

## אומץ מוסרי בהקשר הוראתי

רוני ריינגולד\* ולאה ברץ\*\*

במסגדים, אך הוא לא ויתר בשם עיקרון השוויון והדאגה לבנות  
(Reingold & Baratz, 2020).

סוגייה נוספת של תעוזה הציגה מורה ערבייה המלמדת בבית  
ספר יהודי. היא ספרה על דילמות כגון עמידת דום לקול שירת  
התקווה ביום העצמאות או התמודדות עם משפחתה בשל  
העבודה בבית ספר יהודי (ריינגולד וברץ, 2016).

מורים לאזרחות סיפרו לא אחת על הצורך להתמודד עם  
סוגיות העולות במישור הפוליטי, ולא אחת הם הוצגו כשמאלנים  
או לחלופין כפאשיסטים. גם אם יש הנחיות ברורות בחוזר מנכ"ל  
הן לא תמיד מגדירות את ההתמודדות עם מה שקורה בשטח.  
מורה לאזרחות סיפר על חופש הבחירה האישי כשהוא מדגים  
זאת באומרו שהוא אוכל מזון לא כשר. על כך נקרא לשיחה  
בעקבות תלונת הורה (ריינגולד, ברץ ואבוחצירא, 2013). סוגיות  
כגון אלו מעלות את השאלה היכן עובר הגבול בין "אני בוחר  
לעשות למרות..."

מילר (Miller, 2000) קבע כי אומץ מוסרי פירושו הנכונות  
להגן על ערכינו בפומבי. הביטויים לכך מורכבים ומגוונים. די  
ברור כי מדובר בנכונות "להוקיע את חוסר הצדק ולהתריס כנגד  
מנהגים חסרי מוסר או פזיזים" (שם, עמ' 254). אולם מדובר  
ביותר מכך, לא רק במאבק בעשייה לא צודקת של אחרים, אלא  
אף בנכונות להתוודות על עשיית מעשה רע ועשיית שגיאה  
מוסרית, על אף ההבנה והפחד מכך שתגובת הסובבים יכולה  
להיות משפילה. כלומר מדובר ב"יכולת להתגבר על הפחד  
מבושה והשפלה" (שם, שם).

חשוב לציין, כי אומץ מוסרי בהקשר ההוראתי, פירושו לא רק  
נכונות של מחנך להתנהג בצורה אמיצה מוסרית על אף הסכנות,  
אלא גם הנכונות שלו או שלה לסייע לתלמידים לפתח אומץ  
מוסרי - כפי שיפורט בהמשך. כלומר, מורים חייבים להיות בעלי  
רצון ויכולת לדון בנושאים ערכיים ובסוגיות מוסריות ולעורר את  
המודעות של תלמידיהם (Klaassen, 2007). למעשה, מורים  
שמגלים אומץ מוסרי ושואפים לפתח אותו בקרב הלומדים,  
הם אלה אשר רואים בעצמם סוכני חינוך ביקורתי וסבורים כי  
המשימה של חינוך מוסרי היא מרכיב מרכזי בתפקודם כמחנכים.  
בעיני מורים אלה התנהגותם האישית ופעילותם החינוכית  
קשורות לערכיהם המרכזיים (Kidder, 2005).

### מוסר בהקשר תפקידי - מקרה מקצוע הרפואה

הצורך באומץ מוסרי קיים בחלק לא קטן מן הפרופסיות כמו  
במקצועות הרפואה (רופאים ואחיות), ונמצא שנושא האומץ  
הרפואי נדון כחלק מכללי האתיקה. לצמאן (Lachman, 2007a)  
דנה במספר אירועים המבטאים התנהגות אמיצה מוסרית

<https://doi.org/10.54301/NOEK4352>

מילות מפתח: אומץ, אומץ מוסרי הוראתי, אומץ מוסרי תפקידי, אתיקה

הורס פורטר (Porter) היה מראשוני ההוגים שדנו באומץ המוסרי  
בספרו משנת 1888 'הפילוסופיה של האומץ'. לדעתו, אומץ  
מוסרי הוא הביטוי הנעלה והמשמעותי ביותר לאומץ. מבחינתו  
זהו צורך יום-יומי להגן על ערכינו בפומבי בפעילות הקשורה  
לערכים המרכזיים ביותר. אפלטון ואריסטו תיארו במפורט  
מתווים לפיתוח מידותיו הטובות של האדם ובכללם מידת  
האומץ. המונח 'אומץ מוסרי' החל לזכות להגדרות במספר  
דיסציפלינות לעיתים תוך קישור אל המונח 'אומץ' והצגת  
הייחוד של אומץ אך בהיבט מוסרי. דיון ממשי במושג החל  
רק בעשורים האחרונים. קידר (Kidder, 2005) טען כי "אומץ  
מוסרי הוא האומץ להיות מוסרי" (שם, עמ' 10). הוא הוסיף כי  
במהות או בבסיס האומץ המוסרי צריך לזהות או למנות חמש  
תכונות בסיסיות: יושרה, כבוד, אחריות, הגינות וחמלה. זאת  
ועוד הוא טוען, כי אומץ מוסרי הוא התחום הנובע משלושת  
האלמנטים האלה: סכנות, עקרונות ותעוזה. כלומר, אומץ מוסרי  
הוא הגשר בין הדיבור על ערכים ובין מימושם הלכה למעשה.  
להלן דוגמאות להבהרת העניין: מנהלים ערבים שהדגימו סוגיות  
הדורשות התנהגות אמיצה מוסרית. מנהל בבית ספר ערבי סיפר  
על מצב שבו העירייה שבה עבד דרשה כי בית הספר יאמץ  
התנהגויות וסטנדרטים המאפיינים בתי ספר בחברה היהודית.  
משסירב לכך העירייה איימה לקצץ בתקציבים, וכדי להדגים  
את האיום ניתקה העירייה את שירות האינטרנט בבית הספר.  
ולמרות זאת המנהל עמד במריו (Reingold & Baratz, 2020).

מנהל אחר סיפר שאחת הבנות סיפרה שאחיה למחצה  
מטרידים אותה. כדי לשמור על אנונימיות וכדי לפתור את הבעיה  
המנהל זימן אספת הורים והציג את הבעיה לפני ההורים, זאת  
על אף שהדבר מנוגד למסורת בחברה הערבית. הוא הותקף

\* ד"ר רוני ריינגולד הוא ראש התוכנית ללימודי מוסמך בהוראה  
במכללה האקדמית אחוה וראש החוג לחינוך לשעבר. תחומי  
מחקר עיקריים: חינוך רב-תרבותי; הכשרת מורים ראשונית  
ופיתוח מקצועי מתמשך של מורים; אומץ מוסרי בשדה החינוך.  
תחומי הוראה עיקריים: חינוך רב-תרבותי; חינוך ערכי, פילוסופיה  
של החינוך.

\*\* ד"ר לאה ברץ, גמלאית המכללה האקדמית אחוה, מרצה  
וחוקרת בתחום ספרות וספרות ילדים בזיקה רב-תרבותית.  
כמו כן, היא חוקרת את נושא החוסן הערכי בתחום ההוראה  
תוך התמקדות בספרות ילדים העוסקת בשואה.

תרבויות (Grant, 2008), ומכאן גם לתהליכי ההכשרה הראשונית ואף לפיתוח המקצועי המתמשך. זאת בעיקר משום שבמערכת החינוך הישראלית, גם בשנת 2021, טרם נכתב קוד אתי.

בהיעדר קוד אתי למורים ומתוך אמונה כי רחוקה הדרך לכך, מתחזקת ההבנה כי ראוי להוסיף לתהליכי ההכשרה הראשונית והפיתוח המקצועי המתמשך נדבך חדש למרכיב של דיספוזיציות - נדבך של אומץ מוסרי. זהו הנדבך החשוב במיוחד לחברה הישראלית. זאת מכיוון שחברה זו מאופיינת גם בריבוי של קונפליקטים עזים בין הקבוצות התרבותיות (לאומיות, דתיות ואתניות) המרכיבות אותה. הבחירה בין התעלמות מהמשמעות הפוליטית של טקסט נלמד ובין הבחירה לעסוק בחינוך פוליטי היא בעלת משמעות מוסרית מהותית, בעיקר בהקשר של הוראת ספרות, היסטוריה, אזרחות ושאר מדעי הרוח והחברה (פויס, 2006; ברץ, 2007).

למעשה, טיפוח חשיבה ביקורתית במסגרת הנדבך של פיתוח אומץ מוסרי מייצג הרבה מעבר לטיפוח חשיבה ביקורתית כשלעצמה. הוא נעשה במסגרת קווי המתאר והנחות היסוד של הפדגוגיה הביקורתית מבית מדרשו של פאולו פריירה (שור ופריירה, 1990), כיוון שהיא חושפת לא רק את היעדר הניטרליות בחברה ובחינוך, אלא גם את האינטרסים הפוליטיים והכוחות החברתיים המסויימים.

מצב זה מקרין על תוכנית הלימודים, על תכנון הלימודים ועל ההוראה בפועל בכיתה, למשל על בחירת טקסט או אתר טיולים. בחירה שכזו מחייבת התעלמות מהמשמעות הפוליטיות הנלוות או בחירה לעסוק גם בחינוך פוליטי תוך כדי בחירה כזו היא בעלת משמעות מוסרית מהותית, בעיקר בהקשר של הוראת ספרות, היסטוריה, אזרחות ושאר מדעי הרוח והחברה (פויס, 2006; ברץ, 2007). הבחירה של איש או אשת חינוך בטקסט מסוים (למשל, בחירתה של מורה לספרות מכפר סבא לדון בשיר של יונה וולך) או בנושא לדיון (לדוגמה בחירתה של מורה בבית ספר בקרית טבעון לדון בסוגיית המוסריות של צה"ל), אשר מעוררים קונפליקטים, היא דילמה חינוכית.

חוזר מנכ"ל משנת 2009 (חוזר מנכ"ל תשס"ט/8(א)) עוסק במתח שבין הזכות האזרחית לחופש הביטוי לבין הרצון להגן על המתחנכים מפני תעמולה. זאת כיוון שבפעילות הפדגוגית המהותית של חינוך יש סימון התחומים שבין הפעילות הפוליטית הלגיטימית כאזרח לבין פעילותו החינוכית כמורה (מיכאלי, 2014). הרצון בהרחבת החינוך המוסרי ותהליכי הטיפוח של אומץ מוסרי מביאים אותנו לטעון כי יש צורך בלימוד הקונפליקט, כפי שמציע גרף ("to teach the conflict": Graff, 1994). תוכניתו של גרף (1994) זכתה להד רב בארצות הברית בשנות התשעים של המאה שעברה, והיא עוררה דיון אקדמי נרחב שלדעתנו, קיים עד היום במרחב הציבורי הישראלי. לדעתו של גרף, כיוון שלעולם יתקיימו אסכולות פוליטיות וחברתיות, לעולם

של אחיות, מגדירה את האומץ המוסרי כמידה טובה ותוהה האם ראוי לפתחה בקרב אנשי רפואה. היא דנה בהתלבטות בין שתי מחויבויות של אחיות המוגדרות בקוד האתי שלהן. אחיות אמיצות מוסרית מוכנות לבצע פעילות מוסרית גם כשהן יודעות כי ייאלצו לשלם על כך מחיר אישי משמעותי. המחויבות האתית שלהן וערכיה המרכזיים מועמדים במרכז (Lachman, 2007a). לאצמן מרחיבה את הדיון באמצעות מספר דוגמאות: האחת - עוסקת ביחס לחולה גוססת, השנייה מתמקדת בתגובה להתערבותה של משפחה של חולה, השלישית דנה ביחס להתנהגות של עמיתה והרביעית מתייחסת להנהלת בית החולים. בכל אחד מהמקרים מוצגות הדילמות האתיות של האחיות ונדונה מידת המוסריות של אלטרנטיבות הפעולה. במקום אחר (Lachman, 2007b) היא מתארת תחושות כאב וערעור שווי המשקל המנטלי של אחיות שחשו שעליהן לעשות מעשה מוסרי מסוים, אולם עקב מכשולים מוסדיים (מגבלות מוסדיות - כולל האתיות) הן נאלצו לדחות את פעולתן. היא חוזרת ופונה אל הדיון של אריסטו באומץ, ומבהירה שהאומץ הוא "היכולת של אדם לגבור על פחד ולעמוד על עקרונותיו המרכזיים" (Lachman, 2007b, p.131).

לטעמה, יכולת זו באה לידי ביטוי במעשים ובאמירות. התנהגות אמיצה מוסרית יכולה להוביל לכך שמבצעה יסבלו מפגיעה כמו השפלה, דחייה, גיחוך, פיטורים מעבודה. אומץ מוסרי קשור לא רק לקונפליקטים מוסריים בין טוב ורע, אלא אף לדילמות ערכיות המחייבות אותנו לבחור בין טוב לטוב אחר או בין רע לרע במיעוטו (כלומר, בין ערך מרכזי אחד לאחר). הבחירה במקרה של דילמה בין טוב לטוב קשה יותר מאשר לקונפליקט בין טוב לרע.

אולטמן (Aultman, 2008) מדגישה את החשיבות של תהליכי מודלינג ומנטורינג בעת הכשרת הדור העתידי של אנשי הרפואה. היא קובעת, כי שיח עם עמיתים על אודות התנסויות הקשורות לדילמות אתיות הוא נקודת התחלה חשובה למציאת פתרונות לדילמות כאלו. שיח בין מקצוענים מאותו תחום אך מאזורים שונים (רופאים מאזורים כפריים ורופאים מאזורים עירוניים) יכול לקדם במידה רבה מאוד את ההבנה של גורמים פוליטיים, רגשיים וערכיים "ובאמצעות כך להעצים את האומץ המוסרי ואת הפעילות האתית". זאת כיוון שהתמודדות עם סוגיות אתיות ובחירה במעשה אמיץ מוסרית קשות מאוד כאשר האדם עושה אותן לבדו. אולטמן טוענת שכמו ברפואה יש לראות גם את תפקידם של המרצים המכשירים להוראה כמטפחים התנהגות אמיצה מוסרית תוך כדי חשיפה למושג זה והגדרותיו.

### אומץ מוסרי בתהליך ההוראה

בעת האחרונה מושם דגש בשיח זה על הטענה כי את הידע, את המיומנויות והעמדות של המורה הראוי יש לבחון לאור סוגיות של צדק חברתי, בעיקר במישור של הוראה בחברה מרובת

תיחשב עמדתו לעמדה המייצגת רמת שיפוט מוסרית גבוהה יותר. על אף הדיון הפילוסופי ארוך השנים על אודות קיומה של בחירה חופשית (שאינן זה המקום לפרט) חשוב לציין כי ניסן (2001) 'ממפה' את הגדרת המוסר של המחנך והחוקר, ומציין שלדעתו, "מרכיב הבחירה מהותי לתפקוד מוסרי", ו"התנהגות היא מוסרית רק כאשר ההתנהגות נעשתה מתוך בחירה, משמע מתוך חופש ומודעות" (ניסן, 2001, עמ' 211).

שאלת הפירוש וההסברה שעושה המורה להנחיות המדריך למורה הכלולות בתוכנית הלימודים בכוחה להשפיע על השיקולים בדבר כדאיות ההשקעה בפיתוחן של תוכניות הלימודים (דה מלאך ופויס, 2013) בעיקר כאשר נוצרת צרימה אידיאולוגית בתהליך ההוראה. מקורה של הצרימה עשוי להיות בצורך של המורה לקבל החלטה האם הוא מלמד או פועל נוכח נושא שאינו תואם את עמדותיו הערכיות או הפוליטיות. כל בחירה שלו מעמידה אותו במבחן של אומץ, סוגיה של בחירה העשויה לפגוע בכושר התמרון המתודי והפדגוגי של המורה (ברץ, 2004),

קידר (Kidder, 2005) הבנה תוכנית מפורטת לטיפוח האומץ המוסרי בהתבסס על ההנחה כי אומץ מוסרי הוא התנהגות נרכשת שניתנת לטיפוח ולא רק תכונה אימננטית. קידר מעצב מתווה פדגוגי תלת-שלבי לטיפוח אומץ מוסרי. המתווה בנוי באופן זה: השלב הראשון הוא שלב השיח והדיון. השלב השני: שלב ההנחיה האישית ושלב הצפייה במורה המנוסה, שהם אמצעי "להזנה, הוראה, תרגול והשגה" (עמ' 213) של אומץ מוסרי. התרגול וההתמדה הם השלב השלישי. לדעת קידר, יש לערוך דיונים שבמסגרתם יוצגו הרעיון של אומץ מוסרי והנימוקים הרציונאליים לצורך בו. אחר כך יציגו המומחים הפרופסיונליים, כדוגמת מרצים ומרצות בקורסי פילוסופיה של החינוך (Reingold, 2021) או מדריכות פדגוגיות, בפני הדור העתידי של העוסקים בהוראה דוגמאות מעשיות של התלבטויות אתיות ונקיטת אומץ מוסרי. לבסוף, יתרגלו הסטודנטים, פעילויות של אומץ מוסרי ובכך יבנו לעצמם אמונה בהתנהגות אמיצה מוסרית ומימוניות לנקיטתה לקראת כניסתם לשדה המקצועי.

כדי לבחון את מהותו של אומץ מוסרי בתהליך ההוראה נעשו מחקרי שדה הבודקים את תפיסת המושג בקרב מנהלים ומורים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי (Reingold, Baratz, 2013 & Abuatzira), ובחינוך במגזר הערבי (Baratz, 2016).

לסיכום, אומץ מוסרי הוא מידה טובה של כוח רצון והוא פועל כחומר משמר של שאר המידות הטובות. זהו צורך של אנשים המחפשים מצוינות או טוהר של ליבם ושל אנשים החפצים למלא כראוי את המחויבויות הפרופסיונאליות שלהם. התנהגות מוסרית אמיצה היא עצמה עשייה שיש עימה מן החינוך המוסרי בהיותה ביטוי לדוגמה אישית של איש/אשת החינוך. עם זאת, לא די בתנהגות כזו, אלא על איש/אשת החינוך לעסוק בחינוך מוסרי מפורש שמטרתו לסייע למתחנכים לבנות מצפון כך

יתקיימו קונפליקטים באשר לסוגיות המצויות בקונפליקט. כיוון שהדמוקרטיה מתנגדת לכך שצד אחד יעלים את ה'אחר' וכריח אותו לציית לכללים של המנצח והשולט, שומה עלינו להבין את הקונפליקטים ולדון בהם. גרף מציין, שהנוער האמריקני אינו מחזיק ממש בעמדות שמרניות בקשר לפוליטיקה, אלא הוא פשוט מנוכר לפוליטיקה. לפיכך, שני יעדים חשובים ניצבים בפני מי שחפץ בשינוי פני החינוך: (א) יצירת כיתה פחות היררכית ויותר דמוקרטית; (ב) יצירת מעורבות פוליטית באמצעות החינוך. טענתו היא שהמורה צריך לא רק לאפשר מקום להשמעתן של עמדות רדיקליות, אלא גם יותר מכך להבהיר את הקונטקסט הנרחב שבו הן נוצרו. כלומר עליו ללמד את הפולמוס או את הקונפליקט שממנו צמחו עמדות אלה. הוא מספר, שכשהוא הציג עמדות כלכליות, לעיתים הוא הגן על העמדות הקומוניסטיות ולעיתים על גישות הימין הקפיטליסטי. כלומר לא פעם הוא שימש סנגור של השטן, קרי - הגן על עמדות שהוא בעצם מתנגד להן. לטענתו, זו הדרך הראויה להיאבק בחינוך המדכא. משכך, גרף, לא רק תומך בעצם בגישה לחינוך ערכי אשר הוגדרה על ידי צבי לם כגישת האינדיבידואליזם, כלומר גישה שלפיה התלמיד או התלמידה מעודדים לאמץ תפיסות ערכיות ובאופן אוטונומי. למעשה, גרף מייצג גם את הפדגוגיה הביקורתית.

במילים אחרות, גרף טוען, שיש למקם את הקונפליקטים במרכזו של הקוריקולום שבנוי על ערכים של דמוקרטיה חזקה ופתוחה בידיעה שהניצחון הוא לא העניין. הצגת הוויכוח עצמו מערבת סטודנטים בוויכוח ומציגה את הדעות המנוגדות עם הדעות המצויות בתווך בין העמדות שבקצה, חושפת את התלמידים למה שהמבוגרים מתווכחים עליו ומאפשרת להם להבין למה הנושאים חשובים וכך למקם את הדעות של עצמם. "חינוך דמוקרטי אמיתי מבוסס על חילופי דעות והבנה כי הכחשת האחר הופכת לפעילות של חוסר דמוקרטיה" (עמ' 10).

הוראה ברוח ביקורתית (ג'ירו, 1997; Freire, 1998) יכולה לאפשר התמודדות עם השתדלותו של משרד החינוך, השולט באופן כמעט בלעדי בתכנון של תוכניות הלימודים בישראל, להימנע משימוש בטקסטים ספרותיים והיסטוריים טעונים ערכית, פוליטית ואומנותית העלולים לעורר אי נוחות אצל מורים לדוגמה, מחברי ערך זה דנו במחקר קודם בהסכמה של מורים לספרות - ערבים ויהודים לדון בטקסטים קונפלקטואליים על אודות ירושלים. כלומר, האם מורה יסכים ללמד שיר פרובוקטיבי מבחינה פוליטית, שכתב בן הקבוצה הלאומית היריבה (ברץ וריינגולד, 2010). נמצא כי מורים מעטים נטו להתייחס בחיוב לשילובם של תכנים שנויים באופיים במסגרת השיעור, למרות תוכנית הלימודים הקבועה, מתוך תפיסה המעודדת חשיבה ביקורתית.

תיאורטיקנים של המוסר, כגון רולס (Rawls, 1971) וקולברג (Kohlberg, 1984) סבורים שככל שהאדם מסוגל להציג הצדקה אוניברסאלית, אובייקטיבית או אתית לכוונת פעולותיו, כך

Kidder, R. M. (2005). *Moral Courage: Ethics in Action*. Harper Paperbacks.

Klaassen, C. (2007). *The moral role of teachers investigated. What did we learn?* Paper presented at the 2007 annual convention of the American Educational Research Association. Chicago.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Harper and Row.

Lachman, V. D. (2007a). Moral Courage: A Virtue in need of Development? *Medsurg Nursing*, 16(2), 131-133

Lachman, V. D. (2007b). Moral Courage in Action: Case Studies. *Medsurg Nursing*, 16(4), 275-277.

Miller, I. (2000). *The Mystery of Courage*. Harvard University Press.

Rawls, J. (1971). A theory of civil disobedience. In P Harris (ed.), *Civil Disobedience*. University press of America.

Reingold, R. & Baratz, L. (2020). Arab school principals in Israel – between conformity and moral courage. *Intercultural Education*, 31(1), 87-101. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1673552>

Reingold, R., Baratz, L. & Abuatzira, C. (2013). Conformity and compliance as moral acts: The Case of Teachers in Jewish Religious State Schools in Israel. *The International Journal of Education for Diversities*, 2, 46-61.

Reingold, R. (2021). Reemphasizing the added value of philosophy of education courses in teacher-education programs. *Academia Letters*, Article 1327. <https://doi.org/10.20935/AL1327>

שהוא ישמע קולות רבים העולים מהקשרים מוסריים, מקצועיים וחברתיים. זאת במיוחד במצב שבו מנגנון בניית המצפון בחברה מושקע, ולפיכך יש צורך לגעת בתפיסות עולם או באמונות, גם אם זה עשוי לפגוע במיצובו של המחנך בשדה החינוכי.

## המקורות

ברץ, ל' (2004). צרימה אידיאולוגית בתהליך ההוראה: שירים על קו התפר, **דפים**, 38, 66-30.

ברץ, ל' וריינגולד, ר' (2010). קונפליקט מוסרי בחברה מרובת תרבויות: קולם של מורים לספרות. **ג'מעה**, 41, 322-299.

ברץ, ל' וריינגולד, ר' (2011). אמיץ מוסרית: המורה הראוי לחברה בישראל. **עינים בחינוך**, 4, 93-79.

ג'רו, ה' (1997). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם. בתוך א' גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי**. מאגנס.

דה מלאך, נ' ופויס י' (2013). מטרותיה של הוראת הספרות: בין בחינת גרות ליצירתיות, **עינים בחינוך**, 7-8, 259-236.

זהר, נ' (2000). מוסר תפקידי ושחרור מקצועי, בתוך ד' ירעאלי ונ' זהר (עורכים), **אתיקה ואחריות חברתית: עינים ישראליים** (עמ' 74-82). צ'ריקובר.

לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך י', עירם, ש' שקולניקוב וא' שכטר (עורכים), **צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 651-664). הוצאת לשכת המדענית הראשית משרד החינוך.

פויס, י' (2006). טקסט, קורא ומורה - פתח דבר. **דפים**, 42, 23-13. מיכאלי, נ' (2014). **כן בבית ספרנו**. הקיבוץ המאוחד.

ריינגולד, ר' וברץ, ל' (2016). תפיסת מורות ערביות בישראל את ההתנהגות האמיצה מוסרית: נקטה, הימנעות או אף הסתייגות, **עינים בחינוך**, 13-14, 267-213.

שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שני בחינוך** (תרגום: נ' גובר). ספרי מפרש.

Aultman J. (2008) Moral courage through a collective voice. *The American Journal of Bioethics*, 13:8(4), 67-69. <https://doi.org/10.1080/15265160802147140>

Baratz, L. & Reingold, R. (2010). The Ideological Dilemma in Teaching Literature Moral Conflicts in a Diversified Society: An Israeli Teacher Case Study. *Current Issues in Education*, 13(3), 1-27.

Baratz, L. (2016). Moral courage from the perspective of Arab teachers in Jewish schools. *Intercultural Education*. 27(1), 39-53, <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1128722>.

Baratz, L, Reingold, R. & Abuatzira, H. (2013). Israeli Teachers' Definitions of Morally Courageous Behavior in Education. *Journal of Education and Learning*, 2 (1), 84-93. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n1p92>

Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers – Letters to Those Who Dare Teach*. Westview Press.