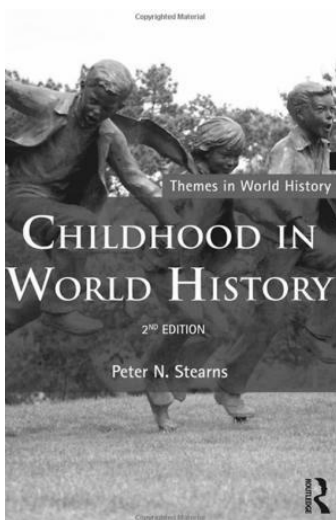


Childhood in World History

ภาคิน นิมมานนรวงศ์*

Phakin Nimmannorrawong



Peter N. Stearns. 2011.

Childhood in World History.

(2nd ed.) London: Routledge.

179 pages.

ก่อนหน้าทีหนังสือเรื่อง *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* ผลงานชิ้นสำคัญของฟิลิปป์ อารีแยส (Philippe Ariès, 1962) นักประวัติศาสตร์ชาวฝรั่งเศสผู้เชี่ยวชาญสังคมยุโรปยุคกลางจะออกตีพิมพ์ในภาคภาษาอังกฤษในช่วงต้นทศวรรษที่ 1960 สิ่งที่เราเรียกกันในปัจจุบันนี้ว่า ประวัติศาสตร์ของวัยเด็ก (History of Childhood) ดูจะเป็นหัวข้อที่นักประวัติศาสตร์ที่เป็น “ผู้ใหญ่” ไม่นิยมกันนัก

* นักศึกษาระดับปริญญาโทมหาวิทยาลัยศิลปากร ภาควิชาประวัติศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. ติดต่อได้ที่: kinka_kuji@hotmail.com

ข้อจำกัดในการเขียนประวัติศาสตร์ของตัวเอง กอปรกับชนบ การศึกษาประวัติศาสตร์ในปลายคริสต์ศตวรรษที่ 19 ถึงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 20 ซึ่งยังไม่ได้ให้ความสำคัญแก่เด็กในฐานะตัวละครทางประวัติศาสตร์มีส่วนอย่างยิ่งที่ทำให้ประวัติศาสตร์วัยเด็กไม่ใช่ประเด็นที่นักประวัติศาสตร์ในช่วงนั้นให้ความสนใจ โดยเฉพาะเมื่อยังไม่มีกรอบการแบ่งแยกระหว่างประวัติศาสตร์ครอบครัว ประวัติศาสตร์ผู้หญิง และประวัติศาสตร์ของวัยเด็กออกจากกันอย่างเป็น กิจจะลักษณะจนกระทั่งกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 เป็นต้นมา

แม้การขยายตัวอย่างรวดเร็วของประวัติศาสตร์สังคมในฝรั่งเศสหลัง สงครามโลกครั้งที่ 2 จะเป็นปัจจัยผลักดันให้การศึกษาประวัติศาสตร์ในโลก ตะวันตกหันเหสู่การศึกษาบทบาทของตัวละครทางประวัติศาสตร์อื่นๆ ที่ไม่ใช่ เพียงชนชั้นนำหรือผู้นำทางการเมือง ทว่าการศึกษาประวัติศาสตร์เกี่ยวกับเด็ก และวัยเด็กยังคงไม่ใช่หัวข้อที่นักประวัติศาสตร์ในช่วงเวลานั้นให้ความสำคัญมาก นัก สังเกตได้ว่าประวัติศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับเด็กมักเป็นเพียงผลพลอยได้ของ การศึกษาประวัติศาสตร์ของ “สิ่งอื่น” (การศึกษา ครอบครัว หรือผู้หญิง) ที่มีเด็ก พ่วงเข้ามาด้วยมากกว่าจะเป็นประวัติศาสตร์มุ่งศึกษาเด็กในความสัมพันธ์กับ สิ่งอื่นๆ ดังที่แฮร์รี เฮนดริก (Harry Hendrick) นักประวัติศาสตร์ชาวอังกฤษเสนอ ไว้ในตอนต้นของบทความเรื่อง *Children and Childhood* ว่า “ขณะที่ผู้หญิงถูก แล่นซ่อนจากประวัติศาสตร์ (*hidden from history*) เรื่องราวของเด็กและวัยเด็ก กลับถูกกันให้พ้นออกไปจากประวัติศาสตร์ (*kept from history*)” (Hendrick, 1992)

อย่างไรก็ตาม ทิศทางความเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างของสังคมต่างๆ รวมไปถึงการเติบโตขององค์ความรู้สมัยใหม่ที่พยายามสร้างชุดคำอธิบาย เกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กในลักษณะต่างๆ อาทิ จิตวิทยา ศึกษาศาสตร์ มานุษยวิทยา สังคมวิทยา ฯลฯ รวมถึงกระแสการศึกษาประวัติศาสตร์ที่หันมา สนใจประเด็นทางสังคมและเศรษฐกิจมากขึ้นเรื่อยๆ ได้ทำให้การศึกษาเรื่องราว ของเด็กและวัยเด็กไม่ได้เป็นสิ่งแปลกใหม่สำหรับโลกวิชาการตะวันตกอีกต่อไป

ผลลัพธ์ที่เป็นรูปธรรมของความเปลี่ยนแปลงข้างต้น ในแง่ขององค์ความรู้ อาจพิจารณาได้จากการถือกำเนิดของ “วัยเด็กศึกษา” (Childhood studies) ที่เพิ่งก่อตัวขึ้นอย่างเป็นทางการในสหรัฐอเมริกาได้ราว 2 ทศวรรษเท่านั้น (Brooklyn College, n.d.) วัยเด็กศึกษาเป็นส่วนผสมของการศึกษาวัยเด็กในเชิงสหวิทยาการเนื่องจากนักวิชาการในสาขาต่างๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักประวัติศาสตร์ เริ่มตระหนักว่าการหยิบยืมเครื่องมือของศาสตร์แขนงอื่นๆ เพื่อศึกษาทำความเข้าใจเด็กและวัยเด็กล้วนเป็นสิ่งที่มิประโยชน์อย่างยิ่ง ด้วยเหตุนี้นักวิชาการแต่ละคนจึงมีวิธีการและมุมมองในการศึกษาเด็กและวัยเด็กที่แตกต่างกันขึ้นอยู่กับเงื่อนไขอย่างน้อย 2 ประการ ได้แก่ (1) พวกเขาหยิบใช้เครื่องมืออะไรในการศึกษาเด็กและวัยเด็ก และ (2) พวกเขาเข้าใจความหมายของเด็กและวัยเด็กอย่างไร

วัยเด็กในประวัติศาสตร์โลก

ผลงานในชุด Themes in World History เรื่อง *Childhood in World History* (2011)¹ ของ ปีเตอร์ เอ็น. สเตียร์นส์ (Peter N. Stearns) ศาสตราจารย์ด้านประวัติศาสตร์ มหาวิทยาลัยจอร์จ เมสัน (George Mason University) และบรรณาธิการของหนังสือชุดดังกล่าวมีจุดมุ่งหมายหลักเพื่อสนทนากับคำถาม 2 ประการข้างต้นด้วยวิธีการทางประวัติศาสตร์ สเตียร์นส์เสนอเครื่องมือในการศึกษาประวัติศาสตร์วัยเด็กผ่าน “ตัวแบบ” (model) เพื่อชี้ให้เห็นว่าความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กใน แต่ละสังคมและแต่ละช่วงเวลา มีลักษณะอย่างไรและเปลี่ยนแปลงไปมากน้อยเพียงใดตลอดประวัติศาสตร์นับพันปี

สเตียร์นส์แบ่งหนังสือออกเป็นบทย่อยๆ ถึง 14 บท โดยอาศัย “ตัวแบบ” ของช่วงเวลาและรูปแบบวิถีการผลิตของแต่ละยุคเป็นตัวตั้ง เริ่มต้นจากการศึกษาประวัติศาสตร์วัยเด็กในยุคสังคมเกษตรกรรม เรื่อยมาจนถึงประวัติศาสตร์วัยเด็กในยุคร่วมสมัย อาจกล่าวได้ว่า หนังสือเล่มนี้พิเศษกว่าหนังสือประวัติศาสตร์วัย

¹ งานที่เลือกมาวิจารณ์นี้เป็นฉบับตีพิมพ์ครั้งที่สอง (2011) ขณะที่ฉบับตีพิมพ์ครั้งแรก พิมพ์โดยสำนักพิมพ์เดียวกัน ใน ค.ศ.2006.

เด็กเล่มอื่นๆ ตรงที่ผู้เขียนได้นำเสนองานเขียนชิ้นนี้ในฐานะที่เป็นหมุดหมายของการศึกษาประวัติศาสตร์วัยเด็กที่ไม่ได้จำกัดอยู่ในพื้นที่ใดพื้นที่หนึ่ง แต่เป็นวัยเด็กในบริบทของประวัติศาสตร์ “โลก” (Stearns, 2011: 7)

ความสนใจหลักของสเติร์นส์เกี่ยวพันอย่างยิ่งกับประวัติศาสตร์โลกในความหมายที่ว่า เขาไม่ได้ให้ความสำคัญแต่เฉพาะลักษณะที่ “ไม่เหมือนใคร” (particularities) ของแต่ละสังคมแต่ยังเสนอข้อโต้แย้งสำคัญว่า เราสามารถศึกษาทำความเข้าใจพัฒนาการของประวัติศาสตร์โลกในภาพกว้างได้ด้วยการอาศัย “ตัวแบบ” บางอย่าง เช่น ตัวแบบของการพัฒนาสู่สมัยใหม่ (Modernization) ตัวแบบของการขยายตัวของเมือง (Urbanization) ตัวแบบของทุนนิยมการพิมพ์ (Print Capitalism) ฯลฯ ทั้งนี้ เพื่อใช้ในการวิเคราะห์เปรียบเทียบผลกระทบของตัวแบบเหล่านั้นที่เกิดขึ้นในพื้นที่และเวลาที่แตกต่างกันออกไป

“ตัวแบบ” ในความหมายของสเติร์นส์จึงไม่ใช่ตัวแบบที่มีลักษณะตายตัวและมีเป้าหมายปลายทางแน่ชัดอยู่แล้ว แต่เป็นตัวแบบที่ยืดหยุ่นและหลากหลาย ตัวอย่างเช่น ตัวแบบของการพัฒนาสู่สมัยใหม่ย่อมไม่ได้หมายความว่าสมัยใหม่เป็นสิ่งที่ดีกว่า คิวิไลซ์กว่า หรือยิ่งใหญ่กว่าเสมอไป ทั้งไม่จำเป็นที่พัฒนาการทางประวัติศาสตร์สู่ภาวะสมัยใหม่ต้องเป็นพัฒนาการที่เป็นเส้นตรงเพียงอย่างเดียว จนละเลยความเป็นไปได้แบบอื่นๆ ขณะเดียวกันสเติร์นส์ยังยืนยันว่า “ตัวแบบ” เหล่านี้มีความสำคัญยิ่งต่อการเข้าใจพัฒนาการของประวัติศาสตร์โลก ฉะนั้นการละเลยความสำคัญของ “ตัวแบบ” โดยสิ้นเชิงย่อมทำให้นักประวัติศาสตร์ไม่อาจเข้าใจความเป็นไปทางประวัติศาสตร์ของโลกทั้งปวงได้อย่างแท้จริง

ข้อจำกัดและข้อถกเถียงเกี่ยวกับประวัติศาสตร์วัยเด็ก

สเติร์นส์เริ่มต้นด้วยการเกริ่นนำถึงบริบทของการศึกษาประวัติศาสตร์ของวัยเด็กในรอบหลายทศวรรษที่ผ่านมาในฐานะหนึ่งในผู้ก่อตั้งวารสาร *Journal of Social History* สเติร์นส์ได้ชี้ให้เห็นข้อจำกัดของการศึกษาประวัติศาสตร์วัยเด็กที่แม้จะเติบโตขึ้นและขยายพื้นที่ของการศึกษากว้างขวางขึ้นเรื่อยๆ แต่งาน

ประวัติศาสตร์จำนวนมากยังหนีไม่พ้นข้อจำกัดเรื่องหลักฐานชั้นต้นที่หาได้ยาก เพราะไม่ค่อยมีสังคมใดบันทึกเรื่องราวเกี่ยวกับเด็กไว้ ไม่มีการเก็บเอกสารที่เกี่ยวข้องกับเด็กไว้เป็นกิจจะลักษณะ รวมทั้งยังเป็นเรื่องยากที่เด็กๆ จะบันทึกเรื่องราวของตัวเองได้ อีกด้านหนึ่ง ความหมายสามัญของเด็กและวัยเด็ก ซึ่งเกี่ยวพันโดยตรงกับลักษณะทางกายภาพของตัวเด็กที่แตกต่างจากผู้ใหญ่อย่างชัดเจนขึ้นเรื่อยๆ ทำให้ความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กในแต่ละสังคมไม่ค่อยแตกต่างกันมากนัก จนทำให้หลายคนเผลอคิดว่าวัยเด็กเป็นสิ่งที่ไม่มีประวัติศาสตร์

อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดด้านหลักฐานไม่ได้ปิดกั้นโอกาสของนักประวัติศาสตร์ในการศึกษาพัฒนาการของความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กในพื้นที่ต่างๆ ของโลกแต่อย่างใด ขณะเดียวกัน สเติร์นส์ชี้ว่า ความเข้าใจพื้นฐานเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กที่คล้ายคลึงกันในหลายสังคมไม่ได้หมายความว่าความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กในพื้นที่ต่างๆ จะดำรงอยู่โดยไร้พลวัตหรือไร้ความเปลี่ยนแปลง กระนั้น ข้อจำกัดข้างต้นเองก็เป็นปัจจัยสำคัญอย่างยิ่งที่ทำให้เนื้อหาของงานประวัติศาสตร์วัยเด็กที่มีอยู่ในปัจจุบันมักกระจุกตัวอยู่กับองค์ความรู้ที่จำกัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งความรู้ที่มาจากยุโรปหรือโลกตะวันตก จนดูเหมือนว่าการศึกษาประวัติศาสตร์ของวัยเด็กจะหนีไม่พ้นการรื้อค้นหลักฐานเกี่ยวกับเด็กในโลกตะวันตกเป็นสำคัญ ด้วยเหตุนี้ เขาจึงเห็นถึงความจำเป็นอย่างยิ่งยวดในการขยายเส้นทางของการศึกษาประวัติศาสตร์วัยเด็กให้กว้างขวางขึ้นกว่าเดิม

สำหรับสเติร์นส์ปัญหาข้างต้นเป็นปัญหาเชิงทฤษฎีของการศึกษาประวัติศาสตร์วัยเด็กที่สำคัญพอๆ กับปัญหาเรื่องความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กในฐานะสิ่งที่แตกต่างจากผู้ใหญ่ ทั้งนี้องค์ความรู้ทางประวัติศาสตร์เกี่ยวกับเด็กที่เริ่มก่อตัวขึ้นในทศวรรษ 1960 ผ่านงานของฟิลิปป์ อารีแยส ได้สร้างข้อถกเถียงที่สำคัญ กล่าวคือ ถึงที่สุดแล้วความหมายของเด็กและวัยเด็กอย่างที่เรารับรู้กันเป็นเพียงสิ่งประดิษฐ์ทางสังคมวัฒนธรรมของสังคมสมัยใหม่มากกว่าจะมีอยู่แต่

อย่างไรก็ตาม สเติร์นส์ขยายความว่างงานวิชาการที่ผลิตตามมาหลังจากนั้นได้วิพากษ์วิจารณ์ข้อเสนอข้างต้นว่าเป็นข้อเสนอที่คับแคบเกินไปในหลายประเด็น ตัวอย่างเช่น สำนึกถึงความแตกต่างระหว่างเด็กและผู้ใหญ่เป็นพื้นฐานสำคัญของสังคมในอดีตแทบทุกสังคม ไม่เว้นกระทั่งสังคมในยุคกลางหรือสังคมก่อนหน้านั้นก็ตาม ขณะเดียวกัน ข้อเสนอเกี่ยวกับความผูกพันทางอารมณ์ ความรู้สึกระหว่างพ่อแม่กับลูกก็ถูกวิจารณ์จากนักประวัติศาสตร์หลายคนว่า ความรู้สึกผูกพันระหว่างผู้ปกครองกับเด็กมีมาตั้งแต่ยุคก่อนสมัยใหม่ หรืออาจย้อนไปได้ถึงยุคเริ่มแรกที่มีมนุษย์เลยด้วยซ้ำ (ดูข้อถกเถียงเหล่านี้ได้ที่ DeMause, 1976; Pollock, 1987; Shahar, 1990)

กระนั้นก็ตามสเติร์นส์ยังเห็นว่าข้อถกเถียงต่ออาริแอสมีข้อจำกัดอยู่ในแง่ที่ว่าบางครั้งฝ่ายโต้แย้งก็เสนอข้อเสนอก่อก่ินจริงเช่นกัน ข้อถกเถียงหลักที่พบได้บ่อยครั้งคือการพยายามเน้นย้ำให้เห็นถึงลักษณะทั่วไปที่คล้ายคลึงกันของวัยเด็กในแต่ละสังคมหรือทำราวกับว่า “วัยเด็ก” ในแต่ละยุคไม่ได้มีความแตกต่างกันมากนักกล่าวในแง่หนึ่งจึงดูเหมือนว่าข้อเสนอของอาริแอสเองก็ไม่ได้เก็นจริงไปเสียทั้งหมด โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อลองเปรียบเทียบกับงานประวัติศาสตร์วัยเด็กที่แพร่กระจายไปสู่พื้นที่ต่างๆ นอกโลกตะวันตก (ตัวอย่างข้อโต้แย้งที่ชี้ว่าจุดยืนของอาริแอสมีส่วนถูกต้องเช่นกัน ดู Volk, 2011)

แม้เป็นความจริงที่งานประวัติศาสตร์วัยเด็กจำนวนมากยังคงกระจุกตัวอยู่ที่การศึกษาวัยเด็กในพื้นที่ที่เรียกกว้างๆ ว่า “โลกตะวันตก” แต่ประเด็นสำคัญที่สเติร์นสพยายามชี้ให้เห็นต่อมาก็คือ สิ่งที่เราเรียกว่า “โลกตะวันตก” ไม่ได้มีอิทธิพลในการกำหนดความเป็นไปของวัยเด็กในประวัติศาสตร์โลกอย่างเด็ดขาด ข้อเสนอหลักที่นับเป็นอีกหนึ่งบริบทแวดล้อมของงานเขียนชิ้นนี้อยู่ตรงที่ว่า พัฒนาการทางประวัติศาสตร์ที่เกิดขึ้นใน “โลกตะวันตก” เป็นที่แรกๆ ล้วนมีนัยสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อการทำความเข้าใจประวัติศาสตร์ของวัยเด็กในพื้นที่ต่างๆ อย่างเลี่ยงไม่ได้ สเติร์นสเสนอว่า นักประวัติศาสตร์ควรแยกแยะระหว่างอิทธิพลของโลกตะวันตกกับกระบวนการทางประวัติศาสตร์บางอย่างที่ทำให้ทั้งตะวันตกและพื้นที่อื่นของโลกเปลี่ยนแปลงไป ตัวอย่างเช่น อัตราการเกิดหรือการตายที่ลดลงอันเป็นผลจากองค์ความรู้ทางการแพทย์สมัยใหม่ที่พัฒนารุดหน้าขึ้นเรื่อยๆ เริ่มปรากฏชัดใน “โลกตะวันตก” ก็จริง แต่แนวโน้มแบบเดียวกันนี้เกิดขึ้นในพื้นที่อื่นของโลกในฐานะกระบวนการทางประวัติศาสตร์ ไม่ใช่ในฐานะสิ่งที่ เป็น “ตะวันตก”

ความเปลี่ยนแปลงทางประวัติศาสตร์ในลักษณะต่างๆ ที่เกิดขึ้นในพื้นที่นอก “โลกตะวันตก” ไม่ได้เกิดขึ้นลอยๆ โดยไร้ราก แต่เกิดขึ้นเพราะเงื่อนไขทางประวัติศาสตร์บางประการในสังคมนั้นๆ แต่ละสังคมได้ปรับเปลี่ยนพลังทางประวัติศาสตร์เหล่านี้ไปตามเงื่อนไขของสังคมตัวเอง และแสดงผลลัพธ์ออกมาในทิศทางที่แตกต่างกันออกไปด้วย สเติร์นสย้ำด้วยว่าความสัมพันธ์ในลักษณะนี้อาจปรากฏผลในแง่บวกและแง่ลบก็ได้ (Stearns, 2011: 14-15) ฉะนั้นจึงเป็นหน้าที่ของนักประวัติศาสตร์ในการไขความกระจ่างในเรื่องนี้

ความคล้ายคลึงและความแตกต่าง

นอกจากความพยายามเชิงทฤษฎีในการอธิบายประวัติศาสตร์ของวัยเด็กในประวัติศาสตร์โลกด้วย “ตัวแบบ” บางอย่าง ซึ่งค่อนข้างท้าทายและฉีกออกไปจากขนบของวิธีการทางประวัติศาสตร์ทั่วไปแล้ว ความโดดเด่นอีกประการหนึ่งของหนังสือเล่มนี้คือการพยายามไล่เรียงให้เห็นภาพของความเข้าใจเกี่ยวกับวัยเด็ก

ในสังคมต่างๆ ภายใต้บริบททางประวัติศาสตร์ที่แตกต่างหรืออยู่นอกเหนือไปจากสังคมตะวันตกอย่างที่เราคุ้นเคยกัน

อย่างไรก็ดี ในฐานะงานประวัติศาสตร์ งานเขียนพื้นฐานชั้นนี้มีข้อจำกัดสำคัญตรงที่ขาดหลักฐานและปราศจากการอ้างอิงโดยสิ้นเชิงทำให้รายละเอียดและข้อเท็จจริงทางประวัติศาสตร์จำนวนมากจากหลากหลายสังคม ทั้งในจีน ญี่ปุ่น แอฟริกา อเมริกา ยุโรป ที่น่าจะเป็นเรื่องใหม่สำหรับหลายคนและเป็นการพยายามที่น่าประทับใจ กลับกลายเป็นเรื่องน่ากังขาในเวลาเดียวกัน สเติร์นส์เล่าเรื่องที่เขารู้โดยไม่ได้ออกว่าตนเองรู้รายละเอียดแต่ละประเด็นมาจากไหน และไม่ได้สนใจนักที่เราจะตรวจสอบข้อเท็จจริงต่างๆ ได้อย่างไร แม้จะปรากฏรายชื่อหนังสืออ่านเพิ่มเติมในตอนท้ายของแต่ละบทอยู่จำนวนมาก แต่ก็ระบุเพียงประเด็นกว้างๆ ของงานแต่ละชิ้น ซึ่งไม่ได้ตอบโจทย์ของการค้นคว้าข้อมูลในเนื้อหาเพิ่มเติมอย่างที่ควรจะเป็น

หากมองข้ามเรื่องการอ้างอิง (ซึ่งจริงๆ แล้วไม่ใช่สิ่งที่ควรมองข้าม) หัวใจหลักของงานประวัติศาสตร์โลกของสเติร์นส์คือการชี้ให้เห็นความสัมพันธ์ที่สอดคล้องกันระหว่าง (1) วิถีปฏิบัติของสังคมที่มีต่อเด็ก และ (2) ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กในแต่ละสังคม เกณฑ์ในการเปรียบเทียบพัฒนาการของความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กในประวัติศาสตร์โลกของสเติร์นส์วางอยู่บนเงื่อนไขของ “วิถีการผลิต” แต่ละแบบ กล่าวคือ หากพิจารณาจากเนื้อหาบทต่างๆ ที่แบ่งย่อยออกมา จะเห็นได้ว่าสเติร์นส์ให้ความสำคัญอย่างยิ่งแก่การเปลี่ยนผ่านเงื่อนไขทางเศรษฐกิจจากสังคมล่าสัตว์เก็บของป่าสู่สังคมเกษตรกรรม สังคมยุคคลาสสิกและหลังคลาสสิก สังคมอุตสาหกรรม สังคมอาณานิคม ไปจนถึงสังคมทุนนิยมสมัยใหม่ ถึงแม้เขาจะไม่ได้ใช้คำว่า “วิถีการผลิต” เลยแม้แต่ครั้งเดียว และไม่ได้พูดถึงมันในแง่ของประวัติศาสตร์วัตถุนิยมวิภาษวิธีแบบมากซิสต์เลยก็ตามที

ลักษณะเด่นของประวัติศาสตร์โลกแบบสเติร์นส์ คือการมองหาคำคล้ายคลึงกัน (similarities) ไปพร้อมกับการเน้นย้ำถึงความแตกต่างหลากหลายของสังคมต่างๆ ในแต่ละยุคสมัย สังเกตได้ในทุกบทสเติร์นส์มักเน้นย้ำถึง

ข้อยกเว้นหรือข้อจำกัดของตัวแบบแต่ละตัวที่เขาใช้เป็นกรอบในการทำ ความเข้าใจวิธีคิดของผู้คนในสังคมเกี่ยวกับวัยเด็ก สเติร์นส์ไม่ได้เห็นว่าความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กของแต่ละสังคมแตกต่างกันอย่างสิ้นเชิงและไม่อาจเชื่อมโยงกันได้เลย ในทางกลับกัน เขาเชื่อว่าเราสามารถมองหาความคล้ายคลึงกันบางประการท่ามกลางความหลากหลายนั้นได้ ถึงแม้ว่าเขาจะเริ่มอธิบายถึงตัวแบบของความคล้ายคลึงที่ว่าอย่างจริงจังในบทที่ 6 ที่พูดถึงภาวะสมัยใหม่ แต่แนวโน้มนี้ปรากฏชัดในหลายบทก่อนหน้านี้ และนับเป็นหัวใจหลักของหนังสือเล่มนี้

วัยเด็กในสังคมดั้งเดิม

ในบทที่ 2 ว่าด้วยยุคเกษตรกรรม สเติร์นส์ชี้ให้เห็นว่า วิธีการผลิตแบบเกษตรกรรมมีส่วนอย่างมากในการกำหนดความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กไม่ว่าที่ไหนในโลก สังคมเกษตรเป็นจุดเริ่มแรกที่เชื่อมโยงวัยเด็กเข้ากับการทำงาน เด็กต้องช่วยเหลือครอบครัวในกิจกรรมทางการผลิตต่างๆ ตั้งแต่อายุน้อย วัยเด็กไม่ได้เป็นวัยที่ต้องได้รับการดูแลประคบประหงมจากผู้ใหญ่อย่างที่เรารู้จักกันในวันนี้ ฉะนั้นจึงไม่ได้เป็นวัยที่ถูกเน้นให้เด่นชัดว่ามีความแตกต่างจากผู้ใหญ่อย่างไร กระนั้นก็ตาม มีข้อยกเว้นอยู่บ้างสำหรับชนชั้นที่ไม่ต้องทำงานหรือได้รับประโยชน์จากมูลค่าส่วนเกินทั้งหลายในสังคมเกษตร การเลี้ยงดูเด็กเหล่านั้นมีลักษณะที่แตกต่างออกไปตามแต่ละสังคม โดยทั่วไปแล้วเด็กมักถูกแบ่งแยกระหว่างกันด้วยชนชั้นวรรณะหรือเพศมากกว่า ดังเช่นที่เราเห็นจากประเพณีการรัดเท้าของเด็กหญิงชนชั้นสูงชาวจีน ซึ่งแทบไม่เกิดขึ้นเลยกับเด็กชนชั้นล่างๆ ลงมา ซึ่งต้องใช้ทำเป็นกลไกหลักของการเคลื่อนไหวและทำงาน

แม้จะแทบไม่มีหลักฐานใดๆ อธิบายได้ว่าความเข้าใจแบบนี้เริ่มต้นอย่างไร ทว่าลักษณะสำคัญประการหนึ่งของสังคมเกษตรในสายตาของสเติร์นส์คือการเริ่มอยู่อาศัยเป็นหลักแหล่งและความต้องการแรงงานจำนวนมาก อันมีผลอย่างยิ่งที่ทำให้การทำงานเป็นเรื่องสำคัญ ในทำนองเดียวกัน เราได้เห็นการขยายตัวของครอบครัวขนาดใหญ่ที่สอดคล้องไปกับการต้องการอาหารเพื่อ

หาเลี้ยงชุมชนที่เกี่ยวข้องกันในวงกว้าง เด็กไม่ใช่เพียงลูกของใครคนใดคนหนึ่ง แต่เป็นของชุมชนโดยรวม อย่างไรก็ดี ต้องตระหนักด้วยว่า อัตราการเกิดของเด็กที่เพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องเกิดขึ้นพร้อมกับอัตราการตายที่ไม่ได้ลดลงเช่นกัน เด็กในยุคเกษตรกรรมจึงมีความผูกพันกับความตายในลักษณะที่แตกต่างจากยุคสมัยใหม่เรื่องราวความตายของเด็กไม่ว่ารูปแบบใดมักเป็นเรื่องที่พบได้ทั่วไปจึงไม่น่าแปลกใจที่ความตายของเด็กในหลายสังคมจะถูกเชื่อมโยงเข้ากับเรื่องเล่าหรือตำนานเกี่ยวกับเทพเจ้าหรือภูตผีวิญญาณ

ในบทที่ 3-5 ว่าด้วยวัยเด็กในยุคคลาสสิกและหลังคลาสสิก สเติร์นส์ชี้ให้เห็นว่า อิทธิพลของศาสนามีผลอย่างมากในการกำกับให้วัยเด็กกลายเป็นพื้นที่ของวินัยและการเคารพเชื่อฟัง ไม่ว่าจะในสังคมอินเดียภายใต้ศาสนาฮินดู สังคมจีนภายใต้ลัทธิขงจื๊อ สังคมตะวันตกภายใต้คริสต์ศาสนาและยิว หรือสังคมตะวันออกกลางและแอฟริกาภายใต้ศาสนาอิสลาม เด็กกลายเป็นช่วงเวลาของการเตรียมความพร้อมสู่การเป็นผู้ใหญ่ที่ดีมากกว่าจะเป็นช่วงเวลาของการละเล่นสนุกสนาน ศาสนาเน้นย้ำความสำคัญของวัยเด็กในสองทิศทางใหญ่ๆ ด้านหนึ่งในศาสนาคริสต์ เด็กในฐานะสิ่งสร้างจากพระผู้เป็นเจ้าทำให้พ่อแม่ผู้ปกครองจำเป็นต้องให้ความสำคัญแก่ความปลอดภัยในชีวิตเด็กมากขึ้นกว่าเดิม ความตายของเด็กจึงค่อนข้างเป็นเรื่องร้ายแรงกว่าที่คนยุคก่อนหน้าเข้าใจ อีกด้านหนึ่ง ศาสนาก็เข้าควบคุมความประพฤติของเด็กให้อยู่ในร่องในรอย ตัวอย่างในพุทธศาสนาสะท้อนว่า วัดกลายเป็นสถานที่ของการอบรมบ่มเพาะวิชาความรู้และวิถีปฏิบัติของคนในสังคม ขณะที่คำสอนของคริสต์ศาสนาก็ทำหน้าที่แบ่งแยกสิ่งที่เด็กควรทำและไม่ควรทำออกจากกันอย่างไรก็ดี ต้องไม่ลืมว่า ผลลัพธ์ของการปะทะกันระหว่างศาสนากับวัฒนธรรมในแต่ละพื้นที่ก็แสดงออกมาในรูปแบบที่แตกต่างกันไปด้วย (Stearns, 2011: 56-70) ซึ่งสเติร์นส์ได้อธิบายถึงการผสมผสานและกลืนกลายระหว่างวัฒนธรรมในโลกยุคหลังคลาสสิกไว้ในบทที่ 5

วัยเด็กกับตัวแบบของสังคมสมัยใหม่

ดังที่กล่าวไปข้างต้น ข้อโต้เถียงใหญ่ของสเติร์นส์ปรากฏอย่างเด่นชัดในบทที่ 6 เป็นต้นไป สเติร์นส์ใส่เรียงให้เห็นข้อจำกัดของนักประวัติศาสตร์ ซึ่งถูกพร่ำสอนให้สนใจความเฉพาะเจาะจงของประวัติศาสตร์ จนหวาดกลัวการอธิบายพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ด้วย “ตัวแบบ” สำหรับสเติร์นส์ “ตัวแบบ” เหล่านี้มีประโยชน์อยู่พอสมควร หากเราไขมันไปพร้อมๆ กับการเข้าใจถึงข้อจำกัดที่มันมีอยู่ “ตัวแบบ” หลายชนิดช่วยให้เราเข้าใจความเปลี่ยนแปลงของมโนทัศน์เรื่องเด็กและวัยเด็กในประวัติศาสตร์โลกสมัยใหม่ได้ดีเป็นพิเศษ เพราะว่าในช่วงเวลานี้ได้เกิดความเปลี่ยนแปลงขนานใหญ่ด้านการเมือง เศรษฐกิจ และสังคมวัฒนธรรมในพื้นที่ต่างๆ ทั่วโลก ความเปลี่ยนแปลงที่ว่านี้ส่วนมากเริ่มต้นใน “โลกตะวันตก” ก่อนแพร่กระจายสู่สังคมอื่นๆ โดยแต่ละสังคมไม่ได้เป็นเพียงผู้รับความเปลี่ยนแปลงอย่างเฉื่อยชา แต่ได้เลือกรับความเปลี่ยนแปลงเหล่านั้น และปรับเปลี่ยนให้มีลักษณะสอดคล้องกับบริบททางสังคมวัฒนธรรมของตัวเองด้วย

สเติร์นส์อธิบายว่า ตัวแบบความเข้าใจสมัยใหม่เกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กพัฒนาขึ้นท่ามกลางปัจจัยอย่างน้อย 4 ประการ อันเป็นผลสืบเนื่องจากความเปลี่ยนแปลงนานัปการในช่วงเวลานั้น ได้แก่ (1) การเปลี่ยนผ่านของวัยเด็กที่เชื่อมโยงกับการทำงานสู่การเรียนรู้และการเรียนรู้ (2) การเติบโตของครอบครัวเดี่ยวอันเป็นผลจากการปฏิวัติอุตสาหกรรม การเกิดขึ้นของชุมชนเมือง และอัตราการเกิดที่ลดลงอย่างรวดเร็ว (3) อัตราการตายที่ลดลงอย่างต่อเนื่อง อันเป็นผลของระบบการแพทย์สมัยใหม่ที่ก้าวหน้าขึ้น ขณะเดียวกันก็ถือครองความชอบธรรมในการอธิบายพัฒนาการของชีวิตของมนุษย์สมัยใหม่ในรูปแบบที่แตกต่างจากเดิม และ (4) การตระหนักในผลประโยชน์ที่เพิ่มขึ้นของชาติ ซึ่งสะท้อนจากการเข้ามามีอำนาจในชีวิตประจำวันของมนุษย์ไปพร้อมๆ กับควบคุมเวลาในวัยเด็กว่าควรมีลักษณะอย่างไร มีความหมายอย่างไร ควรทำอะไรและไม่ทำอะไร

ความเปลี่ยนแปลงเหล่านี้เริ่มต้นจากยุโรปในคริสต์ศตวรรษที่ 18 และ 19 เป็นที่แรก จากนั้นจึงค่อยๆ ขยายไปสู่สังคมอื่นที่ส่วนใหญ่ยังคงอยู่ภายใต้วิถีการผลิตแบบเกษตรกรรม สเติร์นส์ย้ำว่า ทิศทางของความเปลี่ยนแปลงในสังคม

ต่างๆ ล้วนมีลักษณะที่แตกต่างกันออกไป นักประวัติศาสตร์จึงจำต้องตระหนักว่า “ตัวแบบ” ที่ว่านี้ไม่ใช่เรื่องราวทั้งหมดของประวัติศาสตร์โลกของวัยเด็กแต่อย่างใด (Stearns, 2011: 84)

ในบทที่ 7 ว่าด้วยวัยเด็กในสังคมอาณานิคม สตีร์นส์อธิบายเพิ่มเติมว่ามีพัฒนาการอีกอย่างน้อย 3 ประการที่มีส่วนอย่างยิ่งในการก่อรูปความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กในรูปแบบที่แตกต่างไปจากตัวแบบความเข้าใจสมัยใหม่ข้างต้น ไม่ว่าจะเป็น (1) การขยายตัวของการค้าทาสไปทั่วทั้งโลก (2) การล่าอาณานิคมและ (3) การขยายตัวของความสัมพันธ์ทางเศรษฐกิจแบบใหม่ พัฒนาการเหล่านั้นดำเนินไปอย่างมีลักษณะเฉพาะในแต่ละพื้นที่ ขณะเดียวกันก็เกิดขึ้นควบคู่กับแรงผลักดันที่เริ่มก่อตัวขึ้นจาก “โลกตะวันตก”

ผลลัพธ์สำคัญของความสัมพันธ์ข้างต้นคือการขยายตัวของแรงงานเด็กในงานอุตสาหกรรมที่เติบโตขึ้นอย่างรวดเร็วในโลกอาณานิคม อย่างไรก็ตาม อีกไม่กี่ศตวรรษหลังจากนั้น เราได้เห็นการต่อต้านการใช้แรงงานเด็กบนฐานของการตระหนักรู้ในสิทธิของเด็ก และความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวัยเด็กว่าเป็นช่วงเวลาของการเล่น การเรียนรู้ และจินตนาการ ซึ่งเกิดขึ้นในโลกตะวันตกก่อนค่อยๆ ขยายตัวไปสู่สังคมอื่นผ่านการนำเข้าหลายช่องทาง สิ่งนี้สะท้อนพัฒนาการที่ควบคู่กันไประหว่าง (1) ผลของตัวแบบสมัยใหม่ที่กระจายตัวมาจาก “โลกตะวันตก” กับ (2) ประสพการณ์ที่มีลักษณะเฉพาะในสังคมอื่นๆ และก่อรูปเป็นความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กที่มีลักษณะซับซ้อนขึ้นทุกที

สตีร์นส์ยกตัวอย่างการปะทะสังสรรค์ของพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ตามตัวแบบสมัยใหม่ที่เกิดขึ้นในสังคมที่อยู่นอก “โลกตะวันตก” อย่างสังคมญี่ปุ่นไว้ในบทที่ 8 โดยชี้ให้เห็นว่า แม้ความเปลี่ยนแปลงเชิงโมทัศน์เกี่ยวกับวัยเด็กในญี่ปุ่นจะเกิดขึ้นก่อนหน้าอิทธิพลทางความคิดจาก “ตะวันตก” จะเข้ามาถึง แต่วัยเด็กไม่ใช่ช่วงเวลาที่มีลักษณะพิเศษเท่าใดนักจนกระทั่งตัวแบบความเปลี่ยนแปลงจาก “ตะวันตก” ได้เข้ามาก่อร่างสร้างสถาบันทางสังคม ขยายและปฏิรูปการศึกษา รวมถึงแก้ไขตัวบทกฎหมายเพื่อรองรับต่อความรู้ความเข้าใจ

เกี่ยวกับเด็กที่เปลี่ยนแปลงไปเรื่อย ๆ จนทำให้สำหรับคนญี่ปุ่นยุคใหม่ “เด็ก” กลายเป็นสิ่งล้ำค่าอย่างไม่เคยปรากฏมาก่อน (Stearns, 2011: 97-98)

ปรากฏการณ์ข้างต้นคล้ายคลึงกับสิ่งที่เกิดขึ้นในสังคมไทยในช่วงหนึ่ง ศตวรรษที่ผ่านมา ตัวอย่างที่ชัดเจนก็เช่น การอุ้มเด็กให้ถูกวิธีได้รับการส่งเสริมในฐานะวิธีการสร้างชาติที่เป็นอารยะ (ธเนศ วงศ์ยานนาวา, 2549) ขณะที่ความสำคัญของเด็กในฐานะช่วงวัยสำคัญต่อการสร้างชาติก็ได้รับการผลักดันอย่างต่อเนื่อง นับตั้งแต่จากยุคชาตินิยมของจอมพล ป.พิบูลสงคราม สู่ยุคพัฒนาอุตสาหกรรมของจอมพลสฤษดิ์ ธนะรัชต์ ไม่นับว่ารัฐบาลแต่ละชุดยังพยายามกำกับและจัดระเบียบวัยเด็กในแง่มุมต่างๆ กันเสมอมา (ภิญญพันธ์ พงนะลาวัณย์, 2556)

ในทัศนะของสตีเฟนส์ รัฐสมัยใหม่ในที่ต่างๆ ภายใต้วิธีการผลิตแบบทุนนิยมอุตสาหกรรมต่างตระหนักถึงความสำคัญของวัยเด็กและเข้ามามีบทบาทสำคัญยิ่งในการแทรกแซง จัดการ บริหาร และควบคุมชีวิตเด็ก ๆ มากขึ้น บทบาทดังกล่าวส่งผลกระทบโดยตรงต่อความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กของผู้คนในสังคมอย่างเลี่ยงไม่ได้ ฉะนั้นจึงไม่แปลกนักหากประสบการณ์ของผู้คนในหลายพื้นที่ทั่วโลกจะมีลักษณะคล้ายคลึงกันและมีรากฐานมาจากพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ที่ไม่ค่อยแตกต่างกันมากนัก กล่าวโดยสรุป การปะทะสังสรรค์ระหว่างสังคมกับ “ตัวแบบ” ทางประวัติศาสตร์แต่ละชนิดจึงมีส่วนในการก่อร่างสร้างความเข้าใจและวิถีปฏิบัติที่ผู้คนมีต่อเด็ก ๆ และส่งผลกระทบต่อประสบการณ์ที่เด็กแต่ละกลุ่มต้องเผชิญไปพร้อม ๆ กัน

ชุมชนทางอารมณ์ของวัยเด็กสมัยใหม่

เด็กและวัยเด็กในยุคสมัยใหม่เกี่ยวพันกับอะไรมากมายที่เราอาจคาดไม่ถึง ในทำนองเดียวกัน การศึกษาเกี่ยวกับเด็กกลายเป็นอาณาบริเวณทางวิชาการที่ซับซ้อนยิ่งขึ้นกว่าเดิม เมื่อชีวิตของเด็กต้องเกี่ยวพันกับสาขาความรู้ต่างๆ ที่ก้าวเข้ามากำหนดนิยามว่าเด็กคืออะไรและควรเป็นอย่างไร สิ่งที่น่าสนใจคือ ภาพลักษณ์ที่รับรู้กันทั่ว ๆ ไปเกี่ยวกับเด็กและวัยเด็กในโลกสมัยใหม่ที่ผ่านการปะทะสังสรรค์ระหว่างตัวแบบสมัยใหม่กับพัฒนาการที่มีลักษณะเฉพาะของ

แต่ละสังคม ทำให้วัยเด็กกลายเป็นชุมชนทางอารมณ์ (emotional communities) ที่มีลักษณะเฉพาะตัวอย่างยิ่ง

ตลอดครึ่งหลังของคริสต์ศตวรรษที่ 19 พลัฏฐกัตถ์จากการขยายตัวของระบบการศึกษา องค์ความรู้และวิทยาการใหม่ๆ การเติบโตของระบบเศรษฐกิจและอุตสาหกรรม การเติบโตของเมือง รวมถึงการถือกำเนิดของอุดมการณ์ชาตินิยมในพื้นที่ต่างๆ ทั่วโลก ล้วนมีอิทธิพลต่อความคิดและจินตนาการของผู้คนร่วมสมัยเกี่ยวกับวัยเด็กและสายสัมพันธ์กับเด็กอย่างไม่ต้องสงสัย สเติร์นส์ชี้ให้เราเห็นว่า แม้ชีวิตจริงของเด็กๆ และความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่อาจไม่ใช่และไม่เคยเป็นสิ่งที่สวยงามอย่างที่เรากู่วันนี้คิด แต่สังคมสมัยใหม่ได้ผลิตสร้างสำนึกและอารมณ์ความรู้สึกที่เรามีต่อเด็กในฐานะวัยของความไร้เดียงสา บริสุทธิ และความสุข ขณะที่สื่อสมัยใหม่ได้ “นำเสนอ” วัยเด็กในฐานะช่วงวัยแห่งความสนุกสนานมากกว่าจะเป็นช่วงเวลาที่เคร่งเครียดอย่างวัยผู้ใหญ่ วัยเด็กกลายเป็นวัยของความผูกพันอย่างลึกซึ้งกับพ่อแม่ และสังคมได้ร้องเรียกให้พ่อแม่รับบทบาทหน้าที่สำคัญในการ ประคบประหงมลูกๆ อย่างถูกวิธีและด้วยความรักความเข้าใจที่ “เป็นพิเศษ” กว่ายุคใดๆ ในประวัติศาสตร์โลก

หากพิจารณาถึงวัยเด็กในสังคมยุคเกษตรกรรมและยุคคลาสสิกที่เสนอไว้ข้างต้นจะพบว่า ความคิดความเข้าใจ อารมณ์ความรู้สึก รวมถึงการปฏิบัติต่อเด็กในลักษณะดังกล่าวเป็นเรื่องค่อนข้างใหม่ เพราะในช่วงเวลาก่อนหน้านี้ วัยเด็กแทบไม่เคยเป็นวัยของความสุขและความสนุกสนาน แม้เด็กๆ อาจจะเล่นสนุกและมีความสุขในรูปแบบของตนเองตลอดมา ยิ่งไปกว่านั้นในอีกหลายสังคม เด็กยังไม่ได้เป็นวัยของความบริสุทธิ์ไร้เดียงสา แต่กลับเป็นพื้นที่ที่เต็มไปด้วยความปรารถนาทางเพศและความเป็นผู้ใหญ่ด้วยซ้ำไป (Mondloch, 2013)

น่าสังเกตว่าแม้ไม่อาจปฏิเสธลักษณะอันเฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับวัยเด็กในแต่ละสังคมได้ แต่อิทธิพลของวิทยาการความรู้สมัยใหม่ โดยเฉพาะการแพทย์และสาธารณสุข โลกาวัตถ์ของการสื่อสารมวลชนและเทคโนโลยี รวมถึงวิถีการผลิตแบบทุนนิยม ล้วนมีผลอย่างยิ่งต่อการสร้างชุมชนของอารมณ์ความรู้สึก

เช่นนี้ขึ้นมา จนกลายเป็นชุดคำอธิบายหลักเกี่ยวกับเด็กที่หลายสังคมมีร่วมกัน ผลคือ การตระหนักถึงความสำคัญในการปฏิบัติต่อเด็กด้วยความทะนุถนอมเป็นพิเศษ และความสามารถในการปฏิบัติต่อเด็กในลักษณะดังกล่าว ได้ทำให้วัยเด็กค่อยๆ เป็นช่วงวัยที่มีลักษณะเด่นชัดขึ้นกว่าที่เคยเป็นมา ขณะเดียวกันวัยเด็กในสังคมสมัยใหม่หลายแห่งเชื่อมโยงกับอารมณ์ของความสุขและความสนุกสนานอย่างชัดเจนกว่าในอดีต แม้ในความเป็นจริง ชีวิตจริงของเด็กและความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ในหลายกรณีจะขัดแย้งกับความคาดหวังและจินตนาการทางอารมณ์ของตนเองและสังคมรอบข้าง

กระนั้นก็ตาม ชุมชนทางอารมณ์ของวัยเด็กซึ่งบ่อยครั้งได้รับการนำเสนอเพียงด้านของความสุขก็บดบังความเป็นจริงที่ว่ายังมีชุมชนทางอารมณ์ในลักษณะอื่นๆ ที่ถูกหลงลืมไปและไม่ค่อยได้รับการกล่าวถึง การผลิตซ้ำชุมชนทางอารมณ์ของวัยเด็กที่มีขอบเขตจำกัด ในแง่หนึ่งจึงเบียดบังให้เด็กๆ อีกหลายกลุ่มให้หลุดห่างออกไปจากความสุขในความหมายที่สังคมสมัยใหม่ให้คุณค่ามากขึ้นทุกที โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อความสุขของเด็กๆ ในชุมชนทางอารมณ์แห่งนี้มักเป็นสิ่งที่ได้มาจากการอาศัยอยู่ในครอบครัวที่มีอันจะกิน มีเงินทองพอจะแสวงหาความสุขด้วยการบริโภค และมีเวลาวางพองยืดโยงสายสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่ลูกไว้อย่างเหนียวแน่น

ในความเป็นจริงมีเด็กอีกมากมายที่ไม่ได้แม้แต่จะเข้าใกล้นิยามของวัยเด็กที่สนุกสนาน และมีเด็กมากมายไม่ว่าในสังคมหรือวัฒนธรรมใดที่แทบไม่มีโอกาสได้ยินหรือไฝ่ฝันถึงชุมชนของความสุขอย่างที่คุ้นเคยกันในทุกวันนี้ ด้วยเหตุนี้วัยเด็กสำหรับเด็กจริงๆ แล้ว จึงน่าจะเป็นพื้นที่ของชุมชนทางอารมณ์ความรู้สึกต่างๆ ที่หลากหลายทั้งความสุข ความเจ็บปวด ความโศกเศร้า ความหวาดกลัว ความเหน็ดเหนื่อย ความทุกข์ยากและอารมณ์ความรู้สึกอื่นๆ อีกมากมายที่ถูกแยกออกไปราวกับเป็นที่ยื่นของวัยเด็ก ราวกับไม่ใช่ส่วนหนึ่งของความหมายของวัยเด็กและเป็นชุมชนทางอารมณ์ที่ไม่อาจเป็นส่วนหนึ่งของการเฉลิมฉลอง “งานวันเด็ก” ในโลกสมัยใหม่

เอกสารอ้างอิง

ภาษาไทย

- ธเนศ วงศ์ยานนาวา. 2549. “(การร่วม) เพศนอกสถาบันการแต่งงานในฐานะ ‘ระเบิด’: จากประวัติศาสตร์ ‘การสำเร็จความใคร่ด้วยตนเอง’ ถึง ‘เพศศึกษา’... เมื่ออุดมการณ์ประสานกับวิทยาการทางการแพทย์.” รัฐศาสตร์สาร 27, 3 (กันยายน-ธันวาคม): 1-55.
- กัญญพันธ์ พจนะลาวัดณ์. 2556. การจัดระเบียบ “ทรงนักเรียน” ที่เพิ่งสร้าง สาระในกฎหมายเผด็จการ. [ออนไลน์]. เข้าถึงได้จาก: <http://prachatai.com/journal/2013/01/44620>. [วันที่เข้าถึง 2 มกราคม 2556].

ภาษาอังกฤษ

- Ariès, Philippe. 1962. **Centuries of Childhood: A Social History of Family Life**. Robert Baldick trans. New York: Vintage Books.
- Brooklyn College. **Children and Youth Studies**. [Online]. Available: <http://www.brooklyn.cuny.edu/web/academics/schools/socialsciences/interdisciplinary/undergraduate/childrens.php>. [Access 1 Jan 2014].
- DeMause, Lloyd (ed.). 1976. **The History of Childhood**. London: Souvenir Press.
- Hendrick, Harry. 2005. **Children and Childhood**. [Online]. Available: <http://web.archive.org/web/20051222101311/http://www.ehs.org.uk/society/pdfs/Hendrick%2015a.pdf>. [Access 1 Jan 2014].
- Mondloch, Chris. 2013. **Bacha Bazi: An Afghan Tragedy**. Available: http://southasia.foreignpolicy.com/posts/2013/10/28/an_afghan_tragedy_why_rampant_pedophilia_is_a_hurdle_to_peace#sthash.KZv012Xw.dpbs. [Access 1 Jan 2014].
- Pollock, Linda. 1987. **Forgotten Children: Parents-Child Relations from 1500-1900**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shahar, Shulamith. 1990. **Childhood in the Middle Ages**. London: Routledge.
- Stearns, Peter N. 2011. **Childhood in World History**. 2nd ed. London: Routledge.

Volk, Anthony. 2011. "The Evolution of Childhood." **The Journal of the History of Childhood and Youth** 4, 3 (Fall): 470-494.