

از مدرسه تا باریکاد: جمهوری فرانسه در برابر بحران برابری

تئاتر اقتصادی

فرشین کاظمی نیا



ویکتور هوگو در رمان «بینوایان»، از فراز باریکاده‌های پاریس، تصویری از مبارزه‌ی انقلابی ترسیم می‌کند که در آن، رنج فرودستان و آرمان‌رهایی به یکدیگر پیوند می‌خورند. او می‌گوید: «این باریکاد نه از سنگ‌فرش و تیرهای چوبی و آهن‌پاره‌ها، بلکه از [تراکم] دو چیز ساخته شده؛ توده‌ای از اندیشه‌ها و توده‌ای از رنج‌ها.»^۱ هوگو در همان فصل، «آموزش» را شرط تحقق برابری می‌شمرد و نوشت: «برابری، می‌باید نهادی باشد؛ [می‌باید] آموزش، رایگان و اجباری باشد.»^۲ این تأکید بر پیوند آموزش و عدالت اجتماعی، امروز نیز معنایی زنده دارد؛ آیا برابری صرفاً اصلی اعلام‌شده در قوانین جمهوری است یا حقی که باید در مدرسه، در دسترسی همگان به دانش و در امکان ساختن آینده‌ای مستقل تحقق یابد؟ اعتراض دانش‌آموزان و معلمان را می‌توان در امتداد همین منازعه‌ی تاریخی فهمید؛ مبارزه‌ای برای آن که برابری حقوقی به برابری واقعی نزدیک شود و مدرسه، به جای بازتولید امتیازهای طبقاتی، به ابزاری برای رهایی و دگرگونی اجتماعی بدل گردد.

آن‌چه در اعتراض‌های اکتبر ۲۰۲۶ فرانسه اهمیت دارد، صرفاً شمار تظاهرکنندگان یا درگیری‌های خیابانی نیست؛ مسئله، بازگشت تضادی قدیمی به مرکز سیاست فرانسه است که همانا تضاد میان وعده‌ی جمهوری درباره‌ی برابری شهروندان و نابرابری مادی‌ای است که از مدرسه، محل سکونت و خانواده آغاز می‌شود و تا دانشگاه و بازار کار ادامه می‌یابد. برای تحلیل دقیق این جنبش باید سه سطح را از یکدیگر متمایز کرد: مطالبات واقعی دانش‌آموزان و دانشجویان، پیوستن اتحادیه‌های کارگری به اعتراض‌ها، و خشونت‌هایی که در حاشیه یا در جریان بخشی از تظاهرات رخ داده‌اند. یکی گرفتن این سه سطح، چه در روایت رسمی دولت و چه در برخی روایت‌های شتاب‌زده‌ی معترضان، مانع فهم سیاسی و اجتماعی بحران خواهد شد.

تظاهرات سراسری شنبه ۱۷ اکتبر ۲۰۲۶، با حضور صدها هزار نفر در پاریس و دیگر شهرهای فرانسه، اعتراض دانش‌آموزان و جوانان را به جنبشی گسترده‌تر علیه گرانی و فرسایش خدمات عمومی پیوند زد. بنا بر گزارش «لوموند» و خبرگزاری فرانسه، وزارت کشور شمار شرکت‌کنندگان در سراسر کشور را حدود ۵۵۰ هزار نفر اعلام کرد، در حالی که برگزارکنندگان رقم ۸۰۰ هزار نفر را مطرح کردند. بر اساس آمار وزارت

کشور، در پاریس ۱۱۰ هزار نفر به خیابان آمدند؛ در تولوز، مقام‌های محلی شمار معترضان را ۳۲ هزار نفر اعلام کردند، حال آن‌که اتحادیه‌ها این رقم را نزدیک به ۸۰ هزار نفر برآورد کردند. در لیون و نانت نیز، طبق آمار مقام‌های رسمی، در هر شهر حدود ۲۰ هزار نفر شرکت داشتند. این اختلاف آماری مانع از مشاهده‌ی دامنه‌ی ملی بسیج اعتراضی نمی‌شود؛ حرکتی که از مطالبات آموزشی و اعتراض به کمبود امکانات مدارس فراتر رفت و با نارضایتی از کاهش قدرت خرید، دستمزدها، وضعیت خدمات عمومی و آینده‌ی اجتماعی نسل جوان درآمیخت.

آشکار است که این جنبش در خلأ پدید نیامده است. اعتراض دانش‌آموزان به تدریج در دبیرستان‌های مختلف گسترش یافت و به اعتصاب، تجمع و مسدودکردن ورودی برخی مدارس انجامید. کمبود معلم، کلاس‌های پرازدحام، فرسودگی ساختمان‌های آموزشی و تفاوت امکانات مدارس مناطق محروم با مناطق برخوردار، در کنار نگرانی درباره‌ی انتخاب رشته و ورود به دانشگاه، از جمله محورهای اصلی اعتراض‌ها بوده‌اند. مسئله برای این دانش‌آموزان صرفاً کیفیت پایین یک خدمت عمومی نیست؛ آنان با این پرسش روبه‌رو هستند که چگونه باید درباره‌ی آینده‌ی تحصیلی و شغلی خود تصمیم بگیرند، هنگامی که فرصت یادگیری‌شان از همان ابتدا با محدودیت‌های ساختاری روبه‌روست.

اهمیت سیاسی این اعتراض‌ها در آن است که مطالبات‌شان برخلاف بسیاری از جنبش‌های اعتراضی، صرفاً واکنشی به یک قانون تازه یا تصمیم ناگهانی دولت نیست. دانش‌آموزی که برای امتحان نهایی معلم کافی ندارد، با دانش‌آموزی رقابت می‌کند که در مدرسه‌ای برخوردارتر از امکانات آموزشی، مشاوره‌ی تحصیلی و حمایت خانوادگی بیشتری بهره می‌برد. هر دو از نظر حقوقی شهروندانی برابرند، اما شرایطی که در آن رقابت می‌کنند برابر نیست. این همان شکافی است که میان برابری رسمی جمهوری و نابرابری واقعی جامعه شکل گرفته است.

پیش‌تر، این شکاف میان آرمان برابری و واقعیت اجتماعی آموزش را «پی‌یر بوردیو» و «ژان کلود پاسرون» در کتاب «بازتولید» از منظری جامعه‌شناختی تحلیل کرده بودند. از نظر آنان، مدرسه لزوماً نهادی بی‌طرف در برابر تفاوت‌های طبقاتی

نیست؛ زیرا دانش‌آموزان با سرمایه‌های فرهنگی یکسانی وارد آن نمی‌شوند و نظام آموزشی غالباً زبان، شیوه‌های بیان، دانش و عادت‌های فرهنگی طبقات مسلط را معیار شایستگی تحصیلی قرار می‌دهد.³ در نتیجه، امتیازهایی که ریشه در خانواده و موقعیت اجتماعی دارند، ممکن است به صورت استعداد و شایستگی فردی جلوه کنند و نابرابری‌های موروثی، زیر پوشش ظاهراً بی‌طرفانه‌ی موفقیت تحصیلی، بازتولید شوند. «بورديو» همچنین نشان می‌دهد که زبان صرفاً ابزاری برای انتقال اندیشه نیست؛ تسلط بر زبان مشروع، یعنی شیوه‌ی بیان و استدلالی که نهادهای اجتماعی به رسمیت می‌شناسند، خود نوعی سرمایه‌ی فرهنگی است.⁴ این مسئله در کنار نظریه‌ی «باسیل برنستاین»⁵ درباره‌ی رابطه‌ی کدهای زبانی و طبقه‌ی اجتماعی، امکان فهم دقیق‌تری از نابرابری‌های آموزشی را فراهم می‌کند. از این منظر، مسئله‌ی مدرسه تنها دسترسی رسمی به آموزش نیست، بلکه شرایط واقعی برخورداری از دانش، امکان موفقیت و توانایی‌های از محدودیت‌های خاستگاه طبقاتی نیز هست. دفاع از آموزش عمومی، بنابراین، زمانی به دفاعی واقعی از برابری تبدیل می‌شود که مدرسه امتیازهای فرهنگی و اجتماعی موجود را بازتولید نکند، بلکه امکان دسترسی مؤثر به دانش را برای همه‌ی دانش‌آموزان فراهم آورد.

اصل سیزدهم مقدمه‌ی قانون اساسی ۱۹۴۶ فرانسه، که همچنان بخشی از بلوک قانون اساسی جمهوری پنجم است، بر تضمین دسترسی برابر کودکان و بزرگسالان به آموزش، آموزش حرفه‌ای و فرهنگ تأکید می‌کند و سازمان‌دهی آموزش عمومی رایگان و لائیک را وظیفه‌ی دولت می‌داند. اصل نخست قانون اساسی جمهوری پنجم نیز بر برابری شهروندان در برابر قانون تأکید دارد. باین حال، برابری حقوقی به‌خودی‌خود برابری فرصت‌ها را تضمین نمی‌کند. اگر کیفیت مدرسه، دسترسی به معلم، شرایط مطالعه، امکان استفاده از کلاس خصوصی و مسیر ورود به دانشگاه به میزان قابل‌توجهی به موقعیت اقتصادی و فرهنگی خانواده وابسته باشد، برابری قانونی می‌تواند در عمل با بازتولید نابرابری اجتماعی همراه شود.

آمارهای آموزشی فرانسه نیز نشان می‌دهند که موقعیت اجتماعی خانواده با فرصت‌های تحصیلی ارتباطی جدی دارد. در گزارش‌های مربوط به شاخص موقعیت

اجتماعی مدارس، تفاوت ترکیب اجتماعی میان مدارس دولتی و خصوصی تحت قرارداد و نیز میان شاخه‌های عمومی و حرفه‌ای آشکار است. نتایج ارزیابی بین‌المللی PISA در سال ۲۰۲۲ نیز از شکاف چشمگیر عملکرد ریاضی میان دانش‌آموزان برخوردار و محروم از نظر اجتماعی-اقتصادی در فرانسه حکایت دارد. این داده‌ها به‌تنهایی تمام ابعاد تبعیض آموزشی را توضیح نمی‌دهند، اما نشان می‌دهند که شایسته‌سالاری، بدون توجه به تفاوت شرایط اولیه‌ی دانش‌آموزان، نمی‌تواند معیار کاملی برای عدالت اجتماعی باشد.⁶

این مسئله در پاریس و حومه‌ی کم‌برخوردار آن، به‌ویژه در مناطق داغی مانند «سن‌دنی» (Saint-Denis)، «اوبروییه» (Aubervilliers)، «مونتروی» (Montreuil)، «بوندی» (Bondy)، «گنیس» (Gonesse) و «نانتِر» (Nanterre)، اهمیت بیشتری دارد. محرومیت‌های اقتصادی، نابرابری در دسترسی به خدمات عمومی و جدایی فضایی گروه‌های اجتماعی می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند. البته نباید همه‌ی مدارس یا دانش‌آموزان این مناطق را یکسان فرض کرد؛ مسئله، وجود الگویی ساختاری است که در آن محرومیت مسکونی و اقتصادی اغلب به نابرابری آموزشی تبدیل می‌شود. خانواده‌ای که توانایی پرداخت هزینه‌ی مسکن در محله‌ای برخوردارتر، کلاس خصوصی، فعالیت‌های فرهنگی و خدمات آموزشی مکمل را دارد، به فرزند خود امتیازهایی می‌دهد که الزاماً در کارنامه‌ی مدرسه دیده نمی‌شوند. در مقابل، خانواده‌ای که با هزینه‌های بالای زندگی، ناامنی شغلی یا محدودیت مسکن روبه‌روست، ممکن است نتواند همان میزان حمایت را فراهم کند.

پیوستن «کنفدراسیون عمومی کار» (CGT) به اعتراض‌ها، نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. حمایت اتحادیه‌های کارگری می‌تواند مطالبات دانش‌آموزان را از محدوده‌ی مسائل آموزشی فراتر ببرد و آن‌ها را به مسئله‌ی گسترده‌تر توزیع منابع، قدرت خرید، دستمزدها و کیفیت خدمات عمومی پیوند دهد. شرایط آموزش نسل آینده، شرایط کار نسل حاضر و توانایی خانواده‌ها برای تأمین زندگی روزمره، اجزای جداگانه‌ی یک بحران اجتماعی نیستند. با این حال، نباید از اعلام حمایت اتحادیه‌ها نتیجه گرفت که همه‌ی معلمان و کارکنان آموزشی در اعتصابی واحد شرکت کرده‌اند یا تمام تظاهرات‌کنندگان از برنامه‌ی سیاسی یکسانی پیروی می‌کنند. اهمیت این همگرایی، در امکان شکل‌گیری

مطالبات مشترک است، نه در فرض گرفتن وجود رهبری واحدی که هنوز باید تحقق و دوام آن را سنجید.

این جاست که مفهوم «همگرایی مبارزات» اهمیت می‌یابد. اگر اعتراض دانش‌آموزان در محدوده‌ی مدارس باقی می‌ماند، دولت می‌توانست آن را مسئله‌ای مربوط به نظم آموزشی یا نارضایتی نوجوانان تلقی کند. همین‌طور اگر معلمان نیز تنها به مطالبات حرفه‌ای خود بسنده می‌کردند و اتحادیه‌های کارگری فقط درباره‌ی دستمزد اعضای خود سخن می‌گفتند، هر بخش از جامعه جداگانه با قدرت سیاسی و اقتصادی مواجه خواهد می‌شد. اما تظاهرات عظیم و کم‌سابقه‌ی ۱۷ اکتبر، علی‌رغم آشوب و ویرانی گستره و غیرقابل قبول ملازم آن، معادله‌ی سیاسی بحران را تغییر داد. هنگامی که آموزش، دستمزد، قدرت خرید و کیفیت خدمات عمومی در یک چارچوب مشترک قرار می‌گیرند، مسئله از مدیریت چند مشکل مجزا به بحث درباره‌ی اولویت‌های اجتماعی و نحوه‌ی توزیع منابع عمومی منتقل می‌شود. این ظرفیت سیاسی، یکی از مهم‌ترین امکان‌های پیشروی جنبش کنونی است؛ امکانی که تحقق آن به سازمان‌دهی دموکراتیک، استمرار مطالبات و توافق بر سر برنامه‌ای روشن وابسته است.

تظاهرات ۱۷ اکتبر با گزارش‌هایی از درگیری، تخریب اموال، آتش‌سوزی و بازداشت همراه بود. مقام‌های دولتی بخش مهمی از خشونت‌ها را به گروه‌هایی نسبت دادند که «چپ افراطی» توصیف شدند. اما این نسبت‌دادن رسمی، به‌خودی‌خود اثبات نمی‌کند که همه‌ی تخریب‌ها سازمان‌دهی شده بوده یا همه‌ی افراد بازداشت‌شده در خشونت مشارکت داشته‌اند. از سوی دیگر، حضور شمار زیادی از معترضان مسالمت‌جو نیز نباید بهانه‌ای برای نادیده گرفتن حمله به افراد، تخریب اموال عمومی یا آسیب‌رساندن به خدمات اجتماعی شود. باید میان مطالبات اجتماعی اکثریت شرکت‌کنندگان و رفتارهای مشخص کسانی که مرتکب خشونت شده‌اند، تمایز گذاشت.

همین معیار را درباره‌ی رفتار پلیس نیز در مقابل می‌توان به کار بست. حفظ امنیت عمومی وظیفه‌ی دولت است، اما این وظیفه مجوز استفاده‌ی نامتناسب از زور یا محروم کردن معترضان مسالمت‌جو از حق تجمع نیست. هرگونه گزارش از جراحت دانش‌آموزان، برخورد فیزیکی یا استفاده‌ی نامتناسب از ابزارهای کنترل جمعیت می‌باید

به‌طور مستقل بررسی شود. در مقابل، مسئولیت فردی کسانی که مرتکب حمله یا تخریب شده‌اند نیز باید بر اساس شواهد و روند قانونی مشخص شود. سیاست مسئولانه باید هم‌زمان خشونت را پیگیری کند، از حقوق معترضان دفاع کند و به مطالبات مستند آنان پاسخ دهد. اگر دولت همه‌ی اعتراض‌ها را به مسئله‌ای امنیتی تقلیل دهد، بحران اعتماد تشدید می‌شود؛ همان‌گونه که توجیه هر شکل خشونت به نام عدالت اجتماعی نیز به تضعیف جنبش می‌انجامد.

برای فهم تاریخی این وضعیت، مقایسه با مه ۱۹۶۸ فرانسه راهگشاست؛ البته نه به این معنا که هر اعتراض بزرگ دانش‌آموزی مقدمه‌ی انقلابی تازه است. در مه ۱۹۶۸، اعتراض دانشجویان در دانشگاه‌ها و محله‌ی «کارتیه لاتن» پاریس با اعتصاب‌های گسترده‌ی کارگری پیوند خورد و به بحرانی ملی تبدیل شد. اعتصاب عمومی و اشغال کارخانه‌ها، مسئله را از مناسبات دانشگاهی فراتر برد و اقتدار سیاسی و نظم اجتماعی را به چالش کشید. «توافق‌های گرونل»^۷ در پایان مه، افزایش ۳۵ درصدی حداقل دستمزد را در پی داشت؛ اما جنبش به انقلاب سیاسی یا تغییر فوری ساختار دولت منجر نشد و انتخابات ژوئن بار دیگر به سود نیروهای گلیستی تمام شد. میراث مه ۶۸ را نباید صرفاً در تصاویر سنگرهای خیابانی یا شعارهای انقلابی خلاصه کرد؛ اهمیت آن در پیوند میان نقد اقتدار، دگرگونی فرهنگی، مطالبات کارگری و بحران نمایندگی سیاسی بود.

تفاوت مهم سال ۲۰۲۶ با ۱۹۶۸ در این است که جنبش کنونی از مسائل انباشته‌ی آموزش و معیشت آغاز شده و هنوز شواهد کافی برای توصیف آن به‌عنوان جنبشی انقلابی با رهبری و برنامه‌ی واحد وجود ندارد. در مه ۶۸، اشغال کارخانه‌ها و اعتصاب‌های کارگری نقشی محوری در گسترش بحران داشتند؛ امروز نیز حضور CGT و تلاش برای همگرایی دانش‌آموزان، معلمان و کارگران می‌تواند به جنبش قدرت اجتماعی بیشتری بدهد، اما چنین پیوندی به سازمان‌دهی، توافق بر سر مطالبات و استمرار کنش جمعی نیاز دارد. بزرگی یک تظاهرات، به‌خودی‌خود، نشانه‌ی دگرگونی انقلابی نیست؛ مهم آن است که آیا نارضایتی می‌تواند به نیرویی سازمان‌یافته برای تغییر مناسبات اجتماعی تبدیل شود یا نه.

حافظه‌ی انقلابی فرانسه نیز در این جنبش حضوری نمادین دارد. از انقلاب ۱۷۸۹ و باریکادهای پاریس تا انقلاب‌های ۱۸۳۰ و ۱۸۴۸، کمون پاریس در ۱۸۷۱ و جنبش‌های کارگری قرن بیستم، خیابان بارها به صحنه‌ی برخورد میان نظم سیاسی موجود و مطالبات گروه‌هایی تبدیل شده که خود را از تصمیم‌گیری و منابع قدرت محروم می‌دیدند. «باریکاد» در تاریخ فرانسه تنها مصداق موانع فیزیکی به‌مثابه سنگر خیابانی نیست؛ نمادی است از لحظه‌ای که خیابان از فضای عبور روزمره به عرصه‌ی منازعه بر سر حق، اقتدار و شکل زندگی جمعی تبدیل می‌شود. اما همین تاریخ نشان می‌دهد که باریکاد به‌خودی‌خود نه عدالت می‌آورد و نه پیروزی سیاسی را تضمین می‌کند. انقلاب‌ها می‌توانند افق‌های تازه‌ای برای آزادی و برابری بگشایند، اما ممکن است با شکست، سرکوب یا بازسازی اقتدار نیز روبه‌رو شوند.

کارل مارکس در تحلیل انقلاب‌های فرانسه، به‌ویژه در «مبارزات طبقاتی در فرانسه» و «هجدهم برومر لویی بناپارت»، سیاست را از مناسبات طبقاتی و شرایط مادی جامعه جدا نمی‌کرد. با این دیدگاه، صورت حقوقی جمهوری یا اعلام «برابری» شهروندان برای درک واقعیت کافی نیست؛ باید دید چه گروه‌هایی به منابع اقتصادی، قدرت سازمان‌دهی و امکان تأثیرگذاری بر تصمیم‌های عمومی دسترسی دارند. بااین‌حال، نسبت دادن این تحلیل به مارکس به معنای آن نیست که او هر شورش خیابانی را فی‌نفسه انقلابی یا رهایی‌بخش می‌دانست. پرسش دقیق‌تر این است که بپرسیم کدام یک از نیروهای اجتماعی در حال حرکت‌اند، منافع و تضادهای آنان چیست، چه رابطه‌ای بین اعتراض و ساختار تولید و توزیع منابع وجود دارد و آیا نارضایتی موجود می‌تواند به تغییر پایدار در مناسبات قدرت منجر شود؟

از این زاویه، جنبش کنونی زمانی می‌تواند از مرحله‌ی انفجار نارضایتی فراتر رود که مطالبات آموزشی را با برنامه‌ای روشن درباره‌ی توزیع منابع عمومی، شرایط کار معلمان، وضعیت خانواده‌های کم‌درآمد و دسترسی به آموزش عالی پیوند دهد. اگر مسئله فقط تغییر یک وزیر یا عقب‌نشینی موقت دولت باشد، زمینه‌های نابرابری همچنان باقی می‌مانند. اما اگر جنبش بتواند درباره‌ی اولویت‌های بودجه‌ای، توزیع عادلانه‌تر معلمان، کاهش تمرکز طبقاتی مدارس و تضمین کیفیت آموزش عمومی به

مطالبه‌ای پایدار برسد، می‌تواند اثری فراتر از روزهای تظاهرات برجای بگذارد. این همان تفاوت میان شورش به‌عنوان لحظه‌ای از نفی و سیاست به‌عنوان فرایند ساختن بدیلی اجتماعی است.

ایده‌ی «ژاک رانسیر» در کتاب «ناسازگاری: سیاست و فلسفه»⁸ را به یاد می‌آورم که (نقل به مضمون) می‌گفت سیاست هنگامی تحقق می‌یابد که کسانی که در نظم مسلط اجتماعی سهمی ندارند یا صدایشان به رسمیت شناخته نمی‌شود، با کنش جمعی، اصل برابری را به میدان آورند و مرزهای مشارکت سیاسی را به چالش بکشند. این برداشت، امکان تحلیل اعتراضات را نه صرفاً به مثابه مطالبه‌ی امتیاز، بلکه به عنوان منازعه‌ای بر سر حق سخن‌گفتن، دیده‌شدن و تعریف امر مشترک فراهم می‌کند. از این‌رو، حضور دانش‌آموزان در خیابان را می‌توان لحظه‌ای دانست که آنان از موضوع تصمیم‌گیری بزرگسالان و مدیران به کنشگران سیاسی بدل می‌شوند. آنان فقط درباره‌ی ساعات کلاس یا وضعیت ساختمان‌ها شکایت نمی‌کنند؛ در عمل می‌پرسند چه کسی حق دارد درباره‌ی شرایط زندگی و آینده‌ی آنان تصمیم بگیرد.

اگر راه برون‌رفتی از این بحران را بتوان تصور کرد، چنین است که دولت باید برنامه‌ای شفاف و زمان‌بندی‌شده برای تأمین معلم، جایگزینی سریع کارکنان غایب، بازسازی ساختمان‌های فرسوده و کاهش تراکم کلاس‌ها ارائه کند. تخصیص منابع باید بر اساس نیاز واقعی مدارس و وضعیت اجتماعی مناطق صورت گیرد، نه صرفاً بر مبنای قواعد اداری یکسان برای شرایطی نابرابر. تقویت آموزش حرفه‌ای، بهبودی جایگاه و شرایط کار معلمان، افزایش امکان دسترسی دانش‌آموزان محروم به مشاوره‌ی تحصیلی و بازبینی سازوکارهای گزینش دانشگاهی نیز باید بخشی از برنامه باشد. هر وعده‌ی مالی باید با داده‌های بودجه‌ای، شاخص‌های اجرایی و ارزیابی مستقل همراه شود تا فاصله‌ی میان اعلام سیاست و اجرای آن قابل سنجش باشد.

در این میان، CGT و دیگر اتحادیه‌ها نیز در صورتی می‌توانند نقشی سازنده ایفا کنند که همبستگی را به سازمان‌دهی دموکراتیک و برنامه‌ی مشترک تبدیل کنند. مجامع عمومی دانش‌آموزان، گفت‌وگوی مستقیم با معلمان و خانواده‌ها، انتشار مطالبات روشن و تعیین اولویت‌هایی که امکان پیگیری و ارزیابی داشته باشند، می‌توانند به

جنبش دوام بیشتری بدهند. استقلال دانش‌آموزان و حق آنان برای بیان مطالبات خود نیز باید حفظ شود؛ پیوند با اتحادیه‌ها زمانی ارزشمند است که ظرفیت کنش جمعی را افزایش دهد، نه این که صدای نسل جوان را در ساختارهای سازمانی بزرگسالان حل کند. در سوی دیگر، دولت باید میان گفت‌وگوی واقعی با نمایندگان دانش‌آموزان و برخورد قانونی با کسانی که مرتکب خشونت می‌شوند تمایز بگذارد.

سرانجام، باید به پرسش اصلی بازگشت: چرا در جمهوری‌ای که بر «برابری» شهروندان تأکید می‌کند، نابرابری آموزشی همچنان به یکی از سرچشمه‌های اعتراض اجتماعی تبدیل می‌شود؟ پاسخ را نمی‌توان تنها در کمبود بودجه یا تصمیم یک دولت جست‌وجو کرد. مسئله به رابطه‌ی میان اقتصاد، طبقه، جغرافیای شهری، فرهنگ و نهادهای سیاسی مربوط است. جمهوری می‌تواند برابری را در قانون اعلام کند، اما تحقق آن به سیاست‌هایی وابسته است که تفاوت شرایط زندگی شهروندان را جدی بگیرند. اگر مدرسه به جای جبران نابرابری‌های اجتماعی، آن‌ها را بازتولید کند، وعده‌ی برابری به تجربه‌ای متناقض بدل خواهد شد: همه حق دارند موفق شوند، اما همه از امکانات مشابه برای موفقیت برخوردار نیستند.

اعتراض‌های اکتبر ۲۰۲۶ هنوز برای صدور حکم تاریخی نهایی زودهنگام‌اند. نه می‌توان آن‌ها را بی‌درنگ تکرار مه ۶۸ دانست و نه می‌توان با استناد به خشونت‌های بخشی از تظاهرات، تمام جنبش را به آشوب فروکاست. اهمیت سیاسی این روزها در گشوده‌شدن دوباره‌ی پرسشی بنیادین است که آیا جمهوری فرانسه حاضر است برابری را از سطح اصل حقوقی به سطح شرایط واقعی زندگی منتقل کند؟ پاسخ به این پرسش نه در شمار بازداشت‌ها و نه صرفاً در بزرگی راهپیمایی‌ها، بلکه در تغییراتی سنجیده خواهد شد که در مدرسه‌ها، محله‌ها، بودجه‌ی عمومی و امکان مشارکت شهروندان رخ می‌دهد. «باریکاد»، در سنت انقلابی فرانسه، لحظه‌ای است که نظم موجود با اعتراض روبه‌رو می‌شود؛ اما سیاست رهایی‌بخش زمانی آغاز می‌شود که از آن لحظه، نهادی عادلانه‌تر و امکان زیستی برابرتر ساخته شود. این است معیار نهایی سنجش جنبش؛ نه فقط آن چه در خیابان فرو می‌ریزد، بلکه آن چه جامعه پس از خیابان قادر به ساختن آن خواهد بود.

این نوشته کامل نخواهد بود، اگر به بُعدی دیگر از رخداد این روزها در فرانسه، به ویژه نموده‌های پدید آمده در تظاهرات پریروز (17 اکتبر) میدان جمهوری پاریس اشاره نکنم. به‌راستی زیبایی‌شناسی اعتراضی جنبش اخیر را نمی‌توان صرفاً به شعارنویسی روی پلاکاردها یا تکرار نمادهای سنتی چپ فروکاست؛ گرچه همه‌ی این‌ها و بیش از همه تصاویر و بنرها، دیوار نوشته و حتی چیدمان «داس و چکش» کمونیستی را در نقاط مختلف شهر دیده‌ام. همین‌طور جوانان بسیاری را دیدم که پرچم فلسطین و چفیه را به‌عنوان نماد مقاومت در برابر اقتدار و زورگویی همراه داشتند. (درست برعکس تبادر پدیدارشناختی‌ای که از همین نشانه‌ها در ایران، نزد بسیاری از معترضین مستفاد می‌شود). اما، می‌توان گفت آن‌چه در خیابان‌های پاریس وجود دارد، آمیزه‌ای از حافظه‌ی انقلابی، فرهنگ عامه، طنز و کنش هنری است. در تظاهرات ۱۷ اکتبر، اسب تروای عظیمی که دانش‌آموزان «مدرسه‌ی هنر و طراحی بول» (École Boulle) ساخته بودند، به یکی از تصاویر شاخص اعتراض بدل شد؛ شیئی که اسطوره‌ی یونانی را به استعاره‌ای از نفوذ به دژ قدرت و به‌هم‌ریختن نظم مستقر تبدیل می‌کرد. در کنار این ابتکار، استفاده از پرچم‌ها و نمادهای مانگای ژاپنی «وان پیس» (One Piece)، با روایت شورش، آزادی و مقابله با اقتدار، نشان می‌داد که زبان سیاسی نسل جوان دیگر فقط از سنت‌های کلاسیک چپ تغذیه نمی‌کند، بلکه نشانه‌های فرهنگ جهانی و رسانه‌های معاصر را نیز به خدمت می‌گیرد. شعارهایی چون «ما می‌خواهیم زندگی کنیم، نه فقط زنده بمانیم» و «ای سرزمین روشنگری، چه کسی چراغت را خاموش کرده است؟» نیز از سطح مطالبات محدود آموزشی فراتر می‌روند و تناقض میان وعده‌های جمهوری و تجربه‌ی روزمره‌ی جوانان را به پرسش می‌کشند. در این میان، حضور معترضان با لباس شخصیت‌های خیالی و غیرمعارف، از جمله «مرد عنکبوتی»، «پلنگ صورتی» و «زورو»، جلوه‌ای از کارکرد سیاسی طنز و نمایش در فضای اعتراض را رقم زد. افرادی به میانجی‌ظاهر و بدن اعتراضی خود، رسانه‌ای برای انتقال پیام ساختند و مرز میان کنش سیاسی، اجرا و سرگرمی را درنوردیدند و به زیبایی‌شناسی اعتراضی جنبش، ابعادی تازه بخشیدند.

مقابل شهرداری مرکزی پاریس (Hôtel de Ville)، «ارکستر جهان نو» (Orchestre du Nouveau Monde) را دیدم که سرود انترناسیونال را می‌نواختند و جمعیت انبوهی، به یاد کمون پاریس، با خواننده‌ی ارکستر همخوانی می‌کردند. «ارکستر جهان نو» ابتکار جذابی است که می‌خواهد موسیقی کلاسیک را از سالن‌های رسمی بیرون بیاورد و در دسترس کنش جمعی قرار دهد.

این گونه صورت‌بندی از اعتراض‌ها، سیاست را به اجرایی خیابانی تبدیل می‌کند که در آن اشیاء، لباس‌ها، موسیقی و شعارها به اندازه‌ی سخنرانی‌ها معنا دارند؛ نوعی تصرف نمادین فضای عمومی که در آن، نسل جوان نه فقط خواسته‌هایش را اعلام می‌کند، بلکه با ساختن تصاویر تازه، شیوه‌ی دیده‌شدن و شنیده‌شدن خود را نیز تغییر می‌دهد.

این زیبایی‌شناسی اعتراضی با زبان خود دانش‌آموزان نیز پیوند می‌خورد. جمله‌ی «ما معلم می‌خواهیم، آن‌ها برایمان پلیس می‌فرستند» به‌خوبی تضاد میان مطالبه‌ی آموزش و تجربه‌ی مواجهه با پلیس را فشرده می‌کند. در تظاهرات ۱۷ اکتبر نیز، یکی از سخنگویان جنبش دانشجویی با ارجاعی طنزآمیز به جمله‌ی مشهور امانوئل مکرون گفت: «مکرون می‌خواست از خیابان عبور کنیم؛ ما از خیابان عبور کردیم، اما این بار برای آمدن به میدان جمهوری و اعلام این که اجازه نمی‌دهیم ما را از هم جدا کنند.»^۹ این جابه‌جایی معنای خیابان، از فضای عبور روزمره به عرصه‌ی حضور سیاسی، خود بخشی از زبان نمادین جنبش است؛ نسلی که با ترکیب طنز، ارجاع تاریخی، لباس و نمایش خیابانی، نه فقط خواسته‌هایش را بیان می‌کند، بلکه برای خود شیوه‌ای تازه از حضور در سیاست می‌سازد.

۱۹ اکتبر ۲۰۲۶

^۱ Victor Hugo, *Les Misérables*, édition établie et annotée par Yves Gohin, Paris, Gallimard, coll. « Folio classique », 2017, 1 339 p.

³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.

⁴ Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Essais », 2001

⁵ باسیل برنستاین Basil Bernstein (۱۹۲۴-۲۰۰۰)، جامعه‌شناس بریتانیایی، نشان داد که زبان صرفاً ابزار ارتباط نیست، بلکه تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی و طبقاتی شکل می‌گیرد. او میان «کد محدود» و «کد بسط یافته» تمایز گذاشت و توضیح داد که تفاوت در شیوه‌های زبانی بر تجربه‌ی آموزشی و موفقیت تحصیلی کودکان اثر می‌گذارد. نظریه‌ی او پیوند میان زبان، قدرت، طبقه‌ی اجتماعی و بازتولید نابرابری‌های آموزشی را آشکار می‌کند.

⁶ OECD, *PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: France*, Paris, OECD Publishing, 2023, section « Socio-economic divides », https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/france_8008535b

⁷ «توافقی‌های گرونل» (Accords de Grenelle) به مذاکراتی گفته می‌شود که در روزهای پایانی مه ۱۹۶۸، در پی اعتراضات گسترده‌ی دانشجویی و اعتصاب‌های سراسری کارگران در فرانسه، میان دولت، اتحادیه‌های کارگری و کارفرمایان برگزار شد. این مذاکرات در وزارت کار فرانسه، واقع در «خیابان گرونل» پاریس، انجام گرفت؛ و نامش بر آن باقی ماند. توافقی‌ها افزایش حدود ۳۵ درصدی حداقل دستمزد و افزایش عمومی دستمزدها را پیش‌بینی کردند، اما اعتصاب‌ها بلافاصله پایان نیافتند. این رویداد به یکی از نقاط عطف تاریخ جنبش کارگری و اجتماعی فرانسه تبدیل شد.

⁸ Rancière, Jacques. «Democracy Means Equality». Interview by Passages. *Radical Philosophy*, no. 82, March–April 1997. <https://www.radicalphilosophy.com/interview/jacques-ranciere-democracy-means-equality>

⁹ امانوئل مکرون در ۱۵ سپتامبر ۲۰۱۸، در پاسخ به جوانی بیکار که از دشواری یافتن شغل می‌گفت، اظهار داشت: «[کافی است] از خیابان عبور کنم تا برایتان کار پیدا کنم!»

(Je traverse la rue, je vous en trouve!)

این جمله بعدها به نمادی از انتقادهای به نگاه دولت فرانسه به بیکاری تبدیل شد.