

教育活动的内部形态及其秩序的重建

——阿伦特政治哲学的教育意蕴

高小强

(西北师范大学 教育学院,甘肃 兰州 730070)

摘要:从思考“人的条件”这一根本问题入手,阿伦特将人类积极生活(vita activa)划分为劳动、工作和行动三种形态并分别赋予了独特的内涵;从教育的本质即“诞生性”这一命题出发,阿伦特对现代教育的危机及其原因有着原创性的洞见。教育活动内部形态的多元化以及内部结构的变化与秩序的逆转即教育劳动和教育工作对教育行动的遮蔽与取代,是导致现代教育危机的根源;重归教育对传统和权威的重视、在教育行动中体验教育自由,是教育活动内部秩序重建进而化解现代教育总体性危机的基础。

关键词:教育活动;教育劳动;教育工作;教育行动;秩序

中图分类号:G621 文献标识码:A 文章编号:1001-733X(2016)05-0068-07

DOI:10.16614/j.cnki.issn1001-733x.2016.05.011

On the Internal Form of Education Activities and the Reconstruction of the Order:

The Educational Implication of Hannah Arendt's Political Philosophy

GAO Xiao-qiang

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Started with the fundamental problem of "the conditions of the people", Arendt divided "vita activa" into labor, work, and action; Arendt has originality insight on the crisis of modern education, began with a proposition that "natality" is being of education; the Education Activities' internal structure has shown diversity and the order of reverse. Educational actions have been shaded and replaced by Educational labor, and educational work is the root of crisis of modern education. On the one hand, In order to rehabilitate and reconstruct the lost order, it's necessary to attach great importance to the traditions and authority, on the other hand, you must to experience the freedom of education in the education action.

Key words: Education Activities; Educational labor; Educational work; Educational action; Order

一、挑战“自明之理”:阿伦特的哲学勇气与智慧

美国政治哲学家汉娜·阿伦特将人类的积极生活(vita activa)划分为三种形态:劳动、工作和行动,但是从“人的条件”这一根本视角,她给这三个我们并不陌生的词汇赋予了新的内涵。首先,劳动“是相对于人体的生理过程而言的”,“每个人的自然成长、新陈代谢及其最终的死亡,都受到劳动的制约,劳动控制着人的整个生命历程,可以说,劳动即是人的生命本身”。其次,工作“营造了一个与自然界完全不同的‘人工’。个人生命被困于该界域内,但这个世界本身却意味着对所有

收稿日期:2016-08-12

基金项目:教育部人文社会科学研究西部和边疆地区青年基金项目“省域内统筹城乡义务教育资源均衡配置研究——以甘肃为例”(14XJC880003)的阶段性成果。

作者简介:高小强(1981-),男,甘肃清水人,西北师范大学教育学院副教授、硕士生导师。研究方向:教育基本理论、教育管理。

个人生命的突破和超越。工作作为人的条件之一,是一种现世性”。最后,行动“是唯一不需要借助任何中介所进行的人的活动,是指人们而不是人类居世的群体条件”^[1]。用玛格丽特·加诺芬的话说,这三种人类活动对于人之境况是根本性的:劳动,相应于人作为动物的生物活动;工作,相应于人类在地球上建造的人为对象世界;行动,相应于我们的复数性(由于我们每个人都是个体)^[2]。这种对人类积极活动的三分法与我们早已习惯的人是劳动者的一分法或者人被分为体力劳动者和脑力劳动者的二分法有着根本的不同。首先,阿伦特将脑力劳动排除在了“积极生活”这种人类活动之外,而是归类到了“沉思生活”的范畴当中;其次,尽管阿伦特所说的劳动与工作可以勉强划归到我们通常意义上所说的劳动范畴,但并非具有完全的内部一致性;最后,阿伦特所说的“行动”这种人类活动样态在我们的日常生活话语中很难找到明显的对应范畴。当然,阿伦特这种挑战常规的思维与论述并非是刻意追求标新立异,而是基于对人类活动深刻洞察以及常识对人类社会所处的危机境况进行深入剖析和合理解释的必然要求。

劳动、工作和行动这三项活动用阿伦特的话说是它们关注和预见着新生命的不断涌现,并为这些初涉人世的陌生人承担提供和维护这个世界的重任,因此,它们根植于人的诞生之中^[1]。对于所谓的“初涉人世的陌生人”而言,这个世界也已存在而且必将继续存在下去,但是其条件是有劳动、工作和行动这三种人类根本性活动的存在。而正是相对于“新人”而言的“旧人”,即业已存在劳动者、工作者和行动者通过上述活动提供和维护这这个世界。在为“新人”提供和维护世界方面,阿伦特认为教育具有极为重要的作用,甚至发挥着根本性的作用。阿伦特曾明确指出,“教育属于人类社会最基本、最必要的活动。”^[4]而且,教育的本质是“诞生性”,即人出生在这个世界上的事实^{[3]164}。“诞生性”决定了人类的教育不仅仅是人的一种生命机能,教育也就不再仅仅是像所有动物对它们的幼崽那样教其维生或者是培养和练习生存技能。因此,她认为教育(这里特指学校教育),“由于孩子还不熟悉这个世界,他必需缓慢地被引入;由于他是崭新的,必须留意让这个新人和原有的世界顺利接轨。不论哪种情况下,教育者都作为一个世界的代表,站在年轻人面前,他们必须为这个世界承担责任。”^{[2]176}当然,阿伦特在这里所说的责任是一种双重责任:对孩子生命、发展的责任以及对世界延续的责任^{[2]173}。而且,在现代社会,这种双重责任不得不由学校这种介于孩子的家庭的私人领域和世界之间的机构以及属于这一机构的教育者来承担。

对于教育问题的论述在阿伦特的所有著述中所占的比重不大,但是其对现代教育危机的批判性认识却具有原创性和启发性。阿伦特对美国教育有这样一段描述的话,“侵袭现代世界并遍布于生活方方面面的总体危机,在各个国家表现各异,也涉及不同领域,采取不同形式。在美国,危机最典型、最引人深思的一面常常发生在教育领域,至少在过去十年间,教育已经变成了一个头等重要的政治问题,几乎每天占据着报纸的版面。”^{[3]181}阿伦特上世纪五十年代针对美国社会及教育问题以及两者之间关系的论断不仅仅只适用于美国,而是适用于她所宣称的所谓“现代世界”。亦即教育以头等重要的政治问题的形态反映或者表现着现代世界的总体危机。这一基本判断为我们从政治哲学的角度像审视一般意义上的人类活动一样去审视教育这一人类最基本最必要的活动提供了方法论依据。而这种对教育活动的重新审视无疑会对我们有关教育活动的“自明之理”造成挑战。

二、多元与颠倒:教育活动的内部形态及其秩序

人类的教育活动属于所谓的“积极生活”领域,即阿伦特所划分的劳动、工作和行动领域。然而,教育活动本身应当属于劳动、工作还是行动?抑或教育活动本身已经不可再分?这一问题似乎并未引起教育学者的注意。当然,并非教育活动本身是“不可再分”的,而是因为之前我们没有较为科学合理的方法去剖析这种复杂的人类活动并对其属性进行澄清。借助于阿伦特的分析方法,我们可以更加清晰地探测到教育活动的内部结构;另外,作为一种与人类的生存发展紧密联系的活动,教育活动同时也拥有人类积极活动所具备的一切属性,即劳动的属性、工作的属性和行动的属性。只是在人类不同的历史时期,教育活动的上述三种属性此消彼长、自我显现的显著性程度也不尽相同。

自从人类产生,在自然状态下与维持生命过程的劳动不可分割的教育活动便相伴而生。这种伴生在劳动过程中的教育是一种为了人的生存的教育,即为一种基于劳动和为了劳动者本身及其族群生命延续的教育,在这种意义上,可以说劳动是教育的第一属性。如,原始社会的人们教民渔猎或者教民耕作的教育本质上无法与劳动本身相脱离。其中,教育者和受教育者都是劳动者(或者准劳动者),作为生存必需品的劳动所获之物是劳动的产物的同时还是教育的中介物。正如阿伦特所说,“劳动是与人身体的生物过程相应的活动,身体自发的生长、新陈代谢和最终衰亡,都要依靠劳动产出和输入生命过程的生存必需品。”亦即“劳动面对的是人的生命本身。”^{[2]173}因此,可以说,基于劳动的教育即为面对人的生命本身的教育,教育劳动即为“为生命的持存”而进行的必要的劳动之一。当然,因为“劳动所获之物很快会被消耗”的事实也意味着“教育劳动的中介物”同时被消耗掉了,所以教育劳动除了生产和再生产,人本身似乎不能创造比人的生命更为持久的东西。反之,若不以满足生命的劳动产品为目的,教育劳动也将失去存在的条件。因此,教育的劳动属性决定了此种教育活动以保存人的生命为目的的正当性。当所有人不得不为生存的必需而劳动的时候,人类的教育活动就只能显现出劳动的属性,但是这种状况随着人类社会的阶级分化和社会分工的发展而逐渐被打破,于是教育活动开始呈现出劳动属性之外其他的属性。但是,随着教育活动的形态从单一走向多元,亦即随着教育劳动之外的其他教育活动形态的出现,教育劳动所处的地位开始发生变化,这也是人类进一步实践和创新教育活动的必然结果。

人类并不仅仅是一种顺从于自然仅仅满足于劳动的生物,改造自然(即阿伦特所说的工作)也是他的本性。阿伦特指出,“工作提供了一个完全不同于自然环境的‘人造’事物世界。每一个人都居住在这个世界上,但这个世界本身却注定要超越他们所有的人而长久地存在。”^{[2]1-2}按照阿伦特的观点,这种改造自然、制造“人造物”从而建立一个“世界”的过程就是技艺人或者工匠工作的过程。工作使得人类制造了能够超出他自己的生命周期而持久存在的东西,其主要目的是满足人们对“人造物”“有用性”的需要。人造物的“不朽性”与人本身的“有死性”形成了巨大的反差,但是同时也为人类尤其是那些从事“工作”这一活动的人们带来了莫大的慰藉——他们创造了不朽之物。大者如金字塔和长城——古埃及人的工作使得生活在今天的人们也能够为之震撼,古代中国人的工作也让生活在今日的中国人乃至其他国家的人们有幸目睹往日的辉煌,小者如古人和今人所制造的种种工具或者物件(当然还包括各种精致的杀人工具,包括原子弹)等等。人们发现,虽然上述物品的制造者早已逝去,但是他们创造的物品本身却保持了比制造者更为持久的生

命,这种世代传承,就有了当下我们见到的这个所谓“不朽”的人造物世界。毋庸置疑的是,技艺人和工匠在工作过程中也自然进行着师徒制或者类似于师徒制的教育活动。在这个意义上,教育工作从属于他们的工作,或者说教育活动仅仅是技艺人、工匠工作当中的一部分,亦即不存在严格意义上的独立于技艺人或者工匠工作之外的教育工作。此时的工作具备了教育的元素,而教育则具备了工作的属性。工作意义上的教育与工作本身一样,需要以某种“物”为中介,这种教育活动同样也是为了制造“人造物”从而建立一个“世界”——一个满足人们更多的“有用性”的需要的世界。尽管与以确保“个体的生存和类生命的存在”为目的的教育劳动相比,教育工作因为满足了人类建造一个本身注定要超越他们而长久地存在的世界的需要,无疑具有了比教育劳动更为深刻的意义。需要指出的是,工作意义上的教育所围绕的核心仍然是物(人造物),是各种有形的物品,教育工作本身以及教育工作的参与者尽管不乏创造或者创意,但是相对于目标而言,教育工作中的人本身仅仅是工具。

行动,这种切入人类世界的方式在阿伦特看来“不像劳动那样是必然性强加于我们的,也不像工作那样是被有用性所促迫的,而是被他人的在场所激发的,因为我们想要加入他们,获得他们的陪伴。”^{[2]1-2}因此阿伦特坚定地宣称,“只有行动是人独一无二的特权,野兽或神都不能行动,因为只有行动才完全依赖于他人的持续在场。”^{[2]139}因为野兽和奴隶只能为了生存而“劳动”,神(一神论的神)因其虽然万能但却是独一无二的,所以只能“创造或者制作”,包括创造整个世界和人本身。阿伦特的学生伊丽莎白·杨-布鲁尔曾指出,行动实际上是行动者“在与他人的关系中揭示自我,是与他人一起,为了他人而进行活动和交谈(即公共言论和公共行为)。”^{[4]60}由此可见,行动的最为显著的表现形式为与他人在一起时的公共言论和公共行为。基于行动的两大特性:一是不以物为中介或者目的;二是需要他人的在场。我们就不难理解阿伦特所说的“野兽或神都不能行动”了。行动还有另外一个重要特征是它的非排他性或者说对存在差异的人类的包容性,阿伦特坚信一点,“尽管人类具有差异性和多样性,但所有人都可以行动,它不需要任何特殊天分。”^{[4]60}行动的这一特征也让它与劳动和工作产生了很大程度的区别,因为劳动和工作对人都是有区别性要求的。那么,与劳动和工作相比,行动对行动者而言意味着什么,或者说行动为行动者带来什么呢?首先,去行动,在最一般的意义上,意味着去创新、去开始、发动某件事^{[2]139}。也可以说,行动就是开端启新;其次,行动揭示了他们(行动者)的身份,正是作为被揭示的行动者,他们成了故事的主体。”^{[4]60}对于这一点,阿伦特更明确的说法是,“一个负责的行动的意义只有在行动本身结束并成为可以讲述的故事时才被揭示出来”^[5];再次,也是阿伦特非常强调的一点是,“只有在行动中,人们才能赢得荣耀或声誉,‘名垂千古’”^{[4]60};最后,阿伦特还从相反的方向指出,“无言的行动不再是行动,因为没有行动者;而行动者,业绩的实践者,只有在他同时也是话语的言说者时,才是可能的。”^{[2]140}而且,“一种无言无行的生活,实际上就是在世间的死亡;它不再是一种人的生活,因为它已不再活在人们中间”^{[2]139}。阿伦特对非行动的生活进行的批判事实上进一步强调了公共言论和公共行为在行动中的重要性以及不可或缺性。

就教育活动而言,阿伦特曾明确指出,教育的本质是诞生性,即人出生在这个世界上的事实^{[3]164}。这里面有一点需要特别明确的是,虽然教育劳动、教育工作和教育行动三者都根植于诞生性,但是教育行动与人的诞生性境况联系最为紧密。因为教育所面对的往往是“新来者”,而“新来

者”具有全新的开始某事的能力,也就是行动的能力。基于教育活动必须面对具备行动能力的“新来者”这一事实,用教育劳动或者教育工作去对“新来者”进行教育显然是不够的。因此,教育行动是唯一让“新来者”的行动能力得到开发和发展的教育活动形式。尤其是从“行动是一种人类为他人而进行的活动或者交谈”的角度来看教育活动的时候,我们对教育的行动属性就有了更为清晰的感受。从历史事实来看,教育曾经的确具有很强的行动属性,比如苏格拉底和青年的交谈、孔子和弟子的问答等等。尽管阿伦特认为,“苏格拉底不想教导公众,而是要提升他们的意见,这些意见构成了他自己也参与其中的政治生活”^[6],但是这种言行本身的教育意义是不容否认的。教育的行动属性在类似这样特定的教育情境中得到了彰显。上述史实同时也印证了阿伦特的观点,“只有在行动中,人们才能赢得荣耀或声誉,‘名垂千古’”。因为我们知道孔子和孔子的弟子们以及苏格拉底和他的学生们正是通过教育行动而赢得荣耀,名垂千古。总之,只有教育行动才能使教育活动的参与者得到自我的揭示,使得当事人和后人能够反复去诉说这些故事,并使教育的当事人在故事中彰显自己的伟大。教育行动因其“不需要以物或事为中介,直接在人们之间进行”而与以物为中介,或者说以满足生产各种人类“必需品”为目标的教育劳动及教育工作相比具有了完全不同的特征,又因为其以“能够在公共领域言说和行动”的人的培养为目的,所以,教育行动自其发生就处在教育活动的顶层位置,教育行动的当事人也获得了人们至高无上的尊重。

综上所述,我们习惯上所说的教育活动其内部事实上是多元的,包含了教育劳动、教育工作和教育行动三种不同的形态。同时,教育劳动、教育工作和教育行动因其与人的诞生性的紧密程度的不同而形成了一种传统的内部秩序,即教育劳动和教育工作分别位于“教育活动金字塔”底部和中段,而教育行动则高居“金字塔”的顶端。教育活动的这种内部结构决定了传统的教育活动总体的尊严或者较高的受尊重程度。如果这种秩序能够得以保持,教育活动自身的尊严就不会受到颠覆性的挑战。但现实状况是教育活动的内部秩序因为内在与外在的双重因素的影响已经发生了调整,即我们看到的是对教育劳动的推崇和教育工作的热衷所导致的教育行动在教育活动尤其是学校教育中的缺失。究其原因,首先,从教育活动外部来看,是原本仅仅属于少数哲学家的与“积极生活”所对立的“沉思生活”的备受推崇与后来者居上,使得“积极生活”整体上被置于不被“沉思者”所尊重的位置。正如伊丽莎白·杨-布鲁尔所说,“当沉思生活被说成优于积极生活时,行动便特别不受信任。”^{[4]57}阿伦特发现,作为行动者和思考者的苏格拉底的去世以及柏拉图对思考(沉思)的重视(即阿伦特批评柏拉图所创造的知与行分离的传统),最终导致了积极生活地位的下降和沉思生活地位的上升。自柏拉图以来,献身于沉思的人都蔑视劳动、工作和行动,而高傲且带有偏见的视角使他们对这三者完全误解。因此,阿伦特将“沉思者”对劳动者、工作者和行动者的轻蔑称之为“蔑视世界”^{[4]57}。其次,从教育活动内部来看,现代社会以来对劳动和工作的无比推崇以及对行动的恐惧所造成三者原本秩序的瓦解,其最终结果是劳动和工作取代了行动的位置,行动不再为人们所知晓,因此,推崇就无从谈起。因为与教育劳动和教育工作的另外一个重大不同,同时也是人们对教育行动自身“脆弱性”或者困难(结果的不可预测性、过程的不可逆性和作者的匿名性)的过度担忧与不满,才过早地导致教育行动被教育劳动和教育工作所替代。最后,在现代社会,国家对教育活动的过度支配以及阿伦特所说的人们对持续进步的消费-技术社会的大加赞美,最终使得即使教育行动被彻底消灭以至于在教育活动中完全缺席都不为人所注意。总而言之,对

教育行动的“蔑视”本质上是对教育传统的蔑视和对教育者权威的蔑视。虽然不同时代的人们对于教育劳动、教育工作和教育行动有着不同的经验、思考和评价是理所当然的事情,但是传统与现代的断裂对教育活动内部秩序的影响最重要的表现是教育行动被完全遮蔽,于是教育活动表现为仅仅是教育劳动和教育工作——这便是现代教育越来越趋于平庸的根本原因所在,也是现代教育总体性危机的真正根源。

三、传统与自由:重建教育活动内部秩序的基础

教育活动内部秩序的重建,核心就是让被遮蔽和被排斥的教育行动重新回归其传统的位置。这里有一个前提就是,尽管我们面对的是教育行动被遮蔽被排斥的现实,但是,教育活动的当事人的言说与行动中往往潜藏着打断和终止这一现状的力量。这一力量的源泉在于我们无法完全与之割裂的教育传统以及与之相伴相生的我们无法回避的教育权威的存在,还在于我们对于教育活动中自由的缺失的深刻体验与需求的日益增强。

现代世界的教育问题的根源在于这样一个事实或者悖谬,即教育本质上不能放弃权威或传统,然而现象上或者实质上,当下的教育本身却正在否定权威和消解传统。确切来讲,“青年胜于老年”、“新的就是好的”或者“明天比今天好”这些所谓的自明的真理其实都是现代以来才逐渐深入人心的。按照阿伦特关于教育的本质的认识,她认为教育的功能是告诉学生这个世界是怎么样的,而不是教他们谋生的技能。既然世界是古老的,比他们本人更古老,学习就不可避免地要转向过去,即面对传统和权威^{[3]181}。这里需要说明的是阿伦特并非否定以谋生为目的的教育的重要性,而是看到了教育落入“谋生”这一境况的严重后果。阿伦特考察后发现,对传统和权威的尊重在整个罗马基督教文明时期(文艺复兴之前)都未曾改变或者终结。比如罗马人波利比乌斯就说过“教育只不过是让你知道你真正配得上你的祖先”这样的话。因此,阿伦特所总结的罗马态度的精华所在为“在任何时候,将过去视作典范,视祖先为后人的楷模;相信一切伟大都存在于既往,从而人一生最好的时间是老年;年华老去的人可以作为正值青春的人的榜样,因为他离祖先更近”^{[3]180}。作为楷模的祖先其之所以伟大,根本原因在于前面所说的他们的行动(公共言说和公共行为),而不是他们的劳动或者工作的成果。若将观察点切入中国我们会发现,与西方世界较早发生对传统和权威的“蔑视”的情况形成反差与对比的是,中国各阶层对于传统与权威的尊重与认可的态度一直有着较好的保留与继承(当然也出现过极端例外情况——“不愧对列祖列宗”至今还是大部分中国人的行为标准。在教育领域,与苏格拉底之后出现推崇“沉思生活”的柏拉图及其哲学不同,孔子之后,也不乏孟子、朱熹、王阳明、梁漱溟、晏阳初、陶行知等言行一致的教育者(教育行动者)以及积极入世、知行合一的哲学思想。当然,这一传统在现代化的当下也同样正在被各种力量严重侵蚀,因此,重新认识和重新启动这种传统在现代社会无疑是一个巨大的挑战。现代社会是一个由“制作者”即劳动者和工作者统治的社会,而劳动和工作是与传统无涉的甚至是否定传统或者反传统的。行动却恰恰相反,因为行动即“开端启新”,而且只有相对于过去,相对于传统和权威,“开端启新”才可以真正成立。教育行动只有在正视传统和权威的前提下才可能重新赢得信任和尊重。

亚里士多德对自由的定义是阿伦特自己对其进行深度考察和阐释的基础。亚里士多德所谓的自由即“完全从生存必需性和生存必需性所从出的关系中摆脱出来”。如其不然,“任何人自愿地或者非自愿地为了他全部或暂时的生存,丧失了他运动或活动的自由倾向,就都被排除在了自由生

活之外”^{[5]5}。因此,阿伦特认为,除了一种反政治的哲学传统中所推崇的自由,还存在另外一种自由,即在行动的过程中体验到的自由^{[3]157}。与沉溺于“沉思生活”中的哲人所追求的“思想的自由”相比,事实上阿伦特更为看重或者说更为倚重的是“在行动过程中体验到的自由”。这里边所暗含的一个逻辑是,要自由就要去行动,而不单单是思考。正如前面所述,因为教育劳动、教育工作和教育行动因为与人的生存的必需性的关系的紧密程度不同,所以教育活动中的劳动者、工作者和行动者所体验到的自由也会大不相同。具体而言,教育劳动,因其指向生产生存必需品的活动,直接与人类维持其生存(亚氏所说的生存必需性和生存必需性所从出)有关而致使从事这种活动者的自由程度最低,甚至不存在自由(因为劳动被认为是奴隶从事的活动);教育工作,因其指向一种改造自然,创造世界的活动,在制造“永恒”之物的角度,教育工作者具备了较高等度的自由(工作被认为是技艺人或工匠从事的活动);教育行动,其特征是人在人群中进行开端或者创始的活动,从其揭示一个人究竟是什么人以及如何与其他人不同方面,教育行动者体验了最高程度的自由。因此,就教育劳动、教育工作和教育行动与教育活动参与者的自由的关系紧密程度而言,教育劳动在某种程度上是可以或者必须放弃自由的,教育工作也必须以放弃部分的自由为代价,只有教育行动需要教育活动的参与者拥有完全的自由,即言说与行动的自由。因此,当教育活动的当事人本身不能让自己从生存必然性中解放出来的时候,就不用奢谈所谓的教育自由。但是当其让自己得以摆脱生存必需性的束缚之后,还必须通过教育行动来实现教育自由。用阿伦特的话来说,就是只要人们行动,他们就是自由的;自由既不在行动之前,也不在行动之后,因为自由的和去行动是一回事^{[3]145}。

结语

借鉴阿伦特思考人类活动的方法来思考教育活动,在一定程度上能够弥补我们在认识教育问题的方法方面的不足。因为尽管我们也在不停地思考和批判教育(尤其是教育活动的参与者及其结果),但是却很少反思我们的思考方式,尤其是对于“看待教育活动的方式应该是什么”的反思,以至于即使我们也宣称发现了教育中存在的问题甚至危机,但是受思考方式即“如何思考”的限制,我们很难不带有偏见地去思考教育活动和深刻认识当下的教育问题。

参考文献:

- [1] 汉娜·阿伦特. 人的条件[M]. 竺乾威, 等译. 上海: 上海人民出版社, 1999.
- [2] 汉娜·阿伦特. 人的境况[M]. 王寅丽, 译. 上海: 上海人民出版社, 2009: 导言 3.
- [3] 汉娜·阿伦特. 过去与未来之间[M]. 王寅丽, 译. 南京: 译林出版社, 2011.
- [4] 伊丽莎白·杨-布鲁尔. 阿伦特为什么重要[M]. 刘北成, 等译. 南京: 译林出版社, 2009.
- [5] 汉娜·阿伦特. 黑暗时代的人们[M]. 王凌云, 译. 南京: 江苏教育出版社, 2006.
- [6] 汉娜·阿伦特. 马克思与西方政治思想传统[M]. 孙传钊, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2007.

责任编辑 周莹洁 英文审校 孟俊一