

IMMANUEL KANT

OM PÆDAGOGIK

Af Karsten Tuft

Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?

Immanuel Kant, Über Pädagogik

Über Pädagogik af Immanuel Kant er oversat til dansk, *Om pædagogik*, af Bengt Moss-Petersen og udgivet på forlaget Klim i serien *OpSkrifter*, redigeret af Vagn Lyhne. Vi får indblik i Kants forelæsninger om pædagogik 1776-1787, der er udgivet af hans elev og ven, Friedrich Theodor Rink, 1803, på grundlag af Kants forelæsningsnoter. Det er der rigtig god grund til at glæde sig over. Først tak til forlaget for initiativet og held og lykke med serien, der vil bringe oversættelser af John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Joachim Heinrich Campe, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Chr. Guts Muths og Friedrich Fröbel. Jeg benytter anledningen til i det følgende at fremføre en række betragtninger over *Om pædagogik*. De vil let kunne modsiges og udtrykker ikke det store overblik, men er en angivelse af diskussionstemaer, som Kants skrift efter min mening vil kunne tilføre ny næring¹). Foruden *Om pædagogik* inddrages især *Grundlæggelse af moralens metafysik*, der udkom 1785, og *Kritik af dømmekraften* fra 1790.



Immanuel Kant

Under opslaget *pædagogik* i Den Store Danske Encyklopædi er Immanuel Kant (1724-1804) ikke nævnt. Det samme resultat kommer man til, hvis man ser i de seneste 20-30 års bøger om pædagogik. I Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, II, 1966, får Kant en relativt fyldig omtale (s. 189-196), og hans begreb om *barndom* citeres: "Børn skal være åbenhjertige og klare i blikket som solen. Kun det glade hjerte er i stand til at føle velbehag ved det gode. En religion, der gør mennesker dystre, er falsk, for menneskene må tjene Gud med et glad hjerte og ikke af tvang. Det glade hjerte skal ikke altid holdes i en streng skoletvang; derved bliver det snart nedslået. Men når det har frihed, da kommer det sig igen. (...) Mange folk tror, at barne- og ungdomsårene er de bedste og behageligste i livet. Men sådan forholder det sig sikkert ikke. Det er de besværligste år, fordi man er meget under tugt, sjældent har en egentlig ven og endnu sjældnere frihed" (s. 195). Dette centrale sted i Kants pædagogik indledes med, at det for måske første gang i pædagogikens historie siges, at børn skal have venner, legekammerater: "Et tredje træk i et barns karakter bør være, at det er *socialt*. Det bør slutte venskab med andre og ikke altid holde sig for sig selv. Nogle lærere er ganske vist imod dette i skolerne, men dette er ganske urimeligt. Børn skal forberede sig til livets sødeste nydelse. Lærere bør ikke foretrække noget barn for dets talenter, men kun for dets karakter, for ellers opstår der en misundelse, som er til hinder for at slutte venskaber" (note 2). Herefter følger så det, K. Grue-Sørensen citerer. Kants barndomsbegreb er på dette sted i slægt med William Wordsworth's, som udformes i samme periode. Barndom er åbenhjertighed, et muntert blik, der ofte fordunkles. Der er i *Om pædagogik* mange steder med tilsvarende formuleringer. Børn skal være kloge som børn, ikke gammel-kloge, ikke "fornuftisere" om alt (vernünfteln), lege frit, have fritid, kunne leve som frit handlende. Man må ikke knække børns vilje, ikke nægte dem alting.

Hvorfor har venskab en så høj placering



i Kants pædagogik? Hvorfor vil han overhovedet beskæftige sig med pædagogik?

J.-J. Rousseau (1712-1778) gav ikke *Emile* (1762) hverken venner, legekammerater eller frihed. Hvorfor denne forskel? Hvorfor er Rousseaus pædagogik kendt og Kants ukendt? Til disse spørgsmål kan føjes spørgsmålet om, hvorfor forbindelsen til *socialpædagogik* ikke er undersøgt. Kant nævner, at det bør være et træk i et barns karakter, at det er socialt ("Geselligkeit"). Paul Natorp (1854-1924), der var professor i filosofi, og som gjorde socialpædagogik til et filosofisk begreb i pædagogik, var en af de mest fremtrædende neokantianere. Diskussionen om socialpædagogik omfattede forholdet mellem den enkeltes vilje og almenviljen. Hvad holder et samfund sammen (*ikke* hvad holder en kultur sammen eller kan en kultur holde et samfund sammen)? Er demokrati en del af en filosofisk orienteret socialpædagogik? Hos Kant er overvejelser over den enkeltes autonomi og det, der er bedst for verden, centrale. Hvorfor er forbindelsen mellem socialpædagogik og Kants pædagogik ikke undersøgt? Er det en selvfølge, at socialpædagogik skal skifte fra at "social" betoner almenheden, det fælles, til at det betyder pædagogik rettet mod minoriteter, de udstødte, marginaliserede?

Da K. Grue-Sørensen, der senere blev Danmarks første professor i pædagogik, i 1937 udgav *Vor tids moralskepticisme*, som vandt 2. præmie i *Moralpriskonkurrencen: Kan der i vor Tid opstilles en objektiv Moral, og hvorpaa kan denne i saa fald grundes?*, spillede Kants argumentation for pligtmoral en meget stor rolle i Grue-Sørensens angreb på moralsk relativisme. Men efter anden verdenskrig bliver psykologisk argumentation helt dominerende i pædagogik. Vi får meget hurtigt *den pædagogisk-psykologiske faggruppe*, og filosofisk argumentation, herunder også Kants, glider ud. Dette er så meget desto mere beklageligt, som der i filosofien i løbet af 1950-erne udvikles forskellige legebegreber, der har forbindelse også til Kant, og som kunne have været til stor gavn for pædagogikken. L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, hvor diskussionen af sprogspil introduceres, udkommer 1953. M. Heidegger udgiver flere skrifter, hvor legebegrebet har en fremtrædende rolle. I 1960 kommer Hans-Georg Gadamer's hovedværk, *Wahrheit und Methode*, hvor legebegrebet ligefrem har en hovedrolle i forståelsen af tilværelsens grundvilkår (Tuft, 1999b). Alt dette kommer overhovedet ikke indenfor pædagogikkens synsfelt, som er begrænset til psykologi og sociologi. Især Erik H. Erikson, *Barnet og samfundet* (egtl. *Childhood and Society*), der udkom første gang i 1947, afstikker grænserne for pædagogikkens felt.

Vi er i disse år vidne til en afmatning i pædagogikkens brug af psykologisk argumentation, og det er formentlig en væsentlig del af baggrunden for, at Kants skrift *Om pædagogik* nu kan udgives på dansk. Når man kigger tilbage i tiden, og ikke mindst når man kigger over til de øvrige nordiske lande, så er det slående, at vi i Danmark har været yderst tilbageholdende med oversættelse af pædagogisk litteratur, og tilbageholdenheden overfor mere indgående beskæftigelse med originallitteratur er stadig overordentlig udbredt; der ligger formentlig mange interesser bag bestræbelserne for at holde pædagogik i de pædagogiske uddannelser nede. Efter min mening er oversættelse af originallitteratur en af de vigtigste forudsætninger både for at den bliver læst og diskuteret, herunder også en større udbredelse af læsning på originalsprog. Endvidere er det min opfattelse, at det levende ord får åndenød og kvælningsforømmelser, hvis det skal leve kun af det talte ord. Netop diskussioner om

oversættelse er centrale for diskussion overhovedet; oversættelse fra et sprog til et andet såvel som "oversættelse" inden for samme sprog (omformuleringer). Store dele af Kants filosofiske produktion er oversat, og de vil være nødvendige at inddrage i arbejdet med *Om pædagogik*. Ligeledes vil det være relevant med tiden at inddrage megen anden litteratur. Foruden Jean-Jacques Rousseau, William Wordsworth og Paul Natorp kan nævnes August Hermann Francke, Johann Bernhard Basedow, Johann Gottfried Herder, Friedrich von Schiller og Johann Friedrich Herbart.

VENSKAB

Justus Hartnack skriver, at Kants værk fra 1785, *Grundlæggelse af moralens metafysik*, af mange bliver betragtet som det mest betydningsfulde værk der nogen sinde er skrevet om etik (Hartnack, 1991, s. 12. Note 3). I dette værk fremlægger Kant sit berømte kategoriske imperativ, sin pligtetik, hvor grundlaget er agtelse for loven og ikke opnåelse af et eller andet formål: Jeg skal aldrig "bære mig anderledes ad end at jeg samtidig kan ville at min maksime skal være en almengyldig lov". I sin diskussion af denne lov understreger Kant gang på gang, at man ikke kan anføre noget eksempel på at man handler ud fra den rene pligts sindelag. Det er i virkeligheden umuligt med fuld sikkerhed at finde et eneste tilfælde ved erfaringens hjælp hvor det kategoriske imperativ er opfyldt. Måske drejer det sig om handlinger, der indtil nu slet ikke har været eksempler på overhovedet. Måske kan sådanne handlinger slet ikke lade sig gøre. Næsten freudiansk skriver Kant, at "i virkeligheden kan vi aldrig – ikke engang ved hjælp af de grundigste undersøgelser – nå helt ind til vore skjulte motiver". Faktisk er det noget nær det dumme, man kan gøre, hvis man forsøger at begrunde etik med eksempler: "Man kunne ikke give et dårligere råd end at ville udlede moralen fra eksempler" (Hartnack, 1991, s. 205). Alligevel bryder Kant selv disse udsagn og giver ét bestemt eksempel: "For eksempel kan man kræve absolut retskaffenhed i venskab, selv om der indtil nu måske ingen retskaffen ven har været. Thi denne pligt, som pligt betragtet, ligger i ideen om en fornuft der bestemmer viljen gennem a priori grunde; hvilket vil sige at pligten er givet forud for al erfaring" (Hartnack, 1991, s. 204). Hvorfor det er indlysende, at denne pligt er givet forud for al erfaring, ved jeg ikke, men det er bemærkelsesværdigt, at venskab nævnes som eksempel i en sag, hvor det er meget betænkeligt at nævne eksempler, og at det så vidt jeg ved nævnes for første gang som en del af pædagogik vedrørende børn, at de skal have venner: Den fremtrædende placering, venskab har i relation til voksne i *Grundlæggelse af moralens metafysik*, findes i relation til børn i *Om pædagogik*. Samme forhold påpeges senere.

KANT OG ROUSSEAU, BASEDOW OG HERBART

Historien om Kants afbrydelse af sin daglige spadseretur, da han læste Rousseau's *Emile*, giver indtryk af, at han var enig i de synspunkter, Rousseau fremfører. Men her skal nævnes den mulighed, at det er noget andet, der er tilfældet. Kant gjorde følgende notat: "Jeg må læse Rousseau så længe, at udtrykkenes skønhed ikke mere forstyrrer mig, først da kan jeg bedømme ham med fornuften" (cit. e. Landtman, 1922, s. 56).

Den umiddelbart slående forskel mellem Rousseau's *Emile* og Kants



Om pædagogik er, at Rousseaus fremstilling er bygget op omkring en alvidende hovmester, hvor Kant går ud fra, at pædagogikkens spørgsmål ikke kan løses ved at tage dette udgangspunkt. Tværtimod gælder, at "mennesker kun bliver opdraget af mennesker, der ligeledes er opdraget" (s. 24), og vi er meget langt fra at have nået nogen fuldkommenhed. Rousseau's hovmester ved, hvad Emil vil tænke før han selv tænker det. Hovmesteren lægger derfor alting til rette efter sin plan, som Emil følger i den tro, at han selv træffer beslutningerne. Selv ægteskabet arrangerer hovmesteren, og Emil og Sofie overlader derfor også deres førstefødte til hovmesterens opdragelse. Rousseau's hovmester forvandler Emils tilværelse til et *panoptikon* (dvs. en institution, hvor idealet er, at beboerne er fuldt synlige overalt og altid). Kant benytter i *Om pædagogik* også en hovmester, men ikke til den væsentligste del af pædagogikken, moralen. Hovmesteren har hos Kant en vigtig rolle omkring *klogskab*, dvs. omsætning af den tillærte *dygtighed* (de færdigheder, barnet lærer af *huslæreren*) så man kan nå sine egne mål, søge sin egen *lykke*. Men til den moralske dannelse findes ingen lærer, hovmester, guvernør e.a. Den moralske, dvs. den praktiske dannelse angår alt det, som har relation til *frihed* (s. 39), og her gælder, at hovmesteren ikke har råderet. Barnet skal have venner, have fritimer: "Man skal fra den tidligste barndom lade barnet være frit i alle henseender (undtagen i de ting, hvor det skader sig selv, f.eks. hvis det griber efter en skarp kniv), blot det ikke sker på en sådan måde, at det står i vejen for andres frihed," (s. 38). "Barnet skal altid mærke sin frihed, dog således at det ikke hindrer andres frihed; det må altså støde på modstand" (s. 50). Det betyder bestemt ikke, at der i Kants pædagogik ikke indgår tvang, disciplin og lydighed; arbejde, pligter, opførsel, m.m. omfattes heraf. Ligeledes betyder frihed ikke anything goes. "Hos barnet bør man tage sit udgangspunkt i den lov, det har i sig" (s. 91). Med hensyn til frihed, er det måske mest præcist formuleret i *Grundlæggelse af moralens metafysik*: "En fri vilje og en vilje, der er underkastet morallove er således én og samme ting" (Hartnack, 1991, s. 219). Men moralsk dannelse, dvs. praksis, er knyttet til frihed, og konsekvensen af dette er, at moral, godhed, ikke kan læres, hverken som dygtighed eller som klogskab, selv om disse kan have indflydelse på den moralske dannelse. Jeg peger kort sagt på den mulighed, at Kants forhold til Rousseau ligner forholdet til David Hume, der virkede særdeles inspirerende på Kant, "vækkede ham af hans dogmatiske slummer", men som han var stærkt uenig med.

Når Basedow i 1770'erne ville gøre legen til en undervisningsmetode og fremstille en sådan fremgangsmåde som et humant fremskridt (ligesom Rousseau, hvis Emil som sagt ingen legekammerater havde; på sin vis en tidlig Palle alene i verden), måtte Kant opponere. I 1776 indbød Basedow offentligheden til at overvære eksamen, og Basedows egen 7-årige datter, Emilie (opkaldt efter Rousseaus Emil), der læste som 3-årig, begyndte på latin som 4½-årig og nu talte ganske godt fransk, hjalp til i køkkenet, kunne strikke og sy, blev vist frem under foregivende af, at hun havde lært alting legende og med fornøjelse. Det er en "vildfarelse, at man skal lære drenge alting gennem leg" (s. 59). Legen er fri, har sit mål i sig selv. "Barnet skal lege, det skal have frie stunder, men det bør også lære at arbejde" (s. st.). Børn skal være som børn, siger Kant: "Intet er mere latterligt end gammelklog anstand eller næsvis indbildskhed hos et barn" (s. 58). "Et barn skal kun være klogt som et barn" (s. 79).

For både Rousseau, Basedow og Herbart, som i 1809 overtog den lærestol, Kant forlod i 1797, gælder, at de mener sig berettigede til at skabe helhed og sammenhæng i barnets liv. Viljen til at skabe helhed og sammenhæng i andres liv er efter min mening en central del og måske den egentlige kerne i totalitær tænkning. I filosofien blev denne tænkning (Hegel, Marx) forladt i løbet af 1800-tallet. I politik blev totalitær tænkning som visionær forladt i løbet af 1900-tallet. Men i pædagogik er denne tænkning sært sejglivet. Herbart siger klart, at eleven (ikke barnet) er formbar, filosofien giver opdragelsens mål, og psykologien viser vejen, midlerne og forhindringerne. Denne totale gennemskuelse af barnet og målet (panoptikon) er ubrugelig for Kant. Målet, moralloven, kan vi kun erkende indirekte gennem maksimer, og psykologi kan aldrig blive en videnskab. Vore motiver forbliver skjulte, og pædagogik kan derfor ikke grundens på klarhed og gennemskuelighed. Som sagt er dette efter min mening grunden til, at Kants pædagogik først får interesse, når pædagogikken løsnes af sin binding til psykologi.

PRAKSIS OG TEORI

Kant kredser gennem hele *Om pædagogik* omkring en inddeling af pædagogikken i områderne omsorg (pleje), disciplin (tugt), undervisning (skolastisk dannelse, dygtighed), civilisering (pragmatisk dannelse, klogskab) og moralsk dannelse (moralisering, sædelighed). Bestemmelsen af disse områder og deres indbyrdes samspil er vanskeligt at få overblik over. Ved de første læsninger får man fornemmelsen af, at Kant skifter inddeling fra gang til gang, men ved nærmere eftersyn er det ikke tilfældet. Der er snarere tale om, at Kants filosofiske arbejde med forstand, fornuft og dømmekraft forsøges overført til pædagogikkens spørgsmål (s. 58, 61, 68). Her skal blot gøres nogle få bemærkninger.

Diskussionen i *Om pædagogik* af dygtighed, klogskab og sædelighed (skolastisk, pragmatisk og moralsk dannelse) findes tilsvarende i *Grundlæggelse af moralens metafysik* (Hartnack, 1991, s. 208-210) og i *Kritikk af dømmekraften* (Hammer, 1995, s. 38-41). Der er altså tale om en opdeling med væsentlig betydning i Kants tænkning. Dygtighed drejer sig om tilegnelse af færdigheder, klogskab om omsætning af færdigheder i søgen efter lykke, og sædelighed om handlinger, der udføres af agtelse for moralloven uden formål og hensigt.

For Kant er det *for det første* helt afgørende, at det filosofiske skel mellem praksis og teori i *Om pædagogik* bliver til en diskussion af et skel mellem fysisk og moralsk opdragelse (s. 58f, 66f, 74f). Bestemmelsen af fysisk og moralsk opdragelse og samspillet imellem dem må uddybes en anden gang. For Kant drejer teori sig om naturen, fysikken, hvor der udledes lovmæssigheder, og hvor kausalitetsprincippet gælder. Praksis drejer sig om frihedens område, hvor menneskets handlen frit kan være årsag. For praksis er konteksten altså *ikke* determinerende for teksten. Et begreb som social arv ville følgelig være en misforståelse. Praksis og teori er to forskellige områder uden forbindelse med hinanden. På frihedens område kan der ikke udledes lovmæssigheder, så ville friheden jo være illusorisk. Denne meget skarpe opdeling af praksis og teori kunne dog være en diskussionsmulighed i pædagogik. Fri leg, som gælder for praksis, kan i Kants forståelse ikke funktionsbestemmes af en naturvidenskabeligt orienteret psykologi eller nogen anden videnskab. Når legen har sit



mål i sig selv, så kan man ikke bagefter komme rendende og påstå, at legen for resten alligevel har jeg-udvikling eller læring e.a. som mål. Når barnet skal udvikle sig til at være et frit handlende væsen (s. 39), frimodig, tålmodig, modig, så må frihed være udgangspunktet fra begyndelsen. Man kan her huske på Harald Høffdings klare udsagn: "Nur durch Freiheit kann ein Volk zur Freiheit erzogen werden" (Høffding, 1904). På samme måde forestiller jeg mig, at Kant ville formulere sig omkring myndighed.

For det andet inddrager Kant *fri leg* i beskrivelsen af samspillet mellem de to områder, praksis og teori. Også det må uddybes en anden gang. Kant er så vidt jeg ved den første, der benytter vendingen *fri leg*. Det sker i *Om pædagogik* i forbindelse med fysisk og moralsk opdragelse (s. 59ff) og i *Kritik af dømmekraften* i forbindelse med forstand og fornuft (§ 9, 12, 14, 23, 38). *Fri leg* omtales af Kant udtrykkelig både i forbindelse med børn og i forbindelse med mennesker i det hele taget, ligesom vi kender det fra kulturhistorien (Tuft, 1992, 1999b) men har måttet undvære det i psykologien. I filosofi er leg nødvendig for mennesker i det hele taget, også børn, når de vil gøre sig tilværelsen forståelig. Psykologien har spærret legen inde som udviklingsmekanisme hos børn og undervisningsmetode for lærere og pædagoger. Hermed har voksne mennesker mistet et fodfæste og er gjort fremmede for deres egen tilværelse, mens børn er spist af med et inkapabelt legebegreb.

KAN GODHED LÆRES?

I dialogen *Menon* spørger Platon, om godhed kan læres. Efter at have diskuteret frem og tilbage siger Sokrates: "Nej, jeg er bange for, kære Anytos, at Godhed ikke kan læres!". Baggrunden er, at Sokrates opgiver at finde ud af, *hvad* godhed er. Og når man ikke kan sige, hvad godhed er – når filosofien ikke kan bestemme pædagogikkens mål – så kan pædagogik ikke reduceres til at være et anvendelsesfag. Pædagogikkens mål er fortsat *at* folk gør det gode, men målet må søges uden klarhed over, hvad det er, og derfor også uklarhed om, hvilke veje, der skal følges. Kant mener heller ikke, at godhed kan læres. Vores kendskab til moralloven har ikke den klarhed og det overblik, der gør os i stand til at undervise i moral. Kant understreger gang på gang, at den moralske dannelse beror på almindelig menneskeforstand (s. 40): "Den beror da ikke på disciplin, men på maksimer. Alt ødelægges, hvis man vil lægge eksempler, trusler, straffe osv. til grund for den. Da ville den være blot og bar disciplin. Man må sørge for, at eleven handler rigtigt ud fra egne maksimer, ikke af vane, og at han ikke blot gør det gode, men gør det, for det er godt" (s. 67). "Den moralske kultur må baseres på maksimer, ikke på disciplin. Disciplin forhindrer uopdragenhed, moralen danner tænkemåden" (s. 72). Denne betoning af "tænkemåden" svarer helt til et tidligere udsagn: "Det er imidlertid ikke gjort med dressur, det gælder derimod om at lære børnene at *tænke*" (s. 33, Kants understregning). Jeg benytter denne formulering til at pege på en lighed mellem Kant og A.S. Neill. Det drejer sig om Neill's første bog, *En lærers logbog*, der udkom 1915, og som af mange betragtes som hans bedste. Neill var da 32 år gammel, var blevet leder af sin første skole, og havde endnu ikke stiftet nærmere bekendtskab med psykologisk argumentation. Foruden at Neill ligesom Kant betoner, at det for ham drejer sig om at lære børnene at tænke og ikke at knække deres vilje, så spiller fri leg, munterhed, ven-

skab og frimodighed en rolle, der i det mindste bringer minder om Kants formuleringer. Tilsvarende gælder for afstanden til Rousseau. Men i det hele taget det, at Neill ser sig som ny-begynder, svarer til Kants fremtræden. Kants pædagogik har stærk forbindelse til hans filosofi, og vil vel alene af den grund være et opbrud i forhold til tidligere dannelses-tænkning.

Hermed velkommen til en pædagogik, der ikke er tænkt ud fra psykologi. Også i spørgsmålet om det sociale indtager Kant en særstilling. Det gentages gennem hele *Om pædagogik*, at det overordnede mål er det, som er bedst for verden, "selv om det ikke er til fordel for deres fædreland eller en gevinst for dem selv" (s. 98). Kants pædagogik er således ikke en del af det nationale projekt, der ellers var ved at tage sin begyndelse, og som argumenterede ud fra kultur, folk, osv. Hermed peges afslutningsvis på, at forbindelsen mellem Kants pædagogik, Natorps socialpædagogik og vore dages socialpædagogik er et åbent spørgsmål.

Karsten Tuft, cand. psych., ph.d., seminarielæktor ved Forskningsenheden, Jysk Pædagog-Seminarium, timelærer ved Det jyske Musikkonservatorium.

Noter:

1. Jeg har siden 1998 arbejdet med forskningsprojektet *Barndomsforståelse i pædagogik*, hvor *Über Pädagogik*, er en hovedreference.
2. Jeg citerer fra den nye oversættelse, s. 77, hvor også det af Grue-Sørensen er gengivet i et lidt andet ordvalg.
3. Hartnack har i sin bog om Kant oversat en del af *Grundlæggelse af moralens metafysik* (Hartnack, 1991, s.187-220). I 1999 er bogen oversat i sin helhed med titlen *Grundlæggelse af sædernes metafysik*.

Litteratur:

- Grue-Sørensen, K. (1966): *Opdragelsens historie II*, København.
- Grue-Sørensen, K. (1937): *Vor Tids Moralskepticisme*, København.
- Høeg, Carsten og Hans Ræder (1992): *Platons Skrifter*, bind 2, København.
- Höffding, Harald (1904): Besvarelse af en enquete om valgret i: *Ethische Kultur. Halbmonatsschrift für ethisch-soziale Reformen*, 12. årg., nr. 6, marts 1904.
- Hartnack, Justus (1991): *Kant*, København.
- Herbart, Johann Friedrich (1980): *Pædagogiske forelæsninger i omrids*, København.
- Kant, Immanuel (1999): *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, København.
- Kant, Immanuel (1995): *Kritikk av dømmekraften (i udvalg)*. Oslo.
- Landtman, Gunnar (1922): *Immanuel Kant. Hans liv och filosofi*. Stockholm.
- Tuft, Karsten (1992): *Legealder og levealder – et landskabsbillede*, Århus.
- Tuft, Karsten (1996): *Om pædagogik, filosofi og psykologi*. I: Søren Hegstrup, red.: *90'ernes pædagogik*, Psika, Århus.
- Tuft, Karsten (1999a): *Trappisternes ledsagekunst*. I: S. Mossalski & P. Kirkegaard (red.): *Pædagogiske refleksioner*, Århus.
- Tuft, Karsten (1999b): *Leg og forståelse. Gadamer's legebegreb udlagt i forhold til kulturel overlevering og psykologisk teori*, Århus.