

כבוד התלמיד – כבודו של אדם

א. שוויון בבריאה ואי-שוויון בהווה

האדם נברא בצלם אלוקים על דרך הייחוד והשוויון כדברי הכתוב: "ויברא אלוקים את האדם בצלמו, בצלם אלוקים ברא אתו, זכר ונקבה ברא אתם" (בראשית א', כז). בריאה ייחודית (זכר ונקבה), על דרך השוויון (אדם בצלם אלוקים). המשך הבריאה התקיימה, בס"ד, באמצעות אדם וחווה. נולדו קין והבל, ובאותם פסוקים עצמם (בראשית ד', א-ג), מצוין עיסוקם עלי אדמות.

התורה אינה מייחדת פסוקים או מילים להבהיר את דרך הטיפול בקין ובהבל, את דרך חינוכם או גידולם. בכלל, עולם חינוכו של הילד מצומצם מאוד במקרא. נראה לי, שכוונת הכתוב להדגיש בפנינו, כי דין אחד לכל נכרא, מלבד מידת אחריותו, שהיא פועל יוצא מגילו ההתפתחותי.

אכן, אנו מניחים יחד עם גדולים וטובים, כי הבורא והבריאה הם המרכז שבנמצא וכל התנהגותנו כבני אדם, ללא הבדל גיל, מכוונת להתקרב אל בורא עולם, באמצעות קיום מצוותיו. כל אחד מצווה לאותן מצוות, אך כל אחד יקיימן לפי יכולתו ההתפתחותית ולפי יכולתו הרוחנית.

זה חמישים שנה, שאנו מרוכזים בעולמו של הילד. הפסיכולוגיה והפדיוטריה, התמקדו ומתמקדות בילד, על דרך ההפרדה ההתפתחותית. מצד אחד מצוי הילד ומצידו השני מצוי המבוגר. התמקדות זו, אפשרה לנו להבין ולהשכיל רבות, אך בו זמנית יצרה תהליך של הפרדה, בין עולמו של הילד לבין עולמו של המבוגר. נוצרה תרבות של קווים מקבילים, השואכת את כוחה מתרבות המערב.

בתרבות המערבית, ההבדלים הברורים שבין הילד לבין המבוגר זוכים להדגשים חברתיים ותרבותיים, והם מעוגנים על ידי חוקי החברה. הדיכוטומיה בין עולם הילד לבין עולמו של המבוגר יוצרת חיץ מבדיל ומבחין, שבצד הזכויות וההגנות שהוא מעניק, הוא יצר מרחק קוגניטיבי ואמוציונאלי, שיתלווה במתחים, שיובילו לקנאה ולתחרות. (עיי' גם בנדיקט 1950, 1980). הילד נתפס בעיני המבוגר ובעיני עצמו, כשונה מהותית מן המבוגר. הילד אינו נתפס כחוליה בשרשרת התפתחותית רצופה והדרגתית, המתחילה בו ונמשכת עד לבגרות וזקנה. החברה המערבית פיתחה תפיסת חיים התפתחותית לא רציפה. דגש חזק מושם על טבעו הלא-מיני של הילד בהשוואה לכיוון המיני של המבוגר. בעולמו של הילד, הלידה והמוות מוסווים ממנו. הילד מקבל אינפורמציה חלקית על מעגל החיים, וגם צרכיו וחובותיו של הילד כלפי החברה ושל החברה כלפיו, מושתתים על בסיס של אי רציפות.

בתרבות המערבית הילד נתפס כשונה, כאחר, כנפרד, כלא שלם, ולכן הוא כפוף לקורות, הוא חוסה ותלוי במבוגרים, והוא נטול אחריות חברתית ואחריות פלילית.

עולמו של הילד אינו עולם של יעבודה ושל חובות. כי אם עולם של משחק ושל למידה הילד אינו נדרש לתרום תרומה משמעותית למשפחתו, לחברה או לעם. חוקים סוציאליים מגינים על הילד ומונעים ממנו עבודה. המעבר לקראת האחריות מתאחר הוא אינו הדרגתי, כי אם מעבר חד ופתאומי. בן ה-18 חש חובת שחרור מכפיפות להוריו, אף שהינו עדיין תלוי בהם. עובר זמן קצר, והוא נדרש לעזוב את בית הוריו ולהתגייס לצבא.

המעבר מילדות לבגרות, בחברה המערבית הוא בלתי רציף, מעין קפיצה לקו מקביל. מעולמו של ילד לעולמו של מבוגר. המתבגר טרם בגר אמוציונלית, טרם נוצרה בו "זהות אני" ברורה "אני" שלו עדיין "מפוזר" בין עולמות מנוגדים, והוא נדרש לקפץ לקו המקביל לזה שהוא חי בו חמישית מחייו (אריקסון, 1950, 1958, 1968, 1970; לאפלור, 1978; לאבוא, 1976; מיד, 1952; מרסיה, 1966, 1967, 1970, 1976). הסטיגמה החברתית, המחייבת את הילד הצעיר לנהוג כילד, ולהתאים את עצמו לתכניות המוכתבות על ידי הסביבה, חזקה מאוד. הילד נותר ילד, והמבוגר מתנהג כלפיו בדרך ההכתבה וההנחיה הסמכותית, ולא בדרך הזיקה, היוצרת שינויים בו זמנית במבוגר ובצעיר כאחד.

הילד נדרש לכפיפות ולמרות הוריו, בסיועו של הקשר הרגשי והתלות המוחלטת שלו אליהם. אי הרציפות הזו, גורמת למתחים בין המבוגרים לבין הילדים ובין הילדים בגילאים השונים לבין עצמם. עולם הציפיות מתנגש עם עולם המציאות, המסרים כפולים, הפוכים ואף מתנגשים, והמבוכה רבה. אנו חיים בתקופה שבה ההבשלה הפיזית מקדימה, וילדים ונערים רואים את עצמם כראויים להיות כבר מבוגרים, והם תובעים התייחסות כאל מבוגרים. הם מוכנים להתנגש בשל כך עם הוריהם ומוריהם, ומתקשים להשתלב במערכות החינוך, הדורשות שנות לימוד ארוכות ביותר.

הם מפגינים עזות פנים, מרד, תוקפנות ואלימות כפרשם זאת כאדנות, חירות, ובגרות. הם נדחפים למוחצנות כלבוש ועוד. מתפתחת תרבות המיידידות, לא רק בתחום הצריכה, אלא גם בתחום המין (אריקסון (1950, 1958, 1959, 1968), מיד (1961) ואחרים, מצאו שהמשימה העיקרית הניצבת בפני המתבגרים היא החיפוש אחר זהות משמעותית. בחברה הדמוקרטית שלנו, קשה להגשים את המשימה הזו של זהות משמעותית. ההורים והמורים אינם מהווים יותר מודלים לחיקוי וללימוד. מתקיים תהליך של פיחות ערכי בהתייחסות הילדים והנערים כלפי הוריהם וכן כלפי מוריהם. הורים ומורים פוסקים מלראות עצמם כסוכנים של מסורת, תרבות ודת שתפקידם לסייע בעיצוב "זהות האני" של הדור הצעיר.

ההורים והמורים, בחלקם הגדול, נמצאים בעצמם במבוכה, כי לעתים, הם עצמם לא הגיעו לזהות משמעותית. השינויים החברתיים המהירים, מגוון הערכים שאנו חשופים אליהם, הטכנולוגיה המודרנית, הפרודיות כחי המשפרה, שכירת מסורות דתיות וחברתיות, מעניקים לעולם שבו אנו חיים, חזות מורכבת, עמומה ולא יציבה. בעולם עמום זה, מנסה הצעיר להקנות לעצמו "זהות לחצאין", בעזרת בגדים ושאר אביזרים חיצוניים, שפה מיוחדת לו, ועמדות מיוחדות כלפי העולם (מוס, 1988), ולנו המבוגרים הנכבדים קשה לקבל כל זאת, ועם זאת אנו נמנעים מליזום פעולה. הדור הצעיר קורא דרור ליצריו, אך זועק זעקה אילמת בכיוון של משמעות. באין חזון נוצר ריק קיומי, המתמלא בהגשמת דחפים שלא עברו סובלימציה

כל חיינו מכוונים היום ל"הצלחה", לבטחון, לסיפוקים מידיים, לקבלה חברתית – כולם רוצים להיות מקובלים – ואנו כמו ידנו מוותרים על אודיאליים, ערכים, אוטופיזם והתנסויות חיוביות של עשייה למען האחר ולמען החברה. כולנו מרגישים חסרים את "נשמה היתירה", ואנו מנסים להיבנות באמצעות התחלופים.

הילד והמבוגר כאחד, מנסים לחוות חוויות של חשיבות ושל כבוד על חשבון הזולת. המבוגר על חשבון הילד והילד על חשבון המבוגר. כולנו רוצים כבוד, כולנו מחפשים התייחסות חיובית. כולנו תאבים להתחשבות, להערכה, לעילוי עצמי ולחשיבות. אנו רוצים להיות חשובים ולחוש ככאלה, בעיני זולתנו ובעיני עצמנו. הבעיה היא, שכולנו כבני אדם שווים פחות או יותר, בשאיפתנו הבסיסית הזאת. אנו מטעים את עצמנו לחשוב, שחשיבות עצמנו קודמת לחשיבותו של הזולת, ולכן אין אנו חוששים לפחת מחשיבותו ומכבודו של האחר למען העצמת כבודנו-אנו.

אנו משתמשים במכניזמים להגנת ה"אני", הפועלים בנו באופן לא מודע, כדי לזכות ב"עילוי עצמי" (גם אם הדבר נעשה באמצעות הנמכת זולתנו, על חשבון של האחר). (אדד, 1980, 1985, 1987, 1988, 1989). מכניזמים של "השלכה" ושל "התקה" באים לעזרנו, ומטעים את עצמנו לחשוב שהילד חייב בכבודנו – וזה אכן אמת ויציב – אך האם אנו לא חייבים גם בכבודו? אנו שוכחים את "אפקט המראה", הדורש מאתנו לכבד את הילד, את התלמיד, ובכך להביאו לכבד את זולתו ואת המבוגר ממנו. יהא כבוד תלמידך חשוב בעיניך, משום היבראו בצלם אלוה.

אווירה והתנהגות המדגישים את כיבוד התלמיד, גוררת בעקבותיה התנהגות מקבילה של התלמיד. "כמים הפנים לפנים" (משלי כ"ז, יט). התייחסות של כבוד, מזמינה מהתלמיד התייחסות מתאימה. ולא עוד, אלא שראוי שנוכח, שהקשר המתחייב בין מורה לתלמידו, הוא קשר משמעותי ורב אחריות. במסכת סנהדרין (יט, ע"ב), מובעת מחשבת חז"ל היונקת עצמה מהתנ"ך. רות ילדה ונעמי גידלה, ונאמר "יולד בן לנעמי". בתיה לא ילדה את משה רבנו. אמו הייתה, כידוע יוכבד, "אלא יוכבד ילדה ובתיה גידלה, לפיכך נקרא על שמה". והכלל שקבע שם רבי שמואל בר נחמני בשמו של רבי יונתן הוא: "כל המלמד בן חברו תורה" – מעלה עליו הכתוב כאילו ילדו, שנאמר, ואלה תולדות אהרן ומשה, וכתוב "ואלה שמות בני אהרן, לומר לך: אהרן ילד ומשה לימד, לפיכך נקראו על שמו". האיר עיני מרן הרב יהושע יגל שליט"א: נאמר שם, "כאילו ילדו", ולא נאמר כאילו הולידו. כידוע לכולנו, האישה יולדת והאב מוליד. דייקו שם להביע את תהליך ההוראה המשמעותית, כאותו תהליך של היצירה העוברית. הוראת המשמעותית של מורה, יוצרת אדם. היא מחייבת אותנו המורים להתייחסות ייחודית כלפי התלמיד. התייחסות של אחריות כלפיו, בדרכי נועם ובכבוד.

ב. מודל לחיקוי והתניה ותרבותית

במקביל, רצוי לזכור, שני עניינים חשובים, התומכים בגישה זאת. הילד זקוק למודל לחיקוי, להפנמה ולהזדהות. תהליך המודלינג מתחיל בבית ונמשך בבית הספר. אם יהיו לתלמיד מודלים יציבים ומאמינים כדרכט, הוא יפנים אותם, יחזה ויזדהה עמם. הירחינו בשנות ה-80 מצא, שהורים היתחייבים את ילדיהם ומתייחסים אליהם כאל

ילדים חשים מכובדים. הם מרגישים את עצמם כגורמים שמתחשבים בדעתם. אניותם מלשון "אני") מתחזקת ומתעצמת.

חשיבות זו, מחייבת אותם להתנהגות מתאימה, כי הכרתם העצמית נעשית גבוהה לדים שזכו להערכת הסביבה, הינם ילדים בעלי הערכה עצמית וחכמה עצמית חיובית. בטחונם העצמי גבוה, הם נאמנים לשיפוטם, מביעים את השקפותיהם ואת אמונותיהם לדים שסביבתם השפילה אותם, הינם עוינים ומלאי טינה. הם חסרי בטחון עצמי פנימי, עלולים לחיות בצללי השוליים של קבוצות חברתיות. חלקם יעדיפו את הדידות ואת הריחוק מהחברה, לאמור, חיים של ניכור והתנכרות.

התנסויות חברתיות של כיבוד הדדי, עם הורים ומורים, בבית ובבית הספר, מעצימים ומחזקים את ההכרה העצמית קופרסמיט (1970) בדק זאת במחקר שדה. הנערים קיבלו מבדק של דיווח עצמי שבו השיבו לשאלות על הרגשתם כלפי עצמם, כלפי בית ספרם ולימודיהם, וכן בכל הקשור ביחסיהם האישיים. הוריהם של נערים אלו, השתתפו גם הם במחקר, ומילאו שאלונים שדנו בתכונות האישיות שלהם, נוהלי גידול הילדים השגורים על ידם, ואושרם בנישואים.

הנתונים הראו, שילדים שהשיגו ניקוד גבוה בהערכה העצמית, היו ילדים ונערים להורים יציבים ברגשותיהם, בלתי תלויים, גמישים, מכבדים את ילדיהם ואת עצמם ומתאימים איש לרעותו. האימהות גילו כלפי ילדיהם נכונות לקבל אותם כמות שהם, והעניקו להם את תמיכתן. הן אכפו כללים קבועים דרך קבע ובעקביות. הן העדיפו פרסים וטיפול, שאין עמם כפיה, במאמצים לשנות את התנהגות הבנים. עונשים מתאימים ננקטו בשעת הצורך, שלא בדרך הביזוי וההשפלה, וזאת בעיקר על ידי האב. בעת קבלת החלטות נועצו בילדים ובנערים. לדעות של הבנים היה משקל, והתייחסו אליהם תמיד בכבוד. במקרה של חילוקי דעות, לימדו ולמדו לוותר. חופש וויכוח שרר בבית, אך תמיד מלווה ביחס של כבוד. הילדים ראו עצמם בצדק, שותפים מלאים לשיווי זכויות לענייני המשפחה. יחס הכבוד כלפי הילדים העניק להם תחושה של השתייכות ושל מחויבות כלפי משפחותיהם, ובו זמנית גם הגדילו את בטחונם העצמי.

בניגוד לכך, הוריהם של הילדים, החסרים בטחון עצמי, התייחסו אל בניהם כאל נטל, היו קשים ונטולי יחס כבוד במגעיהם עמם ובטיפול בהם, ומיעטו להדריכם. הם היו לא עקביים בהתייחסותם אליהם, פעמים נוהגים כלפיהם באי-אכפתיות, ופעמים נוהגים כלפיהם בחומרה. לסברתם של הורים אלו, ילד אינו זכאי להשקפה משלו. ואם יש לו השקפה, אין להרשות לו להביע אותה, ואם הוא מביע אותה, אין להתחשב בה (קומפרסמיט, 1967).

מחקר אחר, של סירס (1970), אישר את הממצאים הללו והרחיב אותם להכרה העצמית של בנות. במחקר של סירס נמצא, שיש קשר בין הכבוד והחמימות המוענקים לילד כבר מגיל רך, לבין הבטחון העצמי של הילדים, כפי שעלה מדירוגים של מורים, ששנים לאחר מכן.

הסיכויים שהילדים יהיו בעלי הערכה עצמית גבוהה, גדולה יותר ככל שהם זוכים לסיבה מעריכה, חמה ומכובדת. במחקר שערברו והנחיו יחד עם מולינר ושהסתיים

התרבות שלנו אינה רציפה, והיא מפרידה בין ההתייחסות לילד לבין ההתייחסות למבוגר, ומכאן כאמור, להתהוותן של כעיות רבות. בתרבות רציפה, שתראה את ההתפתחות כמתחילה בילד, אך מתחייבת לראותו כאדם שלם, ההתייחסות של כבוד תוענק לכל נברא ומראשית התפתחותו ועד לסופה, בלי כל קשר ליכולתו לתלוס באופן שלם לחברה. כל אדם כאשר הוא אדם (אשר נשמת חיים לו), זכאי להתייחסות של כבוד, של התחשבות סביבתו בדעותיו ובתחושותיו.

המעשה החינוכי, בבית ובבית הספר, חייב לשים את הדגש על הרציפות של תהליך החינוך והלמידה, כך שהילד יותנה מילדותו לאותה מערכת של ערכים ושל התנהגות מכובדת, שתתבע ממנו, ובאותה מידה – מהסביבה המבוגרת, התנהגות אחידה. מורי ורבי, מרן הרב שלמה לייב צוקרמן שליט"א, החדיר בנו, בעודנו חניכיו, כי הילדים הינם הבנואה של האדם המבוגר. מבוגרים המכבדים זה את זה והמתייחסים לילד בכבוד, ישתיתו רצף התפתחותי חיובי, של חברה טבעית, שיהיה טוב לחיות בתוכה. תלמידים שירגישו את עצמם חשובים ומכובדים, יתייחסו לעצמם ואל סביבתם כחשובים. המחשבה שאכן אתה חשוב בעיני הוריי ומוריך מעוררת השפעת עצמנו על עצמנו. מתקיים תהליך של אוטו-סוגסטיה על האדם. תהליך זה מעצים את התלמיד, מחייב אותו לאחריות כלפי עצמו וכלפי סביבתו, ומעורר את דמיונו להגשים יכולת ומחויבות. כידוע, האדם מגשים בחייו את מה שמצווה עליו דמיונו. כולנו נושאים בתוכנו את תמונות חייו, ואנו מנסים להגשים תמונות אלו.

ג. "אל תגעו במשיחי"

לימודנו חכמים במסכת שבת (ק"י"ט, ע"ב) הלכות חינוך: "אל תגעו במשיחי" – אלו תינוקות של בית רבן. ובנביאי אל תרעו (דברי הימים א', ט"ז, כב) – אלו תלמידי חכמים. בבואנו לחנך את הילד, חובה עלינו לעשות זאת כך שלא נפגע בו. אסור להפעיל לחץ על התלמיד בניגוד לטבעו. אין להשתמש בתהליך החינוכי, ביסודות זרים, היונקים מגורמים העלולים ליצור תיוג שלילי, כך ש"יהיו התינוקות הולכין לבית הספר" בשמחה וברצון (גיליס, 1975, 1979).

אמת היא, שנעשינו חכמים ונבונים בתורות המדעים למיניהם, ונדמה שהנה אנו חווים את "ותחסרהו מעט מאלוקים" (אדד, 1988). יש וכל הרוב המדעי שאנו שולטים בו, יוצר בנו אשליות של היותנו "כל יכולים" ושפת הלב נשחקת ונעלמת.

"קחם נא אלי" (בראשית מ"ח, ט), מצווה יעקב אבינו את בנו יוסף הצדיק, חשוב שהילדים יהיו חלק מאיתנו. לשם כך, עלינו לקשוט עצמנו תחילה, כך שהילדים יפנימו את הוריהם ומוריהם, ויאותרו להצטרף לעולם שההומאניזם שולט בו, לעולם של אמונה וערכים, לעולם של ירוחניות המשולבת בחיי המעשה. חיים יהודיים דתיים, הם תמיד משולבים וקושרים את החול אל הקודש. לעולם, קשור היומיומי לנשגב, המלאכה לקדושה, ההווה לעבר, דרך ארץ לתורה והמציאות קשורה לאידיאל. אידיאל זה, בהיר, איתן, כמעט אבסולוטי והוא המעצב את המציאות, ואת העולם שבו אנו חיים. חייב האידיאל היהודי הזה, למלא את נפשו של הילד כמציאות חיה. דבר זה תלוי בהתייחסותם של הורים ומורים. בידינו הדבר לעשותו ולהגשימו (עייין: על הרב קרליבך,

- Addad, M. & Benezech, M. (1987). Moral Judgment, extraversion, neuroticism and delinquency. *L'Evolution Psychiatrique*, Paris, 52, 3, 702-722.
- Benedict, R. (1950). *Patterns of Culture*. New York: New American Library.
- Benedict, R. (1980). Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning. In R.E. Muss, ed., *Adolescent behavior and Society: A book of reading*, 3rd ed. New York: Random House.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Co.
- Erikson, E.H. (1958). *Young man Luther*. New York: W.W. Norton & Co.
- Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle. Selected papers. *Psychological Issues Monographic Series 1*, No. 1. New York: International Universities Press.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, Youth and crisis*. New York: W.W. Norton Daedalus, 99, 730-759.
- LaFleur, N.K. & Johnson, R.G. (1972). Separate effects of social modeling and reinforcement in counseling adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 292-295.
- LaVoie, J.C. (1976). Ego identity formation in middle adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 371-385.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.
- Marcia, J.E. (1968). The case history of a construct: Ego identity status. In: E. Vinacke, ed., *Readings in general psychology*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Marcia, J.E. (1976b). *Studies in ego identity*. Unpublished research monograph, Simon Fraser University.
- Marcia, J.E. & Friedman, M.L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of personality*, 38, 249-263.
- Mead, M. Adolescence in primitive and in modern society. In: G.E. Swanson, T.M.; Newcomb, E.L. Hartley, eds., *Readings in social psychology*, rev. ed. New York: Henry Holt.
- Patterson, G.R. (1976). The aggressive child: victim and architect of coercive system. In: L.A. Hamerlynck; L.C. Handy and E.J. Mash (Eds.), *Behavior modification and families: 1. Theory and Research*. New York: Brunner/Mazell.

לא מספיק שהמורה בישראל יהיה למדן, מעמיק ומתמיד, ואף מוכן ללמוד מכל אדם. חשוב שהוא ירצה לראות בתלמידו אדם וילמד גם ממנו. חשוב שנהיה ענווים וצנועים, שתהיה בנו שמחת הוויתור, שנפתח בעצמנו יכולת לריסון עצמי, כך שנמעט לכעוס ולקנא, שתהיה בנו ישרות לבב כלפי כל אדם, ושנתעלה תמיד מעל לעצמנו.

ביבליוגרפיה

- אדד, מ', העבריון בהתהוותו, אור-עם, ת"א, 1989.
- אדד, מ', "ההתנהגות האלימה בהיבט אינטגרטיבי", עבריינות וסטיה חברתית, אוניברסיטת בר-אילן, ר"ג, ח', עמ' 24-5, 1980.
- אדד, מ', "האני העליון אשר על המוסר", תלפיות, תל-אביב, עמ' 81-102, 1985.
- אדד, מ', שפיטה מוסרית ובלרי מוסרית והתנהגות האדם", ניב המדרשה, תל-אביב, 1987, 238-206.
- אדד, מ', "ייחסי הגומלין, ביה"ס - מורה - תלמיד", בשדה חמ"ד, ניסן-איו, ת"א, 1988, 254-246.
- אדד, מ', "ניורוטיות פסיכוגנית ופתרונות נואוגניים", עבריינות וסטיה חברתית, אוניברסיטת בר-אילן, ר"ג, ט"ז, 1-2, 20-5, 1988.
- גיליס, מ', משנתו החינוכית של הרב יוסף צבי קרליבך, עבודת מ.א., אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, 1975.
- גיליס, מ', משנתו החינוכית של הרב יוסף צבי קרליבך, מורשת, תל-אביב, 1979.
- מגליון, ג', שימוט מוסרי, תוקפנות וזכאון כפונקציה של חינוך הניתן ע"י הורים, עבודת מ.א., אוניברסיטת בר-אילן, 1993, בהנחיית פרופ' מ' אדד.