

เด็กและวัยเด็ก: ทบทวนภูมิทัศน์ประวัติศาสตร์*

ภาควิน นิมมานนรวงศ์

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

บทคัดย่อ

บทความนี้มุ่งถกเถียงเกี่ยวกับภูมิทัศน์ทางความรู้ด้านประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในวงวิชาการต่างประเทศและวงวิชาการไทย เนื้อหาหลักแบ่งเป็นสองส่วน ส่วนแรกศึกษาภูมิหลังและข้อถกเถียงสำคัญของการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในวงวิชาการต่างประเทศ 2 ประการ ได้แก่ (1) ข้อถกเถียงว่าด้วยความรู้ถึงความแตกต่างระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ และ (2) ข้อถกเถียงว่าด้วยวัยเด็กในฐานะธรรมชาติของมนุษย์หรือประติมากรรมทางวัฒนธรรม นอกจากนี้ยังเสนอความเป็นไปได้ในการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กแบบสหวิทยาการ โดยชี้ให้เห็นประโยชน์และความท้าทายบางประการจากการศึกษาประวัติศาสตร์แนวใหม่อย่าง "ประวัติศาสตร์โลก" และ "ประวัติศาสตร์เชิงลึก" ส่วนที่สองศึกษาสถานะ ข้อถกเถียง และข้อจำกัดของประวัติศาสตร์เกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กในวงวิชาการไทย แม้อุดมการณ์ชาตินิยมที่ตระหนักถึงความสำคัญของเด็กในฐานะ "อนาคตของชาติ" จะหล่อเลี้ยงความสนใจของผู้คนที่มีต่อเด็ก แต่การศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในสังคมไทยยังเป็นอาณาบริเวณที่ยังไม่ค่อยมีผู้ศึกษามากนัก เด็กและวัยเด็กมักเป็นตัวประกอบในการศึกษาประวัติศาสตร์แขนงอื่น ๆ เป็นหลัก งานวิจัยเชิงประวัติศาสตร์ที่สนใจศึกษาเด็กและ วัยเด็กโดยตรงยังคงให้ความสำคัญกับบทบาทของรัฐและชาติเป็นหลักเท่านั้น บทความนี้เสนอในบทสรุปว่า (1) การพิจารณาคำว่า "เด็ก" ใน 3 ความหมาย ได้แก่ เด็กทางกายภาพ เด็กทางปรัชญา และเด็กในความสัมพันธ์ทางสังคมในฐานะกรอบการวิเคราะห์ทางประวัติศาสตร์และ (2) พิจารณาสम्मตติฐานและวิธีวิทยาของการศึกษาประวัติศาสตร์เชิงลึก (Deep history) อาจเป็นจุดเริ่มต้นที่ดีและเป็นประโยชน์ต่อการก้าวข้ามข้อจำกัดทางองค์ความรู้ดังกล่าว

คำสำคัญ: ประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็ก ประวัติศาสตร์เชิงลึก ประวัติศาสตร์ไทย วัยเด็ก ฟิลิปป์ อารีแยส

Children and Childhood: Historical Perspectives Reconsidered

Phakin Nimmannorawong

Abstract

This paper aims at discussing intellectual perspectives on the history of children and childhood in an International and Thai historical discipline. It is divided into two parts. First, the paper outlines a background and debates in the international historical scholarship. The two chief, if not central, debates needed to be singled out include (1) whether people from different societies distinguish the child from the adult and (2) whether childhood is a human nature or cultural constructs. The paper also argues for the possibilities studying history of children and childhood in an interdisciplinary manner by pointing out some merits and

* ผู้เขียนขอขอบคุณผู้วิจารณ์ทั้งสองท่าน รวมถึงอาจารย์ ดร.ตุลย์ อิศรางกูร ณ อยุธยา สำหรับความคิดเห็นและข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อบทความชิ้นนี้

challenges of recent historical approaches, namely “World history” and especially “Deep history”. The second part elaborates the current state, debates, and limits of the history of children and childhood in Thailand. While a nationalist ideology, regarding children as “the future of nation,” has nourished people’s interest in children and childhood; it is that of Thai historical literatures which is comparatively little. Children and childhood have only played minor roles in other strands of history. Few others directly concerning the issue have focused merely on the role of state and nationalism. In its effort to overcome these hurdles, the paper concludes by contending that both (1) considering three meanings of the term “*dek*” [เด็ก]; physiological, philosophical, and social-relational as an analytical framework and (2) taking deep history’s assumption and methodology into consideration, might be very useful and beneficial for future research.

Keywords: History of children and childhood, Deep history, Thai history, Childhood, Philippe Ariès

1. เกริ่นนำ

“Infants and children have a rich history that spans not just centuries, but tens of thousands of years.”- Anthony Volk (2011, p. 470)

“[C]hildhood is a unique stage of the human life cycle, a stage not to be found in the life cycle of any other living mammal.” (Bogin, 1997, p. 64)

ย้อนกลับไปราว 20 ปีก่อน แฮร์รี เฮนดริก (Hendrick, 1992) นักประวัติศาสตร์ชาวอังกฤษได้ตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับสถานะของเด็กในประวัติศาสตร์ไว้ในตอนต้นของบทความเรื่อง *Children and Childhood* เฮนดริกกล่าวว่าในขณะที่ผู้หญิงถูก “เร้นซ่อนจากประวัติศาสตร์” เด็กๆ กลับถูก “กีดกันออกไปจากประวัติศาสตร์” สถานะของเด็กทั้งในแง่วิถีชีวิตจริงๆ เด็กในฐานะช่วงวัยหนึ่งของมนุษย์ และเด็ก หรือ “วัยเด็ก” ในฐานะชุดความคิดความคาดหวังทางสังคมยังคงไม่ใช่สิ่งที่นักประวัติศาสตร์ในช่วงเวลานั้นสนใจมากนัก ทั้งที่เด็กมีความสำคัญมากขึ้นเรื่อยๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อการสร้างรัฐชาติสมัยใหม่

นอกจากหลักฐานเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กที่มีอยู่อย่างจำกัดเนื่องจากไม่ค่อยได้รับการเก็บรักษาไว้เป็นที่เป็นที่ทาง “เด็ก” ยังเผชิญข้อจำกัดทางประวัติศาสตร์ตรงที่มักไม่สามารถหรือไม่มีโอกาสบันทึกเรื่องราวต่างๆ ของตัวเองไว้เป็นลายลักษณ์อักษร เว้นแต่ในบางกรณีเท่านั้น¹ อย่างไรก็ตามสภาพการณ์ดังกล่าวเปลี่ยนแปลงไปมากแล้วในปัจจุบัน เมื่อการศึกษาวิจัยทางประวัติศาสตร์เกี่ยวกับ

¹เอกสารทางประวัติศาสตร์ของเด็กที่ได้รับการอ้างถึงบ่อยที่สุดคงหนีไม่พ้นบันทึกของ Anne Frank (1993) ที่เขียนขึ้นในช่วงที่เธอและครอบครัวต้องหนีตายหลังเยอรมันบุกยึดครองเนเธอร์แลนด์ นำสังเกตว่า Frank เติบโตขึ้นมาในวัฒนธรรมของการอ่านเขียน และเธอบันทึกไดอารี่เล่มนี้เมื่ออายุได้ 13 ปี ซึ่งภาษสมัยใหม่อาจเรียกว่าเป็น “เด็กโต” ในกรณีของไทย ตัวอย่างสำคัญคือ จดหมายเหตุรายวันของสมเด็จพระบรมราชปิตุลาธิบดินทร์ เจ้าฟ้ามหาวชิรุณหิศ (2555) ที่บันทึกเรื่องราวชีวิตประจำวันของพระองค์ตั้งแต่พระชนมายุราว 5 พรรษาผ่านเล่าง่ายไปให้พระเจ้าบรมวงศ์ทีโกลีซิดจดตาม ก่อนที่พระองค์ทรงเริ่มบันทึกด้วยพระองค์เองเมื่อพระชนมายุได้ 8-9 พรรษา

เด็กและวัยเด็กเติบโตครอบคลุมพื้นที่ทางวัฒนธรรมอื่นๆ ที่ไปไกลกว่าโลกตะวันตกอย่างรวดเร็ว (เช่น Morrison, 2012) เด็กกลายเป็นส่วนหนึ่งของประวัติศาสตร์ชีวิตผู้คนในพื้นที่ต่างๆ กัน เด็กไม่ได้เป็นเพียง “อนาคต” ของชาติหนึ่งๆ ดังเช่นคำขวัญที่เราคุ้นหูกันดีเท่านั้น แต่ทั้งเด็กและวัยเด็กยังได้รับการศึกษาค้นคว้าในฐานะ “อดีต” ของผู้คนในพื้นที่ต่างๆ ทั่วโลก แม้ว่าสำหรับวงวิชาการไทย การศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กจะยังไม่เป็นที่นิยมนัก

บทความชิ้นนี้มุ่งถกเถียงเกี่ยวกับภูมิทัศน์ทางความรู้ด้านประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในวงวิชาการต่างประเทศและวงวิชาการไทย ผู้เขียนจะชี้ให้เห็นถึงภูมิหลัง สถานะ รวมถึงข้อถกเถียงสำคัญต่างๆ และพยายามตอบคำถามว่าเราจะสามารถก้าวข้ามข้อจำกัดของการศึกษาเด็กและวัยเด็กในมิติประวัติศาสตร์ไทยที่ยังคงไม่ได้รับความนิยมนและเท่าที่มีอยู่ยังคงให้ความสำคัญกับบทบาทของรัฐชาติเป็นหลักได้อย่างไร การก้าวข้ามมิได้หมายความว่าไม่ควรหันกลับมาพิจารณาอีก กลับกัน การถอยห่างไปพิจารณาสิ่งใหม่และมองย้อนกลับไปพิจารณาสิ่งเดิมอาจทำให้เราเห็นสิ่งที่ไม่เคยเห็นมาก่อนได้เช่นกัน ผู้เขียนไม่ได้ต้องการเสนอว่าการศึกษาวัยเด็กในประเด็นเดิมที่มีอยู่ครบถ้วนรอบด้านแล้ว หรือเป็นสิ่งไม่จำเป็นและไม่เป็นประโยชน์ เพียงแต่มองว่าการพิจารณาเด็กและวัยเด็กนอกความสัมพันธ์กับรัฐชาติ อาจช่วยให้เราขยายภูมิทัศน์ทางความรู้ในการตีความอดีต ตลอดจนทำความเข้าใจเด็กและวัยเด็กในทิศทางที่เป็นประโยชน์ต่อการศึกษาประวัติศาสตร์ร่วมสมัยได้ดียิ่งขึ้น

บทความนี้แบ่งเนื้อหาเป็น 2 ส่วนที่สัมพันธ์กันส่วนที่หนึ่งจะทบทวนภูมิหลังและข้อถกเถียงของงานวิชาการเกี่ยวกับประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในวงวิชาการต่างประเทศซึ่งเติบโตมาพร้อมกับการขยายตัวของประวัติศาสตร์สังคมในยุโรปต้นศตวรรษที่ 20 บทความพิจารณาข้อถกเถียงหลัก 2 ประการที่ยังคงเป็นหัวใจของการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กอยู่เสมอ ได้แก่ (1) ข้อถกเถียงเกี่ยวกับการรับรู้ความแตกต่างระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ในแต่ละสังคม และ (2) ข้อถกเถียงเกี่ยวกับวัยเด็กในฐานะธรรมชาติของมนุษย์หรือประดิษฐกรรมทางวัฒนธรรม ข้อถกเถียงแรกวนเวียนอยู่กับการโต้แย้งกับงานชิ้นสำคัญของฟิลิปป์ อารีแยส (Philippe Ariès) นักประวัติศาสตร์ชาวฝรั่งเศส ขณะที่ข้อถกเถียงหลังมีส่วนสำคัญในการผลักดันให้งานประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กขยายตัวไปสู่ภูมิภาคอื่นทั่วโลกและได้จุดประกายให้กับการตั้งคำถามเชิงทวิภาคของการศึกษาเด็กและวัยเด็กเองด้วย

ส่วนที่สองจะศึกษาสถานะ ข้อถกเถียง และข้อจำกัดของประวัติศาสตร์เกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กในวงวิชาการไทยแม้อุดมการณ์ชาตินิยมที่ตระหนักถึงความสำคัญของเด็กในฐานะ “อนาคตของชาติ” จะเป็นปัจจัยสำคัญที่หล่อเลี้ยงความสนใจของผู้คนในสังคมที่มีต่อเด็กมาอย่างต่อเนื่อง แต่การศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในสังคมไทยยังเป็นอาณาบริเวณที่ยังไม่ค่อยมีผู้ศึกษามากนักเมื่อเทียบกับสาขาวิชาอื่นๆ เด็กและวัยเด็กมักรับบทเป็นตัวประกอบในงานประวัติศาสตร์แขนงอื่นๆ เสียเป็นส่วนใหญ่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งประวัติศาสตร์การจัดการศึกษาโดยรัฐ ขณะที่งานวิจัยเชิงประวัติศาสตร์ที่สนใจศึกษาเด็กและวัยเด็กโดยตรงที่มีอยู่ไม่มากนักยังคงให้ความสำคัญเฉพาะกับการดูแลงเคราะห์เด็ก โดยรัฐ การจัดการและควบคุมเด็กโดยระบอบเผด็จการ บทบาทของสำนักชาตินิยม และการก่อร่างสร้างจินตกรรมของครอบครัวสมัยใหม่โดยรัฐสยามในยุคชาตินิยม ผู้เขียนสรุปบทความนี้ด้วยการทดลอง

เสนอว่า (1) การพิจารณาคำว่า “เด็ก” 3 ความหมาย ได้แก่ เด็กทางกายภาพ เด็กทางปรัชญา และเด็กในความสัมพันธ์ทางสังคม ในฐานะกรอบการวิเคราะห์ทางประวัติศาสตร์พร้อมทั้ง (2) พิจารณาสถิติฐานและวิธีวิทยาของประวัติศาสตร์เชิงลึก อาจช่วยให้เราสามารถก้าวข้ามข้อจำกัดทางความรู้ดังกล่าวได้ทางหนึ่ง

2. ประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในบริบทโลก: จุดเริ่มต้นและข้อถกเถียง

ในวงวิชาการยุโรปความสำคัญของเด็กและวัยเด็กเป็นที่รับรู้และยอมรับกันโดยทั่วไปในหมู่นักวิชาการทั้งด้านสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์มาหลายทศวรรษ กระนั้นนักประวัติศาสตร์ไม่ใช่คนกลุ่มแรกๆ ที่หันมาให้ความสำคัญกับเด็กและวัยเด็กอย่างเป็นทางการเป็นกิจจะลักษณะ ในช่วงครึ่งหลังของศตวรรษที่ 19 ถึงต้นศตวรรษที่ 20 คุณูปการที่อาจต้องยกความดีความชอบส่วนมากให้กับเหล่านักสำรวจและนักธรรมชาติวิทยา ทำให้องค์ความรู้เกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ ทั้งในสายชีววิทยา สรีรวิทยา รวมถึงทฤษฎีวิวัฒนาการเติบโตขึ้นจากการขยายตัวของความรู้ดังกล่าวมีส่วนสำคัญที่ส่งเสริมให้เด็กและวัยเด็กซึ่งถูกมองว่าเป็นวัยที่อยู่ใกล้ “ภาวะธรรมชาติ” ของมนุษย์มากที่สุด กลายเป็นประเด็นที่กลุ่มนักจิตวิทยาสมัยใหม่ โดยเฉพาะในสาขาจิตวิทยาการศึกษาและจิตวิทยาพัฒนาการ ให้ความสำคัญเป็นอย่างมาก (เช่น Hall, 1923; Piaget, 1992; 1995; Piaget and Inhelder, 2000; และดูเพิ่มเติมใน Berliner, n.d.; Benjamin, 2007)² ความสนใจในตัวเด็กและวัยเด็กค่อยๆ ขยายตัวไปยังกลุ่มนักวิชาการสาขาอื่นในเวลาไล่เลี่ยกัน เช่น ในหมู่นักมานุษยวิทยา ทั้งที่มีโอกาสได้เดินทางท่องเที่ยวไปยังดินแดนลึกลับนอกพรมแดนความรู้ที่ตนเองเคยมี หรือที่ได้รับเงินทุนให้เขียนเล่าเรื่องราวชีวิตและจิตใจของผู้คนในดินแดนที่ยังไม่ค่อย “ศิวิไลซ์” นัก บน “เก้าอี้นั่งเล่น” ของตนเอง (เช่น Mead, 1975; Mead and Wolfenstein, 1955; เบนเน็คต์, 2524)³ รวมถึงในกลุ่มนักสังคมวิทยาในอีกหลายทศวรรษต่อมา (เช่น James and Prout 1997; Zelizer, 1994; 2011)

สำหรับวงการประวัติศาสตร์ การหันมาศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กเป็นผลโดยตรงจากการเติบโตของกระแสประวัติศาสตร์สังคมในยุโรปหลังสงครามโลกครั้งที่ 2 อิทธิพลของการศึกษาประวัติศาสตร์สำนัก Annales school ของฝรั่งเศสที่ได้ลุกขึ้นตั้งคำถามกับกรอบวิธีวิทยาทางประวัติศาสตร์ยุคก่อนหน้าที่ตกอยู่ใต้การครอบงำของประวัติศาสตร์แบบดั้งเดิมมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งต่อการขยายตัวของการศึกษาอดีตในประเด็นและวิธีการที่แปลกใหม่นอกเหนือจากการศึกษาประวัติศาสตร์การเมืองประวัติศาสตร์ของบุคคลสำคัญและชนชั้นนำตลอดจนประวัติศาสตร์ของเหตุการณ์ (*histoire événementielle*) ซึ่งนักประวัติศาสตร์รุ่นใหม่กลุ่มนี้เห็นว่า เป็นเพียงระลอกคลื่นบนผิวน้ำที่ล่อลวงไม่ให้

² Jean Piaget เป็นนักจิตวิทยาคนสำคัญชาวสวิส ผู้มีบทบาทสำคัญยิ่งต่อวงการจิตวิทยาพัฒนาการและจิตวิทยาการรับรู้ Piaget ให้ความสำคัญกับการศึกษาเด็กเป็นอย่างมาก นำสังเกตอย่างยืงว่าเขาศึกษาและทำงานในฐานะนักประวัติศาสตร์ธรรมชาติ (natural historian) และคลุกคลีกับความรู้ด้านชีววิทยามาก่อน สาขาความรู้เหล่านี้ผูกพันกันอย่างลึกซึ้งในแง่ของความสนใจเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์ (Charlesworth, 1992) หนึ่งความสนใจด้านจิตวิทยาของ Piaget เกิดขึ้นสอดคล้องกับพัฒนาการขององค์ความรู้ด้านจิตวิทยาในยุโรปด้วยเช่นกัน (Zimmerman and Schunk, 2014)

³ ดูข้อโต้แย้งเกี่ยวกับบทบาทของนักมานุษยวิทยากับการศึกษาเด็กใน Hirschfeld (2002) และ Lancy (2012)

เราเห็นความลึกใต้ผืนน้ำที่หลากไหลด้วยความเชื่อข้างเราไม่อาจสังเกตเห็นความเปลี่ยนแปลง (Braudel, 1982, pp. 3-5; 25-54)

นอกจากนี้ ความก้าวหน้าขององค์ความรู้ทางสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์หลายประการในช่วงทศวรรษที่ 1960-1970 ไม่ว่าจะเป็นภาระหนักเกี่ยวกับพลเมืองโดยนักประชากรศาสตร์ อิทธิพลทางความคิดของนักปรัชญาชาวฝรั่งเศสที่สนใจศึกษาสังคมแห่งวินัย (disciplinary society) อย่างมิเชล ฟูโกต์ (Michel Foucault) รวมถึงการเติบโตของขบวนการสตรีนิยมหลายระลอกคลื่น เมื่อผนวกเข้ากับความสนใจของนักประวัติศาสตร์สังคมที่เริ่มยกย้าจากการศึกษาโครงสร้างและพลวัตทางประวัติศาสตร์ไปสู่วิถีชีวิตจริง ๆ ของคนในสังคมมากขึ้น (Morrison, 2012, p. 2) ทำให้นักประวัติศาสตร์ในเวลาต่อมาเริ่มสนใจเรื่องราวเกี่ยวกับเด็กมากขึ้นด้วย อย่างไรก็ตาม น่าสังเกตว่าในช่วงแรกๆ เด็กและวัยเด็กยังคงเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการศึกษาประวัติศาสตร์ในประเด็นอื่น อาทิ ประวัติศาสตร์ของครอบครัวหรือประวัติศาสตร์ของผู้หญิงซึ่งกำลังได้รับความนิยมอย่างมากในช่วงที่ขบวนการเคลื่อนไหวเรียกร้องสิทธิเสรีภาพของสตรีกำลังแบ่งบานอย่างเต็มที่จากกล่าวได้ว่าการศึกษาประวัติศาสตร์ที่มีเด็กเป็นศูนย์กลางเพิ่งเริ่มต้นขึ้นจริงๆ ในยุโรปช่วงครึ่งหลังของทศวรรษ 1960 จนขึ้นสู่จุดสูงสุดราวกลางทศวรรษ 1980 โดยมีหลักหมายสำคัญอยู่ที่งานเขียนของนักประวัติศาสตร์ประชากรศาสตร์ผู้เชี่ยวชาญสังคมยุคกลางอย่างฟิลิปป์ อารีแยส (Ariès, 1962) ซึ่งได้รับการแปลและอ่านกันอย่างแพร่หลายในโลกวิชาการภาษาอังกฤษในช่วงเวลาดังกล่าว

2.1 ก้าวให้พ้น Philippe Ariès?

เป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่าผลงานทางวิชาการที่เป็นเสมือนจุดตั้งต้นของการศึกษาประวัติศาสตร์ของเด็กและวัยเด็กอย่างแท้จริง คืองานเขียนเรื่อง *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* หรือชื่อในต้นฉบับภาษาฝรั่งเศส คือ *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* (เด็กและชีวิตครอบครัวภายใต้ยุคระบอบเก่า) ผลงานของฟิลิปป์ อารีแยส (Ariès, 1962) นักประวัติศาสตร์รุ่นที่สามของสำนัก Annales school ผู้เชี่ยวชาญประวัติศาสตร์ยุคกลางและประวัติศาสตร์เชิงประชากรศาสตร์ (Demographic history) ความสำเร็จของหนังสือเล่มดังกล่าวในโลกวิชาการภาษาอังกฤษ นอกจากจะทำให้ Ariès ได้รับการยอมรับอย่างมากแล้ว ยังทำให้งานประวัติศาสตร์เกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กแทบทุกชิ้นในเวลาต่อมาต้องอ้างอิงถึงผลงานชิ้นนี้ ไม่ว่าจะเป็นเพราะเห็นด้วยหรือต้องการโต้แย้งกับข้อเสนอของ Ariès ก็ตาม

กล่าวโดยรวบรัด ความสำคัญของหนังสือเล่มดังกล่าวอยู่ตรงข้อเสนอกึ่งที่ท้าทายยิ่งว่า การรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างวัยเด็กกับวัยผู้ใหญ่อย่างที่ชาวตะวันตกรับรู้กันอยู่ในเวลานั้น เป็นเพียงผลผลิตของประวัติศาสตร์เมื่อไม่กี่ศตวรรษที่ผ่านมาเท่านั้น Ariès (1962, p. 128) เขียนไว้อย่างชัดเจนในบทสรุปของส่วนที่หนึ่งว่าด้วยชุดความคิดเกี่ยวกับวัยเด็กว่า "In medieval society the idea of childhood did not exist" Ariès วิเคราะห์ตำแหน่งแห่งที่ของเด็กในความสัมพันธ์กับผู้ใหญ่ ผ่านหลักฐาน อาทิ สิ่งพิมพ์และงานศิลปะประเภทต่างๆ ในยุคกลางจนนำไปสู่ข้อสรุปที่ว่าในยุคก่อนสมัยใหม่

ชาวตะวันตกไม่มี “ความรู้สึกและรสนิยม” (sentiment) ถึง “ธรรมชาติ” ที่แตกต่างกันระหว่างวัยเด็กและวัยผู้ใหญ่อย่างชัดเจนเช่นปัจจุบัน ดังนั้นเมื่อพ้นจากวัยที่ต้องอยู่ภายใต้การดูแลของ “มารดา ที่เลี้ยงหรือเปลนอน” (อายุราว 7 ปี เป็นต้นไป) เด็กในยุคกลางจึงเข้าสู่ “สังคมของผู้ใหญ่” ในทันที (Ariès, 1962, pp. 128, 411)

Ariès (1962, p. 33) ยกตัวอย่างภาพเขียนทางศาสนาในศตวรรษที่ 11-12 เช่น ภาพพระเยซูที่รายล้อมด้วยเด็กๆ ในหนังสือ *Gospel Book of Ottoman* ฉบับภาษาเยอรมันในศตวรรษที่ 12 ภาพนักบุญนิโคลาสให้กำเนิดเด็กสามคนในปลายศตวรรษที่ 11 รวมถึงภาพวาดในหนังสือเพลงสวด *Psalter of St. Louis of Leiden* และตั้งข้อสังเกตว่าเด็กในภาพเหล่านี้ไม่ได้มีลักษณะความเป็นเด็กอื่นใด นอกเสียจากขนาดร่างกายที่เล็กกว่าผู้ใหญ่ หรือเป็นผู้ใหญ่ตัวเล็ก (miniature adult) Ariès (1962, pp. 38-49) แสดงให้เห็นว่าการวาดภาพเด็กอย่างเป็นทางการเป็นธรรมชาติ วาดภาพเด็กเปลือย หรือวาดภาพเด็กที่อยู่ใน “ช่วงวัยหนึ่งของชีวิต” ค่อยๆ ถือกำเนิดขึ้นในช่วงปลายยุคกลาง คือราวศตวรรษที่ 13 ไปแล้วเป็นอย่างมาก เขายังยืนยันต่อไปด้วยว่าสำนึกรับรู้ถึงวัยเด็กที่ค่อยๆ โดดเด่นออกมาในช่วงเวลานี้ยังปรากฏในหลักฐานประเภทอื่นเช่นกัน อาทิ รูปแบบการแต่งกายที่เปลี่ยนไป (Ariès, 1962, pp. 50, 57, 61) การร่วมเล่นเกมและกิจกรรมยามว่างที่ค่อยๆ แยกออกจากสังคมของผู้ใหญ่มากขึ้น (pp. 62-81,100) รวมถึงการที่เด็กเริ่มถูกกีดกันจากการรับรู้กิจกรรมทางเพศของผู้ใหญ่ ทั้งในทางวาจาและในทางปฏิบัติ สำนึกถึงความไร้เดียงสาของเด็กเริ่มก่อตัวขึ้นภายใต้บรรยากาศทางศีลธรรมแบบใหม่ (pp. 100-106) อันนำไปสู่การผลิตสิ่งพิมพ์ที่เขียนให้เด็กอ่านโดยเฉพาะ (pp. 119-121) การจัดการศึกษาสำหรับเด็ก (pp. 137-336) ตลอดจนการเกิดขึ้นของชุดความคิดเกี่ยวกับครอบครัวและความเป็นส่วนตัวในศตวรรษที่ 15-16 เป็นต้นมา (pp. 350-364)

Ariès (1962) ยังตั้งข้อสังเกตว่าความสัมพันธ์ทางอารมณ์อย่างลึกซึ้งระหว่างพ่อแม่และเด็กเช่นในปัจจุบันเป็นผลผลิตสำคัญของทั้งแนวคิดเกี่ยวกับเด็ก การศึกษามัยใหม่ และครอบครัวสมัยใหม่ที่เติบโตขึ้นในช่วงศตวรรษนี้เช่นกัน เขามองว่าแม้คนในยุคกลางจะมีความรู้สึกผูกพันทางอารมณ์กับเด็กในระดับหนึ่ง แต่วัยเด็กมิได้เป็นวัยที่สำคัญของชีวิต เหตุผลประการหนึ่งเนื่องมาจากอัตราการเสียชีวิตของเด็กที่สูงและเกิดขึ้นบ่อยครั้ง จนทำให้คนในยุคนั้น “ไม่อาจปล่อยให้ตนเองผูกพันกับสิ่งที่ถูกมองว่าคงสูญเสียชีวิตไปแน่ (probable loss) มากจนเกินไป” (p. 38) เขาเห็นว่านี่เป็น “ผลลัพธ์โดยตรงที่หลีกเลี่ยงไม่ได้” ในทางประชากรศาสตร์ในยุคกลาง (p. 39) อย่างไรก็ตาม อุดมคติหรือการรับรู้ถึงวัยเด็ก (ตลอดจนการศึกษาและครอบครัว) ในรูปแบบใหม่ค่อยๆ ลงหลักปักฐานในช่วงเวลาที่อัตราการตายของเด็กยังไม่ได้เปลี่ยนแปลงไปมากนักระหว่างศตวรรษที่ 13-17 (p. 43) เริ่มจากในหมู่ชนชั้นอภิชนและกระฎุมพี ก่อนแพร่กระจายไปสู่ชนชั้นอื่นๆ ทว่าทั้งสังคม จนในท้ายที่สุดผู้คนต่าง “หลงลืมต้นกำเนิดดั้งเดิมของมันไป” (pp. 61, 131, 403-407)

Ariès (1962, pp. 128-133) ยังแสดงให้เห็นถึงกระบวนการก่อตัวของชุดความคิดใหม่เกี่ยวกับเด็กสองรูปแบบนั่นคือ (1) เด็กในฐานะสิ่งที่ต้องประคบประหงม (coddle) ในสายตามแม่และพี่เลี้ยง กับ (2) เด็กในฐานะผู้อ่อนต่อโลกและไร้เดียงสาในสายตาของนักการศึกษา นักการศาสนา และนักกฎหมาย

ด้านหนึ่ง ระบบการศึกษาที่เปลี่ยนไปพร้อมกับ การปฏิรูปบทบาทของศาสนาคริสต์ ทำให้นักบวช โดยเฉพาะนิกายเยซูอิต (Jesuit) และโอราทอเรียน (Oratorians) เข้ามารับหน้าที่เป็นทั้งนักการศึกษา และนักศีลธรรมไปพร้อมๆ กันซึ่งส่งผลให้ชุดความคิดชุดหลังเข้มแข็งขึ้นในช่วงเวลานี้ โรงเรียน รวมถึง สถาบันการศึกษาอื่นๆ โดยเฉพาะ Royal Academy ในฝรั่งเศส ซึ่งเป็นสถาบันการศึกษาควบคู่กับการฝึกทหาร ได้ก้าวขึ้นมาเป็นสถานที่ฝึกกระเบียบวินัยและศีลธรรม โดยเฉพาะสำหรับลูกหลานอภิชน และขุนนาง (pp. 106-133, 203-206, 241-268, 329-336) อีกด้านหนึ่ง ได้เกิดการปฏิวัติทางอารมณ์ที่ทำให้ครอบครัวที่กลายเป็นสถาบันทางอารมณ์ความรู้สึกที่แนบแน่นระหว่างคู่สมรสและระหว่างผู้ปกครอง และเด็กปัจจัยเหล่านี้ส่งผลให้ผู้ใหญ่เริ่มตระหนักถึงเด็กในฐานะช่วงวัยที่ถอยห่างจากผู้ใหญ่มากขึ้น และจำเป็นต้องได้รับการดูแลและทะนุถนอมเป็นพิเศษ (pp. 365-404)

ไม่ต้องสงสัยเลยว่าข้อเสนอนี้ถูกวิพากษ์วิจารณ์มากพอๆ กับคำชื่นชม Anthony Burton (1989) นักประวัติศาสตร์ชาวอังกฤษวิจารณ์ว่าข้อเสนอของ Ariès มาจากการเลือกใช้หลักฐานอย่างจำกัดและตีความไปไกลเกินกว่าหลักฐานที่มีอยู่ค่อนข้างมากข้อสรุปที่ว่าคนในยุคกลางไม่ได้มีสำนึกรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างวัยเด็กและผู้ใหญ่เป็นเพียงการที่กักเอาจากหลักฐานเพียงไม่กี่ประเภท เช่น ภาพวาดทางศาสนา ซึ่งไม่อาจสะท้อนให้เห็นชีวิตจริงของคนในยุคสมัยดังกล่าวได้อย่างครบถ้วน กว้างขวางเช่นเดียวกัน โคลิน เฮวูด (Heywood, 2001, pp. 6-7, 14-15, 19-20; 2002, pp. 218-219) ศาสตราจารย์ด้านประวัติศาสตร์ฝรั่งเศสสมัยใหม่ และ Shulamith Shahar (1990, p. 3) นักประวัติศาสตร์ชาวอิสราเอลต่างมองว่าการที่ Ariès ไม่พบหลักฐานชัดๆ ว่าผู้คนในยุคกลางรู้สึกนึกคิดกับวัยเด็กอย่างไร ทั้งยังเลือกใช้หลักฐานอย่างจำกัดไม่อาจยืนยันว่าคนยุคนั้นไม่มีสำนึกรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างวัยเด็กกับผู้ใหญ่อยู่เลย

ลอเรนซ์ สโตน (Lawrence Stone) (Stone, 1981, pp. 221-226) นักประวัติศาสตร์ผู้เชี่ยวชาญยุคต้นใหม่โต้แย้งว่าความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับครอบครัวชาวตะวันตกนับตั้งแต่ยุคกลางจนถึงศตวรรษที่ 19 มิใช่ความรุ่งเรืองของครอบครัวอย่างที่ Ariès คิด สโตนมองว่ามีหลักฐานมากมายที่แสดงให้เห็นว่าครอบครัวได้สูญเสียบทบาทหน้าที่ทางสังคม เศรษฐกิจ และกฎหมายไปให้กับสถาบันทางสังคมที่เติบโตขึ้นมาแทนที่ครอบครัวหลงเหลือเพียงภาระหน้าที่ไม่กี่ประการ นั่นคือ การอบรมมัมพะและเลี้ยงดูบุตรหลาน เขายังมองว่าการเติบโตของโรงเรียนเป็นกระบวนการคนละอย่างกับการเติบโตของครอบครัวที่มีเด็กเป็นศูนย์กลาง เพราะโรงเรียนเป็นสัญลักษณ์ที่แสดงให้เห็นถึงการตายโอนอำนาจในการอบรมเด็กไปให้กับสถาบันการศึกษาแทนที่จะอยู่ในมือของครอบครัวเหมือนในอดีตเขาวิเคราะห์อีกว่างานของ Ariès มีปัญหาอีกในแง่การเลือกใช้หลักฐานและสร้างคำอธิบาย กล่าวคือ Ariès มองประวัติศาสตร์ว่ามีวิวัฒนาการเป็นเส้นตรง⁴ ทั้งยังพูดถึงช่วงเวลาที่กำลังจวบได้บ้างไม่ได้บ้างว่ากำลัง

⁴แม้ว่าวิจารณ์ Ariès ไว้หลายประเด็น แต่ Stone เองก็เห็นตามข้อเสนอนี้คล้ายคลึงกันของ Ariès ด้วย ในงานชิ้นสำคัญเรื่อง *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800* Stone (1977, pp. 682-683) สรุปไว้ในตอนท้ายว่าพัฒนาการของความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับครอบครัวในช่วงเวลาดังกล่าวมิได้ดำเนินไปอย่างเส้นตรง "ไม่มีเหตุผลให้ที่กักเอาว่าผลลัพธ์ของลัทธิปัจเจกชนนิยมทางอารมณ์ (affective individualism) กล่าวคือ คือตัวเองเป็นศูนย์กลาง หมกมุ่นกับตัวเอง ผูกพันกันทางอารมณ์ เป็นอิสระทางเพศ และมีความสำคัญไปที่เด็ก อันเป็นลักษณะของครอบครัวในสามทศวรรษสุดท้ายของศตวรรษที่ 20 จะเป็นสถาบันที่คงทนถาวรกว่าครอบครัวอีกหลายลักษณะที่มีอยู่ก่อนหน้านี้" แต่ที่ว่า "ความเปลี่ยนแปลงที่ดำเนินเป็นเส้นตรงเพียงประการเดียวในรอบสี่ร้อยปีที่ผ่านมาดูเหมือนจะเป็นความก้าวร้าวต่อเด็กที่เพิ่มสูงขึ้นเรื่อยๆ"

พูดถึงยุคสมัยโดยอยู่ และใส่ใจน้อยมากกับความแตกต่างเชิงภูมิศาสตร์ที่ทำให้วิถีปฏิบัติและแนวคิดเกี่ยวกับเด็กบางอย่างเปลี่ยนแปลงในช่วงเวลาและสถานที่ที่แตกต่างกัน นอกจากนี้ Ariès ยังให้น้ำหนักกับหลักฐานเพียงหยิบมือเมื่อเปรียบเทียบกับสิ่งที่เขาเสนอ จนทำให้งานชิ้นนี้กลายเป็น “ประวัติศาสตร์ของโรงเรียนในฝรั่งเศส ของผู้ปกครองและเด็กชนชั้นสูงและกระฎุมพี ซึ่งขาดบริบททางประวัติศาสตร์ที่จำเป็นในแง่เวลา สถานที่ ชนชั้น และวัฒนธรรมไป” (Stone, 1981, p. 224)

อีกด้านหนึ่ง ลินดา พอลล็อก (Linda Pollock) (Pollock, 1983) ลงไปศึกษาหลักฐานในเกี่ยวกับวัยเด็กในศตวรรษที่ 16-20 ด้วยวิธีการทางสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา พร้อมถกเถียงในทางหลักฐานและวิธีวิทยากับงานเขียนหลายชิ้นก่อนหน้า Pollock (1983, pp. 1-32) เสนอว่าการศึกษาศายสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่กับเด็กช่วยให้เราเข้าใจสภาพจริงในชีวิตเด็กได้มากกว่าการศึกษาความคิดเกี่ยวกับเด็ก เช่นที่นักประวัติศาสตร์ก่อนหน้านี้ทำ เธอชี้ให้เห็นว่าไม่มีหลักฐานบ่งชี้ว่าเกิดจุดหักเหที่สำคัญต่อความผูกพันทางอารมณ์อย่างลึกซึ้งและการตระหนักรู้ถึงธรรมชาติของวัยเด็กของผู้คนในช่วงเวลาต่างๆ มากไปกว่านั้น เธอยังแสดงให้เห็นด้วยว่าข้อเสนอของ Ariès รวมถึงนักประวัติศาสตร์คนอื่นๆ เช่น Lloyd DeMause (1976)⁵ ที่มองว่าชีวิตของเด็กในอดีตเต็มไปด้วยความลำบากยากแค้น ความรุนแรงและความโหดร้ายล้วนเป็นข้อสรุปที่เกินจริง เพราะจากหลักฐานที่เธอพบ เด็กยังคงได้รับการใส่ใจและความรู้สึกผูกพันจากผู้ปกครองในระดับที่ใกล้เคียงกันเสมอมาความโหดร้ายต่อเด็กหาใช่ธรรมเนียมปฏิบัติของคนในอดีต แต่เป็นข้อยกเว้น และในบางกรณี การกระทำรุนแรงต่อเด็กยังได้รับประณามจากคนในสังคมอีกด้วย (Pollock, 1983, pp. 96-142)

ไม่ว่าข้อเสนอของ Ariès จะถูกคัดค้านไปเสียหมดคุณูปการหลายประการของเขาได้รับการยอมรับจากนักวิชาการในยุคต่อมา ไม่ว่าจะเป็นประเด็นเกี่ยวกับบทบาทที่เพิ่มขึ้นของจินตนาการเกี่ยวกับครอบครัวขนาดเล็กและครอบครัวที่มีเด็กเป็นศูนย์กลาง รวมถึงอิทธิพลของโรงเรียนและการศึกษาที่มีต่อวัยเด็กในสังคมสมัยใหม่ (Fass, 2013, pp.1-3; Morrison, 2012, pp. 1-2; Stone, 1977) ข้อถกเถียงเกี่ยวกับการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างวัยเด็กกับวัยผู้ใหญ่ที่ตั้งต้นที่งานเขียนของเขาได้กระจายตัวสู่วงกว้างขึ้นเรื่อยๆ งานเขียนในช่วงหลังต่างมีข้อสรุปคล้ายคลึงกันว่าสำนึกถึงความแตกต่างระหว่างวัยเด็กกับวัยผู้ใหญ่เป็นสิ่งที่มิได้อยู่ไม่ว่าสังคมใดก็ตาม แม้รูปแบบและการแสดงออกถึงการรับรู้นั้นจะแตกต่างกันไปจากกล่าวได้ว่าข้อเสนอเรื่องผู้ใหญ่ตัวเล็กของ Ariès เสื่อมความนิยมลงไปแล้ว แม้ว่างานนอกสาขาบางชิ้นจะยังใช้อ้างอิงโดยไม่แสดงให้เห็นถึงข้อถกเถียงที่เกิดขึ้นต่อจากข้อเสนอ

⁵DeMause (1976, pp. 1-4, 51-54) วิเคราะห์วิวัฒนาการความสัมพันธ์ระหว่างผู้ปกครองกับเด็กผ่านกรอบทางทฤษฎีที่เขาเรียกว่า psychogenetic theory of history โดยชี้ให้เห็นว่า ประวัติศาสตร์ของวัยเด็กนั้นขับเคลื่อนด้วยพัฒนาการของความสัมพันธ์ระหว่างผู้ปกครองกับเด็ก ซึ่งเริ่มจากความรุนแรงไปสู่การดูแลเด็กเมื่อผู้ใหญ่เริ่มใส่ใจเด็กมากขึ้นตามลำดับ อย่างไรก็ตาม ฟังสังเกตว่าข้อสรุปของ DeMause แตกต่างจาก Ariès ตรงที่เขาเห็นว่า ถึงที่สุด เด็กและผู้ปกครองจะใกล้ชิดกันมากกว่าถูกแยกออกจากกันในเรื่องพื้นที่ ขณะเดียวกัน สถานการณ์ความสัมพันธ์ที่พัฒนาขึ้นในทิศทางเดียวและมีจุดหมายปลายทางที่แน่นอนของ DeMause นั้น อาจทำให้เรามองข้ามข้อเท็จจริงว่าความรุนแรงในและนอกครอบครัวยังคงเกิดขึ้นกับเด็กไม่ว่าในยุคสมัยใด เช่นเดียวกับรูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างผู้ปกครองกับเด็ก ซึ่งซับซ้อนมากกว่าการจำแนกเป็น 6 รูปแบบตามช่วงเวลาต่างๆ กันดังที่เขาทำ ด้วยเหตุนี้ ข้อเสนอดังกล่าวจึงมักถูกวิพากษ์วิจารณ์อย่างมากว่าทำให้ประวัติศาสตร์ของเด็กและวัยเด็กในอดีตกลายเป็นเรื่องที่ไม่จริงเกินจริง (ดูเพิ่มเติมใน Cunningham, 1995, pp. 8-9)

ดังกล่าวก็ตาม (Valentine, Skelton and Chambers 1998, pp. 2-3; นฤมล กล้าทุกวัน, 2554, น. 162) ถึงกระนั้น เห็นได้ชัดว่ามีปัจจัยอื่นอีกมากที่คอยกำหนดว่าผู้คนในสังคมหนึ่ง ๆ รับรู้ถึงวัยเด็กและสัมพันธ์กับเด็กอย่างไรไม่ว่าจะเป็นสถานะทางสังคม ชนชั้นทางเศรษฐกิจ เพศสภาพ เชื้อชาติ หรือความเชื่อและค่านิยมอื่น ๆ อีกมากมายที่ส่งผลให้ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่แตกต่างจากสิ่งที่ Ariès เสนอมาการค้นคว้าถึงเงื่อนไขและปัจจัยเหล่านี้เป็นโจทย์สำคัญประการหนึ่งของประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็ก

2.2 วัยเด็ก: ธรรมชาติหรือประดิษฐกรรมทางวัฒนธรรม

มรดกทางความคิดที่สำคัญของ Ariès ไม่ได้อยู่ที่ข้อเสนอลักษณ์ของเขาเท่านั้น แต่ยังรวมถึงสมมติฐานที่รองรับข้อเสนอดังกล่าว นั่นคือความเข้าใจที่ว่าวัยเด็กหาใช่เรื่องธรรมชาติ หากเป็นประดิษฐกรรมทางวัฒนธรรม ความเข้าใจว่าวัยเด็ก ความรู้สึกนึกคิดที่ผู้ใหญ่มีต่อเด็ก รวมถึงประสบการณ์ที่ตัวเด็กต้องเผชิญเปลี่ยนแปลงไปตามพื้นที่และเวลา ได้กลายเป็นสมมติฐานสำคัญที่ช่วยเปิดประตูให้นักประวัติศาสตร์หันไปสนใจศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในพื้นที่อื่นๆ ทั้งในและนอกวัฒนธรรม “ตะวันตก” มากขึ้นเรื่อยๆ

แม้ยังคงมีข้อถกเถียงอยู่ว่าการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กจำเป็นต้องแยก “ประวัติศาสตร์ของตัวเด็ก” (History of Children) ออกจากการศึกษาประวัติศาสตร์ของวิถีชีวิตของผู้ใหญ่ที่มีต่อเด็ก (History of Childhood) หรือไม่ แต่ดูเหมือนการแยกประวัติศาสตร์ของเด็กออกจากประวัติศาสตร์ของวัยเด็กอย่างเด็ดขาดจะเพิกเฉยต่อข้อเท็จจริงที่ว่าไม่มีโลกของเด็กที่ปราศจากผู้ใหญ่ได้เป็นอันขาด เป็นความจริงที่หลักฐานบางประเภทสะท้อนให้เห็นประสบการณ์และวิถีชีวิตของเด็กได้ดีกว่าหลักฐานอีกจำนวนมากที่เพียงแต่เผยให้เห็นความรู้สึกนึกคิดที่ผู้ใหญ่มีต่อเด็ก งานของ Pollock (1983) ที่ให้น้ำหนักอย่างยั้งกับหลักฐานประเภทบันทึกและอัตชีวประวัติเกี่ยวกับวัยเด็ก และงานของ Shorter (1978) ที่ศึกษาชีวิตของลูกนอกสมรสในสังคมเยอรมันอาจเป็นตัวอย่างของความพยายามในการเปิดเผยประสบการณ์ของเด็กในมิติประวัติศาสตร์มากกว่าจะสนใจแต่วิถีชีวิตที่ผู้ใหญ่มีต่อเด็กเท่านั้น คำถามคือเราจะพิจารณาหลักฐานของเด็กอย่างเป็นอิสระจากความสัมพันธ์ระหว่างตัวเด็ก ประสบการณ์ของเด็ก และเงื่อนไขทางวัตถุ รวมถึงวิถีชีวิตต่อเด็กในโลกของผู้ใหญ่ได้มากน้อยเพียงใด ยิ่งกว่านั้น หากวัยเด็กเป็นประดิษฐกรรมทางวัฒนธรรม แล้ววัฒนธรรมใดที่ประดิษฐ์วัยเด็กขึ้นมา ถ้าไม่ใช่วัฒนธรรมที่ตัวเด็กอาศัยอยู่ หากพิจารณาให้ลึกซึ้งยิ่งขึ้นย่อมพบว่าเด็กกลุ่มเดียวกันอาจมีประสบการณ์ที่ต่างกัน ได้ขึ้นอยู่กับว่าพวกเขาเหล่านั้นอยู่ภายใต้เงื่อนไข ปัจจัย และความสัมพันธ์กับสังคมหรือวัฒนธรรมที่พวกเขาอาศัยอยู่อย่างไร ความเข้าใจดังกล่าวจะเกิดขึ้นไม่ได้เลย ถ้าเรามีสมมติฐานล่วงหน้าไปก่อนแล้วว่าไม่มีโลกของเด็กที่เป็นอิสระจากโลกของผู้ใหญ่อยู่จริง

การกล่าวเช่นนี้ไม่ได้หมายความว่าการศึกษาประสบการณ์ของเด็กไม่ใช่เรื่องสำคัญในตัวเอง ในทางกลับกัน การศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กโดยชี้ให้เห็นปฏิสัมพันธ์ของแนวคิดและความสัมพันธ์จริงๆ ระหว่างเด็กกับผู้คนในสังคมน่าจะเป็นประโยชน์และช่วยให้เราเข้าใจประวัติศาสตร์

เด็กและวัยเด็กได้รอบด้านกว่า ความพยายามในการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในยุคหลังขยายตัวไปสู่การตระหนักว่าประสบการณ์ของเด็กแยกออกจากปฏิสัมพันธ์ข้างต้นได้ยากกว่าที่คิด ฉะนั้น การทำความเข้าใจประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กเพื่อให้มองเห็นประสบการณ์ของเด็กจึงไม่จำเป็นต้องหมกมุ่นอยู่กับอัตชีวประวัติหรือบันทึกที่เขียนขึ้นโดยเด็กหรือกระทั่งผู้ใหญ่ที่เล่าเรื่องชีวิตวัยเด็กเพียงอย่างเดียว (ไม่นับว่าการเล่าย้อนถึงชีวิตวัยเด็กมีความแตกต่างทางภววิทยาอย่างมากกับประสบการณ์จริงๆ ที่ตัวเองต้องเผชิญเมื่อครั้งเป็นเด็ก) แต่หลักฐานประเภทอื่น อาทิ วัฒนธรรมทางวัตถุ และสถานที่ที่ออกแบบขึ้นเพื่อเด็กโดยเฉพาะล้วนเป็นร่องรอยทางประวัติศาสตร์ที่เปิดเผยให้เห็นความคิดที่ผู้ใหญ่มีต่อวัยเด็กและความสัมพันธ์จริงๆ ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กได้เป็นอย่างดี (de Coninck-Smith and Gutman, 2008)

ดังที่กล่าวไปข้างต้น การตระหนักถึงเด็กและวัยเด็กในฐานะประดิษฐกรรมทางวัฒนธรรมยังช่วยเปิดทางให้นักประวัติศาสตร์นอกทวีปยุโรปหันมาศึกษาประวัติศาสตร์ของวัยเด็กในสังคมของตนมากยิ่งขึ้น (เช่น Milanich, 2002; Wu, 1995) เพราะถึงที่สุด คำอธิบายเกี่ยวกับพัฒนาการของแนวคิดเกี่ยวกับวัยเด็ก การแบ่งแยกพื้นที่ของเด็กและผู้ใหญ่ออกจากกันอย่างเด็ดขาด ตลอดจนข้อถกเถียงเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กในลักษณะต่างๆ เป็นเพียงผลผลิตของประวัติศาสตร์ร่วมสมัยที่เกิดขึ้นในพื้นที่และเวลาหนึ่งๆ ซึ่งไม่อาจใช้อธิบายประวัติศาสตร์ในพื้นที่อื่นๆ ได้อย่างลงตัว

อย่างไรก็ตาม เราอาจสรุปได้ง่ายนักว่าข้อถกเถียงเกี่ยวกับวัยเด็กในฐานะธรรมชาติของมนุษย์หรือประดิษฐกรรมทางวัฒนธรรมลงเอยด้วยชัยชนะอันเด็ดขาดของฝ่ายหลัง นั่นคือการพิจารณาเด็กและวัยเด็กโดยให้ความสำคัญกับพื้นที่หรือวัฒนธรรมเฉพาะภายในช่วงเวลาระยะสั้นๆ ช่วยให้เราจำกัดกรอบการศึกษาประวัติศาสตร์ได้ชัดเจนขึ้นและดูเป็น "ประวัติศาสตร์" มากขึ้นด้วย ทว่ากระแสการศึกษาประวัติศาสตร์แนวใหม่ในปัจจุบันมีส่วนช่วยให้เรามองเห็นปัญหาและสามารถตั้งคำถามท้าทายกับทัศนะข้างต้นได้ ไม่ว่าจะทางตรงหรือทางอ้อม

2.3 ตัวแบบกับประวัติศาสตร์โลก

ด้านหนึ่ง ขบวนการศึกษาประวัติศาสตร์โลก (World history) ได้ชักชวนให้เรามองประวัติศาสตร์ในพื้นที่ต่างๆ ภายใต้อารมณ์สัมพันธ์กันเป็นเครือข่ายที่สลับซับซ้อน มิได้แยกขาดและจำเป็นต้องแตกต่างกันเสมอไป (Stearns, 2006, pp. 7-9) เมื่อเป็นเช่นนี้ การศึกษาประวัติศาสตร์ตามแนวทางดังกล่าวจึงไม่จำเป็นต้องมุ่งหาลักษณะเฉพาะเจาะจงของวัฒนธรรมหนึ่งๆ หรือเปรียบเทียบความต่างระหว่างวัฒนธรรม ซึ่งสัมพันธ์ต่อการถูกนำไปใช้อย่างผิดๆ เพื่อยกย่องว่าวัฒนธรรมใดวัฒนธรรมหนึ่งยิ่งใหญ่กว่าวัฒนธรรมอื่น วิธีการแบบประวัติศาสตร์โลกหรือประวัติศาสตร์ข้ามชาติ (Transnational history) ให้ความสำคัญเป็นพิเศษกับการเสาะหาแบบแผน (pattern) ระบบ (system) หรือตัวแบบ (model) ที่วัฒนธรรมต่างๆ มีร่วมกัน แต่อาจแสดงออกในลักษณะที่ต่างกัน และบางครั้งถูกมองข้ามจากการศึกษาประวัติศาสตร์ที่มุ่งมองหาเพียงความเฉพาะเจาะจง ตัวอย่างเช่น การค้าในโลยุคพาณิชย์นิยม จักรวรรดินิยม อุดมการณ์ชาตินิยม แนวคิดสิทธิมนุษยชน ประชาธิปไตย ทุนนิยมการเงิน

อินเทอร์เน็ต ฯลฯ คำถามสำคัญของการศึกษาประวัติศาสตร์โลกจึงอยู่ที่ว่าแบบแผน ระบบ หรือตัวแบบเหล่านี้เชื่อมโยงผู้คนต่างวัฒนธรรมเข้าด้วยกันอย่างไรและทำให้พวกเขามีประสบการณ์ที่แตกต่างกันด้วยได้อย่างไร

ผลงานชิ้นสำคัญเรื่อง *Childhood in World History* ของปีเตอร์ สเตียร์นส์ (Peter Stearns) (Stearns, 2011) นักประวัติศาสตร์สังคมชาวอังกฤษ นับเป็นตัวอย่างที่ดีที่สุดของความพยายามในการเชื่อมโยงประเด็นดังกล่าวเข้ากับการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็ก Stearns อธิบายถึงประโยชน์ของการใช้ตัวแบบบางอย่าง อาทิ วิธีการผลิตแบบเกษตรกรรม ความเปลี่ยนแปลงทางศาสนา การปฏิวัติอุตสาหกรรม ความเป็นสมัยใหม่ ทูนิยม โลกาภิวัตน์ ฯลฯ ในการพิจารณาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็ก โดยมองว่าแนวคิดและวิถีปฏิบัติต่อเด็กในวัฒนธรรมต่างๆ สัมพันธ์กับตัวแบบเหล่านี้ยิ่งลึกลง

ประเด็นหนึ่งที่ผู้เขียนเห็นว่าน่าสนใจ คือ Stearns (2011, pp. 10-13) ตั้งข้อสังเกตไว้ตั้งแต่ช่วงต้นของหนังสือว่าเราต้องตระหนักเสียก่อนว่าประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กหาใช่เรื่องของวัฒนธรรมเพียงอย่างเดียว แต่มีรากฐานอยู่บนธรรมชาติหรือชีววิทยาของมนุษย์ด้วย เขามองเห็นว่านักประวัติศาสตร์ในอดีตมักนิยมเปรียบเทียบยุคสมัยใหม่กับยุคดั้งเดิมอย่างเกินจริง โดยมักพยายามเน้นย้ำถึงความแตกต่างของเด็กและวัยเด็กทั้งสองยุคและมองอารมณ์ความรู้สึก สถาบันทางสังคม รวมถึงวิถีปฏิบัติหลายอย่างของผู้คนในยุคสมัยใหม่ว่าเป็นผลผลิตทางวัฒนธรรมที่เกิดขึ้น จนละเลยแง่มุมที่เขาเห็นว่า “เป็นธรรมชาติในระดับหนึ่ง” และเกิดขึ้นแทบทุกที่ทุกเวลา เช่น ความผูกพันทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นในตัวคนทางเคมีของแม่ที่ให้นมลูก ในทางกลับกัน Stearns (2011, pp.12-13) ย้ำว่าเราต้องไม่ทึกทักเอาเองเช่นกันว่าความคล้ายคลึงเหล่านั้นคือความเหมือนกันรวมทั้งต้องไม่เพิกเฉยต่ออิทธิพลของพัฒนาการทางประวัติศาสตร์อีกหลากหลายรูปแบบที่ส่งผลให้ความคิดและพฤติกรรมของมนุษย์เปลี่ยนแปลงไปในหลายทิศทาง

Stearns (2011, pp. 15-16, 143-163) ยกตัวอย่างให้เห็นว่าพลวัตทางประวัติศาสตร์ที่เกิดขึ้นในยุคที่โลกเชื่อมโยงกันมากขึ้นเรื่อยๆ ส่งผลกระทบต่อผู้คนโดยไม่จำกัดพื้นที่ ด้วยเหตุนี้ การพิจารณาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็ก โดยเฉพาะในสังคมนอกวัฒนธรรม “ตะวันตก” จึงไม่ควรติดอยู่กับการแยกช่วงระหว่างสิ่งที่เป็นตะวันตกกับสิ่งที่ไม่เป็นตะวันตกอีกต่อไป ทว่าในขณะที่เด็กและวัยเด็กในวัฒนธรรมหนึ่งๆ เป็นประดิษฐกรรมที่มีประวัติศาสตร์ เรายังสามารถทำความเข้าใจเด็กและวัยเด็กได้ด้วยวิธีการเริ่มมองหาแบบแผน ตัวแบบ หรือลักษณะร่วมที่คล้ายคลึงกันบางประการ ไม่ว่าจะไปในแง่ชีววิทยา⁶ หรือพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ที่ปรากฏอยู่ในสังคมต่างๆ พร้อมทั้งวิเคราะห์ถึงปฏิสัมพันธ์ของสังคม

⁶ ผู้วิจารณ์ท่านหนึ่งซึ่งอ้างถึง Stearns ไม่ได้พูดถึงชีววิทยาและใช้คำที่เกี่ยวข้องกับชีววิทยาน้อยมากในงานชิ้นนี้ แต่ผู้เขียนกลับเห็นว่าหากอ่านโดยละเอียด เราจะเห็นได้อย่างชัดเจนว่าในบทแรกๆ Stearns เขียนถึงประเด็นนี้ไว้หลายครั้ง (Stearns, 2011, pp. 2-3, 10-11) เขาตระหนักถึงความสำคัญของชีววิทยาและวิวัฒนาการของมนุษย์ ดังที่เขาเขียนไว้ว่า “มีคุณลักษณะหลายประการที่เป็นมาตรฐานโดยไม่มีข้อยกเว้นเวลาและสถานที่ เด็กๆ ในทุกที่และทุกเวลาต้องได้รับการฝึกฝนเพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการเป็นผู้ใหญ่ พวกเขาต้องเรียนรู้ที่รับมือกับอารมณ์หนึ่งๆ เช่น ความโกรธ หรือ ความกลัว ในทิศทางที่สังคมยอมรับได้ [...] นักชีววิทยาชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นของสายพันธุ์มนุษย์ในการดูแลเด็กเป็นพิเศษ [...] นี่คือคุณลักษณะสำคัญของวัยเด็กในสังคมมนุษย์” และหากพิจารณาถึงความรู้ด้านทฤษฎีวิวัฒนาการ (ซึ่งสัมพันธ์กับโบราณคดี บรรพชีวินวิทยา และมานุษยวิทยาด้วย) จะเห็นว่าข้อมูลหลักฐานในบทที่สองล้วนอาศัยความรู้เหล่านี้ประกอบอยู่ตลอด (Stearns, 2011, pp. 17-27) ไม่นับว่าการวางบทต่างๆ ยังตั้งอยู่บนสมมติฐานของวิวัฒนาการของสังคมมนุษย์ แม้เป็นความจริงที่ว่า Stearns มิได้ให้นำหนักกับชีววิทยาและทฤษฎีวิวัฒนาการ มากเท่ากับวิเคราะห์ตัวแบบ รวมถึงหลักฐานประเภทอื่นๆ ดังปรากฏในเนื้อหาของที่เหลือ

กับตัวแบบเหล่านั้นที่มีต่อแนวคิด วิถีชีวิต วิถีปฏิบัติ และประสบการณ์ของมนุษย์ ทั้งในวัยเด็กและในช่วงวัยอื่นๆ ที่สัมพันธ์กับเด็ก

2.4 ความท้าทายของประวัติศาสตร์เชิงลึก

ขณะเดียวกันกระแสความเปลี่ยนแปลงในระดับโลก โดยเฉพาะทางเทคโนโลยีและภูมิปัญญา ก่อปรกับการเติบโตขององค์ความรู้ใหม่ๆ ด้านชีววิทยา พันธุกรรมศาสตร์ ทัศนวิวัฒนาการ และประสาทวิทยาศาสตร์ในช่วงปลายศตวรรษที่ 20 ถึงต้นศตวรรษที่ 21 ทำให้นักประวัติศาสตร์บางคน เช่น Paula S. Fass (Fass, 2008, pp. 11, 13-17) ตระหนักถึงความจำเป็นในการหิบบ่มององค์ความรู้ต่างสาขาที่นักประวัติศาสตร์มักละเลย เช่น ชีวประสาทวิทยา (neurobiology) วิทยาศาสตร์การรับรู้ (cognitive science) มานุษยวิทยา และเศรษฐศาสตร์เพื่อช่วยในการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็ก อย่างบูรณาการนอกจากนี้ นักประวัติศาสตร์บางคน (Smail, 2008; Shryock and Smail, 2012; และดูเปรียบเทียบข้อเสนองานของ Hunt, 2014; Gamble, 2014) ยังได้ต่อยอดความรู้และข้อเสนอดังกล่าว นำไปสู่การก่อตัวขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไปของขบวนการศึกษาประวัติศาสตร์เชิงลึก (Deep history)⁷ ซึ่งตั้งคำถามอย่างสุดซึ้งกับสิ่งที่เรียกว่าหลักฐานทางประวัติศาสตร์ขอบเขตของการศึกษาประวัติศาสตร์ และการจำแนกธรรมชาติออกจากวัฒนธรรมรวมทั้งสองมิได้สัมพันธ์กันอย่างลึกซึ้งและใกล้ชิด

เราอาจสรุปอย่างรวบรัดได้ว่าข้อเสนอหลักของประวัติศาสตร์เชิงลึกคือการมองประวัติศาสตร์ของมนุษย์ในฐานะประวัติศาสตร์ของสายพันธุ์มนุษย์ที่เปลี่ยนแปลงไปภายใต้สภาพแวดล้อมหนึ่งๆ ซึ่งอาจกินเวลา "ลึกลงไป" ตั้งแต่บรรพบุรุษของมนุษย์ถือกำเนิดขึ้นบนโลก เมื่อเป็นเช่นนั้นประวัติศาสตร์เชิงลึกจึงไม่เห็นด้วยกับการแบ่งช่วงเวลาทางประวัติศาสตร์ง่ายๆ ออกเป็นยุคก่อนประวัติศาสตร์กับยุคประวัติศาสตร์ เพราะแม้แต่บรรพบุรุษของมนุษย์ที่ยังไม่มีภาษาเขียนก็มีประวัติศาสตร์และประวัติศาสตร์ของพวกเขาเป็นส่วนหนึ่งของประวัติศาสตร์ของเราด้วยขณะเดียวกันนิยามของหลักฐานทางประวัติศาสตร์ก็มีความจำกัดอยู่แค่หลักฐานที่เป็นลายลักษณ์อักษร (Smail, 2008, pp. 12-73) ทว่าแทบทุกสิ่งทุกอย่าง นับตั้งแต่อวัยวะ กระดูก สมอง สารเคมีในร่างกาย พันธุกรรม พฤติกรรม ภาษา เครื่องมือเครื่องใช้ และวัฒนธรรมวัตถุอื่นๆ ล้วนสามารถใช้เป็นหลักฐานในการศึกษาอดีตของสายพันธุ์มนุษย์ได้ทั้งสิ้น

แนวคิดพื้นฐานของประวัติศาสตร์เชิงลึกวางอยู่บนความเข้าใจเกี่ยวกับวิวัฒนาการของมนุษย์ตามแนวทางชีววิทยาและประสาทวิทยาศาสตร์ร่วมสมัยที่มองว่ามนุษย์ รวมถึงสมองของมนุษย์เป็นจุดเชื่อมต่อกันซับซ้อนของชีววิทยาของมนุษย์วัฒนธรรมที่ถ่ายทอดจากรุ่นสู่รุ่น และสภาพแวดล้อมที่มนุษย์อาศัยอยู่ (Smail, 2008, pp. 117-118; Smail, 2014, pp. 114-116; และดูประเด็นเกี่ยวกับสมองใน Malabou, 2008, pp. 4-14) ทศนะเช่นนี้ปฏิเสธการแยกขั้วระหว่างธรรมชาติกับวัฒนธรรม ซึ่งมีมุมมองธรรมชาติหรือชีววิทยาของมนุษย์เป็นจุดเริ่มต้นดั้งเดิมที่มีอยู่ก่อนแล้วภายในตัวมนุษย์ทั้งยังมีลักษณะตายตัว และราวกับไม่มีความสัมพันธ์ใดๆ กับวัฒนธรรม (Buller, 2006, 420-421) การแยกขั้วเช่นนี้จึง

⁷หรือที่บางคนเรียกให้เฉพาะเจาะจงถึงการอาศัยความรู้ด้านประสาทวิทยาศาสตร์ในการศึกษาประวัติศาสตร์ว่าประสาทประวัติศาสตร์ (Neurohistory) (Smail, 2008, pp. 112-156; และดูเปรียบเทียบแนวทางที่คล้ายคลึงกันของ Russell, 2011)

ให้นำหนักกับความสามารถในการสร้างวัฒนธรรมและผลึกตัวเองให้พ้นจากธรรมชาติ โดยมีได้ตระหนักว่าวัฒนธรรมเองเป็นธรรมชาติหรือความสามารถทางชีววิทยาที่สำคัญที่สุดของมนุษย์ (และสัตว์อีกหลายสายพันธุ์ดู Spolsky, 2009) นอกจากนี้ ทักษะนี้ยังปฏิเสชนสมมติฐานเรื่องธรรมชาติที่ฝังอยู่ในตัวมนุษย์ (Human Nature) ทั้งในแบบที่เป็นรากฐานของทฤษฎีทางสังคมศาสตร์หลายทฤษฎีและในแบบที่เป็นสมมติฐานสำคัญของจิตวิทยาวิวัฒนาการ (Evolutionary Psychology) อีกด้วย (Buller, 2006, pp. 420-480)

ด้วยเหตุนี้เองมนุษย์จึงมิได้เป็นผู้สร้างวัฒนธรรมและผลึกตัวเองให้พ้นจากธรรมชาติที่หยุดนิ่งไม่เปลี่ยนแปลงตามสมมติฐานเดิม แต่ทว่าในฐานะสิ่งมีชีวิตที่พัฒนาการของสมองที่มีขนาดใหญ่ มีศักยภาพและความซับซ้อนสูง เป็นบ่อเกิดของความสามารถน่านับการ ทั้งยังมีคุณสมบัติของการยืดหยุ่นเปลี่ยนแปลงได้ตามประสบการณ์ สภาพแวดล้อม และกระบวนการเรียนรู้ในช่วงเวลาต่างๆ ของชีวิตทุกมิติในตัวมนุษย์ล้วนเป็นผลผลิตร่วมกันของวิวัฒนาการทางชีววิทยาและวัฒนธรรมภายใต้สภาพแวดล้อมที่แตกต่างกันไปโดยผลสืบเนื่องที่สำคัญที่สุดจากวิวัฒนาการดังกล่าวคือการที่มนุษย์มี "วัยเด็ก" ที่ยาวนานกว่าสิ่งมีชีวิตอื่นๆ (Bogin, 1997; Kuzawa et al., 2013; Smith et al., 2010; Spain, 2014; Walter, 2013)

ความสามารถทางชีววิทยาบางอย่างของมนุษย์ เช่น การใช้ภาษาเป็นผลลัพธ์ของความสามารถทางชีววิทยาในการเรียนรู้ทางสังคม (เช่น มีลักษณะทางกายวิภาคและประสาทวิทยาที่เอื้อต่อการพูดเขียน จดจำ เลียนแบบ ฯลฯ) ร่วมกับการถ่ายทอดสิ่งสมโนทางวัฒนธรรมซึ่งนับเป็นความสามารถในทางชีววิทยาของมนุษย์อีกทีหนึ่ง (Volk, 2011, p. 472) ทำนองเดียวกันความสามารถอื่นๆ ที่ถ่ายทอดผ่าน "วัฒนธรรม"หรือผ่านการเรียนรู้ทางสังคม เช่น การใช้ชีวิตในสังคมเกษตรกรรมหรือการใช้ไฟ^๑ รวมถึงกิจกรรมทุกอย่างที่เราทำในชีวิตประจำวัน ยังสามารถส่งผลกระทบต่อกายวิภาค สารเคมีในร่างกาย ระบบประสาท การปรับตัวของสมอง รวมถึงการรับรู้ประสบการณ์และตัวตนของมนุษย์เองมากน้อยต่างกันไป (Center for Advanced Study, University of Illinois, 2014)

เมื่อมองว่าประวัติศาสตร์ขับเคลื่อนด้วยวิวัฒนาการของมนุษย์ร่วมกับสิ่งอื่นๆ ภายใต้สภาพแวดล้อมหนึ่งๆ ประวัติศาสตร์เชิงลึกจึงอาศัยองค์ความรู้ต่างสาขา โดยเฉพาะอย่างยิ่งทฤษฎีวิวัฒนาการ ซึ่งครอบคลุมได้ทั้งชีววิทยา ชีวพันธุศาสตร์ มานุษยวิทยา โบราณคดี ประสาทวิทยาศาสตร์ ฯลฯ เข้ามาช่วยในการไขคำตอบเกี่ยวกับอดีตร่วมกับทฤษฎีวิเคราะห์หลักฐานทางประวัติศาสตร์ในความหมายเดิม ส่งผลให้ประวัติศาสตร์เชิงลึกตั้งคำถามและพยายามตอบคำถามเหล่านั้นด้วยภาษาที่ค่อนข้างหลากหลายประวัติศาสตร์เชิงลึกชวนให้เราตั้งข้อสงสัยอย่างตรงไปตรงมาว่าหากการศึกษาทำความเข้าใจมนุษย์และวิวัฒนาการของมนุษย์จริงๆ จำเป็นต้องอาศัยความรู้หลากหลายในการประกอบสร้างคำอธิบาย เหตุใดการศึกษาอดีตของมนุษย์จึงไม่หันมาใช้ประโยชน์จากเครื่องมือเหล่านี้ด้วย

^๑ การลงหลักปักฐานในสังคมเกษตรกรรมที่มีผลผลิตอุดมสมบูรณ์ อาจเป็นปัจจัยที่สำคัญยิ่งที่ทำให้ผู้หญิงเกิดภาวะคลอลบุตรยาก เนื่องจากตัวอ่อนทารกจะมีขนาดใหญ่ขึ้น สวนทางกับกระดูกเชิงกรานของผู้หญิงที่มีขนาดเล็กอันเป็นผลของวิวัฒนาการในการเดินสองขาและอาศัยในสังคมล่าสัตว์หาของป่ามายาวนาน (Dunsworth et al., 2012; Roy, 2003) ขณะที่การใช้ไฟนับเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่อาจส่งเสริมให้สมองของมนุษย์มีขนาดใหญ่ขึ้นและซับซ้อนยิ่งขึ้นเช่นปัจจุบัน (Aiello and Wheeler, 1995; Wrangham, 2010)

บทความเรื่อง *The Evolution of Childhood* ของ Anthony Volk (2011) นักจิตวิทยาพัฒนาการชาวอเมริกันเป็นตัวอย่างหนึ่งของการใช้กรอบแนวคิดแบบประวัติศาสตร์เชิงลึกในการอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก Volk (2011, pp. 470-471) มองว่าประวัติศาสตร์ของเด็กและวัยเด็กควรเริ่มต้นตั้งแต่มนุษย์ในวัยเด็กคนแรกถือกำเนิดขึ้นบนโลกเมื่อราว 150,000-100,000 ปีก่อน ทว่าด้วยข้อจำกัดด้านหลักฐานและขนบวิธีการหาความรู้ นักประวัติศาสตร์จึงไม่ได้สนใจศึกษาประวัติศาสตร์ในช่วงเวลาดังกล่าว เขามองว่าการศึกษาประวัติศาสตร์เชิงลึกช่วยตอบโจทย์ที่ถูกมองข้ามไปได้ นอกจากนี้การหยิบยืมผลการศึกษาด้านจิตวิทยาต่างสาขานับเป็นพื้นฐานของทฤษฎีวิวัฒนาการยังช่วยให้เราตอบคำถามเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้คนร่วมสังคมที่ห่างไกลจากการรับรู้จากนักประวัติศาสตร์ตามขนบเดิมได้อีกด้วย

Volk (2011, pp. 475-484, 486) ลองพิจารณาข้อมูลอัตราการตายของทารกในกลุ่มสังคมดั้งเดิมต่างๆ พร้อมเสนอว่าขณะที่อัตราการตายของเด็กต่างพื้นที่ต่างช่วงเวลามีความแตกต่างกันอยู่ ซึ่งอาจขึ้นอยู่กับปัจจัยทางวัฒนธรรม ภูมิศาสตร์ หรือประวัติศาสตร์ แต่อัตราการตายเหล่านี้กลับอยู่ในระดับหรือช่วงที่ใกล้เคียงหรือไม่ต่างกันมากนักผลลัพธ์ของปรากฏการณ์ดังกล่าวไม่สามารถอธิบายได้ด้วยปัจจัยใดๆ ข้างต้นแต่สามารถอธิบายได้ด้วยชีววิทยา Volk เสนอว่าหากภารกิจของสิ่งมีชีวิตคือการส่งผ่านพันธุกรรมจากรุ่นสู่รุ่นอัตราการตายที่สูงเช่นนี้ย่อมเป็นแรงกดดันทางวิวัฒนาการอันส่งผลให้เกิดการปรับตัวทางจิต (mental adaptation) เพื่อแก้ไขปัญหาดังกล่าวอย่างน้อย 2 ประการ คือผู้ใหญ่ต้องพัฒนากลไกทางจิต (mental mechanism) ในลักษณะต่างๆ ที่ช่วยให้พวกเขาสามารถเลี้ยงดูเด็กให้ผ่านพ้นช่วงวิกฤตของชีวิตนี้ไปได้ ขณะที่เด็กต้องไม่เป็นฝ่ายรับการดูแลเพียงอย่างเดียว แต่ยังปรับตัวให้มี "วัยเด็ก" อันหมายถึงช่วงวัยที่สามารถปฏิสัมพันธ์ ตอบโต้ เรียนรู้ รวมถึง "เล่น" (Smith, 1982 cited in Volk, 2011, p. 494) ซึ่งสำคัญต่อการมีชีวิตรอดต่อไป⁹ ด้วยเหตุนี้ "แง่มุมทางประวัติศาสตร์ของการเลี้ยงดูเด็กและพัฒนาการของเด็กส่วนหนึ่งอาจถูกกำหนดโดยแรงกดดันทางวิวัฒนาการและการปรับตัวเนื่องจากการเสียชีวิตของเด็ก" (Volk, 2011, p. 479) และเนื่องจากเด็กต้องอาศัยการดูแลและความรักของผู้ปกครองเพื่อการอยู่รอดเราจึงสามารถเห็นตัวอย่างของความผูกพันหรือความห่วงใยต่อเด็กในหลักฐานทางประวัติศาสตร์หลายประเภท อาทิ บันทึกกฎหมาย งานศิลปะ รวมไปถึงเกมการละเล่นในสังคมดั้งเดิม

อย่างไรก็ตาม เมื่อคำนึงถึงความจำเป็นในการมีชีวิตรอดและความสัมพันธ์ทางสายเลือดระหว่างมนุษย์ Volk (2011, 482-484) เห็นว่าความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ในอดีตไม่ได้ราบรื่นงดงามเสมอไป ทว่ามีปัจจัยเชิงวิวัฒนาการและวัฒนธรรมหลายประการที่ทำให้การลงทุนในตัวเด็กของผู้ปกครองในอดีตลดลงในบางเวลา อาทิ ทรัพยากรที่จำกัด การให้คุณค่าแบบเหยียดเพศ หรือความเป็นพ่อเลี้ยงซึ่งไม่ได้ผูกพันกับเด็กทางสายเลือด Volk ยกตัวอย่างว่าความทารุณหรือการสังหารเด็กในสังคมก่อนสมัยใหม่เกิดขึ้นได้ง่ายกว่าในกรณีที่เด็กไม่ได้เกี่ยวโยงกันทางสายเลือดหรือไม่ได้เป็นครอบครัว

⁹ข้อเสนอของ Volk คล้ายคลึงกับข้อเสนอของ Bjorklund (2007) ซึ่งมองวัยเด็กมีได้เป็นเพียงช่วงเวลาของการเติบโตไปสู่วัยผู้ใหญ่ แต่อาจมีผลข้างเคียงที่เป็นประโยชน์ มีความหมายในตัวเอง และอาจเป็นการปรับตัว (adaption) ทางวิวัฒนาการอย่างหนึ่งของมนุษย์

เดียวกับผู้ปกครองของตน ตัวอย่างสุดขีดของความโหดร้ายต่อเด็กที่ไม่ใช่เลือดเนื้อเชื้อไขของตน เช่น การสังหารทารกของกษัตริย์องค์ก่อนเพื่อตัดรากถอนโคนให้สิ้นซากจึงจะเป็นทางเลือกที่ไม่ประหลาดในสังคมโบราณ ถึงกระนั้นก็ดี ไม่หมายความว่าพ่อแม่เลี้ยงทุกคนจะต้องทำทารุณต่อเด็ก รักเด็กน้อยกว่า ดูแลเด็กน้อยกว่าผู้เป็นพ่อเป็นแม่แท้ๆ และในทางกลับกันด้วย เพียงแต่ทฤษฎีวิวัฒนาการ กอปรกับงานวิจัยทางมานุษยวิทยาในสังคมล่าสัตว์หาของป่าซึ่งเป็นสังคมที่มีวิถีชีวิตใกล้เคียงบรรพบุรุษมนุษย์มากที่สุดตลอดจนสถิติเกี่ยวกับความรุนแรงต่อเด็กในสังคมร่วมสมัยต่างแสดงให้เห็นถึงความเชื่อมโยงดังกล่าวอย่างสอดคล้องกัน

แน่นอนว่าการหยิบยืมความรู้ คำศัพท์ และวิธีวิทยาจากต่างสาขาเพื่อใช้ศึกษาเด็กและวัยเด็กในมิติทางประวัติศาสตร์ย่อมนำมาซึ่งข้อพิงระวังหลายประการ ผู้เขียนเห็นว่าควรทิ้งท้ายเนื้อหาในส่วนแรกนี้ด้วยการเน้นย้ำถึงประเด็นดังกล่าวไว้สักเล็กน้อย

ข้อพิงระวังประการแรกคือเรื่องธรรมชาติของข้อมูล เช่นเดียวกับความรู้ที่ได้จากการตรวจสอบและทดลองทางวิทยาศาสตร์อื่น ๆ ข้อมูลความรู้เกี่ยวกับชีววิทยา ประชาชาติศาสตร์ หรือทฤษฎีวิวัฒนาการซึ่งสัมพันธ์กับความรู้สาขาย่อยๆ อีกจำนวนมาก สามารถเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วเมื่อมีการค้นพบใหม่ๆ ซึ่งอาจเสริมหรือหักล้างชุดความรู้เดิมที่มีอยู่ก็ได้ ข้อมูลเหล่านี้มักประกอบด้วยข้อถกเถียงโต้แย้งจำนวนมากที่ควรนำมาพิจารณาประกอบเพราะอาจส่งผลต่อการตีความและสมมติฐานที่ตั้งไว้ขณะเดียวกัน หลายเรื่องยังคงหาข้อมูลสรุปที่เด็ดขาดไม่ได้ แม้จะมีงานวิจัยที่ยืนยันสมมติฐานที่แตกต่างกันในเรื่องเดียวกันนอกมาเป็นจำนวนมาก นอกจากนี้ ข้อมูลที่ถูกพูดถึงมากในหนังสือหรือบทความสำคัญๆ ต่างๆ ยังไม่จำเป็นต้องเป็นข้อมูลที่ถูกต้องเสมอไป

ประการต่อมาคือการตีความข้อมูล สิ่งที่พิงระวังอย่างยิ่งคือการตีความเกินกว่าข้อเท็จจริงที่มีอยู่เพื่อสนับสนุนข้อเสนองานของตัวเอง รวมถึงการใช้ข้อมูลโดยไม่ตระหนักถึงธรรมชาติของความไม่แน่นอนขององค์ความรู้ทางวิทยาศาสตร์ (Firestein, 2015) หลายครั้งผลการวิจัยที่สรุปออกมาอาจไม่ได้ใช้ตัวอย่างและสำรวจหลักฐานที่กว้างขวางพอจะนำไปใช้สนับสนุนข้อเสนอกที่กว้างเกินไปได้ และต้องระวังเสมอว่าการที่สิ่งสองสิ่งมีความสัมพันธ์กัน (correlation) ไม่ได้หมายความว่าทั้งสองเป็นเหตุเป็นผลของกันและกัน (causation) นอกจากนี้ ทักษะแบบกำหนดนิยม (determinism) ไม่ว่าจะไปในทางพันธุกรรม วัฒนธรรม ภูมิศาสตร์ เศรษฐกิจ ฯลฯ ยังเป็นสิ่งอันตรายและนำไปสู่การตีความเกินจริงเสมอ

ประการสุดท้ายคือปัญหาเรื่องความ(ไม่)เป็นประวัติศาสตร์ของทฤษฎีวิวัฒนาการ ผู้ประเมินบทความชิ้นนี้ท่านหนึ่งได้ตั้งข้อสังเกตถึงความขัดแย้งกันระหว่างธรรมชาติของความรู้ทางชีววิทยาซึ่งมิได้ให้ความสำคัญกับมิติเชิงเวลา (timelessness) กับธรรมชาติของความรู้ทางประวัติศาสตร์ที่มีหัวใจสำคัญอยู่ที่เวลาและสถานที่ (time & space) ผู้เขียนเห็นว่าข้อสังเกตนี้เป็นความจริงส่วนหนึ่ง อย่างไรก็ดี ผู้เขียนอยากขอชวนให้พิจารณาต่อไปว่า หากกล่าวถึงเฉพาะชีววิทยาวิวัฒนาการหรือทฤษฎีวิวัฒนาการแล้ว ดูเหมือนทักษะเรื่องเวลากลับเป็นประเด็นที่สาขาความรู้เหล่านี้ให้ความสำคัญยิ่ง กล่าวอีกทางหนึ่งก็คือความรู้สาขาเหล่านี้มีความเป็นประวัติศาสตร์มากกว่าที่นักประวัติศาสตร์มักเชื่อกัน ผู้เขียนพบว่าคำถามหลายคำถามที่ผู้ศึกษาทฤษฎีวิวัฒนาการสนใจมีลักษณะคล้ายคลึงอย่างมากกับคำถามของนัก

ประวัติศาสตร์ เป็นต้นว่า ในอดีตเคยเป็นอย่างไร เปลี่ยนแปลง (วิวัฒน์) ไปอย่างไร ในช่วงเวลาใด ด้วยเหตุผลอะไร ด้วยวิธีการอย่างไร ส่งผลกระทบต่อสิ่งใดบ้าง (และอาจรวมถึง เกิดขึ้นที่ไหน และแต่ละที่เกิดขึ้นแตกต่างกันอย่างไร) ฯลฯ ในทางกลับกัน ความแตกต่างจริงๆ น่าจะอยู่ที่วิธีวิทยาในการค้นคว้า แสวงหาคำตอบให้กับคำถามเหล่านั้นมากกว่า

ด้วยเหตุนี้ คำถามที่นำใคร่ครวญต่อมาก็คือ เป็นไปได้หรือไม่ว่าลักษณะที่ดูเหมือนจะไม่คำนึงถึงความสำคัญของช่วงเวลาของทฤษฎีวิวัฒนาการซึ่งแตกต่างอย่างชัดเจนกับงานต้นประวัติศาสตร์ ส่วนใหญ่ๆ แล้วเกิดขึ้นจากการคำนึงช่วงเวลาที่มิขนาด (scale) แตกต่างกันอย่างมากมายคือ ในขณะที่นักประวัติศาสตร์มักสนใจอดีตที่เกิดขึ้นในเวลาเพียงไม่กี่ปี หรือเปลี่ยนแปลงไปในช่วงสิบปี ร้อยปี หรืออย่างมากนับพันปี แต่ทฤษฎีวิวัฒนาการสนใจความเปลี่ยนแปลงในช่วงเวลาที่หลากหลาย และโดยมากมักเกี่ยวพันกับช่วงเวลานับพันปีถึงล้านปีขึ้นไป ซึ่งนับว่าเป็นช่วงเวลาที่ยาวนานยิ่งกว่าประวัติศาสตร์ ช่วงยาวของสำนัก Annales school แห่งฝรั่งเศสเสียอีก นี่จึงเป็นเหตุผลหนึ่งที่ทำให้คำอธิบายหรือสมมติฐานแบบเดียวกันในบางเรื่องสามารถใช้อธิบายสิ่งมีชีวิตสายพันธุ์เดียวกันที่อาจจะต่างรุ่นกันสิบร้อย หรือพันรุ่นได้ด้วย และเมื่อเป็นเช่นนั้น ทฤษฎีวิวัฒนาการจึงดู “ไม่ค่อยเป็นประวัติศาสตร์” ลึกเท่าไร

ถ้าเป็นเช่นนั้น ประเด็นสำคัญจึงอาจมิได้อยู่ที่ว่าทฤษฎีวิวัฒนาการมิได้สนใจเวลา (รวมถึงภูมิศาสตร์หรือสถานที่) มากเท่ากับว่าความสนใจที่มีนั้นถูกใช้เพื่อตอบโจทย์อะไร ผู้เขียนเห็นว่าการศึกษาศาสตร์ประวัติศาสตร์เชิงลึกหรือการอาศัยความรู้ทางทฤษฎีวิวัฒนาการมาเพื่ออธิบายประวัติศาสตร์ โดยเฉพาะประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็ก อาจช่วยเพิ่มพูนมุมมองในการทำความเข้าใจและตีความอดีตให้หลากหลายขึ้น แต่ขณะเดียวกัน ผู้ศึกษาจำเป็นต้องใส่ใจกับคำถามที่ตั้งและขอบเขตที่ต้องการศึกษารวมทั้งต้องตระหนักถึงธรรมชาติของข้อมูลที่ค่อนข้างแตกต่างจากข้อมูลทางประวัติศาสตร์ในความหมายเดิม ที่สำคัญที่สุด ควรต้องให้น้ำหนักกับหลักฐานประเภทอื่น ๆ รวมถึงผลการศึกษาวิจัยทั้งในสาขาและต่างสาขา ซึ่งจะช่วยสนับสนุนสมมติฐานของประวัติศาสตร์เชิงลึกให้หนักแน่นยิ่งขึ้น

3. เด็กคืออนาคตของชาติ

หลังจากเราได้สำรวจสถานะความรู้ข้อถกเถียง รวมถึงวิธีวิทยาใหม่ๆ ที่อาจเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในวงวิชาการต่างประเทศไปแล้ว ในส่วนนี้เราจะลองสำรวจสถานะและข้อถกเถียงเกี่ยวกับประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในวงวิชาการไทยเท่าที่ผ่านมามากบ้าง ผู้เขียนพยายามฉายภาพให้เห็นว่าสาระสำคัญหรือประเด็นการศึกษา ตลอดจนข้อจำกัดของงานเขียนที่มีอยู่เหล่านี้มีอะไรบ้างรวมทั้งจะทดลองตอบคำถามว่าเราจะสามารถก้าวข้ามข้อจำกัดดังกล่าวไปได้หรือไม่

ดังที่กล่าวไว้ในส่วนแรก ข้อถกเถียงเกี่ยวกับวัยเด็กในฐานะธรรมชาติหรือวัฒนธรรมเปิดโอกาสให้นักประวัติศาสตร์นอกวัฒนธรรมตะวันตกสามารถเข้ามาวิสาสะกับการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในวัฒนธรรมที่ตนสนใจได้อย่างเต็มที่ ถึงกระนั้นก็ตาม Heidi Morrison (2012, pp. 2-3)

นักประวัติศาสตร์ผู้เชี่ยวชาญวัยเด็กในตะวันออกกลาง ได้ตั้งข้อสังเกตที่น่าสนใจไว้ว่านักประวัติศาสตร์นอกวัฒนธรรมตะวันตกมักไม่ค่อยให้ความสำคัญกับเด็กในฐานะตัวแสดงทางประวัติศาสตร์ เหตุผลส่วนหนึ่งเนื่องจากพวกเขา มักมุ่งความสนใจไปที่การศึกษาประวัติศาสตร์เศรษฐกิจการเมืองเพื่อตอบโต้กับคำอธิบายของทฤษฎีการพัฒนาให้เป็นสมัยใหม่และอิทธิพลของระบบทุนนิยมมากกว่า นอกจากนี้ปัจจัยข้างต้น การศึกษาประวัติศาสตร์ของบางประเทศที่ยังคงตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของประวัติศาสตร์ชาตินิยมและความพยายามโต้ตอบกับประวัติศาสตร์บาดแผลของยุคอาณานิคมเป็นหลักก็น่าจะเป็นอีกหนึ่งปัจจัยสำคัญที่ทำให้การศึกษาบทบาทในอดีตของตัวละครที่ไม่ค่อยมีความสำคัญทางการเมืองและเศรษฐกิจในระดับนำเป็นไปได้ยากขึ้น กระนั้นก็ตี ชาตินิยมไม่ได้เป็นอุปสรรคต่อการศึกษาวรรณคดีประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในตัวเอง เพราะชาติหนึ่งที่เป็นพลังขับเคลื่อนหลักที่ทำให้สังคมมองเห็นและรับรู้ถึงประโยชน์และความสำคัญของเด็กและวัยเด็กในฐานะ “อนาคตของชาติ” อย่างไรก็ดี การขาดแคลนการตั้งคำถามต่อประวัติศาสตร์ของรัฐบาลที่คับแคบต่างหากที่มีส่วนปิดกั้นไม่ให้ตัวละครอื่นๆ ก้าวขึ้นมามีบทบาทใน “ประวัติศาสตร์ของเรา” ได้อย่างที่ควรจะเป็น

หลายทศวรรษที่ผ่านมา อุดมการณ์ชาตินิยมเป็นแรงขับเคลื่อนสำคัญที่ยกสถานะของเด็กและวัยเด็กในสังคมไทยให้มีความสำคัญมากขึ้นเรื่อยๆ จนหลายครั้งเด็กและวัยเด็กกลายเป็นสิ่งพิเศษที่มีความหมายในทางการเมืองและทางสังคมอย่างยิ่ง ดังเห็นได้จากคำขวัญที่เป็นที่คุ้นกันดีว่า “เด็กคืออนาคตของชาติ” หรือ “เด็กในวันนี้คือผู้ใหญ่ในวันหน้า” รวมถึงการที่เนื้อเพลง “หน้าที่ของเด็ก” ที่ ชุ่ม ปัญจพรรค์ ประพันธ์เนื้อร้องขึ้นใน พ.ศ. 2498 (หนึ่งในดวงใจ รักที่นี้เกิดเอาบุญ, 2557, น. 108, 202) อันเป็นช่วงเวลาในโลกกำลังหันมาให้ความสำคัญกับเด็กในแง่สิทธิและสวัสดิภาพอย่างพร้อมเพรียงกันภายใต้การผลักดันของสหประชาชาติ (United Nations, n.d.) กลายเป็นสิ่งที่คนในปัจจุบันคุ้นเคยกันเป็นอย่างดี¹⁰ ไม่นับว่าในช่วงเวลาเดียวกัน เรายังมีโอกาสได้เห็นการก่อตั้งองค์กรสถาบันและการก่อตัวคนกลุ่มต่างๆ ที่ได้รับการศึกษาและมีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็ก เกิดขึ้นในสังคมไทยมากมาย เหล่านี้ล้วนแล้วแต่เป็นหลักฐานทางประวัติศาสตร์ที่ยืนยันว่าเด็กและวัยเด็กกลายเป็นองค์ประกอบสำคัญของสังคมปัจจุบันมากขึ้นทุกที

ท่ามกลางปัจจัยปลีกย่อยอื่นๆ เช่น กระแสความคิดเรื่องสิทธิมนุษยชน การขยายตัวของการศึกษา การเติบโตขององค์ความรู้เฉพาะทาง ฯลฯ อุดมการณ์ชาตินิยมที่ทำงานร่วมกันได้ดีกับศาสตร์และวิทยาการสมัยใหม่ที่ทำให้ความสำคัญกับความอยู่ดีมีสุขของประชากรตั้งแต่กำเนิด เป็นปัจจัยสำคัญที่หล่อเลี้ยงความสนใจต่อ “อนาคตของชาติ” ไทยมาต่อเนื่องหลายทศวรรษ สิ่งที่ยืนยันข้อเท็จจริงดังกล่าวได้ดีคือ วงการวิชาการไทยต่างตระหนักถึงความสำคัญของเด็กและวัยเด็กในฐานะวัตถุประสงค์ของการศึกษาของศาสตร์

¹⁰ พุทธิ วิชเว และ พูลสุข สุริยพงษ์รังสี อดีตนักดนตรีวงสุนทราภรณ์ให้สัมภาษณ์ว่า ก่อนหน้าเพลง “หน้าที่ของเด็ก” เอื้อ สุนทรสนาน ได้เคยแต่งเพลงที่มีเนื้อหาทำนองเดียวกันไว้ราว พ.ศ. 2493 ชื่อเพลงว่า “หนูเล็ก” และ “หนูเอ๋ย” (ครอบครัวข่าว, 2558) นำสังเกตว่าทั้งเอื้อและชุ่มต่างมีบทบาทสำคัญในทางวัฒนธรรมในสมัยรัฐบาลจอมพล ป. พิบูลสงคราม สมัยที่สอง โดยเฉพาะชุ่มเองที่มีโอกาสได้เป็นผู้แทนกรมประชาสัมพันธ์ (กรมโฆษณาการเดิม) เข้าร่วมประชุมคณะกรรมการจัดงานวันเด็กตั้งแต่ครั้งแรกใน พ.ศ. 2498 เรื่อยมา นอกจากนี้ยังรับหน้าที่ผู้เล่าหน้าวิทยุสำหรับปลูกใจให้เด็กๆ ให้รักชาติอีกด้วย (หนึ่งในดวงใจ รักที่นี้เกิดเอาบุญ, 2557)

แต่ละแขนงเป็นอย่างดี เรามีโอกาสได้เห็นงานวิชาการเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กที่มีหัวข้อหลากหลายครอบคลุมทั้งด้านมานุษยวิทยา (โกรวูมิ, 2536; วันตี, 2544) สังคมสงเคราะห์ (เชฎฐกฤต, 2549; ทศนีย์, 2517) นิติศาสตร์ (เขมจุฑา, 2540) เศรษฐศาสตร์ (เพชรรัตน์, 2531) หรือภาษาศาสตร์ (วัลลภา, 2548) งานวิจัยเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กเริ่มเกิดขึ้นภายใต้บริบทการตื่นตัวเรื่องสิทธิและสวัสดิภาพของเด็ก นับตั้งแต่ช่วงต้นทศวรรษ 2500 เป็นต้นมา (สำหรับงานภาษาต่างประเทศที่เกิดขึ้นภายใต้กระแสเดียวกัน ดู Banerjee, 1980) สิ่งที่น่าสนใจคือ หากพิจารณาในแง่ช่วงเวลาการศึกษาโดยไม่มีนักกลุ่มงานประวัติศาสตร์การศึกษา ไม่พบว่างานชิ้นใดสนใจศึกษาเด็กและวัยเด็กย้อนกลับไปไกลกว่าทศวรรษ 2500 เลย งานของ Baker (2007) ที่ศึกษาแรงงานและโสเภณีเด็กในสังคมไทยอาจเป็นข้อยกเว้น เพราะมีลักษณะของการศึกษาทาง “ประวัติศาสตร์” ชัดเจนกว่างานอื่นๆ อย่างไรก็ตาม เป้าหมายหลักของ Baker ไม่ใช่งานศึกษาแรงงานและโสเภณีเด็กในอดีต เท่ากับการเสนอว่า แรงงานและโสเภณีเด็กเป็นสภาพความเป็นจริงของสังคมไทยในปัจจุบัน

น่าสนใจเช่นกันว่างานวิชาการด้านประวัติศาสตร์ที่สนใจศึกษาเด็กและวัยเด็กเป็นกรณีเฉพาะ กลับมีอยู่น้อยกว่าโดยเปรียบเทียบกับงานต่างสาขา¹¹ อย่างไรก็ตาม การกล่าวว่านักประวัติศาสตร์ไทยไม่สนใจศึกษาเด็กและวัยเด็กเลยเป็นคำกล่าวที่เกินจริง เด็กและวัยเด็กมักปรากฏตัวอยู่ประปรายในงานศึกษาทางประวัติศาสตร์แขนงอื่นๆ โดยเฉพาะประวัติศาสตร์การจัดการศึกษาโดยรัฐ กระนั้น ไม่น่าประหลาดใจเช่นกันที่การศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในสังคมไทยที่มุ่งสะท้อนให้เห็นแนวคิดเกี่ยวกับความเป็นเด็ก รวมถึงสภาพชีวิตและประสบการณ์ของเด็กในอดีต ยังคงขาดแคลนอยู่หากพิจารณาว่าการเติบโตของประวัติศาสตร์สังคมในสังคมไทยเองยังคงอยู่ในระยะตั้งไข่ เมื่อเทียบกับพลังและอิทธิพลของวิวัฒนาการของประวัติศาสตร์การเมืองที่เห็นจะเป็นที่นิยมสำหรับนักประวัติศาสตร์และประชาชนทั่วไปมากกว่า (ธนศ, ม.ป.ป.)

หากพิจารณาเฉพาะงานเขียนที่สนใจวิถีชีวิตของเด็กในอดีตเป็นหลัก งานจำนวนหนึ่งให้ความสำคัญกับมิติพิธีกรรมความเชื่อเกี่ยวกับวัยเด็ก โดยเฉพาะการทำขวัญ การโกนจุก และพิธีโสกันต์ พระยาอนุমানราชชน ปัญญาชนผู้มีความรู้ความสนใจเกี่ยวกับประวัติศาสตร์วัฒนธรรมสมัยโบราณ นับเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการสืบสาวเรื่องราวของวิถีคิดและความเชื่อของผู้คนในสังคมไทยที่มีต่อเด็กและวัยเด็กผ่านงานเขียนหลายชิ้น (เสฐียรโกเศศ, 2506; 2513) ซึ่งได้กลายเป็นรากฐานและเป็นแหล่งอ้างอิงให้กับงานเขียนเกี่ยวกับเด็กในมิติเชิงพิธีกรรมในยุคต่อๆ มา

นอกจากผลงานของพระยาอนุমানราชชน หนังสือเรื่อง *200 ปี แห่งการดูแลเด็กไทย* (สุจิต, 2525) อาจเป็นตัวอย่างแรกๆ ที่สะท้อนให้เห็นความพยายามในการศึกษาเรื่องราวในอดีตของเด็กไทย อย่างไรก็ตาม หนังสือเล่มดังกล่าว ซึ่งตีพิมพ์เมื่อ พ.ศ. 2525 โดยการสนับสนุนขององค์การกองทุนเพื่อ

¹¹ ผู้เขียนสำรวจวิทยานิพนธ์เกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กตั้งแต่ พ.ศ. 2500-2555 จากฐานข้อมูลห้องสมุดจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยและมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จำนวน 2,279 เล่ม โดยใช้คำสำคัญ (keywords) ว่า “เด็ก” กับ “วัยเด็ก” พบว่าวิทยานิพนธ์ในสาขาครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ และจิตวิทยา มีอยู่มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 40 ตามด้วยสาขาการแพทย์ ร้อยละ 25 ขณะที่วิทยานิพนธ์สาขาประวัติศาสตร์มีอยู่เพียงเล่มเดียวเท่านั้น

เด็กแห่งสหประชาชาติ (UNICEF) ในโอกาสครบรอบ 200 ปีกรุงรัตนโกสินทร์ (3 ปีหลังการประกาศปีเด็กสากลแห่งสหประชาชาติ) ได้รวบรวมบทความ 3 ชิ้น ที่อาจไม่มีลักษณะเป็นงานเขียนเชิงวิชาการมากนักหากพิจารณาในมาตรฐานปัจจุบัน เนื่องจากทุกบทความไม่มีการอ้างอิงอย่างเป็นระบบเลยในจำนวน 3 บทความที่เขียนโดยอดีตรองปลัดกระทรวงศึกษาธิการ อาจารย์พิเศษภาคประวัติศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และบุคลากรไม่เปิดเผยนามจากกระทรวงสาธารณสุขตามลำดับ มีเพียง 2 บทความแรกเท่านั้นที่สนใจเรื่องราวเกี่ยวกับเด็กในมิติประวัติศาสตร์

บทความแรกของคุณหญิงอัมพร มีสุข นักวิชาการด้านการศึกษายุคต้นๆ ของไทย เรื่อง *การศึกษาของไทยในรอบสองร้อยปีแห่งกรุงรัตนโกสินทร์* เล่าเรื่องราวพัฒนาการของการจัดการศึกษาให้กับเด็กในสังคมไทยตั้งแต่ต้นกรุงรัตนโกสินทร์จนถึงปัจจุบัน บทความกล่าวถึงการศึกษาในวัดอย่างย่อ ตามด้วยการกล่าวถึงระลอกคลื่นของการปฏิรูปการศึกษา จากการศึกษา “เพื่อสร้างคนไว้ใช้ในราชการ” ในช่วงที่สังคมเผชิญภัยคุกคามจากจักรวรรดินิยมตะวันตก ผู้การศึกษา “เพื่อทวยราษฎร์” ในปลายสมัยรัชกาลที่ 5 ถึงทศวรรษ 2490 และจบลงที่การศึกษา “เพื่อชีวิตและสังคม” ในทศวรรษ 2410 ขณะที่บทความที่สองเรื่อง *สตรีไทยกับการเลี้ยงดูเด็กในรอบ 200 ปี* ของวิมล พงศ์พิพัฒน์ เป็นความพยายามสืบสาวความสัมพันธ์ระหว่างแม่กับเด็กในสังคมไทย โดยเน้นบทบาทของ “เจ้านาย” ที่มีความสำคัญต่อการเลี้ยงดูเด็กเป็นสำคัญ แม้จะมีการกล่าวถึงสถาบันสงเคราะห์เด็กในยุคหลังอยู่บ้าง แต่สถาบันเหล่านั้นก็ไม่วายสัมพันธ์กับ “เจ้านาย” บางคนอยู่ดี แม้มีข้อสังเกตบางประการที่น่าสนใจ แต่บทความชิ้นนี้กลับมีทัศนะที่มองโลกในแง่ดีเกินจริง โดยเฉพาะในส่วนที่ผู้เขียนกล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างแม่กับเด็กที่ *โรแมนติก* ราวกับ “ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลทั้งสองประเภทนี้” เป็นสิ่งที่ไม่มีทางผิดเพี้ยนไปได้เลย “ไม่ว่าสังคมจะเปลี่ยนไปเพียงไร” (สุจิต, 2525, น. 43)

หากพิจารณาผลงานวิชาการที่มีการค้นคว้าอย่างเป็นระบบ งานวิทยานิพนธ์ปริญญาโท ภาควิชาประวัติศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยของ วัชณี คำน้ำปาด (2547) เรื่อง *เด็กกับความคาดหวังของรัฐบาล พ.ศ. 2502-2519* น่าจะเป็นความพยายามแรกๆ ในการวิเคราะห์กระแสความตื่นตัวเกี่ยวกับเด็กของรัฐบาลไทยหลัง พ.ศ. 2475 วัชณีศึกษาแนวคิดหรือ “ความคาดหวัง” ที่รัฐบาลเผด็จการทหารในช่วงเวลาดังกล่าวมีต่อเด็กและวัยเด็กผ่านหลักฐานประเภทเอกสารชั้นต้นที่เกี่ยวข้องกับงานวันเด็กแห่งชาติแต่ละครั้ง พร้อมเสนอว่าสถานการณ์ทางการเมืองมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งต่อการกำหนดทิศทางความคาดหวังที่รัฐบาลมีต่อเด็กในฐานะอนาคตของชาติ

การวางหมุดหมายการศึกษาเด็กในมิติประวัติศาสตร์ไว้ยุคหลัง พ.ศ. 2500 และให้ความสำคัญกับงานวันเด็กแห่งชาติเป็นหลักเป็นจุดยืนร่วมกันกับบทความเรื่อง *กาลเทศะในวันเด็กแห่งชาติและความเป็นเด็กในพลเมืองยุคพัฒนา* ของกัญญาพันธุ์ พจนะลาวัฒน์ (2556) นักประวัติศาสตร์ผู้เชี่ยวชาญประวัติศาสตร์ยุคพัฒนา (พ.ศ. 2500-2509) ในบทความชิ้นนี้ กัญญาพันธุ์เสนอข้อเสนอกว่า วัชณีเขวไคระหว่ารัฐบาลในยุคเผด็จการของจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ไม่เพียงแต่ให้ความสำคัญกับเด็กในฐานะความหวังของชาติ แต่รัฐบาลยังพยายามอย่างยิ่งในการทำให้พลเมืองของรัฐกลายเป็นเด็ก ผ่านการสร้างพื้นที่สาธารณะเพื่อพักผ่อนหย่อนใจและชดเชยเอาวชนไปพร้อมๆ กับการสถาปนาอำนาจของ

ความเป็น “พ่อขุน” ที่คอยดูแลและลงโทษลูกๆ ไม่ให้ห่าง อย่างไม่รู้ดี อำนาจของพ่อขุนไม่ได้ดำรงอยู่ต่อไป หลังอัญมณีกรรมของจอมพลสุโขทัยฯ ใน พ.ศ. 2506 และกระแสการเมืองในช่วงเดือนตุลาคมเป็นตัวอย่งที่ดีของแรงต้านทานต่อการสร้าง “ครอบครัวจินตกรรมแบบเผด็จการ” ภายใต้ระบอบเผด็จการทหาร

อย่างไรก็ดี ข้อจำกัดร่วมประการสำคัญของงานทั้งสองชิ้นอยู่ที่ทั้งคู่ต่างให้ความสำคัญกับประวัติศาสตร์การเมืองหลัง พ.ศ. 2500 เป็นหลัก ทำให้พลาดโอกาสที่จะมองเห็นถึงพัฒนาการทางความรู้สึกนึกคิดของรัฐและผู้คนในสังคมที่เริ่มตระหนักในความสำคัญและปัญหาของเด็กและวัยเด็กมากขึ้นเรื่อยๆ ในช่วงเวลาก่อนหน้านั้นหลายทศวรรษพัฒนาการเหล่านี้ อาทิ ความใส่ใจต่อการจัดการเด็กที่กระทำผิดให้แตกต่างจากผู้ใหญ่ในสมัยรัชกาลที่ 5 (หจข. ร.5 ม.5.1/13; หจข. ร.5 ศ.5/18) และการเริ่มมองเห็นว่า “จรรยาของเด็กเสื่อมทรามลงอย่างน่าวิตก” สัมพันธ์อย่างยิ่งกับ “ความเจริญก้าวหน้าของประเทศชาติ” ในทศวรรษ 2480-2490 (หจข. (3) สร.0201.55/2; หจข. สร.0201.25/1338) ซึ่งล้วนเป็นรากฐานที่มีนัยสำคัญต่อการทำความเข้าใจการควบคุมและขัดเกลาเด็กของระบอบการเมืองหลังทศวรรษ 2500 ทั้งสิ้น¹²

งานเขียนที่สืบย้อนไปยังอดีตที่ไกลกว่างานทั้งสองชิ้นข้างต้นและฉายภาพวิสัยคิดของรัฐเกี่ยวกับเด็กในอดีตได้มากกว่า คือบทความของอลิศรา พรหมโชติชัย (2557) เรื่อง *เด็ก รัฐ ประชาสังคม?: การก่อตัวและความเปลี่ยนแปลงของแนวนโยบายว่าด้วยเด็กในสังคมไทย ก่อนการประกาศใช้พระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ. 2546* ซึ่งปรับปรุงมาจากวิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขารัฐศาสตรมหาวิทาลัยธรรมศาสตร์ อลิศราย้อนกลับไปดูพัฒนาการของจารีตปฏิบัติเกี่ยวกับการคุ้มครองเด็กในสังคมไทยตั้งแต่ช่วงต้นกรุงรัตนโกสินทร์ โดยอธิบายว่าเด็กในช่วงแรกๆ นั้นมีสถานะเป็นเพียงทรัพย์สินและอยู่ภายใต้ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ต้อยกว่าพ่อแม่อย่างสิ้นเชิง อย่างไรก็ตาม รัฐสยามในช่วงแรกมีความพยายามในการออกกฎหมายเพื่อคุ้มครองเด็กอยู่บ้าง เช่นในกฎหมายลักษณะอาญา รศ. 127 ที่ระบุให้ยกเว้นการลงโทษเด็กที่อายุไม่เกิน 7 ปี และให้พ่อแม่เป็นผู้รับผิดชอบความผิดแทนเด็กอายุระหว่าง 7-18 ปี เป็นต้น (อลิศรา พรหมโชติชัย, 2557, น. 43) จุดเด่นประการหนึ่งของบทความชิ้นนี้คือการไล่เรียงให้เห็นพัฒนาของแนวคิดด้านสังคมสงเคราะห์ที่ต่อมาจะมีบทบาทสำคัญในการคุ้มครองดูแลชีวิตของ “เด็กด้อยโอกาส” โดยเฉพาะหลังจากรัฐบาลจอมพล ป. พิบูลสงครามขึ้นสู่อำนาจระหว่าง พ.ศ.

¹² น่าสังเกตด้วยว่า งานของทั้งคู่ตั้งแต่ พ.ศ. 2475 เหมือนกัน ในขณะที่วัชรินเสนาว่า “การดำเนินงานต่างๆ ที่เกี่ยวกับเด็กนับตั้งแต่ พ.ศ. 2475 [...] สะท้อนให้เห็นพัฒนาการของความสนใจและการตระหนักถึงความสำคัญของเด็กที่เพิ่มมากขึ้นในสังคมได้เป็นอย่างดี” วิทยุพันธ์ุองก็ยืนยันว่า “เด็กและเยาวชนมีความสำคัญต่อรัฐไทยหลัง 2475 อย่างน้อย 2 ประการ นั่นคือ เด็กในฐานะอนาคตที่เป็นความหวังของชาติ กับอีกด้านก็คือ เด็กในฐานะปัจเจกที่ยังเป็นผู้อ่อนแอ ยังไม่มีวิจารณ์ญาณตัดสินใจผิด” ข้อเสนอข้างต้นไม่ได้ผิดจากความเป็นจริงแต่อย่างใด เพียงแต่การเริ่มต้นที่ พ.ศ. 2475 ดูเป็นเรื่องประหลาด เนื่องจากแม้ว่าการเปลี่ยนแปลงการปกครอง 2475 โดยตัวมันเองอาจมีอิทธิพลต่อการแสวงหาความสนใจเด็กและวัยเด็ก รวมถึงความหมายของเด็กในฐานะอนาคตของชาติและผู้ที่ยังไม่มีวิจารณ์ญาณอยู่จริง แต่สิ่งที่เกิดขึ้นก่อน พ.ศ. 2475 เช่น การที่ “เด็ก” ได้ก้าวขึ้นมาเป็นบทบาทสำคัญทางการเมือง การขยายตัวของการศึกษาจากชนชั้นนำสู่ราษฎร รวมถึงการเข้ามาขององค์ความรู้สมัยใหม่เกี่ยวกับร่างกายและจิตใจของมนุษย์ ล้วนเป็นรากเหง้าและอาจเป็นกระบวนการเดียวกันกับสิ่งที่เกิดขึ้นกับเด็กหลัง พ.ศ. 2475 ด้วยซ้ำ ผู้วิจัยเห็นว่า การเริ่มต้นที่ พ.ศ. 2475 อาจทำให้เราลืมนพิจารณาปัจจัยต่างๆ ที่ส่งผลต่อความเข้าใจที่สังคมมีต่อเด็กและวัยเด็ก ในช่วงเวลาหลังจากนั้นไปได้ง่าย อย่างไม่รู้คิด การที่เราสามารถเริ่มต้นงานเขียนทางประวัติศาสตร์ใด ๆ ก็ตามด้วย “2475” ได้ อาจเป็นคุณูปการทางประวัติศาสตร์ที่หลงเหลืออยู่เพียงไม่กี่อย่างของคณะราษฎรเองด้วย

2481-2487 กระนั้นก็ตาม ผู้เขียนอยากเสนอในเบื้องต้นว่าปัจจัยที่ทรงพลังอีกประการหนึ่งที่จะมีบทบาทอย่างยิ่งในการออกแบบความรู้ความเข้าใจและวิถีปฏิบัติที่พ่อแม่สมัยใหม่มีต่อเด็กคนๆ หนึ่งไปกับศาสตร์ด้านสังคมสงเคราะห์และสาธารณสุขซึ่งที่โอลิคราเสนอไว้ คืออิทธิพลขององค์ความรู้ด้านจิตวิทยาสมัยใหม่ ซึ่งเข้ามามีบทบาทในการศึกษาของนักเรียนครูในยุคๆ แรก (ขุนจรัส ชวนะพันธ์, 2548) ทั้งยังมีบทบาททางความคิดต่อการ “แก้ไขอบรม” จิตใจของประชาชนของประเทศไทยในยุคชาตินิยมเฟื่องฟูอีกด้วย (หจช. (3) สร.0201.55/2)

ประเด็นที่ควรกล่าวถึงอีกประเด็นหนึ่ง คือ โอลิคราไม่ได้ให้ความสำคัญกับประวัติศาสตร์ของชุดความคิดบางชุดมากนัก ดังเห็นได้จากการใช้คำว่า “เด็กด้อยโอกาส” โดยไม่นึกสงสัยเลยว่า “โอกาส” ที่ “ด้อย” หมายถึงโอกาสอะไร เพราะอย่างน้อยที่สุด การอธิบายว่าโรงเรียนเด็กของพระอัครชายาเธอ พระองค์เจ้าสายสวลีภิรมย์ จัดตั้งขึ้นเพื่อช่วยเหลือ “เด็กด้อยโอกาส” (โอลิครา พรหมโชติชัย, 2557, น. 50-51) ขัดแย้งกับข้อเท็จจริงที่ว่าไม่เคยมีคำว่า “ด้อยโอกาส” ปรากฏอยู่ในเอกสารใดๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเลี้ยงดูช่วยเหลือเด็กของโรงเรียนเด็กเลย (ดูเปรียบเทียบ สมเด็จพระยาตราชานุภาพ, 2473; หจช. ศร.46/9) ไม่นับว่าสาเหตุหนึ่งที่ทำให้โรงเรียนเด็กต้องปิดตัวลงไป เนื่องจากมีผู้ส่งเด็กมาให้เกินความต้องการ โดยจำนวนหนึ่งเป็นลูกผู้ที่มีชาติตระกูล ทั้งชาวไทยและชาวต่างชาติ หรือเป็นเด็กที่ไม่ได้ “อนาถา” หรือ “กำพร้า” ตามเกณฑ์ที่โรงเรียนเด็กตั้งไว้ (สมเด็จพระยาตราชานุภาพ, 2473, น. 46-48) ทั้งนี้ เป็นไปได้อย่างยิ่งว่าคำว่า “ด้อยโอกาส” จะเป็นผลผลิตของประวัติศาสตร์ร่วมสมัย เมื่อเด็ก ๆ โดยทั่วไปต่างมี “โอกาส” ที่จะศึกษาเล่าเรียน หรือมี “โอกาส” ทางเศรษฐกิจในการเลื่อนชนชั้นทางสังคมและเศรษฐกิจของตนเองได้แล้วมากกว่า พุดอีกทางหนึ่ง “ด้อยโอกาส” คงเป็นผลผลิตของสังคมที่ “โอกาส” มีมูลค่าและในทางอุดมคติแล้วเป็นสิ่งที่คนทุกคนควรได้รับอย่างเท่าเทียมกัน

จนถึงปัจจุบัน งานวิชาการที่เกี่ยวข้องกับประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในสังคมไทยที่ครอบคลุมและน่าสนใจที่สุด เห็นจะเป็นงานเขียนเชิงสังคมวิทยาประวัติศาสตร์ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรัฐชาติ-ครอบครัว-เด็ก/วัยเด็กอย่าง *Policing the Imagined Family and Children in Thailand: From Family Name to Emotional Love* ของธเนศ วงศ์ยานนาวา (Wongyannawa, 2008) งานเขียนชิ้นดังกล่าวได้รับอิทธิพลทางความคิดอย่างมากจากผลงานเรื่อง *The Policing of Families* ของ Jacques Donzelot (1979) นักประวัติศาสตร์และนักสังคมวิทยาชาวฝรั่งเศส สังเกตได้จากแนวทางการอ้างอิงและการอ่านเปรียบเทียบประเด็นเนื้อหาจากงานทั้งสองชิ้น

ในบทความชิ้นดังกล่าวธเนศได้หยิบยกประเด็นความสัมพันธ์ระหว่างรัฐชาติสมัยใหม่กับแนวคิดเรื่องครอบครัวขึ้นมาอภิปราย หัวใจหลักของบทความคือการชี้ให้เห็นถึงบทบาทการทำงานของกรอบการปกครองชีวญาณ (Governmentality) ของรัฐชาติไทยตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 6 ที่มีส่วนสำคัญในการสร้าง “ครอบครัวในจินตนาการ” ให้กับผู้คนในสังคมผ่านแนวคิดชาตินิยม การส่งเสริมความสำคัญของครอบครัว การออกประกาศใช้นามสกุล การสร้างสำนึกถึงความเป็นหนึ่งเดียวกันระหว่างครอบครัวกับชาติ ฯลฯ ธเนศชี้ให้เห็นว่าท่ามกลางเครื่องมือต่างๆ ข้างต้น เด็กเป็นเครื่องมือที่รัฐเข้ามามีบทบาทแทรกแซงมากที่สุดและเป็นเครื่องมือในการควบคุมจัดการพลเมืองของรัฐที่มีประสิทธิภาพที่สุดด้วย ดัง

เห็นได้จากการส่งเสริมแนวคิดเรื่องหน้าที่รับผิดชอบของครอบครัวต่อชีวิตและการที่พ่อแม่หันมาเลี้ยงลูกด้วยตนเองแทนที่จะอาศัย “พี่เลี้ยง” หรือฝากให้คนอื่นเลี้ยงเหมือนอย่างในอดีต รวมถึงการที่รัฐเคยใช้ประโยชน์จากมูลค่าทางอารมณ์ความรู้สึกที่พ่อแม่มีต่อเด็กในการควบคุมทั้งพ่อแม่และเด็กให้เป็นพลเมืองที่รัฐต้องการไปพร้อมๆ กัน

แม้รณรงค์ข้อสั่งเกตต่างๆ ไว้อย่างมากมาย แต่ยังคงมีประเด็นสำคัญบางประเด็นที่ไม่ได้กล่าวถึง เช่น อิทธิพลของความรู้สมัยใหม่อย่างการแพทย์ สาธารณสุข รวมถึงจิตวิทยาตั้งที่เสนอไปข้างต้น ความรู้เหล่านี้ขับเคลื่อนอยู่เบื้องหลังความเข้าใจเกี่ยวกับครอบครัวในสมัยรัชกาลที่ 6 ซึ่งได้เปลี่ยนแปลง “จักรวาลวิทยา” ในความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับคนในครอบครัวไปที่ละน้อย นอกจากนี้ มีบางประเด็นที่ชนชั้นเข้าใจคลาดเคลื่อนไป กล่าวคือชนชั้นเสนอว่าชุดความคิดเรื่องเด็กในสังคมไทยค่อยๆ เปลี่ยนไปเมื่อกรุงศรีอยุธยาเริ่มมีการจัดระเบียบไพร่ โดยกำหนดให้เด็กตั้งแต่อายุ 9 ปีต้องเข้าสังกัดหมู่ตามนายของบิดามารดา และอธิบายต่อไปอีกว่า “สำหรับผู้ชาย ไม่ใช่แค่อายุเท่านั้นที่เป็นเกณฑ์ แต่รวมถึงส่วนสูงด้วย” (Wongyannawa, 2008, p. 39) ตรงนั้นชนชั้นจะเข้าใจผิดระหว่างการจัดระเบียบลูกหมู่ในสังกัดมูลนายกับการเกณฑ์แรงงานไพร่ที่กระทำเมื่อเข้าสู่วัยฉกรรจ์ แต่เดิมก่อนมี “ประกาศกำหนดอายุบุคคลที่เป็นฉกรรจ์ แลปลดชะรา รัตนโกสินทรศก 118” มาตราฐานของการเข้าสู่วัยฉกรรจ์¹³ กำหนดด้วยส่วนสูงสองศอกคืบ (ประมาณ 125 เซนติเมตร) บางคนสันนิษฐานว่าส่วนสูงดังกล่าวจากพื้นถึงหัวไหล่เท่านั้น (ชัย, 2517, น. 127 และ 137 อ้างใน อัญชลี, 2524, น. 103-104) เกณฑ์ดังกล่าวเป็นคนละเรื่องกับการขึ้นทะเบียนลูกหมู่ในสังกัดมูลนายที่อ้างในธนเทศ (Wongyannawa, 2008, p. 39) ซึ่งใช้เกณฑ์วัดตัวอายุ

4. สรุป

ในภาพรวม การศึกษาวิจัยทางประวัติศาสตร์ไทยที่มุ่งความสนใจไปที่เด็กและวัยเด็กอย่างเป็นระบบยังมีอยู่ไม่มากนักโดยเฉพาะเมื่อเปรียบเทียบกับปริมาณและคุณภาพของการศึกษาและข้อถกเถียงเกี่ยวกับประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กในวงวิชาการฝั่งตะวันตกน่าสังเกตว่าในบรรดางานประวัติศาสตร์ที่หยิบยกมาพิจารณาข้างต้น ไม่มีงานชิ้นใดเลยที่เข้าร่วมถกเถียงกับข้อถกเถียงสำคัญสองประการที่อภิปรายไปในส่วนแรก ยิ่งกว่านั้น ยังไม่มีงานชิ้นใดที่สนใจถกเถียงเกี่ยวกับพลวัตและความเคลื่อนไหวทางความหมายของชุดความคิดเรื่อง “เด็ก” ในช่วงเวลาต่างๆ ซึ่งนับว่าเป็นประเด็นสำคัญประการหนึ่งของการศึกษาประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็ก ในทางกลับกัน เนื้อหาหลักของงานศึกษาวิจัยที่มีอยู่ยังคงให้ความสำคัญเฉพาะกับบทบาทของรัฐและชาติ ไม่ว่าจะจำแลงกายอยู่ในรูปของผู้ดูแลเคราะห์ประชาชน

¹³ น่าสังเกตว่า “ฉกรรจ์” มีความหมายที่ แกร่ง และ พะกำลัง การเป็นฉกรรจ์ด้วยส่วนสูงและขนาดใหญ่โดยของร่างกายจึงเป็นเรื่องสมเหตุสมผลยิ่ง นอกจากนี้ การวัดความสูงจากพื้นถึงหัวไหล่ยังอาจตีความได้อีกว่าสิ่งที่รัฐเรียกร้องจากไพร่ก็คือการทำงานที่ไม่ต้องอาศัย “หัว” หรือที่ความรู้สมัยใหม่เรียกว่า “มันสมอง” อันนี้ สภาพงานที่รัฐเรียกร้องจากพลเมืองเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมมาก อย่างน้อยหลังการขยายตัวของระบบราชการในสมัยของการปฏิรูป ขณะเดียวกัน ในปัจจุบัน ความหมายของ “ฉกรรจ์” นั้นแตกต่างจาก “ผู้ใหญ่” ที่มีนัยถึงการเติบโตทางสติปัญญาและวุฒิภาวะ ขณะที่ “ฉกรรจ์” กลับถูกใช้ในความหมายทางลบมากขึ้น เช่น ชายฉกรรจ์ ซึ่งมักไม่ได้หมายถึงแค่ชายรูปร่างกำยำแข็งแรงเพียงอย่างเดียว

ระบอบการปกครองแบบเผด็จการ จินตกรรมของครอบครัวสมัยใหม่รวมไปถึงแบบเรียนและการจัดการศึกษา (เช่น ภูรภัยแก้ว, 2556; ระลึกธานี, 2522; ลักขณา บันวิชัย, 2542; วัชรินทร์ มัสเจริญ, 2533; วัชรีย์ ร่วมคิด, 2539; วันทนา เลิศสินไทย, 2523; สุมินทร์ จุฑาทองกุล, 2529) ปัจจุบัน เรากำลังมีรัฐน้อยมากเกี่ยวกับแนวคิดและวิถีปฏิบัติของผู้คนที่มียุติธรรมและวัยเด็ก รวมถึงวิถีชีวิต ความคิด และประสบการณ์ของเด็กๆ เหล่านั้นทั้งในอดีตที่ยาวไกลกว่ายุคสมัยของประเทศไทย และในอดีตร่วมสมัยในประเด็นที่ไม่ได้เกี่ยวข้องกับบทบาทของประเทศไทยเป็นหลักการศึกษาวิจัยในอนาคตเกี่ยวกับประเด็นเหล่านี้จึงเป็นสิ่งจำเป็นต่อการทำความเข้าใจเด็กและวัยเด็กในฐานะแง่มุมหนึ่งของประวัติศาสตร์สังคมไทย ผู้เขียนขอทิ้งท้ายบทความนี้ด้วยข้อเสนอสั้นๆ 2 ประการที่อาจเป็นประโยชน์ต่อการก้าวข้ามข้อจำกัดขององค์ความรู้ที่มีอยู่

(1) การพิจารณาถึงความหมายโดยนัยของคำว่า “เด็ก” ในบริบทประวัติศาสตร์ไทยอาจช่วยสร้างกรอบในการวิเคราะห์ประวัติศาสตร์เด็กและวัยเด็กที่ไม่จำเป็นต้องสัมพันธ์กับสถาบันหลักอย่างรัฐชาติ รวมถึงสถาบันการศึกษาและครอบครัวสมัยใหม่เป็นหลัก การวิเคราะห์และตั้งคำถามกับบทบาทของความหมายที่ซ่อนทับกันอยู่อย่างน้อย 3 ความหมายของคำว่า “เด็ก” ในภาษาไทย (กลาง) ที่มีต่อแนวคิดและชีวิตจริงของผู้คนในสังคม น่าจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการฉายภาพให้เห็นถึงความซับซ้อนและความสำคัญของเด็กและวัยเด็กในฐานะตัวละครทางประวัติศาสตร์ ความหมายทั้งสามที่ควรพิจารณาได้แก่ (1) ความหมายทางกายภาพ หมายถึง เด็กในฐานะช่วงวัยหนึ่งของมนุษย์ มักสัมพันธ์กับอายุและขนาดของร่างกาย อาจได้รับการคุ้มครองทางกฎหมายเนื่องจากยังไม่ถูกนับเข้าเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และอาจหมายรวมถึงตั้งแต่ทารกจนถึงก่อนวัยรุ่นหรือก่อนวัยฉกรรจ์/ผู้ใหญ่ ขึ้นอยู่กับกฎเกณฑ์อันเลื่อนไหลในการกำหนดความเป็นเด็ก (2) ความหมายทางปรัชญา หมายถึง ชุดความคิดหรือความคิดหวังที่ครอบครัวยุคหนึ่งครอบครองจนสถาบันทางสังคมหนึ่งๆ มีต่อเด็ก มักเกี่ยวข้องกับประเด็นที่ว่าธรรมชาติของเด็ก (ถ้ามี) เป็น/ไม่เป็นอย่างไร การเป็นเด็ก (ดี) ควร/ไม่ควรเป็นอย่างไร ควร/ไม่ควรทำอะไร ควร/ไม่ควรอยู่ที่ใด ด้วยเหตุผลอย่างไร และ (3) ความหมายทางความสัมพันธ์ทางสังคม หมายถึง ประสบการณ์ การรับรู้ตัวเองหรือความรู้สึกนึกคิดที่เป็นผลสะท้อนจากการถูกมองว่าเป็นเด็กเมื่ออยู่ร่วมกลุ่มสังคมหรือมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่ สถานะของความเป็นเด็กในความหมายนี้ไม่ได้จำกัดที่อายุและอาจจำเป็นต้องอาศัยชุดความคิดและวิธีการทำความเข้าใจที่แตกต่างจากเด็กในสองความหมายแรกอยู่บ้าง แต่ขณะเดียวกันก็เป็นความหมายที่ควรแก่การศึกษาเพราะเป็น “เด็ก” ที่ทำงานจริงในชีวิตประจำวันของเราเช่นกัน

(2) การพิจารณาสมมติฐานและวิธีวิทยาของประวัติศาสตร์เชิงลึก ซึ่งเสนอให้เรามองเด็กและวัยเด็กในฐานะจุดเชื่อมต่อระหว่างชีววิทยา วัฒนธรรม และสภาพแวดล้อมอาจเปิดโอกาสให้เรามองเห็นความสำคัญในตัวเองของเด็กและวัยเด็กในฐานะส่วนหนึ่งของประวัติศาสตร์อันยาวนานของเผ่าพันธุ์มนุษย์และช่วยให้เรามีวิธีการในการสร้างคำอธิบายทางประวัติศาสตร์ที่หลากหลาย เด็กและวัยเด็กมีความสำคัญมิใช่เฉพาะต่อรัฐ ชาติ ครอบครัวยุคหนึ่งและสถาบันการศึกษาเท่านั้น ประวัติศาสตร์เชิงลึกที่ผสมผสานแนวคิดด้านทฤษฎีวิวัฒนาการ (รวมถึงศาสตร์ต่างสาขามากมาย) เข้ากับการวิเคราะห์ตีความ

ทางประวัติศาสตร์ช่วยให้เราตระหนักว่าหนึ่งในผลลัพธ์ทางวิวัฒนาการที่โดดเด่นและสำคัญที่สุดของสิ่งมีชีวิตที่มีพัฒนาการของสมองที่ซับซ้อนและมีศักยภาพมาก เช่น มนุษย์ คือการมี “วัยเด็ก” ที่ยาวนานกว่าสิ่งมีชีวิตชนิดใดๆ (Bogin, 1997; Kuzawa et al., 2013; Smith et al., 2010; Spain, 2014; Walter, 2013) วัยเด็กเป็นผลผลิตทางชีววิทยาของมนุษย์ ขณะเดียวกันก็ถูกดัดแปลง เติบโต ยืดขยาย ตลอดจนให้คุณค่าความหมายที่เหมือนและต่างกันไปภายใต้บริบททางวัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ที่คนละทางชีววิทยาและวิวัฒนาการอาจช่วยให้เรารักษาระยะห่างจากการพิจารณาเด็กในความสัมพันธ์กับวัฒนธรรมและสถาบันทางสังคมต่างๆ ด้วยการมองหาและอธิบายถึงคุณลักษณะที่คล้ายคลึงกันที่ซ่อนอยู่ในความสัมพันธ์กับเด็กในกลุ่มสังคมหนึ่งๆ กับกลุ่มสังคมมนุษย์ในอื่นๆ ในฐานะที่เป็น “สิ่งมีชีวิต” วิถีวิทยาที่เป็นสหวิทยาการ รวมถึงการนิยามช่วงเวลาและหลักฐานทางประวัติศาสตร์ใหม่ยังเอื้อต่อการศึกษาด้านประวัติศาสตร์ในยุคก่อนและระหว่างการสร้างรัฐชาติสมัยใหม่ ซึ่งในแง่หนึ่งมีข้อจำกัดเรื่องหลักฐานลายลักษณ์อักษร นอกจากนี้ การประนีประนอมระหว่างการมองประวัติศาสตร์ในสองระนาบเวลา คือประวัติศาสตร์ของผู้คนในบริบททางวัฒนธรรมหนึ่งๆ และประวัติศาสตร์ของผู้คนในฐานะสายพันธุ์ของมนุษย์ อาจช่วยให้เรามองเห็นแบบแผนความสัมพันธ์และประสบการณ์ของชีวิตในบางลักษณะที่การศึกษาประวัติศาสตร์เฉพาะพื้นที่มองไม่เห็น ทั้งยังอาจนำไปสู่การตอบคำถามเดิมด้วยวิธีการและหลักฐานใหม่หรือการตั้งคำถามใหม่เพื่อหาคำตอบที่การค้นคว้าเอกสารลายลักษณ์อักษรเพียงอย่างเดียวไม่อาจตอบได้

เอกสารอ้างอิง

- ไกรวุฒิ วัฒนสิน. (2536). *การศึกษาเครือข่ายทางสังคมของเด็กเร่ร่อน*. วิทยานิพนธ์สังคมศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหิดล.
- เขมจุฑา สุวรรณจินดา. (2540). *กระบวนการยุติธรรมทางอาญากับการคุ้มครองสิทธิเด็กผู้เสียหายในคดีความผิดทางเพศ*. วิทยานิพนธ์นิติศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ครอบครัวข้าว. (2558). ประวัติความเป็นมาของ "เพลงหน้าที่เด็ก". Youtube. สืบค้นเมื่อวันที่ 16 ตุลาคม 2558 จาก <https://www.youtube.com/watch?v=wdM6S6HUJTA>.
- คริสเบเกอร์ และ ผาสุก พงษ์ไพจิตร. (2557). *ประวัติศาสตร์ไทยร่วมสมัย*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: มติชน.
- จรัสชนะพันธ์, ขุน. (2548). *อรรถาตมวิทยา*. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาราช.
- ชัย เรื่องศิลป์. (2517). *ประวัติศาสตร์ไทยสมัย พ.ศ. 2352-2453 เล่มหนึ่ง ด้านสังคม*. กรุงเทพฯ: บ้านเรื่องศิลป์.
- เชษฐภคฤท วรจันทร์. (2549). *ปัจจัยที่เป็นสาเหตุของการร่วมกันโทรมหึงของเยาวชน: ศึกษาเฉพาะกรณีศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนในเขตกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์สังคม-สงเคราะห์ศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ตำราพระราชานุญาต, สมเด็จพระบรมราชา. (2473). *ตำนานโรงเรียนเด็กของพระอัครชายาเธอฯ*. พระนคร: โรงพิมพ์โสภณพิพรรฒธนากร.

- ทวีศักดิ์ เผือกสม. (2540). การปรับตัวทางความรู้ ความจริง และอำนาจของชนชั้นนำสยาม พ.ศ. 2325-2411. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทัศนีย์ ลักขณาภิชนชัช. (2517). บทบาทของศูนย์เยาวชนในการพัฒนาเยาวชนโดยกรุงเทพมหานคร-มหานคร. วิทยานิพนธ์สังคมสงเคราะห์ศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ธเนศ อภรณ์สุวรรณ. (ม.ป.ป.). ทำไม่ไม่เขียนประวัติศาสตร์สังคม. สืบค้นเมื่อวันที่ 31 ธันวาคม 2557 จาก http://www.banjomjut.com/library_2/extension-2/historical_society/01.html.
- นฤมล กล้าทุกวัน. (2554). การ hang out ของวัยรุ่นสะพานพุทธฯ: อัตลักษณ์ของวัยรุ่นในพื้นที่สาธารณะ. วารสารสังคมวิทยาและมานุษยวิทยา, 30(1), 159-188.
- เบเนดิกต์, อาร์. (2524). วัฒนธรรมและพฤติกรรมของไทย. แปลโดย พรรณี ฉัตรพลรักษ์. กรุงเทพฯ: เจ้าพระยา.
- เพชรรัตน์ อนันทวารณ. (2531). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการจัดสรรเวลาของแรงงานเด็กในชุมชนแออัดของกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์เศรษฐศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ภิญญาพันธุ์ พจนะลาวัณย์. (2556). กาลเทศะในวันเด็กแห่งชาติและความเป็นเด็กในพลเมืองยุคพัฒนา. ศิลปวัฒนธรรม, 34(3), 157-169.
- ภู ร้อยแก้ว. (2556). การอบรมแม่เพาะในความคิดของปัญญาชนฝ่ายปกครองของสยามทศวรรษ 1900-1920. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- มหาวิชุลณทิต, สมเด็จพระบรมราชปิตุลาธิบดี เจ้าฟ้า. (2555). จดหมายเหตุรายวัน สมเด็จพระบรมราชปิตุลาธิบดี เจ้าฟ้ามหาวชิรุณหิศ. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: ตยาม.
- ระลึก ธาณี. (2522). นโยบายและการจัดการศึกษาภาคบังคับของไทยภายหลังการเปลี่ยนแปลงการปกครอง พ.ศ. 2475-2503. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร.
- ลักขณา บันวิชัย. (2542). อุดมการณ์ของรัฐไทยในแบบเรียนชั้นประถมศึกษา พ.ศ. 2464-2533; ไม่มี "ชาติของประชาชนชาวไทย". รัฐศาสตร์สาร, 21(3), 105-173.
- วิชณี คำน้ำปาด. (2547). เด็กกับความคาดหวังของรัฐบาล พ.ศ. 2502-2519. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิชรินทร์ มัสเจริญ. (2533). แบบเรียนสังคมศึกษากับการกล่อมเกลாத่างการเมืองในสมัยจอมพลสฤษดิ์ธนะรัชต์: ศึกษากรณีความมั่นคงของสถาบันชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิชรีย์ ร่วมคิด. (2539). พัฒนาการของหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยในประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วันทนา เลิศสินไทย. (2523). นโยบายการจัดการศึกษาและขยายการศึกษาภาคบังคับของประเทศไทย พ.ศ. 2503-2520. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วัลลภา วิทยารักษ์. (2548). คุณลักษณะของเด็กไทยที่พึงประสงค์: วิเคราะห์จากหนังสือวันเด็กแห่งชาติ. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

- สุดจิต ภิญโญยิ่ง. (2525). *200 ปี แห่งการดูแลเด็กไทย*. กรุงเทพฯ: ฝ่ายสารนิเทศ องค์การกองทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติ (ยูนิเซฟ).
- สุมินทร์ จุฑางกุล. (2529). *การกล่อมเกลางานการเมืองโดยใช้แบบเรียนหลวงเป็นสื่อในสมัยรัชกาลที่ 5*. วิทยานิพนธ์รัฐศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสฐียรโกเศศ [นามแฝง]. (2506). *ขวัญและประเพณีการทำขวัญ*. พระนคร: ก้าวหน้า.
- เสฐียรโกเศศ [นามแฝง]. (2513). *ประเพณีเนื่องในการเกิดและประเพณีเนื่องในการตาย*. พระนคร: โรงพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.
- หจข. ร.5 ม.5.1/13 เรื่องเด็กนักโทษเมืองสระบุรีขอพ้นโทษและขอบวชเป็นสามเณร ร.ศ.118
- หจข. ร.5 ศ.5/18 โรงเรียนฝึกหัดตัดสันตนาเด็ก (3 มิ.ย. 125 - 11 ก.ย. 127)
- หจข. ศร.46 9 ระเบียบการรับเด็กเข้าโรงเรียนเด็ก (8 ก.ย. 2445)
- หจข. สร.0201.25/1338 หลวงราชเวชพิศาล เสนอความคิดเห็นปรับปรุงด้านศีลธรรมของนักเรียนประชาบาล
- หจข. (3) สร.0201.55/2 การส่งเสริมจรรยาและคุณภาพทางใจของประชาชน (15 ก.ย. 2480-16 มี.ค. 2485)
- หนึ่งในดวงใจ รักพื้ที่เกิดเอาบุญ. (2557). กรุงเทพฯ: ม.ป.พ. (อนุสรณ์ในงานพระราชทานเพลิงศพ นางช่อม ปัญญาพรค์ แย้มงามณ วัดมกุฏกษัตริยารามวันพฤหัสบดีที่ 9 มกราคม 2557).
- อรรถจักร์ สัตยานุรักษ์. (2555). *การเปลี่ยนแปลงโลกทัศน์ของชนชั้นผู้นำไทย ตั้งแต่รัชกาลที่ 4-พ.ศ. 2475*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อลิศรา พรหมโชติชัย. (2557). เด็ก รัฐ ประชาสังคม?: การก่อตัวและความเปลี่ยนแปลงของแนวนโยบายว่าด้วยเด็กในสังคมไทย ก่อนการประกาศใช้พระราชบัญญัติคุ้มครองเด็ก พ.ศ.2546. *รัฐศาสตร์สาร*, 35(2), 37-80.
- อัญชลี สุสายัณห์. (2524). *ความเปลี่ยนแปลงของระบบไพร่และผลกระทบต่อสังคมไทยในรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว*. วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, คณะอักษรศาสตร์.
- Aiello, L. and Wheeler, P. (1995). The Expensive-Tissue Hypothesis: The Brain and the Digestive System in Human and Primate Evolution. *Current Anthropology*, 36(2), 199-221.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Translated by Robert Baldick. New York: Alfred A. Knopf.
- Ariès, P. (1982). The Sentimental Revolution. *The Wilson Quarterly*, 6(4), 46-53.
- Baker, S. (2007). *Child labour and child prostitution in Thailand: changing realities*. Bangkok: White Lotus.

- Banerjee, S. (1980). *Child labour in Thailand: a general review*. London: Anti-slavery Society.
- Benjamin, L. (2007). *A brief history of modern psychology*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Berliner, D. C. (n.d.). The 100-Year Journey of Educational Psychology: From interest, to disdain, to respect for practice. Retrieved Dec 21, 2014 from http://www.wou.edu/~girodm/611/Berliner_100years.pdf.
- Bjorklund, D. F. (2007). *Why youth is not wasted on the young: immaturity in human development*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bogin, B. (1997). Evolutionary Hypotheses for Human Childhood. *Yearbook of Physical Anthropology*, 40, 63-89.
- Braudel, F. (1982). *On History*. Translated by Sarah Matthews. Chicago: University of Chicago Press.
- Buller, D. J. (2006). *Adapting Minds: Evolutionary Psychology and the Persistent Quest for Human Nature*. Massachusetts: MIT Press.
- Charlesworth, W. R. (1992). Darwin and developmental psychology: Past and present. *Developmental Psychology*, 28(1), 5-16.
- Center for Advanced Study, University of Illinois. (2014). Is Culture Just A Drug? History, Neuroscience, and the "Great Transformation," *Youtube*. Retrieved Oct 20, 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=aUnZJT65Nk>.
- Cunningham, H. (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. London: Longman.
- De Coninck-smith, N. and Gutman, M. (Eds.). (2008). *Designing Modern Childhoods*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Donzelot, J. (1979). *The Policing of Families*. Translated by Robert Hurley. New York: Random House.
- Dunsworth, H. et al. (2012). Metabolic hypothesis for human altriciality. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(38), 15212–15216.
- Fass, P. S. (2008). The World is at Our Door: Why Historians of Children and Childhood Should Open Up. *Journal of the History of Childhood and Youth*, 1, 11–31.
- Fass, P. S. (Ed.). (2013). *The Routledge history of childhood in the western world*. London; New York: Routledge.
- Firestein, S. (2015). Scientific method: Tales of the unexpected. *Nature*, 526, 638-639.
- Frank, A. (1993). *Anne Frank: The diary of a young girl*. New York: Bantam Books.

- Gamble, C. (2014). The anthropology of deep history. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 21, 147-164.
- Hall, G. S. (1923). *Life and Confessions of a Psychologist*. New York: D. Appleton.
- Hendrick, H. (1992). *Children and Childhood*. Retrieved Jul 3, 2014 from <http://www.ehs.org.uk/dotAsset/fc705ebe-8ed6-412a-8189-404a8c3759c9.pdf>.
- Heywood, C. (2001). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity.
- Heywood, C. (2002). *Childhood in nineteenth-century France: work, health and education among the 'classes populaires'*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children?. *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Hunt, L. (2014). *Writing History in the Global Era*. New York: W.W. Norton & Company.
- James, A. and Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Kuzawa, C. W. et al. (2013). Metabolic costs and evolutionary implications of human brain development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(36), 13010-13015.
- Lancy, D. F. (2012). Why Anthropology of Childhood? A short history of an emerging discipline. *Anthropo Children*. (French Studies in the Anthropology of Childhood) 1(1), Retrieved 30 Oct 2015 from <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=918>.
- Malabou, C. (2008). *What should we do with our brains?*. Translated by Sebastian Rand. New York: Fordham University Press.
- Mead, M. (1975). *Growing up in New Guinea: A comparative study of primitive education*. New York: Morrow.
- Mead, M. and Wolfenstein, M. (1955). *Childhood in Contemporary Cultures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Milanich, N. (2002). Historical Perspectives on Illegitimacy and Illegitimates in Latin America. In Tobias Hecht (Ed.). *Minor Omission*. 72-101. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Morrison, H. (Ed.). (2012). *The global history of childhood reader*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Translated by Margaret Cook. New York: International Universities Press.

- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. 3rded. Translated by Marjorie Gabain and Ruth Gabain. New York: Humanities Press.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. Translated by Helen Weaver. New York: Basic Books.
- Pollock, L. (1983). *Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, E. (2011). *Evolutionary history: uniting history and biology to understand life on Earth*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Roy, R. P. (2003). A Darwinian view of obstructed labor. *ObstetGynecol*, 101(2), 397-401.
- Sapolsky, R. (2009). The Uniqueness of Human, *Youtube*. Retrieved Oct 20, 2015 from https://www.ted.com/talks/robert_sapolsky_the_uniqueness_of_humans.
- Shahar, S. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. London: Routledge.
- Shorter, E. (1975). *The Making of the Modern Family*. New York: Basic Books.
- Shorter, E. (1978). Bastardy in South Germany: A Comment. *The Journal of Interdisciplinary History*, 8(3), 459-469.
- Shryock, A. and Smail, D. L. (2012). *Deep History: The Architecture of Past and Present*. Berkeley: University of California Press.
- Smail, D. L. (2008). *On deep history and the brain*. Berkeley: University of California Press.
- Smail, D. L. (2014). Neurohistory in Action: Hoarding and the Human Past. *Isis*, 105(1), 110-122.
- Smith, P. K. (1982). Does Play Matter? Functional and Evolutionary Aspects of Animal and Human Play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139–84.
- Smith, T. M. et al. (2010). Dental evidence for ontogenetic differences between modern humans and Neanderthals. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(49), 20923–20928.
- Spain, E. (2014). A Long Childhood Feeds the Hungry Human Brain, *Northwestern University*. Retrieved Aug 25, 2015 from <http://www.northwestern.edu/newscenter/stories/2014/08/a-long-childhood-feeds-the-hungry-human-brain.html>.
- Stearns, P. (2011). *Childhood in World History*. 2nd ed. London: Routledge.
- Stone, L. (1977). *The Family, Sex, and Marriage in England 1500-1800*. New York: Harper&Row.
- Stone, L. (1981). *The past and the present*. Boston: Routledge & K. Paul.

- United Nations.(n.d.). *Universal Children's Day* 20 November. Retrieved Oct 20, 2015 from <http://www.un.org/en/events/childrenday/>.
- Valentine, G., Skelton T. and Chambers, D. (1998). "Cool Place: An Introduction to Youth and Youth Culture." In Tracey Skelton and Gill Valentine (Ed.). *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*. 1-32. London: Routledge.
- Volk, A. (2011). The Evolution of Childhood. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 4(3), 470-494.
- Walter, C. (2013). Why Are We the Last Apes Standing?, *Slate*. Retrieved Aug 25, 2015 from http://www.slate.com/articles/health_and_science/science/2013/01/evolution_of_childhood_prolonged_development_helped_homo_sapiens_succeed.html.
- Wongyannawa, T. (2008). Policing the Imagined Family and Children in Thailand: From Family Name to Emotional Love. In Shigeharu Tanabe (Ed.). *Imagining Communities in Thailand*. 22-40. Chiang Mai: Mekong Press.
- Wrangham, R. (2010). *Catching Fire: How Cooking Made Us Human*. London: Profile Books.
- Wu, P.Y. (1995). Childhood Remembered: Parents and Children in China, 800 to 1700. In Anne Behnke Kinney (Ed.). *Chinese Views of Childhood*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Zelizer, V. (1994). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zelizer, V. (2011). *Economic lives: how culture shapes the economy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zimmerman, B., and Schunk, D. (2014). *Educational Psychology a Century of Contributions: A Project of Division 15 (educational Psychology) of the American Psychological Society*. Hoboken: Taylor and Francis.