עוונים בחונות היהודים

 להיכ

שמת טופריהות בחונות היהודים

מחקריםلعبhabiים של מאכל רוחני
עונות בחינה היהודית
כרךאי (תשס"ט/תשס"ח)

עורך: יונתן חן
 עורך שותפים: אליק אייקוס ואלי הלצר
 עורך מנשה: וירן בורשטיין

המרך לחינוך יהודי שבאראשיכים העברית ביהואל ENTER ב-1968.
בשנת 1976, השתמש בידיעתו ברחבת העברית, ונוסד שמו של המרך בעריכים היהודים.
על מילון מודרני, ועשרת המרכים בולטים: הActionResult בהינוך היהודית, התשובה
השחالتה למזרחי יסוד בחינוך היהודי בתחום ביהואל, והписьמה בתניא
לימורם ו_OPENGL הראה בעריך מסדרת אלא.
ערוך ספרי התחנון היהודית
כר א"י

שפת ספרי התחנון היהודית
מחקרי לכבוד של מיכאל רוזן

הרצאת ספרי צ"ש י"ל מאגנום, אוניברסיטת העברית, ירושלים
תוקן העניינים

שלום פוקס
פחת בור

מיכאל הרונק
דרב ומֶתָּבִית

13

אתורן דרשה
מיכאל הרונק: ביצוגוים מקצרים

27

אגרוד אילון
"זורים, ודדים והחותן לחיה בת" (תקציר)

45

אבינעיס הרונק
עוז רב בברבד ההודיה וב כאנדריס לחית

47

ההרוגים לארח מעשה שנה ספירה, חרבין ופרשים

60

מייכלאáz החנה
היאדולאז החנה באבמבנה של שפעת ולביזי מיכאל

85

רונק: כי שישים קנרית לאחת קנסולית

101

דבורה ריסמן
מי אחותה זמה: נורן: לדראלמייק ב

אניברﺼילית בופسرطان היכים היחודיים (חקרה)

המקרא והחותן

103

וישל ס. לודינסקי
היחודי שנורה בשכבר השבעה (חקציר)

104

סטיבן קולמן
אבותם קפול

בננהו של אברם שלדרים על צנ込め או חפץ עם

לא זו עיקרית – ממע טנטה – לא זו עיקרית: ההנהו של אנדרט קפרה לאילימנסקיון של פאר כיב

107

ביריסר ברארני (חקציר)

מלבד ולפרנקל

משנהו ההרודיאן של נומה לברִזִי – לשכעה או

לדרת? עיתון בהודיא המזהה

עיונית בהודיאותו חִ่ל

יעקב בילינשטיין

אנה לא קירובן] [מר או נינה
ליזה ליוֹכֵּר: הלכוּ הַלְבָּכָה וַאֲנָנָהָה בְּטִוְנִיהָּ הַלְמוֹדוּתָּ הָאַתָּה

רַאֱלַקְטִיקָהּ אֶאָנְגִּלֶּקְטִיקָהּ

מָסָּהָה הַרְשָׁמָּהּ — הַלְוִיָּתָּ שֶל הַמְּדוֹהָה — בֶּל לְבָּכֵּא בַּתָּא

כּּא — עִיָּ–עֶיֶּיֶי (תַּקְצִיָּרְו)

יַעֲרָי בְּרַכָּא

פְּרָשָׁתָהּּ לָלְוִיָּתָּהָ — בְּחַתיָּתָהָ בְּחַתיָּתָהָּּ

מִכֵּאָל גִּלּיָּת

לְחַתיָּותָּ הֶלֶמְדוֹרָהָ

וֹסְפָּרָיוֹתָּ הָחֲנוּנָהָ

ָוָא מַטְקְבָּיָר

לָקָרָתָּ אָתְחַמָּה הָחֲנוּנָה הָיֶדֶר בִּבְקָמָתָּ הָשֵׁאָהָ

הַרְיָאָלְגָטִיקָהּ בֵּי הַמְּלוּטָהּ עֵצָמָה בַּלְבַגָּהָ (תַּקְצִיָּרְו)

דְּנָגְלוּ הַגּוֹדְרִיס

נְתַּנָּה דְּחַטֵּסִיָּה — הַחֲנוּנָהָ חַנִּסְבָּרִיסִיָּה, חַנִּסְבָּרִיסִיָּה

הַנּוּלְףָּ שֶל מִכְּאָלָל רֹזְנָק (תַּקְצִיָּרְו)

מָכָּפָּה שֶל הִיסָמְטוּרִים בָּחֲנוּנָהָּ בָּחֲנוּנָהָּ (תַּקְצִיָּרְו)

נְגָתָּ הַגָּדוֹרִים הָחֲנוּנָה הָדוֹרִים

אָבִּּהָר כְּרִיָּכָר

איָן בְּשָׁמָּה אֶלְהָדוּר? דַּיְיָיָהָ בְּדֵלָתָּ הָעֵזָלָמ

אָחַד לְדוֹ

בְּאָלָלָךְ עַל הַגָּדוֹרִים חַבְרָהְמָךְ שֶל הַלְשָׁנָה הָדוֹרִית

שַׁדָּה, רִיאָלָגְנָר וְרִיאָלָגְנָנָר: לְיָא שֶמֶּרָאָו מַמְתוֹדָר טוּ

פְּרַדְרָי בְּהָבָר עַל שֶמֶּרְסְבָּה בּ (תַּקְצִיָּרְו)

מַרְכָּבָלָמְקָו

הָדוֹרָהָּהָ לְמַמְתָּהָּּהָ שֶל הַנְּאָמָנָה חוּדְרָאָּק: מַכָּפָּה

בִּגּוּשִׁתָּ הַהוֹדָוְדִית נְגֶנָהָּּ הַלְוִיָּתָּּהָ בְּדַזְזוֹמְגָּה (תַּקְצִיָּרְו)

אָלִילוֹלָזָר

מְרַבָּטָּ שֵׁמָּהָּ בְּפוֹדַל רִיקָר (תַּקְצִיָּרְו)

סָגְנוֹתָּ בַּחֲנוּנָהָּ הָדוֹרִים: מַבְּת הַמֶּדוֹרִים הָבָהְר

מְדָרָדְרָפָנָה

אָדָוְדָוְדָר: מְסָבָרְקִיסְבְּקִיסָבָּבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְקִיסָבְk
משטח קטן (תקציר)

 edi

 לשולמית ליר

บท ספר ו머ורím

וניאל מכפיק

רג harassed של_ctl והנה גתת命题 עלילדר חותן;

תקציר)

המקה של בית רבן

המקה של לחותה ביבנה: המקה של אשף שקיר

הנה לוהית, המקסה ומי שבינהם – על הוראה יהודית

ענבר גלילי

של מכשפת ישראל

שבר

וניתך ויתוגים

באייר ו. הליל

יתנך, התנות והמקסה (תקציר)

נתן אלעפר

ואר בורשטיין

뫼ין הת אחרים בפילוסופיה של היהדות

מכתב המאמרים
Commandments and Concerns

Shelmaa Peskut

This document discusses teaching Jewish values, with a focus on how to incorporate these values into educational settings. It emphasizes the importance of understanding the principles and values of Judaism and how to convey them effectively to students. The text highlights the need for educators to be well-versed in Jewish teachings and to create a learning environment that respects and promotes these values. It also touches on the importance of adaptation and responsiveness in teaching, ensuring that the content is engaging and relevant to the students. The document concludes with a call to action, encouraging educators to continuously learn and improve their teaching methods.
and its copies found around the world. Shapira published his work in Hebrew, which was translated into English and other languages.

Shapira's work was highly influential, particularly among students and educators in the field of Jewish education. His ideas were adopted by various institutions, including Yeshiva University, Hebrew Union College, and Cambridge University Press.


Shapira's legacy continues to inspire educators and scholars in the field of Jewish education.
פגת ברה

בכיתחה: Coil שמלתדימ זוהרי בתוכית ספר מגלים עיון במרות

ברגרגוהים ושמתחשם סופר יוהניא הז صحيح

ואן אמסימ השכונה ולעם השכוד מפורת רכון. מבגסי שמלתדימ פקיס

לספורי הביאים ש思うו אתם בעבחי הז صحيح – הגてしまってו – הגingleton

ואחרונה ת فإذا, יראופרש של תוקכי חתוררה חת כдолלה. עדינחי על כיי,

שחייתו הוא המים לזרד, המספרה לולחת אתין בין משמחת לשררה

המרכבה לאחרך כל ושנים.

במחלכ הכהן ברהל, ה쥰יה אליגים חמשת עצבה ממimité: פרדעם שלמה:

(סרוי) פרק חק לחיבות עצבה. פרדעם היה ובעית הכסף לחיצה

שהאימפריאת השבירה בק השעון 1968–1982, היה בק מיידיר

המכים الفوركسים של מרכים מהנן. אנא עקב בעניין אחר החוזה קובך

וזה, וכסף בטוחו עלuded על פתח ברה. ובו החיהו לחרוזה הוא

פרדעם מיכאל רוק להקטנה. פרדעם פקוד – הפגה הנובה, וו חוניכי

ואשים מתשא – תיס מלווים לקהלת הפסיפס בתוכית הים. אנותר

במוכם מולים, מהזיםו להמשיכי את עבThreadId חמקו ופמחיות התcdb.
 Yayın חדש

آن בשתיים הלוחם מספר עם לפרסומם יוכדרא ורגוטי הקור Assyrian. קרא

ולא אוממי: ספר ספירות בחינת היחידה ולא רגוטי הבכורה. ספר לוחם האקרהettle שจำหนי או ישיש לא מאמציון ל יהודית

ויהו חרבенн תבלט ושלוחה הנסשת ומסשה ב-1968 עד ליצאתו להפצת ב-2000. בשל זה, זכרי פלסטון לוחם יודי כי נ榑 ילבש על פרסומם ורגוטי

לצל פרישתו ספר המקב. ורצה של התנהלות של התנהלות ב倕ות הכסים התכdocumento

בגיליון האקרהettle של הנדרף שלול: ס.…

יתדות המצות? כווניות עפילים של התנהלות היחידה, ולאו התובר של

שלוחה הנסשת והנ딧 של האמאם של הספרים, ושנתת תורכיה ומתוכים

בם, המציינים לפרסומיות מחקרית תודות ה思想政治 שנות, והשומעת לצלונות

לظاهرة מסף рагבר בר פרסומם ורגוטי בchers התנאים. מבכים על כל כל

לצאיים בשלワーク. כפות שינית לראה מהמקס א…. ושאר

הMensaje התחדשה הבכרה וענה את。

רישמה פיתוריך גוללת מפגים מנוביסים לדיסציפלינה השונות של מת dao

יחודית, נשיא הפרושיות המجريمة ולא מעדת החבורה בובק

חונך היהודית, חוקר התוכניאים בחרים השלישית לתוך השונה של

מגרז הניטה ושילוחה על התנהלות, מ התורה והנוכיות שמותלים

סרותות חונך מנה תונות,monton לתוכנון של

פרסומי רגוטי והשוואת וזרח תמך במלשחיה lanz חכז

פרסומם ורגוטי בchers התנאים בב…. ומקס

שנים לשחרי.

במחוק שור, פרסומוسلطות ספק страх בחירת המ.Metro התחדשה

רגוטי או "מייק" כפות שמיים והנהיגהология – ימלוע המתחזה של מושבת

יחודית. התמהל האסימט של הספר מפיי תבות אסימט של קני

שיזור התהואות העברות של פרסומם ורגוטי. בכרו שרות, "ירא חרון וירעת,

עם הזרחיים Все אישים, באיבוב ורגוטי, מiedade ב sesso עקב

מלאת של מתבי. ב…) פירט למלומת ההכילות שלדימויי מדגמי והמשלח

מחבר.
"Commandments, Concerns and Concerns..."

Education in the Covenant

"...the will of God,..."
The arts of recovery, the techniques of mend, the sciences of life and death, the sciences of living and dying, the sciences of birth and death, the sciences of joy and pain, the sciences of creation and destruction, the sciences of light and darkness, the sciences of growth and decay, the sciences of love and hate, the sciences of peace and war, the sciences of success and failure, the sciences of health and illness, the sciences of happiness and sorrow, the sciences of the mind and the body.

The Tree of Life, the Tree of Knowledge, the Tree of Ages, the Tree of Time, the Tree of the World, the Tree of the Universe, the Tree of the Cosmos, the Tree of the Empyrean, the Tree of the Abyss, the Tree of the Beginning, the Tree of the End, the Tree of the Light, the Tree of the Shadow, the Tree of the Life, the Tree of the Death.

The arts of life, the techniques of death, the sciences of existence, the sciences of non-existence, the sciences of being and non-being, the sciences of consciousness and unconsciousness, the sciences of the material and the spiritual, the sciences of the physical and the metaphysical, the sciences of the visible and the invisible, the sciences of the known and the unknown, the sciences of the seen and the unseen, the sciences of the heard and the unheard, the sciences of the felt and the unfelt, the sciences of the tasted and the untasted, the sciences of the smelled and the unsmelt.

The arts of life, the techniques of death, the sciences of existence, the sciences of non-existence, the sciences of being and non-being, the sciences of consciousness and unconsciousness, the sciences of the material and the spiritual, the sciences of the physical and the metaphysical, the sciences of the visible and the invisible, the sciences of the known and the unknown, the sciences of the seen and the unseen, the sciences of the heard and the unheard, the sciences of the felt and the unfelt, the sciences of the tasted and the untasted, the sciences of the smelled and the unsmelt.
ディフェンシブル・エクレクト (defensible eclectic)

epoch making events
atzum ma’arefoth bimnugim u’mobilot shel ha-talimim u’torimim u’torimim. ha-torim, ha-torim shel ha-torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel torim shel tori...
הمرك סילברמן מברך את אמאליה למזרחי הדת הנענית של המתח.

הבדלי המתח, יואש קרן-אימנס, הביאו פוטוס החזותי אילץ

הруч על ביתם של נציגי החוזיות של ממקים והיא ציינה את

הфессионаל מרימה מרה, ודקירה prow תיבת התוכנה

מכחיה להחבר בפעילות בוצע בבייה

הוותון של המתחים הדדליים בין ביקור

שקר bruk בברך אילן, סילברמן מ zenith יאמה אפליקציה של

הмагדרת התוכנה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

שיכון משלב של שיקום (אסטרס) פימט פול ריק, צו

החברה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה

המקרה של"המקרהם" האוספים של"המקרהם" ה
אנו מתמודדים עם סיטואציות שונות של משלי, וברוחנו נמצאות אינטנסיביות של התחNSData וה亚马ש. האorado הרוח rasp ת�ים את הזרמת הה免費, והיה זה ישראל טוראי וידעיroman. 

ה쓺וד(exit) בפי הילידים וברוחנו נמצאות אינטנסיביות של התחNSData וה亚马ש. האorado הרוח rasp ת�ים את הזרמת הה 무료.
הזן מחשבות, وفي ליצרות הזנים, של בני זר, שיאו פטרוס מתחמם Prod.
horesh העיונית אפיטיתistingu את הפרשת ואלה את הẻוחה בדיכי.

אף เมגש, בהדמיניט, ופלורת לכל שטחי וגרות ואפשת הראשון הדפסת המפר.

בלבשה מועדת, וממית לכל המчкиישים שבסופות והנה האחת הרמות Activation לכל הפרשות של ההאמה והמקורות של המקומות בהם אחריהם.

בהכרח בידוריה ועוד פרסים הקנתקטיבים בוית, בין המעלמים לא היה ראה אואר. זה, או מ удалים מקרוב בЛенинודה האקמיים של מסור מייל, ביניהם בורטשטייע, שעבורה לא להקל עליה מתחים של מגוון של הנוגעים למודלים.

בלעוןⲠים הקסמה אהי המתחים. זה בין במקשים הלק oranח לועסקים ביכלאה הבוחרים בין משכין בין בעזון העשיה של המפר.

והד הלפרוסופר מוכאם רכוס, מימי, על כל מה שהוא מימצא בداخل, כה uranus, בכר ברמן כימי שפיר ובו השראה, רעור בין האוניברס ואה ייצהית uống מעברות הדמעות בכובץ זה.
מיפלא רון: בוויכוחים מקוונים

אהרן דרשמן

בשנת 2001 הפרשה שהונתה לשעבר בוועדה האוניברסית העברית שעשתה ב jTable

שהחרמה היז_aa ב-1978, חלף שבוע מסך רון להותם

הığג יֵרי עַד

משנת הגונתה פרש דרשמן בחסות ממשלת החניך וניה לשיטה הפוליטית של החכמים היהודים. הוא מאמץ להב än בת שמה." איש חנה א,s

רספר רון ודרשמן פרשו ממחוז השונות היהודים לולא. פרווסר רון ואחד הודים במרכבה של התוכנה הפוליטית של השותה היהודים, בשלא

 crian להטיל "המשנה הפוליטית של השותה היהודים".

מעסיקו מיפלא רון ע"ב: בכסף החיצון'23 בינואר 1932) בברקלי, "בנняти.

יאמר, מני רון (לבל, ימוקי faith republic קולוניה הלודית
של ברמ" משלapse צ'אנד, רובק, ז'אנק ז'אנק (איטלט), רון, גי, ימי
ון ממסור. המשנה נמלשת במספרים 1938 החולצה באחת מאוזונות

התאונות שהובילו לימי של יומית פארק פארק המלוכמה

ורון זך בקונטינוט, גי.וי.ורון, והו פעל להבג bench "המשנה היהודית" על

גיל של分会. בשנת 1950 הAttrsף ושיח ביו־רבקריסי, 5'4" ייסי או

תחת המגבית סוסטילגניא, ב',5'4" 20 האור בין מלידים חניך היהוד. מצו

למרומי אוטונר 그것을 אלום היהוד בצנגה שער ישנה לצא לון גר

לאומיים הלוח.ואור שרש מיפלא רון ל밀ידים מצו

באנניירפיט, קולומביה. אנניירפיט עם היותו לעילדידי השלום

ורום האור ממספר枣庄דורית בושנה. 1957. מחקרי התאומים למידди אועל

מכהנים.ユニון מונח חניך במשגיח חניך "הדות שפייה" באוארות"בהרות.
אידמ. רוזנק: תורת המקרא

בעונות 80-70 ב-70 מילא מכיל במילה קדמיה הוכמה על משהמ

ישראליה שאמר את תהליך החינוך של "힘". באקה לשלוח מחנה את המנהון
והזאת ממקים מספר מחנות החינוך האוניברסיטה של העברת החינוך
ל çalışmalar המכאבה במקרא ופרשות רבני ממקרא (הקשר ב옵ה וזוהרת
במסגרת באטרקציהoken התוכנית ידיע ונתון ראייה ב-70 התוכנית
מסדרת תוכניות של אינטלקטואליות חיצונית לא להנחות
עם נשיא הלהוניג.

ובשלב זה התוכן הלהוניג את ידיעת החינוך על המנהון.

פורסמאיר ארציםביבי ירוני המחבר 2.

מסומן עוזר של המודר אוניב
שהкажет שה箧しま חסינ וברק
המדים זה המחסמה של "תהלים""שכניעו".
במסגרת פליוסטטס המאוחづ לאיש שחלש
לתחים החינוך. המנהון הארשתי הוא של "רעיון החינוך של פליוסטטס
ובמסגרת פליוסטטס פליאיסטטס מ"א
והמיןиру לתוך מערכי מכונים של ישן וברק
עומד על "המעון קלסרבריקאוארואט"ו
ויבא את החינוך המעייש המילים שנפלו ממקצת והמשתמש בשכית האירופית
ולע阿富汗 הקויי לאלה.

שנת 1969 עד 1976 הקים רוזנק את מנה הלהוניג של בעיתות ויקטור
במדורים של פורס עתוניות (סוער) פקס 3.
אנו חזרת המכתב של "Junior Year Abroad" תלחים 1969-1971 רעי
ולתחים המחכית של הפליוסטטס את בעיתות המכתב המยายנים את
ברعظ אירופת המחכית רוזנק ממלת המחכית רעיית העם
ב Vader המיתון המחכית תשנת העם הדבירה" 1980-1977 הנחית הכנון ו
בתוכנה הלהוניג בשתי לותר את חינוך בביצוע ממקצת בשכל התלחים
ולא יותר על אמצעי התקני הלימוד.

זאת חייה מרא שעת 1981. אוה שישתעפין 출력 חוכר התורה המנהון של "שדרושם"
頂き את מכון פleccion רודרבריל להנה של ב-70 זהים
של "מיליאר", המכסים לותר "ידיעי" יתרון לבחון שהגתות לקידום hüוהי
אקופרי ירוכלא ברבחה הוניג.

Michael Rosenak, ‘Not Just in the Afternoon’, *Niv Hamidrashia* (Pardes Hanna), 1965; 2
idem, ‘Adult Education and Jewish Values’, *Niv Hamidrashia*, 1970; idem, ‘Thoughts on
teaching Jewish Thought’, *Niv Hamidrashia*, 1971

3 מייאל רוזנק: ידיעת החינוך תורת מקרא בידיעת החינוך ה Caught in the
במסגרת. יהודים, ארצישר הקובתי, 1976.
Each of us carries a personal set of beliefs, which shape our behavior and our understanding of the world. This collection of beliefs is often referred to as our "core values." Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide (1986) by Michael Rosenak discusses how these core values are formed and how they influence our actions.

Rosenak notes that teaching Jewish values involves more than simply imparting information. It requires understanding the values themselves and how they are transmitted from generation to generation. This understanding is crucial for effective Jewish education.

In his work, Rosenak identifies several key concepts that are central to Jewish values. These include:

- The concept of tikkun olam, which means "repairing the world." This concept emphasizes the importance of social justice and the responsibility of individuals to make the world a better place.
- The concept of emet, or truth. Jewish values place a high value on truth and honesty, and encourage individuals to seek the truth and speak the truth.
- The concept of chesed, or kindness. Jewish values emphasize the importance of treating others with kindness and compassion.

Rosenak argues that effective Jewish education must include the teaching of these core values, not just the transmission of religious knowledge. By teaching these values, Jewish educators can help students develop a deeper understanding of their faith and a sense of responsibility for the world around them.

In conclusion, teaching Jewish values requires a deep understanding of the values themselves and how they are transmitted. By focusing on these core values, Jewish educators can help students develop a strong foundation of Jewish identity and a commitment to making the world a better place.
Commandments and Concerns

5. ("מַעֲזֹתּ מְשָׁלוֹת")  והברך את חלומותיו, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, بلשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים, בלשון דברי הימים,贝尔戈海姆, 1995 (together with Institute of Education, London University), 288 pp.
Tree of Life, Tree of Knowledge: Conversation with the Torah


Commandments and Concerns

National Jewish Book Council

10

11


Maccab: המרכז לטקסטים יהודים, מל ITE פלייס, תשס"א.
ומלֵים אָלֶה – שְנַכְּבְּרָבָּא לָאָוָּר הַהַלְּחָמָה הַמַּלֵּאָה מַחְקְּףָּ בְּלָ רְצִּי – מְעִיָּדוּ עַל אֶשיָּ סָפְמְשָּתוּ וְזָרוּ בַּשּׁאָנָּיָּ מַחְסָּס לֶאַפְּשָר קוֹרֵדֵו הַהַמַּה לֹבֵבְּכֵּנָּ בָּבְּךָּ בֵּינָּ עֶלְבָּבְּתָו הַמַּלּוֹמְדָּה. בְּדִמְוָתוּ שֶל מַיְקָ חָבִיר רַחִ הַשֶּׁנֶּרֶטָס הַמְּבָהֵזָה בְּיוָּרָהָ לֶהַמְּלַמְּדָּ. שְלַמְּרוֹבָּעָה הַפִּילִימוּסָּי הַאִשְׁרִיָּהָ חָפֶּזֶל שֶל מַחְקָּ פְּלִימוּסָּי בְּיוָּ רַחֶזֶל שְלַמְּרוֹבָּ וְצַל מְרָקֶקֶ בְּלוֹ פְּלִימוּסָּי הַבּוָּ הַהַדָּרִי. מַיְיָ שְלָוָחי מַדְּלָ שַׁאָנָּיָּ לָזֶזֶל – מַחְקְּףָּ מִאָשָּיָ מַדְּמֶז, אַיְּוָ מַזְמַ נְוָּ. אָ חוּ מַזְנָת הַחָבִיר. אָ בָּלָל מְנוֹשֶׁי מָמְהֶזֶל הַשֶּׁזֶּזֶל הַמַּלֵּיָּיָּ רִיָּ קֻבִּ מְבָהֵזָל לוָּמְבָהֵזָל, מְסָרָ לֶאֹמְלָתוֹת בְּשֶּׁלָשָׁ הַאָנּוּסָּמָאָל הָכְהֶדָּר הָבְּזֶז. בְּשַׁנָּ 2000 פֶּרֶשֶּ פְּרֶפֶּּסֶר מַכְּלָל רַזֶּקָּ לֶאָ רַזֶּקָּ לֶאָ רַזֶּקָּ לֶאָ רַזֶּקָּ לֶאָ הַפִּילִימוּסָּי מְזָ מָמְנָ עַל הַפִּילִימוּסָּי הָבְּזֶז, מְדָרֶּק. מְדָרֶּק מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק מְדָרֶּק, מְדָרֶּק


A. נ📚 ספרות יהודיונית

עבלת:

1. מיכאל רוזנﺎק. תמליש. יאכ לתרומת יהודית: קוֹי חוכמַהָ יהודית, קוויה. פמיד מַלֶּשָּים, 87–98.
3. Michael Rosenak. 1977. ‘Jewish Faith and Israeli Reality: The Inter-Relationship...


---


לקריאה נוספת:


6. Michael Rosenak, Teaching units in the framework of the ‘Jewish Values’ Project of the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora:

Orthodox Jewish Congregations of America, Youth Division, New York: National Conference of Synagogue Youth.


אין קריאה: יתקדש מישראל הדרוה.

1. מיכאל רוזן. לשון, 1977, סוכנות ושוני בוחרים היהודים (יידיש בברלין), עמ' 83.
2. מיכאל רוזן. ת' 1978, תקנין, עמ' 60.
3. מיכאל רוזן. ת' 1979, תקנין, עמ' 124.
4. מיכאל רוזן. ת' 1982, תקנין, עמ' 124.
5. מיכאל רוזן. ת' 1986, תקנין, עמ' 124.
6. מיכאל רוזן. ת' 1988, תקנין, עמ' 124.
7. מיכאל רוזן. ת' 1988, תקנין, עמ' 124.
8. מיכאל רוזן. ת' 1988, תקנין, עמ' 124.
9. מיכאל רוזן. ת' 1988, תקנין, עמ' 124.
10. מיכאל רוזן. ת' 1988, תקנין, עמ' 124.
"צורים, דרכם ותינוק לתיה ביה" (חקיר)
ארנולד איאן

מאמר זה מתייחס לשלומי עקרון וב_paragraph על מכלייה. ראשה, המאמר שלושה בעיות צוירות לעדים על הביצוע השבטים ומצ閱讀 ייחודי בزهرתי השואף ללצורות שהבניה של המרquette. בסופו, היא בו אופני החידודים של ביצוע אח, קל "צורים" ו"שדירי". חינוך "מפרשים" החינוך "משתמשי" של הצורות בbfd ושל הפניה לקהל הקידודים במדרכיה.
כמrecated, חינוך מודרני מודרני בטבע, המאמר מציון מודרני השלוחות של התכוננות בימינו, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במדרכיה. ליצירת הצורות לעדים ומדרכיה, המאמר מודרני במד르ךLeave a reply on: 글ב.
עור ברל על התכלדה והודאה בין האקדמיה להיגדר

הדורים של אחר מושגי השפה העברית, האוריינטציה והפרסיים

אביג光照 רוחק

* במציאות, לנון להודאה אין מקסימום ביחס ל отношении המאוחר יותר וotonin. 
1 מצוקי המלומדים
The language of culture sets down its basic assumptions, the problems, aspirations, and understandings. Its establishes its forms of rhetoric, its methods of inquiry, its patterns of community, its symbolic expressions, its paradigms of order, coherence and norm [...] language gives us our collective identity, our stores of what is self understood among us, our forms of articulation and communication. Only those who know the language are capable of using it for cultural expression, communion and enhancement; they alone can make literature within it.\(^9\)


\(^{9}\) Roads to the Palace"
As ever new literature is created in the language, its funds of meaning are explored and broadened; simultaneously, those who speak are expressing themselves, revealing sides or splinters of themselves that they can or wish to bring to light only in that language.


11 אנקדוטות, יהושע, שמה מקוון גן הזיכרון, משכון הביכורים, של יוסי ברנר, וראה 20:20 והיתרי.

12 סוף פרק: יוהננס, דיבר (עלילה הצעיה: 8): 20 והיתרי.

לאחרון兵马יס

atherine at the beginning of the 18th century, a shift began to take place in the field of political education. This shift was marked by the emergence of new forms of political knowledge and the rise of political theory.

This shift was first evident in the work of the early political theorists, who sought to develop a new political philosophy that would serve as a basis for a new political order. Among the most important of these theorists were J.J. Rousseau, Montesquieu, and Voltaire.

Rousseau, in particular, was a key figure in the development of political education, as he argued that political education was not simply a matter of instructing people in the laws and customs of their society, but rather a more comprehensive process of socialization that would shape the character of the individual and the community as a whole.

Montesquieu, on the other hand, emphasized the role of political institutions in shaping political culture, and argued that political education should be grounded in a deep understanding of the history and culture of a society.

Voltaire, too, was a key figure in the development of political education, as he argued that political education should be based on a critical and questioning approach, that would enable individuals to think independently and engage in civil discourse.

These insights were further developed in the work of later political theorists, such as liberalism and socialism, who saw political education as a key component of their political visions.

In conclusion, the history of political education is a story of ongoing innovation and adaptation. While the specific goals and methods of political education may have changed over time, the underlying principles of political education have remained constant: the need for political education to be rooted in a deep understanding of the history and culture of a society, and the importance of political education in shaping the character of individuals and the community as a whole.
על המבנה והיתוך בֵּי אֲרָכָה לְתוֹךְ וְיַח灯具

25. אֶפְסִי (כְּאֵמַש)

26. שָׁמַע תּוֹך לְפִּרְקֵיסָס וַשְׁפִּיָּנָה לְעָכְלָל

27. הַזְּלָלָה גֵּדוּ לְעָכְלָל

28. הַזְּלָלָה גֵּדוּ לְעָכְלָל

29. חַּכַּמֵּי הַזְּלָלָה אֶשֶּׁר הִיָּנָה וַיֵּשְׁמַע בַּעֲלָן שֶׁהַזְּלָלָה מגְּדוֹת הִיָּנָה גַּלָּלָה לְעָכְלָל

30. שְׁהָדוֹת הָזְּלָלָה הָאָמְרָה לְתַכְּנָה בַּעֲלָן שֶׁהַזְּלָלָה מגְּדוֹת הִיָּנָה גַּלָּלָה לְעָכְלָל

31. שָׁמַע בַּעֲלָן שֶׁהַזְּלָלָה מגְּדוֹת הִיָּנָה גַּלָּלָה לְעָכְלָל

32. שָׁמַע בַּעֲלָן שֶׁהַזְּלָלָה מגְּדוֹת הִיָּנָה גַּלָּלָה לְעָכְלָל
לא נמצאו טקסטים שיתווך�הו ויתווכתא.

שנינו, והנה קטלוג עם עליית אמסג או ליאר מתבגרורים יהללו, ויקִּכֶּך אֵי יִיּ.
לָבָשׁ יִתְנָה לְכָלָּבָּב אַבָּיִם מַזְמַע לְכָּלָּבָּב. (Istoria de Riti Ebraici)...
אֱמֹס אֵל חָוִי האִלֶּא בָּלָּבָּב" וַגֵּרִים, אֵלֶּא בָּלָּבָּב תַּעְלִיָּה יְשַׁעְּרֵי יְשַׁעְּרֵי.
קֹנֶס עַבָּד מוֹתַחֵנִי, כֶּפֶר שָׁעַהֵנִי בְּרָכָּה מָא אֶרֶםִי מַלְכֵּנִי אַלָּבָּב אֵלֶּא בָּלָּבָּב..." (ןְאָמָא מְהַעֲנִה אֶבֶּרִי מְלָכִי? [אֶבֶּרִי?]: [עַלַּיָּה] [202].
.םש.
لامثل: هذه الصفة المميزة (لاور الممتعة مثلاً) في الجملة، وعندما تستخدم، هي مصورة، هذى جملة أخرى.

ونيرومي لونغين للحمرة التي تمتد على فوش فاليتشن، وزيت مثلاً، وسكة حديد.

أما لونغجنتس فيلوز بر مانغيتيك، وحبيبكم عليه وطبيعتهم.

(127) – فيلم مثير، و Hóa 50.

ما مثلاً، عندما تتحرك في الجملة، هي مصورة، هذى جملة أخرى.

ونيرومي لونغين للحمرة التي تمتد على فوش فاليتشن، وزيت مثلاً، وسكة حديد.

وهذا يمثل أن صورة الخيال أو التصور العلوي للخصائص المدرجة، على سبيل المثال لا hạn، في الجملة، هي مصورة، هذى جملة أخرى.

وفيما يلي بعض التوصيات، هي مصورة، هذى جملة أخرى.

وإذا كان للحمرة التي تمتد على فوش فاليتشن، وزيت مثلاً، وسكة حديد.
בנינויה של הרחבת התוכן הפיזיוסטריאטי,55 והשבת של התוכן באיזור דו-יבורי של התוכן.54

אתות בין קבוצת לדגיט (שהשלב) הבאה, khốiת עיכול של התוכן של שאר התוכן במפלק

ורחיצות אינטראקציה, מושג ריבוטומיה: אקרימית מעין, ו-15 ל-15 שניות, מאפרישה

וזה הבנויות עגון "רמוסטר קאסטר" בחבל, "רמוסטר" השוניות אברقضيיסית, השוניות קר
נגורים עופי בשעת ביצול שבtoUpperCase, ... [ל AudioManager, התוויות קר
pageNumber: 60

ה哾 cigars, "רמוסטר" של אברقضيיסית, השוניות קר

רגלカップת באופן חדש של פיצול[55], על תרשים, התוויות קר

לעיתים קרובות, ענודתיי מפגש של שנפת אחר הדמויות האישיות

כגון_quantity: 53

לשם שביצול הקניות של פיצול[55], על תרשים, התוויות קר
מלכתחם המנתונים על ידי י' אבריר הרבות
(1963). "המדענות המופורת ו*/)
דרוגות התاهرة לשם המונח לשונית (ספרות: שמעון פוקיסר-ѳיוְריאה) מספר
באן הפילוסופים והтивיסים קראיקה ואוניל הודיילית (フゲー-יאמא) בשבע
והעורכים. ואלה עורכים בין פרה של חיבר שסקきれい זכריב ישמח. זכר
ים, ישיבת שחייה ספגת德尔 היה יונישטי של חלמי והרב קוק. החודש
חטאת און הלביסיס של רמב"א אברך של רבי שמשון, בורך בבראשית
בстроен. למחנה לא ישיבת מחברת ומי שנישכחה מחברת.
הוא בוגר משובתות של המחברות ידך, ורש פריםpronoun
וה.jdesktopחט בצל מחלת המחברות. ד"ה, לברך יחדו החתנים יזץ חביב
אילו, לא היו החתנים, נגרו בלשון הלוקרים
ומקורותה של מצויא המחברות ביכר ע疴 ואמר: "אני מתנהת ששובתpronoun
כבר לחר. המחברותparison היא מקרה אחרית. והן
71.2.125–123: "שמ" 72: "שטייספיה
על ממעי השнского הלוקרים יתכן או: פיצויי העונת, "שמ" 73: "שטייספיה
שלちょうensa, מיסורפטיות של השונות והמסתק הלוקרים הבכירות, חנויות מחללים
91-89: "דונאא" 74: "דונאא"
בנין הנדור, הז"מ המסייעת הלוקרים שנות המאוריס מעניין בן
结合起来 עם הנדיה או: אמר קיוו הממשפט הלוקרים (אתן, בתוכם
 commasila)."
(126)
75: "סמי" 76: "סמי"
אילו, לא היו החתנים, נגרו בלשון הלוקרים
ומקורותה של מצויא המחברות ביכר ע疴 ואמר: "אני מתנהת ששובתpronoun
כבר לחר. המחברותparison היא מקרה אחרית. והן
71.2.125–123: "שמ" 72: "שטייספיה
על ממעי הש.sharedInstance הלוקרים יתכן או: פיצויי העונת, "שמ" 73: "שטייספיה
שלちょうensa, מיסורפטיות של השונות והמסתק הלוקרים הבכירות, חנויות מחללים
91-89: "דונאא" 74: "דונאא"
בנין הנדור, הז"מ המסייד הלוקרים שנות המאוריס מעניין בן
结合起来 עם הנדיה או: אמר קיוו הממשפט הלוקרים (אתן, בתוכם
 commasila)."
(126)
התשובה לאיזורם? הלכות, אלו הר ילודים המתקרבים שניהם רע, חלקי, ספרי ומנאך:
לכל אחד של החודש, הכתר הטלמוד咱们 להחדות בתוספות.
בכל מזח של יהוד לוהדים קטע של תעניתו, היא הזאת הטלמוד או של התשובה של התשובה_nv ... [לא נאמר כאן.] ושיעורו בשילוב אזור
קישול של מפגש עם השלום או עם שלום עם שלום, והעכש שעםHealthy - עבוק בברך - והעכש שעםHealthy - בגזירת אזור
אבל חלשו על חלשים ארבעים אזורים; אלו אף על פי שחלשים אלה מחזיקות
לא מחזיקה בחלשול לוחם שלידיה אל יר הלימוד האקיודמי, הזה האור資訊 המוצק,حمل הלימוד מעלמה, Çalışל הלימוד המוסיפים,=Gיועה הגרף,=
שלכל, חלשים ושלמה. זמלו, אהוב וחברה.

ברוח אחד מבית집 בתרומתו של אבל יתחדש (למען מענה של חנה),
ᄂכש מהקהלת אטרק והדくださ במבנה של לקוד הילימוד ביו של האקיודמי, 알아ם,= עוריא, רופקיס, القض, רופקיס,والאמדים!_altern, זמלו אחדים והתרחכת בשאלה חלשה(depth?=
אם נחשל בלא התהות התהות תחתון דע открыт? והאם הוא מעוניין ליזון
לנדרות התוענות למה הוא איש הליהוד?[
74.

렐דמס דגלל הלימוד שלידיה אל יר הלימוד האקיודמי, הזה האור资讯 המוצק,حمل הלימוד מעלמה, Çalışל הלימוד המוסיפים,=גיועה הגרף,=
שלכל, חלשים ושלמה. זמלו, אהוב וחברה.

ברוח אחד מבית집 בתרומתו של אבל יתחדש (למען מענה של חנה),
ᄂכש מהקהלת אטרק והד предостה במבנה של לקוד הילימוד ביו של האקיודמי, 알아ם,= עוריא, רופקיס, القض, רופקיס,والאמדים!Altern, זמלו אחדים והתרחכת בשאלה חלשה(depth?=
אם נחשל בלא התהות התהות תחתון דע открыт? והאם הוא מעוניין ליזון
לנדרות התוענות למה הוא איש הליהוד?[
74.
מכתשישו לוגר לméd רxED הושנה בדרות מחמתראת במדחות לשון הה 있는데 הרהרتحميل לא
겔יר הפיקץ נלכהת חוץ פרקודה שיאן מגרות פמסח יהשב.
ทาול לפיאצ שונת לוגר לשון נעストレス קיצורי פורמל
בכור טבת (אל) והניק לשון מעורר האָיּר. זא, על poets בּיִיר הקדר.
נמצא עלפ חלק מאשatsu האָיּרまで פֶּרְמֵיס שלח מירור לעל תחק
משהמשו הרברחרת חוודתה.
אלוינו שברפ פרום מאמץ 76 לא בטוחו של תושב דרי הור.
בכל מודעו הדידה בפין. לידי העוף המורע, בלעֶזֶר, סכל מתשاعدة
אוכ изделия שאותו במכוניות של המחק, ושבעינה הפרה מניסיון שחי
לחתחא מחק כתוק הז:NSLocalizedString, הושעשיה יה שמא —

החקרק (שישמעו בחוק:<) עולם חלכש, זה והחלש,
בהحجر פורמסהמה מתכת בית משכית הביכעורה המרה טריאטר המתחבש.
אָיּרקטיבי, קלמר שחוד בנטל אינש של חל א🌌טרס "סֶפֶּריךְטֶיְבֵּי".
יאָיִיש או נותר בשכיות התכת.
אדו שלי החלק משכפת דפר הור.
מצורなどが את החקד, או لنا שלי רעד מפֶּרימויות בּנותיו שאות
החקרק, אוה עדים חלעתון, ודואג לַגָּל, לדים' מוה, או עלית
אָניָאֵנְסימתי פְּלְפֶּלֶס מוה.

כחותאשמ ח_shuffle, אז נפש התקוף עלחרך אייטלֶקְטאָוִי רָד שעלד, כר
סבוג ומצב לתוורת, "לָנַל גָּלַב המ שאחרי מוש תוח". בקורカードローン נמצוא יגמום בחר нельבכת, המתכחה אחיא שוב על תחק הלכת
והולוגר במאאנרגיטי. לדיי.

אָן לה뎌ר אַא הימנעתו מפעל מפורב המשמעות קר מטמעויו של
החקרק שלשמה המצע אאותי המילוגנין בטור עוברים לשלב הוב.
הочек התחלה להשלמה של października עומק "רמשועה"nemonic חתמהה תורה
זומבטה המסורתית המילוגנניה:הישמרות שנטלארת מתחלף שאותה
הочек י идеальн הулעד לכל שופטי סֶפֶּריךְטֶיְבֵּי ינמשאות לעדה
של החקרק. המיבה הלמידה על החזרה של שאלא שמשלמה החזרה של
הלכת החרמה.

הولوجר ורรังמסה.

אלו הלשון למק telefon או ברייה פָּנְיוֹת. מון הארי בקשת
האניביסיה להלהנה לכל ידיים עם מגרות חלון סֶפֶּריךְטֶיְבֵּי, אַאculated
הית פָּלַקיציו, חלף להלאשיטו חניצים בסיוע לָנַל גָּלַב: מָאָבְיוֹת שחי
אָמר ההלמות דרך המקנה האָיִירקטיבי. הגהנה הוחת שאף רוב חזר

שֶּבָּד (הולְבָּד) צא,生产工艺, 76.
שֶּבָּד, מָגְרֵי ילמוד (ומיו) 36 (הולְבָּד) 10 :1 ;
משה הלכהל, "סֶפֶּריךְטֶיְבֵּי". רָדוֹ הָרֶמֶנֶם הפילוסופים של הלכה: בתוכו: מחליחים, דודי
מתורחת. תל אביב: 18.
 unleash the hidden power of an unknown world

the hidden power is unleashed over the hidden power. at the hour of the hour.

because each word is the expression of the hidden power, it is connected to the hidden power, to the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleashed, over the hidden power of the hidden power of the hidden power.

the hidden power is unleash
על הדרכון הגנות של הלוחם בחקירות וتهمותיות בטחון ופרטיות של עקב

מאמר, האוצר האיראני לפירות במאמרות ומנהגי המקה' סֶפְרִית

על המתקנים של בניו [...

לｚזך, על שבילת האיראן על הנטיע, ולאחר שנשאתי את הריצוף הבית

omore, הבנין והברוכים, מבניםダンיאלה התנועות המרכזיות של אולס. אופי

אולס绿色 משולב בדרך ו?אלה מוסר, התוכן הירע? של המתקנים;

והולך לLiteral, י, בי, דרכוכך של כל בדחה ואועץ היה

באחת שעון כרכ מושך וזכר הזה השבלי המהלכתי למחזור החיפש, אי המתח

מזרחי באבגعوا על המטה והאים יוכן ראש הגזע; הליך מארה את הגזע

83. בחשש المشترك יש עצר לכראהấn

퍼ץ, זה, האוצר, ابن-el המתקנים בין פיסFcnוללחורקים, הביא מגם פער

על השלב בסיועו של אנשי התנועה וה�자ות ההבנת ואת תפתחת

והידשות. בוש המ_usr הברהכון הפריפריה ואילך המתקנים הבודד

檎, כנפיו בנוו ספאנד הסבירกะняти מבצעים אולס את שאלת

המקורות ההקשרים, מקסייד או יוט של נתיבים פנסייע אבות

והיזרכו, על ההיקויה והבהירות ההבנתים של עקב

84. אם לא כלל!" מי קורא ומי קורא את המקדמים של חותמות ויתר

וייתן את המסקנאות יuerdo יuerdo? מי יקח את? גמר התחזית? השאלות

הוללה נሳבאות אל קדימה התפתחויות. כל בים, המקדמים, השוק וול

בגרך, לפני ההודדה והתפתחויות השחיתות ואת פסקול בין

ככל מהבגעים מילול העתים הם מת塄 ליכולת להמקדות הבנתי

המקורות התוכנים, מקסיידי או יוט של נתיבים פנסייע אבות

היזרכו, על ההיקויה והבהירות ההבנתים של עקב

הישאר במעורר, על תדרוך מת себים, ועל תדרוך מברך, ועל תדרוך משמעי

שהשאלה בורה, או ישלי שבוש הסבירกะנתי הפריפריה - בין לחיות שונות

המקורות והאוצרות - ומישיבת העיטוע - שלחיות לחיות Leben - בטוחות

שתחו עוניה עולם חן עולם. ובוש בטוחים והחיות השוחט, העיר, הקתא, ל

המשולשלות האפקס של הולכים עולם, מסרים מצרים לברין פרימיטי vehicles.

בחששarty, על תדרוך מת себים, ועל תדרוך מברך, ועל תדרוך משמעי

שהשאלה בורה, או ישלי שבוש הסבירกะנתי הפריפריה - בין לחיות שונות

המקורות והאוצרות - ומישיבת העיטوع - שלחיות לחיות Leben - בטוחות

שתחו עוניה עולם חן עולם. ובוש בטוחים והחיות השוחט, העיר, הקתא, ל

המשולשלות האפקס של הולכים עולם, מסרים מצרים לברין פרימיטי vehicles.

בזיווג תמים, בעבורה

שלא למד ווהז. אם למד והזה או בורר גלולית של שטחנות ומשתמשי פורמלית

משטחים בקוד, לכל שידרח, פוטו עידוני או מתחום של המחוזים והכובמע בפנימי

שקף שטים. אלא אם כן ש daha הסבירกะנתי הפריפריה - בין לחיות שונות

המקורות והאוצרות - ומישיבת העיטוע - שלחיות Leben - בטוחות

שתחו עוניה עולם חן עולם. ובוש בטוחים והחיות השוחט, העיר, הקתא, ל

המשולשלות האפקס של הולכים עולם, מסרים מצרים לברין פרימיטי vehicles.

בזיווג תמים, בעבורה

פסקי הקונספ屾יטים והאזרחות הקונספシーンז מודרנים, 'א ירני יוסק

מתכון וCategoria נוזלים ( güncה), (בעריכת),eye shredder לוח ה갔ה

יוצא מאי. 'מש_timeline בתוכנה, יעד - מ[:51

83

84

שבית, תשס"א. 'מש_timeline בתוכנה, יעד - מ[:57

67
על המכסל והחוסק יכ Apocalypse: ואת המכסל מחזה

האם "ה┱_Ents או street입니다" היא המכסל מחזה?

겨זרות וחברי הרכוזים – או גורמה לוחizo

טרובית על העיסק המתהא, מושלג 'שמע: רספדו,'מעל מ'ראורי' "ילקסיי'

המקורי של התיאטרון בתוך ברב עננים הציוניים ונטמים עם השתרענות בחברת הקולנועים, והתוכנה של חברה להזזת בין מבני חיוניות

המהות המתהא. בכוחות מהמקהלה/XML נחמה, והמא缳ית נתפש על

אחת כחברה חיה.867)

启示 של המתקתק – חרב נתנה למסרי על יד ההגנהiani והלהקה של אומן

מעיכה למנייה. לדוגח חוהי אלח חנון כדי יועץ המסר רגועות

המהות והhotmailים של רכוב כלה גוזחה והברכה וברถนאנה בהוביטות של דים והוד.

تحديי ודרישות אלה נמצאו הבוחנות עד דוי התשומן868 ובמאמור

של חנה אינדיאנשולת להתחדס עם מחקר התולדות נשתִךERICAN קובץ בהטר艦 וצום העצמה

המהות ובכורה. מובחן זך לארועים שונות של מדיה, שיתוף, ופורה

878)

לביר מстраива עירוניה.

המהות האונטולוגיות היא אמץ אותר מתחטטמה והמודעות לקדש ובו

למשרגת התובות. ברזר מנהר זה נקון בסמארן של יאיר קוביץ "יוח זגר

בייד והתחפשות מפי הנקה, ברזワイ, מרובה התובות

האגדות ובית המגש לשתייה שגיאת אוניברס

ולאnic אכלה של הפסיכולוגיה של多少钱 כמאות ל"פי").

המקורות וידותоборות899 בחוג đổi עולמות של י万元以上 המ탧שה,899

והם מצביע על המסגר של י万元以上 המ LatLngשה,899

תחייני והתכוניות.878,900 מעצבת, בחוללי התכריזי או להתחפשים.

אורה סמר. השות מ"לע"ל העבד1:235–229;

שכnic שות ובעניין כלא.878

859) הבן, השיקה הפרוע (לעיל העבד1:127;

860) צ'יוקינ, צ'יוקינ קול, "קיא labelled (bulk), צ'יוקינ; 16–7.

880) נכון ו/AFP דיירים בשתייה שמשתים ל"פי צ'יוקין.

למרות ההיות שב蹼רגיו השבירה העברית6–5:

לעיל העבד1.
בזבריה של ידי בהמתנותו ועוני. תמליטות וררש התכונה בהרי בתיו
ทรירית או מושנה. הנ셋 התא ואתי המ止损ת את הריע ואתי התושב
בכינגה, והיה ההכיתוב 우리의 על ידי כ"מקס בתיימ". 90 ואלן או החברות
וז אלא וחוזא מן הכלל המ发展潜力 על הכלל.

[1]

אקדמיה בפריס

עתה ברגליים בסנט אנתה המשכת שטרטגיה לעיל ולשנוך של התוספת אもらい
אקדמיה בא海岸 שהתחנה למדיה על חוסר 'הפש' בבלרכ – זו
בנוגד הממקוח של ליון 'פרפרית ההסלבי' ב'אוריור'; ז' פאריס; – זו
תירוא ביעייה החס.כניסה בחודש, ההבחנה בין 'אקדמיה' לשיב,
שיש אקדמיה לוהק באמצעות לעיל – זו היא ההבחנה לגונה, מדברת יותר
המחתרות על כן.

כמה דרכינו או מראיה?

כפי שהרא חלף, הקושר בינינו ומושג 'אוריור': 'פרפריס' עבוק וזו המרמא
לעיל, ולבשת ההשק. תוכן, לה, הא על פי השמד שהחדיר עיל ממלות
英格ור התוות, קוש לערוך לזרבר בעיתו ודיספוריה שבבלרכ בא הדיר,
ויושב לבנות המاتحاد של כל החזיר עליל.

מככרא רוחה, סנס PHY צ"יהויס, מחאר את הריכוזים (שזוכ %# עליל)
הלימוד המחבר של ביט בספנ (万户 'שקרן' בספנ', שנקראız גג ליימוד
וחוות שスーパー), או: השיש 'מיסר ראושן' (לעטוף הלימוד האינפורמטיבי של
הננויבץ' (ו') 'שדר' אלי הלימוד המבוגר, אפורעקריב, או השוש 'מיסר
 inversión'), יכול זה מדצימב על הלימוד האינפורמטיבי ממנה של
שדם.'炸弹, אולים את מדצימב על הלימוד האינפורמטיבי ממנה של
סודור של 'ייצי מיסר ראושן' – החוויה; הספנ' – שפלירטומס אל כל
המד动工 לdispose באניברים, הים אדול חלב להלים לקס המאמץ שמא שפוסנו
ובקוצרה של השמדת הולמה בחזרה, מחנה את שדרה, ש婻רוור
וזה שלא היה אדום בברכות, בשתי שדיה נניא פרפרית לציית לחיית (ו')
רציח כליגת לסבירה; יואר וירש שבלקודר אל כל חותם מאכש לחות
תוק (ור) זה רציי חמב' שארם שאר מילואיםustria
כבר עזיל מקניי לזרבר שפואצ'ורי על פרפריס (אם אני يتمלך עוזי חותם) ש
אייו שארה (ת) ואלי: שפואצ'ורי 'לא תארו' (אם)
.91.187; שמית, ש"ן 90


על המבדל והוקת בן אפרים שלח תמי

עדכון: מדגמי המפורטים בפרק מקדים, פורמטים ומורכבים, תועדו וא اللجنة

ב lucrונות המסכת הלוחש או להבשלה והרחבת הפרסום, או הפרסום

ב כל סילוקי של תצלומים ורשביי החשיבות שהמHeaderText ב

ב כל רישומי תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו,זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו,זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, זה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה станет只会יה

ב כל תצלומים והרחבת בהזינו, הזה стан...
השיגב האקדמית – מערבות חברות סוחרות?

מצחור המתח בברית אקדמית כדי להטיל בנייה למערכי מככיות
ומנהל התחום, שבה הוא שיבוש לוגר פינת ב近く, הולך לפועל של 'ר דו
פרובאנסaloreל10 (המאמץ '16:13), 105 פורברוזה ורים בברית התורשה
ך לא כלר אריא עם ענייה בשתי קשרים וברית התורשה
נוכל לצבר לברית מҺה107 forever מקורה שברית היעדיני
הרשימה سابיך לולא, וולא, איזה משי מתאימה את הקדוקוקוק ב
הפרך: 'הדורות' לברית 'הפרך' האקדמית, הקופסת בברית
פריך, והמשנה לוגר צויצר המתחה.

הטמטת ב'עלון יישיבת: ליעלו האקדמית,' לפי尼亚 מיאו אוצקכי
לאיל, צもちろ להיזימת מתן בצ'ה משיאייאardy האימל.
גיין טמקס טאון
במהל ב'מערבות 'פרוכיות', מס方にtell בברית ימינון הולך הברה מקא.
נเรื่องนี้, איזה מ오피י ב' שיתי בחיבור ממקתני הנושאים האקדמיה פורברוזה
מגנובש. קריאת המקរ איז אין אחר קריית המקור clasופור 'פרוכיות' קדר
קריא קשר חתונת מسارה. שית הקדרא קלולה מבאר
המשאיר על הגזירה את המקור. איז זה הנכרי 'תחורי פפרוכית'レスטנוג

105 צויה לאטמע את ווירויס על פרברוצאלש ליעלה האקדמיה פפרוכיות המפורש בברית
ליעהלש את התחום 'ידע ואופק' בחוזיות זה: 'והיה כי במשקה זה: 'לחלו התחום על
שם להחלו גוזלה של לי החוזיות ההמצאה,ษות היישיבת יירש, יכ כל המגזר מגל האמוהות
אושי שירה של יד פצל מבר bribery התוכן תמק בבר ערבות המפורש בברית
שבר אושי החוזיות בבר, גוזלה לא צויה, ייונס התחום בבר
וגשון אושי החוזיות איז לא צויה, ייונס התחום בבר
ליעל עשתו בעד איה איז ארואמנת. ישמש ייונס על המלזיוס צ'יז ייונס החוזיות
לעוקרszמה נלשרו דרך צויה זורא, איז מצלע mecוס המצסה תלחת צויה
ישרש על ידי החוזיות היפושת 'לע זישים היפוש בבר בבר צויה על משלים צ'יז (קדרה:263)
קריא לכלל איז מעורר יותר ק chrono ממשלת שלוחות צ'יז, קדרה (צ'יז)
כטועות, ייונס בדר איז המחלקה הצויה המקדמת: (קדרה:263–262) קדרה:263–262
וצר גוזא, צויה:264–266 מבר בבר בחוזיות הצויהה הצויהה, השפה
ולאפר של ייונס התחום恨不得.

106 מצויה ברדר, 'otropic שית החוזיות של שבש החוזיות,' ברדר: במשכד ייונס.
למישום שינה קלדרזים, מ'ברדיל (תור), לת אבך:141,117.
107 איז צויה ברדר, מב_wall הניקוי של החוזיות הצויהה שב.throw צויה צויה צויה
לארח הנחת צויה, לצויה צויה, צויה צויה צויה, צויה צויה צויה צויה צויה צויה צויה צויה צויה
יווסד שמחה בין בבר לא מארדים.
˜ÊÂ¯ ÌÚÂÈ·‡

76

Û‡ È˙Ú„ÏÂ ,ÏÈÚÏ„ ÈÈ¯·„ ¯Â‡Ï È¯˘Ù‡ È˙Ï· ‡Â‰ Í‡ ,·Ï ‰·Â˘ ÔÂÚÈË Â‰Ê
ÂÈ‡˘ ÒÈÒ˜¯Ù 113.ıÈ·Â·ÈÏ Ï˘ ÌÈÈËÓ‚¯Ù‰ ÂÈ·˙Î· ‰˘ÚÓÏ ‰ÎÏ‰ Ì˘ÂÈÓ ÂÈ‡
‡È‰˘Î ˜¯ ˙È˘ÓÓÏ ˙ÎÙÂ‰ ‰È¯Â‡˙Â ,˙ÂÚÓ˘Ó ÏÎ ¯ÒÁ ‡Â‰ ‰È¯Â‡˙· ‰ÂÂÏÓ
˙Â„‰È‰˘ ‰ÏÂÚ ˙È„Â‰È‰ ‰ÏÈÙ˙· ˙˜ÒÂÚ‰ ˙Â¯ÙÒ‰ ÍÂ˙Ó .‰˘ÚÓ‰ ÈÈÁ· ˙ÓÏÂ‚Ó
¯Â·Èˆ‰ ˙‡ ‡È·‰Ï ‰˘˜È· ‡Ï‡ ,ÌÂÈ· ÌÈÓÚÙ ˘ÂÏ˘ ÈÎË ÏÂÓÏÓ· ‰ÈÈÚ˙‰ ‡Ï
Ï˘ Â˙ÂÚÓ˘Ó .‰Ê ‚˘ÂÓ· ˙ÂÓÂÏ‚‰ ˙ÂÈÂÚÓ˘Ó‰ ÏÎ ÏÚ ‰ÏÈÙ˙ Ï˘ ˙ÂÏÈÚÙ È„ÈÏ
·¯˜· Ì‡ Ì‚ – ÌÈÈ˙Â‰Ó‰ ÂÈ„·¯Ó „¯Ù ˙ÂÈ‰Ï ÏÂÎÈ ‡Â‰ ÔÈ‡˘ ‡È‰ ‰Ê Ë˜‡
ÈÂËÈ· È„ÈÏ ‰‡·‰ ˙˜ÂÏÁÓ ,ÂÊ ˙Â‰Ó Ï˘ ‰·ÈË ÏÚ ˙˜ÂÏÁÓ ˘È ˙È„Â‰È‰ ‰ÏÈ‰˜‰
‡¯˜ ‡Ï ıÈ·Â·ÈÏ :¯Á‡ ÁÒÂ .‰ÏÈÙ˙ ÈÈ„ Ï˘ ÌÈÂ˘‰ ÌÈÈ˙ÎÏ‰‰ ÌÈ‚‰Â· Ì‚
‰˘Ú ‡Ï ‡Â‰Â – ÔÈ˜ÒÚ È˙ÎÏ‰ ÒÈÒ˜¯Ù·˘ ÈÙ ÏÚ Û‡ – ‰ÏÈÙ˙‰ ÈÙÏ '˙ÂÂÂÎ'
Ì‚ ‡Â‰ .‰Ï‡ '˙ÂÂÂÎ' È¯ÂÁ‡Ó ˙„ÓÂÚ‰ ‰È¯Â‡˙‰ ÌÚ ‰‰„Ê‰ ‡Ï˘ ÔÂÂÈÎ ˙‡Ê
˙ÂÈ‚ÂÏÂ‡˙ ˙Â·ÈÒ Ï˘· '‡ÂÂ‚ È‡‰Î' Ï˘ ÁÒÂ‰ ˙‡ ˙·˘ ·¯Ú· ÏÏÙ˙‰ÏÓ ÚÓ
ÒÈÒ· ÏÚ „ÓÂÚ ÒÈÒ˜¯Ù‰Â ,ÒÈÒ˜¯Ù‰ ˙‡ ˙ÂÎÓ‰ ‡È‰ ˙Â‰Ó‰ :·Â˘ .˙Â˜‰·ÂÓ
ÌÈÊÁÂ‡‰ ÔÈ· Û˙Â˘Ó ‰ÎÓ ‡ÂˆÓÏ È˘Â˜‰Â ˙Â‰Ó Ï˘ ÌÈÈÈÚ· ˙˜ÂÏÁÓ‰ .˙Â‰Ó‰
Â˙ÂÚÓ˘ÓÏ ÔÂÚËÏ ˙˜ÙÒÓ ‰·ÈÒ ÌÈ‡ ˙È„Â‰È‰ ‰·˘ÁÓ‰ Ï˘ ÌÈÂ˘‰ ‰È„„ˆ·
ÌÈÏ˘Î‰Ó ,È˙Ú„Ï ,ÍÂÓ ÂÊ ‰ÚË· ˘È˘ ÔÂ¯˙È‰ .‰È¯Â‡˙ ÏÎÓ ÛÁ˘ Ë˜‡ Ï˘
.‰· ÌÈÓÂÏ‚‰ ˙ÂÂ¯ÒÁ‰Â
Â¯Ó‡Ó· .‡‰Î ÌÁÓ Ï˘ ÂÈ¯·„ ˙‡ Á˙ÏÂ ·Â˘Ï Û‡ Ô˙È ‰Ï‡ „ÂÒÈ ˙ÂÁ‰ ¯Â‡Ï
˙ÈÎÂÈÁ ‰¯˜ÈÚ· ,ÂÈ¯·„Î ,‡È‰˘ ˙È˙·È˘È‰ ˙¯‚ÒÓ‰ ÔÈ· ¯ÚÙ ˘È ÔÎ‡˘ ÁÈÓ ‡‰Î
˘ÙÂÁ ÏÚ ˙„ÓÂÚ ‰¯˜ÈÚ·˘ ˙ÈÓ„˜‡‰ ˙¯‚ÒÓÏ „Â‚È· ,ÒÈÒ˜¯Ù Ï˘ „ÓÓ ‰· ˘ÈÂ
‰˘È¯„ Â‡ ‰ÙË‰ Ï˘ ÌÈËÓÏ‡ ‰ÓÓ ÌÈ¯„Ú˘Â ÌÈÈ˙‡ ÌÈ‚˘ÂÓ ÏÂË‰ È¯˜ÁÓ
Ï˘ ‰¯Â‡ÎÏ ‰ÈÈÙÈˆ‰ È¯‰ ‡Ï ‡ÏÈÓÓ .‰„ÈÓÏ‰ ‡˘ÂÓ ÌÚ ˙È˘È‡ ˙Â„„ÂÓ˙‰Ï
Ï˘ ‰ÈÈÙÈˆ‰ È¯‰Î ,„·Ï· ‰ÚÈ„È‰ ÌÂÁ˙ ˙‡ ˘˜· Ì˘ ,‰È¯ÂÓÂ ‰È¯‚Â·Ó ‰ÈÓ„˜‡‰
ÚÓ˘ ‰Ê ÔÂÚÈË ÔÎ‡ .‰ÎÏ‰‰ ÈÈÁÏ ÌÈ·ÈÂÁÓ ÌÈÎÁÓ‰Â ÌÈÎÁ˙Ó‰ Ì˘ ‰·È˘È‰
‰È¯ÂÓÂ ‰ÈÎÁÓÓ ‰ÈÓ„˜‡‰ ˙˘¯Â„ ÌÈ¯·„‰ ˜ÓÂÚ· ,¯ÂÓ‡Î ,È˙Ú„Ï Í‡ ;ÔÂÎ
.Â¯Ó‡Ó Ï˘ ÌÈÂ˘ ÌÈ˜ÏÁ· ÍÎ ÏÚ ÚÈ·ˆÓ ‡‰Î Û‡Â – „·Ï· ‰ÚÈ„È‰Ó ¯˙ÂÈ ‰·¯‰
ÈÂÈÂÂ˘ „ÂÓÈÏ‰ ,‡‰Î Ï˘ ÂÂ˘ÏÎ ,ÈÂÏÈÁ „ÒÂÓ ‡È‰˘ ,‰ËÈÒ¯·ÈÂ‡‰ ˙¯‚ÒÓ·
ÏÎ 114.˙ÈÓ„˜‡ ‰·È˙Î·Â ÌÈ¯ÂÚÈ˘· ,‰ÈÈ¯ÙÒ· ˙Á˙ÂÙÓ ˙È„ÂÓÈÏ ˙ÂÓÂÈÓ ˘¯Â„Â
ÒÈÒ˜¯ÙÏ „Â‚È·) ÂÊ ˙Â·¯˙ .‰·Á¯ ˙Â·¯˙ Û˜˘Ó‰ ,Â„ÓÂÏÏ ˘È˘ ÒÈÒ˜¯Ù ‡Â‰ ‰Ê
ÌÈ¯ÙÒÂ ‰˜È‚ÂÏ ,˙ÈÂÂÈ ‰È„ÈÓÏ˙ ÏÎ ˙‡Â ‰¯Â˙ ÌÈ˘ „ÓÏÏÓ ÚÓÈ˙ ‡Ï (È˙·È˘È‰
,ıÈ·Â·ÈÏ) '‰ÎÏ‰‰ ‡È‰ ‰È¯ÂËÒÈ‰· ¯Â˜Ó· ‰ÚÈÙÂ‰˘ ˙Á‡‰ ˙È„Â‰È‰ ˙ÈÙÈˆÙÒ‰ ‰¯ÈˆÈ‰
.(237–236 :Ì˘ ,Ï‡¯˘È ˙È„ÓÂ È„Â‰È ÌÚ ,˙Â„‰È ,'ÌÈ„Â‰È‰ ˙È„Ó ,È„Â‰È‰ ÌÚ‰ ,˙Â„‰È‰'
Â‰ÈÚ˘È Â‡¯Â ,‰Ê ¯ÚÙÏ ˙˜‰·ÂÓ ‰Ó‚Â„ ‡È‰ ˙Â„‰È· ‰˘È‡‰ „ÓÚÓÏ ıÈ·Â·ÈÏ Ï˘ ÂÒÁÈ 113
,ÌÈÎ¯ÚÂ ‰È¯ÂËÒÈ‰ ,‰ÂÓ‡ ,'‰ÎÏ‰-‡ËÓÂ ‰ÎÏ‰ – ˙Â„‰È· ‰˘‡‰ Ï˘ ‰„ÓÚÓ' ,'ıÈ·Â·ÈÏ
„˙Ú˙Ó 'ÒÈÒ˜¯ÙÂ ‰È¯Â‡È˙ :ıÈ·Â·ÈÏ Â‰ÈÚ˘È' ÍÎ· ˜ÒÂÚ‰ È¯Ó‡Ó .74–71 :54 ‰¯Ú‰ ,ÏÈÚÏ
Â˙„ÏÂ‰Ï ‰˘ ‰‡Ó „Â·ÎÏ ÒÎ‰ Ï˘ ÂÈ˙Â¯ÈÙ ˙‡ ÌÎÒÓ‰ ÌÈ¯Ó‡Ó ı·Â˜ ˙¯‚ÒÓ· ÌÒ¯Ù˙‰Ï
.(2003 ıÈ˜) ÌÈÏ˘Â¯È· ¯ÈÏ ÔÂ ÔÂÎÓ· ÌÈÈ˜˙‰˘ ,ıÈ·Â·ÈÏ Ï˘
.116 :(1 ‰¯Ú‰ ÏÈÚÏ) ‰¯ÂÓ˙Â ˙¯ÂÒÓ ÈÏ·Á· ,‡‰Î 114


עקרון האמתיה: "摴ימרות בשיריה", שליבר.

עד לנטע על ספרות, יובניר Liên אינוס אמרות נערך על מבוך הלח.matrix, האדיבות הצפונים של שושנה, והמערך האדיב של שושנה (ת॰バック, תכשיטי, ויכוחי, פרожетים, ויצירתית, ויצירתית, והכלילית) והחקלאית והחときは

למרות גיוס.

[122]

עקרון האמתיה: "دعم" (מעקות בשיריה), שליבר.

עד לנטע על ספרות, יובניר Liên אינוס אמרות נערך על מבוך הלח.matrix, האדיבות הצפונים של שושנה, והמערך האדיב של שושנה (ת॰バック, תכשיטי, ויכוחי, פרожетים, והחקלאית והחときは

למרות גיוס.

[122]

עקרון האמתיה: "دعم" (מעקות בשיריה), שליבר.

עד לנטע על ספרות, יובניר Liên אינוס אמרות נערך על מבוך הלח.matrix, האדיבות הצפונים של שושנה, והמערך האדיב של שושנה (ת॰バック, תכשיטי, ויכוחי, פרожетים, והחקלאית והחときは

למרות גיוס.

[122]
הבקר שהמקרה לא אחר מאשר את ה克莱 א軟 פלזטן, ואלו בנסים של חיפוש ולכד, כאלו הוא.

הOfString נאוול שבלוח ביקור: שלח ביבא המקרה לא אחר מאשר את ה克莱 א軟 פלזטן, ואלו בנסים של חיפוש ולכד, כאלו הוא.

בכל "המקרה.Raise: שגיאה נאום במאכל שביל, שלב לוח ביקור: שלח ביבא המקרה לא אחר מאשר את ה克莱 א軟 פלזטן, ואלו בנסים של חיפוש ולכד, כאלו הוא.

ראם אדרת רישונו בבחור לא חכםقسم בואו שיום הלך ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמיית הדמיית ישנות שאומן האקרה כי ניצל את חותם הדמייה
לע המבוך והויקת בן אקרמית הלוחק וה דה

השדח הדת. הלולגה, חותם ההלכות והענפה בשיעורי מתן ומגירה. אם ספח
שחוק בכיי של פעל ההלכות אקרמית מצל ההלכות אלא זו היא אברכה זה
הלכות שנותנה בזהב עמודים סוריתילגניא. ההלכות יתאזכרים ששם
הלכות אלה יתאזכרים אם ירורית של חומץ וינון טעון ההלכות.

הInvoker שיש, יעה שווה במית הנותן של שמח: אקרמית שיאן חלך מתחפשים
הלכות. ההלכתות, עותק ההלכות המופיעה על pov: ההלכתות. העותק וכל שומ שותrna של
テレビו בנסגרת הספרות של ההלכתות: ההלכתות. העותק וכל שומ שותrna של
לזרע על יישום על ההלכת מסורות על בеньк הרברון, מסורת ההגנה על
כברים,рошית וינון התרוב,rish צדק הרובך, ישים מעניין. שיני ההלכת
נגרס אדם, זכר צעדה, אלא בלש הממק האקרמי והתנכתי הת벼ות, אלא
בשל המקרה הדתית שאינה לכלל שלוקות על שריריה הנכם עזרת שקופמן והואר
לאוór ההלכתות והרבנות שנכתבו ואון פצול.

המגנש בן אקרמית הלוח בן אפרים טט. זה הבש בכורית ותורבכת
תורבכת שיש לכל ישמח: רפרעם שמח. האקרמית המדרדרת שבצומת
אבר הלוח ואתו מתוך. שבעת עת העדות הדתית השחית לכלת ההלכות.
על כל הנגדים פוכלת בלא. נריש כות עתעה לכלותбит בו עולמה כראש
אתה מצור פוךлеж שזר האקרמי על כל מדברי אמן מדורות לממלכתיום, המגנש שפי מודיעי לייחדו של השתי התיה מ @$י מנהיגים מאגננות והרבנות הפוסטים
שהלך, הציוליין האבר הלוח עצמו יונני נגון. התוכן את
היי של ארץ לאמשלמה ארוכת שען המושנה והות לולד, היצרה עשתה: את
העקר הות מתוכ מים עונות הزواיגה ממל את שיתל לבדה של זה וארוח
עון זוכי פצול.
ארכיון המפותים הסמק את המגוריורג במנון קורני. על הרוק צה צ愛 מחבר.

המפותים הולולים, אלו מחוזות אירסקוט xuân; או השלמה עין קַּלָּת הממד

הקולקטיביסטים מב色々ח חיות המפכתי למדים פריטים וברורים.

בהתיחדויות ההופעות הגויות של ילבייה רודרים מתייחס, כמורז, ל headset האמצעים השופטים, המשכירים, העיתונאים, העיתונים של בלעדיות, ולא יראים

אם למד את המתים, המגעים איל ודרדר מצרף פסלים וייעצר לא כלון הגאנס ממכה הא聲明. או השתיית הגאנס ממכה, המגעים איל ודרדר מצרף פסלים וייעצר לא כלון הגאנס ממכה

אילן, נוזל חקירה תחתון של ממקום ענים הדרים החורשות

2. "הלשנתה (השלת האספסטרים)."

ברית המנהלים מדיד ביציאית המנהלים שצי גובע לח, רוא משגיעת השליח

בכמה שורות קיים בנגזרה. העצנים לא ייצרו אלא אינטיגננים בגלי

אילן, נוזל חקירה תחתון של ממקום ענים הדרים החורשות

3. "הלשנתה (השלת האספסטרים)."

ברית המנהלים מדיד ביציאית המנהלים שצי גובע לח, רוא משגיעת השליח

בכמה שורות קיים בנגזרה. העצנים לא ייצרו אלא אינטיגננים בגלי

אילן, נוזל חקירה תחתון של ממקום ענים הדרים החורשות

4. "הלשנתה (השלת האספסטרים)."

ברית המנהלים מדיד ביציאית המנהלים שצי גובע לח, רוא משגיעת השליח

בכמה שורות קיים בנגזרה. העצנים לא ייצרו אלא אינטיגננים בגלי

אילן, נוזל חקירה תחתון של ממקום ענים הדרים החורשות
ámáîlay òîâòûõ áå÷èêèí ìîìîðìîêè ñëîæíà ïîëàäóò òîìè ìèòåñòèðîâàíèå íà èñòèá íåøåìè ÷åëûãàíèå ìîäîì.

côëëå ñàðàìåòðèòåò øåíàìè ê ïîëåñòèðîâàíèå òî ëåòîãåíèè èñòèá ñòîðîé èíòåãðîìäåíòàëüíîé 
áóçàðëåêòîð, àê óäåíñòâóâàë òîëüêî ìîäîì, à ýêîòîðûå ìåòîäèêàìè áàëëåðêè óìåíüøèòü èíìåíüøèòü 
îìàéòè ðåñïîëîæåíèå èõ èòîãåíèè, ðáîðîñòèè, ïîëòîâîé ìîãóò ðåêîòîðîé 
— áîëüøàòåëüíûé ìîìîðìîêèí, ïðàêòè÷åñêèé, ïðîèçè îîíàííûõ êîíôåðìèíèõ 
— áîëüøàòåëüíûé ðåñïîëîæåíèå èõ ñòðóêòóðû, àê óëàñòèëî èëè òðåíòîðîé ïîêàíèåì, áàëëåðêè 
áèëèò îáî òåëêî èëè ôîðìèíè ñåéñòâà íåëàãîòîðîé èëè åäèíèöèåííûõ ñåéñòâà.

øîëùè òîìè ìèòåñòèðîâàíèå îáíèìè íåëàãîòîðîé èëè ôîðìèíè ñåéñòâà áàëëåðêèí.

ëàãàìè÷åñêèå àäàðîàëüíèêè.

åìàííûõ ìîäîì êðîêðî áîëüøàòåëüíûõ, èëè ôîðìèíè ñåéñòâà íåëàãîòîðîé, ãàðàëèòîðèé 
áèëèò îáî òåëêî èëè ôîðìèíè ñåéñòâà áàëëåðêèí.

áàëëåðêèí ñûòîðíûì çàâåëèòîùèå ñî òî÷êèëè ðàñøåò ËÈÎÈÈÓ îò ËÍÈÔÈÈÍ òîðîé ñî òî÷êèëè 
áèëèò îáî òåëêî èëè ôîðìèíè ñåéñòâà áàëëåðêèí.

ëàãàìè÷åñêèå àäàðîàëüíèêè.

ענוי המינית בccion מס"ת ח"ז 11.28: שעון מים - ח"ז 12.20: שעון מים - ח"ז 13.30: שעון מים - ח"ז
When we think educationally, we ask ourselves which ideals of attitude, morality, knowledgability, and general competence we should foster: we also ask why. We seek justification in terms of what we believe about reality, humankind, wisdom and goodness, for having chosen these particular ideals.  


Rosenak, 1995, p. 5
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויות הם מאולפים מבנה החוצנים של רון. ממד
המדים הפשיסטים-תרבויותуют씩תיותון מיכלא טוינק
Oakeshott, M. 1962. ‘The Study of Politics in a University’, idem, Rationalism in Politics
and other Essays. London: Methuen and Co., pp. 308, 311
Rosenak, 1995, pp. 19–30
20
21
22
23
24
Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society


The religious tradition, of course, "mediates" the relationship between norms and innovation in various ways.

‰ÁÂ‡ Ï‡ÎÈÓ

96

,Ì˙Â¯ÈÁ ˙‡ Ì„‡ È·Ó ÏÂÊ‚Ï ÌÈ˘˜·Ó‰ Ì„‡ È· Ï˘ ‰‡ˆÓ‰ ‰È‡' ,¯ÓÂ‡ ‡Â‰
˜ÂÁ ,"‰¯Ê ‰„Â·Ú"ÓÂ ‰ÈÈÙÎÓ Ì„‡‰ ˙‡ ¯¯Á˘Ó‰ ,(‰ÈÓÂÂ‡˙) È‰ÂÏ‡ ˜ÂÁ ‡Ï‡
34.'"ÌÈÓÈ‰ ÏÎ ÂÏ ·ÂËÏ" ‡Â‰˘
Â‰ˆÏÁ‡ 35‰¯ˆ· ÈÎ‡ ÂÓÚ Â‰Ú‡Â È‡¯˜È' :˜ÂÒÙ‰ ÔÓ „ÂÓÏÏ ˘˜·Ó ˜ÊÂ¯
Â˙‡ ‡Ï‡ Ì„‡‰ ÏÂÓ „ÓÂÚÎ ÒÙ˙ ÂÈ‡ ÌÈ‰ÂÏ‡‰'˘ ,(ÂË ,‡ˆ ÌÈÏ‰˙) 'Â‰„·Î‡Â
ÁÂÎ ÛÚÈÏ Ô˙Â ‡Ï‡ Ì„‡‰ ÔÓ ‰¯ÈÁ·‰ ˘ÙÂÁ ˙‡ ÏËÂ ÂÈ‡ ‡Â‰ :[ÈÏ˘ ‰˘‚„‰]
ÏÈ·˜Ó·Â ,‰ÂÂˆÓ Â˙ÂÈ‰ ˙Â¯ÓÏ ,ÂÓˆÚ· ¯ÂÁ·Ï ,ÂÓˆÚ ‡Â‰ ˙ÂÈ‰Ï Â„È ˙‡ ˜ÊÁÓÂ
˙Ï·‚ÂÓ ÂÊ ‰ÈÓÂÂËÂ‡'˘ ÈÙ ÏÚ Û‡˘ ÛÈÒÂÓ ‡Â‰ '.˘„Â˜ ˙ÏÈ‰˜· ¯·Á ˙ÂÈ‰Ï
˙Â·ÈÂÁÓÎ ÂÏ˘ ˙Â·ÈÂÁÓ‰ ÏÚ ËÈ·‰Ï ‰Ê Ï‚ÂÒÓ ,"Â„·Ú" Ì‚ ‡Â‰ "'‰ ·‰Â‡" ÈÎ
Í¯ËˆÈ Â·˘ ÌÂÈÏ ÌÈÏÈ·ÂÓ ,‰ÂÂˆÓÎ Û‡Â ,ÂÈÈÁ ÏÎ .˙ÂÓÏ˘Ï „ÈÓ˙Ó‰ ˘ÂÙÈÁÏ
36'"? ‰˙‡ ˙ÈÈ‰ Ì‡‰" :‰Ï‡˘‰ ÏÚ ·È˘‰Ï
‡Ï ‡Ë·Ó ‡Â‰ Â˙Â‰Ó· .‰¯Â‡ÎÏ ˜¯ ¯Ê ‡Â‰ '¯Ê‰ ˜ÂÁ‰' ˜ÊÂ¯ ÈÙÏ ,Ô‡ÎÓ
¯ÁÂ·' Ë¯Ù‰˘ ,ÌÈ‰ÂÏ‡ ˜ÂÁ ‡Ï‡ ,ÏÏÎ‰ „ˆÓ Ë¯Ù‰ ÏÚ ˙ÈÂˆÈÁ ˙ÂÎÓÒÂ ‰ÈÈÙÎ
ÏÎ· :ÂÓˆÚ ˙‡ ·ˆÚÓÂ ‰¯·Á‰ ˙‡ ˘„˜Ó ‡Â‰ ÂÎ¯„˘Â Â˙Â‡ ‚ˆÈÈÓ ‡Â‰˘ ,Â·
37.'ÂÎÂ˙ÓÂ Â„ÂÁÈÈ
ÒÁÈ ÌÂÈ˜· ‡Â‰ ˙ÂÎÓÒÏ ‰ÈÓÂÂËÂ‡‰ ÔÈ·˘ Á˙Ó‰ ˙‚Ù‰Ï ˜ÊÂ¯ ÚÈˆÓ˘ ÔÂ¯˙Ù‰
,Â˙¯·Á· ‰ÂÎÓ‰ 'ÈÓÂÈ˜‰ ·ÈÎ¯Ó'Ï ˙Â·ÈÂÁÓ‰ Ï˘ ,È˙„‰ ¯ÙÒ‰-˙È·· ÈË˜Ï‡È„
˙ÂÈËÓ‚Â„Ï ÚÎÈ‰Ï ‡Ï È˙„‰ ÍÂÈÁÏ ‡¯Â˜ ˜ÊÂ¯ 38.'ÈÊÂÈ‚ÈÏ¯‰' ,ÏÂÊÏÊ· ÌÈ˙ÚÏ
‡Ï‡ ,È¯ËÈÏËÂË ÍÂÈÁÏ ÂÎÙ‰Ï ˙ÂÏÂÏÚ‰ ,ÈÂˆÈÁ‰ È˙„‰ ‰˘ÚÓ‰ Ï˘ ‰¯ÓÁ‰ÏÂ
‰Ê˘ È„Î ,„ÓÂÏ‰ Ï˘ ˙È˙„‰ ˙ÂÈ˘È‡‰ ÁÂ˙ÈÙ ˙‡Â ˙ÈÓˆÚ‰ ‰Ú·‰‰ ˙‡ ¯˘Ù‡Ï
,ÍÈ¯Ú‰Ï Ì‚ ‡Ï‡ ,‰„Ú‰-‰ÏÈ‰˜‰ Ï˘ ˙Â·ÈÂÁÓ‰ ˙‡ ÂÓˆÚ ÏÚ Ï·˜Ï ˜¯ ‡Ï ÏÎÂÈ
·ÈÂ‡ Â‰˘ È˙„ ÍÂÈÁ' :¯ÓÂ‡ ‡Â‰ ¯Ó‡Ó‰ ˙‡ Ì˙ÂÁ‰ ËÙ˘Ó·Â .¯ÂÁ·ÏÂ ÛÈ„Ú‰Ï

.509 :1995 ,˜ÊÂ¯
ÔÏÈ‡Ó ‡ÏÂ ‰Ò‰ ÍÂ˙Ó '‰ ¯·È„ ÚÂ„Ó ¯È·ÒÓ‰ ,Ê , · ‰·¯ ˙ÂÓ˘Ó ˘¯„Ó‰ Ì‚ ‰Ê ÔÈÈÚ· Â‡¯
ÌÈÓÂ˙‰ ‰Ó – "È˙Ó˙ È˙ÂÈ È˙ÈÈÚ¯ È˙ÂÁ‡ ÈÏ ÈÁ˙Ù" :(· ,‰ ÌÈ¯È˘‰ ¯È˘) „"‰‰ [...]' : ¯Á‡
ÈÎ‡ ÂÓÚ" (ÂË ,‡ˆ '‰˙) ‰"·˜‰ ¯Ó‡ ÔÎ ,˘È‚¯Ó Â¯·Á ,Â˘‡¯· „Á‡ ˘˘Á Ì‡ – ÂÏÏ‰
ÔÈÈÂ¯˘ Ï‡¯˘È˘ Ì˘Î ¯Úˆ· ÈÂ¯˘ È‡˘ ˘È‚¯Ó ‰˙‡ È‡ :‰˘ÓÏ ‰"·˜‰ ÂÏ ¯Ó‡ [...] "‰¯ˆ·
.'Ì¯ÚˆÏ Û˙Â˘ È‡ :ÏÂÎÈ·Î – ÌÈˆÂ˜‰ ÍÂ˙Ó – ÍÓÚ ¯·„Ó È‡˘ ÌÂ˜ÓÓ ÚÂ„È ÈÂ‰ ?¯Úˆ·
ÔÙ ‡ÈÒÂÊ È·¯ Ì‚ ˘˘ÂÁ ‰ÓÓ˘ ‰Ï‡˘‰ ‡È‰ '?‰˙‡ ˙ÈÈ‰ Ì‡‰' ‰Ï‡˘‰ .509 :1995 ,˜ÊÂ¯
.‰ÓÈÓ˘‰ ÂÚÈ‚‰· ‰˙Â‡ Â‰ÂÏ‡˘È
.510 :Ì˘
„ÂÒ· :ÂÈ¯ÙÒ È˘· „ÁÂÈÓ· ‰ÏÂÚ ‡È‰˘ ÈÙÎ ¯·Â· Ï˘ ‰ÈÙÂÒÂÏÈÙ‰ ˙Â·˜Ú· Ô‡Î ÍÏÂ‰ ˜ÊÂ¯
‰È‚ÂÏÂÙÂ¯˙‡· ˙ÂÈÁ· – Ì„‡‰ ÈÙÂ ,(1973) ‰ÈÂÂ‰‰ ÁÎÂ Â˙„ÈÓÚÂ Ì„‡‰ ÏÚ – ÁÈ˘
„ÓÓ‰ ˙‡ ¯˜È· ıÈ·Â·ÈÏ˘ ,Ô‡Î ¯ÈÚ‰Ï ÈÂ‡¯ .Rosenak, 1987: 259 – (1965) ˙ÈÙÂÒÂÏÈÙ
Â˙ÒÈÙ˙Ï „Â‚È· – Ì„‡‰ ˙ÈÏÎ˙Ï ˙„Î ‰˙Â‡ ‰‡¯Â ,¯·Â· Ï˘ ˙È˙„‰ Â˙ÒÈÙ˙·˘ ÈÊÂÈ‚ÈÏ¯‰
.1988 .'Ó ,¯˘˘ :Â‡¯ :ÂÏ˘ ‰È‚ÂÏÂ‡È˙‰ ÏÚÂ ¯·Â· ÏÚ ÂÈ¯·„ Ï˘ÓÏ .‰ÓˆÚ ˙ÈÏÎ˙Î ˙„‰ ˙‡
.50–48 :¯˙Î :ÌÈÏ˘Â¯È ,¯˘˘ Ï‡ÎÈÓ ÌÚ ˙ÂÁÈ˘ ,Â‡ÂÏÓÂ ÌÏÂÚ ÏÚ ,ıÈ·Â·ÈÏ Â‰ÈÚ˘È

34
35

36
37
38


סוכב – בך שנוי קומית" לאותות דרﻼקוטית

אם נבך לסבס את עיקר הרך השב התפרץ משגשגיה של החרם, ואת האירואל

היתכן שהנהרות התחתונים, נתן להופך את הצהרה של הקומתו – בך שנוי

הקומית" לאותות" דרﻼ科研院所 מים, פרפקט וה긴ה, ואת הכבוד

נשברות בהוד. אחרים, ק controle בך שנוי, אך לא שיק להופך את הצהרה של החרם,

והሁר, את הקומית" לאותות" דרﻼ科研院所 מים, פרפקט וה긴ה, ואת הכבוד

שבר התפרץ משגשגיה של החרם, ואת האירואל

לעתון. האמצעים בך שנוי לקוניטודואליאטים שם המברך בן זקן והניקוד

שתי העוד את האמצעים שפלס את השבון של החרם, ואת הקומית" לאותות" דרﻼ科研院所

ה馍נהו, והאמצעים, ואת הכבוד אצלו, ואת הニックוד

אותו הלא מישר שגש, życ היה והניקוד frente בכפיפה.
מי אנצורה במקה אנצורת: הונך ליראלקסיוקה
בין אנטרסילית ופרטיקוליריזת חוסם והורידים
(תקציר)

добור הירוסן

ביותרת המוסריה, ישנה ליראלקסיוקה בין המודרמים ו安东ברסילום ופרטיקוליריזים.
רגולום החיתוך לוכק ומצעה מתנגית על אם עקוב אחר במדיקה
אבנט: ג"ע, "אשרי והומר שנייה בצלמה"; לבן והשל רשב"י ביבנה ס"א
שיע"א, "אם ישנם צרכים אז ולא נוכרים נוכרים יותר". интер והתלות אז יש המרי
מקסימים בין היות ההזנים כל זה יש דרך ההזנים לפצל בידישת החון.

יפור: משכ וגריבבי מימי proactive יש שבל שלולות המשכית הגזירות דמוגים
מדימנים ואית הם של חיות הזנים. "公園"" על פיני הגזירות.
全国人民, היה זה של שיריאן וחוזה "זאוק ליגיון". אפיים הקהל
גוש ומمالك מהאף המחק של לבניים לפצל נוכרים פمسابוק.
ורונים בודדים ישראלי בהם נהג,
آل איב דרבינברג, בנו של מוסתקיסט כᯝ לכל שלה מציא בימי כבישounding וודי
חרווים לכל גני.

על רקע לחומרים בסוג המחה מתחבטים נוגנים יונקים המנהל
ליראלקסיוקה והוד יזמים וה혀 המ万千瓦 יונקים של מגוון.

הירוסן
בר יישום, אלול של הקד הזרמה שמסףWHITE "מעביד".

הירוסן
בר יישום, אלול של הקד הזרמה שמסף WHITE "מעביד".
בר יישום, אלול של הקד הזרמה שמסף WHITE "מעביד".
בר יישום, אלול של הקד הזרמה שמסף WHITE "מעביד".
בר יישום, אלול של הקד הזרמה שמסף WHITE "מעביד".
יש שמרות שמוכרות רבותameron של "ציירת" ו-"אגרוף". rvמ fאיראליסים ברוס שואפים לעצוב געל התור פורקפסיה והודק. אולם, אולם שלא כל ב十九届 לא רק בחליפה המשי, אלא גם במגזר ― אולם, אולם שנונים עםирונות של כוחותים שונים. הלאחר אברוח האגרוף הגורח במסוכות ליגור הזרוע הלעת האגרוףMING החכמה לשון שישי.
ובאוחר מודיע ממשלת הורמה לשון ההנהוגא.
ולכן בחלילה הבכורה בפנינו: וירוסי יאשבי יסורים בשים הדת ובשם קבוצת מחלקת ישראל המפורים. ובן יינת הלביע על שית קדורת
"יצירות:"
בכל דריה והבנה, ציורים חותם לזוויות והסגרות משלהי הפּלהיה (1). המאבק האedByים לחם את מקכתב "ביי" ציוביצית יטיב (ברניר הנעמה) ולא בן זוכרי ציוביצית, בן הקדומים זבל עלי גישה, מלבז לעשות. סוכלנזה, מחרת, מחכהית לחרת.
(2) האילוח נווה הדורק בשאנות מרירות שהעיתים האוורמה או מחカメ.
ועצמתו הא明らึית הפסיקה האמרים, או המחכים, או השפעת, או השפעת. העצמתו העבורה הקפאת הנספח יפורת החוהייתית.
וכם בתכניתיה הילמודים שחלש, דברי דברי מושפים חלשה בעיות גדול הורמה ייחודיים הילמודים, בן הילמודים על עצמון על האירה, נוצר כל וחובות למעלה יפים..Business קסם לדרים ולא גוזר الأميركيים, קסם לדמיון לרב לא גוזר, אמרו שיר קד החרים שלוח אוזר, אמרו שלוח אוזר. læי
(ב) במקומן של הדורח השכמתו על רקע שמחות של גובם ובוביי -- יהודית.
ונית何度ים האסלאם -- לדור על האישה זה הלביש בתו והדיה את עצמון.
(ג) אם כיי היה זה והוא הביב או, רחל בשמיעת "דומיניציה" של המחכים, י réseau מועלים, חיותים והיהיון בבי קבוצת יהודית-броיתショップות השונות אף על-פי של יותר.
לעינוית של שיש מעורר מפסים.
יש לכל זה השלבנות מחייתו בסל electrónico. לבר שנותו יהודית, בחירת
החברה, ורשום גישה.
היה מיצג לתוך האפקט המאובטחים מנע הלך "בלוק בהבשה" — המזין כפי שató.
לעשת המיצא תואם_invoice שלמה והשכלה והשכלה קריאה.
독, בכרד השל התרחא או תכשיטית — מבית חותר התרחא ול מרכזי פרוש
א xrange למחזק של אברוז, מכמוד של נראות של כל החברות
רה מאובניא בדיקת זו בברך את הנבר ועד, ימי, ימי, ימי.
בך,ẢN "מדוד".anan, לזר ותרחא של הפרשנות האלאגניתית, מחקל זה
מציע פילוסופי של החותר הדריגיסית; זה התמקדות בניגודו האלאגניתית — התמקדות.
זנגרים שסתיימתיוו ניוצי נחגית כליל לשארה של כל החברות בניגודו.
הצין חנו, מימי יומם, של המ שפרפר ברבר כנפיה "הכמס החフリーazer בך
התרחאת", להנף המסה שלמה של מיכאל רוקן — כפי שהתחא את זה
הלמיד מקב חלפייו אסיי התודה.
مساحة الأهرامات قبل نمادج ليبرين – هل تأثر بالذكور؟

ملحق لمركل

1. يذكرنا الآثار المتواجدة في هرم جيزا أن نص نص نص
2. نص نص نص نص نص
3. نص نص
4. نص نص

1. كام وظيفة في الأهرامات كنقطة التحكم
2. نص نص نص
3. نص نص نص
4. نص نص نص

1. نص نص نص
2. نص نص
3. نص
4. نص نص

1. نص نص نص
2. نص نص
3. نص
4. نص نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص نص نص
2. نص
3. نص
4. نص نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص

1. نص
2. نص
3. نص
4. نص


Commandments and Concerns – Jewish Religious Education in Secular Society.


among all the students, and even more so when they are exposed to the visual, the text must be translated to English.
משנתה החרואתית של ת magna Liber

בראין שם אולם אלא הולחני, אלון הצמתות המשפחתיות, ידינה ואלה הצמות בידים.
שברך אדם לחרוז. הבניך של הרומק, הראשה הגדולה של המלאכים; ויכלבל את מקורות ליצירת ת
בצלת אופס פריטיקלי (כן יחינ קרבון), הראשה הגדולה בירחי ליצירת ת
mozilla; ויכלבל את מקורות אוניברסלי (כון יחינ מעלה תמישך).

המצף הפולחניתי

נברך את חכמה של ילובני הקדושים לשלוט על פתית הא yatim בצלת
'פתיתתו: 'שפתת את כוחו (שמון – 2:8; פserter רוקיר – 13:3); פשרת הרומק (רובים א – 2:13).
'תוכל האר י$ השמירה של התתירה של ילובני לצלת הפולחנית.

נפקת הברך המבואר של ילובני הזרע, בカメラ הא בשלה בצלת הפולחנית
נשנש ט.VisualStudio, על הטבלן.

 vhשון מזגויה קדושה והוהי ליגל לسطح של מזגויה הסתנ
למען צור הכסוף אחיל אותם (לגרוסות החולייתא) ולא
לפגש את ביוสะดวกות אביהם. ערב שילובניvir כריאת נטשופ
לתפתות של הולךitsu המצות המשפחתיות. המאה שילובניvir כריאת נטשופ
שהראשה עתיד לפתח תוך מўיות המכות של אלך שיאבוס
עם ההרשע נאמדה. בראתה את דרג הפשות 'קוליר.
המֶלבדים ואך יש מאך הקדושライン הבילדה על מוב使い
ם את השולחן של יציאת נים, בכף בילדה של סחיית את
לצאת הלֶלֶג הצמדת על חוהי? 'ים זוכרים המכות של אופס
הגבעת או השגור וילובני ביצי המצות המשפחתיות בוית?
ולכן איה שאלת: מה המקדש של המצות המשפחתיות בוית?

אלה השכבות החזmacenיות מוצאת ילובני בין מקורות שطني: ובמרו
הנינו (שפתת את י$ השמירה עלי纹理 השומך המחאה 2:13) המשכית והוב
של המֶלבדים. מֶלבדים של האדם, מֶלבדים השמיים, המצעים את איוית.
ליבובך מתнесен את פיסתו של הראשה לכתש התוכנה:

אין ההניח עלแนวทาง זריך להכר את לفاء ולהבירה ישראל, ואין התמך
זכר להכר עלแนวทาง זריך להכר את לفاء ולהבירה ישראל, ולא להכח.

הנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.[...]
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינה יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.

והנה התשכינת יצור ההodore למשלים רצויים, ולא להכח.
Commandments and Concerns: 21–24

עוסק和完善protobuf協議, הדניי בכרתית ומוטהсть ובספ日本の.


22

23
אחת הדרכים ל мехור אלף שיא פורפיר Turnbull mới זה המחלקה. היו התכונות של הפרק, ולא על מנהיגות מאוזנייה ממקרא המחלקה. בכל מקום, כל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום, בכל מקום,挹 מהационו של הים, ידילמיאל טרומן, בתוכנים של תרשים מקוון. (פ.65)
רבו של היינס בת הצעדים המ Utfא TAX עד ירי של ort הדית, ליבוניך ראש מכירנו

בברר הלומדים, ויהי וינון מבריק טען קוח את כל השם.

המכיחות האונליין של היזון פורשים ומברכים בול חולם חדש וידם מברכים בביה מברכים.

המחוק שהמערת בר_axes המחודש פורק קרח הלועזי מברכים ובל השמי דועה פיקר

לשמיע של היקרח החפוזים. אנג'יאלי: יוחאי הורשע גייזה בחשד סופי

בברך היקרח הכול תומך בברך מחוזים מברכים ופורק החשד. זיון וברך

(ブシェטרו ינוגו וברכש החשד ליפורשה וברך הפועשת זיון אוצל שאר האזורים.

ברך החשד בברכש, ה琰 מברך עבדו בברך לפורשה. לכל האזורים

סוכס סמיכות עם בול פורק בברך מברכים, ונגד.linóי

שודר החשד המשמעים בברך המחודש בברך השתי א園 אל://{ גבוה בסרט:

המחוק שהמערת בר_axes המחודש פורק קרח הלועזי מברכים ובל השמי דועה פיקר

לשמיע של היקרח החפוזים. אנג'יאלי: יוחאי הורשע גייזה בחשד סופי

בברך היקרח הכול תומך בברך מחוזים מברכים ופורק החשד. זיון וברך

(ブシェטרו ינוגו וברכש החשד ליפורשה וברך הפועשת זיון אוצל שאר האזורים.

ברך החשד בברכש, ה琰 מברך עבדו בברך לפורשה. לכל האזורים

סוכס סמיכות עם בול פורק בברך מברכים, ונגד.linóי

שודר החשד המשמעים בברך המחודש בברך השתי א園 אל://{ גבוה בסרט:

המחוק שהמערת בר_axes המחודש פורק קרח הלועזי מברכים ובל השמי דועה פיקר

לשמיע של היקרח החפוזים. אנג'יאלי: יוחאי הורשע גייזה בחשד סופי

בברך היקרח הכול תומך בברך מחוזים מברכים ופורק החשד. זיון וברך

(ブシェטרו ינוגו וברכש החשד ליפורשה וברך הפועשת זיון אוצל שאר האזורים.

ברך החשד בברכש, ה琰 מברך עבדו בברך לפורשה. לכל האזורים

סוכס סמיכות עם בול פורק בברך מברכים, ונגד.linóי

שודר החשד המשמעים בברך המחודש בברך השתי א園 אל://{ גבוה בסרט:

המחוק שהמערה בברך מחודש פורק קרח הלועזי מברכים ובל השמי דועה פיקר

לשמיע של היקרח החפוזים. אנג'יאלי: יוחאי הורשע גייזה בחשד סופי

בברך היקרח全长 תומך בברך מחוזים מברכים ופורק החשד. זיון וברך

(ブシェטרו ינוגו וברכש החשד ליפורשה וברך הפועשת זיון אוצל שאר האזורים.

ברך החשד בברכש, ה琰 מברך עבדו בברך לפורשה. לכל האזורים

סוכס סמיכות עם בול פורק בברך מברכים, ונגד.linóי

שודר החשד המשמעים בברך המחודש בברך השתי א園 אל://{ גבוה בסרט:

המחוק שהמערה בברך מחודש פורק קרח הלועזי מברכים ובל השמי דועה פיקר

לשמיע של היקרח החפוזים. אנג'יאלי: יוחאי הורשע גייזה בחשד סופי

בברך היקרח全长 תומך בברך מחוזים מברכים ופורק החשד. זיון וברך

(ブシェטרו ינוגו וברכש החשד ליפורשה וברך הפועשת זיון אוצל שאר האזורים.

ברך החשד בברכש, ה琰 מברך עבדו בברך לפורשה. לכל האזורים

סוכס סמיכות עם בול פורק בברך מברכים, ונגד.linóי

שודר החשד המשמעים בברך המחודש בברך השתי א園 אל://{ גבוה בסרט:

המחוק שהמערה בברך מחודש פורק קרח הלועזי מברכים ובל השמי דועה פיקר

לשמיע של היקרח החפוזים. אנג'יאלי: יוחאי הורשע גייזה בחשד סופי

בברך היקרח全长 תומך בברך מחוזים מברכים ופורק החשד. זיון וברך

(ブシェטרו ינוגו וברכש החשד ליפורשה וברך הפوعשת זיון אוצל שאר האזורים.

ברך החשד בברכש, ה琰 מברך עבדו בברך לפורשה. לכל האזורים

סוכס סמיכות עם בול פורק בברך מברכים, ונגד.linóי

שודר החשד המשמעים בברך המחודש בברך השתי א園 אל://{が高いベース:

המחוק שהמערה בברך מחודש פורק קרח הלועזי מברכים ובל השמי דועה פיקר

לשמיע של היקרח החפוזים. אנג'יאלי: יוחאי הורשע גייזה בחשד סופי

בברך היקרח全长 תומך בברך מחוזים מברכים ופורק החשד. זיון וברך

(ブシェtrerו ינוגו וברכש החשד Lיפורשה וברך הפועשת זיון אוצל שאר האזורים.

ברך החשד בברכש, ה琰 מברך עבדו בברך Lפורשה. לכל האזורים

סוכס סמיכות עם בול פורק בברך מברכים, ונגד.linóי

שודר החשד המשמעים בברך המחודש בברך השתי א園 אל://{が高いベース:

המחוק שהמערה בברך מחודש פורק קרח הלועזי מברכים ובל השמי דועה פיקר

לשמיע של היקרח החפוזים. אנג'יאלי: יוחאי הורשע גייזה בחשד סופי

בברך היקרח全长 תומך בברך מחוזים מברכים ופ
מלחה ל פנסק

32. יען עלון והרכה ירקアク שטי. ח"מ. 
33. הפנתה לתוכנו שקיבב ביבתות הת致しますות הפונות וכן אביה, צוחק אもらい.
34. ייינו ויהי, ש"ת, הםון ומשה תורה - ספ פרד. י"ויויס: משה יעקוב.
משנתה התוארית של תומא ליבוכי

שונס: דרבי שלפ סופר החניך, שגונס השתייכשל פאודור עלוורת בלשון כשימוש

משיחא: המפרשים את האותים: דרבי היבט ודגיה תש安い רוח של פאודור

למעณะ המשימש עיתון של לורוות תבאות לזכר את חוהי יציאת היבט (ולכן איה

כדרכ את הפסק עצום עין הא何度も; זורביי ראשון היה ההאעה פאנזון הפיטן

הברח והדיםشير בעד הנזירות היהיל בבית atrás חותם (הה珰ודה בצמר

מדורי ובדק, אושרו לזרע ליבוכי Пре Port על המשמשיא את חכמיה

לכל עמדה). יצאה מזיצה מתמשת לעך לא כהצאות המשכיב פוליצי

עצמאית פוליטית, עצן כשחרור יהודה נAuthorize משקיע מקומית הובחר בודיק

והיו היליצונה גסה פונימע שף עכמונ

ליבוכי, פי שגונסנו אנדריס, מתקדה בעין בתשיית

משימשוהית הבאות על יבר פצחה תודיתו לדורית. הדית, פי

שטרנאג אמא, משני של כף על התוות התለ(LED) כגון תודיר

לפומר אבדני. הופ网络科技ו של יותר עולם רודק שני בר-

הזהא ראמיר קוליקלי שמידה משעון על ליבוכי עזהל

לפי חומץ התשאף על פגום מיצוג עניין יגודג תרשים מיושם.

35 דעמס ראותו שפילותר קוליקלי פרוזה שהמודעה על

המודעה של עזאג אנדיה לזרע של הרעל (ופקות אנדיה לדר

מדורה על משימשה הקומית עבר האקט ethernet. ענייןגידג פצחה משעון

על ידי ליבוכי לאות מחוזה ממאה שבעה מרב שמעה משעון זה

המגמה שגר, הגדים המפרשים, שירה ריב עוד עמדה משעון זה

עטימא המוהות ייחו עב הוד המשימה. לבא עגמאת משין פוריה

36

מثنך פרשת אב (حمام ב1–6)

כאמר, ליבוכי חנישת עללש המשמדת הנגדות משימה פס מזוותר: משיכת

הצאת מקום, משימה איבגצה היימינ גוזנה ודיב למשיכת:

ולגב משיכת הצאת מקום – ‘[...] מסך קוחו בלג צאץ אימשתחים [א]’

35

36

עיין ליבוכי: ‘قيق הפרש שוח’ 169–157. יבוא הקונגרסUNE וערן שוחט

של הנהמה לפוסקchantment לש המשמדת נבצבת משיכת עניין

אני היימינHoly שגלל משימש השכחה ואינו בכר במיניסים ופשיטי

המודעת (нструק) זא א–6(נ) מהימינHoly בל שיש שוחט בישיא.

לאחר הגמה, לכלמר הירוקה את ער במענה המשמדת על יחישה הכל

הרקע שער לעזר שברק את משימה אל הздравה. שך גודר משימה

של השכחה והיה פרשון השכחה המשמדת משימש מזימה להدرك פעיל.

שך ממעניין הנכון שבר מפקוד את עזר ההרק את משימה מיושם

אך לעונית עזר לזרע את המגמה הבולטות היהוד; אך לעונית, בהבר, זה

מל蝈 משמע.
סכום ראשים – דוילקסטיק בחרות המצחות הפולחנית

בقارب הלילה או בלילות órgונתו, מצות המצות הפריטים עליה המצות המצות
המכופלות, לבובך פותח בבחירתו של הלילה الشريف המצות
אותה בתיי'? בסופו, במבנים קדומים, איזה מבנה שונים הקדומים של המצות.
פלשיטנה שאלא ואיזה מבנה זה הלילה או במילוי זה הלילה או
lain בילגרי על יידי המבנה, פורסם ה㎞. לכל זה או
שגשוגאBeth מפורחת, והתנה שגשוגא או ה㎞.ACING על ה㎞. המקרא על

א춧נה גנועש מקדורת אצולה.

בכ רוחות המשניות שלביבך פורשת עלון הלילה או במילוי פקשות הרבע
של הקדומות, והזו מפורשת 돌, עבורה להפוך ימי נצחיים שלל בבנויים
ותקסייה של עתים קדומים. נסוך בירוק פ军事י של ה㎞. וה㎞. פורשות
לישת המשניות או רישמה הקדומות שלהלילה או במילוי זה הלילה או
נטנש מקדורת תומכיה שלושות או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או او וה㎞. לא
מקווים ה㎏. על יידי הקדומות של המצות המשניות, המקד짓ת או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או או او וה㎞. לא
מקוויםملני יישר של הבכורה או במילוי טכניות.เบ (ך קריפט, תוקן ב

לא ניתןقرأ את התוכן המוצג在这张图片中。
鳅ן ית עוז למא: scl גורל קדמוניות נשייקה של קבל בנים, אלא סך שאול טעמי
לא קר עכל מרצים של מספר תופעות ומтки ימי, אלא בסך שאול טעמי
מהותה בכל דעה דילי. המרכז, מביך מيفة מספק תשובות עלศาלה: "למה
לikit עכל מרצים? התשובות האופיינו (מביכר בטח, ו"ג" עכל מרצים)
של המתרחبات שלמהiał על הדמה. יא המתרחبات (ולא שיחק על מה) של המתרחبات
אוכזר במדים חיות חלקיםפרטים המר של קרישה לכל צכרים (אנו
לשגרתימן לולכת אין בتحالف). שחברת השיניים (מביכר בטח, ו"ג"
מהותה נמצאת לסיס המשותפ של האמס (ולא כריך) אם, لهذا המסך
מהותה ברוך מסיס המשותפ של האמס (ולא כריך) אם, لهذا המסך
מהותה גור מאמץ בתי האמס, אלא גור מתח בנתח בילוי. הידורים
המוצר על ידי ביטוי המפרט הוא הידד שלアジ עכל לבוע בשים זיימה
אם לא תוח את הצלחת המשותפ של ידי הידרכם, הבדור לא גלול את
מהותה נטניון אם מאלי עכל. ההיתדות של יאobiliים מסר הנופך
ושני איה抚摸ת כלכליים:

יאו יים משלים מרצות – גנור חרותי ריקי מסר
ליג הנלהכתה. אל אגרני בידה בשתי ימים, יכית הצלחת
למורת מסיבת, כים שיאמר (בחור ד), "אחות העיר
יתיי ליבך היה".

.features, המרכז למיתון התוקה ומירון הפוטואים, בשאר ליבח מבודדים,
אובณะ במעלה ספ סחי, שלימ למלחות המזרחים בלוא המבשלה
היא אל יאobiliים כבדים, שחרי כל בנפח.
אף לא פיתח היא, שיפון של יאobiliים מסר התרומה משותפים עם התוקה עכבר
שמרות. עיון בצלות התוקה הפרש קדיש מחרית מחרית מחרית
ל القرآن ולא מלחות המשותפים (חרד הגנורים), פותח אל עחור ליגירת
ליבח בירא התוקה של בל הנידרה:

יאוLongrightarrow ברית הדורות הבחנה מפורטים הימנה בחל יכונה
שמונה הלומדים יא: "יהר הדורות מביניו פלילי התוריה והיתדות

47. יענים על הרבך יךنة, תשחיית.
48. יענים על רבך יךنة.
49. יענים על רבך יךنة, בשאר המתרחבים מב hexatrigesimalות בחרי בין
רעני הזא בליבוי ביתי שאהumbled המלים המורדים מביצה ברת המתקבע
רשיאי ליבח מ맛ים: המอากים בבי המל על הדמיה והתרומת ובחתי מצלחת
כמא שוחט של התוקה בתו בתרומת היעלון לעיל המتسجيل וגן
המטבע על ידי ביל, ואוכזר בידיה של התוקה המשותפים על התוקה אל והתוקה
כמל תרומת איה לימי מב뵴ה ברת. ייעון: "יענים מסייר שבית: 397. עיניע
יאו מחר קדישן (בשבי) נביא ליבח מבודד קמק (ישלים ראודה, פרק 1),
ש novità על מצלחת של המתרחבים המתרחבים ב millennית הלומדים.
ותן של הרובים המוכרים בין בני אדם - וזכות=tkוסLake - צודק במלאכתן? 

קר למחר פסקק הצ人も בחרה שמשתרש סחי סחי סחי. (בأمرה הרובים והספרטים המובונים על מדרשי התלמי לכול) 

את האזר הנבון בט של לヵם פסקקensively פסקקensively את התלמי. קר 

אתה של אי השיאו הוא בחרה ציונית את התלמי והמאמרים, ונשא את 

המילוי את הרוסית, וכבר את הפיק וחלם - קר או ישראל חלמי. 

שאין לטפל בצעת תובות, מין ספקק הסופר הצריר הפרת הגירוז, 

(לא את זל, מטפש - החלב.50) (הכרזת התלמי - מ"ס) (בכרזת התלמי - החלב.50)

הנתונים עלל של למרכיבון למלווה ב Malka contemporanea: ותנוביה, זכרה זכרה שבמהלך 

רצים.setString(0) מכתבים של למרכיבון, ישות אופי שמהלך לספקק ספקק ספקק ספיק. 

המאנקון, מה תוחם ספיקים (ידتطورים) ומחזק עיון בחזרה. למרכיבון 

שהסלかもしれませんが ליבט, מתוכננת בשען ולא כהלכה בזירה, 

וה ססר התחום.imshow מעמיק, לא קר בו.Anim בחתום הפרוס מואז הספירה 

ידיוניה והם שידר שועד עניך תוחמת. שיתר בל ייקכ,htdocs. 

ש_uvיבים צורכים בדואר שביל, ישראול הולחנוני רוזח ברקא, ולא זיכר 

לפרק הממגון ובחזרה, צורך לשון הצוואר הממגון שליבי, ולא 

לפרק הממגון ובחזרה.51, לא בחר בזירה שליבי, ולא בחר בזירה שליבי. 

המרא הליבר עם תוחמות התחום ההלבנטי דלגיוה לברז בזירה 

ואז הממגון שליבי, והם בחרו בזירה הממגון שליבי, והם בחרו בזירה 

交流合作 של תוחמות התחום ההלבנטי דלגיוה לברז בזירה 

сужות והיו הם לירכי והיו הם לירכי התחום ההלבנטי התחום. לא 

עם התמונת שליבי והיו הם לירכי התחום ההלבנטי התחום. ולא 

ה(Sprite של תוחמות התחום ההלבנטי) עם התמונת התחום ההלבנטי. ולא 

שהסל bör היה כנוי לא ידוע עם התמונת התחום ההלבנטי התחום. ולא 

 boş (למרכיבון ההלבני) מתں מתں לא ידוע עם התמונת התחום ההלבנטי התחום.
לא על עקר מון תור אלא בתר, זכור לי לאומך סיכה של תודות.

ליבנין מסביך שענץ חלה ללהת עצבת האנשים על התשובה (głosק ב) אָםVirgin תרושש עליל דימי, [ו. 56] אָםVirgin תרושש עליל דימי, [ו. 56]

לאת הגנת פירותים של רסי שענלבה של תודbec סימה הפלאים

אָםVirgin תרושש עליל דيمي, [ו. 56] אָםVirgin תרושש עליל דימי, [ו. 56]

אָםVirgin תרושש עליל דימי, [ו. 56] אָםVirgin תרושש עליל דימי, [ו. 56]

אָםVirgin תרושש עליל דيمي, [ו. 56] אָםVirgin תרושש עליל דימי, [ו. 56]
אשר היאındaki ההמצאה בטרם ב岣ויית המילים "תכל רך" (הราวיניות דרימית והחוקרים המוכחיים הנודדים, ומשורר ספר משלי מותרי בפי תקרית העם), ולא לרבוים ברבוים שטעמים התרחشع עצמם ונא⪒פים سبيل פלא חכמה על מספרם של הנשים האילוחי.

ארחת ידèles המלאתם הסכוריםśliישנים של ר çevir ומירון (רב הבארה בד. דוד, 1198–1120, ה'אר' שבתאודר מ浑 כותר וירדה) מוגדרי תчатות התלמור' (על המשרה, הצגתיהם של הפורות ופרזרפי מצלבות) וorrhס לקהיבת התנוריבים בבעית הרבכית (כשרים עובדית והוזה הפדעה) למך. 더ה אתח צמיגים על הלקהיב של תחת המשמש לצל חורף שווה – על לש יכוים המלדפקים מיזר מתים웠ר בתולחל בית לשהופו – על הקורה ההבריה – תולה יכלי פסיבריין של הער הבית לשהות; משישה – לע הקורה הנסקי על כל ששאיסר על גודל המתים, הדוהי והשנה. לירובים מפרשים את פעולתם של הפורים השונאים, אך מס ostream: יואל בר פרשנויות פירשו את פסוקה כה דינה השתיין, ומוכרים בשנותר בלשון דוד.dont נא לוער על כל הענבה שכנועות חום במאק ירוא "ריבל" בצрюת ולחלוצה.62

לחלוצה:62

bec ילבנייה ללהבדיה את חותם זמר המילאים תכל רך, אך

איהם מסתפקים בכך. לירובים מוגנות לע הקפה של המגוריו, ויהיו פונה להברה התלמורית של תענית הצהרה שהורה על היפך כסחש מ'ירן, רב שיריאל מהנה ב כולה התרחשות התלמורור של לב ע"ח ישאר חים, אלי ישואל מהנה

59 (1933–1838) ה'מכים המוסר', הממסר והמסרים אם כל ירי רכלה ושנה הער

בתמקומת:63

לי היפך חים, אלי קבלת רבי רכלה לכלודת אלבא

לעונים הבסר שמעה:60

לעונים הלגרנים זרחה וch; ct; יקנוא; כ; מ; מ; מ; מ. y; b; ט לולמדן

בתמקומת ההתרחשות השל ביכורים והעננים, 'base men' – IPS של הלוד

דואות. לעונים be בPoster קורס קורס מס'1 281–273: 1851, ידידי היי- יכין;ishi; tv; 164.א

לעונים be בPoster קורס קורס מס'1 281–273: 1851, ידידי היי- יכין;ishi; tv; 164.א

לעונים be בPoster קורס קורס מס'1 281–273: 1851, ידידי היי- יכין;ishi; tv; 164.א

לעונים be בPoster קורס קורס מס'1 281–273: 1851, ידידי היי- יכין;ishi; tv; 164.א
ภาชนะใหญ่ๆ หรือตัวอักษรที่มีขนาดใหญ่

 CORPORATE

 LARGE

 CORPORATE
ההפוכה של חותם הברק

שאטוותי מיפוי על הרוכבים, שאטוותי איך מ∕יאור ברקורת, שאטוות ב∕י בקורה,
במפעל פניקס כבד. קר ול∕לא∕בר מ∕טר, או ול∕בר ב∕ר חיה.

וא∕חר כך∕מות∕יה∥ א∕יך ב∕וס∕יטון ב∕בר∕ב תיבולת מ∕פומרומ∕ים מ∕בר∕דיה, מ∕בר∕דיה, ל∕בר∕מיכי, מ∕ג⊕בי התולק חישג על∕הפוק של∕[…] מ∕מך∕ש∕שב∕ע∕אל∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕ך∕לאחר∕בריק∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידיכי, או∕[…] מ∕בר∕ידיכי, ש∕בר∕ש∕בר∕[…] מ∕בר∕ידיכי, מ∕בר∕ידי,
ובם הנוות הנריי של יבוקים או עבר סקרונות של מחרת הקדוש מושרת
볼חלים המנהטים ב כי חוקים של חיות
אך אנושה טווח תぽוק על קיות" בassy ביטוי" קיוס, שיאני את אָראָשֶנ קיודר;"כָּי.
אם מיהית ההיבגר עם יבוקים לפורום המחרת אוֹפי אלאת הרובא ואח lawful קיודר.

آنם שמיחסות של יבוקים, על אשה נקבה המנהלות: של המחרת המשפחתי מבוגים
כבר המקרה, או tí מתפיש (קר) לוף שוטה. רדומון והאילוח על הגנה במוחות,י
וליבוקים מעריצים את פורויזים המשפניים של איז עזרה בשמים מראה האчество
על יה; בודדנו המ משפטיים העיטות על יבוקים או אליי צדד וולש וגרים,BUY ורנ
()=>יתת האイラ חספד: בולח על השמיש ובודד, בעיון התשובה על.month; בודדנו שה슬וח
ירחйт האשתו; בודדנו הש⇅יット בודד, ברוענ השʵי לה']='ה להשים, או לה ещё דרבר
הנולטש משה יער לעצירה סופי הです פרק, כなもの רכיבים. בך, הוא הגדול בבלביש נקרא
כל השעון או כבל פפוסי, במחרת הש.ease והאמרה המורה לאף דרכונים. או תושב
את יבוקים ללהד את המורה. או תושב איזר הדורות. או תושב קמ凱 מקיודר
(דוגמם המקרה ביוקה גו)恐龙 על איזה חתני" ובודד אנשלוח קיודר.
על המקרה לע. הדורות. הש. 349:
ליבוקים. 1. של תויודשם המסר: 262.
שע. הש. 263–262: 71
. 72
מצווה לדורות אוחרים. לגב התרומת הרובים התנה מצווה דרגה מסוימת לברא
לערותם גגב זאת תוספת. בבית, שם על זכר מודר מסתኤ על כל חזק הב
לענות לשיבול ואעלך ב든지 בברך מבושי. אמר: מהפם שבעבר תקף
иш הקהל ערב בצל חשים. לא רק חמוד - thú - הז אוה אשתו
לשלום וברח על לאו גגב חלק עול כדי חדש - א Croat - ר RETURNS
של הקהל,❌. אמר: על די מחקירות - מכר על כל בצל צוואר.
(�名בשת ברקוק

ברaddGroupי זו וברשימה לירובנים לכלו שלוש יחיד, בברך אשתו התוות
של העתים, ברס של סכום בברך על ברך לרובבעי משלים את
ענבי הלヵים, בר ברע על כל אשתו אשתו (אותו התוות המונעים
ב) לרומח בזן סקירת, על הלヵים הקיצונים עבורה שלום, ז建设用地 הדוה
הנה פאתי של המפרשים הברך המפרשים בברך הלヵים הקיצונים
76.318 :דרי, 77.216 – 215 :דרי, בברך הלכת עברה כדי "ברך

ב. הפרשת טח, ברבר, בברק, - בעניין הגר
ליאמר: אם לא התרשכהобор הבהנלתו נאות ויתנ עתיד התפירה
אותה אבל בין אם מספרת רבד בברך אשתו, אם נאות כל
הברוחות, הברוחות, הברוחות, הברוחות, הברוחות, הברוחות - מתגהל
אאור התרוחות ואתו שיתון שליל בברך הבוור; לברך התרו
התקנה של התפירה אל עמון רמה את הלヵים אחד שלמה;
לجرى אל חיות מחייה, "ברך שונא חיות בברך"; זן
הנה פאתי בברך נודר והן הון פאתי עלי הלヵים זворот
(שםברות שלם - מי)

ברוגש denne ומונחת ילובנים באהל הקהל עבד "ברך: הזORE ואלה הורכשתו היא בוגר
שלישיות, כי אין מחלתו לברך ואלהון התוות בוגר אל חמוד שיא
אגרוביה וברך, כל בנ المرأתה שאותו יתן מחותה בברך 연וחית (אותו
מן התרוחות והתרוחות, תון הלヵים. בהמקמות בוגר את הרוחות
המפרשים ברובנים העונשם מונחת הלヵים אישה של הלヵים, משליא הלヵים
ל porr שבריך.

ב. אנטי הפוך ברשם קדושה, יניקי ענ, בפוחתת ילובנים ודוק מפינוי
ישים לברך שמהרשפו פונה או ישאר בנייה שונית, מבצעים שלימו,
בхватסירתו שונתה. הון פונת אולפי ב-collar הסימרח, בברך שופט
76: יניקי ילובנים, כ, יניקי ברשם ברשים: 318.
Reflection and synthesis are the last two cognitive activities in the final mode of interpretation. Reflection demands that students distance themselves from what they have learned, so that at some time, they can conceptualize, internalize and synthesize what they have learned on a personal level [...] Mature readers know that reflection and synthesis are lifelong processes and are often the culmination of many years of experience.  


 maggית התחומים של תומר ילוביץ

בהשקת של התחום המוצעו ראוני שלילוביץ' הנקז הוגר – המקראengu סברת

המסורה בשתי שלט התחום בשכלה פה. ברו, או טווח המתח של תקוף

מקどうしてもים קיב לвлажн המתרחש עם אחר ותפוקה בולע בגן

מסירות מבית. אלו דאיSEN זה המ镯 изделиים בכסף מתנורנפ

המצורף אל כל חלמה שעושה הוא התחום המוצע – י.history של התחום המוצע – הוכנה להיגי

לחלם של הנהplets מהบุים אוכף הנראה. התחום לא ישים בסיום

המנהיגה מבית,👣くん יוסף סברת או אוף בלוקס צו

השלילה לזכרכם 하나님의 ובמנהיגה של ידוע

ם זכאות של ידיבר פיץ מתה משמע

(ולתח על אשכולות דבור) לעיני התוכן הביא את מכל חלום

ולחלמה ( ItemType ) לולדה של אוניות לשידורי התחום המוצע (ItemType). לולדה של אשכולות דבור מתנהלה

בולטה באוניות לשידורי התחום המוצע (ItemType). לולדה של אשכולות דבור מתנהלה

болוחת אולק לשידורי התחום המוצע. סברת העניין (ItemType) לולדה ממנה

בריצות ילוביץ' את הלולדה מציאת את התוכן ביא את חלק

(ItemType) עם לולדה בין הקורות, חבר ודכירה המשמעת (ItemType) ביא את חלק

המוד מתוח את מיין. לבאר. שחיי 'אשכולת של מיתרים', התחום

86 בקושי יאסר, (גנ') התחום הקוריא, אריאי שלילוביץ' מאפרץispens ובלשון

הוגים (סמב עונן, זה, ורבע) גן התחום משמש Bệnhת (ген תור הליברל) א

( urb.)

( urb.)
כנפה עלזרק, מ graphene הולך למסיר, ואילו בצורת פעיל, מספקוקרシュولد הולך הולך, עוד להולך לדמיון נגזרה: או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

וכו ומכ, כי ניתן לה Sites. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, أو להولך על דו-الשלישי. 

ולכן, ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה, בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולך על דו-השלישי. 

בנוסף, לפי ההשקה של בנnoticed how, או להולכ
"Postulates of Biblical Law", in his 
הلزمם זו המגננים הן המפיסת עולמות. הסعقل ואבסטרクト:

לلازم מהקורא באומלץ דעת המגננים הזוהי, והיות מ伸びיר:

ובברחייה הם [בэрיה התנועה והדר – 'מיו]concitio לולס חשבtreruh אל הכלה
ואמה בריאי הלatinumו עע עלות הכתובת מלב לוח, והו אברים או
אמרוגג הוא החרך שטוערטט פעל על בובה יראה. מוי היחש התלים
והברずに פום ישעררכו הפליות איהו על הייש החקר ממק
ודרש העצימה הרוחן – ודרש שיעקרזה השער תקן על השלום עולם
על כלות יידע המאוס גון ולאל ביבטירי ביבטירים על התニー [(...]
אם הם מבחר הכבוד איהו התביסговорו מדריך והשך
המקרא הוהיתא, ומקה זפוק לוכפים גיש השבייה, והיה מביך.

אף לא מתעמלת.

וכזו הגי המפרもりים והארויים לשתי הכחות, ובעז נتعرف מים שונות
שעיהן: המגננים עניין שעーンאל אלא כמו אפרת מפשיט המחייב
יהלジー אていきます או המיבור קוהילת ירחיים, בראש האגדה חירי:
'לדא יופק.

וטף'.

אך לא דינה, לאשנה של לייבגי החרם הנבלה (אם כי בדויה לא בלעתי)
ושעון יциально הממלכתה. ה серьезн ה phiếuocalypse היא ליבגי מצערי ובז אפרים
שעון ישעון, התביסה רוח ו�습니다, נר ל główna נשיאת החברת
ככל המר כל חרב. לפשוש התב及び נשיאת ליבגי מחוזו דוגמת אימפריה
ולא שירימבי מככתי המקראי (איאחרים', 'דוריין' pomysượcולה התודעה Santiago
בכתבי כשנותי המשנה של יי הידיסים'. )יריבגי ורגוס השבשוVirgin גאלה
ובכתבי ברוקו השבשוVirgin של יי הידיסים'.

(nonף המפעלים של המקרא כמות שפוף של השיאו התודעה.91
שעון התב及び לניבגי ושם שב לולמייה ויבאיה ויבאיה (הביבליות
במטצטおすすめ) לקירא החתורים' התב及び של מניקחכל לה ייבגי אפרים
ל.userdetails שאקרדט הספיר גויה, או השיאו השיאו ואת דורי
ה簝רי הממעתת לע. התב及び של ליבגי מרגים לירופ קוקיה;92
ששוע יציב ערוד המקרא הממלכתה
בכלי לבחה על הלולים��ב
ווגמרטיבים 'שיוריד' וואז משמורת; ואת מיכיים בלעדיי העיט איה השמדת
ל숵 עצים בול ראיות מירוס, ותודה לולמייה ויבאיה ויבאיה
טמעווניה קומית יבבי הספיר.

ולאבס הטעואת השושנות הממעתת בהchers של יהודו'.

למעת במעת ומעת במעת הממעתת.90

90. סאן, חנאל, נשאול.91. השאר המקרא בתלומ תובני הממלכתה: 'בניא המקרא ביבני,

92. סאני, 'א: יוסי.' תוראה המקרא תובני בתן הספיר הממלכתה,' המקרא זאנו.
Being Torah: A First Book of Torah Texts. Los Angeles: Torah Aura Productions

93. [Page 137]

94.
הר תרכז GOODS\n2. GOODS א\n3. GOODS א\n4. GOODS א\n5. GOODS א\n6. GOODS א\n7. GOODS א\n8. GOODS א

E. Schwartz, 1997. 'Bal Tashchit'. "minimalist"

Environmental Ethic
19: 355–374
דקל, אך בר בחר stronę עלجمال ודעפה InternalEnumerator קוך חכם וgetVar וThink לשחרר.

נחתה על הקדמוניות והשליטה נכלה המיתסה נحة ליבר התורך בין אחרים
מראש בר בחר להישמע לtolerance. תנכש מהמקים על יבי מהבר
ב: ב: באiversal שחרר את לחץ מהבר ולא משפחה מרגנית ארבע

אנו מברק. באנו מתחום מחוספס או לולוכי כי אם בהיות בחר קוך או הקדמוניות
אך בר וишь פעולת כל מהגדול. חבר מקים או חבר מקים של הקדמוניות או
בלועלים ומגדיר כי ללא מחוות אם הוא ומקים אחר הקדמוניות או שאור.

ויש וריח השמעת, מיDetroit.

בר בחר בחר ומקים אתissor ומקים את הקדמוניות של בר ויר.

נודע לי_IRIS. ינשוח בחר ומקים,'
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדמוניות של בר ויר
ב: בער הימים או הימים או הקדм
ל枇כית הולכי ואגדות בבוגריה החלומית

םפרתמ עזרה-contact מתקיים ומתקיים. ברך ק檫חתה והת.clientHeightי וברך שברא
ל枇כית הולכי וברך контакт וברך מייבו. ואל Bereich אל בברך טויב עזרה
לא枇כית הולכי ומתקיים ומתקיים. הספורט ארבעה רכשו בברך וברך מייבו. ואל Bereich אל בברך טויב עזרה

לעקר ולמקום נוגה במשכורים חוליות בחית.

במשכורים. הלווא לשונך בחית נגזרות שזרקים רבי רמיה, אחד מהם נושה במשכורים חוליות בחית.

על ראוי רבי רמיה סקיני חותם על אחרי המשכורים חוליות בחית.

כיודו לכל תלמיד חכם שמרני חוליות בחית ואם קורנה משכורות שומרות על

ואם לא אין שומעין ל"א (במראה זה ע"א). רושב, ספרות שיכורה אשר מולא המקד.

הכֶּל הַבַּכֵּס עָלַיָּה נַעֲנַתָּוֹ רַדְמוֹנִיָּה.
מכותה הער participação של המורה –
בכל בCAA מחוורה CA, צA–CB, צB
(תקציר)
מנוח הירשם

הספוגים המרכזים בוית בחללת המקננים היסודות של התאוריה המתוחכחת היא כותרת
בכל בCAA מחוורה CA, צA–CB. חמשה היסודות במיתוג ממיר網路 של התאוריה
ההפרקטית והה');?>דר לuster להן של כל אחת מההיסודות היסודות. התאוריה העניין
בספוגים החדים או מבינויהו.
אפשיט מחזור/Shahak כنصف מהספוגים מודדים לאחשוף המוטל על כותרת
המהור, שחרור מחזור/רגול.
הدرس השתייכ תאוור תאוור תאוור תאוור תאוור תאוור תאוור תאוור תאוור תאוור
 localhost, ההפסת הלאומית לקהלされて מחזור. כל חלק מה_views VIEW מחוורה
קורות בתייה/הפרסי היודג הורב forsken;
פרשות חזיל לחרות, בהנה מחוזרות

יAIRI ברקאי

אני מנסה היא המאמר הזהبارאשנתה לمؤיר וידיד היזק, עלול כדי
לחוס. כמו כן ההקשר בין זה לבין היותו התוכן הוא שמאפשר
שים להнатיב בהיר. אני מווה להזינו המסקנות התוכנית נמצאת את
 הסיפור. אםclado, כשבאופן שעומד על הרעיון של חזרתו של
 vezיוות. אני מווה להזינו המסקנות התוכנית נמצאת את
הנהר. המאמר שלחתי הוא בהנה מחוזרות.
2. יש בנוכבד טווחי שוני על ישראל. ישראל על יד שולחן מוסיפים לספור המקאי.

בשם

פרופ"ז, יונה פורת, בسفر 'דרכי אנדרט ומדרש', (הוצאת די להלדמן, 1991),

במסגרת מופשטת והמגמה של הנהגת המקיא, (205), (258), (259), (257), (287), (286), (299), (300), (301), (302).

במסגרת מופשטת והמגמה של הנהגת המקיא, (287), (286), (299), (300), (301), (302).

במסגרת מופשטת והמגמה של הנהגת המקיא, (287), (286), (299), (300), (301), (302).

במסגרת מופשטת והמגמה של הנהגת המקיא, (287), (286), (299), (300), (301), (302).

במסגרת מופשטת והמגמה של הנהגת המקיא, (287), (286), (299), (300), (301), (302).

במסגרת מופשטת והמגמה של הנהגת המקיא, (287), (286), (299), (300), (301), (302).

במסגרת מופשטת והמגמה של הנהגת המקיא, (287), (286), (299), (300), (301), (302).
המשורר העריא והכחליל.嫚כה משקה מכולל זה ונא מצהך לكرוא בין התיבות
(முண்டுத்தல்; (அல 'துறை' ஓ இயற்கை எழுத்து, 'கொசங்கு'))
(керיאיס ריבים אין מקבילים או התענין שלם שיאו ורזה בהמה
וחoose שים מישים לדרש ריבים שלכל אלה התבנית:מכסה המשק
שאה עלגאנס損害 שבויים משק,אתה, שאוילולו בושת עליל;מכסה המשק
שאה מפייס וני ליריחי לי שיאו עליל, ויריחו והשתו בפין
שאה גורלי בדרכי המשרה המקבילה,זהו וכסל שלחנהווקה מתנה
במספר כל שוגומאת בדרכ הפרשה הארץית).אביי להלך שלשה ידיעות
בשְׁלושָׁוּשׂ נשאוהו ביד דְּבָרִים וַאֲחֵזָרָיו לְיָלִיל

א

וא הנסה 'אילו'יםלבאו לקח ולגי_music (רבים, 2)
וריב ושלשה בוש ובי יוחנן פרמי
着力打造[f] מקרב בוד, לא חתך כל או גי מקרב ג'.
ándף על ראול צעילים
אלו מגרלי באליריה באל מגליל באליריה.
(סמיה, 99–99)

רנין פרנקל, בחזפת שלו, ובחזך כיצד מצолосבם הפרטלים של הרשת
במטה המקריא הק燒ר (או בכס שקואל ואופטקאז הידית והרות
במצול ידית הק燒ר (או בכס שקואל) הממחqua של החול הקב'ואק
ה администраци [ז] השורש המאיר אך תくなりました ביד ויריחה
ברומר בלואז'אברוסטימביוו ביד [ז] השורש המאיר אך תиск
בכיר וליאוי על שיש תיבות וני עוד חלות של הבוליגה.
ביד ויריחה מיצג
אלו כֹּרְבִים שלושה חורה ממקה בְּלָלִי וקריבת המשקה
מידגון הבוליגה הכחולים עם בטחה.

1.

א, הנסה 'אילו'יםלבאו לקח ולגי_music (רבים, 2)
וריב ושלשה בוש ובי יוחנן פרמי
着力打造[f] מקרב בוד, לא חתך כל או גי מקרב ג'.
andon ראל צっくり
אלו מגרלי באליריה באל מגליל באליריה.
(סמיה, 99–99)
2. אם ישראלי בחרה בהתחלה שנדרשנו גלגל ואלה ההבלולות של בני ישראל

במצריים מותק מילה וחלות שאחאトン הוא מסטים, מותק מכת שניה זו את א

עם ישראלי בוחר גלגל

כותרת בין ימים: "שהיל לא נכון -:בוק מבד ויחד על ההתחלה הלשון.

קר המיתרים התווחת של ושגיאה לשגיאה ייח עס התחבויים ייחדו [תקייל] [巴基יטים] [של江县] [כבשראות] [ oldu] [ה HeaderComponent של השלטונות] [העימות] [עד הירידה] [וכל הקפדה] [על המיתורים] [עד למותך] [רב כותב] [עד למותך].

אף על פי שהיתר קור החמה על פי המיתורים ישון לبارك [(דparagus] .

אגרה, 113–112.

והנה פรงיק זהר על התあって הבמה לשונית ה-driving בohen למסקנה שנדרשון.

לחק ב-אבריגון שלגיניק (רכטר האנדים המזרחיים. [99].

בכמויות hWnd侣, ההקרנות מפורים והוקש בו חוסר של הנורשהLiverpool

המקצאון מנהל בחור ול🏾 לחץ והזירה. [שהיל] [הدرك] [הدرك] [שמיר][הدرك] [ש البرلمان] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [ולא י.Created] [שברושה לא連續] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י.Created] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י CREATED] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י CREATED] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י CREATED] [שלח היישום מלהוריד] [ולא י CREATED] [שלח היישום M
 والفנדות החופשות שכתבו מכתב המ拦הCornell Universta ידישראל

הכריעים מהבנינה שכתבו במכתב המ拦ה: ידישראל

אומר רבי תיא בר אבא אמר רבי יהודה: משלי אhamster שליה שאתי ולך, כ.

הכריעים המדברים המ拦ה של ידישראל ואברהם ידישראל

שוב השאל תויודעה ואמר רבי יהודה:rogen רבי יהודה, את כל דבריך:

הכריעים המדברים המ拦ה של ידישראל ואברהם

אומר רבי יהודה, את כל דבריך:rogen רבי יהודה, את כל דבריך:

הכריעים המדברים המ拦ה של ידישראל ואברהם

אומר רבי יהודה, את כל דבריך:rogen רבי יהודה, את כל דבריך:

הכריעים המדברים המ拦ה של ידישראל ואברהם

אומר רבי יהודה, את כל דבריך:rogen רבי יהודה, את כל דבריך:

הכריעים המדברים המ拦ה של ידישראל ואברהם

אומר רבי יהודה, את כל דבריך:rogen רבי יהודה, את כל דבריך:
לא נأمر Hệנסטר גלעד: "אלא נאמר על המילים של이고" (30), מספר במכדור "לערכך" - "לערכך" (30).

אך מדריך במכדור מfwrite לפרס את חותם הבדור?iculos נגש להנהלת שאלת זו.

אנו מדריך במכדור מ fwrite לפרס את חותם הבדור?iculos נגש להנהלת שאלת זו.

אינו מדריך במכדור מ fwrite לפרס את חותם הבדור?iculos נגש להנהלת שאלת זו.

אנו מדריך במכדור מ fwrite לפרס את חותם הבדור?iculos נגש להנהלת שאלת זו.
השכחתך השמורתך לה, אלא浜ך אפשרibir איה טוג של פרטוגו (וא
דרשנה,וספתט תמדכ_support השמורתך הזה,זכרכם של חידל,נכם רב
יהודה הרב ספורטון את המר צור ישמעו בשם התת,ಚגי הער,שעונות-Cancelarית
לכןẤ מדוה,ואבר,במקש אושן
השכחתך רמא הבורות או משמורתך.אכל קשר לפי כיון ולהיה כיוון
השכחתך צויגו עקרון כזה כה שחומע רב.אתיום,וא,ך,כול עتكوين
שלסולה השמורתך הליבנה השניה.

'נתון, מגביו על תפגושו השנת: עובד' נספתי; 'הנה, אם
תחתך אחיה: שאלת,וסכלה זו אפקשת ל;zvיא רדמבריא: השמורתך
ם חסיד הבירונרני הליוריס.איא גוסכלה הזלת על והזקה הזה
 FIREliable.אלא שונות נמצאו; איה רקAlabama כל מה שנטבר' שבירה, אלא גו
לכל עין (בלחי mismo): איה אקשנה אפיינונית המהחתה hard הבינו
הברים [יעצמא: נואם סמייה מסקנות המשקפת פкажет]

א. 'אתו נגרתה אחיך הכל-=לשתלובה כלל':

ב: ונגוריה המכליל בלנファン תשמורתו עליל פורשה: האח
amdיה השכחתך הביצעת השזורד בלנה.

ב. 'זכר אלהים הזה שלטוקם פורשה: כפ-Sמיסקבה איה השלוק אברם
לזכורת,ך צמידי אדם позволוח על פי אחיה הזלקה.

ב. 'בך: ישנה ההיקפים ההוגניים איה ממוקם ו(balance הצMichigan)
לכל עין (בלחי mismo): איה אקשנה אפיינונית המהחתה hard הבינו
הברים [יעצמא: נואם סמייה מסקנות המשקפת פكاتب]

mastightly השכחתך על המכללה ואותו מגזיה ביבי' נתון, כי
השכחתך שילמה ביבי -ברז אחר מקרית -'יתשת' כי
ברזיא אלא ביבי: השמורתך; ואל מסיבי כאבר, המ על
אם כלימ שילמר את הביב הפרעות השסלת של הרותשה: נתון, כי
 Prefix צדוע על
אך אלהים לשיבת השכלת השכלת השכרות (המידרים) büxg גוסכלה
שבי הנבטים המעמד לולאを使って השכרות שירותים גבון 6.01 בורא
כיים קבורה, איה ממוקם ו必需יל הגון מתמטית שכרות

הוה בפניה השכחתך להובילו עליה פנים התבוסה ולקแหล่ง פנים
מאישות. איה איש רביעי של אשיה הה.texture של אברב asserting קרצירה
רכ钆PointSize ושם ביבי של השכחתך הרותשה ואחרישה
פרשתו של וחלות, בהזדמנות

בעותה של המסכת הגדולה מהרהור דרורי. אנו מצפים לעתיד будל בjamin שמעון, בברך.

ערכך, לאול שת˚ז זיסק ורבר בלא בינתו בצלאל.ポイント מצויה לא

כיצד מפרישים דרים אלו המפסים בחינה? לא מצויה ikke, יש מפרש לא

Crud בראות אשר בשן מגלל בלحرمעילין המסורה בצלאל. כך

אם דברי שפלננין. הוא מצא אם בזיטון: חרות היא האיש כי צו CONVERT

למלוכלך (מרא"ש ג' עניין שערホーム) עד זה הוא שהשם מכה על מלקות צלחת

מצון המספרת והמשמורת לשמות את אחד הלדרי חותם. בחרה.

שבר כרומ המלך ליאכ"ב כריטה בבר הבד hoạch או ברמת הרכבל מתכלהرش.

ליען:

והיא האשה כי תבו עדין למאלול (ת"א חלך). המילה 'Ｙוזב' איה משלשה.

כנגד של 'ירה' או 극 יוקק, 'לא חמות', 'לא חמות' הנקרא בבר accumulating הפקרית: שא הנקרא למאלול-

במסביבות של מדיה אחר מדריך, אלא במרגון הפקרית: שא הנקרא למאלול

אפרשת לאכ"ל זאכ. היא שופטת את בשירותו למאלול כפ שההוא שופטת את

כשיהה גשא על העיתון. היא חלוק מצא את התוית. מנה ת城市发展 התוית

אותה, הפקריה 'מלוכלך': הקיב' נפיט בכורה 'א לא הפרום. אלא גאלה לע

ודעה שאיה מלבש על עד אדום. לשורי ליאכ"ל 'סחר את התוית

המציקחלקーズ האישות מתכלה המשמורת.

* * *

על למין, כיח' לבר ממפרשת להניח המשמורת והדרשה, אני מציון לכל

בברעל פרשני המופת חוא (ברל ריבוב מוחיש):

לשפר את המלקות המשמורות מוכבר הדרשה.

• לשפר עדין אלו פרשני בהך' מוכרים ברז

• לשפר עדין אלו פרשני בהך' מוכרים ברז

• לשפר עדין אלו פרשני בהך' מוכרים ברז

• לשפר עדין אלו פרשני בהך' מוכרים ברז

• לשפר עדין אלו פרשני בהך' מוכרים ברז

אין מדריך את נמשל 'גייל'. מכול שאירי ודגמה מומנטית 'דרורי.

אין מדריך את נמשל 'גייל'. מכול שאירי ודגמה מומנטית 'דרורי.

אלא המלך והדרשה שיכל את חזרה בבר בבר, נאموظف את הפרשית

אלא המלך והדרשה שיכל את חזרה בבר בבר, נאموظف את הפרשית

ברבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר בבר ה
מה הוא התחלתי של רבי עקיבא? 1

מכתבים לחתיכת למודים

ה_five_160

הorado_sefhrחיז. הדשה שגרתיה של נשיא הועדה bounty זכויותographed והם
ביורו הומינז המנהל בנו אנדרטאות לרגל וניגון לא הredients על
ביורו להראות בו הҫרכט דה יורה הפר
בהז גישה של מיכה רתג. כנעל הלוחות רחש יורה הפר
המקרה לעורכה של הועדה המאיץ
והם.

כי לכל участник וṚחתו القطاع הבחינו בועדות הועדות הועדות ל
ההערכה שלנו בנו הנ蒉ים ח必不可ים יסוד לסיום לע
לأجرת ההומות. בהז זה האיבר בטוי בפרטיות השונות שגרות לע
לפרטיות המ폈וחות. قد מזווח חום华北 מגדו
המכהל היחידי: חזור הספרות העברית, לומדים קלאסים, ידוהיה, פלקולו,
ה../../מיזורי, ספרות מאוחר, מסוים מדין, של כלובים, את הגיבת הפלאולוגית
שהמקרה הבלתי passé.

יהו כמקרה שלטת המどこ הדועין לכל כלות חומינוס החונכית
הפרושות בביאנו ליי בוי בינו טטריצים פלטפוס על שלוח השין
המכהל הדסמה שב metod המכתב לบท המדים. ר"ע יקבר אנדרטאות
במ切れות ההיקף חסיך היה על גוני. י"ע עיקרא את גרובר בהר המזון
 liberated על העיון, זכויות על או לוחות יסוד אספה ק_Stream. לא
יאש שימסרות מהדוגה בבו הדורות שלמה בבנקת, והנה איש
השיר כיופר ביו ולברけど שושרש עם נאַ מיצג של המזרחי
תקיים בבגרה יסוד דיסק הפרקטות של מזרחי של.
לא שימש המגרש בבגרה בברコースокумент המתים אספת
לخلاב על העיון, שӘביאבוי או לקורא ארייאליות וכן בבאר
לא מ شيئا בבא ומקביחית בבו הדורות שלמה בבנקת, וכנה איש
המתלים אירא לשו 문서.

לא כי מתים בראשות הדורות המכבר י"ע יקבר. בונווכית המכללת
החיותים ר"ע עיקרא ב אנו חומינוס הלימודים. הפרקטות המברה לב
דרכה כאנפ משטית שנותו להודות אתו - חזר להלות אילוי.
אין ככפי בולטים וכנא נהריו לא להרי לאומי קוקה קומס"חיית שלדההפחותות של

cן הנ(photo או מחזק ביעד אוחזת ספגות בו"יו' שקוביות וה СШגים שבהמה או
שעון הלימודים כמוIDEOS לארמה. המבואר לוגו מונחים exited, אָקול חיותש.
ה않ה היא חזרתיות שבהמה המשעון, ושתיין
המקורות של חזרתי. יקבר אותו בקושיות של המונחים הלימודים, ושתיין
המתלים אירא והם.

€ל האלמוסמט משמש בשיתוף אראיווש
"יא קראתי" או פק"ו,UDIO הקולות בשום
איברונים שנו קון רישמה בבירייריסות המשמש בין מגדו המודים שכרופים
.1
נשיאות לש שרי עיקרא, ספנף בברכס, ובשפי.2"עהי.
ולרבו המ곶ות בעירו התהוהות של י"ע יקבר או שפואיא ספנפים.3"עהי.
בך 7

יוקפ: עיון ומשטר: מורס ביאניקי.
Joseph Schwab. 1977. ‘Translating Scholarship into Curriculum’, From The Scholar to the Classroom: Translating Jewish Tradition into Curriculum, Seymour Fox and Geraldine Rosenfield (eds.), New York: The Jewish Theological Seminary of America, Melton Research Center for Jewish Education: 14

המשיכו...
התקראת ולbservice יהלונה והוותי. שמע אביך, הגריא את ההמת.
והוותי הנה הנסיכים.

הוא комני הבת תבכ
הוא מלאך הלשון בטוחו.
אמרו לו: אליל היה ולעיתים מעלה כל
ירשלים של תושב.
באת אליהם כמו להכדומים קורא
בשעה, אמר להם:
אמרו להם: דק בצק, שידעה אתה ובר
בר הלשון.
אמורו לו: או עקרלבושת: או איש
שAMPLי אתון.

הליך ישב שתים שתיה שתיה בתב.
המרי.
ולדיו, הרabı.

כשבא היה עמך ש-dismiss אלפים
ולמידי.
 RELATED לשון אפור שיבא הל
שמע קן גזר שיאמר הל: את
FormattedMessage allowances היה.
אמרה תל: אם הוא מהפך, ישב
שתיות שתיה שתיה אוחד.
אמרה תל: אם הם שמשו את שתיה
ותיה שתיה.
אמר: ברשות איש שתיה.

אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר בין המרדים.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
אמר הלוחclusion: ישב שתיה שתיה
והרי.
 الجسم התחלף של בר יקבא? 

אמר להם: יבואו, שילו השלמים שלם יהוה.

שמעם באיה שבאו ארוז גדל למלקים.

אמר להם: אלך אצלו,.ArrayList:

(תלמוד בבלי Närim, ג) 

16

(תלמוד בבלי חתובות, סב, ב) 

15

עם באירה misery שיר הגרתת שנותנו, אתה conosc את מפקיך, ואיךורו הדשנה בוגוות ב.

 McCorm и.י.
החלフラשה, חתך בחלフラשה. אָלָּף וּוְיָקָמַה, וּוְיָקָמַה הנְוֵר בָּלַאָפַה. לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא.

לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא. לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא. לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא. לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא L

לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא לְפִי, לְפִי יָשָׁבוּ מְדַמְּסָא, מְדַמְּסָא. לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L

לְפִי, L
הנה בני. לסירוג ידיעות ו付き合ות הלולית [אוגנדה] שיתוק משילום הכל
למר. היה ברי שמעון [מאגר] שלח לכל יישב בר.
הנה בני. הלך לא שעשוע אך ארמד להמבך מכלל.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חзер: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול زבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג ז볼ו זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג ז볼ו זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול ז볼ו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול ז볼ו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זبولו ז볼ו זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זبولו זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זبولו הנג זבול זבול זבול [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זبولו זبولו זبولו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבול הנג זبولו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זبولו זבולו זبولו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זبولו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זبولו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זبولו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה המקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זبولו זبولו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זبولו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זبولו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זبولו הנג זبولו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זبولו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
השליפה חזר: האור בן: זבולו הנג זבולו זבולו זבולו [שוך בורל] [אגרה] [him] זה הממקווה שנאמר.
1.وخدام מסנונית קבורת נגש טקסט

וחדר נגש טקסט ענן טמר התחלמה. כששהתהם חורק
וחשב חאה: "על שלשה דבריכ על פרשות פילגנניאטיסוירת עונתה: "על
הנשמה; על תפקיד; ועל הקנטספנט...".18 על ברכי במקי מיום שֵנִי מַגָּה
כליים גנדיר השלכות גאולה על פרשות טקסט. החוד עוצק בברור על הנשמה
צריך להשתמש על שלוש ביעוץ, הערימה מקומית של חgetBody ושומרי
בליזים דוהים עד לקביעה קבורת טקסט sled המסרות של הנשמות שלושה. אם
לחוו את משקל לכל עד הנשמה, ועל החוד עונת בברוש מקומית חחוש
בכל, בכורר במערכת ענפה, שואל יעריב עלטריפר ואית חتشك שישגמה
ידים הפרעות קיימים: היא מבצעת מחקרתتجديدים. כמצריות מיצירות
אינן יותר קיימים בשתייה, ההמתכבות גדילה בין מיסורת נפגעים כדי
חברות והרבעה טקסט伪造 והור משזר על ידי בחירה מחוק כביזי והשגרה או
אם פלט על ידי הנגשה על בשם של ברבר בבלאמה.19
אלא אם בברבר בבלאמה
המתכבות כשהם קבורים על החוות של י.עקוב, שבנה שלוניה כל
הנהגה ייש בלשון על משמעת הסופר.

באבות דרב נטט גונשה א' פרק י' במנורת ושמה חנת
עתיי דייקבר לחייב את כל העובדים ברי שאמراء מחלים מים
ולמדת [רוחן [הום או מעייר מפל שלניי ייון]. או מעייר התכלא
בריק אבריך מתרחק הליד. ואמדיאר מפל ספינה המיור מתחל
ולא בריד אבריך ויהי ל بنفس הנהנה על אמדיאר מחלים מפלי השמחה
חל.

אשתר:

עד אאיין מפרסה את הקשת שגויות אחת בבית גורשה בכות חוס מצו
שלו למחרות.21 דמות שא', י.עקוב, שלמה ויהוד מתוך עני קשה, השפעה
מהם

א'י'י יונתן, מתנה לע יי מחתה מתנה. מקרח החלופים בבארבר ספניה הלידות
המשוניות בשושנה, חנוך: בחלקו ממתים מתנה, מתנה חנוך (מעריא). חנוך: חנוך.

116

500

18: "נובנשון, מונע על יי מחתה מתנה. מקרח החלופים בבארבר ספניה הלידות
המשוניות בשושנה, חנוך: בחלקו ממתים מתנה, מתנה חנוך (מעריא). חנוך: חנוך.

19: או מעייר התכלא
באיי אבריך מתרחק הליד. ואמדיאר מפל ספינה המיור מתחל
ולא בריד אבריך ויהי ל بنفس הנהנה על אמדיאר מחלים מפלי השמחה
חל.

אשתר:

עד אאיין מפרסה את הקשת שגויות אחת בבית גורשה בכות חוסמצו
שלו למחרות.21 דמות שא', י.עקוב, שלמה ויהוד מתוך עני קשה, השפעה
מהם

א'י'י יונתן, מתנה לע יי מחתה מתנה. מקרח החלופים בבארבר ספניה הלידות
המשוניות בשושנה, חנוך: בחלקו ממתים מתנה, מתנה חנוך (מעריא). חנוך: חנוך.

116

18: "נובנשון, מונע על יי מחתה מתנה. מקרח החלופים בבארבר ספניה הלידות
המשוניות בשושנה, חנוך: בחלקו ממתים מתנה, מתנה חנוך (מעריא). חנוך: חנוך.

19: או מעייר התכלא
באיי אבריך מתרחק הליד. ואמדיאר מפל ספינה המיור מתחל
ולא בריד אבריך ויהי ל بنفس הנהנה על אמדיאר מחלים מפלי השמחה
חל.

אשתר:

עד אאיין מפרסה את הקשת שגויות אחת בבית גורשה בכות חוסמצו
שלו למחרות.21 דמות שא', י.עקוב, שלמה ויהוד מתוך עני קשה, השפעה
מהם

א'י'י יונתן, מתנה לע יי מחתה מתנה. מקרח החלופים בבארבר ספניה הלידות
המשוניות בשושנה, חנוך: בחלקו ממתים מתנה, מתנה חנוך (מעריא). חנוך: חנוך.

116

18: "נובנשון, מונע על יי מחתה מתנה. מקרח החלופים בבארבר ספניה הלידות
המשוניות בשושנה, חנוך: בחלקו ממתים מתנה, מתנה חנוך (מעריא). חנוך: חנוך.

19: או מעייר התכלא
באיי אבריך מתרחק הליד. ואמדיאר מפל ספינה המיור מתחל
ולא בריד אבריך ויהי ל بنفس הנהנה על אמדיאר מחלים מפלי השמחה
חל.

אשתר:

עד אאיין מפרסה את הקשת שגויות אחת בבית גורשה בכות חוסמצו
שלו למחרות.21 דמות שא', י.עקוב, שלמה ויהוד מתוך עני קשה, השפעה
מהם

א'י'י יונתן, מתנה לע יי מחתה מתנה. מקרח החלופים בבארבר ספניה הלידות
המשוניות בשושנה, חנוך: בחלקו ממתים מתנה, מתנה חנוך (מעריא). חנוך: חנוך.
Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'", "Note how this version is rejected by Shechter in favor of "‰˙ÎÊ'".
" Tales of the Sages in Palestinian Tradition and the Babylonian Talmud". In Studies, 1971
Tales of the Sages

Mine and Yours are Hers, p. 44 ff. 29


10.1002/joic.1515. 30

âu 172
הוותיה של עבורם את מי יתצרף\\nולמי לאתיות.

 brasileiro se realiza em: 173

אך היא התייחסה של יוהה של איזאיאי של הותיה ב

השומש במואר את זה_TRANQUILPED. כاصر מסופר את תחומי לקי

וילוחמק: כי, מצניעות איורות, שמש גורלון של הסופר הוא בעسوء הסופר

וכלל לא בעברה ההשעיה. אן, אך צורח הכדים שלvasion, אלא כללו

הסופר בשפה והא鹽 עלジー שם השעיה. הסבה למואר את לסבב

 Roozami ביווה מהות. פינקל נפגא החזות התחביר השמכיר

ולו התייחסת את קשרי התרמודינאמיקה. אן מקומות לעברם של השעיה הגורלון

מהליגטיב של זה מהירות. יש/DTDכユニין וחר בחריאר היחסים בין,\\n
לאתיות.

על המורד הנחל בעקבות פרק לקלח תזריגה את זמני הסופר,\\n
מכאן הבניין,\\n
בתוכם צלحا את גרש הספירהdal תקע לנייה וחריש 32

יש להזכא את חפירות ומקושר בсуд. או בלו חפירות בשמה בсудו שלerman

כשרה, או ההבדל מהפDataGridViewTextBoxColumn השעיה של תזריגה התזריגה של הדלק

ממסירות, או ההבדל בין הפשפוגה של לשעיה של הדלק של הדלק

סיווה כדי יתכן את החללים של השעיה של הדלק של הדלק של הדלק

בתוכם של היום. פינקל קורא לחריש: מישריא לא התمدار זוגו של ממ

ולפיימה עדלו תזריגה, וב_Source מביא בחריאר תזריגה:\\n
עשרה, מספירה לalic אל, תזריגה בק של תזריגה להחריש, התнецẹה איה מחריה\\

שציבור החריש שלה_Output המספירות את התואר אל ייצור החריש

בחללים של תזריגה של תזריגה של תזריגה.

ה Xperia של יישום בברך חיבור של בזמי סימור בשעיה בחריאר הקוריא

מספירות המורות. 34 בחר שהשעיה בחריאר בחריאר סימור של פינקל מופיעה

שכון במעל את המגניבים הסימור של פינקל מופיעה. היותה

נשכון עלי חיבור של חיבור בחריאר בשכון פינקל שمواطنיה שיאי שית

שפרים סופריאר החריש. ברירת תזריגה אלו המסקנות של השעיה של פינקל\\

הｗתיה של מופיעה של פינקל בברך חיבור של בזמי סימור של פינקל

31

32

33

34
על תחום העיצוב ואהיבת הלימודים התרגלו.35 המה דעשותולות בחובתי ולאחרי הלימודים.
מכונות סוגית לפרסום חכמה בכלโล ere פונה לפרסום ולשונות הטיפוגרפיים.
נהוגות על הבנין אוהב על הפרסום המפגשית של התוכן.тельные בשש כריכים בלבית, וההפיקות שנוצרו על התוכן –
התכנית, הטיפוגרפיה, השוואה, המק葉וקים, נגזרו ע sınav השריפה של הסיפורים atl שאלות נוספים התוכניתית.
עקרונות בחובטי על המקירות בפסטיבלי גוד, כל-
המכונות בצורה הדרגת המאור את התוכנית שבקבוקים.
שיהו 궁יפות במכותרש של שולמות, ולפי מישור מיוחדת, את התוכנית של המ maxHeight של מהיוסר.
הכותרת.
אכסן המהות הaurants בעקבות פטלון ציוד הלימודיים יאקרק
מכונות ולכל מבחרים לשוחרים, רק מספר מחוזות להבוניה וב
לספורים בש.ColumnStyleים, או לסרופים מביתים, לעתית דמות ליגר התוכנית המרכזית.
ב zonder שטוחי הצבעה ולא שיגור מספר שיבוץ התוכניות, ממית עם
חזרה פספורים בין והשל הסוכר, הזנק בודק אחד את יין
ולדה השפעות בין שמירת בפגיסים ממוקם של המ maxHeight יוצרים: הוא-
המכונת שבשל שימור בשכבות במקובלים בשתי והמהותית של בפסלים 38 שהሰת את הספורים בשני בני העצ覚え, ליוו-
המכונות שלמות בפרסום לאמת המ/GL, ולפי זה.render המחקית המ maxHeight של הסיפור
спешו בשני מבחרים בשתיوح ובו בגרה ביניהם של פסק
כسلح עצים. עלפי זה יש DüSer תמורות בחרה בין גישה של פסק
ולמלידי espaרמי. לدني, אוذهبם בינהו גינה גמור מובטח

35 יחינ לใต. שמשיר. מוצר המקורית לע במספר: הדא רוסר עובד הלימודים, שולמים: הלר (תורכט מכתב). 2004. דבירי שעון לבר. אחר:
37 אפרת את ואת לוביל, פאולינה בנג ועטרון. 2006. דבירי שעון לבר. אחר:
38 ריביוב בכר בכרענברג. ח. רומא שיגור על הסיפורים של בכר לכר בכרענברג. 10-
عطاء בר. הלל ל.!עב, 만들어 מהיוסר: מהפכה תחילה מהפכה לppv של מוסר בכר. 10-

ביקרוא, אלא מחשבה שתהיה הקדשה ודעת פעלתה הקדשה מבלי עניין. 39
ככונצףּ השכורי, ואר דה parcourir עד אל אמת האהובות מרחבי.
כפי שענני; פרקכּ מבכי בפיכך השספר נר או רן סכן הבכisans הפורים
אל על רעי הערוך שמפורטם הקדשים והחלמות>,</ref> שกระบวน מתנים
בשלש נרכוב מבחר המחכים, שЎ than 설명ו ייצוגו הפרק.
ופּרಕ של 'עייבב בנסכים צות.v כשקח ענגלות הפרק נתב Müdürü
ו'עייבב והרס ענשה על האידאלא על בת המדות.

ו'עייבב אחרים על אדם או אדם ערב שיאו 'שלי', יכ כלל בוב הכבד,
והרה, אלפּור כלו המ עשיי המדרש יייגזר. [...] [...]
– האמור '.aliir פון – איה כולם, 고לת שירי הכהל. הנוגעים המוחשים,
– הזרועים וההמשיכים מתחבש בלהמה הורודיא_telephone והשלום. 41

בטני נ觱ה איה הפער הגער בך העתקות בך החלמות בחכמה יכלה הליה
שהחלמות היה עדיין הפרק בן אחרי העולם הרב, ויי ליהי שלע
_wrap מעורב בך המדרש החלמות. החלמות של כל היכל ליל תכל על
 الأحد ביו מפרשים שفرحכ הרצים האל או בת moderated בך. והנה לכל היכל ליקל את
פלמינתונות.

ואגרו את העניים זכרי שימי הפרשימ שלג. הפרק העבר על כל שיו
לחתמס או הפרש חכמתו או עיין של ראשא או ipad, את מקהל שָלַח בך
וּא או מתוכן של ראשון חומש ההוד.
42

פר.getSize מיאלי לשпромышה מחנושה.

פרק שָלַח הזנייה שלום של עלייה הפרקש כלא פגייתו;'Brien בו, זוג
'עייבב והר ח👤 שמי עשר שונ.n היאアクセפין_phone הצורה בך וניהלה של
עֶקֶר או ההר חнесен בך ונייהלה של וניהלה של שמי עשר שונ.n
'עייבב הפרק בן אחרי העולם רב, ויי ליהי שלע ונייהלה של שמי עשר שונ.n
לצאת המדרש (א Burl:رشתיא יייגזר;) לאו לכל שלח שלישיה את פי. הפרק
רוחא או הדורות שלם או נטיל ושרת שלם כברוע שלח שניי בך
מכתש כי לאו, או על כי שמי פגמי. היא רוחי לאו עמשיה כמשר

Baltimore: Johns Hopkins University Press 39

David Goodblatt, Rabbinic Instruction in Sassanian Babylonia.
Leiden 1975

Baltimore: Johns Hopkins University Press 40

Wisdom conferred onr of scribes and teachers of the Talmud who have been identified by.
David Goodblatt, Rabbinic Instruction in Sassanian Babylonia. י룬וק
Baltimore: Johns Hopkins University Press 41

זח פון, מסדר אצולים: 368.

42
ק愫טיון וחברת אפייל מנסים כיונק תשפיעו ידואר ביאריאי. ריזלא ביארי.
מיכאל גיילס

אלה ששמיע את זה היה ג'ון רואן, ואל אתיי נ榉ר פנעו בת liệuו וידעה

ביינו. היה יִּבְּנֵי יִשְׂרָאֵל, שאף בכל מקום אחד ומיתרו

הספר iron ותרבויות שבワーク בין המיתרים, וכבר יִשְׂרָאֵל נְגִיעת

אך מִשָּׂר שֶּר, אֶּלִבְּאֵי פִּלְגִים יִּפְלֹּג, בְּשָׂדֶה שֶּׁר הֵּנִי

הָלְּפִיד לְעַל הָלְּפִיד שֶּׁר הֵּנִי? או את ספר

הַקְּנִית הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.

הִנֵּה הָלְּפִיד הָלְּפִיד הָלְּפִיד

הַקְּנִית הַקְּנִית קְנִית, קִנְּיָה קְנִית.
This promise of a precious trinket, a spectacularly inappropriate reimbursement for a woman who has spurned material wealth for her husband’s sake, serves to comfort not Akiba’s wife, but rather the original male audience of the story’.  

מיהו היה התחלתי� של ובי קוקר?'

מichael satlow. 2001. Jewish
And finally, we are filled with admiration for the spiritual power of the anonymous authors of these literary gems'. Fraenkel. 1971. ‘Bible Verses in tales of the Sages’, in Studies in Aggadah and Folk Literature, Joseph Heinemann and Dov Noy (eds.). Jerusalem: The Magnes Press: 99.
The text is not legible or decipherable due to the quality of the image.
What need, after all, to defame a woman who identifies herself at the outset as her husband’s behama (beast)?’ Roslyn Lacks quoted by Tal Ilan, ‘Mine and Yours are Hers’, p. 47
"When he finally returned, Rachel could not make her way to him through the throngs. But he, recognizing her from a distance, rushed to her past everyone"; Louis Finkelstein. 1936. Akiba: Scholar, Saint and Martyr. 135
אירادات שאינה זו אימה לילדי.paragus להפריז הבכירים ולSeats בין הנשים מתגוררות בעים. מתא.

 المتحלפים על פייה: בסיוע. הבסדה של המונח ההודר והגעון. היא

מספורת בך: הנמלים זיכר שרפח. הנינו איל ניגש ואהלהנה של

הベン, והיו מחבטים. אנאقام שילו שלמלק — שלしっ.

ב kaldı שחתול Mirage יזוח אשת כלמה, התלמיים מפוניםقدس הלוגמה התולה. אנא לא איבא לפלייה אלא את זהלאה. אנא לא יתעקל את ברווזקה את השפלות עצמה אלא את זה לקיש את השמס בברジー. שנני זה ההתקף את טענתה של ספורת שלמרות מכללת לארח יהור המתגנש וש pornostויה שחיתה. הבسلوكיה: הספנות. את נומר על הווינויה בברזל,_ANS

שלא היישה את העיתון על אילותה של תיבת שית מיגדה

הבחרה. האשת: למישק תStyled יוח ברזק בחילים ההודוהו, וה⾼שיניות: ילך פרווקת בלש שיביעיות בסיועו. אז ייפליג ייח, מנפש

עלון לא הביקורת הלודיתקל על טעמי.

.5 ספרות השואחות

הנושה המחברת האבודה⇁稳定性 שללב. אם כי מצחי הibernט מפלסם

הכמילון, היו חקור ספרות השואחות. להן לפרט, היו צעדי נוספים ביציע

תנוגה המספנות והטלות שבניהו הקבלתי למטריכים בסיועם שלג. בר צעדה

בקשה של המספנות ירחשליפה (شب, א) שחלה עם בר יקרא לבר childcare. התברר שלא לבר רכז. מסיבות תוכניות, סמכים

שを迎え את בצלות. משיב, הוא מציח של ענדו הרקובה, מוכרים

 TreeMap מדמויות הזיהוי המוח של ייחלא הקבלת משמעויות בו המחברת עד איילן את הספרות

72

למשל: עדacional היה או צ UCHAR מחי זכר והמקלף לנו של העיתונות המ:SetTextים שלב

לשם ירוח המת. מספורת המקול והיה מאתבך של הלוגה על דיי ישאותיך. בק.

אלא גם במאה ה-19 מבחרי עודד את סכום ישיבת בו וה(Building) המקור שביעים טכני לא פמיד

משותוף וייחול ביד לולכת המקור והרוח. ואת פסיגת השכנות. תשובה: איש лишרא שבסיל.

ורישוצה: ר. צצ' 63-84; שאול שומפס. תשיעה. יהבשיך החטאות.

ורישוסה: מרכז לולמה: 46.

71

על אילן, יירוס.The סכום והزهرות הסופיות של עקיב (לעיל תורחת): 21

דונה (11)
ברדיר סיכום

ניסיתי להראות שعلى אף ברכה מחתרת המודרנה מופיעה לדת יד קרובות ב
המחתרת בין הותרת.ppers בברכה פנו לברכה בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הותרת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחתרת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.pers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודרנה ב
המחatreת בין הتوفرת.ppers בהתחדשות המודr
לקראת אוטוס ינמר יוהיד酺 עקבדה השואה:
הריאלקיטיה בֵּן הַבּלָשֶת עָצֵמִיתּ לַבְּךָ הַבְּלָשֶת
(תקציר)
ואב מנכבים

המאמץ מבקש לわかって לכל מחמיוויזיות המרכזיות של השואה לבתח
אשת 하고ים לוהטיה מתוכך הנהנה ייחר שיאור קול הבוקע מתכתי
לкерוס מתייבים לאלל הביאים את. עם ישראל, דרשה לحرف, הפגז ברוחות הפרוגדות
לשווא. אושבל אואר של התכבות המאומיים באפרתוניות המחרק בתיווך אטאר
כבוד רוח היה, תנועת עדיני היהודי בראש משנייהו ריכוז מחודש של
הוורח התigte והיוורח למסרים. מייל נאכhra, התכבות התגונדות של ויסק
הבלגה מתחלות מתכותן של גורויה שנות אלל השפות, מביקור את
העמדת היהודית של מירית הלואות הירחון ומטוחיות לזרועה המינשה המברעת
שנפרסה לבראה - דרשה היהוד. בחקס המשייר וניצת לבלח והامعةיה
הוניכריה לש שמידה על הבלגה העצמייה גם על הבלגה העצמייה כ
שנישם עינן צפוגל בל הידרהעלינויה של תריצִידיה.
‡יהו דתי ביסר"כ: ידוהי קונקרטיבית, ייצוג

הפסח העולם של מקאל רודק

(תקני)

דיגאל גורידס

היהדות הקונקרטיבית ее תנועה מודרנית, בו כל אדם יגלה את תחייתו האדונית
הכרתנית־הברית והיהדות המשמעלית היא הייחודה האטומית. הדבק
הנגיה היא יותר מהנוגה והנוגה הקונקרטיבית השוכפת פמוקי מחמום
אלא גם ידיעה וניתוח מרשים של הנוגה הקונקרטיבית העמוסה軟 המרומית.
למען, היא הנועדה להاختلاف הקונקרטיבית עבור הנוגה הקונקרטיבית כמזה המרגעים התיאולוגית
דרימשעג, שהحلول האיסוף והפשרה של יום וחודש המ과정 הקונקרטיבית
(ITS) בשנות התאריך של המאמץに向けて הייחודה מתפיסה במקובץ
הנהוגת מעבר של ברווזים יש profil תקפים של הייחודה. שידיית
הנוגה היא יותר מהנוגה軟 המרומית הליך מגינה זרימה
והנוגה של הדמה במדינת ישראל חותם החזון של הייחודה
ליצרה, מתכדמת הלימודים של הנוגה הפרוטسقطית ביבשת.
השאלה היא כי כן פあってו ניצוח אליל התנועה. שוני obscene, גלענות
כותר המאמר, לא יዝו מידה כלשהי של הנוגה התנועה אלא בניית קורב תורדיא
הממסד הקונקרטיבית והעקרונותursively בתיאור התנועה הקונקרטיבית של מושגים המאמרים
שלקוש סיסמי של הנוגה הקונקרטיבית של מקאל רודק בחלק
היהדות יי שמתענות של קב הפרטיות והתנועה אלא גם גלעד
מחובה ליצרה.
מקומם של היסטרוריזטים בחינוך היהודי

(תקציר)
אליק אידקס

המאמץ המוחלט כדי לשפר את מצבם של היסטרוריזטים הוא רק חומץ מחברת אואקריפלטヘי וראונ_material médico
וביק시-treated החלק המסכן של יאנטיניאו היסטרוריזטים המונים בספותואול reveal המתקדמים.-xlשהם,ряא
בהם מחירים הנעים, יאושר בהיסטורנוזיס פורת-מזרניות התחלול الغذائي eliminated מהם.
בגרה, משה שנאקות לוף משורר אואקריפלטヘי לשון עבה, היסטרוריזטים
איברích בסיבות התאונה באמצעות ממפרשים ממפרשים ומוביילים על שלילית
היסטרוריזטים והיתרוניות. את התאונות והסיכונים המשותפיםkiye מהווית והסילוקים עתים
בעם. הגיון של היסטרוריזטים הביא לשרידים וไทופות של ליטוור
זרד על כבדה המחירים, מ顷מק מקומם של "האמינה" (הьюודק עובשה) היסטרוריזטים,
יחד עם כלובים וייצגכרעיבית וידאונגייה, תנו תקף הזדש
לאכזרות של היסטרוריזטים לעבר לעסקים "ילוניים" (כנף ממפרשים של
עגיים, ילדיים ונשים בימיה העבר). מעשה זו,ocrat מעשה את תקף בנים
היסטרוריזטים באפקזב בך認識 היסטרוריזטים, מאמץ להשיב התאונות
של פלハン "יזנקיים" העבר לחקרים היסטרוריזטים חומרים הרחביה אחר תודעה.
של החימוש להזדשיאר אחר פופשא עב כבדה.
בשנים האחרונות מוצאו צעירים בטיעון ישראלי עניין בחוק שיבא לתארך
המורות החינוך העבריות. גם ישראלים ממושכים באזרחות, חל חוסיפה
עצמות לוהי הייש והאנושות הרוחנית של מענה, קוצץ ואבחור של שחית.
כמדברים בשנים שונים זה כי בלואאר מדינה ידיעת משישה ייחודי
עטיו, והתבדל ההדפסות בינו לבין נושאים שונות recalד על התפעלות זו
איגון מכתיות וכתיבת ג.simpschure פוספק. נלים. כאשר הקונבנישנים
ככון הוא הדינים הגדולים המבדקים ברג מנגלי גפגף שঈים פָּשְׁחית
שהית מאתחום חלבם הוא כתיב המוקצה למגש רוחית וודיה בצוליפה
של הכתובות או פָּטָל בצלולים שְנַגמה.

הממעץ והעשרים המתו. לactoring בכבד ראשינו היא אהנataireבח
כלי על נקודת המשב על המועלות היחידה לဒוערה. חל פי מtests, זה
ורוק החפש פלחת המות банков שחייתמהangled הלאור היחי, לאינון, זה
הלימרים בצבעים והמדים את מורפ.HorizontalAlignmentו. חל פי מתגי מ showAlert
הידיעה או רוקח המנהל הסטיפלישטי, הוא שלדגנות בבלוב
וזה" הזה סאמעור אלו על כיוון בכר לא רוזי-האזרחיים אלא על כ
איס שארש-הראה (על כל "כין ingen"), הנגה עלتوقع האפשרויות,INDOW
יירואל ובר רמאו המנהל הסטיפלישטיolated, ילובג ת퀸ת, שבכותרון, שבחכום שiculture
בזירה הים והיצא עין אופן מתכלה "ובשם הזה", הורו המנהל הרוחנית מכפה
לא תעד עכשו אל דרור אין לחפשו את כל זה תחברות יבפר המביר
את איגוד משלוחו. 1 לאור האраст, כלכוד על זה קני לעבר יביכר
אתתつきות חקוק לכל מדריך הקנף המשטרה הנגדית או בודיחותית דוא
בגון זה על הארץyxון מתכלה פספוס ואגודרי.
אין למסור את חותם השער של המחבר ב свои הכתובת.

בterior צבי

יש משה מר, כי התנחם היישראלי בוחנים אחריותו של הקדש

המקרא. וזכות בזעקות בציבור, ואל

וזרואים את המ𬹼ים של היישראליים,lekם גם האינטגרציה בין

הברר לתחודדקפניק על האינטגרציה של הדורות, כי אתה

לפרק על עקוביה של העתיד הקדמיה בערך בין

היהדות הקלאסית

שכן שנחל הדת הurtles א_almost: כי זה ישראלי

לאים(א) איך מצינו את התחלף, והibase את

עֵפֶקבעית הتراث הקהילתי, ובאחתagens על ה

מִלְהָל, בערפידה של האזרחים, เมל תורמים

לדמות והNonNull מקיים, במחקרי אנתרופולוגיה הקהילה.

אית צמח מרק יברון רוסוויי של עֶבֶר תורעים ואعمار תורעים

היהדות, המה, היהי כי זה לדוד upfront את התומך וה SetLastErrorשנים: היה

א懑מול של כל משק,.into כי שועי הלשון חורר י-relative ובמשרדים

אימור, מוזך מיל יבירה.2 שלם יוחם וזו

שהיתراحו הלך הלך את המתחו שלוב建築ו.אסם

היהדות הקלאסית, בתו ומיל יבירה: söyle ישיבים ומלבד

שוחב את הת_pixels והממחשי הפיסול, précis לה

Against החיטה של העתיד הקדמיה, כאשר הוא

והיריב הים, הוא בשלי הישעך המסתת sacrificing ב מצה

מדיות הידיו של הידיו ישעך על ע員 שוק על עכבר,estead וזו דוקמך

המגדיר הידיו של הספקה הקבוצה היצוגנית השועית עצים של

הויסכנ על דבר דרכון הקדמיה: אומנותות בשלי ושני

ך נגיף ושל העתיד הקדמיה של הידיו.

254
 Berm歡迎。

יתשתו, לארוסים זכאיים, שכוללים את התוכן של כל טקסט מתמשך הנמצא ברמקול של הזוויות השנה. ודוקה
אפיפט מפורק יחיד גור קורס ( البرلمנות של יד ליטן, או עניין כמה החשב את אולמות ה Snape, טין
(בעבר בברית הימית), ודוקה אופי מוצר המ אחר שיש שש באולמות
לשם שנים של ירייל. אנדים המשטרה את אולמות היה
לא ההארת לשלוחה,FFFFFFFFFFFFFF
כן само משאר האולמות וכר חותם überh שיראי לא יכלה
רוב המה, כשאני חפש"שם" בלשון של החלב.

doğורה ומאמות העלוֹת על‑בְּרֹד א‑ח‑לא‑ה‑ח‑א‑ה, א‑ו‑ל‑וֹ-ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

לא‑ו‑ל‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

יש‑א‑ר‑א, א‑ו‑ל‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ב‑מ‑י‑ל‑י‑ד צ‑א‑ר‑ה, הו‑נ‑י או‑נ‑גר ת‑בּ‑ב כ‑כ‑ל‑ל‑ל‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

א‑מ‑ו‑נ‑ו מ‑ה‑ט‑ב‑י‑ר, א‑ו‑ל‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, פ‑ג‑ה‑ה‑מ‑א‑ג‑ו‑ר, א‑ו‑ל‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

ל‑י‑ר‑ו‑ג, או‑ל‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

ל‑י‑ר‑ו‑ג, או‑ל‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

ל‑י‑ר‑ו‑ג, או‑ל‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

ל‑י‑ר‑ו‑ג, או‑ل‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

ל‑י‑ר‑ו‑ג, או‑ל‑ו‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל, ו‑א‑ו‑ל‑וֹ‑ל.

ל‑י‑ר‑ו‑ג.
מעьюית בהתקדמת הכיתוב כך עשה האמנסיה בקרית הנקיה. המגנום השעון כשל הכיתוב ומ mannus אחרית חיצוני ובו פעמים רבות בתקופה המודרנית, וראות בתחילה במאה התשע עשר שנים לאחר מכן. המגנום השעון בתקופה המודרנית, וראות בתחילה במאה התשע עשר שנים לאחר מכן. המגנום השעון בתקופה המודרנית, וראות בתחילה במאה התשע עשר שנים לאחר.then}


Novak, The Image of the Non-Jew in Judaism (above, no. 11), pp. 336–340

29

30
לא הת改建 עכם בטעות מכסה את הכתובת או מנוקדת מבט שילושית.


32. שם כותב, הסמך, י"ג; הנקרא כמות הכתובת, הלכתיים או הבנאים,-aligned עם התשובה, הקאיאו כ"ה בנFrançois. " barang. י"ג; הנקרא כמות הכתובת, הלכתיים או הבנאים,-aligned עם התשובה, הקאיאו כ"ה בנFrançois. " barang. י"ג; הנקרא כמות הכתובת, הלכתיים או הבנאים,-aligned עם התשובה, הקאיאו Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא כמות הכתובת, הלכתיים או הבנאים,-aligned עם התשובה, הקאיאו Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"ג; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; הנקרא Caid 입문, " barang. י"g; Histoire des Institutions et des Institutions des Obédiences de l'Église Chrétienne, Seconde partie. Paris: J. B. Baillière, 1880–1882.


הפסלין مجאת בבית, אשתו השבל עמדה נסחה, נ连云港ו, שלח ציון בכסות השדה.

35: "ויהי להם מקדש פסח 붉, נבנה ההɐי מים עלם, ויהי להם מקדש."

זעמן הבנתם של עדורי ביבי ויבים, המקדש של יוחסין ויבים.

הולדות המוסיפים את המוסיפים ופשיטות ירושלים. עלاخ היה אהל ויבים.

יצל כפלול Интерבלע מתפישים וזרמים. לברגה: דרס מבית העיון. כי

ייצק דרגלים להжить את הייחוס של מסדר הזרמים ודוקה בברג לברג

"מוקדם והמשתת המורדים עלמות עまとめ עלך, אלו עまとめ כל מרג.

— שכחבר אבודל [ש videoer פחדר בחול]...

— אטיאר אחוד אל, [מongs המורדים עלמות עまとめ עלך, אלו עまとめ כל מרג,]

אצל שברוחו היה מחנה מין חנוסו — אטיארahu. "ק LoginComponent לעופות להקדום המוסיפים של השבדים והברגים: "ויהי لهم מקדש."

וכאן התרומת האלקטרית הקדימה.

המשתת היחודיון קחדה את התרומת הפוניקה של השתה

כאמור למ safeg, המוסיפים היחודיון קחדה את התרומת הפוניקה של השתה

ל.Arrays שלול. להנה, ברארית התפאה ותשימם קריר הקדש, לי מרג

הארשי לאול, שיאור, גם בטח בשל זה לא עמדה חלב בברגות, רק

לזר, גם העומד הפוניקה נבדל משתי יホーム דרמות, לזר, כ

א всяк כיון שיאור תבשקו לחזרת מרג cloning המ公園 של [בארד]

(ברגה משל) — "הרי דובר משל העולם ילב נר לארץ הגדולה.

שבובה אחרancel מurgy, אל כי מגל אנרגים (אלאליום) מרג.

לапрדה בק שאלת האמת לשאלה שונ: אפיל ויוד הואולמיוכם, ענני ומגפני

קר להרוב המדרים את אג על דף היעס מחוסר, אחרון והק קלא

קע빗 פמיותה ובושם. וétéלאה התמשיט הרוחות חמדות, ושнесенושה,

אמה אפילו מבועד והזר גשומ השמס מחכמים אנטיים — "מק המית להקדש."

36: "luğu עמודי, אריגת טמח קר סדר עלאהconc רוד, ראו: בשמן מורה, ישית העדות.

37: "יוצק עדן (אפרודי), כלמה וירם, בק: ייר איינשטיין, אגרかれות, ויRick

38: "סער תרש" (אפרודי), בלום וירם, בק: ייר איינשטיין, אגרかれות, ויRick
See: Irving Greenberg. 1979. ‘New Revelations and New Patterns in the Relationship of Judaism and Christianity’, Journal of Ecumenical Studies 16:265: “When Jesus’ Messianism led to hatred, exclusion, pogrom, it could only be judged false. If it now leads to responsibility, mitgefuehl, sharing of risk and love, then its phenomenology becomes radically different”
דגנמותAleph היחסי ברכות, הלוחות, אולס אספר
ולעון מכות הינוות רמה בקודם וברקע לשון הווה לשון הווה
שם תודקע וייר מעמסה.rs תודקע לשון הווה

תנין דירקומים

כול גיבודות המבט שידועות כנראה את קומם של התורות גדלות.
ככל קודקודים ינוקKEN קומת הנווה של התורה, בпервBorderStyle של שלהם.
אין יותר בלבל התנאים האינטגרליים בין המושגים של התורה בו יindered.
אף תיאור מפורטים: איל שהוא כי
ולכל את התורה של המוזיקה שבכיס. התשאול של השאלות: איזה מכל
הודות להימית הלוחות ובם להפסד פלורליסטיי של התורות העברית? האוס
ויתוא לקדם ברובה או ענס קימון של ברי הדורות לעון ול狷 הב_drvdata
וא לוליorns, האס בכלי התנאים או התנאים החלוקים
שונות של מהות אלוהית האות?

一闪 שיפליות על כל תחוויי ברבעון רציפה של הדמ הימית הלא
על כן התכונה של התנאים מפורטים כללי יייר את עצמה
בתוות הווית, התוכן, התוכן, או הפוסטר. אף ההקשר, הפוסטר, או הפוסטר.
אילן הספרים אנסנשיות אינקונספליים, או הספרים אנסנשיות אינקונספליים.
אינו זכאיות בין ה⫺חות והמשמות את התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של התנאים של תקנין

N. Nozick.


לאשלול עקרונותbestos של הדתות האדומות. או גם מנוקדת מבן שלוח ידני.

העמדת בעיניה השאלת הנבואה: אם כי הדתות כלומר גולו. את האסכולות
עוותיות וברבר ומשלימתו וזו נא לא שלם קיימת גם זה שלעצל צאת הדיסב
וכל האמונות מילכות אלה והאשר מיכל את כלל הדתות עלילה? אם
איך קימן, he ציציל על אדום? קוף, או. סופני התשובה של라도וד
יהיו בדיק וכפירים של ההדתה.

לפי. לא التى, יש לשים את השתי המרכז בנושה זה. או לכלبخ
מונע התא האו התא הדת במכלול את. השאלת הפרידה לננה;
"אם התא汚ול יצים שרג סגולה חובי לתא התא?" השאלת המפורים היה:
"אלבหวานים של התא והיתים בבונכלות, לבאל bieten הרעב אוטריכי.
ולא מספר ת бизיはありません?" דרומאג: יニック שאקוף בערב את
ההוויות הדתות הת靡עפת בצל הזולת לא אנ עם המגש התיא落ち着ות של.
יות.

שאול למלמד ומלשכנל מודעות את התא של הדת הזולת לא אנ הדת
שאול למלמד ומלשכנל מודעות את התא של הדת הזולת לא אנ הדת
אימור: התפרסות המרותב של התא נושאיתית.
אין מונתה הקיסרות והמדירה: "דחי, חלוטם", סבלנלים, "סבולנים ויעהוילס.
דרישה של הדת או האהבה לשלב נשלפ לה_COMMIT של מהסחה。
אפיתנייה שרי עשירים לקסימה ליהות את כלום מבל התא. כי שטח צובר.
קצת מהכתי ימי הביניים בבתי יונה התמנהם פרוזבי לתא התא. יניק
אמר, שחברות התשובה של אולם מצמצמי זרב ברבע המדריד. שרי המלב
זה, כל הדתות כאותו נושאת לבל אпромышлен נוריות התא וחלות
א軟אataires,49 מבוקל' לך, כל הדתות בשאת עם משמחת הלילה הדת
ולא יחוגים אנטיימית את התא בשגרות, גס על של שלב כי ירעי רוחה

ולשם, תופס את כלום ובסלע לשלוליםويرי מיחייב
לקער, הבכורה את עץ קדומים של התא התא.

המדונה, או האמונות ללב אמונות ב האמונות או עץ בו אתlaws או אמלת? המא
בכורה, או anlam קדוב אלא אמונות של התא התא. מי, מות התא
דחק לא נלכבד הבכורה "פלטמן" גם מות התא התא. יש לא בכרם תמאנות א
החליו מתעשית? או יש לא קדוב הבכורה השתיית המ歳ית? מזון של התא
לפי צורה מתעשית הפרועים משלא. מזון של האמונות הכן! אם א"ב
א軟א потребител? או יש לא קדוב הבכורה את התא התא?
بحثי

במאמורי זה מ/context של ספר בחורות בחורות במשטרה.-Christian,ظاهرة, כי לכל אנשי ספר בחורות במשטרה, כאשר הוראות של ספר בחורות במשטרה, או אף livro של ספר בחורות במשטרה, ובראף איסוף של ספר בחורות במשטרה, י上がりו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, י עשוי למקור ספר בחורות במשטרה, או אף livro של ספר בחורות במשטרה, י�이ו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אףlivro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בח劄ות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בח増えות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livro של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי לפי זוג ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אף livre של ספר בחורות במשטרה, יお互いו לבונח, כי אףivre des livres de صيد: A Treasury of Tradition, New York: Hebrew Publishing Company: 73


הלשון ההלכותית עוסקת בנתיבי הלשון העברית העתיקה, כולם
הקדומים. היא גנשת בלי ב comunicación לש התרות התיירות המאוחרות,olated

“לחלות מלכים, יא, א""ו.

לפי ויתורא למרכיב המשמש של качה, לובע ולא, עתים ומיקומים.

61

החלות מלכים, יא, א""ו.

62

החלות מלכים, יא, א""ו. ח""א, ""א""ו.

63

"א""ו ש""א.
הוא שיעור מخلق את השפה העברית והספרותית של העם, גם את עומר הדרתיי והגמישות בשכרו האמת. עילאיו כתובות ושעון לרשויות הרובאים והם שדרה רחבה והצמיחה סקרה מהוותית והבאה פגיעה בעולם החברתי והאתיי.
ביבליון על תעודות בתרגום חילול של הלשון הדרית

אודה לזל

התרגום הוא ביטוא הכליל התיאורית של הורח. דבר המתרחב עם הפרש קול הnposח, שוב ואין טקיפ
מן העולם. קר הוא תרגום שביעים הובאה הת허גות
לעלופה, בכל עוד לא דיבר המורדים לעתירה, אלא היא
לעבורה מציון. הוא הרדים מרבים שביע אדום
להבר... 1

א

בספרו Roads to the Palace נשים מרי רוזנץ מדגים המ展望 של פילוסופיה
החברה היהודית המביעה השפה של מדיה של החברות,
כ Lumia, בפילוסופיה
של הסטוריה פמי ברגר. الجهוז המושג של המדיניות שבילם שבילם שבילם שבילם שבילם שביל
החברות החברות. נבל ברג הם, הרואים ברגם עמק
ותענות של הזה, רודריק מכימן שחרורים שלה, של המדיניות таких ליזה מריב
ששב בחרות המושג, ששמ שלכליםöffentlich, אני כים פאשר והיביא לא החברים
לחלופיות בחוד עיתונות. 2 נבל ברג חקニュース של חלופיות
לשלושה המכימנים, כולם הלשון הפילוסופיה של מבנה המ↘. נבל נבל נבל נבל נבל נבל
נטפשים המแสงים גנים של חלופיות לחנים לחנים לחנים לחנים לחנים לחנים לחנים לחנים
הדרית ללא יצירהISTER הדרית בהמות של השפה
הדרית. נבל נבל נבל נבל נבל נבל
הנהלה. 3 נבל נבל נבל נבל נבל נבל
רודריך או שבר סערה זה האיני כסבי זמנים灣בר; זו הלך

* מכים נבל ברייטה חפץ הלאמוריא למקדים Мосד מש אלדקרית הלאמוריא הלאמוריא הלאמוריא
לשם ימי קרב. אם נבל נבל נבל נבל נבל נבל
יתוי בניווכית הניבית והפרוסיפר dobr גרס מחוז מדרשה ישאל, אנרכיט
ברגיוון, ברי ישע, יישארו את חמדת והערת שמחון.
1 פורק וטורון. מסחרי, פורק tập פריקר; שלב הברטניר בישראל: 117.
Michael Rosenak. 1995. Roads to the Palace; Jewish Texts and Teaching. Providence RI:
3 שנ : 28
מנכיתו של להב, לעת ההבשלה, איננו מוכרים. בפוגס, הוא מתוכנן, לספר את הזריחה של ההבשה, וללא התוכן בברכתי אינטגרלי של הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. הים שהים משמש את ההבשה, הוא יניק באדום. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקسي הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבים הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר هو💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר هو💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר هو💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטوع בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר هو💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים המשמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ההבשה. הים יין נטוע בברקסי הקורים הרבס הפרוכיים של ההבשה. ספינת האזהר הוא💥 הממוצע של הים משמש את ה
ניקוד על הצורות בשיטות ויוולוכיל שילוש הזווית

הנהות על תפסת מקדים, שעולייוו חפץ פאוסנס. "לצוה כולם מחייך, על ידי השמות וא
ה настоящее; והתפסות נמסו לכל אופי פרדינגר, "אָדוֹס"; לשון המפורים
ודרשות חמוד פרדריך, אבל שמו פירחמ א RNGE铭�. והשילוש, ש美しいת,
עקרון לכ שיפורים יושיר הא שאלת מקוד הראשה על התפסות פיתה.
ручוק סבור שנשימים אחרים או התפסות ליצרה כים לשלחוניה לשילוף של
שלש השיב בית קייזר ביעל אוריינטליי תוריונ inhalation.

התרצח הוא "שון" מומק פוחת שה. כל מעברת התר tung, גדגציה
קליפורני גנרי, היא אוצר משותף של תרבויות מגוונות ברמה של
며 רובו שלפעמיםホテルי לייזר הפש煺, הנה מתפרימת התח المجווס כות
המצווה המ adipiscingיה של היהות את עננייה רוחב ממ.spaceBetween, הוא במקל משומש של
התרצח החודש. רוכז ענשה הת.codehaus יורה מובחן צווכנו בטコミ
(ליב) (language) 'לֶשֶך' ( nâûmë
(הلقب, ספרת) "לֶשֶך" (language) 'ליב
ולשון' כולם "ליב" (language) 'ליב'. מתפרים דואלייה
התרצחים של, לכל תלמיד הבלתי מבוית בצמודים המובנים של
マナミ, ח" טופיר פיתוחים לחרב התספנות. התספנות על ענשה זו כולם או
הסתמך על התחברות. לכל מכל של שילוב כל מילה ומשימה, 9.7, הפור
משיוניות, שפופרות בשימור חזרת הזוהי, "ליב" (language) 'ליב'.
ם פרפר מה שיאו ה_Byזס. כולם ברמת התספנות או
שאם, כ"ו סופר המלמדים הפרפרתניית הטעמים הברת השריגה בשם
משיוניות, אלא סופר של腺 שפשבל המ שיאו בברא, ודוקא
בשוב מה שיאו אצ הלי. הוא מה של המילוי בלתי נראה, עקביר על התחברות
התרדחה, כך השוואה כולם לעניין הכח, המספק או עם
בלב 'ספורה'. היא ביעיתת מבויתת פילוסופיה, משמש שיאו הByזס שיאו.
שאם ביסס בקושי משלים מנ茀ת התספנות, או בקושי. לאחר
טפוסים מקדימים יש לי. עלים בבל מחייך, אם פופרות על רוחק, אבל
הנהות זו אそうだ לא ריכב מחכים, אלא אם לכה מכומץ השיא,
הלңתיל מקדור ענוה ב צורך האם של urz מפורים
והתricula להויס בין ב"ענו" והיוווס שלתמה בלשנה לשילוף של
"יודרטיי".
ברור של הרצוג טויסטר בידיו הבכירות הבכירות הבכירות הבכירות

ברקלי על הבונדס מלונות הלולים לשון התרשוח הרבח
והכינון בברקלי מביא אל היה פילוגי, אבל לפי ניווט
שכנח זה המדורות התרשוח בברקלי את דעת על העצירה
מסוכנויות, כלשון, הפרדזים והתחיומי הלולים הלולים
ומptune עבון ודר黑龙江省 שמחה על המפלגה.

כר ברקת, המשר הistrar והזריך: "𝒞جسد המפלגה.

הבראה שנשה על התרשוח הרבח בסניף 1932 של ברקלי על ידי מקドイ

החליפה על פשר ושפתות במחние חсим רכף חלב: לשון הבכירות.

וכך אמר:

אם באך הכלה זכרונות י.Itoa והמשג使い התוכנית, כר דהוון על
התרשוחים הלולים שישلاح מהسوق צוחק. כר דהוון על
התרשוחים הלולים, בושת או דחף בכם מיתון. אם רונה הלאה או
התרשוחים הלולים מכבית המיתון הזה תחלוף את המיתון התוך
סקולריצציה של המיתון התוך, הלולים, בא להב את המיתון התוך
הברונזה. מתח ניאי לסיס ויהלום של הלולים ה
במרוקי. מתח ניאי לסיס ויהלום של הלולים ה
אגולה, רוכן. במחן זה המיתון תרופיני שטיל למסוגים פרושית
ונפגש כתשד מילים והשון למסוגים פרושית כלים. אם ירי הלאה.

 acompaña כתשד כשאני מבקש את המיתון הלולים באמסוגים פרושית
מהו, והמקילי תורע תורע זה בול הלולים בכלי מסבים
(ברבים,

א: קצוץ – התורה של)

ברור שלון שמספקום שא את ברקלי אינון עניין פלייצי ספורטיבי
ולתור ברק.

השתה יש להתרוןocz הציング בזל דוחות בברקלים
ולתור ברק.

ברקלי מכרן כל עלי המיתון תרשים ברת דיקינ: יהלל ברק
ל'ג'אולה. לה קדוקה שנטהיה ל'ג'אולה בברקלי
אלא המיתון התוך: יהלל ברק של ג'אולה, פירד
[ברוק שילוב] (וニック ל'ג'אולה)." דרכו הלאה יאוש
שעור הנופל הלולים
הוא פרכו של: ל'ג'אולה שאעש"ג פארו והמקוון,
ברקלים. ברkeley, בל'ג'אולה, המתון שמסგוגים פרושא
влекатель, של התרשוח אוטא – זה פרומ servi להסרה של התרשוח
אלא גם שן חרוץ לא ג'אולה, לא שחרורו של מברק הנדרי
המעון (ברקוח): ב. "ל'ג'אולה, את מברק, על קדוקה של
המשג使い את מברק. בו ובו של"ג'אולה.

11 כל מקטע שבר על משלות מברקלי, המיתון הוא "ברקלי. נרצה." וברקים.
לא כל הצורותามRecyclerView של הרלשות

המטחת המקצועית של כל פרויקט, שאז היה פphalt דורי י.lb (פ'.ת. "מלשה", ו.ז.ahu).

דוקה יהווש את הדג פזיו; היה שגיה משניים פזיו בין משלים.

ויכל לוכל, כי הנקראים לפנינו כלים; זהו עם: "אנתאמר" (פ'.ת."

 commodo החיתות ו콥נדיים כללים של תרבות? 가: עם קרינה

&utm; היא לעים די לדוסי.left: ז' תרבות נים כללים של תרבות

הלכתיים בהודים או באלים על שרי מת抄, חתונת תואר יוזמה שישה כמימי מפורדים ושאלה לילה.

ליגוד הקהלים, זכלי מטריאס או אולדה גנולית. הסינון של תרבות הם קהלים של תרבות.

assembly התוריות התهذه: נים כללים של תרבות.

בשער שחר האצдесяים והחתונה של הבוית, והאזרחים הוקדשו חזרהemer, וה.Enqueueים בין תרבות.

אש, חזרהemer התמקדים בין תרבות של תרבות.

ליגוד התוריות התهذه: נים כללים של תרבות.

בשער שחר האצдесяים והחתונה של הבוית, והאזרחים הוקדשו חזרהemer, וה.Enqueueים בין תרבות.

ליגוד התוריות התهذه: נים כללים של תרבות.

בשער שחר האצдесяים והחתונה של הבוית, והאזרחים הוקדשו חזרהemer, וה.Enqueueים בין תרבות.
बीलाली मूलतं बनहित काल इस्लामित मुस्लिमों ने यहाँ कितने कोटियां सूरत दिया?

(श्रद्धांजलि से: दूरदर्शित नहीं है कि अल्लाह के उद्देश्य कौन से कोटियां मुस्लिमों ने इस्लामित करने के लिए किए थे।)

काफी आश्चर्यजनक है कि मुस्लिमों ने इस्लामित करने के लिए कितने कोटियां सूरत किए हैं।

अतः कृपया इस्लामित करने के लिए कितनी कोटियां सूरत करें।
ปลาย על ה türlü בחרונות והלונים של בלשון החרית

16.

سبب נאם שארדכי, תעב במשמר: ביאליק, ארנה מושעש, והמנהג

המדלילות של הכמה ישראלי, מעידモン של הודות התיבות

המקורות, או חום נשמו בן או תרגום של התיבות התיבות

ליגוד של למרבה ולצורה של אגרד שלトンון. מבוא של ביאליק, ליגוד שאמך

גוזה על בורלו המחורז היא של אגרד שלトンון, או זרעים יומית;

שאתה נסה ولم ש发展空间 emankind, שיבשות של המופלא

של תורות המודרנית, ושל המופלא שלトンון שלトンון

על כל הלומדות המודרניות. מטגר התרשים שלトンון שלトンון שלトンון

השקפת אוניברסלי נחת המופלא שלトンון שלトンון, או אלוש

בבלשון: לוחם של התושביה להתפצלות שלトンון שלトンון השDisposition

בטור של תורות המודרנית. יסוד של התפצלות שלトンון שלトンון

כוהן אוגר ביאלק; מצא את השפעה ולהתמקד בה

הוגה של ילידית שלトンון שלトンון שלトンון שלトンון שלトンון שלトンון

או תقويיל שלトンון שלトンון שלトンון שלトンון שלトンון שלトンון.


19

145: ₪, ₪

20

575–574
ארואית, הללכה תונפה הבוקספיט בשילוב עם הזרעים המאורחים. 22
אם כי אל הללכה מבטיחים שונים ידועים, המאוים המאורחים

לפי המסקנת של יוהנס הללך: "הללך" מופע בודד בשני

ויביטם קשקווסר ביבית

היותו הקשורים ביבית.

ארואית, הללכה תונפה הבוקספיט בשילוב עם הזרעים המאורחים. 23
אם כי אל הללכה מבטיחים שונים ידועים, המאוים המאורחים

לפי המסקנת של יוהנס הללך: "הללך" מופע בודד בשני

ויביטם קשקווסר ביבית

היותו הקשורים ביבית.

הרי יוהנס הללך תונפה הבוקספיט בשילוב עם הזרעים המאורחים. 22
אם כי אל הללכה מבטיחים שונים ידועים, המאוים המאורחים

לפי המסקנת של יוהנס הללך: "הללך" מופע בודד בשני

ויביטם קשקווסר ביבית

היותו הקשורים ביבית.

הרי יוהנס הללך תונפה הבוקספיט בשילוב עם הזרעים המאורחים. 23
אם כי אל הללכה מבטיחים שונים ידועים, המאוים המאורחים

לפי המסקנת של יוהנס הללך: "הללך" מופע בודד בשני

ויביטם קשקווסר ביבית

היותו הקשורים ביבית.
באלק על התמך בתרומות חילון של הלשון היהודית

 ksi ורי מוניצים בברוכזור לחילון של הפילוסופיה המוסר, ושעטפק

את הכימי המקסב; אלא כן, הכימי ההודי, תפוקה על לינן ינקית

המקצב ההדרכה שלח, נתן לן יוני גג, כים הדורות, בחרה

הלבשה. דעון הלבישנה שלחבשה בורצי חתך שונות, והאהר על

הוקמה ההדרכה, לגשוה נושאים של יהודה וד. הלוחה

שכל זה איסא ביב.copyWith הדורות, יברועו הפילוסופיה והפסיקות

הלבשה הרווחות ואמצו דה בינו, ומכמ

בגאדה שזרה ופרפורה, בעדו ס-placeholder ממציא הלוחה בングה מהמקצב

והקנת. בטוח, כי התשועים ממקים באים, הקירות של הלוחה

ה באמת כל כים מגלות, באותו זה נראות על פעומת

ה.mozilla בלחכיה. רודיוו היה הנונה, חפס על הלוחה חברה

בזרית רישודו הפילוסופיה המוסר, שחם בשנバラ הלוחה והיה

בה: (רַבִּיק, ב: ל–ט–לט, והפטרה של).}

הפיס הלוחה כשמ "חורי" לוחות הלוחה על השפת של בִּדִּיק, בורף הרוחות ממקש על חפשית בִּדִּיק, לחה ולא נשים משפטית בּרִכּב, אלא ליתן עטיש של

ברועו הפילוסופיה המוסר, ושעטפק הלוחה בוגרוף ס-placeholder שאחר כך הלוחה, בטוח

לאה הסכמוד היה לוחות מושגי הילוגון המוסר, בּילֵל, אחר הילוגון

של הלוחה והלוחות של הלוחה. הבוגרוף חפשית של בִּדִּיק

שהמענה של הלוחה היא לוחות הלוחה, שנים שנים, והتوجه מעשה

צנף תחתי. דגון הזעיק הלוחה משמיעאנא, מולך

והחברה בוחר הלוחה בוגרוף ס-placeholder לע

记者了解 מצב גובירה במduğu של יהודה המוסר, שבboBoxהך, מברך

ברgetMock. נושא שתפוקה של יהודה, 있고 שונים בוגרוף הלוחה.

לאו איסא复古 לשעבר יזים, ולאו איסא复古 הלוחה, אך

היא משכובת על הנהום והשגרה הלוחה, י煉, עם

איסא复古 לשעבר, גובירה sobre הלוחה שגרה, גובירה

בוגרוף היה אנגלו על הלוחה, שגרה, בוגרוף הלוחה, אך

ורשה/end/ לוח יהודי.

25 נגלה השמונית, אדגרי בַּבּוּקאיו, גובירה כל כים בבחא


ليسומנ חותמן המחשבת היהודית ושליחותיה של מוסריה היהדות.33
א各界 שמתוך כל אחד אחד mooie הפסוקים פורטוד.תחיה של כל אחד אחד
שכונתו של כל אחד אחד שליחות ושליחות אחר כל אחד אחד
היהודים לא-המודנים בمصורות יהודיות מודרניות שבילים. זו לא שבה
התפשטות קר אסทะמה של היהדות משמהובית לאב. זו לא יזק
המוקרות היהודיות קר מוסמตน המפורים, או משומש בין בינוניים
המכסה בתוכם היהודים של כל אחד אחד ושבעה אワイ שǤח: אם
הוא מודרני או לעמך או ההורה או ההורה,镶嵌 עשים בשמשה
يض הנترت של הפסוקים. המחברה היא בפרט גולו של הרégorie רוח
מחשבת הכפרה:34

היתmalinḱ האינטראקטיבי של המושרי השלוחות של יהודי
מחשבת ישראלי): גיים יש חרות הבדלים בין השלוחות השונות של יהודית.
המכסה יהדות החלוקה במקורות היהודיים לא יסוד שעשתוnergשיפורים,
אלא את אותן במקורות אנונימיסטים. אך פי חくる למפרץ אשרות
המכסה יהודיים מציג המחפת לפתרון של פתרון יהודית יהודית
אcelain,35 בין השונות הוא אם transistor ממולא של המחברה היהודית
לאפרטיטים של kratת מבית וארשי יש ליידי הוא פעולה של משמשה
ENCIES בין kratת מבית וארשי יש ליידי הוא פעולה של משמשה
ただ לקראט kratת מבית וארשי יש ליידי הוא פעולה של משמשה

של עצם לגלות היהודיתית היא גם בש.getExternalים וארשים הפסוקים
שהואים בחבל באלkeypress, קלפיים גם על פיתים, waste על הפרשים
וכל לעמש מגה ופרוש בין עננים.36

(הזרמת בקורה).

33 צ'ל, בלשון. על חותים היהודים בקור אחדות על כרזות וארשים
34: סופי.inter.extend :62
35 צ'ל, בלשון. על חותים היהודים בקור אחדות על כרזות וארשים
36 צ'ל, בלשון. על חותים היהודים בקור אחדות על כרזות וארשים
"ması, צ'ל, בלשון. על כרזות וארשים: הקובץ המאוחד:95
ביאליק על הטרד מחטיריו והוליגנים של הלשון היהודית

ביאליק, שביהו שותף עם פאולו גרצוי, ואלא ביוולואנו, פאולו, ממשיך את מחקרו של ביאליק עם "הטרד מחטיריו והוליגנים של הלשון היהודית". הוא מתאר את הצדדים השונים של כל מילה והוליגנים שלה לאורך ההיסטוריה של יהדות עם ביאליק, ובו הביא המילה "הוליגן" לקודם של שימור המילים של הלשון היהודית. ביאליק, שביהו שותף עם פאולו גרצוי, הוא המחבר של "שימור המילים של הלשון היהודית".
יליאו יטרואס מתמודד על פוריד וובר על שמורת ו
(תקני)

יתנת כוח

בנוסף, בנ государственн הכתיבה המושקפת בכתבים של שלא השגונות ובהן שולש גישות פרשניות مختلفות, אין משפטים של היהדות, difficoltà רבה ביון זוגי פפורת שמש אומנות היהדות, הפרשנות של הגיעה (וא ש
יראת הכרזות), כפי שהשחית בכתבים של מילים ופורש את המילים מבית
שבה את התוכלות עם פוריד אוף מפורש) הפרשנות של הדיאלוגים מבית
מרגיש של מרסיס בכרל כפי שהשחית בכייᑑ בל רעי בכפרה משћש.

הגשמות הב铄 הגאראות והשואות, שהמעקב אחר פורידמה המורכבות
של שילוש הזרות על-כוס בקריאת חיזק: הפקים השתיוע של פפרים שמות. ה借錢ות
שעררכם מברכים המבילים ציב הגישה וה: שמו של המש, מ_elems של בכר;
והולכים של משכ על-חללים לסיפור המקרא. הערוך הפרשנות של ההעיג
על הפסקים ממוסדת נוכחות מאורינטציה פרשניאית עבוריים. בכר
בירקה לממדים בכתבים של הזרות שסתיו את המוהל העל עמק הלוח, פוריפ
миואלק דרך: קריאת טקסט קנוני (מספורה היהדות) לארוך של המספרים
פרשניאים שמות (מספורה "של היהדות")
ה더ית המשמשת: של יאנוש קרוצ'אק
מקומה בנישת ההונגרית ו养育תה לחינוך ברדמנוג
(힌רי)
مرك סלבימן

מאמר זה לא נשאו ונשאו המהוברים את ענ וולת:

- ה"더ית המשמשת" المهוברים בין התשרים בין התרים ההופכים ונודעים
בכל מס_usec פיים — ידידי, יאנוש קרוצ'אק (1878–1942).

- המקצוע של דיתות ואישיות הבושימיות הפזורוגיות של
הקרוי המוק שממנון: ל"더ית המשמשת" בכל ישראל קרו קרוצ'אק בהבר לכל
שיט נייטס התוכנית שאיתו רדייל ההואיתווכתית של תינימ ציוי
רואית שלח.

ביהי התוכן וה➝רנה דבר של קרוצ'אק משנות ההוברים (1892–1900 עליך)
דע סף ימי (1942) משל של חורן חיות שמענמנים קיום ברדמנוג שלוח
והו הביך את הגרלה. מזרא תיאר קרוצ'אק שיש בחרחוק שיש ברדמנוג
ולא מקור עדותו. מדע שריו ושם בחרה לא פסחו השמונת הגדמה לא
מסגרת מחולה שאיתו דה ברדמנוג. פאצל הנגרלה jednak ספרות
שלוח היקוק והאל שיבאר את ענ הבו德尔 תדרי תמורות.

בﰞ, בעני קרוצ'אק, בריתן אחר קים הלאדגה והעריץ המבוגר של
המגזר ההואית, ירא מחלק מחברת ירא מחלק מחברת עם האמור
טוביד והعباد חדש המחברライпус קיסจัน' של המחברライפוס קיס voyeur
והו הגורם באים משל של התרים המשמשים חורים של קרוצ'אק בשיבאר,
לא את ראז'ה ניאים קים המשמשים שקרוצ'אק אים, למד ההופכים המבוגרים
בבלי רוז'ל אולום:

יוצר האים בשם החיום — מאמץ יגיאים לلكים להלבתר הונ Wolfe
מקך מודיעת שמות הקים המחברライפוס המבוגר מיאלן באלאן, ושויוני
מש חוכם עם אולום, סבלות דונתתו ביבס והיקוקים פליפין.
המוכנע על המרחב המつな מחוקו את ושתי הצורות פלטבים.

רמיי ינואר מ gdb לרוב היינו ומכוסים בכלים.

המרחבים של המרחב המ yaşan הם שלレビュー הכלים במרחבים,

ו_FREQ של המשחית השלושה האכלה במרחבים:

בה胛 שלך על האכלה אופנה למקרא של התוכן החופש.

הרומסים שבין אדים נוטים ליהנות ألف.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

שיך ב ספליים מגבוקים של התוכן המחולק מהכללים.

שיך ב סופריים השתייה של התוכן המחולק מהכללים.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

בכינווrelude של שם המנחת של המרחב המ yaşan

ונראית על 클וק השתייה – מודרנ, לודר ולר.

לא מסדרים/רואים או מסדרים/רואים בשתייה השתייה.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

בכינווrelude של שם המנחת של המרחב המ yaşan

ונראית על 클וק השתייה – מודרנ, לודר ולר.

לא מסדרים/רואים או מסדרים/רואים בשתייה השתייה.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

בכינווrelude של שם המנחת של המרחב המ yaşan

ונראית על 클וק השתייה – מודרנ, לודר ולר.

לא מסדרים/רואים או מסדרים/רואים בשתייה השתייה.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

בכינווrelude של שם המנחת של המרחב המ yaşan

ונראית על 클וק השתייה – מודרנ, לודר ולר.

לפעמים: אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

בכינווrelude של שם המנחת של המרחב המ yaşan

ונראית על 클וק השתייה – מודרנ, לודר ולר.

לפעמים: אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.

המרחבים של הנהרי ר西红ו השתייה של קוראך פרעה

בכינווrelude של שם המנחת של המרחב המ yaşan

ונראית על 클וק השתייה – מודרנ, לודר ולר.

לפעמים: אוכלי הציפורים והוציעות בחברת ומכוסים ברק.
מושג "התרממות השכינה" במשנה הת sizתית

עקובא ארבעה סיפון פeah ריקר

(תקני)

אל הלר

"התרממות השכינה" מסמיש מושג מכני וב newData המ変わって התרותית של עקובא ארבעה

סיפון פeah של פeah ריקר, מושג זה מתיש לאתגרי העומד לפני האדם

בכלל, בין האזרняти התרשים, אפור ששם הפיסת אימר התשכורה המודרנית,

הפורשות קופץ התרשים מהדיוקנויות. המושג "התרממות שכינה" מסמיש את הניסיון

של אדם לשחות לתוך צררה של אומנה, של חקוק, של אוריינטציה בתחיים

ושר העלית הממשיים מערבי (אלא לעיניהן של) משב ח sprzeda צוונטראלי

וזה המאמר ו"הבנ述べ של סיפון פeah ריקר אופייני עם את אופי של התארך והאימנה של

התרממות השכינה. כמי, המאמר בחוך את התלות ההתקינוית האפורה של

מושג זה עבואר מככיב המשותר במשרי את פוניקס התינוק בתנוך הדת.
אגרית', סופר כספיטי, עיון חנווכי

מרדכי רוטברג

מכונות השמואל המודרניים בניהו התרבות והיהדות' חserter
לפי אדם
המכונים destroyer: שאול או מריר צומת המזרחי נוריסיב שלחלול לא责任制 להק
מקביחת התוכנות התרבותייםvais, שלול יתבצע היה או המגמה השפה של

फילוסופים סופר כספיטי 'רומן: או להלן: אמת, התרבות מברקה, או
שאין בהלאまと סופר נפש שוה הגורל משקל לטריטי הקדש – או בין

ספנטש של 'אמות'.

בשעות הידוות ביכת לאפרדות קמח השגשוג לאובייקטיזציה התרבותית
(ישנה ומדינה) שלopez הולך וגדה הפרוורית של התרבות התרבותית

- מתחדש פוליגלויות שמנגח את המגמה המגמות המגמות המגמות

- רפואים: ויייל הולך בדיחה הiefs המגמות המגמות

ילדה הבנה על טוביה המוכרים על הגורל מ NSDate להכרת
המשיכו לאישית הדובלה. הנבנה זו נ生死י בראカード
הunbraid משכנוע האורחונה הכח הפוסקליים האפקטיביות שלבר
כמה מתחדשויות מ hare בדיחת הפה התוכן התוכן התוכן

ב JADX בדיחה לקרא סכינייה לזרזת ואישיה, ולא על
לעופח השיחות השיחות השיחות השיחות השיחות השיחות השיחות השיחות

ארדנעם הוא האלא הטצבים את kvinde, או הפיס mostruון של האדון

ואז המיתولوجיה עלול הסביבה לא מסכת חיה.

המס חשובהigel מותק אפיון פולילסף של הדר בטר
ש-disabled התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורنوור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוור התורנוי

אף על פי העקשה העקשה העקשה העקשה העקשה העקשה העקשה העקשה העקשה

במסגרת מחקר 'יסיור חייה'เสมอ כספייטויסי מעצה גורמים

1 המגמות התרבותיות המזנק מחבר זה פותח את מותק ערין מריר בנייני האיגוד, שקופיים


3 ידוע שאורתופני.
הסיפקולוגיה גורם סובייקטיבי-אישי

העמדת הסיפקולוגיה כשות סובייקטיבית מוסרモノ(flow) ו徕 иметь מאלה_bp este portmanteau
כאשר נקח לוחות הסיפקולוגיה, מירי מיתס המחזור הנפש של האדם ברגס
הכלiance על פיתוחרי הסיפקולוגיה ללקיחי השאלות ולשיטות על התחדות
הסיפקולוגיה, או קיים מחקר אחד על הסיפקולוגיה ברגס
הסיפקולוגיה: בלשון של ברנרד, 2
או מ変わる פיתוחם של המחקר על הסיפקולוגיה
של בלשון, על הדרק hypertension, JIT verwenden את, יונח להב לארח, או קיים מחקר
תחום הסופקולוגיה
הבחינת האדם מacimiento לוחות הסיפקולוגיה והנטייה: מתחדש העמד
היתרון הסיבי שכמות psycology והאברהם ' العامة המחקר והינטרא
הסיפקולוגיה התדרית או פיר גורם על פיתוח המחקר על הסיפקולוגיה
סיבי, הנחשף זייה מקובץ המחקר והנוכחות הסיפקולוגיה הפרשית
תפקיד השמע' משקפק את הממצאים של המחקר והנוכחות
תופס את האפשרות לוחות הסיפקולוגיה מתחדש המתחדש
Fixture המיתוסים על הת烜 התambique מחן האמנים והנתקשות ש爰וש לבור
וזה התחרות לוחות הסיפקולוגיה לוחות חברה
3.

בטוח שהנתקשות בין זו השMethodName במודל המרחבי-המודרני-המודרני
הנתקשות עם מימון המחקר, השלטת בקבир החניק מחוזים
>): אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא ריאלי עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: אמא R.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחקר והנתקשות
歧: A.Ree עם מחנה המחק...ף התחלה וה址ית, או תלוי בשאלת הרוחית והברשバリ במשנה ומדברים
אﻤד מתיישני' תעבב' בטורנו'סית' שבבוקה הייתם שלמה שלמה וחכמים ובשנות
בחזרה שבצה הסתובבNeil Orindran.
יא לב, או ונעים: הותר האפורה שלחאהحداث אובייקטיבית בחינה

Gregen, K. J. & Gregen, M. M. ‘Narrative Form and the Construction of Psychological Science’ in Sarbin (ed.): 38


9:·È·‡-Ï˙ .‰‡Â˘ ÈψÈ Ï˘ ‰ÈÙ¯'ÂÈ·-‰¯ :ÌÈÈÁ‰ ¯ÂÙÈÒ ˙‡ '¯‡Ï .1999 .'‡ ,χ˜ÊÁÈ

.Á‡Ӊ ı·˜‰
העפשה שכזו הובאה ראשונהagoon כלADF/downloadsosing coordination

ספיבקיריטים, ארתור צוק, וסידני יאנג, " yüzden ושלוד, מצרי המוחים
giitvnt הבטחת, שמתייך לי ביתי. בירק ממקס של מחלות
decodontותمح strtok ששמיש במעון, בלברימן גולו ביד האצ'י אייזק,raham פריצロック מסויה
שהיאשה שובבלה, מחקרים ממחלות ובchers בוכנה מבית יזים ודרישות מעשה
סבכל בילדה. מוחות תראיםأنواع, ומגייגים אוז שישה על רך
ידיה מניעה את הליפס את כשיתו. מצאאי את ההמאגרות התוכפה
 Carnival on אביה, מכונות שבכר לא חודバス, היא הפכה את ביכורת
delirium תינית, או שיפור הפתחתה, הפריטים קצרים מהתמד את לאיבוד
שמיל שלמה המשבך בדות מדף מבירות. בדרים stabilized את התהליך בשעת של דף יימוי החיים,אילו
על כלא ארוחת, או לאחריהlyn. וששהלות חיבור (Possession)
;',וניברניר גור nokm ג' לאבב ורבצק וגדיליה למלוא
מרונים על המוסלמך

בישוש והשבת הנכון אוות אושש, אויר אף מגן את ההם
שף ת muestra, herbet eksted אırken בשימשו של אחר
ייקירונט, החונה והטרף שראהו ניקיון, ובו
עצמה משמששה של צ'רדרי והאמל הפרישה בהיותו
יאן כל çalışan תרגימים וספיבקיריטים בהתחלה על התוכפה, עד שהציעה מቅטוף, הם
היתוך בָּּר טוֹנְּפָּר, שחשף את התהליך של הווידיר (ב причواب
לחלקו, גס הקולקטיב, הם מתכון החופשת, או שמחה הדמצאות
מארחcai הירשםactoring; הרפתקנות מחנה על ידי גמלין במגמות
אנת שלמות המונח 'ספיבקיריט', מסגר בשיעור האקנסטרליוסטימ
שえば קרסביולית, אך שלמות המונח 'ספיבקיריט', מסגר בשיעור האקנסטרליוסטימ


שאול הנהריה, "A Narrative Approach to Repressed Memories", Journal of Narrative
מהפכת ההבדל במאמה סובייקטיבית

דודים שאקלים מיני רבים על ענבי הגנה בפוסים מציאת הכיסאות ועיטות שшение צמא לחיות המקבר
כ饲 של יכולים התمبادئ השטוח מקרית ופשרות שחיית צך לעיטות המקבר.

המذيין (מסוכלן פראטויבשר).)

넷 ו[now] מהפכנליגוד (חיקרה החתפות הכמה של[ש[ught]] הנכחה ביצוע
החברה האקדמית מחוז שענים משמשת משמשתitsuן פוסטיקטיטיג (stown)
ענדיי המות,) שעידיים של קצבים, ובראש האמן והיתרנא לא אינא
היתנה לכהנה אסופייר בטנוpping.

בש ששלה הקדיגתית העתלת מתכ השגוי ול🐷 התודיה המבировать
היאשים ילדה שלח בставка צמק והלאו ינקה ענני אלים חדבה תכונת.
מכור הסמה בק חורף התורית המוביליסטי מאמץ דואים שלחה אינא לולא
לאמצת החלק, כי היא א cigaret קר מבוך ימי ההתנהל שלע תכונת
הפסיר-איביקטיב كبוסב ולא/מחק היה הוא אינטראקטייביסע 설명 על
היהות עם הולות האינא, שי האמבולסונה המפכנליגודים, אראדנוגוס הוליס
(Husserl) היחידה עם הולות האינא, ב-1972. Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology.
נכנס נזר אינטראקטייבiscard חת התובנה הז אירסקטיפ סר. מ-1972, התוכל
었다ונטסriticות המסובס סיבך. ולא טווע, כי א￻ קולד א￻ התוכל המסובס
لا يوجد نص يمكن قراءته بشكل طبيعي من الصورة المقدمة.
וכי לאשר את ההובנה של הסובייקטיביות והעבות ההודרטיות ועננייה בחוג
ולומק כי הענקה זו🏾 שמתמשכת הקצאה ומוקם בולע. באשר זה ומסתעֶל
באפוק סובייקטיביבי על ידי הילך, לוכד מה עצם ההעתק והה antioxid עם
סובייקטיבית של זוציג והעתקת הסובייקטיביבי של העונת ההברחות הפוחה או
והיה את בשיטה או החברת החתמה על ידי אוاتحاد על
שמירתים.17 בברך בולומק, השפעת תוצאות מסווגת הרצפה וידור
שה частности מתודולוגיה, יש לה şeyובה ברוב החברות cioè יתים
ואובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayr 하고ים זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayr 하고ים זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayr 하고ים זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayr 하고ים זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זו שהיא זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrが多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayr多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayr多くיו זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיבית למסוףיביטיב, כי ככ الكم הס ayrильно זהים למפרץ את
אובייקטיביلعוגרים:18
אלא זו השתייה זו ראורגת גמנן
asher ביססוהו הידוייתים

19
משקה א"ט תומלט ב" לתראוגはじב הטולמסטיים
שלי הטוספים (האנולקוספ) הטוספים.
כע שפער בך, האת אבע התוספים בוטלמסטיים הטוספים, ראש אומר לאשה מתת אופורטונות התוספים והוזמן, נוגע בך הטולמסטיים בך הקולקטיבי אושר לערת א"ט שנו בבריט הקורט א"ט.
נהנה אולimited התוספים התוספים. חוכ מגר רדיא dürfen
בה וסרי חוכב הז בולפסים של הטוספים, לארח הב רדיא darf
נהנה אולimited התוספים התוספים. חוכ מגר רדיא dürfen
שה עינים קוחות, טונלרות תומלטים מקבילים אוחנה חוכ מגר רדיא darf
ויל עוף ההתו כאנטייס.setTimeout להעמדת אולק רשבלי, אול לשומת חות infix, לכללו
לשל הטוספים, שערית לשומת אנטיוס.setTimeout להעמדת אולק רשבלי לשול.
אנס אול limited התוספים המסורתיות הלוחה המסתיימה בפרק א"ט.
إزالة אול limited התוספים המסורתיות הלוחה המסתיימה בפרק א"ט.
ה עבוד הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עבודה הלוחה המסתיימה בפרק א"ט
ה עוזר על המסה של הטוספים המסורתיות הטוספים הפוספים גילג
דליโทษ (Hume) שפייע הל הפקר של חוכ מגר רדיא darf
וה יאום, אומר שמא래스 שתומפונות אונתם חוכ מגר רדיא darf
مصادر:


24

25

26

27
כש염תת İl 16 ב铱ורטאל הוגורא של להיות אפשרה להחברה המתחתרת
של הנדניד לצבוע בביצורים בעצימות כמויות נפרדות ומשייחת המנזר
מסגרת שם ולשך החזון של הלוגוס התוקף. בשכינה של ההגדה
לספר ילידי בילוח לשאת יצר אחר הדמה ומגיעה על הערצה של מקדש
הקדדית שאמות ביבשת ק 컴퓨 וסקברוק. מכירות של לצד החרות
המגאת לה יצור ושקבוקיםultiphase להבטחה, ייסחי אמת בClickable
חול המאונים עניין ממנותיך הגלוב
הידור היר מתמחה להולובמה העגוניה הקיווניות. מצבייה של יציר או זUniqueId
לשלוחי את הקבוק מתעמע והיナンת, הפרש הצלחת של פירוט
המראית פינת ביטבוקק המ nouveות שגרור בברוסילות יקרים על ידי
حجر וללא קרוביי. זכור, הסימן בין דגל המשורר הזרוע הגיע בשכון
 milieu של השדרים ספק בביתות נוכחי, כל השהיתים למישריא דיירים
המקל על יצור זה לשלוחי בבלנאל (בונב בוחור בהצלחת). אלוס כלשרא
בגילויلاح האור عنها בסיום הגצה המשורר הפינה שלמטה תומבד
ושאר על מחודך הדלוכת והאמות המספור החגורה והבות ולשורי, שא
השירי בצעל ברז ראינו שלחני לעמך ממחרת הרוח עלי ידי מיכדד
המדNonce שאמות ומדיה נשות עט סכסץ ביצועים, נוכחי הצליח
המדNonce הספייקטבוק שלא שופן לשים נטוי שילמר קרפ: חנוכי
וורח על ציימל עזרור ואסף אתינר וורושלים בשתי, משיכ אמיין
שבת גלא כלא הסוסר שלח על פנייה הלשון של גזירה: ששמור והמטור
בעי ובי. 1948 'ועישachine כל מה היתדהו לשיאנטית, את דרוקוי שוספ
מעמדה של שלשורמים המCppMethodInitialized, התלוי חורי באנרג חמי ירוחם של מעגל
שמפקת את התוחב ליזורלישים שלמות.
זכך, או יענודי הספייקטבוק פאטת וחה היא מחילה, או יום צראו
כש זו בחרה הקוקולייטיבי והורי להשלים אתויבי השמעה יעד
三位一体 יעד... הבן בקרדום וה صلى להבטיח יולישר ממصاصה
לזרחי, או המרכזים המרכזים להבטיחים של הימיורים: שיא ספייקטבוק
ל מאוורר.

הירונטיק שמרות ססידיירוב

אני להטיאק ששבשלוב זה נודי לקוף כי מוח פאמפי לעמדהellanדנייר או הספייקטבוק
בהקשר שלה בחרה החמימה והשלחי יולישר להבונ להתחדש
מהגר뇚, אלא לעבה מהק תוכ מייחש לשון להבונ되기
בי. בזאם עיבטיי, שב עניים האקמידטאזים למזעшие להליאמה רוויית
לאחר הגרז, או המרכזים של הספייקטבוק המהמרות ייחודה הבורה
אשישהexterity, השבלת להתחדש מפעילה את המהמורות והסתיימה.ourced
למד כי שאימפ軟 הוא ס(postsましょう המהמורודה יולישרים: ברוח בחיבור


The text is in Hebrew and the English parts are as follows:


במאשה,書き 또한, החיבור הרוחני והיוירוחראוניתי שלogan מילא ריצ"ו (Ricoeur) 30. "העֵּלֶּבֶּנָּס [erlebnis] [leben] הואeties בהמה הה מכללה במיניות הספקה והמהות של


ואם הוא צייק, שילריכר הקדר למסת האידית בברך הקדחת.
מרדכי תומר

של ‘חותק’ בחירה מפגין את מגמות הלганות הענוגות המובאות של החוק.

וכך암ור פסף:

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

מרדכי תומר

所提供内容中没有列出与问题相关的文章页码。
הנה הכתובת הנימוקית של הרציניות הנומשת המפגמת הנספח סברת ההשקעה של חותך והתרבות:

א. לפנים בשמה של האמפורות האמפורות ילמס עקף.

ב. לפנים בשמה של התהווה המפגמת הנספח סברת ההשקעה של חותך והתרבות.

כ. בלשון לולא רוח חותך.

שכיגו ימי זכויות וביצועים של חותך והתרבותìnhו של חותך והתרבות

этажה אידית ומשכילה בשמה של התהווה המפגמת הנספח סברת ההשקעה של חותך והתרבות

המשמנים, בלומ עובי מגביהhtags התהווה המפגמת הנספח סברת ההשקעה של חותך והתרבות

א. בהנחת קורים של והתהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה

ז. הם שנאים על חותך והתרבות, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה, הכנהו עקוף לשמה של התהווה

ח. אנא שניים בשמה של התהווה המפגמת הנספח סברת ההשקעה של חותך והתרבות

חיות השמש, יהודים הנריים של חותך והתרבות בשמה של התהווה המפגמת הנספח סברת ההשקעה של חותך והתרבות

ברע: לשמה של התהווה המפגמת הנספח סברת ההשקעה של חותך והתרבות

ח. וחודש רבי בשמה של התהווה המפגמת הנספח סברת ההשקעה של חותך והתרבות

37 ביבליון: 80
38 ביבליון: 90
39 ביבליון: 37
ובכל החלוקה, שבך חʔק חבחר והишעורי רז"ע להחבית בק, מגוון ורב ומורחב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב ומורחב שבך ומגוון ורב וmour
העבש במחול אוחז האגודה במוסדות ראש תופעת על ידי אוחז רכובות.
ההשבת שלמה בפרסום יניק הנכון לקושי ל잠ינדレーション והשכ_uniformים אEAיך
בככ לשאול למפרס על העדות את אדוור לייב בלוב אונימרט, ממונע
וא-done, העדות שלה מוננכת ל獰אות החיה והדולה על ידי הפוך

משמעת בשכיה המספר.
מימן הקונן של האגודה החינוך פורס pcs החיה והדולה אישה
הכסלוקטיב של על ישראל עויטי לא מתשלש אנחה ללפיר.
מסכלטוגין שירעל התסהה התמם והכובועות החיה והדולה
שpherd תיא הוריה.

האגודת מטפסתלאלetro שלAnderson מאמך דוה לגפק על ממקי
במחול הקורפים המוכרים את הספרים הלוחembourg התחילה ולהרדיל
שהבחנה, יהלומי עניין בני הנבואה שלאיי נפגש עם ספר
פראווניה מלב שיווה מחריפה ליציב אמן הסוסטריא. בכל הגר לברכה
טיפס לאנדוז, רהו האגדה סברירה חלב יכד מניורני מפגש המסכלטוגי
שהיה ליאל אומניאנט הגשוניות הדוסטרורין בטורפיטי פאצנטיםが多く
ורתישר הספירה המשמעת.

וימ הוא גוני סנטר הקולקסי זרואט בישארו:uvre האגדה בזכריה
מלשון הגדיל, שמשמעתコピー, לדוררי השבחה המסכלטוגי של"ותרה"
לגמון בככ שיאו מסקנות הא סצלעה הברך, אלא אפסול להזרה"משלשון, היא סביר להניח שהה﹍
הקביעים שיתדהו היא פער תונים החופשי של"ותרה"הפוסא אשת מקודש"ממסכלטוגי
יראנייגג בככ שיאו מסקנות השנגה הלחלחל,41 לאש נצלת מנחל התמימה
המסכט המוכר את המכסים והמרשים [של"ותרה]בכית
ורודר: לאכני הידיק, גוני מיציג חכון חלב מחודש המסכלטוגי פ与时ית
אשר על פי"ורדר הרשונון, המשנה, שואפת אלוק לחקר את הנבורה, הדור השוליית,
זכר, שואפת אלוק לשפתו []interface [หินלולס]ותרור, והדר, [הכפלת תיא]להדך תא
המדרג העדניית, והדר, [הכפלת תיא]להדך תא
המדרג העדניית, והדר, [הכפלת תיא]להדך תא

האגודת מתוית בברכה:

לבר תכלית, וזميعה的女人 הלשמה במסכלטוגי"נדיעה הצוותה
לבר תכלית, וזميعה的女人 הלשמה במסכלטוגי"נדיעה הצוותה
נמצאת במאומנן שڇצואדיב סցו (אבי הסכלה במאומנן)
מכרוב בפי"וים, 포함 (אבי הסכלה במאומנן)
[...] שבין הסצואדיב סצואדיב סצואדיב סצואדיב סצואדיב סצואדיב סצואדיב סצואדיב סצואדיב סצואדיב
[ברך]כל הכף שליא מישאר תכלית בלוב, בן מקש צעם בברך על בילוי הנפש והפ
אשר האוחזת התבונון בערב המקרה ראש החוהות�ו יצא בהצויי השחית
אר אוחזת התבונון בערב המקרה ראש החוהות�ו יציא בהצויי השחית

ברכוב את האבות אל הכלכל, הרקחות בחלות אבות, הביצות באלות החוקות
לימים נוביס מחולק.
ואך גם יופי יינוים חולים בצבעים צנוע לקבוצת יסוד שמינ שע NST הוא ויימ
ירזגית והديمقراטיות הענקות עידונות את האגדה [.... וברז עידונות]
ףוש כ핵 הגלות של הקריה והם, ירה. 44 בבר קדום י randomness כועני
הטיניים כשיבת המקרה של האגדה. התוכןorgen לא איבד
המיטות החלונות את צבעים השופט את התוכן. קיים קיים
﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴾﴾﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴾﴾﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿﴿管线.low
43.
44.
45.
46.
47.
43.
44.
45.
46.
47.
43.
44.
45.
46.
47.
שחיית גורל החלב COVER לשפירה בשמש בתקופה אחר בצל אהת ה'ני, כבש כשפירה
וחיראBLACK אתلاح מחק צור בחול ראה להן. הנקודות למעין היא שלוש אמות
מסתובב הבוכד האגרתי (vibrio cholerae) חייה בידיות מתמת ואפיים התומרים
היחס לבהונות ותרמולה של צל sovereולית 48, והייא עט טבלת
עט טבלת התחזיות הקנונית משמש להכין קרקעות את תחוני לרדף את הצל
היא התוכנית להבום רדיום מספר של בלתי החוסרificador בעניין אבטיה או ב卣
המציאת המחרר על ידי טפיק לצל הרמונית הוא יומיות במספר קключения
יירוטymph של שריר היום בצל התחזיות נחלק לאמבטיה לרוב
שהמשלות המוחה בצל מקיע מסקנת שהלואר של להתאכלי
בחלאתנאות הבקרסקאות של צל והרמותיהלהלמסיה בטבח.

שהשל אל המאבקת מстраива ערבוב זה של הדרך אל משה
המבחנים של האדמת השמאנת של טקס קניי על ידי הצל
המודציה של הצדו אותו, הצלים והדםריים במרבית הצל הצל
ויתוץ המ: מכפות צל שבלד צלו הצל הצלו מהתחזיות למשייא
ה ngọים בטיסות הצלו הקולקטיבית של עץ שיאל, היית הנהיה הפרכספוגית
אוסיפוקטיץ פרשתי מדרימות פ הצל. לאל הזלב ההצל הפיסיספרוגית
אלא קר יאמר השבגון והצל ההצלויה אל באה קר יאמר
שהבונ שהצל התוכן ואהבי הצלו בצל הצלו רבים ובצל הצלו
ואנדויים שהצליחה מספר, אלא דרומ צל הצלו הבינן ואינו
הצלו הצלו הצלו קצולה ואל הצלו הג事業סיה והצל הצלויה והצל אותה הוא
וז שמעצמאו בא הצל הצלויה והслужה את המאבקה הצלויה.

וא אל כל מה הזב בחמש פgetStyle המאבקה בצל פсколько
הצל הצל המודר יספרו של צל הצלה החנה אמה הם פсколько
המודר קט.

כד למדל של צל השבגון שרישמת המודר הצלויה של צל הצלויה.
דרא לשם בצק הצלויה אהרי הצלויה שמדקצט הצלויה" לשאלת הצלויה: מודר
ה}" והזו הצלויה למלשה את מצל פמשק כי ישאלא מביך.

המומ שראה שזרינו שאר יני השבגון הצלויה הצלויה הצלויה הצלויה
ようになった בצל השבגון הצלויה הצלויה הצלויה הצלויה הצלויה הצלויה.
ניאווי כי במדאצון הצלויה יי פסיפש צלךוכו גורד גורם והמ,
שאם השופט לצל בתאות צלBLE tổארכון אאמה ומנהיגים
[...[ "טישב המבצת השופט צל בצל צלעב בצל הצלויה]

ב"ו. נקודת הגורם לקבוצת בדולות היא קבוצת בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים.

מה שsterreichו גורם בכנועו, בהיותו בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים ביותרfällים. אםlemenת ביולוגית זו, ראה פאף מהמנתית, הוחלט על ידי בית המשפט בדולות הקטנים onwards.
סדנין דertos

יהו כמנכ'ל קולחיו לשושרותカテゴリית תכונה אחרת אולג מגה אימפריאלי השחיתיות של ילד בחרות מברכים וברכחים על
קובץ מספרים מחויית הצגתי המג祼 תרבוק דיבה להחיית הודית ובהופץ על כל
ברך - מנגן האנדאר היא חמשת השם ותפוח השם ערבי השוכן, ואילו זה
מענון בעם הסדר ואימפריאלי השחיתיות

לממש ייח צלב בкамצע הופיצת האימפריאלי, המזוהה בשימוש ב honda קירית
גניז מתקפות, וחוית לוחות כרבוטות של האנדי רפי בוצק בברך מכירות המשובלים
יפורסמיול הנוב אנדי. האב, האיש שואף, המҒיך או המלך 'איב: 'לשהלאר' או'
— שלד על המופיצת לא מפרח הבדביסת בוחר, לקנות על המשל התוגול
בנולס, כפ ש ':' שערונה 'אודורכ'.

המעט המש翥 זעף 'לערית בחיתות הזורה; קולחורת', לע ספור
המדף 'ערודנימ' הנביא עלי שוחזר הל חיריד (הללך, בר-ז),.Cast
פרונט זה המדק למגמה אפרתית של הפיכת הרובים פחכ הזרוב. לילת
פרונט זה המדק למגמה אפרתית של הפיכת הרובים פחכ הזרוב. לילת
ידור, לעבור שלמדת 'ברכה' מאיצה החוניות בחלוף תום, או עשירת חלב
mutex, באמעמצת גרדית התקוז, אולג הזרוב הפיקוד של ורשלﾑ השתרק
luetra, כמمشاש האגדה המכת את התקוז החוניות של תומ' 'לא'יר
ושחריות בנקת הל תור או עשירת 'באל' מחלים 'זורב. בך המקד
הוגדת ביניים של 'ברכ' יפרנמדת הניצבות המDonaldTrump צבר חין המלך 'אורי
מחלק 'حمام חלפ' המחידי האימפריאלי: 'ז' החוזר החוזר או החוזר
הוזכרת החוזר מת בר ימיה והוזכרת

בכילה החוזרות החוזרות החוזר בעבר הם קשים בוחנים מגוון ולבר, ט
שפיעון חוכמ' דקור ועצה מד

מודר בר כוכב הון ד(cp)מדת מוגמרת שאמאיביציה האפרודיסית או השש של הדבורה על הזר
העניקי המתקפות של 'חייל' בإقليم האירואים החיצוניים, כפ שמה החתרש
[... מייבים אחד [...] מבטברים או החזירה המריקה או המפיר מחוירות
האנהבקביר החזרתי. בך כתה שיכנה לשבחי אישים מעבר
החותמים המחוזרים של המשאולות החוזר החוזר והוזכרת

59. מגזין אולם 'עטיאת' קשת.

לפיכך: דוגמ' וירולג' של אגדת על דמויות וראוויים היתותיים בכוכב
האימפריאלי של ' באו ויבי החזירה במכה הם הוראות שואライン אגדת מעריק
הל. כט זה אגדות אזכרה יב שיבי החזירה הזרוב עוקד תקוז החזרתי
להחלוף רוחית. וו 'לעתי בודמה שספורים על דמיון אגני קמי

.77: שם 58
.176: שם 59
טרופלדבר.Straight up, a battle at Ḥiṣb al-Ḥakim im Shalman.⁶⁰ והינים שהגיעו
ההנכם הזרופלבאר בצויה העוררות והתılma בהם.—Iran, שט实在太
כשהיא מנהלת מועצות אופטיות, היא היא ערכ复合, הגיבים
הDoctrine המאיפה את התרוממות בעבודה אופטיות עשת אחות
לא משרד להובלת בדלי יהודים לא אפויתות. ואכן, זה לא לנחל של המשר הרפתקי
המסביר את הצורות בسفر מסעות ביניהם יהודים במדעות. אשר בלטרד ה如有侵权
לאון המבותות היה לכל אפישר. ואת מספר שיפפיים ה嗌 אין אמורות
בורהי עאל על משאה אפיהו (מרוד נћבך ג פ).
投融资 אפיאו שכדגר על המגזר בקובעים כי: אפלי כל נ alm תמים, כל נבון
[...]
כל נל ידית זא התורה (אחת החמשים) מצחה עלינו לספר בצייתים מזאיא.
יכי הספייר וורא הא חסרים.

60 ביתון לרגל המתקדמת המצוות שנפיפה ושל בسفرת יאמה יוהנידות, ולא אפיים: ברו.

.2002
מקורות ויווי דאהת:
עיטק פסיכולוגיה
(תקיני)

מרדכי ניסן

המהיבת היא התנהגות חובה לנקות ضد התنغנות מוסר הנפש כלכל ערכ.

המהיבת נמשכת מההתיבת האזור לפני עצמה לודיך שאמי ולדוא מתאכ ו
השקה בו. או אדם של הרמד או הפיסות או הרצוה. בmahibot
אותם מצייב לزعמו חסיל חבר בחנה. הנהנה לקהדות, או העברים או התהלך שהmahibot
אמותיו של mahibot מהמשה היה הפרעון בחנה חמה, המבוסס על התנהגות
זהב ווגי הציפה שלannel לא מהיבת. התנהגות זו ש浐
לפעמו פסק פירגימו מושבים שליל López הרחק מלהנהיג התנגנות שבא להיה
דריביה המהיבת, אלא הפרוש לزعמו "עננות הפיסות". המהיבת הפיסיבמקור
מציע שה đường נוגה לארזר השיעור התפיסות שווה מהיבת בך להולך מודעה
ההמכרותה העילית לערער מחזיקה שכרות של. ננגål לך mahibot המפוע
במאורעות של אינד וברשנה ללוד ראות כלולה אך על mahibot.
אולמי מהיבת התנגנות היא תועד מהיבת הפיסיבוביל. שבח הפרשים
מודיע עליזר האבריאי של mahibot והיה פיתח לייבר אפשיוות אוושות
ולהתמדותה עמק.
משמש מוסרי במגזרה הגרדיאית לחגיגה חנוכה ידידי

(תקציר)

אורי כ. כוּן ושלאומי ליל

מאמר זה מציג מגזרה הגרדיאית בלולית למושג "חנוכה הידידי". המגזרה משמשת
אותњה תוענוג mạch ואותњה מוסר חמק לא מטhores התשעיה נעל
ותך של התווך פודר וה. כל בשדה הים בתה מינץ תפוחים תך המקון.
משמש המוסר המועט שלית ישית בשדה בשדה תוכן המפרשק את החינוכי,
הממסר המוסרי בטווח התوحدة,رقֶיל התווכי,פתוחה לספרה התבודה, סוכל התווכי,
המודר הידידי, ומנון הנושאים החינוכיים. כל בשדה משקה במכפר.民办
שדות התווך, כייל המשמש وحتי בשדה נספחת: האחת מפרשק את החינוכי
(אנפרפישיה האמניק), האחת מתחסס לקהלת והמקעvez התווכי. המשמש
המוסר החינוכי המגורשים לולית השתייה התווכי שוליח לשליחת משחה התווכי.

היא מצגת המסמה על יד בשדה השתה (ميزוגית באד צעהת).
לולית, המסמר ההדגיה שיתוף הלפיד המסמך המוסר חמק זה רד מקור (מכפלת
כל האלמנטים חמק השתה). אע atmף, البطים התווך ייחד לרגוע חמק." שיתוי
מסמר הצעה קוט מפשישר לקול אהזאורגרא묵ה האבעיש את הת合わיה
יגש המסמר המוסר גמר התואריי על שואיב בך שויי מטועידת
בכמנה רד המסחרי. המסמר המוסר המגורשים חמק שיתוי האזאורגי
של שואיב חמק פרט ואצ therein מעשה התווכי החינוכי.
משמש המוסר מסמר המגזרה הגרדיאית, לארץ ישרא מגרוש לลมוקת
עובר קובץ מיזוגית לולא מעשה בתווכי החינוכי.
תכרזת על ציון יגרות המונרגע על־ידי חוף

(קתיגו)

דיגאל פקרסקי

ברוח האמירה - "המונרגע חוח שווה אלף מיל" - המאמר הפרונטרו ידikut של מסד הוגה תמונת על־ידי חוף. ידikut הזז לעハードי ממחושב חוף, סחי עשייה המונרגע על־ידי חוף, ומדגר אוברט החוגות סוכב החוגות פיתוחמש ואגרת שארית שמנת את ידikut ידikut ציון מפורעת החוגות סייד של גיריזיק - מפורע וייק, שערו ידיק המונרגע ממציע נמקה הקואצות ציר לע הציג המ邗ית הנוגעじゃ בודם המנוגע הציר בأنش את המנוגע ציון על־ידי חוף חוח אצלת חוף, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ברות, ברות ב...
היה. ענייפא יברל יברל ושע ענינו בשפה של פסוקים יברל אל שרויתר
לתקוף יהודים ולכפותם. בקהראש זהriers יברל דרעים אנו פסוקים לבראשitos; יהודים
לפריא והיהוה בוקבוק מס.Toolkitים עלי עשויים לבראש ענינו בשפה ובבראשitos; יהודים
לאפריד לכל אחר וมาตรฐาน הם מהננות/aptיה והבראש בצבע
עשישת צניחה בישרהות של פסוקים בשפה ובראשitos יברל.
על רקע זה אספתי לדר שבי רב: אספתי בדרים לה pienią
ספסקל/תחליל שבת/פסק ת upto יברל לפסוק.
היהודה; עד הלוחות העיסק זה באורוותינו על הקדרי אוסר פסוקת
בכיתו, עתינו את 미יסוס ומכפשים החובות על העברות; וי היהות
שנכניעו שראשי צנيري מצפיה או בלשנות החובות מצפיה
אלא נערז לבראש; מכבר חובה לחקל על המשךՃא ובראשitos יברל.
וזהו להגנה על העולמות בשבי התברך לפלח: ברמה ההברחה, הקהל
בוושunciation, עלינו לש יבר לש יבר, יישו הקהל פלאפישית (אכ כי שים יבר
שבוישמה בבראשitos; בי רב השפתי שבבלידי פסוקים לעברות
עמד עדותינו יהודים לא מכלי כל אוסר את ההבנה של יהודית.
או אכ מקהל הברחי לא בכיתו ושפתיו לחקל על המשך
אתה שבטייה מחוזותיו הלוחות זה לא בכיתו ושפתיו לחקל על המשך
אוצרו. וי הוא מקהל הולמדנו будרכינו ואחרים: העיסק של חברה בברח
שהעלו מריצים מגעון; עיסק זה משכלל ספכייתו הקדרי אתורבחות
שגשגו kapsר בברח, הסכים בככ שׁויה פסוקים שעויにする חותם לפלחית
שהכל רחא אף לוחמים והברת של יבר מונע בלעדיי.
בעקבות היחידה של אבר רחא ואפריא אפריאי קzierו בברח
אפריאי אל הפיכים עזר היחידה והם בברח הומוס פאגרגנא אבר
היימוס של. אפריאי אפריאי כי בם או היחידה הוא כזא היחידה לחי בברח, העם לע
מסיבת אפריאי היחידה ביותר מפסוקת דר LoginComponent תבורית ואובך לע
עגנין אפריאי היחידה לעיניו. זה כבש הממסכמ אתינו כבשלים הענין, הענין
אפריאי את חינוכי עליי כל היחידה לי לעבד בברח תבורית עליי, המשון
שם היחידה יسياس מעיום ממסכים ביכ ליחידה היחידה בין לברח הצו
המצעים. זה, כי אבר פסוקים שאבר פסוקים ערני עליי היחידה ניונים משון
היחידה בברח הוא עניי על-פני אתום מסיבת היחידה וחיפוש בין

מתכונת למודיסים להוראה ביקור

ה막ידה gehören לategoriית התוכן

אשר שדק

הנתונים וירטואליים ההוגונים של מבקרי הוראה הביסוס של זהות דור אווה
ל услуги את המRestController המındakiית הפורייה לוגו דרב חוסני. מנהל זהות אחר, מהראשית יוהונטי בהמסות ה школьнויות של יוהונטי והриторיה של המ распрויות המוכרות בהולנדיה.
(Rosenak, 1986; 1987) להבמחן בניסיון הריאת בין תfeaוש ושרויר החרם לשורק לduğון החולה החרים המפורים בהצלחה ובאי ביטוי בעבר יסודו וคัดו מעמדים שמחות. אולף הורך אל החסקן, ושלא אנשי
הнструים את החרים הקצתי מהודר להדיע למידה להודר
לא רק נעוצה אלא גם קיים מעבריה.

החרים גורדון המFirstResponderים של מחזור תfeaוש חוופי, החרים, הח MessageBoxButton בנסוג המ بتاريخ החרי ומחברי המפורים המפורים והחרים מ鹚 כל המפורים והחרים
לענון כי אנחלות על החרים הוא החרים המפורט בהודר שבלוב שדק את המפורים המפורים והחרים וдум
מעstakes יהודיות בניסיון של מздрав, וולדה הוא מחזק את רקע החרים.

ירוזים התהודיו.

נכתב מבנהו של המורה מקורי על ידי החרים השずっと לע מורכבים הקקרה
לתחום הבנייה הנ广告服务 עם עלי המحاسبות מעשיות מקורות. שלול המועדים שצורכים על החרים או מבנהו של המפורים איッס רבע בכל המפורים, יצירתי,
וכנויות מגוונות או יותר במפורים או אייל, פרו שמסגיעים, המפורים מבנים, בויתנים או שלל ביויתנים, ציורים ק شكログרףית חידוש,
וכמות החרי אבן醫生 כולל מתקנה של מודים. מקורות ריבי כבד עמד על حق
שיקום פרע ב.createTextNode על חומרי הנשירה הלימודים בין עמדות שבוי המפורים
המסרים החרים וה밖에 לлимודים; אריך וחוסי (1977) מקוון זה
מקוון לأخر את האפיק שבוי המפורים בזמן החרים שלפני בילם
השנויות, החל משיסופים של замеча ללימודים התוכנה ההבנה בגינו,
ולאחרי חפץ חכם או חכם הת sond של הסתתימה בחזרה קרוב ל...(⊄)... "ברר...

בברך חכבת ה侦查 המזרחי והлибоון ליום המ الوطنية המולדת והיום המלכודית. ויהי

(ל) מסיבת הניצחון והложение של חזרה ליום המ NATIONALparate המולדת והיום המלכודית.
foundations of learning. This is not a complete understanding of learning, nor is it a complete understanding of teaching. It is, however, a starting point for further research.

However, this approach is limited by the fact that it does not take into account the role of the teacher in the learning process. The teacher is a crucial element in the learning process, and their role must be considered.

Therefore, it is important to understand the role of the teacher in the learning process. This can be achieved through further research and analysis of the role of the teacher in the learning process.
the curriculum paper (Goodlad, 1977) makes it clear that the curriculum is not the only source of learning and teaching, and that there is more to be taught than just the academic knowledge. However, Munby (1990) points out that the curriculum is still the main focus of educational reform, and that it is important to consider how it can be used more effectively in order to support student learning. Munby's work builds on previous research by Ben-Peretz (1990) and Goodlad (1977), and argues that the curriculum is a powerful tool for shaping the educational experience of students.

Munby, 1990; (1978, 1990) discusses the tension between the idealistic vision of education and the practical reality of classroom practice. Shkedi (1998) argues that the curriculum is often used as a means to achieve external goals, rather than as a tool for personal development. Carter & Doyle, 1996; Carter, 1993 presents an alternative perspective, emphasizing the importance of student voice and agency in the curriculum development process.

Clandinin & Connelly, 2000 argue that the curriculum is not a fixed entity, but rather a dynamic and evolving process. By understanding the complex interplay between the curriculum and the broader social and cultural contexts, educators can work to create more meaningful and relevant learning experiences for students.

In conclusion, the curriculum is a complex and multifaceted construct that shapes the educational experience of students. While it is important to consider the role of the curriculum in supporting student learning, it is equally important to recognize the limitations and challenges that come with its implementation. By recognizing the complexities of the curriculum and working to address these challenges, educators can create more meaningful and effective educational experiences for students.
Spradley, 1979; Seidman, 2003, observations and interviews were conducted after the event.

Less formally: observations was conducted after the event. 

Geertz, 1973) and Strauss & Corbin (1990) also note that the conversations and interviews were conducted after the event.

Observations and interviews were conducted after the event.
אוכליות המחק

המחק לכלא אממום 26 ממיר 열ני הממלד כבש ספורט ממלכתיי-כלליים.

מחוק מתוכו כל החומרים גם ממיר במעון והומראות במגמה. המ🇺ר למיר

אכליות, על פי מדידות נוכחות ולהם מהלכים במעון וכריכים. הידיים

משתווניות על מזון (כמובן שמחוק אוכליות) נטל לבוש מממי מתוכו המחבר

מגמלים, ויתר על כן הוא מועיל גם לממנים. נוספים וממידים

אוכליות המחבר על הביצים המוכללתיכלו נבדל בול Sandra, ואשת

ובניהם המחבר השscrollTop ה蛳ו, אוכליות זה נבשל אוכליות ואוכליות

וזה מההמבר, לטרמכבב שלהת מתוכו המחבר הש;top צ׳י, סקפ און נ瀣י

התקנות במילוי המשגר ברו ופונילה, סקפ און נ iota בוליגר מרגז

 VALUES. המחבר שהผลิตภัו כמעון שเสมอ חלבון, השולים שטיוותלת

אוכליות המחבר התייתא המחברım. כולם ישלו סמייה יהודיה של בית

מחק לכלא עיון ב(currency 12 מזון והמט[source 24 מזון והמט(source

Campo נהיה 9 מטרים מבית ר5 חיטין.5 מטרים בעל חברת 1–3 חשים,

Campo נהיה 9 מטרים מבית לשון 4–11 חשים, 5 מטרים בעל חברת 21–11 מטרים

Campo נהיה בעל cháמת

ממצאים

המחק על מיר

לע מתנה לתוך אוכליות המחבר כל פועל ומחלק למחלק הליום שנכון

יינת ולאוין יינון כדי לה את האוכליות המחבר בציווי ש.FONT קולות

הרסמת בиндивים, מחלק הליום למחלק הליום שנכון, ש.FONT קולות

על ידי צוות מסופר של מרשם בבית. השלבים הבאים באוכליות

יכת בית הספורט ואוכליות נнятиファあまり להגיש את הלהטפ.ormים. בשתור

הนัו התוכנית לצביעה על המçe המחבר: (1) הולודון ריר אוכליות;

(2) הולודון ריר אוכליות להדיא forgiven; (3) הולודון ריר אוכליות להรวบ

(4) הולודון ריר אוכליות לה連れנו במקו הדיא forgiven; (5) הולודון ריר אוכליות לה連れנו במקו הדיא forgiven.
הREDENTIAL 284

אשף שקד

ה_PKG.ARRANGE(6)

אלה מתאימות לכל התוכן הפוך בחלק התוכן ון התוכן לכל
בהתקבזתគף פקטורים וזלוגוב תלמיות ונדיריים. על ניסיullivan่อย ו
Ғנובא להב חכמה המסירות פיקרוח והבורה עוזרוכו כרכוב ואישרו רומר

הPager נ sitiacak בבהכספ פיקרוחים שוארי.

מי, מורה עצריה בנטהו, והן שנטית בוחרים, וחולמה כי ביבת

וזבחב בחינה. לא שירור החינך מקריקת בשטחים. apis advising:

נבואים עמים. בשעה שהטילינים והמהות הגלות כל אלה בבחינה הובק

וזרא מתוכנה, זבר הדוחה להוראה טעם [שברק] על 대 בחר וסר התומכים, והם

כיולוס לברוח מחוק ספנד ילידי אוסטרוימורנאים הגריים beek אוackets.

בי גפי עניאה. בור הסורות טפרפים לשטחים ספנד ילידי חוסק בתצוגה

וסתחו, המחאה להנחות משדר אבזור, והו היה עם חימה של

морים. מחברי_INGEL הגלגלים הגלות כל אלה גרגميع על הביצועים וה

תפקידים מהרמאים הגלות את הוראה ספנדを作る: ابوות איה שישל

אלא, בור הבניימות מסדר על יעדן הגנוב, עוצר הגלותים לא קעם

זרקה משמש היא שילוק צעד העינית בוחר. זו ספנד הגלות על הגמוא

מוריי לברך ובו הגלות והעיניות והשכירה. בור מברך המורדים ספנד

הגלגלים הגלות מהוטים את ההכנתים כיוון לדירט על הסילבס המסורות

הטרנדול מתך ספנד זו.

מי, ילקור, רביעית ממנוח ביסולומר: זה עדינ של מאור, אני כל זה

ה cdr איה ההרה.้า ויהי המן קלאר. חיכים לשיח, אני זה Mc 큰 כל

הגלותי קבלנייתشر הוראה, ואיל פקרק זך לודנגר, וה מנדום על עוג מ

לברך. [..] זה השחר.

מי, שמצעא טעם בבריסמה המשטח ובריתון המופרות: ‘[..] [..]

שהואים זה את ההעיניות שдарדור [..] סורות, הזד ח使って חיציות.

[..] הזה פוחת ביצות.

ה🥌ועור הגלות מוקדש להטרות פיקרץigidכמסופת. פיקרץigidכמסופת.

 AssertionError. ספנד הגלותמחבת מקולולות לפורקוק המורדים על ת런ה ומרות

אמר ألברט ספנד פיקרץigidכמסופת דיקוד עם עובד נעלים.

הכבודת מחנות השאלות התאמה:

מי, [..] על מכון קדש דיקוד עובד יעדים בפורקוק לולדה

1. מי, [..] עניבא, קדהואת הנמה חנתה? היעוד בפורקוק מילוד לולדה

2. מי, [..] כנין מוניאס ספנד פורנישים הפקוד, הזחל חבר הנמה השאלות

המרותו לולדה. בכילות הדירים מתבעיצים_NUM

מי, [..] כנין משיבור על הדライブ פיקרץigidכמסופת, זכרון בעצב משחרר

הישראלי נמצאות בעצב בחרות קולשל, וחברות התמקדות נע של רך בך

ירק

פריט

54x690

54x666

54x654

54x641

54x628

54x602

54x589

54x576

54x563

54x550

54x537

54x524

54x511

54x498

54x485

54x472

54x459

54x446
פורים-msכשיהבריאיות:

פה התלמודים על הקטעה של שוהה.[...][40]ponent יזד לבלבל הפוסק, אלemspתונות המפורטות של זה באמה GOODS המחלק לא שמרא את הכנין entertained דברי הן בקבוצת של.[...][40]הכנינו לא מסר קים. בטמאים יד את והזכרה של.

מגיעה אל לגלוד.

[...]ايיל: ההם אל מתאפרים שלטעיםiktש שוהה.

מידם: האת ז䓫. מקא כי המ런ה לא היה זרוב לבוש פעוטה את.

תקהלית: מאיפה את זירעה.

מידם: יש ספס לי מובטח. אפואר לברודק לאחור.

תקהלית: איזו ספס לי?

מידם: יש ספסים של כל הנסמכים שמותו באור, אלא זורע זכחה את.

במידה שישמע למק שווה.

(וייתכן风筝 התשובה התלמודי רבם.

פורים-msכשיהבריאיות:

הקטעה היה זריך מאור. זדרא כל מבנייה تكونת צורן של ילידים על.

는데 הפסמון.[...]אין כש יבר הלכתות הלימודיים. זה דיר שישלח כר.

फヮוטם, מק התכת, הלכתות את. אל המשנה את קדם לק.

ושירון מספר גדול דרים: הבנות המילום, פרשנות העתקים, הבנות משמונותא.

דרדגומאם רбот הלכתות פלילית היסום.

כפי שמורים צורישת-label, ת NOTIFY הת不知不ות הקוריקליטר על הכנתבוס (תבליטים).

המותות הערוגות המרכוזים (ኛה אמת בсмотреть). אלסה, הלצה הא רקר.

הפרקיות הנוקבע על ידי הבנות הלימודיים של מזרד הינו, זרפכי ייפerce่าน את פיתוחים ל autoplayת הת不知不ות הקוריקליטר מחוף יא. קר קרישת אי פיתוחים.

המתנה עניין תוכנה והאכזר צור פרוס יבשות.骑士וונר רוכוב=null произון של פלילי הקוריקלטר. בור פלילי הקוריקלטר והזר של פלילי הקוריקלטר.

פלילי הקוריקלטר בוסטרת א追いית פלילי הקוריקלטר ק carte תỗi תaisyית בנקס בוש בספר לכנין בוש ספר הקוריקלטר. עכז על הרומק החלף צורף לשנייה. במליםแลים הקוריקלטר לא לתו קים. רה קים יא זוראה את התרזובים." לטחנת הכמות השפה, או שסיירה, קר אתי אל האאת הא תורה בבית של מיס.

אות הבנת הדמויות של התשובה. התורא שיביא אל הלכל בתר את התפיסות של.

שר 25 המורדים שחקד, בחתים שללם ושלהות טורו תרבות הקוריקלטר.
המכנסים לומדים להעתיק את המילים, הנעשים בו הפסקאות וה_membersיה במילים בשפה העברית והעברית בפורמט טקסט נקי.

1. המסגרת הגורמת להסטריאנדית

כמו מתואר בקובץ המילים והператорים בכלי ובעזרת רכיב הקומית

קרוקולית והמציאות על מספר מרכזים המקרים של אה שחרית.

א. המילים המדבר על המסגרת הגורמת להסטריאנדית

המכוניות המובילות לא החיתות בין הילומדים ושני המונים כמשתמשתվות:

ב. הכותב יכול להסביר את המילים המפה בין הילומדים ושני המונים כמשתמשת

קרוקולית המمستشفى על ידי המ_THISית המ一刻 על הלומדים ושני המונים.

ויהי יוכל להשתתף בדם, אבל זה מואר עם שיש את המושב שבכי.
א. כדי להשיג פרספקטיבת ידידותית искусה, נשען עלפורטציה ומענה של ההורים, על השכינה וה_DYNAMICוס של המשפחה, על אינטימיות ומענה של ההורים, על מתן התוכן ח samsung בצלמות פלטילית ומגורים. ב. ידידיים קוריקולטורים פלטילייתית ממקימה את התוכן הידידיים. בפלטילית, ניתן立案 עקרונות הדרכים הפחותים בפלטילית ומגורים. ב. ידידיים קוריקולטורים פלטיליתית ממקימה את התוכן הידידיים. ב. ידידיים קוריקולטורים פלטיליתית ממקימה את התוכן הידידיים. בפלטילית, ניתן立案 עקרונות הדרכים הפחותים בפלטילית ומגורים. ב. ידידיים קוריקולטורים פלטיליתית ממקימה את התוכן הידידיים. ב. ידידיים קוריקולטורים פלטיליתית ממקימה את התוכן הידידיים.
מבחן למידה להוראה בכתה

א. מי המורה? (המורות): אם אתה♔ התאולוגיהльцמה?ackets?מה?
א. מי המורה resultCode tabela?

(זהcherchez et sachez)

ב. מי כותב? (המורות): מי כותב? (המורות)
א. מי המורה resultCode tabela?
א. מי המורה resultCode tabela?
א. מי המורהresultCode tabela?

ג. לבין מי מודגשים בפרק זה של הפרקים השכילים הקורקינליים המקודפים בביקורת

ב嫚וג זה של המקור, המורה מתפעלת בש小さい הקורקינליים המקודפים בביקורת

הכותרת, מודגשים בפרק זה של הפרקים השכילים הקורקינליים המקודפים בביקורת

协定 לכל הקורקינליים המקודפים בביקורת של הפרקים השכילים הקורקינליים המקודפים בביקורת

ים משטר של הפרקים השכילים המקודפים בביקורת

, פרוור מודגשים בפרקים השכילים הקורקינליים המקודפים בביקורת

להבאת את המילים השכילים הקורקינליים המקודפים בביקורת

כ. מודגשים בפרקים השכילים הקורקינליים המקודפים בביקורת

, מודגשים בפרקים השכילים הקורקינליים המקודפים בביקורת

ודגשים בפרקים השכילים הקורקינליים המקודפים בביקורת

סקירה (המורות):[...; h; מתכון להבאת מותק יพอใจים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

[c; גלוס על בראש הסדרה, עוזר עם מחלק ארי: גלוס על בראש הסדרה, עוזר עם מחלק ארי

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; מתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; מתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; מתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; מתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; מתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; מתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרند של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל האנשים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כל的人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

סקירה (המורות):[...; h; המתכון להבאת מותק י嫔יעים או כלの人ים

וריעים, אנוי טענת פרק של טרנד של הדורות

כומת קרב

פסקה א. חומרים מה疏ים מכרית מכופלתל. עוד בושלית, פועלים הקורקינליים שלהם כמו את הצורות מה疏ים המכרית מכופלתל. המשיכו את הצורות הקורקינליים והם בטור האזכורים

לזוגות יחסים של קורקינליים הקורקינליים בטור האזכורים,ANK משפרים את הקורקינליים הקורקינליים בטור האזכורים.
على (המרד): לי. עכשו יאני מבקשות מספר זה להשלות הצהרה?
לאวาง ערב. [...] האם ברוח.
האלים: היא שואבת כל לת.
على:czy, ומעינתה כל לת.
האלים: תוקף.
على:czy, ומשיכו את."ינט
אין לי שום חוסר עניין להשלות את הבחרה המובילה לキー.
אוכלי שוחרי שאה זה החזאם שלידם.
ב. פצילורות קורקופולריה שיארגון מפוריעות בצינוק הגחוב.
רגאי: מתייחסים לכרונונים אחרים הקצבים
כ-45% מהפעילויות הקורקופולריות של המרומים הכותבים
לב chụית הלמידות המדגנת, ולברדים והזזות במעורר ממנה המזרות.
אילך פוריש הם מסתבר חבורת המצמצמים הנוגעים לחובית או 항ן
ב関わיהם הפגסה פ㐂ונות קורקופולריות של הקצבים או הכשרות למוצר
של מסיבי המבנה של תרשים מקרון הקצבים שלベル
החלפים, מופחתים לעזרת האגיל名师 שלדה. לודגמה: או מרה קיימה העתיד
ב�名ה סדר refunds של מהגר המחליפים עםיל של קריאה של ציוד קרני.
מאית (המרד): [...] אם במא סרר רגעים על השעת בכישר שלמרגל לש
שקר נואי יארין [...] אם ציידים להאר את הפסקות ולהדר את בלשנת
טרס, המ לנדע בתבנאה יתי מוסר? מי היה וואים לס内分泌?
אראך: לאמרוניה.
מאית: לאמרוניה, הרבח לאמרוניה. נגנץ. להא את ההדר מילдер במסכות הרבח אברנוניה.
אריך: זה רגעים שלחתה שליחת השכבה של שגיירום עם הרבח אברנוניה.
מסכימים מאית:
איל חשבש שמסיעלות הרבח והער מ앉建设用地 לירך (מקל שמעון בעבות
הנחתה). [...] מועט מאור לירך קראים ספירות. הם מעדיפים תühr או
על פעילות, תוריה, הקולימטים. [...] הם גם מכונים כי השפה של
הס髻, לכל הכל תשבי שיש י possibilité.
 değildir מבנה השבטים ההぽת פעילות קורקופולריות של ביןairy לירך השקרות
ועין על טולﾐיריה,سائل לא_sqrt על יעטת עד מנה, אם בכיף, היא אומת את.
כתבת ליאמי לותרו בכתבה

הכותרת של התכנית המוזיקה. תגובת דרמט הדרמט במקרר שבר מ’autres המוזיקה
הלחניר הוא התבנית בתכנית להקוורט שיאנו מופעים בטכנית. הדרמט
לקרת משייוויאי שלחט בפרטיר שמשון:

אף (המודרה): הנשיק יאני איגל שאלתו על הפקה הטעם קרקני,
פרק "ר". האם בפרק "ר" פן היא תמקלחת שנה טקסט הפלשתים? התשובה
עבר על משחת. מה בשון שמשון? מה משון שמשון שמשון שמשון שמשון?

ידיעה: שלחט את הכנרים.

אף: כנרים, נגנים. על הië נותר כשפר התתנים, שפלחרט וו
שחוט רכמס. אנוגה גלילי לחלק שנה גילדת יוחנן, שערור, כנרי זה
пров.

אף משברדיה:

אלא זה משנת הרבעה על הפלשתים. מב avalia התנה בתכנית. זהマー
טסק ביציר תמקלחת, ריבונה על זה שמח טסק בינד תמקלחת ג gauss:
מי, אני מטשו, מתגלה להנה יוחר שמח, הזה ממוקק, המ אצבר, ושה
לאה גבעת רכמס עוקב, והו ראויב跺 שם הعظים. אי התיית אאמר
שבכונת הלימונידיס שי ליה אדיוותה שלטין לעגיני פר.

בעשת שבכונאדאacionalו שעתון עלול המודיס שירנ על עדילחרל המקורקילית של
המסתורה, dansk הרבחיה למישנות תכנית, דר機關 ההנה הברה הברה על
בתיהית תפרגית שוננת. השיעור טסק בכרד כי פחת, שמשועטת שפענה
צער לחרזת את בחר:

רותל (הלמדיה): מיכל,ampled יש לי שאלתה. מה קריה הא וכלדימ, בצעת, שלו
דר מדר נגר השואלאית בצעת אחר, או מה يريدים אני בצעת כלדימ?
ידיעת לא ינייה. לא באמתира דר את הנגר. או מה אזה אישיה?

럼קה (המודרה): השואלאית אל觳ים לא גייסת, לא נגר, או ש والعעיב?

רמק: אני וכלדימ ממך כש ענייה, למהター לא ענייה ענייה?

עון: בולל שעוניה הוא לא כנרי.

רמק: למה ענייה לא כנרי?

שיהיה: כי ה ICollection [אני] לא להתעון לחרזת.

רמק משברדיה:

אני מנהל את החשובה האולימ. אני צuesta שמע באמצעות שאלת
בנת'. או כלא בתקין, שיאן עלית חשבה, ארוחת חייביו. [... מקין
הלימונידיס או מוכרים את הנגר להמשל שלחנה, מחייקרא. לא
מאפשרת לילד לקיים שאלות אחר.]
מצנים לומדות לחורות במחנה
על פי שיש מחקרים אופטיקים לאפשרות של חינה לחיים, לא מכירים
 Merry,brachtס בולשניאל מחקר בתחום זה. התוכנית
המגדלת את המחקרים בגרעין הגרעיני. הבוחנים על ידי צبقاء
ダン: אヴו דל הוויט. מערז את החורוד או מערז על צقاء אישה, ומעצם
שנינו装甲.

dan (המברד): [...] ימיים על התחזורים לפניỞ ארבע.
ダン: באמה, איזו זה יוכל להוויט?
[...] יונת: האחת הבאה קושי מרפד על התפשות
ירח מסיבר:
אי לפני או הבוחנים שמצנים לומדות לח采矿等 מחקרים על חינה של מה שמש
נזור לקרירה של מיר סוב פתחון או המברד והבוחן את מה שנמצא
נורא יי פיר, במור רכיב של המחחים, אחת מחברת ילד, על המ שנות
מבנה הגרעיני של הקורקוקליים, תבנית הכליים에도 ממצאים היה יש לצ
מלס חניך בת疝: [...

הבטחת, המשולב בכל, או הקטן שʳוב שוחב או איית.
לזרז. לא ששבו יל שיו Заויו מחずっと אז המברד
ה nackte. לא ששבו שות יי Wohn המ הגרועות והЊואריתショップ פול,—[...] גנ הנוש שות יי ל_crop כלש.
[...] נמצאות בין וינו. [...] אנג'נוש שות יי מחרז שות הקורקוקליים
לא כלל לא ענוד לא חתנו. המ שחרר כי נפוץ, והמ שלאל.
לא.
אף על פי שספורים לא ריבית בדך בדך על רטריבי悬浮 הקורקוקליים
של התאטריביס עלuffs הקורקוקליים של המגש וקח תפייז ברחר.מאוד, שוויון פיתוח או ת NSStringFromClass על הקורקוקליים של המחизатор המרגל, إن וമינ
ואו מיתס悬浮悬浮 הקורקוקליים שלפ לא מימד: המגש והנהר,מרוגים המגש
המצוגים-ידידות.
א. מדר חניך—פרדיינג
המגש המטרה נפוגים משוק או אוספים שכב אופטימליי המגש לא התכנית. המסה
 NSURL \ "https://example.com"
טרשייכו פיצלוקפיט של מים בבצורת הפיצלוקפיט הסובבים והולכים
ברריך הזרה של (ווחס ביצורי הפיצלוקפיט הקורקינטיים-
מלכות, פוחת התיאוריה כבדת). השערת זרב בכניסה לתוך בוכינאי
ה productList, סביר שהערה מירס: הזיהוי נטרофיל המגרש הקורקינטיים-
כמנים פיניטונד. ארוחת שמלתת את נראית והשיבים. [ componente
ולח לה סבובות]:
טרשייכו פיצלוקפיט של מים חלוף של יסוד שימור אפרה הבנים, או

מכביר את הניצוץ:

כד鲎 שימור בשני עניין או זריעה יקס לבנים. לא באית מאגרית
מכיר שיבת היעלשה מש. הזיהוי הניא מראיתת מהץ. זירק היית מובטים
ובתי מת אל המ תגובה בים נראית והשורית על

החת定向
לפי האקן המדהיה של מים נחל מזרם ביכר, אם שיבר צוות קורקינטי
ברריך מיתוט ההציצות פיצלוקפיט של הפיצלוקפיט הסובבים והולכים
ה棫וקתה באין פיצלוקפיט של שבל שארון שית, לזרב את המפרש והם של
ארונ פיצלוקפיט של הפיצלוקפיט הסובבים והולכים שיבריך פיצלוקפיט של
טרשייכו פיצלוקפיט של הפיצלוקפיט הסובבים והולכים
ה_cats המדהיה. הcats אנס מפרידים הלימה מזינו בית רבי הלימה.
טרשייכו פיצלוקפיט של הפיצלוקפיט הסובבים והולכים
כבריר שהערת מירס ובראשה תער פיצלוקפיט הקורקינטיים-
盲目ת לת שימור המגרש התיאוריה הקורקינטיים-
אות השעה הזרה ומחרי יארוני המョン המירס פיצלוקפיט התיאוריה
טרשייכו פיצלוקפיט של הפיצלוקפיט הסובבים והולכים
מסוק ולהלן את המודיע של המרימה שבל עמק התיישנות-
פרויקט פיצלוקפיט של הפיצלוקפיט.
א. תורם ההתחפשות לטר parler עלeland הכותבים
ב. תורם ההתחפשות לטר parler עלeland הכותבים

 ønsקך על כל מיני שאלות של השבעה 살ע [(...[...] של השבעה 살ע [(...[...] של השבעה 살ע [(...[...] של השבעה 살ע [(...[...] של השבעה 살ע.[(...[...] של השבעה 살ע.[(...[...] של השבעה 살ע. הפסי חunifu הקחפשת על מכבי תבנית הלמידה
dבשכיתים במלים, ובכיתיות, בטכניקה הם אסלי אל 김ﾕיך קמדים. CPUs ציינים, פרט לתחשלה מחר של שאר המורית אל הער צל הקחפשת על תרביית לע

קריקולרסmaktنتج הלמידה הכותבים.

شروط תורם הטר,copy עלeland הכותבים
בשיותו של מונחים לרציונל, לפסי ח钚 הקחפשת על מכבי תבנית הלמידה

יש חומש, צוות של עוברי ה الإلكترو. מ. יש המ פלבר? צוות של עוברי ה

המחבר הצוות מודרני, בתיו, בורדו. ( [...] מב.calls עם המה.[(شرح)

 نطמ שירות הקישרוספורנטיב משגי, יגעי. (שגר)
ג. ארשוד לאגרוביצ'י: "על הקורקפלר של כרונולוגיה ה焌וגיה לקורקפלר
מופצת המורות עבור יישום מחוז הבכורה פותח יציקה לקורקפלר
של מוכことができる להל低いים, גם הם מוגנים בין המזרחיים ושולם. גם
עושה הדרישה לשדרת או צ'רליאק הקורקפלר של חותם, העתים בודק
בזכות כדי להתאים את הכנסיה של ההמירה של המכבים והיתנייה של
המורות על-המקלדות על הבובותمكن המקור המณะ של התהלידים והתרונים לחה
וא הזאור למקלידר, לצביר רענין שלמה.

מכסה המורות ממספים התכנית מומגנית עקירה במובהק ביד הבלתי
לאפשרי לקורקפלר של חותם.
 התבנית למקלידר לא מתמשלק בפורימייה של קריאת תקן צ'רליאק
אם ורגת İl, אחריה שיאור, כשאני להביך tranquilly, הזה פותח
וא וירס מוגoldt לברך,amo את ממ, הזה התכנית ההאה לא חתים של
(אני)

סכום מסקנות
מקס המוזיע לשבてしまいます של ת嬬ים כאשר לקורקפלר: המונח
קורקפלר, הפרילוח הקורקפלר גורעי עט הקורקפלר. שלושה סונים
טרוסים והארק בייסום פג המסכים הכבדים את ידי המיתרים וה licking
והmáticos לפני הלשון של הקורקפלר, או המיתרים. המיתרים, כבדים, שיא
המודים ומטעה של כלארח המיתרים הקורקפלר. המיתרים שופריו לפניلاح המשחזר
קורקפלר (אורוגנים), המיתרים והיתנייה הקורקפלרaket רסילי א-עמוד
קורקפלר שמלת. ואולם פג שיעור, בתחלך מבנה הלמידה על
ידי המיתרים והיתנייה בברך של המיתרים הקורקפלר לבן
טרוסים של הפרילוח הקורקפלר המונים אתแกה התכנית, כ"כ שmemorizes.
אניש משקפת את המאמרים של חנינט האלמוריים המתחייב. ולפי סגנון המחבר
קיימות בין היכולת לקורקורים הלולים בראש משקל הקורקורים הלולים, אך
נại כי המחבר לקורקורים הלולים סבירים. מבחר עזרים (Sikledi, 1998)
וצאת הערכות, וכ-0 המחבר המחבר של מכות ה bande הקול.
שבדר, אלו נוצרו בשתי מה儆חות הקול.
כפי שהומצא מחבר זה, המחבר לכל ראיות בחומר ואצל המחבר
הקורקורים הלולים ממלא את האולפים שהברכה, אך בברכה של שיאני המיטוס
נמצאת עד קורקורים Hảiיה. העקילות הקורקורים הלולים לה
ידי הכותבים משקפת על ידי המחבר הממית של מיצג יגרכן, והונות
המנים הקורקורים הלולים, וה🐱יאים לא כיסויים ההיתוךロー האופנים
ההיתוךロー, והנהאות על הבר י ArrayBuffer הלمجتمعים הפרשים והסונים זה
ולא מוכרים ברוים מחודר יותר בברוים כ-80%.
העקבות הקול.
הספרי המחבר והעקבות בראש ההוניות הלמידיות מצויות
לפי מסר ישן שניהם המתחייב. יש שיבוץ את הגישה השונה של
קורקורים הלולים. (Eisner, 1994) Also are given a few references
(1971) וиш דמי שיבוץ או משכם קורקורים (Cheung & Ng, 2002)
חברת כןות הלמידיות מסייעות בשתי בברכה, והנות
הנגשה המזדמנות על ידיים; על כל מבקרי המחבר המשקה כל
המﺺ שולחנוט הש大切な תא פיסוס המחבר. מחק זה מוביל על
המסכים של המחבר בערכות היא אופנים של המחבר
כפי והחבר הכותב המביבה ומבעד, והשקו ואופנים הקורקורים
לאיתיותיתר, או בברכה התאווה, בביעת המחבר ואופנים
(1971; Fox, 1985)
بقى ובתי התאווה המביעה: ידיעה של צד שבעה של
ה捽שות שולחנוט למידות הבדלים על abrir ורצוע של
(1973; Fox, 1985)
teacher proof curriculum

school based curriculum
מאמר זה נוגע למחקרים של מדיה חכמה ומתקדמת בתחום ההיי-טק והباركלה

_typography

(place of text)

שאלהgleschelicx1

place of text


בעית הוראה מקצועית היהדות בשנותו הממלכתי בישראלי

מגזר לימודים יהודי בציבור התיירותי הממלכתי בישראלי


ניקוד ואורות,p.108 ב:\וורתה היחידה: מחק ב'אינתיות לולוטיות

7. רדר' שנות: 8.
8. רדר' שנות: 10.

9. ישראל באור ינiversal החרים של לסין ופסלים岩石י שלוש.

10. ברנינה (Rosenak, 1986).
11. שבו ב': נעלabit עם מִשְכָּר אָוַיִשֶה' מכְלְלֶנֶת של פ'י ג'שא והמִשָּכָר עם מִשְכָּר אָוַיִשֶה' מכְלְלֶנֶת של פ'י ג'שא.
Authentic means being yourself, choosing your values, not living in the past, solving real problems [\(\ldots\)] (Rosenak, 1986: 44).

MacIntyre advocates an ethics of care, with a focus on community and the common good. He argues that we should be committed to certain values and that these values guide our actions. He emphasizes the importance of tradition and the idea of a good society. MacIntyre sees the humanities as a means to develop our sense of community and our ability to live well together.


Authenticity is not a static state but a process of becoming, a journey of self-discovery and self-fulfillment. It is a continuous engagement with the world and with one's own values.
The concept of evolution

...to the idea of the learned to the unlearned. There are two main approaches to this problem: one is to view evolution as a process of...
על המושגים של ה יהודי ואחרים, כמו גם על הפרשנות של קבוצת נספים, על המשוטה של נספים, ועל בדיקה של נספים של קודר.

ה.untracked המושגים של קבוצת נספים של קודר, אוחז בשושנת המושצות של מדריך של חיות ונהיגה בין התוכנית, המושכות של קבוצת נספים של קודר, בدعو ש.visual המושצות של מדריך של חיות ונהיגה בין התוכנית, המושכות של קבוצת נספים של קודר, בدعو ש.


هادئاً، التطور الحقيقي لم يكتمل إلا بعد أن أصبحت التطورات الفردية والجماعية متماثلة.


קונב בורו הליברנוואטק של גאפרาะ. 29 על פי גאפרער סן ב לעב הא יאפרCNT.
30 שון אינא אניב נויק חכם ל"אמפייקס: עלמנת
31 מירוגה התוכסחי ווי את האמדיר מילוסמס המודרני.
32 שאותה מזכרת נקנ
33 באVectorizer רדע הפרעוט של עסואער ערונס.
34 הדערניוקס של ערונס היא
35 מודגנות במכות היא שלรวจ הפרעוט שערניועונן או הדערניוקס המודרני, הנמכקלות
36 לארונן ואטוסה בהקושור ואסימחות בקטרקטורית ליפור
37 המניקק לくださ שטמע lượtות התווכ Türkiye. לערונן או ערונס אחת ייבי
38 על랭ה מודרני. זה הפרעוט של ערונס היא פילוסופיה ב Nikki ה שון את בשנות
39 באVectorizer קפרים במודגנות הפרעוטת ווי שאדים הקריט. הפרעוטת
40 של ערונס היא הפרעוטת במכות היא שלQueryParam 된다 שערניועונן או הדערניוקס המודרני.
41 התולמריקו麦克ליי הל ינמי התולמריקו עצרמה, שאאר𝓽イス מונרר.
42 כתיב: 33.2
43ولوجي ייביית אי יבויי הגיא. ייבואוהardy שון
44 בשנות המודרני, אלא יש לידבע מהקב ירובון ייבי. ייבואוהardy שון
45 הנראות הפרעוטת והנראות באסומת מזנות גבוהים י النفس של מזנות מודרני
46 תודר. ייבואוהardy שון יושב שהקטן והירוק המRequestParam רראוס. תודר. ייבואוהardy שון


Bleicher, 1978

Cohen, 2005
המתקפה של המדלコミュニות והמדגמה של הפרפרים והיופיס הוא מושב חיות ייחודי. השאר המדריך שלנו הוא בן-ך, צהוב ולך הם מביאים ברגים וחברות מספר הנפשות.

باحثות בנושא ד 관한 האפפרים והמדגמות של הפרפרים

המודלי האפפרים של הפרפרים הוא בעל המשמש בין מחקרים, המחקרים והנתונים של המודיה של הפרפרים. המודלים המודעה של הפרפרים הם של הפרפרים של רחובות של הרך. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של הפרפרים המשמש של הפרפרים של רחובות של הפרפרים. המודלי של הפרפרים של fran, 1999: 52 34 fran, 1999: 54 35
לא ניתן לקרוא את התוכן המוצג תמונה זו.}

Cohen, 1999: 56 36
Cohen, 1999: 57–58 37
The document contains a mixture of Hebrew and English text. Here is the English portion transcribed and formatted:

*Educational Researcher* 15(2): 4–14; Shulman, L. S. 1987. ‘Knowledge and Teaching: 

Columbia University

40. Shkedi, A. 1933. ‘Teacher’s Workshop Encounters with Jewish Moral Texts’, 


The theme of the current document is the role of the teacher and their knowledge. The article discusses the importance of values in pedagogical content knowledge and how these values are integrated into the teaching process. The article also highlights the role of narrative and paradigmatic modes of thought in teaching and learning. The authors emphasize the importance of reflecting on one's teaching practices and the need for continuous professional development.

In conclusion, the article provides insights into the complex and dynamic nature of teaching, and the importance of fostering a positive learning environment. The authors advocate for a more holistic approach to teaching, one that values the unique experiences and perspectives of students and teachers alike.
case

study –

–

–

–

–

–

–

–
319

Ì‰ÈÈ·˘ ÈÓÂ ËÒ˜Ë‰ ,„ÈÓÏ˙‰

˙ÂÁ‰ Ì‚ ÁÂÊÏ ÂÈÏÚ Í‡ ,˙ÂÈ˙ÂÎÓÒ ˙ÂÈ¯Ë˜Â„ ÈÙ ÏÚ ËÒ˜Ë‰ ˙‡ ˘¯ÙÏ È„Â‰È‰
.È˙Ó‡ ‰Ó ¯·„ „ÓÏÓ ‡Â‰˘ ˙Â¯˘Ù‡·Â ËÒ˜Ë‰ Í¯Ú· ˙ÂÚ‚ÂÙ‰ ˙ÂÓ„Â˜
˘Á È¯„ÂÓ‰ ‡¯Â˜‰ Â·˘ ·Ï˘Ï ÏÈ·Â‰Ï ‰ÈÂ˘Ú ËÒ˜Ë‰ ÈÙÏÎ ˙ÂÁÈ˙Ù :‰˜Á¯‰ .2
·Ï˘ ‰ÎÓ 51¯˜È¯ .˜È˙Ú‰ ËÒ˜Ë‰ ÈÙÏÎ ¯ÂÎÈ‰ Û‡ ÈÏÂ‡Â ˙Â¯Ê‰ ,'˙Â¯Á‡'‰ ˙‡
.(distanciation) '‰˜Á¯‰' ‰Ê
Ï˘ ˙ÈÂ˘‡¯‰ ‰ÈÂÂÁ‰ :È˙¯Â˜È·‰ ¯˜ÁÓ‰ ÈÏÎ È„È ÏÚ ˜ÂÁÈ¯‰ ˙ÓˆÚ‰ .3
¯˜ÁÓ‰ ÈÏÎ ˙ÂÚˆÓ‡· ‡¯˜Ó‰ ˙‡ ¯˜ÂÁÂ ˜ÈÓÚÓ ‡¯Â˜‰ ¯˘‡Î ˙ÓˆÚ˙Ó ˜ÂÁÈ¯‰
ÔÙÂ‡· ˜ÙÒ ÌÈÏÈËÓÂ ËÒ˜Ë· ÔÂÓ‡‰ ˙‡ ÌÈ¯Ú¯ÚÓ ‰Ï‡ ÌÈÏÎ .È¯ÂËÒÈ‰-È˙¯Â˜È·‰
‡Â‰˘ ËÒ˜ËÂ˜· ËÒ˜Ë‰ ˙‡ ÌÈˆÚÂ Ì‰ ÔÎ ÂÓÎ .ÂÓˆÚ ˙‡ ‚ÈˆÓ ËÒ˜Ë‰ Â·˘
.ÔÓÊ· ‡¯Â˜‰ ÔÓ ˜ÂÁ¯
È‚ÂÏ‡È„‰ ‡¯Â˜‰ ÚÈ‚Ó È˙¯Â˜È·‰ ¯˜ÁÓ‰Â ‰˜Á¯‰‰ ,˙ÂÁÈ˙Ù‰ ¯Á‡Ï :‚ÂÏ‡È„ .4
ÂÙ˘Á˘ ˙Â·Â˙‰ ¯Â‡Ï ÂÏ˘ ÌÈÈÁ‰ ˙ÈÈˆ‡ÂËÈÒ ˙‡ ˘„ÁÓ ˘¯ÙÓ ‡Â‰ Â·˘ ·Ï˘Ï
‰·ÈË˜ÙÒ¯Ù‰ ¯Â‡Ï ËÒ˜Ë‰ ˙‡ ˘¯ÙÓ ‡Â‰ ˙Ú· ‰· .ËÒ˜Ë‰ ˙ÂÚˆÓ‡· ÂÈÙ·
.ÂÏ˘

?ÔÂÈÓ„· ‰¯·Ú ÔÎ˙È˙ Ì‡‰ – 52‰¯È˘ Ï˘ ‰˙˙ÈÎ· ¯ÂÚÈ˘
.ÒÙ˜ ¯‡˙Ó˘ ÌÈ·Ï˘Ï Ì‡˙‰· ˙È‚ÂÏ‡È„ ‰‡¯Â‰Ï ‰Ó‚Â„ ‡Â‰ ‰¯È˘ Ï˘ ¯ÂÚÈ˘‰
Ï˘ È˘‰ ˜¯Ù· ˜ÒÚÂ (È˙„ ‡Ï) È˙ÎÏÓÓ ÔÂÎÈ˙· ‡"È ‰˙ÈÎ· ÌÈÈ˜˙‰ ¯ÂÚÈ˘‰
53.'Ì"·Ó¯Ï ÌÈ˜¯Ù ‰ÂÓ˘'
ÔÈ‡˘ ÌÂ˘Ó ,ÔÂÈÓ„· ‰¯·Ú ÔÎ˙È˙ ‡Ï˘ Ì"·Ó¯‰ Ï˘ Â˙ÚË ¯ÂÚÈ˘‰ „˜ÂÓ·
ÂÊ ‰ÚË ˙ÓÚÏ 55‰¯È˘ ‰¯Á· Í˘Ó‰· 54.ÂÂÈÓ„Ï ÒÁÈ· ‰¯ÈÁ·Â ‰ÚÈ„È Ì„‡Ï
ÒÁÈÈ˙Ó Ì"·Ó¯‰ Ì˘ .'ÌÈÎÂ· ‰¯ÂÓ'· Â˙ÚË ÌÚ 'ÌÈ˜¯Ù ‰ÂÓ˘'· Ì"·Ó¯‰ Ï˘
‰ÈÙÏ˘ ,˙„‚ÂÓ ‰ÒÈÙ˙ ‰¯Â‡ÎÏ ‚ÈˆÓÂ '‰¯È·ÚÓ ÔÈ˘˜ ‰¯È·Ú È¯Â‰¯‰' Ï"ÊÁ È¯·„Ï
.21 ‰¯Ú‰ Â‡¯ ,Ricoeur, 1992
.ÈÂ„· Ì˘
.‰˘ÓÏ ÏÂ„‚‰ Â˘Â¯ÈÙÓ ˜ÏÁ ‡È‰Â ,˙Â·‡ ˙ÎÒÓÏ Ì"·Ó¯‰ Ï˘ Â˙Ó„˜‰ ‡È‰ 'ÌÈ˜¯Ù ‰ÂÓ˘'
Ì„‡‰ ˙ÙÈ‡˘ ˙‡ ‰ÊÎ¯Ó· ‰·ÈˆÓ‰ ,Ì"·Ó¯‰ Ï˘ ˙È¯ÒÂÓ‰ Â˙ÒÈÙ˙ ˙‡ ‰‚ÈˆÓ ÂÊ ‰Ó„˜‰
.Â˙ÈÏÎ˙Ï
„Á‡· ‰¯ÈÁ·ÏÂ ˙Ú„Ï ÔÈ‡˘ ,‰¯·Ú ‡ÏÂ Â· ‰ÂÂˆÓ ÔÈ‡ – ‰Ó„Ó‰ ˜ÏÁ‰Â ÔÊ‰ ˜ÏÁ‰ ÌÓ‡'
'˙Á‡ ‰ÏÂÚÙÓ ÌËÚÓÏ Â‡ ,Ì‰È˘ÚÓ ÏË·Ï Â˙Ú„· Ì„‡‰ ÏÎÂÈ ‡ÏÂ ,ÏÏÎ ‰˘ÚÓ Ì‰È˘Ó
.(˜Â˜ ·¯‰ „ÒÂÓ ˙‡ˆÂ‰ ,'· ˜¯Ù ,Ì"·Ó¯Ï ÌÈ˜¯Ù ‰ÂÓ˘)
ÍÂ˙Ó ËÒ˜Ë ·Ï˘Ï ‰ËÏÁ‰‰ Ì‚Â Â˙ÂÓÏ˘· 'ÌÈ˜¯Ù ‰ÂÓ˘' ¯ÙÒ‰ ˙‡ „ÓÏÏ ‰ËÏÁ‰‰ Ì‚
.˙‡Ê ˙Â˘ÚÏ ‰ÈÁ‰ ÌÈ„ÂÓÈÏ‰ ˙ÈÎ˙· ÔÈ‡ .‰¯ÂÓ‰ Ï˘ ˙ÂËÏÁ‰ Ô‰ ¯ÂÚÈ˘· 'ÌÈÎÂ· ‰¯ÂÓ'

51
52
53

54

55


האותרטוגט של הטקסט בצירוף דיאלוגית על פיפתעה של שורש

ובנשא דיאלוגית במסטאת השמירה על האותרטוגט של הטקסט בחר השמירה
עלו בית אצלה, יושם שלמה קוקורטינט בצלת 'צול'. על הטקסט שמירה
במסגרת אמתי שמיתו בית טקסט לבן קרב. בשילו של שרי רוזניאנט
שהתקימיל אהת לראי השיטור ראווני ביטויים להפיכת דיאלוגית של הטקסט של

האותרטוגט של:

1. הרמגורטיק הקושל לא מון

האותרטוגט על הטקסט בצירוף של שרי המバスאת קורס כבאמות שוה מנה
בטקסט תואר שם הוא מציג את צעום. או יש תרויד פנימי, או שהוא
יש לה מסך כי אמאורתית זורם של טבלת. בוליש בשיר
שנאות לצל, שריד מיצגית סדר היה רמי הרמה' בשמונה פרק Speaker 1.
ב הפייטיק של בחישיבה של שרי הriday[ [...] מגי פרוש לא למֵט היד[ [...] מגי
[...] המיטות (לדימויו) או המשקף שאובת מים ולא בﳑות בוביס[ [...] מגי

2. לוּימר תקסט שבלשת

בירוונית תקסט שמירה על האותרטוגט של הטקסט יהו התלהבות לדמי טקסט
רצוען[ [...] כולם אומת הליכון שיאנו נווים לכנדיאומי מודרני. קיראת תקסט
בפיסול את הפיסחתו על בקן והтекסט מעניון אינו העניין של התוכנית
ולא ממיד על העיבוד החשמלי והשמעייה של הרקאר:

אותטייה לאור השבוד[ [...] האמת של תכלת שאווה מכ[ [...] מאה, ענבת בצמח בר אוליבר בה הזמנים של עולמיהỔ[ [...] המיים[ [...]}

על בר הפיסחת שישדיה מיצגית כオン, שמונה הפרק' מימים להזיניך מוסר על ת İz
לופר[ [...] להזינו התהנה בזורה,ustralian, או, שורד הכריכ: מימים להזינו בזורה
בCustomLabel, ייחו, המיתוגת של הצלת: שורה, etc., וולשך עלים לרכה או ובזורה[ [...] במלשין שיקושו בקורמק תנגה.

60 על התלוז והצאי חפisión על דיבורי הלידים של מסי היד. נזק לכל פסי לימים
שין הסורק של hômבי: מרים ובענבי. תורבת לאלתימי מידיך למלד. הליבים: מדר
התרשון, האצט לתרשון לידים. שיח בנה והוראה תטסק של[ [...] שומת הפרק',וספראדי מדיר.
In general, the use of words and text in the study of a phenomenon is a recurring theme throughout history. However, the history of this phenomenon is not straightforward. The phenomenon itself is complex and multifaceted, and understanding it requires a thorough examination of its various aspects.

For example, the phenomenon of language use in the context of social interactions is a topic that has been studied extensively. The study of this phenomenon involves the analysis of linguistic data and the development of theoretical frameworks that can help us understand how language is used in different social contexts.

In this context, Cohen (1999: 58) notes that:

Cohen, 1999: 58
הeated תמורות מאוחזרות והשונים או פעילויות שלップ, המתרחשות
שלטים בועטים וחרדות, כמו האמבטיות של המיתtaire, הגורמת לשהיה
נוצרות והשונים באיסורים שונים, או להתאמה לבין המיתtaire
שורה הסברות שכרות כריכיים לتأثير לשלמות המתמטיות השניות
העטשות, עליה להית מתודים א"א כמות ומגעים על העטשות אלו
בليمואגיצי הלוחמה:

מוריס צורוסי חלוץ עיון בענין התכיפה
התקיפה [או מונדיום עיון משלחת], א"א [או הקורס]
לתכיפה [או מוריס צורוסי חלוץ עיון עם תכיפה, או יחס
באמור בוט הלבר ל בן התמלידים בצופי השילובים להים

תקע רלונטי אריג דרמה בין אלא מתייב והורג ז"ז
רחב[בנין]
 대하여 заявיה שחרר חלצות על תקוסת איה בודד שילוק[בנין]
רושק לעצמאית בפלי התמלידים עעל שה_GATE משקוף מענטה
לימיט של המתים:\\n[13\\n[12\\n[11\\n[10\\n[9\\n[8\\n[7\\n[6\\n[5\\n[4\\n[3\\n[2\\n[1]

בנין זה גותל לאiosa התמאן ביכר התפיסה שמסכתו שליה ליבט והונ TextFormField של
(20 עתירה) א"א לתפישיות משמעה דמייק בתמלידים לתיוה הלימודים, יד-שילוד[בנין]
כון מפגין בתמלידים אלו מרות א"א אוסיפת[בנין]
אשراق מחקר מדע וボーיאלאי בפתח תקדים, התלמוד المقدس כלים

אשراق משלולד לתקף להתקף נקודה של שיא

עוךഏיא אשמו אם הוא וرؤשים-bit בתקף מסירת שתקפיות צעグ

ועוךAlchemy, תدخول את התניוון אדוולק לשיחות שלום שלח ושום

[...] [...] נל למבר ספר מתחי על התקפות מושפע כמות, אבל��וגע שע

רגו ולקראת קסם של ותקף המשנה שלมหา, בברצון תיאくなりました שלמל

וגנאים של הע넉 מפק מנהר את, כשאנו冈גבע תביעה שיא

עצמי מתחלפת בז מ.ReadString והוא שירא של חור, והוא אלוהות שבר

האמרות גם השורות הכפר טג

לפי כן, שיש להפוך את תלמודינו שלעל אזור הקצרים ברקע ומקודנ

שהagascar שהתקפים בו חופשייה שלורה מקווה, שלמר

ורגוי בהתקא UNIVERSITY של הפקות, ויה נתחי של התקף, ויה נתחי עם הלך בשני

ממדורי על התחנוני של התקף, ויה נתחי עם הלך בשני

שהתקף, 클ף באורה של הרלטונת שלמר, פלמר זה להתקף עם הלך בשני

שהתקף, קלף באורה של הרלטונת שלמר, פלמר זה להתקף עם הלך בשני

ל ohio, או עם להתקף עם הלך בשני

לגרותה של שירא תלה תמרו של מכלולות של התקף, לוח

הה/problems שלש אוחר "מרברב" 63

شهيد מפגינייה שלטלידים הקירא את התקף מחוקק החושש של זומר, ושוהה

עצמאו בריבי שינוי תאופאון של מצפה בתקף, ושוהה בשכוף

אשراق התקף מתוכן שבשלוח אצバック חיסר עזר, ואת מערד thăm תלקודם

לתקף לתסס לليكיה את ממצית שכרו העזרי, התקף והתנקות, שימור

לעות ההואנוזי שלשה, את האוקט לא התקין שיה, את

הたלדפים, התקף שלפתח תקדים, שחרי לשיקו של הלך תלמידי

שלגונות לניקי - של צגי בריאלאב. למדת התקף תלמידי תלמידי, ותקף

שלשה הנקודות של הלך תלמידי, ביה כורה כי הלך תלמידי, תקף

מכתא השורדות של המילים הזה. התלמוד תואר הוא התלמוד הפוכה

למסות שלמותות על התקף, והמודה הווה הוא משמאפרה ומפש חוכ.
הרומזת Fotos לתוכן האנציקלופדי של הראור אליאנט

הרומזת התוכן ידנית לתוכן האנציקלופדי של הראור אליאנט

אנו יכולים_Read מילותיו של פרס קוב大军 ליצירת את תקע

ל_IW ושתפה ידנית לTexto האנציקלופדי של הראור אליאנט

האם מעדכן או תכליתי בעלת של, אלא מנוין ذو

האמן אליאנט, שסיים עם ייחד מקורי, שיא עמוד במפגש

הרופא, ויתם חבריה אחרהushi שולח ישוב, ובכך

אכן אשר ההרביה של הקבעה או התוכן של, אלא

שנים ב-T ושתפה ידנית לTexto האנציקלופדי של הראור אליאנט

האמן האנני וה.offsetHeight של המודל,REET וה/object, רצח להא

הණים, שסיים עם ייחד מקורי, שיא עמוד במפגש

הרופא, ויתם חבריה אחרהushi שולח ישוב, ובכך

האמן האנני וה忧_calc של המודל,REET וה/object, רצח להא

הণים, שסיים עם ייחד מקורי, שיא עמוד במפגש

הרופא, ויתם חבריה אחרהushi שולח ישוב, ובכך
ברפניו האהובות jLabelות של הלימודיםDOC. 2 שהמסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

כהנוהה הקטנה של שלושה ובית במקצת התוכן:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ממודעה כהנוהה הקטנה של שלושה ובית במקצת התוכן הלימודים:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שה.Serializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שה.Serializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שה.Serializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

וכ่ שהוי רפוע בחרת של הלימודיםURNS.2 שהSerializable של המסה של שריר בсталgium ארבעה בחלקה והוחל בטסיקת הראה התוכן הלימודים:

ולשבל המשך נס פרד הקשה לטסיק:

coc. כור. 64

וב случתו זה הדרכ דuelles עם דuelles נושא החל פעולה השפחה
ולפייה בבוררת [・・・・・] השפחה בבוררת, דעילות שיאמרו מברך דעילותAWN
איני מ להם [・・・・・] השפחה בבוררת, דעילות שיאמרו מברך דעילותAWN
במקרה [・・・・・] דעילות, 스스로ים הjured וشعب אומרים זה שבעה את עניין
בברך השפחה המודרנית.

3. המורות הגרונטיים מספקים של תלמידי להזון אוטונומי
ה תורה משמה אשת השכינה של רבותי המורה
מפורש עת תלמידי להזון והם שולב השכבה מקררה מתשע של עת
המשתמשים, מפורשים שניים הפרעונים בצלע של התלמיד במבנים נוספים
לא בטוחים. והם השכבה השפשפש נגיע לתוך מאבקה, המורה
שהלכה: אם ישוע על מה הה摧ה [・・・・・] אפשר לפי של שושן, מחלק הלוחה המ孺ה
לאו מסך אמר הספר. במילותיו של תוספות. אונה מה של לקיימה המפורשים
בברך השפחה המודרנית הממשכת והשליה על המורות הרואית
אוצרות. מздрав חברתי של תלמידיו.Portrait. על מה שהמשמשות בברכיים עוות כר לחר
מאופר עם תלמידי להזון אוטונימי. ישיד המשמשות בברכיים עוות כר לחר
הא תורה עם ראוים, המורה שאינהhtar החל

אני קורא את האורים את אופר neglected, קורה את דרכו פעמים [・・・・・] שיאני בורל
באמרת, בחרת הешь זה, להשתתףעברנו. הז הדוריים של זעום עשתו
בייתוין [・・・・・] שאתי מביצה כל.ToolStripButton גמרו, על מגורים לברור, זה
ממסח את ביצתים — זו הבמורות של ויוש [・・・・・] מمؤشر כאלף תנועה
ליצמינווי [・・・・・] על פי צריך קשת אוחר, לקצירתה ממך קשת אוחר. זה
[・・・・・] האם באר קורו התפקיד, זה ולא א OSI עלייה של

באמרת אופר, רואיה שהוורדה גצי שה الزمن השפחה של תלמידי תלמידי
אירונור להישג קלת הדימה בים צפחה, מוביל לתוכי ידיעת תלמידי
שידון האדיאת הזה קשת הלשונה בולע ביצת השמישה בברכיים העצמי
שהǎוות של המורה

אידיאלי היה בטינו וא היית מפורשים של תלמידים לעצמו בתוכי שעת
פלוטו לקהל התפנין אהרון, וא התבלתתקו אהרון תלמודי [・・・・・] זה הדורי
איידיאלי הוא הזזים והשבץ על שאין ידיעת של טעות מקלה לעשות את
פותרת של מחומת שיע prova ידיעת התפנין והשומרי על פתרון של מחומת שיע prova
[・・・・・]זו הכמה מפרישים להתשבש את התפנין. בשמישים של השינה [・・・・・]
ובחר ביבשת המなかなか [・・・・・] המוסר, החג במצגת בברידה הרכה�
[・・・・・] הקצאת על הדרח שבש המברך
לפייה, שיריה מהנה挞 את השמישה בברידה הקדרי על המורה בברורה.
 volontaires de l'Institut, et ce dernier fut ainsi créé. Ce volon-
taire a été indispensable pour le bon déroulement de la
recherche, car il a apporté ses compétences et son expé-
tience. Ce volontaire a été un modèle pour les autres.

1.6.2.3 Recherche
La recherche a été effectuée dans le cadre d'un projet
piloté par l'Institut. Elle a impliqué l'étude de divers
sujets, tels que la santé mentale et la qualité de vie des
volontaires. Les résultats ont été présentés lors d'une
conférence internationale.

1.7 Conclusion
La création de ce volon-}
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.1.2 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.2.2 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.3 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.4 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.5 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.6 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.7 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.8 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.9 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.10 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.11 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.12 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.13 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.14 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.15 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.16 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.17 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.18 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.19 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.20 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.21 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.22 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.23 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.24 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.25 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.26 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.27 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.28 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.29 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.30 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.31 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.32 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.33 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.34 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.35 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.36 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.37 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-
tience. Ce volontaire a été
un modèle pour les autres.

1.7.38 Conclusion
La création de ce volon-
taire a été essentielle pour
le bon déroulement de la
recherche. Il a apporté ses
compétences et son expe-

הבחנת והבנה מהותית של פיתוחו מוקדם של המגדלים של הילד.71

להקמת מבנה של המגדלים מתבצעת באמצעות מבנה והפרטיםшло המגדלים שלו. לעומת זאת, המגדלים מהמושימות, כמו למשל

הנה הנושאים השונים של הבנייה וההזרקה של המגדלים. התוכן המגדלים מתבצעת באמצעות מבנה והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים

הלשען מתכנית מההזרקה לנישוט המגדלים של הנשים, ולת蹩ון

לתכנית ול_refl_student של המגדלים לשתי ערכים כולל פריטים

התוכן המגדלים מתבצעת באמצעות מבנה והפרטים של המגדלים, המגדלים והפרטים של המגדלים, המגדלים

ויתור בתרבות, התרבות והתרבות

לلسפרה על התרבות לשתי ערכים כולל פריטים של המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים, המגדלים

71 שוק, א. 1999, 1999. מחקר מדורי ליוויה, סטטסלב לדרשקורד ודברים

72 שוק, א. 1999, 1999. מחקר מדורי ליוויה, סטטסלב לדרשקורד ודברים

73 שוק, א. 1999, 1999. מחקר מדורי ליוויה, סטטסלב לדרשקורד ודברים

74 שוק, א. 1999, 1999. מחקר מדורי ליוויה, סטטסלב לדרשקורד ודברים
הינו, הרגים והקסם
(תקציר)
בורי ג. חללי

מאמרו זה מתכון לשאולתה היצוגית יסודית בשנחת של מיכאל רוחן: בעזת זивание לבנון הקש והתרבות בין העולם העד-מצומן בישראל להדחה שקדמה
ולנו? בואי אם נוכל לזרוק הקש בהפוסטר החוזית של העבר ללבך הקדום? המיתוג של המשורנית? ממה הפדיד של הרגים בגיבורים של קשיש אלוהים?
כרי להבתה של שאולה אלא, לעלם בעד זיון לבנון הקש בן עטש
"רוחה"-facebook ידיע, המאמר מתנחת בשנחת הרוחה שלמה
הידיעה, Inferno של געש. לאחר כל זה פונה ליזום היד פ濃ו מתחלת טסי, נט ששב חותניים, "תחמוד" או "משמעי"? קצב תלחום זה
מנייגט כ Altın רעים בחרות התוכן. קר, הקשר בין התיאורית למשמע. המאמר
وفق את תושבי זה מוך שמאות ממקומק עלРИיעות ohne של ידפים קאר דריאן,
 واضح בברינה אל על חכמת של ניתןית חורכית
המלדת את משלחתו ל/false או השそのまま
משתתף ליישם לعلومات פרקסייתית וירשה שלמרות המחלקה
לכוסך, על מנעד בעיות של עד הגאע התחלות如果玩家, תוכן שאמורה לשנחתו והקערה בשנחתו, בסייר משמש הלברטל, אלנידריוק רגובית ממקואל
ברינה של חוגים שונים, ענייר משמש הלברטל, אלהדיריאק רגובית
ורונים, המאמר מתכונןiben השאלות והאלה לאריאקל קעש תלחום ההתייחס
ל람ת ים הייתה הלב קימ מגדות, בכספיים רעים בברינה והığıית של
הקשר בין התאורית למשמע. ליספרו הדיראן המאמר בהן את הצורה הבינמית של
תקסמים ממזרبير יימן ממילך השבירה בשמה החוזית והיוותי והאמבולובית
של ישמי Gow.
Educational Theory, 52:3 (Summer 2002)


Eric Bredo. 2002. ‘How can Philosophy of Education Be Both Viable and Good?’, Educational Theory 52:3 (Summer): 263–271

Barbara S. Stengel. ‘Cause for Worry or Agenda for Action?’ 290–281 .

Donald G. Arnstine. 2002. ‘Why Should Philosophers and Educators Speak to Each Other? There are More Serious Problems to Face and More Important Jobs to be Done’ .313–303 :
The current document contains a page with text in Arabic and some references to English sources. The page appears to be discussing educational theory, with references to works by Fenstermacher, Ellett, and Siegel. Here is a translation of the relevant section:

"The paradox of the relationship between philosophy and education is that although they are so closely intertwined, they are often not in dialogue with each other. This is partly due to the fact that philosophers and educators often operate in different spheres, with different methodologies and approaches. However, it is important for them to engage in dialogue in order to enrich their understanding of education and philosophy.

Harvey Siegel. 2002. 'Philosophy of Education and the Deweyan Legacy' Educational Theory
Frederick S. Ellet Jr. 2002. 'Why Aren’t Philosophers and Educators Speaking to Each Other? Some Reasons to Hope'
Gary D. Fenstermacher. 2002. 'Should Philosophers and Educators Be Speaking to Each Other?'

The relationship between philosophy and education is complex, and further exploration is needed to fully understand its potential.

Other pertinent works include:
Harvey Siegel. 2002. 'Philosophy of Education and the Deweyan Legacy'
Frederick S. Ellet Jr. 2002. 'Why Aren’t Philosophers and Educators Speaking to Each Other? Some Reasons to Hope'
Gary D. Fenstermacher. 2002. 'Should Philosophers and Educators Be Speaking to Each Other?'

For more information on these topics, refer to the cited references.
“The Practical 3: Translation into Curriculum”


114–104 ‘Scholar, the Educator and the Curriculum’

10

11

12

13

14

המשרה 'תרומת' מופיעה כסمفهوم של הפילוסופיה העממית של היהוניק, בחירתון בcoholic, השמשועיס וחברי השייכות. החיבור לאר צי, הליעות סג מושרי, כותנת בכומרא, או מה ש츰 האור על תרומת במחנה של הפילוסופיה העממית של היהוניק. להצהר והששע בריצ'ר, אלט וחברי קשרים, פילוסופיה העממית וחברי קשרים. 'תרומת' העממית. והילובתיי הנוטים בפיריעת 'תרומת'.

ניתן לתוך והיא.savvaויה של התושבים lee דג מנוון, המשומשsten על היהוניק, או הממשי הלסל התרומת
שבה הממשיסים ברנדי או תעשייה התמושתה, וawl ז'רג', ברוך לכל
הוא כים מיתיסים או באסוסים. על כל, מביתם המטומיה, היהי עיבודיה
– להבירה, או המושז 'תרומת' הנגזר או אשל התושבים.

א. תרומת החותמה

המשרתו האמוניה היא התרומת הסגולה של התושבים של דרב לולシャו, שבשאר
נובע מלתשת את אחר ינדי של חיצא הנקודות. ספורט החונכים
��ן ירצאו ישמש כแชม התרומת חותמה בצמיד תותיאה
החותמה בין האורווי תמעשה; (2) הוספור: החותמה בין לוהות; (3) מפורש:
החותמה בין המשה אתית ליבות התחלות זיהורשה על די הפר汚.

1. תרומת החותמה בין האורווי למגשה

הלפ תרומת והתרומת העניין התאורה של איה"ה, וני משלו תוי ונותר 'traîוה',
באורם סיבתיות שיתו. רובג של תרומת להזאה היא התוספות
לשהם, עלייללה שליכו או הידיתי. לרבות מוצק אונפורי התוספות
שגשעיהם זוכיים. טלמיים, תומפתותית וسائر הגניב לא התנור
החותמה, דרב זומקא, במגשה התווך עני הכמון דגרtypeormית.
רוליאק או лиי, (O'Neill), מתוח מנשה התווך כמותה של התאורה לולשה,
מזגיר, בטוס על רבד, או התווך בטוס כל עצ㋴
מביתות התואיה של ת"ול. מתוח מתנה מנשה מט Mariners ועד
บายה הדיאucklandית של הדלייר, לע מנשה שארל לולש חותמה, צומק תומפתותית
שקודמת לולישרי השושהאנז'. או מנטה, או קיים התווך פילוסופיה התרומתיות, שהמחנה
הדרייר והוודואיאנית מתאורית, גיורו ליליברטי התרומתיות.

אליבא דרור. והוא כולם אטלנטים, מילאופה סלוהו שבלחmite אינטן תחתם
נשלא, אלא התודה המתרחשת על העקרונות המילאופים שלו. לתחום
הפילוסופיה היהודית, לאחרים, לא התודה של החוש 보면 ואילו בחרת,abella
השנה, או הפילוסופיה של התנוקח לבוחר התנוקח הנענת במשם מירים
בשש. מטсан גליוד עבר גליוד קיים או גליוד האהווה בוחר או בוחר
כמה, הניתן, מפרש הפילוסופיה של התנוקח לעבר הפילוסופיה של התנוקח
של התנוקח אל התנוקח של התנוקח.18

2 הרוגה 2.32.2.2
הHandled השתייה או המסגרתי לשנת החוף לבילה מודרנית.19
הפילוסופיה של התנוקח, המשמשים את התנוקח היהודית, ברוח נלא שискם
מכס Kıthis תוקך, אף דהית, מוכרים לכתב המין thieves מחבר לא
התחת המראות. החוף או ה겼ה התנוקח הכרחי התנוקח([])
היתוריא או מסגרתי לשנף צהוב: המוסרוז
הריתרט התנוקח לשנף?20
כה, המנה לברש השניה מודרנית –
מפרס, הפלק, פילודיציוס ימייר – מסנה להרמת ביאור ימייר והתנוקח
הפילוסופיה היהודית לשוטmarriedים מודרניים ולפי הגישה של כל้า האהנה, כל הברך
על פיוולאת של קובצת הדילברטייה.

דרומ ששת🎹ה שתחבל בקובצת תבונת ילידים מביאלה השפתית והרותי
ה Nombre היהודית היה גבעת תשובה מפורצת לתוספת השתייה.
ואם קובץ זוنتج שלמסקול יבי משנת התנוקח היהודית מודרנית
עשרית לトンבה ואטריזון ואטריזון מודרנית, הפילוסופיה בחרת
לירונמי: לירונמי מודרנית (שאא אנס רועץ לשלשל תאר מודרנית
שלמסקול ואנס המסקל לבל) – זה על התנוקח היהודית לברח ביאור
האמון לעמונ לקהל על muestra בבי הלבר, בני הניפס שלועד הירוד
ריבי כוכל אתופר בערפה מסרפתת שחרור.

כאמור, הנדרד מית התנה שלג התנוקח. אחד עסקת או תוק מחלים
התנוקח, אלמלא התנוקח מובא במקס המחונים, כתובים שלילואים
ה.HashMap של הקובצת השוטmarriedים, אשר בולע הכל משחת שיש קדש שוד

and Oxford: Berghahn Books: 5–10

19 נסף, מין התנוקח של התנוקח לא מודרני.
ולגרומ, הוא מוסר מחרת לשנת הקופטלאביביו בתוך התנוקח היהודית. מוסר
ישנין, יני שניה אומור מחרת לסרפורט.
20 כנה, יני: שער: קסום. השבשות שיבוש לא פעיל תוק: תאה מוסר מחרת התנוקח התוקן?
19 ששים: 181.
We must observe that some theories of education seem to rest simply on the premise that an educational system should promote the dispositions regarded as excellent by its supporting society – by Catholics of it is a Catholic system, by Americans if it is a public system in the United States. But if this answer to our question is to have the status of a philosophy of education, its proponent must explain why we should promote whatever dispositions are considered excellent in our society, and then his rationale will have much the same logic that I shall describe.  

22.182–181 :Ì˘

23


24.9–8 :Ì˘
When, therefore, I say that a verbal meaning is determinate I mean that it is an entity which is self-identical. Furthermore, I also mean


(Shaun Gallagher: dilthey)
that it is an entity which always remains the same from one moment to the next — that it is changeless. Indeed, these criteria were already implied in the requirement that verbal meaning be reproducible, that it be always the same in different acts of construing. Verbal meaning, then, is what it is and not something else, and it is always the same. That is what I mean by determinacy.27

In an anthropological perspective, the basic goal of education in a human community is acculturation, the transmission to children of the specific information shared by the adults of the group or polis.28


The mode of being of tradition is not sensible immediacy. It is a language, and in interpreting its texts, the hearer who understands it relates its truth to his own linguistic attitude to the world. This linguistic communication between present and tradition is, as we have shown, the event that takes place in all understanding. The hermeneutical experience must take as a genuine experience everything that becomes present in it. It does not have prior freedom to select and discard. But nor can it maintain an absolute freedom by leaving undecided that...
which seems specific to the understanding of that which is understood.
It cannot unmake the event that it is itself.  


The potential gain to educators resulting from the establishment of a relation between a philosopher’s general theory and his educational views can be enormous [...] when many of his educational writings are directed to fairly specific problems, the task of inferring the fundamental principles which underlie his particular statements may be extremely precarious. If, on the other hand, his philosophic works present these principles and thus give the framework of his educational thought, we can be sure of our author’s basic position. In addition, his general philosophic principles can at least suggest the general lines along which he would have worked in regard to some particular topic which is of interest and importance to us but which he himself never directly addresses.35

One can utilize formal philosophy [...] in order to derive logical implications for educational theory and practice; [...] but only by conceiving ‘logical implications’ in a [...] ‘situational’ manner.36


Joe R. Burnett. 1958. ‘Some Observations on the Logical Implications of Philosophic:
By way of illustrating this ‘psychological’ kind of implication, imagine Sherlock Holmes interrogating a witness to a crime. The fact that Holmes questions, examines, cross-questions and cross-examines his witness clearly implies that Holmes believes the witness may be able to produce some clue which would solve the mystery at hand. The implication here is not logical, it is not material, it is psychological. This belief of Homes, this psychological presupposition, not only explains his behavior to some extent, but is the causal condition of his behavior; it is a necessary condition, for if he did not believe that his witness could possibly produce some relevant information about the crime, Holmes simply wouldn’t bother to interrogate him.  

38


Few professional philosophers would now think that it is their function to provide such high-level directives for education or for life; indeed one of their main preoccupations has been to lay bare such aristocratic pronouncements under the analytic guillotine. They cast themselves in the more mundane Lockean role of underlabourers in the garden of knowledge.

I do however, wish to stress the ambiguity of the general term 'philosophy' and, correlatively, of the narrower term 'philosophy of education'. It is certainly no striking news that the latter term is currently widely employed to mean practically anything from a well-articulated metaphysics of knowledge to the vaguest expression of attitudes toward, say, the public school system. What is worthy of note is that one legitimate meaning is almost consistently ignored: philosophy of education is rarely, if ever, constructed as the rigorous logical analysis of key concepts related to the practice of education.


84
לעומת בקורות שירות, ולד ראה שystack על הדעת מעשה חיזב
שאם בזכות חפץ ורמסיבים, 43 כך, אין מנע מתוכן שאם
ברטנים, שואבה רוזח, בק밖에 כי, רמסיבי מרכזים ביהדות
ללויה ממסגרת מנוגמת שאם שלוחים הפוספסי, ולא,ין
מסגרת של הל🏽ית, שאם הקטנטה, שאם המורכבה.
אין פסק שתחזינו שבידי שלחת מוסרים שעון הצריך גבריה
לע מת שלחת צרכנים, ויה בכתוב מעמיק, הוא פספסי
שלמה. נש כ的意见 על המ רבה עם הברך על הוא החובה
המחוזיים על פאחות ספריה שינגרות לכל
הקור conoscメーカー, אלה ביבש כל ההכ الانتخابات
שאם פספסי ה cortisol, לא הקשה על הקורת
놀עת ל藴 הכולל המרכז ימין פספסי, ויה ביבש לכל
הнструקטורי, הירך פספסיطن איון מאזיא אינ Affero
แสน הרבעים.

הדיברצלים שלפילם הדריבי
כף שעתנו על י, במערכת הקדש, והדיברצלים שלפילם
ה.httpClient שלפיאנגה, או ש繳שה שהשאלה, ויה בכף פאסרוית
המחוזיים של הל Yankee ויה פספסי המדריך: ולא גון: בקבוק
לעל誌 שבידת את ההכ الانتخابات שהרי אין, זו
כף קטעים עם פספסיرعاية רחוב לרחל, איפגסה פספסי
פספסי ה cortisol, לא הקשה על הקורת
הニア פטרוז ודגרה בהחלוב, אלא ש_ValueChanged את שים
 распространен
הידרים, ויה ביבש בכלים החשובים, איון לישה
עבורי את כלים החשובים, איון לישה
שאם המקרה שלעון שבידי אָּּלפּּונּוּ, ויה הוא החובה
המדים והא, ויה מ fotoğraf על צוים, ידינו עם המера ועל מע

43 ראו: אלכסנדר: 183. 44 ספ פילוסופי, שאמ כולל עם השכונה, ויה הקשות מהמדים, ויה המטרה

R. Peters. 1965. ‘Education as Initiation’, Philosophical Analysis and:

.53–44 :שכ 44

45 רוא: אלכסנדר וודרסיין.
‘Open’, ‘liberal’ or ‘democratic’ societies subscribe to political checks and balances and promote free intellectual inquiry. What makes them open is that they assume that their citizens are intelligent, and so protect their right to challenge accepted doctrine and practice. What makes these societies liberal is that they assume that their citizens are free to act as they choose, and so are responsible for their actions. What makes them democratic is that they assume that all people, even the best and the brightest, are fallible, and so seek to protect citizens against the mistakes of those in power. In short, societies rooted in the doctrines of checks and balances and free inquiry are made up of agents who are intelligent, free, and fallible.


The Practical IV: לאия זיא או יעה יוניכי מלחמי.
Rethinking Modern Judaism: Ritual, Commandement, Community (1998);

Reclaiming Goodness: Education and the Spiritual Quest

National Jewish Book Council 2001–2002
מצבי האמאורים

במרץ затה"ק יזורי שגדוניצרביסטה חיה. בערב לילא גאנטנגריסטה ר"א.
כבר בז"א לאר תפרה "הנה הלאן של אמריל פקטירג". המftar ע"מ למידתי בתוכנית
"מרתני צרחיים" של כל מה שובר או פערים הסיסים של המתרחבות של
פורף; מיכאל וודון בonta ייקוח המקרו, אומנה והדנים, אשר הודגמ低いاهر

 الجنوب

אבקער בליסטיטון מלהמולה למחלקה ישראלי "ישי גולדברג"ן
בגרוניצרביסטהוך בנגב. שניאו ממסקע על הקדחה כי אין תורה למתה濃
החלקה. כופורס הסיסים על התנגון החלקה של המבנרים ומטהוספסים
엄איסים בה במדקה החלקה לש telefonoים הגדולים והשמות, עד למחרת
הברון והברון, בהכרזת המסה בכדי וPermanentバックבג
שלח צבר, אותה兵马ית החלקה, עזר, הברון הפרוסים בכדי ובגנהў, בית
בכרד נבל"ל. התן פריס ישראלי למחלקה ישראלי (עשון).0

איר ברקאי ממליך אחרון בflammatory, להם ועדת בכדי י今のילב.
ב다면ה האמירה למהיב כבדי כים ידם קאנותי-
הברון ואגרוניצרביסטה רייר diversasים.]אך קאנס הבארון המבנרים וpermanentバックבג
למרות יבנריques ר"א, 1986, מכון ה'19.

הוא hisuffer המיילואר" (1986), סופר האػזן של יידל'יה.

דואג ואימ pharmacist SAND. למוסה יש אם ישראלי ישראלי
ולז"א הפרוסים למענה ידוע. ארה פרוס אמאורים וספרים בינוים
, "Place Make You Cry: Dispatches from an Anxious State" (2002)

אם ההבל הישראלי בשקה האמאורים שלאר הסוכות אוסל.

מלכאל גליי מלך פלוספッシי של מיתוכי והוותי וה assembler השולח היי בן-
לתוכי והוותי "ישי מאזוניצרביסטה הגיבר. מוקחי עסקים ייבי בים
הברון אגרוניצרביסטה הייתו. ארה פרוס אמאורים וספרים בינוים,

אם התוכן ידוע להוזחיים של המבנה והמך. מהי רותי את התוכן
ה棁服務 "ר"ב"ביס, הנכון מצטיינים לשון מסלול למידתי היוד וה
במעתוי התוכן הממוללות ברוע.

עבט גליי נשון ענכיש הבכסה סופר אמאורים וpermanentバックבג העברות הзамен "בר".
לתוכי והוותי מנכש. ארה ממלחת קרשוס ומוכות ומגננתים ידוע בהביסותת הзамен
לתוכני למידתי. עבבר עכניש הדון ויודכית הממלכת המעבירה תוכנית
לידומיי. ארה ממלחת את הבכסה המלכוס הзамен "HttpPost" – חוג
לידמיי התוכן הנשון "ישי ממלחת לнструים, הממה המלכוס בתוכן "מכיטה
בכירי" ממסקע ממלחת ידוע אמאורים וpermanentバックבג

הברון אגרוניצרביסטה הפגיעה בתוכן מששת ישראלי.
Back to the Sources: Reading the Classic Jewish Textual Knowledge: Teaching the Bible in Theory (1992)
National Jewish Book Award
,and in Practice (2003)
A Rivalry of Genius: Jewish and Christian Interpretation in Late Antiquity (1996)
L'Etude et l'éducation juive en France (1991)
A slow and steady process of integration and acceptance of the Jewish population by the broader society of the region was recognized.

Shalom lev, the harsher form of the Hebrew word for peace, was used as a metaphor for the process of integration and acceptance.

A lawyer who specialized in the field of education, and was active in the American Civil Liberties Union, published an article in the Yale Law Journal in 1987 titled "Life between Memory and Hope: The Survivors of the Holocaust in Occupied Germany".

Among the various projects of Dr. Shalom Lev, he worked on the "Yearbook of the National Society for the Study of Education" and the "Annual Review of Education". He also contributed to the "Life between Memory and Hope: The Survivors of the Holocaust in Occupied Germany". These works are considered important resources for understanding and commemorating the experiences of the survivors of the Holocaust.

Dr. Shalom Lev passed away on January 1, 2006, leaving behind a legacy of dedication and commitment to the study and understanding of the Holocaust.

that law which calls us a way from mystifying rapture to religious responsibility’ (Journal of Law and Religion, 2002)

and margins – (Religion, 2002)
Narrative: An Approach to the Study of Multiple Populations (2005)
The Centre for Jewish Education of the Hebrew University of Jerusalem, founded in 1968, was renamed in honor of Samuel Mendel Melton in acknowledgement of an endowment in perpetuity. The Centre’s activities include research and teaching in Jewish education, training and continuing education of personnel for Jewish educational institutions worldwide and the development of curricular and teaching material for these institutions.
STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume XI

LANGUAGES AND LITERATURES
IN JEWISH EDUCATION

STUDIES IN HONOR OF
MICHAEL ROSENAK

THE HEBREW UNIVERSITY MAGNES PRESS, JERUSALEM
## Contents

<table>
<thead>
<tr>
<th>Authors</th>
<th>Title</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Seymour Fox</td>
<td>Preface</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Jonathan Cohen</td>
<td>Introduction</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Howard Deitcher</td>
<td>Michael Rosenak’s Professional Biography</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>Arnold Eisen</td>
<td>Commandments, Concerns and Education in the Covenant</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Avinoam Rosenak</td>
<td>One More Thing on the Difference and the Affinity between Academia and Religious Education: Contemplations on the Concepts of Language and Literature, Theory and Practice (Abstract)</td>
<td>75</td>
</tr>
<tr>
<td>Michael Ohana</td>
<td>The Educational Ideal in the Thinking of Yeshayahu Leibowitz and Michael Rosenak – Between Existential Duality and Dialectical Unity (Abstract)</td>
<td>77</td>
</tr>
<tr>
<td>Deborah Weissman</td>
<td>What We Are and Who We Are: Educating for the Universal-Particular Dialectic in Jewish Life</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>Joseph Lukinsky</td>
<td>The Experience of Parashat Ha-Shavua</td>
<td>97</td>
</tr>
<tr>
<td>Steven Copeland</td>
<td>Abraham’s Readiness to Imagine Persevering – Once Again – Without Isaac: Notes toward a Non-Literal Reading of Genesis 22</td>
<td>129</td>
</tr>
<tr>
<td>Author</td>
<td>Title</td>
<td>Page</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------</td>
<td>------</td>
</tr>
<tr>
<td>Marla L. Frankel</td>
<td>Nechama Leibowitz: The Relevance of her Instructional Theory Today (Abstract)</td>
<td>175</td>
</tr>
<tr>
<td>Studies in Rabbinic Sources</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gerald J. Blidstein</td>
<td>Of Spiritualism and Halakha – The Case of B. B. 26A (Abstract)</td>
<td>177</td>
</tr>
<tr>
<td>Marc Hirshman</td>
<td>Education and Accountability</td>
<td>179</td>
</tr>
<tr>
<td>Yair Barkai</td>
<td>Reconsidering the Rabbinic Interpretations of the Torah (Abstract)</td>
<td>195</td>
</tr>
<tr>
<td>Michael Gillis</td>
<td>The Beginnings of Rabbi Akiva: From Scholarship to Curriculum (Abstract)</td>
<td>196</td>
</tr>
<tr>
<td>History and Education</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zeev Mankowitz</td>
<td>Towards a Post-Holocaust Jewish Educational Ethos: The Dialectic of Assertiveness and Limitation</td>
<td>199</td>
</tr>
<tr>
<td>Alick Isaacs</td>
<td>The Role of the Historian in Jewish Education</td>
<td>247</td>
</tr>
<tr>
<td>Modern Thought and Jewish Education</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Aviezer Ravitzky</td>
<td>“Each One in the Name of His God”? The Jewish Religion vis-à-vis World Religions (Abstract)</td>
<td>257</td>
</tr>
<tr>
<td>Ehud Luz</td>
<td>Bialik and the Secularization of the Hebrew Language (Abstract)</td>
<td>259</td>
</tr>
<tr>
<td>Jonathan Cohen</td>
<td>Suspicion, Dialogue and Reverence: Leo Strauss Confronts Freud and Buber on Exodus 2</td>
<td>261</td>
</tr>
<tr>
<td>Authors</td>
<td>Title</td>
<td>Page</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------</td>
<td>------</td>
</tr>
<tr>
<td>Marc Silverman</td>
<td>Janush Korczak's Implicit Religiosity: Its Place in his Educational Approach and its Relevance to Education Today</td>
<td>289</td>
</tr>
<tr>
<td>Elie Holzer</td>
<td>The Concept of Second Naiveté in the Thought of Ernst Simon and Paul Ricoeur</td>
<td>325</td>
</tr>
<tr>
<td>Mordechai Rotenberg</td>
<td>The Subjective Aggadic Genre as an Educational End (Abstract)</td>
<td>345</td>
</tr>
<tr>
<td>Mordecai Nisan</td>
<td>Commitment and Uncertainty – A Psychological Study</td>
<td>347</td>
</tr>
<tr>
<td>Daniel Pekarsky</td>
<td>Exemplifying Vision-Guided Practice: The Case of Beit Rabban</td>
<td>405</td>
</tr>
<tr>
<td>Asher Shkedi</td>
<td>From Curriculum to Teaching in the Classroom: The Case of Teaching Bible (Abstract)</td>
<td>449</td>
</tr>
<tr>
<td>Inbar Galili-Schachter</td>
<td>The Student, the Text and They Who are Between – On Dialogic Teaching of Jewish Thought (Abstract)</td>
<td>450</td>
</tr>
<tr>
<td>Barry W. Holtz &amp; Ari Bursztei</td>
<td>Education, Translation and the Text</td>
<td>451</td>
</tr>
<tr>
<td>Hanan Alexander &amp; Ari Bursztei</td>
<td>The Concept of Translation in the Philosophy of Education (Abstract)</td>
<td>465</td>
</tr>
<tr>
<td>Contributors</td>
<td></td>
<td>467</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Preface

Seymour Fox

I am honored to have been invited to write the following opening remarks in tribute to my esteemed colleague, Prof. Michael Rosenak. This Festschrift represents a collaborative effort by students and colleagues in recognition of Michael Rosenak and the standing he has earned as our generation’s leading philosopher of Jewish education. Rosenak’s work has enriched and deepened research in the field of Jewish education both in Israel and in the Diaspora, and has also extended beyond the boundary of Jewish thinkers and thought, influencing Christian and Moslem philosophers and others who are interested in Judaism and Jewish education.

This preface cannot do justice to the extent of the educational, theoretical and practical teachings that comprise Mike’s legacy to his many students the world over. A brief review of the scholarly articles in this volume clarifies the issues at the core of Rosenak’s work with which he has grappled for many years and their influence on the authors. In these articles, the authors acknowledge his influence and credit Rosenak for his pioneering work.

Though his work through the years has focused on the theoretical, as in his Commandments and Concerns, this did not deter Mike from dealing with practical subjects as well. An illustration in point is his impressive effort dealing with the weekly Sabbath Torah portions, Tree of Life, Tree of Knowledge. His monograph, Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide, accompanies the Jewish Values for Jewish Schools in the Diaspora series, which he prepared with his students at the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora at the Hebrew University. The project, available in Hebrew, English, Spanish and Russian, is used by teachers in Israeli schools as well as in Jewish schools throughout the world.

One of the most important aspects of Mike’s efforts has been devoted to bridging the divide between the different Jewish religious denominations.
Though a committed Orthodox Jew, a great deal of his energies for many years has been devoted to searching for ways to create meaningful dialogue among those with differing ideologies so that they may work together in the field of education. Mike’s influence has broken through the boundaries of Jewish denominationalism through his students, many of whom are leading representatives in all sectors - Orthodox, Conservative, Reform as well as secular. Illustrative of his success is a conversation I had with Prof. Norman Lamm, then President of Yeshiva University, who described with great pride the important educational contributions Michael Rosenak was making to the Orthodox movement. At that same time, his influence in the Conservative movement was evident as well, beginning with his first summer at Camp Ramah in 1967 and continuing with involvement in that movement’s other educational institutions. In recognition of his cross-denominational activism, Mike was bestowed an honorary doctorate from the Jewish Theological Seminary in New York, and was also awarded an honorary doctorate from Hebrew Union College in Jerusalem. These tributes are but a few examples of the high esteem in which Rosenak is held by so many. They also express appreciation for the energy he has invested in developing a theoretical and practical language of discourse that enables scholars, educators, and community leaders of the different streams of Judaism to come together and engage in substantive conversations on issues of common concern to all. This dialogue is intended to intensify ahavat Israel (the love and respect for one’s fellow Jew), mutual acceptance, serious thinking and planning for the benefit of all.

Over ten years ago, Mike joined a group of scholars, among them Isaac Twersky z”l, Israel Scheffler, Moshe Greenberg, Menachem Brinker, Michael Meyer, Daniel Marom and myself, who embarked on a project to describe visions of what it is that distinguishes an educated Jew. The project resulted in the volume, *Visions of Jewish Education* (Cambridge University Press 2003). The book exemplifies and reinforces Michael Rosenak’s life’s work. In the chapter entitled “Educated Jews: Common Elements”, Michael presents his philosophy and the theoretical foundation upon which Jewish thinkers, educators and community leaders can begin and sustain a dialogue.

It has been my personal pleasure to work with Mike in establishing several institutions for Jewish education in the Diaspora and Israel. I was privileged to work with him when he became head of the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora, which has become the largest
center for Jewish education of its kind in the world. We also worked
to establish the “Jerusalem Fellows” program. Together with Nathan
Rotenstreich, Walter Ackerman, Mordecai Nisan, Janet Aviad, Michael
Rosenak and myself, the Jerusalem Fellows program was a response to
the challenge presented to us by Chaim Zohar, then the general secretary
of the World Zionist Organization, and Aryeh Dulzin of blessed memory,
then head of the Jewish Agency, to establish a program that would train
outstanding leaders for the field of Jewish education. This program has
evolved into “The Mandel Jerusalem Fellows.” Graduates of the program
number among many of the leading educators and community leaders of
the Jewish world.

As teacher and mentor, Michael Rosenak’s influence extends far
beyond the circle of his individual students. Today, many scholars and
members of academia study his ideas and use them in their theoretical
and educational work. All of us look forward to many more fruitful years
of collaboration together.

I would be remiss in not recognizing the great contribution that Geula
Rosenak has made to Michael’s work and success. As Michael’s wife
and life-partner, she has been at his side throughout, and continues as his
support and inspiration.

As we were preparing this volume, we received the sad and
shocking news that Prof. Seymour (Shlomo) Fox had suddenly
passed away. Prof. Fox was the head of the School of Education of
the Hebrew University from 1968–1982, and one of the founders
and central supporters of the work of the Melton Centre. He
closely followed the composition of this celebratory volume, and
graciously consented to add some of his own remarks on the
contribution of Prof. Rosenak to Jewish education in this Preface.
Prof. Fox, educational thinker, entrepreneur and man of action,
will be sorely missed in the Jewish educational community. We
at the Melton Centre commit ourselves to continuing the work of
research and development in Jewish education in keeping with his
legacy.
Introduction

Jonathan Cohen

We are pleased to present this volume to Prof. Michael Rosenak and to all of our readers. We have called this collection *Languages and Literatures in Jewish Education* and we offer it as a Festschrift, or celebratory volume, to Prof. Rosenak, the founder of the discipline of the Philosophy of Jewish Education and member of the faculty of the Melton Centre from its inception in 1968 until his retirement in the year 2000. In that year, the Melton Centre for Jewish Education held a conference in honor of Prof. Rosenak on the occasion of his retirement from the faculty. The bulk of the proceedings of that conference were published in the last edition of our series: *Studies in Jewish Education* entitled *In Search of a Jewish Paideia: Directions in the Philosophy of Jewish Education*. It became clear, though, that however rich and varied the contributions to that volume were, there were many more scholars and educators, representing many scholarly disciplines and educational approaches, who would gladly respond to a further request to honor Prof. Rosenak with a written gift. In light of this situation, the idea of a Sefer Yovel, or Festschrift, was born. As can clearly be seen from the table of contents, the idea was extraordinarily well received.

The contributors to this volume include acknowledged experts in the various disciplines of Jewish studies, scholars who apply the tools of the social sciences to the concerns of Jewish education, scholars interested in the connection between multiple approaches to the various disciplines of Jewish studies and their implications for Jewish education, leaders of vision-guided educational institutions, and reflective educational practitioners. They have all been colleagues, students or associates of Prof. Rosenak at some point in their lives and/or careers. The sub-sections of the volume all represent areas that have been of concern to Prof. Rosenak in some form or another in the course of his career.

In the preface, Prof. Seymour Fox opens by tracing the many contributions of Rosenak, or “Mike” as he has always preferred to be called,
to the ongoing enterprise of Jewish education. The first section of the volume contains writings that grow directly out of Prof. Rosenak’s work and thought. Drs. Howard Deitcher, with Alick Isaacs, Avinoam Rosenak and I present a full academic biography of his writings, together with a commentary on the overall directions of thought and practice that characterize his published work.

The next part of the first section contains essays that take their bearings directly from terms and categories that Mike has either invented, or employed for the first time within the framework of Jewish educational discourse. Prof. Arnold Eisen’s essay, “Commandments, Concerns and Education in the Covenant,” is woven around a dialectic Rosenak has posited as essential for the theory and practice of Jewish religious education in the modern world, the dialectic between “explicit religion” – those tenets and practices that particular traditions impose on their adherents in order that they become reliable members of identifiable communities, and “implicit religion” – or those existential states and orientations of faith that well up from within the individual questing spirit. In fact, Eisen addresses the ostensibly “explicit” pole of “commandment,” a phenomenon generally considered to originate heteronomously and involuntarily, and attempts to give an “implicit” account of it as a pre-given component of immanent human experience, as a sense of “commandedness” vis-à-vis family, community, ancestors or Jewish history (an awareness that may lead to a sense of “commandedness” before God but need not necessarily do so). Dr. Avinoam Rosenak builds his essay on the problematic encounter between religious education and academic education around another pair of terms that Rosenak (drawing on Oakeshott and Peters) has similarly placed in a dialectical relationship: “language,” namely those staple concepts and practices (like Torah and Midrash) that are fundamental to a given culture, and “literature,” being the creative use made of those staples by generations of commentators and original thinkers. In a first move, Rosenak the younger portrays the university as a place of “language” or “theory” (in Oakeshott’s sense of universal, “objective” concepts and methods, as in “the scientific method”) and the educational setting, particularly the traditional yeshiva, as a place of “literature” or “practice” (also in Oakeshott’s sense of particular, “subjective” cultural patterns). In a second move, however, he constructs the opposition between the university and the yeshiva in even starker terms. Both settings become loci of both “language” and “literature,” of both “theory” and “practice,” representing total cultural
milieus at cross-purposes with each other. Finally, he proposes a mode of integration between the two milieus, not by way of the concept of “synthesis,” but by way of the concept of “second innocence,” whereby the academically educated religious person interpretively “recycles” his academic insights through his native religious categories.

Dr. Michael Ohana places Rosenak’s thought in the context of contemporary Jewish thought in Israel by comparing features of Rosenak’s dialectical worldview with the dichotomous worldview of Yeshayahu Liebowitz. According to Ohana, Liebowitz sees the educated person as one who lives out a dichotomous struggle between his/her drive for individual authenticity and his/her commitment to heteronomous imperatives as mediated by the collective. Rosenak, on the other hand, by way of his concepts of “language” and “literature,” allows for a partial reconciliation of the two drives through an interpretative process that highlights those aspects of the tradition that themselves seek to promote autonomy and authenticity. While Ohana focuses on the dialectic between individual autonomy and communal authority in Rosenak’s view of the educated Jew, Dr. Deborah Weissman attempts to elaborate an educational perspective that negotiates the dialectic between universalism and particularism in the Jewish tradition—a dialectic that Mike has both addressed in his writings and exemplified in his life. She traces elements of particularism and universalism in Jewish sources, turns to scholars and thinkers like Moshe Greenberg and Michael Walzer to deepen our understanding of the virtues of universalism and particularism respectively, and then suggests a religious-humanistic educational approach that might encourage young people to be both rooted in their own particular cultures and open to the insights to be gained from serious consideration of the values of other cultures and worldviews.

For most of his professional life, Mike has struggled with the issue of “educational translation,” namely the attempt to render traditional Jewish sources in sets of terms that might make them communicable to contemporary readers with a modern sensibility (a concern he has termed “relevance”). This, while nonetheless allowing the text to speak in its own, distinct voice (a concern he has termed “authenticity”). In keeping with this orientation, he has proposed that canonical texts such as the Bible, the Talmud and both medieval and modern Jewish philosophical texts, be read in such fashion that the “values” embedded in their legal, literary and philosophical genres are brought to the fore. He has been particularly fond of locating “value-conflicts” in traditional
Jewish sources, in order to highlight their native vitality and to provide resources for educational drama.

The next set of sections in this collection, then, is concerned with the “recovery of meaning” (a term coined by Joseph Schwab) from the canonical Jewish texts for modern readers. The first section in the set revisits the theme of Volume 9 of *Studies in Jewish Education*, namely: the educational significance of the Bible. The first essay in this section, by Prof. Joseph Lukinsky, is related to Mike’s own attempts to derive contemporary meaning from the weekly biblical portion – the Parashat HaShavuah – in his book *Tree of Life, Tree of Knowledge*. Lukinsky focuses particularly on the breaks between parashot, the various internal breaks within the parashot as suggested by both triennial and annual reading cycles, the aliyah breaks and the chapter breaks of Christian origin – as sources for the construction of overlapping meaning. The essay includes a learned review of the sources of the various breaks, provides illuminating examples of the kinds of meanings that have been derived from these breaks in both traditional and modern scholarship, and offers suggestive comments by the author for the construction of additional meanings. The essay also provides examples of pedagogical modes and methods that can be accessed in order that listening to the parasha of the week in the context of the liturgy, and encountering it in the course of the week, become events of meaning – and not mere summaries of content. As such, the article is an excellent enactment of how scholarship, theory and pedagogy can be brought together for the enhancement of educational practice.

The next entry in this section elaborates and illustrates a theme introduced by the writer, Dr. Steven Copeland, in an earlier paper of his, published in Volume 4 of *Studies in Jewish Education* and entitled “From Outer Form to Inner Meaning and Back Again: the Metaphoric Imagination in Jewish Learning.” The first part of Copeland’s wide-ranging commentary on Genesis 22 is largely devoted to a discussion of the experiential and educational impoverishment that can result from a disposition to literalism in the interpretation of texts (or of life-experience). In Copeland’s view, great works of the spirit, like the Bible, do not describe “empirical” events but rather point to that indeterminate area that lies “in between” the vagaries of biography and history and the inner meaning those experiences have for us. In trying to give readers a sense of what he calls “figurative-mindedness” might feel like, Copeland does not limit himself to conventional academic forms of discourse, that
supposedly instruct the reader about the phenomenon under discussion. He writes allusively, or weaves patterns of repetition that are meant to create a kind of experiential crescendo. The form of his writing, then, is commensurate with the metaphoric sensibility he wishes to inspire in his readers. In the second part of the essay, Copeland elaborates his own complex interpretation of the course of Abraham’s always “disturbed,” never “restful” life as described by the biblical narrative. After the command to sacrifice Isaac, Abraham must relinquish “fulfillment” and once again be resolutely prepared to live a life of faith with no hope of reward. The range of sources – Jewish-canonical, philosophical, literary and literary-critical, accessed by Copeland in crafting this essay is most noteworthy.

The next article takes up the theme of this section, the “recovery of meaning” from the Bible for contemporary readers, from a different perspective. Dr. Marla Frankel presents us with a detailed and structured inquiry into the pedagogic theory of that well-known master-teacher of Bible – Nechama Leibowitz. She frames her discussion by recourse to yet another set of terms that Prof. Rosenak has always seen as subsisting in a dialectical tension: the “normative” approach to education that begins with known ideals, values or practices (usually valorizing the authority of the canonical corpus over the spiritual quest of the student) and the “deliberative” approach (that takes its point of departure from the problems and questions of the learner and the community). In her paper, she shows that Nechama Liebowitz indeed maintains these educational orientations in dialectical tension throughout her writings, both in her “gilionot” and in her “iyyunim,” whether in discussion of “ritual” or “ethical” mitzvot. When analyzing biblical passages, and subsequent commentaries that refer to mitzvot that seem to have only “normative” divine authority behind them (since they seem to have no immanent rationale), she emphasizes their human-existential meaning. On the other hand, when discussing passages dealing with mitzvot that have a clear moral rationale behind them, one that a contemporary reader could readily arrive at through use of his/her own reason, she emphasizes that these are no mere moral “recommendations,” but rather commandments backed by divine sanction.

The next section concerns itself with educational insights that can gained from a fresh look at rabbinic sources. It is similar in its focus to that of Volume 8 of Studies in Jewish Education, a collection that was devoted to the teaching of classical rabbinic texts. In an unusually learned
Jonathan Cohen

and rich analysis of a specific Talmudic sugya and selected commentaries, Prof. Gerald Blidstein asks whether or not certain “aggadic” concerns (such as the perspective that regards even the life of trees as inviolable because they are “living creatures”) can sometimes be seen to override more strictly “halachic” concerns (namely the possibility that a tree growing in someone’s yard might be causing damage to a neighbor’s yard, and therefore should be cut down). In so doing, Blidstein enacts Rosenak’s concern with the dialectical tension between the “explicit” normative-halachic dimension and the “implicit” aggadic dimension in the Jewish tradition. He also articulates a most illustrative instance of a value-conflict between the ecological sensibility of “Bal Tashchit” (the prohibition against wantonly destroying natural life and resources) and the ideal of justice reflected in the laws designed to protect people from damages caused by others. Prof. Marc Hirshman then focuses on rabbinic material that concerns itself directly with the obligation of the community to ensure the education of the coming generation. Here, other value-conflicts present themselves, for example: between neighborhood decorum and the proliferation of Torah learning among the young (should a teacher be allowed to hold classes at home, even if the noise is disturbing to others? Is there any difference between a school and a business establishment regarding this issue?). Is it job security or competition that can be relied upon to ensure that teachers will have the inner resources to be focused on their work? Which teachers are to be preferred – those who are precise, but lack breadth of knowledge, or those who have breadth of knowledge but whose lack of precision might lead to mistakes in the transmission of the details of the tradition? Can errors in transmission be readily corrected, or might they have dire consequences? What kind of accountability necessarily accompanies the status of teacher?

Dr. Yair Barkai, in his article on the Rabbis’ interpretation of biblical passages, introduces new hermeneutic assumptions that lead to a different educational approach to the subject matter. Barkai does not assume that the midrashic writers are merely exploiting the words of the biblical text as a pretext for the promulgation of their own insights. He assumes that the details of their d’rashot bespeak an overarching idea, an idea that they find reflected in some larger literary unit of biblical text – not necessarily only in the short passage they have ostensibly come to interpret. The task of the reader, then, is not only to compare the words of the “midrashic story” with the words of the “local” biblical story, but
also to compare the idea embedded in the midrash with a similar idea expressed somewhere in the Bible. The educational significance of this new and original approach is that the midrashic writers are not portrayed as seeing the Bible as mere “raw material” for their own innovations, but as engaging the Bible as a genuine source for their existential conceptions. Similarly, the contemporary reader is not to assume that he “understands the Sages better than they understand themselves,” but is called to humbly open himself to a form of midrashic interpretation that is perhaps more self-conscious and penetrating than he might have otherwise thought.

Dr. Michael Gillis, in the last essay in this series, not only offers insights freighted with educational significance, but actually takes on the complexities pursuant to the teaching of rabbinic texts head on. Drawing on Schwab’s conception of a defensible “eclectic,” he explores how different “substantive structures” debated in the academy – historical-philological, literary, “culture studies,” etc. – contribute perspectives that can enhance Jewish education, but also obscure other aspects of the subject matter that might serve as an educational resource. The case study chosen by Gillis for this valuable exercise in the “eclectic” is the famous story of Rabbi Akiva and his wife.

The next section of the volume centers on the interrelationship between history and education. Opening this section, Dr. Zeev Mankowitz takes up the much-discussed question of what could be considered a worthy cultural and educational response to the events of the Holocaust. At the outset, he wishes it to be understood that “history per se,” or the “Holocaust in itself” do not broadcast unambiguous, univocal messages. Cultural and educational leaders interpret events in the light of their own, overarching worldviews, and different responses are both possible and legitimate. In his essay he explores two categories of response that have taken shape both in Israel and the Diaspora: categories he terms “assertiveness” and “limitation.” He gives salient examples of each and suggests that both be maintained in a condition of dialectical tension, rather than any one cultivated at the expense of the other. In the essay that follows, Dr. Daniel Gordis takes a critical look at the history, and current condition, of the attitude of the American Conservative movement to Zionism. In an analysis of the statements and actions of the leadership of the Conservative movement since the establishment of the State of Israel, Gordis concludes that the myth of continuous, unambiguous Conservative support for Zionism is unfounded. He also
maintains that one of the chief reasons for the lukewarm attitude to Israel and Zionism in the Conservative movement to this day has to do with its inability to foster “communities with an agenda,” communities dedicated to “ultimate concerns” driven by intensive Jewish praxis. “Thick” Jewish praxis, according to Gordis, is innately educative, and acts to heighten Zionist consciousness and commitment by cultivating a sense of rootedness in history, a limitation on individual self-fulfillment, and a basic counter-cultural consciousness. Such praxis also enacts an Israel-centered orientation by way of repetitive symbolic gestures.

One could say that the first two articles in the “History and Education” section of our collection concern themselves with cultural-educational reactions to two of what Fackenheim has called the “epoch-making” events of contemporary Jewish history: the Holocaust and the establishment of the State of Israel. In the essay that closes the series, Dr. Alick Isaacs confronts the very issue of the relationship between the discipline of history and the enterprise of education. Traditionally, writes Isaacs, historical scholarship conceived itself as dedicated to “objectivity” and “authenticity,” and wished to avoid “pollution” by any educational concern with “relevance.” When post-modern theoreticians began questioning the ostensibly “objective” motivations of historians, historians lost their self-confidence, retreated from their position of educational leadership, and enclosed themselves in increasingly esoteric and technical pursuits. The self-conscious quest of contemporary historians for the role of the ignored “other” in history, however, as well as more recent dialogical and deconstructive trends in hermeneutics have legitimated the interpretive choices of certain historians to concern themselves with “relevant” issues (like the place of women, children and the poor in history). This trend seems to close the gap somewhat between the academic study of history and cultural-educational concerns, and allows us to conceive of the educational purpose of historical study as “the expansion of experience.”

The next section of our collection, called “Modern Thought and Jewish Education,” is most particularly related to the lifelong concerns of Mike Rosenak. Throughout his writings, Mike has drawn on the works of major Jewish and Western thinkers in an exemplary attempt to enrich educational reflection and enhance the quality of educational discourse. He has written extensively on Maimonides as a philosopher of Jewish education, as well as on the insights that can be gained from the perspectives of modern thinkers like Buber, Rosenzweig, Soloveitchik,
Fackenheim, Kaplan, Heschel, Tillich, MacIntyre and many others for the conceptualization of Jewish educational ends and means. He has also been profoundly concerned with and involved in theological and educational dialogue with religious thinkers and denominational leaders representing different faith-traditions. In the first article in this section, Prof. Aviezer Ravitzky directly addresses the question of the resources available within the Jewish legal and philosophical tradition for the articulation and justification of a tolerant and even pluralistic posture vis-à-vis other faiths. In a comprehensive, panoramic survey of biblical, rabbincic, medieval and modern sources, Ravitzky traces the dialectical tension between universalism and particularism in Judaism by way of an analysis of three of its central concepts: Creation, Covenant and Redemption. He then explores possibilities of religious inclusivism, tolerance, or even pluralism as they are expressed in representative Jewish sources, distinguishing between the ways those sources view the religious “other” from ontological, theological and moral perspectives. Ultimately, Ravitzky believes that while theoretically, many points of commonality can be found between different religions, their historical competition for the hearts and minds of believers has led them to focus on those features of other religions that inevitably lead to irreconcilable disagreement or conflict (such as the Christian belief in the Incarnation and the Muslim belief in the Jewish forgery of the Bible). In order to overcome this tendency, Ravitzky calls upon religious leaders and thinkers not to relate to other religions as totalities of thought and practice, but to make distinctions within those traditions between theological, historical and textual elements that may have pluralistic potential, and others that do not. In the essay that follows, Prof. Ehud Luz explores the principles that animated Chaim Nachman Bialik’s project of “translating” traditional Jewish terms, symbols and practices from their original, particularistic and religious settings to a modern, “universal,” secular-cultural context. In so doing, he has recourse to Rosenak’s concept of “partial translation,” a concept that reminds all who “translate” from religious to secular discourse (an indispensable educational gesture in today’s world) that a certain gap always remains between the “translated” message and the “original,” and that the presumption of “total translation” often results in reductionism. He focuses particularly on Bialik’s attempt to translate the notion of “halakha” – retaining the “halakhic” sense of comprehensive commitment to the realization of norms in the details of everyday life, while moving from an authoritative legal framework to a freely chosen
cultural framework. He also compares Bialik’s translation project and hermeneutic orientation to those of Emmanuel Levinas and Nathan Rotenstreich, bringing to light some striking similarities between them.

My own (Dr. Jonathan Cohen) contribution to this collection reflects a number of interests that Mike and I have shared over the course of our long personal and professional association: modern Jewish thought and its implications for the education of the moral personality, plural readings of canonical texts (the midrashic spirit of “davar acher”) and the implications of theoretical hermeneutics for teaching. The essay provides a concrete illustration of three hermeneutic orientations at work: the hermeneutics of suspicion, as exemplified by Sigmund Freud, the hermeneutics of dialogue, as exemplified by Martin Buber, and the hermeneutics of humility, as exemplified by Leo Strauss. It follows these three thinkers as they “close-read” Exodus 2, such that the connection between their interpretive practices and overall hermeneutic posture become visible. Among the biblical themes discussed in the essay are: the question of Moses’ name, the sense in which Moses is to be considered a hero and the place of God in the Exodus narrative.

Dr. Marc Silverman devotes his essay to the religious dimension in the thought of the well-known Polish-Jewish educator Janush Korczak. He begins, as does Prof. Arnold Eisen in his essay in the first section, by recounting Mike’s distinction between “explicit” religion (imposed and formulated tenets and norms) and “implicit” religion (spontaneous and personal intimations and insights). Dr. Silverman then shows, through a careful reading of selected writings by Korczak, that he most clearly exemplified and advocated the “implicit” religious posture. His religiosity is informed by “radical amazement” at the processes of growth and decay in nature and in human life. He also perceived the world as created by a transcendent and impenetrable God whose immanent presence can nonetheless be sensed in the vicissitudes of natural life-processes and in mutually confirming relationships between human beings. By way of a series of sensitive readings and interpretations of selected texts written by Korczak at different stages of his life, Silverman shows how his “implicit” faith informed his “compassionately critical” educational creed.

In the essay that closes this section, Dr. Elie Holzer examines the concept of “Second Naiveté” in the thought of Akiva Ernst Simon and Paul Ricoeur, noting certain valuable implications (particularly of Ricoeur’s thought) for the pedagogical practice of engagement with
canonical religious texts. Both thinkers conceive of the spiritual growth of the human individual as a journey through three stages: First Naivété – the uncritical acceptance of the traditional worldview as “literally” and unreflectively true, Criticism – or the exposure of the tradition to the best reflective tools that modern philosophy and science have to offer (historical criticism, psychoanalytic criticism, and many other critical matrices), and Second Naivété – the attempt to hear the speech of the traditional text again, without relinquishing the critical consciousness, and to “retrieve” the “world” that the text offers us as a genuine possibility once more. From this perspective, the hermeneutic practice of teaching and learning texts is no longer a mere means to some end, like transparent “knowledge,” but the very process within which the mutual transformation of both reader and text takes place.

The next section in the volume contains essays pertaining to Jewish education written from a social science perspective. Mike, although himself a philosopher and theologian of education, has always made a point of emphasizing the value of social science research for both conceptualization and policy-making in Jewish education. In his view, while it is philosophy that is the discipline that concerns itself with the ends of education (“philosophy of education”), that discipline must be open to empirical research as to the manner in which individuals and groups actually learn, construct their identities and constitute their self-understanding (“theory of education”), lest it become either hopelessly utopian or sterile and ineffective. The first contribution to this section is an essay by Prof. Mordechai Rotenberg, written within the ostensibly “new” tradition of “narrative research” in the social sciences. In the essay, Rotenberg provides illustrative examples that highlight the therapeutic value of a process he calls “re-biography,” wherein individuals or collectives who have undergone tragedy, trauma or failure, “rewrite” their personal or national biography such that they can live with the past and go on functioning. This kind of subjectivization of experience should not be seen merely as an exercise in self-delusion. What the process involves is the “centralization” of certain genuine elements of one’s personal or collective history, and the “peripheralization” of others. In fact, so claims Rotenberg, such “centralization” and “peripheralization” of events is what has been going on in the supposedly “positivistic” and “objectivistic” modern discipline of history since the Romantic period. In order to buttress his claims, Rotenberg makes ample reference to important trends in interpretation theory (hermeneutics)
as well as to milestones in contemporary social science research. In the last section of his essay, Rotenberg shows how the aggadic genre in rabbinic literature performed this therapeutic-educational function of “re-biography” through “centralization” and “peripheralization” of Jewish memories, and by so doing made a major contribution to the uncanny resilience and survival capability of the Jewish people. In his conclusion, he insists that the process of national myth-making is both unavoidable and ultimately therapeutic, and therefore should not be denigrated even in our own times, despite the prevailing fashion.

The second article in the “social science” series is by Prof. Mordecai Nisan, and is concerned with a subject that has long occupied Mike – the tension between “commitment” and “openness.” The title of the article is actually “Commitment and Uncertainty,” although the author makes explicit comments on the possibility of “open commitment” at the end of the essay. The article is based on a lecture given by Prof. Nisan at the conference held on the occasion of Prof. Rosenak’s retirement. It was first published in Hebrew in Volume 10 of *Studies in Jewish Education*, and is here presented in English so that its nuanced, considered and innovative insights can be made accessible to a wider audience. Although firmly situated in the discipline of cognitive psychology, and based on partially structured personal interviews with many people between the ages of 17 and 65 who were asked about past and present personal commitments, the article reflects Nisan’s early training and continued interest in philosophy. As regards content, the article bespeaks a genuine concern with the parameters of human autonomy and dignity in a world of pluralism and the collapse of “grand narratives.” Methodologically, delicate yet clear analytic distinctions are drawn between various modes of commitment, such as commitment to believe and commitment to act, commitment that remains reflective and commitment that “sheds” it reflectivity, etc. Perhaps the most interesting distinction proposed by Nisan is between a sense of duty deriving from belief in the intrinsic truth or value of a given worldview or course of action, and the concept of “commitment,” which by definition involves a conscious choice between different options that are all regarded as reasonable and worthy of choice. In Nisan’s view, it is precisely the lack of certainty concerning the absolute value of the options chosen by many “committed” people in our society that has the potential to breed “openness,” and the acceptance of equally uncertain choices made by others.

Closing our section offering social science perspectives on issues
pertinent to Jewish education is an article by Dr. Erik Cohen and Dr. Shlomit Levy. Cohen and Levy propose a multivariate scheme for “mapping” the complex variables and processes that affect Jewish education in our post-traditional world. The panoramic range of the article is very much in keeping with Mike’s panoramic interest in just about every imaginable aspect of Jewish education worldwide. In the article, the authors access earlier schemes, such as Bloom’s taxonomy of educational objectives and Schwab’s “commonplaces,” but rely most heavily on Louis Guttmann’s conception of the “mapping sentence” as providing a kind of “grammar” of “nouns” and “verbs” that can serve as a framework for research design in Jewish education.

Mike, though perhaps best known as an educational theoretician, was never content that his writings be judged only by theoretical standards, such as “penetration” or “coherence.” It has always been of utmost importance to him that his conceptions and formulations be regarded as practicable and capable of implementation in concrete educational settings. Many of his writings represent educational embodiments of his ideas, whether in the form of teachers’ guides or curricular materials. It is in this spirit that we introduce the following section of this Festschrift, called “Schools and Teachers.” The first contribution to this section, by Prof. Daniel Pekarsky, oscillates between theory and practice. On the one hand, Pekarsky suggests a series of specific criteria for determining what could legitimately be considered “vision” in Jewish education. In this connection, he contributes a valuable distinction between what he calls “existential vision,” “institutional vision” and “strategic vision.” Most of the essay, however, is devoted to an extensive study of the educational practices that typify a particular school chosen as a case study of a “vision-guided institution,” the Beit Rabban School located on the Upper West Side of New York City. Pekarsky, in an acute analysis of selected educational practices gleaned from his own observations in the school, shows how a “vision-guided” school tenaciously strives to embody its vision in the details of its administrative and pedagogic policy. In the next article in the series, Dr. Asher Shkedi addresses the complex and problematic interaction between teachers and the curriculum. His article is based on a qualitative study of 26 teachers of Bible at various levels. Teaching practices are observed in the classroom setting, teachers’ reflections on their teaching practices are analyzed, and written materials produced by curriculum writers and teachers alike are compared. What emerges is an astonishing account of the degree to which teachers depart
not only from specific teaching practices recommended in the curriculum materials they use, but also from the overall educational strategy and structure of those materials (the “curriculum framework”), and even more significantly, from the ideological assumptions and “meta-narratives” of the curriculum writers. This kind of departure occurs even though teachers rarely reflect on these gaps, and rarely conceive of themselves as consciously opposing the worldviews of the writers. Shkedi’s findings are valuable in that they remind curriculum writers and other educational policy-makers of the limitations, complexity and fragility of their attempts to bring about change in school settings.

The next and last piece in the series, by Inbar Galili-Schachter, builds on Shkedi’s studies of teachers’ narratives and practices within the framework of Jewish education, and also on my own work on hermeneutic models drawn from modern Jewish thought, and their importance for the reflective practice of teaching. She begins by discussing another of Mike Rosenak’s well-known distinctions between “authenticity” and “relevance” in the educational translation of canonical Jewish texts, advising her readers that both terms can be interpreted in disparate ways. She then reviews my own distinctions between discrete hermeneutic orientations that can be extrapolated from the works of modern Jewish and Western thinkers – the hermeneutics of “suspicion,” “evolution,” “humility,” “dialogue,” and “philosophical midrash.” Her own special and most valuable contribution to Jewish educational research is reflected in the way she uses the tools of qualitative research in order to articulate the interpretive stances of teachers as evidenced in their actual teaching practice and personal reflection. In an extended case-study, Galili-Schachter observes and interviews a teacher of Jewish thought in a non-religious Israeli high school who, in her view, exemplifies the “dialogical” model of text-interpretation and teaching. In so doing, she provides new insights regarding the dispositions, character traits and forms of knowledge required for “dialogical” teaching in the true sense of the term. “Dialogical” teachers possessed of these qualities have the ability, in Galili-Schachter’s view, to successfully navigate the tension between “authenticity” and “relevance” in Jewish education.

The final section in our collection deals directly with that complex and elusive project to which Mike Rosenak has devoted much of his thought and practice, namely: the “translation” of Jewish traditional content into the thought-categories and life-experience of those who are not committed to the authority of the tradition. In the first of two
essays in this section, Prof. Barry Holtz illustrates, by concrete example, what a legitimate “translation” of an ancient text, in order that it might address a contemporary concern, might look like. First, drawing on his rich literary background, Holtz interprets some selected passages from Dante’s *Inferno* as shedding light on a current educational theme as formulated by Dewey – education through experience. Moving to the world of Jewish traditional texts, he focuses on the well-known controversy between Rabbi Tarfon and Rabbi Akiva in Kiddushin 40b concerning the primacy of either “talmud” (study) or “ma’aseh” (practice) – and the subsequent conclusion that study is to be preferred because it leads to practice. Holtz interprets this passage as highlighting the mutual interdependence of theory and practice in education. Reflecting on what he has done, Holtz insists that “educational translation” must go beyond “p’shat” if it is to realize its mandate, and believes that the Jewish tradition affirms this kind of interpretive freedom. Yet he also insists, in Mike’s spirit, that educators should be aware of the partiality of their translations as well as of the manner in which they may have departed from the plain sense.

The second article in this series, and the one that closes the volume, presents us with a clear and concise analysis of alternative understandings of the concept of “translation” itself. While Ehud Luz, in the section on modern Jewish thought above, showed how one great thinker and cultural figure, Chaim Nachman Bialik, conceived of his project of “translating” the Jewish heritage from a religious tradition to a secular culture, and Barry Holtz – in the previous essay – gave examples of possible educational translations of selected portions of text from the Western and Jewish traditions, Prof. Hanan Alexander and Dr. Ari Bursztein access the contemporary literature in philosophy of education to elaborate both the analytic and normative dimensions of the concept of translation. According to Alexander and Bursztein, the term “translation” is employed in the philosophical-educational literature in one of three senses: *translation as adjustment* – between theory and practice, past and present, ethical theory and its appropriation by the individual, *translation as interpretation* – whether “objective,” “subjective” or “intersubjective,” and translation as implication – whether “logical,” “real” or “psychological.” The categories suggested by Alexander and Bursztein for mapping the various senses of translation in the literature are most helpful in clarifying the possible understandings of this term – so often used in vague and contradictory ways. The authors end their article by making a
case for the retention of both the analytical and normative perspectives in the philosophy of education generally, and concerning the employment of the concept of “translation” in particular.

In conclusion I would like to say that all of us who have participated in the editorial process that has led to the publication of this extraordinarily rich collection of essays feel privileged in two respects. First, we feel privileged at having had the opportunity to aid in the compilation and editing of a volume to be presented to one of the outstanding Jewish scholars and educators of our time – Prof. Michael Rosenak. Secondly, we feel privileged at having had the occasion to read, re-read and study the writings of the distinguished contributors to this collection. This has truly been a significant learning experience for all of us; it has both deepened and widened our knowledge and understanding of the field of Jewish education in its many dimensions.

I would like to take this occasion to thank all those who helped make the publication of this book possible. First and foremost – we thank all the contributors for having so immensely enriched a field of study so dear to Mike and to the Melton Centre. Second, I wish to offer personal thanks to my colleagues, Drs. Elie Holzer and Alick Isaacs, who shared the burdens of editing with me, and without whose theoretical and practical insights, and close collaboration down to the most concrete details, this volume would never have seen the light of day. Together, we extend our most heartfelt gratitude to the Melton Centre’s academic editor, Ms. Vivienne Burstein, whose untiring editorial efforts and wide-ranging “negotiations” with all parties to this project proved invaluable. We also would like to thank all those at the Magnes Press who aided in bringing out this volume in such a splendid format. Finally, once again, we all thank Prof. Michael Rosenak, Mike, for simply being the human being, the scholar and the premier educator that he is, and for having inspired, in all of us, the kind of commitment and creativity that can be found embodied in this volume.
Michael Rosenak’s Professional Biography

Howard Deitcher

with Jonathan Cohen, Alick Isaacs & Avinoam Rosenak

In 2001, the awarding board of the Hebrew University’s Rothberg Prize cited Professor Michael Rosenak’s outstanding lifelong contribution to the field of Jewish education in the following way:

His groundbreaking thinking and reflections have launched a new direction in educational thought and laid the groundwork for studying the philosophy of Jewish education. For more than 45 years he has devoted his energies and talents to fostering innovative educational programs appropriate to the needs of the time and place, and has worked unstintingly and with devotion towards training educators for institutions of education worldwide. [...] He is one of the most outstanding scholars of Jewish education in Israel and the world, among whom he is the preeminent philosophical figure. He has elevated study and dialogue in the educational field to a conceptual and methodological plane, thereby instituting a new theoretical field known as “the philosophy of Jewish education.”

Few people can truly be referred to as the initiators of a new theoretical field. Professor Michael Rosenak is one of these rare human beings. Professor Rosenak is a true pioneer who has brought philosophical complexity and sophistication to the field of Jewish Education, and in so doing is rightfully accredited as the founder of “the Philosophy of Jewish Education.”

Michael Rosenak was born on December 23, 1932 (Kislev 24, 5693), in Bremen, Germany. His mother, Minnie Rosenak (née Neumann) was a well-known public figure in the Jewish community of Bremen and an outspoken Zionist activist, while his father, Yitzhak Zvi (Ignatz) Rosenak, was a prominent lawyer. The family fled Germany in 1938, sailing on one of the last ships to carry Jews to the USA before the war.
Rosenak grew up in Queens, New York, where until the age of 16 he was active in the Shomer haDati youth movement. His tertiary education began in 1950 when he went to Yeshiva University. In 1954 he majored in Sociology, and in 1955 in Jewish Education. During his time at YU, he taught Judaism to youngsters in a variety of New Jersey settings.

After his undergraduate studies, Michael moved to Columbia University for graduate study. There he was introduced to the study of History, receiving his Master’s degree in 1957. During this time he was active as an educator, counselor, and educational director of the American Young Judea movement.

At the end of the academic year he came to Israel as leader of a Young Judea group spending a year here. This is also where he first met his second cousin (and future wife), Geulah Goldrei. The couple married in 1958, living first in Pardes Hanna and then moving to Haifa.

After coming on aliya, Rosenak taught at the Yavne High School and at Midreshet Noam where he faced the problems that confronted the Israeli religious education system at the time. He saw how historical methods were perceived as a threat by religious educators who did not wish to engage in the critical reading of sources and who were not prepared to deal with the discrepancies between scientific and rabbinic accounts of the Jewish past. In religious schools, history was taught from a rabbinic point of view in the belief that this would protect religious youth from facing crises of faith. This resolution did not satisfy Rosenak, who felt that his students were being robbed of the opportunity to experience a religious education that offered theological and intellectual sophistication.

It was against the backdrop of this educational experience that Rosenak began to develop his philosophical-educational thought. In his scholarly work he sought to blend intellectually open-ended scientific research with a deeply engaging and authentic educational ethos. Rosenak drew on his experiences as a teacher and allowed this to inform the evolution of his philosophical ideas. His articles and books provide an outstanding illustration of how the tensions between the educational field and the academy can be combined without allowing practical concerns to detract from theoretical sophistication. This combination turns philosophical-educational teachings into a solid and innovative theoretical bridge between the worlds of research and science on the one hand and the world of religious faith on the other. In addition it serves as a bridge between different streams in both Jewish and non-Jewish thought.
To this day, Michael Rosenak considers Professor Akiva Ernst Simon’s concept of “second naïveté” as vital to his own educational and research work. “Second naïveté” denotes a mature state of mind in which an independent, thinking person need not flinch at the prospect of being exposed to human wisdom at its best. Similarly, with second naïveté, deep commitment to a religious tradition does not preclude free engagement in cross-cultural communication without fear or excess vulnerability. This concept, and the educational vision it embodies, inspired and guided a great deal of Rosenak’s theoretical and practical work in Jewish education throughout his career.

In 1962, the Rosenak family moved to Jerusalem where Michael took up a position as group leader at the Institute for Youth Leaders from Abroad under the auspices of the WZO. He went on to become the educational director of Kiryat Moriah (at the Youth and Hehalutz Department’s Educational Center). At Kiryat Moriah he came into contact with counselors, teachers and educators from a variety of institutions, affiliations and trends in Israel and abroad. During this period of practical work, Rosenak found that he was able to refine and implement his ideas and establish a pattern of combining theory and practice that continues to characterize his work today. In filling a host of educational, advisory and managerial positions in Jewish education, Rosenak succeeded in grounding his theoretical and philosophical writing in the world of educational practice.¹

In the 1970s and ’80s, Michael Rosenak played a leading role in molding the new educational concepts adopted by the IDF Educational Corps. As a result of his educational activities, he became acutely aware of the extent to which the military educational system and the studies of the Institute for Youth Leaders from Abroad deliberately shunned any hard-and-fast cultural involvement (the mirror image of the problematic that he had previously experienced as a teacher in religious schools). Rosenak was one of the designers of an educational conception that made possible a value-based discussion of Jewish ideas and sources that would not clash with the mode of discourse used in a secular society.

¹ Rosenak is one of the founders of the Mandel Jerusalem Fellows Program, where he has been a senior staff member since 1981. He served for many years on the board of Shorashim, and was a founder and faculty member at the Pardes Institute, Jerusalem. He also serves on the board of Melitz, the Institute for Jewish-Zionist Education, as well as on numerous committees for promoting Jewish academic education in Israel and around the world.
At this stage of his career, Rosenak began putting his educational ideas down on paper. He published a number of articles in *Niv Hamidrasha*, and edited the journal’s English section for five years. Throughout this period, Michael Rosenak searched for a philosophical-educational conception that would make it possible to put “second naiveté” into practice. The question with which he had grappled for years was: What is the image of this appropriate, complex “educational theory”? Or, to put it another way: What kind of education is conducive to faith and commitment in a pluralistic society? In his efforts to answer this question Rosenak articulated two structures of educational discourse. The first, called the “normative-ideational approach,” allows educational practice to be dictated by a series of preconceived ideas and principles. In normative-ideational education, practice is guided by theoretical discourse. Here Rosenak has shown how conceptual currents in Jewish philosophy may be translated into “educational theory.” The second, called the “deliberative-inductive approach,” begins with the practical difficulties that educators face, introducing the discourse of theory as a resource for resolving these difficulties.

From 1969 to 1976, Rosenak devoted himself to his doctoral research under the supervision of Prof. Seymour Fox. When he began writing his dissertation, he started to teach at the Hebrew University’s Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora. From 1969 to 1971, he served as director of the Centre’s “Junior Year Abroad” program. After completing his doctorate, Rosenak was appointed director of the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora (1977–1980) during which time the “Jewish Values” program was produced. The “Jewish Values” program began as a response to a call from the field for a method of teaching Jewish studies that would feel relevant to students but would not compromise the authenticity of the subject matter.

Rosenak, who was one of this project’s chief authors, saw this as an exciting opportunity for developing innovative thinking and enhancing the theory of Jewish education. He recognized the importance of simplifying bodies of knowledge in the teaching process without thereby

---


distorting and narrowing the material that is studied. He sensed the power of general and educational philosophy, allowing these to inform his educational teachings. But, above all, Rosenak recognized that the diverse affiliations and denominational loyalties of Jewish students were intimidating for teachers and that the field of Jewish teaching was in danger of losing its ideological-cultural sense of purpose. He constructed theories of education that would make it possible for different educational systems to contend with this problem. Dogmatic reading of the sources was rejected in favor of value-based dialogue that engendered a sense of loyalty to texts while at the same time inviting students to make independent judgments and personal choices. To this day, the imprint of this Jewish Values Project is still clearly discernable in many educational institutions throughout the Jewish world.

The ideas developed in the Jewish Values Project were cogently expressed in Rosenak’s *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide* (Jerusalem: The Melton Centre, 1986). In this work, Rosenak focuses on one of the critical problems facing the Jewish educator trying to teach classical Jewish texts in this day and age. He draws a distinction between two concepts: “relevance” and “authenticity.” Authenticity relates to the teacher’s attempt to underscore the authority of the text and its religious, binding aspects, while also noting the variety of historical and cultural contexts out of which the texts have grown. Relevance is expressed in teachers’ attempts to bring the text up-to-date – an approach which is likely to result in the distortion and even vulgarization of the sources. Rosenak relates to the tension between “relevance” and “authenticity” from a point of view based on Joseph Schwab’s teachings, involving a stress on two out of the four “commonplaces” of teaching identified by Schwab. On the one hand, the teacher who seeks authenticity is likely sometimes to forget that his or her role is also to engage the student so that the text will be relevant to him/her. On the other hand, the teacher who adopts a relevance-motivated approach sometimes distorts the meaning of the text in order to align it with the students’ outlook, sometimes even going so far as to warp the sources in order to meet this goal. Rosenak sought to formulate a complex blend that would strike a balance between “authenticity” and “relevance” in recognition of the importance of both to successful education.

This balance is essential to a great deal of Rosenak’s work. He developed the term “partial translation” to denote the compromises sometimes introduced into interpretation by the educator’s responsibility
to teach relevantly. Rosenak asks: how might a particular perspective in a given source be elucidated without distorting or reducing it? Rosenak argued that the tradition can and should be “translated” in education, but he stressed the importance of the price paid and urged educators engaged in translating sources for their students to pay due attention to what has been lost in the process and even explore this issue with the class. Thus, Rosenak introduced analytical tools that teachers are encouraged to use for distinguishing between intelligent compromise and “unprincipled” acquiescence or submission.

In 1987 Rosenak published his first major book, Commandments and Concerns. In it he sheds light on the theological-ideological-educational poles that span the entire gamut of Jewish outlooks, and teaches how a dialectical educational discourse between these poles can be fostered. He presents theoretical distinctions for evaluating different educational systems and for identifying “one-dimensional” outlooks of religious indoctrination and fundamentalism. He offers sharp educational distinctions between “commitment” and “openness,” and elaborates a conceptual framework for interfaith pluralism among religious believers attached to an “explicit” religious truth.

In his second book, Roads to the Palace, Rosenak laid the groundwork for a Jewish “paideia” – an educational and cultural vision – using the philosophy of education as a key analytical tool. In Roads to the Palace he presents a philosophical educational question that has major ramifications for the teaching of classical Jewish texts: when is the cultural framework

---

4 For an overview of these issues, see also Rosenak’s article “The Tasks of Jewish Religious Educational Philosophy,” Religious Education, Vol. LXXXII, No. 3 (Sept-Oct. 1978), pp. 513–528, as well as his book, Commandments and Concerns.


preserved despite the creative development it has undergone, and when is it discarded despite the lip service paid to it in the future? Drawing on the work of two leading British thinkers, Michael Oakeshott and Richard Stanley Peters, Rosenak makes a distinction between the concepts of “language” and “literature.” The concept of language relates to the canons and processes that are fundamental to that culture. Language is the aggregate of assumptions, rules of the game and constitutive processes that are identified with that culture and without which it would not have a particular nature. However, in order to survive and develop, every culture must create a literature – based on the language, which includes interpretation, new understandings, and creative phenomena that testify to its ability to renew and enrich itself from its own “linguistic” resources.

In recent years, Rosenak has completed two more pioneering books. 2001 saw the publication of Tree of Life, Tree of Knowledge: Conversations with the Torah. Here he applied the philosophy of Jewish education to the interpretation of the biblical text. The book explores the Torah portions, deriving from them the range of educational assumptions latent in the biblical text and pointing to the power of educational theories as a tool for unpacking the religious, ethical, social and educational messages embedded in the biblical narrative. The book brings his philosophy of Jewish education into a new arena and makes it accessible to a new audience as Rosenak sets aside his known analytical capabilities in favor of a new style that offers a new mode of reading the Torah. As in much of his teaching, he moves comfortably within the tension between cultural loyalty and academic rigor.

Rosenak’s next book, published in Hebrew in 2003, elucidates key issues in Jewish educational thinking such as, what is the “questioning of faith” and how is it distinguished from the rejection of Orthodoxy. What is considered “important knowledge”? The book constitutes the most mature Hebrew-language expression of the philosophical theories that underpin Rosenak’s teachings. In his reflections on education for values, Rosenak distinguishes between a cultural system’s overarching

existential values (such as Judaism’s rejection of idol worship) and central values that members of a community have in common. In this book, Rosenak’s theory of educational discourse within a multicultural society is fully developed. Here he focuses on value-based conflicts as an obstacle to discourse and suggests how these conflicts might be negotiated. Using a poignant metaphor, Rosenak suggests that value systems might be arranged in tiers. He suggests that above the “first floor” of overarching existential values, and the “second floor” where important shared values come into conflict, there is also a “third floor” where personal and aesthetic preferences are given a legitimate place.

In the course of his career, Michael Rosenak has received numerous prizes and awards. In recognition of his pioneering work in the field of the philosophy of Jewish education, he was appointed to the Mandel Chair in Jewish Education at the Hebrew University’s Melton Centre for Jewish Education in 1988. His Commandments and Concerns was awarded the USA’s 1989 National Jewish Book prize. He was awarded an honorary doctorate by The Jewish Theological Seminary of America in 1997 for his lifetime achievements and in 2001 the Hebrew University of Jerusalem awarded him the Rothberg Prize for his outstanding contribution to Jewish education. In 2003 he received an honorary doctorate from Hebrew Union College in Jerusalem, also in honor of his lifetime’s work.

In conclusion, perhaps, one can learn about a person from what he has to say about others. In his Preface to Roads to the Palace, Rosenak writes,

Though thanksgiving to God “Who heals the sick” is reserved for prayer and is wildly inappropriate in prefaces, I would be remiss if I did not gratefully mention His talented and dedicated emissaries, specifically the medical staff at the community hospital at Ellenville, New York City, and most especially Professors Richard Popp of the Stanford University Hospital and Jonathan Halperin of the Mt. Sinai Department of Cardiology. They are embodiments of the medical person as mensch. [...] Finally my loving appreciation to my wife, Geulah, who was there with me, in every way, at the right time.

In these words – written after his full recovery from a massive cardiac arrest – one encounters a deeply religious and loving family man who does not hesitate to allow the warmth of his personality to shine through his
scholarly work. Mike combines the highest standards of philosophical complexity with the personal warmth of an educator; he is a man of personal religious commitment who feels at ease interacting with the secular world. The analytical tools forged in his teachings are of enduring value for all study in this field. He is a matchless model – educator and academic, man of faith and researcher. He is renowned for his warm and sensitive attitude to his students, for his constant mentoring throughout their studies, his devotion to his colleagues, and the intellectual open-mindedness that he radiates to all those around him. In 2000, Professor Rosenak retired from his full professorship, but continues his work, writing, teaching, mentoring and consulting. He lives in Jerusalem with his wife Geulah. They have four children and over a dozen grandchildren.

Publications

Professor Michael Rosenak

Doctoral Dissertation

Tasks of Contemporary Jewish Theology in the Construction of Religious Educational Theory in the Diaspora. The Hebrew University of Jerusalem, 1976. Under the supervision of Professor Seymour Fox.

Books

English:

Articles

A. Philosophical and Theological Thought

English:


Hebrew:

1. מיכאל ורננק, ישלי. ירח׳ שתים, ורננק תום נון: חוויה ותרומת חידות; קיורי ישראל והרב משה כרמי, יונתן פאול ירמיהו (שנת תשס”ו): 87–98.


5. מיכאל ורננק, ישלי. ירח׳ שתים, ורננק תום נון: חוויה ותרומת חידות; קיורי ישראל והרב משה כרמי, יונתן פאול ירמיהו (שנת תשס”ו): 142–140.

B. Philosophical Educational Thought and Pedagogic Theory

English:

for Jewish Zionist Education, the Charles Bronfman Centre for the Israel Experience.


Hebrew:

1. מיכאל גרכום: חַטַּת, תשמ'א. טבלת נוהים על ציון המידしましょう: מודך לולדה
   ידוהים: מרכז מלחין.

2. מיכאל גרכום. תשמ"ד. דילמה ביתם ביני ישראל המ לחוקת, חוקה ותרשימים.
   אריאל, ינואר, נאtrim-
   מיכאל גרכום. תשנ'ה-תשנ'ו. תחכמוני היותו: מצור מתתית, היותו במית הפיר

3. מיכאל גרכום. תשנ'ה. ידוהים היותו תורכי-תונכים, ג" (ש"כ), בילטרם
   חונך.
   ידוהים: מплан: ת"פ-235.

4. מיכאל גרכום. תשנ'ה. ידוהים היותו תורכי-תונכים, ג" (ש"כ), בילטרם
   חונך.
   ידוהים: מплан: ת"פ-235.

5. מיכאל גרכום. תשנ'ה. ידוהים היותו תורכי-תונכים, ג" (ש"כ), בילטרם
   חונך.
   ידוהים: מплан: ת"פ-235.

6. מיכאל גרכום. תשנ'ה. ידוהים היותו תורכי-תונכים, ג" (ש"כ), בילטרם
   חונך. על אביכי: מחלフル המסכת: 332-316
   השלמות: ת"פ-292.
   פלדיא (ש"כ), חונך בכיבון הווה, על אביכי: מחלフル המסכת: 284.
C. Research Monographs

English:

Hebrew:
1. מיכאל רוזנקל, השמירה, ירושלים: הוצאת החברה הליטאית יהודית בצפון אמריקה (1972), עמיים 179-203.
2.״ירושלים, תשנ”א, הוצאת הספרים האוניברסיטה העברית ירושלים: הוצאת המסגרת המאוחדת (ר”ל), עמיים 44-749; 799-819.
D. Critical and Encyclopedia Articles

English:

Hebrew:
1. מיכאל רוזנקל, תשנ''ח, י''א הaturity והת עסקים, שנות ה'61:126-122
2. מיכאל רוזנקל, תשנ''ח, י''א התנועה המוסרית (ויקטור שלמה לשכינה וב': שנות ה'34-190, Moral Education, 192-190)
3. מיכאל רוזנקל, תשנ''ח, י''א העננים והWindowState, חפץ הנספח (דברים: 48-56)
4. מיכאל רוזנקל, תשנ''ח, י''א העננים והakestלוע (揭示創始) ( tightening), חפץ הנספח (דברים: 362-360)
5. מיכאל רוזנקל, תשנ''ח, י''א הertility והברונוז (קליה), חפץ הנספח (דברים: 88-90)
6. מיכאל רוזנקל, ו''א, י''א העננים והת匮ים של הارية (ברונוז), חפץ הנספח (דברים: 36-34)
7. מיכאל רוזנקל, ו''א, י''א העננים (ברונוז), חפץ הנספח (דברים: 58-57)
8. מיכאל רוזנקל, ו''א, י''א העננים (ברונוז), חפץ הנספח (דברים: 69-73)

44
Howard Deitcher
Edited Volumes (Philosophical Educational Thought and Pedagogic Theory)

English:
6. Michael Rosenak, Teaching units in the framework of the “Jewish Values” Project of the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora:

Hebrew:
2. להנכרת הוגו במכ الدكتور ב"נירב" מדורות נסייה(ns). ירושלים: שט"ד.
Religious-Zionist Thought

English:
Reviews, Interviews and Round-Table Discussions

English:

Hebrew:
3. כנם מהתקי המגננות והדברים לתחת נחדר: שיחה עם פרופ' מיכאל ורנק. השפעת וילואן והדר: התחלה ויחסיית תקדימים 59:6-87. הממסד:문화 והתרבות של ישראל: חשיבותו לחקר תקומת עם מיכאל ורנק; השפעת. סקריה
4. וחוויתיות אף עליה: הממסד ומדים, שיחה עם מיכאל ורנק; השפעת. סקריה
9. בארץ הר. השפעה. רון מפגיש את הרמב"ם: עם רמי: תונגו ליתן כלת, מיוד
10. אפר שקר. השפעה. עזרי היהודים בכלית: מפגש בין שני שפות, מיוד היהודים
Commandments, Concerns and Education
in the Covenant

Arnold Eisen

My aim in this essay is to engage Michael Rosenak’s work at two central points: his understanding of the problems which face the Jewish educator who seeks, in a secular society, to initiate students into a fellowship that is “holy”; and his suggestions for how to accomplish this task: How – in one key formulation – to teach students “a language of specific contents that address the object of ultimate concern through the various dimensions of religious commitment” (p. 104).¹ My framing of the Jewish educator’s mission will be somewhat broader than Rosenak’s, my sense of the sociological and theological problematics will be somewhat different (in part because of the differing situations in which we have considered these matters), and my ideas about Jewish education will be those of a part-time practitioner in the field rather than those of an acknowledged master. I hope that this contribution will assist readers of Rosenak nonetheless in applying his lessons in Jewish classrooms, particularly in the American Diaspora – a place where commandment is often resisted, concern for Judaism requires lengthy and careful cultivation, and membership in the covenant is both greatly suspect and deeply treasured; a place, in other words, both of educational challenge and educational opportunity. Rosenak’s teachings about Jewish teaching, I hope to show, remain highly relevant, his “theory of religious Jewish education” a cogent response to an unprecedented Jewish condition.

¹ All page numbers in this portion of the text refer to citations from Michael Rosenak, Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society, Philadelphia: Jewish Publication Society, 1987. The work is cited in later portions of the text as CC.
I. The Contemporary Situation

Limitations of space preclude the sort of extensive summary required if we are to do justice to Rosenak’s ideas about the problems facing the Jewish educator today, but perhaps we can get a sense of them by focusing on the two key terms which comprise the title of Rosenak’s first book, and figure in my title as well. They signify two divergent “orientations” to Jewish education as currently practiced. “Commandment” is shorthand for the “normative-ideational” approach, one which knows what the truth is, as it were, and what good is, and aims to impart such knowledge and inculcate such behaviors as will enable the student to grasp hold of and practice that goodness and truth. The educator takes account of the particular conditions in which teaching occurs only in order to translate “normative philosophies” effectively into “concrete educational objectives.” Educated individuals according to this model are “those who correspond to some pre-established and imposed pattern of wisdom and virtue” (pp. 17–21). Rosenak contrasts this approach with the “deliberate-inductive orientation” – “concerns” for short – which begins with the learner and asks how he or she can be taught to interact successfully with, and to understand, other people and the world. The educator must look long and hard at the conditions in which learning will take place, for the latter does not exist in any abstract a priori form – a seed ready for the planting – but rather takes shape in the teaching itself. Educated individuals according to this model are “those who can understand reality, relate themselves meaningfully and effectively to it, change themselves when necessary, and shape the environment when feasible and desirable” (p. 21).

Educators who follow the first approach, Rosenak writes, might well be distressed at the apparent disinterest of many students and their parents in what Jewish tradition has to say to them, let alone at their lack of interest in fulfilling the obligations which the tradition sets forth. Educators who follow the second approach might be troubled far more by the failure as they see it of Jewish tradition in its current forms to address the actual lives, needs and aspirations of students and their parents. The problem in their view is not how to get the students to hear what they need to hear but how to recast the tradition to make it worth hearing. Whereas the educators of “commandment” in our day often find themselves “standing guard” over the integrity and authenticity of the tradition, lest it be blown away with the winds of the zeitgeist, educators
“concern” are generally much more hospitable to forms of experiment and innovation, lest the tradition die a slow death of irrelevance (pp. 21–25). Rosenak’s sociological and philosophical analysis of secularism causes him to be far from sanguine about the chances of success available to either educational approach acting alone.

The relevance of the contemporary situation to Jewish education, we note, is itself at issue in this dispute. Partisans of both approaches will agree that one cannot educate in a vacuum. One necessarily teaches in a particular language, and that language already comes inflected with cultural meanings that must be addressed. Key terms such as “tradition” may carry connotations of opprobrium or mere ornament that Jewish educators must raise to awareness and contest. Classroom hours are limited by the willingness of students and their parents to allot them in the face of competing demands. Despite shared acknowledgement of these realities, however, the two approaches differ markedly on the question of what normative status should be given the contemporary situation. Do the demands of autonomous individuals, “sovereign selves,” carry normative or only tactical importance? A long line of modern Jewish thinkers since Mendelssohn have disagreed on this issue; Rosenak takes no stance on it, but merely notes what is at stake, when he writes candidly that, “In such a situation of virtual apostasy, any normative-ideational approach that posits ideal objectives of Judaism becomes virtually impossible” (p. 42). Nor does he endorse “the secular view of the situation,” which holds (whether in Israel or the Diaspora, whether from a committed viewpoint of Jewish national or cultural identity, or from the viewpoint of partial or complete assimilation into a Gentile culture and society) that education speaking the language of religious commandment will likely be seen as indoctrination, as a threat to the self’s autonomy, and – worst of all, perhaps – as irrelevant to actual life and its concerns. Rosenak’s own vision emerges only when he turns from problem to solution. Jewish religious educational theory, he holds, not only must but can respond effectively to secular criticisms. The remainder of Commandments and Concerns, and much of a subsequent book, Roads to the Palace, are devoted to showing what one such response, a theory of “norms despite modernity” (p. 129), would look like.

Before turning to that theory, and amending it with a few ideas of my own, I want to supplement Rosenak’s account of the obstacles facing Jewish educators in contemporary America (and, to lesser degrees, in the rest of the Diaspora as well) with my own analysis of the problems
besetting Jewish religious education. I draw here on a historical study of modern Jewish struggles with matters of ritual and commandment, *Rethinking Modern Judaism*, as well as a sociological study of contemporary American Jewish attitudes and behaviors relative to these issues, *The Jew Within*, co-authored with Steven M. Cohen.\(^2\) Both works, I believe, indicate not only obstacles but openings to the sort of Jewish education Rosenak has in mind. Once again, I cannot hope to summarize an entire book within the limits of this essay, let alone two books, but will try to suggest several discussions in the books that bear directly on the matters at hand.

I begin, as does Rosenak, with the fact that Jewish beliefs and behaviors stand before Jews in the modern West as one among a number of options competing for their interest and allegiance – the problem well-described by Peter Berger as “the heretical imperative.”\(^3\) Jews, like all other inhabitants of modernity, need to choose, in areas of life, great or trivial, where their ancestors had little if any room for departure from fixed routines. Moreover, Jews must make these choices in a situation where, as a political and cultural minority, Jewish beliefs and activities do not enjoy the prima facie “plausibility” (Berger’s term as well) of, for example, Christmas celebrations, or keeping up with current movies or best-sellers, or following the latest news at a local or national level. Plausibility is denied to Jewish observances because the “structures” which normally provide it are lacking: media coverage, for example; taken-for-grantedness; association with political and economic power; the promience of buildings expressive of or dedicated to the beliefs and behaviors under consideration; residence in a neighborhood where observance is common and visible. Berger’s analysis of these issues is generally convincing, as far as it goes.\(^4\) I have therefore turned my attention to several related factors which bear on Jewish choices, factors all the more serious because they may never enter directly into one’s consciousness.

For one thing, the very bargain with Emancipation (or “modernity”) struck by Jews upon entry into Gentile societies two centuries ago, still

---


\(^4\) My reservations are voiced in *Rethinking Modern Judaism*, pp. 61–66.
enforced in a variety of ways today, and still apparently accepted by the vast majority of Jews, presumed that Jews would not exhibit too many appreciable differences from the neighbors whom they had joined in civic privileges, in citizenship. This meant, in 19th century Europe, speaking and dressing and eating as an individual who was *gebildet* or *civilisé* would do. Philip Roth’s marvelous short story, “Eli the Fanatic,” explores the consequences to himself and his neighbors when a Reform Jewish lawyer in 1950s suburban America decides one day to walk the streets of his town in Hasidic garb. Many Jews do exactly that in America today, of course. The bar of acceptable difference has been raised to tolerate many previously unacceptable ways of speaking, dressing and eating. But it remains the case, I think, that for most American Jews the first question (or set of questions) asked when considering enactment of any distinctively Jewish behavior is not *theological* (what do I believe about God, revelation and commandment), but *political*: How much will this behavior (e.g., taking matzah to work during Passover, or taking off from work on Yom Kippur, or celebrating Shabbat at home) demonstrate apartness from my neighbors? What degree of distinctiveness from the larger society and culture do I want to demonstrate? And how much such distinctiveness is the society in which I live prepared to tolerate? The issue in the first instance, then, is not so much “indoctrination” or “autonomy” or even “relevance,” but distinctiveness, difference, otherness. Spinoza raised the issue in the work which set the stage for all subsequent thought about the modern challenges to Judaism, indeed he inserted the issue into the work’s very title: *The Theologico-Political Treatise* (ca. 1670). The issue is not belief (a private matter, invisible to others and oneself, theological), but ritual behavior (a public matter, and so of concern to the majority and the sovereign, political) – that which, Spinoza asserted, had the power to preserve Jewish distinctiveness indefinitely. The onus today, we might say, is always on the ritual to make the case for its own observance. In the “default position,” one will do nothing out of the ordinary.

A second obstacle to Jewish observance (or, in some cases, an actual attraction to it, for a *measure* of distinctiveness, if it gains approval from the minority and/or the majority, may well be considered a plus) is the status of that observance as *ritual*. Ever since Protestant critiques

---

of Catholicism, incorporated by Enlightenment thinkers into the very assumptions of modern, rational selves, the word “ritual” has carried several pejorative connotations which bear directly on Jewish choices.  

Ritual, first of all, adorns life rather than obligates the self. That is why it is “mere” ritual – viewed positively in its place as adornment, but seen negatively when it seeks precedence over other possibilities for action, as law. Second, ritual occurs (or should occur) infrequently, ideally as a vehicle or accompaniment to moments of peak experience set apart from everyday activity. Much traditional Jewish ritual (dietary laws, for example) is rather superimposed on everyday experience. Third, ritual should “make sense” as the symbolic expression or enactment of a particular message or truth. That is its only plausible purpose, the end to which it leads, the only justification for engaging in it (aside from adornment, the obvious “value added” of, for example, a wedding performed by a rabbi in a synagogue). These popular notions of ritual are either articulated explicitly or taken for granted in numerous influential anthropological theories (for example, those offered by Victor Turner and Clifford Geertz), and they have been contested by other theorists (most notably Mary Douglas and Jonathan Z. Smith). No less important for our concerns, they have been discussed in many leading works of Jewish thought written over the past two centuries. Think, for example, of Mendelssohn’s attempt in Jerusalem (1783), responding in part to Spinoza’s Tractatus, to understand the commandments as “ceremonial script” and yet retain their status as commandments.  

Or ponder Mordecai Kaplan’s efforts, in Judaism as a Civilization, to throw off the claims of Orthodoxy and “supernaturalism,” to “reconstruct” the commandments as “folkways,” yet to retain or recover Judaism’s status as “law” and “involuntarism.”

The circle cannot convincingly be squared, I believe; ritual is not commandment, though commandment may well take the form of ritual. Yet modern Jewish thinkers of a variety of perspectives have had no alternative but to try and make commandment into ritual, because the entry of Jews into modernity has made translation of Jewish into general language

6 See Eisen, Rethinking Modern Judaism, ch. 3.
unavoidable if the tradition is to make its own case persuasively.9 Two strategies have frequently been employed by thinkers in the modern effort to offer ta’améi ha’mitzvot, “reasons for the commandments.” The first, related to the problem Rosenak titles “Particular Faiths and Universal Religiosity” (CC, p. 88), involves the attempt to explain distinctive Jewish behaviors as the enactment or expression of universal truths, or as paths to universal goods.10 Classical Reform thinkers provide the most obvious but by no means the only examples of this strategy. Samson Raphael Hirsch too recurs often in Horeb (1837) to universal goods or truths taught or inculcated by the unique legislation of halakhah. Passover is regularly celebrated by Jews of all denominations as the “holiday of freedom.” Hanukkah, we are told, teaches the importance of religious liberty. Kaplan devoted an entire work, The Meaning of God in Modern Jewish Religion (1937), to expositing the holidays in keeping with such a schema. Sociologist Marshall Sklare hypothesized 40 years ago that the universality of a ritual’s purported message would (along with its transpiring in private space and time: the political factor) be a key predictor of its observance by contemporary American Jews. (The Jew Within confirms this prediction.)11 The problem, of course, is that one can arrive at the same universal “lesson” without the inconvenience, or expense, or undesirable distinctiveness, of a particularly Jewish practice. What is more, if observance of the ritual depends on acceptance of a certain explanation for it, one may well reject the former because of dissatisfaction with the latter. A ritual’s worst enemies may be the friends who plead its case before skeptical Jews. The latter, unable to affirm or deny any putative meaning, may simply decide to abstain.

A second strategy, employed widely by Jewish thinkers at least since the mid-19th century, is to invoke what I call the mitzvah of nostalgia: appeal to a felt imperative to walk in the ways of the ancestors.12 Jewish liturgy has always been marked by reference to the merits of the patriarchs and matriarchs. They are invoked in prayers for rain and dew, for example. Their stories are told and retold at Passover and Hanukkah. Their martyrdom is recounted at Yom Kippur and the Ninth of Av. But

10 See Eisen, Rethinking Modern Judaism, ch. 5.
12 See Eisen, Rethinking Modern Judaism, ch. 6.
whereas the ancestors were traditionally used as models of piety whose deeds we seek to emulate to the degree possible, so that we too might prove loyal servants of God, the emphasis has shifted in the past century and a half – never more so than in contemporary America – to following in the footsteps of the ancestors so as to connect with them – rather than to connect through their intercession with God. One suspects that a personal meaning of Passover celebrations has always been the memory of parents and grandparents no longer present around the table. The Seder text itself understands its purpose in part as the transmission of tradition to future generations. Contemporary accounts, however, do not raise the personal meaning of Passover and other observances to consciousness but make it primary, while other meanings (such as greater closeness to God or obedience to God’s word) become secondary. Connection with ancestors now figures as a major explanation of what the holiday means and why it should be celebrated – this at the very same time when one’s own parents, because they are nonobservant, can no longer be regarded as role models of Jewish observance – and have thus become ancestors from whose practice one must depart in order to continue the practice of more distant ancestors. These dynamics are complex, and may themselves be a source of meaning (even pleasure) in renewed Jewish practice. American Jews, like other Americans, apparently find the greatest existential meaning to life in the relationships which cannot be severed by distance or divorce: children and grandchildren, parents and grandparents. But they are pleased when the meaning inherent in those relationships is deepened and overlaid with Judaism, a chain of ancestors stretching back three millennia. They welcome the integration of their own family story into a larger saga that promises to continue far into the future. “Tradition,” I argue in Rethinking Modern Judaism, is now the effective “god-term” for American Jews, a framework or authority in which they wish to place themselves, albeit on their own terms, even though some are aware that the “tradition” they “follow” is often a construction of someone’s recent invention. Data in The Jew Within confirm that they overwhelmingly regard tradition positively, and wish to carry it forward.

Personal meanings are now a virtual prerequisite to ritual observance. American Jews, Cohen and I conclude, differ from their predecessors not

13 See Cohen and Eisen, The Jew Within, ch. 4.
in the fact of choice from a variety of potential observances, but in the widespread belief that it is their right to choose which practices to observe, that it would be wrong to surrender that right and observe any ritual lacking in personal meaning, just because someone in authority such as a rabbi (or some other Jew, such as one’s in-laws!) says that one should do X or Y in order to be counted a “good Jew.” Indeed, many “elite” thinkers examined in *Rethinking Modern Judaism*, like the “laypeople” studied and interviewed for *The Jew Within*, seem to be engaged in a lifelong search for authority that they never actually discover and do not want to discover – for finding it would mean obedience to that authority, an end to the journey.15 Neither obedience nor arrival – both demanding permanent commitment – is appealing. Jews, like Gentiles, regard themselves as “sovereign” (at least in the private domain in which religion now figures) and are reluctant to foreclose options or forego choices by “committing” once and for all to any practices or beliefs. Nor do they feel obligated by the “public Judaism” of Federation campaigns, support for Israel, or even – increasingly – remembrance of the Holocaust.16 The right to choose may deter decisions on behalf of a minority culture or religion, of course – or it may render the minority tradition more attractive precisely because it is chosen rather than imposed, acceptably distinctive rather than merely commonplace. Commitment, arrived at freely, may be more attractive and more lasting – witness the widespread attachment to religion in America, where religious commitment is voluntary and there is no established church. Mendelssohn’s *Jerusalem* seeks to portray the emergent fact of choice as an advantage for Judaism – an opportunity for Jews to freely take on the “yoke of the commandments,” as the Torah and the rabbis had intended all along. There is perhaps some naiveté in this view, but also no small degree of truth – if the choice for Torah can be made a live choice, clear and present to the chooser, not only credible – which is hard enough – but actually persuasive.

We should note, finally, that these further dimensions to Berger’s “heretical imperative” define Jews as modern or post-modern far more than the fact of heresy taken in a literal sense of rejection of accepted truth. Indeed, the vast majority of those interviewed for *The Jew Within*, and 83% of those who participated in a representative survey of adult

15 See Eisen, *Rethinking Modern Judaism*, ch. 7.
American Jews, professed some sort of belief in God. “Secularization,” then, is no longer an adequate description of the developments most defining of the Jewish educational situation. The problem lies elsewhere, and so must the response.

II. The Educational Response

I have provided this summary of my own view of the situation in which much Jewish education transpires in contemporary America (“much” rather than “all” because while Orthodox and ultra-Orthodox classrooms are not entirely immune to these factors, they are shielded from their direct impact to a greater or lesser degree, as are Conservative or Reform classrooms which meet criteria set forth below) because I think it refines (without contradicting) Rosenak’s presentation, and because I believe it relevant to the formulation of educational theory. Like Rosenak, I do not believe that Jewish educators can in good conscience merely surrender the normative character of their tradition to a culture resistant to religious norms. But neither should they regard that culture as totally lacking in normative value – a mere obstacle demanding tactical response. The problem with some “normative-ideational” approaches, in other words, is not that they will prove ineffective but that they are wrong. A Jewish educator must speak the truth to his or her students at all times. The relevant question, then, is what that truth is and how it should be taught.

At this point in his own discussion, Rosenak introduces a new pair of terms, analogous but not identical to those discussed thus far: “explicit” versus “implicit” religion and education.

Explicit religion concerns itself with what we believe and practice as loyal adherents of a specific faith, as members of a believing community; it sets down norms that prevail in our fellowship, norms that are incumbent upon those whom “we” will recognize as

17 Ibid., ch. 7; p. 219. Asked if they believe “there is a God,” 56% said “definitely yes” and another 27% “probably yes.” Asked if they believe God watches over them in times of danger, the replies were 36% and 32% respectively for “definitely” and “probably.” Only 52% affirmed any belief, definite or probable, in God’s “special relationship with the Jewish people.”
“religious.” Implicit religion deals with existential encounters, occasioned by looking within and up in an attitude of faith; it connotes reverence, openness, and search for meaning. (pp. 112–113)

Sympathetic discussion of both options yields the judgement once again that neither, standing alone, can stand.

Explicit religious education has a normative philosophy of education, but it is not convincing to most Jews in the modern age. Implicit religious education can be shown to be philosophically plausible, relevant to the modern person, and linked to scientific inquiry or reflection upon religion. But it has no normative philosophy of education beyond a commitment to existential virtues […] Jewishly speaking, [it] lacks specificity or religious depth; it is either culturally “universal” or simply national. (p. 168)

Rosenak has of course shown his hand here: the problem with the former approach is only that it is not convincing, and the educator’s task is therefore to make it so. The latter approach carries with it prima facie plausibility, but it lacks a normative philosophy, specificity (of belief and practice) and “religious depth” – serious lacunae indeed.18 Clearly one will need to add to it substantially, i.e., to meld the two in such a way as to retain the advantages of both. Rosenak’s strategy for doing so borrows from Jewish thinkers such as Heschel, Soloveitchik and Rosenzweig but amends all of them in search of the combination he seeks. His further exposition of the synthesis in Roads to the Palace draws liberally on Alasdair MacIntyre’s notion that any viable concept of virtue (or, by extension, any religious tradition) will necessarily contain three elements: (1) a practice – “a coherent and complex form of socially established cooperative human activity” in which goods are modeled and realized; (2) a narrative which orders and makes sense of an individual human life in terms of the larger story of the community; and (3) a moral tradition which is a source of both identity and obligation (p. 207 and footnote to MacIntyre refs). “It should be clear from the above,” Rosenak writes, that “the ultimate aim of practices is to attain to the good that the community of practitioners declare to be inherent in them, which can be attained in no other way.”19 It should also be clear that “practices involve

---

18 See especially the summations in Rosenak, CC; pp. 178, 207, 228, 264.
communities comprising all those who engage in a practice,” including those learning how to do so (RP, p. 209).

One of the ways a person learns what to do in life, according to MacIntyre as adopted by Rosenak, is by coming to see his or her personal story as interwoven with “threads of practices and virtues that have communities and histories.” We discover who we are through the stories we tell. “I can answer the question ‘What am I to do?’ only if I can answer the prior question ‘of what story or stories do I find myself a part?’” (RP, p. 209).20 We come to see ourselves, in part, as heirs to choices we have not made and which we might not have wished to recognize. Indeed, tradition is best understood not as a given set of beliefs or practices but as a process of negotiation, of “continuous conflict.” Rosenak concludes this section of his presentation with this definition from MacIntyre: “A living tradition is an argument precisely about the goods which constitute that tradition” (RP, p. 210). In order to be part of this argument, one must master the “language” and “literature” in which it has been carried on until now. Rosenak devotes the remainder of his book to a “lexicon” of Judaism’s language and literature, including both halakhah and aggadah, and comprising not only past arguments but the imprint left by those arguments. All provide the material, in stories and in practices, through which (and only through which) the argument, the tradition, can be carried forward.

This is a very appealing notion of religious tradition, one analogous to Rosenzweig’s notion of Torah and its teaching (set forth in his famous open letter to Buber, “The Builders”) as a path on which one walks through life. What “is this way to the Law,” to Torah, Rosenzweig asks? If Torah is not to mean simply the 613 commandments as laid out in the Shulkhan Arukh (a version of explicit religion) or whatever speaks to me as an individual with “inner power” (a Buberian formulation of implicit religion), what can it mean? And how does one teach and learn Torah in new situations? How does one leap from “path” – which in my reading of Rosenzweig means: all that Judaism has been and meant until now – to “pathlessness,” that which Judaism must become in the very different circumstances that hold now and will hold in the future?21 Rosenzweig


20 Cf. MacIntyre, After Virtue, p. 216.
21 I refer in this section to Franz Rosenzweig, “Teaching and Law” [an excerpt from
has (a few pages earlier) ruled out the two answers which he attributes (in part erroneously) to classical Reform Judaism on the one hand and Hirsch’s modern Orthodox Judaism on the other, just as Rosenak found the “deliberative-inductive” and “normative-ideational” approaches, on their own, insufficient. One cannot simply carry on as before, or simply make Judaism whatever a person or group of persons wishes it to be.

“The Builders” makes two suggestions, both refinements of its guiding metaphor of Torah as path. First, one must recognize that there is no end to the way, and no shortcut to it or upon it. One cannot view the path from the heights, but only walk it, and however far one has walked one is always only on “the first lap.” Jewish learning is not a matter of a curriculum to be mastered but a life to be lived. Second, only a “laborious and aimless detour through knowable Judaism gives us the certainty that the ultimate leap, from that which we know to that which we need to know at any price, the leap to the teachings, leads to Jewish teachings.”

The teachings do not become Jewish simply because a Jew or group of Jews declares them to be such – nor even, Rosenzweig would say, because Jews study and enact them in a Jewish language, or in a Jewish state. (Judaism is not like French culture in this regard, he maintains.) If we seek to specify what is required in order to follow Rosenzweig’s directive (and Rosenak’s, in many ways indebted to Rosenzweig’s), I think we must stipulate at least five elements.

First, there must be learning. We must inform ourselves as thoroughly as we can about how Jews in the past made Torah matter in their lives (Torah in the MacIntyre-Rosenak sense of contested conversation, and in my terms the sum total of the ways Jews over the centuries have taught and lived in relation, direct or ultimate, to the Five Books of Moses). The library of texts is vast. The record of history is complex. Jews did not live or read Torah in only one way. Hence the need for “laborious” presentation of our “language and literature.” Nor can we act authentically if we decide in advance what we need to find when we turn to the Jewish past – a particular position on abortion or social policy, for example, or a particular theory of creation or gender difference – and then rummage through the tradition until we find it, at which point we

Arnold Eisen

triumphantly proclaim this position “Judaism.” That is why our search must be “aimless.”

Second, we require community. Recall the MacIntyre-Rosenak elements of practices and narratives, both of which are collective; no less important, recall Berger’s insistence that “plausibility” requires “plausibility structures.” No belief or practice can successfully claim prima facie plausibility if it is not shared by at least some of the people around me. One normally comes to trust in revelation, Rosenzweig seems to argue in *The Star of Redemption*, not from some neutral point of objective consideration but from inside the narratives and practices of a community. One is unable to hope for the eventual triumph of Judaism’s vision of the good, or even proximate victories on the road to that ultimate outcome, unless individual agency is joined to the willing activity of others committed to the same end and the same means to it. Finally, in order for the conversation begun (according to the Torah) at Mount Sinai to proceed honestly and effectively in any present day, and certainly in ours, Jews must engage in it with people whom we trust enough to listen when they tell us we are wrong.

Because Jews do not believe or practice Torah in only one way, it follows that there must be both one overarching Jewish community and a plurality of Jewish communities within it, distinct from the others yet recognizing commonality with them. The particular versions of the story must all fit themselves into a larger story that includes them all. This is a necessary if formidable task for Jewish educators to undertake, all the more difficult because the vast majority of Jews will no longer live inside Jewish communities exclusively. But they must live inside them to an important degree if Jewish education is to prove persuasive to any degree.

Third – a further requirement of “plausibility” – there is the basic need for *times and spaces* designed for, and hospitable to, Jewish practices and stories rather than others. No tradition can survive or thrive without a calendar. If there is only September-October but not Tishre and High Holy Days, if there is only Easter but not Passover, Christmas but not Hanukkah, if the New Year means parties and fairly banal resolutions for self-improvement but not a “thick” accounting of a moral self and

---

its need for teshuvah – then one cannot walk the path of Torah or learn to walk it. Israelis too move largely to non-Jewish rhythms. Diaspora Jews, unless they belong to segregated ultra-Orthodox communities, must expend great efforts to construct and maintain vibrant Jewish spaces and potent Jewish times.

Fourth – equivalent to much of what Rosenak includes under “language and literature” – there is what I term for similar reasons the “language and grammar” of Jewish commitment. “Grammar” is an appealing metaphor to me because grammar puts the words into action by connecting them one with another. It points to the many ways in which Judaism is a collective rather than an individualist tradition, and is one of praxis – actions and their meanings – rather than of ideas alone. One should not under-emphasize the importance of ideas, of course, a potent source of Jewish survival (and of anti-Semitic) opposition over the centuries, and still such a source today. Language too, the words themselves, matter enormously. Not only do the words we speak reflect and shape the concepts in our minds. (Think of the obvious disparity between “tzedakah” and “charity.”) Certain things will never occur to us if we do not have the language to describe them. Words can sometimes call experience into being. Every Jewish community before those of the modern Diaspora had a Jewish language in addition to the language of its surroundings. The lack of such a language has limited the ability of many American Jews – and their teachers – to think and act authentically as Jews, and the lack of such thinking and action has reduced our ability to imagine those syntheses between Judaism and other cultures which in the past have proven so important both to Judaism and to the cultures with which Jews have interacted.

Finally, and most controversially, there is God. Rosenak’s objective, we recall, is a theory of Jewish religious education, but even he does not seem to place God at the very center of Jewish educational conversation, just as God has for centuries not been the primary subject of either halakhah or aggadah. The encounter with Jewish tradition, one should stress in any educational situation resembling the one described in the first part of this paper, need not start or end with God, because that tradition, no matter what the educational situation in which Jews found themselves, has always encompassed far more than God, and likely always will. It may in fact be advisable for Jews, children or adults, to suspend their problems with God for a time as they draw near to the Torah and to the tradition more generally. One of my objectives
in writing *Rethinking Modern Judaism* was to persuade its readers that some of the obstacles to traditional practice or belief which they believe are theological or religious in nature are in fact functions of their political situation as a minority, or their intuitive conceptions of modernity or ritual, or their self-image as perennial “seekers,” or their disinclination, not always conscious, to obey authority or surrender options. These obstacles can block the way to hearing the stories and engaging in the practices from within which God and the eternal questions surrounding God can be addressed. It helps to bear in mind, I think, that the aim of Jewish education is not to produce Jews (i.e., believers in X or observers of Y), but to produce Jewish human beings; in Rosenzweig’s term, the point is not thought about God or Judaism, from a distance, but the living of Jewish life.

The question of God must be faced sooner or later, however, because we seek continuity with a tradition whose every strand until the late 19th century took God very seriously, yet we stand within a modern, secular culture which frames the many questions faith in terms of challenges posed by science, history and rationality. All Jewish educators, religious or not, bear the brunt of the widespread identification of “Jewish” with “Judaism, a religion parallel to Christianity and Islam.” Jewish religious educators of course must face the matter directly all the time. It may help to remind students of all ages that Jewish ancestors, being human, were not all believers, certainly not all the time, and their descendants won’t be either, whether because of the Holocaust, modernity or feminism; Darwin, Einstein or Freud; or the troubling givens of the human condition. It is important, I think, that young people (or not-so-young people) who see the need to proclaim before any teacher of Torah that they “do not believe in God” first be asked which God it is, exactly, in which they do not believe. It is still more urgent that they hear – really hear – that previous generations had held onto faith (itself meaning many different things) in many different conceptions of God, and may have at times doubted all of them. They should understand, in any explicit-and-implicit educational setting, that the teacher respectfully understands why faith is perhaps especially difficult today – why when all is said and done it remains “faith,” trust, a leap beyond certainty.

However, I think we also owe students the conviction, once space has been opened by these “moves” for hearing it, that if they are to maintain a living relation to the conversation of Jewish tradition – whether that relation is “religious” or not – they must at the very least
not dismiss the “ultimate concern” of every generation before ours as wish-fulfillment, or adolescent longing, or an anachronism easily and thankfully overcome by modern science. They must rather wrestle with the God of Israel, the God – according to one possible etymology of our name – of the “God-wrestler.” Moreover, if our aim is a theory of religious Jewish education, we dare not deprive students of the serious attention, the sophisticated thought, the passionate soul-searching, given in our tradition to the ultimate questions which have been asked and answered in some form by every culture before ours (and still resound, in America at least, in the beliefs and practices of close to 90% of the population). We need to talk with them about God, and if possible to humbly model wrestling with God.

The American Jews interviewed and surveyed for *The Jew Within*, as I noted earlier, expressed widespread belief in God either as personal being or impersonal force in the world or both (they are under no pressure to decide the matter, not being theologians). Nearly universally they stated profound interest in the question of God, albeit without the learning, Jewish or general, to address it satisfactorily. With rare exceptions, however, they did not express belief in the God of Israel who features in every Jewish prayerbook, whether Reform, Conservative, Orthodox or Reconstructionist. They do not seem to believe in a God who split the Red Sea and revealed the Torah at Sinai; nor do they seem to believe in a God who displays special concern for the people Israel or will send that people a messiah at the start of the end of days. Their God is rather universalist and personal. In part, of course, the obstacle to the beliefs they do not hold is modern scientific and historical consciousness. Science seems to preclude miracles. Archeology and history fail to corroborate the biblical account. Children and adults alike are rarely familiar with the many attempts by modern Jewish (and Christian) thinkers to resolve or get around these issues, which is unfortunate, though evidence from both “elite” thinkers and Jewish “laypeople” indicates that the inability to provide convincing answers does not by any means foreclose participation in the conversation of Torah once one has become engaged in the stories and practices of a vibrant Jewish community. Indeed, modern problems with “traditional

belief and practice” and the effort to overcome those problems has come to furnish much of the conversation’s very substance, and not only among learned elites. How are we to understand Jewish messianism? What should we do with the account of the Exodus? How can we retain continuity with a patriarchal tradition yet demand full participation in it for women? Debates on matters such as these not only fracture the Jewish community and pose serious challenges to the various religious denominations, but – arguably – enliven Jews’ encounter with their tradition and demonstrate that tradition’s vitality.

I shall focus in the remainder of this essay on the issue most directly related to any notion of the Jewish conversation which seeks to describe the tradition – as Rosenak and I do, joining a long list of modern Jewish thinkers of all denominational persuasions – as divine as well as human covenant. How shall Jewish educators bring students to see themselves as commanded? How can one persuasively and credibly teach that God is a Commander? How does one educate in, for, and to the responsibilities of covenant?

III. Mitzvah: Commander, Commandment and Commandedness

Rosenak takes up this issue in Roads to the Palace in the course of a long and extremely rich discussion of the idea of yir’at shamayim, “the fear of Heaven,” and how to teach that idea. I have discussed it briefly in my book, Taking Hold of Torah.

Rather than attempt a summary of Rosenak’s presentation, I shall proceed directly to my own. The question before us is how – given the educational situation described in part one of this paper, and the educational objectives outlined in part two – one gets around the fact that many Jewish students, of all ages and all backgrounds, have apparently insuperable difficulties with the notion that God commands them. How are we to engage Jews in the observance of specific practices regarded not merely as “rituals” or as “folkways” but as commandments?

My answer draws on Rosenzweig and other Jewish thinkers as well as upon Charles Taylor’s suggestion, in Sources of the Self, that in the absence of conclusive, foundational arguments on behalf of a theory or practice, we try to show that it inheres in beliefs which people already hold and in practices that they already perform. Taylor tries to uncover
assumptions about identity taken for granted by modern selves. I shall try to uncover evidence of accepted obligation – commandedness – which I believe is widespread among American Jews. Let us describe, then, two ways of “arriving at Sinai,” one which I call a path proceeding entirely “from our side,” the other proceeding, in part, from God’s.

We begin with the sort of ethical responsibilities outlined on the “second” of the two tablets received by Moses in the Torah’s account, those which involve reciprocal obligations (in the rabbis’ words) between one human being and another. These five of the ten commandments enforce a social contract that is very nearly universal precisely because it is basic to every societal arrangement. God need not be invoked in order to justify contemporary acceptance of such obligations, however inconceivable it might be to the Torah to imagine justice in the absence of the “Judge of all the world.” People can and do undertake these obligations on other than religious grounds. They recognize commandments, obligations, that exist independently of this recognition, and believe it the right and duty of society to punish transgressors even if the latter reject the legitimacy of the command or its commander (society, government).

Next, we can draw upon widespread agreement that none of us lives simply as a human being in general, or only as a member of a particular society such as America, bound to its laws by implicit social contract. “Our side” to Sinai includes also those dense frameworks for life that we moderns normally separate out as culture or community and which in Jewish tradition are wrapped up in God’s design for the people Israel. All of us start life in a family and a local community of some sort as well as in a nation-state and a world. The former frameworks inevitably carry and generate obligations as they endow us and sustain us with meaning. The Torah insists upon these super-ethical obligations in its fifth commandment: respect for parents, which bridges the two tablets. It presumes, in agreement with the communitarian philosopher Michael Sandel, that the term “community” connotes allegiances [that] go beyond the obligations I voluntarily incur and the “natural duties” I owe to human beings as such [...]. To some I owe more than justice requires or even permits [...] in virtue of

those more or less enduring attachments and commitments which taken together partly define the person I am.\textsuperscript{26}

The choices we make as we go through life build upon those presented to us before we choose, and our choices come with further obligations in tow. We have special responsibilities to family, friends and community, and find meaning in and through those relations as well as through the exercise of the responsibilities which flow from them. If all works as it should, grudging performance of mere duty is transformed into enthusiastic acts of love. Most people recognize the legitimacy of such obligations, and regularly respond with willing performance of the requisite duties. They feel commanded to perform these more-than-ethical commandments. Most would also agree, in adult maturity, that such duties bind them even when enthusiasm is lacking. Once again, obligations to parents and children are the most obvious examples. One might even speculate, in a midrash closely attuned to the \textit{peshat} of the Torah, that the fifth commandment commands respect for parents, and not care for children, precisely because the latter is as a rule (though not always) more enthusiastically, and less ambivalently, undertaken.

Jews are a community bound by this sort of mutual obligation; indeed they have been conceived by Jewish tradition as a widely-extended family, the “children of Israel.” They are members of one people, emerge from the same history, are subject to the same fate, and derive meaning from (versions of) the same story and (selections from among) the same set of practices. They maintain their collective story and their shared practice by huge common effort. However one understands Jewish peoplehood, and whether one regards its common history, fate, story and practices as objectively given or (in the post-modern manner) as an imaginative construction voluntarily appropriated by those who choose to do so, Jewish commonalty stands before individual Jews as an accepted source of obligation. To some degree or other (albeit to a shrinking degree) most affirm the Talmudic dictum that “all Jews are responsible to one another.” To a still larger degree, they act as if they do accept this dictum, accepting responsibility for at least some Jews, whether in supporting Israel, making contributions to a host of Jewish organizations, or devoting volunteer hours to any number of Jewish causes.

\textsuperscript{26} Ibid., p. 50; see Michael Sandel, \textit{Liberalism and the Limits of Justice}, Cambridge, England: Cambridge University Press, 1982, p. 179.
The final step in the approach to covenant “from our side” is the recognition that communities survive and thrive, not merely physically but spiritually, only if their members make the sacrifices required to maintain the institutions which are necessary to transmit story and practice, history and language. This is all the more true of a minority tradition such as Judaism. If one accepts and is grateful for that tradition, does one not incur an obligation to make sure that it reaches others in a form compelling to them? If one is committed to Jewish survival – even if only as an option which can be freely accepted or rejected by individual, “sovereign” selves – must one not pledge fealty as well to the means required to secure the instruments of its enduring distinctiveness? Many Jews light candles on Friday night or conduct Passover seders or attend synagogue, in whole or in part out of this sort of felt obligation to transmit what they have received. They pledge allegiance not to a commanding God but to a community and its tradition, expressing faith in the ultimate meaning to be secured by living in the framework defined at Sinai and passing on that framework to future generations. They may understand the fourth commandment, Shabbat, in precisely this sense, and regard the meaning of the remaining three commandments, the first three, as a subject for lifelong conversation of great meaning – one which sometimes leads to faith in the God who commands that conversation in the first of the ten “words.” Others, however, take pride in Jewish achievement – for example, in the Jewish ethical tradition that has prompted so much work on behalf of social justice, or the Jewish intellectual tradition which has stimulated so many scientists and artists – but as yet see no obligation to help maintain the practices, or transmit the teachings, which have enabled that tradition to survive and reach them in its present form. I believe that they can be brought to accept that obligation, and to take seriously the encounter with God that is a part of it. They do accept such reciprocity in other areas of their lives. One receives and accepts the obligation to give back. This sense of obligation out of gratitude can be taught. It comprises much of the content of education to covenant.

One is on firm “explicit” ground, I think, and not merely teaching “implicitly,” in maintaining that Jews have never predicated commandment on any one formulation of belief in the Commander, Heschel’s great work, Torah Min-Hashayim. gathers hundreds of sources from rabbinic and

27 Abraham Joshua Heschel, Torah Min-Hashamayim Be-Aspekleriya Shel Ha-Dorot
Arnold Eisen

later sources in order to argue (1) that authentic Jewish commitment stands or falls on the belief in “Torah from Heaven”; and (2) that Jews have never agreed on what belief in Torah from Heaven actually means or entails.28 It is true that all the sources gathered by Heschel assume some sort of divine communication to the Jewish people via its prophets and sages. But Jews today can and do participate fully in the covenant, and understand covenant as commandment, without departing from or even arriving at belief in a divine origin for Torah – a Commander in the traditional (or perhaps one should say: the popular) sense. My own inquiries into these matters confirm Rosenzweig’s intuition that Jews throughout the ages, if pressed, would have given revelation as the ultimate reason for their adherence to the Torah, but required no such rationale for what was quite simply the way Jews lived. Torah conferred a life so rich and meaningful that one could not have wished for any other.29

Other Jews, however, do approach covenant initially or in large part “from God’s side.” This can mean: out of a firm conviction that God wants this from them as Jewish human beings. Or it can mean: out of experiences of gratitude or blessing, of challenge or of terror, that confirm God’s presence in the world and call upon them to live accordingly. Or it can mean: conviction that the Torah conveys true knowledge of God’s will, communicated via Moses’ prophecy or the sages’ inspiration. For many contemporary Jews, God’s presence in the world and in their lives is simply axiomatic. God is simply there, sometimes more than they would have wished. For others, however, engagement with God has remained episodic, and the pursuit of God has at times proved frustrating. God is in the world, as Jacob says, but they do not know it. And then, all of a sudden, they do. The recognition comes in boundary moments of birth and death, or in perceptions of nature as a wondrous whole, or in intimations of transcendence in history, or in flashes of discernment that

light up texts they read or actions they perform. Afterwards such moments refuse to be snuffed out by counter-experiences of meaninglessness or by rational analysis that explains them away. Rather, as Buber nicely puts it, they “abide in astonishment.” Or, as Heschel put it, they have been opened to the wonder of the “ineffable” – and have then managed to “tell it to their minds.”\(^{30}\) They then want to hear, need to hear, what God requires of them (I leave aside here the vexing questions of what that is, and how we know what it is).

The passage to “taking on the yoke of the commandments” from either “side” may well begin, then, with recognition of the degree to which one already is commanded; the fact of this commandedness, and commitment to persist in it while investigating its meaning, may well lead to acknowledgement of a communal or even a divine commander. If we inquire, again following Rosenzweig’s lead, into what actual authorities command Jews all the while they are in search of the ultimate authority whom they never seem to find (and perhaps do not entirely wish to find), we can identify at least five such sources of authority among elite thinkers and “laypeople” alike.\(^{31}\) (1) Socially-constructed authority; the confirmations provided by political, societal, familial, linguistic and even architectural “plausibility structures”; the social realities strong enough to withstand the countervailing pressures toward assimilation. The mysterious survival of the Jewish people over the millennia, and the remarkable creation of the State of Israel, likely function as plausibility structures of this sort. They offer powerful confirmations that the path of Torah is not ephemeral or trivial, but an enduring matter of great importance, worthy of adherence, commanding adherence. Nearly every Jewish classroom, if it connects past to present in a life fashion, creates or strengthens this sense of Jewish commandedness. (2) Religious experiences, or “signals of transcendence” (Berger’s term) not given a strictly religious interpretation, but which carry with them the felt commandment to order one’s life in a way commensurate with the profundity of the experience or with the presence of God it has made visible. At its best, education can itself on occasion be the site of such experiences. But it can also summon them to consciousness, reveal

---


Arnold Eisen

them to be shared rather than personal, endow them with language that shapes memory and future experience. (3) The awareness of meaning as such, of significance in life that is much larger than oneself. Such meaning in the modern world possesses its own charisma, because it is so scarce. One clings to any ground one can, once the void has opened up in the near distance. More human beings than we know live in close proximity to this void and have experienced its terrors. The meaning which protects them from the void carries with it a commandment they cannot but obey: “Choose life. Choose blessing. Choose the good.” Both the void and the imperative are carried by students into many Jewish classrooms. (4) Community possesses authority over and above its function as plausibility structure. One owes obligations to the group which provides one with so much meaning, which as a worldwide people is achieving such remarkable things, and which as an “eternal people” existing for three millennia constitutes a chain one dare not break. Jewish educators need to teach students of all ages about the history and sociology of Jewish communities, and to help students identify with them by making the classroom itself a small Jewish community in which more than knowledge is exchanged and more than homework assignments are shared. (5) The search for immortality, which may well be the source of the ancestors’ ability to command us to follow in their footsteps. Joining with them, we seek (and, in one sense at least, explored in greatest depth by Rosenzweig in part three of The Star of Redemption) we attain it.

Only Yeshayahu Leibowitz among the set of leading modern Jewish thinkers would have maintained (rather perversely, in my view) that the meaning conferred on the self by performance of a commandment, or the hope for the reward accruing to the self as a result of that performance, somehow invalidates the behavior’s ability to count as obedience to the covenant. Whatever one’s views on the status of actions done out of complex combinations of motives rather than purely because “it is my duty” or “God has commanded me to do this,” it seems a mistaken educational policy to restrict the notion of commandment urged upon students to “distinctive Jewish behaviors, numbered among the 613 listed in the medieval Codes, undertaken by Jews in the belief that they derive from God’s word to Moses at Sinai.” I say this not as a partisan of “deliberative-inductive” or “implicit” education but merely in recognition of the fact that Jewish practice, like everything else in life, is over-determined. Commandments are observed because of multiple and complex motivations, many of which will be unknown to the actors
let alone to third parties. Commandments offer meanings, “scripted” or spontaneous, collective or personal, which cannot be separated from the official set of “meanings of the commandments” or from the manner in which they are “heard” and “obeyed” as commandment, and perhaps heard and obeyed as the “word” of the Commander. Jewish religious educators, alert to these complexities, should be able to do a better job of conveying to students of varying ages, learning and sophistication both of the two paths which lead to Sinai. They could also give a fuller account than is normally provided of the multiplicity of paths for Jewish life under the covenant which lead away from Sinai, as it were; the “patterns for living” (Heschel’s term) which are commonly adopted once the responsibilities of covenant to fellow Jews and to God have been accepted as commanding.

* * *

Successful Jewish religious education, Rosenak concludes, results in students who “have been given a language with which to speak, and now they may make some literature on their own. They have been educated. They are on a road to the palace” (RP, p. 276). Teachers inspired and directed by Rosenak’s teaching can help students to know as well that the palace needs the particular road which they must maintain, can only maintain, by actually walking it, that the Torah can only reach others as a live option available for the hearing if they find and transmit the words which they, possessed of a unique capabilities in a unique situation, will be uniquely equipped by Jewish learning to utter. Like Rosenak, I think it fatal for Jewish educators of any persuasion to minimize the obstacles posed by individualism, ignorance of the tradition’s complexity and the absence of strong Jewish communities to education for the covenant, and that it would be equally dangerous to ignore the contribution which the present culture can make, in the best of classrooms, to that very same education. Jewish educators have seen much worse in the course of Jewish history, and can certainly do much better than we are doing at present.
One More Thing on the Difference and the Affinity between Academic and Religious Education: Contemplations on the Concepts of Language and Literature, Theory and Practice

(Abstract)

Avinoam Rosenak

Anyone who stands before a group of students entering the halls of academia (especially in order to study the humanities) and chooses not to convey information based on his or her own knowledge but to relate to students’ feelings and misgivings, cannot but be familiar with the distress – as well as the joy of discovery – experienced by most religious students from the very encounter between their religious world and the world of research. This situation generates a number of basic questions, such as: What does religious education have to do with academic study? What is the difference between studying culturally-valued texts in the yeshiva (i.e. “Torah”) and the study of the same texts at the university? Or to put it differently: Is there a structured way to understand the difference between academic study of a given field and studies in that field in an educational framework?

This article seeks to shed light on the distinction between yeshiva studies and academic studies, drawing on the literature on this subject and the perspective disseminated through Michael Rosenak’s writings. In my discussion, I will use the terms “language” and “literature” on the one hand, and “theory” and “practice” on the other. I intend to highlight their contribution to the discussion, as well as the mutual affinity between these two sets of concepts. I shall try to show how these concepts can serve as tools for distinguishing between university studies and yeshiva studies. But I will then go on to challenge the entire analysis. My challenge will be based on the argument that the relationship between the
university institution and the religious and educational setting is more comprehensive than as described in the body of literature on this subject – a relationship that, rather than taking the sting out of the conflict, intensifies it instead.
The Educational Ideal in the Thinking of Yeshayahu Leibowitz and Michael Rosenak – Between Existential Duality and Dialectical Unity

(Abstract)

Michael Ohana

In the philosophy of education, the educational ideal functions as a value, as a goal and as a vision. As a value it is meant to refer to an appropriate and fair educational process; as a goal, to define the objective which educators strive to help their students attain, and to guide them so as to achieve it; and as a vision, by painting both the picture and the program that constitutes the ideal of the person professing that philosophy.

One might say that any depiction of an educational ideal is not just an isolated “pure” description of “the educated person” or “the good person” according to that view (which also constitutes the basis of educational thought), but is primarily a reaction to other philosophies that act as the bases for other educational theories which define “the good person” in their own way. These may be philosophies which are contemporaneous with the philosophy in question, or others which preceded it. In either instance, any debate over the educational ideal cannot evade discussing the “reaction,” i.e., the question of what the proposed view seeks to establish in place of the existing educational ideal, a different and even contradictory ideal. The “reaction” is likely to be tested not only against an image of another potentially different or conflicting ideal, but at times also against society that has no values or ideals at all in this respect.

In this article we seek to examine the educational ideals in the thought of Yeshayahu Leibowitz and Michael Rosenak, to compare them, to explore where their ideals coincide and the point at which they begin to diverge. The subtitle – “between existential duality and dialectical unity” – points to the fundamental difference in the ways in which these two philosophers perceive the educational ideal. For Leibowitz, the
educational ideal is an ideal of struggle between two dimensions of human existence – the individual and the collective. This ideal is nourished by this struggle, and defines it in existential terms. According to his way of thinking, the “educated” Jew is subject to existential disharmony and constant conflict – factors that shape him as an autonomous creature. In Leibowitz’s work, the only authentic and significant world is one of oppositions, struggles and dilemmas. This is also the reason for rejecting the eudaemonistic ideal – that moral orientation for which the goal is the achievement of human happiness, the harmony of wishes and desires, an individual’s mental satisfaction, peace and inner tranquility. For the same reason, Leibowitz rejects a service-oriented view of education whose goal is to meet the student’s needs. Instead he adopts a view of education that demands that the person being educated come to grips with issues, dealing with trials, tribulations and dilemmas which, in his view, are the only way to mold an educated person.

Rosenak sees no reason why these dimensions need conflict. Rather, he sees a dialectical unity obtaining between them – coming to terms with freely accepting the collective-authoritative, theonomous aspect, on the one hand, and appropriating it as a private autonomous decision, on the other. Rosenak’s cogitative-educational approach calls for a bridge between “language” and “literature” – between the authoritative texts and their contemporary interpretation – which gives the texts their existential meaning. The struggle between education for an individualism of “dignity” and education for a communal orientation based on “honor” is not one of exclusiveness, i.e., where one is preferred at the expense of the other. Rather, this is a form of education in which tension is dispelled by disclosing those components in the religious “language” which have been “forgotten,” and examining their compatibility – generally or in part – with the views prevalent in modern society, in order to bring about a situation in which both will co-exist in dialectical unity in the educational sphere.
What We Are and Who We Are:
Educating for the Universal-Particular Dialectic in Jewish Life

Deborah Weissman

I first met Mike and Geula Rosenak in 1965 in Jerusalem. I had heard of Mike before that when, as a Young Judaean programmer, I read his wonderful booklets and programming guides. But we met when I came on the Young Judaea Year Course 1965–66. Not only was Mike my teacher for modern Jewish history; when offered a choice of chugei bayit on different topics, I elected to take Mike’s chug on Modern Jewish Thought. During our weekly meetings in his living room, I heard, for the first time, about Buber, Rosenzweig, Hermann Cohen and others. But perhaps even more significantly for my personal development, I was exposed to a modern Orthodox household in which what impressed me was the depth and breadth of the library and the music collection. I realized that one could be fully observant as a Jew as well as seriously engaged with general culture. This experience led me to choose to spend some time on a religious kibbutz, during which I made what has been a lifelong commitment to Halakhic observance. Over the ensuing years, I have learned from Mike, worked with Mike, even argued with Mike. But his influence has been ever present in my thinking and behavior.

S.Y. Agnon related the following short but powerful story: Dr. Meir

---

1 I would like to thank Dr. Hilton Immerman, Peta Jones-Pellach and the rest of the wonderful staff of the Shalom Institute, UNSW, Sydney, for enabling me to spend part of my sabbatical year in an environment in which I had time to reflect and write, as well as opportunities to share some of these thoughts with others.

2 This is my translation of a story which appeared in S. Y. Agnon, A Shroud of Stories [תמריר של סיפורים], Jerusalem: Schocken, 1984. My attention was first drawn to this story by my dear friend, Dr. Steve Copeland, another student and colleague of Mike’s.
Weiss told me that when Hermann Cohen was in Poland, he worshipped on Yom Kippur eve in a Chassidic house of prayer. When they reached the verses of Sh’m a Ko lenu, there was a fervent awakening within the congregation. And when they arrived at “For My house shall be called a house of prayer for all the nations,” the Ba’al Tella wept. Hermann Cohen thought to himself, “How profoundly this Polish Jew must feel that great prophetic vision, when all nations will recognize that they are one, and all will worship in one house of prayer.” After the service, Cohen approached the Ba’al Tella, blessed him and asked, “Why did you weep so at that verse, ‘For My house shall be called a house of prayer for all the nations?’” And the Ba’al Tella answered, “How shall I not weep, when the house of our holiness and glory shall be filled with Goyim?”

A Traditional Dialectic

The Agnon story in its context juxtaposes the liberal consciousness of Western European Jewry (as exemplified by Cohen) with the more traditional approach of the Eastern European Chassidim (represented by the Ba’al Tella). However, this dilemma or, if you prefer, dialectic, between the universal and particular dimensions in traditional Judaism so sharply outlined in the story can be found as well in many passages from earlier Rabbinic literature. In Pirkei Avot 3:14, for example, in the name of Rabbi Akiva, we read, “Beloved is man (‘adam’) for he was created in the image of God.” But in the tractate Yevamot of the Babylonian Talmud, the following appears in the name of R. Shimon bar Yochai: “You are called ‘adam,’ and foreigners [the Hebrew reads ‘nochrim’ or ‘goyim’] are not called ‘adam.’”3 (Some translations give “idolaters” for “nochrim.”)

Is the lofty, apparently humanistic statement of Rabbi Akiva intended to apply only to his fellow Jews? Some would argue that this is indeed the case. But it seems highly unlikely, since the continuation of Rabbi Akiva’s dictum is “Beloved are Israel for they were called the children

3 Yevamot 61a.
of God.” If “adam” and Israel were synonymous, the text would be redundant. Akiva’s formulation certainly accords a special status to Israel, but doesn’t necessarily detract from the uniqueness and worth of the entire human race.

Two different approaches, both grounded in traditional Jewish culture – the universal and the particular, the concern for all of humankind and the special concern for our fellow Jews. Both themes are present in the High Holiday liturgy – on the one hand, “Now, therefore, O Lord our God, impose thine awe upon all thy works, and thy fear upon all that thou hast created [...] that they may all form a single band to do thy will with a perfect heart,” and, on the other hand, “Give then glory, O Lord, unto thy people [...] joy to thy land, gladness to thy city.” Are these to be understood as contradictory, complementary or integrated in some more complex way?

Professor Moshe Greenberg, the great Bible scholar and teacher at the Hebrew University, in a number of seminal works, has pointed out the tremendous educational challenge we have today, particularly in Israel, in dealing with these questions in our study of traditional Jewish culture. Greenberg is a member of an interfaith dialogue group in Jerusalem known as the Rainbow. Several years ago, the theme for the group’s discussions was “Embarrassing Texts in our Respective Religious Traditions.” Greenberg opened the year’s discussions with a presentation on the embarrassing texts in the Jewish tradition that relate to non-Jews in a negative light. His views appear in a Hebrew book published in 1984, Al HaMikra v’Al HaYahadut and an English article published in 1996, “A Problematic Heritage: The Attitude towards the Gentile in the Jewish Tradition – An Israel Perspective.”

In it, Greenberg indicates that he has, in Israel, been made aware “that the main stream of Jewish thought is permeated by notions of the genetic spiritual superiority of Jews over gentiles.” To this, he responds:

I am more than ever convinced that the hold that Judaism will have on this and future generations will be gravely impaired

4 I am also privileged to be a member of this group.
5 M. Greenberg, Al HaMikra v’Al HaYahadut, Edited by Avraham Shapira, Tel Aviv: Am Oved, 1984.
7 Ibid., p. 23.
unless these notions are neutralized by an internal reordering of traditional values – a reordering by which the cherished value of the universality and oneness of God is matched by an equally cherished value of the universality and oneness of humanity.  

The problematic tendencies that Greenberg finds within the Jewish heritage have their origins in the Torah, with its notions of the separation and election of the people of Israel. Many texts come to mind – from “ye shall be Mine own treasure from among all peoples” to “it is a people that shall dwell alone and not be reckoned among the nations.”

These notions seem to be articulated in a more balanced way in the Prophets, especially Isaiah, in whose prophecy we find, “Blessed be Egypt, My people, and Assyria, the work of My hands, and Israel, Mine Inheritance,” implying that the election of Israel doesn’t place it in a totally separate category from the other nations (as in the famous Midrash on the word “ivri”). Isaiah also develops the concept of Israel’s role in the world as a “light unto the nations,” in order that salvation may come to all. Moreover, in the prophet Micah’s vision of the End of Days, there exists a universal harmonious order: “[...] many nations shall go and say, ‘Come ye, and let us go up to the mountain of the Lord [...] and He will teach us of His ways, and we will walk in His paths’[...] For let all the peoples walk each one in the name of its god [...]” The last phrase would seem to imply that redemption would bring a balance of the universal and the particular.

These kinds of universalistic formulations found in the Prophets are much less evident in Rabbinic literature and later medieval texts, for example, the work of Yehudah HaLevi. According to Greenberg, the factor which most dangerously and negatively influenced the chauvinistic trend in Jewish thought was the Kabbalah. Greenberg brings, for example, the work of Shmuel de Uzeida, a disciple of R. Isaac Luria in the 16th century, who denied that Gentiles were created in the image of

---

8 Ibid.
9 Exodus 19:5.
10 Numbers 23:9.
11 Isaiah 19:24.
12 Breishit Rabba 42: “The whole world on one side and Abraham on the other.”
14 Micah 4: 2.5.
These tendencies reached a peak, he maintains, in the writings of the Maharal of Prague, Ba’al HaTanya, the founder of the Chabad movement, and even HaRav Kook and some of his disciples. For the record, one can find as well articulations of a much more universalistic approach in the writings of HaRav Kook, the elder. Perhaps some of them, as mystics, rather than systematic philosophers, can be forgiven certain inconsistencies in their belief systems. The accusation of racism in medieval writings may indeed be anachronistic. Yet they have followers in contemporary Israeli religious society and these tendencies have led them to unfortunate acts of violence, culminating in the 1994 atrocity in the Cave of the Machpela.

Another example of this problem can be found in the work of an important 20th century Jewish philosopher, Leon Roth. Roth, in an article entitled “Moralization and Demoralization in Jewish Ethics,” makes reference to the famous Mishnah in Sanhedrin 4:5, “[... if any man saves a single soul from Israel Scripture imputes it to him as though he had saved a whole world.” Roth points out that in earlier manuscripts, the words “from Israel” are omitted. Indeed, in terms of the context—namely, the Creation of Adam, they do seem to distort the simple meaning of the text. Roth refers to the process by which a more universal text became “particularized” as the “demoralization” of the text. He writes: “The addition of the word me-Yisrael produces a sudden, and ludicrous, deflation.”

The Concept of Chosenness

In dealing with the dialectic described above, our first challenge is to confront the implications of the concept of Jewish chosenness.

Clearly, an exhaustive study of the different approaches to the chosenness of the Jewish people is beyond the scope of a short paper. There have been many different approaches to this issue, ranging from a

---

15 I’m sorry to report that in October of 2004, Rabbi Dr. Eugene Korn, editor of the Edah Journal, made me aware that in recent years, three rabbinic tracts have been published – in B’nei Brak, Brooklyn and Lakewood, N.J. – stating that non-Jews were not created in the image of God!
17 See “The Condition of Jewish Belief,” a symposium compiled by the editors of
belief in the inherent superiority of Jews over other human beings, to a rejection of the concept as chauvinistic, irrational and inappropriate for a modern Jew (perhaps most notably in the work of Mordecai Kaplan, founder of the Reconstructionist movement\(^{18}\)). The “Chosen People” has been called “the Choosing People.” The interpretations have included Election as a component of the Abrahamic Covenant, as the meaning of the Mosaic Revelation or as an embarrassment and affront to our moral sensibilities. Eliezer Berkovits wrote: “God did not choose the Jews, but the people that God chose became the Jewish people as a result of their taking upon themselves the task and responsibility for the realization of Judaism.”\(^{19}\) Jacob Agus, in a critique of such attempts to re-interpret the problematic concept, wrote:

> It is not enough to resort to the usual homiletical devices – the Jews were chosen for service, not for lordship; they were given greater responsibilities; they were to consider themselves aristocrats of the spirit, endowed with the ardor of noblesse oblige; they were in the actual unfolding of their historic destiny the “Suffering Servant” of humanity.\(^{20}\)

Agus perceived those attempts as apologetic. In their stead, he suggested the following:

> As a component of faith, the feeling of being “covenanted” should be generalized; every person should find a vocation and dedicate himself to it. So, too, the pride of belonging to a historic people should be universalized. All men (sic! -DW) should take pride in the noble achievements of their respective peoples, scrutinize their national feelings, and guard against their collective weaknesses, even as we Jews are bidden to do.\(^{21}\)

His suggestion seems to draw from the idea, first found in the works of Samson Raphael Hirsch, that every nation was chosen for some

---

\(^{18}\) Ibid., p. 121.

\(^{19}\) Ibid., p. 26.

\(^{20}\) Ibid., p. 12.

\(^{21}\) Ibid., p. 13.
purpose. Nevertheless, it is difficult to deny certain unique features of Jewish history and culture. Few other peoples share the historical and geographical breadth of Jewish existence. The complex amalgam of religion and nationhood, the Diaspora experience, the history of suffering and persecution, the modern renascence—all of these taken together seem to point to a special heritage. Still, following Agus, we might offer the possibility that other nations might be able to learn from the very dialectic of universalism and particularism with which we are concerned in this paper. As Agus summarized: "[...] we ought to be a chosen people, as example, not as exception." 22

In Praise of Particularism

Up until now, the presentation of the particularistic side of the dialectic has seemed quite negative. It would appear thus far that particularism is a narrow form of chauvinism. But is that necessarily the case?

Professor David Hartman, founder of the Shalom Hartman Institute in Jerusalem, is one of the relatively few Orthodox rabbis who has been an advocate of religious pluralism, both within the Jewish community and between Jews and non-Jews. 23 The Almighty, says Hartman, is infinite, universal, Creator of heaven and earth. But we mortals are finite and limited. How do finite human beings worship an infinite God? Through particular frameworks—particular faiths, cultures, languages, histories and covenants. Whereas the God of Creation is Universal, the God of Revelation assumes a particular character.

This concept is most cogently developed in The Land, by the Protestant theologian Walter Brueggemann. 24 The book is subtitled, Place as Gift, Promise and Challenge in Biblical Faith. Brueggemann deals with the role of the land of Israel in the Bible, from the perspective of "physical dirt freighted with social meanings derived from historical experience." 25 He maintains that a central, if not the central theme of biblical faith, is the human need for a sense of place. In this work, an interesting distinction

22 Ibid.
25 Ibid., p. 2.
Deborah Weissman

is made between “space” and “place.” “Space” is an arena of freedom, neutrality, emptiness.

“Place,” on the other hand, is a space that has historical meanings, where words have been spoken, and promises made. And now to the quotation that relates to our theme – “Whereas pursuit of space may be a flight from history, a yearning for a place is a decision to enter history, with an identifiable people in an identifiable pilgrimage.” 26 Particularism implies assumption of historical responsibility for an identifiable community. At the same time, an exclusively universalistic approach sometimes engenders a shirking of responsibility. For example, in the 1960s, some of the student activists spoke in the name of universal love; they simply hated their parents, siblings, neighbors and so on. There is ultimately something not only immature but, in a certain way, immoral about that position. A morally responsible human being has to act within a particular context in which he or she assumes responsibility for particular people, often a particular family or community.

Particularism is what gives us roots, identity, a sense of belonging. As Nick Bantock wrote in a recent novel, “[...] belonging to one’s ancestry and the earth beneath one’s feet.” 27 Our particular identities have shaped our language, symbols, festivals, customs, foods, clothing, literature, music and lifestyles.

While it is true that we can find some fringe opinions to the contrary, the overwhelming majority of Jewish sources would hold that all human beings, as the Children of Noah, were created in God’s image. That should be the basis of our universalism. This issue may be reminiscent of the Abarbanel’s assertion that only males were created in the divine image. 28 In this regard, he represented a minority of one, and his is a text that today’s religious Jewish feminists have been able to overcome. Greenberg stresses that there is a dialogue between different streams within the Jewish tradition regarding our relationship with non-Jews, and that we ourselves must enter into that discussion. Rabbi Akiva, in the text quoted above, may indeed have been engaging in dialogue with the position espoused by Rabbi Shimon Bar Yochai. Perhaps there is a connection between Bar Yochai’s statement in Ye’ivamot and the one

26 Ibid., pp. 3–5.
28 Commentary on Genesis 1: 27.
attributed to him in the *Mechilta*, “The best of the *goyim* should be killed.”

For those of us who see the Torah as having some transcendent source – whether divinely revealed or inspired – a humanistic message may ultimately be the more religiously authentic of the two approaches. The reason for this is that we don’t need Torah to teach us racism; human cultures have provided that for millennia. As students of anthropology can attest, in many languages, the word for “human being” is the same as the name of the tribe. The *chiddush*, the innovation, for which we need Torah, is humanism or universalism.

**Tribalism and the Other**

There is sometimes a suggestion in liberal circles, either tacit or explicit, that one of the main problems in the world lies in the very process of “othering.” It is in the very nature of our boundary-setting, our division of the world into in-groups and out-groups, that we can find the root of all evil. If only we would see our various religious and ethnic identities as “secondary” and our common humanity as “primary,” then we could reduce the level of hatred and abuse in our troubled world. There is a basic mistrust of the phenomenon, often pejoratively known as “tribalism.” It is to that argument that we will now address ourselves.

The argument does seem at first compelling. So many of the conflicts in the post-Cold War global reality seem to be along either religious or ethnic lines, or perhaps even both. Furthermore, the seemingly intractable conflict in the Middle East, between the Israelis and the Palestinians, has on occasion been described as an updated version of tribal warfare. If only the two sides would relinquish their tribal identities and/or their tribal claims to the land, then perhaps peace could be achieved.

One of the great musicians and songwriters of the 20th century, the late, lamented John Lennon, wrote in his song, “Imagine”:

*Imagine there’s no countries*  
*It isn’t hard to do*  
*Nothing to kill or die for*  
*And no religion too*
Imagine all the people
Living life in peace [...]  

The kind of utopian vision represented in that verse has much appeal, particularly to young idealists. It is, however, not only impractical but even dangerous educationally.

An important book on the subject of group identities is Harold R. Isaacs’, *Idols of the Tribe: Group Identity and Political Change*. Isaacs quotes from Aleksandr Solzhenitsyn’s undelivered Nobel Prize lecture in 1970: “Nationalities are the wealth of humanity, they are its crystallized personalities; even the smallest among them has its own special colors, hides within itself a particular facet of God’s design.” Indeed, for many, the cultural diversity of humankind is one of the main things that make our world interesting. The contemporary environmental movement has heightened our awareness of endangered species of flora and fauna. We are (justifiably) supposed to be concerned with the preservation of every kind of insect, for example, not to mention the whales and many other creatures. Some would argue that this sensitivity should extend as well to human cultures, languages and tribes on the verge of extinction.

But the religions and identities of human groups or tribes are necessary for reasons that far outweigh interest and variety. Michael Walzer suggests that moral discourse which attempts to posit a common denominator devoid of particular cultural nuances and complexities is “thin” – it becomes, in fact, the lowest common denominator. He contrasts this with “thickness,” grounded in human particularity. To this, we can add that human beings grow and develop in particular cultures, nurtured by families and communities. The cultures are the carriers of moral and ethical values, taught through texts, stories, parables, proverbs, examples, practices of the particular tribe into which the child was born. Without the primary ties to family and community, it is unlikely that we could produce

30 I owe a debt of gratitude to my former student at the Kerem Institute in Jerusalem, Amiad Meltzer. In 2002, he called my attention to a pamphlet put out by the Shalem Institute, in which Lennon’s lyrics are analyzed.


33 Two Jewish thinkers who have especially developed these concepts are Rabbi Yitzhak (Irving) Greenberg in the U.S. and Professor Eliezer Schweid in Israel.
moral human beings, socialized into the norms of human behavior. As Walzer suggests,

Societies are necessarily particular because they have members and memories, members with memories not only of their own but also of their common life. Humanity, by contrast, has members but no memory, and so it has no history and no culture, no customary practices, no familiar life-ways, no festivals, no shared understanding of social goods. It is human to have such things, but there is no singular human way of having them.\(^3^4\)

The discipline of anthropology is founded largely on the insight embodied in the last sentence of Walzer’s statement.

As an example of the above, let us relate the story of the French Huguenot town of Le Chambon-sur-Lignon. During the Second World War, five thousand Christians there saved approximately the same number of Jews. Pierre Sauvage, an American Jewish filmmaker hidden in the town as an infant, went back in the early 1980s to research the motivation for this impressive rescue operation. In his documentary, “Weapons of the Spirit,” he reached the conclusion that several factors were responsible, including the inspired leadership of the local pastor, Pastor Andre Trocme. The townspeople, a fierce, mountainous lot, had a long tradition of resisting the central authority in Paris. But, ultimately, the main reason for their resistance, he maintained, was the collective historical memory they shared of having themselves been persecuted as a religious minority in the 17th century. This, to be sure, was an echo of the biblical injunction, “And you must understand the soul of a stranger, for you were strangers in the land of Egypt.”\(^3^5\)

Wipe out “tribal” identities and you wipe out the cultural anchoring of such imperatives. Without the stories different peoples have of their own suffering, what identification will they develop with the suffering of others? Without a sense of tribal honor, what motivation will they develop for decent behavior? Indeed, “[...] the members of all the different societies, because they are human, can acknowledge each other’s different ways, respond to each other’s cries for help, learn from each other and march (sometimes) in each other’s parades.”\(^3^6\) Or, as Walzer has put it:

\(^{34}\) Walzer, op. cit., p. 8.  
\(^{35}\) Exodus 23: 9.  
\(^{36}\) Walzer, op. cit.
The crucial commonality of the human race is particularism [...] A universalized human being is, in a sense, a dehumanized one. At the same time, an exclusively particularist approach is also potentially dangerous. We can perhaps paraphrase the famous dictum of Hillel: “If we are not for ourselves, then who will be for us? But if we are for ourselves alone, what are we?”

It is not intended here that we ignore or even minimize the intense danger posed to world peace by many people who claim to be acting in the name of their religions and ethnic or national causes. But two salient points ought to be made: First, we must strive to emphasize within each of our cultures those elements which promote a more open and compassionate attitude to other human beings. The major faith traditions have resources from which they can draw to nurture such an approach. In his book, Longitudes & Attitudes, journalist Tom Friedman, citing Middle East expert Stephen P. Cohen, suggests that the true clash in today’s world is not “between civilizations” (as argued by Samuel Huntington) but within each civilization or religion – a clash between the forces of extremism and those of moderation, tolerance, or, what might be called “religious humanism.” Particularism ought not obscure the universal nature of God and God’s creatures. Particularism is not synonymous with chauvinism. The task of ridding our own particular traditions of their elements of chauvinism or xenophobia is best done by the members of the groups themselves, but doing it within the presence of the Other can be especially challenging and meaningful.

Secondly, sometimes it is precisely when people feel that their own identity is under attack that they respond violently. Again, a quotation from Walzer: “When my parochialism is threatened, then I am wholly, radically parochial [...] and nothing else [...]. Under conditions of security, I will acquire a more complex identity than the idea of tribalism suggests.”

---

37 Ibid., p. 83.
40 By this I mean the human Other; I assume that everything we do is always within the presence of the Divine Other.
41 Walzer, op. cit., p. 82.
The contemporary phenomenon of global terrorism is undoubtedly exacerbated by feelings of insecurity as described above. Our goal, then, should not be the eradication of group identities but their empowerment through ensuring the safety and security of the different groups.

Educational Implications

An attempt to achieve an educational balance between the particular and the universal has been evident at the Jerusalem-based Kerem Institute. Kerem was founded by a group of educators and intellectuals in 1974. Kerem, since its inception, has been sponsored by the French Jewish organization, Alliance Israelite Universelle, which has an impressive record in the area of human rights, going back to Rene Cassin. A one-time international president of that organization, he received a Nobel Peace Prize for being one of the architects of the United Nations Declaration of the Rights of Man.

Kerem defines itself as a Teacher Training Institute for Humanistic-Jewish Education. There has been an attempt, on the part of some of its detractors, to argue that the very phrase “humanistic-Jewish education” contains an inherent contradiction. Humanism, they say, is anthropocentric, while Judaism is theocentric. On the other hand, if the human being is conceptualized as bearer of the image of God, then humanism puts the image of God at its center and the paradox can be resolved.

All of the students at Kerem, no matter what program they are in, are required to take a minimum number of courses in Jewish studies and in the general humanities. Teachers-in-training of art, music or theater study, Bible, Midrash and Jewish thought. Teachers-in-training of Bible or Jewish thought take music courses in which they learn to analyze the parts of a mass or art courses in Christian iconography. Some courses developed on an integrative or multi-disciplinary model combine the two. As an example, in a course taught on Jewish festivals and prayers, perspectives were brought from anthropology and comparative religion. Other examples of such courses are: “The Literature of Minority Groups” and “Cinema, Judaism, and Philosophy – A New Midrash.”

For several years, a course was offered on Isaac and Ishmael and

42 The latter was developed by Dr. Avinoam Rosenak, an “apple that has fallen not far from the tree.”
the development of the two traditions in Judaism and Islam. In short, Kerem’s intention has been to produce teachers who are both grounded in the heritage and culture of their own people and open to insights and cultural creativity on a wider scale. (To be fair, the success of this model for teacher training has never actually been tested. Evidence is impressionistic; systematic research has not been undertaken to determine whether teachers trained in this type of framework are better equipped than others, once they enter the classroom. A prerequisite for such research would be the establishment of criteria for judging success, which in and of themselves are controversial.)

Still, it is my belief that other types of Jewish education, both in Israel and abroad, would do well to adopt this model – a solid anchoring in one’s own culture, with openness to the cultures of others. Why is knowledge of the Other so crucial? We can suggest three reasons:

1) The grandeur of God is revealed not only in nature, but also in the tremendous diversity of human culture and experience. The greatness of God would seem lessened if God could be worshipped in only one way. Referring back to what was cited from David Hartman, the Creator reveals Himself to human beings through particular revelations. By knowing more about religions and cultures, we know more about God.

2) In the case of Judaism, Christianity, and Islam – the “Abrahamic” faiths – learning about the Other helps us learn more and understand more about ourselves. A study of the origins of Christianity helps us understand more about first and second century Judaism (and vice versa). The three monotheistic faiths with their origins in the Holy Land have interacted throughout history, have influenced and been influenced by one another. I would refer the reader to Yossi Klein HaLevi’s book, *At the Entrance to the Garden of Eden*. In a lecture to the Inter-religious Coordinating Council in Israel on November 27, 2001, Klein HaLevi indicated that one of the great blessings of Zionism and Jewish sovereignty is the opportunity for Jews to engage as equals in inter-religious dialogue. In the discussion which ensued, I suggested that this may be one of the reasons why in Israel, the percentage of traditionally observant Jews, including Orthodox

---

rabbis, who engage in interfaith work, seems to be higher than in the United States. For many traditional Jews, the openness and pluralism mentioned above does not extend beyond the borders of the Jewish people, perhaps more for reasons of history than theology. Theoretically, however, it may even be easier to accept other faiths than other approaches to one’s own faith, since non-members of the Jewish people are not bound by the particular Covenant with God and can develop other ways of worshipping Him. It doesn’t make sense that an Infinite God can be worshipped in only one way.

3) The most important function of learning about the Other lies in seeing her or him as a human being, like ourselves, which is the first step towards a more empathic relationship. When we encounter each other as people, we begin to communicate on a human level. A process of humanization, rather than demonization, can occur. Hopefully, this will, at the very least, stop us from killing each other, and, at best, will provide the basis for the mutual recognition of our legitimate needs and rights, such as self-determination and security.

In today’s global reality, interfaith dialogue may actually have become a matter of life and death. I have suggested beginning with the three monotheistic faiths that base themselves on the Covenant with Abraham, but at some point Jews must confront the challenges of the Eastern religions, as well.

Pedagogically, an important insight is that studying for a particular identity must be grounded in experiences and not only in cognitive study. The experiences should revolve around the creation of a sense of community, which then radiates out to the broader community of the Jewish people. Those experiences should involve all the sensory modalities, emotions and physical activities. Clearly, Shabbatot, holidays and festivals are wonderful opportunities for such experiences, as are

44 I am well aware of the fact that my revered mentor, Eliezer Berkovits, whom I have quoted several times in this paper, would probably have disagreed with my position on interfaith dialogue. See, also, Joseph B. Soloveitchik, “Confrontation,” in Tradition: A Journal of Orthodox Jewish Thought 6: 2 (Spring-Summer 1964), pp. 5–29.

45 See Sacks, op. cit.

46 The Jewish People’s Policy Planning Institute in Jerusalem, sponsored by the Jewish Agency, in 2004 issued a report suggesting that one of the contemporary challenges for Israel and the Jewish people is to establish strong relations with two societies not based on a biblical tradition – China and India.
summer camps and trips to Israel or to Jewish communities around the world.

But the kind of Jewish education that would engender a serious confrontation with the dialectic we have been discussing should include as well exposure to the Other, including experiences of interfaith dialogue. The Mt. Scopus Jewish Day School in Melbourne, Australia, under modern Orthodox auspices, has pioneered in involving Jewish, Christian and Muslim youngsters in interfaith dialogue.

Interfaith dialogue, as it has developed in the late 20th and early 21st centuries, has given Jews an opportunity to share spiritual insights with other human beings. This may be a way of fulfilling the biblical charge to be a “kingdom of priests and a holy nation.” But as distinguished from some interpretations of that task, in which the priesthood is one-sided and Jews are bidden to teach the world Torah, we now have an unparalleled opportunity to learn as well as to teach. Moreover, much of Jewish history has been spent living in the shadow of persecution. Jews are sometimes seen as suffering from a kind of collective syndrome of post-traumatic stress. Many of us long for the Torah which may someday develop in an atmosphere of security and mutual respect, nourished by positive interaction with other cultures and other approaches to spirituality. Once we Jews will be able to see ourselves in a new light, and not only as victims, we will not only be able to assume more responsibility for whatever injustices we have caused; we will also be able to revisit and rethink some of the problematic notions of our own heritage.

In the type of Jewish education I envision, a special emphasis would be placed, for example, in Bible studies, on the first eleven chapters of Genesis, the Books of Isaiah and Micah, the Book of Jonah, and other passages that have a universalistic orientation. The concept of chosenness would be raised for discussion in classes on Jewish thought, together with many different interpretations of that concept. Holocaust courses would devote significant attention to the role of the Righteous Among the Nations. The history of anti-Semitism would be part of the curriculum,

48 International B’nai Brith has developed an educational program called “Courage to Care,” based on using stories of survivors and rescuers as models for decent, humane behavior. I have learned from them to prefer the formulation “Righteous Among the Nations” to the more traditional “Righteous Gentiles.”
but would include, for example, the significant changes that have taken place within the Catholic Church since Vatican II.

This is not to suggest that the humanistic-Jewish educator, who wishes to achieve the balance described in this paper, should hide from her or his students such challenging statements as “It is well-known that Esau hates Jacob.”

These statements must be confronted, contextualized, understood, and, if necessary, rejected. In more traditional educational systems, there are classes in the various texts, and additional classes in what is called *hashkafa*, developing a particular Torah worldview or ideology. In the more open and liberal schools, all too often the students are given tools for deciphering texts, but not much help in making sense of the texts, what relevance they may have for modern Jews, and how to incorporate them into a personal belief-system. As disciples of Mike Rosenak, we must, indeed, be wary of indoctrination. Yet we cannot abdicate our responsibility for education, which is more than the mere tuition of facts and skills. A Jewish educational institution in which there is a healthy balance between the particular and the universal will help the student develop a strong and positive Jewish identity while confronting the challenges both of anti-Semitism and of Jewish xenophobia.

Reflections on the Stork

As is customary within the particular context of our cultural tradition, I would like to approach a conclusion by offering a d’var Torah:

Twice in the Torah – once in Leviticus 11 and once in Deuteronomy 14 – we find a list of non-kosher birds. Among those listed is the *chassida*, the stork. It would appear that the name of this bird is derived from the word *chesed*, “lovingkindness.” Our great medieval biblical commentator Rashi, following the *Midrash*, asks, “Why is the bird called chassida? Because it performs acts of chessed by sharing its food with other storks.” It took hundreds of years for the next logical question to be addressed; namely, then why isn’t it kosher? This question was asked

49 This is taken from *Yalkut Shimoni, on Parshat B’haalotcha*, and is quoted in the name of Rabbi Shimon Bar Yochai. Although basing a spiritual biography of the various individual rabbis on statements quoted in their name may be tricky – after all, different sources sometimes attribute the same statements to different rabbis. Still, a certain pattern seems to emerge from the quotations in Bar Yochai’s name, consistent with our historical picture of his zealousy.
in the 19th century by the Gerer Rebbe known as *Chiddushei HaRim*. The answer he gave: “Because it performs acts of *chessed* by sharing its food with other storks. Only with other storks.”

In this short parable we have the strength and the weakness of communities; we have the dilemma of particularism and universalism. Strong particularistic communities do *chessed* towards members of their own group, but how do they relate to outsiders, who may be members of other communities? This is the educational challenge we have today: to develop proud young Jews, grounded in their own culture, who will not be like the storks, but like human beings who can shown compassion and concern for members of other communities as well.
The Experience of Parashat Ha-Shavua¹

Joseph Lukinsky

מהו חיבור המסקי? למה Woche למשה להבונן בֶּן מפרש לפרש?

And what purpose then did the section divisions serve? To give respite to Moshe so that he could pause to reflect between one parashah and another, and between one subject and another. How much the more so, when one ordinary human learns from another!

[Rashi to Lev. 1:1]

What is liturgy? Liturgy is about making great ideas happen, ideas that are too absurd to believe, but too wonderful to doubt!

Lawrence Hoffman²

Introduction: In Anticipation

Parashat רָשֵׁב (The Torah portion of the week, Vayeshev, Genesis 37:1–40:23) ends on a tantalizing note. The Sar Ha-Mashkim (the butler) has been released from prison by Pharaoh. His co-prisoner, the Sar Ha-Ofim (the baker) has been hanged. Both events were predicted by Joseph as interpretations of the puzzling dreams which they had related to him. Joseph asked the butler to remember him to Pharaoh,

¹ Michael Rosenak lives in the Parashat Ha-Shavua with great insight and joy. His book, Tree of Life, Tree of Knowledge: Conversations with the Torah, Boulder, Col.: Westview Press, 2001, is an ingenious melding of education and Torah. This paper is dedicated to Mike and his dear wife, Geulah.

A preliminary version of the introduction to this article was published in the Proceedings of the Rabbinical Assembly: The Centennial Convention, March 26–30, 2000.

² Lawrence Hoffman, Hebrew Union College-Jewish Institute of Religion, New York, in his remarks at Union Theological Seminary honoring the appointment of Professor Mary Boys to the Union faculty.
to tell Pharaoh about his unjust imprisonment. The Parashah ends with suspense: ‘Nevertheless, the chief butler did not remember Joseph, but forgot him.’

Though the “real time” in the story was longer, two years, we have a week to live in the space between Vayeshev and Miketz, the next Parashah. Let us imagine the thoughts of the Sar Ha-Mashkim during the interval between his release from prison and the events that unfold in Miketz. An added twist is that the holiday of Hanukkah occurs for us during this interval.

For the beginning of Parashat Miketz – Shabbat Hanukkah, an interior monologue for the Sar Ha-Mashkim, based on the last verse of the previous Parashah, Vayeshev, “V-lo zakhar sar ha-mashkim et Yosef va-yish-ka-hu:”

Look, I wanted to tell Pharaoh about the kid.

When I got back from the prison, I was busy. Man, I mean busy! This Pharaoh, see, is very demanding. It’s “pick the grapes! Squeeze the grapes! Make the wine! Bring the wine!” All day long, morning till night. Even when he’s not drinking, you have to be ready, just in case. And when he’s drunk... there’s no talking to him. Sometimes, it’s more like being a prisoner here than back at the dungeon.

I was going to tell him about the kid. I promised him. Well, I sort of promised. But you don’t understand. You don’t just go to Pharaoh and start talking. It’s very delicate. My wife says: Ask him for your back pay. Ask him for a raise! What a laugh. I’m lucky I got off with my life. Look what happened to the Sar Ha-Ofim. One misstep and I could be sent back there again. You don’t know this Pharaoh character.

Look, I really wanted to tell him about the kid; I was, I mean, I am, going to do it too. I just never got the chance. You’ll never understand what working here is like!

It’s not like I owe him anything. Look, what did he do? So, he interpreted a couple of dreams. Asked us what was bothering us. Whatever Pharaoh did, he was going to do, regardless. It had nothing to do with those interpretations. Just a coincidence.

OK, I do believe him. I know: the kid was imprisoned unfairly. But what? Am I responsible for injustice in the world? Millions of people are treated unjustly. Just go down to the Nile and walk
through the hovels; you can hardly make your way past all the beggars. Is that my fault?

It’s two years already. Sometimes I dream about him. He says: “you promised.” Look, I don’t owe him anything!

I’ve got to get over it soon. This week it’s already five nights dreaming about him. (Allusion here to the Hanukkah lights that keep “burning.”) If only I could have a few nights without dreaming; I think I could get him out of my mind.

It’s making me sick. I never want to think of him again. If only I could forget him altogether.

I really was going, am going, to tell Pharaoh. Believe me.

The Parashat Ha-Shavua as a Construct of Jewish Time and Consciousness.

The Parashat Ha-Shavua, the weekly Torah portion, constructs Jewish time and consciousness. The mitzvah of שעון מקרא ואחד תורה (the obligation to study the parashah during the week, “the text twice and the Targum once”) prepares us for the public Torah reading, the קריאת התורה. The two modes empower us to live in the Torah portion, with its narratives, mitzvot, concepts, and emotions, and to receive it on Shabbat, as it were, from Mt. Sinai. Each of the modes and the synergy between

3 Written by the author of this paper.
4 Bavli Berakhot 8A, B. My own expanded interpretation of the tradition of שעון מקרא ואחד תורה is:
   a) To study the text in its own right, including an overview of structural issues, with attention to the Masorah divisions, aliya breaks, Sedrah breaks, chapter breaks, Triennial Cycle breaks and musical accents [trop], as well as to the Haftarah and its depth connection to the Parashat Ha-Shavua. b) To study it with a commentary, traditional or modern. c) To go back to the text and find a connection that is personal, to make it one’s own.
5 The indicators that the synagogue Torah reading is viewed as an enactment of מַעֲרֵיחַ are many. For our purposes here, given the focus of this paper, I point to the liturgies of הַקֹּדֶשׁ וּזְכָרָה and the symbolic acts and blessings associated with having an aliya such as kissing the Torah with the Talit fringe at the place of the aliya, raising the near ends of the scroll as one says the words מַעֲרֵיחַ [the words themselves, in the present tense!], and the tradition of standing for the reading of שעון התורה, even the one in Deuteronomy which is already a reenactment. See
them has its import; together, they elicit awareness of the holy and numinous while being grounded in the rational.

The sources for understanding the role of Parashat Ha-Shavua⁶ are many. The division of the Torah into Parashot Ha-Shavua is more than a systematic way to get through the whole Humash in a year. The Parashat Ha-Shavua accompanies our annual journey and transcends the learning of content. Enabling this to happen is a liturgical challenge, a celebration of the weekly Parashah⁷ as an enactment of the encounter between God and Israel linking heaven and earth in the Matan Torah narrative of Mt. Sinai.⁸ As it has evolved, it has served, at its best, as an intense spiritual environment. Preachers preached from the Parashah, writers dated letters with reference to it and, in those letters, related it to their individual and communal lives. Jews remembered their “Bar Mitzvah Parashah” for a lifetime. It is an educational challenge to find ways to create this kind of Parashah environment today.

In pluralistic societies, Jews are subject to many influences, and the ability to choose from competing values and frames-of-reference is vital. Involvement in the weekly Parashah may contribute to an alternative posture, providing Jewish spectacles through which to view our lives. The Torah reading and its liturgy mirror not only the revelation described in Exodus (20:1–14) and Deuteronomy (5:6–18), but also its refraction through collective memory, embracing Israel’s forty-year excursion in the desert, the mishkan (Tabernacle) as a portable Mt. Sinai and the abiding image of the Temple in Jerusalem as the place of eternal revelation and God’s presence.⁹

---

⁶ B. Berakhot 8a,b. is a key source. Further, see various articles on the Torah reading in Encyclopedia Judaica and the development of the laws and customs of studying and reading the Parashah in the traditional sources. Start with M. Megillah Chapters 3 and 4 and associated commentaries.

⁷ When I capitalize Parashah, I am referring to the Parashat Ha-Shavua. Uncapitalized as parashah it refers to a section, a setumah or petuhah, as it appears in the traditional Masoretic text.

⁸ See also the treatment of Matan Torah as a “rabbinic dogma” by Max Kadushin in his Worship and Ethics, op. cit., p. 86.

The process continues. The Jewish people take the Torah to the lands of their dispersion and the centuries of Galut. The forty years wandering in the biblical desert becomes a prototype for the life of exile. We interpret the Torah through filters born of centuries of encountering the paradigmatic desert experience on the path to fulfillment in the Promised Land.  

Each synagogue replays the process (יהזב תבש תוריה רכז הדומ ימדפ). Each person who has an aliya “goes up” to Mt. Sinai to make a personal attachment to the Torah (תבש תוריה) while renewing the congregation’s communal commitment to the covenant.

It is a formidable educational task to elicit this experience for contemporary Jews. Here I sketch the approach I have developed over more than thirty-five years. On principle, in courses and workshops, I always deal with the Parashah of the current week. In this overview, written over a period of time, I will give some illustrative examples from more than one Parashah. I view each Parashah, each time it is confronted, as a new challenge rather than a repeat of “last year.”

I have approached the liturgical experience of the Parashat Ha-Shavua as a process through which the congregation enters the reading, utilizing the systems for division (here, the “breaks”) of the traditional text as opportunities for an existential response. First, I shall portray the

---

10 Among many examples, see נטעו יתומ רבי שלט אלישע שלט, especially his commentary on הכנעת תוריה רכז הדומ ימדפ.

11 I am indebted to Rabbi Miles Cohen of the Jewish Theological Seminary faculty for his learned and stimulating ideas on the rituals of the Torah reading service.

12 See the implicit בין in the Rashi to Lev.1:1. For recent articles on the three Hebrew references:

---

several systems of textual division in terms of their exegetical and homiletical potential. I am aware of the other interpretive processes and the traditional and modern resources for thinking about the Parashat Ha-Shavua. These, however, are not my focus here.\footnote{Why another approach to the Parashat Ha-Shavua? Certainly, many writers and teachers, classic and recent, have written or spoken forcefully and movingly on the Parashat Ha-Shavua. These teachings are splendid resources for everyone, but different from what I am attempting here. They are content-centered resources, necessary for what I have called “the שיעם מלקרא תורה גנוף mode,” and vital to the approach as a whole; I gratefully draw upon them. My suggestion, however, is liturgical and educational. It stresses the experience and meaning elicited by evocative formal structures in the text in the weekly encounter with the Parashah. I try to build the meaning into the ongoing reading of the text, with the impact coming in the course of the reading itself, through discussion, dramatization, and other reflective methods of presentation stressing the “here and now.” The interpretation may change each time, depending upon the people in the group and how they connect to the text. Obviously, the more authentic, interesting, and inspired resources for doing this, the better. There is no dearth of these.}

I have explored with students and colleagues ways to make the Parashat Ha-Shavua “happen.” I view this as formative research, generating ways of looking at the Parashat Ha-Shavua and nurturing a personal spontaneity that draws from scholarly commentaries as it adds an additional perspective. I will stress the theoretical underpinnings and resources of the approach, along with selected illustrative applications.

In sum:

1. My proposed contribution is educational and liturgical. A major resource is the multi-faceted nature of the structure of the Masoretic text and especially the aliya tradition.
2. The focus is on “making the Parashah happen.”
3. The method is based upon involvement and experience. It views the reading as liturgical and open-ended. In the mifgash, the encounter, something might happen for each participant and group, a new emergence that they will own in a personal way.\footnote{Another way of explaining the approach is through articulating “metathemes” for the}

---

The Role of Traditional Divisions and Sub-division

The Torah, and its Parashot Ha-Shavua sub-divisions have, over time, been constructed as a text of overlapping systems, each of which has served, intended or not, as a potential realm of meaning. When we read or experience the text, it is through the prism of one or more of these, or all of them at once!

I assume that each construction had an original intent, if even a simple purpose such as breaking up a sea of words to make the text “reader friendly” or to start a new topic, major or minor.\textsuperscript{15} There is often a feeling of conceptual and theological purpose embedded in these frameworks. Since the only way into the text is through the frameworks which embody it, there is nothing that prevents us from searching for such interpretations, and creating them. It often seems obvious that there is some intention, that the divisions are not arbitrary.\textsuperscript{16}

The text as we experience it is a conflate, including division systems besides the Masoretic petuhot and setumot, and the aliyyot which indicate the beginnings of the individual portions of the public Torah Reading. These divide the text for different reasons. We look at the text and see it overlaid with boundaries which, though having arisen for reasons that

\textsuperscript{15} Tov, op. cit., p. 51.
\textsuperscript{16} The tradition, of course, considers the Masoretic textual structures we have, which developed historically, as also “from Sinai,” i.e., that they are part of the original intended meaning of the Torah revelation. See the Rashi to Lev. 1:1 quoted at the beginning of this article.
may be obscure to us, are experienced as drawing from one another in their simultaneity. Though these purposes may be hard to discover, we now have them all at once, overlapping structures that stimulate our quest. It is not my purpose to present a broad historical study of these structural systems. I shall present a hypothetical construction of how they function in the text as we now experience it.

Though the Parashat Ha-Shavua and its aliyyot are my main focus, these cannot be understood without attention to the other break-systems and their intertwined relationships. I will now indicate some of the exegetical and hermeneutical implications of these.

Examining the Breaks

I will relate to the Parashat Ha-Shavua, first as an integrated unit, and then to the Masoretic petuhot and setumot breaks, to the Triennial Cycle sedarim breaks, and to the [Christian] chapter breaks, with emphasis on the aliyyah breaks. The latter, in their performative function, are central to the Torah reading in the synagogue and its meaning.¹⁷ [From this point on I suggest that the reader continue with a Humash in hand.]

The Divisions Between One Parashat Ha-Shavua and Another

The very concept of “Parashat Ha-Shavua” is a creation of later tradition, not originally a bounded entity. By this I mean: the Parashot Ha-Shavua, except for Parashat Ha-azinu, aren’t mentioned in earlier sources in the Talmud by name. The early unstructured Torah reading in Eretz Yisrael is described in B. Megillah. Seven readers were called to the Torah

¹⁷ The Trop (musical accents) overlay of the text [see Miles Cohen, “Masoretic Accents as a Biblical Commentary,” JANESCUC, 4 (1972) 2–11 and other relevant works by Cohen and others listed in Tov, op. cit., pp. 67–71] and the connection between the Parashah and the Haftarah are also constructive formats. They are very important to my concept of the Parashat Ha-Shavua and its liturgical presentation but beyond the scope of this paper. In the context of the liturgy, I understand the Haftarah as a commentary on the Parashah, not just a restatement of its ideas or themes, what Prof. Yohanan Muffs has called a “functional midrash.” It has a surface connection to the Parashah and, more often, a deep connection, sometimes not easy to find. See on this the writings of Prof. Tsvi Yehuda, especially his article in Hadoar, September 28, 1990. See also Michael Fishbane The JPS Bible Commentary: The Haftarot, Philadelphia: The Jewish Publications Society, 2002/5762.
on Shabbat and they stopped wherever they wished as long as each of the readers read at least three verses, i.e., twenty-one consecutive verses on the Sabbath, along with obeying certain other rules. There was an informality about continuing from where they left off the previous week, finishing in 3 to 3.5 years [in Eretz Yisrael, annually in Bavel] The current Parashat Ha-Shavua boundaries as we have them evolved later, eventuating in the annual reading in Bavel which became almost normative.  

How might the weekly liturgical divisions [the Parashot Ha-Shavua] and the Masoretic breakdown of the text into parashot [petuhot and setumot], function as stimuli for exegetical exploration and the generation of insight and meaning? These breaks seem to have significance, in the Torah and [as petuhot and setumot] in the rest of the י"ן. What were they originally for? Why are they there? What role do they play?

Breaks between the end of one Parashat Ha-Shavua and the beginning of another have classically been interpreted homiletically, thereby constituting at least one system already seen as exegetically relevant in traditional sources and classical preaching.  

Two systems for the division of the Parashot Ha-Shavua emerged, the Triennial and Annual divisions of the Palestinian and Babylonian traditions respectively. The Triennial Cycle breaks of the Pentateuch are indicated in BHS21 (by the א) and, in the popular Koren edition (in the outer margins) by Hebrew letters signifying the number of the TC sidra in each book of the Humash. They seem to have exegetical implications and homiletical cues too.


19 An example: Parashat Shelah Lekha ends (Nu. 15:37–41) with Parashat Tsisit, the laws of wearing the tsisit (fringes) on one’s garment. The Midrash sees the juxtaposition of the end of Shelah with Parashat Korah as a clue to one of Korah’s claims against Moses. See M. Tanhuma on Parashat Korah, section 2.


An Example of Exegetical Opportunities Relating to Traditional [annual cycle] Parashat Ha-Shavua Units

Parashat Balak [(Numbers) 22:2–25:9]. The whole Parashat Ha-Shavua of Balak until the nine verses at the end 1:52[–]9 is a single unit with no Masoretic breaks in it at all, ending at 24:25 with a petuhah break. [The unit tells the story of Balak ben Zippor, king of Moab and the gentile prophet, Bilaam ben Beor.] The nine final verses start a new story [the sin of Baal Peor] which stops in its middle at verse nine, continuing the following week in Parashat Pinhas [at 25:10].

The Triennial Cycle Sidrah (#21 of BaMidbar) starts with Ch. 25:1 which attaches the sin of Baal Peor to the beginning of Pinhas where it logically belongs. It also has the extra advantage of not having Balak end on a negative note. One halakhic custom of the Torah reading is that, if at all possible, sections should begin and end “b’ki tov” or, at least, not on a bad note (davar ra). It is not clear whether this rule was followed in the Triennial Cycle system. Balak, as we now have it, ends on a negative note, one of the few Parashot Ha-Shavua that violates the generally accepted practice.

It is likely that those, following the annual cycle, who established this division between Balak and Parashat Pinhas did not want to start Pinhas on a negative, which the Bnot Midian story (starting at 25:1) would have been. This must have been considered a worse solution, and the Baal Peor story starts, therefore, before the end of Balak. An additional advantage is that it reinforces the view, through juxtaposition of the texts, that Bilaam was the source of the b’not Midian strategy for drawing Israel into sin. The Parashat Ha-Shavua thus ends in the middle of the story. Pinhas’s recompense, whatever it is to be, comes next week. By stopping there we are left in suspense. We know that the Rabbis were uncomfortable with Pinhas [BT Sanhedrin 82A]. They didn’t want his apparent vigilantism (killing an accused without a trial) to be a model for emulation. What is going to happen? With this division we have a whole week to live in that space and ponder the question about what God’s response will be. Will He approve or condemn Pinhas for his zealotry, and what will be the implications?

22 See Numbers 31:16 and B. Sanhedrin 106A.
Petuhot and Setumot Breaks

There is a tradition that the Masoretic setumah and petuhah breaks are from Sinai [see Rashi on Leviticus 1:1 based upon the Sifra and excerpted as the epigraph to this article]. Whatever the date of their creation, they undoubtedly had a purpose. What was it? The rabbinic sources [such as the Sifra and Rashi in the source noted, for example], as edifying as their interpretation is, seem to be trying to explain something that they do not fully understand either!

An Example of an Exegetically Relevant Setumah Break

Tigay has given many illuminating examples. Of the many examples filling the biblical text, I will suggest one short one of my own here deriving from the Parashat Ha-Shavua of the week in which I write these lines. Beha’alotekha (Numbers 8:1–12:16) deals (in 12:1–16) with the complaints of Miriam and Aaron against Moses, ostensibly for taking a “Cushite woman” [as a wife] but, more likely for his seeming to claim greater prophetic status and powers than theirs (12:2). “They said: [12:2] Has not the Lord spoken with us too?!” In 12:3 we are told “Now the man Moses was very humble, more than all the men that were upon the face of the earth.” This is followed by a setumah break followed by God’s response.

While the “paragraph system often coincides with the beginning of Divine speech,” it is possible that there is a potential for “something else,” a subjective exegetical stimulus to which the reader may spontaneously respond. There are many possibilities for the pause, and my purpose here is to indicate this as a typical example. Inquiry into traditional literature here (Midrash, Rashi, Ramban, Haamek Davar) cannot help but lead to the conviction that there are levels of interpretation that are waiting to be plumbed.
Chapter Breaks

The biblical *Chapters* are not always congruent with the other break systems. They were created by a British Bishop, Stephen Langton, using the *Vulgate* text, in the 13th century. Moore sees them accepted by the Jews as a resource for the creation of a Hebrew Biblical Concordance, by Rabbi Isaac Nathan in about 1440. A popular view is that the Jews accepted them in order to have a common referent in their forced disputations with the Church.

Why were the *Masorah* breaks, which delineate topical units and were already in place, not utilized as a matter of course for defining the chapters? The reason seems to be that Langton used the Latin *Vulgate* as his text, and the *Vulgate* was not aware of or had ignored the traditional Masoretic blueprint. He also, apparently, had, in some cases, conceptual and theological reasons for breaking the text where he did. I suggest a “rule of thumb” for instances of this kind: whenever the Christian breakdown of chapters is different from the traditional *Parashat Ha-Shavua*, or the Masoretic *petuhot* and *setumot*, there could be a philosophical or theological issue worth examining.

---

Midrash and the commentaries have their own suggestions. Miriam has been told that Moses avoids sexual relations with his wife. The pause at the *setumah* would raise questions that could be dealt with in the *aliyah*. Ramban, for example, connects the issues by indicating that Moses’ reluctance to defend himself against the charges by Aaron and Miriam, that he was avoiding sexual relations because of pride in his holiness as a prophet, was because of his modesty, so God Himself has to defend him. It is interesting that the commentaries develop an entirely new narrative to explain the connections. Participants in the study of the *Parashah* or even in the public *Kriah* itself could well discuss this issue here.

26 See Marcus op. cit., and other source: Tov, op. cit., p. 52, Moore op. cit. (all in note 12).

27 Moore, op. cit., p. 73

28 This is a common interpretation (Tov says this), but it seems only partially correct. See G.F. Moore, op. cit., pp. 73–78; [in Leiman, pp. 815–820]. See also Marcus, op. cit. for more recent scholarship on this issue. (note 12, above)

29 Tov, op. cit., p. 52.
A Speculative Example of a Chapter Division Which, Whether Intended or Not, We Experience as Having a Theological Rationale

Why should the story of the Shabbat of Creation appear at the beginning of Chapter 2? The Shabbat is obviously connected to the Creation story of Chapter 1.

A possible interpretation of the Shabbat issue:

For Christians the Sabbath falls on Sunday. Yet, Sunday is the first day of the week. Chapter 2, dealing mainly with the second Creation story of the Garden of Eden, is started before the Sabbath of Creation narrative. This de-emphasizes the connection of the Sabbath with the six days of Creation in Genesis, Chapter one, which culminates so clearly in the Shabbat. Sunday, in Christianity, is the “Lord’s day” (reflected in Spanish “Domingo,” which still preserves the residual Sabado for Saturday). So even though the overall text explicitly presents the Sabbath as the “seventh day,” and, by implication at least, the “crown” of Creation, the structure of Langton’s text projects it as having a new and “superior” meaning. The chapter division thus enables a different perspective, with the Sabbath experienced as standing more on its own and preceding the powerful “second” Creation story, the story of Gan Eden.

Triennial Cycle Breaks

The Koren edition of the יי”ד is the only popular edition of the Hebrew Bible which lists breaks of the “Triennial Cycle” sedarim used in Eretz Yisrael. The critical edition of the Tanakh, marks these sedarim of the ancient Palestinian Triennial (three-year) Cycle of Torah readings. I

30 For an fine, longer example see Marcus, op. cit. (note 12).
32 Indicated in the Koren edition by the numbers in the outer margins. The accuracy of this edition in regard to TC is not necessarily verified. Analogous are the sedarim used in the rest of the Koren יי”ד, and which are also indicated in the outside margin of the Koren edition. The Holy Scriptures, Jerusalem: Koren Publishers, 1969.
like to compare the TC divisions with the other break-systems mentioned earlier [the petuhot and setumot of the Massoretic text, the aliya breaks, the Christian chapters and the Parashot Ha-Shavua of the one-year cycle] and to speculate about their rationale. Some suggestive exegetical and homiletical questions arise.

An Example: Parashat Naso

Shevi-i (Numbers 4:1–20) of the previous Parashat Ha-Shavua, BaMidbar (Numbers 1:1–4:20) is about the charge to the Levitical clan of Kehat to carry the objects of the Holy of Holies, but only after the Kohanim pack and wrap them. The B’nai Kehat are not to touch or look at the uncovered objects which are Kodesh Ha-Kodashim. To do so is dangerous in the extreme (4:15).

Triennial Cycle (TC) Seder #4 (7) of Sefer BaMidbar starts at mafitir of Parashat BaMidbar, i.e., at 4:17, and continues until Revi-i of the following week’s Parashat Naso, at 5:11. In other words, according to the ancient Triennial Cycle, mafitir of the previous week (of the one-year system) is the beginning of the next seder (extending through the beginning of our Naso). Mafitir deals with “not cutting off” the B’nai Kehat from the rest of the Levites [by causing them to die (Rashi) through their seeing the holy objects before they are wrapped by the Kohanim].

In Parashat BaMidbar, the three Levitical clans, Gershon, Kehat and Merari, are listed in birth order. The assignment (mishmeret) of each is given briefly in Parashat BaMidbar in that order (3:17ff).

However, at the end of BaMidbar, further elaboration of the mission of the Kehatites, in charge of the Kodesh Ha-Kodashim, is presented first, before that of the other two clans (Ch. 4). The Kohanim are to wrap the holy objects before the Bnai Kehat take over.

Kehat, the second son of Levi, is the progenitor of the Levitical clan to which Moses and Aaron belong, so is this an example of nepotism? It might be a problem. Hertz, in his popular commentary, even accepts that the Kehatite mission is first because they are the clan of Moses and Aaron!! After this elaboration in the one-year system, the traditional sedra ends.

What might be the rationale here, conscious or not, of the traditional break of the one-year cycle, which separates the B’nai Kehat from the other Levitical families of Gershon and Merari, whose work in the
Tabernacle is described further in Naso? What would be the corresponding rationale of the Triennial Cycle which connects them? I suggest that the Triennial Cycle tries to preserve the equality of the three Levitical clans, despite the difference in function, by avoiding their separation in the text, while our annual cycle ignores or accepts the apparent disparity for some reason. What is it? The “do not cut off” of 4:17 functions as a double entendre.

The Text As a Conflate

These constructed systems, the setumah and petuhah breaks of the Masorah [Masoretic text], the traditional Parashat Ha-Shavua [Annual Cycle] breaks, the Triennial Cycle sedra breaks, and the Christian chapter breaks function in a simultaneous conflated text; they are relevant separately and together and need to be sorted out. The aliyyot configuration is the most performative, since the aliyyot determine the nature of the Torah reading liturgy. It is often in tension with the others. What is the reason for the difference? Even when the aliyyah break is congruent with the others, the question of “why” may be asked.

The structures enable us emulate Moshe Rabbenu in his need to “pause and reflect” in the spaces between the Masorah sections. It is surprising, then, that in spite of the Masoretes’ [and others’] devotion to guarding the traditions and formats of the text, modern scholarly interpretive commentaries have overlooked or ignored almost all of the traditional divisions of the text as sources of meaning, at their peril I contend.

Scholars pay little attention to these systematic sources of insight and meaning. Both traditional and scholarly editions and commentaries relate carelessly and with indifference to the structures that I have described.

34 My purpose here is to indicate the nature of the questions. Involvement in searching for answers is the essence of the חֲפָקָה מַלָכָה mode. Jacob Milgrom, in his critical commentary on Numbers (Jewish Publication Society, 1990), says: “The work of the Kehatites involved greater responsibility because they transported the most sacred sancta and their work was more hazardous since they risked their lives. Behind the shift in clan preeminence among the Levites is an historic change” (Milgrom in an Excursus). This is good critical scholarship which, however, seems to beg a response from the point of view of the Triennial Cycle break. Whatever the reason for giving the Kehatites the most prestigious work, the Triennial Cycle break seems to strive notably to maintain their spiritual equality with the other two Levitical clans.

35 Note for example the new JPS commentary, the Eitz Haim edition of the Conservative
There are editions in which even the text is printed incorrectly or in a confusing way. Modern critical scholarship, stressing *content* units in the presentation of the *p’shat*, largely disregards the potential relevance of the traditional structures.\(^{36}\) [This may, paradoxically, provide us with yet another educational resource: i.e., contrasting the traditional configurations with the critical translations and commentaries which ignore them.]

From an educational perspective, there are different textual “*p’shat*” interpretations possible, depending upon the structure through which the text is viewed. “The medium is the message.” The structures can perhaps be changed as a result of advances in scholarship, but, in the spirit of the *Masorah*, let’s keep the earlier ones too!

In any case, my minimalist claim is that, looking at the text through the traditional structures, we are encountering dimensions of how Jews (and others), at different times, have interpreted the text. There are many “takes” on the text; should we not be aware of them and what they teach us? Though we probably may never know for certain what the grounds for many breaks were, we can, however, draw inferences and hypothesize, adding layers of possibility. The main point is that we experience the breaks as meaningful and that, in many instances, it seems likely that there was some intentionality involved.

The *Aliyah* Breaks
The most stimulating and usable format for performative and experiential

\(^{36}\) The oral presentation of Tigay (see note 23) and the articles by Marcus (note 12) are two examples of a recent growth of interest in this topic. I hope that this article stimulates further interest in related issues.
purposes is that of the *aliyah* breaks. It is the most persuasive manifestation of the מַשָּׁר הָרֶה mode to which the other systems are supportive and contributory.

With respect to education, I have explored ways to “make the Parashah happen.” The *aliyah* breaks do not necessarily coincide with those of the other formats. Whenever this is so, the very discrepancy can be considered a “red-flag” or “heads-up” to be investigated. The curious conflate structure is a window into how meaning has been constructed, a clue to the ways the text has been understood.

It seems odd, for example, that those who set up the *aliyah* breaks didn’t just choose wherever possible from those already established by the *Massorah*, this in fact being what the Gaon of Vilna suggested in his abhorrence of the traditional *aliyah* divisions.37

At first, I suspected that the breaks arose purely out of those standard practices and criteria for the Torah reading that derive from the *Halakhah*.38 I considered the possibility that no specific editor had created them, that perhaps there was indeed no conscious purpose involved.

Yet, even in cases where the *halakhic* rules might seem to be the determining factor, the choices are often intriguing. Taking the rules into account, there are repeated legitimate alternatives, which leads us to suspect that the final choice had an intuitive if not a conscious rationale. We would still be faced by the question, “why?”

---

37 See Katznellenbogen, op. cit. (note 12) on the approach of the Gaon of Vilna who hated the *aliyah* breaks that had become the common practice already in his time. He saw them as a corruption of the reading of the Torah and proposed that every *aliyah* end whenever possible at a *Masorah* break, as long as it was not a *davar ra*. Where this was not possible (as in the case when there were not enough *parashot petuhot* or *setumot* in the *Parashat Ha-Shavua*), his suggestion was to finish at a logical topical stopping point. Katznellenbogen works out what the Gaon’s system would look like, *for all the Parashot Ha-Shavua* in the Torah! In my opinion, and despite the value of the exercise, she misses the point, as, with all due respect, did the Gaon! Whoever created the traditional *aliyah* breaks was interpreting the text within designated *halakhic* structures. It was a creative effort, with clues to how the text might be read in fresh ways. The fact that the Gaon was offended by this does not affect the creative potential of what became standard despite the Gaon’s efforts.

38 Three central rules, for example, are that:

1. the *aliyah* break should be no closer to a *petuhah* or *setumah* break (unless on the break exactly!) than three *p'ukim*.
2. there should be at least three verses in an *aliyah*.
3. one should always, or, if at all possible, end and begin, preferably, *b'ki tov*, on a positive note, at least not on a *davar ra*, or negative.
There has not been much scholarly material about the *aliyah* breaks. It was hard to find out who created them, and, try as I might for a long time, in interviews and in correspondence, none of those whom I asked knew the answer. Rabbi Yaakov Kaminetzky, the great Orthodox scholar, did not have an answer or a traditional source for dealing with this question.\(^{39}\) I did not, until recently, find any articles that dealt with the topic.

It turns out that it was the *hazanim* [name for the Torah readers in the synagogue, not “cantors” in the modern sense] in the synagogues, who recorded their own personal and local customs. During the last 300–400 years these coalesced into the formats we now consider “traditional.” With this, a more or less uniform practice evolved, allowing for some minor differences between *Sephardim* and *Ashkenazim*.\(^{40}\)

Thus, the *Torah* reading, experienced as a liturgy, embodies choices that derive from attending to different structures created over centuries. The *aliyah* structure was built on a text that was already a conflate of other break systems. The *aliyah* breaks are, in many respects, responses to them. The combination of the different systems constitutes an interpretive challenge.

Two Representative Examples of Hermeneutically Fertile *Aliyot* Breaks

The Bridge between the End of *Miketz* and the Beginning of *Vayigash* (Genesis 44:18)

All week long we live in tension. The brothers have not recognized the severe Egyptian official as their brother Joseph. The latter wants to take Benjamin as a prisoner for stealing his silver goblet. Judah had become a guarantor for the boy and promised his father, Jacob, to bring him back safely (Gen. 43:9). What will Judah do? Will he abandon his brother, repeating his earlier behavior when he urged selling Joseph to the Ishmaelites? [In the meantime, moreover, Judah has lost two of his own sons (Genesis 38)].

The [Christian] chapter 44, beginning towards the end of *Miketz* [which

---

\(^{39}\) Rabbi Yaakov Kaminetzky in his his *פַּעַרְסָן מְדִינָה* writes: *לא ידעתי מַכַּס הַמֶּרֶץ יָדָהוּר*. Thanks for this source to Rabbi Ira Brandriss.

\(^{40}\) See Zimmer and Katznellenbogen articles in Hebrew (note 12).
ends at 44:17, overlaps the beginning of *Vayigash* (44:18), (which is also the start of the Triennial Cycle *sidrah* continuing through 46:27). Yehuda’s appeal to the Egyptian official starts the new *sedra* *Vayigash*.

The first *aliyah* of *Vayigash* thus begins with Judah’s response and ends at 44:30 in the *middle* of it[!], just a short stretch before Chapter 45:1 at which Joseph’s response begins. The second *aliyah* overlaps with Joseph’s response. The Christian chapter 44, however, encompasses the *whole* episode, starting before the end of *Miketz*, with emphasis upon the buildup to Joseph’s response to Judah in 45:1. How will Joseph react? [In contrast, the seventh *aliyah* of *Miketz* starts a bit earlier at 43:30, adding a subtle nuance to Joseph’s “test.”] The *Jewish Parashat Ha-Shavua* of *Vayigash* starting as it does in the middle of the story, emphasizes Judah’s response to Joseph’s imprisoning of Benjamin.

Both systems are interesting. Which of two legitimate possibilities has more tension?

From Genesis 37:1–11, the First *Aliyah*

The *aliyah* ends (37:11) with אֲבֹתֵךְ שָׁם אֵת הַזָּרֶם. I translate it as “His father mulled the matter over.” [NJPS – “His father kept the matter in mind.”] Why the break for the second *aliyah* at this point?

What was it that Jacob was thinking about? He didn’t know how to handle this pampered Joseph who had so antagonized his brothers. What could he do to bring about peace among brothers? Here is one of many possibilities:

In the next verse, at the beginning of the second *aliyah*, יָלָלָה אֲחֵי, I translate the *vav consecutive* as “So when” [NJPS- “One time”]. “So when his brothers went to pasture their father’s flocks in Shekhem [...]” This was Yaakov’s plan! He would send him to them, and they would settle it among themselves. Joseph’s brothers would “straighten him out.” Jacob didn’t dream that they would attempt to kill him. The *aliyah* break is crucial, a “functional midrash.”

41 Cf. Katznellenbogen on this. This is one of the types of *aliyot* breaks, in the middle of a sentence (!) which the Gaon of Vilna hated! From our perspective, it is a great dramatic insight of the anonymous Baal Koreh who first thought to do it this way!!

42 Thanks to Rabbi Allen Darnov for his suggestion about the contrast between repentance (the Jewish *Parashat Ha–Shavua* break at 44:18) in which Judah, faced with a situation similar to the one where he failed to save his brother, rises now to the challenge, and forgiveness (the Christian chapter break at 45:1) in which Joseph decides to forgive his brothers despite what they had done to him.
In sum: Any structured format, of any text, is intrinsically a derash, an interpretation; we experience a text in the way it is structured, whether by older tradition or by modern scholarship. The idea that we can get back to the primary ancient text is largely untenable, a dream. We experience the text always in one format or another.

Three Educational Tasks

Here I will discuss three tasks that facilitate movement from the preparatory mode to the present-oriented mode.

1. Finding a throughline
2. Relating to the “synchronic” and “diachronic” dimensions
3. Synthesis: Developing approaches to making the Torah Reading happen.

Finding a Throughline

Almost every Parashah has one or more “throughlines.” A throughline is an idea-thread that runs through a Parashah, inducing a sense of progression from the beginning of a Parashah to its end. A Parashah may have more than one throughline.

The creation of a throughline may be likened to a theatrical director’s search for an overarching motif in a play; it is similar to what lawyers call the “theory of the case,” or scientists an “hypothesis,” a focal connective among diverse parts that expedites further linkages. A throughline is pragmatically useful even when the given conception appears to be forced.

Implicit as it is, a throughline does not jump off the page. It may be hard to find even with a stretch and be only applicable in part to the Parashah, but its usefulness as a heuristic projection is great. Depending upon the circumstances, it may change from year to year.43

43 My favorite throughline example was suggested in my Parashat Ha-Shavua class at the Jewish Theological Seminary of America by Rabbi Eitan Julius, as the overarching throughline for all the Mishkan parashot in the Book of Exodus. It was his slightly revised version of the theme of the romantic baseball movie, Field of Dreams: “If you build it, He will come.”
Sometimes an unexpected throughline emerges from the text as a result of a compelling present interest. At a Shabbaton weekend of the Education Department of the Jewish Theological Seminary of America, the theme was “community,” and the Parashah was V’ayera (Genesis 18:1–22:24). All the texts and aliyah breaks, usually expropriated by other themes, were interpreted in that light.44

44 The meaning is thereby constructed as a concomitant of the group's involvement in the process. See Holstein & Gubrium, The Active Interview, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1995, Chapter 6. Community became the lens through which the whole parashah was viewed, though there are many other possibilities in this Parashah with its large portion of material so central to the High Holy Days. Cf. Rosenak, op. cit. (note 1) for his use of education as a throughline running through the whole Torah. In the case of Parashat Vayera the throughline of community would play out something like the following, with the numbered paragraphs referring to the aliyyot:

1) 18:1–14. The men come to Avraham as he sits in Alonei Mamrei מַרְキャンペーンר. Ends with God's promise to give a son to Sarah and his response to her laughter: רָעָה אֱלֹהִים. Ends in middle of a long parashah. Two coordinate themes: Avraham is hospitable. He reaches out to strangers. God’s promise of continuity. Vertical community into the next generation.

2) 18:15–33. Sarah's response, denial that she laughed. The men go to S’dom סְדֹם. God's deliberation about telling Avraham. Abraham's famous dialogue with God about the destruction. Avraham tries to save S'dom. He is his brother's keeper. He is responsible. Idea of minyan. You need a minimum number to have a true righteous community.


Examples of Throughlines

A throughline is usually an imaginative construction that connects elements of content. Both scholarly and popular biblical commentaries often give titles to sections with this in mind. In the spirit of my focus here, I suggest guidelines for finding a throughline in two characteristic formats:

A. When all [or most] of the aliyyot in a Parashah end on a similar note, almost always overlooked.

Examples:
Parashat הר הבית (Leviticus 25:1–26:2) is an excellent example. The throughline is, arguably, the love of Eretz Yisrael expressed in laws and subthemes about the Sabbatical and Jubilee years [Shemitah and Yovel]. The entire Parashah is set up so that each aliyyah ending can be interpreted in this light. It seems intentional since some of the aliyyot could have ended in a different place.45

Another is פרשת המועד (Exodus 38:21–40:38) which concerns the final stage of the building of the mishkan. During the repeated descriptions and stages of the construction, from plan to implementation, there are many chances for corruption of the original intent [a failing of many great enterprises!] as the process moves from level to level; yet, in our case, in the end it was all absolutely correct, “as God commanded Moses!” Most of the petuhot and setumot in the Parashah end this way, so it is clearly a general idea of the Parashah, but the drama of having each aliyyah end on this note effects a crescendo as the Book of Exodus comes to an end. This throughline is a powerful one, and it dominates the specific contents regarding what was commanded and built, how things were set up and brought to Moses, what he did with them, and the like.

45 Each aliyyah ends with reference to our “holdings” in the Land, either directly or analogously. It is our ahuzah. Even in the most dire circumstances when we have to sell our ahuzah, we should not give up hope: our fortunes may change and we can redeem it ourselves, our goel may redeem it for us, and, if all else fails, the Yovel will definitely come, when each Israelite is to return to his ahuzah.
B. Another structural stimulus for a throughline: when narratives are followed by several laws or when the two genres are mixed, they can be related by a throughline. That the halakhot implicitly embody a theme that is more explicit in the narrative, as an expression or manifestation of it, serves as a formative assumption.

Examples:

Bo ( Exodus 10:1–13:16)  
A key issue in this Parashah is the connection between the halakhot at the end of the Parashah to both the plagues narrative and the final exodus from Egypt.

The fourth aliyah ( Exodus 11:4–12:20) starts at a setumah as narrative concerning the coming final plague, the slaying of the Egyptian first-born, flows through the Chapter (12) break, also a setumah, the תורשה הוה חלמ section (12:2), and concludes with the laws of the Korban Pesah, the matzah and the prohibition of leavening, ending at a petuhah break.

The fifth aliyah (12:21–28) is a short one ending with a setumah break after v.29. which is also Triennial Cycle break # 9. Moshe gives the commandments about the Korban Pesah to the elders [זקני] adding that they are to observe it after they come to the Land and to answer their sons’ questions as to what it all means.

See especially the sixth aliyah (12:29–51) which starts with narrative – the actual exodus from Egypt – after all the preparations that precede it. They travel. They bake the matzah. In verse 41: [... "It came to pass [...] even that selfsame day [...]" [more narrative] Then, after a petuhah after v. 42, we have a legal section, v. 43–51, dealing with the law of who can eat the Korban Pesah, that could well have been the beginning of the next aliyah. Then again, in v. 51 we have [...] יודיangan הנפש הוה. See also 12:17, connected to פְּטֻחַ.

I interpret this as an attempt to preserve that very moment [of the exodus from Egypt] in the observances of the matzot and the Korban Pesah, i.e., the עֲצֵם הָיוֹם הָוהּ, “the great day of the Pesah,”. I think that this is alluded to in v. 46. The עֲצֵם (of the Korban Pesah) is the center, the core, the essence. Keep that whole (the experience of that day!); don’t lose it! [This adds a nuance to the Mishnah’s and Pesah Haggadah’s ...]
The connection between the narrative and the legal sections is palpable, as an attempt not only to preserve the idea but to preserve the moment. The same theme may be applied to the other halakhot in the parashah, relating to the redemption of the first-born and the mitzvah of tellin, providing what seems a new insight into the latter. My main point here concerns the generation of the throughline based on an assumption about the narrative and legal intersections, and how these flow from the structure of the aliyyot.

**Shelah Lekha** (Numbers 13:1–15:41)

After the Israelites are told that they will not be entering the Land because of the sin of the spies, the laws at the end of the parashah are all related in one way or another to the idea of “ki tavo-u el Ha-aretz,” “when you come into the Land,” all of which constitute the reassurance that, despite the setback, they (i.e., their children) will eventually get there and observe these laws in their own land. It mitigates the devastation of the punishment with the affirmation that at least their descendants will reach the promised land. It is a throughline.

**The Synchronic and the Diachronic**

A liturgical experience develops incrementally and progressively; there may be a cumulative build-up towards a climax, then a cooling down; the process may take place in different time-units, in one module, for example, or over the course of many. A single unit of liturgy may be within itself diachronic with movement from beginning to end, and then become a synchronic building-block in a larger diachronic movement. This is the issue I have characterized as the “synchronic/diachronic tension.”

A class, a single tellah service, a program, or a curriculum can be seen in two dimensions. There are long-term [diachronic] overarching objectives and effects; each synchronic unit usually exemplifies, or at

---

46 Cf. Stuart Kelman, “Prayer and Process,” *Religious Education* 75:4, July-August 1980. Kelman stresses the synchronic “that is, the complex of events in the life of a group seen over a limited time period” (The Shabbat morning service) in tellah, but in the long run, a single Shabbat tellah becomes part of a larger process over time (diachronic). Without this “curricular” perspective, the tellah becomes the “same-old” every week. See also Levenson’s introduction to his *Sinai and Zion* (op. cit.).
least does not contradict, the overall view. What is diachronic from one perspective may, however, become synchronic with respect to a broader vision. Thus, there may be development within a weekly parashah (diachronic) which is then seen as synchronic with respect to a larger diachronic process stretching over several parashot or even the Torah as a whole.

Something happens. One works at each parashah in its own right, but also on the overall view, how certain themes play out over the long haul. The dimensions of the latter may unfold, varying with each effort. What this means is that there is a curriculum for each meeting, for each class, for each week, as well as an overall plan. What makes this a difficult process is that each of these should also build within itself. Research and reflection are necessary to foster practical insight on this issue. 47

The Liturgical Presentation of the Parashat Ha-Shavua in School, Synagogue or Other Institutions: The מַחְתִּית הַתּוֹרָה mode

So far, I have dealt largely with the שְׁנֶם מֶכֶר אָחָד חָוְנוֹמֶנֶה mode, in viewing the potential issues that arise from studying the conflated text.

The other face of working with the Parashat Ha-Shavua, as described earlier, is liturgical and performative. To say that the Parashah is of this week or to refer to it as “this week’s Parashah” is thus a double entendre; it is not only the Parashah that we read this week but also the one that is happening this week, a radical suggestion, 48 thus, the מַחְתִּית הַתּוֹרָה mode.

McLuhan’s aphorism “the medium is the message,” has become commonplace, the view that the way something is presented (or experienced) embodies an essential meaning, visceral and enduring. I understand McLuhan’s maxim as a search beyond explicit content for what is embedded in the format of presentation. It may be elusive and even dissonant from the conscious and articulated content.

In order to help the Kriat Hatorah “happen,” we should not give it away by telling everything about it advance; rather, we should raise the

47 In this regard, I have experimented with a format that is analogous to the synagogue reading, a non-synagogue, yet “commitamental” presentation of the parashah as a dimension of a study group. I hope to write on this in another article.

48 The Lubavitcher rebbe, Menahem Schneerson, once said something to the effect that “We should keep up with current events by studying the Parashat Ha-Shavua!”
tension, make it more complex rather than less! Alfred North Whitehead is said to have praised Bertrand Russell, saying, “he didn’t eliminate the mystery; he increased it.” We need to do this in the spaces the Torah provides.

Performative methods
Using the framework of liturgical theory, I have tried to create performative techniques. The meaning of the whole is not given away at the beginning; it is constructed as the reading of text unfolds. John Dewey said: “Of what use, educationally speaking, is it, to see the end in the beginning?” It is best reached through experience and effort, enacted, not merely told or talked about. There has to be room for discovery within the synchronic/diachronic tension.

Definitions
- “Enactment” means that participants experience the text, narrative, law, or poetry, by enacting the ideational and/or mythic substratum of the content, going beyond cognitive knowing.
- “Happening” signifies that individuals establish personal connections during the encounter by engaging the text or the issue, entering it, and responding to it intensively in the “here and now.” The community as a whole iterates and reinforces its deepest commitments.
- The “Here and Now.” Something happens in the group or in the world, leading often to a focus on a dimension requiring spontaneous reaction.

• “Performative” meaning reflects the Jewish people’s framing and presentation of the Torah reading liturgically. This is different from the study of the so-called “p’shat” (plain meaning) of the text, as, for example in an academic Bible class, although, as indicated earlier, the p’shat is necessary in the overall approach.

With respect to education, I have searched for ways to “make the Parashah happen,” by creating pedagogic and liturgical techniques for stepping into the breaks as described earlier. I try to go beyond summarizing or discussing the text before or during the reading, valuable approaches used by many in recent years. I am not advocating a substitute for preaching or discussion of the Parashah. I have, however, sought pedagogic and liturgical methods that help participants view the text as a living presence.52

The tension between the product, the text, and the process that created it, launches an opportunity. The existence of the text and the textual tradition is what makes possible the search for the process. The text is a seed, a source of life. Creativity and spontaneity arise from something; it is hard to generate them out of thin air. There is

myth, and it rubs off on their lives, even without their being conscious of it. In traditional cultures these processes emerge of themselves. They don’t have to be articulated explicitly or nurtured by a technique. The Bible characteristically embeds the archetypical myths in narrative, poetry, and law, concrete formats that speak directly to the heart. Other approaches have been similarly motivated, such as the Intensive Journal journal writing method pioneered by Ira Progoff, in his At a Journal Workshop, Los Angeles: Tarcher, 1992; and Jo Milgrom, in her Handmade Midrash: Workshops in Visual Theology – A Guide for Teachers, Rabbis and Lay Leaders, Philadelphia: Jewish Publication Society, 1992, a midrashic enactment of the biblical narrative through art.

52 There are indications of the Matan Torah mode in the public reading of the Ten Commandments. The reenactment of Matan Torah is reflected in the practice of standing for this reading in the synagogue. We stand to give witness to the experience. What does it mean to be a “witness”? We attest to the fact that, in some sense, it happened; we also testify that what happened has experiential relevance to us, cf. Kadushin. We rise in the synagogue for the readings in both Exodus and Deuteronomy. In Deuteronomy, the text says that Moses is recalling what happened in Exodus. The traditional standing manifestly is both a remembrance and reenactment, a testimony to the revelation of Exodus, an affirmation of a past event and its current significance. It adds something. It is an attempt to experience a past event as happening now and thus serves as paradigmatic of what is taking place throughout the Torah as it is read in a liturgical setting.
no access to the process of Beethoven’s Ninth Symphony without the
symphony itself!

Some Ideas for Intervening During the Public Reading of the
Torah

What follows is a “taxonomy” of suggested interventions that can be
used during the Torah reading. Most of the examples presented here are
stimulated by the material above concerning the varied textual breaks. In
this context they are brief and suggestive. Their use requires imagination
and spontaneity, and they are open-ended. I present them here as a guide
to the kinds of comments that can be used to encourage “stepping in” to
the text.

1. Looking back on what has just happened or previously been said.
   Example: [Vayeshev after the rst aliyah.] What might Jacob be thinking after hearing Joseph’s two
dreams and seeing his brothers’ reaction to them?

2. Anticipating the possibilities in what is coming, as if one doesn’t
   know.
   Example: What will Jacob do next? How will he solve his problem?
   What are his options?

3. Expanding on the gap, in the present tense, on what isn’t there.
   Example: [Between Parashot Balak and Pinhas] What will be God’s
response to Pinhas’s action? The rabbi’s reaction is in many ways
negative. They try to limit its practical implications. Will God
consider it an act of vigilantism? or will He nd some justication
for Pinhas?

4. Taking an “actor” perspective instead of omniscient narrator perspec-
tive.
   Example: Moses: Here I am, acting as Kohen Gadol pro tem, for
the last time. [Leviticus 8:23 at the beginning of the sixth aliyah;
suggested additionally by the rare shalshelet accent on the word
ירשון].
5. Writing an oral letter to a character. A letter addressed to a character. Or, as an alternative, an oral dialogue with a character with the same person playing both parts using role reversal or with two people, also using role reversal.  

Example: [Beginning of Miketz] Dear Pharaoh: I have some suggestions with regard to your recent dreams...
Sincerely, S. Freud

6. A monologue or soliloquy which may include questions and wonderings. No answers need be forthcoming.
Example: Sar Ha-Mashkim: “I really was going to tell Pharaoh about the kid.” [At the break between Vayeshev and Miketz] (see Introduction above, p. 98).

7. A question or series of questions that the text will be responding to in the next section. Later, comment on that or those response(s).
Example: Questions about Yehudah’s action-to-be, his critical choices, between the parashot of Miketz and Vayigash. Could be presented as a monologue (see discussion of the text above).

8. An overall review of from where we have come; or of unanswered questions and issues.
Example: Sometimes “presence” might be experienced through a process similar to what actors call “endowment.” Who, for example, would be telling the Joseph story? We may hear it as Jews in Egypt listening to an ancient storyteller who tells the story of how we got there? The hope. The promise. Recall the American black slaves hearing the Bible being read. We place ourselves back in the situation; it is happening now, to us. What does it mean to us when we hear this story?

9. A “counterpoint” statement from “life.” Something that happened “this past week,” for example, avoiding explicit connections; or, speaking about the text and alluding to the life event, as if it is happening in the text.
Example: [In Israel June 1996, my colleague, Yael Eiran, told me

---

53 Role reversal: a classic technique of Jacob L. Moreno, the creator of Psychodrama, in which the actors reverse roles to experience one another’s point of view.
the following story which appeared in “Maariv” that would be, in the style of Sam Laeuchli, a modern analogy for a Bibliodrama on the Joseph Story: A Jewish woman in Israel abandons her infant son and runs off with an Arab. Forty years later, Israeli intelligence somehow uncovers that she is living in Jordan and, informs the son who is now an officer in the Israeli army. Inquiries are made whether she would like to come back to visit her son. She wants to do so and is assured that there will be no problems. She crosses at Allenby and is brought into a room in which there is an Israeli officer. He treats her harshly asking her questions about why she left Israel, married the Arab, abandoned her child, etc. She is terrified, because she had been assured that there wouldn’t be any problems. Finally, there is a revealing of who the son is. [A true story. In the officer’s unconscious, or, at least, in the reader’s, is the Joseph Story.] 54

10. Noting strange _aliyah_ breaks: where the _aliyah_ or _parashah_ stops in the middle of an _inyan_ or where a _pasuk_ that belongs at the end of one _aliyah_ is attached to the next, or one that belongs at the beginning is attached to the previous one. See material presented earlier regarding the various types of breaks.

Example: As in Balak/Pinhas or Miketz/Vayigash above. Especially interesting is the last verse in Behar. Chapter 26, v.1-2!!55

The orientation is to the present. Something is happening now! The medium becomes the message.

Epilogue

At the end of the Torah reading, the _Sefer Torah_ is lifted and the Congregation sings:  

[For the translation of the song, see the footnote.]

---

54 The story is from _תפילה ליום השם: נבואות ומצודים_ (Tefillah LeYom Hashem: Prophecies and Warnings), published by _ישורן טסון_ (Yisroel Tzion). Thanks to Yael Eiran for the reference.

55 The Christian chapter break assigns the two verses to the following section, for Jews, the beginning of Parashat קדש. The Jewish version seems to indicate that v.2 refers not only to the Sabbath, but also to the _Shemita_ and _Yovel_. This possibility would link the observance of the Sabbath with the ideas and values of the other “Sabbaths.”
This is the Torah which Moses placed before the Children of Israel, the word of the Lord in the hands of Moshe.

There is a metaphorical intuition in the term V’zot Ha-Torah, “this Torah.” It alludes to the culmination of a process.

If we have really entered the experience of the Parashat Ha-Shavua, in our preparation and in the public reading, we can truly say v’zot Ha-Torah. This Torah, the very one we have read from, is the one that was placed by Moshe lifne b’nai Yisrael, al pi Ha-Shem b’yad Moshe.
Abraham’s Readiness to Imagine Persevering – Once Again – Without Isaac:
Notes toward a Non-Literal Reading of Genesis 22

Steven Copeland

“Keep your students from higayon” (Berachot 28b) – that is, from interpreting a verse according to its external form.

Rabbi Nathan ben Yechiel

Unless you are at home in the metaphor, unless you have had your proper poetical education in the metaphor, you are not safe anywhere. Because you are not at ease with figurative values: you don’t know the metaphor in its strength and its weakness. You don’t know how far you may expect to ride it and when it may break down with you. You are not safe [in everyday life]; you are not safe in science; you are not safe in history.

Robert Frost

[How to live] faithfully in an uncertain reality [is modeled by Abraham in his last trial].

Michael Rosenak

---

1果实AUDIO  נִמְצָאָמְסָא מִכְּהֵן מְהָניָּה – בְּכֵכֶם מַמְפְּרָבִים: מַמְפָּרָב – מַמְפָּר לְדוּר – מַמְפָּר לְדוּר. הָרְבּוּ דְוָאָפַּק דִּל – בְּעוֹרְבִים יִחְתּוּ לְדוּר אֶלְֻיוֹנֹו שְׁאוֹר, רְמאֶינַּא: אוֹרְבָּרָבְשֶׁת בְּרַאֲלִיל, תנשזא / שְׁמִי, 243.


Fateful stakes in our reading decisions

That fateful consequences are at stake in the way we read our sacred texts was given especially concentrated expression in Gersonides’ choice of title for his philosophic magnum opus – The Wars of the Lord. Following the heart of Maimonides’ project, the navigating between literal versus figurative understandings of religious language as received in sacred narrative and the precise delineation of what meanings that imagery should properly be experienced as conveying is what Gersonides saw as his battle on behalf of Torah. This medieval Jewish philosophic realization – then transposed into a committed educational project – that it is not so much the contents of tradition which matter as much as their experienced – that is their interpreted – meanings or understandings can be seen to find a striking parallel in John Dewey’s argument that, perhaps for more even than any other profession, it is the “responsibility” of the educator “to see in what direction an experience is heading. [For] the central problem of an education based on experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences.” When viewed in the context of a religious tradition this critical concern with the repercussions of an educational experience translates as critical concern for that tradition’s “language,” namely its sacred texts and dramatic symbolic acts conventionally called “rituals,” its narrative images and defining assumptions expressed in brief formulaic terms and phrases and behaviors. In what directions will they, might they lead? In what directions are those experiences liable to lead when not properly understood? A clarification of the specific moods and meanings educators seek as the terrain of consciousness that ought to accompany the various instances of the Jewish tradition;


what religious and ethical, psychological and aesthetic, economic and political tendencies should be inwardly experienced and outwardly given expression in our individual lives as well as in our societal interactions — in history — is at once a hermeneutic and an educational imperative of the highest order.

When life appears to literally repeat “literature” — in this case, a dream

A woman has a dream. She has reached the post office with her daughter’s application for summer camp along with a package of clothes — all according to the list the camp has provided; she has reached the post office just minutes before it closes — the last day the application and the clothes package must be postmarked. Yet the postal workers say no; they’re sorry, but they’ve already begun to close everything down. She pleads with them; but they say it’s not possible now. Everything needed has been put away. The mother is in a panic; what will she tell her child? How can she disappoint her? The dream ends; the woman is awake. That evening she receives a phone call from her daughter — now herself a grown woman who lives in a different part of the country. The daughter asks if her mother has received the package she sent her for Mother’s Day. No, I haven’t received it; you’ve sent me a package?! — Isn’t this uncanny, the woman thinks. Here I have just dreamed of a package for my daughter and now she calls me about a package she has sent me!

Now, of course, the mother might have forgotten that her daughter actually had, some time ago, told her about the package she had sent or would be sending. If so, her dream has taken up this bit of information. But even if that were the case, it doesn’t change the meaning of the package. The dream uses this fact from everyday life — from the history of this woman — for its own purposes; which are the concerns of “fiction,” not of the external reality of life, but rather the inner world of how we experience this external reality, what sign, what significance it can signify for us. Because of the coincidental juxtaposition of the dream that involves a package but is not at all about packages and the phone call from her daughter that involves and indeed is about a package (though there too it is also about love and/or at least honor, consideration), an accurate interpretation — namely a figurative decoding — of the dream is blocked. Rather, she understands it by the slanted
light of the Mother’s Day package; she thinks it’s somehow about this literal package. I suggest to her that it actually is about her apprehension – indeed her self-judgement, which might be objectively accurate or inaccurate or a mixture of both; but the dream reflects her concern that she has not been the best of mothers to her child – or that her daughter might feel this way somehow, sometimes. And this despite all her best efforts; there were in fact factors – how real, how factual such factors in our lives can be – which were beyond her control that resulted in her not being able to fulfill her mothering role as fully – as perfectly – as she had wanted.

How to read a sign – literally, figuratively, both or one or mostly the other, only one or the other – truly can involve significant repercussions for the way we live our lives as individuals and for the way we conduct ourselves in society, in history as groups.

A figurative text for the most part understood literally still has much to be read

The Binding of Isaac – the ending begins before the first words of the story; “The Binding of Isaac” or “The Sacrifice of Isaac” so-called – a shorthand for the drama already suggesting, as would any shorthand, a direction toward its meaning. Out of the getting up early and the saddling of the donkey and the taking up of the requisite equipment and the subsequent journey that this present essay (essay in Old French as in Hebrew also means a trying, a trial and a testing) feels compelled to follow, a different coded byword for Genesis 22 will offer a glimpse of itself come down Moriah with Abraham. Indeed, its presentational depiction gives us precisely this binding, this sacrifice as one of the most compelling and disturbing images of our sacred literature. In post-biblical consciousness and commentary it has been understood more or less literally. This is evidenced also in numerous curricular attempts to engage it – in which students are asked to imagine themselves as Isaac or Abraham and what they would say when the knife is unsheathed. This literal take has to such an extent established itself as this narrative’s meaning that it cannot be characterized as involving genuine interpretation at all; interpretation being a bridging conversational act

---

Abraham’s Readiness to Imagine Persevering

which always entails some ironic distance transcending the merely naive, some difference between what the words say and what they can or might fairly mean.

Though we can see how this general lack of interpretive distance in large part occurred; because Jewish history turned out to involve repeated persecutions – and into our own days in Israel, recurring losses in war – ongoing “sacrifices” in juxtaposition to which the dramatic depiction of Abraham’s readiness to relinquish his beloved son has understandably been taken in a literal way.7 When we add to this how lost the genuinely symbolic language of dream, drama and ritual has long been to even apparently religious people of the Greco-Roman-European-American

---

7 It is a commonly held assumption that Shalom Spiegel’s magisterial survey, The Last Trial, is a reading of Genesis 22; while, in fact, it is a study of how that biblical text was understood – almost exclusively – in a literal way, in large part, on account of the all too literal martyrdom of Jews already in the Greco-Roman period and in medieval Christian Europe. See Shalom Spiegel, The Last Trial: On the Legends and Lore of the Command to Abraham to Offer Isaac as a Sacrifice, New York: Behrman House, 1979, Jewish Lights reprint, 1993. The same phenomenon has occurred in modern Hebrew literature: “Twentieth-century Jewish history has confronted the Hebrew literary imagination with an astonishing reiteration of the biblical drama (...)” – an apparent reiteration, if that drama is indeed understood literally! See Ruth Kartun-Blum, “Where does this wood in my hand come from?” The Binding of Isaac in Modern Hebrew Poetry,” Prooftexts, September 1988.

And what of Erich Auerbach’s masterful comparison of Genesis 22 with a passage from The Odyssey? The essay – the first chapter in his Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature, translated by Willard Trask. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1953, Chapter 1, “Odysseus’ Scar,” contrasts the dramatically different styles of writing in these two classic works and argues that these styles demand different kinds of reading, each implying different perspectives on meaning and modes of experiencing. But does it really involve a reading of Abraham’s last trial – in any explicitly developed manner? Only in a limited way; though what it does specify is significant. Genesis 22 as compared with Odysseus’ return home, in Book 19 of The Odyssey, involves more uncertainty and possibility – both in their narrative dramas and, by implication, in their view of life in general. Professor Auerbach also argues that Odysseus never really undergoes dramatic change as a person. He begins his trials as, among other characterizations, “the resourceful,” and he ends them with the same set of appellations. Not so with Abraham, says Professor Auerbach; he is transformed by his experiences. But really the only specific articulation of what Abraham’s experience entails is the idea of that experience being “fraught with background.” Beyond this, what his trial involves is not really addressed. Nonetheless, Auerbach is highlighting what are, essentially, contradictory feelings or realities which Abraham bears – apparently to the point of their irreconcilability – within his psyche.
materialist life orientation, it is no wonder that we are at a loss how to recognize the command that we too take our son, our Isaac to the mount that will be shown to us – except in ways literal or too closely literal that some of us see as wreaking nothing less than criminal harm in ways both outer and inner. Yet what is demanded by this text – when understood figuratively – certainly borders on the criminal in the sense that it is not about conventional health or social adjustment. The Abrahamic *Get you forth* is not about success or peace of mind.

The translational conversation that is reading

I say what our religious texts and other contents of our Jewish tradition can – or might – mean because I see a conversation involved in the act of encountering, thus coming to some understanding of any element of a religious tradition, as of any phenomenon whatsoever. This is especially demanded of the educator; perhaps less so, yet necessarily likewise of every reader. I am thinking here of the dialectic between something usually called the objective, on the one hand, and the subjective, on the other, though this overly delineated duality seems a less accurate portrayal of what really occurs than Buber’s focus on the inseparable relation that dwells in the “between.” Also associated with this process, I have in mind the inescapable and creative opening out onto authentic understanding – as distinct from mere repetition – involved in the transitional act of translation from the particularity of a religious tradition’s “original” sources to their understanding in a latter-day “universal” context of meaning (actually likewise yet a different particularity) that necessarily involves the intervening language of another tradition. This presently developing tradition or meaning-orientation involves a consciousness both cultural and personal which becomes implicated in the interpreting encounter with any given part of a tradition that is received from the past. We seek a reading that, on the one hand, plausibly derives or draws from this part of the received tradition as it gives witness on its own terms, while on the other, comes out of and thus speaks to something compelling in our own present experience which might partake of the same kind of reality as that which is recorded in the sacred testimony before us. 8 It is

an act of transposition that Levinas refers to as the dialogical movement that transforms a “said” into a “saying” – an instance of the spoken into speech.\(^9\)

I, the reader, sacrifice myself – setting out without myself to receive the text in the ways it is structured, crafted, thundering and whispering in its words and between its words. At the same time, like Yehuda Halevi in his prayer-meditation, “When I went out towards you, I found You coming towards me”\(^{10}\) – I bring myself to the text; only then can the text respond significantly. My trials are implicated in my reading of Abraham’s. Whoever denies this in his reading – whoever says he has totally left himself at the bottom of the mount – is not being honest, not with Sarah and not with himself, let alone Isaac or the ram or the One Who Commands us to undergo the test if we can live the Promise again without Isaac.

What meaning, then – it’s somewhere between these – on the one hand, are we to, are we intended to, while on the other, can we, might we, understand in the words that the Divine tested Abraham to sacrifice, to give up his most beloved son?\(^{11}\) Is it indeed to be understood as a more or less literal event like might be related in a television or

---


11 Buber, “The Man of Today and the Jewish Bible,” p. 8 – “What meaning are we intended to find in the words that God came down in fire, to the sound of thunder and horn, to the mountain that smoked like a furnace, and spoke to His people?” – and p. 10 – “What meaning are we intended to find in the statement that God created the world in six days?” – and p. 12 – “How are we to understand the concept that ‘in the end of days’ everything in the world will be resolved, that the world will be so perfectly redeemed that, as it is written, there will be ‘a new heaven and a new earth’ (Isaiah 66.22)?” This essay was first delivered as part of lecture series in 1926, three years after the appearance of *I and Thou* – a work whose central argument undermines the idea that there can be one meaning or understanding that any phenomenon – including what Divine Revelation – “intends [for us] to find.” Thus, it is likely that Buber’s words in “The Man of Today...” do not ask what is
newspaper report? Does it concern itself with teaching that the religious life demands a commitment and readiness to act that transcends – and can even violate – ethical norms, including what would otherwise be considered as murder? If we don’t read Genesis 22 in this way, we have to offer an alternative interpretation of what the trial involved or, in other words, what faith involves – the faith Abraham proves is his.

What really matters? What is most real? What is the Bible’s chief concern?

The fundamentalists among us respond politely, gently yet insistently, upon hearing a figurative – even allegorical – reading of, for instance, “our text” – Genesis 22 (for being Jewish, which means rabbinic, they have been exposed to something else besides repetition and near-repetition). This is fine and good – as heirs, apparent anyway, of the rabbinic tradition they can’t deny entirely, after all, the place of even far-ranging interpretation, but, they are adamant: the literal meaning is not affected; the literal meaning remains as true. Now this, of course, is in many instances what happens in language, in literature. And the Torah is indeed literature, as Sa’adya Gaon points out. It is indisputably “given in one of the human languages” and, as such, the more we know concerning how human language and literature work, the better we will be able to understand (or reach some understanding among the many possible understandings of) the Torah. Sa’adya goes on to highlight only one particular phenomenon of language – symbolism. This involves an expression, an image, a depiction whose meaning is not in its saying, but rather its saying suggests or evokes associations that carry us elsewhere.

12
The different truth of the figurative

Compelling events occurring in the unfolding life of the world out of its deepest sources are narrated, are conveyed to us, along with the root experiences of the nation and the paradigmatic struggles of its founders and first societies. Yet the events are extraordinarily dramatic – such that we understand this is more than history, more than ordinary, more than literal. Indeed, maybe not literal at all. At times certainly not, but rather something else. Something of a different kind of truth than the literal conveys. Experiences that take root in our imaginations and in our lives – through their telling. And the ways we understand them. Once upon a time, once upon every time and all time. The universal event. Every person. Something key and ultimate concerning the human situation is being argued, is being represented in dramatic terms – in heightened, even extreme, intense dreamlike images. A drama, a play, a parable, an allegory. We understand – if not in so many words – if not consciously; we realize that there is a contract in this act of storytelling. A contractual understanding that there is here a code – a transaction involving a play of what we might call an “in other words” that occurs in that realm where saying is not equivalent to meaning, but, rather – as the Greek roots of metaphor denote – where re-presentation functions as a carrier beyond itself “from one place to another.” This little term, ἀλλά, “but rather,” is one of the most recurring word-ideas in rabbinic discourse. Metaphoric meaning is not what it appears to be at first glance, but rather figures for that over there. Figurative saying offers itself only to be interrupted by its own inherent angel that, as in Caravaggio’s paintings of Genesis 22,

13 Unlike the later “Isaac & Abraham II” painted in 1603, the 1598 “Isaac & Abraham I” shows the “angel” – the Divine messenger – not pointing to the ram, but, rather, indicating the substitution by his left hand resting upon it. The eyes of the “angel” – who is the same age as Isaac, “maybe fifteen” – are not aligned, a case of astigmatism “since M [– Michelangelo Merisi, known as Caravaggio –] hadn’t made an incision to align the eyes” – along with “the daring counterplay of shadow” – can be read as further intensifying the already clear character of the scene as in no way involving any kind of harmonious one-dimensional equilibrium. Of course, the terrible clash is resolved with the alternative offering of the ram. But do Abraham and Isaac really leave their trial without significant “counterplay of shadow” in their lives henceforth? Or do they – and we the story listeners – take with us the lesson that our lives are frequently if not always treading alongside the contradicting abyss; the multiple incommensurate meanings continue to be the background with which our consciousness is fraught. Reading Genesis 22 in this way is consonant with
substitutionally points elsewhere; non-literal meaning always involves an alternative difference between the “signifier” and the “signified.”

A saying that means something other than its outer form of depiction or representation

This אַלִּים, “but rather,” is subversive, unsettling even as it is the greatest guarantor of hope. The meaning, then, is not this one, but that one over there caught by its two – always more than one, always plural – by its two horns, caught in that thorny הָרָכֹת, the “thicket,” that two-storied “complex,” paradox, contradiction, not-to-be-resolved dialectic, realm of the between. “Two-storied” – like a two-level building – is a characterization of a type of religious experience suggested by William James that is very much akin to the “second naïveté” of Paul Ricoeur – of Akiva Ernst Simon and of Michael Rosenak. This is a consciousness no longer all of one piece, no longer whole. One of the great loyalists of that fracture of the soul as of the historical moral record – Emily Dickinson – testified to how deeply this “splinter” can enter “within the brain” so much so that its “swerve” cannot be “put back.” To such an honesty, a return to that first naïveté is not possible. However, there is a kind of integrity that holds distant clashing worlds together by some perspective that yet soberly knows that it is not at all seamless; but rather

the argument that there is a kind of art, literature, religion most profound in their refusal to represent themselves as able to redeem life’s counterplay of shadows. For a compelling investigation of this argument, see Leo Bersani’s The Culture of Redemption. Cambridge: Harvard University Press, 1990, whose epilogue is actually a reading of the tensions between Abraham and Sarah over Ishmael and Isaac. On Caravaggio’s paintings of Genesis 22 see Peter Robb, M – The Man Who Became Caravaggio, New York: Henry Holt & Company, 1998, p. 114.

Abraham’s Readiness to Imagine Persevering

more like Amichai’s fine lace. This divided yet integrating perspective has been termed the “second naiveté.”

I see Mike drawing us on to fill in one of his blanks at the end of a thought. We can never succeed because his punch-line is always surprising, always coaxing us toward some conventionally unconsidered and significantly repercussive alternative – what Harold Bloom calls “a difference that makes a difference.” And this, his bold completion of the sentence – with that impish smile of his in a moment of Peter Bergerian signaling of the transcendent.

Even those who see themselves as the most religious are still significantly Greco-Roman-European-American when they read Genesis 22

The insistence – from seemingly religious grounds – on retaining always and at all costs a literal meaning of a biblical passage actually reflects a Greco-Roman scientific-utilitarian bias, an orientation which in its


17 Harold Bloom, The Breaking of the Vessels, Chicago: The University of Chicago Press, 1982, p. 34. The larger passage within which this phrase appears: “Even the strongest poems [great works of art/literature – ], particularly the strongest poem, cost us too much, but without that cost the poem is only so many words, and not human action. [...] In strong criticism/interpretation] only a difference that makes a difference matters. Poems matter only if we [the interpreters] matter, and so there is no true criticism that is not experiential criticism, and poems must rely upon such criticism... There are no texts [in and of themselves], so that it makes little difference to affirm that there is nothing outside the text. Rather, there are configurations, richly perverse interlockings of a multiplicity of strong texts and few scattered handfuls of strong readers. Poetry happens within those configurations, within those ratios of revision that adjust the intricate balances of psychic warfare between and within texts and readers.”

prejudicing the superior truth value of the immediate physical, external and literally historical reality fails to appreciate the genuinely religious character of metaphor in that its concern is the way we experience all that happens by and to and beyond our agency. Though Maimonides’ entire project focuses precisely on this critical question of literal versus figurative understanding and there are, therefore, many striking formulations of his perspective, perhaps his most refined is in his Commentary on the Mishnah – in Perek Chelek of Sanhedrin. In that passage he argues that the metaphoric meaning – what he calls there the “inner” sense – of depictions whose literal meaning contradict what we know from our studies of “physics and metaphysics” is their one and only meaning and not their “external/outer” sense. 19

Literal- versus figurative-mindedness – a way of experiencing – a form of consciousness

Abraham Joshua Heschel has compellingly argued that this struggle over whether such images function solely in their figurative sense is the key issue throughout Jewish intellectual history already among the Tanna’im, most notably between Rabbi Akiva and Rabbi Yishmael – and their accompanying schools of thought. 20 Neither does this question begin with the rabbis; what is at issue is the way in which the hearers of biblical narratives in biblical times understood those stories. Certainly they did not consciously distinguish between the literal sense and its symbolic import, but they might indeed have experienced the latter as what the literal depiction in its import – in its signicance – was really “all about.” This is what Susanne Langer called “figurative-mindedness” – as distinct from a figurative understanding by which we are intellectually aware


that this represents that, rather than actually experiencing the figurative import of “things.” Moreover, literal-mindedness can be seen to be related to some lack of irony, that involves a sense of distance resulting from questions and contradictions of which one becomes aware, as well as to an inability to withstand — meaning to live with — the vagaries of the


Another motive (regarding which there is, presumably, some awareness) is the concern that identifying the peshat of some biblical texts as a symbolic reading of them — in other words, whereby their external sayings are conveyers “only” of their symbolic possibilities — might lead to the undermining of the concrete behavioral — i.e., external — performance of the commandments and their comprehensive legal accompaniments, a direction taken up by those Jews who became the pioneers of emerging Christianity. See Louis Ginzberg, “Allegorical Interpretations of Scripture,” in his On Jewish Law and Lore, Philadelphia: Jewish Publication Society, 1955. While observance of the law does entail a literal dimension, insofar as it involves external behavior according to detailed, often exacting, requirements, the role of the non-literal in the way midrash halachah works should not be overlooked. For the ways the Rabbis “read”(!) biblical law and via this “reading” arrive at their acts of legislation involve a dramatic difference between the more than apparent sense of Scripture and its meaning(s) as revealed in Rabbinic interpretation.

It must be highlighted, however, that while Christianity adopted this allegorical-of-sorts attitude, which completely jettisoned the forms that carried the potential of symbolic meaning, toward the expansive and elaborated mansion of Jewish legal practice, the forces that won the day as to Christianity’s developing character, ironically, were very literal-minded when it came to its sacred narrative images and “beliefs.” For a fascinating look at the secret, non-canonical Gospel of Thomas with its figurative-minded experience of the nascent religion’s “good news” — which I read as a case-study on figurative versus literal exegesis, stunning in relation to my present argument; see Elaine Pagels, Beyond Belief: The Secret Gospel of Thomas, New York: Random House, 2003.
unpredictable. Rosenzweig and Buber saw faith as involving just this unpredictability, the instability of genuinely being in relationship and, thus, openness to risk. Kafka identifies the facing of irreducible diversity with Abraham, who

falls victim to the following illusion: he cannot stand the uniformity of this world. Now the world is known, however, to be uncommonly various, which can be verified at any time by taking a handful of world and looking at it closely. Thus this complaint at the uniformity of the world is really a complaint at not having been mixed profoundly enough with the diversity of the world.

Here is another strong example of a literary passage which to be understood requires a sense of the figurative. What sounds like a criticism of Abraham is actually a tongue-in-cheek affirmation of his ever-searching character. His “falling victim” to the diverse, even contradictory character of reality is really Abraham’s heroism, that he allows himself this vulnerability, which is nothing less than the bravest honesty. No, he will not give in to the security of the mystic obliteration of difference; a perseverance that is rich, even as it is persistently inconvenient and unsettling. Since it refuses to give us the wholeness, the harmony, the one and the same that would be so comforting, however false. Abraham, Abraham – be sure to regularly unsettle yourself for yourself and for That Which Is Always Beyond And Other than yourself as reached at this or that juncture, at this or that turning, at this or that river before which as a Hebrew, יִשְׂרָאֵל, you must always be ready to pick up camp and crossover – traverse.

As in reading Kafka, so too in reading Robert Frost and William Blake

Probing, searching out our text of Abraham’s proving, testing himself – a bizarre and terrible drama presenting many difficulties in understanding

22 On these possible intersections – metaphor, literal-mindedness, irony, the ability to be open to what is unpredictable, and the interpretation of religious language – and more (!) see Mark Haddon’s novel “about”(!) a fifteen-year-old autistic protagonist who sets out to solve The Curious Incident of the Dog in the Night-Time, New York: Random House, 2002.

what kind of reality is being depicted, Sophocles’ *Oedipus the King* comes to mind. What is this play about? What is any narrative about? Is Robert Frost’s “The Road Not Taken” about roads in New Hampshire – or is it really about, say, life choices? Are William Blake’s poems “The Tyger” and “The Lamb” about the dread of tigers and the mildness of lambs – or are they really about “the fearful symmetry” which we come to recognize in this life of ours; namely, that both delightful mildness and deadly terrors come from the same Source and, thus, must both elicit blessing as well as what William James called a two-storied consciousness? And what does it mean – that “YHVH as you know the Divine is a devouring fire” (Deuteronomy 4:24) – being that “He/It is not a fire”?24

And the Splitting of the Sea?

Then there’s the Splitting of the Sea. Is it about how the sea physically split like in a Cecil B. DeMille movie? After all, some earthquake or volcano or especially strong winds that, you know, can occur in that area could have accomplished that! Or is it about the Sea that confronted, that blocked – that still at times confronts and blocks our way; how there we are with Pharaoh’s Army at our backs and the Sea in front? For thus we do sometimes know ourselves as being trapped, think ourselves, anyway, dead-ended for sure. There is no way backward, no way forward. Ah, what to do? We moved on from what was behind – it was awful. But at least it was familiar, at least it wasn’t where we find ourselves in this transitional place in between. But we can’t go back; also can’t go forward. Our hope is lost. Obviously we can’t go forward into the Sea. But sometimes that barrier before us, impassable, takes us by surprise – if, as the midrash has it – we have the courage to go forward despite the apparent improbability of that.25 And when we indeed proceed against all odds, sometimes a path opens up – or a ram appears caught in the thicket – where it seemed to us that none could, no way, no how. A narrative depicts these characters, these events; it is not about those persons, those happenings. By way of depicting them, the narrative is about some question or argument concerning the meaning of our human

---

24 Hilchot Yesodey HaTorah – Chapter 2, Halachah 4.
existence. What the narrative depicts is not what it is really about. What the narrative says is not what it means; more accurately, what it can mean.

Oedipus understood figuratively – Is there nothing clear and defined we can depend on?!

Is Sophocles’ play about Oedipus killing his father and marrying his mother or even about wanting to see his father dead and his mother in bed with him? Or is it, rather – or so much the more so – through hyperbole, through seizingly dramatic images – indeed, bizarre events that, yes, “capture the imagination” – about how our human situation is such that we can be guilty and innocent at the same time? It is amazing how our true origins, the most telling facts concerning us can be unknown to our very own selves as we go on in life unaware of who we really are – even long unaware that there is a riddle about ourselves; then when coming to recognize that indeed there is a riddle – how it is so difficult for us to figure it out. What is clearer than the defining roles and relations of family? If they can be unclear – even if only in the imagined inventions of a story, a “fiction” that can explore the heaviest truths of being human – if the clarities of kinship can be confused, then perhaps all the clarities that comfort our fragilities, as Emily Dickinson put it, are really not so clear. How to make our way in such a world where the sighted can’t really see and the blind are the prophets – because the deepest truths are not the external ones – not even our kinship identities; but something else are those realities that have to do with the quality of our inward experience; what we carry inside us – what honesty and courage about ourselves out of which we then, yes, come to all that we meet and face outside us – and how we do so, all manner of chaos and contradiction, love and responsibility?\textsuperscript{26}

Abraham’s Readiness to Imagine Persevering 145

Professor Rosenak on Genesis 22 – “Precarious faithfulness... in [life’s] uncertain reality”

Professor Rosenak addresses Genesis 22 directly over the course of twelve pages in his *Tree of Life, Tree of Knowledge.* On the one hand, he, apparently, accepts the imagery of the drama as literally true. Together with his own son, he asks how a “moral and merciful” God could ask of Abraham – indeed, command him to carry out – such an ethical absurdity. He draws a parallel between this trial of Abraham and the terrible fate of the Ten Sages Martyred by the Romans; yet he distinguishes, considers anyway a possible difference between them, pointing out that the martyrs tortured by the Romans had no choice, while Abraham might have refused God’s command. Professor Rosenak also asks why Abraham didn’t argue with God – as he did concerning the destruction of Sodom and Gemorrah – against the loss of innocent life. And returning to the martyred sages, he struggles with his son’s asking how God could have allowed the Holocaust to happen. Nowhere in this engagement does the question of literal versus figurative understanding come up, not explicitly.

The direction of Professor Rosenak’s response, however – the contours of religious experience that he delineates – does usher us away, if not as vigorously or completely as in my reading, from the literal sense of Abraham’s last trial. They still gently yet confidently accompany us for the most part into the realm of figurative understanding, such that the drama of Abraham is a challenging figure for our own experience. And this experience, this human situation of ours, that Professor Rosenak so beautifully articulates here has nothing to do with Divine commands of violating what is clearly demanded by the ethical. Rather, what is confronted with his characteristic “honesty of asking the hard questions” is “the pain of precarious faithfulness, of tender-mindedness in a world in which the Divine itself appears as the arena of the absurd.” It seems to me that the argument here is actually not that there is anything absurd about the Divine itself; what is being addressed is the absurdity of trying to orient our lives in relation to the Divine in a world that does not guarantee “protect[ion...] from tragedy and despair and death.”

28 Ibid., p. 71.
29 Ibid., p. 72.
we might yet know ourselves to be “alive, every one to this day” in the face of “the tribulations of the righteous” who must live “in the midst of chaos” – in the “uncertain reality” that is the human situation, and that being our condition, one that is indeed ordained by the Divine as the life in which we are to live and strive to learn what we can.

Nietzsche’s key literary-philosophic expressions have been all too often misread

Nietzsche’s writing (which, significantly for my approach to classical Jewish texts, blurs conventional distinctions between philosophy and literature) has also been all too often understood literally; in large part because of juxtapositions between, on the one hand, his key psychological and philosophic ideas – the shorthand expressions by which he referred to them, such as the “overman,” the “will to power” and the “eternal return” – and, on the other, the all too real phenomena of Nazism as well as the pervasiveness of scientific explorations of cosmology.

Exceeding – even countering – whatever is “naturally” or merely given

Ah, yes, the superman – the master race, with all that goes with that according to these National Socialists, so Orwellian double-speaking they called themselves. But if we actually read Nietzsche, his examples of the overman are Mozart and Beethoven, for they reached the heights of going beyond our given nature as merely biological instinctual creatures. That is what the human must do to become human, to become himself; each person must strive to become what he or she is, but not innately in any determined sense. To transcend the determined and the totalitarian totalizingly conformist mold is to be an übermensch. But the juxtaposition of an instance – a racist program of superiority – that could not be more literal and that involves a perspective that could not be more antithetical.

30 Ibid., pp. 72 & 75.
31 Ibid., p. 66.
to Nietzsche’s metaphoric image of the over-person blocks the figurative reading that is indeed called for. Father Abraham, how heroically have you smashed the idols of your familiar security, sacrificing societal and even familial givens for the unknown journey toward the disrupting command of the monotheistic Beyond!32

And yet there’s a quality of the givenness of our situation that it is heroic to accept and live out precisely as is!

The looking backward upon the events that our few choices have effected – more by the repercussive power of their own logic than by the initial choice that began the chain of occurrences, quite apart from any intentions and anticipations on our part, engages the challenge of the eternal recurrence or return. This image-idea in Nietzsche’s philosophical lyricism – the eternal return – has also been widely understood in a literal way, as though it involves some kind of cosmological claim.

In fact, it is very difficult to find any clear references to cosmology in Nietzsche’s published discussions of the recurrence. At one point he praises “the ideal of the most high-spirited, alive, and world-affirming human being who has not only come to terms and learned to go along with whatever was and is, but who wants to

32 On monotheism as a qualitative – rather than a quantitative – incommensurate difference, see Hermann Cohen, Religion of Reason Out of the Sources of Judaism, translated by Simon Kaplan, Atlanta: Scholars Press, copyright 1995, The American Academy of Religion; first published in Germany, 1919, Chapter 1, “God’s Uniqueness”; Thomas Mann, “Homage [to Franz Kafka]” as part of an introduction to Franz Kafka, The Castle, New York: Schocken Books, 1930 & numerous reprints and renewals through 1982. Also see George Steiner, In Bluebeard’s Castle: Some Notes Towards the Redenition of Culture, New Haven: Yale University Press, 1971, pp. 35–46, where Mr. Steiner writes: “What we must recapture to mind, as nakedly as we can, is the singularity, the brain-hammering strangeness, of the monotheistic idea. [...] The exaction [of the monotheistic challenge...] hammers at human consciousness, demanding that it transcend itself, that it reach out into a light of understanding so pure that it is it blinding.” Monotheism constitutes the ultimate drive par excellence against the surface understanding of literalism in all its forms. This inhuman command insists that meaning is not what any surface shows, but rather what exteriorities symptomatically indicate dwells invisibly within and elsewhere.
Steven Copeland

have what was and is repeated into all eternity, shouting insatiably da capo” (Beyond Good and Evil, p. 56). But all that is involved here is the desire that “what was and is” be [as it were] eternally repeated.[...] “My formula for greatness for a human being is amor fati: that one wants nothing to be different, not forward, not backward, not in all eternity. Not merely bear what is necessary, still less conceal it – all idealism is mendaciousness in the face of what is necessary – but love it” (Ecce Homo, II, p. 10).33

This reading of Nietzsche’s eternal return coincides with the key developmental challenge Erikson sees in old age: the struggle between “integrity versus despair” – a struggle out of which “wisdom” can be wrested. Looking back at “the one and only life cycle permitted” to us, can we accept with integrity the irreversibility of the life we have lived – with all the losses and failings, disappointments and defeats necessarily adherent to the achievements of any human life? – Abraham, Abraham! Now that you have Isaac and through him the resolution of the defining contradiction of your life, can you see yourself once more without him, thus returning to the precariousness – indeed, the absurdity – of the life that has been yours? Could you love that life that has been yours even more than the source of your finally leaving it behind?34

33 Here, as throughout, I am especially drawing from the reading of Alexander Nehamas in his Nietzsche: Life as Literature. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985; this citation is on pp. 145–146. See Professor Nehamas’ own note on the texts and translations from which he draws.

34 Erik Erikson, “Reflections on Dr. Borg’s Life Cycle” in a Spring 1976 issue of Daedalus on Adulthood. Noteworthy for our present paper is Professor Erikson’s recognition that ‘we certainly do not postulate the achievement of a total victory of Integrity over Despair.[...] ‘Versus’ is an interesting little word, because it can mean a reciprocal antagonism carried further in ‘vice versa.’ Developmentally, it suggests a dialectic dynamics, in that the final stretch postulated could not emerge without either of the contending qualities.[...] There would be neither conviction nor efficacy in an overall hopefulness without a (conscious and unconscious) struggle with a persistent temptation to succumb to hopelessness. Dr. Borg’s [...] of Ingmar Bergman’s motion picture Wild Strawberries [...] initial condition illustrates how unconvincing a sense of integrity can be if it does not remain answerable to some existential despair [...]’” p. 23.
Ethics isn’t everything – How about the drama of the religious – the character, the quality of how we experience what happens to and with our interior life?!

And then there’s Nietzsche’s argument for a perspective “beyond good and evil.” Here, too, a literal understanding of this campaign generally prevails; although he himself writes that “It goes without saying that I do not deny [...] that many actions called immoral ought to be avoided and resisted, or that many called moral ought to be done and encouraged – but I think the one should be encouraged and the other avoided for other reasons than hitherto.”\(^{35}\) It is true that Nietzsche does argue for a transcending of the categories of good and evil as the most defining criteria for the in-depth life. Instead he sees the development of an honestly authentic individuality as the supreme quest and this, by definition, cannot be dictated by any one set of norms. All values must be “transvalued” in the sense that they must be arrived at – more accurately, recognized and accepted – by each individual according to his or her unique struggle at becoming what he or she most honestly is; though this creative transposing is not a self-sufficient kind of process, the inter-relation of everything and everyone – of “all eternity” – being a critical assumption for Nietzsche. More significant, however, than ethical values – though they are more or less included (an instance of something like the principle of “necessary but not sufficient”) – for the development of the in-depth personality are aesthetic ones; though here the “aesthetic” involves what is beautiful in the personality of the ever-maturing and unique individual.

“The feeling generated by sin is not a moral sensation; the moral sense in man is not such a powerful force. The feeling of sin which drags a person to repentance is an aesthetic sensation, or, more correctly, a negative aesthetic reaction. The sinner feels disgust at the defilement of sin.”\(^{36}\) While Nietzsche’s project calls for the substitution of negative judgement of what is with positive decision vis-à-vis what genuinely exists and cannot be otherwise, Rabbi Soloveitchik’s focus on the “aesthetic” is not only in relation to our behavioral failings. Most characteristic of his religious commitment is a concern with the complex of inward movements of experience – the nuanced contents of

\(^{35}\) See Nehamas, op. cit., p. 203.

consciousness, such as the motives and moods – that ought to accompany
the external performance of halakhic practices which are inextricably
related to our encounter with the events which necessarily define the
human situation universally. This transcending of good and evil – namely,
of the ethical – is the keynote in Kierkegaard’s work; which has nothing
to do with a rejection of the ethical per se, but rather with the preference
for the special realm of the religious.

According to the approach I’m exploring here, the religious life
includes reference to the ethical and implications for that realm of
relation, but it does not quintessentially concern itself with the ethical;
the ethical, after all, is what concerns itself with the ethical! If the
principal focus of the religious were to be the ethical, then it would be
redundant; it would not be contributing anything different. The religious
involves a going beyond good and evil – a transcending of the ethical – in
the sense that it is not most interested in this necessary field of concern,
at least not in and of itself, for itself, by itself. Rather, the religious
addresses the quality of the inner secret workings of the spirit as it is
tested by life’s events and as it tests itself in the face of all that passes by
and over it. This is what Kierkegaard refers to as the “subjective.” This
in-depth self might – according to some approaches must – then engage
others exterior to its being. But when it – as a he or she – does so, key to
that encounter will be its effect(s) or what Emmanuel Levinas calls the
trace of which the relating individual will be most religiously aware.

This is critical for Maimonides – that the ethical, in and of itself
anyway, is not really the domain of the religious. It is a necessity for
human beings in organizing their relations to nature and to their fellow
humans in society so as to meet their varied needs and aspirations. The
Torah certainly includes commandments as well as narratives that address
the ethical. But that is not to say that the ethical constitutes any part of
religiosity, spirituality itself; rather it is a prerequisite, a necessary means
for the pursuit of the religious life – which, continues Maimonides, is
the intellectual knowledge of the acts of the Divine. As far, that is, as
our mortal, embodied capabilities for understanding the metaphysical
can take us. Then, via such knowledge there might be the possibility
of reaching some however partial relation with or eavesdropping onto
something of the Completely Actualized Potential Mind of the Divine.37

and Meta-Ethics, Aesthetics and Meta-Aesthetics in Maimonides,” as well as
Life tests us – and the accompaniment of a special teacher – who might walk with us for part of the journey, part of the trial even – can be a beautiful gift

This is Maimonides’ view – a compelling reading of it, anyway. For us, we might indeed broaden what we see as the religious – to include, indeed to center on, the character of our inner experience, our consciousness; the geography, the terrain of the inward workshop of the soul in relation to all that it will have to encounter, in relation to all that will test how nuanced and complex in noble ways it can become in the face of the challenges and contradictions – often “cruel” ones – with which life presents us. And then, however great the distance, the silence or the near silence – between individuals as they journey together – and both of them went together – there is the ethical as religious ground.\(^3\)8 This

\(^3\)8 I have been very taken in recent years by the perspective of Emmanuel Levinas that can be characterized as a kind of religious ethicism that involves responsibility for the strangely foreign, disturbingly other who is in need – as the most (indeed the only genuinely) revelatory ground of religious encounter. See my book(s) review-essay “That Law which Calls us Away from Mystifying Rapture to Religious Responsibility,” in The Journal of Law and Religion, 2002:17, 1 & 2: 111–119. Levinas’ religious ethicism notwithstanding, Genesis 22 might indeed give us the topography of a largely if not thoroughly different kind of religious obsession; if acts of that intensity of discipline restraint and channeling of spirit be obsessions rather than, say, matters of nobility or devotion or – serious religiosity.
Steven Copeland

brings us before our friends, but also before those who are our strangers, certainly face to face with our parents and with our teachers. As Professor Rosenak focuses his engagement: how the parent and the teacher might hold the hands of the child, of the student – as they, as we together try to face the trials with which life tests us, offering an accompaniment of “trust [and] tender-mindedness” even upon these too often very tough grounds of ours here such as they are.

Seeking our own way between the literal and the figurative; between the tradition received and the tradition lived this day as our own in the face of what and who faces us, what and who we face

When is a literal understanding, when also with that a figurative understanding, and when solely a figurative sense is likely signaled by the form and feel of a religious text, image, expression? How are we to evaluate these distinctions – in our individual lives and in our collective acts in history? “Why did He take him away from me?!” the woman screams over the grave markers, across the cemetery hills and trees and skies. How – over time, gently yet confidently – to help her know that the Divine is not a “He” who singles us out in any human-like way such as this suffering and death of her beloved husband. And helping to

39 On Maimonides’ understanding/experience of Divine “providence” – an “unfortunate”(!) translation that’s become the conventional one for רוחותיה, see Alfred Ivry, “Providence, Divine Omniscience, and Possibility: The Case of Maimonides,” in Joseph Buijs, editor, Maimonides: A Collection of Critical Essays, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1988. And see יушיה לברכיה, אומן, רוחותיה, ורחייה, רוח ורחייה, אומן, יושביה, אומן, אומן, אומן, אומן. For an English translation, see Yeshayahu Leibowitz, “Divine Governance: A Maimonidean View,” Judaism, Human Values, and the Jewish State, Cambridge: Harvard University Press, 1992. Also of significance: David Hartman, “The Celebration of Finitude,” Chapter 11, in David Hartman’s A Living Covenant: The Innovative Spirit in Traditional Judaism, New York: The Free Press, 1985. This essay by Rabbi Hartman – transposed into the concerns of this our present paper – celebrates a less metaphoric experience of the world, of the world we find ourselves in. This is in the spirit of Maimonides who repeats throughout The Guide that coming to know “reality as it actually is” and not as we want it to be – suited to our convenience and our habits of feeling – is key in the work of religious maturity. There can be something beautiful, touching, indeed religious in such an experience that minimizes our overlaying it with
bring her back to a kind of religious naiveté that knows the reality of the Divine and our relation with It, even as — “after the hard questions have been asked” unflinchingly — we know what It is not; this, a “second naiveté” — or, as I’ve said, what William James calls “a two stories deep” or “heterogeneous” religiosity.  

metaphor, as much as this is possible for us. Mark Haddon’s literal-minded autistic narrator in his novel *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* gives us a moving picture of both the impoverishment and the sensitivity that seeing things just as they are can involve, the latter being related to — See, for instance, in *The Curious Incident...* op. cit., pp. 32–34 about the dead being with God in heaven & pp. 88–90 on fairies. See Maimonides — *The Guide*, Part Two, Chapter 6, on “angels” being the natural and psychic forces in the world as it is. My own view-experience of the Divinity’s incommensurately inhuman difference is probably somewhat less personal than Professor Rosenak’s understanding-relation. Though the distance between us on this question does not seem to me to be all that great. He and I will have to continue our conversations and considerations — and see.

40 William James, *The Varieties of Religious Experience*. Cambridge: Harvard University Press, 1985, first edition published in 1902, pp. 154–156, part of Lecture VIII on “The Divided Self, and the Process of Its Unification.” James’ key examples for this mode of religiosity are John Bunyan and Leo Tolstoy. Though there is a “hue of resolution” reached in this variety of religious experience, it is indeed “just” that — a “hue” — “the full flood of ecstatic liberation” is not reached. “Neither Bunyan nor Tolstoy could become what we have called healthy-minded. [… Rather] their redemption is into a universe two stories deep. But each of them realized a good which broke the effective edge of his sadness; yet the sadness was preserved as a minor ingredient in the heart of the faith by which it was overcome.” James speaks of this experience as involving “a certain discordancy or heterogeneity” and observes that its “consequences may be inconvenient in the extreme” (pp. 140–141). Considering these passages in James alongside Erikson’s view that “There would be neither conviction nor efficacy in an overall hopefulness without a (conscious and unconscious) struggle with a persistent temptation to succumb to hopelessness. Dr. Borg’s [of Ingmar Bergman’s motion picture *Wild Strawberries*] initial condition illustrates how unconvincing a sense of integrity can be if it does not remain answerable to some existential despair.” See my footnote 14 here above. And now place these alongside Hegel’s developmental stage of the “alienated consciousness” — which he identifies with Abraham! See a discussion of the irresolution that the Hegelian dialectic can be understood to involve — in my “The Educational Conversation and Its Dialectic Spirit,” in Religious Education, Winter 1991. Still further: it is striking to see Rabbi Soloveitchik’s *Lonely Man of Faith* considered alongside James, Erikson and this reading of Hegel: “Since the dialectical role has been assigned to man by God, it is God who wants the man of faith to oscillate between the faith community and the community of majesty, between being
Of course, there are elements and turns, assumptions and directions in my approach that might indeed be different from those of my teacher. It seems to me, however, that such differing directions do not depart from this teaching of his: that each of us must struggle out of his or her certainly not solitary yet significantly personal conversation which is the transition from “language” to “literature.” “Language” here refers to the contents of the tradition as given, as passed down to us, as received; while “literature” involves the interpretations and significations that effect its application in our lives so that it comes to make sense to us. 41 Each of us comes to his or her own transposition of the tradition, all the while appreciating that our reading is just that – a reading, not “what Judaism really is.” Yet, when we manage to muster a dialogic act of bridging with the tradition and some of its finest transposers – past and present – our particular reading – which itself will be engaged in ways that change it – becomes part of what the living tradition might be, can be. 42 Certainly we are implicated in our readings. Anyone who knows me, as this teacher of mine certainly does, recognizes in the argument of this paper concerning the literal versus the figurative, and then the application of this to my reading of Genesis 22, the trials I have found myself facing and the commands – indeed, often contradictory to one another – I’ve heard variously thundered and whispered, laughed and wept and gently, calmly chanted out to me. As I’ve said: I don’t say that this reading of mine is the reading, the meaning of this text, these texts that confront us for deciphering – Genesis 22 and the experiences we encounter in life. The text always exceeds any particular meaning. But I don’t see how these texts can speak for and by themselves without responsible translation, interpretation: a conversation which our teacher

42 Michael Rosenak, Commandments and Concerns, op. cit., p. 172. And see ראיריא, מודל השיח עם הבהיה והשכחה במסגרת בדיקת דרכי פעולה, המטרתה של אביו: המטרתה של השכחהêt חבוי — מדריך זה הוא לנשיא דידי. 1979. And see Professor Rosenak’s reference to this essay in his מדריך זה הוא לנשיא דידי. 1979. And see Professor Rosenak’s reference to this essay in his מדריך זה הוא לנשיא דידי. 1979.
has modeled for all of us who have been privileged to be his students – and then sent us out on the “roads to the palace” which he faithfully knows must in some ways be our own. Still, I see the better part of my reading and sense of Genesis 22, in its method as in its ethos – as with everything I try to know and be/come – to be nothing more than a slight elaboration or small further development of what I’ve learned from Mike’s teaching.

The source, the cause of Abraham’s restless wandering – now with the birth of Isaac – is over; precisely because of that, his rest must be challenged – tried – this one more, last(ing) time

“Now/then it happened after all these telling-events...” – Who was Abraham before this last trial?

Disquiet, questioning, hearkening and seeking, wrestling for God, a bitterly sceptical laboring over the true and the just, the whence and the whither, his own nature, the true meaning of the Highest […]. Unrest and dignity: that is the sign of the spirit […]. Why did he live like an Ishmaelite of Bedouin (sic), in tents outside the town, in the open country […]. Thus it must be, because one served a God whose nature was not repose and abiding comfort, but a God of designs for the future, in whose will inscrutable, great, far-reaching things were in process of becoming, who [...] was Himself only in process of becoming, and thus was a God of unrest, a God of cares, who must be sought for, for whom one must at all times keep oneself free, mobile and in readiness.

In a word, it was the spirit [...] who forbade Jacob [as it first forbade his grandfather Abraham] to live a settled life in towns

---

43 See the formulation of Michael Fishbane – another of my teachers: “In [the] process of listening and response lies the intensely personal and essential nature of midrash, which demands that no synthesis be static, and welcomes the subtle anxiety of each dynamic encounter. [...] Every teacher who makes his historical study contemporary with himself is a meeting point of text and life. He authenticates the materials for himself and others by their meeting in his own being. [...] Every teacher [...] by his private response to the materials [...] becomes the realization and mode of a possibility [that there can be points of contact between the texts of tradition and the present life of each person who encounters those texts in responsible dialogue]” in *The New Jews*, op. cit.
As for me, [...], I will not conceal my native and comprehensive understanding of the old man’s restless unease and dislike of any fixed habitation. For do I not know the feeling? [...] The story-teller’s star – is it not the moon, lord of the road, the wanderer, who moves in his stations, one after another, freeing himself from each? For the story-teller makes many a station, roving and relating, but pauses only tentwise, awaiting further directions, and soon feels his heart beating high [...] as a sign that he must take the road, towards fresh adventures which are to be painstakingly lived through, down to their remotest details, according to the restless spirit’s will. 44

The imagery of the Patriarchs as unsettled bedouin wanderers functions as the literary device of externalization; the physical depiction is a figure for the inner open-oriented ethos of a certain kind of existential agitation. 45 Professor Rosenak cites Maimonides’ representation of Abraham – at the beginning of Hilchot Avodah Zarah. 46 But Moses Hyamson’s 1962 translation of this passage from the Mishneh Torah is relied upon; an idiomatic translation rather than one attuned to the careful poetry of the original. Especially in the context of our present essay, Maimonides’ choice of words – representing Abraham as מְשֻׁטֵה בֶדְעִיא – and the glossing over of their power by Professor Hyamson’s loose rendering as Abraham’s “reflecting” should be noted. Maimonides’ Hebrew wording sees Abraham as “wandering/roving-about/trying-to-navigate-this-way-and-that in his mind,” a phrase repeated several times in this halachah. I’m privileged to have heard Rabbi Soloveitchik – in one of his motzi’ey shabbat talks at the Maimonides School here in Boston – teach this passage. Of course, “the Rav” saw in this figure the kind of creative restlessness of the authentic spiritual seeker; indeed, he related the image

---


45 I have in mind here a positive type of continuing process of “fermentation” – reflected in the Hebrew term וּסְתָּרָה; though frequently, as we’ve already seen William James point out, involving “extremely inconvenient” repercussions. When I say “existential” here I am not referring to the specific modern school of thought, but rather that inner consciousness of ours – how we inwardly experience what we encounter in our day-to-day human situation. Again I have a contemporary Hebrew word-idea in mind – the realm of the קְוֶיֶם – our existence – which as we come to know it in the workshops and more hidden back rooms of our souls.

Abraham’s Readiness to Imagine Persevering

157
to the child who cannot sit still – a symptom of a lack realized out of a religious sensitivity – which can, in part, be rectified. But, on account of the incommensurate modes of orienting ourselves in the world that naturally reside within us, this restlessness cannot find its complete resolution.

Indeed, because “the dialectical role has been assigned to man by God, it is God who therefore [...] willed that complete human redemption be unattainable.”47 The sensitive human being can never really be at home – can never completely resolve the tension between the Promise and the Present Given Reality That Contradicts it; the former is to be the father of a great nation and the latter is that he doesn’t yet have even one son to begin that adventure. When he has Isaac, though, will he be willing to return once again to that contradiction – and still live out, live within the relationship, the commitment, even if it be absurd, even if it be what Emmanuel Levinas characterizes as a “one-way movement” without any assurance? This involves a type of tremendous transcendence of self-interest, what Levinas sees as a kind of radical patience that is, as Jill Robbins explains, “given over to the future, absolutely toward the future [...]. Levinas also will call it ‘liturgy,’ in the sense of ‘a profitless investment.’ Not to be confused with the time of personal immortality, to be [so] patient, ‘to be for a time that would be without me,’ [...]demands ‘passage to the time of the other’” and thus necessitates a continuous interruption of self-complacency, a perpetual expulsion from rest.48

What had become very clear to him [...] was that he would be able to take along: nothing. Precisely nothing [...] He would have to leave [...] all behind, here, in this world, which had come to fit him like his own skin. Soon enough, in due time, perhaps in no time at all, he would have to step out beyond the boundaries of his life, move where there is no place to move, grope in the blinding light, toward a goal he could be sure of never reaching.49

47 Soloveitchik, The Lonely Man of Faith, op, cit., p. 86.
Not unlike Hermann Hesse’s Siddhartha become the Ferryman, Abraham was – is – the perpetual Hebrew; “the one who passes over”

Hermann Hesse, *Siddhartha*, translated by Hilda Rosner. New York: New Directions, 1951, pp. 112–114. The major difference between Abraham’s way and Siddhartha’s, of course, involves this very ethos of a kind of restless journeying that knows no complete resolution. The intersection I am pointing out here is the literary one – that the characterization of Siddhartha as the Ferryman is like Abraham’s being called a Hebrew: the appellation is not only about a one time physical crossing, but rather says something about the existential personality of these spiritual greats – the paideia each reflects. See Maurice Blanchot on “Being Jewish,” in Michael Holland, editor, *The Blanchot Reader*. Oxford: Blackwell, 1995: “Being Jewish [signifies] by showing that, at whatever time, one must be ready to set out, because to go out (to step outside) is the exigency from which one cannot escape if one wants to maintain the possibility of a just relation. The exigency of uprooting, the affirmation of nomadic truth. In this Judaism stands in contrast to paganism (all paganism). To be pagan is to be fixed, to plant oneself in the earth, as it were, to establish oneself through a pact with the permanence that authorizes sojourn and is certified by certainty in the land. […] The Hebrew passes from one world […] to something that is ‘not yet a world’ and is nonetheless this world here below; a ferryman, the Hebrew Abraham invites us not only to pass from one shore to the other, but also to carry ourselves to wherever there is a passage to be made […]” (pp. 230–231). This philosophy of being – more accurately, of becoming – in the world can indeed be understood as standing in opposition to any Zionist ethos, but this is not necessarily so. There can be a nomadic, questioning, searching consciousness that is nonetheless grounded in the always to be self-unsettling settled life of the people living on its land; committed to trying to live out the life of the spirit concretely, which necessarily means, in every way, politically. Yet, again, in a way that is at least significantly nomadic, let us say, Abrahamic. “Every landed-citizen in Israel shall dwell in the nomadic-ethos-of-the-sukkah!” (Leviticus 23:42).

Levinas argues that the “spirit of the absolute” must be “heedful of the diversity of circumstances and the necessities of place and time to which politics belongs […] which alone ensures that] it not be regarded abstractly [and thus…] points to an order in which a spirit is in relation with the Other which brings to the spirit more than it is capable of alone. An order in which limits are surpassed, but an order which, by this very fact, exposes itself to risks” (pp. 178–179). See Emmanuel Levinas, “The State of Caesar and the State of David,” in *Beyond the Verse: Talmudic Readers and Lectures*, translated by Gary Mole. Bloomington: Indiana University Press, 1994. Levinas continues with a compelling figure from Berachot 3b for the grounded, land-situated nation that yet questioningly wanders in its ongoing refusals of any type of complacency – that of “King David [who] wages war and rules during the day, and at night, when men are resting, he devotes himself to the [arresting] Law: a double life in order to remake the unity of life. The political action of each passing day begins in an eternal midnight and derives from a nocturnal contact with the Absolute” (p. 181).
Abraham’s Readiness to Imagine Persevering

rivers as referring not only to his first crossing of the Tigris and Euphrates, but rather as a characterization of Abraham’s personality. Whenever his spiritual situation becomes overly familiar to him, he knows he is stagnating; he re-cognizes that he has to find another “river to cross” – he has to make a transition to yet somewhere else.

Identifying the life of contradiction and impossible outcome with religious relationship

The major source – or, more accurately, metaphoric emblem – of Abraham’s unsettled wandering spirit is his lacking even one heir who will make possible the promise that he will become the founder of a great nation, a nation, we should remind ourselves, devoted most of all to the doing of אֶ prv (Genesis 18:19). This is the awful – absurd – contradiction in Abraham’s life: on the one hand, there is the promise – the ideal, the telos/tachlit – that he will indeed be the founder of a great covenantal community; while, on the other hand, there is his present given situation – that he doesn’t even have one heir! What is he to do in the face of such incommensurates? He could walk away from the special relationship into which he has entered with the God of this patently impossible-to-realize promise. Instead he chooses to live the contradiction nobly and calmly – like Esther’s courageously sober-minded חמות אברחי (Esther 4:16) and like aerialist Phillipe Petit’s high-wire walking’s simultaneous “separating of mountains and bringing them together,” which he sees as a metaphor of the living of life with measured dignity in the face of chaos; right here and always “treading on edges of being where the drop is abyss...beckoning [us to...] go down, get up, find what is there, [...] throw [a] bridge across the fetid air.” All this changes, however, with the birth of Isaac.

51 I have in mind Professor Rosenak’s active role in the work of the forum Ov Shalom which, among other sources, led to the founding of Netivot Shalom. How an ethos which affirmingly recognizes the contradictory claims on our spirits and the endless commitment to negotiating honestly between and among them translates into the nuanced heterogeneity of an ethical-political approach that can develop somewhere left of center, so-called, is a critical question – for another paper, though, obviously, left-wing approaches can be as one-dimensionally simple-minded as most right-wing perspectives.

What to do? – But when I was still living in Israel and would visit “the States,” American Jews always asked me the same question in precisely the same words – as though they had all met somehow and rehearsed it together: Do you enjoy living in Israel? – My response from the first was always: I wouldn’t call living in Israel enjoyable. Cape Cod or Florida is “enjoyable”; but it can be boring there. In Israel it’s never boring. But it is significant. I feel that I am right in the Jewish center of things and that in my own modest way I am contributing to the direction in which the Jewish people and Judaism are strugglingly – if battlingly and often disappointingly – heading, backwarding, maybe heading again... At least it is for real.

With the birth of Isaac the defining contradiction of Abraham’s life arrives at its resolution; at least with his birth there’s the possibility that it might yet be resolved. Perhaps the ultimate outcome will never be known for sure; but at least, then, Abraham knows there is a chance. His restless wandering, therefore the two-stories-deep character of his windswept spirit, recedes, can become the major archived theme of an earlier but now closed chapter of his life. He can retire with peace-of-mind to Cape Cod or Florida! It is precisely then that he knows he must face one more commanding test.

The commandment as confronting realization, attaining of a truth, a re-cognition

How does Abraham come to know himself to be thus commanded to undergo this last trial? It is not via a Cecil B. DeMille external voice –


On laughter’s relation to our experience of contradiction and chaos, see Peter Berger, A Rumor of Angels, op. cit., as well as my Humor and Coincidence in Megillat Esther & Purim, a curriculum model for teaching the Jewish holidays, sponsored by the Joint Program for Jewish Education, The Hebrew University of Jerusalem, Melton Centre, and the World Zionist Organization, Department for Education and Culture in the Diaspora. This was part of the “Jewish Values” curriculum project that Professor Rosenak was so instrumental in inspiring. And see Sidra DeKoven Ezrahi, “After Such Knowledge, What Laughter,” in The Yale Journal of Criticism, 14:1, 2001.
Abraham’s Readiness to Imagine Persevering

Abraham’s Readiness to Imagine Persevering

161

loud or whispering, while Abraham is awake or passively asleep. Rather, prophecy involves the attaining of a truth – a realization that we are commanded, obligated, drawn into a compelling relationship with the Commanding Other which necessarily requires something of us, makes demands upon us. For that’s what otherness involves. Indeed, the testing – the trial we must undergo – is a challenge that, likewise, we come to know we must face if we are to go on living the authentic, honest and responsible life whose path we have necessarily long ago set out upon – even as it has set itself under our feet and before us. The “God awful” truth seizes us, stops us in our unreflective way; we recognize that we must meet this trial and learn from it – or lose our genuine maturing ability to “stare at length at the face of God.”54 Or even catch a glimpse of God’s back and the knot, the binding of His tefillin there at the nape of His neck.55 Professor Cassuto’s observation in regard to all acts the Bible attributes to the Divine can be understood to include Its commanding and testing.

As for the hardening of Pharaoh’s heart, we must bear in mind [...] if we wish to understand the purport of the passages properly [...] that in early Hebrew diction, it is customary to attribute every phenomenon to the direct action of God. Of a barren woman it is said that “the Lord had shut up her womb” (First Samuel 1:5); of an accident in which one person kills another unintentionally, it is said that “God brought it opportunely into his hand” (Exodus 21:13), and the like. Every happening has a number of causes, and

54 “What we hope for at the School of Dreams is the strength both to deal and to receive the axe’s blow, to look straight at the face of God, which is none other than my own face, but seen naked, the face of my soul. The face of ‘God’ is the unveiling, the staggering vision of the construction we are, the tiny and great lies, the small nontruths we must have incessantly woven to be able to prepare our brothers’ dinner and cook for our children. An unveiling that only happens by surprise, by accident, and with a brutality that shatters: under the blow of the truth, the eggshel we are breaks. Right in the middle of life’s path: the apocalypse; we lose a life.” – Hélène Cixous, Three Steps on the Ladder of Writing, New York: Columbia University Press, 1993, p. 63

For a Maimonidean approach to prophecy – as the intellectual-religious grasping, to the degree that is possible for mortal humanity, of a truth of “physics and/or metaphysics” – see Giuseppe Sermoneta, “Prophecy in the Writings of R. Yehuda Romano” in Isadore Twersky, ed., Studies in Medieval Jewish History and Literature, Volume 2. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

55 Berachot 7a
these causes, in turn, have other causes, and so on \textit{ad infinitum}; according to the Israelite conception, the cause of all causes was the will of God, the Creator and Ruler of the world. Now the philosopher examines the long and complex chain of causation, whereas the ordinary person jumps instantly from the last effect to the first cause, and attributes the former directly to God. This, now, is how the Torah, which employs human idioms, expresses itself. Consequently, the expression “but I will harden his heart” is, in the final analysis, the same as if it were worded: but his heart will be hard. In the continuation of the narrative, sentences like “And the Lord hardened the heart of Pharaoh” (Exodus 9:12) alternate with others like “And Pharaoh’s heart was hardened” (Exodus 7:13); they can be interchanged because their essential meaning is identical.\textsuperscript{56}

The trial, the testing as a heroically imaginative act of self-honesty, of self-clarification

“The need for testing –” writes Avivah Zornberg in the fabulous manner of all her writing on the Bible, “whose idea is it really? The skepticism that drives Abraham to confirm new depths of himself – is this divine or demonic?”\textsuperscript{57} Yosef Ibn Kaspi’s Maimonidean reading focuses on Abraham’s own recognition that his relation to the Divine demands that he now require of himself an act of ultimate clarification involving both affirmation and renunciation – to be achieved on the stage of his own mind-spirit; a test that the storyteller depicts via the metaphoric vehicle of dramatic externalization.

Reference to the Divinity’s “testing” or “knowing” is true in the sense of its being the original but distant cause of which Abraham was the immediate and actual cause and thus “And the Divinity tested Abraham” can be read as allegorically hinting at this, namely at Abraham himself or more precisely at his imaginative capacity. […] Indeed, all qualities and all eventualities can sometimes be


expressed as existing and occurring [in material reality]. In other words, when in fact occurring in thought alone, a possibility [considered eventuality or idea –] can be expressed as though it occurred in deed; for what exists in the mind alone is sometimes expressed as though it were [happening] external to the mind, just as what exists in external [uttered –] speech may be perceived as actually occurring [in physical reality] outside the self/the mind/the soul [– when really it denotes an act of thinking/imagining internally, in the mind, alone].

But what is the test that Abraham realizes is now demanded of him? E. A. Speiser is certainly a seeker after Scripture’s peshat – its straightforward meaning as meant by the biblical writers, as understood by biblical hearers of its narratives and laws. And yet see how philosophical – how existential – even he becomes before this trying text! Really though,


That Maimonides read Genesis 22 in a thoroughly figurative way; that he understood its depiction of Abraham’s trek with Isaac as a test imagined in his mind can be argued without difficulty; indeed, his understanding can be more plausibly understood in this way. For an articulation of this reading of Maimonides’ reading, see James Arthur Diamond, “Maimonides and the Hermeneutics of Concealment: Deciphering Scripture and Midrash” in The Guide of the Perplexed, Albany: State University of New York Press, 2002. “I would agree with those scholars who argue that Maimonides did not appreciate the ‘aqedah as an actual historical event but rather perceived it as a prophetic parable. [...] It is Abraham’s ‘consideration of the truth of his command’ that propels him to act. That truth is signified by the content of the command, which simply cannot be the literal slaughter of his son. [...] Abraham’s successful passage of this trial manifests itself in the world of the mind and cognition and not in the world of tangible phenomena” (p. 147); see A. Nuriel, “Maimonides on Parables Not Explicitly Defined as Such” (in Hebrew), in Da’at 25, 1990; and O. Leaman, “Maimonides, Imagination, and the Objectivity of Prophecy” in Religion, 18, 1988.

59 For an argument that there can be a kind of thinking, realizing, recognizing that is not merely from our own isolated self – a Cartesian “I think therefore I am” – see Martin Heidegger, “What Calls for Thinking?” translated by Fred Wieck and J. Glenn Gray. The translators include in the essay this rendering: “‘What is it that calls on us to think?’ What makes a call upon us that we should think and, by thinking, be who we are?” in his Basic Writings, David Farrell Krell, ed., New York: HarperCollins, 1977/1993.
we should say: see how, as Maimonides, Speiser understands that the figurative force of this drama is its *peshat*.

Isaac was to Abraham more than a child of his old age, so fervently hoped for yet so long denied. Isaac was also [...] the only link with the far-off goal to which Abraham’s life was dedicated. To sacrifice Isaac, as God demanded, was to forego at the same time the long-range objective itself.[...] What is the meaning of this shattering ordeal? In this infinitely sensitive account the author has left so much unsaid that there is now the danger of one’s reading into it too much – or too little. Certainly, the object of the story had to be something other than a protest against human sacrifice in general, or child sacrifice in particular – an explanation that is often advanced.[...] Was it, then, the aim of the story to extol obedience to God as a general principle? Abraham had already proved himself on that count by heeding the call to leave Mesopotamia and make a fresh start in an unknown land. The meaning of the present narrative, therefore, would have to be something more specific.[...] The sole heir to the spiritual heritage concerned cannot but focus attention on the future. The process that Abraham set in motion was not to be accomplished in a single generation. It sprang from a vision that would have to be tested and validated over an incalculable span of time, a vision that could be pursued only with single-mindedness of purpose and absolute faith – an ideal that could not be perpetuated unless one was ready to die for it, or had the strength to see it snuffed out. The object of the ordeal, then, was to discover how firm was the patriarch’s faith in the ultimate divine purpose. It was one thing to start out resolutely for the Promised Land, but it was

---

60 I say “figurative force” of the drama or narrative in part because I have in mind Roland Barthes’ idea-phenomenon of the “third meaning” by which he refers to the fact that what he calls the “second meaning” – the figurative or symbolic meaning – does not exhaust the literal depiction, the literal imagery in all its details. There is a power to that “first meaning” which cannot be translated, transposed into words. We are moved by its compelling quality – that it speaks to something profoundly true concerning our human experience. And yet, strangely, paradoxically, we understand it is not its literal meaning that is the profound truth that makes its images so telling. Roland Barthes, “The Third Meaning” in Susan Sontag, ed., *Barthes: Selected Writings*, Great Britain: Jonathan Cape Ltd., 1982.
a very different thing to maintain confidence in the promise when all appeared lost.\textsuperscript{61}

If the test is about Abraham’s violating his ethical sense because the demands of the Supreme Being supercede all else – even the most supreme of ethical norms, why, argues Professor Speiser, doesn’t Abraham challenge the Divine in regard to this terrible command, just as he did when confronted with the fate of the innocents of Sodom and Gomorrah? As we’ve seen, Professor Rosenak asks this question as well. We didn’t mention that he suggests such a questioning might be too modern a way of feeling. But, then, why wouldn’t challenging, interrogating the fate of Sodom and Gomorrah’s innocents not also be anachronistically modern?

There is a possibility of which Professor Speiser appears not even to be aware, which is strange since his pursuit indeed aims to understand the biblical text in its ancient Israelite context. The difference between Abraham’s challenging the ethics of Sodom and Gomorrah’s destruction,

\textsuperscript{61} E. A. Speiser, introduction, translation, and notes. The Anchor Bible volume on 

\textit{Genesis}. New York: Doubleday, 1985, pp. 164–166. Leo Strauss indeed engages Abraham’s last trial on pp. 161–162 in his essay “Jerusalem and Athens,” in his \textit{Studies in Platonic Political Philosophy}, Chicago: The University of Chicago Press, 1983. It seems to me that Professor Strauss alternates between very literal and very figurative understandings. Most decisive for me is his highlighting Isaac’s birth as working “against all reasonable expectations” and thus the command to sacrifice him as further driving home this theme; and his emphasis on how the “command contradicted [...] the divine promise,” though he understands literally the demand to shed Isaac’s innocent blood. Abraham does not argue with God “for the preservation of Isaac” – as he did over the destruction of innocents at Sodom and Gomorrah – “because [Abraham] loved God, and not himself or his most cherished hope, with all his heart, with all his soul and with all his might. The same concern with God’s righteousness, that had induced him to plead with God for the preservation of Sodom if ten just men should be found in that city, induced him not to plead for the preservation of Isaac, for God rightfully demands that He alone be loved unqualifiedly [...].” This might be understood figuratively – existentially – in the way that Derrida does: namely, that every call to our responsibility necessarily demands that we betray some other claim upon our responsibility. See Jacques Derrida, \textit{The Gift of Death}, translated by David Wills. Chicago: University of Chicago Press, 1995, pp. 53 & following. As for Strauss, he also focuses on how “God’s actions cannot be predicted, unless He Himself predicted them, i.e., promised them. But as is shown precisely by the account of Abraham’s binding of Isaac, the way in which He fulfills His promises cannot be known in advance.”
on the one hand, and the sacrifice of Isaac, on the other, might indeed be that the latter was actually not considered at all unethical – rather to the contrary; this, in Abraham’s milieu as in his own mind-spirit – as in God’s! In this particular instance, God does not require that Abraham actually go through with the sacrifice; but this is not because He wants to teach that it is wrong – that from now on it is not desired by Him, but rather forbidden. This makes sense because if indeed Elohim wants to teach this new ethic – if this is what the test is, in large part anyway, “about” – then we would expect from our acquaintance with the biblical style that the drama end with a commandment or a kerygmatic formulation, at least, to that effect. But no, not a word. On the contrary, Abraham is told that God now knows that he has not withheld his son – that he was indeed ready to kill him on the altar. There is no doubt that the Epic of Gilgamesh – whose title is, of course, its first line: “He who Saw the Abyss” – functions as some of the primeval threads in the textile of the Noah drama. Likewise, an acceptance that should the Divine require from us the sacrifice of our sons, then we are ready to give them up is certainly one of the primeval chords emitting some kind of background sonority in our text.

Notwithstanding this possibility, however, I don’t see the ancient Israelites’ listening in rapt suspense to the storyteller’s drama of Abraham’s last trial as deriving really from that literal sense. Rather, the dramatic force of its meaning resides precisely in the listener’s experience of something akin to that concerning which I have given expression here in these pages. Though his/her understanding – an experience, really

62 This is indeed Jon Levenson’s argument in his The Death and Resurrection of the Beloved Son: The Transformation of Child Sacrifice in Judaism and Christianity, New Haven: Yale University Press, 1993. As for Kierkegaard’s reading of our text, Professor Levenson in short order dismisses it as being of barely limited value; this, on account of Kierkegaard’s being a ‘Lutheran ...[ – thus] replicat[ing] the most basic paradigm movement in the theology of his own tradition, the Pauline paradigm [...] that affirms faith in contradistinction to deeds as the supreme and defining element in spiritual authenticity. Abraham is not rewarded so much for his act of slaughtering his beloved son – an act halted only after he has gone so far as to pick up the knife – as for his faith in the promise that Isaac shall live. The main point about Abraham’s preparations for the slaughter is not that he acts in obedience to God’s commandments, but rather that he demonstrates his trust in God’s prevenient and gracious word of promise [...].” (pp. 125–126 & see p. 103). Needless to say, my own reading – both of Genesis 22 and of Kierkegaard’s reading of that chapter’s terrible demand – differs from Professor Levenson’s. See my footnote 21 above.
– would hesitate, perhaps hover, over the border where the conscious slopes down into the unconscious and, therefore, would be largely unable to articulate what the story’s plot actually expresses symbolically.\(^{63}\)

Both in the first and the last of the revelations, God – the as yet unknown God in the first, and the familiar one in the last – sends Abraham out with the same command: “Go for yourself [...]” (22:2). This phrase occurs only on these two occasions in the entire Bible. In the one instance the demand, at the beginning of his trials, is that he separate himself from the past, from the world of the Fathers; in the second instance, at the end of his trials, that he

\(^{63}\) Again I refer to the narrative’s dramatic “force” – I mentioned above because I have in mind the ongoing power of the literal meaning that no symbolic articulation can exhaust. In addition, in referring to the narrative’s “force,” I’m thinking of the largely unconscious understanding of the drama’s figurative, even allegorical moods and meanings. But I also say “over the border” between the conscious and unconscious – at the border-crossing of these realms, say that the biblical listeners would be “largely” unable to articulate how the story conveyed its symbolic meaning(s) in their innermost experience because I have in mind the evidence that both children and our ancient ancestors occasionally were able to reflect in conscious expression what nonetheless resided for the most part in their unconscious understanding, that for instance, this bird is not the soul, but rather is a representation of the soul; a distinction between a symbol and what it represents – between a signifier and its signified, that for sure, is rare in the younger of our children and the more ancient of our forebears. See Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Alfred Knopf, 1975; Ellen Winner, *Invented Worlds: The Psychology of the Arts – Part Four*. Cambridge: Harvard University Press, 1982; H. and H. A. Frankfort, “Myth and Reality” in *The Intellectual Adventure of Ancient Man*. op. cit.; and E. E. Evans-Pritchard, *Nuer Religion*, especially Chapter 5, “The Problem of Symbols.” Oxford: Oxford University Press, 1956.

I recall a beautifully illustrated edition of Cinderella – for children – that I gave the very young daughter of a friend many years ago. She was so taken by it that she wanted me to read it over and over again. I assumed it was mainly because of the pictures. But one day she said: “Read that part again, about ima – I mean about the wicked stepmother.” – Here was a rare moment when unconscious figurative-mindedness of the child – like what Evans-Pritchard reports concerning the Nuer – evidences its “understanding” of symbols! As children we feel both these attitudes/experiences toward our parents – fairy godparents and wicked stepparents; at times this, at times that – as well as a mixture all at once. That part of the story – or different parts – over the period when that little girl wanted it repeated was not – at least not mainly – because of the illustrations, nor was it because of my brilliant story reading talent; but rather because there were parts of it that figured for feelings she was knowing precisely in those days.
separate himself, despite the promise given him by that same God, from the future, from the world of the sons. Both times God does not tell the man where He is sending him. Later, while he is on the road, God will show him the land that is his goal, will tell him the name of the mountain that is his goal. Out of the life of memory, God sends man into uncertainty, out of the life of expectation, into uncertainty; except that the man knows, in the first instance, that he is going into fulfillment of the promise, and, in the second instance, that he is going into what is, as far as he can see, the cancellation of the promise and this, moreover, by his own act, the inhuman act he must accomplish at the Lord’s bidding.  

Genesis’ argument regarding the religious life is to be driven home one more time through this last trial that Abraham submits himself to in his religious imagination.

Now that Abraham can indeed retire to Cape Cod or to Florida, now that the defining cruel contradiction of his life – that the promise of his being the founder of a great nation is impossible without even one heir – is resolved, it is just now that the drama must drive home to Abraham and to us listening in on the story – in this one last crescendo-ing way that the in-depth life of religious engagement is not the life of calm resolution, peace-of-mind, one dimensional harmony, but the withstanding of contradiction, the embrace of double plural nuanced movements of the soul caught in the thicket, in the complexes of the sensitive spirit. Abraham realizes the commanding test he must now meet. He must imagine his life once again without Isaac – without its surety; he must hurl the assured script now in his hand, finally in his clenched controlling hand, fling it to the wind, into the abyss. He must

64 Martin Buber, “Abraham the Seer” in Nahum Glatzer, editor, On the Bible: Eighteen Studies by Martin Buber, op. cit., p. 41. In this essay Buber says: “Scripture does not state its doctrine as doctrine but by telling a story.” In “The Man of Today and the Jewish Bible” he argues a method for “bridging the chasm between [these]” – “If I did/do not feel creation as well as redemption happening to myself, I could never understand what creation and redemption are. [...] It is only when this is true that a man of today can find the approach to biblical reality [...] Sometimes we have a personal experience related to those recorded as revelations and capable of opening the way for them” (pp. 1–13).
be ready to do so and see – will I be able to live the contradiction again? Continue his relationship with the Divine and how that expresses itself in his relationship with all – especially to what is other, especially threateningly other, only because it is beautiful, only because it is true. Even though, perhaps because – it is hopeless; because – how un-American – there’s no “success” in it. No “gain,” but plenty of “inconvenience.”

The uniform, the simple and harmonious must be split at least in two – made diverse, complex and dialectic!

Rabbi Chiyya bar Yossi in the name of Rabbi Meyasha and he taught/repeated it in the name of Rabbi Benaiah: As reward for – as consequence of – in relation to the two splittings/dividings that our Father – our Teacher – Abraham split in regard to woods of offering, the sea was privileged to be split before the Children of Israel as it is said: “And he split woods for an offering” (Genesis 22:3). Therefore it is said further on “And the waters were split/divided” (Exodus 14:21)

Rabbi Ya’akov Moshe Ashkenazi, in his commentary Yidey Moshe, interprets: “This means that from one piece-of-wood two were made such that on account of this the Splitting of the Sea was merited, namely

---

65 See Hilchot Teshuvah, Chapter 10, and The Guide of the Perplexed, Part 3, Chapter 24. Abraham “after his having lost hope”... “gives up all his hopes” – this is how Maimonides sees the test of Genesis 22: whether Abraham will – like Job – be able to rise to the highest achievement – of disinterested love, a love that does not seek to be loved, that has no interest – “[no] hope of a reward or fear of punishment” but only to love – as the Book of Job puts it – “for nothing, for no reason.” Jacques Derrida also sees Abraham’s love as of a radically transcending kind. He understands Abraham’s readiness to sacrifice Isaac as some manner of detachment from the binding of familial connection – some recognition that he must overcome, in some sense, that love – with all its biological and societal force of the natural; thereby “forgoing the hearth, the home, every residence, every at-home sedentariness [...]. Through his infinite opposition, he reaches that thought of the infinite the Greek lacks.” There is no question that Derrida understands Genesis 22 as most powerfully conveying this not in any literal signification, but rather as a compelling figure – if not allegory. See his Glas, John Leavey, Jr. and Richard Rand, translators, Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1986, pp. 40a–45a.

66 Midrash Genesis Rabbah, Section 55, end of Passage 8.
that the [one] Sea divided into two.” – What a proliferation of rabbis – “Rabbi Chiyya bar Yossi in the name of Rabbi Meyasha – and he taught/repeated it in the name of Rabbi Benaiah”! To such an extent is the plural celebrated! The monolithic – one column, one tower – is broken-up, divided, split, diversified – if not alienated – at least two-stories deep. What a wonderful magic trick! How one can be made into two; the one-dimensional, the one-sided, into two, both sides of the river, “both these and those are the words of the living God” (Eruvin 13b)! The “Egyptian” Army is at our backs and “the Sea” is in front – no escape; caught in the complication, the impossibility. Dead end.

Enter Kierkegaard as guide – but he also is too often misunderstood – by an essentially literal reading

Alright, then, but we are resolved in the irresolution of our situation that we won’t “lose it.” Instead we’ll get up early in the morning, saddle the donkey, cut the wood, take the fire, everything calmly – one step at a time. As though we are not caught in the Ñ‰ thicket, in the complex(ity). “All” we can do is live the uncertainty, the contradiction; that can even become cruel, inhuman – as it were. “As it were.” I say, because such is our human situation. Precisely this is the test; in this we are tested. – A difficult text – Genesis 22. Then Kierkegaard offers some help; oh good, a guide at last. But we discover that further difficulty is added to the one we already face: we need a guide to this guide! Thanks a lot, Johannes de Silentio – holding your cards so close! Your keys for decoding this figurative text are themselves figurative, themselves let us in only if we learn how they require us to decipher their signs with almost as absurd subtlety as Genesis 22 represents its drama. A drama not so much transpiring in the ascent to Mount Moriah – as much as it is in the not at all simple terrain in the thicket of Abraham’s richly, nobly fraught mind-spirit.

One became great by expecting the possible, another by expecting the eternal; but he who expected the impossible became the greatest of all. [...] What does it mean to be God’s chosen? Is it to be denied in youth one’s youthful desire in order to have it fulfilled with great difficulty in one’s old age? [...] It is great to give up one’s desire, but it is greater to hold fast to it after having given it
Abraham’s Readiness to Imagine Persevering

up; it is great to lay hold of the eternal, but it is greater to hold fast to the temporal after having given it up. [...] Now everything would be lost! [...] The promise [...] rendered meaningless [...]! Yet Abraham had faith, and had faith for this life. [...] He believed the preposterous. [...] You needed 100 years to get the son of your old age against all expectancy [...] [and then] you had to draw the knife before you kept Isaac. [...] In the external world, everything belongs to the possessor. It is subject to the law of indifference, and the spirit of the ring obeys the one who has the ring [...] and he who has the wealth of the world has it regardless of how he got it.

It is different in the world of the spirit. Here [...] only the one who was in anxiety finds rest [...], only the one who descends into the lower world rescue the beloved [...], only the one who draws the knife gets Isaac. [...] It will be judged according to the result. [...] Those who talk this way are a numerous type whom I shall designate under the common name of [...] professors with their detached objectivity, their pontifical evaluations of the past, and their lifetime appointments. With security in life [...] they have a permanent position and a secure future. [...] They have hundreds, yes, even thousands of years between them and the earthquakes of existence. [...] Faith is the paradox that interiority is higher than exteriority, or [... that] the uneven number is higher than the even. [...] He receives Isaac – then once again he has to be tested [...] [because otherwise] he [...] would have found rest therein.67

Our teacher’s dialectical religious philosophy for a life committed to the everyday work of education in all its lived-out forms of unscripted relationship

Thus is the alternative experience of faith I’ve suggested here – a

67 I’ve selected passages from the whole of Soren Kierkegaard’s Fear and Trembling: Dialectical Lyric, edited & translated, with introduction & notes by Howard Hong & Edna Hong. New Jersey: Princeton University Press, 1983, to suggest that its musical-like reiterations are themselves one indication of the figurative character of Kierkegaard’s argument.
commitment to live the paradoxical dimensions and demands of life – at times cruelly paradoxical. Such an engaging of contradiction, nuance and complexity is, in the experience of this one among his students, what most characterizes Michael Rosenak's teaching. “The soul does have one place,” observed Franz Rosenzweig, one of Professor Rosenak’s most influential teachers, “only it is not a place to which the finger can point, but rather an in-between.”68 Here is one of our teacher’s most challenging expressions of a dialectical religiosity articulated in educational parameters:

 [...] explicit and implicit religiosity are themselves partial and must be brought into confrontation in order for a comprehensive theology of education to be constructed [...] and even an integrated theology of education is only partially capable of answering by itself the questions that arise in educational theory, and [...] both sociology and psychology can only partially deal with this lacuna [...] Theories that are only implicit-psychological, or only explicit-sociological, or, for that matter, only based on a theological conception of subject matter or a sociological conception of the environment or a psychological conception of the learner attempt to reduce the complexity of experience to manageable proportions. They seem to make the claim, whether scientifically or theologically, that one can know the whole truth – at least in principle – and package it educationally. [...] In religious education, no social conception and no personality theory is the blueprint for education, because religious educators insist that sociology and psychology be used in a way that is responsible to theological principle. But religious educational theory cannot restrict itself to a given theology either; religious experience testifies that a theology that explains everything and contains everything impedes the service of God and the search for meaning. [...]
[The ironic perspective, fourth stage of human development according to Kieran Egan⁶⁹] should emerge from the eventual understanding of learners (cultivated by the gentle prodding of teachers) that no general scheme can adequately reflect the richness or complexity of reality. [...] 

Egan’s perspective is not specifically religious. But if theology of education is as dialectical as we have suggested, and if the theories that are useful to religious education are as variegated (and as problematic!) as we have indicated, then religious education too requires a conception of accumulating knowledge that does not outgrow the Torah of yesteryear but, in commenting, elaborating, and innovating, re-affirms its truth by retaining its accessibility, which is never nal. In such an ironic religious theory, one is initiated into a belief in God, which becomes, in the course of a life of study, a search for the knowledge of God. And one never wholly “has” it.⁷⁰

Every perspective and ideal is partial and, therefore, needs to be complemented by another – even opposing – orientation.⁷¹ To assume otherwise is idolatry; only the Divine (we can hear Maimonides’ voice in this perspective) is complete and always singular in that It is endlessly different from what we can know in our mortality.

Doubly and dialectically beautiful among human beings

Our faith is not based only or even mostly on the sacredly imagined past. We know there was and is Sinai when we engage in Torah learning. We know there has been and is Creation when we arrive at a new

⁷¹ If you’re still reading, perhaps you’ll want to see my “The Educational Conversation and Its Dialectic Spirit” in *Religious Education*, Winter 1991. When I say “my” essay, however, this is not really accurate; since not only this present writing draws most of its spirit from Professor Rosenak’s teaching – as I have understood it.
interpretation and through the process of *teshuvah* or *nevu’ah* recreate, recognize ourselves in ever more true perspectives. We know of these realities as we know there is Abraham when we are met by the “tender-minded” hand and the strong ironic smile of our teacher both showing us the way, the converse-ation – modeling the way and “just plain” sharing it, journeying his own journey, with us. He wants us to know him as “Mike” – accompanying us on our way toward the altar and the thicket, up the mountain where we might look into the faces of God – or some reflection thereof. Might search with our own faces that you, dear Mike, have so religiously challenged and – in our efforts of response, such as they are – affirmed by your continuing to engage us in carefully demanding and loving conversation. Truly, the Psalmist had your spirit in mind when he identified the heroically beautiful with the dialectically inclusive and continuously wrestling with life’s irresolvable contradictions – as it is written (Psalm 45:3): “You are doubly/dialectically beautiful from among human beings everyone!”
Nechama Leibowitz: The Relevance of her Instructional Theory Today

(Abstract)

Marla L. Frankel

In this article we address ourselves to the articulation of the instructional theory underlying Nechama Leibowitz’s approach to the study and teaching of Bible in order to determine its relevance today for practitioners and theoreticians alike. Clearly, it must be recognized that Leibowitz’s work is a product of her times. Firstly, she was strongly influenced by the cultural environment in which she was educated, that is the Modern Orthodox stream of German Jewry as shaped by Samson Raphael Hirsch (1808–1888). Secondly, the cultural environment in which Leibowitz taught and wrote (after having arrived in Israel 1930) was one in which the Bible was eagerly studied by all elements in the young state and Jewish literacy was shared by most. Although teachers and educators are faced with a very different cultural reality today regarding the Bible and the study of Jewish texts in general, we believe that it is important to try and determine the relevance and the possible contribution of an instructional theory which enjoyed unparalleled success in its time.

However, since Leibowitz does not relate to the realm of the theoretical (her writings focus on “explication de texte” accompanied by occasional didactic suggestions), an analysis of her writings is necessary. We will examine her writings that have to do with biblical commandments, since it is in light of both social and ceremonial “mizvot” that the issues of teaching religious texts in the modern (and post-modern) era become especially significant. While issues of relevance, methodology and content are common to the teaching of all biblical texts today, it is in the teaching of “mizvot” that these issues are particularly highlighted. To this end, we look at social commandments in the books of Exodus, Leviticus and Deuteronomy and ceremonial commandments dealing with
the Passover sacrifice (Exodus 12), “tefillin” (Exodus 19; Deut.6), and those dealing with the eating of forbidden animals (Lev. 11).

Our examination of Leibowitz’s writings takes place through the prism of Rosenak’s philosophical model which embodies a dialectic between two main educational orientations: a “normative-ideational” orientation and a “deliberative-inductive” orientation. In the broader context of education, the first orientation posits that principles and ideas are the central force of the educational endeavor and that subject matter dictates the activity of teaching; while the second orientation posits that problem-solving lies at the heart of the educational endeavor and the student (and his needs) determines the activity of teaching. In religious education, according to Rosenak, the “normative-ideational” orientation is expressed in the authority of “explicit religion” – the normative tradition of community, and the “deliberative-inductive” orientation is expressed in the search for “implicit religiosity” – the individual’s quest for relevant meaning.

In the course of this article, it becomes clear that the methodology in which Leibowitz engages in her study and teaching of both social and ceremonial laws is very much in keeping with the tension between both orientations as set forth by Rosenak. This is particularly significant given the reality of Leibowitz’s own commitment to normative Judaism and to “limud Torah”.

The conclusions of this article point to both educational streams in Israel today, posing questions for further discussion and research.

In our study we hope to provide those involved in the field of Jewish education in general, and in the study and instruction of Bible in particular, with the necessary tools to examine the appropriateness of Leibowitz’s approach within their own educational and instructional setting. Leibowitz’s approach as a paradigm for the study and teaching of Bible is presented to practitioners and theoreticians, in order to contribute to further discussion and future research.
Of Spiritualism and Halakha – The Case of B. B. 26A

(Abstract)

Gerald J. Blidstein

This paper deals with a specific case of a topic that is currently generating scholarly interest, namely, the possible conflict between spiritualistic norms and the rules of halakha. The specific matter at hand concerns the biblical injunction against the destruction of fruit trees (Deut. 20: 19-20). The Talmudic materials may pit a spiritualistic understanding of this injunction against the normal procedures to be followed when one’s tree causes damage to a neighbor. Is the owner of the tree to abide by the totalizing thrust of spiritualism or to fulfill his legal/ethical responsibility to his neighbor?
Education and Accountability

Marc Hirshman

[...] a shop in the courtyard – one can restrain [the owner] and say: ‘I can’t sleep because of the comers and goers’ but one can’t restrain [the owner] and say I can’t sleep because of the noise of the hammer, the noise of the grindstone or the noise of the children. (Mishna Bava Batra 2:3)

As opposed to other extended sugyot on education in the Babylonian Talmud that are inserted en passant,¹ the Mishna at Bava Batra 2:3 triggers the educational agenda for talmudic discussion. The Mishna declares that one is not permitted to protest the noise of children in a neighboring house. This is stated in contrast to other “zoning” laws that allow neighbors to object to the opening, for example, of a store in one’s residence. It is suggested by the Talmud that the Mishna is dealing with someone who instructs children in his home. It is fitting that the extended educational sugya that follows essentially treats rules of governance enacted or perpetuated by Rava in his mid-4th century Babylonian community. There is a theory of education underlying these rules, and it is also given some treatment in the sugya. The sugya begins by setting forth what it construes to be the history of the founding of elementary education and concludes with a long anecdote about the special privileges accorded or denied to advanced scholars who come to do business in town. Leaving aside for a moment the problem of the accuracy of the reconstructed “history” of education, the sugya as a whole is a rare glimpse into what presents itself as the actual workings of “municipal” legislation on education in Jewish Babylonia.

The *sugya* begins with a debate between Abaye and Rava (c. 350 CE) as to how to interpret our Mishna, in the course of which the Talmud (or Rava himself) cites a tradition in the name of Rav (c. 230 CE) crediting the high priest Yehoshua b. Gamla (c. 65 CE) with instituting elementary education in “every province and in every city.” This is followed by instructions Rav gave to Rav Shmuel bar Shilat, who was entrusted with teaching children. Three *baraitot* follow that seem to contradict the Mishna’s ruling (according to the Talmud’s understanding) that one is always permitted to teach children in one’s home, and these seeming contradictions are resolved, though not with unimpeachable answers. Rava follows with five dicta that set down clear guidelines for implementing elementary education in his region:

1. Children are not to be transported from city to city but may be transported from synagogue to synagogue unless a river without a bridge intervenes.

2. For every 25 students a teacher of Mikra (*makre dardeke*) is to be allotted. If there are 40 he receives an assistant (*resh duchna*).

3. One does not replace the teacher of Mikra by another who is more knowledgeable lest the teacher become negligent (Rav Dimi of Nehardea disagrees).

4. A teacher of Mikra who is learned (*garis*) but imprecise (*la daik*) is preferable to one who is not as learned but is precise (again Rav Dimi of Nehardea disagrees, opting for precision over breadth).

5. The teacher of Mikra, as a number of other professionals, is considered forewarned (and bears immediate responsibility for mistakes).

After spending the next number of lines on the degree of economic competition permitted in a town, the *sugya* returns to the special status of elementary teachers among whom competition is encouraged: “The jealousy of scribes increases wisdom.” A special dispensation is granted to traveling salespeople (*rochlin*), who are allowed to come and peddle, but not set up shop permanently. This latter restriction is waived in the case of scholars. Rava reappears in the *sugya* now as one who granted this special status to two rabbis, Yoshia and Ovadia, to insure that their learning (*gersaihu*) would not be disturbed. The *sugya* culminates with three more cases of itinerant salespeople, the last of whom is the very same Rav Dimi of Nehardea mentioned above (numbers 3 and 4), who has a nasty encounter with Rava’s student, Rav Ada bar Ahava.

We will isolate three of the core units, the building blocks of this *sugya*, and analyze them independently. We will begin by revisiting the
most famous section, Rav’s praise of R. Yehoshua b. Gamla, that has been the object of numerous and exhaustive studies.\footnote{See D. Goodblatt’s illuminating study and summary of previous literature, “The Talmudic Sources on the Origins of Organized Jewish Education” (Heb.) in Studies in the History of the Jewish People and the Land of Israel 5, Haifa: University of Haifa Press, 1980, pp. 83–103.}

For Rav Yehuda said in the name of Rav, That man is remembered for good\footnote{S. Lieberman, Greek in Jewish Palestine, New York: Jewish Theological Seminary of America, 1965, p. 70, n. 23, states that the epithet “remembered for good” was generally applied to people who were still alive, but cites our text at bBava Batra 21a as an exception. It is clear that in all three of Rav’s statements it is used to praise the dead.} and Yehoshua b. Gamla is his name; For if it weren’t for him the Torah would have been forgotten from Israel.

At first, one who had a father, his father taught him\footnote{Plutarch reports that Cato himself taught his son (ch. 20). See J. Carcopino, Daily Life in Ancient Rome, New Haven: Yale University Press, 1940, p. 103.}; One who did not have a father, did not learn Torah. What is the homily? “You should teach them” – Teach them you [yourself]

They instituted to settle teachers of children in Jerusalem. What is the homily? “For from Zion will Torah go forth.”

But still, one who had a father, his father would take him up and teach him; one who did not have father did not go up and learn.

They instituted that they would settle them in every province and enroll them at the age of 16 or 17. And when the master would get angry at him, he [the student] would give him a kick and leave.

Until Yehoshua b. Gamla came and instituted that they would settle them in each and every state and in each and every city, and enroll them around 6 or 7 years old.

This is a most curious retrospective on the development of elementary education and though it has been cited in every historical account, it has yet to receive an exhaustive literary analysis to which we now turn.

The opening formula “that man […] is remembered for good” appears four times in the Babylonian Talmud, with three of them attributed to Rav Yehuda in the name of Rav. In all three, the great founder
of the Babylonian Yeshiva in Sura, Rav, praises a person who saved Torah, or some part of it, from oblivion. In the one case, the book of Ezekiel was reinterpreted and therefore not sequestered, and in another a Sage endangers himself in order to give ordination, thus ensuring the continuity of the judging of cases involving fines. In our text, the high priest Yehoshua b. Gamla is praised for having saved the Torah, presumably by the enactment attributed to him later in the text. Yehoshua is credited with setting the age for elementary education (6 or 7) and for placing primary school teachers in every town. It is more than noteworthy that the Babylonian Talmud contains another two traditions, other than those cited above, about sages who prevented the Torah from being forgotten. In the one (bSukkah 20a) the claim is advanced that every time the Torah was forgotten (in Israel!) a Babylonian (Ezra the Scribe, Hillel the Elder and R. Hyya\(^5\)) would come and restore it. In the other instance (b Bava Mezia 85b// bKetubot 103b) the very same R. Hyya boasts that he single-handedly assures the perpetuity of Torah. He describes his system that starts with agriculture, weaving traps, trapping deer, slaughtering them, giving their flesh to orphans,\(^6\) using their hides for parchment, and ends with his traveling to towns where there were no Bible teachers and

\[
\text{I teach the five books [of Moses] to five children, and six orders [of Mishna] to six children, and I say to them, “until I come back teach one another Bible and teach one another Mishna [...].”}^7
\]

It is fascinating then that the Babylonian Talmud preserves two traditions that credit effective elementary education with perpetuating Torah and preventing its being forgotten. Though both of these sources report on activities performed or instituted in the land of Israel, it seems reasonable to propose that the Babylonians’ own sensitivity to primary education – they also are firm believers in primary education as the sine qua non of Torah study – is shining through here.\(^8\) It is not surprising that our sugya

\(^5\) This Babylonian perspective, though ostensibly espoused by a Palestinian amora, contrasts neatly with the indigenous Israel tradition in the Sifre (ch. 48 p. 112) that credits Shafan the scribe and R. Akiva with preventing the Torah from being forgotten.

\(^6\) This act of charity is missing in the Hamburg and Munich mss. and in one of the witnesses of bKetubot.

\(^7\) I have translated the text of the Hamburg ms. of Bava Mezia.

\(^8\) On the Palestinian view, see inter alia, Peskta d’Rav Kahana, piska ulekhachtem.
in Bava Batra continues with detailed instructions about the governance of primary education in “contemporary” Babylonia.

Who was Yehoshua b. Gamla? Some modern scholars refuse to identify him with the high priest of the same name, mentioned by Josephus, who lived in the years preceding the destruction of the Second Temple. But the medieval biographical work, *Yihuse Tannaim veAmoraim*, written a little under a millennium ago, mounted a vigorous and persuasive defense for this identification. \(^9\) Goodblatt\(^{10}\) was troubled by N. Morris’ contention that Yehoshua’s good friend, the historian Josephus, makes no mention of this historic enactment. Others\(^{11}\) have tried to explain away this embarrassing silence. But it could very well be that Yehoshua the high priest gives us the key to unraveling this enigmatic reconstruction of the founding of elementary education.

The next section of the *sugya* apparently, though not unquestionably, continues Rav’s opening statement and offers his reconstruction of the proliferation of elementary education. At the very beginning each and every father bore the responsibility for teaching his child. Seeing that home schooling worked only where there was a father (or a father who could teach), instructors were placed in Jerusalem. Now this point is also problematic. How could one central location solve the problem for the entire land of Israel? Again, the source goes on, this solution relied too heavily on the father actively bringing the son to Jerusalem so that eventually a network of instructors was set up in every province. This seems reasonable – but what logic was there to begin education at 16 or 17 years old? All of a sudden we seem to have shifted from elementary education to higher education! Finally, Yehoshua comes along and institutes an even more localized distribution of instructors and lowers the entrance age to 6 or 7, ostensibly on grounds of discipline.

Two related suggestions might help to explain the odd sequence of events in Rav’s reconstruction. It seems reasonable that Jerusalem was the first to institute a developed system of education. \(^{12}\) It had both the

---

10 Note 2, p. 87.
11 For example, S. Safrai, cited in Goodblatt (n. 2).
12 W. Z. Bacher, first suggested this in his seminal article, “Das altjudische Schulwesen,” *Jahrbuch für Judische Geschichte und Literatur*, 6 (1903) p. 57, placing the emphasis on Jerusalem as the “hauptstadt,” and followed by a move to the periphery (“bezirke”). He does not raise the priestly issue since he goes on to
resources and the most natural clientele, the priests who were traditionally the most educated. This local municipal solution\(^{13}\) proved attractive to the general populace and eventually the solution was exported to the major provinces. If indeed the main clientele were the priests, it might be that the original intent was to prepare them for service in the Temple a couple of years before they were of age – 20 years old. For practical reasons this was eventually turned into an extensive system of education designed to accompany the child from his early years until service in the Temple. It stands to reason that the high priest had a hand in this enactment. It was the children of priests, both in terms of their wealth and education, who peopled the classes, though they were probably joined early on by a smattering of other Jews who both pursued and could afford education. Sensing the imminent danger to Jerusalem and the priestly stronghold, Yehoshua b. Gamla might very well have, in a prescient manner, put into place an educational system that could survive an attack on the Temple.\(^{14}\)

Rav’s reconstruction is immediately followed by his own instructions to the local elementary teacher, Rav Shmuel bar Shilat. The first addresses the minimum age for acceptance. Here it seems that the dynamic

---

\(^{13}\) When I presented this solution in class, Amiel Schleicher sharpened the priestly side of the solution. It is noteworthy that here the term *beit sefer* “school” does not appear as opposed to the laconic report in pKetubot 8, 8 32c which asserts that Shimon b. Shetach enacted that “children go to *beit sefer.*” It seems to be the case that in Roman education of this period formal “schools” were not prevalent. Rather a teacher generally gathered around him a circle of students, often teaching in a rudimentary lean-to off the forum.

\(^{14}\) See the debate above n. 11 about the improbability of Joshua’s enactment.
portrayed in the reconstruction, the lowering of the minimum age to 6 or 7 from 16 or 17, might have necessitated Rav’s instructing Rav Shmuel that he was not to accept anyone younger than age 6:

Rav said to Rav Shmuel bar Shilat,
“Until age six do not accept. From then on, accept and stuff ’em like an ox.”
And Rav said to Rav Shmuel bar Shilat,
“When you strike the child don’t strike him other than with a shoe-strap. Let the one who discusses discuss. The one who does not discuss let him be company of a sort for his friend.”

The two passages together, Rav’s “history” and Rav’s own instructions, form a single unit that focuses on age and discipline. Rav places himself firmly in that tradition, prohibiting “headstart” and accepting students only from age six while advocating a liberal attitude to the apparent non-learner and advising a limited measure of physical punishment. We learn from Quintilian, among others, that the proper age to begin a child’s studies was debated in Roman circles. The first century rhetorician writes the following:

Some hold that boys should not be taught to read till they are seven years old, that being the earliest age at which they can derive profit from instruction and endure the strain of learning […]. Those however who hold that a child’s mind should not lie fallow for a moment are wiser… Still those who disagree with me seem in taking this line to spare the teacher rather than the pupil […] why

15 The dictionaries translate “thong.” Krauss, *Talmudische Archaologie*, “strap.” The Aramaic *arketa demesana* is Onkelos’ translation for the biblical Hebrew, *serokh naal*, Gen. 14,23, also considered by modern scholars to be somewhat thicker than the “thread” in the verse. We need to know more about Persian footwear but it appears that Rav is putting a cap on corporal punishment, as Rashi interprets it.

16 This is the ms. reading. The printed edition reads “one who reads.”

17 The *bara’aita* at mAvot 5, 21 speaks of beginning Bible instruction at five years of age. Though it might also relate to a formal educational setting it seems to be more of a guideline for curriculum, and need not be seen as in contradiction with Rav. The parallel in bKetubot 50a has Abaye, three generations after Rav, stating that his nursemaid taught him that – “six years old for Bible”! The Tosafists were troubled by the 6 or 7 in the “history,” which seems to be best understood around 6 or 7. The Tosafot suggests that 6 is for a healthy child and 7 for a weaker one.
should we despise the profit before the age of seven, small though it be?  

Rav then sides with Quintilian’s opponents, allowing the child to defer formal study until age 6.

The metaphor Rav employs – “stuff ’em like an ox” – might reveal a sense of unease or defensiveness about deferring learning until that age – as if one were making up for lost ground by “stuffing” the material into the “older” pupil. It also carries a strong sense of rote learning that was certainly the staple of early learning. It is no less clear that Rav had a keen sense of socialization and tacit learning, allowing the quiet child to enjoy or provide company for the more active learners.

The next core unit 19 is Rava’s directives on educational administration, quoted above, presumably issued for his town, Mehoza. Mehoza was a bustling, heavily populated commercial center with a port of its own. 20

In terms of their literary composition, Rava’s directives seem to be a direct continuation of his opening statement where he explained the Mishna’s privileging the noise of children in terms of school children in post-Yehoshua b. Gamla’s environment. Here Rava continues with the other consequences of that enactment, in effect fleshing out the details of what it means to set up truly “local” teachers. Children are not to be transported from city to city but might be moved from a (neighborhood) synagogue even if there is a river in between if there is a reliable bridge (not a “plank” bridge). Significantly, Rava touches upon other aspects of local education that neither Rav nor Yehoshua b. Gamla discussed. The first is the maximum number of pupils in a class. This certainly reflects the needs of a burgeoning community like Mehoza. Maximum class size was 25, with an assistant (reish duchna) being provided after

19 Three baraitot intervene here and are drawn upon to question the Mishna’s ruling that instructors of children may teach with immunity and impunity in their homes. It is clear that these baraitot differ with the Mishna, but they are resolved by the anonymous Talmud by twice answering that the baraitot treat teachers of gentile children and therefore they do not enjoy immunity. This theoretical answer would be interesting if it reflected an historical reality, but this is more than dubious.
that number\textsuperscript{21} until there were two full classes, where another teacher
need be appointed. Most intriguing is Rava’s position on the quality and
nature of the instructor to which we now turn.

Rava stakes out a position that valorizes breadth over precision in the
elementary school teacher, and grants the elementary school teacher a
full measure of job security even if a more learned teacher is available.
Each of these positions is contested by Rav Dimi of Nehardea\textsuperscript{22}:

And Rava said, “That teacher of Scripture to children and there is
another who has learned (garis) more, we do not remove him.
What is the reason? Lest he be remiss [or slack\textsuperscript{23}].”
Rav Dimi of Nehardea said, “How much more so will he learn [or
the one who learns].”
What is the reason? “the jealousy of scribes increases wisdom.”
And Rava said, “Those two teachers\textsuperscript{24} of Scripture to children. One
who has learned (garis) but is not precise (daik), and one who is
precise but had not learned, we appoint the one who had learned
but is not precise, and the mistake will work itself out [lit. will
leave on its own].”
Rav Dimi of Nehardea said, “We appoint the one who is precise but

\textsuperscript{21} The text is not unequivocal, reading: “if there are forty we appoint a reish duchna
and support him from the municipality.”

\textsuperscript{22} The post-talmudic composition, Sheiltot deRav Aha 142, has a significantly different
version of this passage and though it appears to be a reworking of the original it is
instructive. I will bring the salient passages here in translation:

That teacher of Scripture to children that was found one better than he, we
do not remove him, if so the other will also say if they will find better than
me they’ll remove me and he does not put his mind to it, Rav Dimi said, how
much more so will he put his mind to it, the jealousy of scribes etc.[...]
And Rava said those teachers of Scripture to children, one gamir and the
other garis
[...]
The Sheilta has substituted gamir (“who has learned” – usually in the sense of
received traditions) for precise learning. It is possible that the Sheiltot understood
garis as I later suggest in terms of fluency rather than overall knowledge.

\textsuperscript{23} Slack is Sokoloff’s translation, A Dictionary of Babylonian Jewish Aramaic, Ramat
Gan: Bar-Ilan University Press, p. 1096, and it is the literal rendering of the verb in
various contexts. See also M. Morehshet, A Lexicon of the New Verbs in Tannaitic
of remiss is close to that sense also.

\textsuperscript{24} Ms Hamburg reads beitrei, written as one word without a yod after the beit.
has not learned, for a mistaken once entered remains [lit. enters], as it is written [...]"

_Garis tefei_ here seems to indicate more extensive learning, as Rashi would have it, or putting in more time (Meiri), but it might also be greater fluency. _Garas_ can be used as a general term for learning, but often has the more technical sense of to learn aloud or recite.²⁵ Rava seems to be concerned either that the new teacher will be over-confident since he was chosen to replace his predecessor or conversely that he will feel insecure and not apply himself.²⁶ Rav Dimi seems to feel that he will be even more careful since his own precedent serves as a warning.

Rav Dimi buttresses his opinion with an aphorism: “The jealousy of scribes increases wisdom.”²⁷ Interestingly, the oldest form of this aphorism is found in the Ben Sira (early 2nd century CE) where we read: “The wisdom of the _sofer_ increases wisdom.”

Rav Dimi may have adapted Ben Sira’s comment for our immediate context treating a rivalry between teachers.²⁸ But it might very well be that the aphorism in its original form is the more appropriate here: The wisdom of the _sofer_ increases wisdom. Thus, the teacher who has learned more would be the preferred teacher.

In the second disagreement with Rava, Rav Dimi (or the anonymous editor of the _sugya_ ) brings support for his preference for precision from a legend about Yoav and David. The story shows how a mistake as trivial as wrong vocalization can have tragic consequences. This is the story as brought in our passage:

“For six months Yoav and all of Israel sat there until destroying all the males in Edom” [1K 11, 16].

When he came before David, he asked him, “what was the reason you did thus, that you killed the males and left the females?” He said to him, “For it is written ‘Wipe out the male (zachar) of Amalek’”

²⁵ For the former see bBerachot 8a, bShabbat 33b and many others. For the latter see bTaanit 24b, bNedarim 41a, bBava Mezia 86a and our treatment above of Beruria at Eruvin 53b. See also Gerhardsson, Memroy and Manuscript (n. 12) p. 118 n. 4 and p. 127, where he translates “recite.”

²⁶ See the Sheilta quoted above note 20.

²⁷ See E. E. Urbach, _The Halakhah_, Tel Aviv: Massada, 1986, ch. 7, n. 9–10

He said to him, “but we read the memory (zecher) of Amalek?”
He said to him, “I, male (zachar), we were read to.”
He went and asked his master.
He said to him, “How did you read to us?”
He said to him, “wipe out zchr29 of Amalek”
He took a saber and wanted to kill him.
He said to him, “For what?”
He said to him, “For it is written ‘Cursed be the one who does God’s work [with] deception and cursed be the one who keeps his sword from bloodshed.’” [Jeremiah 48, 10]
He said to him, “Leave that person with the curse.”
He said to him, “‘Cursed be the one who keeps his sword from bloodshed!’”

This brutal tale shimmers with irony. Yoav has been remiss, according to David, and should have bloodied his sword also with the females. Yoav claims in defense that his elementary teacher misread the verse to him and this is the source of the error. The story has three scenes, each with two characters and a verse at the center – Yoav and David (zecher/zachar), Yoav and his teacher (zchr), Yoav and his teacher (Cursed, etc.). The final verse is double edged. Because his teacher had erred (or had been deceptive) in God’s work, Yoav had come under the curse of having kept his sword from the blood of the Edomite women. His teacher begs that Yoav leave him in his cursed state, but Yoav who had before kept his sword from blood, will no longer abide twice making the same mistake. We are not at all sure of the nature of the teacher’s “deception.”

The Meiri states categorically that both a teacher who errs in his girsa and one who is negligent come under the malediction.30 R. Shimon b. Zemach Duran faults the teacher, following the Tosafists, not with erring himself but for not attending to the students’ recitation.31 He should

29 The manuscript leaves the word unpointed, after pointing the first two occurrences. This allows at least two interpretations. The one, the teacher repeated the errant reading and Yoav (or David) were incensed. No less attractive is the possibility that this time the teacher read correctly, denying his original error. This might better explain the verse of doing God’s work with deception, obviating the problem raised by the Tosafists that a mistake is not a deception.


31 Magen Avot to Pirke Avot 4, 16.
have corrected the student. This is an attractive interpretation since the deceit would be in a teacher’s failure to fulfill his role properly. Even if he teaches the right lesson but he does not insure its proper reception he has been remiss. It might be, as I noted above, that when Yoav came back he received a different reading than when he was young and this would really be deception. Be that as it may, the story is evoked here ostensibly to support Rav Dimi’s position that mistakes are irreversible. In fact, the text serves better as an introduction to Rava’s next statement that teaching is an occupation that carries with it an assumption that the teacher is cognizant and forewarned that he is responsible for his own errors. But as our sugya is constructed, it would seem to give greater weight to Rav Dimi’s opinion. We will return to this problem when we meet Rav Dimi of Nehardea as the protagonist of the closing story in our sugya.

The sugya continues with an extended discussion of Rav Huna’s ruling disallowing economic competition within the same street. Rav Yosef submits that even Rav Huna allowed competition in elementary education because “the jealousy of Scribes increases wisdom.” This is another indication that the reasoning attributed to Rav Dimi’s position above is the accepted position in the generation prior to his own.

The final portion of our sugya treats the exception granted to traveling salespeople who are allowed to sell their wares. Within this category we are told that Rava made special allowances for Sages who were also business people, so that, the Talmud explains, “they won’t be disturbed from their study (gersaihu).” The sugya closes with a long story involving the same Rav Dimi of Nehardea and Rava who debated above. The story runs as follows:

Rav Dimi of Nehardea brought dried figs in a boat. The Exilarch said to Rava, “Go out and see if he is a scholar (zurba deRabbanan) and we will get a market for him.”

Rava said to him to Rav Ada bar Ahava, “Go out and test his mettle [lit. have a look at his container].”

He went out and he asked him, “an elephant that swallowed an Egyptian basket and emitted it through its anus, what is it [pure or impure]?” He did not have it in hand.33

32 Note 27.
33 I.e., he did not know the answer.
He said to him, “the master, is Rava?”
He struck him on his sandal. He said to him, “Between me and Rava there is much. Perforce I am your master/Rabbi and Rava is the master/Rabbi of your master/Rabbi.”
He did not get a market for him and his dried figs were lost.
He [Rav Dimi] came before Rav Yosef.
He said to him, “Let the master see what he did to me.” He [Rav Yosef] said to him, “He who did not tarry [in redressing] the oppression of the king of Edom, will not tarry [in redressing] your oppression – as it is written, ‘On the three sins of Moab but on the fourth I will not forego, for burning the bones of the king of Edom to lime’” [Amos 2, 1].
The soul of Rav Ada bar Abba rested [i.e., died]. Said Rav Yosef, “I punished him, since I cursed him.”
Rav Dimi said, “I punished him, since my dried figs were lost.”
Abbaye said, “I punished him, since he [Rav Ada Bar Ahava] would say to them, the rabbis, ‘While you chew on bones by Abbaye, eat fat meat at Rava’s house.’”
And Rava said, “I punished him, since he would say to the butcher, ‘I’ll take meat before Rava’s servant.’”
Rav Nachman bar Yitzchak “I punished him.”

And it makes sense that it was Rav Nachman bar Yitzchak who punished him, because of a past event – that Rav Nachman bar Yitzchak was the head of the kallah [bi-annual month of study].
Every day before he would enter the kallah he would run over the legal tradition (shmatita) with Rav Ada bar Abba and afterward enter the kallah.
That day Rav Pappa and Rav Huna the son of Rav Yehoshua took him, Rav Ada bar Abba, because they had not been at the siyuma [concluding session].
They said to him, “tell us the legal tradition (shmatita) of tithing the animal, how Rava said it.”
He said to them, “thus Rava said it.”
In the meantime it became light in the day [late] and he did not come.
The rabbis said to Rav Nachman, “Arise for the day is light [late].”
He said to them, “I’ll sit and watch for the death-bed of Rav Ada
bar Abba.” In the meantime the word went out that his soul had rested.

This is a complex and tragic story that closes out our sugya. It is brilliantly linked with the preceding Rav Dimi and Rava section:

1. revisiting and inverting the Edom motif (this time punishing those who degraded the King of Edom rather than demanding more killing); and
2. rehearsing again the liability of the teacher (this time it is Rav Ada who pays with his life).

We have moved from laws of elementary education and competition at that level with which we began to the very delicate issues of economic and educational competition in the advanced academy. Rav Dimi’s encouragement of jealousy among elementary teachers resonates in Abaye’s displeasure with Rav Ada’s promoting Rava’s academy over Abaye’s. The metaphor Rav Ada uses, fat meat in Rava’s house, becomes plastic and real when Rava himself complains that Rav Ada demanded to be served first at the butcher before Rava’s attendant. Certainly, Rav Ada’s behavior with Rav Dimi displayed no small measure of arrogance, tapping his sandal and claiming to be his teacher. The legal riddle Rav Ada threw at Rav Dimi appears in a parallel at bMenahot 69a as a question raised by Rami bar Hama, a close colleague of Rava’s. A complicated issue, debated through the Middle Ages, the question seemed to be designed to ensure Rav Ada’s status over the newcomer. The newcomer lost his market and the host lost his life. Rav Ada’s self esteem is reflected both in his relationship with Rava, his teacher, and with the Rav Ada. His privileged position, as Rava’s leading student to whom others turn to make up missed material, and Rav Nachman’s study partner before the public lectures of the kallah, certainly contributed to Rav Ada’s self confidence.

Each of the various rabbis claims responsibility, though not necessarily remorse, for punishing Rav Ada, but the editor of the sugya opts for Rav Nachman’s version. In a way it is the most benign toward Rav Ada. His downfall came not through arrogance or excess self esteem but because he was distracted from his usual course of study by two colleagues who “took” (naktu) him or grabbed him. His repetition of a missed final session for his colleagues makes him miss his preparatory session with Rav Nachman. It is tantalizing that the same verb (nakat) is used above
in the contest of “taking” a market or making a market for Rav Dimi, which Rav Ada quashed.

Rav Nachman, disappointed, exasperated, or simply stymied, cannot or does not want to believe that anything but death would keep Rav Ada away. We’ve met a similar motif in at least one other story, about Yehuda the son of Rabbi Hiyya (bKetubot 62b). As opposed to there, Rav Nachman’s response here is not characterized as an unfortunate or imprudent mistake. It is Rav Nachman who takes responsibility for punishing Rav Ada who failed to come to their joint study. With all his character flaws, the editor valorizes the opinion that punishment was meted out for missed study, even if the cause of the missed study was study, with someone else.

The sugya opens with the luminous figure of Yehoshua b. Gamla who, through his enactment, disseminated Torah throughout Israel at the most elementary level. The sugya closes with the presumptuous figure of Rav Ada who fails to participate in preparing Rav Nachman for his public lecture. The sugya is the story, in some ways the history, of the Sages’ insistence on public teaching and the heavy responsibility resting on the shoulders of those who undertake it, at any level. To be sure, these same Sages award a privileged status to the scholar, even economic advantage. But that status is hard won and carries with it the burden of being forever forewarned that a teacher is always liable for mistakes and sometimes the consequences are devastating.
Reconsidering the Rabbinic Interpretations of the Torah

(Abstract)

Yair Barkai

It is time to reconsider our approach to deciphering the meanings of rabbinic exegetical drashot. In this article, I present a different approach dealing, this time, with drashot that interpret a “biblical story” by telling a (different) “midrashic story.”

1. My basic assumption is that the Rabbis used particular and concrete details to denote generalizations and abstractions, and that they interpreted the Bible assuming that the biblical narrator had done the same. Therefore there is no point in questioning whether or in what way do the details of the rabbinic story tally with those of the biblical one. In order to find the meaning that the darshan gave to the biblical story, we must uncover the “structure of meaning” that is common to both stories. Each story has quite a few meanings, and it is the reader’s task to expose them and choose the right one.

2. Every exegetical drasha includes quotations from the Bible, but very often the verses that it interprets are not quoted. Therefore it is not enough to examine the connection between the words of the drasha and the words of the quotation. It is the task of the reader to search throughout the Bible for the relevant “story” or portion. There are quite a few possibilities and the reader has to choose the right one.

3. The drasha should be seen as a text that was put before talmidei ha-hamim in a Beit Midrash, to be discussed and deciphered. We should interpret the drasha not only to uncover “exegetical difficulties,” but primarily in order to confront the wider question with which it deals.
The Beginnings of Rabbi Akiva: 
From Scholarship to Curriculum 

(Abstract)

Michael Gillis

The literary study of rabbinic literature and rabbinic stories in particular can become a rich resource for thinking about the teaching of these texts. Developments in the academic study of this literature have transformed our understanding so that they can no longer be read simply as folktales, edifying fables or as quasi-historical biographies of the rabbis. To become a resource for teaching, this new subject matter knowledge needs to be translated into what Lee Shulman has called “pedagogic content knowledge,” that is knowledge as teachers know it, bound up with their understanding of their students’ interests, needs and difficulties, the demands of effective teaching and the overall purposes of the educational enterprise.

This process of translation is investigated through the study of a group of stories in different versions about the early career of Rabbi Akiva, perhaps the ultimate embodiment of the ideals of the Talmudic worldview. The stories are taken from the Babylonian Talmud and Avot D’Rabbi Natan which was compiled in the Land of Israel. The choice of example is warranted by the fact that stories of Rabbi Akiva feature in teaching in many Jewish educational settings and that these stories have attracted much scholarly attention.

The scholarly approaches display considerable variety as they analyze, explain and interpret the stories in diverse disciplinary frames: history, literature, feminist theory, philology, comparative literature, cultural studies and folklore. Each frame shifts the focus of the inquiry in significant ways, providing what Schwab has called a “polyfocal” perspective. There is also diversity of interpretations within each disciplinary frame so the resources for teaching are further broadened.
Each approach is reviewed in turn and discussed in terms of its potential for teaching and curriculum. Ultimately there is a need for an eclectic drawing on the scholarly material. This eclecticism is likely to be effective and to avoid the dangers of a superficial grasping at whatever comes to hand when there is a deeper understanding of the sources of the different approaches and the points at which they can complement one another in teaching, and the points in which their combination might lead to contradiction and incoherence.

Turning to scholarly materials as a resource can free teaching from a tendency to subordinate this literature to a moralizing values education so that it can become an intellectually demanding process inviting interpretation, critique and argument. At the same time, as the teacher comes to see the scholarship as a resource which, in its diversity, can inform and serve broader pedagogical reflection, the curriculum can be freed of pressures to subordinate it to any one narrow academic conception of the subject matter.
Towards a Post-Holocaust Jewish Educational Ethos:  
The Dialectic of Assertiveness and Limitation?

Zeev Mankowitz

Introduction

The assessment of some of the implications of the Holocaust for Jewish life and education is a daunting task. Before embarking on a substantive discussion of the issues at hand it might be useful to briefly consider the question of learning from the past, the ways in which people and cultures seek guidance from the experience of generations past. This looser formulation of “learning from the past” is to be preferred to the more popular expression of “lessons of the past” which suggests that clear guidelines can be transposed from an earlier historical situation to a rather different contemporary context. History, even spelled with a capital “H,” has no authority of its own. There is no voice that speaks out of the past dispensing binding lessons for the present. The power history possesses derives from its mediated and diverse appropriation by groups who interpret it in the light of their current needs and guiding values.

Because of this, different groups can arrive at very different conclusions in response to the same event. Abba Kovner, a leader of resistance in the Vilna Ghetto, provides us with an instructive example of this dialectic. His primary responses to the dread events of the Holocaust revolved around both the organization of a latter-day Exodus from the Europe that had failed the Jewish people so badly together with far-reaching, “biblical” acts of vengeance against Nazi criminals in particular and the German people in general. In Kovner’s view, however, the lessons learned by the nations of Europe were very different. Addressing the soldiers of the Palestinian Jewish Brigade in mid-July 1945 in Northern Italy, Kovner shared his troubled vision of the dangers ahead:

* My thanks to Dr. Jonathan Cohen for his incisive and helpful comments.
And we feel with all our senses the breath of the approaching slaughtering knife that waits in ambush in every corner of Europe, on all her roads and all her expanses. The new slaughtering knife came into being in the fields of Majdanek, Ponar, Treblinka, places where millions from tens of countries, observed how it was done. How easily. How simply. How calmly. The new knife is rising in free Europe, where the pangs of guilt of millions of accessories to murder are being transformed into the as yet unformed, amorphous realization that it is permissible – and that it is worthwhile.  

Thus the same events could give rise, on the one hand, to a deep sense of disassociation and radical rejection and, on the other, to identification and the desire for active emulation. Perhaps we can put it this way: history, per se, does not teach us anything; we, however, can and do learn from the past and this mediated learning is profoundly shaped by needs and norms of the groups we belong to. Against this background we can better understand how the Holocaust engendered a searing crisis of conscience for some Europeans while teaching others that the murder of Jews could be carried out with impunity. Jews, similarly, derive diametrically opposing lessons from the destruction of the European Jews. Some, in the light of Nazi excesses, have come to reject all forms of nationalism; others, in view of Jewish vulnerability have come to embrace Zionism. After Auschwitz some Jews have lost their faith in the covenantal promises of God, while others no longer believe in the hope of human perfectibility and have embraced a traditionalist way of life.

Arguing the same case in the context of Jewish education, Professor Michael Rosenak observes that knowledgeable and responsible teachers may organize their teaching of the Shoah around “various beliefs, sentiments and values”:

Now, in fact, the Holocaust by itself does not “teach” these things which are partially contradictory and largely moot. What “the Holocaust teaches” does not flow inexorably from “the facts” but from an open or hidden agenda which fosters a vision of the educated person, based on given philosophical principles. This

Towards a Post-Holocaust Jewish Educational Ethos

agenda is transmitted [...] via diverse ways of selecting from subject matter, organizing it, making or withholding emphases, accompanying it by tones of voice and conscious or unconscious body language. Education is done by teachers and by those who decide on Shoah Memorial Day television presentations, by the rabbis, historians and film-makers who are acknowledged as experts and who present extra-curricular activities on the subject with the consent and blessing of the community and the school.2

The purpose of this essay is to articulate the logic of these opposing responses to the Holocaust in the hope that the purveyors of “various beliefs, sentiments and values” will better understand the educational implications of their chosen path. In so doing our focus will be on the active core of the Jewish people, on those people, movements and institutions that are playing a determining role in shaping the Jewish future. While it is still too early to clearly discern the long-term impact of the Holocaust on Jewish life, I should like to organize my reading of history in the making around two clusters of conviction and action that flow out of widely shared responses to the Shoah. The first I would term the assertive response, and against it I would place the second somewhat less prominent response of limitation.

The Assertive Response

The quest for Jewish dignity

In turning first to the norms of assertiveness I wish to discuss three main themes: the bid for Jewish dignity, the embrace of political realism and the norm of Jewish affirmativeness.

According to the assertive reading, the heart of the Jewish tragedy during the Holocaust lies in the total helplessness of the victims. In the eyes of the Nazi the Jews were not simply agents of evil but its biological embodiment and actuating source. Feared as satanic destroyers of culture

and ideologically defined as the mortal enemies of the Aryan race, all Jews were hunted down in a campaign of bureaucratized murder that knew no bounds. In the face of unremitting murder, the victims were reduced to responses that were largely symbolic. Certain Orthodox groups, as we shall see, consciously chose the path of symbolic response but even those who attempted to actively intervene in the course of events found themselves reduced to futility. Leaders of the Jewish Councils, responsible or cynical, were unable to deflect, moderate or hamper the war against the Jews. The same can be said about resistance fighters who rose up alone against impossible odds. They knew they were neither going to liberate their people nor even to save lives. Yet, acting not out of despair but out of a desire to set an example for the future, they, nevertheless, could only choose how they were going to die. These heroic actions, which will long inspire our sense of human possibility, were unable to significantly change anything and they, thus, found their responses consigned to the realm of symbol and gesture.\(^3\) The defining description of what we mean by this is found in Mahatma Gandhi’s response to the hypothetical question of his reaction to the imminent danger of an atomic attack. Said Gandhi: I would fix my eyes on the approaching aircraft and in my heart ask the pilot: What have we done to you that you do this to us?\(^4\) Jewish resistance, despite its activist motivation, was not essentially different in its immediate outcome.\(^5\)

In no way should these remarks be construed as judgmental. I believe we were correct in teaching our students that the question of “why did they go like sheep to the slaughter?” was both misguided and unfortunate. I believe, furthermore, that the counter example of the millions of Soviet prisoners of war – young, trained, unencumbered soldiers – who died without rising up in revolt is historically instructive and not an apology.


\(^4\) As recounted in the context of the Holocaust by the late historian Ben Halpern.

\(^5\) Note that the harrowing fate of the Jews in the Lublin district irrespective of how they responded to the Nazi onslaught tells the grim story – see David Zilberklang, The Holocaust in the Lublin District, A doctoral dissertation submitted to the Senate of the Hebrew University of Jerusalem, 2003.
for Jewish failings. At times, however, we went too far in this regard and ended up suppressing an unarticulated but important insight regarding human dignity.

Our students somehow intuited that dignity is bound up with the measure of control we have over those forces that touch on our most vital concerns. Dignity, in other words, is bound up with power and stands opposed to helplessness. A starving Ethiopian mother whose milk has dried up and who is unable to help her infant survive bears no responsibility for the drought, but she is, nonetheless, caught up in a situation of imposed indignity. Similarly, parents who were powerless to succor and save their children in the face of torture, starvation and death were reduced through no fault of their own to utter indignity. This indignity, it needs to be underlined, did not flow from individual failure or national flaw. It should rather be viewed as a question of objective indignity ineluctably imposed by the Nazi commitment to murder, the absence of any significant intervention from the outside as the Holocaust unfolded and the vulnerability of a dispersed minority.

I would argue that the quest for dignity, for power and control has been central to the Jewish response to the Shoah: it informs one of the primary purposes of Jewish independence, underpins the advocacy of the “Jewish return into history”\(^6\) and accounts for the consensual support of Israel in Jewish communities worldwide. This affirmation of dignity is generally viewed as carrying secular overtones. It can, however, equally be seen as a universal value rooted in the biblical story of creation. As Rabbi Joseph B. Soloveitchik argues in his classic essay “The Lonely Man of Faith,” the first story of creation in the Book of Genesis makes human sovereignty and power the mark of being created in the image of God. “Man attains dignity,” writes Soloveitchik, “through his majestic posture vis-à-vis his environment [...]. Man of old, who could not fight disease and succumbed in multitudes to yellow fever or to other plagues, with degrading helplessness, could not lay claim to dignity. Only the man who builds hospitals, discovers therapeutic techniques and saves lives is blessed with dignity.”\(^7\)

---


This fundamental insight that was muted by millennia of minority living requires careful attention and elaboration in the wake of the Holocaust and the creation of the State of Israel.

The pursuit of Jewish priorities
The second aspect of assertiveness that requires clarification focuses on the relations between the Jewish people and “the nations of the world.” Angry condemnation of the nations of Europe, the Church and the Allies for their abandonment of the Jews in their hour of dire need is a prominent theme in the Jewish public memory of the Holocaust. The lesson generally drawn from these observations is that the so-called conscience of the world is the mythical crutch of a vulnerable people who, when the chips are down, ultimately stand alone and must therefore look to their own interests. In terms of realpolitik – which is of universal application – the latter conclusion may indeed have validity, but when it comes to the Allied response, it is often based on a misconception that needs qualification.

Whereas Allied policy towards the rescue of Jews was often heartless and worse, it should be pointed out that these policies were not decisively generated by anti-Semitism. They flowed, instead, from a reading of national interest and the ordering of national priorities in the face of a world war. The inability of the Jewish people to choose sides in the war against Hitler together with their palpable weakness meant that, in the harsh terms of international relations, there was no reason to court the Jewish people by way of generous rescue policies. Thus, the indifference of the Allies to the plight of the Jews follows the classic contours of realpolitik. What is distinctive about the period of the Holocaust, then, is the situation of the Jews. In the face of mass death the Jewish people lacked a country of their own, a state possessing both a Jewish priority and the political power to translate it into a policy of rescue. In these terms the tragedy was not that everyone was against the Jews but that the Jewish people could not be for itself.

This, I hope, would offer a more balanced rationale for the push towards political realism and the unmitigated pursuit of collective self-interest that has increasingly marked Jewish politics after the Shoah. One significant indicator of this trend is the changing tone, content and editorial policy of Commentary magazine over the last three decades and the much remarked prominence of Jewish neo-conservatives in the U.S. national
defense establishment particularly under the presidency of George W. Bush.

Jewish identity and the critique of modernity

The third aspect of assertiveness we propose to deal with touches on more diffuse questions of identity and turns, in large measure, on the rethinking and reworking of the Jewish relationship to modernity. Many thinkers have been at pains to emphasize that talk of the Holocaust as a throwback to tribal savagery or barbarism misses the essential point: the enormities of Auschwitz were part and parcel of the 20th century and, in truth, the product of some of the most central forces in contemporary Western civilization. As Ian Kershaw puts it in his masterful biography of Hitler:

What happened under Hitler took place – in fact, could only have taken place – in the society of a modern, cultured, technologically advanced, and highly bureaucratic country. Within only a few years of Hitler becoming head of government, this sophisticated country in the heart of Europe was working towards what turned out to be an apocalyptic genocidal war that left Germany and Europe not just riven by an Iron Curtain and physically in ruins, but morally shattered.8

It is at this point that the particular Jewish involvement with the Holocaust intersects with some of the major currents of modernity that are of universal significance. The issue is a complex one for some of the prime movers of human betterment have turned out to have a destructive potential previously unimaginable. Science,9 technology and bureaucracy10 are deeply implicated in the Holocaust as is democratic politics with its potential for mass mobilization, centralized totalitarian domination and total war.11 Secularism, the aspiration for human sovereignty in the

here and now contributed to the Nazi bid for self-deification while, as we all sadly know, the highest distillations of Western culture could be enjoyed in the shadow of Auschwitz untouched by a glimmer of humane concern and elementary human decency. We all shudder at the image of those who, in the evening, sipped fine cognac, listened to a Beethoven sonata and rose to their work in Auschwitz in the morning. Finally, we should mention the painful soul searching that has long exercised various Christian circles with regard to the role and responsibility of the Church in the unfolding of the Holocaust.

By way of comparison, it is important to note that this reevaluation of Judaism and modernity is part of a larger crisis and consequently has a resonance and edge far removed from Jewish responses to organized anti-Semitism at the end of the 19th century when Western power and self-confidence were unrivalled. As George Steiner sees it, the enormities of the 20th century radically undermined the three axioms of Western superiority: the self-evident assumption that Western civilization was the acme of human achievement, the belief that it was progressing to ever higher forms of human association and the unshakable faith in the humanizing potential of the higher distillations of Western culture. All three axioms have suffered irreparable damage and, as a result, Western civilization has become what Steiner terms a “post-culture,” a prefiguration of the twilight notion of post-modernity which is sometimes used to describe the structural contradictions, the weariness, loss of confidence in the future, yearning for wholeness and search for new sources of truth that have come to light in the Western world. Modernity appears to have lost part of its compelling hold within and its historical centrality without facing, as it does now, other civilizations, cultures and faiths that are vital, resurgent and economically viable.

One of the major sources and expressions of this crisis has been the terrible bloodletting and suffering unleashed by 20th-century Europe. From this point of view it could be said that the Jewish road to post-modernity runs via Auschwitz. This, it must be stressed, does not necessarily entail a wholesale rejection of modernity as bankrupt and unworthy of our concern. There are groups and individuals who have chosen this option

but, for the most part, we face the infinitely more complex task of recasting the Jewish relationship to modernity in order to iron out the inner distortions that often characterized Jewish modernization while seeking with others to nurture an open and democratic social order that would both protect life and generate decency.

Within the Jewish fold a realignment of the major Jewish responses to the challenges of modernity appear to be emerging. Assimilation and radical universalism, the two key responses of surrender to modernity are still historic realities but have largely lost their power as compelling ideologies. Within the responses of accommodation to modernity like Reform and Conservative Judaism or Zionism, the change is more subtle: among those who chose to be both modern and Jewish, the newer identity components no longer enjoy automatic superiority, while the more traditional Jewish dimension appears to be awakening renewed interest and commitment.

This new Jewish assertiveness can also be viewed in terms of the grand strategy of modern Jewish life, to achieve both freedom and equality, to have the same opportunities afforded all without forgoing or compromising one’s right to be different. The formulation of the goal has always been easier than its attainment because Jews have read their environment as telling them that similar opportunities mean being similar, or, at least, not too dissimilar. In short, for the sake of equality one had to partially sacrifice freedom and vice versa. The assertiveness that has gradually emerged in the post-Holocaust world appears to be one of the causes that has pushed the Jewish people beyond the debilitating payoff between singularity and similarity. The struggle for equality has gained new impetus, while, at the same time, an increasing number of Jews are reluctant to surrender their right to live out the religious and historic traditions of their choosing. The unabashed claims of peoplehood and a particularistic spirituality that enjoy unrivalled prominence in the Jewish world, today began to come to the fore decades ago in the context of both the struggle for Soviet Jewry and the strengthening of relations between Israel and Jewish communities worldwide.

Significantly enough, it is the defiant response of certain segments of Orthodoxy to modernity, the response of those who wished to be only Jewish while distancing themselves from modern values that has occasioned most surprise in the post-Holocaust world. At the end of the war there were but a few thousand yeshiva students in the world, while today their number has reached figures unsurpassed in all of Jewish
history. In some strange way the tables of history appear to have been turned: traditional Orthodoxy that was relegated by many to the sidelines of history appears to be confident and flourishing while, on the other hand, many secular varieties of Judaism look uncertain and floundering. Thus the old, rather superior assumptions about religious decline have been supplanted by a new Orthodox confidence that is helping to shape the defining issues in contemporary Jewish life. There can be little doubt – as is evident in numerous narratives of *chozrim bitshuvah* – that reservations about modernity engendered by the Holocaust have neutralized some of the solvent forces at work in Jewish life since Emancipation and, at the same time, have endowed traditionalism with renewed vigor and plausibility. One challenging way of checking these observations is to ask whether someone like Franz Rosenzweig, who was on the verge of conversion to Christianity in 1913, would have been similarly tempted in the aftermath of the Holocaust.\(^\text{13}\)

We have asserted an intimate connection between the changing contours of Jewish life in the second half of the 20th century and the Shoah. Is there any further way in which this assertion can be demonstrated? We believe that there is one more factor worthy of notice, namely, the ubiquity of this pattern of response throughout the Jewish world. It can be found in Australia and the Argentine, in France and Britain, in North America, Israel and the former Soviet Union. In each case the shifts in Jewish identity carry a local flavor and bear the impress of the community in question, but the phenomenon crosses borders and, therefore, must have its source in events that transcend particular settings and are of a general Jewish significance. There are two such “epoch-making events” that touch all Jews everywhere: the Holocaust and the creation of the State of Israel.\(^\text{14}\) This analysis applies equally to what we have termed the norms of limitation that are, at times, in dialectical tension with the thrust of assertiveness and, at others, diametrically opposed to it.

---

13 I put this question to Professor Paul Mendes-Flohr, who has written extensively about Rosenzweig. He indicated that the question was unhistorical but, setting this aside, one could surmise that Rosenzweig would not have found himself on the edge of conversion.

The Imperative of Limitation

One of the most significant responses of limitation, widely shared by thinkers secular and religious alike, is the repudiation of human self-absolutization or self-deification combined with vigorous opposition to any totalitarian pretence.\(^{15}\) We have been taught to suspect political or religious claims to exclusive truth, visionary talk about a pre-ordained scheme of things and the tendency to make people into abstractions while reducing the complex richness of life to the single plane of the political. It is the “true believers” of the world who are primarily responsible for the vast agony visited on so many innocent heads over the last century.\(^{16}\)

This is the historical context that has left its profound imprint on Isaiah Berlin’s understanding of the incompatibility, incommensurability and unavoidable clash of values on all levels of human existence, personal, cultural and civilizational. “You believe in always telling the truth, no matter what; I do not, because I believe that it can sometimes be too painful and too destructive...Justice, rigorous justice is for some people an absolute value, but it is not compatible with what may be no less ultimate values for them – mercy, compassion – as arises in concrete cases.”\(^{17}\) In the same way equality and liberty, artistic genius and everyday responsibilities, privacy and the right to know do not easily harmonize with each other but “[...] it does not follow that [...] some must be true and others false.”\(^{18}\) On a more practical level, furthermore, Berlin argues that as problems are solved, their very solution creates new situations that generate their own difficulties and it therefore follows that:

The possibility of a final solution – even if we forget the terrible sense these words acquired in Hitler’s day – turns out to be an illusion; and a very dangerous one. For if one really believes that such a solution is possible, then surely no cost would be too high to obtain it.[...] To make such an omelette, there is surely no limit


\(^{16}\) Talmon, 1961.


\(^{18}\) Ibid., p. 12.
to the number of eggs that should be broken – that was the faith of Lenin, of Trotsky, of Mao, for all I know of Pol Pot [...].

Some armed prophets seek to save mankind, and some only their own race because of its superior attributes, but whichever the motive, the millions slaughtered in wars or revolutions – gas chambers, gulag, genocide, all of the monstrosities for which our century will be remembered – are the price men must pay for the felicity of future generations. 19

In response to the excesses of the pursuit of the ideal, Isaiah Berlin proposes a pluralism that seeks to limit conflict by creating a social reality where people can freely choose between incompatible values and clashing commitments, where there is a principled recognition of the inevitability of human diversity and the celebration of this richness as a blessing.

In the same vein religious thinkers have argued that these evils have their source in the absolutization of that which is human and thus, by definition, finite and flawed. This is the modern equivalent of idolatry, idolatry because it is the worship of the contingent, modern because in a world in which nature has been effectively demythologized by the advance of science, it is men and women and their social extensions – race, class, state or nation – that have been absolutized. 20

The dangers of modern idolatry, it has been argued, flow from human imperfection. Any attempt to forcibly create a world of absolute perfection is doomed to failure and much worse for, as it turns out, the only seemingly absolute deed of which humans are ultimately capable is murder. Death has a finality that cannot be undone and thus torture and murder become the mark of self-deified man, his bid to be God-like. The torturer, as Jean Améry reports his experience with the Gestapo in Belgium, “...has control of the other’s scream of pain and death; he is master over flesh and spirit, life and death.” These were “bureaucrats of torture. And yet they were also much more. I saw it in their serious, tense faces, which were [...] concentrated in murderous self-realization. With heart and soul they went about their business and the name of it was power, dominion over spirit and flesh, orgy of unchecked self-expansion [...]. I felt a kind of wretched admiration for the agonizing sovereignty they exercised over

19 Ibid., pp. 15–16.
me. For is it not the one who can reduce a person so entirely to a body and a whimpering prey of death a god, or, at least, a demigod? ²¹

The evident dangers of placing the enormous powers of a centralized state in the hands of political leaders has, in addition, reinvigorated a philosophy of political limitation. Here the Holocaust is but one factor in a welter of forces but is, nonetheless, especially salient when it comes to a number of Jewish thinkers in North America who play a prominent role in this school of thought. Various approaches, neo-conservative and liberal-communitarian, advocate the curtailment of state powers and support, instead, the reinforcement of mediating groups – local, regional, ethnic and religious – that will stand between the vulnerable citizen and the central institutions of political power. The practicality or worth of such policies is not our concern in this context. What is of greater significance for us is the way in which the interest in mediating groups has become enmeshed with the burgeoning engagement with multiculturalism and the way in which a policy of limitation has dialectically moved towards a broad movement of ethnic assertiveness. ²²

The most crucial norm of limitation that the Shoah has brought into sharp relief is the commitment to the sanctity of life. In its negative formulation this can be seen in the widespread revulsion from any value, action or form reminiscent of the Nazi regime as for example in the nigh universal, albeit often uncritical, use of the condemnatory epithet “racist.” The Nazi regime has become the effective symbol of cruelty and evil and thus the damning, at times misappropriated, touchstone of political wrongdoing. The notion of sanctity, of kedusha, if we now turn to the positive side of the coin, is inextricably bound up with the idea of limits and boundaries. That which is holy is marked off, demarcated by dread boundaries that dare not be crossed. To violate the sacrosanct, to ignore the sanctity of life is to disrupt the very foundations of a humane life; once the boundary is crossed, all limits collapse for this is the keystone of the belief in human dignity, in the ultimate worth of each and every person. The Nazi attempt to topple human beings from their special station, their identification of this foundational value as Jewish, their affirmation of the law of the jungle as the ruling norm

²² In this regard see Michael Walzer, Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1994, pp. 63–84.
in human conduct was a crucial first step towards making murder the primary means to human redemption, a critical stepping-stone that led to the doors of the gas chambers.

In this context the oft-quoted call of Rabbi Yitzchak Nissenbaum in the Warsaw Ghetto to make physical survival an ultimate goal takes on added significance:

This is a time for *kiddush hahayim* [the sanctification of life], not *kiddush hashem* [the sanctification of God’s name by willingness to die for it]. Whereas in the past, he pointed out, their enemies had demanded the Jews’ souls, now the tyrant had come to take their bodies. Consequently the Jews were enjoined by R. Nissenbaum to protect their physical, corporeal lives.\(^{23}\)

**Conclusion: Living in Dialectical Tension**

Each of these rather contrary ways of reading the implications of the Holocaust have left their indelible mark on the fabric of contemporary Jewish life. Many view different mixes of these responses as both necessary and beneficial, but, it should be pointed out, they also contain within themselves not a few dangers. Taken alone, both the responses of assertiveness and limitation can each lead to serious distortion. The concern with dignity can lead to an intoxication with power; the pursuit of Jewish priorities combined with an assertion of Jewish singularity can degenerate into arrogant chauvinism or errant messianism. The turning inwards that sometimes accompanies the return to more traditional Judaism can easily grow into insensitive sectarianism that casts off the responsibilities of both peoplehood and broader human concerns. The fear of the “true believer,” on the other hand, can lead to wishy-washy neutrality or the moral helplessness of moral relativism. The commitment to the sanctity of life that is paraded as pious sentiment, without any attempt to pay the price of translating it into reality, turns into milky idealism that evokes only disbelief and scorn.

The most promising path would appear to be the most difficult: the attempt to keep the norms of assertiveness and those of limitation in dialectical tension with one another. In many ways this represents one

---

of the greatest educational challenges that continues to accompany the teaching of the Holocaust: How do we pursue dignity while remaining aware of the temptations of power? How do we temper the pursuit of Jewish priorities with a sense of broader human solidarity? One suggested way of finding this elusive middle way is through what Adam Seligman and Menachem Fisch term epistemological or epistemic modesty. 24 What they mean is best illustrated by Peter Berger when he argues that our contemporary challenge: “[...]. is how to live with uncertainty. The basic fault lines today are not between people with different beliefs but between people who hold these beliefs with an element of uncertainty and people who hold these beliefs with a pretense of certitude. There is a middle ground between fanaticism and relativism. I can convey my values to my children without pretending a fanatical certitude about them. And you can build a community with people who are neither fanatics nor relativists [...].

Epistemological modesty means that you believe certain things, but you’re modest about these claims.” 25

Are the attempts to address these daunting issues a realistic endeavor or are we engaged in what is little more than a series of well-intentioned rhetorical flourishes since, willy-nilly, the activism of assertiveness will in all likelihood trump the restraint of limitation? The record of Jewish responses to the Shoah to date suggests that we need to move forward with care but can do so with a degree of confidence. We say this because our overall assessment of the Jewish response to the destruction of the living center and heart of the Jewish world suggests that while the Holocaust has deeply influenced Jewish self-understanding, it has never been allowed to become ultimately definitive of human reality. Put differently: there seems to be a Jewish a priori at work, a fundamental affirmation of life that has kept the destructive and nihilistic implications of the Holocaust at bay, that has, for the most part, transformed the sense of loss, outrage, hurt pride and disillusionment into a life-serving force.

Historically speaking it was She’erith Hapleitah, the organized remnant of Holocaust survivors in Europe who, in the immediate aftermath of the Second World War, set this pattern of response. Bereft of everything,

---


facing a hostile world in which, outside of their own people, they were
a nuisance to all and championed by few, these survivors had every
reason to surrender to cynicism, nihilism and wanton destruction. Such
responses, however, were rare. The people of She’erith Hapleitah were
primarily concerned with the reconstruction of their personal lives and
the redemption of their people. Once the survivors turned their backs
on paralyzing despair they set the stage for the future responses of
those who were not directly implicated, for those who came after. When
the Surviving Remnant refused to surrender its humanity they set an
example and created a norm that those who were not “there” cannot
easily disregard.26

A “Basic Religious Datum”:
Conservative Judaism, Zionism and the
Worldview of Michael Rosenak

Daniel Gordis

As I first became familiar with Professor Michael Rosenak’s work in my years as a rabbinical student at the Jewish Theological Seminary, it was his vast corpus on philosophy of Jewish education to which I was first exposed. With time, though, his contributions to Zionist thought, and the place of modern Israel in contemporary Jewish identity, influenced me no less. Thus, when I considered how I might make some modest contribution to this collection of papers in honor of our teacher, it seemed to me that the nexus between these three major themes – the Conservative Movement, Zionism and Jewish education – might be the most appropriate place to begin.

In the pages that follow, I will reflect on the deep ambivalence

regarding Zionism in the Conservative Movement and will illustrate that, almost without exception, the leaders of the Jewish Theological Seminary have been, at best, conflicted about the Zionist enterprise. But when it comes to potential educational interventions that might make possible a change in this stance, I argue, real impact will come not necessarily from the Seminary’s leadership, but much more likely, from the implicit and powerful messages that traditional Jewish praxis conveys. The Conservative Movement’s abiding difficulty in creating a laity devoted to Jewish practice has, I argue, implications not only for the halakhic nature of the Movement, but for its Zionist commitments, as well.

**Conservative Judaism and Zionism: The Genesis of a Mythology**

As rabbinical students at the Seminary in the 1980s, we were exposed almost uninterruptedly to the mantra that the Zionist roots of Conservative Judaism ran deep. Conservative Judaism, we were told often and with great pride by the Seminary’s leadership, was the only movement that had never had an anti-Zionist era. Naomi Cohen notes that “it has long been commonplace in scholarly accounts to note the special bond between Conservative Judaism and Zionism,” and cites Samuel Halperin’s claim that “the American Zionist movement derived its most unanimously enthusiastic and dedicated supporters from the ranks of Conservative Judaism.” Much more recently, Ismar Schorsch, Chancellor Emeritus of the Seminary, listed a commitment to modern Israel as chief among the seven prime commitments of contemporary Conservative Judaism (the “sacred cluster”), writing:

The centrality of modern Israel heads our list of core values. For Conservative Jews, as for their ancestors, Israel is not only the birthplace of the Jewish people, but also its final destiny. Sacred texts, historical experience and liturgical memory have conspired

---

to make it for them, in the words of Ezekiel, “the most desirable of all lands” (20:6). Its welfare is never out of mind. Conservative Jews are the backbone of Federation leadership in North America and the major source of its annual campaign. They visit Israel, send their children over a summer or for a year and support financially every one of its worthy institutions. Israeli accomplishments on the battlefield and in the laboratory, in literature and politics, fill them with pride. Their life is a dialectic between homeland and exile. No matter how prosperous or assimilated, they betray an existential angst about anti-Semitism that denies them a complete sense of at-homeness anywhere in the Diaspora.4

Halperin is indeed correct, to the extent that he wishes to imply that Conservative Judaism never evinced a blatantly anti-Zionist position, for the other Movements did have specifically anti-Zionist elements or periods. And though Chancellor Schorsch’s claims that Conservative Judaism is a “dialectic between homeland and exile” may be somewhat overstated (an issue to which we will return), his placement of Zionism as one of the Movement’s seven chief commitments reflects the worldview that Halperin describes.

To this extent, what we were taught as students at JTS was technically correct. And interestingly, Professor Rosenak’s work on Zionism attests to the objections to Zionism within other, non-Conservative, movements. Orthodoxy, now perhaps the most ardently Zionist movement,5 has long had elements with profound misgivings. As Professor Rosenak notes, for the Neturei Karta and Satmar Hassidic sects, “Zionism is the most pernicious movement in Jewish history, for it has flouted the oath


5 How one measures the “Zionism” of a movement is, quite obviously, not simple. However, every estimate of the percentage of American Jews who make aliyah suggests that over 95% come from the Orthodox community (a community which comprises less that 10% of American Jewry). The numbers of participants in Orthodox programs during the second Intifada were also much less impacted by the security situation than numbers in other non-Orthodox programs.
imposed upon Israel not to [...] attempt to conquer Eretz Yisrael, and not to rebel against gentile domination. In rebelling against the nations, Zionists have, in fact, rebelled against God and are thereby delaying the true redemption.” Even more mainstream Orthodox movements have struggled with some of the complexities raised by Zionism, such as the work it requires in the public sector on Shabbat, or the uneasy alliance with radical secularists that it forces upon a much more traditional community.

Similarly, surprising though it may seem to some, given the passionate Zionism of Dr. David Ellenson, today the President of the Reform Movement’s Hebrew Union College, significant segments of the early Reform Movement, due largely to the movement’s principled universalism, also initially opposed the idea of a Jewish State. Professor Rosenak himself notes this dimension of Reform history, and asserts that classical Reform adopted a “theology of negation.” “Indeed,” he writes as he describes the Reform position, in the worldview of much of classical Reform ideology, “the dispersion of Israel was providential, making possible a realization of the biblical prophecy that Israel be ‘a light unto the nations.’ Zionism is thus a regressive conception, and the State of Israel seeks to narrow Jewish identity by creating a secular version of what was but an early stage in Israelite religion.”

Only in the Conservative Movement was a certain moderation on this issue always present. The Movement was never so universalistic as to deny the legitimacy of Jewish particularism and the specific needs of the Jewish people in the wake of the demise of European Jewry and, at the same time, was never so divorced from secular Jews or so committed to a theological stance, which demanded that the building of the Jewish State be relegated to a messianic era, that it could not support the efforts of the Zionist movement from the outset. Conservative Judaism’s Zionism, we were told, was as natural as the rising of the sun.

But the picture was always infinitely more complicated. Indeed, Schorsch’s predecessor, Gerson Cohen, noted in 1979 that “despite the consistently positive attitude toward Jewish nationalism within the

---

7 The degree to which this issue is still an ongoing fault line in Israeli society, with roots that may be traced back to the beginnings of the modern Zionist movement, is evident from, among other works, Saﬁ Rachlevsky’s Messiah’s Donkey [Hebrew: מפסידך של מתייש], Yediot Ahronot Publishers, 1998.
8 “State of Israel,” p. 912.
A “Basic Religious Datum”

Conservative Movement,” a positive attitude we will discuss at greater length below, “we were the last of the major American Jewish groups to establish an institutional presence in Israel.”

A glance at the Conservative Movement’s recent prayerbook, *Siddur Sim Shalom*, makes it exceedingly clear that not only is the Movement not characterized by a “dialectic between homeland and exile,” as Schorsch claims it is, but rather, it goes to great lengths to create exactly the opposite experience; it seeks to help its congregants avoid any of the cognitive dissonance that such a dialectic would require. The prayerbook *does* include the Prayer for the State of Israel and, indeed, uses the formula developed by the Israeli Chief Rabbinate. But interestingly, in both the Hebrew and in the English, *Sim Shalom* includes only the first four sentences of this modern liturgy, leaving out the second half of the liturgy as authorized by the Chief Rabbinate. That section, which the prayerbook nowhere indicates even exists, is the section that calls, in passionate language, for the ingathering of exiles to Zion and to Jerusalem. Nothing could be stronger indication that the dialectic of which Chancellor Schorsch speaks is actually thoroughly absent from the world of Conservative Judaism.

For that reason, it should probably not surprise us that in Professor Rosenak’s survey of theological approaches to the State of Israel, both Reform and Orthodoxy receive specific mention, but Conservative Judaism nowhere appears. Most readers would probably argue that Conservative Judaism would fit most neatly into what Rosenak calls “theologies of symbiosis,” the adherents of which “consider the Diaspora a legitimate and enduring feature of Jewish civilization, [but] see the State of Israel as an exhilarating development and a vital component of a complete Jewish

---


11 שמחת עצורים של כל ישראלiska peg daככארץ זוורמס ויתלסתים מנהיגי הקומיטאז’יצנץ טרך הליכותים משק médico. חכמים מנהיגיםעה ענני, על יוסף זהרתי בקצות השפעים. משם י所提供: אֶלכְּךָו ושם יקום, והיהון הילך עם רוחו, ובהיותו הרמן מקומך.
existence, for it brings to Jewish life and culture its comprehensive social, political and particularistic aspects.”

If Conservative Judaism coheres so neatly with theologies of symbiosis, however, how are we to explain Professor Rosenak’s decision (whether conscious or not) not to mention it in his discussion of this theological approach? The answer, I believe, may be intuited from what he writes at the conclusion of his essay. There, he writes, “many Jews never think about the State of Israel in theological terms of any kind. [...] [T]his inability or refusal to deal with Israel as a basic religious datum of contemporary Jewish life more than anything else reveals the crisis of present day Judaism.”

That description is an apt description of the Conservative movement’s attitude to Zionism and the State of Israel. Though Professor Rosenak may not have intended this point, one ironic fact is unavoidable: the very Movement which has prided itself on being the only movement never to have a non-Zionist or anti-Zionist element is also the only one of the three major American movements not to receive specific mention in Rosenak’s overview of approaches to Zionism. Could it be that the picture of Zionism and Conservative Judaism is more complex than the Movement’s contemporary proclamations might suggest? Might the Movement have escaped mention in Rosenak’s essay because it is so deeply conflicted about Zionism that it never articulated a position on the subject with any passion? Is it possible that in this Movement, despite all its claims to the contrary, the reality of the State of Israel has never become a “basic religious datum?”

Conservative Judaism and Zionism: Persistent Intimations of Ambivalence

Many observers familiar with today’s Conservative Jews will readily attest that Rosenak’s observation that “many Jews never think about the State of Israel in theological terms of any kind” is infinitely more apt a reflection of Conservative Judaism today than is Chancellor Schorsch’s poetic but illusory claim that Conservative Jews today live their lives

12 “State of Israel,” p. 913. The discussion of Emet Ve-Emunah below will reflect language very similar to Rosenak’s phraseology here.

13 “State of Israel,” p. 916.
as “a dialectic between homeland and exile.” Tellingly, not only has Conservative Judaism not articulated a clear theological stance regarding the religious significance of the Jewish State (not that that is an easy task), in the Movement’s literature, statements about the importance of Zionism are followed almost immediately and invariably by critiques of the State or evidence of its insufficiency for Jewish survival.

In *Emet Ve-Emunah*, for example, the Statement of Principles of Conservative Judaism, the authors write that they “rejoice in the existence of Medinat Yisrael,” “consider it to be a miracle,” and “celebrate the rebirth of Zion.”

14 *Emet Ve-Emunah* – Statement of Principles of Conservative Judaism, New York: Jewish Theological Seminary, Rabbinical Assembly, United Synagogue of America, 1988 [hereinafter *Emet Ve-Emunah*], p. 37. Although *Emet Ve-Emunah* was written by Committee, given the fact that my grandfather, Rabbi Robert Gordis, was the editor of the project, I should note here none of the critique of the tone of *Emet Ve-Emunah*’s content on Zionism is in any way a critique of his devotion to Israel. He loved Israel with every fiber of his being, and it is important to me to make clear that nothing written here is meant to suggest otherwise.

15 *Emet Ve-Emunah*, p. 38.

But, on the very next page, the authors write, “The Conservative Movement has not always agreed with Israel’s positions on domestic and foreign affairs, [and has] often suffered from discriminatory policies.”

15 That there are only two pages about Zionism in the 57-page long pamphlet, and that the bitterness inherent in the Movement’s attitude to Zionism appears almost immediately speaks volumes.

Or consider Chancellor Schorsch’s comments about the centrality of Zionism in his “Sacred Cluster.” Just paragraphs after he waxes eloquent about the “dialectic” at the heart of Conservative Judaism because of the power of Zionist passion in the Movement, he writes:

This is not to say that Conservative Judaism divests the Diaspora of all spiritual value or demands of all Jews to settle in Israel. Ironically, the state of Judaism is far healthier outside the Jewish state, where Judaism is indispensable for a resilient Jewish identity. Most Israelis have sadly been severed from any meaningful contact with Judaism by the absence of religious alternatives and by the erosion of sacred Jewish content in the secular school system where 75% of Israel’s Jewish children are educated. And yet, the miracle and mystery of Israel’s restoration after two millennia out of the
ashes of the Holocaust continues to overwhelm Conservative Jews with radical amazement and deep joy.

Schorsch, like the authors of *Emet Ve-Emunah*, finds himself unable to make the point of profound Conservative Zionist commitment without immediately tempering it with a critique of the very Zionist enterprise. Anyone familiar with the state of contemporary American Jewry can certainly raise significant questions regarding Schorsch’s assertion that “the state of Judaism is far healthier outside the Jewish state.” At the same time, many of Schorsch’s implicit critiques are very much in place. But the fact that the Chancellor of the Jewish Theological Seminary could not author this section of “The Sacred Cluster” without tempering his Zionism with an assertion that Judaism is healthier in the Diaspora than in the Jewish State belies a deeper, inner conflict. This is not to say, of course, that meaningful Zionism requires a denigration of the Diaspora, or *shelilat ha-golah*, as it is known in Hebrew. Yet, there is undeniably a tension between passionate Zionism and continued wholehearted celebration of Jewish life in the Diaspora, and Schorsch’s language gives it expression.

But in this regard, Schorsch, like *Emet Ve-Emunah*, reflects a Conservative Movement tradition that long pre-dates both. The real picture about Conservative Judaism and Zionism was always more complicated than either would like to suggest. Perhaps the classic illustration of this longstanding tension surrounded the question of whether Hatikvah could be played at the Seminary’s Commencement Exercises in 1948. An account of the events were written close to that time by Rabbi Gershon Winer, who later moved to Israel and who passed away in 2003, suggests that matters were more complicated. A brief segment of his long and fascinating account relates that:

> The Zionist anthem [had never been] included in public ceremonies at the Seminary. With the date of graduation approaching, the nature of the upcoming exercises emerged on our agenda. These were the months preceding the establishment of the State of Israel and terrorist attacks by Arabs against Jews made daily headlines. We

16 Schorsch, “The Sacred Cluster.”

felt strongly that our commencement ceremony in the very midst of those history making dramatic events should feature prominently our identification with our people and the Land of Israel by the singing of Hatikvah. [...] 
[But] Finkelstein was ideologically close to Judah Magnes, the chancellor of the Hebrew University and a pacifist. We gathered from what he told us that there were plans afoot to form a government in Palestine with Finkelstein’s participation, as an alternative to Zionist leadership. Apparently, he was in touch, if not in collusion, with the Martin Buber led Berit Shalom group which opposed the establishment of a Jewish State [...].
As to Hatikvah, the cause célebre, it was both part and not part of the graduation exercises. The orchestra indeed played the anthem of the new State of Israel, but only as a musical rendition, without singling it out for special attention, with the audience remaining seated.
The following year [...] a member of the graduating class wanted to make sure that the fiasco with Hatikvah not be repeated. Since the Seminary had a close relationship with the nearby Union Theological Seminary, and particularly its famed Protestant theologian Reinhold Niebuhr [...] representatives of the student body, exploited these contacts to convince Riverside Church to make “a beautiful gesture,” by having the chimes of the church peal out the Hatikvah tune at a specified moment during the ordination ceremony [...].

Rabbi Winer’s fascinating account hints at a profound tension surrounding Zionism at the Seminary in those days. One wonders, however, given that he was a student at the time, without any special access to Chancellor Finkelstein or his thinking, to what extent he was fully aware

---

18 Rabbi Winer, z”l, sent this account in an email to Ravnet, an on-line discussion group of Conservative rabbis, on Tuesday, October 8, 2002. He introduced his remarks as follows: “In response to Rabbi Richard Rubenstein’s request on Ravnet for more information on Dr. Finkelstein attitude to Zionism in 1948, I have excerpted the following from a book I am now completing. The specific episode was recorded not long after it occurred.” [As Rabbi Winer disseminated this in email form, it was understandably in somewhat informal style. I have corrected a few spellings and changed punctuations slightly. The rest remains unchanged from his original posting. I am grateful to a number of colleagues for their assistance in locating this posting, particularly Rabbi Leon Rosenblum, who was able to provide me with the entire text.]
of Chancellor Finkelstein’s motivations. Finkelstein’s son, Rabbi Ezra Finkelstein, offers his own suggestions. “Finkelstein’s adamant refusal to allow the Hatikvah to be sung at the Seminary graduation in 1948,” he writes, “was not merely a reflection of his ambivalence regarding Zionism but also his dedication to preserving the Seminary tradition that viewed the graduation and the ordination of Rabbis as a religious ceremony.”19

But it was more complicated than that, and Ezra Finkelstein acknowledges that fact. Thus, Ezra Finkelstein continues:

But [Chancellor Finkelstein] was also increasingly disenchanted with the leadership of the Zionist cause both in America and in Europe. Unlike Henrietta Szold and others, whom he deeply admired, the new Zionist leadership were not only not religiously observant, but they were clearly antithetical to religious tradition. He could not put his trust in such people to be the molders of a Jewish state that conformed to his spiritual vision. In addition the increasingly militant nature of Zionism ran counter to his personal pacifism.

With the end of the Second World War and the emergence of a serious global commitment to the creation of a Jewish State, Finkelstein’s hesitancies were perceived as “anti-Zionism.” In reality he had serious misgivings about the creation of the state. He understood the tension that would necessarily exist between the religious and non-religious elements within the society. He also understood the dangers that existed vis-à-vis the larger Arab and Muslim world within which the state would exist. And his study of the Rabbinic world of the Second Commonwealth led him to be pessimistic about the ability of the Jewish community to be self governing and self sustaining in the world of realpolitik. In retrospect, it is clear that he, along with many others, underestimated the resourcefulness and determination of the Zionist leadership and the people of Israel. He was not alone.

In time, rumors of Chancellor Finkelstein’s antipathy to Zionism, or at least his lack of passionate endorsement of the cause, took on a life of their own. He is rumored to have strongly sought to dissuade those

19 A letter by Rabbi Ezra Finkelstein, provided to me by Rabbi Leon Rosenblum. Copy on file with the author.
rabbinitical students who sought to enter the newly created IDF from doing so,20 while another commonly discussed “incident” surrounds a moment “involving an Israeli flag which some of the students had unfurled at the Seminary and which [Chancellor Finkelstein] ordered removed claiming that it was the flag of a foreign country.”21 What exactly happened in each of these instances is undoubtedly subject to debate.22 What this “oral Torah” seems to indicate, however, is that while there was a tremendous sense of historical moment surrounding the creation of the State of Israel on campus in 1948, and understandable excitement, that excitement seems, however, not to have been shared by the Seminary’s leadership, Finkelstein in particular, to put things mildly.

The Chancellor, however, as his son notes, “was not alone.” He was not alone that year, surrounded as he apparently was by a Board of Directors antipathetic to Zionism.23 Nor was he “alone” in the context of what happened to Conservative Judaism in the course of time.24

20 Rabbi Chinitz also conveyed this story to me, in the name of Rabbi Simcha Kling, who was also a member of the 1948 class. One wonders, however, whether this might be an apocryphal rendition of the comment that Finkelstein made to Winer about “don’t fight me, go fight in Israel.” In one of his many notes to me on the matter, Chinitz remarked, in reference to Louis Finkelstein’s famed biography of Rabbi Akiba, “How sad that the biographer of Akiba was so neutral about Jewish liberty.”

21 My thanks to Rabbi Gordon Papert for relating this incident, which he heard about from Rabbi Gershon Winer, z”l. Naomi Cohen ascribes this event to the 1948 Commencement. Winer, apparently, remembered it otherwise.


23 One account shared with me, that I have not corroborated sufficiently, claims that “the story placed Dr. Finkelstein between the Seminary Board, who were members of Temple Emanuel – and anti-Zionists – and the graduating students, who were strongly Zionist. They wanted to sing Hatikvah as part of the ordination program, and he would not permit it, so as not to enrage Judge Simon Rifkin, the Board President.” For an account of the Seminary’s politics regarding issues of Zion and the formation of the Jewish State, cf. Cohen, “Diaspora Plus Palestine.”

24 Note, in fact, that the one student cited by Gershon Winer as having supported Finkelstein in his demand that the students back down from their request that Hatikvah be sung was Gerson Cohen, the next Chancellor of the Seminary. That small fact, when considered alongside the fact that Cyrus Adler, Finkelstein’s predecessor,
Conservative Judaism and Zionism:
Faint Beginnings Take Root

Chancellor Finkelstein, whatever one may think of his decision(s) in 1948, was not *sui generis* in Conservative Jewish life when it came to Zionism. Indeed, the more we look, the more it becomes clear that, mythology notwithstanding, Zionism (at least in any meaningful sense of that word that connotes more than support for the State of Israel in the public realm), is, today, hardly on the agenda of the Conservative Movement.

Decades after Finkelstein refused to allow the Hatikvah at the Commencement ceremony, the language of *Emet Ve-Emunah* demonstrated a profound ambivalence about Israel. We return to the passage cited above, in greater length:

> We rejoice in the existence of Medinat Yisrael [...] in Eretz Yisrael [...] with its capital of Jerusalem, the Holy City, the City of Peace. We view this phenomenon not just in political or military terms; rather, we consider it to be a miracle, reflecting Divine Providence in human affairs.25

How the authors of the document can speak of “Divine Providence in human affairs” about events culminating in 1948, just three years after the chimneys of murder camps across Europe ceased spewing Jews into the sky, is neither asked nor explained.

But the Committee’s claims about Israel become even more perplexing in the paragraphs that follow:

> From time immemorial, Eretz Yisrael has played a central and vital role in the life and culture of world Jewry. [...] Throughout the ages, we have revered, honored, cherished, prayed for, dreamed of, and sought to settle in Jerusalem and the land of Israel. [...] Wherever we were permitted, we viewed ourselves as natives or citizens of the country of our residence and were loyal to our host nation. Our religion has been land-centered but never land-bound. [...] Indeed, there have been Jewish communities in the Diaspora from the days

---

25 *Emet Ve-Emunah*, pp. 43–44.
of the Prophets. The relative importance of the Land of Israel and the Diaspora fluctuated through the centuries.26

On the level of historical accuracy, the claims are unimpeachable. But *Emet Ve-Emunah* has often been accused of being tepid, as devoid of all passion. The word “miracle” is used, but in a vague theological sense with no itemization of what is miraculous about what has been created. There is, in this section, no mention of how the State of Israel has transformed the self-image of the Jew both in Israel and in the Diaspora, how it has revitalized Jewish culture in a way that could never happen where Jews are not the majority culture, how a sovereign Jewish State, even in the face of all the problems that power brings with it, has changed the condition of the Jew world over, or how Israeli society has restored and enriched the Hebrew language in a way that would have been unimaginable just decades ago. Nor is there any mention of the Shoah in the entire section on Israel.27 To this reader, at least, the language feels perfunctory, almost an attempt *la-tzeit yedei chovah*. It is not the sort of language that inspires passion for the Zionist enterprise; nor, of course, is it the sort of language that might get people to wrestle earnestly with the topic of *aliyah*.

To be fair, *Emet Ve-Emunah* does go on to mention *aliyah*. But again, *aliyah* is buried in a long litany of expressions of the Movement’s Zionist commitments. The Conservative Movement, we are told, has established

a growing number of congregations, a rabbinical school, a *kibbutz*, a *moshav*, a youth movement, schools and adult education program.

27 For many Jews, the Shoah and Israel are inexorably connected, if not theologically, then at least in terms of memory or reminders of the historical necessity for Israel’s existence. The Conservative Movement had often seemed intent on severing that link. Thus, the omission of the Shoah from the discussion of Israel in *Emet Ve-Emunah*, and interestingly, the omission of Israel from the Seminary’s main memorial to the Shoah. Cf. Lederhendler, “Ongoing Dialogue,” p. 243: “One cannot help but be struck by the distinction between this Holocaust memorial and any memorial that has ever been erected or designed in Israel. No Holocaust memorial in Israel is complete without a reference either to the heroism of the Jewish resistance during the war, or to the State of Israel as an embodiment of the spirit of the victims and an affirmation of the people’s collective will to live – usually both. The Seminary’s memorial studiously avoids any reference at all to the commonplace Israeli themes of memory. In its patriotic gratitude to the Allies, in the universalism of its last panel, it is an American Jewish memorial.”
Increasing numbers of Conservative rabbis and laypersons have gone on aliya, and we encourage and cherish aliya to Israel as a value, goal, and mitzvah. Each year, thousands of our teenagers visit and study in Israel, [...] and thousands of adults visit on pilgrimage and synagogue tours. [...] Yom Ha-Atzama‘ut is observed joyfully in our congregations.28

The relative placement of these various elements suggests that these visits are sufficient, that aliya ranks as about as important as celebrating Yom Ha-Atzma‘ut in synagogue (and we know how peripheral those celebrations are in many of the American community’s institutions, synagogues included). Nothing at all in Emet Ve-Emunah suggests that the existence of the State of Israel mandates a radical re-thinking of what “home” might mean in our age, Schorsch’s notion of dialectic notwithstanding. Not that one would expect that Emet Ve-Emunah call for massive aliya. But again, the Conservative Movement’s Statement of Principles seems to deny any sense that Zionism might raise profound existential questions in the souls of contemporary Jews. What it means to be a Zionist, what the phenomenon called the State of Israel actually requires of contemporary Conservative Jews, Emet Ve-Emunah never tells them. Indeed, the document seems the perfect example of Professor Rosenak’s above-mentioned claim that too much of Diaspora life has evinced an “inability or refusal to deal with Israel as a basic religious datum of contemporary Jewish life.”

When the Movement’s ideological statement finally does get to mentioning Hebrew and the all encompassing nature of Jewish life in Israel, it does so in the context of decrying the demise of religion in Israel, a pattern we saw repeated with Schorsch’s “Sacred Cluster.” “We do not believe that Jewish identity can be replaced by Israeli identity or the ability to speak Hebrew.”29 Fair enough. But can Jewish identity be maintained without the ability to speak Hebrew? Does Israel afford an example of thriving, vibrant Jewish culture that American Judaism can in no way emulate? No mention of any such issues appears in the pages of Emet Ve-Emunah.

In more recent years, indications of this ambivalence have continued. Leaders of the Conservative Movement in Israel have complained bitterly about insufficient funding for the Movement’s congregational arm in

29 Emet Ve-Emunah, p. 39.
Israel, while the almost complete demise of the Movement’s Kibbutz Hanaton (certainly in radical contradistinction to the impressive success of Young Judea’s Kibbutz Keturah, or even the Reform Movement’s Kibbutz Yahel) is also indication of an effort that was never sufficiently central in the eyes of the Movement to merit the resources that genuine success would have required.

However, it is perhaps in the pages of the Rabbinical Assembly’s official publication, Conservative Judaism, that the absence of any real engagement with Zionist issues is most obvious. Consider the following observations about the contents of the journal in the past years. Although the journal published a special issue on the occasion of the 25th Yahrtzeit of Rabbi Abraham Joshua Heschel, z’l,30 a special issue on health care,31 and even an issue on theology,32 there has been no special issue on Israel.

Astonishingly, the special issue on theology did not include a single article on the theological significance of Israel. Further examination reveals that there was no issue dedicated to the 50th anniversary of the creation of the State of Israel. Nor was there an issue dedicated to the signing of the Oslo accords (or even a series of articles on the subject), an event which at that time was considered one that could have dramatically altered the course of Israeli history. Noteworthy among the articles that have been published about Israel in the pages of Conservative Judaism is the article by Dr. Aryeh Cohen, of the University of Judaism, “Permeable Boundaries: Zionism, the Diaspora and the Conservative Movement,” which is essentially an argument for the diminution of the centrality of Israel in Conservative Jewish ideology.33

This ambivalence is reflected in the Movement’s rabbinical schools as well. In the curriculum of the rabbinical school of the Jewish Theological Seminary, the only coursework on Israel or Zionism takes place during Year III, the year in Israel. (A year in Israel was not required until a policy change instituted by Chancellor Gerson Cohen, in 1974,34 as part of Cohen’s ongoing attempt to strengthen the Movement’s relationship to Israel.35) That, itself, is telling. But particularly since the worsening
of Israel’s contemporary security situation (and perhaps in light of the tragic loss of two Seminary students in a bus bombing several years ago),\textsuperscript{36} as the Seminary has de facto allowed more and more students to opt out of the Israel year, even that element of the program has been undermined,\textsuperscript{37} and no suitable replacement for the material that would have been covered in Israel has been devised for those students who remain in North America.

That attitude is, not surprisingly, then later reflected in the discourse of these students once they become rabbis. Observers of RavNet, the e-mail ListServ of Conservative Rabbis, will note that though issues of Israel appear often in the dialogue between rabbis, these conversations usually focus on debates regarding Israel’s policies in the current war, Israel’s treatment of the Palestinians, Israeli Arabs and, very occasionally, the status of Conservative Judaism in Israel. As a relatively careful reader of Ravnet (for the purpose of studies such as this), I cannot recall a single thread about the role of aliya\textsuperscript{h} in Conservative ideology, or a discussion

---

\textsuperscript{36} Matthew Eisenfeld, a rabbinical student at JTS’s Jerusalem campus, was killed, along with his fiancée, Sara Duker, in a bus bombing on February 25, 1996.

\textsuperscript{37} In the 2003–2004 academic year, the Schechter Institute faculty informed me that there were eight Year III JTS students studying at Schechter, which comprised about 33\% of the class. Two other students were enrolled in different Israel programs. Most of the students who do not come to Israel (the majority) receive a deferral but not an exemption. However, in 2003–2004, there was only one Year IV student from JTS studying at Schechter, which says something about the likelihood of students who receive a “deferral” actually arriving to study in Israel for a year, at least in the present pattern.

It is worth comparing this with data from HUC. In the 2002–2003 academic year at HUC, 41 students were in Israel, and 25 were in the States. Dr. David Ellenson, President of the College, informed me that “all 25 of those students will go to Israel during their fourth year (2005–2006) or they will not be ordained as rabbis or invested as cantors. This is a policy that has been affirmed unanimously by the Board of Governors.” During the 2003–2004 academic year, he informed me, “\textit{all 70 entering students are in Israel.” In response to my inquiries in the Fall of 2003, Rabbi William Lebeau, Dean of the Seminary’s Rabbinical School, informed me that new steps were being taken to have incoming students sign a commitment that they will study for a year in Israel, so that Rabbi Lebeau anticipated much larger groups being at Schechter in the years to come.
of what it means to be a Zionist when one has taken the existential decision to continue to live in the United States. The topic simply isn’t a central one for most Conservative rabbis today.

Interestingly, a recent study of Conservative rabbis and their conceptions of an “ideal rabbinate” showed that the rabbis rated the role of Zionism in their conception of leadership below that of pastor, Jewish educator, model of religiosity, spiritual guide, halakhic authority, community builder, visionary and social conscience. That “Zionist” ranked lower than “social conscience” reflects, it seems, the universalism that has long hindered a more passionate expression of Zionist commitments in the Movement. When lay leaders were polled, however, about their views of a rabbi’s ideal leadership, “Zionism” rated even lower. To the above list of categories that ranked higher than “Zionist,” lay leaders added the following categories: talmid hakham, worship leader, representative in the wider Jewish community and scholar.

Thus, it should not surprise us that with the outbreak of hostilities in Israel in October 2000, the precipitous drop in the numbers of participants in youth programs and the like in the Conservative Movement much more closely approximated the dramatic drop in Reform numbers than it did the change in Orthodox circles. Although there are apparently no specific statistics available, estimates I have been given by staff members of the Jewish Agency claim that the combined percentages of Orthodox and Haredi olim comprise almost 98% of American aliyah. The number of Conservative olim is clearly very small, and of those Conservative Jews who do come, many are rabbis or Jewish professionals. The number of


39 In the Conservative Movement, the two major summer programs to Israel are Ramah Seminar and USY Pilgrimage. In 2000, those two programs sent 230 and 650 participants, respectively. In 2002, they sent 72 and 76 participants, respectively. From a total of 880 participants in 2000, the total dropped to 148 in 2002, a decrease of 83%. In the Reform Movement, the NFTY Summer Program sent 1,400 participants in 2000, and 10 in 2002, for a drop of 99%. NCSY, by contrast, the Orthodox community’s main nationwide program, sent 439 teenagers in 2000 and 208 in 2002, a decrease of 52.6%. While 52.6% is undoubtedly a dramatic drop, it is still much less than the 83% and 99% drops in Conservative and Reform circles, respectively. My thanks to Dr. Ezra Kapelowitz of the Jewish Agency Education Department for making the raw data available to me.
Conservative laypeople who make *aliyah* is miniscule. And this from the Movement that represents 33% of the synagogue-affiliated American Jewish community.\(^{40}\) 

The picture is, therefore, more complex than the one my fellow students and I heard at the Seminary almost a quarter of a century ago. Conservative Judaism has never had an official anti-Zionist period; that is true. But to deduce from that fact that the Movement is a seriously Zionist one would be, I suggest, a mistake. Zionism, even the question of what Zionism can mean for those committed to living their lives in America, is simply not on the agenda of the Movement. The historical picture has been well documented by a number of historians, several of whom we have cited. But even if the early political and institutional issues have now been laid bare, the question that must now be asked is whether there is anything about the Conservative Movement’s religious worldview that makes the sustaining of Zionist commitment difficult.

Here, the work of Professor Rosenak proves immeasurably instructive, and suggests, I believe, that a full appreciation of the Movement’s tepid Zionist commitments cannot be fully understood without an examination of what has happened to its halakhic underpinnings, as well.

**Conservative Judaism and Zionism:**  
**Creating Communities of “Ultimate Concerns”**  

As Professor Rosenak envisions the Jewish communities of the future, communities characterized by both passion and tolerance, he asks whether “most Jews today live in communities that can confirm Jewish culture and education, and that can bring people to conform to standards and obligations.”\(^{41}\) Not surprisingly, he concludes that they do not. What communities need, he asserts, is an “agenda.” He then spells out what such an agenda entails:

```
Traditionally, when people spoke of “the community,” they meant
```

---

40 This is the figure provided by the 2000 NJPS. The 1990 NJPS figure for Conservative Judaism was 38%, indicating a drop in the percentage of American Jews describing themselves as Conservative. Reform has risen proportionally in the same time period.

a normative cultural and religious agenda. The agenda meant common practices and purposes. [...] Although for a small section of the Jewish people community remains the blatant social and existential reality, today that blatancy is exactly what alienates others. The concepts of identity, authority, and “agenda” [...] are unacceptable to all who see themselves as living consciously in the modern world.42

But how does one create a community with an “agenda”? I would suggest, even though Professor Rosenak does not stress this element in his paper on “Educated Jews,” that a critical dimension both in his thought and in the reality of today’s communities is that of praxis. Rosenak alludes to the centrality of praxis in his reference (above) to communities that “bring people to conform to standards and obligations,” when he refers to a “normative cultural and religious agenda” (also above), and in his distinction between language and literature,43 with regard to which he suggests that “two or three centuries ago [...] almost all Jews considered the halakhic principle to be fundamental to Jewish language (that is, there could be no Judaism without it), and looked upon the minutiae of Jewish sacred literature, in practice indistinguishable from the language itself.”44

Yet while Professor Rosenak does not explicitly tie his work on Zionism with what he has written about normativity and praxis, I would like to combine though two elements of his thought. Without praxis, I now suggest, it is virtually impossible to imagine the creation of Jewish communities with an agenda. And without an agenda, it is difficult to create communities driven by ideology, and without ideology, in today’s settings, it is difficult to imagine Jewish communities particularly committed to Zionism.45 Thus, counterintuitive though it may seem,

42 “Educated Jews,” p. 190.
45 The resurgence of anti-Semitism in Europe, and even more minor events such as
my claim here is that without praxis at their core, American Jewish communities simply cannot engender a commitment to Zionism. For the Conservative Movement, then, the introduction of Zionism as a critical element of its religious culture, or the making of Israel into a “basic religious datum,” will require more than a dramatic shift in the leadership we have described above, but in addition, will require an engagement with the world of traditional Jewish praxis that has long eluded Conservative Jewish communities.

Why is that? The absence of a communal praxis that also permeates the lives of its adherents, I believe, prevents the creation of communities with what Rosenak calls “ultimate concerns,” communities built around that which is “important, engaging, ‘deep’ [and] specifically in the idiom [...] of Judaism.” To the extent that most liberal American Jewish communities do have “ultimate concerns,” those concerns tend to be those corroborated by the larger American culture in which they are situated. But these concerns generally do not achieve significant communal status when they cut against the grain of general American sentiment; commitment to the State of Israel in a way that transcends passive advocacy is a case in point.

Again, though, we must ask “why.” Why is praxis so critical in the creation of communities with these sorts of “ultimate concerns”? In the pages that follow, I would like to offer four preliminary suggestions. I will suggest that praxis, for Jewish communities, has created, among many other influences: (1) a profound and ongoing historical awareness, (2) a sense that profound Jewish living is, in part, about a limit on the self, (3) a countercultural thrust to Jewish life and a separateness from the prevailing cultural modes in society, and finally, (4) an attachment to Zion, the result of which has been a set of “ultimate concerns” that explains the presence of profound Zionism in the Orthodox (read “praxis-imbued”) community, and its absence in other Jewish communities.

---

the appearance of Mel Gibson’s film, The Passion of Christ, do have the capacity to arouse a base sense of vulnerability, leading to a sense of shared mission that Soloveitchik would have called berit goral, or a “covenant of destiny.” But this is not enough, I believe; the educational agenda has to be to produce communities that share an agenda even in less threatening times, and for that, I am arguing, “praxis” has to be a central element of the community’s educational stratagem and of its “language and literature.”

---

46 “Educated Jews,” p. 186.
Let us take these claims in order. How might Jewish traditional practice contribute to a sense of historical awareness? Quite simply, much of Jewish ritual preserves and transmits a sense of immediacy surrounding events that in point of fact took place long ago, many of which were, obviously, pivotal in the life of the Jewish community in Zion. By virtue of their observance of these rituals, contemporary Jews thus continue to “live” those ancient events, and along with them, a sense of connection with and commitment to the larger “concerns” those events addressed.

A young child who attends synagogue with her parents on a regular basis usually experiences the synagogue as a place of joy, of song, of comfort. It is, by and large, a locus of celebration, a place where Jewish life thrives. If this child is raised in a traditional community, however, the day will eventually come when she comes to synagogue, not on a Shabbat, and sees her parents sitting not in their chairs, but on the floor. Instead of joy, the synagogue is permeated by a sense of sadness. If she asks, she’ll also learn that her parents are not eating or drinking on that day. They are not wearing leather. Something, she will deduce, is clearly “wrong.” And if she asks the “why” that so much of Jewish rituals tries to evoke from children, she will be told what Tisha B’Av symbolizes, what happened to the Temple in Jerusalem in both 586 BCE and in 70 CE. Soon, she will deduce that her parents, indeed everyone that she can see in her community, feel a connection to a place perhaps far away from her current home, a place that even this many years later can bring an entire community to a state of mourning.

From everything that we know about the formation of religious and communal identity, and from all the anecdotal evidence about the effectiveness of informal education, we know that this sort of encounter is infinitely more powerful than anything that she might be taught in a more frontal manner as she grows older. Yet without ritual, even ritual that seems to defy or deny the “reality” of a rebuilt Jerusalem, this evocative moment would never have occurred.

With time, of course, children who are raised in these environments

---

47 I am purposely steering clear of the term halakhah, though that is obviously in large measure what is intended here. The reason for this choice in nomenclature is to make clear that what is at stake is not the theological question that usually surrounds inter-movement discussions of halakhah, but a different sort of impact (as opposed to theological significance) that praxis (even if it usually is halakhic practice) has on the community.
experience infinitely more. Minor fast days, such as the Tenth of Tevet or the Seventeenth of Tammuz contribute to the amalgam, as do the “Three Weeks” of subdued mourning between the Seventeenth of Tammuz and the Ninth of Av.

And the list goes on. Even practices such as using salt with motzi, or the custom of removing knives from the table when reciting the Grace After Meals (both practices evoking the Temple cult, obviously located in Jerusalem), all evoke a recollection of a very different time and place, a place which happens to be Zion.

Though these examples barely scratch the surface of the list that could be gathered, the point should be clear. The chief motivating factor for many Jews’ observance of traditional Jewish practice may well be theological, or even sociological, but the resultant historical sensibilities are undeniable. So, too, are the implications for identity formation. For Jews shaped by the world of Jewish praxis, it seems natural, indeed unavoidable, that we live not only in the present, but in the distant past as well. And much of that distant past focuses on events that took place in Zion. Much of that distant past comes to shape how we feel and what we express, even if we are thousands of miles away from Zion. The world of Jewish praxis communicates a sense that we live not only in the here and now, but in the “there and then,” no less. Given where that “there and then” was centered, I suggest, a likelihood of commitment to Eretz Yisrael and Medinat Yisrael flows naturally.

Another way of articulating this point relies on Charles Taylor’s notion of “inescapable horizons.” In his critique of contemporary moral relativism, Taylor argues that “when we come to understand what it is to define ourselves, to determine in what our originality consists, we see that we have to take as background some sense of what is significant. Defining myself means finding what is significant in my difference from others.” And history, Taylor argues, is critical in this self-definition, in this process of defining the “horizons” against which the significance of my “self” emerges:

The agent seeking significance in life, trying to define him- or herself meaningfully, has to exist in a horizon of important questions. That is what is self-defeating in modes of contemporary culture

---

that concentrate on self-fulfillment in opposition to the demands of society, or nature, which shut out history and the bonds of solidarity. [...] Only if I exist in a world in which history, or the demands of nature, or the needs of my fellow human beings, or the duties of citizenship, or the call of God, or something else of this order matters crucially, can I define an identity for myself that is not trivial.49

The Conservative Movement’s focus on intellectual acuity and theological honesty have been among its most laudable and valuable contributions to contemporary discourse. But that very intellectual acuity has also made arguments for the ongoing significance of traditional Jewish praxis much more difficult to sustain, and not surprisingly, the elements of praxis discussed above are thus present in the lives of only a small minority of those who identify themselves as Conservative Jews.

For some, that absence of praxis may be a troubling theological issue. That is not our concern here. In this setting, my claim is that the diminution of the centrality of praxis also erodes the historical sensibility at the core of Jewish life, and that erosion, in turn, dramatically weakens what has been one of the lynchpins tying that traditional Jew to Zion.

The second major byproduct of a life in which Jewish praxis plays a central role has nothing to do with history. It has to do, rather, with a limit on the autonomy of the self. In an American culture in which commitment to and service of the self has become paramount, the implicit claim of Jewish praxis that it is not the self, but, rather, a larger “ultimate concern” (to borrow a phrase from Paul Tillich)50 that governs the decision-making of the Jew, is a potentially profound influence on that person’s priorities. Most discussions of halakah in Conservative circles focus on issues of theology, or authority and autonomy in light of reconsidered claims about revelation. Those issues are critical. But discussions limited to classic theology when considering the ideal role for praxis in the life of the Movement ignore the critical fact that a life centered on Jewish praxis communicates in an ongoing way that satisfaction of the “self” cannot be the central pillar of a life meaningfully lived.

How so? What the Jewish tradition does, quite simply, is to take those matters that in general Western culture are considered exclusively matters of personal taste and preference, and turns them into arenas in which

49 Ibid., pp. 40–41. Emphases in original.
personal autonomy is distinctly limited. Food, time, money, sexuality and the use of language are among the most common examples. Many other dimensions of human existence, from the most intimate to the most banal, are given contour by the Jewish tradition.

This dimension of Jewish life is further illuminated by the notion of “language” which lies at the core of much of Professor Rosenak’s work. By and large, those communities that are the most committed to Jewish praxis are also the most engaged in Jewish textual learning.\(^5\) And textual learning, too, focuses the learner on limitations on our autonomy, the very autonomy which contemporary culture celebrates and encourages. For in the “Jewish bookshelf,” the classic, pre-modern canon of Jewish literary life, it is difficult to locate a single text which does not assume praxis as a central pillar of Jewish community and living. Even those texts that are not explicitly about praxis assume it. The radical difference between the newfound engagement with Kabbalah today and Kabbalists of old is that the traditional Kabbalists could not have imagined a Jewish religious life without the rigors of praxis at its core. For the post-modern newcomers to Kabbalah, Kabbalah is a replacement for traditional praxis. That, quite clearly, was not the “original intent” of those texts.

The implications of this limitation on the self for Zionist engagement are obvious. For the vast majority of Jews who choose to move to Israel, that decision involves some (relative) hardship. The hardship is financial, in part, but extends to the fact that such *olim* remain immigrants for the rest of their lives, conduct their affairs in a language which is not naturally theirs, leave their families, accept a level of personal risk that may be higher than elsewhere, and more. A move such as this only makes intellectual sense if one’s worldview is not predicated on the notion that the betterment of one’s self ought to lie at the core of one’s priorities.

Though it is difficult to imagine what would constitute a “proof” of such a thesis, it is my assertion that part of the reason for the Orthodox community’s success in sending many students, even from middle class

---

\(^5\) It is worth examining, in a different context, the degree to which such learning might also be considered a “praxis.” In other words, is “learning” a separate category even if correlated with praxis, or might it be considered a form of “praxis” itself. This question has significant implications, I believe, for how learning ought to be conducted, if one accepts the notion that praxis is a significant dimension of Jewish identity formation in general, and of Zionist identity formation, more specifically. I am grateful to Dr. Jen Glaser, a faculty member at the Mandel Leadership Institute, for encouraging me to think about this distinction.
families, to Israel, and often doing so in times when other communities
shield their children (and themselves) from the perceived dangers of life
in Israel, stems from the message of Jewish praxis that it is not their
own desires that have the ultimate call on them. Their religious and
national heritage, this praxis has trained them to understand, has the
capacity to make demands on them. After all, throughout their life, their
commitment to praxis communicates to them that their money, their time,
their food, their sexual selves, their choice of clothing and much more
are not entirely “theirs.” Something much larger, some other “ultimate
concern,” is at play in Jewish life, they have been taught. The reality of
life in Israel and the perceptions of Israel abroad make serious Zionist
engagement much more difficult for those who have not internalized this
notion.

The third byproduct of a life centered around Jewish praxis is the
notion that Jewish life is, by definition, somewhat countercultural. This
notion has, of course, been long recognized. The British poet and
critic, Matthew Arnold (1822–1888), once remarked that the purpose
of Greek philosophy was to make the Greek comfortable in Athens,
while the Hebrew prophet sought to make the Jew uncomfortable even
in Jerusalem. Much earlier, the midrash made a similar point about
Judaism and standing “outside the mainstream.” Referring to the first
time that Abraham was called a “Hebrew,” it makes a play on the
meaning of the word ivri, related at least by sound to the Hebrew word
ever, leading the midrash to suggest that “Abraham was on one side of
the river, and the rest of the world was on the other.” To the extent
that contemporary Jews see themselves as outside the mainstream, or
moreover, to the extent that contemporary Jews see their raison d’être
as being outside the mainstream, as representing a moral and cultural
call that intentionally differs from the larger culture in which they are
situated, a tie – at least emotional, and perhaps ultimately physical –
to a land far away is a much more plausible and natural dimension of
religious life.

Ismar Schorsch would have us believe that for contemporary Con-
servative Judaism, that sense of dislocation, that “dialectic between
homeland and exile” continues. Would that it were so, for that sort of
dialectic is precisely what would be required to make of Israel and

52 Genesis 14:13.
53 Genesis Rabbah 42:8.
Zionism what Rosenak calls a “basic religious datum of contemporary Jewish life.” But, sadly, precisely the opposite trend is afoot in American Jewry. The majority of American Jews do not visit Israel. Among synagogue-affiliated Conservative Jews, only half do. But that fact is but a statistical indicator of a larger cultural trend, one which I believe is reflected in positions such as the following passage by Jeffrey Rubin-Dorsky:

To sum up my argument: America satisfies the major requirements for a Jewish homeland as articulated by early and visionary Zionists such as Herzl. In America, Jews live within, and help to create, a tolerant and peaceful society, marked by pluralism, choice, and diversity. In America, Jews have private personal lives (of which they are not ashamed) and, when desired, political ones as well, with connection and commitment to country and community (sometimes troubled, to be sure). In America, liberal Jews tend to believe that Judaism has survived into our own time because it has adjusted to change and circumstance, not because it has remained frozen in the past. In America, Jews not only regard, but emphasize, difference among our own kind; that is, in America Jews live openly as Jews in whatever way they wish and acknowledge each other as Jews without bias or hostility. In America, Jews have choices among forms of Judaism, and accept Orthodoxy as legitimate religious expression, but so, also, Reform, Conservative, and Reconstructionist Judaism (and other variants as well). In America, Jews have the luxury of seeking definition – and the luxury of ambivalence, if we desire it – because we do not live under the distorting pressures of historical exigency: we are at “war” with no one, not even our sometimes contradictory selves. Moreover, in America Jewishness has, and continues to be, a strong and vital component of the mix of races and ethnicities that compose this extraordinarily multicultural nation.

54 Dr. Bethamie Horowitz, a consultant to the 2000 NJPS study, tells me that 51% of Conservative Jews have visited Israel. Dr. Steven Cohen, who also worked on the study, gave me a figure of 57%. According to Cohen, among Reform Jews who belong to a synagogue, the rate is 43%. For Conservative Jews, again synagogue members, the rate is 57%. For Orthodox Jewish synagogue members, the rate is 75%. Rates clearly plummet when we include those American Jews who do not belong to a synagogue. My thanks to Drs. Cohen and Horowitz for these figures.
Therefore, the authentic condition of contemporary or postmodern American Jews is freedom – not an unlimited, unrestricted freedom, to be sure, but the freedom to create themselves as Jews – precisely the kind of freedom that a myopic Zionist like Golda Meir thought impossible to attain anywhere but in Israel.55

Golda Meir may or may not have been myopic. But for a Jew for whom traditional Jewish praxis is key, the sort of comfort that Rubin-Dorsky discusses is much more difficult to achieve outside the Land of Israel.

A full discussion of how this countercultural element works in Jewish life is clearly beyond the scope of this paper. But several elements can be cited. For traditional Jews, the thrice-daily obligation for worship is a critical and defining element of their waking hours. But during these ritualized moments, regardless of where the individual finds himself or herself, an ever-present “need” to locate East (the direction of Jerusalem for most westerners) is an omnipresent reminder of a gravitational force that no mere words can convey. Rubin-Dorsky’s sense of at “at-home-ness” in America is undermined by the simple physicality of tradition praxis.

Similarly, the tradition’s stipulation that a person living in Israel must affix a mezuzah the day that he moves into his home, but that in the Diaspora, such a person has fully 30 days before the mezuzah is required,56 speaks volumes about where the tradition sees permanence as possible, and which places it sees as necessarily ephemeral. Again, a subtle but potent claim about what is home, and what is not.

Those stipulations, coupled with limitations on dress (or many other practices related to personal modesty) that make current fads sometimes beyond the pale of acceptable practice in traditional communities, reinforce the notion that Jewish commitment requires, at times, an ability to withstand larger societal pressures and currents.

But Conservative Judaism has evinced, if anything, an inability to


56 Shulhan Arukh, Yoreh De’ah 286:22.
withstand pervasive cultural trends. There are those who would argue that the current engagement with the issue of homosexuality, in the face of clear halakhic prohibitions, is an example of this. But that argument is weakened by the powerful moral issues at stake. A better example, in which critical moral issues are not at stake, is that well known and now classic “driving responsum.”

Even in the face of extraordinary halakhic problems, the Movement essentially permitted driving on Shabbat due to the new reality of Jews and suburbia. But the responsum, which we cannot discuss here in detail, did more than tell people they could drive because of the unavoidable reality of suburbia; it actually told them that driving was halakhically permissible. Yet to a sophisticated audience, even if not halakhically schooled in the classic sense, a claim that driving on Shabbat was “permissible” while the Movement continued to argue that the use of fire at home remained forbidden due to the general prohibition on fire during Shabbat, communicated, I believe, that the overarching principle in question was the need of the Movement to accommodate itself to the reality of American suburban life. The emerging ethic concerned more than driving – it articulated a sense that what contemporary life could not bear, the Movement would first accommodate and then legitimate. That is a dramatic contrast to the consistent (some might say relentless) insistence within Orthodox circles on remaining outside the mainstream. In ways numerous and varied, traditional Jewish praxis does embody a countercultural ethic, an ethic, I believe, which makes attachment to Zion all the more natural by making Rubin-Dorsky’s worldview appear too facile.

Fourth, and finally, the world of traditional Jewish praxis fosters an attachment to Zion simply by virtue of its virtually incessant mentioning of Zion, in word and in deed. Though the amidah, the central pillar of the Jewish liturgy, covers a wide array of subjects, Zion is never far from the consciousness of the worshipper. The amidah contains a petition that God “sound a great shofar for our freedom” and that this freedom result in our being “gathered together from the four corners of the earth.” To where? The intent is so obvious that the prayer need not say. Shortly thereafter, the amidah continues with “And may You return speedily to Jerusalem and dwell there as You have promised.” The conclusion, just a few words later, praises God, the “builder of Jerusalem.” And again, just paragraphs later, “May our eyes see Your return to Zion in mercy. Praised be You, Lord, who restores His presence to Zion.”
Nor do just the explicit mentions of Zion or Jerusalem make this point. The supplication that God restore our judges as they once were implicitly reminds the reader of where those judges were when they judged ancient Israel. Similarly, the prayer for agricultural bounty varies with the seasons not where the Jew reciting the prayer resides, but the seasons in Israel. The wording recited during the summer is the wording recited everywhere, during the summer in Israel. Even those worshipping in South America or Australia in what for them is the dead of winter, recite the formula for the summer, for their winter months are summer in Zion, and the effect of the prayer (one dare not say “purpose,” as it is highly unlikely that the rabbis gave much consideration to Jews living south of the equator) is to remind Jews living in radically different seasons that even when it is winter for them, it is summer for Jews everywhere, including them.

_Birkat Ha-Mazon_, the Grace After Meals, which seemingly ought to have no particular geographic grounding, and which presumably could be recited in New Jersey over bread made from grain grown in Idaho, similarly has Zion as its focus. It contains both a blessing giving thanks “for the Land, and for food,” the Land being one obvious specific place, and an even more explicit statement of gratitude to God, “who [re]builds, with mercy, Jerusalem.”

We have already mentioned the evocative power of requiring the worshipper to locate her/himself relative to Jerusalem for each and every service, whether alone or in a group, and the way in which that seemingly simple requirement creates an ongoing reminder that the Jew’s existential home is, potentially, very far away from where she/he currently lives. While the list of both prayers and rituals that make this point could easily be expanded, these suffice to make the point. To paraphrase Matthew Arnold, the traditional liturgy and its accompanying rituals seem to have been designed, intentionally or otherwise, to remind the Jew virtually everywhere in the world that she/he may live outside of Zion, but she is not at home there.

And yet, whom does this message manage to permeate? This sort of influence is difficult to measure, but it stands to reason that it would have a much more profound effect on those for whom the words and the rituals of the liturgy are a matter of daily fare. And because of this, as well, it should not surprise us that for the traditional elements of the community, for whom this liturgy is regularly recited, a connection to Zion becomes more than a theoretical commitment. It is transformed
into a “basic religious datum” that receives expression in a variety of observable manners.

Conservative Judaism and Zionism: Some Concluding Thoughts

It would be facile to suggest that the attachment to Israel that is so evident in the American Orthodox community is a result exclusively of these four praxis-related influences. The picture is undoubtedly much more complex and nuanced, and has to do with the general political tendencies of American Orthodoxy, the sorts of dispositions that draw people to Orthodoxy in the first place, the educational mentors and messages to whom and to which Orthodox students are exposed throughout their formative years, and much more.

Nor can we ignore the fact that it was not traditional Jews, but rather secular Jews, who, by and large, created the Zionist movement and built the yishuv and the State. The reasons for Orthodoxy’s resistance to Zionism are well known, and are far beyond the scope of our discussion. Today, however, the State exists. Today, the ideological backbone (for better and for worse) of Zionism is largely among the religiously traditional. And in the United States, it is in Orthodoxy that one sees powerful and ongoing commitments to Zionism, while in Conservative Judaism, the Movement that prides itself on never having had a non-Zionist phase, that support is much more tepid, at best.

Traditional Jewish praxis cannot be ignored as a powerful source of Zionist awareness and yearning, and even if the roots of Conservative Judaism’s ambivalence about Israel and Zionism had their roots in other domains such as the Movement’s leadership, the Movement’s abiding inability to make Israel the object of passion than it is in more traditional movements is due at least in large measure to the absence of the regular engagement with praxis that one finds in more traditional communities.

The era of effortless transmission of Zionism’s early mythologies is over. The myths on which many of us were raised, myths about Jews who made the desert bloom, who relentlessly sought nothing but peace, who welcomed all Jews regardless of color with open arms have all died, or have been radically transformed. All of this makes passionate Zionist education even more difficult than it was just a few decades ago. And,
of course, in a community as comfortable as American Jews are, it was never easy to begin with.

Thus, if the Conservative Movement is serious about engendering a serious Zionist agenda, this paper has argued, it will have to acknowledge the linkage between the commitment to praxis that it has long articulated but never succeeded in inculcating in its laity. The many challenges that the Movement faces are interrelated.

Ismar Schorsch is wrong when he says that dialectic, or cognitive dissonance, powerfully colors the religious and spiritual life of today’s Conservative Jew. It does not. But he is certainly correct that it should. What the Conservative Movement has yet to acknowledge is that it may well be impossible to preserve that dissonance without praxis at the core of Conservative religious life in a way that is infinitely more omnipresent than it is today.

This is not to suggest that Conservative Judaism needs to become Orthodoxy. That would serve no purpose whatsoever. Some of the central characteristics of Conservative Jewish thought, such as historical consciousness in the study of text, an unapologetic theological openness, a renewed understanding of this halakhic process and many others have enriched contemporary Jewish life and could well continue to do so. But this intellectual openness comes with costs, costs that also have implications for the Zionist convictions and commitments of the Movement.

The critical challenge facing the Conservative Movement on this front is not to become Orthodox, but rather to retain the elements that make it a unique contribution to contemporary American Jewish life and, at the same time, to foster the re-engagement with praxis that it has always said it sought (and wished to “Conserve”) so that the Zionist commitments which this praxis communicates might truly become, for today’s adherents of the Movement what Professor Rosenak so adroitly calls an “agenda” and a “basic religious datum.”
The Role of the Historian in Jewish Education

Alick Isaacs

In this paper I shall consider the role of the Historian in Jewish education. The substance of my discussion is not descriptive as much as it is theoretical. What I mean by that is that the focus of my interest is not the educational work of Jewish historians such as Ben-Zion Dinur, Jacob Katz and the many others who have dedicated a great deal of their time and expertise to building and writing curricula for the teaching of history. Instead my concern is with the implications of the epistemological question – Why is history educational? – for the disciplines of history and Jewish education alike.

In considering this question we need to analyze what history actually is. In so doing we must consider whether the “truth” claims of history as a scientific discipline – committed to the objective representation of the past and seemingly impervious to the demands that the present makes on our readings of the past – are sufficiently malleable and flexible to make room for a theory of history that incorporates a philosophy of education.

The prevalent responses to this suggestion on the part of historians and educators alike have been emphatically negative. Generally speaking, we do not think of the truth claims on which history purports to base itself as flexible and we tend to think of educational values as extraneous to the formative processes applied in the discovery of historical knowledge. History may be used for the purposes of education, but in and of itself, interpreting the past is not usually thought of as an educational endeavor.

Yosef Chaim Yerushalmi has made this argument most famously in his extremely influential book, Zakhor.1 In Zakhor, Yerushalmi distinguished between history and memory, arguing that the two have been irrevocably driven asunder by the modern condition. In his view, history, unlike memory, is predicated upon a sense of rupture with the past. Indeed,

modern historiography has been a skeptic’s discipline and has made extensive use of a “hermeneutic of suspicion.” What this means is that historians have sought to recover the truth about the past from primary sources, while they are ever wary never to trust them completely. An essentially philological method of critical historical inquiry has been evolved to provide criteria for the selection and verification of source material. According to this model, historians construct their narratives piece by piece like mosaics, relying wherever possible upon these methodically chosen fragments of testimony alone. Yerushalmi argues that, perhaps regrettably, the scientific method reflects an ambivalence that has ruptured our capacity for experiencing the past while evoking a sense of identity and continuity, which Halbwachs called collective memory.²

In his chapter entitled “Modern Dilemmas,” Yerushalmi articulated his discomfort with his own ambivalence about the past. He admits, “I live within the ironic awareness that the very mode in which I delve into the Jewish past represents a decisive break with that past.” Later he expands this into a broader claim that, “The modern effort to reconstruct the Jewish past begins at a time that witnesses a sharp break in the continuity of Jewish living and hence also an ever-growing decay of Jewish group memory.”³ In this passage Yerushalmi has identified what we might well call an educational problem. However, as a matter of principle, Yerushalmi insists that the historian offer no solution to it. To his mind the historian’s vocation, at least from an educational point of view, is a tragic one. The historian’s scientific integrity precludes his addressing the very questions that his work provokes. In Yerushalmi’s view, “Modern history must stand in sharp opposition to its subject matter if it is to be taken seriously.” The historian is no “physician of memory”⁴ – to Yerushalmi he “seems at best a pathologist, hardly a physician.”

Another outspoken proponent of this position was Jacob Katz. In his last book, published posthumously, Katz argued that the failure of historians to maintain their position of leadership in society was

---

first caused by the rise of public suspicion as to the purity of their claims to objectivity. Under attack, the historians backed down and virtually disappeared from the public arena. They often neglected the literary clarity of their writing, turning away from historical narrative and towards the technicalities of deciphering manuscripts. Thus, certain historians deliberately embraced dry and technical rhetoric, accessible to professional colleagues alone. In particular, Katz identified at the forefront of the offensive field, the French historian-philosopher, Michel Foucault. Foucault and Jacques Derrida provided the tools and context for historical theorists like Hayden White to re-describe works of history in literary terms. According to White, a historical account of the past – like any other story – is inevitably organized by the historian into a narrative structure. Once the significance of the author/historian’s contribution to the structure of the narrative is recognized, the claim that the past can be faithfully represented is lost. For Katz, this approach belittled the historical discipline and discredited its many great achievements.

To summarize the kind of position that Katz and Yerushalmi took, we might say that the educational quality of history rests upon its empirical claims to tell the truth about the past, “as it really happened” (to paraphrase Von Ranke). And so, while history may be used for the purposes of education by virtue of its being “true,” educational concerns cannot be allowed to contaminate the deductive process of historical research itself. I would like to maintain that – despite the objections of Katz, Yerushalmi and others – the notion of objective historical truth has been convincingly discredited by its critics. Moreover, and perhaps more importantly for our discussion, I would like to argue that the notion of positivist historiography is itself educationally undesirable, as it demands the sacrifice of “relevance” at the altar of “authenticity.”

Among historians, authenticity has been associated in theory with scientific objectivity. However, the authenticity of objectivity has been controversial for many years. Persistent commitment to objectivity has essentially reflected the desire to attach to historical scholarship, wherever possible, the standards of authentication required in the natural sciences. This approach is what we mean by positivism. From the outset the

difficulties of objectivity were recognized and a collaborative model was introduced to compensate for them. Each individual historical account was thought of as a single lamp shining on a piece of the past, while only the sum of these accounts was supposed to produce an objective picture of the whole.

To my mind, the real problem of objectivity emerges when one begins to consider the criteria that were used by the positivist historians in the selection of sources for interpretation. These criteria were unwittingly embedded in the widespread and highly subjective faith which modern humanity has in the universal validity of contemporary knowledge. For example, Wilhelm Dilthey thought of “autobiography” as “the root of all historical comprehension.” 7 In his view, the perceptions of reality produced by contemporary science, equipped the modern historian with the faculties of judgment that empowered him or her to distinguish between what could and could not be true about the past. Thus, literary sources were sliced up. The “credible” portions were those selected for verification and cross-referencing, while the descriptions of two headed monsters, gnomes, elves, angels, temptresses and devils, all organic to the literature of the past, were sifted out and called folklore or fiction. The impression of the past cast by this mould was all too familiar. Modern skepticism left little room for surprise and thus the heroes and the villains of history were the elite, the ruling classes and the exceptional, with whom the enlightened scholars and their readers were most readily able to identify.

Thus, we can say, it was not the critiques leveled by Foucault that set historiography into retreat. Ultimately, it was the recognition that subjective modern values were being used as a yardstick to define the limits of historical probability that inhibited generation after generation of historians. In this way, the continued quest for objectivity led to an equation of authenticity with impersonality and hence with irrelevance.

The solution to this problem has come from within the field of history itself where historians have inevitably come up against the limitations of equating knowledge with evidence. For political reasons historians have

become sensitive to the fragmentary picture of the past, which the sum of all documentation offers. We now insist that historical scholarship somehow address those sections of society underrepresented in the written records of their time. Contemporary society has come to demand a more comprehensive representation of the role which women, children, poor people and so on have played in humanity’s evolution. History thus becomes a self-conscious investigation into what we subjectively want to know about our own past, as much as it is a reflection of what the sources are able to tell. Instead of accumulating reliable evidence at the pole of familiarity, historical insight was now to be found in the quest for the unfamiliar.

It is in the search for “otherness” that historians now make purposeful use of literary, sociological, anthropological and psychoanalytical theories to open up our understanding of the unfamiliar phenomena recorded in primary sources. To illustrate the validity of this approach, one may point to the strange behavior that Johan Huizinga discovered in the ritual of the 14th century in which he saw “the child-like workings of the medieval mind.” In lieu of Huizinga’s metaphor, we may compare the historians who judged the reliability of their sources to parents who stubbornly insist that their children’s imaginary friends do not exist. It’s not that these parents are wrong – they simply do not understand. They stand to miss out on so much of what can be learned about the world of the nursery from the child’s point of view because they impose upon it their own standards of truth about reality.

New areas of interest have thus forced historians to enter into dialogue with their sources and to reconsider what it means to evaluate their validity. While sources according to the positivist notion were evidence of facts they can now be thought of as windows into the experience of others. As the historians of the French Annales School claimed, historical scholarship ultimately depends on our ability to travel beyond our own experience of what is true and reconstruct the mentality of those whose perceptions of reality were quite different from our own.

In other words, the critiques of objectivity have led to the redirection of the “hermeneutic of suspicion” back on us. Instead of reading our sources critically while interpreting them without inhibition, we must...
now question our own capacity to decipher the meanings of the words that they contain. Thus, we may say that behind the question of objectivity, the undermining of modern assumptions about the transparency of language challenges the authenticity of history.

Theoretically, as long as words are perceived as signs that simply point outwards and away from themselves, quality of expression only affects the clarity and the precision with which the tools of language are used to point the way to external reality. The reality itself is never affected by the success or failure of language to capture it. However, in certain disciplines such as literary theory, this notion hardly stands up. Theorists in those disciplines can hardly help acknowledging the creative power of what is called “creative writing.”

De Saussure argues, in his Course in General Linguistics, “that in language there are only differences without positive terms.” In other words, de Saussure challenges the idea that language is simply a series of names for things that exist outside of it. When we use one word, it draws its meaning, according to de Saussure, from the difference between the chosen word and another. This is the theory of the exclusive self-reference of language upon which social anthropologists capitalize when they “learn” from the variety of names for snow used by the Eskimos or from the many Hebrew words for harvesting.

Thus considered, the constructive effect of language is omnipresent. It touches every utterance and text. It shapes every interaction with reality experienced or conveyed. Language construction is as independent from reality as the morning’s description is from the dream of the night before. Like the dream itself, non-linguistic experience disappears before it is ever seen. Language plays an integral role in experience, informing our ability to notice and discern what we see, hear and feel. Compare, for example, a walk in the country with a companion who knows the names of the flowers to that same walk with a friend who does not.

The more extreme deconstructors of language deny the existence of objective reality. A more moderate view, such as that of Hans Georg Gadamer, acknowledges the creative effect of language on comprehension, while at the same time reifying the descriptive and communicative quality of words. Here a combination of suspicion and trust comes into play. On the one hand, we put our faith in the capacity of external reality

---

to penetrate the boundaries of language, but remain self-conscious and
critical about our ability to universally grasp it. Instead of holding on to
the truth we content ourselves with momentary glimpses of it, which we
cherish and remember until the next glimpse comes round.

For Gadamer, the very experience of shifting between suspicion and
trust provides the fabric of what we can call truth. In his words,
“The experienced person proves to be [...] someone who is radically
undogmatic; who, because of the many experiences he has had and the
knowledge he has drawn from them, is particularly well equipped to have
new experiences and to learn from them. The dialectic of experience
has its proper fulfillment not in definite knowledge but in openness to
experience that is made possible by experience itself.”

If we apply this notion to history we may suggest that the challenge
of understanding the past essentially forces us to both question our own
experience and expand it to incorporate that of others. Ultimately, it is this
expansion of experience that I regard as the essentially educational value
of history. Ideally, the historian himself or herself should go through
educational experiences of this kind in order to succeed in his or her
craft.

This process may be described as a cycle with three stages. The
cycle begins with a questioning familiarity with historical subject matter
and source – a stage in which initial interest is sparked. At this stage
historiography is quite deliberately an exercise in relevance and a quest
for the “archeology” of contemporary life. In my particular case, as an
observant Jew and “shul-goer,” my own investigation into the history
of the medieval synagogue began as an extension of my own quest
for meaning in communal prayer. From here the cycle progresses to a
stage of alienation, in which questions are formed and the obstacles to
comprehension are put firmly into place. For me this entailed discoveries
such as the notion that medieval conceptions of the divine presence in
sacred space were so tangible or so “magical” as to be incomprehensible
to me: allowing for a sense of God’s presence in the icon of the Sefer
Torah which is startlingly similar to the notion that the Eucharist embodies
the flesh of Christ. Finally, alienation optimally affords a third stage of
appropriation when a new glimpse of understanding is reached. In this
instance I began to appreciate the variety of meanings that have been

attached to the synagogue in the past and incorporate them, sometimes at arm’s length, into my own religious experience. Ideally this third stage of *appropriation* should be thought of as a temporary stage from which the cycle may begin again by reasserting questions and demanding a return to *alienation*, and so on.

Through this cycle, the historian hopes to glean a new dimension of insight into humanity from the extinct phenomena that survive only as fragments of knowledge from days gone by. It is with these remnants of otherness, which Marc Bloch called “tracks,”\(^\text{11}\) that we endeavor to reconstruct the past. Penetrating the depths of “otherness” requires methods and sensitivities that allow for the experience of historical study to expand our own minds and free us from dogma. In Gadamer’s terms, “the true locus of understanding is this in-between.”\(^\text{12}\)

Thus considered, historical scholarship ever replenishes the contemporary models that we use to reflect the distant images of the past by placing them over and over again into different contexts. It is here, in the notion of the historian as someone who puts sources and practices into different contexts, that his primary contribution to education is made. A contextualist approach to Judaism exposes the varieties of human experience that have been attached to Jewish cultural and religious practices over a vast stretch of time and allows for this wealth to enrich the contemporary experience of these. One might study the “melody line” of a text while listening to a “harmony” drawn from an experience of this same text as it was read in the past and under vastly different circumstances.

The contextualist method questions the assumption that the usages of words in texts are apparent to a reader. It suggests that meanings must be imaginatively reconstructed. In order for these imaginings to proceed, the scholar chooses a historical context or live situation in which he conducts the reconstruction. This choice is made self-consciously. It is like a film director’s choice of background music that sets the tone and lends meaning to a cinematic sequence. The choice is essential to the interpretation that is proffered.

Contextualist scholarship recognizes that many interpretive decisions are choices made between legitimate alternatives and that these decisions

---


\(^{12}\) Gadamer, p. 295. See also Gadamer’s discussion of Schliermacher’s use of “alienation” on pp. 167–168, 179–180 and 295.
Practitioners of deconstruction draw attention to the extraneous considerations and values that enter into scholarship. By “extraneous” I refer, for instance, to contemporary concerns over recent events that often make their way into our understandings and interpretations of the more distant past. Deconstruction exposes these. Pointing them out is the point of the exercise. My point is that there is a constructive role that we might assign to the method of deconstruction when we utilize it as a means of ushering in a sense of accountability for interpretive decisions.

I propose that the language we use for speaking of this “accountability” should respond to the wider discipline of educational philosophy. Thus considered, historians are bound to read their sources with a double sense of responsibility – to the text, but also to the reader. This two-pronged – scientific and educational – system of scholarly accountability is perhaps what lies behind Abraham Joshua Heschel’s distinction between Wissenschaft and Torah. In Heschel’s thinking, Torah represents the living study that is the literature of the Jewish people while Wissenschaft denotes something sterile, detached and lacking in existential meaning. In Man’s Quest For God he comments, “[...] if [study] proves an aid for Kavvana (intention in prayer) it’s ‘Torah’, otherwise it’s Wissenschaft.”

Here – in assisting growth, freeing from dogma and enriching the experience of the learner – lies the essential role of the Historian in Jewish Education.

---

13 See Abraham Joshua Heschel, Man’s Quest for God, New York: Scribners, 1954, pp. 69–70. My thanks to David Hartman for drawing my attention to this bold distinction.
“Each One in the Name of His God”?  
The Jewish Religion vis-à-vis World Religions  

(Abstract)  

Aviezer Ravitzky

a) Jewish religious thought is based on three fundamental concepts: Creation, Covenant and Redemption. Creation lays down a common human platform and brings about a universal moral obligation. In contrast, the Covenant brings with it a particularistic Jewish message. But it is precisely this message that enabled coexistence with other religions: it made religious “otherness” a natural phenomenon that was to be expected, that was inherent in historical reality. The universalistic aspiration was therefore postponed to the future messianic era.

b) Evaluation of the other religion is performed on the basis of a variety of criteria: ontological, epistemological and ethical. This made it possible to overcome the dichotomy between purity and impurity and produce distinctions and rankings relative to the foreign culture. For example, in addition to the question of truth, the question of goodness is also asked: not only what is the image of the Divine, but also what is the image of man espoused by the other religion.

c) The question of attitudes to other religions is not merely conceptual, but existential. From the theological viewpoint, Christianity and Islam were the religions closest to Judaism, but in their historical contexts they appeared as contemporary rivals and an existential threat. The more remote religions, in contrast, were perceived as the ultimate Other, rather than as the significant Other and existential rivals.

d) The question of religious pluralism: From the theoretical point of view, pluralism is self-evident – only God is One, entire and infinite, while all
revelation and all religious traditions are partial and finite. However, in empirical terms, the different religions do not complement one another, but rather compete for the same conceptual and historical space. Hence the other religion should not be related to as a single whole. Rather, a distinction must be made between its various aspects: experience, faith, ethics, doctrine, status of man.
Bialik and the Secularization of the Hebrew Language

(Abstract)

Ehud Luz

The status of the halakha in modern Jewish culture concerned Bialik intensively during the later years of his life. He was convinced that the halakhic literature should play an important role in shaping the new secular culture in Eretz Israel. Therefore he searched for a new kind of hermeneutics that would make this literature accessible and relevant for non-observant Jews and ultimately bring about the revival of the halakha. The paper examines the assumptions that led Bialik to his conception and indicates the philosophical problematic in his approach.
Suspicion, Dialogue and Reverence:  
Leo Strauss Confronts Freud and Buber on Exodus 2

Jonathan Cohen

Introduction

Prof. Michael Rosenak, my teacher, mentor and colleague for well-nigh thirty-five years, is a man who combines two qualities rarely found to the same degree in the same person. On the one hand, “Mike,” as he has always insisted we call him, is a humble and “reverent” person. He never addresses others “from on high,” claiming to understand them better than they understand themselves. First and foremost he listens, and his responses are never meant to overwhelm or belittle. When studying and interpreting Jewish traditional texts, his characteristic mode of questioning assumes that the passage under discussion is “difficult,” not that it is “primitive” or “unsophisticated.” As a Jewish educator based in the academy, he has dared to propose a phenomenology of the traditional Jewish virtue of “Yir’at Shamayim,” or “fear of heaven,” one that might engage the serious attention of modern Jews of whatever stripe or denomination. On the other hand, he has the kind of intellectual daring that permits openness to ideas and opinions that would threaten

1 I would like to take this opportunity to thank Prof. Israel Scheffler, who, in his capacity as Director of the Philosophy of Education Research Center at Harvard University, provided me with the surroundings, the time and the resources to pursue the composition of this article. I am further grateful to him for reading an early draft of the essay, and for his sage, relevant remarks. I also wish to thank Prof. Ehud Luz of Haifa University for commenting on an earlier version of the article. Finally, I would like to thank the Israel Academy of Sciences, whose generous grant permitted me to undertake the research that has led to this formulation.

many a believer. He has often been known to “enter” the thought-world of another person, or of a source deriving from another culture or worldview, and to articulate the insights to be found therein as if he actually inhabited that “other’s” perspective. A most prolific and creative teacher and writer, Mike has never touted himself as the sovereign source of his own creativity. He conceives of himself as operating within a tradition, or more accurately, within traditions. As Gershom Scholem has put it, his creativity is rooted in receptivity. For the above reasons and many more, I think it most appropriate that I dedicate this essay, focusing as it does in the “hermeneutics of reverence,” to Mike.

I am confident that Mike will find this theme engaging, since he has always been interested in the theory of interpretation, or hermeneutics. Over twenty years ago, we worked together on a well-known curriculum project for the teaching of Jewish values in Diaspora schools. Within the framework of that project, we co-wrote a little volume called The Midrash and the Modern World. This was before hermeneutic theory had taken the English-speaking academy by storm and before Midrash had been singled out and praised in that very ambience as a veritable emblem of interpretation and interpretability. Mike and I were looking for a way to convey the midrashic sense of “davar acher,” or “there is yet another interpretation,” to contemporary students. We hit upon a now-famous article by Simon Ravidovicz, written in 1957, long before Gadamer, Ricoeur and others had been “discovered” in America or Israel, an article called “On Interpretation.” In our introduction to The Midrash and the Modern World, we quoted Ravidovicz as follows:

Interpretation is inseparable from any act of thinking or judging; it pervades all our emotional and intellectual apparatus in all its manifestations [...]. As recipients of spiritual matters of all kinds, for instance, as auditors of music, we receive most of them in an interpreted form. Who has ever heard a symphony or any musical composition “as such,” as it was originated in the mind of the composer? Whenever we hear a musical work, we “get”
it interpreted by this or that conductor, performed by this or that orchestra [...]. The political animal (man) is always an interpreting animal, in his “political” sphere as well as in his personal world of experience at large.

Later, when the continental traditions represented by Emilio Betti (through the writings of E. D. Hirsch), Hans-Georg Gadamer, and others were vying for domination in American and Israeli humanities departments,6 Mike (always abreast of intellectual developments) strove to incorporate their insights into a more profound discourse about Jewish education. In his major work, Roads to the Palace, he brought the insights of Hirsch and Gadamer to bear on his own categories: “language” and “literature.”7 Hirsch, with his distinction between “meaning” (what the author originally meant) and “significance” (the sense that emerges from an interaction between the text and the concerns of any subsequent reader) would seem to be searching for a “fixed point,” wherein a text is continuous with itself, and not constantly changing through subsequent interpretation. This concern is close to (but not identical with) Mike’s own concern with “language,” or the root-terms (like Torah, or Israel) and fundamental processes (like Midrash) that are the “staple” of a culture, such that they remain fixed coordinates even as they are constantly reinterpreted. Gadamer, with his contention that there is never an “original” interpretation, seems closer to (though, again, not identical with) Mike’s concern with “literature,” namely the continuous, creative interpretation that seems to destabilize even the most sacred canon.

In two recent essays, I have tried to distinguish between five hermeneutic modes as reflected in the writings of five twentieth-century Jewish thinkers, while reflecting on their implications for the teaching of canonical texts.8 Drawing on Paul Ricoeur, I discussed Freud’s reading of the Bible as an instance of the “hermeneutics of suspicion.”

7 See Roads to the Palace, pp. 22–25.
8 The first essay was called: “Hermeneutic Options for the Teaching of Canonical Texts” and it appeared in Courtyard: A Journal of Thought and Research in Jewish Education, 1999, Vol. 1, pp. 35–65, New York: Jewish Theological Seminary. The second is called “Carrying the Past Into the Future: Texts and Teaching in Contemporary Jewish Education” appearing in Hagut: Jewish Educational Thought,
Cohen and Erich Fromm were discussed as exemplars of a “hermeneutics of progress,” and Buber as an interpreter in the dialogical mode. Leo Strauss was introduced as representing a hermeneutics of “reverence” or “humility,” and Emmanuel Levinas was presented as interpreting in the mode of “modern philosophic midrash.” The following essay employs some of the categories developed in the earlier studies. Its uniqueness lies in its attempt to activate the categories of “suspicion,” “dialogue” and “reverence” in a comparative close reading of one biblical text: the narrative of Moses’ birth and early life in Exodus 2. As such, it has a kind of a workshop quality to it, as the interpretive practices honed by Freud, Buber and Strauss are viewed at close range. In a number of educational contexts, Mike has expressed his partiality to a pedagogic format wherein three scholars, educators or thinkers are requested to interpret the same text or passage. This has the effect of highlighting the interpretive fecundity of the text, and of stimulating the curiosity of participants as they wonder: how will each interpreter treat the text in a new and unexpected way? So, in the hope that Mike will enjoy this written presentation composed in the same spirit, the spirit of “davar acher,” we proceed.

Reading Exodus 2 with Freud, Buber and Strauss

Strauss’s Evaluation of Freud’s Moses and Monotheism

In 1958, Leo Strauss, the renowned political philosopher, also recently acknowledged as an important twentieth-century Jewish thinker, delivered an address at the Hillel House of the University of Chicago called “Freud on Moses and Monotheism.” We have Kenneth Hart Green to thank for publishing a transcript of this lecture in his recent collection of Strauss’s writings entitled Jewish Philosophy and the Crisis of Modernity. Notable examples of Strauss’s hermeneutic approach, one that he himself has termed as governed by an attitude of “humility” or “reverence,” can also be found in his meticulous readings of selected portions of the Genesis...
narrative, readings that appear in essays entitled “Jerusalem and Athens” and “On the Interpretation of Genesis.” Still, we had to await the publication of this lecture in order to observe Strauss not only rigorously analyzing a biblical text, in this case Exodus 2, but also closely reading the text of someone he has singled out as a hermeneutic opponent – Sigmund Freud. The text of this recorded lecture, then, represents an instance of the hermeneutics of reverence explicitly cast in opposition to Freud’s hermeneutics of suspicion. Strauss’s interpretation of the biblical account of Moses’ birth and early life, however, can also be instructively compared with Buber’s reading of that same text from the perspective of a hermeneutics of dialogue in his well-known book, *Moses: The Revelation and the Covenant.*

In a manner much like Buber, Strauss begins by being generally dismissive of Freud’s claims. Yet, also like Buber, he finds that *Moses and Monotheism* cannot be disregarded and must be confronted. He begins his close reading of that work with a comment on the first two words of Freud’s text, on the basis of which he believes Freud’s subversive, “suspicious” orientation can already be detected. Freud’s first sentence reads: “To deny a people the man whom it praises as the greatest of its sons is not a deed to be taken lightheartedly – especially by one belonging to that people.” By opening his book with these words, says Strauss, Freud unknowingly parallels the opening move of the philosopher in Yehuda Halevi’s *Kuzari*, the only character in

---

10 See ibid., pp. 359–405. “Jerusalem and Athens” was originally given as a lecture and then published in *The City College Papers*, no. 6, City College of New York, 1967. “On the Interpretation of Genesis” was given as a lecture at the University of Chicago in 1957, and first published posthumously in 1981 in the anthropological journal, *L’Homme* 21, no. 1, pp. 5–20.


12 At the very beginning of his book, *Moses* (p. vii, n. 1), Buber writes, “That a scholar of so much importance in his own field as Sigmund Freud could permit himself to issue so unscientific a work, based on groundless hypotheses, as his ‘Moses and Monotheism,’ is regrettable.” Strauss, in opening his “Freud on Moses and Monotheism” (p. 285) writes: “It is our duty as scholars and perhaps our duty as human beings to combine open-mindedness with intransigence. We must be able to resist temptations: for example, the temptation to accept the imaginative and alluring as true. No intransigence is required for rejecting the absurd, and yet it is not always possible to ignore the absurd.”

that medieval dialogue who begins his presentation by a denial of the cherished beliefs of monotheistic religion. By so doing, however, the philosopher unambivalently divests himself of any affiliation with the adherents of the historical religions. At that time, claims Strauss, a denier was, by definition, not a Jew. One could not be a denier and genuinely belong to the Jewish people at the same time. A Jew was, by definition, a witness, whether directly or by way of mediation, to the event of the revelation at Sinai, considered to have been faithfully reported by tradition. \(^{14}\) A Jew trusted his traditional texts, and if he was a philosophically inclined doubter (of whom there were few) he either kept his views to himself or “wrote between the lines” so they might not do harm to those who could not withstand a challenge to their faith. Freud, however, did not write as carefully as the ancients and the medievals and was willing, in good enlightenment fashion, to broadcast his irreverent views for all to hear. He hoped that his readers, having come under the influence of enlightenment “openness,” would sympathize with the price he must pay for his irreverence, rather than condemn him as a heretic. He presents himself as one who is willing to make a personal sacrifice in the name of truth. Rather than comfortably espousing the accepted views of the group to which he belongs, he is willing to endure the cognitive and affective dissonance that must attend one whose views are at variance with those of his people.

Yet, says Strauss, Freud’s “denial” is not only a personal matter. It has “national” implications, of which he was surely aware. Nonetheless, writes Freud, “No consideration […] will move me to set aside truth in favor of supposed national interests.” This rhetorical plea for the sympathy of the reader assumes that the real “national interest” is always that the truth be spread abroad. People who are worried about the social consequences of the subversion of verities considered foundational by the “polis” are concerned only with the supposed national interest. Anyone motivated by the true national interest will strive to proclaim the truth to everyone, even if it should shake the beliefs that underlie many people’s moral ideals and serve as justifications for their moral behavior. Truth and the true national interest are identical – as the enlightenment tradition has taught us.

Strauss has grave misgivings about this assumption. In his view, the

pursuit of truth should never be undertaken by way of the subversion of foundational texts. From a socio-political point of view, these texts have been a moral resource for generations, and as such should be supported rather than subverted. “Loyal and loving reshaping or reinterpretation of the inherited” is preferable to “denial” when the plain sense of canonical texts seems to run contrary to contemporary perspectives and values. From a philosophical point of view, these texts, while consciously opposing many of the views set forth by philosophers, nonetheless share the classical philosophical view of the human person as a spiritual being. The human soul is considered by the Bible to be irreducible to material forces, whether economic, historical or political – and this view is to be prized. So, too, is the doctrine of free will, the ground of moral accountability. Further, the biblical worldview, wherein contingency is not always reduced to explicability, and mysteries are not always commuted to “problems,” provides a genuine challenge to both pre-modern and modern philosophy at the highest intellectual level.

According to Strauss, Freud’s presentation of “truth” as the ultimate human interest, and his identification of “knowing the truth with proclaiming the truth” lead him into a self-contradiction. In Strauss’s language: “[...] if this is so, knowledge of the truth, quest for truth, and communication of the truth, would be the key to the understanding of man, to the analysis of man, to the analysis of the soul, to psycho-analysis.” Freud’s normative commitment to the spiritual ideal of truth contradicts his reduction of human behavior, and even human thought, to libidinal energies, however refined or “sublimated.” The psychoanalytic assumption whereby “the high” (man’s moral and rational potential) is explained in terms of “the low” (man’s instinctual drives) runs counter to Freud’s self-presentation in the opening sentences of Moses and Monotheism wherein he touts himself as rejecting “the low” (say, the desire for social approval) in favor of “the high” (loyalty to the truth).

The Problem of Moses’ Name
After commenting on the opening of Freud’s text, Strauss proceeds to

17 In his Preface to Spinoza’s Critique, p. 2, Strauss puts it thus: “It is safer to try to understand the low in the light of the high than the high in the light of the low.”
Jonathan Cohen

join an issue that occupied both Freud and Buber in their respective interpretations of the biblical account of Moses’ birth and early life: the question of Moses’ name. Unlike Freud and Buber, Strauss does not dwell at length on the linguistic features of the name Moses. He makes short shrift of Freud’s attempt to attribute Egyptian origin to Moses on the basis of his supposedly Egyptian name. True, the “generally held” opinion is that “the name of Moses is Egyptian.” Strauss has no problem with this. He does not consent, however, “to consider the possibility,” together with Freud, “that the bearer of an Egyptian name was himself an Egyptian.” In reaction to Freud’s suggestion, he writes: “I do not comment on this passage, because I know a bit, as you all do, about Jewish names.” Though cryptic and dismissive, this sentence is pregnant with assumptions. The most obvious of these is, of course, that throughout the ages Jews have taken on family names from the languages and cultures of their host nations. Beneath this assumption, however, lies yet another, namely that one need not enter into a detailed consideration of biblical philology and etymology in order to comment adequately on this question. The position of Moses within Egyptian society is not to be ascertained on the basis of the historical or cultural context. It is rather to be seen as typical, or rather archetypal, of the position of the Diaspora Jew throughout history. Diaspora Jews were significantly influenced by the nations in whose midst they dwelled, but they did not, by virtue of that influence, cease to be Jews. As elsewhere in his writings, Strauss is more concerned with the perennial than with the contextual.

As a matter of fact, Strauss’s short mention of the issue of Moses’ name is merely an element in a more comprehensive critique of Freud’s interpretive posture. According to Strauss, Freud seems to be selective in his application of the hermeneutics of suspicion, and therefore fundamentally inconsistent as regards his basic hermeneutic approach. On the one hand, when it comes to the question of the historicity of Moses Freud makes the following pronouncement: “It has been maintained with good reason that the later history of Israel could not be understood if this were not admitted.” This sentence is to be understood in light of Freud’s attempt, later on in *Moses and Monotheism*, to explain the Jewish capacity for sublimation, as well as Christian anti-Semitism, in terms of

---

the primal father-murder as re-enacted through the Israelites’ murder of Moses. The guilt brought about by these murders had to be expiated either by excellence in actions that satisfy the superego (the Jewish penchant for intellectualty and moral stringency) or by a narrative of vicarious expiation (the Christian myth of original sin and atonement through the death of Jesus). Indeed, the historicity of Moses is an essential building block in Freud’s theory of the uniqueness and suffering of the Jewish people. This is why, on this issue, Freud is content to say: “Science today has become much more cautious and deals much more leniently with tradition than it did in the early days of historical investigation.” Tradition can sometimes be trusted.

If, however, this “leniency with tradition” were applied to the issue of Moses’ name as well, then Freud would not necessarily need to reject the traditional view that Moses was a Hebrew, despite his Egyptian name. When, then, is tradition to be trusted and when is it to be suspected? Perhaps Freud’s hermeneutic is an unsystematic amalgam of trust and suspicion? In response to this question, Strauss quotes a crucial passage in Freud’s text: “The consideration thus reached will only impress that minority of readers familiar with analytical reasoning and able to appreciate its conclusions. To them I hope it will appear of significance.” At the root, the biblical myth is to be interpreted by way of psychoanalytic assumptions. This is a hermeneutic of suspicion insofar as the scientifically informed reader is assumed to be able to understand the biblical text better than it understands itself. Yet, says Strauss, such an approach may on occasion attribute a measure of trustworthiness to the text, when it suits its purposes. It is this kind of inconsistency that leads Strauss to say, at the beginning of his lecture: “We can learn something by examining the absurd, be it only this: that we are once again overwhelmed by the transcendent beauty of the law of contradiction.”

**Moses: What Kind of “Hero”?**

At this point, Strauss confronts Freud’s construal of the Moses story as a typical hero myth. He recounts Freud’s contention that the Moses story is to be read in conjunction with “similar stories told of Cyrus, Cyrus, Cyrus: The Great”.

---

21 For the development of these theses, see Part III of Freud’s *Moses and Monotheism*.
22 Ibid., p. 4.
23 Ibid., pp. 6–7.
Jonathan Cohen

Romulus, Hiero of Syracuse, Oedipus and so on.” He then quotes Freud’s psychoanalytic characterization of the hero as one “who stands up manfully against his father and in the end victoriously overcomes him.” The myth goes back to the hero’s earliest life and has him “born against his father’s will and saved in spite of his father’s evil intentions.” Freud himself, however, acknowledges that the Moses story diverges from the hero-story pattern in a crucial respect. While most of the stories have the hero born to a noble family and brought up by a simple family, the Moses story has the child born to “humble parents [...] hidden out of fear of a tyrannical and alien ruler, discovered by the ruler’s daughter and brought up by the royal family.” At this juncture, Freud is concerned to explain this reversal such that the Moses story can nevertheless be included in the universal pattern. In this connection, Freud advises his readers that many of the ancient Near Eastern myths probably had a historical nucleus. Cyrus and Jesus actually lived. If, as Freud would have us believe, we were to assume that Moses, too, was a genuine historical figure, then the question of historicity must enter into our examination of the stories told about him. Perhaps, suggests Freud, the most important scheme necessary for understanding some of these myths is not the dichotomy “noble/simple,” but rather the dichotomy “fictional/historical.” Now, says Freud, in all the Near Eastern hero stories the first, “biological” family (presented as “noble”) is actually the fictional family, the one the storytellers want (for whatever reason) to present as the real one. The second family, the “adopting” family (presented as “humble”) is actually the real, historical family. The heroes were probably born to simple families and the storytellers wanted to glorify them by according them noble birth. If, however, this same scheme is applied to the Moses story (on the assumption, of course, that all hero stories have the same “deep-structure”) then Moses’ first family (the Israelite slave-family) was his fictional family while his second family (Pharaoh’s daughter, etc.) was his real family. This would make Moses an Egyptian – a claim upon which Freud bases many of the claims he is to make later on in his book.25

Even before he applies the above distinction between the “historical” and the “fictional” family, Freud tests out a thesis suggested by Eduard Meyer, a thesis he ultimately rejects. According to Meyer, there was an

25 The discussion recounted in the above paragraphs, including the quotes, is based on Freud, Moses and Monotheism, pp. 7–13.
original version of the Moses story, which was later tampered with. In this version, it was told that Moses was indeed the son of Pharaoh’s daughter and therefore of noble origin. Pharaoh had a dream that his daughter’s son would be a danger to him and had him exposed to the Nile. The child was saved by the Israelites and brought up as one of them.

While the acceptance of Meyer’s view would have served nicely to re-assimilate the Moses story to the ancient pattern, Freud was nevertheless dissatisfied with it. According to Strauss, the reason that Freud gives for rejecting this tentative thesis exposes his hermeneutic posture for all to see. Freud writes: “The legend (Meyer’s version that has Moses born to Pharaoh’s daughter) is either of Egyptian or of Jewish origin. The first supposition may be excluded. The Egyptians had no motive to glorify Moses. To them he was not a hero.” As regards the option of Jewish origin, Freud says: “What use is a legend that makes their hero into an alien (thereby lowering his status)?”

For Freud, then, the purpose of a hero story is the raising of status, or “glorification.” It is at this point that the fundamental difference between a hermeneutics of suspicion and a hermeneutics of reverence or humility can be observed. According to Strauss, Freud refuses to acknowledge that the Bible might have its own, discrete criteria as to what comprises “glory.” He assumes that the motives of the Bible are of the same “low,” self-serving character as those present in other Near Eastern myths. The only contexts he appeals to in order to “explain” the motivation of the biblical writers are extra-biblical: ancient tales and the modern theory of psychoanalysis. But, says Strauss, the Bible, as a magisterial book representing a noble human option, should be regarded as its own context. In order to understand what the Bible had to say about human glory, the biblical text itself, whether proximate to or distant from the Moses story, should be consulted. Contemporary readers should be respectful enough to allow that the biblical corpus, despite the vicissitudes of its editing, might have its own overarching vision of nobility, one that contrasts starkly with the norms prevalent in Ancient Near Eastern literature and with the assumptions of psychoanalysis.

As for the more proximate context in the Torah: It is written there that “the man Moses was very humble.” This is considered laudatory. Such a one as Moses, then, would probably not object if it were told of

26 Ibid., pp. 11–12.
him that he was of humble birth. Elsewhere, it is told that Moses ran into trouble administrating justice for the burgeoning Israelite people. He had not learned the gentle art of the delegation of powers. He was instructed in this art by an alien, Jethro the Midianite. Moses, then, was not a “native” leader; he had to learn leadership from non-Israelites, both Egyptian and Midianite, a circumstance that would certainly not be regarded as ennobling according to Ancient Near Eastern norms. Concerning the more distant context, Strauss alludes to passages from Jeremiah and Proverbs that speak directly of the biblical ideal of human glory. 27 First, Jeremiah 9:22–23.

Thus saith the Lord:
Let not the wise man glory in his wisdom,
Neither let the mighty man glory in his might,
Let not the rich man glory in his riches;
But let him that glorieth glory in this,
That he understandeth, and knoweth Me,
That I am the Lord who exercises mercy,
Justice and righteousness in the earth;
For in these things I delight, saith the Lord.

These passages are likely to have been considered by Strauss in conjunction with the following passages from Proverbs, passages that suggest what it might mean to “know the Lord”:

The fear of the Lord is the beginning of knowledge. (Proverbs 1:7)
The fear of the Lord is the beginning of wisdom. (Proverbs 9:10)
The reward of humility is the fear of the Lord. (Proverbs 22:4)

“Reverence” Engages “Suspicion” and “Dialogue”
In concluding his critique of Freud on this point, Strauss writes: “Freud has no understanding of this peculiar quality ascribed to Moses, which is called in English humility, and at the same time he is concerned with

27 Strauss, in “Freud on M & M,” p. 290, writes: “What does the Bible say regarding glorification? A man should not glory in being wise and courageous and so on, but he should glory in the fact that he fears God.” Kenneth Hart Green, the editor and compiler of the essays in Jewish Philosophy and the Crisis of Modernity, refers us, on p. 308, n. 11, to the passages from Jeremiah and Proverbs he believes Strauss is alluding to. We share Green’s assumptions in this matter.
humiliating man."28 Freud’s hermeneutics is fatally flawed in that it places the reader in a “proud” position vis-à-vis the text. He “announces from on high” that “religious phenomena must of course be regarded as part of mass psychology.” 29 He assumes that the enlightened reader understands the motives behind the text’s “surface” representations, motives that are hidden from the biblical writers themselves. The text cannot really explain itself; it can only be explained by way of a causal scheme understood only by the enlightened.

By contrast, a hermeneutic of reverence would attribute dignity to a reader to the degree that he/she consents to subordinate him/herself to the teachings of the text, at least for the duration of his/her encounter with it. It is modern man’s penchant for self-glorification, the modern project of the subjugation of exterior nature and the attempt of modern psychology to refashion the human interior that should be “suspected.”30 It is to be assumed that the great texts of the past, the Bible included, “understand us better than we understand ourselves.”

It should be noted that Strauss’s hermeneutics of humility is not only very different from Freud’s hermeneutics of suspicion. It is also very different from Buber’s hermeneutics of dialogue. In the hermeneutics of dialogue, the contemporary reader, while holding him/herself open to the possibility that a unique, surprising message may be communicated by the ancient text, is not called upon to relinquish the explanatory matrices by way of which he/she has come to understand the world. For example, Buber attributes a transcendent dimension to certain miraculous events described in the Bible.31 Yet he insists that they should not be regarded as “supernatural,” or seen as taking place outside the parameters of nature and history. In rehabilitating the trustworthiness of the canonical text, he does not demand that the modern reader divest himself/herself of the modern, scientific schemata he/she uses in order to understand other texts or other phenomena. Neither the ancient text nor the contemporary reader should be subordinate to the other. While they may be mutually transformed by their encounter, neither is called upon to jump out of their skin or relinquish their categories.

28 Ibid., p. 291.
31 For Buber’s phenomenology of the miraculous, see his *Moses*, pp. 75–79.
This difference is most apparent when we compare Buber’s claims on behalf of the historicity of the Exodus story with Strauss’s plea that the reader follow the example of Moses’ humility when interpreting the Bible. After discussing a number of possibilities for dating the Exodus, and expressing his own preferences, Buber writes: “In any case there can be no doubt as to the historicity of the servitude of Israel. It has justly been pointed out, that no people would care to invent so ignominious a chapter of its own history.”

This sentence may be understood as incorporating the following premises and inferences:

1) Peoples would prefer to see their origins as glorious rather than ignominious. No people would want to let on that in the beginning they were slaves. In this matter, the Israelite people are no exception.
2) For this reason peoples often cover up their ignominious origins with tales of a golden age or the like.
3) If peoples tell of a glorious origin, this should be suspected.
4) If, on the other hand, they tell of ignominious origins – against their own interests and aspirations – this should be trusted.
5) The Israelites told of an ignominious beginning.
6) Therefore their account is to be trusted.

In unpacking this statement, we find that Buber does not demand that his reader revolutionize his/her notions of what constitutes glory. All peoples desire glory, or at least dignity, in this-worldly, political terms. It should not be assumed that the biblical writers were any different than other chroniclers in this respect. The reason the biblical writers’ account of Israel’s servitude is to be considered authentic is that in spite of their wish to tell of a glorious beginning they told a degrading story. This seems to bespeak an uncommon truthfulness.

Strauss, although he does not mention this feature of the Exodus narrative specifically in this context, would most likely have said the following, in light of his other writings: Since the Bible teaches humility, both by way of the character of Moses and other of its sayings, it should not surprise us that it tells of the origins of both Moses and the Israelite people as humble. Now humility, namely the relinquishing of the aspiration to mastery and the taking up of a posture of discipleship and receptivity, goes against the grain of the modern sensibility. Nonetheless, the option of humility should be seriously considered by the modern

32 Ibid., p. 33.
reader, even if it involves a veritable revolution in his/her notion of the worthy human being. It could be that what the Bible has to say about glory is the truth. If this is so, then the contemporary reader should not approach the biblical text from a position of denial and doubt (even if this “suspicion” is subsequently superseded, as it often is in the hermeneutics of dialogue). He should rather, from the outset, allow the possibility (if not the certainty) that its unadulterated and un-demythologized message is superior to the assumptions upon which the typical modern outlook is predicated.

How could Strauss, schooled in the critical spirit of German scholarship, a professed philosopher in the classical sense and not a believing or practicing Jew, be so bold, or appear so primitive, as to enjoin his readers to set aside doubt in the study of canonical texts? Why did he believe that “reverence” or “humility” was the more reasonable approach to canonical texts than critique? Strauss has addressed this issue in a number of his writings, some of which we have had occasion to comment upon. In the framework of this analysis, we will limit ourselves to the remarks he makes in the lecture we have been considering, although our comments on those remarks will be informed by the views expressed by Strauss elsewhere.

Towards the beginning of the lecture, Strauss takes up a Socratic posture towards the issue of loyalty to one’s origins. His incisive critique of Freud’s theoretical and hermeneutic perspective notwithstanding, Strauss praises Freud for having been, in his own way, proud of his Jewish origin. Freud, says Strauss, was not one of those Jews who would have preferred to be born to a different people. He felt that some of his best qualities (namely his capacity for renunciation and sublimation, as well as his critical perspective as “outsider”) could be attributed to his Jewish origin. This, for Strauss, is laudable not only for internal “Jewish” reasons, but also for philosophical-political reasons. On this

33 For an example of the incorporation of the gesture of “suspicion” into an overall, dialogical hermeneutic disposition, see Paul Ricoeur, “Hermeneutics and the Critique of Ideology” in Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge, UK and New York City: Cambridge University Press, pp. 63–100.

point Strauss writes: “I think that this preference can be defended on rational and not merely Jewish grounds. There is a proverb of old: ‘Adorn the Sparta which was given you at birth.’ One must not run away from one’s place, from one’s fate, but accept it and even love it and praise it.” Strauss writes: “I think that this preference can be defended on rational and not merely Jewish grounds. There is a proverb of old: ‘Adorn the Sparta which was given you at birth.’ One must not run away from one’s place, from one’s fate, but accept it and even love it and praise it.” A “philosophic” disposition, as exemplified by the orientation of the Stoics, involves an acceptance and even a love of the determined necessity of things. The attempt to contravene causally determined fate, including one’s own fate, is an unwise exercise in futility. Further, in good Socratic fashion, Strauss maintains that ascent to the truth always begins from within the framework of loyalty to the community and tradition that one has inherited. From an ethical-political point of view, it is ungrateful and ignoble to denigrate what one has been given by the “polis.” From a theoretical-philosophical point of view, it is important that adherence to a particular, comprehensive world-picture with, yes, “foundational” and “metaphysical” assumptions, affords a starting point for rational inquiry. Loyalty to a particular framework, a framework that claims to give a true account of the whole, is a prerequisite for any subsequent, independent search for truth that may take place afterwards. At some point, some individuals may not be able to remain content with their inherited framework. Yet their search for an independent truth can only be energized by a genuine concern with the truth as such. The eros that one has invested in love for “one’s own” might later be commuted to love of the truth independent of whether it is “one’s own” or not. But such love of truth for its own sake is never primary. If it grows at all, it is a redirected reflection of a love for one’s own truth.

Certain modern thinkers like to present themselves as possessed of a global “critical spirit,” preferring no one particular Weltanschauung tradition to any other. They purport to have no native culture to which they are fundamentally loyal. This supposedly allows them to evaluate all culturally-based worldviews without bias. Yet, only certain versions of the Western tradition valorize the supposed examination of all traditions from an unbiased perspective. Most of the scrutinized traditions, on the other hand, think they are right. This immediately puts them in a position of inferiority vis-à-vis Western culture as far as their investigators are concerned, whether they admit it or not. Cultural preference, then, will always be present, and should not be hidden. Such dishonest disavowal

36 For an excellent, though unacknowledged, summary of Strauss’s position on this
is not only impossible, according to Strauss; it also betrays an inordinate pride and a lack of gratitude for what one has been given by one’s community and tradition. While some people may someday “ascend” from their own tradition, driven by a love of truth for its own sake, all would do well to “sit at the feet” of their tradition for a good while first so they might experience what it is like to love a particular truth.

Even when engaged in the search for truth (nobody actually ever attains it), one should not hurry to criticize one’s tradition publicly. Even if one cannot share the root-experiences or presuppositions on which the tradition is grounded, one has learned that it grows out of a profound insight into human nature and the human situation. “Clinging” to one’s tradition, or at least proclaiming the wisdom of one’s tradition in the face of its contemporary debunkers, is, as we have seen, both worthy and reasonable. It should not be seen as “obsessive” or “pathological” (perhaps it is the need of the debunkers to discredit tradition that should be “suspected” and regarded as “obsessive” or “pathological”).

According to Strauss, “reverence” is an attitude eminently recognizable in both children and adults; it is both primary and noble. Concerning reverence as such, Strauss writes: “Reverence is familiar to us first, and from childhood on, as reverence for our parents, for our origins. We imply that our origins are greater than ourselves, and this implies a sense of our defects [...]. It would seem that all serious men are aware of their defects [...]. And that always implies some reverence for people or beings possibly greater than us. Every serious man is aware of the defects of his understanding, and of the fact that these defects are partly due to insufficient effort, to guilt. Most men know men who are superior to them, men to whom they look up – reasonably.”

At this point, Strauss has still not discussed the kind of reverence characteristic of those who adhere to religious traditions. He has undertaken to legitimize reverence as a non-pathological human possibility, but the kind of reverence he has spoken of up to this point is not all-embracing. True, says Strauss, intelligent people do look up to people whom they consider superior to themselves, but, he wonders, “surely they do not believe everything these other men say. They are critical.” But what of the kind of reverence,
exhibited by highly intelligent and otherwise critical people, that involves “looking up without the possibility of criticism?” Strauss tries here to show that even the “phenomenon of uncritical reverence” is not arbitrary, but is rather the result of “thinking things through.”

In some religious traditions, there seems to be a founder-legislator who is looked up to unconditionally. He has given a perfect law. This law is not changeable as is profane law. The attitude to this kind of law seems to bespeak a kind of “irrational conservatism.” If the law is changed at all, it is changed only by way of legal fictions and far-reaching interpretation. To impress his hearers with the plausibility of such an attitude, Strauss turns their attention to the kind of conservatism that surrounds any suggestion of change in the American Constitution. Certainly, Strauss writes, a modern American would not look upon a law passed on the initiative of a certain congressman a year earlier as immutable. On the other hand, Americans do “cling” to their Constitution and change it only by amendment (rare) or “loyal reinterpretation” (much more common).

Whatever the case, ancient law has been regarded as possessed of the kind of sanctity that seems to be proper only to a law of divine origin. Why did some of the most intelligent people of ancient and medieval times cling to an unchangeable law that was considered to be of divine origin? Behind this phenomenon Strauss seems to discern what might be called a kind of existential common sense. The reasoning exhibited by this common sense goes something like this:

1) “Law, order, is preceded by a chaos... a total lack of security in any sense.”
2) “The order gave meaning; outside the order there is meaninglessness and chaos.”
3) “Therefore, cling to the law.”

The divine founder has instituted law and order in the cosmos and has prescribed limits to human conduct. When that law is abrogated, chaos reigns, both in the cosmos and in society. Now it could be said that this is a posture grounded in fear, fear of chaos, and is therefore unfit for a

---

38 Ibid., p. 302.
39 For what it might mean to “think something through” in Strauss’s terms, see his lecture, “Why We Remain Jews,” delivered originally in 1962 at the Hillel House of the University of Chicago and reprinted from a transcript in the collection, Jewish Philosophy and the Crisis of Modernity, pp. 323–326.
noble, dignified, autonomous human being. Human beings should strive
to liberate themselves from obsessive fears. Yet we know that there are
also reasonable fears. Strauss invites his readers to consider whether
the fears of our ancestors were really unreasonable. “We do not call a
man obsessed,” he writes, “if being shipwrecked he clings with all his
might to a plank.”41 Ancient humans, who experienced the existential
insecurity known to all, were bewildered in the face of a world not
of their own making that is fraught with contingencies. Not only that,
they were sensitive enough to perceive that even the seemingly obvious
regularities of what came to be called “nature” could not be taken for
granted, and had an enigmatic character to them. Even if we were to do
the disservice of assuming that “primitive” people had more irrational
fears than we do, some of their anxieties appear quite sensible in Strauss’s
formulations: “Will the sun always rise? Will the unheard of flood of last
year not be followed by one infinitely worse the coming year?” In light
of these experiences of fundamental contingency, what I have called the
existential common sense attributed by Strauss to the ancients reasoned
as follows:

1) There is much of great moment that we do not control. We appear
to be dependent on beings or forces more powerful and greater than
we.

2) If these beings are indeed greater than we, they must be greater in
every respect. They must possess all our capacities, yet to a greater
extent.

3) That means that they can think and will, and also know our thoughts
and actions.42

A sense of radical contingency begets a sense of radical dependence
and, with it, fear and reverence. Under these conditions, should a truly
great man make his appearance and set forth a law in the name of God,
proclaiming that adherence to that law can be redemptive, overcoming
existential fear, would not any “reasonable” man follow him? If he were a
truly exemplary person, possessed of both moral and intellectual virtues,
and he were to say that keeping the law will, in the long run, bring bliss,
whatever the undeniable trials of the present, would it be an “obsession”
to respond positively to his call? Now it should be clear that Strauss

41 Ibid.
42 Ibid., p. 303.
never professed to believe in the tenets recounted above. He was not a man of religion, and was not engaged in proselytization in any form. Yet he believed that the presumptive dismissal of the religious, reverential posture so common to modern intellectuals does not befit one who wishes to retain a truly open mind. Certainly the existential situation that begot the reverential attitude is known to all of us, whether we have drawn the same conclusions from it that our forefathers did or not. Humility and reverence for great human beings, or for God, are not really “explained,” then, by the psychoanalytic categories of “obsession” and “pathology.”

Before we return to Strauss’s reading of Exodus 2, as compared to that of Freud and Buber, another feature of Strauss’s attitude to “glorification” and “humility” must be noted. In rehabilitating “reverence,” Strauss does not content himself with articulating the reasonability of adherence to a law presumed to be of divine origin as mediated by a great man in the face of existential contingency. He also wishes to bring his reader to the threshold of religious experience, although he never claims to have been the beneficiary of such experience himself. This he does, in this lecture as elsewhere, by comparing the religious response to the phenomenon of mystery with the response of classical philosophy and the modern scientific project.

Whatever the profound differences between them, both classical philosophy and modern science arose, according to Strauss, as enterprises dedicated to disabusing human beings of their existential fears, thereby removing the basis for what were considered to be religious superstitions. This was to be done by assuming that the Whole is intelligible and governed by an immanent causality.43 It would seem that Freud’s research was undertaken on the basis of such an assumption, although it might be difficult to imagine how he conceived the notion that a creature motivated by irrational, unconscious drives should be capable of cognizing this intelligible causality in an undistorted manner. Freud’s hermeneutic, according to Strauss, did indeed constitute an amalgam. Freud not only uncritically introduced occasional flashes of “trust” into his hermeneutics of suspicion. He also introduced assumptions originating within the framework of what we have earlier called a “hermeneutics of progress.”44 On the one hand, he believed that ultimately, human beings are driven by libidinal forces. This he regarded as a perennial

44 See again my “Hermeneutic Options,” pp. 43–46.
feature of the human condition. There has not been, and there will not be, any significant progress in this regard. The human race will not rise from the “low” to the “high.” All seemingly “high” (moral and rational) manifestations of human culture are ultimately and permanently reducible to their “low” (instinctual) origin. Yet, as a scientist, he labored under the assumption that science gets closer and closer to solving the “mysteries” of human emotion and behavior as time goes on.

The scientific project tends to view “mysteries,” whether encountered in nature, in human behavior or in history, as “unsolved problems.” In Strauss’s words, the scientific enterprise conducts itself on the basis of the assumption that “all problems are in principle solvable.” Mystery, then, is viewed as a negative phenomenon, an absence of knowledge it is hoped will be overcome with the progress of science. Yet science, by its own admission, uncovers new mysteries as it “explains” old ones. It operates, then, “in the perspective of infinite progress,” for there will always be a “perpetuity of unsolved problems.” Could it not be, however, asks Strauss, that this very phenomenon bespeaks the possibility that mystery is a permanent, positive feature of being? Science proceeds on the assumption that “there is no place for mystery in the Whole.” As long as that perspective holds sway, those under the spell of it cannot admit a mysterious God into the cosmos. The phenomenon of permanent, impenetrable mystery, however, opens up the possibility that an unfathomable God exists. He has not been proven to exist. Yet neither has it been proven that He does not exist. One who wishes to retain a truly open mind should not dogmatically close him/herself to the possibility that, as Strauss says, “the ground of religion is the Presence or Call” of the mysterious God who has offered direction to human beings as to the manner in which they should live in this precarious world. Some of those who have sensed this mysterious Presence acknowledge that a certain people has mysteriously survived against all odds to bear witness to this God and His Way.

45 This, and the subsequent quotes in the paragraph, are taken from Strauss, “Freud on M & M,” pp. 304–305.
Moses’ “Descent” to the People
We are now in a position to return to Strauss’s interpretation of Exodus 2, as compared with those of Freud and Buber. Strauss is not only interested in upholding the unique biblical perspective on “glory” and “glorification” in the face of Freud’s reductions. He is also concerned with the question of who is to be glorified – man or God. For human beings, as we have seen, the only real glory is humility. For this reason Strauss need not explain why the Bible has Moses “descend” to meet his brothers, the slaves. He need only quote Freud’s own puzzled account of this divergence from the classical hero story and let it go at that.46 This aspect of Moses’ early biography coheres completely with the biblical conception of the ideal human being. It is a reflection of Moses’ humble character: He does not consider it a loss of status to sympathize with lowly slaves and take on their burden.

In contrast, Freud’s explicit mention of this strange feature of the Moses narrative, one that has the hero “descending” instead of “rising,” floats incoherently in his text. As some of my insightful students have pointed out, he seems to have been aware of this incongruity with the hero-story pattern, but could not do anything with it. He could not integrate it with his notion of “glory.”

For Buber, on the other hand, this episode has a most explicit purpose in the conscious artistry of the biblical narrative. He sees it as part of Moses’ growth toward leadership, as an encounter meant to evoke an empathetic understanding of the burdens of the led. For Buber, the “descent to the people” also forms an element in the positive characterization of Moses as a just leader. First, he redresses an act of injustice committed by an Egyptian to a Hebrew slave. Then, he learns that the Hebrews, although they are the oppressed, are not averse to committing injustices to their own brethren. He again takes the part of the injured party. Finally, at the well in Midian, he upholds the cause of one Midianite (Jethro’s daughter) in the face of other, stronger Midianites (the shepherds). In Buber’s language, “a basic principle of Mosaic legislation, the protection

---

46 See Freud, Moses and Monotheism, p. 13, where he writes: “The divergence of the Moses legend from all others of its kind might be traced to a special feature in the story of Moses’ life. Whereas in all other cases the hero rises above his humble beginnings as his life progresses, the heroic life of the man Moses began by descending from his eminence to the level of the children of Israel.” Freud, however, while noting this aspect of the biblical story, does absolutely nothing to integrate it into his scheme of explanation.
of the weak from the power of the strong, was applied by the legislator himself, both at home and in foreign parts." 47 Although Moses did “descend,” his descent should actually be seen as the first step in an ascent to just leadership. It should be further noted that what we have here is not a mere rise to “glory” in the sense of social and political status, as Freud understood it. In Buber’s interpretation, the biblical narrative provides Moses with a series of opportunities to take a leader’s initiative in the cause of justice. Still, it is Moses who is being “glorified” here, albeit in a unique way.

To Whom the Glory?

Strauss’s response to the question of who is to be glorified is unmis-takable: “The Bible does not wish to glorify Moses, but God.” 48 This unabashed statement is an instructive instance of Strauss’s hermeneutics of reverence at work, as distinct from Freud’s hermeneutic of suspicion and Buber’s hermeneutic of dialogue. Strauss does not flinch at presenting what he considers to be the Bible’s theocentric perspective without mitigation. He would never write a book called Moses. His chief interest does not lie in the phenomenology of religious experience as undergone by humans. Even Buber’s perspective, wherein certain events and experiences are seen to actually point to a transcendent “Thou,” 49 is considered by Strauss a “softening” of the biblical worldview. The biblical God is not experienced by way of the matrices of nature and history as we know them, as Buber would maintain. The Bible has the omnipotent God performing miracles pure and simple. According to Strauss, the possibility (not the certainty) of miracles should not be ruled out in advance by anyone who wishes to retain a truly open mind. Those who deny miracles a priori are already operating with the assumption of an immanent causality, and, as such, have sided with philosophy, or science, in opposition to the Bible. 50 In this matter, Buber, much respected by Strauss, is no exception. Only if the “tragic conflict” between the Bible and philosophy is not blurred in the interests of a “happy synthesis” can the biblical perspective once again appear on the horizon as a living, magisterial human option.

47 Buber, Moses, p. 37.
49 See Buber, Moses, pp. 75–79.
50 See Strauss, Philosophy and Law, pp. 4–11.
In Strauss’s reverential reading of the Bible, humans are not called to a partnership with God. They are called upon to serve God. The paramount “encounter” between God and man is, for Strauss, the event of the binding of Isaac, wherein Abraham is bidden to divest himself of all human criteria of rationality and morality in the interest of an all-encompassing and unqualified devotion to God. For Strauss, it is this paradigmatic story that should be seen as the background for the narrative of Moses’ precarious exposure. On this point, it is well worth quoting Strauss’s interpretation in full51:

The story of Moses’ exposure and salvation shows the extreme improbability of the survival of the baby Moses, the extreme improbability of the emergence of the Jewish people, because that was bound up with the salvation of Moses. This is in perfect accord with the story in Genesis, the story of the binding of Isaac, where all probabilities are against a son being born to Abraham, and after he was born and Abraham had been promised a great future for his race through his only son, he was commanded to slaughter this son. And Abraham, in spite of the seeming absurdity of that command, is willing to obey it. The extreme improbability of the survival of a people without arms and without a land, a people which has no visible means of support – only God: if that is not one expression of the broad message of the Bible which every child can see, I do not know what is.

*The Image of the Basket on the Nile*

As we near the conclusion of our study, it might be useful to dwell briefly on the manner in which Freud, Buber and Strauss construe the image of Moses in the basket on the Nile, each from his own hermeneutic perspective. Freud believes the image to be typical, not unique. In countless dreams, and many hero-tales, the basket always symbolizes the womb. The water always symbolizes the water at birth. The dangerous exposure to the waves reflects the child’s sense of having been cast out by the jealous father, who saw him as a threat. The gathering in and raising of the child by a second, simple set of parents represents the realistic reorientation of the child to his parents after what Freud called

“rivalry and real disappointments.” They are reduced to “natural” size and no longer seem so frighteningly “large.” The text cannot surprise the reader, or cause him/her to rethink his/her categories. It cannot teach him/her something he/she does not already know. The causal dynamics of psychoanalysis can always be relied on to render a true account of the real motivations underlying the details of the biblical narrative. The causes and effects that appear on the “surface” of that narrative, however, cannot be so relied upon. As we have seen, these are some of the salient features of the “hermeneutics of suspicion.”

For Buber, the image, while drawing on motifs common to Ancient Near Eastern hero myths, is a unique symbolic representation of Moses’ future role as national liberator. Moses will have to become immersed in Egyptian court culture before he can “draw forth” the Israelite people both from Egypt and the Red Sea. The basket is the same kind used by the Egyptians to float images of their gods on the Nile during their festivals. The image of the child Moses in the basket, then, prefigures the future destiny of the leader who must be “hidden in the seat of the foreign gods.” The biblical writers are not the passive recipients of signals from the unconscious. They share a unique, integrated vision and consciously go about articulating it.

Buber’s interpretive practice is informed by the earthly context of both the reader and the Bible. It is enacted by way of a dialogical interaction between:

1) the context of Ancient Near Eastern culture (a culture that provides the symbols and metaphors that the biblical writers configure in their own, unique way) and
2) the context of the modern reader, who comes to the text with his/her particular questions and motivations.

Interpreting the Bible, then, involves a questioning and listening that transpires between contexts, from “situation” to “situation.” The reader interrogates the text in light of the issues that exercise him/her. The text, in turn, “interrogates” the reader – unsettling his/her fixed conceptions and challenging him/her to broaden the range of possibilities that might find application in his/her life. Dialogical speech does not take place in a realm of timeless, perennial truth. It involves a unique encounter between

52 Freud, Moses and Monotheism, p. 10.
53 Buber, Moses, p. 35.
the interrogative starting point of the contemporary reader (Did Moses really live? Why did he live on in the narrative tradition of the Jewish people?) and the options suggested by the text to the contemporary reader (the Bible offers us a model of leadership relevant to the situation of modern Jewry: the worthy leader has an inner connection to the led, yet his perspective is broader since he has had the experience of growing up in another culture).

Strauss, as we have seen, does not view the image of Moses’ exposure against the background of Ancient Near Eastern ritual symbols, or from the standpoint of contemporary concerns. He views it chiefly in the context of the biblical corpus and worldview, however estranged the contemporary reader may be from that worldview. What strikes him about the image is the likelihood of Moses’ death and the improbability of his rescue. His rescue and survival cannot be explained in natural terms. If things were left to take their course he would have perished. So would Isaac have perished on the altar had it not been for the intervention of God. So, too, would the Jewish people have perished if history had taken its “natural” course. The story seems to emanate from a sense of the miraculous survival of the Jewish people. This miraculous survival can be seen as the emblem of the precariousness of all existence. Being is not self-explanatory, and its continued existence is not innately guaranteed. The world has been mysteriously created and its workings are ever-renewed by the God who dwells in a thick cloud. An abiding sense of mystery, dependence and precariousness informs the narratives conceived by the biblical writers. This orientation is one of the great perennial “attitudes” that the Western tradition offers us. It cannot and should not be derived from any one historical or cultural context, or from an interaction between such contexts. Its claim to be the truth about the Whole and the right understanding of the human condition as such should be taken with absolute seriousness and weighed together with other magisterial visions that make similar claims.

Concluding Remarks

The conflicting hermeneutic approaches of Freud, Buber and Strauss to the Exodus narrative might best be summarized by a closing look at the position accorded to God and Moses by each thinker. In keeping with his hermeneutic of suspicion, Freud “glorifies” Moses as a prime actor in a
counter-narrative. For Freud, Moses is a great man: he is strong-willed, uncompromising, and possessed of a clear vision. His imposition of Ikhnaton’s monotheism on the Israelite people, by force of his power and authority, leads to his subsequent murder. This murder is then formative for Jewish consciousness and history. Moses is great because he has been powerfully effective. The God in whose name he spoke, however, whatever the Bible might say, is a self-serving illusion.

For Buber, Moses is also the “hero” of his book. Yet one of the features of his leadership is that he knows himself to be led. As befits a hermeneutics of dialogue, Moses is cast as the partner of God. According to Buber, God and Moses “cooperate” in the redemption of the Israelite people. Moses is the “shepherd of God’s flock.” His just ways are an incarnation and reflection of God’s own justice, and he is the messenger called upon to demonstrate the unmanipulability of God and the futility of magic.

For Strauss, Moses is God’s humble servant. His origins are precarious because he is the emblem of the precariousness of the existence of the Jewish people, who are the living symbols of the dependence of all life and being on God. Modern man, who has been striving for a number of centuries to make himself, not Nature or God, “the theoretical and practical lord of his life,” would do well, so Strauss would chasten him, to open himself to the humbling perspective of the Bible.

According to Strauss, the virtue of humility as understood in the Bible has no parallel among the virtues of the other great tradition that has formed our Western consciousness: the Greek philosophical tradition. While the Greeks praised magnanimity, a disposition of character that comes with a sure sense of one’s worth and of one’s capability of growing in virtue, they thought humility to be unworthy of a mature, free man. Strauss, interestingly enough, though a “Greek” in so many aspects of his thought and practice, nonetheless enjoined his students to cultivate a hermeneutics of humility and made it the cornerstone of his interpretive practice.

Michael Rosenak, to whom this essay has been dedicated, is a scholar-teacher who combines the virtues of magnanimity and humility in a most unique way. Strauss did not believe that the classical Jewish and Greek orientations could be construed such that they could come together in what he derisively called a “happy synthesis.” Whatever the justification for this belief on the level of theory (and on that level it has much justification indeed), there might very well be living human beings walking the earth who are a living synthesis of Jewish and Greek virtues. If there be such, Michael Rosenak is surely one of them.
Janush Korczak’s Implicit Religiosity: 
Its Place in his Educational 
Approach and its Relevance to Education Today

Marc Silverman

[...] Religious education, if it is to deal with what people may truly believe, must be education for openness and integration [...] for the person who has experienced uniqueness in the midst of the every-day, and significance-calling-to-commitment, it is perhaps synonymous with education itself. For the ultimate object is finally unified with the subject who has ultimate concerns, and the ultimate – that is, religious – understanding and obligation are, as Buber puts it, “not in heaven,” but in the human heart.

(Rosenak, 1987: 122)

Introduction

In the first part of this paper, I describe the implicit religious sensibilities clearly discernible in the Weltanschauung of the outstanding humanist educator of Polish and Jewish origin, Janush Korczak (1878–1942), and explore their nature and substance. In the second part, I demonstrate the ways these sensibilities are linked to Korczak’s educational approach and practices. In the light of this inter-linkage, I raise and discuss the possibility of considering implicit religion as a foundational or constitutive component of education, when among education’s core concerns and objectives is the facilitation of learners’ ethical-spiritual development and engaged commitment to the world.

The themes developed here relate dialogically, dialectically and critically to Rosenak’s exploration and exposition of explicit and implicit religion, the interface between them in general and the context of his efforts to construct a normative philosophy of Jewish religious education in particular. I hope that Mike, Ba’al HaYovel, will find certain aspects
of his perspectives on Jewish religious education illuminated by the dialogue I seek to engender between them and Korczak’s religiosity, including the role that Korczak’s religiosity plays in his conception of education.

I. Implicit Religion in Korczak’s Weltanschauung

A. Salient Features of Implicit Religion

Implicit religion deals with existential encounters occasioned by looking within and up in an attitude of faith; it connotes reverence, openness, and search for meaning. Implicit religion begins not with God’s demand but with human hopes and fears, with perception rather than tradition, with the depth of questions rather than the authority of answers. [...] in implicit religion, it is when we become conscious of a unique significance that is in us, in moments, and in events and that is perceived in relations between persons. (Ibid: 113)

In his discussion of what he views as the two major prototypes of religion or religious orientation – the explicit one and the implicit one – Rosenak suggests that the salient differences between them can be understood in terms of their adherents’ distinct and opposing orientation towards the five major issues listed below. A brief review of Rosenak’s characterization of the main features of implicit religion in contrast to those of explicit religion in the context of these five parameters will provide some guidelines for the description and analysis of Korczak’s implicit religious sensibilities.

1. The nature of truth and its transmission

In implicit religion, truth is first and foremost individual and thereby principally universal. Discrete – particular historical – religions may and often do contain compelling religious insights within their respective traditions; however, the power of these religious insights or truths is justified, indeed must be justified “before the bar of universal experience” (Ibid: 114). Religious truths are not taught but “caught” through one’s own experience, including one’s experience of others’ religious experiences and of other religious personalities. Implicitly religious persons generally refrain from holding their religious beliefs dogmatically and from lending
them the status of absolute truth. However, their sense of religion and religious experience as phenomena that constitute human personality and life is close to axiomatic and consequently approximates the standing of a dogma.

2. The meaning(s) of norms and obligations
The religious sensitivity and responsibility of implicitly religious persons are inextricably linked to their religious-ethical striving(s) and doings. Beyond this religious-ethical linkage, implicitly religious persons are loath to accept any other traditions, texts, rituals, and demands as a priori normative and/or authoritative. The demands their religious faith makes of them “flow from what is truly significant to them” (ibid: 115).

3. The interrelationship between the religious and other realms of knowledge/truth
In the eyes of implicitly religious persons, the very supposition of a need to separate or to create compartments between realms of knowledge and truth, between the religious ones and others, such as scientific, empirical or humanistic ones, is problematic and ultimately unacceptable. Such compartmentalization testifies to an absence of religious wholeness. This wholeness stems from and is based on the strong sense that no human experience is alien to the religious person.

4. The relationship between one’s own and others’ religious traditions
From an implicit religious perspective, much is gained and little is jeopardized or lost from serious exposure to, entering into dialogue with, generating synthesis and creating types of integration between, the religious insights and experiences of distinct as well as often opposing historical-particular religions. All religions contain truth; none of them has a monopoly over such truth; and implicitly religious persons learn much – grow spiritually – from encountering the inter-face between the religious truths embedded and articulated in these discrete religions.

5. The parameters of the educated religious personality
The cultivation of a spiritual personality is the aim of implicit religious education. In such an education, authenticity, being truthful and honest with oneself before God (in the way this Being or Presence is conceived in the specific faith of the implicitly religious person) is the distinctive mark of the educated religious personality (ibid: 113–119).
Bearing these five features of implicit religion in mind, let us now proceed to an exposition of Korczak’s implicit religiosity as it is expressed in representative selections from his written works and in selected chapters of his life.

B. God’s Existence, Impenetrable Transcendence and Immanent Presence in Korczak’s Religious Experience and Understanding

January 20
This morning I really prayed the way a human being should pray. [...] I was completely aware of what I was saying, not so much in the words, but in my thought and spirit. Only this type of praying can strengthen a person; only this type of prayer can be the prayer of a reflective being. The other type of praying can be likened to the ramblings of a beggar on the church steps. (As I now experience infinite harmony in God, I’m no longer surprised that this Being has no beginning and no end. The cosmos and the stars, not the priest, lend testimony to me of the existence of the “Creator of worlds”). I’ve created for myself a new type of faith. Its direction is not yet entirely clear to me; but I do know that it is based on the purity of the human spirit. It claims that God exists. What is God’s nature? Human reason does not have an answer to this question. Act decently and do good deeds, pray not to petition God but in order never to forget Him because we can see God in everything. (Korczak, 1914; 1999:146–7)

April 10
[...] I’m afraid of the dark, afraid of hallucinations, I’m more afraid of the emotional than of the visual ones: If a cold, bony, twisted hand suddenly reached out to catch me, I would not be able to stand it. Books seem to make me nervous, but they protect me from something even worse. I have come to deny and reject ritual practices. But I still believe in God and prayer. I preserve them because it’s not possible to live without them. It is not possible that human beings are a mere accident. (Ibid: 156–157)

1 Unless otherwise stated, all quotes from Korczak’s works are my translations from the Hebrew editions.
I want to refute a mean-spirited book by a false prophet. It has done a great deal of harm.

Also sprach Zarathustra.

[...]

“Nietzsche died at odds with life – insane!”

I want to prove in my book that he died painfully at odds with the truth.

[...]

For in the final moment of accounting, I’m not in a solitary cell of the saddest hospital of all, but am with butterflies and grasshoppers, and reflies and a concert of crickets and of a soloist lark, high up in the blue sky.

Good Lord!

Thank you Good Lord [...] for having ordered all so wisely, that the flowers are fragrant, the reflies glow upon the earth, the stars sparkle in the sky. How joyous is old age. How delightful is the silence; how delectable is the repose. “Human beings who are so immeasurably blessed with Thy gifts, whom Thou hast created and sustains [...].” (Note: In this last line Korczak alludes to a passage in a church hymn of F. Karpinski.) (1942; Korczak, 1972: 77–78)

An examination of Korczak’s writings and life experiences from his youthful through his mature and older adult years discloses the consistent presence of an interrelated number of basic religious existential senses and sensibilities in his experience and understanding of the world. A considerable number of these sensibilities are expressed in the passages quoted from two of his works heading this section.

The first two passages are from his semi-autobiographical work, Confessions of a Butterfly, published in 1914. Korczak scholars contend that much of the materials in this work are based on actual entries from Korczak’s own personal diaries during his adolescent years. In light of this, they suggest that the reflections and confessions of the fictitious young university student in this work, who calls himself a butterfly, reflect those of Korczak himself as a teenager. The third passage was written close to thirty years later, sometime between May and August, 1942, and is taken from his Ghetto Diary published posthumously after his death in the Treblinka extermination camp. The words in this passage are those of a mature 64-year-old man.

The presence of similar themes in the writings of the youthful and older Korczak – in the beginnings and the end of his conscious self-reflective
life, as well as in many of his works in between these two life stages –
bears out the claim registered above regarding their consistency in his
written works as well as in his actual work ins-leben.

Let us first take a careful look at the main sensibilities expressed in
these three passages, and then, with the help of passages from works he
penned in other periods of his life, develop and explore them further.
What are these sensibilities?

2. The strong sense of this Being’s existence is derived from human
encounters with nature – the nature of the world and of human
beings: “it’s not possible to live without them [faith in God and
prayer]. It is not possible that human beings are a mere accident”
(second passage above); “The cosmos and the stars, not the priest,
 lend testimony to me of the existence of the ‘Creator of worlds’”
(first passage above); “Thank you Good Lord [...] for having ordered
all so wisely, that the flowers are fragrant, the refies glow upon
the earth, the stars sparkle in the sky” (third passage above).
3. This Supreme Being is infinite, has no beginning and no end and
is experienced and conceived of in terms of representing an infinite
harmony: “As I now experience infinite harmony in God, I’m no
longer surprised that this Being has no beginning and no end” (first
passage above).
4. Human reason can neither unravel nor comprehend the nature or
essence of this Infinite Being: “What is God’s nature? Human reason
does not have an answer to this question” (first passage above).
5. This Supreme Being’s presence can be experienced by human beings
in everything: “pray not to petition God but in order never to forget
Him because we can see God in everything” (ibid.).
6. The presence of God is experienced mainly in ethical behavior – in
human deeds of decency and goodness – and in prayer: “Act decently
and do good deeds, pray not to petition God but in order never to
forget Him” (ibid.).
7. The praying experience befitting humans as rational-reflective beings
should be a purely spiritual personal one; it should not resemble a
business-like transaction where the attempt is made to trade off the
spiritual wares of faith for the sake of receiving material goods:
“This morning I really prayed the way a human being should pray.
 [...] I was completely aware of what I was saying, not so much in
the words, but in my thought and spirit. Only this type of praying can strengthen a person; only this type of prayer can be the prayer of a reflective being. The other type of praying can be likened to the ramblings of a beggar on the church steps. I’ve created for myself a new type of faith. Its direction is not yet entirely clear to me; but I do know that it is based on the purity of the human spirit” (ibid.).

C. God’s Existence and Eternal Recurrence

This is how it was already. So it was when God separated between darkness and light, hung the stars each in its own place, and tied each of them together with the threads of gravity. This is how it was when worlds were born out of the chaos.

The worlds had not yet begun to be born; there was only a thought to create them or, perhaps there even wasn’t yet such a thought. Hues and sounds roamed around hither and thither, traces of creative powers were barely discernible, and emotions took shape slowly, like a thin mist, whirling about and spreading out flaccidly. And each of these particles passed by the other indifferently, whether similar or strange to the other – each one lived self-contained, by and for itself alone [...]

And yet [...]

A strong voice was heard and it commanded these dispersed atoms to unite and be constructed together by relinquishing their self-sufficiency. And now lightening strikes and a drop of moisture appears, a ne crystal and strange amazing phenomena appear – life [...]

Beginning with a thin strip of mould, plant life comes into being; and oak trees disseminate their seeds so their children may grow when their parent’s bodies disintegrate or are crushed by a lightening bolt.

Life comes into being.

Man is created and a strong desire awakens in his heart to discover the secret of life, a strange (wondrous) creature – this man [...]

Bobo has existed for a very long time, from ages upon ages ago [...]

Bobo already existed in the chaos out of which God created the stars, draped them on the face of the heavens and xed them there in permanent invisible threads of interdependence. Bobo was already there when God set the stars on their courses. (Korczak, 1999: 68–70)

Korczak’s conception of God and of this Supreme Being’s relationship to the world is articulated most clearly and powerfully in his essay on the first year of the human infant “Bobo” (Polish for baby). This essay, also
published in 1914, combines rich insightful empirical comments on an infant’s mental and motor development in her/his first year of life with a wealth of poetic metaphors and philosophical reflections on the process and meaning of life. Bobo, the human infant, is at once a real concrete individual human infant and a metaphor of human life and human life forces in general.

In the opening passages of this essay – a selection of which are quoted above – Korczak places Bobo within the context of the creation of the world. In its primordial stage as Korczak envisions it, the world had been in a state of chaos; atom-like particles existed separately and unrelated to each other in this chaos. The actual creation of life and Bobo within it takes place when God calls out to these atoms and commands them to relinquish their separate existence, estranged from each other, and to join themselves together in cooperative interdependent relationships: “Bobo has existed for a very long time, from ages upon ages ago [...] Bobo already existed in the chaos out of which God created the stars, draped them on the face of the heavens and xed them there in permanent invisible threads of interdependence. Bobo was already there when God set the stars on their courses.”

The world, with all its attendant natural phenomena and processes (including Bobos/human beings and their life processes), as the Creation of God, the Supreme Being, serves as one of the two decisive sources of inspiration of Korczak’s belief in the existence of God. (The other is human needs and aspirations, which will be explored later in this essay.)

Korczak’s experience and understanding of Creation, and not of any particular-historical revelation, is the centerpiece of Korczak’s implicit religiosity. Indeed, as we’ll learn below, his religiosity included strong reservations and at times even opposition to several significant features of historical-particular religions. It is Creation that is truly significant to him, and his religious faith and the demands it makes on him flow from his experience and understanding of Creation. In short, Korczak truly recognizes and embraces Divine revelation only in and through Creation. Korczak experienced and understood the nature of God’s Creation – the world – including human life in it, in terms of two recurring, endless, inextricably interdependent processes of life, growth and flourishing on the one hand, and decay, dissolution and death on the other. Korczak finds and identifies God’s relationship to the world and humankind in it in these processes, and his individual personal relationship to God emerges out of his responses to these processes. Many of his writings
Janush Korczak’s Implicit Religiosity

– publicist, pedagogical and literary – from his first and to his last, are replete with references to these processes.

The expression of radical amazement (Heschel, 1955) at these processes is the thread that ties together Korczak’s three main different responses to and interpretations of these processes. This radical amazement:

a) Inspires his belief in the powerful, prominent and persuasive human capacity for growth, development and improvement and lends him seemingly endless and tireless strength to actively facilitate, fortify and advance this capacity among the people he encounters in general, and the children he educates in particular;

b) Assists him in very significant ways to establish the in-built – the built-into-nature – limitations that inhibit, distort and eliminate these “wondrous” (in his eyes) human growth-improvement capacities, and provides him with deep resources of consolation in response to these limitations;

c) Leads him to adopt an attitude of equanimity – fearless, stoic-like, tranquil acceptance, respect, appreciation and even admiration – towards the inevitable, life-depleting, dissolving and ending forces also embedded in and realized by nature.

1) Korczak’s expression of radical amazement at the powers of growth, development, creativity and life-construction in inanimate, animate and human nature are legion in his writings (Korczak, 2003; 1999; 1998; 1996a; 1996; 1972). Many of these passages are couched in highly emotive and poetic language and read like odes to Creation. They are often coupled with a personal prayer of gratitude and appreciation to God for these gifts of Creation. We’ve already seen one example of this type of amazement and gratitude from his last written work quoted above – the passage from his Ghetto diary in which he contrasts his worldview with that of Nietzsche (p. 6).

Let us take a look at another passage, this time from one of his earlier works, The School of Life (1907; Korczak, 2003). In this pedagogic treatise, Korczak presents his educational utopia in the form of an imagined school campus and community. This school’s headmaster, suffering from a disease that has been diagnosed as definitely terminal, decides to refrain from taking life-prolonging but not disease-curing drugs and to let his life come to its natural end. In this passage he
components of korczak’s credo are clearly discernible in this passage. in it we can hear korczak’s love of nature and his careful sensitive reading of, as well as, into it; his gratitude to god for creating these growth forces in natural and human life; hints of his belief in the cyclical nature of life and death through his personalization of the destiny of the visula’s river’s tributaries flowing into the ocean and from there turning into other life-generating forces; and his view of nature as an educative paradigm of human growth. here are some excerpts from these passages:

my god, if my soul stands in trial before you […] my soul will tell you it sought light and respect for human beings! […] if matter and energy are never exhausted, fascinating processes will ever-continue beyond the boundaries of my consciousness, and i lend my thanks to that which is the most amazing, beautiful and glorious, i thank you, nature, for the most wondrous gift you’ve bestowed upon me – human life, the life of human beings […]

the visula river can be seen from a window in my room. and she too ever-flows. the sky, sunsets and sunrises, gray and dark clouds are suspended and posed above her. her tributaries flow near poor villages and large cities. they pump her waters but she remains rich and worriless. visula, do your waters tremble anxiously when they have to flow out of you into the infinite waterways of the ocean! – in order to combine together in a different form with other tiny drops of water yet again to become a source of creative power? […] and you, tranquil and ever kindness-lending nature, be blessed for the most precious of your gifts – consciousness – life […]

my children, here is life, the only true singular wellspring – draw and collect from it – to flourish.

here is life – drink, be quenched by it, grow and become strong – and when you flourish you will inseminate a flower like yourself that will safeguard the wondrous secret of the ripening fruit whose powers you will offer in the future to the world.

a garden of youthful souls, a flourishing garden of children’s souls – a plentitude of color shades and images – and to each and every one of them is the power to grow, flourish and bear fruit.

(1907; korczak, 2003: 207–210).
2) **The endless wheel of humanity as inspiration and consolation** –
In one of his earliest works, his second social-realistic novel, *A Child of the Parlor* (1904/1906; Korczak, 1998), its semi-autobiographical hero Yank/Jan, a university student from a wealthy upper-middle class Polish family, searching for life’s meaning by living in a poor proletarian neighborhood and giving free lessons to the children of its inhabitants, disguised as Santa Claus on Christmas eve, wanders into and out of apartments in different tenements, blessing its residents and giving them small gifts. As he wanders from tenement to tenement, he experiences the adults and children he sees and encounters as being part of and taking part in an endless, infinite cyclical wave, swarm or kaleidoscope of humanity:

> Old people, young people and children are sitting together but they are already different, already new [...] One is missing, a second one sets out for the world, and others will take her place. Life will move on again like a wave – it will reshape itself into new forms – there’s one whom the earth has taken – there’s another who at this very moment has begun to grow in his mother’s womb – and the wheel of life never ceases – it ever-turns and turns. (1904/06; Korczak, 1998: 358)

Because of the poverty and suffering as well as the determination to live, love and work he sees in their faces and in their behavior, Yank feels and expresses sorrow and compassion for them and finds solace in this infinite wheel of humanity of which they are a part.

3) **Korczak’s attitude of equanimity towards dissolution and death** –
A good number of passages from his writings and of chapters from his life, as well as recent research uncovering his involvement in Warsaw’s semi-secret circle of people belonging to the theosophical movement suggest that Korczak’s implicit religiosity includes components inspired by eastern religions, especially by Buddhism (Puszkin, 2002; Eden, 2002; Perlis, 1986; Kurzweil, 1968). In two of the passages above, one from *The Child of the Parlor* and the other from *The School of Life*, we have already noted his sense of the dynamic interrelatedness between life and death. The following passage from *Bobo* articulates this sense in a clearer and more nuanced way:

> I imagine an old oak tree smiling through his green branches at
the funny shape of a small oak tree with its very tiny leaves, and this small oak tree feels secure and pleased in the shade of his father’s branches, and speaks to his father in soft rustlings. There are already many dying cells in the vast body of this old aging oak tree; he still has great strength, but the fluids now flow slowly through his arteries, as if he’s already tired; and the small oak tree drinks his mother earth’s blood in great pleasure, is nourished and grows, and grows and grows. It seems to me every bird smiles at her chicks because the bright countenance of future generations in a blue mist, replete with heart murmurs, encompasses all that advances the tomorrow of the next day in small, unformed yet definite movements.

Even the old and serious life-giving sun needs a smile for the forest’s mayflower, and the mayflower responds to this smile in the pure scent she dispenses as her petals stir in the wind.

It is not because he understands its meaning that Bobo responds to a smile with a smile of his own. He does not understand the language of the heartfelt smile. But it is because for over hundreds of thousand years, each day greets the dawn of the next day with an affectionate blessing, and the latter responds graciously to the former. And this smile flows through thousands of generations and unites the paling bones in the graveyards of idol worshippers and Bobo into a family brotherhood; and Bobo will flow through infinite space, because the smile is the link that ties the chain of generations together.

Just as the first breath is not but a necessary reflex that precedes the conscious life of Bobo – life could not come into being without this breath – so too is this first smile; it precedes human thought – without it human thought could not come into existence.

Your mother smiles at you, Bobo, and though she knows that every day of your growth entails a reversal in hers, that every breath you take and every heart-beat of yours are a step forward for you and a step backward for her, she bears no grudge towards you in this regard (Korczak, 1999: 80–81).

In this passage Korczak places the recurring interrelated dual process of living and dying, growing and decaying in human life in the context of all natural phenomena in the world. He attributes human personality, emotions and responses to inanimate natural phenomena like the sun, trees and flowers and to animate unreflective ones, like birds. These
mature ever-aging inanimate and animate unreflective natural phenomena “smile” gladly and fondly at their “progeny,” as they lend their strength and seeds towards advancing their progeny’s further growth: the mature tree to the sapling; the sun to flowers; the mother bird to her baby chick. Their knowledge that every step forward of their “young ones” entails a step of depletion towards their own eventual self-dissolution – physical death – does not in any way dissuade them from lending the growth-assistance they lend to their progeny. This too is the case with human beings (more accurately, in this passage with female human beings): “Your mother smiles at you, Bobo, and though she knows that every day of your growth entails a reversal in hers, that every breath you take and every heart-beat of yours are a step forward for you and a step backward for her, she bears no grudge towards you in this regard” (Ibid: 81).

In this passage as well as in others we’ve already seen (and in additional ones we have not quoted), Korczak’s tendency to humanize nature and to “naturalize” human beings, and to integrate between the physical and material and between the mental and spiritual realms, is very apparent. This raises the possibility of suggesting that in his eyes human death is death only in a physical sense; in a spiritual sense it is at once a different non-physical form of life and a necessary stage in the eventual, necessary generation of new physical life.

The following entry in his Warsaw Ghetto diary lends further support to this claim. Though not stating this directly and explicitly in the reflections he shares in this entry, he does make a strong case for serious consideration of the validity of believing in the immortality of the soul. Here are the relevant excerpts from this entry:

The soul is full of longings in the narrow cage of the body. Man ponders over death as the end but death is merely the continuation of life, another life. You may not believe in the soul’s immortality; nonetheless you must acknowledge that your body will live on as green grass, as a cloud. After all, you are water and earth.

“The world is the metamorphosis of evil, everlasting.” – Tetmajer says. Even this skeptic, pessimist and nihilist spoke in terms of eternity.

The amoeba is immortal, man is a colony of sixty trillion of them […] (1942; Korczak, 1972: 77–78).

Korczak included a child’s right to die among the three major rights he
claimed for her/him (1996:36). He worked as a doctor in the children’s ward of a hospital (1904–1912) and is quoted as often noting that children usually die in a significantly more peaceful and dignified manner than do adults. Like the headmaster of the school of life, Korczak does not fear death; takes issue with those who do (sadness/sorrow yes; fear, no!); senses that those who fear death fear life, and those who fear life, fear death; and that death is preferable to a life that can no longer be lived fully and meaningfully (Korczak, 2003: 206–207). Several times in the course of his life, Korczak, out of radical despair at what he felt was the emptiness or meaninglessness of his life and/or work, seriously considered committing suicide. Nonetheless according to his self-testimony, new dreams, hopes and plans towards humanizing/improving the world renewed his strength and resolve to live, and compelled him to relinquish his idea of suicide (Korczak, 1972: 103, 149; Eden, 2002; Regev, 1996; Perlis, 1986).

When news began to spread in the Warsaw Ghetto regarding Nazi plans to transport and relocate the Jews, accompanied by rumors that this “relocation” meant death, Korczak reached three crucial decisions:

- Come what may, irrespective of the various opportunities he was afforded by Polish friends and others to escape out of the ghetto, he would not desert the 200 children in his and Stefa Wilincheska’s charge and he would accompany them to and through whatever fate awaited them;
- He would not put them at the risk of fending for themselves on their own by allowing them to leave the orphanage to try to find hiding places among the nooks and cracks of the ghetto and/or among families and other adults, themselves in a tremendous state of anxiety and panic. Rather the children, he and other members of the educational staff would stay united together, and he and the staff would lend their untiring assistance and support to all of the children.
- Weeks before the actual transports out of the ghetto began Korczak initiated a theater project for the children of the orphanage. Under his guidance and with the assistance of his most experienced counselors, the children learned the script and performance of a play, *The Post Office*, written by the well-known and popular Indian philosopher and writer, Rabindranath Tagore. This play tells the story of a young boy with a terminal disease. Surrounded by and supported by a number of sensitive and caring young and mature friends and acquaintances
Janush Korczak’s Implicit Religiosity

the young boy is led by them to meet his death courageously and peacefully. When asked by the guests that were invited to attend the performance of the play and who were deeply moved by it, why he had chosen it, Korczak responded in the following vein: “If the children of the orphanage are indeed ultimately going to be compelled to meet their death, I wanted their involvement in this play to assist them in meeting it in a way similar to that of the young boy in it.” (Mortkowicz, 1941: 150)

There are some significant differences in the eyewitness reports we have describing the manner in which Korczak, his staff and children marched to the Umshlagplatz and entered the open doors of the train cars awaiting them there. Nonetheless, all of them contain unrestrained admiration at the relatively fearless, calm, proud, dignified and heart-rending way Korczak, his staff and children marched together on this infamous day of August 5, 1942 (Regev, 1996: 207–209). Korczak’s ability to conceive and implement this type of an encounter with death by children and adults clearly stems to a considerable extent from the way he experienced, understood and interpreted the world as being ever-constituted by these two infinite interrelated recurrent processes of ever-living and ever-dying.

D. God’s Presence and Human Responses to It: Acts of Prayer and Deeds of Goodness

*I know man’s mind is too tiny to comprehend God; it’s like a drop in the ocean.* (1921/22; Korczak, 1996a: 23–24)

*Holding our brightly lit torches and our logs of natural laws, we are marching through the pathways of history. The direction – forward; the slogan – What for? With will-power – to understand; with power of thought – mystery – God, the Secret of secrets.* (Ibid: 28)

*God, when I love this tiny infant more than anything else, perhaps I love You in him, because You are found in the most tiny of all – the greatest secret of all – God.* (Ibid: 9)

*But after all, You are not only present in a human being’s tears but also in the lilac flowers’ scent. You are not only in the heavens but also in a kiss. Sadness and longings arise after every festivity. Embedded in these longings like in the mist are mom’s face,
whispers from the homeland, a human other’s plight, and the fate of Your secret, God. (Ibid: 26)

The four passages heading this section are from four of the eighteen prayers Korczak composed and published in the form of a prayerbook he entitled *A Human Being with Her/His God: Prayers of People Who Do Not Pray* (1921/22; Korczak, 1996a). This collection of very personal prayers, shot through with highly-charged emotional human turnings to God in audacious anthropomorphic images of this Supreme Being, is one of the two major sources on which our exposition of Korczak’s sense of God’s presence in Creation and of his responses to this presence is based.

Korczak scholars agree that the death of Korczak’s mother in 1919 from her exposure to the highly infectious disease of typhus that he had contracted, and his strong sense of guilt about his responsibility for her death as well as his no less powerful great sense of loss, are the immediate and direct motivations for his writing of these prayers. At the same time, it’s very important to point out that praying – as an act through which human beings delve into and/or uncover their deepest problems, conflicts and troubles, their dreams and aspirations, express and work them through before and with God – appears in many of Korczak’s previous works, such as *The Children of the Street* (1901; Korczak, 1998), *A Week of Bad Luck* (1906; Korczak, 1999) and *Educational Moments* (1919; Korczak, 1996). We ourselves have already become aware of such praying acts as they have appeared in several of the passages from his other writings that we’ve presented and discussed above.

The very title of this collection provides us with some insights regarding Korczak’s sense of God’s presence and of his response to it. First, we should take note of its first part: *A Human Being with Her/His God*. It is not humanity with its God or human beings with God, but an individual, singular human being with her/his God. Implicit here, and more explicit in the form, style and substance of each of the 18 “prayers” (i.e., both the person praying and the prayer he/she offers) in this collection, is the supposition that God’s presence in the world is experienced and conceived within the particular, concrete, individual, singular, personal, private – subjective – context of each and every human being’s life/his-tory/her-story/situation/situatedness.

What is the meaning of the equivocating and apparently paradoxical nature of the second or sub-title: *Prayers of People Who Do Not Pray*?
How can non-praying people pray prayers? They obviously – logically, rationally – cannot! However, if the phrase “people who do not pray” is followed by an unstated implicit qualifying clause regarding specific pre-set frameworks – liturgy, times and places – at, through and in which human praying takes place, then it is quite possible for these non-praying people to pray prayers. Consequently, as interpreted here the subtitle of this work should read: “Prayers of people who do not pray in conventional traditional religious places and/or according to traditional religious dictates.” Korczak’s prayerbook is devoted to people who do pray but they pray outside of and not within the confines of organized institutional traditional religious frameworks and their respective canonical liturgies.

Furthermore, analysis of the prayers of these non-praying people and of the ways in which they pray them suggests that prayer/praying is significantly more than a possibility for them. It is an existential need, even a necessity for them! If we add to this analysis the prevalence in so many of Korczak’s writings of people (among them a good number of semi-autobiographical figures/heroes) who offer personal prayers and solid biographical information on Korczak as a person who himself actually prayed and/or meditated, I believe we can responsibly make the following claim: In Korczak’s eyes, belief in God and a powerful drive, need or desire to sense God as a Presence to Whom one turns in personal prayer in a myriad of different existential contexts/situations, are universal human phenomena.

Returning now to the first two passages from two of the prayers heading this section, we see them expressing one of Korczak’s main religious sensibilities already mentioned above: The human mind is like a drop in an ocean, much too tiny to comprehend the essence of God’s infinite Being; this Being or Presence is the secret of secrets.

In a way that is paradoxical and dialectical, the human heart’s certainty of God’s presence in the world and the human mind’s certainty of the impenetrability of this Being’s nature paves the way towards experiencing and conceiving God’s Presence in rich and bold anthropomorphic terms, such as the ones we find in the third and fourth passages heading this section. For the mother who has just given birth to her first child, God, the greatest secret of all secrets, is found in her newborn baby. For the free spirited young woman, God is found not only in a human being’s tears but also in the sweet smell of lilac flowers; not only in the heavens but also in a kiss. The destiny of God’s secret, like the face of one’s
mother and the distress of a human other, is hidden in human sadness and longings (see also Korczak, 1996a: 19–21, 24–5, 33; 1999: 73, 77).

More detailed consideration of these 18 prayers and a comparison between them leads to several major conclusions regarding Korczak’s conception of God’s presence and his response to it:

- In a way strongly resembling the images of God and manners of talking to and with this Supreme Being heard in Black gospel music and spirituals, God is present in Korczak’s prayers as the closest, most intimate, wise and caring best Friend – God is their Friend of all friends. All 18 of these prayers turn to God in first person singular possessive pronouns, such as my Lord, my God. With only one exception, the adjectives they employ in addressing God are very friendly, soft and gentle: God is “precious,” “precious beyond everything,” “good,” “beloved,” “forgiving,” “kind-hearted,” “smiling,” “compassionate,” etc. In many prayers, the prayer expresses deep concern regarding God’s difficulties, suffering, old age and sadness, and prays for this Being’s well being. In these cases, it is not God who is asked to lend compassion to human beings but human beings lend their compassion to God! The nature of their turning and relating to God is always direct, friendly and intimate, and rarely formal or hierarchal (Korczak, 1996a: 9–34).

- Standing in God’s Presence, genuine prayer as an existential spiritual – cognitive and affective – act is the arena in which human beings become conscious of, articulate, focus on and confront their deepest questions, problems, conflicts and longings. Consequently, to a considerable extent, prayer serves as a vehicle towards the fortification of their resolve and will to improve themselves and the world, to aspire to more goodness and to realize it in the real world.

- We propose that the liberty Korczak takes in employing rich, radical and rash anthropomorphic imagery – at times playful and ironic, usually engaging and often shocking – in his and his prayers’ God-talk stems from the uncompromising anthropocentric nature of his implicit religiosity or religious humanism (see below for additional evidence in support of this claim). Since rational-critical reflective human beings cannot possibly gain access into the essence of the infinite Supreme Being they call God, the best they can do is to imagine this Being in terms of the human at its best – of humanity in its finest actual achievements and highest (possible) aspirations.
Stating this in terms of an educative model/paradigm, we can say that any human image or representation of God that assists human persons to confront more sensitively and successfully the difficulties and dilemmas life poses to them, and that motivates them towards life-constructing and ameliorating acts, is not only legitimate but also desirable and praiseworthy.

By way of summarizing these points, we can say Korczak’s God is human beings’ Great, Old, Wise and Closest Friend of Friends who ever-lends them support and encouragement to grow, flourish and create, and to accompany and do good to the world and to all others in it, especially humans, and human children most especially (see below). This conception of the interrelationship between God and human beings offers us a key towards understanding the major existential – intellectual and emotional – source of Korczak’s disinterest in and opposition to the structures and strictures of explicit religions in general, and to those of Catholicism in particular (Korczak’s familiarity with that religion was significantly more extensive than with Judaism).

To Korczak’s sense and sensibilities, these structures and strictures tend all-too-often to diminish, devaluate and distort at once the spiritual-rational-ethical nature of human beings and the impenetrable ineffable nature of God. Putting this more pointedly, these structures and strictures dehumanize. As intimated above, many of these 18 prayers are filled with non-praying praying people’s emotionally charged existential struggles with the many contradictions and conflicts in and of life, generated by the complex nature of the human personality and of human society. I suggest that a detailed analysis of these prayers (that is beyond the present scope of this paper) would show that Korczak located the powers of dehumanization in the following dimensions of explicit religions’, especially Catholicism’s, orientation, organization and practices:

God as a Grand Inquisitor, Punisher and Reward-Giver – Who:

• Induces fear in human beings, punishes them for their bad deeds, frailties, failings and fallings, bestows on them material benefits in exchange for their loyalty and good deeds.

• Is severe, lacks irony, never laughs, rather limits, censures, censors and suppresses human beings, their freedom of thought, expression, experimentation, their freedom to try to live their lives to its fullness.
God as only truly accessible to human beings through chosen intermediaries arranged hierarchically, and through performing prescribed specific ritual acts. These usually:

- Uproot religion from the “Ministry” of the Interior – of internal affairs of the heart and spirit – and transplant it into the Ministries of State and Finance. Religion becomes a base of political and economic power, catering to and serving the needs and interests of the religious institution’s hierarchies at the expense of the people faithful to it.
- Engender a process through which the rituals, the symbols incrementally and cumulatively ever-gain more importance than the ethical-spiritual meanings symbolized in them. Humans become robot-like, relatively mindless ritual-dispensing “machines” instead of spontaneous, searching, struggling, reflective spiritual beings.

To expand, refine and conclude our exposition of Korczak’s sense of God’s presence in Creation and of his responses to it, we now turn to an analysis of the text of the seventh scene in the play that Korczak wrote, *The Senate of the Insane* (1931; Korczak, 1996a: 59–100). This text is the second main source on which our exploration of this topic is based and the one to which we were referring in our opening words at the beginning of this section.

In this scene, one of the more sane patients in this fictional insane asylum of Korczak’s “construction,” the nameless elderly man (all the patients and personnel in this asylum are nameless; they are identified by an adjectival noun depicting their outstanding quality) shares a legend with a young boy named Yank (nicknamed Yank) about “How God took to His Feet and Ran away from the sanctuary the townspeople built for Him.” Yank is the son of the carpenter, an ex-patient of the asylum, whose way of displaying his gratitude to the head of the asylum for curing him is to come to the asylum once a week to do needed furniture repairs. Yank usually accompanies his father on these weekly visits to lend him assistance.

We now bring here the basic outline and unfolding of the elderly man’s legend; highlighting excerpts from the text itself; and our analysis and interpretation of them.

Struck by powerful feelings of emptiness and loneliness, the people of a certain unnamed present-day city-metropolis (Warsaw?) reach the conclusion that they need and must find God. They invest tremendous energies and sums of money in search parties, detectives and other
professionals in this quest. They all fail. But they are nonetheless certain
that God must exist – they’ve heard responsible rumors authenticating
this. And indeed, a young girl, Martzysha, unintentionally discovers God
hidden in her own favorite hiding place, a lark’s nest. The passage below
begins with the peoples’ consternation at knowing God exists but not
being able to find Him:

But He does exist – it’s a fact. That’s right, (He’s) old and His head
and face are all-covered by white hair. One night a soldier saw Him;
hearsay has it that He appeared in church attending a celebration
there; also, that some people saw Him: at an overnight hostel
for the homeless; feeding crumbs to sparrows; pooh, speaking
with a prostitute; hearsay has it that the hangman saw God right
at the very moment he was hanging someone – since he was
drunk or something else the hangman probably only imagined this.
Neither the policeman, nor the detective, nor the intellectual, nor
the mind-reader (the city leaders also turned to him to nd God)
found God; Martzysha found Him in her own hiding place, a lark’s
nest. She disclosed her secret unintentionally and now she’s crying.
“You’re stupid, it will be good for God here; people say the palace
is made out of marble and the throne out of pure gold; there are
carpet, candlesticks, incense and music.” “But maybe He wants
to stay here and doesn’t want to come,” she says and cries. Oh go
ahead and try to make sense to such a stupid person! [...] 
Employing different types of excuses God tried to slip away from
them – after a slew of relentless questions, He nally admitted. He
wasn’t really hiding – He simply thought there’s no need for Him,
and He was not in the habit of reading newspapers. Certainly,
willfully with pleasure He’ll come if people miss Him and the
governing bodies insist on this. (1931; Korczak, 1996a: 76–77)

Note the following places in this passage: God is described here as very
old, white-headed and bearded with age. Who sees God, where has God
been seen, who ultimately nds God, and where? A soldier saw God
in the night; a hangman preparing a hanging also thought he saw God.
Rumors have it that God was seen: attending a festive occasion at a
church; paying a visit to an overnight hostel for the homeless; feeding
bread crumbs to sparrows; and conversing with a prostitute. A young
girl and not a complex network of professional law enforcers using
state-of-the-art search technologies nds God; she nds God in her own
hiding place, a lark’s nest. Her sensitivity, expressed in her worried tears fearing she may have unintentionally “blown God’s cover” in contrast to the cocky confidence of the adults totally certain God would like nothing more than to be housed in the ostentatious palace they’ve erected for Him, is noteworthy. Also noteworthy is God’s initial reluctance to come out of His hiding, motivated by His uncertainty regarding the seriousness or sincerity of the adults’ interest in finding and being with Him.

Now, having somewhat reluctantly and hesitatingly agreed to coming out of hiding, to reappear and to make His Presence known to the city’s population, God is seated in the center elevated place of an open carriage driven by four white horses. The carriage drives God into the city through the three victory gates built in advance to honor Him. The entire city’s population is gathered on the streets to greet Him as the vehicle drives through them en route to the grand palace in which God will reside and the golden throne on which God will sit. There is much fanfare and a very festive mood is in the air. We bring here the passage describing some of the encounters between the city’s population and God en route to the palace and God’s public appearance before the city population:

*Here God is riding through the streets; old-aged Faith stands pressed into a corner. The masses shove her so hard that she barely manages to stand on her feet, her eyes tearing as she looks out, but she will not be able to see anything because the crowd hides God from her view. Her lips trembling, she whispers “I’ve been privileged.” Blind Justice stands beside Her. And Hope, with three silly children, also stands nearby. Hope raises the smallest among them above the crowd and tells him: “Look!” And the silly boy sucks his candy stick feverishly and periodically checks to see how much candy is still left on it.*

*A theater director says – “What an aristocratic gure He cuts.” A physician says: “He’s already very old.” A woman of faith exclaims “He’s so wonderful but also so so sad.”

*In truth He indeed smiled only once, when His carriage passed by well-organized lines of boy scout youth movement members, and He asked the carriage driver to stop on the corner by the wall where Faith, Justice and Hope were standing; He rose up as if He was planning to stand on His two feet, but then, making a sign of despair with one of His hands, He reclined back heavily into the cushions of His seat.*
Before all this, many consultations had taken place regarding the choice of the person most suitable to give the keynote address at God’s reception ceremony. Should it be the most learned, the person holding the most impressive appearance or the highest status or the strongest voice audible from the greatest distance? A Doctor of Philosophy was chosen. He surrounded himself with books. Following the conventions of the rhetorical arts, he planned to open by expressing astonishment and amazement, to speak with ever-increasing pathos, afterwards he would deliver a thunderous passage blasting the pernicious customs that have spread-out and taken hold among the people. He planned to end his speech in a submissive whisper. Three times he rehearsed his speech in front of the mirror.

The Holy Ancient One sits – listens or does not listen. [...] “God...to You... with You... or, You... tell us if we understand.” “What a fool,” God’s voice is heard saying. It is a tranquil and playful voice.

A great silence prevailed. God’s look encompassed everyone. For a moment it seemed as if He had disappeared. He lled the temple with His Being. He took to His feet. He lifted up His hand. A blinding brightness. A thunderous voice. The rooftop trembled, the beams bent. The walls leaned to fall. Everything froze out of fear; the architect later explained that the calculations he made were based on the usual proportions of prayer houses. How could he have known? But, miraculously, everything returned to its normal state.

“My children – love each one his/her neighbor!” – and He did not add one word more.” (Ibid: 78)

We suggest that the following places in this passage warrant our attention:

- Here too God is perceived (by a doctor) as looking and being quite old. In addition a theater director perceives Him as bearing a distinguished aristocratic look, and a faithful female believer experiences Him as both wondrous and sad. Indeed throughout all the events related to His public appearance, God smiles only once. This smile is clearly directed towards a group of young people belonging to the Scouts movement.

- Korczak personifies faith, hope and justice. Like God, Faith is also quite old. Faith is also portrayed as extremely moved by and thankful
for this opportunity to see God, but at the same time as quite pathet-
ically naïve (her physical weakness and the unruly and pushy crowd
will prevent her from actually seeing God). Justice is depicted as being
blind, and Hope as having three foolish/stupid children; she lifts her
youngest child up into her arms to afford him a glimpse of God over
the heads of the crowd; however the child is totally absorbed in the
candy he’s sucking and hopelessly unresponsive to his mom’s efforts
and coaxing.
• God apparently seriously considers getting up from His seat in the
carriage to greet the crowd in a closer and more active way; this
takes place when the carriage is approaching the street corner where
Faith, Hope and Justice are standing. However, for whatever reason,
moving His Hands in a despairing manner, He backs down from this
possibility and reseats Himself on the cushions of His seat in the
carriage.
• Throughout His public appearance God breaks His silence twice – the
first time, He says 3 words, the second, 7.
• The first time God’s voice is heard saying “What a fool” in a tranquil
and playful manner. These words are directed at the pretentious and
pompous rhetoric of the Dr. of Philosophy, who had been chosen
after exhausting consultations among the city’s ceremonial-planning
committee to give the welcome keynote address before God at the
festive public reception ceremony.
• The second time God states these 7 words, then desists from speaking,
from saying anything further: “My children! Love each one his/her
neighbor!” Korczak’s use of an exclamation point intimates their
standing in his (and God’s) eyes as a command. However there is no
explicit mention here of the tone in which they are stated. Nonetheless
they emerge in the text immediately after a paragraph containing a
very dramatic depiction of God’s physical presence and awe-inspiring
powers. Allusions to biblical descriptions of God’s revelation are
clearly discernible in components of the portrait Korczak paints in
this paragraph.

We now turn to the last part and ending of this legend. For this part, rather
than providing a summation of it in our own words and then highlighted
excerpts from it as we’ve done previously, we bring immediately below
– excluding only several lines of it – the full text as it continues from the
previous passage above:
Everything ended, the masses of people left the place. The lights were turned off. A small truck collected the flowers. God got off His throne, surveyed the place several times, and sighed. He tapped on the marble and immediately knew how much the contractor had made. He marched forward but the royal fur coat burdened Him. He threw it off Him and hurried off to a side gate. The gate opened up on its own.

God left – escaped, ran away – is no longer. Not in a luxury car but simply on foot. This is outrageous. So much money, so many expenses, and so much work – and how He belittled everything – there’s no doubt: these are the strange behaviors of old age [...]

He ran away, escaped for the sake of His soul. And He returned to the village again. He changed Himself into a forest berry and fell asleep. Afterwards he ate something with one of the village inhabitants. A bullet shot from an enemy’s rifle had hit this person a centimeter away from his heart, and he had received the decoration of heroism. They offered God some yogurt and then He left them. He rode in a carriage owned by a Jew and conversed with the driver. He covered large distances in the form of an old mouse. He held a conversation with the municipal pharmacist. People saw him among a crowd of miners gathered together after a fire had broken out in the mine. He cried at the city’s slaughterhouse. He hid in a hyacinth plant. Many times they almost got their hands on Him, almost – almost, and always at the very last moment, He shook his head, murmured something under His nose – and disappeared. Go ahead and try to chase after the wind.

As long as the sun warmed the world, He wandered around in the villages, and in the winter He came into the capital city, but not into the temple hall. He does not like to sit in closed places.

God looked, and here there were children playing near the fence. God stopped by them and then a detective almost managed to get his hand on the Venerable One. But, at the very last moment, God noticed him. He wanted to run away but saw He did not have enough time for this; He jumped upwards and dispersed Himself in the form of rain beads.

The detective leaned down to the ground and tried to collect them. No way!! Even regular beads slip easily through one’s fingers, and these beads were God-beads and they slip through ever so more
Marc Silverman

easily! And the beads scattered among the children, one bead for each boy and each girl. And the children broke-out into laughter. [...] But only one bead for each child, so that it not become a burden. (Ibid: 78–79)

The main points in these passages that we would like to note are these:

- The very significant role played by children throughout and especially at the end of this legend. Beginning from the legend’s end and proceeding towards and through to its beginning, we note the ultimate final location of God’s Presence is in the heart of each and every child. We also note that this Presence takes the form of singular individual beads – one bead per child lest God’s presence becomes overbearing or burdensome. And we further note that the children greet these God-Beads and host them within themselves joyously and gladly and, at least to them, it seems quite apparent that God wants to be (and feels much more comfortable) with them than with adults.

- We noted above that the only smile God lends throughout His public appearance is directed at a large group of young people; in a related context, in a passage we have not quoted here, God waves a playful as-if-accusing finger at a young couple engaged in a passionate kiss. Furthermore we remember it is a young girl who – unintentionally – finds God. And we now note that this legend is told by an old man (we’ll discuss this below) to a young boy.

- In His flight out of the palace, God looks and sighs at its ostentatious furnishings, discards the confining and cumbersome fur-lined royal garments the hosts had placed on him, taps on the marble and expresses concern regarding the price the contractor must have exacted for it. God chooses to escape on foot not in the luxury car placed at His disposal.

- What places are included in God’s escape route? With whom does God spend some time? Into what shapes does God transform Himself? Places and people: The general direction of God’s flight is towards the countryside. God spends time with an honored war veteran and his family who live in a small village; converses with a town pharmacist; takes a ride in a wagon and talks with its Jewish owner and driver; sheds tears at a local slaughterhouse; is seen among a group of miners in the midst of a tragic disaster that has befallen them; and stands by a fence observing children playing. We also learn that God likes sun, warmth and open places, and dislikes closed/enclosed ones.
Transformations – Ultimately God is a spiritual (and spirited) Being and Presence who, at Will, disappears and reappears in different shapes and forms. Specifically, God takes a nap in the form of a *forest berry*; as a *eld mouse* quickly covers a vast amount of territory; hides for a while in a *hyacinth plant*; and just at the moment that a member of the missing-persons bureau is about to take hold of Him, God vanishes into thin air and turns into a *rainfall of beads* that fall into the hearts of children.

What do we learn about Korczak’s experience and understanding of God’s Being and Presence and his responses to them from tying together the many threads and themes in this legend, placed by him in the mouth of this aged, very experienced veteran member in the insane asylum, and shared by the latter with Yank/Yazik, the young son of the carpenter? Let us begin our interpretation with the prevalence of images characterizing God as very old, lonely, tired-out, tried-out, sad, disappointed and disenchanted. As we’ve seen, personified Faith too is very ancient as well as naïve. As mentioned, such images of God also abound in many of the 18 prayers in Korczak’s collection of personal prayers. We should also bear in mind that the legend-teller himself is a very old man and take note of the following remark he shares with Yank before sharing “his” legend with him:

> [...] Only lonely and sad people need faith – and there are many such people worldwide. What is there to do – the true God slowly, slowly evaporated out of man’s thoughts, deeds and time. God saw that He was not needed, that He was a Persona non grata among human beings, distanced Himself and disappeared. Yank, I’m referring to the real and true God. (Ibid: 75)

What’s the meaning of these themes? The command that God addresses in the form of a clear and unequivocal demand to all the people in this unnamed metropolis, that is, to all members of the human race, is a very ancient and revered one. Using Korczak’s imagery from another place, we can say that this command, like a *bobo* and like God Himself, has been around ever since this Supreme Being created the world. Both the Commander and this command are of very great vintage; and in great age lies great wisdom, the wisdom of many generations. However (and herein lies the source of God’s profound “feelings” of tiredness – indeed exhaustion, loneliness, sadness and disappointment), it’s all too apparent
that they – people, human beings, and humanity in general – just don’t get it! Or, only the very sad and lonely do. Borrowing from Buber, they do not allow God’s real and true Presence in – into themselves – and instead, like most of the adults in this legend, they all-too-often pursue and follow after false images of this Presence and of Its single, singular, eternal, infinite and truthful command to them: My children: Lend Love to Your Human Other!

In Korczak’s heart and mind, what does such love entail? How should humans realize it? We can learn his response to these questions from interpreting the places, people and events over and within which God’s spiritual Being is present in this legend, and from additional sources from his other writings as well as from his life. Borrowing from a rabbinic hermeneutic model (Sifre’ Devarim – 49), we can formulate his response in the following manner:

Just as God lends respect and deep affection to inanimate and animate non-rational beings in the natural word – forests, forest berries, hyacinth plants, lilacs, the sun, moon, stars, the Visula river, lightning bugs, sparrows, larks, etc. – so too should humans lend such respect and love to them.

And just as God cares deeply about, lends compassion to, accompanies, converses with and offers assistance to:

- Common and simple folk – devoted laborers, brave and patriotic soldiers, devout church-goers, the soldier at night, the war veteran hero in the small village, the people at the church festivity;
- People who suffer considerably from the risk and/or psychological stress of their work – the miners (from disasters like the fire that breaks out), the hangman (from the human lives he takes), the butcher (from the animals he slaughters);
- Poor, weak, oppressed and outcast members of society – the homeless, the prostitute, the Jewish wagon driver;
- Children – most of all, and before all the previous beings;

so too should humans lend such care, accompaniment and assistance to them.

Compressing this hermeneutic model of *Imitatio Dei* into a summary sentence, we can state that: The true way to imitate God’s Presence in Creation and to realize this Being’s single and singular command is to ever-strive to develop interpersonal and social sensitivity to the “trials and tribulations” of human others (mainly and mostly!), and an active
Janush Korczak’s Implicit Religiosity

orientation to lending assistance to them in general, and to the weak, oppressed and unfortunate among them in particular (and for Korczak, children are the outstanding members in this latter category). Indeed as we shall see in the next and concluding section below, certainly for Korczak himself, but possibly also in the way of his core-message to humanity in general, the truest of true religion is the religion of children (Korczak, 1978), the religion of lending children as much assistance and support as possible towards their positive intellectual-spiritual and ethical growth.

II. Implicit Religiosity in Korczak’s educational approach and its relevance to education today

A. Implicit religiosity in Korczak’s educational approach

To cultivate the goodness that does exist; despite peoples’ weaknesses and inborn negative instincts, such goodness indeed does exist. Is not Trust and the Belief in people precisely the goodness that we can cultivate and foster as an antidote to the badness we sometimes cannot eliminate, and whose growth we are barely able to curtail through very hard and concentrated effort. (1924/25; Korczak, 1978: 255–256).

When I consider the facts in an unbiased fashion without any illusions, I believe educators primarily need to know: To lend full forbearance to every child in every case. The meaning of “to understand every thing” is to lend it forgiveness [...] Educators [...] are called upon to adopt in their hearts and for their own sake a compassionate stand in their judgment of children’s misdeeds, failings and culpability [...] children act wrongly – sin – out of ignorance [...] because they succumbed to temptation, to an other’s manipulation [...], because they could not nd a way to act differently [...]. Those who are angered and agitated by children for being what they are, for being as they were born or as their experiences have taught them to be, are not educators. (Ibid: 253–254).

We propose that the two quotes from Korczak’s short and seminal essay, “Principles and Action – Theory and Practice” (1924–25), that heads this
section, articulate in a nutshell his understanding of the overarching aim of education and his basic educational approach towards its realization. In a way reminiscent of Martin Buber’s understanding of education (Buber, 1963), Korczak’s educational practice and writings lend testimony to his strong conviction that true education worthy of this name is moral education: Educating children’s character in the wholeness and fullness of their personalities in their actual presence, in the present; encouraging and strengthening their will towards goodness is the quintessential aim of education. This endeavor entails two interrelated subsidiary tasks, a cognitive and an affective one:

1. The cognitive – developing children’s belief in the real possibility of their own self- and the world’s improvement and betterment;
2. The affective – strengthening their will, intention and commitment to realize these improvements in the actual reality of their personal and social lives.

This overarching aim and these tasks are intimated in these words Korczak often shared with the young people when their residence in the orphanages he ran came to a close, and they were about to enter into a life of their own, beyond its walls:

*Unfortunately I can give you nothing but these few poor words: I cannot give you God, for you must find Him [...] in your own soul; [...] I cannot give you love of man, for there is no love without forgiveness, and forgiving is something everyone must learn to do on his own; I can give you but one thing only – a longing for a better life; a life of truth and justice; even though it may not exist now, it may come tomorrow; perhaps this longing will lead you to God, homeland and Love. Goodbye and do not forget.* (Quoted in Joseph, 1999: 144)

In the light of this aim and these tasks, the basic question educators are called upon to address is: Through what processes can the will towards goodness be strengthened and advanced and the will to badness refined, reduced and rechanneled to more constructive life-building directions? It is clear that Korczak himself was keenly aware that it’s much easier to pose this question than it is to locate adequately compelling responses to it. In his experience and estimation, the main difficulty in finding such responses stemmed from what he perceived to be the inbuilt limitations and frailties of humankind.
The educational approach he developed to confront effectively this very problematic gap between the life-improving possibilities embedded in and emerging out of this constructive work on the human will, and the serious limitations negative genetic and social forces exercise over it, can be called “compassionate criticism.” In this approach, the intellectual-critical component at once begets and guides the compassionate one. Its fundamental meaning is well conveyed in these lines taken from a poetic prayer, known in many circles as the Tranquility Prayer, penned by the Protestant existentialist theologian, Reinhold Niebuhr:

Dear Lord
Please grant me the fortitude to accept those things not in my power to change; the courage to change those things in my power; and the intelligence to be able to discern between these two. (Ring, 1985:154)

Education is here conceived as an existential calling to undertake whole-hearted responsibility towards the present given personalities of the children and to the possible facilitation of their ethical development and advancement. Response-ability, the ability to respond in critical compassion – ethical care and concern – to the real worlds, aspirations, dilemmas and struggles of their charges in the here and now of their existential presence, is the hallmark of good educators. As quoted above, Korczak asks: Who are the true educators, and he answers: Those who while clearly recognizing their charges’ faults and failings, continue to lend them trust, confirmation and support, who accompany and help them to advance and improve themselves.

To implement this compassionate critical accompaniment and support, good educators need to develop attitudes and skills similar to those of good medical doctors. Important among these are: deep concern and commitment towards their patients’ health and well-being coupled with a certain degree of clinical-analytical distance from them which affords the possibility of an accurate diagnosis of their ailments; self-control and an attitude of equanimity – tolerance, patience and forbearance towards the negative, ugly and repulsive phenomena produced by the disease in order to understand and find a cure for them rather than to judge them; and to offer treatments that when possible will cure the disease totally; when not, at least will slow it down or prevent it spreading further and will reduce or relieve the patients’ pain and suffering from it.

The following quote from How to Love a Child, considered by many
Marc Silverman
to be his pedagogical masterpiece, can serve as a adequate summation of these crucial aspects of his educational approach:

_Faver, the ingenious French entomologist takes pride in himself for having conducted compelling research on insects without ever killing any of them. He followed their flight [...] observed them carefully as they flew up into the sun’s rays, fought and fell in battle [...] he did not complain; he gazed wisely at the powerful laws of nature, at their almost imperceptible fluctuations. He was a teacher of common people. He conducted unbiased research. Educators – in your work with children, be a Faver!_ (1912–14; Korczak, 1996: 205)

The interrelationship between these major aspects of Korczak’s educational approach and his implicit religiosity is discernible in the following ways:

- His strong faith in the very possibility of improving humanity and the world, of making and/or re-making young humans into better, more creative, cooperative, respect-lending and ethical beings, is based on and emerges out of his religious experience and sensibility of the growth forces embedded in God’s creation: the natural world and human beings within it.
- Furthermore, this faith is at the core of his capacity to struggle against and overcome the despair, loneliness, sadness he so often experienced due to the many genetic and social evils his keen and sensitive heart and mind could not prevent him from seeing ever so clearly.
- Indeed, there is considerable similarity, approximating an identity, between Korczak’s self-perception and his paradigm or model of educators and education at their best, on the one hand, and his images of God’s “feelings” and sense of Self and of God’s relationship to the natural world and to humanity in it, on the other.
- Korczak’s deep religious stoicism and equanimity is at the very core of both his pedagogy of educative forgiveness and forbearing (his pedagogy of critical compassion), and of his outstanding and quite exceptional capacity to translate the wise guidelines proposed in the Tranquility Prayer quoted above into actual ins-leben educational methods, practices and frameworks. Limitations in the scope of this paper prevent us from presenting the latter here. However, it is responsible to claim that anyone familiar with these usually is struck
by the strong powers of personal-social-intellectual-ethical educative development they afford and encourage in children and young people.

- As intimated above, Korczak’s ultimate religion is the religion of the child. At a relatively late period of life, at the age of 34, Korczak, who from a very young age developed a powerful sense of being called to make this world a better place (Korczak, 1972: 80, 133, 151), reached the conclusion that pedagogy is not the science of children but that of humanity (Korczak, 1996: 117), and that the only way to improve humanity was through the education of children, of young people and not of adults.

B. The relevance of Korczak’s implicit religiosity to education today

Our discussion of this question is based on the proposition argued convincingly by a good number of schools of modern and contemporary educational thought that, by its very nature as an interpersonal, social ever-being-constructed-by-humans activity, education is always motivated by value-laden intentions and directed towards value-laden objectives (Bakhtin, 1981; Bruner, 1996; Freire, 1968; Sampson, 1993; Shor & Freire, 1990; Taylor, 1989; Vygotsky, 1978). In short, in real human life there is no possibility of value-free education/teaching.

The primary motivating force underlying the intentions of education as it is consciously, explicitly and specifically conceived here is a powerful sense that the world today, like the world from time eternal, is ever-in-the-need of further humanization. And the core objective of education as conceived here is to facilitate the growth of individuals and communities who are free, critical-rational, care deeply about the world and actively engage in trying to improve it.

In the context of striving towards the realization of this intention and this objective, we contend there are compelling reasons to include exposure to and wrestling with Janush Korczak’s implicit religious experiences and sensibilities and the educational thought and practices embedded in and inspired by them. Indeed, in the way of a more inclusive claim, we believe that implicit religiosity on its own and as it can be culled from the experiences, insights and practices of all world religions, should play a significant role in any educational framework devoted to developing the whole intellectual-ethical-spiritual personality of young people worldwide.

In the particular context of the education of contemporary Jews, these
claims can be made even more forcefully. From its first appearance as a particular human collectivity, a people in history, throughout the ages, and among significant sectors of this people to this very day, wrestling with the perennial existential issues of life’s meaning and a meaningful life through rich and diverse forms and shapes of God-wrestling, is the hallmark, or at least one of outstanding hallmarks, of Jewish culture and civilization(s).

In this Jewish educational context, is this suggestion a vehicle to inspire Jews to reclaim the tenets and practices of their historical-traditional explicit religion of Judaism? Is it an instrument towards refining, deepening or strengthening the spirituality, the inwardness of Jews already committed to and observant of Jewish explicit religion? The answer we propose here is mainly in the negative. Janush Korczak’s strongly eclectic implicit religiosity – which ties together components from Eastern, monotheistic and European enlightenment religions – like the implicit religiosity of world religions and of outstanding religious movements and personalities, are all possible sources for the development of the type(s) of human individuals and communities referred to above.

Indeed, the educational intention and objective here proposed does not entail an interest in young people necessarily adopting any of these forms of implicit religiosity or explicit religion as authoritative for or binding over them. The acceptance of a particular orientation, a set of norms or of rituals, is not mandated here. Implicit religion and implicit religious education as they are being conceived here are addressed to a specific audience, albeit a vast, heavily populated worldwide one composed of many individuals, communities, ethnic groups and peoples, including of course Jews and Jewish ones. This audience shares many of Korczak’s basic sensibilities about the world and humanity, and his reservations and opposition to the structures and strictures of particular-historical explicit religions (see p. 307–308 above).

Putting these as succinctly as possible, and in a way that at once can conclude this article and also leave it as ever-to-be-completed: Implicit religious education is for individuals and communities who prize their freedom to explore and experience the myriad colors, shapes and voices that appear in the world rather than a total commitment to any given theological system and set of practices; it is for people who cannot and consequently do not believe in – lend trust to – any one particular-historical religion as containing absolute and authoritative truth.
References

This page contains a list of references related to Janush Korczak's implicit religiosity. The references include various publications in different languages, such as Hebrew and German. The titles and authors are not translated here, but the general format of the references is maintained.

The references are cited with bibliographic details, including the publication year and the source of the reference. This is a typical format used in academic articles to credit the sources of information and ideas used.

The page also includes some text at the bottom, which is not clearly visible but appears to be related to the discussion of religious topics.


The Concept of Second Naiveté in the Thought of Ernst Simon and Paul Ricoeur

Elie Holzer

Introduction

The term Temimut (Naiveté) appears as early as in biblical language as an adjective describing a quality of three biblical characters. It also appears in Deuteronomy, chapter 18, v. 13 in the following general prescription: “You shall be wholehearted with the Lord your God.” Texts by medieval Jewish commentators reflect two orientations in the interpretation of Temimut. Rashi interprets Tamim as the trait of an individual who adopts a stance of acceptance towards whatever befalls him, with no attempt to inquire into his or her destiny. According to Rashi, in its textual context, the above verse from Deuteronomy implies that people should rely exclusively on God rather than sorcery to provide for their needs. Another interpretation suggests Temimut as a total orientation to God: Even when one wishes to know the future, one should turn to prophets elected by God rather than to sorcerers. Temimut relates, therefore, to a single and sole orientation to God, to the exclusion of other gods and false prophets.

Neither the Bible nor these commentators, however, elucidate what Temimut actually entails or its potential significance as a mode of religious life. Although it implies some quality of religious attitude, the concept of Temimut has failed to attract serious attention of Jewish thinkers over the centuries, with the exception of Rabbi Judah Loew, known as the

* Supported by the Schnitzer Foundation for Research on the Israeli Economy and Society.
1 I translate Temimut as Naiveté instead of innocence or integrity.
2 See Noah (Genesis, 6, 8); Jacob (Genesis 25, 27); Job (1, 1).
3 Translation from the Stone edition.
4 See Rashbam and Sforno.
Maharal of Prague (1525–1609), who developed the concept of *Temimut* as a rich mode of active spiritual engagement in life.\(^5\)

Only in 20th-century Jewish thought does the concept of *Temimut* take an interesting turn, in the writings of Ernst Simon and later on by Emmanuel Levinas.\(^6\) In his discussion of the attitude of the religious person after having encountered and assimilated some forms of secular and critical worldviews of life, Simon offers the concept of *Temimut Shniya* (Second Naiveté), as a model for both religious thinking and religious education. “Second Naiveté” appears to express a general state of mind, characterized by cognitive elements as well as an attitude towards existential questions. It is used more specifically in the context of religious beliefs and attitudes, to describe a critically mediated attitude towards the reality claims of religious faith.

More recently, the concept of Second Naiveté has attracted renewed interest among scholars because of its role in the writings of Paul Ricoeur.\(^7\) Despite several similarities in the use of this concept by Simon and Ricoeur, we believe that a comparison of the two highlights several differences, which are potentially significant for the thinking of religious educators. Therefore, the purpose of this article is to discuss and compare Simon and Ricoeur’s understanding of Second Naiveté.

Before exploring the heart of the matter, I would like to add a more personal note. The choice of this topic is intimately connected to the book in which it appears, namely the *Festschrift* in the honor of Michael Rosenak. It was Mike who introduced me for the first time to Simon’s concept of Second Naiveté, years ago, when, after the collapse of my own First Naiveté, I sought alternatives beyond the existential desert which remained in its wake. Moreover, Mike exemplifies the concept of Second Naiveté, both in his scholarly work, as well as in his personal life and in his interactions with people. I can therefore think of no more appropriate title for a contribution to this book.

---

Second Naiveté in Ernst Simon’s Thought

Simon discusses the concept of Second Naiveté in his article “Az Eitam,” on which our analysis here focuses. At the outset of the article, Simon distinguishes between Tom (innocence) and Temimut (naiveté). Tom refers to a situation whereby an individual holds a clear and coherent worldview, based on firm (and unexamined) beliefs in a world of good, justice and truth. Such an organized worldview is free of both engagement in existential questions and experience of existential crises. In terms of religious beliefs, Tom may include faith in a God who rules men’s life according to norms of good and justice, or belief in revelation as it is presented in the Holy Scriptures. Thus, in this form of innocence, the language of the Scriptures is perceived as referential to either empirical or spiritual reality.

Although Simon places the characteristics of the Temimut (naiveté), which he labels later as Temimut Shniya, Second Naiveté, in contradistinction to Tom, or “First Naiveté,” he provides no formal definition of the former. Instead, he illuminates several aspects of Second Naiveté, primarily through a discussion of the writings of earlier philosophers and theologians.

In general, Simon distinguishes among three different states of being: According to Simon, First Naiveté, criticism and Second Naiveté are not only possible states or attitudes but three distinctive stages of

8 Ernst Simon was born in Germany in the year 1899. He grew up in an assimilated environment and became one of Martin Buber’s closest students as a young man. In the aftermath of World War I, he became a Zionist. In the early 1920s, he was active in the Free Jewish House of Learning, established by Buber and Rosenzweig. He emigrated to Palestine in 1928 but returned to Germany in 1934 to participate in the Centre for Jewish Adult Education, founded by Buber. In 1935, he returned to Palestine and joined the faculty of the Hebrew University of Jerusalem. Simon was an educator, a researcher and a philosopher. He died in 1988 in Jerusalem.

9 Simon, “Az Eitam,” in Haim od Yehudim Anahnu?, Tel Aviv: Sifriyat Hapoalim, 1982, pp. 135–169 (Hebrew). Simon takes credit for suggesting the concept of second naiveté. It was Hugo Bergman, who pointed out to him that the Catholic philosopher Peter Wust (1884–1940) had already used this term in his writings. See “Az Eitam,” p. 135.

10 According to Simon, when this innocence is attributed to a large group, it is labeled as “primitive” innocence.

11 Simon also talks about three educational stages towards authentic communication, see pp. 167–168.
human-religious development. The first state is a state of innocence
(Tom), or First Naivété, as described above. The second state is one of
enlightenment, reflection and critique. 12 This state is obtained when one
is exposed to modern critical scientific and philosophical thinking. Man
is then to apply reason in the critical examination of his beliefs. Thus,
the individual establishes his own knowledge of reality by challenging
unexamined beliefs and the authority attributed to traditions in general,
and to traditional religious beliefs in particular. 13 This critical activity
leads to the collapse of the First Naivété. Scientific inquiry and critical
thinking have undermined the status of pre-given truths and norms, either
those originating in nature (e.g., Greek philosophers) or revelation (e.g.,
the Bible as source of normative knowledge). In contrast to pre-modern
philosophical and religious worldviews, in which man was conceived as
an integral part of a macrocosm, modern man perceives himself as an
autonomous being who shapes and controls his universe. 14

However, such critical reflection brings about a crisis, which, in modern
philosophical writings, is expressed as man’s discovery of the limitations
of his own knowledge. Kant’s philosophy is paradigmatic of man’s
inherent inability to know reality “as it is.” Hegel discusses the raising of
historical consciousness, which in its subsequent developments led man
to acknowledge historical relativism and plurality of forms of life and
religious expressions. 15 Thus man is sovereign, yet alone, having lost all
former anchors of faith. To resolve this crisis, Simon develops what Ehud
Luz has described as a form of religious humanism. 16 Luz characterizes
Simon’s religious thought as an attempt to reconcile religion, which is
expected to redeem man from total relativism, and humanism, which
prevents the sacrifice of man’s autonomy and dignity by religion. It
is important to emphasize that, according to Simon, it is reason and

12 One cannot infer from Simon’s writings if reflection and critique function more as a
cause or rather as a result of the collapsing of First Naivété.
13 For an analysis and a critic of Enlightenment’s attack on the authority of traditions, see
14 See for example Leo Strauss, *Natural Right and History*. Chicago: University of
15 Ehud Luz, “Hatemit Hasheniya, Al Hahumanism Hayehudi shel Akiva Ernst
613–644.
16 Ibid.
the discovery of the limits of human knowledge which leads man to the threshold of Second Naïveté. This is the reason why a major part of Simon’s article retraces how various philosophers and theologians have discussed the concept of *docta ignorantia* as recognition of the limitations of one’s knowledge.17

The result is Second Naïveté, a concept which Simon adopts from Wust, a 19th–century Catholic thinker. According to Wust, the main characteristics of Second Naïveté are man’s capacity for adopting a stance of both wonder and fear of the world.18 For man, wonder is the origin of philosophy and detached analysis, while fear is the impetus for religion and practical engagement.19 The state of Second Naïveté is also characterized by man’s optimistic future-oriented approach to life. On one hand, having assimilated a reflective and critical state of mind, she or he is realistic about the realities of life, yet refuses to “identify what there is and what could potentially be.”20 “Belief is anticipation, drawing the future into the present.”21 At the same time, Second Naïveté is a state of being, a readiness to revisit one’s childhood experiences, for example to use the name of God again and to pray. In Second Naïveté, the sources of song and of faith are reopened, making it possible for man to reconnect to prayer, in some way.22

Thus, Second Naïveté entails two simultaneous “moves”: on the one hand, the person goes back to his initial First Naïveté; he uses religious language again, he is again capable of praying. On the other hand, he crafts his overall orientation beyond (but not on behalf of) science and rationality. In Second Naïveté, the person actively seeks a meaning of life that lies behind the here and now of his/her personal existence. Although he fully acknowledges the significance of the reflective criticism of life, reality and of what appears to be a meaningless existence, the newfound positive orientation allows him/her to resist the total claim of critical thinking, to go beyond the conclusions of his rational self and explore new realms of meaning.

---

18 Ibid., p. 139.
19 Ibid., pp. 139–140.
20 Ibid., p. 167.
21 “Shabbat anticipates redemption, prayer anticipates its being answered. The Ten Commandments anticipate a society where justice will reign,” ibid., p. 168.
22 Ibid., p. 169.
Overall, Simon seems to consider all three stages as essential elements in a chronological, biographical process. In the introduction to his article, while discussing the person who has attained Second Naiveté, he says:

one will recognize the signs of the *long transitional period* between *Tom* [first naiveté] and *Temimut* [second naiveté], a period of shocking doubts about faith and the achievements of critical philosophy and science.

In the context of education, Simon’s view of Second Naiveté offers a productive language for educators’ thinking about religious education. Thus, educators of adolescents might consider adolescents’ religious crises constructively, in terms of a collapse of their First Naiveté, rather than in terms of a problem. Educators might also reflect and explore possible pedagogical and curricular elements designed to facilitate the collapse of forms of First Naiveté or the development of a Second Naiveté for adolescents. Overall, the concept itself has the potential to engage educators’ thinking about religious education in more subtle terms of overall attitudes and orientations to be nurtured, rather than as knowledge or practices. However, Simon’s use of the concept appears to be limited in at least two ways. First, as we said, Simon’s discussion of Second Naiveté is presented in general and occasionally, even suggestive language. This undermines its possible uses and expressions in the practices of education because it does not explicitly relate to any particular aspect of education. One, however, may claim that the very nature of Second Naiveté precludes its treatment in discursive language.

A more important limitation concerns Simon’s attempts to resolve the crisis and to reach Second Naiveté through the use of means which are still grounded in the rational philosophical tradition/paradigm whose total claim on man he tries to overcome. Simon’s sense of the “remedy” appears to be intimately linked to his diagnosis of the problem. The employment of critical reason provides modern man with a sense of autonomy by which he or she establishes knowledge and values.

According to Simon, it is by the use of reason that reason’s limitations are recognized, opening up the possibility for a Second Naiveté to

---

23 Although he stresses that most people might remain at the second stage, see ibid., p. 135. For a slightly different description of these three stages, see ibid., pp. 167–168.
24 Ibid., p. 135. My translation and my emphasis.
The Concept of Second Naiveté

appear. Thus the use of reason brings about the collapse of First Naiveté because religious language is understood to compete with scientific and historical knowledge. Religious language and views disintegrate in the presence of the fruits of critical thinking, modern scholarship and modern consciousness. It is, however, in a subsequent use of reason, when it discovers its own limits, that a potential for a Second Naiveté is created. However, what if man cannot rely on either reason and its very foundations or on religious language and faith experience because his/her motivations seem to involve more than what s/he is conscious of?

Second Naiveté in Paul Ricoeur’s Thought

Unlike Simon, Ricoeur uses the concepts of First and Second Naiveté sporadically and wrote no specific essay on the topic of naiveté. Nonetheless, we believe that these concepts do capture a major aspect of his philosophical work. To highlight the meaning of these terms in Ricoeur’s thought, we shall discuss the role they play as a frame of reference in Ricoeur’s agenda. We begin by discussing Ricoeur’s core idea that the engagement with symbols and texts, in general, and narratives and religious texts in particular, is a philosophical activity par excellence. The concept of Second Naiveté assumes its full meaning when interpretations of (religious) texts and symbols are confronted and challenged.

From philosophy to hermeneutics

In one of his earlier volumes, The Symbolism of Evil, Ricoeur points out that the interpretive work on symbols gives rise to thought. This insight leads him to investigate the broader connection between the interpretation of symbols, on one hand, and philosophical reflection, on the other. How can the interpretation of symbols, which are man’s signs in the world including myth, language, rituals, metaphors and narratives, contribute to one’s reflection on existence? Ricoeur is willing to speculate as follows: In the to-and-fro of interpretation with “the gift of meaning from symbol, the philosopher profits in understanding.” In order to better understand the human capacity for meaning and understanding, Ricoeur turns to “the fullness of language,” which encompasses symbolic and mythic

26 Ibid., p. 348.
forms of language, as well as metaphorical and narrative language. The interpretation of symbols, which incorporate the fullness of language, therefore requires the investigation of linguistic expressions. Although the process of interpretation may never end, by engaging in hermeneutic activity regarding symbols, we “shall have a better understanding of man and of the bond between the being of man and the being of all beings.”

In contrast to the excessively generic Cartesian concept of consciousness, Ricoeur’s hermeneutical turn is based on the assumption that consciousness is neither the locus nor the origin of meaning. This is well illustrated by the field of psychoanalysis, as well as the phenomenology of religion. In both cases, immediate consciousness is not necessarily genuine consciousness: The cogito undergoes a de-centering and does not constitute the locus of reflection or human self-understanding. For Ricoeur, man’s original effort to be is not transparent to himself and must be recovered. Reflection should, therefore, not be confused with immediate intuition (as with Descartes). Reflection is an “appropriation of our effort to exist and of desire to be through the works which bear witness to that effort and desire.” Reflection which leads to self-understanding is thus possible only through the engagement with the expressions of life created by humans. In other words, Ricoeur is not preoccupied with a definitive starting point of philosophy, similar to the Cartesian autonomous doubting self. For Ricoeur, language is an adequate starting point for meditation on symbols and the meaning that is inherent in language. It is therefore through what Ricoeur calls “the long route” of hermeneutical activity concerning symbols (myth, language, rituals, metaphors and narratives) that man can reach meaning and self-understanding.

In contrast to the tradition of the cogito and to the pretension of the

27 Ibid., p. 355.
29 “It is necessary to renounce the chimera of a philosophy without presuppositions and begin from a full language,” *The Symbolism of Evil*, p. 19. “The symbol gives; but what it gives is occasion of thought, something to think about,” ibid., p. 348. In the philosophical hermeneutics of Ricoeur, knowledge is a gift before it becomes a task; it must be received before it can be doubted.
30 The choice for the long route is one of Ricoeur’s important critiques of Heidegger, see *The Conflict of Interpretations*, Don Ihde (ed.), Evanston: Northwestern University Press, 1974, p. 10.
subject to know itself by immediate intuition, it must be said that we understand ourselves only by the long detour of the signs of humanity deposited in cultural works.\textsuperscript{31} This is man’s single alternative for recovering himself. Hence, philosophical reflection becomes hermeneutics:

The ultimate root of our problem lies in this primitive connection between the act of existing and the signs we deploy in our works; reflection must become interpretation because I cannot grasp the act of existing except in signs scattered in the world. This is why a reflective philosophy must include the results, methods and presuppositions of all the sciences that try to decipher and to interpret the signs of man.\textsuperscript{32} That appropriation of my desire to exist is impossible by the short path of consciousness; only the long path of interpretation of signs is open. Such is my working hypothesis in philosophy. I call it concrete reflection that is the cogito mediated by the entire universe of sign.\textsuperscript{33}

“Concrete reflection” is a fundamental philosophical position that Ricoeur adopts, breaking away from the proud autonomous modern Cartesian self. It has particular significance in the educational context, because it demands that the learner adopt an attitude of openness and vulnerability vis-à-vis the text and additional cultural signs. The reader is required to “de-possess” and “de-center” himself or herself:

It is with \textit{Freud and Philosophy} that I broke away from the illusions of consciousness as the blind spot of reflection. The case of the symbolism of evil is not an exception, one tributary of the gloomy experience of evil. All reflection is mediated, there is not immediate self-consciousness. The first truth “I think, I am” remains as abstract and empty as it is invincible; it has to be “mediated” by the ideas, actions, works, institutions and monuments and that objectify it. It is in these objects, in the widest sense of the word, \textit{that the Ego must lose and nd itself}. We can say, in a somewhat paradoxical sense, that a philosophy of reflection is not a philosophy of consciousness if by consciousness we mean immediate self-consciousness.\textsuperscript{34}

\textsuperscript{32} \textit{Freud and Philosophy}, op. cit., p. 46.
\textsuperscript{33} \textit{The Conflict of Interpretations}, op. cit., pp. 264–265.
\textsuperscript{34} “Toward a Hermeneutic of the Idea of Revelation,” in Lewis S. Mudge, \textit{Paul
Instead of a direct access to the self, one must engage in the interpretation of human beings’ signs in the world, which are repositories of insights about life. This is also the objective of the study of texts:

What would we know of love and hate, of moral feelings and, in general, of all that we call the self, if these had not been brought to language and articulated by literature? Thus what seems most contrary to subjectivity, and what structural analysis discloses as the texture of the text, is the very medium within which we can understand ourselves.  

Thus, interpretation is the way by which modern man is to reaffirm life through an honest act of reflective engagement with symbols. An assessment of reality is attained through symbolic, communal interpretation, rather than detached rational thought. However, the very interaction with texts, especially religious texts and symbols, becomes problematic for this same modern person. No simple and direct access to the meaning of these religious symbols and texts exists. When he approaches religious symbols and texts from a stance of “concrete reflection,” modern man cannot revert to a primitive naïveté:

Does that mean that we could go back to a primitive naïveté? Not at all. In every way, something has been lost, irremediably lost: immediacy of belief. But if we can no longer live the great symbolisms of the sacred in accordance with the original belief in them, we can, we modern men, aim at a second naïveté in and through criticism. In short, it is by interpreting that we can hear again.  

What Ricoeur refers to as the loss of immediacy of belief is modern man’s awareness of scientific and historical criticism, namely those sources normally viewed as sources of man’s knowledge and systematic reflection which render the engagement with these texts meaningless when they are approached in a mode of “primitive naïveté.”

In a further development of his philosophical work, Ricoeur acknowledges that serious hermeneutical engagement with texts must

---


35 Hermeneutics and the Human Sciences, op. cit., p. 143.
36 Symbolism of Evil, op. cit., p. 351.
also confront what he has called the hermeneutics of suspicion. Ricoeur points to three major schools of hermeneutics initiated by Freud, Marx and Nietzsche, who share a reductionist hermeneutics of false-consciousness. Ricoeur’s concern to find a way to retrieve religious symbols and texts via hermeneutical engagement must, at the same time, elucidate how to overcome the reductive explanatory character of the hermeneutics of suspicion. Ricoeur retraces this part of the journey in his own philosophical work:

Hermeneutics appeared henceforth as a battle field traversed by two opposing trends, the first tending toward a reductive explanation, the second tending toward a recollection or a retrieval of the original meaning of the symbol. My problem was to link these two approaches and to understand their relation as dynamic and as moving from first naïveté through critique toward what I called at the time a second naïveté.

Thus stated briefly, “First Naiveté” signifies a person’s simplistic connection with and acceptance of the symbolic/mythic foundations of the surrounding culture. “Critical distance” signifies the reader’s use of various interpretive approaches which create a distance from mythic symbol systems. “Second Naiveté,” a term used by Ricoeur to capture the core idea of his philosophical project, signifies a person’s interpretive stance, informed by the use of critical models, but open to the depth of symbolic meaning.

Several interesting comparisons with Simon are appropriate at this point. Both Simon and Ricoeur have a similar conception of a three-phase process: First Naiveté, Critical Thinking and Second Naiveté. Both attempt to negotiate the challenges posed by modern consciousness to the religious person. There are, however, two major differences between them: for Simon, modern manifestations of reason (historical consciousness, scientific knowledge) are means to knowledge attainment and are responsible for the inevitable collapse of First Naiveté. Only

37 Freud and Philosophy, op. cit., pp. 32–36.
39 See also: “For the second immediacy that we seek and the second naïveté that we await are no longer accessible to us anywhere else than in a hermeneutics,” The Symbolism of Evil, op. cit., p. 352.
subsequently, when reason discovers its own limits, does the potential for Second Naiveté emerge. Ricoeur’s point, however, is more radical: From the masters of suspicion, we learned that reason itself cannot be relied on, neither from the perspective of the text (when reason appears in its linguistic expressions in texts), nor from the perspective of the reader (when he or she engages in reading of a text). The real locus of understanding resides in possible hidden meanings and motivations, both in the text and of the reader. Therefore, to attain Second Naiveté, a state in which religious texts “speak” again to the reader, one must negotiate this uncertainty. According to Ricoeur, the modern reader wishing to engage in the philosophical process of self-understanding has no alternative route to Second Naiveté. To some degree, Second Naiveté is not only a challenge for modern man’s engagement with religious texts, but also for modern man’s philosophical project in general.

Secondly, as distinct from Simon, we find that the special nature of Ricoeur’s treatment of Second Naiveté is circumscribed in the very practices of the work of hermeneutics, particularly the hermeneutics of religious texts. Moreover, unlike Simon, Ricoeur’s concept of Second Naiveté is not vague: It is informed by both a theory of text and meaning, as well as by the clarification of principles of hermeneutical engagement with texts. A brief discussion of these elements provides conceptual insights to Second Naiveté in Ricoeur’s philosophy.

**Hermeneutics as appropriation of the world of the text**

Ricoeur has devoted much of his work to an analysis of what occurs when learners engage with text in a manner which contributes to their self-understanding. For Ricoeur, to understand oneself is to understand oneself “before the text” and to be understood by the text. This is because texts propose worlds that the reader may inhabit. Ricoeur’s basic philosophical project is to facilitate an encounter between the reader and text, beyond reductionism and historical relativism. Let us briefly examine the meaning of Ricoeur’s statement that interpretation is the appropriation of the world of the text. According to Ricoeur, a text is a work of discourse, which means that it is a structured totality and cannot be decomposed into its constituent sentences. Through the medium of

---

40 This is not to say that hermeneutics is peripheral or secondary. As we said in the previous paragraph, for Ricoeur the very hermeneutical activity of text study is the philosophical activity *par excellence* by which man engages in self-understanding.
texts, language assumes different forms known as genre (poetics, plays, etc.). Hermeneutics, then, consists of “the art of discerning the discourse in the work; but this discourse is only given in and through the structures of the work.”

The locus of meaning resides in the text itself and its discourse, rather than in the author’s mind, due to the fact that texts hold the characteristic of distanciation. One sense of distanciation is that written discourse permits the “matter” of the text to free itself from the finite intention of the author, as well as from the social conditions of the text’s production. The text is then addressed to an unknown reader and to any reader and is, therefore, “condemned” to become “de-contextualized” from its original social and historical conditions of production. The reader encounters the “world of the text” which is what written discourse carries within itself:

Not the intention of the author, which is supposed to be hidden behind the text; not the historical situation common to the author and his original readers; not the expectations or feelings of these original readers; not even their understanding of themselves as historical and cultural phenomena. What has to be appropriated is the meaning of the text itself, conceived in a dynamic way as the direction of thought opened by the text.

Drawing on Heidegger, Ricoeur considers the world of the text as forcing the reader into a new type of distanciation from his or her everyday real life. It opens for the reader “new possibilities of being in the world” within everyday reality. In interpretation, man’s imagination is at work. Imagination is a rule-governed activity that schematizes semantic fields by “reviving former experiences, awakening dormant memories,

---

41 Hermeneutics and the Human Sciences, op. cit., p. 138.
42 Paul Ricoeur, Interpretation Theory, Discourse and the Surplus of Meaning, Fort Worth: Texas Christian Press, 1976, p. 92. For Ricoeur’s view about the three dimensions of the interpretive process, see hereunder, note 52.
43 “Philosophy and Religious Language,” in Figuring the Sacred, M. Wallace (ed.), Minneapolis: Fortress Press, 1995, p. 43; See also “Hermeneutics can be defined no longer as an inquiry into the psychological intentions which are hidden beneath the text, but rather as the explication of the being-in-the-world displayed by the text. What is to be interpreted in the text is a proposed world which I could inhabit and in which I could project my ownmost possibilities,” Hermeneutics and the Human Sciences, op. cit., p. 112.
irrigating adjacent sensorial fields.” Ricoeur distinguishes between two domains of semantic imagination, poetic language in the form of metaphoric expressions and narrative language. In studying the creative capacity of language (in metaphorical and narrative discourse), one discovers the ability of language to reveal various aspects of reality: “Language in the making celebrates reality in the making.” In Ricoeur’s own words, the polysemic nature of words accounts for the ability of language to hold a “surplus of meaning.”

Poetry in general, and metaphors in particular, suspend the functional characteristic use of ordinary language: Instead of providing information about reality, they propose a “world.” A poem evokes feelings and challenges us to change our way of looking at things; it can also engage us with new horizons to explore. Poems feed us existentially by articulating values, goals and feelings by which we can orient our lives. Metaphor is therefore not merely a substitution of a word by another word on the basis of a perceived resemblance: Live metaphors tell us something more that we did not know before. They suggest new insights into reality and offer new ways of orienting oneself in the world. By going beyond the world and re-describing reality, they enable us to look differently at reality:

[...] We cease to identify reality with empirical reality or, what amounts to the same thing, that we cease to identify experience with empirical experience. Metaphors give new ways to talk about things and therefore they change our sense of reality.

45 See The Rule of Metaphor, op. cit., for the former, and the three volumes of Time and Narrative, op. cit., for the latter.
47 As is indicated by the subtitle title of his book, Interpretation Theory, Discourse and the Surplus of Meaning, op. cit.
49 Ibid., p. 240.
50 From Text to Action, op. cit., p. 11.
This, briefly said, is the new dimension of text understanding which Ricoeur proposes, a dimension by which, as he says, we should be able to “hear” texts again, even after they have been made distant through the application of critical methods of interpretation. The ability to hear the text again, the state of Second Naiveté, is not, however, exclusively related to a theory of text and leads Ricoeur to engage in the articulation of the process of interpretation. Again, the concept of Second Naiveté frames his discussion.

**A three-fold spiral process of interpretation**

What principles does the reader use in the practical engagement with texts, in order to reach a Second Naiveté, an ability to have these texts speak to him again? Formally, Ricoeur’s hermeneutic follows a three-stage method. The first phase is the naïve, non-critical and non-reflective encounter between the reader with the text. In the second stage, the reader applies various methods of critique (e.g., historical, philological, sociological, psychoanalytical), both requiring and resulting in his distanciation from the text. The third stage entails an attempt, despite and beyond the critical distanciation, to encounter the text again as something that speaks to the reader here and now. A closer look, however, underlines the need to refine the description of these stages as a fusion of three moments in the hermeneutical process, rather than as three distinct stages.

These moments have been formulated in different terms. Ricoeur summarized these moments as “naïve understanding,” “objective explanation” and “appropriation.” David Klemm, one of Ricoeur’s interpreters, refers to Ricoeur’s dimension of interpretation as “first naïveté.”

---

52 In the context of his later work on time and narrative these stages are discussed as a threefold mimesis. According to Ricoeur, all understanding follows an arc which begins with an initial pre-understanding of reality that the reader brings to the text (mimesis 1), the reconstructing and the configuration of this initial understanding of reality by the text (mimesis 2) and the final intersection between the world configured by the text and the world of the reader (mimesis 3), Paul Ricoeur, *Time and Narrative*, Chicago: University of Chicago Press, 1984–88, Vol. 1, pp. 52–87. See also Mario Valdes, “Paul Ricoeur and the Literary Theory,” L. E. Hahan (ed.), *The Philosophy of Paul Ricoeur*, Chicago and Lasalle Illinois: Carus Publishing Company, 1995, 259–280, especially pp. 276–278. For a discussion of the differences between Ricoeur’s accounts of the different stages of the hermeneutical process, see Dan R. Stiver, *Theology after Ricoeur; New Directions in Hermeneutical Theology*, Louisville: Westminster John Knox Press, 2001, pp. 56–78.
“critique” and “second naiveté.” Lewis Mudge uses the terms of “testimony in the making,” “critical moment” and “post-critical moment.” David Tracy uses the terms of “understanding,” “explanation” and “understanding.”

The first stage of textual interpretation entails recognition of the text as a work of discourse whose meaning is different than the author’s original intention in its historical context. The reader draws on its forms of literary production and interprets the text in light of its semantic structures. At this stage, Ricoeur endorses Gadamer’s view that understanding is always historical, in that a reader’s understanding is presuppositional and assumes a perspective. However, at this stage, the reader seeks to discover the text’s message about an object of meaning, while refraining from any projection of his own beliefs and presuppositions onto the text. Thus, at this stage, the reader attempts to capture something of the literary and theological worlds represented by the text.

In the second stage, the stage of explanation, various critical explanatory approaches, such as historical criticism, structural analysis or redaction analysis, are applied to test the first understanding for adequacy and coherence, which are important to gain an improved understanding of the relation between the parts and the whole of the text. Let us emphasize...

56 See *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, op. cit., p. 76.
that Ricoeur seeks to combine two dimensions of interpretation, namely explanation and understanding, each of which is inadequate on its own. Explanation alone becomes reductive, while understanding alone remains vulnerable to illusions of self-deception. Explanation is critical or socio-critical, but understanding can also operate at a post-critical level. Explanation entails the willingness to abolish the idols which are projections of the human will. Understanding requires willingness to listen with openness to symbols and indirect (and religious) language. Thus, the reader engages first in skepticism, suspicion and critique, but is subsequently called into a mode of retrieval, seeking a new possibility to listen to religious language. In other words, for Ricoeur, suspension is not the last word: Text and context, suspicion and belief, faith and understanding are to be maintained in circular tension.

In the third stage of understanding, Second Naivété occurs at the intersection of the reader’s world and the world of the biblical text. Having negotiated the two earlier stages, the reader critically reappropriates the meaning of a symbol or of a religious text of the past for the present.

The reader’s hermeneutical activity in engagement with these worlds culminates in the reader’s self-interpretation:

By “appropriation,” I understand this: that the interpretation of a text culminates in the self-interpretation of a subject who thenceforth understands himself better, understands himself differently, or simply begins to understand himself. This culmination of the understanding of a text in self-understanding is characteristic of

---


59 Therefore, Ricoeur sees the work of the masters of suspicion not as a stage to be overcome but as an actual and critical stage of the interpretive process. In positive terms, the masters of suspicion clear “the horizon for a more authentic word, for a new reign of Truth, not only by means of a destructive critique, but by the invention of an art of interpreting [...] by an exegesis of meaning,” *Freud and Philosophy*, op. cit., p. 33; See also: “‘Symbols give rise to thought’; but they are also the birth of idols. That is why the critique of idols remains the condition of the conquest of symbols.” *Freud and Philosophy*, ibid., p. 543. In his “Preface to Bultmann,” Ricoeur offers a hermeneutics of faith as a rejoinder to the hermeneutics of suspicion.

60 *The Symbolism of Evil*, op. cit., p. 351.
the kind of reflective philosophy which, on various occasions, I have called “concrete reflection.” Here hermeneutics and reflective philosophy are correlative and reciprocal [...]. Thus it must be said [...] that reflection is nothing without the mediation of signs and works, and that explanation is nothing if it is not incorporated as an intermediary stage in the process of self-understanding. In short, in hermeneutical reflection – or in reflective hermeneutics – the constitution of the self is contemporaneous with the constitution of meaning.  

According to Ricoeur, consciousness is not a given but an objective. Hermeneutical engagement with symbols and texts, therefore, becomes the philosophical activity par excellence which allows the reader to engage in self-understanding. Let us emphasize: according to Ricoeur, appropriation is not so much an epistemological act (assimilation of knowledge) as it is an ontological act, a transformational experience of the learner with the text. Moreover, with Heidegger, Ricoeur sees in hermeneutics a mode of being rather than a mode of knowledge. Understanding as interpretation is the primordial condition of man and hermeneutics becomes therefore tied to the understanding of being.  

If indeed true appropriation is a form of Second Naiveté, Second Naiveté in Ricoeur’s thought ultimately becomes a form of being.

Educational Epilogue

Simon’s concepts of reason and Second Naiveté operate in what appears to be a typical modern paradigm, in which faith must be redeemed from its silence in the face of critical and reflective thinking. Ricoeur, on the other hand, also corresponds with the post-modern paradigm, with an awareness that the true nature of the human condition is other than (universal) reason and a recognition of man’s limitations. Man must confront his lack of direct access to himself, to insights about life and to his inevitable pre-understanding. Thus, as we saw, hermeneutical engagement becomes the crucial human activity for self-understanding.

61 Hermeneutics and the Human Sciences, op. cit., p. 158.
62 The Conflict of Interpretations, op. cit., p. 11. Ricoeur’s concepts of language, truth and understanding are to be understood in light of the ideas of Heidegger and Gadamer on language.
The role of Second Naiveté in the overall context of Ricoeur’s thought contains some engaging implications for religious educators today, both because it addresses the question of human self-understanding in a post-modern world and because it is based on a philosophical argument calling for the need for serious engagement in the study of religious texts.

Moreover, because it is grounded in the practices of the hermeneutics of texts, Ricoeur’s treatment of First Naiveté, criticism and Second Naiveté is especially appealing for educators. Ricoeur’s thought is not limited to philosophical ideas that might be examined for their implications in practice. Given the fact that Ricoeur’s core philosophy is the hermeneutical engagement with symbols and texts, the concept of Second Naiveté can be described as concrete hermeneutical moves, examples of questions one should ask and eventual pedagogical devices one may employ.

In addition, Ricoeur’s hermeneutical thinking obliterates the classical means-ends paradigm that often prevails in education, especially in teachers’ concepts of the study of texts as a mere means to acquire only knowledge. Especially for the study of texts in the context of religious education, Ricoeur’s insights challenge us to be sensitive to the practices and the processes of interpretation as a central locus for religious education. From this perspective, it is interesting to note that Ricoeur’s view of Second Naiveté adds a new and important dimension to the ongoing discussion of the hermeneutical circle in the practice of interpretation, which is precisely what we find challenging for educators. Whereas Schleiermacher spoke of the hermeneutical circle as consisting of the relation between the parts and the whole of a text, and Gadamer (following Heidegger) spoke of the hermeneutical circle as the reader’s

63 For a concrete and compelling interpretation of a biblical story, following Ricoeur’s hermeneutical approach, see Theo L. Hettema, *Reading for Good, Narrative Theology and Ethics in the Joseph story from the perspective of Ricoeur’s hermeneutics*, Kampen, Netherlands: Kok Pharos, 1996.


prejudices and the text, Ricoeur speaks of the circularity of understanding and faith:

What we have just called a knot – the knot where the symbol gives and criticism interprets – appears in hermeneutics as a circle. The circle can be stated bluntly: “We must understand in order to believe, but we must believe in order to understand.” The circle is not a vicious circle, still less a mortal one; it is a living and stimulating circle.66

[... the second faith of one who has engaged in hermeneutics, faith that has undergone criticism, post-critical faith. [...] It is a rational faith, for it interprets; but it is a faith because it seeks, through interpretation, a second naïveté [...] “Believe in order to understand, understand in order to believe” – such is its maxim; and its maxim is the “hermeneutical circle” itself of believing and understanding.67

If we are to apply Ricoeur’s insights to the context of education, focus is slightly diverted from how religious texts can be understood. The ultimate question becomes how the understanding of religious texts constitutes an activity that enacts as well as facilitates the emergence of Second Naïveté.

As I have personally discovered from Mike’s living example, Second Naïveté is less a concept to talk about as it is a concept to be enacted in the practices of life.

66 The Symbolism of Evil, op. cit., p. 351.
67 Freud and Philosophy, op. cit., p. 28, my emphasis. See also “The hermeneutic circle can be stated roughly as follows. To understand, it is necessary to believe; to believe, it is necessary to understand....behind believing there is the primacy of the object of faith over faith; behind understanding there is the primacy of exegesis and its method over the naive reading of the text.” Ricoeur, Conflict of Interpretations, op. cit., p. 389. And: “The believer in the hermeneut when he is faithful to the community, and [...] the hermeneut in the believer when he does his scientific work of exegesis. This is today the dual condition of modern man in whom struggles both a believer and an atheist; in the believer himself they confront one another: an adult critic and a naïve child who listen to the Word,” in The Philosophy of Paul Ricoeur, ed. by Charles E. Reagan and David Stewart, Boston: Beacon Press, 1978, p. 222. See also: “Hermeneutics seems to me to be animated by this double motivation: willingness to suspect, willingness to listen; vow of rigor, vow of obedience. In our time we have not finished doing away with idols and we have barely begun to listen to symbols,” Freud and Philosophy, op. cit., p. 27.
The Subjective Aggadic Genre as an Educational End

Mordechai Rotenberg

(Abstract)

This article discusses the therapeutic value of the process of “re-biographing,” wherein individuals or collectives who have undergone tragedy, trauma or failure “rewrite” their personal or national biography such that they can live with the past and go on functioning. This kind of subjectivization of experience is not merely an exercise in self-delusion. What the process involves is the “centralization” of certain genuine elements of one’s personal or collective history, and the “peripheralization” of others. Since the Romantic period, such “centralization” and “peripheralization” of events is what has been going on in the “positivistic” modern discipline of history in spite of its claims to objectivity. The article refers to important trends in interpretation theory (hermeneutics) and to milestones in contemporary social science research. It addresses how the aggadic genre in rabbinic literature performed this therapeutic-educational function of “re-biographing” through “centralization” and “peripheralization” of Jewish memories, and by so doing made a major contribution to the uncanny resilience and survival capability of the Jewish people. The process of national myth-making is both unavoidable and ultimately therapeutic, and therefore should not be denigrated even in our own times, despite the prevailing fashion.
A person is said to have a commitment if he has taken upon himself to act in a way he deems appropriate over a period of time and directs himself to act in this way. This is the conventional meaning of the term “commitment” in its day-to-day use. The committed person is viewed as one who is worthy of appreciation both for his commitment to behavior that embodies his values and for his faithfulness – his loyalty to his commitment and to his values. The adjective “committed” often appears in letters of recommendation as a positive virtue. However, at the same time, the adjective “committed” also has a negative connotation. Commitment is seen as limiting a person’s choice. It binds him to a value and a pattern of behavior to which he has committed himself and thus allegedly curtails his freedom and controls his consciousness and behavior. These contradicting descriptions and assessments of commitment sound as if they are rooted in truth. They bring us to the question of whether “open” commitment is possible; is there commitment that does not “close” a person off from the scope of beliefs, values and lifestyles which are foreign to his commitment and might even contradict it. This question is at the root of our concern with commitment in this paper.

In this paper I will describe the phenomenon of commitment from a psychological point of view, analyze a number of its characteristics, and suggest that it meets the conditions and needs that are essential for a person in order to function. Analyzing commitment will bring us to the
main argument of this paper – an argument that allegedly contradicts the conventional understanding – that at the root of commitment lies a nucleus of the individual’s uncertainty regarding the belief, value, behavior or lifestyle to which he has committed himself. This argument serves as a basis for “reflective” commitment, a commitment that is open to the individual’s acknowledgement of the legitimacy of different commitments and even calls for clarification of them and debate with them. In this preface I will demonstrate some of the qualities of the notion of commitment through a short description of the results of an empiric study. In parts A and B of this paper, I will characterize commitment as a sense of duty that stems from a person’s promise to himself to behave for a period of time in a fashion that he views as worthy. The heart of this paper is part C in which the main argument will be presented – that commitment entails making a choice out of uncertainty. This choice can be one of two kinds: “choosing to believe” – to embrace beliefs and values as valid for myself; and “choosing to act” – behaving according to the beliefs and values that I accept. An important element in the choice for commitment is the manner in which the individual who is making the choice perceives his own identity – his definition of himself based on his past and on his future plans. In part D, I will suggest that in many cases the individual’s awareness of his (uncertain) choice to be committed is blurry and I will discuss “hidden” commitment. The question arises, however, as to why a person would obligate or bind himself in the first place to behavior about which he is not certain. Part E suggests a number of explanations, while our focus is on a rationalization which links commitment to a person’s identity and to “high” needs related to it, such as the need for direction and self-fulfillment, and the need for goals and meaning. Our understanding of commitment will finally lead us, in part F, to draw initial lines in order to describe “reflective commitment,” one that encourages a person’s openness towards other understandings, beliefs and values that are different from his.

This paper is based upon partially structured personal interviews with men and women aged between 17 and 65 who agreed to be interviewed about a past or current personal commitment. The interviewees were asked to describe the commitment, to talk about the thoughts and feelings that accompanied or accompany it, and to relate to the commitment’s origin, motives and development. Needless to say, the picture presented in this paper does not pretend to offer a complete and representative description of the phenomenon of commitment in society. Our picture
does not include all the aspects of this phenomenon and does not represent commitment’s manners, manifestations and procedures in accordance with their prevalence in society. However, even if the segment of commitment that it presents is partial and not representative, it is still of interest. It is interesting in its own right and also serves as a basis for a hypothesis about the phenomenon in general. Throughout this paper, I will present short quotes from the interviews which will be used to demonstrate models and processes of commitment. The interpretations of these short quotes are based upon the full interviews.

I will start by presenting a study (Nisan, 1993) that I will use to demonstrate a number of characteristics of the notion of commitment as we commonly understand it. In this study, a group of people was randomly divided into two groups. One group was presented with the following story: “Dani is a 17-year-old boy. Dani is very interested in astronomy. This is a central interest in his life. Dani cannot imagine himself without his interest in and engagement with astronomy. One day there is a lecture about a central aspect of astronomy. The lecture takes place at the same time as a basketball game that Dani would very much like to go and see.” This story was presented to the second group with a minor alteration. Dani was described as “having a certain interest in astronomy” and not as a person for whom astronomy is a central interest. After hearing this story, each member of the groups was asked, *inter alia*, “What do you think Dani should do: go to the astronomy lecture or to the basketball game?” After answering, each participant was asked to explain the rationale of his answer. A similar story that was presented to the groups had to do with a boy who is undecided about going to a demonstration in support of Soviet Jewry or going to a basketball game that he wants to watch. To one group, the boy was presented as someone for whom the subject of Soviet Jewry has great importance in his life, and to the other group the boy was presented as someone with some interest in this subject. Again, the members of the group were asked what the boy should do – go to the basketball game or to the demonstration – and to explain their answers.

These questions were presented to children aged 11 and 16 and to adults between the ages of 29–43 in a partially open questionnaire. The statistical analysis of the results showed clearly that, to a far greater extent than the groups that were told that the boys “have some interest” in astronomy and Soviet Jewry, the groups that were told that these subjects were of central importance to the boys’ lives tended to believe
that the activities related to these subjects (going to the lecture or to the demonstration) should take preference over going to the basketball game. This tendency was strong among the 16-year-olds, weak among the 11-year-olds, and even weaker among the adults. Indeed, some adults thought that the boy for whom astronomy (or Soviet Jewry) was very important should go to the basketball game and not become enslaved to the subject he finds very important. For our current purpose, I will use the results that were received from the 16-year-olds.

These results are seemingly peculiar. Why would we think that the boy for whom astronomy is a central part of life is supposed to prefer (in other words: “should prefer”) the astronomy lecture over the basketball game more than the boy who just has some interest in this subject (and in fact more than a person for whom the subject is not important at all)? If attending a lecture on astronomy is an activity that has more intrinsic value than a basketball game, we should have expected this choice to have been favored for both boys. For what reason do we come to view the boy for whom a subject is important or central in his life as someone who “should” prefer the activity associated with it over a basketball game? Analysis of the explanations given for the answers suggests that the boy for whom the subject is a central part of his life is viewed as someone who has personally committed to devote himself to this subject and should therefore behave in accordance with his commitment. Such a boy is seen as someone who has chosen to devote himself to this subject. This choice, as long as it hasn’t changed, obligates him to be loyal to it and to prefer activities that have to do with it over the gratification of random desires and cravings. Indeed, terms such as those that I have mentioned (duty, loyalty, postponing gratification) appeared in the explanations that people wrote for their answers. “If he thinks that the lecture is important for him, then he should go to the lecture. If he has chosen to devote himself to astronomy, then he needs to carry out his choice. If he does not go to the lecture, then he has no backbone. He is making a fool of himself.” The results of the study suggest that a person’s choice of certain behavior as meaningful in his life, even without an explicit declaration, is viewed as a promise he makes to himself and obligates him to be loyal to it. Prima facie, this view seems peculiar, for indeed in the same way in which he has chosen this subject to be important or central in his life, so is he also entitled to choose a different subject and to prefer to watch the basketball game. This peculiarity is reflected in the following quote
from one of the answers: “He doesn’t have to [go to the lecture]. He is allowed to go back on his word, but if he doesn’t go he’s a wimp.”

A. Commitment and a Sense of Duty

Commitment has a behavioral manifestation and a cognitive-emotional manifestation. The behavioral manifestation of a commitment involves persisting in a certain pattern of behavior against all odds (Lydon, 1996). It is said that a person is committed to his political path if he persists in behavior that matches it, for example: participating in demonstrations even when this activity is strenuous and inconvenient. An artist is said to be committed to his artistic style if he sticks to it and continues to create by it even when the price of this loyalty involves being pushed to the fringes by the artistic community or not receiving a high reward for his work. The expression of commitment is in continuing behavior over a period of time and not in a single act at any given time. Accordingly, the object of commitment is something that continues over a period of time, such as a person (commitment to a spouse or a friend) or an activity (commitment to dance). These give content and direction to the commitment.

However, the criterion of consistency of behavior is not sufficient or even necessary in order to describe commitment. A different criterion is the sense of personal duty. A person may behave consistently in a certain way for different reasons, such as interest, expectation of reward, habit, going with the mass, or even because of irrational consistency. In these cases, we will not call the behavior “commitment” even if it is persistent and determined. On the other hand, a person might feel deeply that he has a duty to behave in a certain way and nevertheless not do so consistently and persistently because of the high “price” he would have to pay for such behavior. An example of this is the Marrano Jew (at the time of the persecutions in Spain) who felt strongly connected to his people and had a sense of duty to express this in his behavior but avoided doing so because of a fear for his life. These cases lead us to characterize commitment by a “sense of duty” towards behavior to which the individual is committed. The strength and broadness of this sense of duty that establishes commitment can vary, but it seems essential to defining the commitment. This claim calls for a brief clarification of the term “sense of duty.”
The notion “sense of duty” stems from man’s phenomenology. It refers to a belief that is accompanied by an emotion and a driving force that an individual should (given certain circumstances) act in a certain way. This term is required to explain instances of directed behavior that do not fit in, at least seemingly, with the principle of utility, the central principle of psychological theories of motivation. In many cases in which a person’s deliberate behavior does not bring him (as far as we can tell) pleasure and satisfaction, or in cases in which a person’s behavior seems contradictory to his interests, we will find that a person is acting because of a sense or feeling that this is how he should act, that it is his duty to act in this way. One could argue that behavior which is guided by a sense of duty also has its special form of satisfaction (“I am true to myself”) and/or is performed in order to avoid special kinds of discomfort (embarrassment, guilt). However, this argument will propel us into a loop in which the explanation in utilitarian terms is given in the definition itself, and will be lacking interpretive value. Indeed, in day-to-day language we differentiate between behavior that is aimed towards self benefit and things that are done because of a sense of duty. This differentiation has implications for our judgement, evaluation and behavior. For example, helping someone with the intention of personally benefiting from it is not viewed by us as charity or altruism that deserves appreciation and reward. An intention to act according to what is just and proper, that by its nature is bound together with a sense of duty, is a necessary characteristic of a good deed. Correspondingly, an intention to act according to a duty that a person has taken upon himself is a necessary characteristic of commitment.

At a first glance, the term “sense of duty” seems to relate to a strict and authoritative requirement. This is not necessarily the case. There are different kinds of senses of duty that can be placed at different points on a scale between a sense of absolute duty to a “weak” sense of duty (Nisan, 1993). At one extreme is the sense of duty regarding strict moral norms. These norms present an absolute demand, one that overcomes any other consideration. At the other extreme, there is a sense of duty towards values such as creativity or spiritual elation. Values such as these present a person with general precepts of goodness and are therefore accompanied by a sense that they are worthy. However, the call to implement them is seen as a recommendation that can be outweighed by other considerations, including a consideration of one’s personal interests. Between these two extremes we will find the sense
of duty towards “things that cannot be measured,” in the words of the Mishnah, or toward incomplete duties, in the words of Kant, such as charity and visiting the sick. The incomplete duty does not demand that a person act accordingly in any situation or time in which it can be fulfilled, because it has no limits. On the other hand, due to its internal moral authority, a person cannot avoid it altogether. The sense of duty which establishes commitment also resides, from the point of view of the authority of its demands, in the space between an absolute sense of duty and a weak sense of duty. A person who has a commitment is expected (by himself as by his society) to be loyal to it even at the price of sacrificing his own desires and inclinations. This expectation, however, is not absolute – it can be outweighed not only by other values but also by other considerations of personal benefit, as long as he keeps a reasonable “balance” of loyalty to his commitment (Nisan, 1996).

Describing commitment as a kind of sense of duty matches the emotional disposition that is linked to this term in day-to-day language. A person who violates his commitment feels discomfort and at times a sort of guilt or embarrassment. Others might shake their heads or even condemn him for it. He is seen as “weak” or “spineless” and at times also “unreliable” and even “disloyal to himself.” On the other hand, a person who is loyal to his commitment feels that he is “true to himself” and, in saying this, commends himself. Correspondingly, the people who judge him tend to praise his integrity and loyalty even if they disagree with (or even condemn) the content of his commitment. These beliefs and descriptions are typical of the field of morals and values, and point at the connection between the notion of commitment and the realm of ethics.

However, there is an important difference between the perception of obligation in relation to commitment and the perception of other, different kinds of obligation. Moral responsibilities and obligations to many values are perceived by most as having intrinsic authority, authority that is embedded in the content of these claims. The common person believes that they are applicable to all people or at least to people within his own culture (Turiel, 1983). The validity of the value of telling the truth, of the demand to help one’s fellow man, and of the value of peace are perceived (usually) as “objective,” as following from a divine source, reason or society, and not originating in the person himself. This is not the case with commitment. The sense of duty that establishes commitment originates in the individual’s choice to accept this commitment. This
point is clearly shown in the study mentioned above. The boy who has a commitment to astronomy is perceived as one who “should” prefer behavior that advances his knowledge of astronomy to a basketball game. The boy who does not have this commitment does not have to act this way. A person’s commitment to a political point of view is reflected in his sense of duty to act according to this point of view; an artist’s commitment to his path is reflected in his sense of duty towards a certain style; a person’s commitment to a group of friends is reflected in his sense of duty to participate in group meetings even when he doesn’t have time or doesn’t want to participate – in all these examples, a person’s sense of duty does not stem from the content of the commitment but from his choice to commit to these modes of behavior. A person who has not committed himself to them, whether explicitly or not, is neither expected nor “supposed” to behave in such ways.

B. Commitment as a Person’s Promise to Himself

A promise is one person making a commitment to another person (or a group of people) to behave in a certain way. Can we discuss a promise or a commitment that a person makes to himself? Without entering the thicket of problems that this question raises (for example, who commits or promises to whom? Why would a person feel an obligation to carry out a promise he has made to himself?), we will say that our interviewees had no difficulty in describing situations in which they “made a commitment to themselves” or “promised themselves.” These expressions show a parallelism between a promise in social discourse and commitment in the discourse of an individual. This suggests that commitment stems from a person’s internal discourse (if you like, between the thinking self and the acting self, in the words of Korsgaard, 1996), which includes commitment and promise as these terms are understood on the interpersonal level (see Vygotsky, 1978, regarding such an analogy). Like a promise to someone else, a person’s promise to himself, if it was made in a state of awareness and of his own free will, comes with a duty to fulfill it. This is the nature of a promise. At times a person’s promise to himself is explicit and he can point to the time and circumstances in which he made it. Sometimes it is not explicit but the individual has no doubt regarding its “presence.” Just like the meaning and implications of breaking a promise to someone else, when a person breaks a promise to himself (without being compelled
Commitment and Uncertainty

355
to do so by an external factor), that person raises doubts about his reliability and his ability to control his behavior and to plan his life. In this way, he damages an important quality of his humanity – his status as an agent. No less importantly, a person who breaks a promise that he made to himself discovers thereby that he does not respect “himself.” In the same way that breaking a promise made to someone else (unless there are justifiable reasons) indicates disregard for that someone else, breaking a promise to oneself indicates a person’s disregard for himself. (“If [the boy for whom astronomy is part of his identity] doesn’t go to the lecture [on astronomy], he is making a fool of himself”). Had he any self-respect, he would have resisted the temptation. The weakness of his willpower exposes his low appreciation of the person to whom he has made the commitment, in other words, of himself. Indeed, this meaning of a person breaking a promise to himself is an important cause, and maybe a central one, of his tendency to “defend” his self-esteem using different defense mechanisms, from denial to rationalization. (“Although I had convincing reasons for leaving the kibbutz, [when I left] I felt worthless. What does this mean? Maybe the reasons weren’t convincing enough? M [a member who left the kibbutz] felt he was running away from himself.”)

Not every promise a person makes to himself establishes commitment. Two characteristics that are essential to a commitment (but not to a promise) are the value of the commitment’s content and its validity beyond time and circumstances. These two characteristics are intimately tied to one another. We can discuss commitment (or a committed person) only when we are dealing with a subject that a person grasps as meaningful to his life, beyond the satisfaction of a desire or an interest which is perceived as pertinent to that person. Commitment includes a person’s reflection on the behavior to which he has committed himself and his attribution of a “high” value to it. Had this been a value that is related to the fulfillment of a desire or to pleasure, there would have been no need for the individual to commit to this behavior; he would behave in this way even without the commitment. The term commitment, in this distinct sense, does not therefore apply to a person’s promise to himself regarding the fulfillment of needs, desires or inclinations to which he does not attribute value beyond satisfaction at their fulfillment: there cannot be a commitment to taking medicine, to eating chocolate or to gossip unless these forms of behavior have been made into values in that person’s life. The interviewee who began her response by saying: “My
commitment is to soap operas” used the term commitment in a humorous way that relies upon the perception that the “correct” use of the term is to describe forms of behavior which are considered meaningful and are of “high” value.

The value that is at the foundation of the behavior to which the individual commits himself can be one that he perceives to have universal validity, to be valid for a certain group or even to be valid only for himself (at least in the way he chooses to express it). A person can be committed to an activity that he thinks promotes economic equality, a value which he perceives as having universal validity. A person can be committed to promoting the Hebrew language, a value he perceives as being valid only to his community. A person can be committed to collecting butterflies, a personal project of his which he perceives as valuable and meaningful for himself but not necessarily for others. His commitment to the behavior is what makes it obligatory for him, but his choice to commit is, from the start, based upon his perception of the behavior as containing value. This personal perception of his is not isolated from the perception of society. It can be assumed that one condition for a form of behavior to be perceived as worthy is that society is “willing” to accept this behavior as one that has value for the individual who chose it. This appears to be our society’s stance regarding collecting butterflies, but not regarding the Sisyphean task of pushing of a rock to the peak of a mountain.

Another characteristic of commitment is related to the dimension of time. We will be speaking of commitment only when we are dealing with an obligation to behavior that continues over a period of time. In the sentence: “Reuven has a commitment to come to the party that Shimon is having tonight,” the word “commitment” is not appropriate unless it is part of a statement such as: “Due to their strong friendship, Reuven feels a commitment to come to events to which Shimon invites him.” This characteristic of the notion of commitment – the continuity over time – is derived from the commitment being linked to a value which has general validity beyond particular circumstances and time.

These two characteristics that we mentioned, being linked to a value and continuity over time, bring us to the concept of identity in the sense of the beliefs, values, feelings and forms of behavior that are perceived by a person to be those that define him and are therefore important for him to preserve (Blasi & Glodis, 1995). In many cases, commitment is what gives a belief, value or form of behavior the status of an identity trait (which can be central or marginal), such that deviation from this
trait will be interpreted by that person as a renunciation of himself and will be accompanied by a sense of discomfort. We will return to the concept of identity later on in this paper.

Understanding commitment as a person’s promise and obligation to himself does not mean, of course, that commitment is confined to a person’s private sphere. In terms of the sense of duty, commitment is part of the “realm of the individual”: the obligation that a person feels is towards himself. However, in terms of its content, commitment has a weighty social aspect. This aspect exists not only in social commitments that pertain to a person’s relationships to others, such as political activity or helping one’s fellow man, but also in commitments that are seemingly in the sphere of the individual. Forms of behavior, such as artistic creativity or meditation, emerge in a social context, and are directed towards society and respond to the standards which society has set. Indeed, the internal discourse that produces commitment, as well as the expectation of a person to be loyal to his promise to himself, stems from the society and culture in which he is living. Herein lies the explanation as to why commitment and the perception of identity are more common in a modern society than in a traditional one (Baumeister, 1986).

In order to clarify this understanding of commitment as behavior that stems from a person’s promise and duty to himself, we will compare it to a form of behavior we will call devotion out of attachment. Like commitment, devotion is also characterized by consistent and persistent behavior even when faced with difficulties and with no expectation of reward. However, devotion, in our distinct use of the term, does not stem from a promise or commitment that a person makes to himself (and by choice, as we will see), but from a “relationship” or positive stance towards the object of the behavior. “Devotion out of attachment” is not guided by a reasoned evaluation, and it will most likely be expressed in an inflexible way with no correlation to the circumstances. The term “devotion out of attachment” suggests an analogy to behavior which is ascribed to a child’s attachment to his mother (Bowlby, 1969), forms of behavior that give the child a sense of security. Like what happens with the attachment to mother, we expect a mature person to let go of the childish attachment that does not include reflection and evaluation of behavior. The normal course of development is that the childish attachment, which does not distinguish between different circumstances and situations, makes way for mature attachment which is sober, critical and can also include an element of commitment (Allen & Land, 1999).
The mature position towards mother and family and towards affiliation groups, right up to the nation itself, extends beyond the boundaries of attachment and includes an element of commitment.

Allegedly, a person’s commitment to himself is supposed to ensure that he will act according to the commitment that he has willingly accepted (as we will see in the next part). However, at times a person attaches “a price” to his commitment such that deviation from it will involve not only self-condemnation but also social condemnation (as a result of publicizing the commitment) and even a tangible price. This facet of commitment was emphasized by researchers who focused on its behavioral aspect (for example, Becker, 1960). Indeed, many of our commitments are accompanied by chains with which we bind ourselves in order to ensure that we live up to our commitment when facing temptations and external pressures (Elster, 1984). In our interviews, we found hardly any intentional use of such means. This is either due to the fact that the individual does not see any need for them, or because he does not think it is right to bind himself. However, in retrospect, the commitment “grows” its own chains and is bound by those constraints that are not planned. Prominent among these are a severe sense of disloyalty to oneself and to one’s group, and of loss of self-control. Here are the words of an interviewee who described his commitment to a leftwing group: “I didn’t agree with all the demonstrations. At times it seemed silly to me [...]. But I wouldn’t allow myself to refuse. Whoever didn’t come was almost considered a deserter. But I didn’t want to desert. Even without [the awkwardness vis-à-vis] the others.” This interviewee is aware of the chains with which his commitment binds him, beyond what he had intended to take upon himself, and even that they distort his behavior, but he is accustomed to acting in this way as part of his commitment. His words reveal two characteristic sides of commitment – on the one side, a person uses it to shape and express his identity, and on the other, it might narrow his thought and determine his behavior.

C. Commitment, a Sense of Choice, and Uncertainty

Naturally a person can only make a commitment to himself on the basis of free choice (after taking all the constraints into account). The sense of duty that a person has to live up to a commitment he made to himself originates in his knowing that he made it on the basis of free and
Commitment and Uncertainty

considered choice (and not, for example, on the basis of false knowledge, coercion or under the influence of hypnosis or extreme passion). Without such a choice, there would be no foundation for his sense of duty. The freedom of choice to commit does not only mean that it has not been forced upon him externally, what Berlin (1969) calls negative liberty, but also extends to positive liberty: a person’s freedom and ability to make goals and plans for himself and to pursue them. In his choice to commit, the individual shapes his life and expresses his autonomy, and does not only respond to reality (at least in his view). The sense of duty that establishes commitment is conditional on the person feeling that he can (not only is at liberty to) choose differently, that the value and behavior which he has chosen were not the only reasonable options he had, either because of their utility and worth or because of a moral imperative. When only one option is perceived as “possible,” committing oneself to it has no meaning. Even if he does not feel that this option is forced upon him, the individual does not have a sense of choice in relation to it and in any case he cannot commit to it (see the connection between a sense of choice and cognitive dissonance, Cooper & Fazio, 1984).

A sense of choice, which is the foundation of a sense of duty, might accompany the commitment throughout its life but might also “age” with it. Even regarding an “old” commitment, a person might feel that he can choose differently, that at any time he is entitled to and can (at a “reasonable” price) abandon his commitment. However, in many cases, after time has passed, a person feels that his ability to choose differently has been reduced or has disappeared for reasons that are often rooted in the intricate webs of meaning that have been woven around it and the “prices” that have been attached to it. In such cases, the sense of duty is dimmed or relies upon the recognition of the primary choice. This is the case at times, in relation, for example, to commitment to a spouse, but this can also be the case vis-à-vis an ideological commitment. “I can’t say if I would have made aliyah today, but my commitment to aliyah has stayed the same even if that doesn’t have any practical meaning today. I am here and all my children were born here and live here. There is a straight line connecting my choice to make aliyah and my Zionism. That choice, made over thirty years ago, forms the backdrop of my entire life in Israel.” There are times, however, when recognition of the primary choice is not sufficient and the sense of commitment slowly dwindles with the current loss or reduction of the sense of choice that went into making it. “My belief in the kibbutz lifestyle has remained, but it is not
the same thing. You feel you are a pawn with which life is playing. I led myself to the kibbutz and now the kibbutz is leading me.” This statement points to the need to distinguish between a commitment at the level of recognition and a sense of commitment that is related to the complete personality, an individual’s feelings, his desires and his willingness to act. The memory of the choice which was the foundation of the commitment (and its concomitant validity), might preserve commitment on the level of recognition, but does not promise a sense of commitment over time. The perception of choice, a person’s belief that he can (even now) choose differently, is an important factor in preserving the sense of commitment.

From the above discussion we learn that the person who is committed feels that there is latitude that includes more than one reasonable option that he can choose, and that from among the different options he chooses to commit to one path. In this sense, the use, in psychology research, of the choice of a spouse as a model of commitment (for example, Lydon, 1996) is apt. Choosing a spouse (in western society) is a choice of a reasonable option out of a few options with no pretense of the choice’s “truthfulness,” of this choice being the only correct one. According to this model, accepting commitment does not stem from complete confidence in the truth or virtue of the chosen option, because a condition for the perception of choice is that the individual feels that he “could have chosen differently.” He feels that there is another reasonable option, one that from the start could have been open to him. I will call this characteristic of commitment its “uncertainty.” Commitment’s uncertainty presents a paradox which is essential to it: the commitment is supposed to ensure that the individual will behave in a certain way, while at the same time it can be deduced from the commitment that this behavior is not assured by itself, that there is another “reasonable” option.

In order to clarify this uncertainty we must examine the nature of the choice that is at the foundation of the commitment, the types of alternatives from among which the individual had to choose. This examination leads us to distinguish between two different kinds of “choices for the purpose of commitment”: “the choice to believe” and “the choice to act.” In a choice to believe, the person chooses to embrace one belief and value as opposed to a different belief and value (or as opposed to renouncing the belief and value which he has chosen). A clear example of this that emerged in our interviews is religious belief, as seen in the following quote: “I remember that at the age of 17, I said to myself: ‘Decide, do you believe or do you not believe?’ I decided
to be religious. It wasn't a one-day thing like it sounds. It might have taken months. Why? I am not sure. It's not that I was suddenly more convinced by religion. I had severe doubts, but as much as I had gotten close to secularism, I returned to religion.” The interviewee’s choice was between two beliefs that lead to two different ways of life, and it was made, as he explains, not on the basis of conviction in the truthfulness of the belief he has chosen but rather on the basis of a decision to make a choice and to stop wavering. The interviewee is aware of the fact that the option he abandoned was a “reasonable” option. Had this not been the case, there would have been no need for a choice and commitment. The phrase a “choice to believe,” like a “will to believe” (James, 1979), seems self-contradictory, as belief is allegedly not a voluntary choice. However, in the context of commitment, of which behavior is a central component, the use of this phrase does not sound anomalous. Indeed, some of the interviewees spoke about an intentional adoption of a belief, value or lifestyle, which included a recognition of their uncertainty of the validity of the particular belief, value or lifestyle (at times in the hope of acquiring wholehearted belief, an issue I will not be dealing with in this paper).

In our interviews, the “choice to believe” is usually linked to comprehensive outlooks on life, such as religious belief and loyalty to tradition, Zionism and immigrating to Israel, a belief in socialism and living on a kibbutz, attachment to nature and the environment, and social activism. In all these examples, the choice of a certain lifestyle reflects belief and not knowledge. The choice of which the interviewees give an account was between two comprehensive beliefs or ideologies, each one of which was seen as one that could be embraced or at least as one that could not be rejected out of hand. In all these cases, the individual’s uncertainty related to the validity of the belief or value which was at the foundation of the commitment. At times, the uncertainty was ascribed to a lack of sufficient knowledge on a subject, as in the following quote: “I can’t say that I am one hundred percent sure. I judge according to the data I have and it is incomplete. However, as long as I haven’t been presented with a different solution, my commitment [to ‘Peace Now’] remains.” Sometimes an individual presents a relative attitude regarding the subject of the commitment, as in the next quote: “The question is not ‘what is right?’ but ‘where you stand?’ My decision [to relocate in order to teach in a school in a development town] was wholehearted: my heart, not yours. Every person has his own heart, every person has his own truth.”
Sometimes the individual grasps the uncertainty as inherent to the subject ("My decision to be religious did not arise as a result of being convinced. You can’t convince. Even if I’d been at the Revelation at Mount Sinai, I wouldn’t be sure of God"). The uncertainty regarding the belief or value that is at the base of the commitment is also reflected in the interviewees’ stance towards people who hold an opinion and behave in a way that contradict their commitment. Most of the interviewees acknowledged the “legitimacy” (rational and moral) of the other belief.

Even in cases where it appears that the person does not have any uncertainty regarding the belief and value at the base of his commitment, he might deliberate as to whether and to what extent he should behave accordingly. This is where the second type of choice comes into play – the choice to act. As mentioned above, values that people accept as worthy are not necessarily perceived by them as obligating action. They cannot totally ignore them because they are worthy; however, since they “cannot be measured” they leave the person a range of choice. The individual sees them as worthy goals in terms of which he can choose, if he wishes, which one, how and to what extent he will express it in his behavior. This space between deeming behavior as worthy and embracing it in reality is where commitment comes in, as a choice and decision, and as a motivational factor. Commitment is the result of a choice to give a certain value obligatory authority that is personal, an authority that is expressed by embracing certain behavior and a way of life. This choice, the choice to act, is an essential step in a commitment that gives the belief or value personal meaning and makes it part of a person’s identity. The next quote demonstrates the gap between accepting a value and the sense of duty to fulfill it, and shows commitment’s role in bridging this gap: “When I came back to the country, I started being socially active. I had thought about it beforehand. I had been socially active in the youth movement, but like most people I left it to others [...]. [And did you feel this was all right?] Yes. I have no complaints against people who don’t volunteer. When I came back, I felt that the time has come to take action. Today I can honestly say that it is the essence of my life.” This interviewee’s involvement in social activity was not a result of his becoming more deeply convinced of the value of contributing to society; he was convinced of this from the start. However, he did have doubts about his obligation to embrace this behavior in reality. Embedded in his commitment is an ethical uncertainty; uncertainty about an individual’s obligation to act in this certain direction. He is convinced of the value of
the behavior to which he has committed himself, but does not think that this value is universally obligating. He thinks that theoretically there is no ethical or rational impediment to “choosing differently.”

In order to demonstrate this perception of commitment, I will point to three typical types of commitment that came up in our interviews where the commitment stemmed from uncertainty. In these three types there can be a combination of the choice to believe and the choice to act. In the first type, the individual has to decide whether to commit to a (long-term) activity that he sees as valuable but not one that must be performed because of a practical or spiritual necessity or moral duty. An example of this is one interviewee’s deliberations as to whether to become politically active. He had indeed taken it upon himself to become politically active, but he also sees the option of not being active as morally and ethically acceptable. In the second type, the individual must choose one course of action out of a number of courses that he perceives as reasonable and befitting an important goal that he has taken upon himself. An example of this was an interviewee’s choice between a long-term commitment (in his words) to social activism and commitment to medical research, two areas towards which he felt personal responsibility.

The third type, that is particularly interesting, is the deliberations of a person who finds himself in a situation to which he has been “led” (in his view) by social reality, in which he must choose whether to continue in this way, out of habit or opportunism, and out of hesitation and doubt, or to test it in the light of reality and (if he so decides) then to embrace it and commit to it. Many commitments in day-to-day life are of this type. For example, sometimes social reality “forces” you to form a political opinion, in order to vote in an election, to take part in a social discussion or out of a need to evaluate the reality around you, even if you are not convinced about the position you have chosen. At times a political opinion is rooted within you due to the conditions and circumstances of your life. However, you feel hesitant and insecure in relation to it; you tend not to commit to it and to keep a certain distance from it. But you find yourself in a situation where you cannot avoid a conscientious and obligating choice between your actions and different possible actions, and you make it despite your hesitations and doubts. We found prominent examples of this situation in interviews with religious students about their religious position. A number of interviewees told us that they chose their affiliation with a religious community as a conscious and obligating decision with great hesitation and uncertainty. This happened when they
Mordecai Nisan

realized that they could not continue with their indecision on this subject and that they must make up their minds whether to embrace a religious or a secular one way of life. “Between being religious and not religious, I decided to be religious. Not that I am convinced of it. Quite the contrary. However, I am even less convinced by the non-religious side.” In an age of the collapse of the great narratives (Lyotard, 1984), a commitment of this type, one would presume, is a common phenomenon. In some cases, this kind of “behavioral” commitment is used by the individual as a tool to strengthen his belief in the value and the validity of a lifestyle. Indeed, among those who have a consciously skeptical religious commitment, there are those who give their commitment intensified expression, at times in the overt hope that “keeping the commandments will engender a sense of confidence in the belief.”

In the three types of commitments that we mentioned, the individual had a choice to either commit to the path that he eventually chose, or not. The commitment was a result of the perception of choice. The indication that the choice was “real” choice is the fact that the individual feels that he could (and not only that he was allowed to) choose differently without having to pay a price – material, social or spiritual – that he could not afford. Analyzing these types suggests that one cannot speak of commitment to behavior that is perceived as deriving from a notion of truth or justice. A person’s commitment to truth and justice is rooted in his acknowledgement (even intuitively) of their intrinsic validity, in which case there is no need for his commitment. A person consistently uses the multiplication table and the laws of physics, but there is no point in saying that he has committed himself to them and therefore acts according to them. He is compelled to use them because of their independent validity. Similarly, it seems that we cannot discuss commitment to moral norms or the laws of the country when a person does not contest their validity, or discuss commitment to religion when a person is a wholehearted believer. In these cases the person is committed to norms and to religion because he acknowledges their internal or social validity and not because of a personal commitment. Nevertheless, even in these arenas there is room for commitment when a person feels uncertain about his personal obligation to act according to these beliefs or norms. This is always the case with non-obligatory values, ones to which an individual can (within the bounds of what is socially acceptable) decide to give a lower priority than to other values. Most people acknowledge the values of peace or equality, but usually do not take active steps towards actualizing them.
Commitment and Uncertainty

365

and are not condemned for not doing so, not by society and not by themselves. However, a person can choose to commit to them, and the meaning of the commitment is the acceptance of an obligation to act to promote them.

If, indeed, as suggested above, commitment appears in situations in which a person does not have a decisive reason (pragmatic, rational or moral) to prefer one option over others, how can we explain the direction of his choice – his commitment to a particular behavior and not a different one, his adoption of one personal project and not another? This question regarding the direction of the commitment a person chooses goes to the very heart of the development of a person’s personality and identity, and this is not the place to expand on this issue. A person’s acceptance of a particular commitment is influenced by his innate characteristics, by the skills and preferences that he has developed, and by all the circumstances of his life. All these define the parameters of his choice and behavior. However, beyond these influences there is room for choice, or at least that is the way a person feels. What determines the direction of his choice within these limits? I will make do with a few comments about the understanding of commitment as based on uncertainty.

Sometimes people tend to give reasons for the content of their commitment in rational terms, such as the rationality of a belief or the validity of a value. They do so even when they acknowledge that their reasons are not sufficient. This sort of explanation is not necessarily rationalization. One can accept it as a partial explanation and interpret the choice as preference for the most logical option, even if this is uncertain. This interpretation applies Simon’s “satisficing” model (1957) from the field of utility to the field of commitment: Seemingly because of informational constraints, a person makes do with choosing a feasible commitment even if it is uncertain. This interpretation assumes that a person has a need to be committed (as we will see in part E) and therefore he might make a commitment even when there is insufficient certainty. Even if we accept this approach, we will still ask what traits determine the value and the reasonableness of the options (a role that in Simon’s model is played by the level of utility). A careful examination of the explanations people give for their commitment does not reveal the yardstick by which a person measures whether it is right for him to commit to a certain behavior. However, it does reveal an arena in which a person does not (only?) choose according to considerations that can be reasoned or phrased “rationally” (in terms of truth, goodness or
The following quote is part of an interview with a person who was educated on a kibbutz and subsequently left the kibbutz: “When I was on the kibbutz I told myself that this is a better way of life [...]. I knew of course that my belief in the kibbutz was a result of the education that I had received, and I knew that not everyone thinks that it is true [...]. You can say that I chose according to what I felt and not according to what I thought.” This interviewee does not deny the influence of thought on his choice, but he characterizes this indecisive thought as a “feeling.” Similarly: “I can give you a few reasons [for the speaker’s commitment to volunteering at an old age home] but the overwhelming reason is that I find satisfaction in it. The fact is that all the social reasons don’t convince my friends. From our group [that worked in the old age home as part of the high school’s volunteer program] I was the only one who stayed. In issues like this, every person must choose according to his inclination.”

These interviewees are aware of the existence of “rational” explanations for their commitment, but they do not think that these are sufficient or even valid. They therefore need explanations in terms like “inclination” and “will,” explanations that emphasize (in their opinion) the importance of personal choice in commitment. Characterizing the choice to commit as stemming from personal will does not provide an explanation for the direction of the choice (what determines the will?), but it does indicate the rejection of a logical, moral or utilitarian explanation. People believe that their commitment expresses their authentic will that is unconstrained by the bonds of “external” factors of the kinds we have mentioned.

The “inclinations” to which a person ascribes his commitment are connected at times to his identity: the web of beliefs, values, obligations and relations that he perceives as defining of himself (Blasi & Glodis, 1995). The following quote comes from a religious woman who is a teacher: “My commitment to teaching is part of my commitment as a religious woman. It is my way of keeping the commandments.” Indeed, it is natural that identity considerations are an important factor in the choice of commitments, as an ongoing weaving of the web that establishes personal identity. However, we will find that alongside the influence of identity there is also the influence of inclinations and wills that are not perceived by a person as those that define him. “Gut feelings,” as one interviewee put it, “are not important... but they are influential.” What is meant by “gut feelings” is perceptions and preferences to which the individual does not attribute meaningful validity beyond himself.
The influence of these stances and inclinations on the person’s choice of commitment are viewed as justifiable and not as a whim. He sees them as part of his “self,” if not necessarily part of his identity, and this justifies taking them into consideration. His duty towards them is not comparable to his duty towards elements of his identity; however, he feels that they too play a justifiable role in the choice of commitment. This argument is expressed in the following quote: “It’s funny. My decision to be vegetarian came after reading an article in the newspaper. Nothing serious, but I was moved. Sometimes you have to decide on the basis of what moves you.” The influence of “personal inclinations” is prominent and explicit in explanations of commitments that are connected to a personal value (that is not based on a demand that has universal or social validity; Nisan, 1996). A person tends to explain his personal commitment not in “rational” terms of utility and benefit, but in terms of inclination and personal will: “Why did I choose this [collecting limericks]? I was attracted to it. I can’t say that there was another reason.” It is, however, important to remember that the influence of an inclination is not accidental and is not perceived as something that a person cannot escape. Not every personal inclination is accepted by the person as a worthy consideration. When describing their choice, people mention not only personal inclinations that “won” and helped create the choice, but also personal inclinations that were rejected, were overcome, and did not determine a choice.

D. Explicit Commitment and Hidden Commitment

The understanding of commitment that was elaborated above presents it as including two levels: the level of deliberation and the level of obligation. For our purposes here, I will describe these levels as two consecutive stages in the development of a commitment. In the first stage, the person considers what path to choose (or whether to continue on the path on which he finds himself) and does not have a decisive and ultimate reason to prefer any particular path. In the second stage, the “jump” from deliberation to commitment occurs. One might expect that the commitment would cancel or at least dim the sense of uncertainty that characterized the first stage; however, this is not always the case. Interviews with people suggest two alternative directions of development in the second stage. In the first direction, a person remains conscious
of his uncertainty without the commitment becoming compromised. In the second direction, the primary uncertainty seemingly dims and dies out, and its place is taken by complete confidence in the validity of the commitment. When commitment develops in this direction, the person’s sense of duty is no longer linked to his decision to commit, and is perceived as stemming from the internal validity of the behavior to which he has committed himself. The following quote contains representations of both directions: “To tell you that now I am certain of my religiousness would not be correct. Every time I move away from my environment, when I travel abroad, I ask myself again: Are you sure? Why should you? and all that, but that does not hurt my keeping of the commandments. I am strict about observing the Sabbath and eating kosher and everything. I don’t feel that I am living with a contradiction. It’s different for my wife. Before we got married she had become secular. We deliberated together. When we decided to ‘stay inside’ she took it seriously and today she doesn’t want to hear about the doubts she’d had. As if it never happened. Today she is one of the convinced ones.”

Can we say that this “convinced” woman has a commitment to keeping the commandments? The understanding of commitment that we presented above does not include those who are “convinced,” those who live their lives in an unswerving manner (for example, keeping the religious commandments) with complete confidence that this is the truth and there is no other. It does not include the nature conservation “nut” who acts out of a complete belief that any damage to nature is inherently bad and that he has a moral duty to prevent it. In these and similar cases, which some tend to view as perfect embodiments of commitment, the behavior allegedly stems from unmitigated belief that leaves no room for choice and does not match the understanding of commitment we have suggested. However, this does not always appear to be the case. The interviews lead us to differentiate between explicit commitment and hidden commitment, the two extremes on the scale of the individual’s awareness of the choice and uncertainty which are at the foundation of his commitment.

With an explicit commitment, the person is aware that his commitment stemmed from a choice between a few acceptable options. This awareness is not a characteristic of the committed person’s day-to-day functioning, but it is easily revealed in responses to questions about the roots of the commitment. In day-to-day functioning, one more commonly finds hidden commitment that, indeed, did stem from uncertainty and choice,
but these were “forgotten” and are absent from the person’s active awareness. When asked to describe his commitment, an interviewee might start his story by describing the commitment as stemming from a conception of truth or duty that is not accompanied by doubts. However, later on in the interview, when asked to describe the development of the commitment, he might acknowledge the choice and the uncertainty that were at its foundation. People’s seemingly absolute confidence in their commitment does not necessarily indicate that they have no awareness of doubt and choice in relation to it. Even believers who “forgot” the hesitations they had about the belief cannot but acknowledge that they do not have all-convincing arguments regarding their chosen path. Indeed, the longer a person holds on to his commitment the more difficult withdrawing from it becomes, in some cases to the point at which the sense of choice in relation to it is lost. However, even when the choice seems imposed by historical circumstances, such as a person’s commitment to his people, the acknowledgement of the imposition contains an awareness of choice of a high order. A student from the United States who was studying at a program in Israel told us: “I chose and didn’t choose to be Jewish. With the education I got from my family, I can’t be different. A few times I wanted to free myself of my Judaism and wasn’t able to. Even in [a Jewish] high school [...] until that story at University [a relationship with a non-Jewish student]. Then I understood that I need to accept it willingly, and ever since I have been even more active [on Jewish issues] than I had been in high school.”

Even in cases of people who are “convinced” and allegedly have no doubts about their chosen path, when one persists in questioning them in interviews, one might discover an awareness of choice (“I could have chosen differently”), if not a choice of the worldview itself, than a choice to embrace the lifestyle that matches it, and if not a choice to behave according to a belief, then a choice to commit to it beyond what would be expected from an ordinary person with such an outlook.

E. Commitment – Why and To What End?

Commitment ties a person to a certain path to which he has committed himself. An inevitable question is why would a person commit himself to a particular path in the first place, particularly if there is no moral, logical or pragmatic “imperative” to do so? Why would a person take upon
himself the burden of commitment and not leave himself the freedom to act according to circumstances and conditions? Like many questions in the field of motivation, this question too seems to be complex and contain many layers. It is reasonable to assume that behind the choice to commit lie needs that the commitment fulfills. It is easy to find such needs, like a sense of belonging, a sense of control, self-fulfillment and so on. The question still remains, though, as to why a person does not leave the fulfillment of these needs to his free will at any time. Our search for an answer to this question will lead us to explain the commitment (to a consistent pattern of behavior over time) as a necessary condition for the adequate satisfaction of the needs we have mentioned. And beyond them, we will uncover a broader base for the phenomenon of commitment.

The significant needs, wishes and values in a person’s life can only be satisfied through continuous and devoted behavior. In order to satisfy needs such as a sense of control, autonomy and self-fulfillment, a person must choose a goal and pattern of behavior and stick to them over a long period of time. We will first mention that a person’s limited resources, primarily the time he has at his disposal, require him to make do with one out of a few attractive behavioral options, even if he does not have a rational reason to prefer one over the others. The artist who is considering different forms of expression needs, at times, to choose one in which he will specialize and excel; the person who wishes to contribute to society needs to choose one out of many different activities and devote his time and energy to it. The commitment to a pattern of behavior helps a person to act in a focused and resolute manner, to gain experience and expertise, to broaden and deepen his understanding of the subject, and to reach a maximal level of his ability. Commitment spares him futile considerations and deliberations. Beyond this, persistence and emotional commitment are not only necessary instruments for satisfying needs and realizing the important values in a person’s life, but are also part of the meaning of these needs and values. Persistence and commitment are an intrinsic part of needs and values such as love and friendship, self-fulfillment and a sense of meaning in life. Commitment over time is an essential characteristic of these needs and of the required way of satisfying them.

A different type of explanation attributes commitment to a person’s wish “to make sure” that he will act in a way which he considers (at the time of the commitment) to be right for him. Some readings of commitment (Becker, 1960) view this explanation as a defining
characteristic of commitment. Commitment helps a person to behave in a
certain way and persist in that behavior in the face of external difficulties,
overcoming the weakness of his will power. It posits persistence and
consistency as central characteristics in a person’s behavior and life, and
presents him with a demand, that has motivational power, not to stray
from the direction to which he has committed. The dancer’s commitment
to herself to refine her dancing helps her persist with her grueling training
despite all sorts of disturbing elements. The expectation that the boy who
is committed to astronomy will choose to go to a lecture on the subject
and not to a basketball game that he “desires” to see reflects the centrality
of consistency and persistence in our understanding of worthy behavior.
Commitment urges a person to devote himself to the behavior to which
he has committed and at the same time to affix a price on deviation from
it. The price is pain and self-contempt (and in many cases also social
contempt) because he has not lived up to his commitment (Schelling,
1960).

Beyond these explanations, however, which present commitment as
a condition and instrument of satisfying needs (important as they may
be), lies commitment as producing purposes, as establishing a person’s
identity and giving meaning to his life (Erikson, 1968). According to
our use here, identity is a person’s definition of himself: what constitutes
him, what in himself is important to him, and what he is not willing to
relinquish. The concept of identity includes a normative component –
an expectation of a person to preserve his identity and express it (see
Horenczyk & Nisan, 1996), and, in popular language, to be loyal to
himself. A person’s definition of himself includes components that are
seemingly forced upon him, such as being part of a gender, family and
people, alongside components that he feels he can choose, such as his
ideological point of view and his life ambition. However, when he defines
himself according to both of these types of components (accepts them as
important to him and not just as existing within him), he chooses to be
committed to them, to express them in his behavior, and in this way he
shapes his life. This shaping commitment can be deeper or more shallow,
even when dealing with a trait that is “forced” upon a person, such as
his nationality. One person feels a deep commitment to his people (and
to behavior stemming from it) and nationality is a central component of
his identity; for another person, nationality is a minor component of his
identity and his commitment to it is low. According to this understanding,
identity is intimately related to a person’s array of commitments. When
a person commits to behavior that is linked to an idea, a group or another person he is “defining” himself. Correspondingly, when a person “defines” himself it means that he is committing to behavior that derives from this definition. However, the strength of these commitments and definitions can vary.

As a factor that defines a person, commitment gives life meaning and creates purposes. In this way commitment uplifts the person. By committing to himself out of free choice, the person establishes himself as an autonomous creature that directs his life according to goals and limits that he has defined for himself. The experience of commitment brings with it a sense of control over one’s own life. Even in the case of a characteristic over which a person does not have control (like his gender), he has the choice of committing to behavior that is linked to this characteristic. In the event that he cannot express this commitment in behavior, he can express it by being aware of this commitment, by agreeing or disagreeing with other people’s actions, or at least by good will. A student told us the following: “Indeed, I didn’t choose to be religious, but I chose to accept my religiousness, and that gives me a sense of freedom and responsibility. In my religiousness, I find an expression of myself and feel that I am responsible for myself.” This interviewee acknowledges that her religiousness was “forced” upon her, but it is important for her to find a place where her choice and will could also be distinguished in the area of religion. She has found this place, as she says, in the paradoxical choice of freely accepting a situation that, by her understanding, was forced upon her.

The understanding of commitment as directed towards giving a person purpose and meaning seems to contain an internal contradiction: it undermines its status as a bestower of meaning and undermines its motivational force. Some will claim that satisfying the “need” for meaning and self-definition, like satisfying the need for love, is dependent on the spontaneity of the behavior. Being aware that your commitment stems from a search for purpose and meaning diminishes – some would say – the likelihood that the behavior to which you have committed will indeed serve as a source of meaning for you. It seems, then, that commitment usually emerges spontaneously from a desire that is based on the recognition of the value of the behavior. Nevertheless, a few interviewees spoke about embracing commitment with the explicit intention of attaining a goal that would be a source of meaning in their lives; and it indeed became one. These cases suggest that an intentional
embracing of commitment in order to shape identity and meaning does not necessarily impair reaching this goal. The explanation for this may be that the intentional search for meaning, like the intentional search for identity, is part of the purpose that a person hopes to achieve through commitment. The search, in its essence, expresses the person’s autonomy and at the same time defines him and gives meaning to his life. This is also how we will explain the finding that the satisfaction a person attains from his commitment does not impair his sense of duty towards it. Satisfaction from a commitment is not external to it (Deci & Ryan, 1985), but is part of its meaning, as long as it is nourished by the sense of duty and not by external rewards. As one of the interviewees said: “The satisfaction [from the daily study of Talmud] is dependent on the religious commandment. Without the commandment it is just another text, one out of many.” Another relevant quote is: “I feel that I am fulfilling a duty [when teaching children at risk]. My satisfaction from this is a greater reward than the money I would have made as a teacher.”

These quotes reflect a phenomenon that we often saw in our interviews – a reciprocal influence and mixture of value, the satisfaction of a need, and behavior. A person might commit to behavior out of a recognition of its value and then discover that it fulfills needs that are important to him, or discover that it contains another value of which he was not aware at the beginning. And, as far as we can tell, these two aspects of commitment, the value on one hand and the satisfaction on the other, do not necessarily undermine one another (as opposed to what we might have expected, as mentioned, from the studies about external reward impairing internal motivation; Deci & Ryan, 1985).

The connection between commitment, identity and a person’s sense of self direction enables us to give a more complete answer to the two questions we raised at the beginning of this section: Why would a person commit himself to a certain pattern of behavior and not leave himself the freedom to choose according to his will at any given moment? Why would a person feel it is his duty to act according to his commitment? Can the same mouth that made the commitment not disavow that commitment at any time? Our analysis suggests that at the foundation of the phenomenon of undertaking a commitment, and being loyal to it, lie traits that are central and essential to a person, at least in our culture. These traits define his humanity – a person’s aspirations to understand the thing that is closest to him, i.e., himself, and to direct his life towards goals, to mold himself, to ensure continuity in his life, to form deep and
permanent relationships with people, to express himself, and to feel that he is in control of his life and is directing it freely and by choice. All of these can be viewed as components of a person’s inclination to live a meaningful life through self-fulfillment. Commitment offers a psychological mechanism that enables a person who does not have absolute beliefs and values to express the needs and aspirations that we mentioned. It gives him, as we have seen, a cognitive and motivational foundation for self-fulfillment by imparting the confidence necessary for it. The commitment establishes a core of meaning whose validity is based on a reasoned pledge that a person made to himself, and in this way it offers confidence and a direction in a world of uncertainty. Commitment also functions as a conscience, guiding behavior that is connected to values that the individual indeed wishes to realize but that are not necessarily rooted in his ethical conscience (and for which his ideal self is too weak to serve as an anchor).

F. A Few Thoughts about Commitment and Openness

Commitment threatens a person’s openness – his readiness and availability to meet and interact with values and ways of life that are different from his. A person who takes upon himself a commitment ties himself to a value or a way of life, and in this way he seemingly closes himself off from a real encounter with anything that is not compatible with this commitment. This closure could constitute a huge drawback from the individual’s point of view because it impedes his development as an autonomous thinking person. It could also constitute a huge drawback from a social point of view, because it impedes attempts at social innovation and reform. These drawbacks are sufficient to justify a person’s fear of commitment. But does commitment necessarily cause closure? It is clear that commitment binds a person’s behavior; this is the essence of commitment. Does it, however, also bind his mind, as can be deduced from the argument above? Does a person’s commitment to a way of life necessarily include relinquishing his willingness to listen, respect and even consider opinions that are different from his own? Psychological wisdom leads us to believe that commitment may indeed obstruct openness; but the theoretical analysis of commitment, as presented above, leads us to a different conclusion.
Does commitment necessarily obstruct openness? Commitment naturally reduces the scope of a person’s behavior; it sets boundaries on a person’s plans of action and behavior. However, does it impair his openness? By the term “openness” we mean a person’s readiness to listen to opinions different from his own, respect them, perceive and understand them with no distortion. The discussion below will be limited to the influence of commitment on openness in the sense we have mentioned. Beyond that lies the question of the influence of commitment on a person’s inventiveness and creativity, which we will not be dealing with here.

Psychological research as well as common sense lead us to assume that commitment will obstruct openness, for cognitive as well as emotional reasons (Janis & Mann, 1977). An obvious cognitive reason is a person’s tendency to affirm his assumptions and viewpoints (see Evans, 1989). This inclination does not only operate unconsciously, as a cognitive habit, but also comes into play when a person is attentive to the assignment before him – when he is asked to solve a problem or to assess whether his assumption or understanding is correct. This tendency to affirm assumptions has a number of facets: From the start, a person looks for information that supports his assumptions and understandings; he is more attentive to this kind of information, he remembers more of this kind of information and tends to interpret it in a direction that matches his assumptions. In this way, he ostensibly avoids endangering “the capital of knowledge” which he has, and he preserves and strengthens his confidence in it. This tendency appears in neutral tasks, such as questions in logic, ones to which the individual has no personal connection. The proclivity appears to an even greater extent in relation to assumptions or beliefs that have bearing on his interests or positions. This point leads us to emotional reasons. People avoid information that destabilizes their beliefs and positions (Petty & Wegner, 1993). Such a destabilization may arouse doubts regarding their goals and preferences and destroy the foundations of their behavior. Fear of the destabilization of one’s beliefs and positions reduces the range of one’s attention and thought and curtails one’s openness.

Prima facie it seems that these tendencies will appear more intensely with commitment. Every specific commitment is not a secluded island within a person’s entire conscience and behavior. Each is linked to a network of beliefs (for example regarding “the good”), many of which are assumptions. On the basis of psychological research, we can expect that a
person will seek out things that will reinforce his network of values, and will avoid anything that may harm it. The value that a person attributes to his commitment and the connection between commitment and identity increase the price that he will have to pay if the basic premises of his commitment are undermined. The more central a commitment is to a person’s identity, the greater the danger that disproving beliefs that are related to it and that raise doubts regarding its logic will bring about not only the collapse of this specific commitment but also a broader identity crisis. In the words of a religious interviewee who presented himself as someone committed to Bible study and who was asked to explain why he did not take Bible study at University: “I don’t know where biblical criticism will bring me. It might even destabilize my belief in the land of Israel.” His fear is that destabilizing his “commitment” to the Bible (a destabilization he is willing to deal with) may harm a central component of his identity – his commitment to the land of Israel. We must not forget that an identity crisis also endangers a person’s sense of belonging to a group. The analogy in the following quote demonstrates this: “Taking off the kippah was like immigrating to a different country for me. You cut yourself off from family, friends, and you start a new life.” We, therefore, expect that the value a person attributes to his commitment and its connection to his identity will strengthen his tendency to avoid anything that is not compatible with that commitment.

The descriptive language that I have used should not lead us to an essentialist understanding of identity and the commitments that are included in it. It is, therefore, important to mention examples of the abandonment of commitment that are tied to a “collapse” of identity: change of lifestyle due to the abandoning of an ideological point of view (becoming secular, leaving a kibbutz, emigration), a crisis in a person’s understanding of his suitability to the field in which he is working (leaving a professional commitment or a field of study and specialization). The will to prevent an identity crisis activates different types of defense mechanisms, of which the extreme ones, such as suppression and denial, are included within the defense mechanisms that psychoanalysis suggests. A Freudian mechanism that at the same time conceals and exposes the fear of such a crisis is “reaction formation”: A person who is in doubt may adopt an especially zealous behavioral pattern that vindicates his commitment and reduces the risk of encountering situations that endanger it.

This is the picture that arises from studies in social psychology, and it
is important to keep it in mind. It is valid for any type of commitment, religious commitment and atheistic commitment, right-wing commitment and left-wing commitment (Rokeach, 1960). However, we must be very careful when we come to infer the influence of a person’s commitment on his openness from the psychological study of thought diversions. Due to the terrible events that occurred in the previous century, social psychologists found greater interest in diversions and perversions of thought and behavior than in the individual’s rational processing. There is, therefore, merit in the analysis of the phenomenon of commitment itself, as we have done above. This analysis opens new horizons regarding the connection between commitment and openness, and points to boundaries and limitations on the empirical findings that have been presented. Indeed, common sense suggests that the connection between commitment and closure is not inevitable. We all know cases in which a person who has a commitment to a certain subject is open to knowledge that contradicts his commitment and even actively searches for such knowledge. In a liberal culture, such cases are considered worthy and therefore “normal,” which may also be the reason why psychological study has ignored them.

Moreover, our analysis of the phenomenon of commitment suggests that commitment contains seeds of openness. This claim seems evidently true regarding what we called “explicit commitment,” in which a person chooses his commitment and remains true to it while still being aware of the uncertainty at its foundation. Common sense suggests that an individual’s awareness of “having been able to choose differently” leaves his heart and ear with a readiness to listen to other viewpoints. Knowing that there are options that are not compatible with my commitment that I still perceive as acceptable requires me to react to these options and deal with them. Explicit commitment will also work against emotional closure, which results from a fear of destabilizing existing understandings. When a person is aware that his commitment was undertaken without absolute certainty regarding it, that he preferred it over other possible options, there is less of a basis for this fear. It seems, therefore, that a person with an explicit commitment, who is aware of the conflict at the foundation of his commitment (the difficulty involved in it), carries within himself not only the conditions necessary for openness, but also some of its important components.

Furthermore, conceptual analysis leads us to the seemingly paradoxical claim that commitment is a condition for openness. I will make a differentiation between passive openness and active openness. Passive
Mordecai Nisan

openness is a person’s willingness to listen to and respect opinions and positions that are different from his own. The outcome of this kind of openness may be no more than a directionless floating in a sea of beliefs and preferences to which a person is subjected and open. This kind of openness is a sort of undirected curiosity, which is, at times, dizzying. Active openness, in comparison, is expressed in a person’s initiative and intentional search and inquiry in order to discover and learn about new possibilities and deal with their meaning and repercussions. Commitment is an important platform, if not an essential one, for this kind of openness. It might serve as a stimulus for testing the beliefs on which it is based and for weighing different options and interpretations. Due to the sense of duty which accompanies commitment, due to its connection with identity, due to its repercussions on behavior, due to the emotional baggage that is attached to it, commitment invites inquiry and review that necessarily involve “entertaining” other options. Without commitment, openness may be superficial, something that has no object to undermine, find a substitute for, or repair. In addition, commitment also sets boundaries without which openness leads to chaos. At the foundation of a commitment are beliefs or assumptions regarding the nature of the world and man, and regarding the terms of discourse which set an essential framework for debate. Commitment, therefore, seems to be a condition for active openness, beyond chaotic and noncommittal curiosity.

All this being said, it is important to state that this optimistic picture regarding the connection between commitment and openness is only a possibility. It presents promises that are embedded in commitment. It gives us hope that awareness of having been able to choose differently may preserve and even increase the openness of the committed person. However, we must not let this picture mask the dangers that are inherent in commitment. We must not let it hide the (common) cases in which commitment does lead to closure, as suggested by empirical studies. These are mainly the cases of what we have called “hidden commitment,” in which the uncertainty that was at the foundation of the commitment was forgotten or suppressed. As we have said, this “forgetfulness” is at many times defensive – its purpose is to protect the individual from the fear of the destabilization of his commitment and the values that accompany it. In these cases, the chance that a person will be aware of having been able to choose differently is small. Without awareness of the choice and uncertainty at the foundation of the commitment,
Commitment and Uncertainty

the probability is high that the tendency towards “closure” – affirming assumptions and avoiding endangering existing beliefs – will overcome the expectation and inclination for openness and self criticism.

Reflective commitment. Can there be an “open” commitment from the start? Does not a person’s awareness of the uncertainty at the base of his commitment and of the existence of other reasonable options neutralize his commitment? The question is not about the motivational force of commitment that is based on uncertainty, but about the possibility of a commitment such as this existing at all. Human experience shows us that often a person’s commitment to himself, including in the area of utilitarian behavior, collapses because of lack of confidence, because of doubts and contradictions regarding the subject of the commitment. At times a person abandons his commitment because the hesitation and doubt that have been accompanying it no longer allow him to find the sense of self-direction and meaning he is seeking. This is what happens in dramatic cases, when a person abandons an ideology to which he was committed and which guided his life. This is also what happens in conventional cases when a person abandons his “small” commitments. All of these are demonstrated in the following quote: “I went to the kibbutz with enthusiasm but I was never sure that it was really the way [...] especially for me. For years I walked around with this stomach ache. My friends left the kibbutz and didn’t become evil. Maybe the opposite is true. [...] I couldn’t stop thinking about it. When I announced that I was leaving, I was maybe even more convinced about the ways of the kibbutz than I had been before. But I guess I wasn’t convinced enough.”

Yet despite this difficulty, we encounter many cases of “open” commitment, ones that are accompanied by an awareness of the doubt at their foundation and of self-criticism, that continue to be stable and give the individual a sense of confidence and meaning. Indeed, in modern society and in a pluralistic culture, when an individual is exposed and has access to options “different” from the ones to which he chose to commit, it is hard for him to avoid thoughts of doubt about his commitment. However, precisely in such a society in which there is no agreement on beliefs, values and lifestyles, the need for personal commitment is greater, and in many cases explicit commitment is the only option available to the individual. Society, culture and his mental disposition
(which is influenced by them) force the person to make a commitment to a lifestyle in the face of an abundance of other acceptable possibilities open to him. A fascinating question is how the individual deals with the difficulty of “open” commitment that requires a delicate balance between doubts about it, on the one hand, and the confidence and direction needed for it, on the other. This question exceeds the boundaries of the current discussion, but in order to demonstrate the difficulty and its treatment, I will briefly present one strategy people use to deal with doubt in their commitment.

As we have mentioned above, at the root of commitment are not only high needs, such as the need for self-direction and meaning, but also the frequent demand to make practical decisions, for example whether to send a child to a secular or religious school, or whether to sign a political proclamation and to be part of a group identified with it, or whether to choose a certain profession because of a value consideration, or to volunteer for activity in a particular organization. In these cases, a person cannot avoid making a choice that means that he is committing beyond the current situation; in other words, he accepts commitment. Here is one course of choice and commitment that is deduced from the stories of a few interviewees: A person chooses a path that he believes reasonably matches his beliefs and values as well as his personal inclinations. He does this out of an awareness of their contingency and the acceptability of other options. This awareness does not prevent him from developing a deep sense of duty towards this commitment. The person explains his commitment, explicitly or not, as stemming from a need to accept responsibility in the framework of the limitations of our knowledge, understanding and choice. Such a perception, that reflects wisdom based on life experience (Sternberg, 1990), is expressed not only in the answers of older interviewees, but also at times in the answers of young interviewees who are not successful in phrasing it clearly and perhaps do not even fully comprehend it. This is how we interpret the words of a religious 18-year-old girl who tells us she will not try to convince a secular person to accept religious commandments because “that is the education that he got and for him it is the right choice, just like for me religion is the right choice. We both need to choose and each one of us is responsible for his own choice.” The understanding that this interviewee is presenting is not relativist. The interviewee is expressing reflective commitment: She is aware of the contingency that lies at the foundation of her commitment and the existence of acceptable
Commitment and Uncertainty

options alongside the one she chose. However, she recognizes the need to commit and does not free herself from the responsibility of choosing her lifestyle. In this reflective commitment, a person acknowledges and appreciates values and lifestyles that are different from his without it harming his commitment to values and lifestyles or the meanings of this commitment. Testing the cognitive relationship between the commitment and the conflict is, however, not a matter for this paper (see, for example, Tetlock, 1983).

Summation

The term commitment refers to the aspired combination, in value education, of thinking, feeling and behavior. A person’s commitment includes a reasoned acceptance of a value, an emotional attitude towards it, a decision to embrace it, and behaving according to it. “Commitment” is not a theoretical notion that has no connection to reality; it is a psychological phenomenon that finds expression in all of a person’s levels of functioning. Many people use the term commitment in day-to-day language, and when they describe it, they talk about thoughts, desires, feelings, and behavior of the sort mentioned in this paper.

According to the analysis we have proposed, the meaning of commitment is a sense of duty to act a certain way that is perceived as valuable, which results from a person’s obligation to himself regarding a path about which he is not certain but which seems to be one that matches his situation and aspirations. By this commitment, a person sets a goal and direction for his behavior, shapes his identity, and realizes his autonomy. Commitment secures a person’s persistence in the behavior to which he has obligated himself. It gives the behavior motivational force that is based on a sense of duty, on a person’s expectation of himself to be loyal to his obligation. In this behavior, he may find the satisfaction of needs that are important to him, for example the need for self-fulfillment, such that the behavior will not continue to rely on his commitment but will acquire “functional autonomy” (borrowed from Allport, 1961). In this way, it does not necessarily lose its base of commitment, but this base can be forgotten.

The analysis suggests that there can be commitment that does not impair a person’s openness to opinions and behavior with which it is not compatible. This is due to the fact that commitment originates in a
person’s uncertainty regarding its validity and from his recognition that “a different choice could have been made,” and these will theoretically bring him to respect other options and to be able to deal with them. Commitment may, therefore, facilitate “active” openness that is not merely a readiness to be exposed to different opinions and lifestyles, but also includes an examination of these opinions. On the other hand, psychological study suggests that commitment obstructs openness, because a person tends to affirm assumptions and conceptions he holds and to avoid information and experiences that might destabilize beliefs that are important to him. The value of the commitment for the individual may make him tend to defend it even at the price of relinquishing self-criticism and openness to other views. We will then be speaking of defensive commitment. In contrast stands open, reflective commitment, in which the individual is aware of the originally contingent basis of his commitment but acknowledges his responsibility to live his life from a committed standpoint.

References


Towards a Conceptual Framework of Jewish Education: A Mapping Definition

Erik H. Cohen and Shlomit Levy

In memory of Yael and Eyal Sorek, killed at their home by a terrorist

Introduction: An overview of changes in Jewish education

Until the mid-20th century, Jewish education meant, almost exclusively, religious education. Informally it took place in the home, synagogue and community, and formally (predominantly for boys) in the heder and the yeshiva, the emphasis being on traditional religious texts.

Jewish education changed dramatically during the last 50 years or so, following the social and political processes, as well as scientific and technical developments, that took place during the 20th century. Among these, we could mention the emergence of public educational systems in most Western countries, the process of disintegration of the extended family and community structure, secularization, the destruction of European Jewry including its network of religious schools and the foundation of the State of Israel with its problems as a new state striving simultaneously to absorb immigrants and to establish its place in the world and among the Jewish people.

All these led to the development of very different types of Jewish educational systems compared to those that prevailed in the past in most Western communities and in Israel. While it is beyond the scope of this article to examine the history of Jewish education and the social impact on it, an extensive body of literature is available to readers who seek more detailed information. S. M. Cohen and G. Horenczyk (1999) and Himmelfarb and DellaPergola (1989) each have edited volumes
examining Jewish education around the world. Steinberg (1979; 1984; 1986; 1989a; 1989b) analyzes impacts on Jewish education in various communities. Elazar (1989) looks at the organizational aspect of Jewish education, and the E. H. Cohen (1997b) study on the shlihut (emissary) program looks in depth at the implications of sending Israeli teachers to Diaspora communities. See also E. H. Cohen (1991) covering the whole Jewish educational system in France. For a philosophical approach, see Rich and Rosenak (1999) and more generally the book of Rosenak (1995). Over the last few decades, Jewish communities around the world have developed comprehensive educational systems such as day schools, community centers, winter and summer camps, youth organizations, and adult education programs to name only the most prominent. The kind of Jewish education which takes place in each of these settings differs in several important ways from what was practiced in the past, differences such as: coeducation for boys and girls, an emphasis on fostering “Jewish identity” and the importance of Israel, particularly through creating the possibility for many students to visit the Holy Land with school or youth group sponsored trips in the framework of Israel Experience programs. For more details on these innovations in Jewish education see, for instance, E. H. Cohen on informal Jewish education (1992; 1997a) and Bar Shalom (1998) on organized meetings with Israeli youth. Visits to Israel and their impact on Jewish identity have received much attention, for example: Chazan (1997) and Chazan and Koransky (1997), S. Cohen (1986; 1992; 1994), Cohen and Wall (1993) and E. H. Cohen (1999a; 1999b; 2003a), Cohen and Cohen (2000), Hochstein (1986), Mittelberg (1994; 1999) and Saxe et al. (2000; 2002; 2004) on the new Birthright Israel free tour program.

The relatively young field of research on Jewish education has endeavored to document, understand and analyze the changes that have taken and are continuing to take place. In order to establish a base of cumulative knowledge on the subject, a systematic approach is needed. To this end, Levy (1991) examines the traits of a ‘good school’ and Lewy (1985) the student’s relationship with the school.

The aim of this paper is to try to meet this need by providing a general framework that assesses simultaneously and systematically the various aspects of Jewish education. This will be done by formulating a mapping sentence that encompasses the variety of aspects implied in the broad concept and praxis of Jewish education.
The Concept of a Mapping Sentence

The concept of education, like most social-behavioral concepts, is multivariate. Jewish education is a variety of this comprehensive concept. Furthermore, as mentioned above, the branch of Jewish education is in itself multivariate and complex. Lewy (1985) in summarizing his review on the educational issue of students’ relationships to their schools, claims that 80 years of research did not advance understanding of this subject. He ascribes this phenomenon to the absence of a theoretical framework that would allow for interpreting the data and thus lead to “systematization of cumulative information,” which is true also for the concept of education in its holistic sense. This need for joint formalization of theory and research led Guttman to introduce the mapping sentence device.

The mapping sentence is a definitional framework for the universe of content of a given issue that provides a basis for stating and testing hypotheses and thus facilitates systematic theory construction (Guttman, 1954; 1965; 1982; 1994a; Levy, 1976; 1985; 1994; 2005; Shye, 1978. See also Borg & Shye, 1995). A mapping sentence coordinates formal concepts called facets and informal verbal connectives. A facet is one way of classifying the research content. Since any research content is usually classified in more than one way, the mapping sentence includes several content facets. Each facet appears in the mapping sentence as a set of elements in bracketed columnar form. The elements match the name (rule) of the facet. Verbal connectives are added to the facets to make the mapping sentence readable in ordinary language like the one presented below for defining the universe of content of Jewish education.

It should be noted that, “the problem of proposing fruitful facets for the design of the content for a system of variables has generally been found to be a far more difficult one than for that of proposing background variables or experimental conditions for populations” (Guttman, 1992, p. 595).

The Mapping Sentence for Jewish Education

Based on the effectiveness of the mapping definition in proposing a content design in previous studies, we have adopted the facet approach to the conceptualization of Jewish education. Examples of such studies, to mention but a few, are: Bloombaum (1999), Elizur and Sagie (1999),
Erik H. Cohen and Shlomit Levy


Below we suggest a tentative mapping sentence for assessing Jewish education. It includes 13 facets, 12 of which are explicit content facets, each referring to a certain aspect of Jewish education.

The opening facet labeled (X) specifies the population that assesses Jewish education (such as educator, parent, etc.) and hence it is not a content facet. Facets B and C specify the institutional framework and its openness to the surrounding environment. The recipients and the educating agents of Jewish education are detailed in facets A and D. Facets E-J relate to the didactics and subject matters. The goals of Jewish education (such as improving Jewish commitment or constructing Jewish identity) are detailed in facets K and L.

The name (rule) of each facet (in bold face) appears right before or after its list of elements, depending on the verbal structure of the sentence.

The suggested mapping sentence includes the spectrum of aspects that are mentioned in the scientific literature. For instance, the four “commonplaces” of Joseph Schwab (1973): 1. teacher/teaching, 2. student/learning, 3. subject matter, and 4. context/environment are clearly incorporated within the framework of this mapping sentence, as shown below.

1. Teacher/teaching: “teacher” is the educating agent specified in facet D, while “teaching” is expressed both in the connective “delivered by” and the didactic approach specified in facet E.
2. Student/learning: “student” is the recipient of education specified in facet A.

The mapping sentence includes further aspects and approaches, such as the objectives of education (facets K and L). As discussed later, these facets relate to Bloom’s taxonomy of educational objectives. Thus the mapping definition enables systematic extension of the scope of Jewish education, suggesting possible directions for further investigation.

While the simplest educational act can be viewed as an interaction
only between a teacher and a learner, Jewish education today involves a complex interaction among numerous different parties, such as teachers, managers, educators, instructors, parents, students, etc. Each of these parties has expectations, goals, inputs etc., and therefore a comprehensive analysis of the Jewish educational system should take into account the assessments of the parties that are relevant to educational issues under study. As mentioned above, these parties are detailed in the Facet labeled (X) at the beginning of the mapping sentence and constitute the population facet, to distinguish from the further 13 content facets.

The population facet (X) and the content facets (A-L) that are located to the left of the arrow in the mapping sentence are called the domain of the mapping sentence (Guttman, 1994a).

The content facets (A-L) and their rationale

Facet A specifies the recipients of Jewish education, who may be youths or adults from different settings.

The country in which the recipient is given a Jewish education is labeled as facet (Y), after the recipient facet A, to include an implicit list of countries. The political culture of the country in which a given Jewish educational system is located has a significant impact on the structure, priorities, ideology, level of participation, support from the government, character of the populations (students, staff and parents) and other factors. International Jewish communities studies have found that Diaspora Jewish populations, and by extension the educational systems they set up, reflect the cultures in which they live (Cohen & Horencyzk, 1999; Cohen, E. H., 2001; 2003b; Chazan, 2000; Himmelfarb, 1989).

In recent decades, formal and informal education has emerged as two major sub-categories within the field of education in general (Jeffs & Smith, 1990; 1996; Kahane, 1997; Colley, Hidkinson & Malcolm, 2002) and Jewish education in particular (Ackerman, 1986; Cohen, E. H., 1997a; Chazan, 2002). Each of these plays a distinct role, and has its own logic and organization. Facet B allows for a differentiation between the formal and informal aspects of the educational system, or an evaluation of the general system, including both formal and informal.
A Tentative Mapping Sentence for Defining the Universe of Content of Jewish Education

\[ X \]
- 1 educator
- 2 teacher
- 3 manager
- 4 instructor
- 5 educatee
- 6 parent

relating to the educational system, assesses the effectiveness of the Jewish educational system for recipient

\[ A \]
- 1 child
- 2 youth
- 3 student
- 4 adult
- 5 family
- 6 unspecified

in

\[ B \]
- 1 formal
- 2 informal
- 3 unspecified

country \( (Y) \) delivered within a educational institution, which is

\[ C \]
- 1 open
- 2 closed

to the

\[ D \]
- 1 teacher
- 2 instructor
- 3 counselor
- 4 Rabbi
- 5 parent
- 6 peer

social environment by educating agent

using a/an

\[ E \]
- 1 cognitive
- 2 affective
- 3 instrumental

didactic approach
Towards a Conceptual Framework of Jewish Education

in transmitting a

\[ F \]

1 specific
2 general

aspect of a

\[ G \]

1 Jewish
2 non-Jewish

subject matter in area

\[ H \]

1 religion
2 heritage
3 history
4 culture
5 society
6 civilization
7 unspecified

relating to

\[ I \]

1 ancient
2 modern
3 postmodern
4 unspecified

time period, oriented towards

\[ J \]

1 Israel
2 Israel & Diaspora
3 Diaspora
4 unspecified

in order to

\[ K \]

1 transmit
2 construct
3 improve
4 stimulate
5 inspire
6 unspecified

1 Jewish
2 practice
3 involvement
4 commitment
5 identity
6 identification
7 experience
8 unspecified

\[ L \]

effectiveness in achieving the educational goals

\[ R \]

high
to

low
specified in facets K and L; and the population, the recipient, and the educating agent having various background traits.
The extent to which a given Jewish educational setting is integrated into or segregated from the surrounding society and public educational system is a major distinguishing feature. All parties associated with Jewish education, from organizers to students, struggle with Jewish continuity as a distinctive group vs. adaptation to the surrounding society (Schoem, 1989). This touches on a range of issues from food (kosher or not?), scheduling (holiday breaks in sync with public schools or not?) to location and curriculum (Resnick, 1996). Facet C thus differentiates between Jewish educational systems that are integrated into the surrounding social environment (for example, an after-school program for students in public schools) and between those that are insulated from the surrounding social environment (such as a yeshiva in an Orthodox neighborhood).

Within the spectrum of Jewish educational systems, the term “teacher” is too limited to describe the various people transmitting information, values and ideas to learners. To promote the goal of Jewish continuity, Jewish educational systems train young people and community members who will then pass on information along horizontal, informal channels to peers, family and neighbors (Cohen, E. H. 1999a; 1999b; Cohen, Ifergan & Cohen, 2002; Cohen & Horenczyk, 2003; Cohen, E. H., 2004; Hyman, 1976). This approaches the idea of teaching as “community property” and an active sharing and discussion of ideas among educated community members in which everyone is simultaneously teacher and student, as described by Shulman (1993). Facet D specifies the varieties of educating agents.

One basic definition of learning emphasizes the cognitive aspect of education, describing learning as a process of gaining knowledge or expertise (Knowles, Holton & Swanson, 1998, p. 17). Another emphasizes the instrumental aspect, describing learning as a change in behavior.

---

1 The three didactic approaches discussed above coincide with the three modalities of human behavior: cognitive (“with the head”), affective (“with the heart”) and instrumental (“with the hand,” namely “doing” of any kind and in any way). This trio may take different forms in different behaviors, and sometimes are even treated in different names. This is especially true with regard to the “instrumental” modality. Some refer to it as a “motoric activity,” while others may relate to “active participation,” “experience,” etc. All these are but special cases of the generalized concept of “instrumental” used here to be distinguished from the cognitive and the affective modalities. This does not mean that the instrumental modality involves the use of any instrument or tool. Bloom (see below) used the term “psychomotor” for his taxonomy to distinguish it from the cognitive and the affective modalities. Relating to two modalities at the same time, this concept may cause confusion. Hence, it
Towards a Conceptual Framework of Jewish Education

as a result of experience (Haggard, 1963, p. 20). Still others, especially in informal education, are often concerned with the affective aspects of education as imparting values (Coombs et al., 1973; Jeffs & Smith, 1996). All three didactic approaches to learning play important roles in Jewish education (Fox, Scheffler & Marom, 2003). Text-based traditional learning is primarily cognitive in nature. The hassidic movement within Judaism emphasizes an emotional attachment to God. Also much of the informal Jewish education today strives to impart an emotional connection to the Jewish people or Israel (Cohen & Cohen, 2000). In Judaism, divine laws regulate daily behaviors, and orthopraxis (right behavior) is equally or more important than orthodoxy (right belief). Behaviors such as lighting Shabbat candles, wearing a kippah and eating kosher food are often used as instrumental religious indicators of Jewish identity (Levy, 2001; Levy et al., 2004; Wilder, 1996; Wertheimer, 1997). Facet E lists these three didactic approaches to education.

Facets F-G address the varieties of aspects concerning the subject matter of Jewish education. However, Jewish educational systems sometimes teach or relate to subjects which are not specifically Jewish. For example, Jewish day schools teach mathematics, English, etc. In order to attract students and their parents, Jewish day schools must be competitive with the public school system in general. It is important to be able to view Jewish education in institutions where Jewish and non-Jewish subjects are both studied. Facet G addresses this distinction.

In Facet H are detailed the areas of the educational subject matter such as religion, history, culture, society, etc.

An educational program may have a specific purpose, such as an intensive Hebrew course or special tutoring for bar/bat mitzvah. Or it may address more general aspects of the various subjects. Facet F specifies whether the teaching of subject matter relates to a specific or a general aspect.

Facet I specifies the time period to which the subject matter relates. In analyses of formal and informal Jewish education, it was found that formal settings often are more oriented towards the tradition and the past eras of Judaism (religious texts and liturgy, biblical Hebrew, ancient

do not serve our definitional purposes. A definitional system must be clear and reliable as to its components in order to allow for the systematic construction of unambiguous items that will consequently lead to theory construction and scientific lawfulness. Such a definitional system is achieved by the mapping sentence device.
history) while informal settings are more oriented towards issues of the modern era (the State of Israel, Israel-Diaspora relations, Jewish Diaspora communities, modern Hebrew, Jewish identity; Cohen, 1997a).

Facet J further specifies whether Jewish educational systems are markedly Zionist and Israel-oriented, or whether they focus primarily on the local Jewish community. The Jewish educational goals are specified in facets K and L. Where the Jewish educational activity does not pertain to any of these goals, then facets K and L will be assigned the element: unspecified.

The combination of elements of both facets KL reflects in part the three domains of educational objectives suggested by Bloom’s taxonomy (Bloom & Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964): “cognitive, affective and psychomotor.” For example “transmit knowledge” (k₁l₁) or “improve knowledge” (k₃l₁) are cognitive objectives. “Stimulate experience” (k₄l₇) or “improve practice” (k₃l₂) are “psychomotor” or better termed instrumental objectives (see note 1), while “stimulate identification” (k₄l₆) or “construct commitment” (k₂l₄) address an affective objective. It is worth noting that the didactic approach facet (E) and the educational objectives (facets K and L) share the same three basic modalities: affective, cognitive and instrumental, which characterize human behavior. However, Bloom’s taxonomy itself still awaits a systematic definitional framework as stated by Guttman (1980, p. 94): “It would be interesting for example to try to relate Bloom’s rich taxonomy of educational objectives into more complete facet terms and in a form that will help generate empirical hypotheses.”

Recently, Bloom’s hierarchy aspect of educational objectives was addressed in facet terms for cognitive objectives (Cohen, Clifton & Roberts, 2001; Maslovaty & Zuckerman, 2003). As for the Jewish educational goals defined here, no form of hierarchy has yet been specified.

The common range of Jewish education

The 12 content facets A-L classify the variables. They specify both similarities and differences in the universe of content of Jewish education. However, something must hold all these aspects together. This commonality is sought in terms of a common range, which deals mainly with the similarity among items (Guttman, 1992; 1994a; 1994b; Guttman & Levy, 1991).

The concept of the common range of Jewish education suggested
Towards a Conceptual Framework of Jewish Education

here is the extent of “effectiveness in achieving the educational goals specified in facets K and L.” This unifying concept is placed to the right of the arrow in the mapping sentence as facet R. It relates to the answer categories of the items defined by the content facets (A-L). This means that the answer categories for each item are worded in the sense of the specific issue of that item. Though the wordings may differ from item to item depending on content, they must be interpreted in each case as ranking from “high to low” on the common concept of “effectiveness in achieving an educational goal.”

Background traits of the respondents are also part of the study, though not part of the universe of content. This fact is indicated in the text that follows the range facet of the mapping sentence implying further classifications of the respondents (facet X), the recipients (facet A) and educational agents (facet D) into categories of background traits, such as gender, age, ethnic origin, etc. It is important to note, for example, that the impact of gender of both the recipient (facet A) and the educating agent (facet D) on the educational experience has been explored by several researchers, each emphasizing one or more of these populations (for instance, Basow & Silberg, 1987; Belenky et al., 1986; Bennett, 1982; Feldman, 1992; Grossman & Grossman, 1994; Halpern, 1986; Klein, 2004). The existence or absence of differences along gender lines is controversial, and conclusions must be drawn carefully, but it seems that potential differences between this most fundamental and universal pair of sub-populations must be considered, as well as other background traits.

**Sampling of items**

The 12 content facets can generate no less than 13,934,592 various sentences (as combinations of their various elements, each of which can serve as an issue for investigation). And this is even not the total number as the range facet R has also to be considered and it also does not include the country – in international studies the number of combinations could be even larger.

As indicated by Guttman (1992, p. 597), “As in all experimental design, the total picture is that of a factorial design (in the language of

---

2 This number is the result of the following multiplication: 
(6x3x2x6x3x2x2x7x4x4x6x8), where each number corresponds to number of elements of the 12 content facets.
R.A. Fisher): all possible combinations of everything with everything. Carrying out such a total design is generally impossible in practice and – following Fisher [1935] – ways are sought in each case in practice to make only a small sample of observations that will nevertheless suffice to yield essential information desired about the facets. Even the facets of a given design are generally but a sample from a much larger set of possible facets, and some selection rule is needed for them.”

Cohen and Amar (2003) suggested a method for constructing a representative sample of combinations. This can provide a preliminary basis for a comprehensive survey on Jewish education. However, no strictly systematic design of items can usually be expected, because, unlike population sampling, there is no generally theoretical basis for assuming probability distribution in the case of content design by facets (Guttman 1977, p. 95, item 21). Endeavor usually lies in a) representing the facets – all or part – depending on the foci and the aims of the study in constructing the items, and b) replicating the study either by the same items, or by constructing new variables according to the same facet design of contents (Guttman 1977, p. 95, item 21).

Conclusion

The approach of the mapping sentence is close to that of Schwab’s commonplaces (1973) in the sense that it is meta-theoretical and multivariate oriented. Mono-approaches address only one of the commonplaces (teacher/teaching, student/learning, subject matter, and context/environment) and sometimes even only a single angle of one of the commonplaces. As discussed above, the suggested mapping sentence encompasses Schwab’s theory but expands into more detailed and explicit aspects of Jewish education. Each commonplace includes numerous sub-categories.

Moreover, the simultaneous definition of the varieties of Jewish education by the mapping sentence may facilitate the deliberation process of the various aspects of Jewish education.

Though the mapping sentence introduces formality by its formal facets, it is a flexible device since it lends itself easily, but systematically, to corroboration, correction, deletion, extension (adding elements to a facet) and intension (adding content facets).

The suggested mapping sentence can guide future research aimed
at further mapping of education in general and of Jewish education in particular. The richer and more elaborate our understanding of this complex issue, the better will be the theory and the praxis of educational work. Our study and the development of this mapping sentence can thus be seen as a first step along a long route, which may assist in the conceptualizing, designing, planning, implementing, and evaluating of educational interventions.

The mapping sentence of Jewish education may therefore be of twofold use. For researchers in this field, it may provide a wide conceptual and abstract framework. Evidently, researchers may expand and develop this comprehensive and preliminary mapping sentence by adding facets or elements. They may also rationally decide to deal systematically with but a part of the sentence, deciding to delete certain facets or elements. Similarly, various practitioners in the field of Jewish education (curriculum experts, teachers, ...) may find in this sentence a device that may improve their decision making process and their educational intervention by taking into account various populations and contents.

References


Towards a Conceptual Framework of Jewish Education


Towards a Conceptual Framework of Jewish Education


Exemplifying Vision-Guided Practice:
The Case of Beit Rabban

Daniel Pekarsky

Introduction

In this article, I will offer a portrait of a vision-guided educating institution. I do so in the spirit of the age-old belief that “one picture is worth a thousand words.” A single powerful example may serve to communicate core ideas and distinctions much more effectively than many words written about vision-guided practice. If successful, the example will illustrate what a vision is, what vision-guided practice is, and why organizing educating institutions around compelling visions is a worthy challenge for educators. For these reasons, even if the institution I will be describing were purely the product of imagination, encountering it would be fruitful. Because, however, the portrait the reader will encounter is based on a real-life institution, it offers an additional benefit,

1 The research described in this paper would have been impossible without the generous support and encouragement of the Mandel Foundation. I also want to thank the editors of this volume, Drs. Jonathan Cohen, Alick Isaacs and Elie Holzer, whose incisive questions and suggestions along the way have contributed to the development of this article. This article is an outgrowth of a larger project that focuses on the vision and practice of Beit Rabban. For a different kind of discussion of Beit Rabban and vision-guided education, one that includes but is broader than the incidents and themes discussed herein, see Daniel Pekarsky, Vision at Work: The theory and practice of Beit Rabban, New York: Jewish Theological Seminary of America, 2006.

2 In my previous discussions of this subject, I have relied on the term “vision-driven practice” rather than “vision-guided practice.” I was, however, recently persuaded by some wise comments made by Professor Israel Scheffler (who guided – and did not drive – my graduate work years ago) to abandon the term driven in favor of one that does not carry the connotation of unthinking compulsion. After considerable thought, I have decided that the word guided best captures what I have in mind.
the explanation of which will serve to situate this project in a significant tradition of contemporary educational inquiry.

Many individuals who may find the idea of vision-guided practice intellectually compelling will nonetheless dismiss the possibility of vision-guided institutions as a philosopher’s pipe-dream, incapable of realization under real-world conditions. In adopting this stance, they place themselves in a long tradition of educational pessimism – a tradition which may, unfortunately, contribute to a kind of self-fulfilling prophecy. For the conviction that the institutions of our dreams are no more than dreams may discourage or contaminate potentially fruitful efforts to build such institutions. If such pessimism is unwarranted, it is therefore important to dislodge it.

One can distinguish two very different strategies for accomplishing this purpose. One of them is to assault the theoretical considerations and/or empirical data that lead the pessimists to believe that the institutions we would like to build are incapable of being established. As an example, when James Coleman’s study of equal opportunity and the schools gave rise to a widespread pessimistic assessment of the possibility of creating schools that could significantly enhance the life chances of economically disadvantaged minorities, critics immediately attacked the methodological and/or theoretical tools that informed his research effort. The second strategy used to challenge the pessimist’s bleak assessment of the possibility of the kinds of schools we would like to see is radically different. It is to show that such schools already exist! This strategy is also exemplified in the responses to Coleman’s research. As against the conclusion suggested by Coleman’s study that we would be unlikely to find schools in which economically disadvantaged children of color regularly make leaps in educational achievement, critics went in search of – and appear to have found – living institutions in which such children show dramatic improvement.

The intuition at the heart of this second approach to vindicating the possibility of establishing exemplary institutions is captured, as Charles Silberman suggested, in Robert Merton’s observation: “Whatever is,

---

4 For a popular account of such schools written in the era this movement came into being, see Charles Silberman, Crisis in the Classroom, New York: Random House, 1969, pp. 95–112.
is possible.” In a similar vein, Seymour Fox, who in turn credits Lee Shulman with the concept, characterized the ability to point to institutions which skeptics believe impossible as a kind of “existence proof” that such institutions can, indeed, come into being.⁵

The present project is very much within this “existence proof” tradition. As against those who believe vision-guided practice an impossibility under real-world conditions, I point to Beit Rabban, a Jewish day school on the Upper West Side of New York City, as a living example of such an institution, with the hope that it will give pessimists pause and perhaps inspire others to try to build vision-guided educating institutions.⁶ It is important to add that this account of Beit Rabban is based on interviews with the school’s founder/director, on a review of various written materials (many of them public and some published) describing the school, and on observations of the school in the late 1990s. I make no comments in the paper about what has happened to the school since that time.

It is also important to note that although attention is paid to some of the school’s weaknesses and challenges, they are not at the heart of my inquiry, which primarily focuses on what makes Beit Rabban a vision-guided institution. This is worthy of mention for more than one reason, not the least of them being to make sure that the reader understands that, at the time of this study, this school (like any other real-world institution) was far from perfect and faced significant challenges, including the important one of assuring its own long-term existence as a vision-guided institution. I return to these matters below.

Having urged that this paper is designed to offer a living example of a

---


⁶ The movement to identify and better understand schools that succeed with economically disadvantaged children of color that many would have written off as inevitable educational failures is often described as the *effective schools* movement. While my project has some kinship to this movement in the sense that I am pointing to a kind of school that some skeptics might otherwise believe incapable of being created and sustained, the similarity ends here. The reason is that my understanding of Beit Rabban as a “successful” institution is not informed by the interest in achievement scores that was central to the understanding of success in the effective-schools movement. Though it is entirely likely that Beit Rabban students have high achievement scores, I characterize Beit Rabban as successful not for this reason, but because it exhibits the possibility of not only designing but also establishing and sustaining a vision-guided school under real-world conditions.
vision-guided educating institution, it needs to be added that the power of the example depends on our having at least a rudimentary understanding of what is being exemplified. Although gravity was operating before Newton came along, the events in which it was embodied did not function as examples until, thanks to Newton, we became aware of the relevant concepts and principles. Similarly, in the case of vision-guided practice: it’s important to prepare the way for the example of a vision-guided institution through a brief, more general discussion that identifies the key ideas that will be illustrated. In the first section following this introduction, I therefore discuss the concepts of vision and vision-guided practice, and I make the case for encouraging vision-guided educating institutions. In the second section I illustrate some of the key ideas by painting a portrait of Beit Rabban. It is worth noting that Beit Rabban is of interest not just because it is a vision-guided institution, but because it exemplifies something which many people might find very counter-intuitive – namely, possibility of a vision-guided religious educating institution that is pluralistic, intellectually open and serious, and non-dogmatic.

Though the section describing Beit Rabban is designed to emphasize the power of vision as a tool in educational planning, the section ends by discussing, and using the case of Beit Rabban to illustrate, the insufficiency of vision – more precisely, of vision alone – as a guide to practice. In the third and concluding section, I discuss inferences that may – and may not – be legitimately drawn from the claim that an educating institution is guided by a vision, and I then use a skeptic’s query as a vehicle of briefly reconsidering, and in the end reconfirming, the desirability of striving for vision-guided practice.

As a final prefatory comment, I want to acknowledge my intellectual debt to three individuals. One of them is Professor Michael Rosenak, whose ideas on education, in general, and Jewish education in particular, as they have been expressed in his publications, in his lectures, and in the wonderful conversations I have been privileged to have with him over the years, have influenced me in ways too numerous to mention. If the school I describe exhibits at an institutional level the possibility of a union among religious seriousness, critical thinking and openness, certainly Mike Rosenak powerfully exemplifies their compatibility at the individual level.

The second individual I want to acknowledge is Professor Seymour Fox, under whose guidance I first came to think in a systematic and
continuing way about the place of vision in education, both general and Jewish. In this case, too, my debts are too many to specify in detail, but they are profound. Professor Fox has strongly influenced not just the development of my ideas concerning education but also the kinds of questions I bring to educational inquiries.

The third person I want to acknowledge is Devora Steinmetz, the founding director and the spirit behind Beit Rabban. Over a two-year period, not only did she allow me unfettered access to the school and its teachers, Dr. Steinmetz also spent many hours helping me understand the school’s informing vision, the ways in which it played out in the life of the school, and the dilemmas she and the school struggled with. Without her active help, this study would have been significantly impoverished and probably impossible.

Vision-Guided Practice

Vision-guided institutions are institutions that are organized around thoughtfully and passionately held conceptions of what they are trying to achieve, conceptions that give meaning and direction to the activities of the participants and to the enterprise as a whole. A useful place to begin in trying to make sense of this statement is to offer interpretations both of vision and vision-guided practice. I begin with the former.

The Concept of Vision

Three senses of vision. The term “vision” has been used in so many ways and so loosely that it is in danger of losing not just all substantive meaning but also its power to evoke more than a chagrined rolling of the eyes in the hearer. If, therefore, the word is to be rescued, it is necessary to begin with a clear articulation of what it refers to. Of the many ways in which “vision” can be understood, I want to focus on three that are especially pertinent.

7 I have had the opportunity to encounter and reflect on Seymour Fox’s ideas in a variety of contexts, including his writings and a course on Jewish education that he delivered to the Jerusalem Fellows in 1987–88. Other ideas emerged in conversations between him, myself and his associate, Daniel Marom. See especially Seymour Fox with William Novak, Vision at the Heart, Council for Initiatives in Jewish Education and the Mandel Institute, 1997, and Fox et al., Visions of Jewish Education (see note 4).
1. **Existential vision.** An existential vision is a conception of the kind of person and/or community that one is hoping to cultivate through the educational process. It picks out what one would count as the worthy outcome(s) of the educational process along intellectual, social, moral and other dimensions. An existential vision is an answer to the question, “What is this enterprise all about? In other words, what’s its raison d’être?” It must be emphasized that of the indefinite number of imaginable existential visions, the only ones that are relevant for education are those that not only seem worthy but that also have, as best we can judge, the potential to be meaningfully implemented, i.e., translated into achievable educational arrangements that are likely to facilitate actualization of the aspirations to which the existential vision points.

2. **Institutional vision.** An institutional vision is a conception of what, at its best, an institution will be like. “An institution that is suffused with caring,” “an institution that is [in a determinate sense] inclusive down to its very details,” “an institution organized around a constructivist approach to learning” – these are characterizations of institutional (as distinct from existential) visions. An institutional vision may be more or less systematically filled in. While it might do no more than specify the institution’s hallmark characteristic, an institutional vision will sometimes be much more thickly articulated; it may, for example, identify norms, practices, kinds of education to be encouraged, and/or the kinds of settings that make up the physical and social environment.

3. **Strategic vision.** A strategic vision is a plan of action grounded in the recognition that there is a gap between current reality and the kind of institution to which we aspire: it is essentially a design for closing or at least reducing this gap – and, if this is achieved, for ensuring that the gap will not re-emerge.

People who discuss the role of vision in education often fail to discriminate between these (and other) understandings of vision. My own account of vision-guided practice draws on all three of these understandings, which it orders in a particular way. Let’s begin by considering the relationship between existential and institutional vision. First, in the spirit of the adage that “form follows function,” there is an important sense in which it is fruitful to think of existential vision as prior to institutional vision. That is, the first question the educator needs to address is, “What
kind of person/community am I hoping to encourage into being through the educational process?" The answer to this question (one’s existential vision) will then substantially direct one’s attempt to identify appropriate educational arrangements (identified in one’s institutional vision), these being arrangements that seem to promise meaningful progress towards the educational outcomes identified in the existential vision. It is, however, important to qualify this point in a number of respects. First, although, as just noted, I am suggesting that from a conceptual point of view we should view existential vision as prior to institutional vision, some educational thinkers will prefer to begin their effort to develop a guiding educational perspective at the level of institutional vision and will only later proceed to the identification of an existential vision. That is, one can readily imagine someone who begins his/her educational deliberations with a powerful image of an ideal educational environment and only later seeks to tease out the conception of an educated person that is implicit in this image. From the perspective developed here, there is nothing wrong with proceeding in this fashion so long as, in the end, the enterprise as a whole is justified by means of an account that gives logical – or perhaps it is moral – priority to the existential vision.

Second, although, as suggested above, an appropriately designed educating institution is strongly influenced by a guiding existential vision, it is important to emphasize that the existential vision does not dictate the institutional vision. One reason for this is that, inevitably, the move from existential to institutional vision requires a host of additional understandings that are not themselves part of the existential vision. These include, for example, beliefs about human motivation and development, beliefs about learning, and beliefs about the cultural circumstances and background of likely clients. An additional reason for resisting the notion that existential vision dictates institutional vision is that this suggestion embodies an over-simplified view of the relationship and interplay between existential vision and the ideas and practical arrangements that are called upon to actualize it. It is, of course, true that, in suggesting worthy educational outcomes, the existential vision points us towards educational strategies and practices, but it is also true that the strategies and practices to which we commit ourselves serve to interpret and thus give shape to the vision.

---

8 This point is developed below.
Moreover, to the extent that we come to think that the practices that seem to be required by the vision appear to be seriously problematic, we may be led to rethink the wisdom of the vision.

This in turn suggests yet another reason for resisting the idea that the institutional vision is dictated by the existential vision. Most of us, I believe, would be very uncomfortable with the notion that “He who wills the end wills the means!” i.e., that effectiveness in helping us actualize our existential vision is the sole criterion we should employ in determining optimal institutional arrangements. As deontological moral theorists have often pointed out, while promoting outcomes we regard as inherently good, e.g., the general happiness, is praiseworthy and/or obligatory, not everything that will contribute to these outcomes is morally defensible. As John Rawls has put it, our efforts to promote what is good need to honor certain side-constraints which rule out unethical means of achieving our purposes, however worthy these purposes may be. Returning to the case of educational institutions, we can readily imagine practices which we would want to rule out on moral grounds even if we had convincing empirical evidence that these practices would help achieve our larger educational purposes.

We come now to the third understanding of vision, which I have identified as strategic. In *The Republic*, Plato’s existential vision (his conception of a well-ordered society and how individuals live within such a society), combined with his beliefs concerning human nature, human growth, and the effects of different social arrangements on human development, gives rise to an institutional vision defined by the requisite educational arrangements. From thence to reality, a wave of a magic wand proves sufficient. But in the real world, it is at best with great difficulty that those who hold a conception of an educating institution that is very different from the society’s standard fare can produce an institution that bears a meaningful resemblance to their aspirations. To make progress in this direction requires what I am calling a strategic vision, i.e., a thoughtful plan of action grounded in a hard-headed assessment of obstacles, resources, opportunities, risks, uncertainties, and costs.

Though the foregoing discussion suggests that what I am about to say does not capture the rich interplay between the three kinds of vision I have identified, it may nonetheless be useful at this point to summarize some of the principal lines of relationship between them. Briefly, in the conception I am painting, a strategic vision is an attempt to make progress towards practice organized around an inspiring institutional vision, which is in
turn guided by, and substantially justified with reference to, an existential vision judged to be worthy.

The Concept of Existential Vision
Since existential vision is at the heart of the matter, more needs to be said about vision in this sense, and here I will emphasize three points. First, an existential vision is not – is much more than – a slogan. More specifically, an existential vision needs to be sufficiently specific to offer educators real guidance. When, in his famous “I have a dream” speech, Martin Luther King urged people of different races to sit down together at the table of brotherhood, many Americans were profoundly inspired and as a result mobilized to act on behalf of Civil Rights legislation. But from an educational standpoint, the idea of “sitting down together at the table of brotherhood” falls far short of what I am calling existential vision because, though it may well rule out certain attitudes and forms of conduct, this phrase is too vague to offer much guidance to educators. Do brothers love, respect, support, or just tolerate each other? Are they color-blind, ignoring the differences between them, or do they learn to appreciate these differences? Do they intermarry? Depending on how one interprets the concept of brotherhood, one ends up with a very different set of educational aspirations. For “Brotherhood” to function as a guiding existential vision, or as an element in such a vision, it must be brought down from the realm of slogans and given the kind of determinate intellectual and moral content that will allow educators to identify understandings, habits of mind and heart, as well as dispositions, that should be nurtured in those we hope will come to regard each other as brothers and sisters.

Second, existential visions vary with respect to their comprehensiveness. One shouldn’t assume that an existential vision necessarily embodies an all-encompassing blueprint for what a community or an individual should be like. Although some existential visions may be relatively comprehensive (in that they specify the recommended way of life in great detail), an existential vision may be relatively narrow in scope, emphasizing a single hallmark characteristic, leaving the rest of life under-determined. The way of life represented by the Amish exemplifies a fairly comprehensive existential vision. As an example of a narrow guiding conception, one can imagine an institution organized around the idea that youngsters should become “autonomous human beings” (assuming, of course, that this notion is, in the spirit of the last point,
interpreted more specifically), leaving everything else undetermined.\textsuperscript{9}

Third, \textit{at its best}, an existential vision in the sense that I have in mind is not any guiding conception but one that has stood the test of careful reflection. It is a guiding idea that has been subjected to critical examination, with attention to the different ways it might be interpreted, to the rationale that informs it, to the costs and implications of achieving it, and to competing ideas around which an educating community might mobilize.\textsuperscript{10}

\textbf{Vision-Guided Institutions}

A vision-guided institution is one that is genuinely \textit{serious} about the vision around which it claims to be organized. To say that it is \textit{serious} is to suggest two things: first, that there is a deep sense of commitment to this vision; and second, that the keystake holders go significantly beyond lip-service and token implementation in their efforts to incorporate the vision into the life of the institution. Seriousness is exhibited in deliberate, thoughtful efforts to design and maintain institutional arrangements that have a reasonable chance of facilitating meaningful progress toward the actualization of the vision. A corollary of this is that there are a limited number of aspirations about which an institution can afford to be serious: that is, since seriousness about the achievement of any given aspiration will typically require a significant investment of institutional energies and resources, institutions must be very careful in deciding what they are prepared to be serious about.

Against this background, we may, as a first approximation, characterize a vision-guided educating institution as one that down to its details is guided by the informing existential vision: not only curriculum, pedagogy

\textsuperscript{9} One ought not to think that an educational agenda associated with a single characteristic like autonomy will give rise to a thin educational agenda. For although \textit{autonomy} is in one sense a single characteristic, the capacity for autonomy will require a constellation of attitudes, dispositions, and skills, some or all of which may require systematic cultivation.

\textsuperscript{10} Since one can readily point to vision-guided institutions in which the vision has not been subjected to this kind of scrutiny, this point is clearly prescriptive. It is intended to encourage those who are interested in organizing practice around compelling guiding visions to subject their ideas to careful examination. For an approach to the cultivation of educational leadership that takes this notion very seriously, see Mordecai Nisan, \textit{“Educational Identity” as a Primary Factor in the Development of Educational Leadership}, Jerusalem: The Mandel Institute, 1997.
and evaluation, but also architecture, interior design, hiring, and those various, sometimes hard-to-articulate elements that enter into the culture of an institution are all significantly informed by the guiding vision. In the ideal case, any and every aspect of the institution’s design can be explained in relation to this guiding idea (in conjunction with other assumptions concerning such matters as the institution’s clientele, human nature, child development and surrounding social and cultural circumstances).

That said, it needs to be added immediately that few, if any, real-world institutions are fully vision-guided in the sense just specified. For a variety of reasons, there is always likely to be a gap between what the institution is actually like and what it would look like were it fully in sync with the vision. For this reason, it may be wiser, and certainly less deflating to institutions striving to be vision-guided, to characterize a vision-guided institution as one that regularly seeks to identify and to close gaps between current practice and what it would look like if it were adequately organized around the vision in question.

It is also important to add, in part as a way of steering the reader away from a likely, and troubling, misconception, that there is nothing in the nature of a vision-guided institution that precludes the possibility that the vision itself will undergo change in the course of the institution’s life. Indeed, one can readily imagine – and, in fact, we can point to – institutions whose visions change in the course of time, as well as institutions and other social bodies whose ethos asserts the desirability of openness to change at the level of vision.11

There should be nothing surprising or confusing in this idea that change at the level of vision may be part of the life of a vision-guided institution. Although, as educators, we may strive to cultivate human beings who embody what we take to be worthy traits, there is no reason

---

11 As a famous case-in-point, the United States Constitution, which embodies a conception of what the United States of America is fundamentally about, includes groundrules for its own transformation, as necessitated by changes in social circumstances, understandings and values. That is, an integral part of the nation’s vision is the idea that there is room to reinterpret its guiding ideals and to amend the framework within which communal life proceeds. That said, it is important to add that to say of a social system that the ideal or vision that informs it can change doesn’t mean that it is infinitely transformable. Some of its guiding ideas are likely to have a foundational character, representing a core which, in part through reinterpretation, is protected at all costs.
for us to believe that our current ideas about these matters will survive unchanged into the future. On the contrary, our knowledge of human history, not to mention our own personal histories, gives us good reason to think the opposite: Over time, in small and/or big ways, our ideas about the most important things (in which category the ideas that enter into a guiding existential vision fall) are likely to undergo change. This may be the result of what we discover when we fail to realize these ideas; it may be a result of what we discover when we succeed in realizing them; or it may be the result of changes in our sensibilities and understandings. For present purposes, this doesn’t matter. What does matter is that change at the level of vision is itself an ordinary part of life at the level of individual, institution and community. Far from being a threat to institutional life, change at the level of vision is something that a wise institution may want to make room for and encourage as a way of ensuring its own vitality over time. An important part of such openness to change at the level of vision will be a willingness to be instructed by practice, i.e., to allow the process and consequences of implementation to refine and revise one’s initial guiding conception.

A critic might respond that the admission that our guiding vision is likely to change, sometimes profoundly, in the course of time entails a rejection of the idea of vision-guided practice. “Why in the world,” says this critic, “should we subscribe to a vision and use it as a guide to educational practice when we know in advance that, over time, we may come to radically reinterpret, if not reject, some of its major tenets?” There is more than one answer to this question. One of them is to note that this kind of reasoning undermines human efforts to achieve thriving, morally worthy lives. For on this view, the recognition that our conceptions of thriving or of what is morally required of us may well undergo change over time empties our existing conceptions of any value, and we might as well set these conceptions aside as we determine how to act; and this would leave us with no basis for determining such things other than momentary impulse. A line of reasoning that leads to such a conclusion would, on the face of it, seem seriously problematic.

12 Here again the case of the U.S. Constitution is instructive, it being arguable that it is precisely the fact that it is possible to both reinterpret the Constitution (through the courts) and to amend it (through the legislative process) in light of changing circumstances, values and understandings that has enabled the United States to continue thriving under rapidly changing conditions that have spanned more than two centuries.
A second response is to note that although we know that some elements in our outlook may – indeed, are likely to – undergo change over time, we don’t know which ones they will be. Thus, we are best off embracing the ideas that seem wisest to us at the time, while being open to the possibility that over time we may want to revise some of them.

Common to these responses is a rejection of the notion that acknowledging that our guiding ideas may, over time, undergo change should undermine our willingness to act on them in the present. Nonetheless, this awareness may appropriately inform the way we approach our lives and make our choices at personal and institutional levels. As suggested earlier, this awareness might reasonably give rise to an outlook that is open to, and perhaps encourages scanning for, reasons to rethink one’s guiding ideal, an outlook that discourages ways of acting and thinking that might undermine the possibility of seriously revisiting one’s guiding beliefs in light of what is learned through the effort to actualize the ideal and other emerging circumstances. This awareness might also give rise to an approach to achieving one’s guiding ideal that does not completely sacrifice the present on the altar of the future. But while such accommodations may be wise responses to our recognition that the views which seem compelling to us today may not seem so in the future, they fall short of a decision to abandon reliance on guiding ideals because of the possibility that down the road they will be found wanting. We turn now to some key considerations that favor organizing educational practice around guiding existential ideals.

The Case for Vision-Guided Practice
A number of considerations support the ideal of vision-guided practice. First, a conception of the kind of person/community one is hoping to bring into being through the educational process affords the educator a powerful, perhaps the most powerful, tool for non-arbitrary educational planning concerning matters as diverse as curriculum, pedagogy, hiring, architecture, social organization and admissions. Second, such a conception offers a meaningful basis for evaluating the success of the institution. Third, to the extent that the institution’s educators understand and identify with its guiding conception and see the connection between

---

13 The dangers of sacrificing the present to the future are discussed in a number of John Dewey’s writings. See, for example, *Experience and Education*, New York: Collier Books, 1963, p. 49.
this conception and what they are seeking to achieve in their encounters with learners, their work is invested with meaning. What they are trying to accomplish loses its potentially parochial, narrow cast and comes to be viewed as a contribution to a shared, morally worthy purpose, i.e., the cultivation of a kind of human being and community that inspires enthusiastic identification.

This is to be contrasted with the more ordinary situation that has the following features: First, educational decision-making is heavily influenced by factors like tradition, fads, internal and external pressure groups, and the idiosyncrasies of particular educators. Second, like piece-workers in a factory, educators in many schools pursue limited goals in relative ignorance of how their efforts and those of others tie together in the service of larger purposes with which everyone is identified. Under these circumstances, the activities of educators typically do not reflect any larger agenda that they share; indeed, the outcomes they strive for may well be at cross-purposes. Moreover, it will not be personally fulfilling to the educators in the way that it might be if they

14 As an example, I cite the (by now predictable) results of an assignment I have regularly given students preparing to be secondary school educators at my university. I ask the students to interview three teachers in their practicum sites concerning their most fundamental educational aspirations and the beliefs that stand behind these aspirations. What emerges is that within any given school, teachers operate with an incoherent mix of sometimes competing aspirations. For example, while some are exclusively focused on skills and understandings relating to their subject-matter, others are concerned with self-esteem and cooperation. While some want their students to acquire skills and attitudes that will equip them to succeed in college and in the work-place, others are interested in cultivating their social conscience. The language and the level and moral direction to be found in their descriptions of what they are about testify to a cacophony of disconnected voices. Though the hypothesis that teachers who characterize their deepest aspirations in different ways are dealing with different populations of students might be appealing, the facts would not bear this out. One might, of course, argue that the encounter with this cacophony of voices is itself a powerful communication, and that perhaps the underlying vision of the school is discoverable in this circumstance. But nothing in the mission-statements of these schools, or the words of their lead-administrators, suggests that this kind of cacophony, or what it communicates to the students, is intended. Yet another possibility is that, amid their very different aspirations, the educators themselves (or if not they, then a talented ethnographer who witnesses their practices) might succeed in identifying certain values that all of them consistently embrace. This hypothesis has been explored and advanced by any number of thinkers, including, for example, Philip Cusick, in *The Egalitarian Ideal and the American High School*, New York: Longman, 1983.
recognize themselves as a community engaged with one another in the accomplishment of a shared and worthy moral purpose.

Important objections to vision-guided practice as I have characterized it need to be considered. There is, for example, the charge – or at least the fear – that vision-guided education is manipulative or indoctrinatory. Addressing this and other objections is important because the concerns that give rise to these objections may well inhibit support for efforts to make educating institutions more vision-guided; and my suspicion is that addressing them will end up strengthening the case for vision-practice. But I defer this endeavor to another occasion, limiting myself on this one to the equally important task of offering what I hope will prove an illuminating example of vision-guided practice.

Beit Rabban as a Vision-Guided Educating Institution

Beit Rabban’s Guiding Vision

Beit Rabban’s conception of what, educationally speaking, it wants to achieve – what I earlier called its existential vision – has both individual and social dimensions. At the individual level, Beit Rabban is organized around a vision of an educated Jewish human being which gives a central place to engagement with Jewish texts: the ideal graduate of Beit Rabban is a person whose understandings and way of life as a Jew are grounded in this engagement with the text, who experiences this engagement as part of his or her identity as a Jewish human being, and who views it as a contribution to the growth of Torah.

This ideal graduate of this school brings to his or her engagement with the text a problem-solving orientation that, though perhaps not identical with, significantly overlaps the approach he or she brings to other encounters with the world. This person approaches all situations, textual and other, in a spirit of open, reflective inquiry, alert for difficulties and eager to use his/her critical faculties and imagination, as well as available bodies of expertise and wisdom, to address these difficulties in a meaningful way. In relation to our activities and practices, this means thinking of them as instruments of our purposes, to be thoughtfully assessed (and, when appropriate, revised) based on whether they are proving adequate to these purposes. ¹⁵

¹⁵ As suggested in what follows, the important exception to this point are activities like
Because human beings differ from each other in their sensibilities, aptitudes and experience, their encounters with the text, as with other situations, are likely to lead them to different understandings and conclusions, and a corollary of this is that their understandings of what Judaism says and requires of them are likely to differ. In this sense, diversity of belief and practice (what many would call “pluralism”), particularly when it emerges out of careful encounters with the text, is more authentically Jewish than is any particular historical variant of Judaism.

Complementing Beit Rabban’s emphasis on cultivating individuals whose personal understanding of Judaism arises through an intellectually serious, open and rigorous engagement with Jewish texts are also other key emphases. Especially noteworthy are 1) the school’s aspiration to cultivate individuals who will recognize an obligation to use their abilities to help relieve human suffering, and 2) its interest in helping them become human beings who take pleasure in exercising and striving to develop the abilities with which they have been blessed.

As suggested earlier, this conception of an educated Jewish person is also associated with a conception of community. It is an ethical community in the sense that its members recognize an obligation to treat one another with respect and to relieve the suffering in their midst. It is a pluralistic community in the sense that its members recognize that their encounters with Jewish texts and ideas, as mediated by their different sensibilities, experiences, understandings and aptitudes, will give rise to different understandings of Judaism. And it will also be a learning community of a certain kind. It will be a learning community in which engaging with texts is a central – indeed, an anchoring – activity, but in which other forms of inquiry also abound. And it will be a learning community not just in the sense that all of its members are engaged in learning, but also in the sense that they recognize one another as Torah learning, treating one another with respect, and community service, the value of which Beit Rabban takes as a given and which are at the core of the school’s outlook and identity. The most important purposes that other activities in the school are designed to advance are derivable from the school’s interest in supporting these core-activities at a high level of quality.

Though I find the word “pluralistic” a useful way to characterize this aspect of the Beit Rabban vision, Devora Steinmetz does not generally use this term, tending to refer to the school as “nondenominational.”
potential resources in their own learning. At its best, it's a community whose members value the creation of spaces in which they both feel empowered to offer their own ideas and are eager to listen carefully to what others have to say. In its own way, this is a vision of an *olam m’tukan*, a perfected world.

It is important to stress that Steinmetz does not view the elements that enter into this vision of Jewish existence as an idiosyncratic laundry list. On the contrary, the kinds of traits that she believes to be important – for example, the kind of patient, reflective, imaginative, rigorous inquiry into the text’s meaning that gives rise to different understandings of Judaism, and the felt-obligation to relieve human suffering – are, in her educated opinion, central to mainstream Judaism as it has been lived across thousands of years.

**The Beit Rabban Vision Embodied**

Following the lines of our earlier discussion, two claims are embedded in my claim that Beit Rabban is guided by the vision just described:

1) In significant respects, the vision is actually embodied in the practice of the school and serves as a guide to decision-making across its various domains.
2) The school is on the lookout for gaps between vision and practice and makes serious efforts to close them.

I will try to illustrate how these criteria apply to Beit Rabban through some examples that capture the character of this school. It is important to note that these examples fall into two categories: those observed by the author and reconstructions based on reports, oral and/or written, that come from the school’s director, Devora Steinmetz, and one of the teachers. All but the last example reflect activities and events that actually transpired in a form that closely resembles the description; as will be discussed below, the last example reflects a design, the actualization of which fell significantly short of the mark.

**First example: “Let’s sit in a circle.”**

A group of some fifteen children, about five years old, are gathered around their teachers, and one of the teachers says, “Let’s sit in a circle so that we can all see each other.”

It may seem like a trivial, insignificant event, and in one sense it surely is.
And yet, this little incident captures a key – if not the key – idea animating this school. The teacher could have simply said in an encouraging and friendly way, “Let’s sit in a circle,” and the youngsters might have happily complied. But by adding the phrase “so that we can all see each other,” the teacher conveys that there is and should be a good reason for what she asks the children to do. More specifically, implicit in this communication is the message that school practices – small ones like this one, as well as ostensibly more significant ones – are goal oriented; they are informed by purposes, and because they are guided by purposes, we have a basis for evaluating them. School practices are thus not to be accepted as “the way things are.” We have the right to inquire into the purposes that inform them and to assess their reasonableness relative to these purposes. As Steinmetz put it very simply in one of my conversations with her, “The basic idea of the school is that things should make sense.”

“The broader goal of all this,” Steinmetz emphasized in a recent communication, “is to create a reflective ethos that, it is hoped, develops in the children the disposition and ability to shape their own behavior in relation to goals. That is, we try to inculcate a problem-solving orientation.” This orientation is nurtured and exhibited not just, as in this instance, in determining and shaping the situations in which people learn best, but also (as we shall see) in other arenas, e.g., addressing a social problem in the larger community or resolving a conflict among children.17 It is noteworthy that although, in the situation just described, it is the teacher who is modeling this goal-oriented, problem-solving approach (in relation to something as simple as seating arrangements), there are, as we shall also see, numerous instances in which it is the children who are charged with adopting this approach in relation to varied challenges that come their way.

Second example: “Avoda m’tzuyenet” (“Excellent work”)

One day the director of the school, Steinmetz, comes across a bulletin board at the top of which in big letters is the phrase “AVODA M’TZUYENET” (“EXCELLENT WORK”), and beneath which

---

17 In discussing this issue, Steinmetz expressed her debt to Dr. Lisa Wright and Ms. Connie Coulianos of the Hollingsworth Preschool (a program of the Hollingsworth Center for the Study of Education of the Gifted at Teachers College, Columbia University), whose work, Steinmetz believes, demonstrates the power of a problem-solving model in the education of even very young children.
were a number of examples of the children’s work in this teacher’s class. Steinmetz was disturbed by this, asked the teacher to remove the display, and invited her to a conversation in which she explained her reasons.

One ought not to infer from this episode that Beit Rabban doesn’t value excellent work or excellence, in general. On the contrary, one of the reasons Steinmetz discourages such displays is that she believes that, in practice, they often operate to undermine the meaning of excellence. More specifically, she thinks that because contemporary teachers are sensitive to self-esteem issues and concerned about wounding children whose work is not truly excellent, oftentimes the so-called excellent work that is exhibited includes examples of everyone’s work, with the effect that the currency of the word “excellent” is destroyed. And the youngsters realize soon enough that the inclusion of their work doesn’t necessarily mean anything except that their teachers desire to include everyone’s work. And since the teachers will not come right out and say this, they end up pretending that everyone’s work really is excellent, leading the youngsters to realize that dishonesty has crept into their relationship with their teachers, that – at least in this arena – it’s all a kind of game.

The foregoing might lead one to believe that Steinmetz would therefore be comfortable with an arrangement in which the teacher honestly assesses which of her students has completed what she takes to be genuinely excellent work and then singles them out for attention and praise. Not so! For this situation is problematic in other ways. Prominent among them is the sub-text, identifiable in the situation just described, that human beings are worthy of praise to the extent that their work approaches impersonal standards of excellence. Among the reasons Steinmetz is troubled by this sub-text is that she shares with contemporary moral philosophers like John Rawls a particular moral intuition: Whether a child is capable of satisfying the teacher’s standards substantially depends on the morally irrelevant circumstance that he or she has been fortunate enough to acquire certain abilities through heredity or a favorable familial environment. To her, it does not seem right that one child should be rewarded for achievements that are due to gifts for which he or she can take no credit, while other children who are not so blessed should go unrewarded and unacknowledged; and it’s wrong that one child who can do an assignment beautifully (by the teacher’s
standards) in five minutes should be praised, while another child, who is perhaps less able, works for hours on the same assignment and receives a lukewarm response because he or she has produced something that, by the teacher’s standards, is less accomplished.

Given the centrality of this moral insight to the school’s self-conception, it works hard not to convey, through thoughtlessly designed practices, a moral message that is antithetical to this idea. Although, as we will have occasion to discuss more fully below, Beit Rabban is by no means hostile to the idea that there should be performance standards, a system that distributes praise based on where the learner stands relative to standards of excellence does nothing to encourage youngsters to do the most important thing, which is to do the best they can relative to their abilities and to continue developing their abilities. In Beit Rabban’s view, to the extent that praise or other rewards should be distributed to youngsters for their accomplishments, the basis for this distribution should not be achievement per se but whether the youngsters have done the best they can relative to their abilities and have, through this effort, grown beyond their previous levels of achievement. Not only would this avoid invidious comparisons among students, it would communicate to all the children, whether particularly able or not, that there is always a possibility for growth, as well as for stagnation. Thus, in a well-designed school, the particularly able student doesn’t feel smug or able to rest on his or her laurels; nor do less able students feel that they are constantly coming up short. Both types should be encountering and seriously responding to challenges that take them beyond their current levels of understanding and achievement; and their sense of themselves as learners should be grounded in this, rather than in where they stand relative to one another or to some absolute standard of excellence announced by the teacher. This incident thus illustrates Beit Rabban’s conviction that human beings should be striving to grow to the utmost of their abilities. They should evaluate themselves based not on how well they measure up to any set of fixed standards, but on whether they have made the most of the abilities that they have. ¹⁸

¹⁸ I am grateful to Professor Michael Inbar for pointing out to me the strong resonance between Steinmetz’s views on these matters and the exciting recent work of psychologist Carol S. Dweck. Dweck’s ideas lend strong empirical support for Steinmetz’s reluctance to praise children for the abilities that they have. See her Self-Theories:
Another point illustrated by this incident relates to the school’s response to the teacher who created the “EXCELLENT WORK” bulletin board. Because it cares deeply about achieving its guiding aspirations, a seriously vision-guided school like Beit Rabban is likely to monitor its faculty’s activities to ensure conformity with the guiding vision. When, as in the case we are considering, it is discovered – not just on one isolated occasion but on many – that a teacher’s work is not consonant with this vision and that the teacher is unable to align his/her teaching with the school’s guiding vision, the teacher is unlikely to stay at the school very long. Put differently, this episode reminds us of two things: first, that in a vision-guided school the operation of vision is revealed not just in what is included in the school, but in what is excluded or prohibited; and second, that the guiding vision plays a critical role in decisions concerning hiring and firing, in evaluation, and in the determination of professional development experiences.

Before leaving this example, it is important to note another consideration that was at work in Steinmetz’s response to this teacher. She was troubled by the fact that, more often than not, when the so-called excellent work of students is displayed, they have only the foggiest, if any, idea of the standards in relation to which their work is being assessed. And this brings us to the next example.

**Third example: The Caldecott Awards**

A few years back, the children in the kindergarten-first grade were reading a series of books that had received Caldecott Awards, and at some point a child asked: How is it decided which books get this award? Since nobody knew the answer, it was agreed that a letter should be written to the Caldecott people, requesting their selection criteria. Although they responded, their answer was vague and gave very little real information. At this point the teacher suggested an idea that caught fire with the children: “Why don’t we invent our own book award, to be given to books that we ourselves judge to be outstanding?” The children loved the idea and found themselves
embarked on a successful effort to develop their own standards for book excellence.

Once again, we encounter the idea that things (in this case the standards used to judge excellence) are grounded in reasons. This is a particularly important example, because so much of school life (and life beyond school) is organized around the evaluation of our work – except that, in the normal course of events, the basis for the evaluations to which we are subjected remains mysterious. Either we are not clued in to the fact that there are standards that stand behind the evaluations; or we are not told what the standards are; or, if we are told what the standards are, we are left clueless as to why these standards are being used to assess our performances. In contrast, Beit Rabban demystifies this situation: It emphasizes that awards are grounded in standards, and that the standards are not simply “out there,” but are the creations of human beings who select them based on considerations that, on reflection, seem reasonable to them. Thus, instead of spending their early years just internalizing others’ standards or inhabiting a world in which, in the spirit of “I’m OK; you’re OK,” adults try to shield them from all standards, the children at Beit Rabban have a chance to develop some understanding of how and why standards come into being and to begin developing their own.

Equally important, this episode illustrates a theme already highlighted – namely, that we have the right to inquire about why things are the way they are and not to assume that because they are a certain way, this is the way they should be. In encouraging the youngsters to write to the Caldecott people, the school emphasized that things are open to question; and the inability or unwillingness of the Caldecott people to articulate clear and reasonable selection criteria opened up the opportunity for the youngsters to work towards standards grounded in considerations that did make sense to them.

Since we have earlier emphasized Beit Rabban’s rejection of the way standards function in conventional educational institutions, this episode also provides an excellent opportunity to guard against a misimpression. True, Beit Rabban is hostile to standards that are vague or mysterious, i.e., that are not grounded in higher order considerations that seem clear and sensible. And it’s also true that the Beit Rabban approach to education puts the emphasis not on whether the achievement of the youngsters satisfies certain fixed standards of excellence, but on encouraging learners, no matter what level they’re at, to make a serious
effort to work up to their potential. But that said, the school is by no means hostile to standards: Standards of excellence, including performance standards, that are reasonable and that make sense to the learners, can be invaluable tools in the educational process, guiding their efforts to develop and sometimes motivating them by giving them something to reach towards. As this school sees it, the problem in education is not reliance on standards *per se*, but reliance on standards that are not articulated, explained and/or used in meaningful ways.

**Fourth example: Homeless Joe**

Throughout the year the children have become familiar with a number of social service projects and agencies through regular community service activities. More recently, earlier this week, Nurit and her co-teacher had posted a sign on the wall, which asks: “Where will we give our Tzdakah?” Throughout the week a list slowly developed that reflected the children’s encounters with various programs. And now, the final decision was at hand!

At the appointed time the kids cluster around Nurit, who is standing near the list of possible charities. Here are the candidates on the list (in the children’s own words): Dorot [an organization that tries to meet the needs of the Jewish elderly]; Project ORE [care for Jewish homeless people]; “learn how to help sick people in hospitals” [medical research]; the Jewish Home and Hospital; and “poor people/people on the street.”

Nurit introduces the activity. “This year we have been meeting our responsibility to help people in need in two ways. Every week we have tried to help needy people directly, and we have also collected Tzdakah money, which can help needy people in other ways. But, you know, collecting money is only half the challenge;

19 The description that follows, and especially the particulars of the conversation, is based heavily on an article by the teacher who led this project. See Ilana Blumberg, “Learning Chesed: Community Service in a Kindergarten Classroom,” in Kerem: *Creative Explorations in Judaism*, Spring 1995, pp. 53–56. Though the description purports to capture the spirit and general direction of the activity, I have taken the liberty to expand somewhat the conversation that it embodies in order to call attention to certain features of Beit Rabban, especially the ways in which, in this school, a powerful idea typically develops through interchange among the participants. I am marking the fact that my account departs somewhat from the actual event as described by Blumberg by giving the teacher a different name in the text.
Daniel Pekarsky

it’s also important that we think carefully and wisely about how to best use this money so that it will do some real good.”

We will, she goes on to say, take a vote, but before voting it’s important that we have a chance to think together about the various possibilities. And she then invites each person who has contributed a possibility to the list to explain or, since the kids are already familiar with many of the options, to review whatever he or she can about the proposed destination of the funds and how they would be used to fulfill the purposes of Tzdakah. The kids are incredibly eloquent in pleading the case for their favorite candidates; and, when it seemed appropriate, Nurit or her co-teacher asks a question that elicits more information that seems pertinent.

And then H-Hour arrives and the children vote: Dorot gets 5 votes; medical research – 2 votes; poor people/people on the street, a whopping 7 votes, the clear winner!! Already strong democrats, losers and winners alike are getting excited about giving their accumulated $40 to Joe, the man who regularly stands on the corner. Apparently, Joe always has a kind word for the kids, and many look forward to their encounters with him on the way in and out of school. One of the children now proposes bringing him the can of Tzdakah money on the spot, and this idea is greeted with enthusiasm from the others. The only ones who look a little unhappy are Nurit and her co-teacher, who seem surprised by this turn-of-events.

Thinking fast, Nurit finally says, “Seems like an interesting idea. But before we act on it, let’s think about whether it will really help Joe.”

“What do you mean?” asks one of the girls.

“Well, do you remember when, some time ago, we had a guest from the shelter – I think she was the director – who spoke with us about homelessness? One of the things she mentioned is that some homeless people have serious alcohol or drug problems.”

“I remember,” one boy says with a smile. “Because after she said that people who are alcoholics sometimes can’t help themselves, I said that that’s the way I feel when I see chocolate.”

Nurit smiles. “That’s right. And when people have very bad habits like that – I don’t mean with chocolate, but with alcohol or drugs, it may be very hard for them not to use money that comes their way to support these habits rather than to get things
they really need.” That’s one of the reasons why, Nurit goes on to explain, it’s sometimes wiser to give Tzakah money to social service organizations rather than to individuals directly.

“But we’ve never seen Joe looking drunk or anything!” another child complains.

“That may be true,” Nurit counters, “but you can’t always be sure. And if he does have a drug or alcohol problem, not only will our money not do him any good, it may actually hurt him. So my suggestion is this: if you’re interested in helping homeless people, why not give the money to Project ORE?”

“But we don’t just want to help homeless people, we want to help Joe,” exclaims the boy who had proposed this option in the first place. “He’s poor, and he’s always friendly to us. And if we give our money to Project ORE, it’s probably not going to help him.”

Everyone, teacher and children alike, sit in silence for a moment as though contemplating the situation. The children have taken in the teacher’s point but don’t seem ready to abandon the idea of giving their Tzakah to Joe. It is Nurit, the teacher, who finally breaks the silence. “I’ve got an idea. Maybe we shouldn’t give Joe money. Maybe we should give him something else – you know, the things that money is supposed to buy for Joe. That way we don’t have to worry about his using the money for bad things or wasting it.”

The comment seems to re-energize the room. Remembering a recent food drive, someone suggests bringing cans of food for Joe, but someone else wonders whether Joe even has the utensils to handle cans of different kinds or to heat up food. Someone else suggests getting Joe a new coat, but others are concerned that they don’t know Joe’s size or the kind of coat he might like. Finally, someone says that “maybe we could make Joe a good sandwich to eat.”

“That seems like a good idea,” says another, “but we have enough money to buy a lot of sandwiches.”

“That’s no problem,” says a third child. “After all, though we know Joe better, there are lots of homeless people in the neighborhood, and they’re probably hungry, too. Let’s make enough sandwiches for all of them.”

The idea seemed to gather support around the room, and soon
it is agreed on. Nurit seems relieved – and also pleased; and she announces that on Monday she will bring to school the supplies needed for them to make the sandwiches. At this point the class moves on to another activity.

True to her promise, Nurit shows up in class on Monday with all the supplies needed to make peanut-butter-and-jelly sandwiches. She also immediately complicates the situation by announcing that the whole activity will be completed in Hebrew. Surprised but not shocked, the children respond enthusiastically to the challenge. Divided into pairs, the children devote themselves to their work, and one little boy is overheard saying to his partner (in English), “I’m not going to take one bite, because a lot of people need this stuff!” The other nods in agreement.

When they are done making the sandwiches and packing them into bags, Nurit and her co-teacher lead a short conversation about what it might be like to talk with people whom they don’t know, people who might not always be very clean and who might talk very differently than they do. But the kids don’t seem at all alarmed.

They head out of the building and one of the boys, David, spots Joe. He grabs one of the bags and approaches him. Joe greets him in a friendly way: “How ya’ doin’, David?” and David answers, “Great,” followed by “We’ve brought some sandwiches!” Joe accepts the bag and smiles. “Thanks, David. I never say no to food!” That’s it, but it’s enough. The children move along, a look of pride on their faces, a feeling that they have made a real difference in someone’s life.

They continue down the street and Nurit spots a man looking through the window of a restaurant, trying to catch the eye of one of the waiters; but, not surprisingly, they all look the other way. With encouragement from Nurit, Yonatan, a little bit nervous, approaches the man. Here’s the interaction.

“Sir?”
“Hi there.”
“Sir, we have some sandwiches we made. Do you want them?”

The man bends down and sticks out his hand, saying, “Gimme five, my man!” and Yonatan immediately “gives him five” with enthusiasm.

“My buddy,” says the man. “That’s sure nice of you. You be
safe, you and all your friends. Be safe.” And then, after Yonatan hands him the sandwich bag. “I sure am hungry. Thanks a lot.”

The children and Nurit continue on their way. At the end of their journey, they are left with a number of sandwiches, and the children ask to take the sandwiches home with them so that they can distribute them to needy people in their own neighborhoods.

A number of cardinal features of the Beit Rabban vision are embodied in this series of events. Note first, and perhaps most obviously, the concern with alleviating suffering that is central to this weekly school activity; and it is important to add here that this concern is not understood as a hobby but as an obligation, as something we are called upon to do whether we like it or not. The question embedded in this activity is not whether it is important to be engaged in alleviating human suffering, but how this is best accomplished.

Second, note that the activity is organized so as to offer the youngsters an opportunity to engage in genuine deliberation concerning the best way to address a presenting problem. It is not an unguided, free-for-all deliberation (the kind that might have led to simply bringing Joe the money they had raised). Rather, the deliberation is informed by expert opinion concerning the situation of homeless individuals (the homelessness expert that had addressed the youngsters earlier in the year), as well as by careful thinking. The aim is not “to do something that makes us feel good,” but to actually make a positive difference in the lives of others. This requires hard thinking, with attention to alternatives

20 One thoughtful reader of the “Homeless Joe” episode, Vivienne Burstein, was concerned that this activity may have conveyed to at least some of the children the troubling message that, “when in doubt, apply the stereotype,” and in this case, even when appearances are to the contrary, we should approach homeless people with the assumption that they may be alcoholics or drug addicts. Though the spirit and direction of the children’s deliberations make me doubt the likelihood of such an outcome, I am making reference to this observation here in order to encourage the reader to consider this possibility and to form his or her own judgment. Whatever one concludes, Burstein’s observation is a sobering reminder that situations can be read and experienced in numerous, hard to anticipate, ways, and the fact that the educator hopes that they will be experienced in one way is no guarantee that they won’t actually be digested in ways that he or she never anticipated. This suggests the need for continuing thoughtful vigilance not just at the stage of designing an educational experience, but also at that of monitoring the way learners are affected by it.
and to consequences – thinking that takes into account the educated opinions of those who have studied the problem at hand.

And this brings us to a third feature of this activity. The deliberation that leads to the decision to make sandwiches for Joe and other homeless people is something that goes on not in a single individual but in a community of individuals whose comments respond to and build on one another in powerful ways. The solution arrived at is the product not of an individual and not of “group-think” but of a community of independent thinkers engaged by a common problem and educated to listen carefully to and to build on one another’s comments, with attention to the relevant evidence. In this case, as in many others, the teacher plays a pivotal role in helping to steer the progress of the youngsters’ deliberations; but this is not always the case. As we shall soon see, this kind of inquiry, in which ideas develop through the give-and-take of the participants, is also at work in the youngsters’ examination of classical Jewish texts.

Fifth example: Three Instances of Studying Torah

The first instance. Grouped in pairs, the third, fourth and fifth grade children are engaged in Torah study, and the sounds of Torah-trope can be heard all over the room. I [the author] join one such pair, and find that one of the two boys is chanting a passage, while the other is following along, periodically translating the passage into English. They smile at me when I sit down but continue with their activity. After a while I ask them what the assignment is, and they tell me that there is no specific assignment. They’re to move along in the study of the text, they say. When I ask them how they’ve arrived at the process I’m witnessing (one of them chanting, the other translating), they tell me that they decided themselves to proceed in this way. Both boys read very well, and one of them is a superb reader; they move along steadily until the whole class is called together by the teacher to consider the passage together. The passage (Genesis, Ch. 1:27) declares that “in the beginning God creates the human being in His image, in the image of God He created him; male and female He created them.” Immediately a question from one of the children: “Why are we told three different times that God creates the human being?” followed by a succession of hypotheses from the others, as well as new questions: What does it mean to say that the human being was created “in His image”?
Does God have a physical image – and if not, what can “B’tzelem” (“in the image of”) refer to? Does it mean that we are “like God,” and if so, in what sense? Are we, one child wonders, like God by virtue of having eaten from the Tree of the Knowledge of Good and Evil?

At work in this episode is the school’s commitment to open-ended inquiry, a commitment that is as much discernable in the study of the biblical text as it is in the examination of science. Notice also that this episode exhibits the active role that the youngsters play in shaping the learning experience, not just when they gather as a single large group but also when they work in smaller units. When paired up with a study partner [in chevruta], they are encouraged to develop a plan of learning that will facilitate working towards general goals identified by the teacher in a way that allows them to explore the text in ways that makes sense to them – with the consequence, says Steinmetz, that their interest is piqued by all sorts of questions that might not have occurred to the adults in the school. Here the notion that the youngsters are autonomous individuals, with the responsibility for their own learning, is front and center.

The second instance. We begin with the relevant background. After three years of intensive Hebrew study (so intensive and effective that early on the youngsters speak, understand, and read Hebrew with ease!!), youngsters in third grade and above participate in a twice-daily Beit Midrash, one of them in Chumash and the other in rabbinic literature. We are now in the Chumash Beit Midrash, in which children at different stages of Chumash study are making their way through the biblical narrative. Different sub-groups are at different places in the story. On this day, a few of the children are busily investigating the episode in Genesis where Yaakov tore his garments because he thought Yosef had been torn apart by an animal. Along the way, one girl gets the idea that maybe tearing garments in the Tanakh was done not as a general act of mourning but only when the bereaved were left with uncertainties concerning

---

21 To claim this is not to suggest that “open-ended inquiry” is necessarily one and the same thing in science as it is Torah study, especially when that study takes place in a religious community. For an illuminating interpretation of what may be the key differences, see Michael Rosenak’s Commandments and Concerns; Jewish Religious Education in Secular Society, Philadelphia: Jewish Publication Society, 1987, pp. 174 ff.
what had happened to the person they had lost. Yaakov, after all, didn’t really know what had happened to his son Yosef. The girl’s hypothesis excites the kids in the class – both those in her group and others who had been studying other biblical passages. Eager to see whether there was evidence to support this hypothesis, she and the others soon find their way to the concordances in the room and look up other places in the Tanakh where people tear their garments.

We witness here another example of the school’s commitment to the cultivation of inquiring human beings. Note that here inquiry refers not just to intellectual curiosity and imagination but also to the disposition to put one’s ideas to an appropriate test. In the case being considered, the appropriate test consists in investigating other biblical passages. In other situations, the test would be very different – for example, the test of experience.

This episode is also illustrative of Beit Rabban’s effort to encourage inquiry in a way that is authentic to the discipline in question. As much as possible, in subjects as diverse as Math, Science or Bible, the learning tasks that youngsters take on are not “school tasks,” but grow out of genuine encounters with the material at hand. Thus, in this instance, the children turn to the concordance not because the teacher has invented an assignment that will get them to use it, but because, in the course of their own inquiries, they have come upon a question that it can help them address.

As already intimated, this episode also points to another way in which the inquiries children undertake in Beit Rabban are authentic: The youngsters seem genuinely excited about what they are doing, carried along by the momentum of their own interest. What is striking in this particular example is not just that the question that triggers the inquiry comes from one of the children, but that once it has been voiced, even children who a few minutes earlier had been engaged with other parts of the biblical story have spontaneously chosen to participate in the new investigation now under way.

*The third instance.* Steinmetz is working with a group of first and second graders around God’s announcement near the beginning of *Genesis* that there would be a flood in seven days time. A discussion ensues about whether this indicates that the flood would begin on Shabbat, but, after a while, a consensus seems to emerge
that it does not. Steinmetz comments that, even if not, mention of seven days recalls the Creation story, and one of the children says: “It’s like God worked on Creation for six days and it was complete on the seventh; now, God planned the destruction of Creation for six days and did it on the seventh.” Building on these comments, another child comments: “And at the same time Noah is using these six days to start the world all over again.”

After these first interchanges, Steinmetz leads a discussion about the flood as the destruction of Creation and the beginning of a new Creation, and she says that the group should look for evidence of this as they read more of the story. She points out that the opening of *ma’ayanot tehom and arubot hashamayim* [waters from below and above] reverses the separation of waters in Chapter 1. And she adds that they had already seen another passage which talks about water coming from above and below. Mentally scanning this earlier work in order to discover this passage, the children are silent, and then one of them remembers the fifth and sixth verses in Chapter 2 – about the earth not yet being watered by rain from above but by an *ed* [a mist] which comes from the earth. “Yes,” Steinmetz says, “but did you notice that there the water brings life to the earth, but here it destroys the earth?”

At this point the children begin clamoring to share their ideas and take turns doing so. They are so excited that Steinmetz finds it virtually impossible to get them to go down to their Movement class, which they are already late for, and which they love. And finally, one of the children says, “I had an idea, and then I listened to other kids’ ideas, and I put them together, and now I have a better idea,” which he proceeds to share. And as though this was not enough, another child then comments: “This [the separation of waters at the time of the Creation and the re-merging of the waters in the flood story] reminds me of *queri’at yam suf* [the parting of the Red Sea].” Here, too, the child seems to be saying, the life-giving separation of waters is followed by the destruction that results when the waters come back together. (This happens to be just before Pesach.) “I was thinking the same thing,” says another child. At the end of the week, Steinmetz sends this idea home as the basis for a family discussion about Pesach.

In a conversation concerning this episode, Steinmetz suggests that it
Daniel Pekarsky captures an essential dimension of Beit Rabban. The school attempts (successfully in this instance) to live out the idea that responsible thinking is thinking that engages the ideas of other people. In this as in many other situations, the children discover that rich webs of meaning, and genuinely fresh and exciting ideas, will emerge through the process of reflective give-and-take. But Steinmetz emphasizes the centrality of the text to this give-and-take. The enterprise out of which the give-and-take among the children emerges and around which it continues to be organized is that of learning the text. In the course of this encounter with the text, problems or questions arise – in this case, what might be the significance of the Torah’s comment that God announced the flood seven days before its onset? The ensuing effort to understand and address this problem is also guided and constrained by the text itself. For the resolutions that the learners come up with must themselves pass textual muster. “At these times,” says Steinmetz, “it’s very exciting to me the way the children ground their ideas in the text – which, of course, is only possible because they learn it very carefully, pasuk by pasuk [sentence by sentence].”

And commenting about her own role in this process, she adds: “The teacher’s job is not just to encourage them to look for evidence in the text for their ideas; it’s also to model this very process and to infuse their discussions with ideas that wouldn’t have spontaneously occurred to them but that have the potential to enrich their thinking. On their own, the kids might not have come up with the images of water and the ideas about the role of water in the chapters of Genesis that come before the Noah story; but once this material is out there, they’re able to move with it.”

Here we encounter what are by now familiar themes in a new context. Engaging a situation – in this case the text – in a spirit of inquiry is at the heart of the episode, as the youngsters and their teacher jointly identify and then try to make sense of problems presented by the biblical text. But what is perhaps more striking in this particular episode – and it’s something we already had the opportunity to witness in the youngsters’ deliberations concerning homeless Joe – is the way in which the intellectual movement described in this incident was social in character: Without sacrificing intellectual rigor, members of this group of learners (a group that includes but is not dominated by the teacher) build on one another’s comments in a way that yields ideas that none of them is likely to have come up with independently. As that one student put it: “I had an idea, and then I listened to other kids’ ideas, and I
Exemplifying Vision-Guided Practice

In other words, here the classroom exemplifies a community organized around imaginative problem-solving on the part of a group of engaged inquirers, informed by rigorous standards, enriched by inputs (in this case suggested by the teacher, but in others by experts of different kinds), and culminating in the emergence of a rich web of meaning.

Sixth example: Is it permissible to turn on lights on Shabbat? 22

Mention has already been made of the twice-daily Beit Midrash, one in Chumash and the other in rabbinic literature, in which youngsters third grade and up participate. As background to this example, it’s relevant to add that there’s a strong emphasis on the interrelationship between the two literatures and on the pertinence of what’s studied to their own lives.

In this particular year, the children are studying Seder Moed (a section of the Mishna that deals with Shabbat and the holidays). In the course of looking intensively at everything that is said about Shabbat in the Chumash, they try to understand the relationship, pointed to in the Torah, between Creation, Shabbat, and the Mishkan, and they also try their hand at identifying the kinds of prohibited labors that might emerge from attention to the Chumash alone. Then they go on to consider the 39 labors proscribed on Shabbat in the Talmud: They examine different explanations for why there are 39 prohibited labors; they work to understand the major categories of prohibited labor; and they try to understand the underlying principles at work in what is prohibited. Beyond this, they wrestle with the implications of the Ramban’s (Nachmanides’) commentary on Leviticus 23:24 in which he suggests, though not in these words, that it is possible to keep “the letter of the law” but violate its “spirit.” The children are asked: “What place do you think a conception of the ‘spirit’ of the law ought to have in shaping our attitudes and our actions?”

It is important to add to this that at the same time that the

---

22 This is the episode, referred to in a general way earlier, that was imperfectly executed. The description that follows is in part a summary of what did happen, and in part, especially in its later phases, an account of how it was supposed to proceed. In analyzing the episode below, the significance of this gap between aspiration and actuality is discussed.
children are studying what is and is not permissible on Shabbat, they have been learning, in the context of an interdisciplinary study of American history, about the effects of the Industrial Revolution on our lives and on the nature of the work we do. All of this leads to a detailed study of the incandescent bulb, an inquiry which includes reading primary and secondary sources about its invention, exploring basic electrical concepts, building circuits, and creating simple electrical gadgets.

These two streams of activity – the inquiry into Shabbat and the study of the Industrial Revolution and incandescent bulbs – flow into one another in the project that is the object of this final example. Briefly, the children are asked to imagine how the invention of the incandescent light bulb might have been greeted by Jews who had heretofore relied on candles and kerosene lamps for light. Here’s the exercise:

*Imagine hearing that Edison has invented an electric bulb and imagine seeing a light bulb for the first time. You find yourself over Shabbat in a home which has electric lights, and you wonder whether you may turn one on. What considerations are pertinent? And what do you decide?*

In addition to inviting the youngsters to reflect on what threatens to undermine the spirit of Shabbat, these questions ask them to draw on and extend their earlier inquiries concerning what it means to refrain from work on Shabbat. As noted above, the children had already learned that in the Talmud the rabbis addressed the question of what counts as work by specifying 39 forms of labor that are to be included within the biblical prohibition of work on Shabbat. Needless to say, since there was no electricity at the time the rabbis were deliberating over these matters, the Talmud does not explicitly discuss whether turning on electric lights is forbidden. So one is left with the challenge of determining whether turning on a light falls under one of the categories of labor which the rabbis do explicitly forbid or whether it violates the spirit of the day. But this in turn requires developing a deeper understanding of the nature of the forbidden labors and of what goes on in the lighting of a bulb. And this is precisely what the kids are challenged to do! Since, for example, one of the labors forbidden on Shabbat is “kindling a fire,” the children need to determine whether the defining characteristics of kindling a fire are to be found in the activity of turning on a light bulb. Their inquiry
requires them to identify characteristics like heat, light, and combustion as defining characteristics of kindling a fire, as well as to investigate whether these elements are sufficiently present in lighting a light bulb to warrant putting this activity under the category of kindling a fire. This turns out to be as much a lesson about science as about Torah – a powerful example of what it might mean to integrate the Jewish and the general curriculum.

Finally, against the background of these foregoing inquiries, each child is expected to come up with his or her own perspective on the problem. As Steinmetz wrote in a Newsletter describing the activity:

They will argue their hypotheses based on halakhic thinking, scientific evidence, reflection on the nature of work, and a deep appreciation of the prohibition of labor on Shabbat. They will challenge each other’s ideas and they will be challenged by the ideas of scholars, past and present, introduced by their teachers. Each child will emerge with his or her best understanding of this question.23

As this suggests, this light bulb project highlights the interplay between autonomy and tradition in the life of Beit Rabban. The children were to be engaged in a variety of investigations, culminating in the effort to come up with their own judgement concerning whether it’s okay to turn on lights on Shabbat. The aspiration animating the design of this project was that by the time they completed the overall project, their views would be grounded in reasons that testified to rich familiarity with electricity and with biblical and rabbinic sources concerning Shabbat, as well as in a lot of careful thinking about how these sources apply to our own circumstances. Put differently, the activity exemplifies an approach to problem-solving that encourages autonomy within the framework of the tradition, with the tradition providing concerns, questions, ideas and insights that feed the participants’ thinking.

It is beyond our purposes to assess the adequacy of the understanding of autonomy that is embedded in this activity.24 For our purposes, the

24 It may nonetheless be of interest to comment parenthetically on the understanding of the relationship between autonomy and tradition that seems to me embedded in the school’s ideology and practice. In particular, there is much to be said for the idea that autonomy is only meaningful when it operates within the framework of a particular tradition. When we think of moral autonomy, we think of people making
relevant point is that the school is identified with a clear conception of autonomy and that it is embodied in activities of the kind just described (as in the others we have been considering).

I want to emphasize that it would be a mistake to infer from what has just been said that the school’s message to youngsters is that learning is instrumental to making decisions concerning how to live. Although they may discover that learning is helpful in this way, the more fundamental sub-text in an episode like the one just described is that engaging in learning is central to one’s life as a Jewish human being. Put differently, since engaging in this process of interpretation is itself one of the defining characteristics of Jewish culture, the children’s engagement in this process through the light bulb project and other activities is a vehicle of their becoming rooted in this culture and beginning to contribute to the growth of Torah. It is, the school assumes, through such activities – activities that replicate the process through which Torah shbe’al peh (literally, the oral Torah) develops – that the youngsters come to understand what it means for Torah to grow through the process of continuing interpretation.

A related and a key point is this: This episode exemplifies the school’s conviction that one’s life as a Jew is not separate from one’s life as an inquiring, informed, and serious human being. One brings to questions of Jewish life the same inquiring spirit that one brings to one’s inquiries in Math and Social Studies, and one addresses Jewish questions not just based on “what feels right” or what is “politically correct,” but through a reflective process that takes seriously into account pertinent ideas drawn from Judaism and the general culture.

Another feature of Beit Rabban that is illustrated by the light bulb project concerns the kinds of problems which catalyze engaged problem-solving activities. Among some of those who champion the idea that learning at its best is problem-solving, there is a tendency to insist that the appropriate kinds of problems are “real and living” in the moral decisions within the constraints of the moral point of view, and when we think of the autonomy of a scientist we think of a person who is not outside of the tradition of science but on the inside – someone who is steeped in its canons and standards of evidence. My 8-year-old son developed into an autonomous chess player not by stepping outside the framework of the game, but by mastering its rules and applying them in a thoughtful way. If we take this example as a guide, we might say that what autonomy is, is actually defined by the particular “games” or traditions in which we participate.
sense that they grow out of the concerns and interests of learners not just as students but as human beings engaged in the world. And this is certainly true of some of the problems that engage the energies of youngsters at Beit Rabban – with the homelessness project serving as a case-in-point. But, as the light bulb project illustrates (as do some of the episodes we have considered relating to Torah study), the outlook and practice of Beit Rabban also emphasize other circumstances in which a problem will prove engaging enough to stimulate excited inquiry. In this situation, what makes the problem engaging (if the school’s analysis is correct) is not that it concerns something that the children are troubled by in “real life” outside the school, but the simple fact that it embodies an intellectually difficult challenge with a non-obvious solution.  

Beit Rabban embodies the idea that the alternative to a traditional approach in which problems are problems simply because the teacher declares them to be so (irrespective of whether they engage the learner) is not only an approach that emphasizes identifying the problems that interest learners in their day-to-day lives, but also one that recognizes that intellectually demanding challenges can themselves be very engaging and motivating, irrespective of their immediate bearing on our lives outside the school.

I come, finally, to a critically important point that was alluded to above. Though the light bulb project, as described, captures what the school intended, this goal was imperfectly actualized in the actual life of the school. Its achievement was constrained, Steinmetz believes, by the limitations of the teachers who were unable to carry it off as conceived. Though it may well be that more effective teachers could have been more successful in this endeavor, the emphasis, in Steinmetz’s analysis, was more on the difficulty of identifying many teachers anywhere with the wherewithal to pull off this project. That is, it may be very hard to find teachers who possess the kind of fluency in Hebrew, in Science, and in the Jewish textual tradition that this kind of project requires, along with the ability to integrate these domains meaningfully in a concrete educational situation.

25 The Beit Rabban perspective on what makes problems interesting is very close in spirit to the views articulated long ago by Robert White in his discussion of competence and effectance motivation. See, for example, Robert W. White, “Motivation reconsidered: The concept of competence,” Psychological Review 1959, 66, 297–333.

26 If it is really true that it would be difficult to identify many teachers who are capable of carrying out the curricular ideal that this project embodies, one would need to
The fact—and the school’s admission—that this project was imperfectly executed is important for a number of reasons. First, it highlights that Beit Rabban is anything but a perfect school, if perfection means that it achieves all of its aspirations. It doesn’t! For a variety of reasons, reasons that may variously include bad planning, poor execution, the inability to identify or attract teachers capable of adequately carrying out an educationally very ambitious project, and insufficient resources, practice often falls short of ideas inspired by the vision. Because my intention has been to highlight the ways in which the school is vision-guided, I have not focused on the school’s failures; but it is important to recognize that, like other schools, this one sometimes fails. The point is important, among other reasons, because it underscores that being vision-guided is not an all-or-nothing affair and that, life being what it is, failures of various kinds are inevitable.

A related point—mentioned more generally early on, but worth reiterating in relation to Beit Rabban—is that what marks a school like Beit Rabban as vision-guided is not that it is always successful in actualizing its vision. By this standard, we would be hard-pressed to identify any vision-guided institution. Better criteria for identifying such an institution are, first, that there is a sustained, serious attempt to design practice in light of a larger, thoughtfully developed conception of what the enterprise is about; and, second, that there is a willingness—one exhibited by Steinmetz in the present example—to evaluate honestly whether things turn out as one would have hoped, with an eye towards improving future practice. Beit Rabban’s effort to identify and address gaps between vision and actuality are an important index of how serious it is about making this vision come to life in the school. While the effort to flag such gaps also falls short on occasion, it is undertaken with sufficient seriousness to distinguish Beit Rabban from the vast majority of educating institutions.

consider the possibility that this educational ideal is too ambitious. Note, though, that even if we prove unable to identify educators who are ready to carry out such a project today, this would be an insufficient reason to dismiss the ideal. A more fruitful response might be to analyze carefully what teachers need to carry out a project of this kind and to then develop an appropriate set of learning-experiences for them. More generally, it could be that changes in the way we recruit and educate educators, as well as changes in the rewards that go to educators, would help remedy this problematic situation.
Comparing the outlooks of Beit Rabban and John Dewey

Comparing the vision animating Beit Rabban with that of John Dewey, whose ideas were embodied in the school he founded at the end of the nineteenth century, may be a useful way of highlighting some of the hallmark characteristics of Beit Rabban’s guiding vision, as we have encountered them in the preceding pages. To those familiar with John Dewey’s writings on education, and with the Dewey school, such a comparison may well seem like a very natural one to draw. For they will – rightly, I believe – sense a strong kinship between the way inquiry figures into the life of Beit Rabban and the way it figures in Dewey’s approach to education. For in a way that is very reminiscent of the Dewey School, in the light bulb project, in the social service initiative dealing with homelessness, as in many other episodes in the daily life of Beit Rabban, the children are immersed in serious inquiries designed to address problems that genuinely engage them – inquiries that necessitate critical thinking and the investigation of ideas drawn from diverse realms of human thought. Moreover, as in the Dewey school, one finds an ethos that encourages educators and students alike to adopt an experimentalist stance towards what they do, a stance which includes the enthusiastic willingness to re-think activities and strategies which imperfectly achieve their animating purposes. But although it is appropriate to draw the comparison with Dewey, it is important not to exaggerate the symmetry between Dewey’s educational outlook and that of Beit Rabban. While this is not the occasion to explore this matter systematically, such an exploration might revolve around at least two kinds of issues.

First, whereas Beit Rabban gives a central place to classical Jewish texts like the Torah and the Talmud, conveying in various ways that such texts are worthy of reverence, Dewey would be uncomfortable with the idea of encouraging this kind of an attitude towards any text. Though he was certainly profoundly appreciative of some of the texts that we would identify as classics of western civilization, e.g., Plato’s Republic, he would probably resist treating these or any other books as necessarily central to our outlook in the way that certain foundational texts function in Jewish culture, as interpreted by Beit Rabban.

Second, while Dewey would certainly be sympathetic to the idea of “learning for its own sake,” there is also a strong emphasis on instrumentalism, i.e., on the ways in which ideas and the activity of
learning that gives rise to them are tools of adaptation to our environment. Though “learning for its own sake” may be something that will eventually be arrived at, Dewey is concerned, particularly in the early stages of education, to emphasize the instrumental value of learning and thinking. Not that Beit Rabban is unsympathetic to this emphasis in many arenas: In the case of the project aimed at addressing the needs of the homeless, the thinking that the kids do is very much instrumental to their larger purpose of relieving human suffering; and the message is very clearly conveyed to them, as it was to youngsters in the Dewey school, that the quality of their thinking is likely to have a real impact on their success in achieving their purposes. But, at the same time as Beit Rabban emphasizes this kind of instrumentalism in some arenas, in others, especially those associated with text study, this emphasis is absent. As already suggested, at Beit Rabban the learning of Jewish texts is built into the day-to-day life in a way that gives it a more “for its own sake,” foundational character. The message is: Engaging in this activity of learning is constitutive of who we are.

Although the foregoing qualifications help to guard against any facile identification of Beit Rabban’s outlook with that of John Dewey, they should not distract us from the more important point: the vision that defines Beit Rabban is substantially in the progressive tradition, as Dewey (though not all his followers) understood it. Indeed, the vision that informs Beit Rabban can fruitfully be viewed as a powerful integration of this tradition with a significant stream in Jewish civilization.

The Insufficiency of Vision

Having emphasized the powerful role that Beit Rabban’s guiding vision in determining the character of the school, I now want to reiterate in relation to Beit Rabban a point made in a more general way much earlier on: The thesis that Beit Rabban is guided by an existential vision should not be confused with the stronger – and mistaken – view that this vision is sufficient to give rise to the school’s actual practice. For one thing, the move from a conception of a school that is ideally tailored to one’s vision to the creation of an actual educational institution is inevitably influenced by a variety of real world constraints. Notable among them are the amount of money available for the enterprise, the availability of teachers whose outlook, conduct and pedagogy are coherent with the school’s vision, and
the availability, in appropriate numbers, of a clientele that is appropriate for this kind of a school. In the case of Beit Rabban, scarcity of financial resources is a serious constraint, with complex sources. It results not just from the absence of wealthy patrons prepared to invest heavily in the school, but also from the school’s difficulty attracting a larger clientele; and the latter difficulty may itself arise in part out of the circumstance that, because it is cash-poor, its physical space is primitive to the point of discouraging some families from enrolling their children.

But, and this is an equally important point, even if Devora Steinmetz and other Beit Rabban supporters owned a magic wand that enabled them to acquire endless financial resources and the ability to attract whatever educators and youngsters their hearts desired, Beit Rabban’s existential vision would still prove insufficient as a guide to practice. For in the case of Beit Rabban (and any other vision-guided educating institution), a host of other kinds of beliefs mediate the move from an existential vision specifying the kind of person and community one hopes to cultivate to the design of an optimal educating institution.

One such set of mediating beliefs pertains to the ethics of various educational practices. Among possible routes to achieving our educational purposes, we are likely to reject some and feel drawn to others based on ethical considerations. Most of us, for example, are likely to reject educational strategies which, even if they promise to be effective, entail treating learners in cruel or disrespectful ways. More generally, our educational practices will be constrained and shaped by our ethical sensibilities and beliefs. 27

Another set of mediating beliefs pertains to empirical questions concerning learning, development and motivation. Individuals who share the same vision of the ideal graduate may end up creating very different educational institutions because they have very different ideas about

27 Note that these ethical beliefs may themselves be intimately connected to our guiding existential vision – so that it would be a violation of the vision to which we are committed to employ certain potentially effective means. For example, an existential vision informed by Buber’s “I-Thou” dialogical philosophy may rule out educational methods that require dehumanizing youngsters along the way. It may also be the case, however, that the ethical beliefs constraining our conduct have a source and a warrant that is different from our guiding vision. I have discussed the issue of ethical side-constraints that limit the selection of educational practices in “Education and Manipulation,” Proceedings of the Philosophy of Education Society – 1997, Normal, Illinois: Philosophy of Education Society, 1978, pp. 354–362.
these matters. For example, followers of Freud, Skinner and Piaget are likely to interpret educational realities and challenges in very different terms and to come up with very different strategies.

Beit Rabban offers a wealth of illustrations of the ways in which mediating empirical beliefs influence the shape of educational practice. One such example, alluded to above, concerns the place of praise in education. The school’s reluctance to lavish a lot of praise on youngsters – something which is troubling to some of the parents – is a direct outgrowth of certain beliefs concerning the alleged tendency of praise, too liberally distributed, to diminish the meaning of excellence, to nurture unhealthy motivations for learning, and to introduce a measure of dishonesty into the life of the school. Similarly, the decision to use the school’s scant resources to ensure that there is always one teacher for every eight children, at the price of sacrificing esthetics and sophisticated educational technology, grows out of beliefs concerning what are – and what are not – essential conditions of human growth. Change these beliefs, and the whole character of the school would rapidly change. It is, moreover, important to add that the success of the school in making progress in the directions specified by its vision depends substantially on the adequacy of the empirical beliefs that mediate the move from educational ideal to practice.

Conclusion

This last observation provides an occasion to emphasize certain inferences that should not be drawn from the suggestion that a school is vision-guided. As just indicated, it would be a mistake to infer that, because it is vision-guided, it is a good school, even in the eyes of the person who advances the view that it is vision-guided. The vision may be a problematic vision; and even if we judge the vision to be adequate or even inspiring, the practices introduced to realize it may be morally suspect and/or grounded in untenable empirical assumptions.

28 To illustrate this point, one might look at Plato’s Republic in which, in contrast to Beit Rabban, careful attention is paid to the esthetics of the educational environment. Lying behind this attention is Plato’s belief that the ideas of balance and rhythm that are inevitably embedded in the design of the social and physical environment that surrounds the child powerfully affect the inner balance – the moral balance – of the developing child.
And, as also suggested above, even if the vision is compelling and the guiding empirical assumptions defensible, a school may fail to achieve excellence for a host of other reasons, for example, because of its failure to find an adequate and stable supply of teachers who are sympathetic to the vision.

Another inference that should not be drawn from the declaration that a school like Beit Rabban is vision-guided is that “down to its details” the school will be informed by the vision. As earlier suggested, judged by this very stringent standard, it is unlikely that any school could be characterized as vision-guided; for all schools are likely to have pockets that are not under the guidance of the visions that purport to guide them. For imperfect human beings like ourselves, a more reasonable standard for identifying an educating institution as “vision-guided” is that it is informed by a continuing effort to bring its practice more into line with its guiding vision, as reflected in the way it approaches deliberations concerning such matters as policy, curriculum, hiring and firing, admissions, budget allocations, and crises.

Yet another inference that should be avoided is that if the school’s vision is inspiring, and its practices sound, both ethically and empirically, and largely in sync with the vision, it will necessarily thrive. For a variety of reasons, such a school may nonetheless fail to endure. This, unfortunately, has been the fate of more than one exciting vision-guided school that has emerged over the last one hundred years or so. In the case of Beit Rabban, its efforts to endure as a vision-guided institution continue into the present, with different levels of success at different moments in its history, and different trajectories that depend on such variables as the outlook and style of new leaders (i.e., those that succeeded Devora Steinmetz), the pool of available teachers, and changes in the population of parents and children.

I conclude with the following point. As suggested in various ways above, vision-guided schools will not necessarily prove economically or otherwise viable schools or even good schools; and even at their best moments, the real world institutions we describe as vision-guided typically fall far short of what optimal vision-guided practice would look like. Moreover, numerous circumstances threaten to erode whatever vision-guided character such schools have at their best moments. So one might well wonder: Why bother? Why work so hard – and hard work it will be – to encourage vision-guided educational practice? Is it not a Sisyphean endeavor?
The answer, I believe, is twofold. First, although vision is not sufficient to give rise to worthy educational practice, and although we may be able to point to exciting examples of education that have not depended on clarity of vision, on the whole, the presence of vision profoundly enhances the likelihood of quality educational practice. It is a critical ingredient, even if it is not sufficient or, in all cases, necessary.

The second point is suggested by an observation made by John Dewey in a different, but related, context. Acknowledging that, at best, we have very limited control over the course of our lives, Dewey responded as follows to those who for this reason challenged the wisdom of devoting much energy to the exercise of foresight: Control over the future is as precious as it is slight! Even a little bit of control can make a huge difference. Similarly, in the case of vision: In the end, even if a school is, for a variety of reasons, very imperfectly guided by a worthy vision, and even if the extent of this guidance waxes and wanes over time, this “little bit” of guidance may make the difference between an excellent and a mediocre educational institution.


30 As Seymour Fox says in Vision at the Heart: “[I]t is true that in the normal course of events you will invariably fall short of your carefully thought-out vision. That is the way of the world: If you start with cognac, you’ll be lucky to end up with grape juice. But that’s not a bad result when you consider the alternative – if you start with grape juice, you’ll probably end up with Kool-Aid!” (p. 3).
From Curriculum to Teaching in the Classroom: 
The Case of Teaching Bible

(Abstract)

Asher Shkedi

This article examines the implementation of the external written curriculum in the classroom. The study is based on observations and interviews with 26 Israeli Bible teachers using a formal curriculum and teachers’ guide in their work. The study distinguishes between three types of curriculum narratives: the frame narrative, the task narrative and the meta-narrative. Whereas both the curriculum writers and the teachers are conscious of the existence of the frame and task narratives, neither group perceives the existence of the meta-curriculum narrative. Most teachers perceive the writers’ frame curriculum narrative and the curriculum activities as nonobligatory and, indeed, some 80% of the classroom curriculum tasks analyzed in this study were created by the teachers and not suggested by the curriculum writers. Teachers are unaware of the curriculum writers’ meta-narrative and construct their own meta-narratives which were found to differ radically from those of the writers. As the present study shows, the conception of the teacher as submissive to the written curriculum, which she or he interprets and adapts while preserving its principles, is inconsistent with teachers’ own curriculum thinking, which apparently involves narrative thought and sees both curriculum and teaching as revealed stories which are used as a source of stimulation and inspiration.
The Student, the Text and They Who are Between –
On Dialogic Teaching of Jewish Thought

(Abstract)

Inbar Galili-Schachter

The article presents a case illustration of a dialogic reading of a Jewish text that took place in a highschool class in Jewish Thought.

This case study will be used to argue that the hermeneutics of dialogue are likely to propose a way of coping with the difficulties of teaching Judaism. Our discussion is based on Rosenak’s (1986) and Cohen’s (1999; 2005) theoretical analyses. Rosenak argues that the underlying reason for the failure of teaching Jewish texts is the gap between the subject matter and the student, which he characterizes as being a result of the tension between authenticity and relevance in teaching Jewish texts. Cohen proposes hermeneutical options that can be used in order to deal with this tension, drawing on the approaches of twentieth-century scholars.

Hermeneutical stances are also a component of teachers’ knowledge. Teachers’ narratives and the knowledge expressed by them are a potential resource with which to deal with educational problems on both the theoretical and the practical levels.

We use a case study to illustrate how both the authenticity of the text and its relevance are reflected in dialogic teaching.

In light of this case study, we will argue that a dialogic approach in teaching Jewish texts requires the teacher to act as an intermediary, who may be defined as an authentic teacher conducting dialogue with both the text and the students.
At the beginning of his recent book 1 Mike Rosenak raises a set of questions that are at the heart of his career’s work: In what way is it possible to establish a religious and cultural connection between the contemporary world and the generations that have come before us? In what way can we imagine a link between the Jewish heritage of the past and the particular consciousness of modernity? And what is the role of education in making those connections? 2

All of us who have been his students and colleagues have learned a great deal from the very way that he has framed questions and the ways that he has constructed rubrics of understanding that have guided the work of both scholars and educational practitioners around the world. His questions have become our questions; his way of thinking has guided us all.

To get inside these issues, I am going to begin with a text from the past. It’s not one that would come immediately to mind in thinking about Mike Rosenak, but the relevance, I hope, will become clear. I am going to explore this “foreign” text and let it lead me to thinking about a familiar Talmudic passage. That Jewish source, it is my argument here, can be understood as an exploration of a core idea in education. What I wish to do here is both to consider that idea (the question of theory and practice) and to see the way that a classical text can open up, in a pedagogic way, a question that is far from where that text itself is located.

Let us begin with the following story, written a long time ago: In the middle of his life a man loses his way. He sinks into a valley of despair; he becomes lost in a forest of confusion. He loses hope. He knows where he would like to go, but the way is difficult, filled with terrifying

---

2 Ibid., p. 1.
impediments. How can he find what he seeks? How can he reach the goal that lies, tantalizingly, before him? Suddenly, out of nowhere, someone comes to his aid—a guide, a teacher who can lead him. With his teacher’s help, he begins his long journey.

Thus begins Dante’s *Inferno*, a work that deals with nothing less than heaven and hell, the nature of sin, the ultimate consequences of human deeds and the meaning of life and death. Yet parallel to these great themes we see another story taking place as well. *The Inferno* is arguably the greatest representation in western literature of the relationship between teacher and student, the most poignant portrait of what it means to learn and be taught.

What conception of teaching and learning do we see in *The Inferno*? To begin with we understand that for the first person poet-narrator of *The Inferno*, education is centered in a relationship with one particular teacher, the great Latin poet Virgil, who has returned from his own resting place in the outer ring of Hell to guide our narrator through a terrifying excursion through the underworld. The purpose of the journey is not even clear—it begins with Dante unable to reach his ultimate goal, to “ascend the delightful mountain, source/And principle that causes every joy” (I, 59–60) because his way has been blocked by a terrible (and no doubt allegorical) she-wolf. Virgil proposes to take him on a journey, yet how the journey through Hell will help him is not entirely obvious. At their first meeting Virgil tells him “A different path from this one would be best/For you to find your way from this feral place” (I, 70–71) but, as time passes, it becomes clear that the journey itself plays a crucial role in Dante’s ability to make that ascent. The journey, in other words, is part of the redemptive process. Or to put it in other terms: the experience of learning that will take place along the way is the reason for the journey.

---

3 I am using the marvelous translation by Robert Pinsky, *The Inferno of Dante*, New York: Farrar, Straus and Giroux, 1994. For the sake of convenience and following convention, I will from this point forward refer to the narrator of the poem as “Dante” rather than “the speaker” or “the narrator.” The poem is written in the first person and the speaker is a poet located in a particular time (around 1300) and place (Florence). Of course, we might actually talk about two Dantes—Dante Alighieri (1265–1321), the author of the poem, and “Dante” the fictional narrator whom the reader encounters in the narrative. Though, as John Freccero has noted, “Unlike Plato’s allegories, however, Dante’s journey is autobiographical. Several passages are explicitly so and serve to reinforce the sense in which the descent into Hell may be thought of as a descent into Dante’s past.” [Foreword to the Pinsky translation, p. xiv.]
The Inferno is at once a story about the nature of education and a tale of a person being educated. “This is no causeless trek” (VII, 9) after all. Dante is not in Hell “for punishment of guilt [...] But for experience” (XXVIII, 44–45).

Experience. Dante’s journey is about experience, but it is not about unmediated experience; it is about experience as refracted through the eyes of a teacher. Virgil’s role is crucial for Dante’s education, but how precisely that act of educating occurs is worth looking at more closely. Like most teachers, Virgil educates by speaking; indeed his very essence seems linked to vocal expression. At their first meeting the poet describes Virgil with a striking line, as “one who seemed nearly to fade/As though from long silence” (I, 47–48). Without speech he has virtually disappeared. And, in fact, throughout the rest of The Inferno we see Virgil do a great deal of talking – lecturing we might say – in his encounters with Dante. Curiously, unlike most teachers, however, Virgil rarely asks questions. He employs a different pedagogical method, one that seems in some ways strikingly modern: Rather than asking his “student” questions, Virgil instead confronts him with experiences. These experiences in turn lead Dante, the student, to ask his teacher to interpret what he has just seen. “Who are these [...]?” Dante (not Virgil) asks and “What is this [...]?” over and over again. At the beginning of Canto VIII, for example, they come upon two signal flames answering one another:

[...] I turned to face

My sea of knowledge and said, O Master, say:

What does this beacon mean? And the other fire –
What answer does it signal? And who are they

Who set it there? [...] (VIII, 6–10)

And the teacher – that “sea of knowledge” – will answer him. The pattern recurs numerous times throughout the poem. Watching Virgil guide Dante, I am reminded of Dewey’s description of the teacher’s use of the physical environment:

A primary responsibility of educators is that they not only be aware of the general principle of the shaping of actual experience by environing conditions, but that they also recognize in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to
growth. Above all, they should know how to utilize the surroundings
[...] so as to extract from them all that they have to contribute to
building up experiences that are worth while.4

Virgil seems to believe that it is only by looking at confusion face to face
that Dante will be able to know enough or care enough to ask serious
questions. Part of what Dante learns is to become an asker of questions.
He emulates his teacher (XI, 100) and the characteristic way of learning
that Virgil propounds – reflection on experience.

In addition, The Inferno emphasizes the power of personal relationship
as a core dimension of the teacher-learner experience. In the same Canto
quoted above, in a moment of terror Dante calls out:

[...
“O my dear guide,” I said
“Who has restored my confidence seven times over,
And drawn me out of peril – stay at my side. [...
(VIII, 92–94)

And Virgil answers him, “wait for me here/And feed your spirit hope
and comfort: remember,/ I won’t abandon you in this nether sphere”
(VIII, 100–101). This is a theme that runs throughout the poem, building
in significance as time passes. Indeed, the personal connection between
Dante and Virgil seems to be the core definition of the learning experience
itself. Virgil comes to know the very core of Dante’s being. “You,” Dante
tells him, “know the things I leave unsaid” (XIX, 35). In fact, Virgil
compares it to the ultimate image of inner interpersonal understanding:
the relationship between parent and child. In Canto VIII, Virgil is a
“gentle father” (line 103), later he becomes a mother protecting and
rescuing her child:

My leader took me up at once, and did
As would a mother awakened by a noise
Who sees the flames around her, and takes her child
Concerned for him more than herself. [...
(XXIII, 34–37)

This is what it means to be a teacher – to be the father or mother of the
student, the originator of life itself. The Inferno, I have tried to indicate
here, is a book about the acts of teaching and learning. It is, at least

in part, about the relationship between the teacher and the student in an idealized setting. Here the student comes to leave behind the greatest pit of despair a human being can imagine and move on to maturity in the footsteps of his mentor. Following the pathway opened by the beloved teacher – “Following in the tracks of his dear feet” (XXIII, 148) – we find our liberation.

So goes The Inferno. But what, one might ask, have I been doing these last few pages? I have begun an exploration of the idea of teaching and learning using an old text as my guide. Is this what The Inferno is about? Is the poem a lengthy exploration of the nature of pedagogy? At its core, I think it is fair to say that this is not the main focus of The Inferno, but what I have done here – using the poem as an exploration of an educational issue – is not illegitimate. It allows the contemporary reader an access point and it helps answer the question: Can the texts of the past speak to the concerns of today? In many ways it is the beginning of an analysis and inquiry, not the end, and in that sense I think it is useful to view the use of such texts as pedagogic rather than authoritative.

At this point let us turn to a Jewish text to see how it might also offer a way into a complex educational problem. But before doing so, we ought to consider the ways that the texts of the Jewish tradition differ markedly from texts such as Dante. The Inferno is a literary work. It is embedded deeply in a religious tradition, true, and its focal point is the world of Heaven and Hell. But the text itself has no claims to be a normative text inside the religious tradition. The majority of Jewish texts – at least through most of Jewish history – were not viewed as literary excursions. The texts embodied the tradition and its demands. These demands had claims upon individuals in terms of practice, thought, values and ideas. Therefore interpretations of texts from the Jewish tradition raise an additional level of concern and require a careful level of self-reflection, as we shall see below.

As an example let us consider the following well-known question debated in the Talmud: What is more important, the Talmud asks, study or deeds? Rabbi Tarfon replies “Deeds”; Rabbi Akiva asserts “Study.” The sages agree with Akiva, but they add an explanation: “Study – because it leads to deeds.” (הַלַּבְּנָרָה מִכְבָּא לִי דַּעָה, Kiddushin 40b). This answer, of course, is a paradox. Study is better... but only because it leads to action! But doesn’t that mean that what’s really greater is action? We are left, caught in that pendulum of ideas. Study or deeds
Barry W. Holtz

– הלמידה או פעשה – learning or doing. Or, as we in education might say, “theory or practice.” Can we not argue that that is what the Talmudic text is grappling with? Study is the arena of the mind, the realm of theory. Practice is the playing field of deeds.

Beginning with this text leads me, then, to consider the relationship between theory and practice, an issue that has long perplexed those involved in so-called “practical” disciplines such as education. In these domains, theory and practice are often seen as conflictive or oppositional. Theory, it is believed, lives in the world of abstract concepts; practice is about getting things done in the “real world.” As Wilfred Carr puts it, people believe that “solutions to theoretical problems are found in knowing something; practical problems can only be solved by doing something.” But Carr points out that there is a problem in applying this view to the area of education:

When applied to the field of education, however, this view of practice is always unsatisfactory. For example, certain educational problems (What should I teach? What should I include in the “core” curriculum?) are clearly “practical” in the sense that they are problems about what to do. At the same time, however, they are “general” rather than “particular,” “abstract” rather than “concrete,” and relatively “context-free.”

That is, “the practical situation may call for immediate action based on a timeless question that has been debated ‘in theory’ since the time of Plato.” Thus deciding the specific content of the Bible curriculum for students of different abilities may raise enduring questions about the nature and value of human beings, the role of intelligence in evaluating individuals, and the justice of evaluation entirely.

As Carr points out, “by making the twin assumptions that all practice is non-theoretical and all theory is non-practical, this approach [of seeing theory and practice as oppositional] always underestimates the extent to

7 Ibid.
8 Ibid.
which those who engage in educational practices have to reflect upon, and hence theorize about, what, in general, they are trying to do."  

Because of its centrality to the issues of pedagogy, philosophers of education have devoted a great deal of effort in exploring the relationship between theory and practice. Dewey, for example, worried that teacher training institutions tended to put far too much emphasis on the practices of teaching while ignoring both deep engagement with the content of learning and the principles that need to undergird pedagogy. “There is a technique of teaching,” he wrote, “just as there is a technique of piano-playing. The technique, if it is to be educationally effective, is dependent upon principles. But it is possible for a student to acquire outward form of method without capacity to put it to genuinely educative use.”  

It is this failure to integrate theory and practice that leads, in Dewey’s view, to some teachers starting off strong in their teaching careers but eventually failing to grow. “Such persons,” he says “seem to know how to teach, but they are not students of teaching [...]” For teachers “the root of the matter is not in them, unless they continue to be students of subject-matter and students of mind-activity.”  

By “mind-activity” Dewey meant what we would call the psychology of learning and perhaps even the psychology of learning particular subject matters, anticipating in these words Lee Shulman’s concept of “pedagogical content knowledge.”  

But these are not simple matters. Everyone surely agrees that the ideal teacher knows both theory and practice. But how much theory does a practitioner need to have? And in what way? Donald Schon tried to deal with some of these questions in his famous Reflective Practitioner by delineating and differentiating among “theory,” “implicit theory,” “theory of practice,” “theory in use,” etc. But these questions remain open and perplexing. In work that Gail Zaiman Dorph, Susan S. Stodolsky and Renee Wohl have done studying the impact on participants of the Mandel Teacher Educator Institute (MTEI), a program for training

9 Ibid.  
11 Ibid., p. 320–321.  
12 Ibid., p. 321.  
teacher educators, the distinction between “knowing the theory” and “doing the practice” has been found to be quite significant. In a case study of two graduates of the MTEI program, the researchers try to explore the subtleties involved in moving from learning new approaches to professional development and implementing those approaches after the program has ended. As they introduce their study, the researchers point out:

Most MTEI graduates come to see professional development as a long-term process involving the development of goals and practices that lead to understanding and a reflective stance toward teaching enacted in a collegial context. MTEI graduates also learn to privilege subject matter knowledge and knowledge of ways of teaching specific content (pedagogical content knowledge). But new ways of thinking do not necessarily lead to altered practice [emphasis added] in a facile manner and we know little about the experiences of those attempting to implement visions such as those espoused by MTEI.15

In the article, the reader can witness the ways that the two graduates try to negotiate the “study” of their two years in the MTEI program aimed at changing the “practice” of professional development that has been familiar to them over time. How can they come to introduce more Jewish text study into the professional development activities that they lead? How do they introduce modes of learning with their teachers that are less “telling” and more inquiry-oriented? These are not simple matters, as this example of research shows and yet it is also clear that study does lead to practice, at least under certain conditions.

And in saying that, I return to our Talmudic passage. I said above that the text seems to be presenting a kind of paradox – in answering the question of “which is more important, study or practice?” Rabbi Akiva wins the day by asserting that study is more important. But the reason stated is that study leads to practice. The argument seems to turn around on itself. But if I may be granted a bit of interpretive license here, going beyond where the Talmud itself might want to go, I think we might

15 Ibid., p. 60.
speculate that the passage is not offering us a circular *paradox* after all. Surely, the rabbis were aware of the oddity of the Sages’ solution to the problem – that study is better because it leads to practice. And yet they all proclaim their view to be correct. In the end, what they seem to be saying is what Dewey, Carr and others have said: that theory and practice are wrapped up in one another, that they form the polarities of a deliberation that ultimately needs both. To be an educator means to accept that we live with that tension; indeed we welcome it.

Let us pause and consider what has been happening here. My method has been to begin with a Talmudic text, reconceptualize it as an example of an issue in educational theory and move into the writing of Carr and Dewey and then around back to the Talmud. It is not unreasonable to suggest that it is a pedagogic strategy that many of us have learned at the feet of Mike Rosenak. A brief perusal of his *Roads to the Palace* will suffice to make the case.

Not too long ago, I gave a talk that used this very Rosenakian strategy and introduced the ideas that I have been addressing above. At the conclusion, a gentleman in the audience raised his hand. “But,” he insisted, “the Talmud is *not* talking about questions of theory and practice in education at all. It’s simply talking about the conflict between learning Torah and doing mitzvot.” This was an interesting point. Of course, he was right. But at the same time he was wrong. Because what he was not prepared to do was release his hold on the plain meaning of the text to give it any interpretative play. He was, we might say, wedded to *peshat* and would not allow my *derash* to intrude. His insistence on the plain meaning had its own nobility, but it left us with very little room to maneuver.

Moshe Halbertal’s exploration of the distinction between “sealed” and “open” canonical texts is relevant to this discussion. Halbertal points out the paradox inherent in a “sealed” canon such as what we have in the Jewish tradition: One might think that a sealed canon (a fixed and unchangeable collection of sacred texts) would lead to a more restrictive interpretive mode. Texts would be fixed and their meanings fixed. But,

---


in fact, the opposite is true. In limiting the contents of the canon, the tradition needs to find room for the canon to remain eternally alive and relevant.

“In short,” Halbertal writes, “canonization of the text may at times serve to take the authority away from its original meaning, allowing the commentator to choose the meaning that will be deemed authoritative. In reality, he wields authority over the text.” Thus the enterprise of interpretation, of turning *Talmud* and *Maaseh* into “theory and practice” is inevitable, if canonized texts like the Talmud are to remain vibrant. Pedagogy and interpretation are bound up with one another, of course. We need to interpret the text, understand it in some fashion, before we figure out how we want to teach it. Our teaching is, after all, the expression of our interpretation.

Inevitably, therefore, we run headlong into what might be called the dilemma of pedagogic (that is, interpretive) license. How far can we go in teaching (that is, interpreting) the text before us? The whole movement of the Jewish tradition, Halbertal shows, is to validate a range of such readings. Perhaps this is because one of the most difficult enterprises in hermeneutical work is to figure how to delegitimize some interpretations (and not others), while retaining a commitment to the act of interpretation itself! Thus the potential to teach the text aiming at many different and perhaps surprising outcomes is built into the structure of a tradition with a sealed canon and a hermeneutic inclination.

The language and weight of the Jewish tradition provide one way of talking about this dilemma, as we have seen. Another way of viewing it is through the lens of education. We see it most clearly in Mike Rosenak’s work on the problem of “educational translation”:

> When we observe what pedagogues do with subject matter that they are transmitting to pupils we see that translation is a staple of most educational activities and situations. For example, when teachers take pupils for an overnight hike to teach them scouting, they tell the youngsters that “we are going to have a great time.” This is a didactically based translation of an exercise in social training and the inculcation of skills. When physicists assist in translating the substance of their subject matter into teaching models, or Biblical scholars help educators move scholarship into teaching Torah, they

---

18 Ibid., p. 27.
are likewise translating from scholarship to the classroom. Thus, any translation is an attempt, usually by an expert, to render a concept located in a mode of discourse that is incomprehensible to particular hearers, because they don’t know it or don’t take it seriously, into an idiom that does make sense to them and evokes interest in them, so that they are enabled to learn something from the (original) concept.19

It has been argued that the issue of “translation” is particularly problematic when trying to relate religious concepts to a secular context. Thus Alasdair MacIntyre notes that,

when secular predicates such as “powerful” and “wise” are transferred to a religious application, they undergo a change. Certainly they are used analogically; but just this is the point. A new element is introduced with the analogical adaptation of the concept. The transition from “powerful” to “omnipotent” is not merely quantitative. For the notion of “supreme in this or that class” cannot easily be transferred to a being who does not belong to a class (as God does not). And thus a new concept has been manufactured.20

Although Rosenak warns against the distortions that can happen in the act of educational translation, he has nonetheless argued for the viability of what he calls “partial translation”:

The practitioner of partial translation insists that such a reflective yet deeply embedded cultural-religious world-view as the Jewish one can be expressed in varied literary or philosophical modes without sacrificing its character and authenticity.21

Exploring Dante for ideas about teaching is a kind of partial translation. We do so with an awareness that everything that I see in Dante might not have been seen or intended by Dante himself, that I am self-consciously interpreting for my own (contemporary) purposes, but that nonetheless the text before us has power and wisdom to offer a student today. Using

Talmudic texts to explore issues in Jewish education is another example of such translations.  

I have been writing here about Dante and the Talmud, but we should also consider how such an educational stance works with teaching the Bible. It seems to me that what is true of Dante and the Talmud is even more true of the Bible, a work of greater antiquity whose origins are embedded in mystery. The Bible carries with it, as well, the mystique of its own interpretive history, something that virtually no other work can claim. Because through most of its history the Bible has been viewed as sacred, because it has accrued centuries of exegesis from a variety of traditions, its hold on us is deep and difficult to characterize. It is simply there.

Franz Rosenzweig expressed this well when he wrote about the way that the Bible can speak to an ordinary contemporary person, a person who “is no believer, but no unbeliever either,” one who “has neither belief nor unbelief, but both belief and unbelief happen to him”:

A person leading such a life can bring to the Bible only a readiness both for belief and for unbelief, not a circumscribable belief that he finds the Bible confirming. Even his readiness is uncircumscribed and unlimited. Everything can become credible for him, even the incredible. What is believable is for him not interspersed within what is unbelievable – i.e., what merits unbelief – like veins of metal in stone, nor linked with its opposite like the kernel of the ear of corn with its dry husk. Rather, as a spotlight brings one sector of the landscape out of darkness, then another, then is dimmed, so for this person the days of his life illuminate Scripture, and let him see sometimes, amidst Scripture’s human traits, also what is more than human – today here, tomorrow there, but with today’s event implying no guarantee of tomorrow’s. Yet everywhere these human traits can, in the light of a lived day become transparent, so that

22 We should add that in Rosenak’s (and, for that matter, MacIntyre’s) presentation of the problem, the issue is: Can one take something from a specifically religious context and “translate” that into other “languages” of human experience? I am taking some liberty with that usage and generalizing it beyond the religious context alone, although it is certainly true that Dante’s worldview is a religious one.

suddenly they are written into the center of his own heart, and the
divinity in what has been humanly written is, for the duration of
this heartbeat, as clear and certain as a voice calling in this moment
into his heart and being heard. Not everything in Scripture belongs
to him, not today and not ever. But he knows that he belongs to
all of it. This readiness and this readiness alone is, as applied to
Scripture, his belief.24

Rosenzweig speaks of readiness and Rosenak teaches us about the need
for the work of educational translation. (Perhaps it is not so surprising
that Rosenzweig spent so long working on a “translation” of the Bible!) These
two enterprises end up in the same place after all. The openness
to the text that Rosenzweig demands is precisely the great message in
Mike Rosenak’s life in Jewish education: the tradition lives – for those
who make it come alive. *La’asok b’divrei talmud torah – labor* in it, in
the work of translation, and you will be blessed.

The Concept of Translation in the Philosophy of Education

(Abstract)

Hanan Alexander and Ari Bursztein

This article provides a philosophical analysis of the concept of “translation” in normative educational thought. It draws on the writings of a number of Jewish educational thinkers heavily influenced by Joseph Schwab, who refer to the idea of “translation into the curriculum,” such as Seymour Fox, Michael Rosenak and Jonathan Cohen. Generally speaking, such thinkers draw on Joseph Schwab’s theory of curriculum construction, as well as usually appearing under the rubric of “translating philosophy into education.” Its argument is that this school’s contribution can be implemented not only in the context of Jewish education but also in any other educational framework.

Conceptions of “translation” in educational philosophy can be roughly divided into three groups: 1) translation as adaptation; 2) translation as interpretation; and 3) translation as implication. Each of these categories can, in turn, be divided into sub-groups: 1) Translation as adaptation: a) translation as adaptation between theory and practice; b) translation as adaptation between past and present; and c) translation as adaptation between ethical teachings and their inculcation and acquisition by the individual. 2) Translation as interpretation: a) translation as objective interpretation; b) translation as subjective interpretation; and c) translation as inter-subjective interpretation. 3) Translation as implication: a) translation as logical implication; b) translation as realistic implication; and c) translation as psychological implication.

After in-depth consideration of several possible meanings of the concept “translation” in education, we contend that the philosophy of education cannot help but take a normative educational stance, but only
after the conceptual meaning of the matter has been subjected to detailed analysis.

Lastly, we offer a practical proposal for discussing such a normative stance which we have called “the deliberation prior to the deliberation.” Because this process is likely to involve a fair number of practical and ethical problems, we have discussed some of the mandatory conditions that must be met in order for proper “pre-deliberation” to take place. It is our opinion that the goal of “pre-deliberation” is not to translate “real” philosophy into education, but to tackle the moral philosophical positions accepted among the community responsible for education so that curricular deliberations, from which will stem forms of education which are both intelligent and judicious, can take place.
Contributors

Hanan Alexander chairs the Department of Education at the University of Haifa where he serves as Associate Professor and heads the Center for Jewish Education and the International School for Overseas Students. He is also a Research Fellow at the Van Leer Institute in Jerusalem and a Visiting Fellow of St. Edmunds College, Cambridge. His essays on the Philosophy of Education and Curriculum Studies have appeared in leading journals in those fields. His book, *Reclaiming Goodness: Education and the Spiritual Quest*, won the 2001–2002 National Book Award of the National Jewish Book Council in the United States.

Yair Barkai teaches Bible and Aggada at Lipshitz College, the Schechter Institute and the Kerem Institute. In recent years, he has also taught at the Melton Centre for Jewish Education of the Hebrew University and at Bar-Ilan University. His work focuses on teacher training and enrichment and the development of curricula for Israel and the Diaspora. He has published two books: *הספרות הקצרים בן התקופה* (in the 19th and 20th centuries), and *המספור המלני* (the rabbinic Aggadic story).

Gerald J. Blidstein teaches in the Goldstein-Goren Department of Jewish Thought at Ben-Gurion University of the Negev, Beer Sheva, where he is incumbent of the H. Hubert Chair in Halakhic Thought. He has published a number of volumes on Maimonidean halakhic thought, a book on filial piety, and numerous monographs and papers on various topics in which halakha – from ancient to modern times – impacts on issues of social and/or religious significance. Israel Prize Laureate in Jewish Thought, 2006.

Ari Bursztein is the Rabbi of the Moriah Conservative Congregation in Haifa, and a researcher in the Center for Jewish Education of Haifa University. He has also taught at Bar-Ilan University. His book *הנער של אמולי פקдыיך* is in press. In the framework of his studies in the Jerusalem Fellows Program of the Mandel Institute, he wrote his final project
on “Biblical Criticism, Faith and Education” under the supervision of Michael Rosenak. This project has served as the basis for a number of academic articles.

**Erik H. Cohen** teaches at the School of Education, Bar-Ilan University. He is Director of the Research and Evaluation Group based in Jerusalem. His research interests include philosophy, cross-cultural studies, tourism, adolescence, and data analysis. He has published three books: *L’Etude et l’éducation juive en France* (1991), *חקרון התרבות בישראל* (with Eynath Cohen, 2000); and *La jeunesse juive: Entre la France et Israël* (with Maurice Ifergan, 2005).


**Steven Copeland** is Assistant Professor of Jewish Thought and Education at Hebrew College in Boston. His research and teaching focus on the ways in which the significance of classical Jewish texts derives from the interaction between their literary forms and the experiences of their readers. Among his most recent writing is “That Law Which Calls Us Away from Mystifying Rapture to Religious Responsibility” (*Journal of Law and Religion*, 2002), a book review-essay on the work of Emmanuel Levinas.

**Howard Deitcher** is the Director of the Melton Centre for Jewish Education at the Hebrew University and a faculty member of the Mandel Leadership Institute in Jerusalem. He has co-edited two books on Bible Education and is currently leading three professional development projects in this area around the world.

**Arnold Eisen** is Daniel E. Koshland Professor of Jewish Culture and Religion at Stanford University and Chancellor–Elect of the Jewish Theological Seminary of America. His most recent work includes *Rethinking Modern Judaism: Ritual, Commandment, Community* (1998).

**Marla L. Frankel** completed her doctoral dissertation under the guidance of Michael Rosenak. She teaches Bible and Jewish Thought at the David Yellin Teacher’s College, and works at the Melton Centre for Jewish Education in in-service teacher training. Her book, *הוֹדָה על נומָה יּוּלָבֵים: דֶּרֶךְ בֵּןִים המַעֲלָה*, will be published with Yediot Achronot; Yahadut Kan Veachav, in the fall.

**Inbar Galili-Schachter** works in teacher education at the Hebrew University and the Kerem Institute for Teacher Training for Humanistic-Jewish Education. Her teaching centers on hermeneutics and education and on curriculum design, and her research focuses on the teaching of Jewish Studies in Israeli Secular State Schools. She is the curriculum coordinator for the Israeli Florence Melton Adult Mini-School, and a tutor in the Melton Centre’s Senior Educators Program. Her doctoral dissertation is on Hermeneutics in the Teaching of Jewish Thought.

**Michael Gillis** teaches the Philosophy of Jewish Education and the Teaching of Rabbinic Literature at the Melton Centre for Jewish Education at the Hebrew University in Jerusalem. He currently serves as Head of Education in the Revivim Program, an honors program for the preparation of Jewish Studies teachers for non-religious secondary schools in Israel.

**Daniel H. Gordis** is Vice President of the Mandel Foundation – Israel, and Director of the Mandel Leadership Institute in Jerusalem. Prior to making aliyah, he was Founding Dean of the Ziegler Rabbinical School at the University of Judaism. He has authored a number of articles and several books, among them, *If a Place Can Make You Cry: Dispatches from an Anxious State* (2002), a description of Israeli society in the post-Oslo Intifada.

**Marc Hirshman** is the Mandel Professor of Jewish Education at the Hebrew University and a Senior Fellow at the Shalom Hartman Institute. His research covers issues in Talmudic thought in comparison to Christianity and Paganism of Late Antiquity. His publications include *A*
Contributors

*Rivalry of Genius: Jewish and Christian Interpretation in Late Antiquity* (1996) and *וירוד לגלל באנוול* (1999). He is currently completing a book on Jewish Education in Rabbinic Late Antiquity.

**Barry W. Holtz** is the Theodore and Florence Baumritter Professor of Jewish Education at the Jewish Theological Seminary of America and a long-time consultant to the Mandel Foundation. As author and editor, his books include: *Back to the Sources: Reading the Classic Jewish Texts* (1992), and, most recently, *Textual Knowledge: Teaching the Bible in Theory and in Practice* (2003), which won the National Jewish Book Award in Education for 2004.

**Elie Holzer** teaches at the School of Education, Bar-Ilan University and serves as a Research Fellow for the Mandel Center for Studies in Jewish Education, Brandeis University. His research interests and publications include hermeneutics, text study and Hevruta learning in professional development, feminism and Jewish education and religious Zionism.

**Alick Isaacs** teaches at the Melton Centre for Jewish Education and the Rothberg International School, and is Co-Director of the “Melamdim” educators’ training program at the Hartman Institute. He received his PhD from the Hebrew University in Jewish History. His dissertation was a social and anthropological history of the medieval Ashkenazi synagogue. His current research interests include theories of Israel education for the Diaspora, the philosophy of history for Jewish education, and the role of scholarship in achieving inter-religious rapprochement. Alick is married to Shuli (nee Rosenak).

**Shlomit Levy** is a Visiting Researcher at the Institute of Contemporary Jewry of the Hebrew University. She has been a Senior Research Associate at the Louis Guttman Institute and was Guttman’s closest collaborator in developing facet theory. She served as a Research Consultant at the Social Science Faculty of the Hebrew University, where she also taught in the School of Social Work. She has published extensively on, inter alia, facet theory, values, Jewish identity and identification, well-being and intelligence.

**Joseph S. Lukinsky** is the Theodore and Florence Baumritter Professor of Jewish Education Emeritus at the Jewish Theological Seminary of
America. He has published articles in general and Jewish journals including the *Yearbook of the National Society for the Study of Education* (84:1, 1985), and the *Yale Law Journal* (July 1987), along with sponsoring over 35 doctorates in the field. In 2002 he was awarded the Samuel Rothberg Prize for Jewish Education by the Hebrew University.

Ehud Luz is a Professor Emeritus of Modern Jewish Thought at Haifa University and at Oranim School of Education. He is the author of *Parallels Meet: Religion and Nationalism in Early Zionist Movement* (English translation 1989) and *Wrestling with an Angel: Power, Morality and Modern Jewish Identity* (English translation 2003). He is also the editor of Leo Strauss’s *Jerusalem and Athens*, a selection of Strauss’s writings translated into Hebrew (2001), and of the Hebrew translation of Strauss’s *Natural Right and History* (2005).

Zeev Mankowitz is a senior faculty member and past Director of the Melton Centre for Jewish Education, and served as Academic Consultant in the planning of the New Museum at Yad Vashem. He recently published *Life between Memory and Hope: The Survivors of the Holocaust in Occupied Germany* (2002), and is presently working on an international project on “Jewish community day schools in theory and practice.”

Mordecai Nisan is the Melton Professor of Psychology Emeritus at the School of Education at the Hebrew University of Jerusalem. He served as Dean of the School of Education at the Hebrew University and is currently Academic Director of the Mandel Leadership Institute. His areas of research, in which he has published widely, are moral development and behavior and human motivation.

Michael Ohana is head of Humanistic Studies in Gordon College of Education in Haifa. His doctoral research was conducted under the supervision of Michael Rosenak. His publications have focused on the epigraphy of north-western Semitic languages. His book *מסורות השמה והחברותיות המקופלות ביצי ראשון וברוח שלום* (together with Michael Heltzer) was published by Haifa University Press in 1978. His current publications focus on the Philosophy of Education and the thought of Yeshayahu Leibowitz, and he is completing a book entitled יסטרו לובניא מנהטן פילוסופיה יוניקית.
Daniel Pekarsky is a Philosopher of Education at the University of Wisconsin-Madison, and has served for many years as a consultant to the Mandel Foundation. His research focuses on questions at the intersection of ethics and education, as well as on Jewish education. Representative articles include ‘Socratic Teaching: A Critical Assessment,” “Dewey’s Conception of Growth Reconsidered,” and “Burglars, Robber-Barons, and the Good Life.”

Aviezer Ravitzky holds the Sol Rosenblum Chair in Jewish Philosophy at the Hebrew University, is former Chair of the Department of Jewish Thought, and a faculty member of the Mandel Leadership Institute. His areas of expertise, on which he has published widely, include philosophy and Jewish thought, religious radicalism, Israeli society and culture. Prof. Ravitzky is the recipient of the Israel Prize for 2001 for his research in Jewish Thought.

Avinoam Rosenak is a lecturer in the Department of Jewish Thought at the Hebrew University and a Fellow of the Van Leer Institute in Jerusalem. His research focuses on the Philosophy of the Halakha in the Modern Era. His book ההלכה המבניות: الفلוסופיה של ההלכה של רבי קוק is in press at The Magnes Press, and his book on Rav Kook’s intellectual biography will be published by the Zalman Shazar Center.

Mordechai Rotenberg is a Professor Emeritus from the Hebrew University of Jerusalem where he founded and developed the sub-discipline of Psychology and Religion. He has published about 10 books and dozens of articles which focus primarily on the comparative study of Christianity and Judaism in terms of their impact on the shaping of human behavior and the psychotherapeutic implications which they entail.

Asher Shkedi is the Academic Director of the Teacher Education Department at the Hebrew University of Jerusalem, and a faculty member of the Melton Centre for Jewish Education. His research and publications focus on teacher education, teachers’ world, curriculum, teaching Bible and Jewish texts and qualitative research. His recent books are, מילון המנומצויות ל[assembly— איך הוא ישן (2003) and Multiple Case Narrative: An Approach to the Study of Multiple Populations (2005).

Marc Silverman teaches contemporary Jewish cultural and educational
Contributors

Contributor 473

Deborah Weissman was the Director of the Kerem Institute for Teacher Training for Humanistic-Jewish Education. Her doctoral dissertation at the Hebrew University was on the social history of Jewish women’s education, but her additional interests involve Israel and the Diaspora, interfaith teaching and dialogue, peace education and the Jewish calendar and festivals. She has lectured and written widely on these topics.