

Christianitas a edukacja współczesna

GRZEGORZ KUCHARCZYK*

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Cywilizacja *christianitas* wyrosła jako uboczny efekt pracy ewangelizacyjnej Kościoła. Nie była ona równoznaczna z Kościołem, ale jej powstanie i kondycja były ściśle uzależnione od duchowej i moralnej kondycji, w której Kościół się znajdował. W wiekach rozkwitu *christianitas* sformułowano pojęcie edukacji obejmujące zintegrowane ze sobą wykształcenie i wychowanie, które usprawniają człowieka w mądrości i doskonałą w nim wolność. Wraz z kolejnymi falami rewolucji uderzającymi w podstawy *christianitas* tak pojmowana edukacja była poddawana stałym procesom delegitymizacji. Autor dostrzega szansę na wyjście z tego kryzysu poprzez powrót do edukacji klasycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: christianitas, oświata, rewolucja, prawda, dobro, edukacja klasyczna

Christianitas and contemporary education

The civilization of *Christianitas* emerged as a side effect of the Church's evangelization work. It was not synonymous with the Church but its creation and condition were strictly dependent on the spiritual and moral condition of the Church. In the centuries of the heyday of *Christianitas*, the concept of education was formulated, encompassing integrated education and upbringing that improves man's wisdom and freedom. With subsequent waves of revolution hitting the foundations of *Christianitas*, education understood in this way was subjected to constant processes of delegitimization. The author sees a chance to overcome this crisis by returning to classical education.

KEYWORDS: Christianitas, education, revolution, truth, good, classical education

Łacina jako język liturgii i nauki, architektura romańska bądź gotycka, etos rycerski oraz instytucja uniwersytetu – zasięg ich występowania wyznaczał *limes* cywilizacji *christianitas*; cywilizacji, która wyrosła jako uboczny efekt ewangelizacyjnej pracy Kościoła.

*E-mail: gkucharczyk@ajp.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3046-7555

Christianitas nie była równoznaczna z Kościołem, ale jej powstanie i kondycja były ściśle uzależnione od duchowej i moralnej kondycji, w której Kościół się znajdował. Analogicznie jak siła i czystość nurtu rzeki jest związana z siłą, z jaką bije źródło oraz z tym, czy płynie z niego krystalicznie czysta woda.

Przemawiając w 1988 roku przed ważnymi instytucjami europejskimi, Jan Paweł II przypomniał o kluczowej roli chrześcijaństwa dla ukształtowania cywilizacji europejskiej (zachodniej). Kierując swe słowa do Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, Ojciec Święty podkreślił, że:

Wiara w Boga Stwórcę zdemitologizowała kosmos, otworzyła go przed racjonalną dociekliwością ludzkości. Poprzez opanowanie swojego ciała i przez podporządkowanie sobie ziemi człowiek rozwija z kolei możliwości stwórcze: według wizji chrześcijańskiej człowiek daleki jest od pogardzania wszechświatem fizycznym, lecz dysponuje nim w sposób wolny i bez bojaźni (2003a, s. 217).

Zasługą chrześcijaństwa było zaszczepienie na grunt europejski pojęcia osoby ludzkiej jako stworzenia uczynionego na „obraz i podobieństwo” Boga. Przemawiając w 1988 roku w Strasburgu, Jan Paweł II zauważył, że:

biblijna wizja człowieka pozwoliła Europejczykom rozwinąć głębokie poczucie godności osoby ludzkiej, pozostającej podstawową wartością także dla tych, którzy nie wyznają żadnej wiary religijnej. Kościół stwierdza, że istnieje w człowieku świadomość, której nie można sprowadzać do oddziałujących na nią warunków. Jest to świadomość zdolna do poznania swej godności i otwarcia się na absolut, świadomość będąca źródłem fundamentalnych wyborów, którymi kieruje poszukiwanie dobra – zarówno dobra innych, jak i własnego; świadomość ta jest miejscem odpowiedzialnej wolności (2003a, s. 218).

Chrześcijaństwo przyniosło Europie rozróżnienie między władzą świecką a władzą duchowną (kościelną), a więc coś, co do tej pory (także w świecie grecko-rzymskim) było zupełnie nieznanne. Przekazane w Ewangelii polecenie Zbawiciela, by „oddać Cezarowi to, co należy do Cezara, a Bogu to, co należy do Boga”, było wezwaniem do poszukiwania harmonijnego ułożenia relacji między tymi dwiema autonomicznymi sferami. Jednak – jak mówił Jan Paweł II podczas swego przemówienia w Parlamencie Europejskim w 1988 roku – Chrystusowe wezwanie, aby Bogu oddawać to, co należy do Boga, a Cezarowi to, co należy do Cezara, nie tylko przyniosło rozróżnienie między sferą władzy duchownej i świeckiej:

Po Chrystusie nie jest już możliwa absolutyzacja społeczeństwa jako wartości kolektywnej, która wchłania ludzką jednostkę wraz z jej niezbywalnym przeznaczeniem. Społeczeństwo, państwo, władza polityczna należą do rzeczy tego świata, zmiennych i zawsze podlegających udoskonaleniu. Żaden program społeczny nie ustanowi nigdy Królestwa Bożego, to znaczy stanu eschatologicznej doskonałości na ziemi. [...] Struktury, jakie nadają sobie społeczeństwa, nie mają nigdy wartości najwyższej; nie mogą też same zapewnić wszystkich dóbr, których pragnie człowiek. W szczególności nie mogą one zastąpić jego sumienia ani zaspokoić potrzeby prawdy i absolutu (2003b, s. 227–228).

W ten sposób Jan Paweł II opisał filary, na których wspierała się cywilizacja „szczęśliwych syntez”, jak o *christianitas* mawiał papież Benedykt XVI (2007). Cywilizacja afirmująca zarówno wiarę i rozum, prawdę i wolność, dobro i piękno. Syntetyczny opis tej cywilizacji znajduje się w prologu do encykliki *Fides et ratio*:

Wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy. Sam Bóg zaszczylił w ludzkim sercu pragnienie poznania prawdy, którego ostatecznym celem jest poznanie Jego samego, aby człowiek – poznając Go i miłując – mógł także dotrzeć do pełnej prawdy o sobie (Jan Paweł II, 1998).

Znajdujące się w tym fragmencie papieskiego dokumentu słowa kluczowe odnoszą się do istoty wysiłku edukacyjnego podejmowanego w wiekach rozkwitu cywilizacji „szczęśliwych syntez”, która równie dobrze może być nazywana cywilizacją katedr i uniwersytetów. Jej rozkwit przypadający na XII i XIII wiek po Chr. był czasem, gdy łacińska Europa pokrywała się płaszczem wspaniałych gotyckich katedr oraz siecią uniwersytetów, instytucji powstających z inicjatywy i dzięki opiece Kościoła mocno wierzącego, że prawy rozum (*recta ratio*) otwarty na transcendencję jest sprzymierzeńcem wiary, że nie ma „prawdy wiary” i „prawdy rozumu”, że w naturę człowieka jest wpisane dążenie do poznania prawdy, oraz wiedzącego, że – jak przekonywał kard. Stefan Wyszyński – „każda rzeczywista prawda jest katolicka, bo jeśli jest prawdą, jest Boża. Tak samo katolicką prawdą jest prawda o Bogu w Trójcy Świętej Jedynym, jak i prawda, że dwa razy dwa jest cztery” (2008, s. 82).

W tej epoce tajemnica „źródła i szczytu wiary Kościoła”, jaką jest Przenajświętsza Eucharystia, opisywana jest ludzkim rozumem sięgającym do odkrywanego przez takich wielkich tytanów ducha i intelektu jak św. Tomasz z Akwinu skarbca myśli antycznej (por. pojęcie „transsubstancjacji” opisujące moment zaistnienia realnej obecności Ciała i Krwi Chrystusa w Sakramencie Ołtarza, nawiązujące wprost do aparatu pojęciowego stosowanego przez Arystotelesa) (Wandel, 2006, s. 36). Ileż odważnej wiary trzeba było, aby

stawiać wielkie gotyckie katedry (odwagi całkiem dosłownej, zważywszy na konieczność pracy na wielkich wysokościach bez zabezpieczeń technicznych znanych dopiero naszym czasom)! Ale bez osiągnięć rozumu zgłębiającego tajemnice fizyki (statyka, obciążenia etc.) sama, nawet najodważniejsza wiara by nie wystarczała.

A wszystko to dlatego, że „źródło” było mocno, krystalicznie czystą wodą. Nie było przypadkiem, że złote wieki cywilizacji *christianitas* zostały poprzedzone wiekami ciężkiej pracy nad odnową duchową, moralną oraz intelektualną Kościoła, która rozpoczęła się na początku X wieku (początek rozwoju kluniackiej kongregacji benedyktyńskiej), a znalazła swoje zwieńczenie w ostatniej ćwierci XI wieku za pontyfikatów wielkich papieży – Grzegorza VII i Urbana II, którzy dali również ożywczy impuls do rozwoju etosu chrześcijańskiego rycerstwa (początek zbrojnych pielgrzymek do Ziemi Świętej).

Odnowiony duchowo i moralnie Kościół z wielką ufnością nawiązuje do wielkiej tradycji afirmowania ludzkiego intelektu, którą wieki wcześniej zapoczątkowali uczniowie św. Benedykta w swoich klasztornych skryptoriach, mnisi iroszkoccy oraz twórcy „karolińskiego renesansu”. Trzeci sobór laterański (1179) nakazał, by w każdej stolicy biskupiej istniała szkoła katedralna. Nakaz ten był właściwie zaleceniem, by przenieść na całą *christianitas* to, co w wielu miejscach już istniało od dłuższego czasu i było zacynem ożywczego rozwoju umysłowego (por. szkołę katedralną w Chartres), przygotowującego grunt pod rozwój uniwersytetów.

W wiekach swojego rozkwitu *christianitas* formułuje pojęcie edukacji, które obejmuje zarówno wykształcenie (pedagogika w ścisłym tego słowa rozumieniu) pojmowane jako „trafne rozpoznawanie prawdy i dobra jako przejawów istnienia każdego bytu”, jak i wychowanie jako nabycie „sprawności trwałego wiązania się człowieka z prawdą i dobrem” (Gogacz, 1993, s. 28). W tym ujęciu edukacja w szerszym rozumieniu, a więc jako zintegrowane ze sobą wychowanie i wykształcenie, jest „zespołem nieustannie podejmowanych czynności powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność” (Gogacz, 1993, s. 23).

Wraz z kolejnymi falami rewolucji uderzającymi w podstawy cywilizacji *christianitas* tak pojmowana edukacja była poddawana stałym procesom delegitymizacji. Używając sformułowania Benedykta XVI, można powiedzieć, że te rewolucje miały charakter „fałszywych dychotomii”, czyli tworzenia fałszywych z gruntu przeciwieństw między wiarą a rozumem, wolnością a prawdą, dobrem a pięknem. Taką naturę miała rewolucja reformacji protestanckiej, która ustami swojego twórcy (Marcina Lutera) głosi, że człowiek

wierzący nie może być człowiekiem rozumnym. Luter w swoich pismach nazywa ludzki rozum „nierządnicą” (wersja literacka oryginalnego określenia, które było znacznie mocniejsze), a jednym z dowodów według niego, że Kościół rzymski stał się „sługą antychrysta”, było zaadaptowanie przez katolicką filozofię dorobku filozofów pogańskich na czele z Arystotelesem (szerzej na temat kluczowej roli rewolucji religijnej, jaką była reformacja protestancka dla „sekularyzacji wiedzy”, tj. odrzucenia dziedzictwa *christianitas* w zakresie edukacji – zob. Gregory, 2012, s. 298–364).

Epoka oświecenia, która – by użyć tutaj słów Jana Pawła II – była jednym wielkim głosem sprzeciwu wobec tego, „czym Europa stała się w wyniku ewangelizacji” (2005, s. 101), upowszechniała odmienny stereotyp głoszący, że człowiek rozumny nie może być człowiekiem wierzącym. Do tego doszło przekonanie, że to państwo (oczywiście odpowiednio „oświecone”) miało przejąć organizację, kierownictwo (w tym wyznaczanie celów) szeroko rozumianej edukacji. W ten sposób, jeszcze w ramach *ancien régime’u*, działali władcy budujący system tzw. absolutyzmu oświeceniowego, zarówno w krajach katolickich, jak i protestanckich. Tego rodzaju polityka, wzmocniona ideologicznym nakazem walki z „fanatyzmem i zabobonem” (czytaj: z religią objawioną), była kontynuowana w czasie rewolucji francuskiej.

Jeden z przywódców rewolucji Georges Danton mówił bez ogródek: „Dzieci najpierw należą do Republiki, a dopiero potem do swych rodziców” i dodawał zaraz: „któż mi zagwarantuje, że dzieci urabiane przez pełnych egoizmu ojców nie staną się niebezpieczne dla Republiki?” (cyt. za: Baszkiewicz, 1993, s. 82, 83).

Ten sposób myślenia („państwo wie lepiej od rodziców, jak należy wychowywać ich dzieci”) był charakterystyczny dla twórców rewolucyjnej „totalitarnej demokracji” – określenie izraelskiego historyka Jacoba L. Talmona (2015). Jakobiński deputowany Alexandre Deleyre w broszurze zatytułowanej *Myśli o edukacji narodowej* pisał: „Stworzone zostały prawa na użytek narodu; teraz chodzi o to, aby stworzyć naród na użytek tych praw, a to drogą publicznej edukacji” (cyt. za: Talmon, 2015, s. 39). Z kolei markiz de Sade, jako autor pornograficznych powieści pozostający w awangardzie politycznej i seksualnej rewolucji jeszcze przed 1789 rokiem, w podobnym duchu wzywał po obaleniu monarchii: „Francuzi, zadajcie tylko pierwsze ciosy [katolicyzmowi – G.K.], reszty dopełni oświata publiczna” (1997, s. 207).

Edukacja (kształcenie i wychowanie) nie miała już służyć podążaniu za prawdą, aby dzięki temu odkryć mądrość. Miała służyć ideologii (w istocie rzeczy totalitarnej – jak pisze Talmon)

ujętej w formule „rządów cnoty” (Maximilien de Robespierre) oraz republice pojmowanej jako „żarliwa wspólnota” (Louis de Saint-Just), która doprowadzi do „odnowienia narodu na stosach trupów” (Rouvillois, 2015, s. 250). Również zdaniem tego protofaszysty: „dzieci należą do matki do czasu osiągnięcia lat pięciu, jeśli je żywiła, potem zaś do republiki, aż do śmierci” (Rouvillois, 2015, s. 238). W tym sensie można mówić, że rewolucja francuska była matrycą dla wszystkich kolejnych form cywilizacji „fałszywych dychotomii”, instrumentalizujących edukację wedle potrzeb kolejnych emanacji „ducha czasu”.

Jedną z postaci tego kulturowego przeciwstawienia się cywilizacji „szczęśliwej syntezy” były XIX-wieczne „wojny kulturowe” (kulturkampfy), które rozpoczęły się w pierwszych latach po Wiośnie Ludów na Półwyspie Apenińskim (Piemont), a zakończyły się wraz z ogłoszeniem laickiej republiki w Portugalii w październiku 1910 roku. Wszędzie wzorzec był ten sam: pierwszym etapem narzucania przez liberalną większość w parlamencie laicyzacyjnej ideologii wiodącej ostatecznie do „rozdzielenia Kościoła od państwa” było usuwanie jakiegokolwiek wpływu Kościoła na sferę edukacji. Promotorzy kulturkampfów postępowali szlakiem wytyczonym przez „oświeconych” absolutystów i rewolucyjnych protofaszystów (Danton, Saint-Just) i dążyli do całkowitego monopolu państwa (laickiego) nad edukacją. W zlaicyzowanych szkołach nie miało już być miejsca na model edukacji nawiązującej do *christianitas*. W dobie kulturkampfów historia po raz kolejny potwierdziła prawidłowość opisaną przez Jana Pawła II, że „prawda i wolność albo razem istnieją, albo też razem marnie giną” (*Fides et ratio*, 90).

Jak mówił na początku XX wieku premier Émile Combes, skutecznie forsujący w III Republice ustawy „rozdzielenia Kościoła od państwa” (1905), który stał się wzorcowym modelem naśladowanym następnie przez wszystkich laicyzatorów, od Portugalii po bolszewicką Rosję:

wolność kształcenia nie należy do istotnych praw przynależnych obywatelowi [...]. Nie jest ona jedną ze swobód naturalnych czy też koniecznych, która stanowiłaby integralną część praw obywatela. [...] Nie ma przyczyny, dla której państwo nie mogłoby zakazać nauczania osobom indywidualnym czy też zbiorowiskom, których doktryny oraz interesy są w absolutnej sprzeczności z fundamentalnymi doktrynami i ogólnymi interesami, nad którymi ono [państwo – G.K.] czuwa (cyt. za: Kucharczyk, 2006, s. 130–131).

Combes w takich poglądach nie był odosobniony. Według laicyzatorów wybierana przez rodziców edukacja prowadzona w katolickich instytucjach edukacyjnych była pogwałceniem praw dzieci „do życia fizycznego i psychologicznego rozwoju” (Partin,

1969, s. 59–60). Jak mówił w 1902 roku jeden z liberalnych parlamentarzystów we francuskim Zgromadzeniu Narodowym Ferdinand Buisson: „To, czego żąda się od nas pod pozorem wolności [wolności wyboru modelu nauczania – G.K.] jest właściwie wolnością korumpowania sumień. Otóż Republika uznaje wszystkie swobody, z wyjątkiem swobody dobrowolnego popadnięcia w niewolę” (cyt. za: Ozouf, 1963, s. 202). A niewolą było uczęszczanie do katolickiej szkoły.

Po kilkudziesięciu latach dziedzictwo Combesa *et consortes* podjęli propagatorzy kolejnej fazy „wojny kulturowej”, tzw. rewolucji 1968 roku. W ostatnich dwóch dekadach XX wieku dokonali oni zwycięskiego marszu przez polityczne, medialne oraz edukacyjne instytucje świata zachodniego. Podobnie jak ich ideowi poprzednicy od czasów rewolucji francuskiej i kulturkampów, uważają, że edukacja nie ma służyć prawdzie i dobru, ale zaspokajaniu rozmaitych postaci ideologicznego zapotrzebowania (polityczna poprawność, inkluzywność, walka z „mową nienawiści”, teoria gender czy ostatnio wokeizm). W tym celu ma być poddana coraz bardziej skrupulatnej kontroli czynnika politycznego. W tym ostatnim przypadku nie chodzi już tylko o instytucje państwowe (dość wspomnieć coraz większe zaangażowanie instytucji unijnych w promowanie „inkluzywnego” modelu edukacji na obszarze UE).

Jak wyjść z tego kryzysu? Jak powrócić do modelu *christianitas* w zakresie szeroko rozumianej edukacji? Do dawnych struktur społecznych nie powrócimy. Możemy jednak powracać, krok po kroku, do edukacji klasycznej. Thomas S. Eliot w eseju *Kto to jest klasyk?* napisał, że klasyk (w rozumieniu twórcy) reprezentuje w swoich dziełach dojrzałość: stylu, języka, obyczaju i umysłu (1998, s. 66, 72). Do dojrzałości umysłu i charakteru wiedzie edukacja, którą nazywamy klasyczną. Wprawia intelekt i wolę do poszukiwania prawdy i dobra oraz czerpania z tego radości.

Człowiek klasyczny to inaczej człowiek szlachetny. A więc taki – jak pisał nasz wieszcz Zygmunt Krasiński w 1848 roku – który jest:

człowiekiem zupełnym, mającym w pamięci przeszłość, podstawę swą, w terażniejszości wolę swą, w przyszłości wiarę i nadzieję swą, tj. człowiek nieuległy modzie wiotkich mózgów i swawolnych wściekłych brzuchów, pragnącej by przeszłość odcięta była z kategorii czasu, czyli żeby wyrzekli się ludzie mający matki matek swych (1988, s. 397).

W naszych czasach szlachetność jest więc porzucaniem zwiotczających mózg i odwołujących się do najniższych instynktów móđ, szacunkiem (*pietas*) wobec przeszłości, wolą, która nie odwraca się od wyzwań terażniejszości.

Aby to było możliwe, konieczne jest podejmowanie na nowo systematycznych wysiłków na rzecz (od)budowy środowiska kulturowego, którą kard. Stefan Wyszyński nazywał „wspólną prawdą”:

„
Musi być ogromna kategoria ludzi związanych wewnętrznie wspólną prawdą i prawdomówności, społeczną wspólną traktowania wszystkich ludzi w prawdzie: nie oglądasz się na ludzi tak czy inaczej pytających, w niewiedzy czy podstępnie, bo jesteś ze wspólnoty „w prawdzie”. Nie masz względu na osobę! Dlaczego? Bo masz wzgląd na prawdę. [...] Jest to cudowna wspólnota prawdy, wyrastająca z naturalnej postawy i psychiki osoby ludzkiej, uratowanej – rzecz znamienne – nawet po doświadczeniu grzechu pierwotnego. Chociaż bowiem po grzechu pierwotnym łatwość poznania jest w człowieku bardzo utrudniona, jednak cierpliwie i wytrwale, poprzez tysiące pomyłek i błędów, przebija się on do prawdy (Wyszyński, 2007, s. 411).

Bibliografia

Baszkiewicz, J. (1993). *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat: mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Benedykt XVI. (2007). *Wykład dla uczestników „Europejskiego spotkania Profesorów Uniwersyteckich”*, Rzym, 23 czerwca 2007 r. Pobrano z w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/speeches/2007/june/documents.

Eliot, T. S. (1998). *Kto to jest klasyk i inne eseje*. Przeł. M. Heydel, M. Niemojowska, H. Pręczkowska i M. Żurowski. Kraków: „Znak”.

Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.

Gregory, B. S. (2012). *The unintended revolution: how a religious revolution secularized society*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Jan Paweł II. (1998). *Fides et ratio*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Jan Paweł II. (2003a). Przemówienie do Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, Strasburg, 8 października 1988 r. W: S. Sowiński i R. Zenderowski, *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jan Paweł II. (2003b). Przemówienie w Parlamencie Europejskim, Strasburg, 11 października 1988 r. W: S. Sowiński i R. Zenderowski, *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jan Paweł II. (2005). *Pamięć i tożsamość: rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Krasiński, Z. (1988). *Listy do Augusta Cieszkowskiego, Edwarda Jaroszyńskiego, Bronisława Trentowskiego*. T. 1. Oprac. Z. Sudolski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kucharczyk, G. (2006). *Kielnią i cyrklem: laicyzacja Francji w latach 1870–1914*. Warszawa: Fronda PL.

Ozouf, M. (1963). *L'École, l'Église et la République, 1871–1914*. Paris: Colin.

Partin, M. O. (1969). *Waldeck-Rousseau, Combes and the Church: the politics of anticlericalism, 1899–1905*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Rouvillois, F. (2015). Saint-Just faszystą? W: R. Escande (red.), *Czarna księga Rewolucji Francuskiej* (s. 221–256). Przeł. K. Kubaszczyk, B. Biały, J. Gruszka i M. Jurek. Dębogóra: Wydawnictwo Dębogóra; Kraków: Wydawnictwo AA.

Sade, D. A. F. de. (1997). *Pisma polityczne*. Przeł. B. Banasiak. Warszawa: Spacja.

Talmon, J. L. (2015). *Źródła demokracji totalitarnej*. Przeł. A. Ehrlich. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Wandel, L. P. (2006). *The Eucharist in the reformation. Incarnation and liturgy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wyszyński, S. (2007). *Dzieła zebrane*. T. 6, 1960. Warszawa: Instytut Papieża Jana Pawła II: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego Soli Deo.

Wyszyński, S. (2008). *Dzieła zebrane*. T. 7, 1961. Warszawa: Instytut Papieża Jana Pawła II: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego Soli Deo.