym efektem ubocznym uodporniania się czy (psychicznego) radzenia sobie z cierpieniem pacjentów, to bezpodstawną dyskryminacja masowo poniewieranych świń, krów i innych zwierząt gospodarskich dowodzi braku integralności zarówno intelektualnej, jak i moralnej środowiska akademickiego, które powinno świecić przykładem naukowego i etycznego stosunku do zwierząt jako pozaludzkich podmiotów.

Jaki zatem powinien być kurs etyki dla studentów weterynarii? Temat jest nowy i wypracowanie optymalnego modelu takiego kursu wymaga kilku lat eksperymentowania. Niemal wszyscy są zgodni co do tego, że rozwój moralnego myślenia jest

najskuteczniej stymulowany przez dyskusję dylematów w niewielkich grupach (19, 40, 41), a więc w formacie seminarium czy konwersatorium. Być może taka forma wystarcza w dziedzinach konfliktów i dylematów międzyludzkich, ponieważ jako ludzie nie musimy uczyć się oceniać sytuacji i dobrostanu interesariuszy, rozumiemy intuicyjnie, na czym polega konflikt interesów, i mamy wypracowane zasady współistnienia jednostek jako obywateli, a także, chociaż w mniejszym stopniu (jak to pokazuje obecny problem uchodźców), grup ludzkich. Wszystko to wygląda zasadniczo inaczej w przypadku dylematów międzygatunkowych, których analiza wymaga sporej dodatkowej wiedzy o pozaludzkiej podmiotowości i jej aksjologicznych konsekwencjach. Wiedza ta jest co najwyżej w niewielkim stopniu udostępniana na wydziałach weterynarii i zootechniki. Dlatego kurs etyki dla studentów tych wydziałów powinien składać się z wykładu oraz ćwiczeń (seminariów lub konwersatoriów) służących do dyskusji i rozwiązywania problemów na przykładach. Warunkiem działania kursu etyki jest jego usytuowanie na późniejszych latach studiów (nie wcześniej niż na 3. roku), aby studenci mogli zrozumieć jego sens i potrzebę, mając już pewne doświadczenia zarówno z przedmiotem nauczania, jak i wykładowcami.

### Piśmiennictwo

1. Bones V.C., Yeates J.W.: The emergence of veterinary oaths: Social, historical, and ethical considerations. *J. Anim. Ethics* 2012, **2**, 20–42.
2. Ryder R.D.: *Animal Revolution / Changing Attitudes towards Speciesism*. Blackwell 1989, 208.
3. Tannenbaum J.: Veterinary medical ethics: A focus of conflicting interests. *J. Soc. Issues* 1993, **49**, 143–156.
4. De Graaf G.: Veterinarians' discourses on animals and clients. *J. Agric. Environ. Ethics* 2005, **18**, 557–578.
5. Rollin B.E.: *An introduction to veterinary medical ethics: theory and cases*. 2<sup>nd</sup> ed. John Wiley & Sons. 2013.
6. Arkow P.: Application of ethics to animal welfare. *Appl. Anim. Behav. Sci.* 1998, **59**, 193–200.
7. Bebeau M.J.: The defining issues test and the four component model: Contributions to professional education. *J. Moral Edu.* 2002, **31**, 271–295.
8. Kohlberg L.: *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Harper & Row 1984.
9. Gibbs J.C.: *Moral Development and Reality / Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. Sage Publications 2003.
10. Gibbs J.C., Basinger K.S., Grime R.L., Snarey J.R.: *Moral judgment development across cultures: revisiting Kohlberg's universality claims*. *Develop. Rev.* 2007, **27**, 443–500.
11. Rest J.R., Narvaez D., Thoma S.J., Bebeau M.J.: A neo-Kohlbergian approach to morality research. *J. Moral Edu.* 2000, **29**, 381–395.
12. Verrinder J.M., Ostini R., Phillips C.J.: Differences in Moral Judgment on Animal and Human Ethics Issues between University Students in Animal-Related, Human Medical and Arts Programs. *PLoS one* 2016, **11**(3), e0149308.
13. Lind G.: Moral regression in medical students and their learning environment. *Rev. Brasil. Educ. Méd.* 2000, **24**, 24–33.
14. Patenaude, J., Niyonsenga T., Fafard, D.: Changes in students' moral development during medical school: a cohort study. *Can. Med. Assoc. J.* 2003, **168**, 840–844.
15. Helkama K., Uutela A., Pohjanheimo E., Salminen S., Koponen A., Rantanen L.: Moral reasoning and values in medical school: A longitudinal study in Finland. *Scand. J. Edu. Res.* 2003, **47**, 399–411.
16. Slováčková B., Slováček L.: Moral judgement competence and moral attitudes of medical students. *Nursing Ethics* 2007, **14**, 320–328.

17. Self D.J., Schrader D.E., Baldwin D.C., Root, S.K. Wolnisky F.D., Shadduck J.A.: Study of the influence of veterinary medical education on the moral development of veterinary students. *J. Am. Vet. Med. Assoc.* 1991, **198**, 782–787.
18. Self D.J., Olivarez M., Baldwin D.C., Shadduck J.A.: Clarifying the relationship of veterinary medical education and moral development. *J. Am. Vet. Med. Assoc.* 1996, **209**, 2002–2004.
19. Verrinder J.M., Phillips C. J.: Assessing veterinary and animal science students' moral judgment development on animal ethics issues. *J. Vet. Med. Educ.* 2015, **42**, 206–216.
20. Batchelor C.E.M., Creed A., McKeegan D.E.F.: A preliminary investigation into the moral reasoning abilities of UK veterinarians. *Vet. Rec.* 2015, **177**(5).
21. Freire R., Phillips C.J.C., Verrinder J.M., Collins T., Degeling C., Fawcett A., Fisher A.D., Hazel S., Hood J., Johnson J., Lloyd J.K.F., Stafford K., Tzioumis V., McGreevy P.D.: The importance of animal welfare science and ethics to veterinary students in Australia and New Zealand. *J. Vet. Med. Educ.* 2016, **43**, 1–9.
22. Cornish A.R., Caspar G.L., Collins T., Degeling C., Fawcett A., Fisher A.D., Freire R., Hazel S.J., Hood J., Johnson A.J., Lloyd J., Phillips C.J.C., Stafford K., Tzioumis V., McGreevy P.D.: Career Preferences and Opinions on Animal Welfare and Ethics: A Survey of Veterinary Students in Australia and New Zealand. *J. Vet. Med. Educ.* 2016, **43**(3), 310.
23. Paul E.S., Podberscek A.L.: Veterinary education and students' attitudes towards animal welfare. *Vet. Rec.* 2000, **146**, 269–272.
24. Pollard-Williams S., Doyle R.E., Freire R.: The Influence of Workplace Learning on Attitudes toward Animal Welfare in Veterinary Students. *J. Vet. Med. Educ.* 2014, **41**, 253–257.
25. Martin E., Ruby K., Farnum J.: Importance of the human-animal bond for pre-veterinary, first-year, and fourth-year veterinary students in relation to their career choice. *J. Vet. Med. Educ.* 2003, **30**, 67–72.
26. Levine E.D., Mills D.S., Houpt K.A.: Attitudes of veterinary students at one college toward factors relating to farm animal welfare. *J. Vet. Med. Educ.* 2005, **32**, 481–490.
27. Cornish A., Raubenheimer D., McGreevy P.: What We Know about the Public's Level of Concern for Farm Animal Welfare in Food Production in Developed Countries. *Animals* 2016, **6**, 74.
28. Kielland C., Skjerve E., Zanella A.J.: Attitudes of veterinary students to pain in cattle. *Vet. Rec.* 2009, **165**, 254–258.
29. Raekallio M., Heino K.M., Kuussaari J., Vainio O.: Pain alleviation in animals: Attitudes and practices of Finnish veterinarians. *Vet. J.* 2003, **165**, 131–135.
30. Huxley J.N., Why H.R.: Current attitudes of cattle practitioners to pain and the use of analgesics in cattle. *Vet. Rec.* 2006, **159**, 662–668.
31. Vinuela-Fernandez I., Jones E., Welsh E.M., Fleetwood-Walker S.M.: Pain mechanisms and their implications for the management of pain in farm and companion animals. *Vet. J.* 2007, **174**, 227–239.
32. Heleski C.R., Mertig A.G., Zanella A.J.: Stakeholder attitudes toward farm animal welfare. *Anthrozoös* 2006, **19**, 290–307.
33. Heleski C.R., Mertig A.G., Zanella A.J.: Assessing attitudes toward farm animal welfare: A national survey of animal science faculty members. *J. Anim. Sci.* 2004, **82**, 2806–2814.
34. Heleski C.R., Zanella A.J.: Animal science student attitudes to farm animal welfare. *Anthrozoös* 2006, **19**, 3–16.
35. Hazel S.J., Signal T.D., Taylor N.: Can Teaching Veterinary and Animal-Science Students about Animal Welfare Affect Their Attitude toward Animals and Human-Related Empathy? *J. Vet. Med. Educ.* 2011, **38**, 74–83.
36. Schmidt A., Schmidt A.: Über die Notwendigkeit eines tierversuchsfreien Studiums – die Ausbildung als Schlüssel zur Abschaffung von Tierversuchen. *Tierethik* 2014, **6**, 14–29.
37. Hewson C.J.: Leadership in animal welfare: the role veterinary colleges. *Can. Vet. J.* 2005, **46**, 74–78.
38. Piśula W., Bębas P., Elżanowski A.: Kolejny głos w sprawie uboju rytualnego. *Panorama PAN* 2015, **6**(39), 7–8.
39. Lind G.: *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Logos Verlag Berlin GmbH 2016.
40. Magalhães-Sant'Ana M., Hanlon A.J.: Straight from the Horse's Mouth: Using Vignettes to Support Student Learning in Veterinary Ethics. *J. Vet. Med. Educ.* 2016, **43**, 321–330.

Prof. dr hab. Andrzej Elżanowski,  
e-mail: elzanowski@al.uw.edu.pl